جامعة بجاية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة:

الأخطاء الإملائية في اللغة الأم في ظل التحليل التقابلي

اللغة العربية –أنموذجا–

مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان

إعداد الطالبتان:

فاتن بجو

مليحة عراد

إشراف الأستاذ(ة)

نورة بن زرافة

السنة الجامعية: 2014/2013

بسم الله الرحمان الرحيم

شكر و عرفان

يسعدنا كثيرا أن نتقدم بالشكر و التقدير إلى الأستاذة بن زرافة نورة التي كان لها فضل توجيهنا ومتابعتنا في إعداد هذه المذكرة، حيث كانت لنا مشرفة وموجهة ومشجعة في الآن نفسه.

ولا ننسى أن نتقدم بشكرنا الجزيل إلى كل من ساعدنا ولو بكلمة طيبة ونخص بالذكر الأساتذة التالية أسماؤهم: زاهي تواتي، شبحة براق.

إهداء

إلى من سهرت الليالي على تربيتي

إلى من غمرتني بحبها الكبير و حنانها

أمي العزيزة الغالية

إلى من كرس حياته لتعليمي و تعب كثيرا من أجلي

أبي العزيز الغالي

إلى إخوتي و أخواتي، وإلى أعمامي و أبنائهم وعماتي وأبنائهم، أخوالي وأبنائهم وإلى صديقاتي في الدراسة وإلى كل من ساعدني في إنجاز هذا العمل.

وإلى كل الأساتذة الأعزاء.

فاتن

إهداء

إليك يا من زرعت روح المثابرة والجد

إليك يا أبي العزيز

إلى رمز الحنان الفياض

إلى أجمل كلمة يلفظها لساني

أمي

وإلى ذكرى جدتي الغالية–رحمها الله–

إلى منبع قوتي و شجاعتي وسر وجودي إخوتي وأخواتي

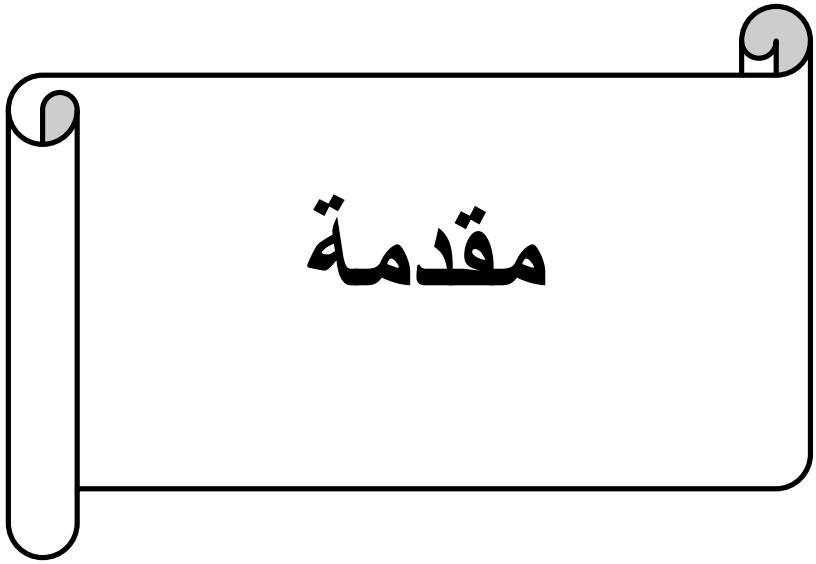
إلى رمز البراءة: عمار، ليندة، نادين، نادية، ياني، ياني، ليا

إلى رمز الصداقة الحقيقية، أصدقائي وصديقاتي

وإلى زوجة أخي، وإلى زهرة وعائلتها

إليكم كلكم أهدي عملي المتواضع هذا، راجية من الله أن أكون من الموفقين.

مليحة


مقدمة

تعتبر اللغة وسيلة مهمة من وسائل الاتصال التي بواسطتها يمكن للإنسان أن يعبر عن أفكاره، ومفاهيمه ومشاعره، نطقا وكتابتا، ولقد حظيت اللغة المكتوبة باهتمام كثير من علماء اللغة، فهي تنتقل من مكان إلى آخر، ومن جيل إلى جيل لتنقل لنا الموروث الثقافي والحضاري للأمم، وخير دليل على ذلك ما وصل إلينا من أدب في فترات زمنية مختلفة، فهي تكاد ثابتة لا تتعرض للتغير الذي يصيب لغة الحديث، لهذا أمكن تسجيلها ونقلها عبر أجيال متعاقبة، وأصبحت شكلا يمكن أن يتعلمه أفراد المجتمع. ومن هنا اعتبرت الكتابة الصحيحة عملية مهمة في التعليم على اعتبار أنها عنصرا أساسي من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها والوقوف على أفكار الغير والإلمام بها.

يهدف تعليم اللغة العربية في المدرسة إلى تمكين المتعلم من التعبير الشفهي والكتابي باستعمال لغة عربية سليمة، فيستطيع التلميذ أن يفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يعبر عن نفسه وعن غيره تعبيرا صحيحا نطقا وكتابتا، ولن يتأتى له ذلك إلا من خلال تحكمه في مجموعة من القواعد هي: قواعد النحو والصرف وقواعد الإملاء، حيث تعينه القواعد النحوية والصرفية على تقويم لسانه، ومنع أسلوبه من اللحن والخطأ، فيمضمن بذلك سلامة اللغة من الناحية الكتابية، لأنه كثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في الإملاء

سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، وعليه صار الغرض من تعليم الإملاء تمكين المتعلمين من كتابة الكلمات كتابة صحيحة.

وما نلاحظه عند تلاميذنا هو ارتكابهم لأخطاء إملائية كثيرة، بل واستمرار هذه الأخطاء معهم حتى في أطوار تعليمية متأخرة قد تصل إلى المرحلة الجامعية رغم أنهم قد مروا في الطورين الأول والثاني بكل القواعد الإملائية من خلال دروس الإملاء التي يفترض أن يكونوا قد أتقنوا قواعدها.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع: "**الأخطاء الإملائية في اللغة الأم في ظل التحليل التقابلي اللغة العربية –أنموذجا–**" ضرورة ملحة، لمعرفة الأسباب وتتبعها وذلك من خلال طرح الإشكالية التالية: ماهي أهم الأخطاء التي تؤدي بالتلميذ في الوقوع في الأخطاء الإملائية في التعليم المتوسط؟ وضمن هذه الإشكالية الجوهرية تندرج إشكاليات ثانوية وهي كالتالي:

- هل الأسرة والمحيط هما السببان الرئيسيان في الوقوع في الأخطاء الإملائية أم المعلم؟
- هل هناك علاقة ارتباطية بين الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ وطرق التدريس المتبعة عند المعلمين؟

- هل للغة الأجنبية دور في الوقوع في الأخطاء الإملائية؟
- ما هي الاستراتيجيات التي يستخدمها الأساتذة في تحليل الأخطاء الإملائية؟

ومن خلال هذه الإشكاليات نفترض أن:

- تعود التلاميذ على اللغة العامية هو السبب في الوقوع في الأخطاء وبالتالي للغة المنشأ تأثير كبير على لغة المتعلم.
- عدم التزام الأساتذة بالتحدث بلغة واحدة أدى إلى ضعف التلاميذ في الأداء الإملائي.
- المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ يؤثر في مستوى التلاميذ.
- التداخل اللغوي.

ولقد تم اختيارنا لهذا البحث لسبن رئيسين:

السبب الأول الذاتي حيث أننا نميل لمثل هذه الدراسات المتعلقة بالتعليم، فهي أكثر تشويقا لكشف الواقع من خلال البحث والدراسة الميدانية فهذه الدراسة تهدف إلى إبراز أهم الأسباب في الوقوع في الأخطاء الإملائية وكيفية علاجها، وكذلك مدى تحكم التلاميذ في استعمالهم للغة العربية الفصحى.

السبب الثاني موضوعي إذ لاحظنا تدني مستوى التلاميذ في اللغة العربية عامة ومادة الإملاء خاصة وخصوصا في التعليم المتوسط، لأنها تعتبر كمرحلة أين تكتمل فيه مهارات الإملاء لدى التلميذ.

ورغبة منا في الإجابة عن التساؤلات المطروحة اعتمدنا على الإجراء الوصفي التحليلي المدعم بالمنهج الإحصائي الذي يسمح لنا باكتشاف الميدان ووصفه وتحليله حيث أنه يصف لنا المهارة الإملائية ويحللها في الآن نفسه، كما تطرقنا إلى تحليل النتائج المتحصل عليها عن طريق الاستبيانات التي بينت لنا جوانب عديدة في الميدان. ولقد قسمنا هذا البحث إلى ثلاثة فصول: الفصل الأول تحت عنوان الخطأ الإملائي، وفيه بينا مفهوم الإملاء، وتطرقنا فيه إلى ابراز دور القواعد الإملائية في ارتكاب الأخطاء، وكما بينا أهم أسباب الأخطاء الإملائية وكيفية علاجها، أما الفصل الثاني تطرقنا فيه إلى ذكر أهم اتجاهات تحليل الأخطاء الإملائية منها: المنهج التقليدي، منهج تحليل الأخطاء، وأخيرا منهج التحليل التقابلي، أما الفصل الثالث هو الجانب التطبيقي الذي يندرج تحت عنوان: الأخطاء الإملائية في المرحلة الإكمالية وفيه بينا أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من خلال الاستبيانات المقدمة للأساتذة والتلاميذ واختتمنا البحث بخاتمة أدرجنا فيها أهم النتائج ثم أضفنا قائمة المصادر والمراجع التي

وظفناها، ثم أضفنا الملاحق التي اعتمدنا عليها في هذا البحث. وأخيرا وضعنا فهرسا يضم الموضوعات المختلفة التي تطرقنا إليها في هذا البحث.

وقد اعتمدنا على مراجع كثيرة أهمها: زهدي أبو الخليل الإملاء الميسر، عبد العليم ابراهيم الإملاء والترقيم في الكتابة العربية.

وفي الأخير لا يفوتنا أن نتقدم بجزيل الشكر و الامتنان لمدير الإكمالية والأساتذة الذين قدموا لنا كثيرا من التسهيلات والمساعدات، لكن هذا لم يمنع وجود بعض العقبات التي اعترضت طريق البحث خاصة فيما يتعلق قلة بالجانب التطبيقي الذي يحتاج إلى الاتصال بالمؤسسات التربوية إلا أن الوقت لم يكن مناسبا نظرا لفترة الامتحانات وغياب التلاميذ عن مقاعد الدراسة، وكثرة التنقل من أجل البحث عن الكتب. والحمد لله والشكر له الذي أعاننا على تحمل أعباء هذا العمل. وما هذا إلا عرض وجيز لما تضمنه البحث، ونرجو من الله سبحانه وتعالى أن يكون التوفيق حليفنا في عرضه.

المدخل

اللغة ظاهرة اجتماعية تترابط وظيفيا مع الأنظمة الاجتماعية الأخرى، فهي دائمة التغير مع التحولات التي تعتري البناء الاجتماعي، تقوى وتضعف تبعا لمقتضيات الحال وما يستنجد من سيرورة الحياة الاجتماعية وديمومتها.

ومن هنا تشير عبارة اللغة الأم في التعليم إلى استخدام الدارسين لها للتعلم، أو تعليمها كمادة دراسية أما بعض الخبراء فيرون أن عبارة اللغة الأم في التعليم ينبغي أن تشمل تعليم هذه اللغة، والتعليم بوسطتها على حد سواء، وقد يشار إليها بعبارة اللغة الأصلية. حيث بينت الدراسات أن استخدامها في التعليم في حالات كثيرة، فاللغة عامل مساعد على اكتساب المهارات اللغوية وعلى التحصيل الدراسي في المواد الدراسية الأخرى وتعلم لغة ثانية[1].

الكثير يرى أن اللغة الثانية واللغة الأجنبية لهما نفس المدلول إلا أن البعض الآخر يرى أن هناك فرق بينهما، فيقرون على أنه يجب التفريق بين تعليم اللغة كلغة أجنبية وتعليمها كلغة ثانية .فيرى "ميشال زكريا" أن لتعليم لغة ثانية يجب أن نحاول إبراز قدر الإمكان كفاية لغوية ، فيرى أن هناك فرق بين اللغة الثانية واللغة الأجنبية

[1] دحمان بختة، منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات: أنواعه وفوائده الصادر في 21-11-2009، http :www,voiceofarabic,net.

فالمواطن الفرنسي مثلا ذو معرفة ضمنية لا شعورية بقواعد لغة ،بينما تكون معرفة الأجنبي بقواعد اللغة الفرنسية معرفة مباشرة فهو يلجأ بصورة واعية الى قواعد اللغة الفرنسية كلما أراد التعبير بهذه اللغة .

إذن فالتلميذ لا يتعلم اللغة الثانية عبر اكتساب عادات آلية إنما يتعلمها على الأصح عبر اكتشاف قواعد اللغة من خلال المعطيات اللغوية التي يزود بها[1] .

