الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد

تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات العامة: النظرية والتطبيق

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات

الأخطاء التعبيرية الكتابية وتأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي "أنموذجًا"

من إعداد الطالب:

قداري حسين

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د غيتري سيدي محمد

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د خالدي هشام	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	رئيسا
أ.د.غيتري سيدي محمد	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	مشرفا و مقررا
أ.د. شيخي نورية	أستاذ التعليم العالي	جامعة تلمسان	عضوا
د. والي دادة عبد الحكيم	أستاذ محاضر (أ)	جامعة تلمسان	عضوا

السنة الجامعية

2015/2014

شكر وتقدير

أبدي شكري وحمدي لله عزّ وجّل لما له من نعم عظيمة علي لا أحصيها ، و لا يسعني إلا أن أقول باسم الله الرحمن الرحيم ..:﴿**ربِّ أَوزِّعني أَنْ أَشْكُرَ نعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَليَّ و عَلى والِديَّ و أَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضاه و أَدخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ في عِبَادِكَ الصَّالِحِينْ** ﴾ سورة النمل الآية18، و الصّلاة و السّلام على الرسول الهادي الأمين،أفصح الخلق لساناً، و أعذبهم بياناً، وعلى آله وصحبه الغر الميامين ، ومن تبع هداهم وسار على نهجهم إلى يوم الدين.

ثم أتقدم بالشكر الجزيل لكل العاملين بجامعة تلمسان مع تمنياني لهم بالتقدم والازدهار.

وينبض القلب بالشكر والتقدير لأستاذي الفاضل الدكتور غيتري سيدي محمد الذي اشرف على هذا البحث ، لما له من فضل التوجيه والإرشاد والنصح، فقد كان نبراسًا أضاء الطريق أمامي، والشكر موصول للدكتور والي دادة عبد الحكيم والدكتور هشام خالدي لما بذلوه معنا من مجهود كان نتاجه ما توصلنا له من فهم للأسس والقواعد والقوانين لإرساء قواعد هذا البحث والشكر أجزله للدكتورة شيخي نورية و لكافة أساتذة جامعة تلمسان.

وأخص بالشكر الوالدة والوالد اللذين كانا لنا سندًا ودعمًا، وأخص بتقديري وامتناني الأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة المكلفة بتقويم هذا البحث و جزاهم الله خير الجزاء.

الإهداء

إلى من أوصى بهما ربنا في كتابه الكريم:" وبالوالدين

إحسانا" إلى الوالدين الكريمين، أطال الله في عمرهما.

إلى كل العائلة صغيرا وكبيرا

إلى زملائنا في الجامعة

إلى كل من سقط قلمنا عن ذكره سهوا.

إلى كل من ساهم من قريب أو بعيد في أتمام هذا العمل المتواضع

مقدمـــــــــــة

مد لله رب العالمين ،و الصلاة و السلام على سيد الأولين و الآخرين ، محمد ابن عبد لله النبي العربي الأمين ، خير من نطق بالضاد فأجاد و أصاب أفصح الخلق لساناً، و أعذبهم بياناً، وعلى آله وصحبه الغر الميامين ، ومن تبع هداهم وسار على نهجهم إلى يوم الدين.

أمّا بعد:

لقد كان أجدادنا يفخرون ،لأنهم يكتبون بلغة عربية صحيحة و ينطقون لغة صحيحة

و كان اللّحن من دواعي الخجل الذي يصيب الإنسان، فلقد قال سيدنا عمر ابن الخطاب رضي الله عنه:"أرى الرجل فتعجبني هيئته فإذا تحدث سقط من نظري"، لذا كان الاهتمام بضبط النطق و البعد عن اللحن و الخطأ من أولويات المهتمين بالدرس اللغوي العربي القديم.

أما في الدرس اللغوي الحديث ، قد تغيرت نظرتنا إلى أخطاء متعلمي اللغة،و هذا بتأسيس علم اللغة التطبيقي،و إبصاره النور علما قائما بذاته ،إذ أخذ على عاتقه مهمة تغير تلك النظرة التقليدية للأخطاء اللغوية ، فبعد أن تعودنا مثلا جعل أخطاء المتعلمين اللغوية سببا لعقابهم،أصبح هذا الأخير يدعو إلى وجوب إدراك المتعلمين لأخطائهم كي لا يسيطر عليهم القلق و التوتر أثناء تعلمهم و اكتسابهم اللغة ،فإدراكهم إياها يعني أنهم يهتمون بها فيدفعهم ذلك إلى تصحيحها وعدم إهمالها،بحيث تعتبر الأخطاء ظاهرة طبيعية تساهم مساهمة فعالة في نمو الجهاز اللغوي عند التلميذ و تعيننا لمعرفة نقط الضعف و القوة عنده و إذا اقتفينا آثارها تمكنا من تجنبها و إعانة المتعلم لتجاوزها.

والواقع التعليمي في بلادنا يشير إلى شيوع الأخطاء اللغوية عند تلامذتنا ،بل و لستمرار هذه الأخطاء معهم حتى في أطوار تعليمية متأخرة قد تصل إلى المرحلة الجامعية، إذ تغزو الأخطاء بأنواعها جميع مستويات نظام اللغة العربية : الصوتي والصرفي والنحوي والإملائي.

وانطلاقاً من هذا الواقع المؤسف آثرت أن **أدرس الأخطاء** التعبيرية الكتابية **لدى** تلاميذ **الطور الأول الابتدائي** ،وقد وقع اختيارنا على **هذه** المرحلة لكونها أولى مراحل التعليم بالنسبة للطفل، بحيث أن كتابات التلاميذ في هذه المرحلة الحساسة من مراحل التعليم تعجّ بالأخطاء اللغوية، هذا ما دعانا إلى اختيار هذه المرحلة لمعرفة أو تحديد أسباب و جوانب الضعف و معالجتها ضمن هذه الدراسة ،التي وسمتها ب :**"الأخطاء التعبيرية الكتابية وتأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي - الطور الأول الابتدائي أنموذجًا-"**.

وقبل الولوج إلى هذا **البحث لابد** أن أشير إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، و الإشكالية المراد معالجتها ،إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع،وصولا إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

أمّا الأسباب التي دفعتنا للبحث في هذا الموضوع دون غيره تعود إلى:

قلة الدراسات المتخصصة في اللغة العربية التي **تناولت** الاهتمام **المبكر بمشكلة الأخطاء** اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، **بالإضافة إلى كثرة الأخطاء** اللغوية **في** جميع المستويات، **وصعوبة** حصرها هذا ما دفعني **للبحث في الأخطاء** التعبيرية الكتابية على **مستوى الإملاء، باعتبار** الخطأ الإملائي مشوها للكتابة و قد يعيق فهم الجملة ،فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم و اللسان من الاعوجاج و الزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم و صحة الكتابة من الخطأ.

وقد عمدت إلى استخدام التعبير الكتابي كونه مادة مثيرة للأخطاء بحيث أنه يعتبر من أهم الوسائل التي يتم التوصل بها إلى الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون بشكل عام،فهو يكشف لنا عن طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها ،لاسيما الأخطاء الإملائية بعد أن يكون قد أتاح للمتعلم الفرصة الكافية للتفكير فيما سيكتبه،وعلى أي صورة سيكون، بالإضافة إلى الأهمية الكبيرة التي يكتسيها التعبير الكتابي في الأطوار الأولى من التعليم ، لان التلميذ يستخدم فيه كل ما تعلمه من مهارات الاستماع ،الحديث، القراءة، فهو يعد مسرحا لجهود المتعلمين

اللغوية، إذ بإمكاننا أن نستشف كفايته اللغوية من خلال ما يكتبه تعبيرا و لا يمكن أن نقول أن التلميذ قد نجح في تعلم اللغة، إلا إذا تمكن من تفادى الأخطاء التحريرية ما أمكن.

و من هذا الواقع تنبثق جملة من التساؤلات، نسعى للإجابة عنها في هذه الدراسة:

- ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في أوساط التلاميذ ، و ما تكراراتها و نسبها المئوية ؟.
- هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية ،و تكراراتها،و نسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟
- هل **الأخطاء المرتكبة** من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟
- **ما** هي الأسباب المؤدية **لوقوع** التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للأستاذ؟ أم ترجع للتلميذ نفسه؟ هل تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟.و للإجابة عن هذا السؤال وضعنا ثلاثة فرضيات على النحو التالي:

✓ الفرضية الأولى: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للأستاذ.

✓ الفرضية الثانية: يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه.