أما "هاديا خونه كاتبي" فترى أن اللغة الأجنبية هي اللغة التي تعلم في المدارس كمقرر دراسي أي كمادة من مواد الدراسة ويكون الهدف نم تعليمها تزويد الدارسين بالقدرة والكفاءة اللغوية التي تمكنهم من استخدامها في واحد من الأغراض المتعددة كقراءة الأدب أو الأعمال الفنية أو الاستماع إلى المذياع ، وفهم الحوار والعروض السينمائية أو استخدامها بصفة عامة في الاتصال بمن يتكلمون بهذه اللغة وهذا ينطبق على تعليم اللغة الانجليزية بحماسة شديدة ، ولكنها حماسة في مجال ،الاستخدام العلمي للغة وليس وسيلة لفهم الثقافات الأخرى .

[1] – مباحث في النظرية الألسنية، بيروت، 1983م، ص69.

أما تعليم اللغة كلغة ثانية فهو يستخدم عندما تصبح اللغة التي يراد تعلمها من أجل الدراسة والتعليم في مراكز خاصة ، أو تصبح اللغة المشتركة بين عدة لهجات محلية وغالبا ما تكون أساسية للحياة اليومية و الحياة الوظيفية و المعاملات الرسمية في البلاد التي يتعلم فيها الدارس[1] .

ومن هنا نستنتج أن:

اللغة الأجنبية تطلق على أي لغة يتعلمها الفرد في بيئته مثل:

الانجليزية والفرنسية فإنه ينطوي على درجات متفاوتة من التفاعل الثقافي وفق أهداف الدارسين و دوافعهم من تعلم هذه اللغة فبعضهم يتعلمها ليتقن اللغات وبعضهم لرغبته في الاتصال بأصحاب هذه اللغات وبعضهم لاحتياجه إليها في تخصصه وبعضهم يرى في تعلمها وضعا اجتماعيا مميزا ومن ثم نرى رغبة الدارس في الامتزاج بالقيم الثقافية لهذه اللغة.

أما اللغة الثانية تطلق حيث يتعلمها الدارس في بيئتها كالعربي الذي يتعلم الإنجليزية في بريطانيا و الولايات المتحدة الأمريكية أو حيث تكون هذه اللغة مستعملة في وطن

[1] – اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق، العدد الثاني، 2012، ص413.

الدارس استعمالا واسعا في التعليم و الإدارة الحكومية و في مجالات الأعمال (كالإنجليز في الهند).

ويجري تعلم اللغة الثانية في سياقين ,فإذا جرى تعلمها في بيئتها الثقافية، فإنه ينطوي على أكبر قدر من التفاعل الثقافي حيث أن الدارس يعيش في تلك البيئة ، وليس أمامه إلا تلك اللغة للاتصال ،أما إذا كان تعلمها يجري في بيئة الدارس كالإنجليزي في الهند أي أصبحت إنجليزية مهندة .

الفصل الأول:

الخطأ الإملائي

1- تعريف الإملاء

2- طرق تدرسيه

3- أنواع الإملاء

4 – أهداف الإملاء

5 – القواعد الإملائية

6- أسباب الأخطاء الإملائية

تمهيد:

الإملاء نظام لغوي يستخدم كوسيلة لاختبار قابلية تعلم لغة من اللغات، فالإملاء يساعد في التفريق بين الأصوات اللغوية وفي التفريق بين حدود الكلمات والتراكيب والجمل وفي ترجمة الأصوات إلى رموز كتابية ذات معنى ويكسب الإملاء الطلبة صفات تربوية نافعة، فيعلمهم التمعن، ودقة الملاحظة، ويربي فيهم قوة الحكم وقبول النقد، وكما يعودهم الصبر، والنظافة والسيطرة على حركات اليد، والتحكم في الكتابة والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع للقواعد الإملائية.[1]

يمكن لدرس الإملاء أن يسهم في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

ومن الحكمة توضيح بعض المصطلحات ذات العلاقة بموضوع البحث وذلك من أجل الكشف عن مواضيع اللبس فيه ومن هذه المصطلحات ما يلي:

الإملاء، القواعد الإملائية، الأخطاء الإملائية.

[1] عبد الرحمان الهاشمي: تعليم النحو و الاملاء و الترقيم، دار المناهج للنشر و التوزيع،2008،دت،ص181.

1- تعريف الإملاء لغة: جاء في تاج العروس: أمله قال له فكتب عنه، وأملاه تأمله على تحويل التضعيف. والتنزيل: ﴿فليملل وليه بالعدل﴾ (البقرة:282) وهذا من أمل. وفي التنزيل أيضا:﴿...فهي تملى عليه بكرة و أصيلا﴾ (الفرقان:5)وهذا من أملى. وقال الفراء: أمللت لغة الجاز وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس. يقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزل القرآن باللغتين معا.[1]

وجاء في المنجد الابجدي:"[ملو]:مص-و-ج- أمال وأمالي ما يملى من الأقوال. "تمرين مدرسي يقوم على نشر ما يمليه المعلم ويجتهد التلاميذ في كتابه كتابة صحيحة" الإمهال والتأخير.[2]

وجاء أيضا في القاموس الجديد للطلاب: الإمهال والتأخير في المدة -ما يملى من الأقوال فيكتب (ج):أمالي.[3]

---

[1]لزبيدي محمد مرتضي: تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دت، المجلد الثامن، ص120

المنجد الابجدي، دار المشرق، م. م. م، بيروت -لبنان- دت، ط8، ص147. [2]

[3] - ينظر علي بن هادية و آخرون، القاموس الجديد للطلاب، المؤسسة الوطنية للكتابة، الجزائر، ط7، 1991، ص101.

2- اصطلاحا: تعددت المصطلحات التي تدل على الإملاء: «كالرسم، والخط والهجاء، والكتابة، والكتب، وتقويم اليد والكتاب[1]». و كما أطلق عليه أيضا: «الخط القياسي، والخط الهجائي، ورسم الحروف.» لكن رغم هذه التسميات المختلفة شكلا لا مضمونا يبقى مفهوم الإملاء واحد ليدل على: «علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة[2]» ، إذن هو فرع من فروع اللغة العربية يبحث في صحة بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في مواضعها حتى يستقيم اللفظ والمعنى لذلك قيل عن الإملاء بأنه طريقة كتابة كلمات اللغة كتابة صحيحة[3] . بمعنى بعد هام من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، ومقياس دقيق لمعرفة مستوى التلاميذ الكتابي خاصة و لتعليمي عامة[4] . وكما يعتبر الإملاء فن من فنون اللغة فهو عبارة عن رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة، وفق قواعد مرئية وضعها

---

[1] – ينظر الحموز عبد الفتاح: فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر و التوزيع، الأردن،1993،ط1، ج1،ص39.

[2]– ينظر غزي نبيل مسعد السيد: الخلاصة في قواعد الإملاء و علامات الترقيم، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، 2000 ، ص21.

[3] – Voir :Millet(Agnès) et autre : Orthographe non amour, p 132 .

[4] – فضل لله محمد رجب الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، 1997، ط1، ص9.

علماء اللغة، وعليه يمكن القول بأن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية والصور البصرية[1].بمعنى تجسيد الصورة الصوتية والبصرية كتابتا.

تشترك هذه التعاريف في كون الإملاء هو تحويل المنطوق إلى مكتوب وفق قواعد متعارف عليها، ونستطيع أن نمثل الإملاء بالمخطط الآتي[2]:

أ ⟵ إملاء ⟵ ب

يعني أن الشخص(أ) يلقي(يملي) نصا، يستقبله الشخص(ب)، وليتم ذلك أي وصل إملاء (أ) إلى (ب) تحدث العملية التالية:

إرسال⟵ استماع ⟵ صوت ⟵ معنى ⟵ مكتوب

يتلقى الشخص (ب) إرسالا شفويا (منطوقا) من الشخص (أ) ثم يحول هذا التتابع الصوتي الذي استمع إليه إلى معنى، بعد ذلك يقوم بترميز هذه الدلالة الشفوية (المنطوقة) وجعلها مكتوبة.

---

[1] فهد الخليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة و الصعوبة، دار اليازوري العلمية، الأردن، دت،ص107.

[2] ابراهيم عبد العليم : الموجه الفني لمدري اللغة العربية، دار المعارف، 1973،دت، ص193.

3- طرق تدريسه:

3-1- الطريقة القديمة: لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التي هي عليها الآن، إذ كان الإملاء يمثل الهدف وليس الوسيلة التي تحقق أهداف معينة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات، لذا كان نص الإملاء مركبا من الألغاز الكتابية والأحاجي التي نادرا ما تعترض التلميذ في الكلام المألوف، كان الإملاء مجرد فحص للتلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معينة بل كان هو الهدف، لذلك كانت تكثر على النصوص الإملائية الصعبة والغريبة. «و من هذا النوع كانت قطعة الإملاء الشهيرة المسماة:(De Mérimée)التي أمليت على الإمبراطور "نابليون الثالث"، فكانت أغلاطه خمسين غلطة بدل الغلطات الخمس التي راهن ألا يتعداها[1].» ، وكان المعلم آنذاك يعمد إلى أي نص من النصوص ويتخذه موضوع درس الإملاء من دون شرح أو إعداد مسبق، لذا كانت مادة الإملاء درسا اختباريا لاستعراض معلومات التلاميذ لا لتدريسهم نوعا معينا من الكلمات التي يجهلون كتابتها أو اعطائهم القاعدة الخاصة فكان المعلم يتعمد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة، وهكذا فإن تدريس

[1]- ينظر جمال محمد صالح و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت ،دت ، ط ، ص252.

الإملاء «كان جافا غير مبني على قاعدة علمية أو نصية، ولذا فقد كانت نتائج التلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم[1] ».

لم يكن المعلم يضع في اعتباره بأن التلميذ الذي لم يكن قد رأى الكلمة–التي أمليت عليه– مطلقا لن يتمكن من كتابتها كتابة صحيحة، وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة. لا شك في أن الأطفال الذين كانوا يمارسون الإملاء على هذه الصورة المشوهة كانوا يصلون بمرور الزمن إلى كتابة إملاء صحيح ولكن الفضل في ذلك يعود إلى مواد أخرى والواقع أن هؤلاء الأطفال تعلموا الإملاء رغما عن درس الإملاء.[2]

3-2- الطريقة الحديثة: تقوم الطريقة الحديثة لتدريس الإملاء على معطيات علم النفس الحديث، وتسمى هذه الطريقة الجديدة بالطريقة (الوقائية) لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ ومن رؤيته، وتقوم على المبدأ التالي:

[1]– ينظر عضاضة أحمد مختار، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية و الاكمالية، منشورات مؤسسة الشرق الاوسط للطباعة و النشر ،بيروت ،1962،ط2،ص297.

[2] –المصدر نفسه: كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، ص253.

« لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها[1] » ، فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التدريب، بمعنى أن يتعلم التلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتم عرضها عليهم بصريا وللتلفظ بها نطقا ثم كتابتها يدويا.

فالإملاء إذن هو تذكر الكلمات من خلال السمع، والبصر، والنطق والكتابة(الرسم) إذا كان الهدف من الهجاء تعليم التلاميذ الكتابة السليمة فلن يتأتى هذا إلا بتدريبهم على الكلمات ثم يلي ذلك عملية الاختبار – لا كما كان عليه الخال في الطريقة القديمة – ليكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا اختبار ذكاء[2] .

[1]– ينظر يوسف أدب و آخرون، طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات و الكتب المدرسية، سوريا، 1977_1978،ص152.

[2]– طعيمه رشدي أحمد، مناع محمد السيد، تدريس اللغة العربية في التعليم العام–نظريات و تجارب– دار الفكر العربي، 2000، ط1، ص171.

4- أنواع الإملاء:

الإملاء أربعة أنواع: منقول و منظور واستماعي واختباري.

4-1-الإملاء المنقول: ويسمى أيضا النسخ وهو أن ينسخ المتعلم النص من كتابه أو من السبورة، وليس في هذا النوع إملاء من قبل شخص آخر بل هو إملاء السبورة أو الكتاب الذي ينقل عنه الطفل «فتسميته بالإملاء توسع ومجاز»[1].

4-2-الإملاء المنظور: هذا النوع أرقى من السابق كونه أكثر صلة بتجريد الكلمات لأن التلاميذ يتمكنون من النظر إلى القطعة المراد إملاؤها عليهم، يقوم المعلم بقراءتها كما يفعل ذلك بعض التلاميذ ثم تهجى بعض كلماتها الصعبة، وبعد ذلك تحجب القطعة لتمل على التلاميذ وهذا(حجب القطعة) هو الفارق الأساسي بين هذا الإملاء والإملاء المنقول.

4-3- الإملاء غير المنظور(استماعي): تعد مهارة الاستماع أساس هذا النوع من الإملاء، ويمكن تعريف (الاستماع)بأنه «عملية معقدة يستوعب فيها الإنسان الأصوات

[1]- ينظر ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، مصر، ط1 ،ص244.

المتناهية إليه عبر أذنه، عن طريق العديد من الأنشطة العقلية الفسيولوجية مثل سماع الأصوات نفسها والتعرف عليها وتمييزها وتفسيرها».[1]

يقوم المتعلمون في هذا النوع من الإملاء بالاستماع إلى القطعة التي يقرأها المعلم مرة بين الإملاء المنظور والاستماعي يكمن في كون التلاميذ لا يرون القطعة الإملائية بل يكتفون بالاستماع إليها.