✓ الفرضية **الثالثة**: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام **اللغوي**"الازدواجية اللغوية".

✓ الفرضية **الرابعة**: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي **للغة** العربية.

للعلم فإن طبيعة الدراسة ،اقتضت الاستعانة ،بأكثر من منهج. بداية بالمنهج **الوصفي** التحليلي **باعتبار** الطريقة الوصفية **أسرع عطاء من** الناحية التعليمية، **وأقرب إلى الواقع** وهذا نظرا لطبيعة موضوع بحثنا،لأننا دائما في مواضع كهذه نحاول ووصف الظاهرة أولا،ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها ثانيا لمعرفة أسباب تشكلها معتمدين في ذلك على أهم النظريات اللغوية **المعاصرة و بالتالي وضع الحلول** و المقترحات الممكنة لمعالجتها فضلا

عن المنهج التاريخي الذي يعكسه تتبع الدراسات اللغوية من القديم إلى العصر الحديث في مجال اكتساب اللغة و تحليل الأخطاء.

و للوصول إلى الأهداف المتوخاة من هذا البحث قمت بتوزيع مباحثه على مقدمة

و فيها تطرقنا إلى أسباب اختيار الموضوع،و الإشكالية التي يسعى البحث للإجابة عنها وبينت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث، أتبعتها بمدخل و ثلاثة فصول،حيث خصصنا المدخل لتحديد مفاهيم و مصطلحات الدراسة وقفت فيه عند مفهوم الكتابة، و مفهوم التعبير الكتابي معرجين علي أهدافه و مناهجه ،و ختمنا هذا المدخل بمحاولة تحديد مفهوم الإملاء وعلاقته بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف.

أما الفصل الأول: عنونته ب "منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة" تطرقنا فيه إلي الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم و الحديث ، وتعرضنا في المبحث الثاني للمخالفات اللغوية،أنواعها و مصطلحاتها، و ختمنا هذا الفصل بعرض للمناهج التنظرية لدراسة الخطأ اللغوي.

أما الفصل الثاني: فقد خصصناه للحديث عن مفهوم علم اللغة التطبيقي مع ذكر مجالاته وأهم روافده، بالإضافة إلى ذلك سنتطرق لمفهوم الاكتساب اللغوي و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة، و خصص المبحث الثالث لمعرفة أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة لدى الطفل.

و جاء الفصل الثالث: وعنوانه تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء لدى تلاميذ الطور الأول الابتدائي، و الذي كان عبارة عن دراستين تطبيقيتين ،الأولى موجهة للتلاميذ كانت مادة تحليل الأخطاء اختباراً مفاجًئا لتحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية علي مستوي الإملاء ،بحيث أعددنا اختبارا يستهدف الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية التي اجترحها التلاميذ في إنتاجهم الكتابي وبيان الأسباب الكامنة وراءها،فبينا أنواعها

و تكراراتها و نسبها المئوية ووصفها و محاولة تفسيرها و تقويمها ، متبعين في ذلك مراحل منهج تحليل الأخطاء،أما الدراسة التطبيقية الثانية خصصناها للمعلمين تم فيها الاعتماد علي الاستبيان و هذا لكونه يمّكننا من الحصول علي المعلومات من مصادرها البشرية، وتم بناء أسئلته بناء على الجانب النظري الخاص بموضوع الدراسة، وقد تضمن 15سؤالا .

و بعد ذلك قمنا بتحليل نتائج الاستبيان، ثم ختمت البحث بحوصلة لما جاء في الموضوع وتطرقت فيها إلى أهم النتائج التي توصلت إليها،وقد وضعتُ في نهاية هذا البحث ملحقاً تضمن مدوّنة هذا البحث.

وقد اعتمدت في جمع مادة البحث على جملة من المصادر و المراجع القيمة التي أنارت لي طريق البحث ، و كانت خير عون لنا نذكر منها :

التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء لإسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،لمحمد أبو الرب، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، لدوجلاس براون ، تر عبده الراجحي و غيرها من الرسائل و الكتب التي ذلّلت الكثير من الصعوبات التي كادت أن تعوق سير البحث، و لارتباطي بالعمل من جهة و البحث في هذا الموضوع من جهة أخرى، كان عامل الزمن أكبر عائق، حال دون إعطاء الوقت الكافي و اللازم للبحث على مساحات أوسع و التنقل إلى جامعات مختلفة، لذا اقتصرت المراجع و المصادر المعتمدة على ما هو موجود في جامعة وهران و مكتبة جامعة تلمسان، و الانترنت.

وفي الأخير أتقدم بجزيل الشكر للأستاذ الدكتور غيتري سيدي محمد، الذي لم يبخل علي بنصائحه وتوجيهاته السديدة وتكبده عناء قراءة المذكرة، و لله أسأل التوفيق.

و ما هذا إلا عرض وجيز لما تضمنه البحث، أقدمه على تواضعه لعله يجد من ذوي العلم من أساتذتنا المتخصصين من يقومه و يقيم وجهته، و أرجو من الله سبحانه و تعالى أن يكون التوفيق حليفي في عرضه.

قال الله تعالى: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِنْ كُنْتُ عَلَى بَيِّنَةٍ مِنْ رَبِّي وَرَزَقَنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَى مَا أَنْهَاكُمْ عَنْهُ إِنْ أُرِيدُ إِلَّا الْإِصْلَاحَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾هود الآية:88

تمت بعون الله يوم:

الخميس 01 محرم 1437هـ

الموافق ل :15أكتوبر 2015م

مدخـــــــل

توطئة

يعتبر الأبناء الثروة الحقيقية للأمم المتقدمة والنامية على السواء، فهم عماد الأمة ورجال الغد، وعليهم تقوم الخطط التربوية، لذا نالت المرحلة الابتدائية اهتماما بالغا لما لها من دور مهم في إكساب الطفل المعارف و المهارات الأساسية التي تساعده في التعامل مع الآخرين الأمر الذي جعل اهتمام المتخصصين بالطفل يتزايد في هذه المرحلة فعملوا على تحديد المشكلات التي تعترض طريقه للتعلم،و من أبرزها شيوع الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ.

1. مفهوم اللغة

لغة:

جاء في لسان العرب أنها من الفعل لغوت، تكلمت، وأصل لغة: لغوة فحذفت واوها وجمعت على لغات ولغوت، واللغو: النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون (لسان العرب).

واللّغة أصلها (لغا) في القول لغواً: أخطأ وقال باطلاً ويقال سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم (المعجم الوسيط).

وجاءت في القرآن الكريم كلمة لغو في أكثر من آية، قال تعالى: ﴿لا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْواً إِلاَّ سَلاَماً وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِياً﴾[1]. قال تعالى : ﴿ وَالَّذِينَ هُمْ عَنْ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ ﴾[2] . وقال تعالى: ﴿وَالَّذِينَ لا يَشْهَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا كِرَاماً﴾.[3]

اصطلاحا:

تعددت مفاهيم اللغة عند القدماء و من بين هته التعّاريف نجد ما جاء به ابن جني(392هـ) في كتابه الخصائص بقوله :" أما حدّها –أي اللغة- فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[4]،فهو بهذا ربط اللغة بالصوت الذي يستخدمه الإنسان للتعبير عن حاجياته، في حين نجد أن عبد القاهر الجرجاني(ت471 هـ) يعرفها بأنها : " اللّغة تجري مجرى العلامات

[1] مريم،الآية 62.
[2] المؤمنون،الآية 03.
[3] الفرقان،الآية72.
[4] أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح محمد عي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج1،ط3، 1986م، ص 34.

والسّمات ، ولا معنى للعلامة والسّمة حتّى يحتمل الشّيء ما جُعلت العلامة دليلا عليه وخلافه..."[1]

أما عند المحدثين فنجد جورج مونان George mounin يعرفها بأنها :"الأداة العجيبة التي تميز النوع البشري عن الأنواع الحيوانية الأخرى"[2] نستشف من هذا التعريف أن اللغة ضرورية للإنسان ،فنجد أن الإنسان يختلف عن الحيوان من حيث أنه **كائن ناطق ذو لغة متطورة**

ويعرفها صالح بلعيد بأنها :"**نظام من الرموز** الصوتية،مخزونة في الجماعة الناطقة،**تكمن** قيمتها في الاتفاق عليها بين الأطراف التي تتعامل بها..أو هي السلوك الاجتماعي التواصلي العام ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي، و يستعمل لفظ langage **للإشارة إلى النظام** الاصطلاحي الذي يتعلق بميدان معين :لغة الحيوان/**لغة الصم البكم**/....وتطلق التسمية على **اللسان أي النظام التواصلي الخاص بلغة من اللغات فنقول:** اللغة العربية،اللغة الفرنسية..."[3]

و قد طرح دي سوسير تعريف للغة فيقول أنها:" ظاهرة اجتماعية وهي رغم **ذلك تستقل عن كل فرد من أفراد المجتمع و لا ترتبط بكل فرد على حدة، بل إن كل فرد من المجتمع** خاضع لها "[4]، **كما حدد أبعادها اللغة في** ثلاثة محاور و هي[5]:

أ- محور التقابل بين الاجتماعي و**الفردي: اللغة مجموع العادات** اللسانية التي **تسمح لكل فرد بالتواصل** مع بقية جماعته اللغوية ،فاللغة عامة ، و الكلام حديث فرد (**خاص**).

ب-محور التقابل بين الذاكرة و الإبداع: **اللغة مخزون في الذاكرة، والكلام تصرف فردي** في اللغة يترجم الكلام فعلاً ذاتياً للذكاء.

---

[1] عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة ، تعليق محمد شاكر مكتبة الخانجي القاهرة ط1، 1991م ، ص376.
[2] جورج مونان ،الترجمة و اللسانيات ، ،تر:حسين بن رزوق،ديوان المطبوعات الجامعية،الجزائر،ط1،2000،ص:53
[3] صالح بلعيد،علم اللغة النفسي،دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع،الجزائر،دط،2008،ص:47
[4] أحمد مختار عمر، محاضرات في علم اللغة الحديث،عالم الكتب،القاهرة،ط1،1995،ص:160
[5] صالح بلعيد،علم اللغة النفسي،دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع،الجزائر،دط،2008،ص:48

ج- محور التقابل بين الشفرة و طريقة استعمالها: اللغة شفرة مشتركة بين جميع **الناس**، وتشبه سيمفونية يعزف عليها الأفراد بواسطة الكلام على أدوات مختلفة،و لكنها تتقيد **بقواعد الشفرة**.

2.1.اللغة المنطوقة:

يرى صالح بلعيد : "أن اللغة المنطوقة هي أداة تواصل مباشر تتميز بوجود ملفوظات غير تامة و ظاهرة التكرار، و لها خطاب بسيط و مباشر و من هنا نعلم بأن اللغة المنطوقة ذات تغيير، و لا يمكن أن تجسد تجسيدا فعليا إلا في صورة اصطلاحية عرفية ، و لا تعبر التعبير الفعلي الحقيقي عن المنطوق.و يمكن ربط ذلك بالنص المكتوب الذي هو الاس باعتباره" يتمتع بالحيوية الفورية والدينامكية في مقابل البرود المنطقي السكوني للنص المدون" فالنص المنطوق لا يمكن أن يكون تمثيلا ثانويا للنالمدون بكل صورته و نطوقه و ما يحمله من أحاسيس، وما الكتابة إلا نوع من حل شفرة المنطوق في أحد الأبعاد لا غير "[1].

3.1.اللغة المكتوبة:

وهذا بخلاف اللغة المكتوبة التي يرى بأنها :" **وهم** المنطوق،تترجم وضعية غير مباشرة،أو مؤجلة للتواصل،فهي تفترض وجود متلقٍ غائب سيتلقى الخطاب لاحقا،وتترجم الحركات و الإيماءات إلى علامات خطية مثل التعجب، أو الاستفهام، **وكل علامات** الوقف،كما أن لها إمكانية التواصل عن بعد بشكل مضبوط بحكم التعديل الذي يمكن أن يجري على المكتوب عقب كل تصحيح أو مراجعة،و من خصائصها أنها تمتد إلى كل مجالات الحياة البشرية دون تميز أو استثناء ...و الباحث في علم اللسان يجد كل اللغات الطبيعية ذات صبغة مكتوبة ،بخط مصطلح عليه،والاختلافات التي تظهر في النطق لا تظهر **في الكتابة** ....."[2].

[1] صالح بلعيد،علم اللغة النفسي،دار هومه للطباعة و النشر والتوزيع،الجزائر،دط،2008،ص29-30.
[2] **نفس المرجع**،ص30.

4.1.الفرق بين اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة:

و يمكن تلخيص نقاط الاختلاف بين اللغة المنطوقة و المكتوبة في هذا الجدول [1]:

اللغة المنطوقة	اللغة المكتوبة
أسبق،و أصوات لا يقبض عليها	متأخرة بفترة جد كبيرة،و أصوات مجسدة في رموز.
لغة سريعة التحول	تميل إلى الثبات و تغيرها جد بطئ
يغلب أن تكون اللغة اليومية الوظيفية	يغلب أن تكون لغة رسمية و لها مقام أعلى
لغة سهلة يقبل عليها الناس	لغة تميل إلى التعقيد
يمكن أن تكون في بعض البلاد هي الدارجة/اللغة الوطنية	يغلب أن تكون هي اللغة الرسمية و لغة التدريس

إلا أن طبيعة دراستنا هذه تقتضي علينا دراسة اللغة المكتوبة دون غيرها ،خصوصا إذا تعلق الأمر بكشف الأخطاء الإملائية في الإنتاج الكتابي للتلاميذ ،لذا سنحاول تعريف الكتابة

2.الكتابة :

لغة:

جاء في لسان العرب:"كتب الشيء يكتبه كتبا وكتابا و كتابة .الكتابة لمن تكون له صناعة مثل : الصناعة و الخياطة "[2]، و جاء في معجم متن اللغة : "كتبه، كتبا و كتابة و كتبة : خطه، فهو كاتب، والاسم الكتابة، و كتبه الصبي : علمه الكتابة، و أكتبه القصيدة : أملاها عليه[3] .

[1] صالح بلعيد،علم اللغة النفسي ، المرجع السابق، ص31.
[2] ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم)، لسان العرب، دار صادر، بيروت،1968 ، المجلد الأول، ص698.
[3] رضا أحمد ، معجم متن اللغة، دار مكتبة الحياة، بيروت، 1960 ، المجلد الخامس، ص17.

اصطلاحا:

يعرفها ابن خلدون بأنها :"رسوم و أشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة"[1].

" فالكتابة وسيلة للاتصال والتعبير عن التفكير، فمن خلال الكتابة يستطيع الفرد أن يصل إلى التميز بين التفكير الغامض و التفكير الناضج ،فبالكتابة يسجل فكره و يجتهد ليعبر عن مختلف المشاعر و المفاهيم و الصور التي تريد أن تخرج من عقله مستخدما في ذلك الكلمات مسطرة على الورق ، و مسيطراً على تسلسل أفكاره بهدف تحقيق عملية اتصال،بواسطتها يمكن جعل الفكرة الواحدة ملكاً لشخصين أو أكثر "[2].

كما أنها "تمثيل فعلي للفكرة بواسطة نظام من الرموز الخطية المتواضع عليها، و التي تحيل إما إلى الأصوات و إما إلى المعاني، و هي وسيلة للتعبير الغرض منها التبليغ"[3].

فتعبر الصورة الخطية المفردة عن الصوت الذي لا يحمل معنى في ذاته بينما تشير الصور الخطية المجتمعة إلى المعاني، مثلا: ترمز الصورة الخطية(ب) إلى صوت الباء الذي لا يحمل معنى في ذاته إلا إذا اتصل بصور خطية أخرى مثل (باب)ليكون ما يعرف بالكلمة لذلك عرف(Richelet) الكتابة بأنها "فن كتابة الكلمات كتابة صحيحة "[4]

و الكتابة كنشاط تعليمي تتصل بثلاثة من فروع اللغة، وذلك لأن تدريب التلاميذ عليها يرتكز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات :قدرة في الخط، وقدرة في التهجي (الهجاء) و قدرة في التعبير الكتابي.

---

[1] عبد الرحمن بن خلدون،العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في أيام العرب و العجم و، البربر و عاصرهم من ذوي السلطات الأكبر، دار الكتب العلمية، لبنان،ط2 ،2002،ص451.

[2] محمد عطية ،مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها،دار المنتهج للنشر و التوزيع،عمان 2008،ص.13.

[3] Legendre (Renald) : Dictionnaire Actuel de l'éducation, Guérin Editeur, 2éme édition, Paris1993,p 427

[4] Benveniste (Claire Blanche), Chervel (André) : L'orthographe, nouvelle édition , François Maspero, Paris, 1978, p 9

1.2. الكتابة بمعنى الجودة الخطية:

يؤثر شكل الخط بحسب جودته أو رداءته تأثيرا كبيرا على ما يكتبه الكاتب، فكلما كان قادرا على رسم الحروف رسما صحيحا كلما كانت قدرته على التبليغ أسهل، و إلا اضطربت الرموز و لستحالت قراءتها.