4-4-الإملاء الاختباري: ليست لهذا النوع من الإملاء فائدة تدريبية وهو أشبه إلى حد ما بالإملاء غير المنظور لكنه يختلف في كون الكلمات الصعبة لا تناقش فيه ولا تشرح، والغرض الوحيد منه هو تقويم التلاميذ لأنه حصيلة أنواع الأمالي السابقة، «لذلك فهو يشكل وسيلة لمراقبة المعرفة التي اكتسبها التلميذ أثناء تمدرسه[2] ».

وهناك من أضاف إلى هذه الأنواع من الأمالي أنواعا أخرى و هي:

[1]- ينظر ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص247.

[2]- ينظر ابراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص246.

1-الإملاء الذاتي المحضر: أي حفظ القطعة من قبل الدارسين وكتابتها دون إملاء المعلم لها، و يغيب في هذا النوع أحد عناصر الإملاء هو المملي[1] .

2-الإملاء الاستباري: وهو أرقى أنواع الإملاء وأعلامها تجريدا، يهدف إلى الكشف عن معرفة الطلاب لحقيقة القاعدة الإملائية التي تقتضي أن تكتب الكلمة على نحو معين لا على نحو آخر، وهو بهذا يشترك مع الإملاء الاختباري في كونه يهدف إلى الكشف عن معرفة التلاميذ للقواعد المختلفة، فهو يتمثل في سبر فهم التلاميذ للقاعدة الإملائية وطريقة كتابة الكلمات[2] .

5- أهداف الإملاء:

للإملاء أهمية خاصة بين فروع اللغة العربية، ، ويقوم الإملاء بتحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة وهي الحروف .

وبالتالي فالمعلم هو المسؤول الأول في تحقيق هذا المبدأ بحيث تكون له أهداف خاصة يسعى إلى تحقيقها من خلال تدريسه اللغة، وأن تكون محيطة بجميع القضايا اللغوية

---

[1]- الكندري عبد الرحمن، عطا ابراهيم محمد، تعليم اللغة العربية للمرحلة الابتدائية مكتبة الفلاح، الكويت،1993،ط1،ص 245 .

[2]- الكندري عبد الرحمن، عطا ابراهيم محمد، المرجع السابق،ص246.

الإملائية بحيث تصل بالمتعلم إلى إتقان مهارة الكتابة والإملاء خلال مرحلة التعليم الأساسي .

وفي هذا يرى "زهدي أبو الخليل " إن أهم أهداف دراسة الإملاء تتمثل: أ– في التمكن من رسم الحروف، والألفاظ بشكل واضح ومقروء، وتنمية المهارة الكتابية من أجل أن لا يقع القارئ في الالتباس، وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه من الوضوح، فلا يهمل الكاتب نقطتي التاء، ولا يرسم الدال راء، ولا الفاء قافا، وكما يتطلب وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة . إضافة إلى القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التعبير الكتابي، ليتيح الاتصال بالآخرين من خلال الكتابة الصحيحة .

ب– النهوض بالقراءة والكتابة، وتحسين أساليب الكتابة إنماء الثروة التعبيرية بما يكتب من المفردات والأنماط اللغوية من خلال نصوص الإملاء التطبيقية[1] .

وأما "موسى حسن هديب" صنف هذه الأهداف كما يلي[2] :

---

[1]– زهدي أبو الخليل: الإملاء الميسر، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص7.

[2] موسوعة الشامل في كتابة الإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان –الأردن– ص19–20.

- تدريب التلاميذ على التمييز بين الحروف المتشابهة والمتقاربة في الشكل والصوت، من أجل تسهيل عملية قراءتها وتمييزها بصورة سليمة، إضافة إلى مراعاة التغيير في أشكال الحروف بين الأول والوسط والأخير في الكلمة .
- تنمية القدرة لدى التلاميذ على التمييز بين الحركات والحروف عند اللفظ بها وكتابتها، وملائمة اللفظ عند النطق بالكلمة والرسم على الورق .
- تكوين عادة سليمة لدى المتعلم من حيث الدقة في العمل والمهارة في إتقانه والابتعاد عن الألفاظ السوقية الشائعة وذلك عن طريق حفظ الألفاظ والعبارات والأساليب الرصينة، والتي تضمن قضايا إملائية تمكنه من القياس عليها بصورة سليمة .
- تنمية مهارة حسن الإصغاء عند التعلم وذلك بتنمية القدرة على التواصل مع الآخرين نطقا وكتابتا.

كما ترى "هدى عبد الله الحاج" أن التوجيهات النظرية العامة لتدرس الإملاء تنطلق من منطلقين أساسيين هما: الأساليب اللغوية التي تعتمد على دراسة اللغة وتحليل النظام اللغوي للكتابة فهي ترتكز على مقارنة الصوت بالرمز وتمثيل ذلك كتابتا، هذه القواعد تعتمد على علم الصوت، والصرف والخصائص

القواعدية للكلمات حيث يتم اختيار هذه الأخيرة على أساس مناسبتها لتريس عموميات الأصوات والتحليل البنائي والأنماط اللغوية[1].

6- القواعد الاملائية:

هناك من يدرج قواعد الإملاء في قواعد الكتابة أو قواعد الإملاء:

6-1- قواعد الكتابة أو قواعد الإملاء:

إذا استخدمنا عبارة قواعد كتابة فهذا يعني أنها مرتبطة بالكاتب وحده مما يقتضي سلامة لغوية على مستوى معين وهو مستوى الكتابة، أما إذا قلنا عنها قواعد إملاء فذلك يستدعي السلامة على مستويين: مستوى النطق ومستوى الكتابة، لأن الإملاء يقتضي ثلاثة جوانب المملي والمملى عليه والموضوع:

أ- المملي: يجب أن يكون نطقه صحيحا، وذلك بأن يخرج الحروف من مخارجها ويحترم النبر والتنغيم عند الإملاء ليمكن الكاتب من الرسم الموافق للمعنى.

ب- المملى عليه: يجب أن يكون ملما بقواعد الرسم الإملائي، لأن سلامة المنطق لدى المملي لا تغني الكاتب عن المعرفة السليمة لرسم الكلمة.

[1] أطفالنا وصعوبات التعلم، صفحات للدراسات والنشر، سوريا-دمشق-، ط1ص180.

ج– الموضوع: وهو حصيلة الثقافة الإملائية لدى الأول والثاني (المملي و الممل على عليه)[1].

ومنه نخلص إلى أن قواعد الإملاء :« تمثل القانون الذي ينظم اللغة المكتوبة[2]» الأمر الذي رفع من شأن الإملاء وجعله لا يقل أهمية عن أهمية علمي النحو والصرف لأن كل هذه الفروع الثلاثة تتفق حول نقطة واحدة وهي المحافظة على اللغة بشكل أو بآخر فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية،فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية[3] .

[1]– ينظر أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية و التطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة،1998،ص11.

[2] –ابراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف،مصر،1973،دت،ص193.

[3]– Catach(Nina) : L'Orthographe en Débat, Éditions Nathan, Paris, France,1991, p42.

7-1- تعريف الأخطاء الإملائية: هي الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو غير مضبوط، كزيادة حرف، أو حذفه، أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة[1].

وكما يعني أيضا الخطأ الإملائي كتابة الكلمة بشكل لا يتفق مع قواعد الإملاء وقد ينتج عن جهل الكاتب أو عن خطأ مطبعي أو لمشاكل تقنية، تعد الأخطاء الإملائية ظاهرة منتشرة بكثرة أثناء الكتابة باللغة العربية دون غيرها عن من اللغات الأخرى[2]. وذلك ما تسعى إليه اللسانيات الحاسوبية من خلال مشروع الذخيرة اللغوية بحيث تهدف إلى برمجة اللغة العربية في الحاسوب.

7-2- أمثلة عن الأخطاء الإملائية الشائعة:

إن الأخطاء الإملائية كثيرة ومتعددة ونذكر منها ما يلي:

- كتابة الظاء بدل الضاد والعكس صحيح.

---

[1]- جاسم علي جاسم، علم اللغة التطبيقي في التراث العربي: الجاحظ أنموذجا المجلد 40، العدد 2، 2013م، ص307.

[2]- دحمان بختة، منهج التحليل التقابلي في علم اللسانيات: أنواعه، وفوائده، الصادر في: 21-11-2009، : http www,voiceofarabic.net.

– إبدال الألف المقصورة بالألف اللينة والعكس مثل: رضى، فتا، عصا بدل عصى.

– كتابة الهاء بدل التاء المربوطة مثل: مكتبه، مدفأه.

– كتابة الهمزة بأشكال خاطئة والإبدال بين أشكالها مثل: سيئ، أضيئ، دفئ.

8– أسباب الأخطاء الإملائية:

مما لا شك فيه أن شيوع الأخطاء الإملائية لا يمكن رده إلى عامل واحد بل هناك عوامل متشابكة تساعد على ذيوعها وانتشارها بين التلاميذ ، ولعل أبرز تلك الأسباب نجد ما يلي :

1– أسباب تتعلق بالمتعلم: ضعف مستواه أو قلة المواظبة على الذهاب الى المدرسة، وقد يكون تردد التلميذ وخوفه وارتباكه من عوامل ضعفه في الكتابة وكثرة أخطائه، وقد يكون شرود فكره وعدم قدرته على حصر ذهنه، أو ضعف جسمه وسمعه من الأسباب التي تعيق تقدم التلميذ[1].

[1]– عبد العليم ابراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، دت، ص22.

2- أسباب تتعلق بالمعلم :عندما يكون المدرس سريع النطق أو خافت الصوت، أو غير معني بإتباع الأساليب الفردية وعدم اهتمامه بالضعفاء ، ويكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بين الحروف المتقاربة من حيث الأصوات أو المخارج مثل : صهر – سهر، طيف – تيف ... . أو يكون ممن يبالغون في إشباع الحركات فيكتب التلميذ أحرف مد بدون داع، فكثير من التلاميذ قد ساء خطهم كثرت أخطائهم في الإملاء لأن المدرس الذي أملى عليهم القطعة في الامتحان كان من النوع الذي يعوزه وضوح النطق، أو جودة الأدباء لو لم يكن ذلك لما وقعوا في كل هذه الأخطاء لو كان المعلم خبير بالمقومات الأساسية للنطق[1].

3- أسباب تتعلق بالمحتوى-المادة-: ما يتعلق بالقطعة الإملائية ، ومدى مناسبتها لمستويات التلاميذ ومدركاتهم العقلية ما يحتويه من خبرات ومعلومات تستميل الطالب، وتلاءم ميوله ورغباته، فقد يلجأ بعض المعلمين إلى الإتيان بقطعة بها كلمات تكتب

[1] – عبد العليم ابراهيم، الإملاء و الترقيم في الكتابة العربية، المرجع السابق، ص23.

بأكثر من وجه لذا ينبغي التركيز على الإملاء الوظيفي الذي يحتاجه الطالب في حياته الحاضرة والمستقبلية[1].

كما أن الاتصال يكاد يكون مفقودا بين ما يجري في العملية التعليمية بالإملاء وما يصل إليه المجمع اللغوي، وبالتالي تقل الفائدة منه، إضافة إلى وجود بعض الأخطاء الإملائية والنحوية في الكتب المدرسية يعمل على تثبيتها في أذهان الطلبة وعرض الخبرات التعليمية الخاصة بالمهارات الإملائية بأسلوب غير مشوق.

4- أسباب تتعلق بالإدارة المدرسية والنظام المدرسي: تحميل المعلمين أعباء كثيرة واكتظاظ الفصول، وعدم وجود حوافز تشجيعية للمعلمين الأكفاء والنقل الآلي للتلاميذ.

عدم متابعة بعض مديري المدارس لأعمال المعلمين من جهة وعدم اكتراثهم بنتائج التلاميذ من جهة أخرى، قلة الإمكانيات الحديثة لدعم التعليم المتمثلة بالتقنيات الحديثة الخاصة بفروع اللغة العربية عامة، ومبحث الإملاء خاصة، عدم تزويد المكتبات المدرسية بأحدث الدراسات العلمية الخاصة باللغة العربية وخصوصا في مبحث الإملاء

[1]- ألفت محمد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصف الخامس أساسي، رسالة ماجستير، جامعة عزة، 2004، ص66-67.

وإسناد تدريس اللغة العربية لمعلمين غير متخصصين أو غير مؤهلين بمبحث الإملاء وطرق تدريسه بوجه خاص[1].

5- أسباب خاصة بالمناهج: وهو ما يتعلق بطرق التدريس فغالبا ما تكون الطريقة اختباريه تعتمد اختبار التلاميذ في كلمات صعبة ومطولة، زيادة على فصل درس الإملاء عن فروع اللغة العربية الأخرى، وعدم وجود عنصر التشويق والإثارة، إضافة إلى كبر حجم وصعوبة المناهج الدراسية مع خفض عدد الحصص المقررة للإملاء[2].

6- أسباب تتعلق بغياب دور وسائل الإعلام المختلفة: وذلك لقلة البرامج التعليمية المقدمة في وسائل الإعلام وكذلك المسابقات الدراسية عن طريق التلفاز أو الصحف زد على ذلك افتقار التلفاز إلى البرامج المسرحية المشوقة التي تجذب الطالب وتنفعه في دراسته ومنها مجال الإملاء. وعدم نشر الوعي بين الأهالي وأولياء الأمور بالطريقة المثلى الواعية بأبعاد العملية التعليمية، وبذلك يفقد ميدان التربية عاملا من عوامل

[1]- علي النعيمي، الشامل في تدرس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، ص17.

[2]- م.م.م فردوس إسماعيل عواد، تدريسية في معهد اعداد المعلمات، البياع/الكرخ، ص230.

نجاحه، «إذ لا بد أن تشارك وسائل الإعلام عن طريق الحوار والمناقشة وإبداء الرأي على مستوى البيت والمدرسة والشارع لأن الكل شريك في هذه المشكلة»[1].

2- كيفية علاج الأخطاء الإملائية:

لكل مشكلة حل، ومن الحلول التي وضعها الدكتور" علي النعيمي" نجد ما يلي:

يجب أن يكون درس الإملاء ضمن جميع فروع اللغة بل من الأفضل أن يمتد إلى المواد الدراسية الأخرى الاعتماد في تدريس الإملاء على الأذن، والعين، واللسان، واليد ضرورة تدريس الإملاء من خلال نصوص أدبية مختلفة سهلة غير متكلفة ملائمة لمستوى التلاميذ تنوع أساليب تقويم الإملاء، الاعتماد على الطريقة الشفهية اليدوية التي تعتمد أسس التهجي السليم والصحيح .

وكما ترى" هدي عبد الله" أن التوجيهات النظرية العامة لتدريس الإملاء تنطلق من منطلقين أساسين هما: إن الأساليب اللغوية التي تعتمد على دراسة اللغة وتحليل النظام اللغوي ترتكز على مقارنة الصوت بالرمز ويتم تمثيله عن طريق الكتابة بحيث تعتمد هذه القواعد على علم الصرف والخصائص القواعدية للكلمات ويتم اختيار

[1] – م.م.م فردوس إسماعيل عواد، تدريسية في معهد اعداد المعلمات، المرجع السابق، ص240.

الكلمات على أساس مناسبتها لتدريس عموميات الأصوات والتحليل البنائي والأنماط اللغوية[1].

[1]– علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص117-118.

الفصل الثاني:
اتجاهات تحليل الأخطاء الإملائية

1– الاتجاه التقليدي

2– اتجاه تحليل الأخطاء

3– اتجاه التحليل التقابلي

لقد تعددت اتجاهات تحليل الأخطاء، ونحن في هذا الفصل قد خصصنا ثلاثة اتجاهات ونذكر منها الاتجاه التقليدي والذي ساد منذ القرن القديم، ثم يليه الاتجاه التقابلي يهتم بدراسة مستويات اللغة، واتجاه تحليل الأخطاء الذي يدرس اللغة التي يتعلمها الفرد.

1- الاتجاه التقليدي:

1-1- عند الغرب:

لم تقدم المدرسة التقليدية نظرية واضحة ومحددة في الدراسات اللسانية بل تعتمد التقسيمات التقليدية للنحو الإغريقي والقدماء، وصفت اللغات وفق مفاهيم هذين النحوين وتصوراتها وأصنافها النحوية. «وحين ازدادت الحاجة لتعليم اللغة الأجنبية وجدت المدرسة التقليدية نفسها عاجزة عن تقديم تقنية واضحة، ومنهجية محددة لتعليم تلك اللغات»، ولم يكن أمامها إلا خيار واحد من خيارين إما تعليم اللغة الأجنبية وفق طريقة تعليم اللاتينية واليونانية، وإما تعليمها بالطريقة المتبعة في تعليم اللغة للناطقين بها، وفي ضوء تلك الحاجة الملحة اعتمدت المدرسة التقليدية طريقة تعليم اللاتينية لا بوصفها

بنية كلية متماسكة بل قدمتها بوصفها وحدات معجمية، ونحوية وصرفية منفصلة ومعزولة، وبذلك تكون قد عاملتها معاملة اللاتينية الميتة[1].

[1]– ينظر وليد العناتي : اللسانيات التطبيقية و تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص75.

1-2- عند العرب:

ساد الاتجاه التقليدي في الدراسات اللغوية القديمة التي تناولت الأخطاء اللغوية ومن أشهر تلك الدراسات القديمة المتخصصة ما يلي: "ما تلحن فيه العامة" للكسائي" "لحن العوام" "لأبي بكر الزبيدي" وغيرها من الدراسات، وبقي هذا الاتجاه مستمرا حتى عصرنا الحديث، فكانت من جملة الدراسات الحديثة في دراسة الأخطاء اللغوية دراسة "نظرات في اللغة والأدب" "لمصطفى الغلاييني"، ودراسة "أخطاؤنا في الصحف والدواوين" " الصلاح الدين الزعبلاوي " ، ونجد أيضا "محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة" "لمحمد علي النجار".

«وقد كان الاتجاه التقليدي في الدراسات اللغوية العربية من أهم الأعمال التطبيقية اللغوية التي يتصور الآن وقوعها في نطاق علم اللغة التطبيقي التي سبقت محاولات تأسيس هذا العلم وتحديد معالمه وإنشاء الجمعيات المستقلة الخاصة به في منتصف الستينات في بريطانيا عام 1973م و1977م» [1] .

[1]- ينظر محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1، الأردن،ص132،131.

1-3- تعريف المنهج التقليدي:

يرى المنهج التقليدي أن تعلم اللغة الأجنبية يتم عن طريق التعرف على قواعد اللغة ثم حفظها، ثم تطبيقها على استخدام اللغة في القراءة والكتابة وكان أكثر التدريبات شيوعا هو الترجمة من اللغة الأجنبية إلى اللغة الأم، لأن هذا المنهج يهدف أساسا إلى اكتساب المتعلمين المهارة اللغوية الكتابية، ولا يسعى إلى اكتسابهم المهارة اللغوية الشفوية، ويعتمد في المقام الأول على الذاكرة حيث يكلف التلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات[1] .

1-4- طريقة المنهج التقليدي:

يقوم المنهج التقليدي على مجموعة من المبادئ وهي كالتالي:

- وصف اللغة كبنية كلية متماسكة، باعتبارها وحدات معجمية، ونحوية، وصرفية منفصلة ومعزولة.
- الاهتمام بمهارتي القراءة والكتابة، تدريسهما بطريقة القواعد و لترجمة.
- تقديم المفردة أو القاعدة النحوية.

[1]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية-معهد الأدب و اللغة- جامعة بشار، ص27.

تقدم التقابل المترجم باللغة الأم وبالتالي استطاع الكثير من امتلاك القدرة على القراءة والكتابة وحفظ قواعد الاشتقاق وقواعد النحو دون أن تكون لديهم قدرة كافية على الحديث الشفوي.

1-5- نقد المنهج:

لقد أنتقد هذا المنهج من قبل طائفة من النقاد، إذ يرون أنه منهج قاصر لا يفي بالغرض، بحيث يعتمد على نماذج وأنماط لغوية وقواعد نحوية بعيدة عن الاستعمال الواقعي والفعلي، وحصر قدرة المتعلمين في أحيان كثيرة على قراءة الكتب والنصوص المكتوبة.

وكما يرى خصوم هذه الطريقة أنها تصرف انتباه الدارس إلى الترجمة دون الاهتمام بالسيطرة على المفردات والتراكيب، وأنها تهتم بخلفيات الدارس وعاداته اللغوية بينما لا بد من ربط لغته الأم باللغة العربية.كما يركز المنهج التقليدي على مهارتي القراءة والكتابة بينما يهمل مهارتي الاستماع والمحادثة "التعبير الشفهي". بالإضافة إلى أن التركيز على القواعد بطريقة تقليدية يخرج العملية التربوية من اكتساب اللغة عن هدفها الأساسي، ذلك لأن النحو وسيلة وليس غاية في حد ذاته، وسيلة تعين الدارس على فهم ما يستمع إليه وعلى فهم ما يقرأ، وعلى صحة ما يكتبه أو يعبر عنه شفهيا.

كما أن بعض الدارسين لا يعرفون اللغة الوسيطة، ولا يتقنونها ولا يقدم لهم هذا المنهج حلولا لمشاكلهم الصوتية واللغوية، وقد تخلق بعض الحساسيات لدى الدارسين إذ ما كانت لغاتهم متباينة، «وتبنى المدرس لغة معينة دون غيرها من لغاتهم الأصلية، فضلا عن أن تطبيق هذه الطريقة يتطلب مدرسا ذا مستوى عال من الكفاية والخبرة في اللغتين العربية والأجنبية حتى يتمكن من عقد المقارنات اللغوية الدقيقة»[1] .

[1]– ينظر محمود أحمد، تعليم اللغة بين الواقع و الطموح،ط1، دار طلاس، دمشق، ص299،298.

2- اتجاه تحليل الأخطاء:

2-1- عند القدامى العرب:

تعتبر مسألة الخطأ مسألة جدلية، بحيث أن هناك صراع بين القدامى والمحدثين حول هذه القضية، إذ يقر المحدثين أن نظرية تحليل الأخطاء حديثة النشأة، في حين يرى القدامى عكس ذلك ودليلهم على ذلك وجود أعمال ومصطلحات تدل على ذلك فبالتالي هل نظرية تحليل الأخطاء قديمة النشأة أم حديثة النشأة؟

هناك من الكتاب من عالج هذه المسألة وعلى رأسهم "جاسم علي جاسم" فيقول في هذا الصدد:« إن اللغويين العرب القدامى قد تناولوا الأخطاء الشفوية خاصة والكتابية عامة منذ القرن الثاني للهجرة»[1]، وأول كتاب قد ظهر في هذا المجال كان "للكسائي" تحت عنوان "ما تلحن فيه العامة" ويعد هذا الكتاب مهد لظهور الأعمال اللغوية التطبيقية في اللغة العربية، ثم توالت بعد ذلك كتب أخرى تعالج هذا الموضوع فمنها ما نشر ومنها ما لم ينشر.

[1] ينظر نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، ص3.

لقد استعمل القدامى عدة مصطلحات للدلالة على مفهوم مصطلح الخطأ ونجد منها ما يلي:زلة اللسان والهفوة، عثرات الأقلام والأوهام، التصحيف والتحريف، الرطانة والغلط السهو... .

وقد ألف العلماء القدامى كتبا كثيرة بهدف خدمة الفصحى وتقويم ألسنة العرب وتصحيح أخطائهم منها: «الإبدال والفصيح، إصلاح المنطق، تصحيح التصحيف وتحرير التحريف إلخ». وكل هذا دليل على كثرة الأخطاء التي يرتكبها الناس في أحاديثهم وكتاباتهم مثل:" قد رأيت فلان موضع زيدا" بعبر الواو، ولا يقال "أوريت" فإنه خطأ[1] .

2-2- عند المحدثين:

لقد نشطت حركة التصحيح اللغوي أو تحليل الأخطاء في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية، وكان دافعهم هو تصويب ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية.

[1]- جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، المرجع السابق، ص4.

وبالتالي قاموا بتصحيح هذه الأخطاء على المستوى المكتوب وليس المنطوق، بحيث كان همهم الوحيد تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة، ولغة الشعراء، والكتاب ، والخطاب، لغة الصحفيين والإذاعيين، والمعلمين والمتعلمين[1] .

وقد ذهب معظم اللغويين المحدثين إلى اتخاذ المجلات والصحف لنشر مقالاتهم في التصحيح اللغوي منها "لغة الجرائد" "لإبراهيم اليازجي" . إلا أنها لم تلق عناية تامة إذ بقيت حبيسة لم تنشر.

ومن المؤلفين من كان هدفه تتبع الأخطاء اللغوية و تصويبها والتنبيه على ما قد يقع الكاتب من أخطاء وكمثال على ذلك ما نجده في كتاب" زهدي جار" "الكتابة الصحيحة" والذي ينبه إلى أخطاء لم تقع، ولكنه يحتمل وقوعها. لذلك جاءت كتب التصحيح اللغوي أو تحليل الأخطاء في الأغلب شاملة للأخطاء في مستويات اللغة الصوتية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية، والدلالية[2].

---

[1] ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية، الصرفية، الإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع، الأردن،ص80.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الإملائية الشائعة النحوية، الصرفية، الإملائية، المرجع السابق، ص83.

2-3- تعريف منهج تحليل الأخطاء:

هو مصطلح آخر يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، وهو الخطوة التالية للتحليل التقابلي، ولعله ثمرة من ثمراته لكنه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة.

«أما منهج تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلم نفسه، لا نقصد لغته الأولى، وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم»[1] .

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص49.

2-4- خطواته:

يقوم منهج تحليل الأخطاء على أصول منهجية ومراحل متعددة وسنذكر منها ما يلي:[1]

1- مرحلة جمع العينات: تقوم على جمع العينات على المستويات المراد دراستها النحوية، الصرفية، الدلالية.