2.2.الكتابة بمعنى الرسم الإملائي :

يقصد بها رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا يتوافق مع القواعد المتواضع عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، مثل كتابة كلمة (قفزت) بالتاء المربوطة (قفزة) بدل من كتابتها بالتاء المفتوحة للدلالة على فعل القفز المنسوب إلى ضمير الغائب المؤنث أدى إلى وجود مدلولين أحدهما أراده الكاتب و هو فعل القفز (قفزت)، و الآخر ترجمه القارئ لستنادا إلى ما هو مكتوب و هو الاسم (قفزة) فنتج عن عدم الكتابة وفق القواعد المتفق عليها في اللغة العربية التي تقول : تكتب التاء مفتوحة في الأفعال و مربوطة في الأسماء[1].

3.2. الكتابة بمعنى التعبير التحريري (الكتابي):

وهي الحصيلة النهائية لتعليم اللغة، فكل فنونها و فروعها تصب في التعبير .ليس المهم أن تكون الكتابة سليمة واضحة في حد ذاتها، ولا أن يكون الخط جميلا في ذاته ولكن الأهم من ذلك هو أن تساعد الكتابة الواضحة و الخط الجميل الكاتب على أن ينظم أفكاره و ينسقها ويضعها في شكل مكتوب يمكن قراءته بسهولة من هنا اتصل الخط و الإملاء بالمهارات اليدوية في الكتابة حتى أطلق عليها« آليات الكتابة أو مهارات التحرير العربي[2] » .

فالخط الجميل الذي لا يراعى فيه الكاتب القواعد الصحيحة للكتابة العربية يبقى عاجزا عن تحقيق التواصل، و بالتالي تبليغ الرسائل على أحسن وجه، و النتيجة نفسها إذا كان الكاتب متمكنا من قواعد الكتابة العربية تمكنا جيدا لكن خطه رديء يستحيل معه التعرف على الحروف و تمييزها عن بعضها البعض.

---

[1] ينظر: بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ص 39.

[2] مدكور علي أحمد ، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 1997 ، ص265.

وقدسبق القول بأن الكتابة تتصل بثلاثة من فروع اللغة و هي الخط و الإملاء و التعبير ولكن قبل أن يتحقق فعل الكتابة على العموم يستدعي ذلك «تنسيق بين جهاز البصر و جهاز النطق ، و جهاز آخر هو الجهاز الحركي الدقيق الذي يتمثل في القبض على القلم و تحريكه لتحقيق رسم معين يتمثل في الحروف و الكلمات»[1] و كلما كان الارتباط بين تلك الفروع وثيقا ،كلما تحققت جودة الكاتب و القارئ على حدسواء.

4.2. أنواع الكتابة الإملائية: للكتابة الإملائية ثلاثة أنواع[2] ":

أ-كتابة المصحف الشريف:

وهو يكتب على ما رسم في مصحف الإمام"عثمان ابن عفان رضي الله عنه"، وإن خالف القواعد الإملائية، مثل:

- اتصال التاء بحين في قوله تعالى:" ولاتحين مناص".
- فصل اللام عن الهاء في قوله تعالى:" و مال هذا الرسول ".
- رسم التاء المقفلة تاءً مفتوحة في قوله تعالى :"إن شجرت الزقوم"،"و امرأت فرعون"،"ابنت عمران".

وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم و حده.

ب-كتابة العروضيين:

يكتب العروضيون حسب اللفظ دون التقيد بالقواعد الإملائية،مثل:(و شْشَمْسُ)، بدلا من:(و الشّمسُ)، وهذه الكتابة خاصة بعروض الشعر لا تتعداه إلى غيره.

[1] صالح أحمد زكي ، علم النفس التربوي، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، د ت،ط 10 ، ص168.
[2] زهدي أبو خليل،الإملاء الميسر،دار أسامة للنشر و التوزيع،الأردن،ط1،1998،مدخل، ص6.

ج-الكتابة الاصطلاحية:

وهي الكتابة السائدة بين الكتاب،و هي التي و ضعت القواعد الإملائية من أجل ضبطها وتثبيتها، و التي استمدت قواعد الإملاء فيها من **علماء البصرة و الكوفة و من بعض كلمات مصحف الإمام**(عثمان ابن عفان رضي الله عنه)،**و من النحو العربي.**

3.التعبير:

لغة:

"عبّر عما في نفسه أعرب،عبّر عنه غيره فأعرب عنه"[1]. و يعرف التعبير **عادة على** أنه: "**إفصاح الإنسان** بلسانه **أو** قلمه **عما في** نفسه **من الأفكار و المعاني**"[2].

اصطلاحا:

نعني بالتعبير" ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا و كتابة بطريقة منظمة و منطقية مصحوبة بالأدلة و البراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة"[3]. وهو أيضا :" **اختبار** وتنظيم وتنمية **الأفكار**، والتعبير عنها **بصورة لائقة**."[4]

1.3.التعبير الكتابي:

يعتبر التعبير **الكتابي إحدى** المهارات اللغوية الأساسية **لتعلم أي لغة ،أما من** الناحية التربوية فيعني : "**إقدار** التلاميذ **على الكتابة المعبرة عن الأفكار بعبارات** صحيحة سليمة، خالية **من الأخطاء بدرجة تتناسب** ومستواهم **اللغوي** ،وتمرينهم **على** التحرير بأساليب **على**

[1] الفيروز آبادي؛ **القاموس** المحيط، **دار** إحياء **التراث**، بيروت **لبنان**،ط1،1997،ص609.
[2] **محمد الصالح سمك**،فن التدريس **للغة** العربية ،**مكتبة الأنجلو** المصرية1975 .
[3] **أحمد** حسين **اللقاني و علي الجمل**؛ **معجم المصطلحات** التربوية **المعرفة في** المناهج **وطرق** التدريس، **عالم** الكتب،القاهرة ط3،2003،ص112.
[4] **أحمد حسن عبد** الرحيم:**أصول** تدريس **اللغة** العربية، القاهرة 1985 ،ص54 .

جانب من الجمال الفني المناسب وتعويدهم الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها وربط بعضها ببعض"[1].

ويرى عبد العزيز القوضي أن أسس التعبير ثلاثة:

أ- **التأثير والانفعال**: إن الإنسان بطبعه يتفاعل مع ما يجري حوله ويتأثر به ويدفعه إلى تقليب الموضوع في الذهن،وإلى التفكير في التحدث ثم الكتابة.

ب-**القدرة على التعبير**:لا يكفي الانفعال والتأثير ليفصح الإنسان عما بنفسه إذ لا بد له إضافة إلى ذلك أن يمتلك قدرة على التعبير،أداتها الملكة اللغوية التي تمكنه من تقديم الأفكار تقديما وافيا بالغرض.

ج- **وجود الغرض** :إن الإنسان يستعمل اللغة لتبليغ خطاب ما لغرض معين فإذا غاب الغرض ،لن يكون هناك داع للكلام (التعبير) ،حتى وإن توفر الانفعال والقدرة على التعبير.

2.3.أنواع التعبير:

إن التعبير يأتي على وجهين:وظيفي وإبداعي ومن جهة أخرى ينقسم إلى كتابي وشفهي.

أ.التعبير الوظيفي والإبداعي:

إن التعبير ينقسم إلى التعبير الوظيفي والإبداعي، وطالب اللغة - لغةً أولي كانت أو لغةً أجنبيةً عليه أن يمارس أنواع التعبير حسب الحالات التي تعرض عليه.

« فالتعبير الوظيفي هو ما يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة الطالب في مواقف حياته العلمية»[2]، وكما يتضح من تعريفه أن مجالاته كثيرة، منها مثلا :إجابة أسئلة الامتحانات

[1] الجمبلاطي. الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية والتربية الإسلامية القاهرة ص 132 .
[2] قورة، حسين سليمان .تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي.ط،3 بيروت ،1984م دار المعارف،ص202.

وشرح الأبيات الشعرية، ومراسلة الأصدقاء و «هذا النوع من التعبير مركزه وضوح الفكرة و استبانة الهدف في عبارةٍ سليمةٍ من الأخطاء اللغوي والنحوية» [1].