2- مرحلة تحديد الأخطاء ووصفها: و تأتي هذه المرحلة بعد تصحيح الأخطاء بحيث يركز على الأداء الإنتاجي، أي ما ينتجه المتعلم، ثم وصف الأخطاء على حدة سواء أكان في الأصوات، أم في الصرف، أم في النحو، أم في الدلالة، و أي خطأ ما يدل على خلل ما في القاعدة من قواعد نظام العربية.

وقد أضاف عبده الراجحي خطوة أخرى وهي:

[1] عوني صبحي الفاعوري، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية بجامعة جين جي في تايوان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية الجامعة الأردنية، ص4.

3- مرحلة تفسير الأخطاء: يتم تفسير الأخطاء في ضوء المعايير اللغوية المعروفة وفق أسس اللغة العربية، وأثر التداخل اللغوي لدى الدارس الأجنبي في اللغة الثانية، أو العامل النفسي[1].

4- مرحلة تصويب أو تقويم الأخطاء: من الواضح أن تصويب الأخطاء لا يتم إلا بعد معرفة أسبابها وهذه الأخيرة قد ترجع إلى الاستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلم أو طبيعة المادة اللغوية التي تقدم له، أو تدخل اللغة الأم إلى غيرها من الأسباب، وتصويب الخطأ لا يتم بإعادة المادة مرة أخرى وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثم تقديم المادة[2] .

2-5- أهم أسباب الأخطاء الإملائية:

تعتبر الترجمة إحدى الوسائل التي تساهم في الوقوع في الأخطاء لأنها كما يقال فهي ليس إلا تشويه للمعنى، بحيث أنها تغير معنى الكلمة والجملة و التركيب، والسبب يعود إلى قصور بعض المترجمين عن الترجمة مما أدخل الأخطاء إلى اللغة العربية.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص56.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، المرجع السابق، ص57.

زد على ذلك عدم وجود كلمات في اللغة العربية ما يقابلها من كلمات في اللغة الأجنبية ولهذا وقع في التعريب كثير من الألفاظ اليونانية على حالها مثل: التليفون، التلفاز، الكمبيوتر، إلخ.

إضافة إلى أن خواص التركيب، والنسب، لا تطابق نظيرها من لغة أخرى دائما، وأيضا يقع الخلل من جهة استعمال المجازات وهي كثيرة في جميع اللغات[1].

وقد أضاف "خالد بن هلال بن ناصر العبري" أن من أسباب هذه الأخطاء هو أن العربي المعاصر صار يخاف من أن يتكلم الفصحى فإن تكلم فيقال له: أخطأت، وإن أتى بما يراه حسنا قيل له: هذه اللفظة من الخطأ الشائع، وبالتالي يرون أنه لا داعي لهذه الضجة الكبيرة ويسهون عن هذه الأخطاء[2].

ومن أهم الأسباب التي تساهم في الوقوع في الأخطاء الغزو اللغوي في اللغتين الفرنسية والإنجليزية مدخلا إلى النفوذ إلى لغتنا العربية حتى صار الفرد العربي

---

[1] محمد عمر محمود فضل الله، أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية، مذكرة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الخرطوم، ص92.

[2] أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، ص12-13.

يتكلم لغة هجينة، بحيث شاعت الأخطاء في الاستعمالات اللغوية في كل مستوياتها(الصرفية، الصوتية، النحوية، الدلالية والمعجمية).

ومن أهم مظاهر هذا التداخل نجد: الازدواجية اللغوية والتي تعني استعمال نظامين لغويين مختلفين مثل اللغة العربية واللغة الفرنسية، أما الثنائية اللغوية هي استعمال الفرد لمستويين لغويين في نظام واحد كاللغة العربية والأمازيغية، ونجد ظاهرة التداخل وهو تأثر اللغات بعضها البعض، وهناك ظواهر أرى كالتعدد اللغوي، والاقتراض، والانتقال اللغوي إلخ، فكل هذا موجود في الاستعمال اللغوي [1].

2-6- أنواع الاخطاء التي عالجها المنهج:

من بين الأخطاء التي عالجها منهج تحليل الأخطاء ما يلي:

1- الأخطاء النحوية: وهي التي تتعلق بالإعراب ، والافراد، و لتثنية، والجمع، وما يفيد ذيوعها تذكيرا وتأنيثا والضمائر، وحروف المعاني، والتعريف والتنكير [2].

---

[1] رحمون حكيم، مستويات استعمال اللغة العربية و البديل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، ص47-48.

[2] عوني صبحي الفاعوري، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية ، ص7.

2- الأخطاء الصوتية: وتتمثل في الصوامت والصوائت بنوعيها القصيرة والطويلة أما القصيرة فتتمثل في الفتحة، والضمة، والكسرة، وأما الطويلة فهي حروف العلة المستقلة في المد بالفتح، أو بالضم، أو بالكسر، وأكثر ما يقع فيه الطلاب إبدال الصوامت المتشابهة مثل الصاد مع السين، مثل: صبورة- سبورة. الدال والذال الخ[1].

3- الأخطاء الصرفية: وهي تعني ما يعتري بنية الكلمة من تغير سواء في مصادرها وكذلك ظاهرة الخلط بين همزة القطع وهمزة الوصل، وتغير الصيغ في الكلمة، واسناد الفعل وحروف المضارعة وياء النسبة[2].

4- الأخطاء الدلالية: وهذا راجع إلى التدخلات المعجمية وتتمثل في الترجمة المظلمة لبعض الكلمات، وخاصة حروف العطف والجر.

- استبدال الكلمة المقصودة من المعجم بكلمة أخرى لا تناسب المعنى.

اقحام كلمات باللغات العربية لغياب مرادفها بالفرنسية في الرصيد اللغوي لدى المتعلم .

الخلط بين الصيغ الصرفية[1].

---

[1] عوني صبحي الفاعوري، الاخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، المرجع السابق، ص11.

[2] عوني صبحي الفاعوري، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة، المرجع السابق، ص12.

5- الأخطاء التركيبية: اتسعت دائرة التداخلات التركيبية في مدونات الطلبة لأنهم يعبرون بالفرنسية مستخدمين نظام الجملة العربية ويظهر ذلك خاصة في عملية الربط بين عناصر الجملة لدى التعابير والركيكة، والغامضة لغياب الروابط أو الخلط فيها، وغياب الأفعال المساعدة التي لا نجدها في اللغة العربية .

6-الأخطاء الإملائية: يرتبط المستوى الكتابي بالضرورة بسائر المستويات اللغوية تأثيرا وتأثرا، فمعرفة قواعد النحو، والصرف المتعلقة بالكلمة ضرورية لمعرفة الكتابة الصحيحة لتلك الكلمة، وتتدخل هذه القواعد النحوية والصرفية مباشرة في طريقة كتابة الكلمة وشكلها بل تتجاوز ذلك إلى القول إننا نتعرف أحيانا إلى الكلمة وموقعها في الجملة من طريقة كتابتها وشكلها[2].

وهذه أحد الأمثلة التي عالجها منهج تحليل الأخطاء، و هو عبارة عن محادثة بين أحد متعلمي اللغة الإنجليزية وأحد الناطقين بها الأصليين.

المتعلم: أنا أذهب نيويورك .

---

[1] قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية و الفرنسية و أثره في تعليمية اللغة الفرنسية، في قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة منتوري قسنطينة،2006، ص14.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية، والصرفية، والإملائية، المرجع السابق، ص204.

المواطن: أأنت ذاهب إلى نيويورك؟

المتعلم: [لم يفهم] ماذا؟

المواطن: هل ستذهب إلى نيويورك؟

المتعلم: نعم

المواطن: متى؟

المتعلم: 1972

المواطن: آه، لقد ذهبت إلى نيويورك عام 1972

المتعلم: نعم أنا أذهب عام 1972

نستنتج أن متعلم اللغة الأجنبية يقوم بتحاشي بعض التراكيب والموضوعات حتى يتواصل مع الناطقين باللغة الأصلية، إذ أن الأخطاء التي قام بها كزيادته الألف والتاء

في غير محلها ، وهكذا تتوالى الأخطاء على مستوى التركيب مما يغير معنى التركيب ومعنى الحوار[1].

3-1- نشأة منهج التحليل التقابلي:

إن موضوع المقارنة اللغوية موضوع قديم النشأة، إذ ازدهر في القرن الماضي فقه اللغة المقارن، واستمر في هذا القرن علم اللغة المقارن والذي «هو قائم على مقارنة لغتين أو أكثر من نفس الفصيلة اللغوية من أجل الكشف عن الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات»[2]. أما فقه اللغة فيسعى إلى الكشف عن التغيرات التي تطرأ على لغات من عائلة لغوية واحدة من أجل الوصول إلى القوانين العامة لهذه التغيرات.

وأما علم اللغة التقابلي فيزعم علماء اللغة الغربيون أن التحليل التقابلي استخدم في الخمسينات والستينات من القرن العشرين، وظهر نتيجة لتطبيق علم النفس السلوكي 1957م وعلم اللغة البنيوي 1933م في تعليم اللغة، فالمنهج التقابل فرع من فروع اللسانيات التطبيقية، وهي نتيجة جهود طويلة في التصحيح اللغوي في علم اللغة

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، المرجع السابق، ص45.

[2] ينظر جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العدد83، الصادر بتاريخ 21-10-2001، ص2.

التعليمي عندما ظهرت إليه الحاجة إلى تعليم اللغات الأجنبية بظهور كتاب "روبرت لادوه" بعنوان "اللسانيات عبر الثقافات" «والذي يقوم بتحليل بنيات اللغة التي تدخل في انتاج جمل جديدة لدى المتعلم للغة الأجنبية يتكلم في ظل عاداته اللغوية، سواء كانت عادات لغته الأم، أم عادات الخليط اللغوي الذي سبق تعلم اللغة الجديدة. فالغرض منه إذن هو وضع استراتيجية تربوية ينطلق منها مدرس اللغة الأجنبية كيف يفصل بين المفاهيم والمعاني المختلفة بين اللغة الأصلية واللغة الهدف أثناء قيامه بعميلة التمليك اللغوي وقد افترض أصحاب هذا المنهج أنه بتطبيق هذا التقابل يمكن التنبؤ بالأخطاء المستقبلية التي يرتكبها الدارسون للغة الأجنبية»[1]، وذلك من خلال الخصائص المختلفة والمنفردة.

3-2- مفهوم منهج التحليل التقابلي:

«علم اللغة التقابلي عبارة عن إجراء مقارنة بين لغتين مختلفتين من جانب النظام اللغوي، إذ يهتم ببيان أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الهدف ولغة المتكلم من أجل حصر هذه الاختلافات ضمن أنماط لغوية محددة بهدف وضع مناهج لتعليم اللغات

[1] ينظر اسماعيل أحمد عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار وائل للنشر، عمان، 2002، ص194.

الأجنبية»[1]. ومن الحقائق المقررة أن أوجها مشتركة تجمع أن أوجها مشتركة تجمع اللغات جميعها، وهي التي يسعى الآن إلى بحثها فيما يعرف "بالكليات اللغوية"، من الحقائق المقررة أيضا أن اللغات تختلف فيما بينها من حيث البنية على المستويات اللغوية جميعا، إذ الاختلاف موجود في الأصوات، وفي الكلمة، وفي الجملة، وفي المعجم. والتحليل التقابلي لا يقارن لغة بلغة، وإنما يقارن مستوى بمستوى، أو نظام بنظام، أو فصيلة بفصيلة، ويجري التقابل على كل ما ذكرناه سابقا فالتقابل الصوتي مهم جدا في تعليم اللغة وكذلك التقابل الصرفي، والنحوي، والمعجمي.

ومن مبادئ المنهج التقابل أنه يقوم على الاستنباط، إذ هو يحذر من الوقوع في محاذير متوقعة يمكن أن يقع فيها دارس اللغة الثانية، بتأثير من قياسه على قواعد اللغة الأم[2].

3-3- أنواعه:

[1] ينظر سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دار المعرفة الجامعية للنشر، دت ،الإسكندرية، ص102.

[2] ميلكا إفينش، ترجمة سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل قايد، اتجاهات البحث اللساني، المجلس اللأعلى للثقافة، ط2،2000،ص47.

يقسم الباحثون الدراسات اللغوية التي اتخذت من التحليل التقابل منهجا لها إلى ثلاثة أقسام و هي[1]:

1- دراسة قائمة على منهج التحليل التقابل الخالص، والتي تعنى بمقارنة لغتين أو أكثر لتسليط الضوء على أوجه التشابه والاختلاف بينها.

2- دراسات نتجت عن تحليل الأخطاء اللغوية، وقد اهتم الباحثون في هذا الحقل بتتبع تلك الأخطاء ومحاولة الكشف على أسبابها وطرق علاجها.

3- دراسات لغوية وصفية اهتمت بوصف جانب لغوي أو عدة جوانب لغوية في لغة ما، وهذا النوع من الدراسات سهل عميلة مقارنة تلك اللغات باللغات الأخرى على ضوء منهج التحليل التقابلي.