أما التعبير الإبداعي فيتسم بالإبداع والابتكارية ويتّم بالتعبير «عن العواطف والخلجات النفسية، والإحساسات المختلفة بأسلوب بليغ، ونسق جميل لنقل السامع أو القارئ إلى المشاركة الوجدانية للمؤلف ومن هنا يسميه البعض التعبير الأدبي أو التعبير الذاتي». [2] ومجالاته كثيرة منها مثلاً كتابة القصة، والشعر، والرواية، والمسرحية.

ب. التعبير الشفهي:

إذا عبر الدارس عن أفكاره وأحاسيسه بالحديث فهو التعبير الشفهي، وهو يأتي قبل التعبير الكتابي حسب طبيعة اللغة، والواقع أن التعبير الشفهي هو الأساس الذي يبنى عليه التعبير الكتابي، و يُعرف بلسم المحادثة في الأوساط اللغوية،بحيث نجد أن التعبير الشفوي هو المهارة اللغوية الأولى التي يتعامل بها التلميذ منذ مراحل نموه الأولى قبل المدرسة .

تبدو أهمية التعبير الشفهي في أنه وسيلة الاتصال السريع بين الفرد وغيره، وبإمكانه أن يؤدي به أغراضه الحيوية في الميادين المختلفة و "من صوره التعبير الحرّ، والمناقشة والتعليق والتلخيص عقب القراءة، والإجابة عن الأسئلة والتحدث في الموضوعات المختلفة والخطب والمناظرات ونحو ذلك [3] .

ج-التعبير الكتابي:

يأتي التعبير الكتابي في مرحلة لاحقة من مراحل النمو اللغوي لدى التلميذ أي بعد أن يتمكن من مهارتي القراءة و الكتابة،و هو ما يكتبه الطالب في دفتره من موضوعات، وهو وسيلة أخرى لاتصاله بغيره إلى جانب التعبير الشفهي، " القراءة والتعبير والكتابة تعتبر كفاءات متصلة بعضها ببعض ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظلم

[1] قورة، حسين سليمان،/ المرجع السابق، ص 202..
[2] النعيمي علي .الشامل في تدريس اللغة العربية .الأردن، عمان :دار أسامة للنشر و التوزيع 2002م،ص128 .
[3] ينظر:الركابي، جودت،طرق تدريس اللغة العربية ط2 .دمشق:. دار الفكر، ص:115.

فحسب،بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية و لمقاصد متعددة"[1] ,ومجالاته كثيرة منها: "كتابة الرسائل وكتابة المذكرات ،والتقارير وكتابة الملخصات، وشرح بعض الأبيات الشعرية ونثرها، وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، والإجابة عن أسئلة الامتحانات[2].

3.3.أهداف التعبير الكتابي:

سطر المنهاج مجموعة من الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية كل سنة من سنوات الطور الثاني.

أ.في السنة الرابعة:

تزداد اهتمامات و ميولات وحاجات التلميذ المختلفة في هذا المستوى، فهو بحاجة إلى التعبير أو التنفيس عنها كتابيا انطلاقا من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية .ويصب التعبير الكتابي أيضا في نشاط الإدماج لأنه نشاط كتابي غالبا ما توظف فيه المكتسبات المختلفة لذلك يتعين على المعلم أن يحرص عليه لتحقيق الهدف التواصلي في التعبير.وهكذا يتدرب المتعلم على الإنتاج تتويجا وتجسيدا للكفاءة المستهدفة[3].

تتحدد أهداف نشاط التعبير الكتابي فيما يأتي"[4]:

- استخدام التعبير الكتابي بغرض التواصل تبليغا للأفكار والآراء والأحاسيس.
- كتابة الأفكار بشكل واضح وفق ترتيب منظم ومنطقي.
- تذوق المتعلم والتمكن من ممارسة أوجه التعبير المختلفة (وصف، سرد، إخبار،تلخيص...).
- استخدام قواعد اللغة وضوابط التعبير الكتابي استخداما سليما.
- تنمية الخيال وروح الإبداع كتخيل نهاية قصة مفتوحة واستنطاق مشاهد القصة".

---

[1] مجموعة مؤلفين،كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2009،ص3.
[2] ينظر: النعيمي علي .الشامل في تدريس اللغة العربية .الأردن، عمان :دار أسامة للنشر و التوزيع 2002م،ص128.
[3] ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي ط2011،ص 19.
[4] مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011،ص 19.

ب-في السنة الخامسة:

التعبير الكتابي، إلى جانب الخط، والإملاء، والتطبيقات الكتابية، فرع من فروع الكتابة ويعتبر أهم ما ترمي إليه نشاطات اللغة في المناهج الجديدة .إنه نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلم مكتسباته المختلفة، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة، وعلامات الوقف، والعلامات الفقرية .ففي نهاية الطور الثاني من التعليم الابتدائي يكون المتعلم قد تمرس على أوجه التعبير المتنوعة، وترتيب الأفكار، وأدوات الربط والصيغ والتراكيب، وانتقاء الألفاظ والعبارات بدقة، موظفًا إياها لتوسيع أفكاره كي يمارس التعبير الكتابي في نهاية الطور الثالث من التعليم الابتدائي (السنة الخامسة)[1].

ومن الأهداف التي يرمي التعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السنة ما يأتي"[2]:

- توظيف الرصيد الافرادي والثقافي في وضعيات جديدة.
- استثمار الصيغ والظواهر اللغوية المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الربط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتوسع فيها.
- إبداء الرأي كتابيا في قضايا مرتبطة بالواقع المعيش.
- الاهتمام بصحة التعبير وجودته.
- الكتابة السليمة في جميع الأنشطة".

4.3.الفرق بين أخطاء التعبير الشفهي وأخطاء التعبير الكتابي :

إن الخطأ جزء أساس من عملية التّعلم، والواقع أن الدارس يمرّ بعمليات من المحاولة والخطأ في تعّلم اللغة المستهدفة حتى يقترب من نظامها كما يستخدمها النطقون بها وتتجلى

[1] مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011،ص 22.
[2] نفس المرجع :نفس الصفحة.

هذه العمليات في مهارتّي الحديث والكتابة بأكثر مما يحدث في مهارتّي الإصغاء والقراءة خاصة في المراحل الأخيرة من التعليم.

ومما لا جدل فيه أن الطالب يقع في أخطاء أكثر عند التعبير الشفهي باللغة الأجنبية لأسباب سيكولوجية، إضافة إلى الأسباب اللغوية، ومن تلك الأسباب السيكولوجية الحياء الزائد من الآخرين، والتوتر النفسي، والإرهاق الفكري، وتعد أخطاء التعبير الشفهي أقل خطورة من أخطاء التعبير الكتابي .

مما مرّ يتّضح أن عدد الأخطاء في ا لتعبير الشفهي أكثر منه في التعبير الكتابي لأنه قلما تؤثر الأسباب السيكولوجية على الطالب عند التعبير الكتابي، فمعظم الأخطاء التحريرية تدّلنا على نقصان في كفاءة الطالب اللغوية، لأن لديه وقتًا كافيًا لتصويب ما يراه أنه خطأ فالذي جدير بالدرلسة وبمحاولة معالجته إنما هي الأخطاء التعبيرية التحريرية[1].

5.3.التعبير الكتابي كمادة خصبة لتحليل الأخطاء الإملائية:

إنّ تحليل الأخطاء يعتمد على درلسة الأخطاء التعبيرية لا الاستقبالية لأنّه من الصّعب التعّرف على هذه الأخيرة[2] ، و لأنّ « التعبير في مجمله شفوياً كان أم تحريرياً ،هو الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية ،و تكشف عن مستوى الأداء اللغوي للمتعلم» [3]،و من ثم فإنّ الأخطاء التعبيرية قد تكون شفوية(منطوقة) أو مكتوبة ،وفي الحقيقة أن درلسة الأخطاء المنطوقة أمر صعب لأنّه يتطلب الكثير من الوسائل المتطورّة كما يتطلب من الباحث جهداً كبيراً، « ولكن من وجهة نظر عملية فمن الأسهل بالطبع أن تقوم بدرلسة منتظمة للمواد المكتوبة » [4] ، لأنّ هذه المادة يمكن ملاحظتها ومراجعتها و بالتالي يسهل على الباحث تحديد الأخطاء المكتوبة ودراستها.

---

[1] ينظر: محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص61.

[2] ينظر :نفس المرجع،ص: ص142-143.

[3] رشيد أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها تطويرها تقويمها دار الفكر العربي ، القاهرة،ط2، 2000م ص 96 .

[4] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، القابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص143 .

و لابدّ من الإشارة إلى أنّ المادة المكتوبة التي ينتجها المتعلّم يمكن تقسيمها على قسمين[1]:

أ.التعبير التلقائي : و مثل ذلك التعبير الحرّ و المقل و القصص.....

ب.التعبير الموجّه : كالترجمات و التلخيص و إعادة الصياغة.....

و تكاد أراء اللّغويين تُجمع على أنّ مادة التعبير التلقائي أي(الحرّ) هي التي تكشف لنا عن حقيقة النّظام اللّغوي للمتعلّم ، و ليس كلّ مادة صالحة لدراسة الأخطاء ، و هذا ما يؤكدّه قول عبده الراجحي : " و لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلّم تلقائياً كالتعبير الحرّ و المقل والقصص و الحوار الشفوي الحرّ ....."[2].

أمّا كوردور corderفقد وقف عند هذه المسألة ،و قام بدراسة نقدية مقارنة بين النوعين (التعبير الموجّه و الحرّ)، فتوصل إلى أنّ التعبير الموجّه، قد يجعل المتعلّم يستعمل(ينقل) جملاً أو فقرات بكاملها من النّص الأصلي ،و ذلك لا يساعدُ على كشف أخطاء المتعلّم ولكن التعبير الحرّ قد يجعل المتعلّم يتجنّب ويتحاشى التعبير عن موضوع يجهله ،أو يتفادى لستعمل قواعد لغوية يجهلها أو لا يتمكن من استعمالها لستعمالاً صحيحاً، ليصل إلى نتيجة وهي أنّ التعبير الموجّه أكثر إثارة للأخطاء من التعبير الحرّ. [3]

وهذا ما يؤكده قول نايف خرما و علي حجاج: « لا يمكن أن نكتفي مثلا بمواضيع الإنشاء التي نطلب من الطلاب كتابتها لمعرفة مدى تمكنهم من اللغة ذلك أن الطالب غالباً ما يلجأ إلى تجنب لستعمال الكلمة أو الجملة أو صيغة الفعل ... الخ التي يشعر أنه غير متأكد منها ،و لذلك تبدو كتابته سليمة إلا أنها في الواقع يمكن أن تكون كذلك في حدود ما يعرفه ويتقنه و يستطيع استخدامه فقط ،لا في نطاق اللغة بمجملها» [4].

---

[1] ينظر:رشيد أحمد طعيمة ، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها تطويرها تقويمها دار الفكر العربي ، القاهرة،ط2 2000م ، ص 96 -98.

[2] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص 52.

[3] ينظر : محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، القابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص143 .

[4] نايف خرما و علي حجاج ، اللغات الأجنبية تَعلِيمها و تعلمها ،ص109 .

4.الإملاء:

لغة:

جاء في تاج العروس : أمله قل له فكتب عنه .و أملاه كأمله على تحويل التضعيف .وفي التنزيل : ﴿فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ﴾.[1]

وهذا من أمل، وفي التنزيل أيضا: ﴿فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلاً﴾.[2] و هذا من أملى... وقال الفراء« أمللت لغة الحجاز و بني أسد، و أمليت لغة بني تميم و قيس .يقال أمل عليه شيئا يكتبه و أملى عليه، فنزل القرآن باللغتين معا »[3] .

وجاء في فاكهة البستان «أمللت الكتاب إملالا ألقيته عليه[4]، والإملال هو الإملاء على الكاتب»[5] .

و« الإملاء و الإملال على الكاتب واحد، و أمليت الكتاب أملي، و أمللته أمله، لغتان جيدتان جاء بهما القرآن، و استمليته الكتاب سألته أن يمليه علي»[6].

يجمع لفظ إملاء على أمالي، و على هذا جاءت تسمية بعض الكتب القديمة مثل :أمالي القالي، أمالي ابن الحاجب، أمالي الزجاجي ...لأن الشيخ كان يملي على طلابه العلوم والمعارف المختلفة.

اصطلاحا:

تعددت المصطلحات التي تدل على الإملاء : «الرسم والخط و الهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب»[7]، آما أطلق عليه أيضا :«الخط القياسي الخط الهجائي، ورسم لحروف، والخط(فقط) لكن رغم هذه التسميات المختلفة شكلا لا

---

[1] سورة البقرة الآية 282.
[2] سورة الفرقان الآية 05.
[3] الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت،دت، المجلد الثامن ص120.
[4] البستاني عبد الله اللبناني، فاكهة البستان ، المطبعة الأمريكانية، بيروت، 1930 ، ص 1385.
[5] الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق :مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار و مكتبة الهلال، بيروت ، دت، المجلد الثامن ص345.
[6] ابن منظور جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري، لسان العرب، الدار المصرية للتأليف و الترجمة، مصر ، دت، ج 20،ص 160.
[7] الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمار للنشر و التوزيع ، الأردن ، 1993 ،ط1 ،ج1 ، ص39.

مضمونا - يبقى مفهوم الإملاء واحدا ليدل على"علم رسم لحروف و ترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة» [1].

وأنه بعد هام من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، و مقياس دقيق لمعرفة مستوى التلاميذ الكتابي خاصة و التعليمي عامة [2].

تمثل قواعد الإملاء « القانون الذي ينظم اللغة المكتوبة [3] » الأمر الذي رفع من شأن الإملاء و جعله لا يقل أهمية عن علمي النحو و الصرف لان كل هذه الفروع الثلاثة تتفق حول نقطة واحدة وهي المحافظة على اللغة بشكل أو بآخر.

1.4.الإملاء وصلته بفروع اللغة:

من المعلوم أن الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية أخرى كالخط و القراءة والتعبير والنحو والصرف ،لذا سنحاول فيما يلي توضيح علاقة الإملاء بفروع اللغة.

أ. الإملاء و الخط:

يمثل كل واحد منهما جانبا من جوانب الكتابة، فالإملاء هو الكتابة الصحيحة للحروف والخط جمالها، لذلك قيل عن الخط بأنه: "متمم لعملية الإملاء، فإن كان غرض الإملاء تدريب الطلاب على الكتابة الصحيحة فإن الخط يجملها ويحسنها ويشوق إليها وينسقها ويسهل إتقانها بوضوح الحروف، وتناسبها، واستقامة خطوطها التي تتركب منها أو استدارتها وانحنائها بانسجام وتوافق أنيق أخاذ "[4].

---

[1] غزي نبيل سعد السيد، الخلاصة في قواعد الإملاء و علامات الترقيم ، دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة ، 2000، ص21.

[2] ينظر:فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1997 ،ط 1، ص 9.

[3] إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، مصر ، 1973 (دت)، ص193.

[4] الهاشمي عابد توفيق ، الموجه العملي لمدرسي اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت 1993 ،ط4 ، ص 368.

ب.الإملاء و القراءة:

الإملاء والقراءة وجهان متقابلان لنشاط يدور حول التدوين الخطي للغة، ومن شدة ارتباطهما هناك بعض أنواع الأمالي تستلزم القراءة أولا قبل الكتابة مثل :الإملاء المقول والإملاء المنظور، ويقول الدكتور حركات مصطفى:"و إذا كانت مهمة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب فإن وظيفة القراءة نقل المكتوب إلى المسموع "[1] .

وحتى يتحقق المكتوب الصحيح الخالي من الخطأ ينبغي أن تكون القراءة سليمة واضحة والعكس صحيح لأن" من قرأ قراءة سليمة قلما يخطئ في رسم ما نطق به ، و من أخطأ في كتابته فإنه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقل يتعثر في قراءته و يتخلف فيها[2]" .

ج.الإملاء و التعبير :

لعل التعبير هو الوسيلة الأولى في تعرف المدرس على الكلمات التي يحتاج التلميذ إلى التدريب عليها، وهو كذلك وسيلة تدريبية في ذاتها، فمن خلال التعبير يتعرف المعلم على مدى استيعاب التلاميذ للقواعد الإملائية،كما أن قطعة الإملاء إذا أحسن المعلم اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير، فيقومون في البداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم و ذلك باستعمال وحدات و عناصر من نص الإملاء نفسه [3] . إلى أن يصلوا إلى كتابة نصوص إنشائية.

د-الإملاء و النحو:

العلاقة بين الإملاء والنحو وطيدة، فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية و البعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، و وضعت القواعد النحوية لتعين الدارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن و الخطأ .ومن هنا كان رسم الكلمة، و بيان إعرابها وجهين لعملة واحدة، فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشكلية الكتابية

[1] حركات مصطفى ، الكتابة و القراءة و قضايا الخط العربي، ص100.
[2] حركات مصطفى ، نفس المرجع، نفس الصفحة.
[3] Voir : Lentin (Laurence) : Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF Editeur, Paris, 1998,p73. .11

والنحو يحافظ على سلامة الإعراب .أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النحوية.