3-4- أهداف منهج التحليل التقابلي:

تتبع فكرة التحليل التقابلي من مقولة:« أن أي متعلم للغة أجنبية لا يبدأ من فراغ، وإنما يبدأ بتعلم هذه اللغة الأجنبية وهو يعرف شيئا من هذه اللغة، هذا الشيء هو ما

[1] علي يونس الدهش، منهج التحليل التقابلي، الصادر في 22-11-2009.com.ta5atob,www: http

يشبه شيئا ما في لغته»[1] لذلك يجد هذا المتعلم بعض الظواهر سهلا وبعضها الآخر صعبا، فمن أين تأتي السهولة والصعوبة وهو في المرحلة الأولى من تعلم اللغة؟

صحيح أن المتعلم الناجح يفترض ابتداء أن اللغة الأجنبية التي يتعلمها تختلف عن لغته، وأن عليه أن يبذل جهده لتعلم ذلك، لكنه– وهو يتعلم– يكتشف أن ثمة ظواهر مشتركة بين لغته واللغة الأجنبية.

ويهدف التحليل التقابل إلى ثلاثة أهداف وهي[2]:

1– فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.

2– التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.

3– الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.

3–5– فوائده:

[1] ينظر لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص42–43.

[2] سعيد حسن بحيري، مناهج علم اللغة من هرمان لاول حتى ناعوم تشومسكي، مؤسسة المختار، ط1،القاهرة،ص88–92.

مما لا شك فيه أن اكتشاف منهج التحليل التقابل وتأصيله وتطوير أدواته قد عاد على علم اللسانيات وعلى المتخصصين فيه بالنفع الكثير، فقد أسهم هذا المنهج في تصنيف لغات العالم المختلفة إلى عائلات لغوية متعددة وذلك من خلال دراستها دراسة تقابلية بحيث أظهرت بوضوح قواسمها المشتركة التي سهلت عملية فرزها وإدراجها تحت عائلات مختلفة[1].

ولعل من أهم عوامل تطور ونجاح هذا المنهج في الدراسات اللغوية المعاصرة هو الاهتمام المتزايد به من قبل مدرسي اللغات ومتعلميها، فالتحليل التقابل قد نجح إلى حد ما في مجال تعلم اللغات واكتسابها، بحيث ساعد كثيرا في تجنب متعلمي اللغة من الوقوع في أخطاء لغوية تتعلق بتأثير اللغة الأولى على اللغة الثانية وذلك من خلال ابراز أوجه التشابه والاختلاف على المستوى الصوتي، والنحوي، والصرفي والدلالي[2].

[1] ميلكا إفينش، اتجاهات البحث اللساني، المرجع السابق،ص48.

[2] ميلكا إفينش، اتجاهات التحليل اللساني، المرجع السابق، ص50.

3-6- التحليل التقابلي وتوظيفه داخل قاعة الدرس:

لقد اختلف علماء اللغة حول القيمة الفعلية للتحليل التقابلي، حيث يرى بعضهم أن لا جدوى من استعماله داخل قاعة الدرس، في حين يرى آخرون أنه لابد من حضوره لدرجة أن عملية تعليم اللغات الأجنبية تقوم على نتائجه وخلاصة أبحاثه. ويتزعم هذا الاتجاه الأول "جاك فزياك" والذي يقول: «إن نتائج التحليل التقابل ليس لها فائدة أو استخدام مباشر داخل قاعة الدرس»[1]. أما الاتجاه الثاني فيؤكد على أهمية الدراسات التقابلية داخل قاعات الدرس، ويتزعمه" ولدمر مارتن" حيث يقول: « للتحليل التقابلي قيمة تعليمية تتعاظم يوما بعد يوم داخل قاعة الدرس، بوصفها تقنية مفيدة لتقديم المواد اللغوية للمتعلمين ومميزة لطريقة التعلم، ويفترض لغة المتعلم الأم تمثل عنصرا قويا في تعلم اللغة الثانية، وأنه لا يمكن تجاهلها أو إقصاؤها من العملية التعليمية»[2].

3-7- التحليل التقابلي والعملية التعليمية:

يرتكز منهج التحليل التقابلي على المثلث التعليمي:

---

[1] ينظر وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص 113.

[2] ينظر وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المرجع السابق، ص114.

1- المعلم: يمكن للمعلم -بالاعتماد على القواعد التعليمية المقابلة- أن ينظم خبرته التعليمية ويوضحها وهذا ما يمكنه من استخدامها بشكل مثمر- بحيث ستكون تلك القواعد بمثابة الكتاب المرجعي للمعلم وستساعده في توضيح أكثر الاختلافات البنيوية أمية بين اللغتين لطلبته بطريقة واضحة ومنظمة، وذلك ما سيطبقه أولئك المعلمون الذين يؤمنون بفائدة القواعد التعليمية لإجراءاتهم المنفذة[1].

2- المتعلم: أما المتعلم فسيكون قادرا على استعمال القواعد التقابلية، بوصفها واحدة من الكتب المرجعية لتعلم اللغة عند الحاجة إليها[2].

3- مؤلف المواد والمقررات: تمثل المواد التعليمية التقابلية، قائمة قرائية مصنوعة-على الأقل- لوظائف محددة، ولمعالجة مشكلات في تعليم اللغة لاسيما إذا كانت هذه القواعد مستندة إلى التحليل اللساني النفسي التقابلي[3].

---

[1] اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص114.

[2] اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص115.

[3] اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ص116.

الفصل التطبيقي

1- منهجية البحث:

في بحثنا هذا قمنا بدراسة ميدانية بالانتقال إلى عين المكان معتمدين في ذلك على وسائل وأدوات البحث الميداني والمتمثلة في : الاستبيانات رغبة منا في كشف الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلميذ في التعليم الإكمالي واخترنا تلاميذ السنة الأولى متوسط لكشف هذه الأخطاء.

1-1- العينة و مواصفاتها: متوسطة الشهيد بوزيدي أحسن.-أنموذج-

1-2- التعريف بالمتوسطة: تقع متوسطة الشهيد بوزيدي أحسن في دائرة إغيل أعلي ولاية بجاية، تم تأسيسها عام 1987م. تتكون هذه المتوسطة من: تسع(09) حجرات مخبران، ورشتين، قاعة الأساتذة، قاعة الاعلام الآلي، المكتبة، بالإضافة إلى الإدارة. يبلغ عدد الأساتذة بها 20 أستاذ وأستاذة.

يصل عدد التلاميذ إلى مئتين وسبعة وتسعون (297) تلميذ مقسمين إلى أربعة مستويات.

2- تحليل الاستبيانات:

اعتمدنا في هذه الدراسة على توزيع الاستبيانات على الأساتذة وعلى التلاميذ باعتبار أن الاستبيانات من أهم الوسائل التي عن طريقها يتم وصف الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ في المرحلة المتوسطة .

2-1- استبيان خاص بالأساتذة:

قمنا بتوزيع هذا الاستبيان على أساتذة اللغة العربية الموجودين في المتوسطة التي أخذناها كعينة للدراسة، باعتبار أن الأستاذ هو العنصر الرئيسي والفعال في الموقف التعليمي فقد أخذنا بعين الاعتبار الملاحظات والاقتراحات التي قدموها لنا.

احتوى الاستبيان على 9 أسئلة يتعلق بالأداء اللغوي للأستاذ داخل القسم والعوامل التي تقف وراء ضعف التلاميذ في اللغة العربية، ومعرفة الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ إضافة إلى المعلومات التي تخص الأستاذ و هي: الجنس، الصفة ، والخبرة وكذلك تركنا المجال للأستاذ حتى يبدي رأيه فيما يتعلق بالاقتراحات حول تدريس اللغة العربية.

وقد قمنا بتوزيع (14) استبيان وتحصلنا على العدد كاملا، ولقد كانت الأسئلة من النوع المفتوح والنوع المغلق، كذلك هناك بعض من الأسئلة تحتاج إلى إبداء الرأي فقمنا بترك مساحة لإبداء رأي الأستاذ.

2-1-1- تحليل استبيان الخاص بالأساتذة:

جدول رقم 01: الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	9	%64.28
أنثى	5	%35.71
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

نستنتج من خلال الجدول أن نسبة الذكور مرتفعة حيث بلغت64% بالمقارنة إلى نسبة الإناث والتي تبلغ35%، ويدل هذا على قلة العنصر النسائي في هذه المنطقة بسبب النظرة السلبية التي يحملها سكان هذه المنطقة بخصوص عمل المرأة.

جدول رقم 02: الصفة

الصفة	العدد	النسبة المئوية
مستخلف (ة)	2	%14.28
متربص (ة)	0	%0
مرسم (ة)	12	%85.71
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة الأساتذة المرسمين مرتفعة حيث تبلغ 85% بالمقارنة بنسب الأساتذة المتربصين والمستخلفين.

جدول رقم 03: الخبرة

الخبرة	العدد	النسبة المئوية
05 سنوات	6	%42.85
10 سنوات	3	%21.42
أكثر من 10 سنوات	4	%28.57
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول :

نلاحظ حسب الجدول أن نسبة الأساتذة الذين لديهم خبرة 5 سنوات أكثر من الأساتذة الذين لديهم خبرة 10 سنوات و أكثر من 10سنوات وذلك ما يصعب على الأستاذ تأدية العملية التعلمية على أحسن وجه. وذلك لنقص الخبرة لدى الأساتذة.

جدول رقم 04: هل تتحدث اللغة العربية الفصحى داخل القسم؟

نعم/ لا	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%100
لا	0	%0
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

يظهر من خلال الجدول أن نسبة 100% من أساتذة اللغة العربية للعينة التي اخترناها، يلتزمون باللغة العربية الفصحى في حديثهم مع التلاميذ داخل القسم ويجمع أساتذة العينة أنهم لا يستخدمون لغات أخرى داخل القسم وهذا حسب رأيهم يساعدهم على تعلم اللغة العربية الفصحى وبالتالي إتقانها علما أن التلاميذ لا يستخدمون اللغة العربية الفصحى إلا في المدرسة وبالتالي فإن لم يتحدث الأستاذ مع تلامذته باللغة العربية الفصحى نتساءل أين سيتعلم التلميذ هذه اللغة.

جدول رقم 05: هل تستعين بلغة أخرى في شرحك للدرس؟

تستعين بلغة أخرى	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	%64.28
لا	5	%35.71
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

كانت إجابات الأساتذة متفاوتة بين نعم ولا، حيث مثلت إجابة نعم 64% بينما إجابة لا 35% لكن هنا نقع في تناقض فقد أكد الأساتذة في السؤال السابق أنهم يتحدثون اللغة العربية الفصحى داخل القسم وكان ذلك بنسبة 100% نفسر لجوء الأساتذة إلى استخدام لغات أخرى أثناء شرحهم الدرس قصد إفهام التلاميذ أكثر فهناك اسم أسماء وكلمات لا يفهمها التلميذ و ذلك لأنه لم يتعود على استخدام اللغة العربية الفصحى استخداما يوميا.

جدول رقم06: هل محتوى برنامج اللغة العربية و حجم التوقيت متناسبان في الطور الإكمالي؟:

البرنامج و التوقيت	العدد	النسبة المئوية
نعم	3	%21.42
لا	11	%78.57
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن أغلبية الأساتذة يرون أن برنامج اللغة العربية وحجم التوقيت غير متناسبان في الطور الاكمالي و لقد وصلت النسبة إلى 78% ومعظم الأساتذة يطالبون بتخفيف البرنامج حتى يتسنى للأستاذ تقديم الأفضل للتلاميذ. بالمقابل هناك من الأساتذة من يرون أن البرنامج والتوقيت متناسبان وقد كانت النسبة قليلة تمثلت في 21% فقط.

جدول رقم 07: هل يولي برنامج اللغة العربية أهمية لنشاطات التلاميذ في: التعبير الكتابي– الشفهي– الوظيفة المنزلية.

نشاطات التلاميذ	العدد	النسبة المئوية
التعبير الكتابي	12	%85.71
التعبير الشفهي	7	%50
الوظيفة المنزلية	5	%35.71
المجموع	14	100

التعليق على الجدول:

يتبن من خلال الجدول أن برنامج اللغة العربية أكثر ما يولي له اهتماما حسب النسب التي تحصلنا عليها من طرف أساتذة العينة هو التعبير الكتابي بنسبة 85% ولا يخفى علينا لهذا الأخير من دور في تعليم التلميذ اللغة العربية يعبر عن موضوع ما سيملك رصيدا لغويا معينا وحتى يتمكن الأستاذ من معرفة الأخطاء. من جهة أخرى احتل التعبير الشفهي المرتبة الثانية بعد التعبير الكتابي بنسبة 50%، فالتعبير الشفهي

يتماشى والتعبير الكتابي وهنا تبرز أهمية التعبير الشفهي والتلميذ سيحاول التحدث باللغة العربية الفصحى ويعبر بها داخل القسم وبالتالي الأستاذ يصحح له الأخطاء.

جدول رقم 08: في تصحيحك للاختبارات هل تركز على الأخطاء الإملائية– المضمون.