" كما أن تدريس النحو ليس غاية في حد ذاته و إنما هو وسيلة لتقويم القلم و اللسان من الاعوجاج و الزلل كما أن الإملاء - هو الآخر -وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ [1].

هـ. الإملاء و الصرف:

يهتم الصرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات و عدد الحروف وترتيبها أو أصليتها و زيادتها، فزيادة حرف أو حذفه أو تغيير حركة بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن أن يغير المعنى الكلي للكلمة ف (علم) غير (عالم)و (عليم) و(علم) غير(علم) و (أعلم) و(استعلم)، ومن هنا تتضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء و الصرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التي تعتبر وحدات – عناصر -لبناء الجملة التي هي الوحدة الأساسية للنص.

ولا تتوقف علاقات الإملاء عند النشاطات اللغوية كالخط و القراءة و التعبير و النحو، بل تتعداها إلى جميع الأنشطة التعليمية الأخرى المقررة كالتاريخ و الجغرافيا و التربية الإسلامية و درلسة الوسط، و تتجلى هذه العلاقة عندما يشرع التلميذ في نقل خلاصة أو قاعدة أو جملة أو كلمة أي آل ما يكتب يعتبر لبنة أساسية لنشاط الإملاء بطريقة عرضية [2].

2.4.أهداف تعليم الإملاء :

سطر المنهاج مجموعة من الأهداف المنتظر تحقيقها في نهاية كل سنة من سنوات الطور الثاني:

أ.في السنة الرابعة:

يتميز الإملاء في هذا المستوى بالتركيز على المسموع المتضمن للقواعد الإملائية ويهدف الإملاء إلى"[3]:

- الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية.

[1] ينظر: السيد محمود أحمد ، تعليم اللغة العربية بين الواقع و الطموح ، دارطلاس، دمشق ، 1998 ،ط1 ، ص111.
[2] ينظر:علي أوحيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، دت،ط2 ، ص107.
[3] مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011،ص 19.

- التعرف على قواعد الإملاء قصد إدراك بناء الكلمة.
- التعود على الترتيب والتنظيم باحترام ضوابط الكتابة.
- حسن استعمال علامات الوقف."

ب-في السنة الخامسة:

يسعى المتعلم إلى الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء الإملائية خلال التعليم الابتدائي وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف، ومواطن استخدامها.

فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التحريرية يحقق المنفعة للمتعلم، إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة، يتدرب عليها حتى يستوعبها ويتعود على كتابتها صحيحة ليصل في نهاية التعليم الابتدائي إلى"[1]:

- إتقان أغلب المهارات الإملائية (المد والتنوين، الألف اللينة والهمزة...)
- التحكم في استخدام علامات الوقف.

3.4. برنامج الإملاء :

من الضروري جدا التعرف على برنامج الإملاء الخاص بكل سنة لأن ذلك سيساعدنا في عملية التحليل.

أ. برنامج السنة الرابعة:"[2]

- التاء المربوطة والتاء المفتوحة في الاسم والفعل.
- الألف اللّينة في الأفعال.
- الألف اللّينة في الحروف.
- همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمصدر.
- رسم لسم الإشارة.

[1] مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011، ص 17.
[2] مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011،ص 24.

- رسم الأسماء الموصولة."

ب.برنامج السنة الخامسة " [1]:

- همزة القطع.
- الهمزة المتوسطة على الواو.
- -الهمزة المتوسطة على النبرة.
- اتصل حرف الجرب" ما "الاستفهامية.
- -دخول لام الجر على الأسماء المعرفة بالألف واللام.
- الألف اللينةفي الأسماء."

وسنحاول في الفصل الموالي المعنون ب"منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة" تطرقنا فيه إلي الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم والحديث وتعرضنا في المبحث الثاني للمخالفات اللغوية،أنواعها ومصطلحاتها، وختمنا هذا الفصل بعرض للمناهج التنظرية لدراسة الخطأ اللغوي.

[1] مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي،وزارة التربية الوطنية،مديرية التعليم الأساسي،ط2011،ص22.

الفصل الأول:

منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية القديمة و الحديثة

- الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم و الحديث.
- المخالفات اللغوية ،أنواعها و مصطلحاتها.
- المناهج التنظيرية لدراسة الخطأ اللغوي.

توطئة:

كثُرت فروع علم اللغة الحديث وتعددت مناهجه و تنوعت أغراضه ، ومن أحدث فروعه اليوم علم اللغة التطبيقي،أو ما يصطلح على تسميته "باللسانيات التطبيقية" الذي يعتبر من بين أهم العلوم الإنسانية التي يرجع لها الفضل الكبير في فتح آفاق واسعة النطاق لسبر أغوار اللغة وحل مشاكلها، كما يعود له الفضل في تذليل الصعاب التي واجهها و مازال يواجهها الباحثون و المختصون في مجال تعليمية اللغات عموما و تعليمية اللغة العربية خصوصا،فقدّم هذا العلم الوليد الأطر النظرية التي ساعدت علي حل مشاكل اللغة،ومن بين المشاكل التي اهتم بها ووسع دائرته لفهمها،ظاهرة الأخطاء اللغوية.بحيث أن الخطأ لابد منه عند تعلم اللغة،فهو ممر قسري،و عليه يجب إعادة الاعتبار إلى الخطأ و جعله حجر الزاوية في صرح التعليم و التعلم.

1. الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم و الحديث:

1.1 الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي العربي القديم :

بدأ اللحن يتفشى بعد اختلاط العرب بالأعاجم و هذا بعد نزول القرآن الكريم ،و اتساع رقعة الدولة الإسلامية بسبب الفتوحات، و دخلت الكثير من الشعوب الناطقة بغير العربية الدين الإسلامي الحنيف،فتمخض عن ذلك ظهور الخطأ و كان يصطلح على تسميته "باللحن" و هو مرادف للخطأ.

من أجل ذلك تفطن اللّغويين العرب، إلى مسألة الخطأ اللغوي في وقت مبكّر جدّا، وتصدّوا لها، لأنهم كانوا يرون في اللّحن خطراً على لغتهم، فاستنكروه و استهجنوه، وعابوا كلّ من وقع فيه،فقد سئل عبد الملك ابن مروان عن إسراع الشيب إلى رأسه فقال :" شيبتني مواقع الخطابة و توقع اللحن "[1].

بل دفعهم شغفهم بلغتهم وحرصهم على سلامة دينهم إلى وضع قواعد لحماية لغتهم، وتأليف المصنّفات التي تنبّه إلى مواطن الخطأ وتشير إلى الصّواب فيها، ونذكر من بين هته المصنفات:

- " ما تلحن فيه العوام"، للكسائي(ت 189 هـ).
- "لحن العوام" للزبيدي (ت 379 هـ).
- "تثقيف اللّسان وتلقيح الجنان"، لابن مكّي الصقلي (ت 501 هـ).
- "تقويم اللّسان"، لابن الجوزي (ت 597 هـ).
- " تصحيح التصحيف وتحرير التحريف" للصفدي
- "درة الغوّاص في أوهام الخواص للحريري" (ت 516 هـ).
- دراسة "أدب الكاتب "لابن قتيبة (ت 276 هـ).
- دراسة "البيان و التبين" للجاحظ(ت 255هـ)
- دراسة " العقد الفريد" لابن عبد ربه(ت338هـ).

[1] أحمد مختار:أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين،دار عالم الكتاب،ط1،القاهرة،1991،ص20.

«لقد كانت دراسة الأخطاء اللغوية قديما،ومازالت حتى يومنا هذا لونا من التأليف الذي يمثل اتجاها قويا للمحافظة على سلامة اللغة و تخليصها مما شاع على أسنة الناطقين بها و بغيرها،و قد شاع مصطلح اللحن و الغلط في تلك الدراسات التي منها دراسة "تكملة إصلاح ما تغلط فيه العامة " للجواقلي(ت539هـ)، و دراسة "بحر العوام في ما أصاب فيه العوام " لرضي الدين ابن الحنبلي(ت971هـ)»[1] .