تصحيح الاختبارات	العدد	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	13	%92.85
المضمون	10	%7.14
المجموع	14	100

التعليق على الجدول:

تبين إحصائيات الجدول أن نسبة 92% من أساتذة العينة يركزون على الأخطاء الإملائية و ذلك لكي يتمكن التلاميذ من اللغة العربية الفصحى فلو ركز الأساتذة على المضمون وتغاضوا عن الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ فسوف لن يرقى مستوى التلميذ في هذه اللغة مدام الأستاذ لا يصحح أخطاءه.

9- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في وثائق التلاميذ؟:

اختلفت أخطاء التلاميذ و تنوعت –حسب أراء الأساتذة– لتشمل ما يلي:

التاء المفتوحة و التاء المربوطة، الألف اللينة، الألف المقصورة، الهمزات، المد، الشدة، همزة الوصل وهمزة القطع.

جدول رقم 10: أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء في اللغة العربية.

أسباب ارتكاب الأخطاء	العدد	النسبة المئوية
المعلم	2	%14.28
المتعلم	8	%57.14
طريقة التدريس	0	%0
المحيط الاجتماعي	7	%50
المجموع	14	%100

التعليق على الجدول:

يرجع أساتذة اللغة العربية ارتكاب التلاميذ الأخطاء في اللغة العربية إلى عدة عوامل فهناك من يرجعها إلى المعلم وقد بلغت النسبة 14% ومما هو معلوم أن الأستاذ يملك قدرات في التأثير على المتعلم، فالمعلم هو الركيزة الأساسية في الموقف التعليمي، وهناك من يرجعها إلى المتعلم وتمثلت النسبة في 57% فالتلاميذ كما نلاحظ لا يبالون ولا يحاولون أبدا التحدث باللغة العربية الفصحى والتمرن على كتابتها حتى يعرفون مواطن الخطأ في كتابتهم و انطلاقا من هذا لا يعودون إليها من جديد، فالتلاميذ تعودوا على استخدام القبائلية والفرنسية وهذا ما جعلهم لا يتقنون اللغة العربية.

من جانب آخر هناك من يرى أن المحيط هو السبب حيث مثلوا نسبة 50%، فكما هو معلوم أن البيئة تؤثر في اكتساب وتعلم أية لغة بحكم أن اللغة العربية الفصحى لا تستخدم في الحياة اليومية إلا في المدرسة فإن التلاميذ لا يجيدون الفرصة للتحدث بها إلا في المدرسة، لكن هل تكفي حقا الساعات التي يقضيها التلميذ في المدرسة في تعلم اللغة العربية تعلما جيدا. نؤكد نحن من جهة أخرى أن المحيط ساهم بطريقة أو بأخرى في عدم تعلم التلاميذ اللغة العربية الفصحى و هذا ما يجمع عليه أساتذة العينة، فبحكم منطقتنا القبائلية نستخدم القبائلية واللغة الفرنسية في تواصلنا اليومي أما العربية الفصحى فهي مقتصرة فقط على المدرسة، وحتى في المدرسة فالتلاميذ يدمجون لغات أخرى، لكن هذا يتوقف على الأستاذ فهناك بعض الأساتذة يحذرون من هذا الدمج وهناك البعض الآخر لا يبالي المهم عنده أن تصله الفكرة، وهذا كله أثر سلبا حيث أننا نجد التلاميذ فيما بينهم لا يستعملون اللغة العربية بل يستخدمون الفرنسية والقبائلية وهذا راجع إلى تعودهم على استخدامها لكن لو تعود التلميذ على استخدامها في القسم في حديثه مع أستاذه وزميله لارتقى مستوى التلميذ في هذه اللغة.

11- هل هناك أهداف تريد أن تحققها من خلال درس الإملاء؟:

رسم كل الأساتذة لأنفسهم أهدافا، ويسعون إلى تحقيقها من خلال درس الإملاء وذلك بنسبة مئوية قدرها 100% و نجماها فيما يلي:

- تدريب التلاميذ على الكتابة الصحيحة.
- تجنب الأخطاء عند الكتابة.
- الكتابة و القراءة الصحيحتان.

جدول رقم 12: كم مرة تملي فيها القطعة الإملائية: مرة واحدة – مرتان – ثلاث مرات.

عدد المرات	العدد	النسبة المئوية
مرة واحدة	2	%14.28
مرتان	3	%21.42
ثلاث مرات	9	%64.28
المجموع	14	100%

التعليق على الجدول:

يملي 4% من الأساتذة نص الإملاء مرة واحدة على تلاميذهم وفي هذا إرهاق للتلاميذ إذ يجدون أنفسهم مشتتين بين الكتابة ومتابعة المعلم في إملائه، وبين التفكير في الكلمات التي تكون قد فاتهم سماعها. أما 73% من المعلمين و هم الأغلبية الساحقة فيملون قطعة الإملاء مرتين وذلك لتمكين التلاميذ من التعرف على مواطن زلاتهم في الكتابة الأولى فيقومونها و ذلك بتصحيح الكلمات التي تم سماعها خطأ أو التي لم تكتب مطلقا بسبب بطء التلميذ في الكتابة أو إسراع المعلم في الإملاء والإلقاء.

أما 21% فيملون النص ثلاث مرات وفي ذلك إتاحة أكبر للتلاميذ كي يصححوا أخطاءهم ويتداركوها.

2-1-3- نتائج استبيانات الخاصة بالأساتذة:

توصلت الدراسة إلى:

- الأساتذة يستخدمون اللغة العربية الفصحى بصفة دائمة.
- الأساتذة يجمعون أن التلاميذ يستوعبون اللغة العربية بدرجة كبيرة.
- يحظى التعبير الكتابي بدرجة عالية في نشاطات التلاميذ بالطور الإكمالي.
- يولي أساتذة العينة اهتماما كبيرا للأخطاء الإملائية في تصحيح الاختبارات.

– يرجع الأساتذة أسباب ضعف التلاميذ في اللغة العربية إلى البيئة التي أثرت سلبا على تعلم اللغة العربية.

2–2– استبيان خاص بالتلاميذ:

قمنا بتوزيع 67 استبيان على قسم السنة الأولى متوسط القسم الأول يحتوي على 23 من الإناث و 35 من الذكور ذ. تحصلنا على 66 استبيان ويتعلق الاستبيان بكل ما يخص اللغة العربية والصعوبات التي يجدها في تعلم هذه اللغة حتى نتعرف على أهم الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، هذا الاستبيان يحتوي على 7 أسئلة إضافة إلى 3 اسئلة تخص المتعلم (الجنس، المستو التعليمي للأب، المستوى التعليمي للأم) حيث وضعنا تحت كل سؤال إجابات مقترحة مع تعليل كل إجابة إن أمكن.

2–2–1– تحليل استبيان الخاص بالتلاميذ: جدول رقم 01: الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	35	%53.03
أنثى	31	%46.96
المجموع	66	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ في الجدول أن نسبة الذكور تقدر بـ: 53% مقارنة بعدد الإناث التي تقدر بنسبة 46% ما يبين ارتفاع نسبة الذكور وانخفاض نسبة الإناث.

جدول رقم 02: مستوى الأب التعليمي

مستوى الأب التعليمي	العدد	النسبة المئوية
لم يدرس	8	%12.12
ابتدائي	10	%15.15
متوسط	21	%31.81
ثانوي	15	%22.72
جامعي	12	%18.18
المجموع	66	%100

التعليق على الجدول:

تبين الإحصائيات أن المستوى التعليمي لآباء التلاميذ متوسط فنسبة المتوسط قدرت بـ:31% ثم تليها نسبة المستوى الثانوي 22% وبعدها مباشرة نجد المستوى الجامعي بنسبة 18%، وقدرت نسبة الابتدائي بـ:15% وأخيرا نجد نسبة الأمية بلغت النسبة 12% وهذا يؤكد أن نسبة الأمية قليلة ولم تنتشر بصفة واسعة عند آباء متعلمي العينة ومستوى الأب يؤثر بطبيعة الحال على مستوى التلميذ التعليمي.

جدول رقم 03: مستوى الأم التعليمي

مستوى الأم التعليمي	العدد	النسبة المئوية
لم تدرس	12	18.18%
ابتدائي	21	31.18%
متوسط	16	24.24%
ثانوي	12	18.18%
جامعي	5	7.57%
المجموع	66	100%

التعليق على الجدول:

يتضح من خلال الجدول أن المستوى التعليمي لأمهات متعلمي العينة متوسط كذلك، حيث كانت أكبر نسبة في المستوى الابتدائي، والتي قدرت بـ: 31% وتليها مباشرة نسبة المتوسط والتي بلغت 24% بعدها تليها فئة ذوات المستوى الثانوي ودون المستوى(الأمية) التي كانت نسبتها متساوية حيث بلغت 18% ولعل هذا راجع إلى أن الأنثى بصفة عامة لا تواصل دراستها بسبب الزواج المبكر وأخيرا نجد المستوى

الجامعي بنسبة قليلة وهي 7% وما هو ملاحظ أن المستوى التعليمي لأمهات أفراد العينة متوسط وكما هو معروف المستوى الجيد للأم يؤثر بشكل كبير على التحصيل الدراسي للأبناء، حيث تكون الأم مساعدة وموجهة ومرشدة لأبنائها في كل ما ينقصهم. الأم مدرسة إن أعددتها أعددت شعبا طيب الأعراق.

جدول رقم 04: هل يدمج الأستاذ لغات أخرى في شرحه الدرس؟

يدمج الاستاذ لغات	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	16.66%
لا	11	16.66%
في بعض الاحيان	44	66.66%
المجموع	66	100%

التعليق على الجدول:

يتضح لنا من خلال الجدول أن معظم إجابات تلاميذ العينة تقول أن الأستاذة يدمجون لغات أخرى في شرحهم الدرس وبلغت نسبة ذلك 66%، بينما نجد النسبة متساوية بالنسبة للذين قالوا أن الأساتذة يدمجون حيث كانت نسبة ذلك 16%.

جدول رقم 05: هل تفهم الأستاذ جيدا و هو يتحدث اللغة العربية؟

هل تفهم الأستاذ جيدا	العدد	النسبة المئوية
نعم	39	59.09%
لا	0	0%
توجد أشياء لا أفهمها	27	40.90%
المجموع	66	100%

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن نسبة فهم التلاميذ للأستاذ وهو يتحدث باللغة العربية الفصحى وصلت إلى 59% بينما نجد النسبة منعدمة بالنسبة للتلاميذ الذين قالوا لا. بالمقابل هناك تلاميذ أجابوا بقولهم أنه توجد أشياء لا يفهمونها وتراوحت النسبة بـ: 40% وهذا يجعلنا نقول ما دام التلاميذ لا يفهمون الأستاذ وهو يتحدث باللغة العربية الفصحى فإنه لابد من الاجتهاد في تعلم هذه اللغة .

جدول رقم 06: هل ترى أن الأستاذ المسؤول الأول في وقوعك في الأخطاء؟:

الأستاذ المسؤول الأول	العدد	النسبة المئوية
نعم	13	%19.69
لا	53	%80.30
المجموع	66	%100

التعليق على الجدول:

يتبين لنا من خلال الجدول أن الأستاذ ليس المسؤول الأول في وقوع التلاميذ في الأخطاء و ذلك بالنظر إلى نسبة الإجابة بـ: لا والتي تقدر بـ:80% بالمقارنة مع نسبة الإجابة بـ: نعم و التي بلغت 19%.

جدول رقم 07: هل تساهم الوسائل الإعلامية في الوقوع في الأخطاء؟:

تساهم الوسائل الإعلامية	العدد	النسبة المئوية
نعم	53	%80.30
لا	13	%19.69
المجموع	66	%100

التعليق على الجدول:

نلاحظ من خلال الجدول أن وسائل الإعلام تؤثر سلبا على التلاميذ وذلك من خلال الأخطاء التي ترتكبها إذ بلغت نسبتها 80%. بحيث نجد بعض اللافتات الإشهارية تكتب الإعلانات بشكل خاطئ أو إشارات المرور مثل قف نجدها تكتب بعبارة بف.

2-2-2- نتائج الاستبيانات الخاصة بالتلاميذ:

من النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة ما يلي:

- تأثير اللغة الأجنبية على اللغة العربية الفصحى.
- تأثير البيئة والشارع على المتعلم حيث أن التلميذ في منطقتنا القبائلية لا يعطي اهتماما للغة العربية الفصحى كونه منذ أن ترعرع وهو يتحدث باللغة الأمازيغية هذا سلبا على تعلمه اللغة العربية مما ساعد على الوقوع في الأخطاء .
- المستوى التعليمي لأولياء التلاميذ يؤثر سلبا على المستوى التعليمي للتلميذ.
- اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية.
- إدماج الأستاذ لغات أخرى في شرح الدرس جعل التلاميذ يصعب عليهم تعلم اللغة العربية الفصحى.
- وسائل الإعلام ساعدت بطريقة أو بأخرى في بث لهجات ولغات أخرى غير العربية الفصحى عن طريق الأفلام والبرامج المختلفة.

3- نتائج الدراسة الميدانية:

من خلال دراستنا الميدانية التي قمنا بها توصلنا إلى ما يلي:

1. الأساتذة يشتكون من ضيق الوقت هذا ما لا يسمح لهم بإنهاء البرنامج.
2. هناك كثير من الأساتذة لا يطبقون النظم الجديد.
3. ظهور ملامح المراهقة على التلاميذ من خلال تصرفاتهم اللاشعورية.

4. لاحظنا أن بعض الأساتذة لا يصححون أخطاء التلاميذ عند قراءتهم، وهذا ما ساهم في مواصلة التلاميذ للأخطاء وتعودهم عليها وبالتالي ضعفهم في اللغة العربية.

5. الأساتذة يهتمون أكثر بالشكل ويهملون المضمون، هذا ما جعل التلاميذ يرتكبون الأخطاء.

الخاتمة

خاتمة:

من خلال بحثنا الذي هو تحت عنوان الأخطاء الإملائية في اللغة الأم في ظل التحليل التقابلي –اللغة العربية– نموذجا– توصلنا إلى نتائج أساسية حول أهم الأسباب في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و إلى اقتراحات حول تدريس اللغة العربية المتمثلة كالآتي:

- تحقيق البرامج و التركيز على حسن تعليم اللغة العربية في الابتدائي لأن هذه المرحلة تعتبر هي القاعدة التي يتم تعليم اللغة تعليما سليما حتى يتمكن التلميذ من حسن استخدامها عند وصوله إلى المتوسطة.
- على الأستاذ أن يغرس في التلميذ حب اللغة العربية و أن يعمل جاهدا بأن يتحدث بها داخل القسم, حتى يتمكن التلميذ من ممارسة المهارات اللغوية كالقراءة و الإملاء.
- تشجيع الأساتذة للتلاميذ وتحفيزهم على إعداد أنشطة متنوعة كالمجالات المدرسية حتى يتقدم التلميذ لمهاراته الإملائية.
- لابد للأستاذ أن يبين ويظهر نقائص التلميذ في كل مستوى لمعالجتها في الندوات التربوية.

- على الأستاذ مساعدة التلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة دون إحساسهم بذلك .

- على الأستاذ الابتعاد عن مبدأ التمييز العنصري والاحتكاك مع التلاميذ جميعا حتى يتمكن التلميذ من المشاركة في كل مجالات التعليم.

- الأستاذ ليس المسئول الوحيد على حالة التلميذ في ضعفه اللغوي لان الأستاذ ما هو إلا منشط وما على التلميذ إلا التفاعل معه.

- على أولياء التلاميذ الاهتمام بأبنائهم في الجانب الدراسي ولابد من المتابعة المستمرة وحثهم على تعلم اللغة العربية وذلك بمطالعة الكتب، وغرس في آذانهم أهمية اللغة العربية وهي لغة القرآن الكريم و لغة الجنة، ومشاهدة أشرطة باللغة العربية حتى يتمكنوا من معرفة العدد الكبير من الكلمات وكيفية كتابتها.

قائمة المصادر

والمراجع

المراجع العربية:

القرآن الكريم: رواية ورش عن نافع.

1- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرّس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، 1973.

2- إبراهيم محمّد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنشر،ط1،القاهرة.

3- أحمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دار المعرف الجامعية للنشر، الإسكندرية.

4- أحمد محمد هريدي، أبو بكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية والتطبيق، مكتبة ابن سينا،القاهرة،1998.

5- إسماعيل عمايرة، المستشرقون والمناهج اللغوية، دار وائل للنشر عمان الأردن،ط3.

6- ألفت محمد الجوجو، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طالبات الصّف الخامس أساسي، رسالة ماجستير، جامعة غزة، 2004م.

7- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر و التوزيع، الأردن،1933،ط1، ج1.

8- جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة العربية بالمدينة المنورة السعودية.

9- جمال محمد صالح وآخرون، كيف تعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب بيروت، دت، ط4.

10- الكندري عبد الرحمان، عطا إبراهيم محمد، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مكتبة الفلاح الكويت،1993،ط1.

11- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبية الجيل الواعد،ط1.

12- زهدي أبو الخليل، الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،ط1.

13- سعيد حسين بخري، مناهج علم اللغة من هرمان باول حتى نعوم تشومسكي، مؤسسة المختار،2004،ط1.

14- طعيمة رشدي أحمد، مناع محمد السيد، تدريس اللغة العربية في التعليم العام – نظريات وتجارب-، دار الفكر العربي، القاهرة،2000،ط1

15- عبد الرحمان الهاشمي، تعليم النحو والإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر و التوزيع،2008.

16- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب.

17- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

18- عضاضة أحمد مختار، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإكمالية، منشورات مؤسسة الشروق الأوسط للطباعة و النشر، بيروت،1962،ط2.

19- عوني صبحي الفاعوري، الأخطاء الكتابية لطلبة السنة الرابعة في قسم اللغة العربية، جامعة جين جين في تايوان، المعهد الدولي لتعليم اللغة العربية، الجامعة الأردنية.

20- علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن.

21– غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة،2000.

22– فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة،1997،ط1.

23– فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

24– لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، معهد الأدب واللغة، جامعة بشار،

25– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1. عمان،

26– محمود أحمد السيد، تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح، ط1. دمشق، دار طلاس

27– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية، بيروت، 1983

28– ملكا إفينش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعيد عبد العزيز مصلوح، ووفاء كامل قايد، ط2. المجلس الأعلى للثقافة، 2000.

29– م.م.م فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية وأسبابها وطرائق علاجها، تدريسية في معهد إعداد المعلمات، البياع/الكرخ2.

30– موسى هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان الأردن.

31- هدى عبد الله الحاج، عبد الله العتاوي، أطفالنا وصعوبات التعلّم، صفحات للدراسات والنشر، سوريا .

32- وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ط1. دار الجوهرة.

33- يوسف أديب، طرائق تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مديرية المطبوعات والكتب المدرسية، الجمهورية العربية السورية،1977-1978.

المراجع الأجنبية:

-Catche(Nina) :L'Orthographe en Débat ,Edition Nathan,Paris,France,1991.

- Voir :Millet(Agnès) et autres :Orthographe mon amour.

المعاجم والقواميس العربية:

- المنجد الأبجدي ط8، دار المشرق، م. م. م، بيروت- لبنان- دت .

- علي بن هادية وآخرون، القاموس الجديد للطّلاب،ط7،المؤسسة الوطنية للكتابة، الجزائر،1991.

- الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، دت، المجلد الثامن.

المجلات:

- جاسم علي جاسم، زيدان علي جاسم، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، "مجلة التراث العربي"، العدد 83.الصادر بتاريخ 21-10-2001.

- هادية خزنه كاتبي، اللغة العربية كلغة ثانية والتحديات التي تواجه دارسيها الأجانب، مجلة جامعة دمشق العدد2، 2012.

الرسائل الجامعية:

- رحمون حكيم، مستويات استعمال اللغة العربية والبديل، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، مولود معمري تيزي وزو، 2001.

- قدور نبيلة، التداخل اللغوي بين العربية والغربية وأثره في تعليمية اللغة الفرنسية، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، في قسم اللغة وآدابها، جامعة منطوري، قسنطينة، 2006.

- محمد عمر محمود فضل الله، أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الخرطوم، 1991.

مواقع الأنترنت:

- دحمان بختة، منهج التحليل التقابلي أنواعه، وفوائه، الصادر في 21-11-2009http :www.voiceofarabic.net.

- علي يونس الدهش، منهج التحليل التقابلي، الصادر في: 22-11-2009.
http :www.ta5ob.com.

الملاحق

استبيان الأساتذة

استبيان لغوي موجه لأساتذة متوسطة بوزيدي أحسن

-تاوريرت اوعبلة-

ولاية بجاية

تهدف الدراسة الراهنة الى معرفة الاخطاء الاملائية لدى تلاميذ الصفوف من المستوى الثالث متوسط نقدم لكم اساتذتي المحترمين هذا الاستبيان . فانتم القاعدة الاساسية في الموقف التعليمي نرجو ان تكون الاجابة بكل موضوعية و ذلك بوضع اشارة (×)في المكان المناسب لإجاباتكم.

1. الجنس: ذكر ☐ انثى ☐

2. الصفة: مستخلف(ة) ☐ متربص(ة) ☐ مرسم(ة) ☐

3. الخبرة:5سنوات ☐ 10سنوات ☐ اكثر من 10 سنوات ☐

4. هل تتحدث العربية الفصحى داخل القسم؟ نعم ☐ لا ☐

5. هل تستعين بلغة اخرى في شرحك الدرس؟ نعم ☐ لا ☐

6. هل محتوى برنامج اللغة العربية وحجم التوقيت متناسبان في الطور الاكمالي؟

نعم ☐ لا ☐

7. هل يولي برنامج اللغة العربية اهمية لنشاطات التلاميذ بالطور الاكمالي في: التعبير

الكتابي ☐ الشفهي ☐ الوظيفة المنزلية ☐

8.في تصحيحك للاختبارات هل تركز على: الاخطاء الإملائية ☐ المضمون ☐

اذا كانت ملاحظات اخرى

فاذكرها؟...

.....

.....

.....

9. ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في وثائق التلاميذ ؟

.....

.....

.....

10.ماهي اسباب إرتكاب التلاميذ للأخطاء في اللغة العربية ؟

المعلم ☐ المتعلم ☐ طريقة التدريس ☐ المحيط ☐

11.هل هناك أهداف تحققها من خلال درس الإملاء ؟

.....

.....

.....

12.كم مرة تملي القطعة الإملائية ؟

مرة واحدة ☐ مرتين ☐ ثلاث مرات ☐

استبيان التلاميذ

استبيان لغوي موجه لتلاميذ متوسطة بوزيدي أحسن

-تاوريرت اوعبلة-

ولاية بجاية

هذا الاستبيان موجه إليك تلميذنا العزيز لتبدي رأيك فلك كل الحرية في ذلك شرط ان تكون إجابتك دقيقة و جادة بوضع علامة دخل الإطار المقابل للإجابة المناسبة شرحه

المستوى الأول

الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐

3- ما هو مستوي الأب التعليمي ؟

لم تدرس ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

3- ما مستوي إلام التعليمي ؟

لم تدرس ☐ ابتدائي ☐ متوسط ☐ ثانوي ☐ جامعي ☐

4- هل يدمج الأستاذ لغات أخري إثناء شرحه الدرس ؟

نعم ☐ لا ☐ في بعض الأحيان ☐

5- هل تفهم الأستاذ وهو يتحدث اللغة العربية الفصحى ؟

نعم ☐ لا ☐ .توجد اشياء لا افهمها ☐

6- هل تري أن الأستاذ المسؤول الأول في وقوعك في الأخطاء ؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تساهم الوسائل الإعلامية في الوقوع في الأخطاء ؟

نعم ☐ لا ☐

فهرس الموضوعات

الموضوعات **الصفحات**

إهداء
شكر وعرفان
مقدمة.....أ–هـ
المدخل..... 2

الفصل الأول: الخطأ الإملائي

1- تعريف الإملاء.....9

2- طرق تدريس الإملاء.....12

3- أنواع الإملاء.....15

4- أهداف الإملاء.....17

5- القواعد الإملائية.....20

6- الأخطاء الإملائية.....22

7- أمثلة عن الأخطاء الإملائية.....22

8- أسباب الأخطاء الإملائية وكيفية علاجها.....23

9- كيفية علاجها.....27

الفصل الثّاني: اتّجاهات تحليل الأخطاء

1- الاتّجاه التّقليدي.....30

1-1- عند الغرب.....30

1-2- عند العرب.....32

1-3- تعريف المنهج التّقليدي.....33

1-4- طريقة المنهج التّقليدي.....33

1-5- نقد المنهج.....34

2- اتّجاه تحليل الأخطاء.....36

2-1- نشأة منهج تحليل الأخطاء.....36

2-2- عند القدامى.....36

2-3- عند المحدثين.....37

2-4- تعريف منهج تحليل الأخطاء.....39

2-5- خطواته.....40

2-6- أهم أسباب الأخطاء التي عالجها.....41

2-7- أنواع الأخطاء التي عالجها.....43

3-1- نشأة منهج التّحليل التّقابلي.....47

3-2- مفهوم منهج التحليل التقابلي.....48

3-3- أنواعه.....49

3-4- أهداف منهج التّحليل التّقابلي.....50

3-5- فوائده.....51

3-6- التّحليل التّقابلي وتوظيفه داخل قاعة الدّرس.....53

3-7- التحليل التقابلي والعملية التعليمية.....53

الفصل الثالث: الدّراسة التطبيقية

1- منهجية البحث.....56

1-1- العيّنة ومواصفاتها.....56

1-2- التّعريف بالمتوسّطة.....56

2- تحليل الاستبيانات.....57

2-1- استبيان خاص بالأساتذة.....57

2-1-1- تحليل استبيان الأساتذة.....58

2-1-2- نتائج استبيانات الأساتذة.....70

2-2- استبيان خاص بالتلاميذ.....71

2-2-1- تحليل استبيان التلاميذ.....71

2-2-2- نتائج استبيانات التلاميذ.....78

3- نتائج الدراسة الميدانية.....79

الخاتمة.....82

قائمة المصادر والمراجع.....85

الملاحق.....93

فهرسة الموضوعات.....98