فقد قام مؤلفو هذه الكتب، برصد الأخطاء التي شاعت على ألسنة الخواص والعوام في زمانهم، وقاموا بإحصائها والبرهنة على خطئها، وذلك بمقابلتها بالمادة اللّغوية التي جمعها اللّغويون الأوائل من أفواه العرب الخلّص في زمن الاحتجاج.

فتسلّلُ الأخطاء إلى ألسنة الخواص وأقلامهم هو السبب الذي جعل(الحريري) يؤلف كتابه (درة الغوّاص في أوهام الخواص)وفي ذلك يقول : "فإني رأيت كثيرا مّما تسنّموا أسنمة الرّتب، وتوسمّوا بسمة الأدب قد ضاهوا العّامة في بعض ما يفرط من كلامهم، و ترعف به مراعف أقلامهم ممّا إذ عُثر عليه، وأُثِر عن المغروّ إليه خفض قدر العلية ،ووصم ذا الحلية، فدعاني الأنف لنباهة أخطارهم، والكلف بإصابة أخبارهم، إلى أن أدرأ عنهم الشبّه، وأبيّن ما التبس عليهم واشتبه".[2]

فنجد (ابن مكي الصقلي) يبين السبب الذي دفعه إلى تأليف كتابه (تثقيف اللّسان)

فيقول: " هجم الفساد على اللّسان، وخالطت الإساءة الإحسان، ودُخِلت لغة العرب فلم تزل كل يوم تنهدم أركانها و تموت فرسانها حتى أستبيح حريمها ،و هجّن صميمها ،و عفت آثارها و طفئت أنوارها ،وصار كثير من الناس يخطئون وهم يحسبون أنهم يصيبون، وكثير من العّامة يصيبون وهم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب ..ثم لم يزل الخطأ ينتشر في الناس ويستطير حتى وقع بهم في تصحيف المشهور من الحديث ..وتقرأ كذلك فلا يؤبه إلى لحنها، ولا يفطن إلى غلطها "[3].

---

[1] محمد أبو الرب ،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،دار و ائل للنشر،ط2005،1،ص131.
[2] محمد ابراهيم عبادة ،النحو التعليمي في التراث العربي ،ص202 .
[3] الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا ،دار الكتب العلمية ،بيروت لبنان ط 1 1990 -16،ص15 .

كما إن الشكوى من تدني مستوى الأداء اللغوي لدى بعض المتحدثين باللغة العربية قديمة وليست حديثة .فقد لاحظ(ابن الجوزي) شيوع اللحن في عصره، مما دفعه إلى تأليف كتابه "تقويم اللسان"، حيث قال في مقدمته :" إني رأيت كثيرا من المنتسبين إلى العلم يتكلمون بكلام العوام المرذول جريا منهم على العادة، وبعدا عن علم العربية، فعزمت على تأليف كتابي هذا "[1].

بحيث أن ما لاحظه ابن منظور من ذيوع اللحن في العربية كان سببا في تأليف كتابه: "لسان العرب"، إذ يقول في مقدمته:" وذلك لما رأيته قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الالسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا، وصار النطق بالعربية من المعايب معدودا، وتنافس الناس في تصنيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفتخرون" [2].

فالغيرة إذن على اللّغة العربية، والحرص على سلامتها من اللّحن والتحريف هي التي دفعت بهؤلاء الكتاب وغيرهم إلى تأليف كتب كاملة أشاروا من خلالها إلى الأغلاط والأخطاء التي ظهرت على الألسنة ،وبينوا الصّواب فيها.

ورغم هذه الجهود التي بذلت، فإن ظاهرة" اللّحن "أو ما يسمى" بالخطأ اللّغوي "لا تزال مستمرة في العصر الحديث، بل هي تزداد يومًا بعد يوم، كما أنّ حركة التأليف في مجال الأخطاء لم تتوقف أيضا، فقد ظهرت في العصر الحديث موجة جديدة من المؤلّفات التي تتصدّى لهذه الأخطاء، وأذكر منها على سبيل المثال لا الحصر:

- كتاب" الكتابة الصحيحة "للأستاذ زهري جار الله.
- كتاب" لغة الإعلام اليوم بين الالتزام والتفريط "لإبراهيم دردير ي.
- كتاب" من الأخطاء الشائعة في اللّغة والنحو والصّرف "محمد أبو الفتوح شريف.
- كتاب" معجم الأغلاط اللّغوية المعاصرة "محمد العدناني.
- كتاب" أخطاء ألفناها "نسيم نصير.

[1] ابن منظور،لسان العرب ،ج1،ط1،دار الصادر ،بيروت لبنان،1990م،ص09.
[2] أحمد حسن الزيات،وحي الرسالة،،ط2،دار النهضة،مصر،1996،ص121.

- كتاب" معجم الأخطاء الشائعة. "
- كتاب" أخطاء اللّغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين "أحمد مختار عمر

ونخلص من خلال ما سبق، إلى أن اللّغويين العرب، قد فطنوا إلى مسألة اللّحن في وقت مبكّر جدّا، وتصدّوا لها، لأنهم كانوا يرون في اللّحن خطراً على لغتهم، فاستنكروه واستهجنوه، وعابوا كلّ من وقع فيه، بل دفعهم شغفهم بلغتهم وحرصهم على سلامة دينهم إلى وضع قواعد لحماية لغتهم، وتأليف المصنّفات التي تنبّه إلى مواطن الخطأ وتشير إلى الصّواب فيه، بل يمكن القول إنّ ظهور اللّحن كان السبب الأساس في قيام الدرس اللّغوي عند العرب.

لكن، مع ذلك فإنّ الهدف من دراسة الخطأ اللغوي في الدرس العربي القديم، يختلف عّما هو عليه في الدّرس الحديث؛ لأن الهدف من التنبيه إلى مسألة (الخطأ اللّغوي) هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف، كما أن الانتقادات و المثاقفات اللّغوية التي كانت تجري بين الشعراء واللّغويين أنفسهم لم يكن الهدف منها تعليميا بل كان نقديا بالدرجة الأولى، وفي ذلك يقول عارف كرخي أبو خضيري: «والحق أن تحليل الأخطاء في المؤلفات العربية القديمة يختلف في منهجه عن مباحث تحليل الخطأ اللّغوي عند الغربيين المحدثين، فقد كانت الأولى تهدف إلى النقد أوّلا لا إلى التعليم وتتخذ من الشعر والنثر مادّة للدّرس، كما أنها في أغلبها تخلو من استعمال المنهج التقابلي في دراسة الأخطاء وعرضها »[1].

2.1 الخطأ اللّغوي في الدّرس اللّساني الحديث:

إنّ نظرة اللّغويين التقليديين في الغرب إلى الخطأ، لا تختلف كثيرا عن نظرة العرب القدامى إليه، فقد كانوا ينظرون إلى الخطأ نظرة سلبية، حيث اعتبره الفرنسيون "الوحش الأسود الذي تتحتم مطاردته" لأنّه يعرقل عملية تعلّم وتعليم اللّغة، ولذلك كان هدفهم هو

[1] عارف كرخي أبو الخضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس،ص48 .

القضاء على البني والتراكيب اللغوية التي لا يرغبون في أن يروج استعمالها في اللغة وذلك حرصًا منهم على سلامة اللّغة، وانسجاما مع المقاييس الجمالية التي يتبنّونها[1].

أمّا نظرة الغرب المحدثين إلى الخطأ، فهي تختلف عن نظرة العرب إليه من حيث الهدف والدراسة:

ففي حين كان هدف العرب من الوقوف على ظاهرة الخطأ أو" اللّحن "هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف بالدرجة الأولى، فإنّ هدف الغربيين اليوم هو هدف تعليمي يُعنى بدراسة أخطاء المتعلمين، والوقوف على أسباها (مصادرها) لتفاديها في المستقبل.

"فقد اقتصرت دراسة العرب القديمة منها والحديثة للخطأ على تحديد هذه الأخطاء وتصنيفها وتصويبها، وذلك بمقابلة هذه الأخطاء بالمادة اللّغوية التي جمعت من المصادر اللّغوية الموثوق بها ، ولكن كلّ ذلك، دون محاولة منهم الوقوف على أسباب هذه الأخطاء"[2] وإيجاد تعليل مقنع لها، وحلول مناسبة لتجنبّها ،وهذا ما ذهب إليه (رمضان عبد التواب) عندما قال:"ولم يحاول أولئك الذين ألّفوا في لحّن العّامة أن يعلّلوا لنشؤ هذا اللّحن ..بل كانوا يعيبونه ويتقّززون منه ويبْعَون على أصحابه الوقوع فيه"[3].

وفي المقابل نجد الغرب قد نظروا إلى الخطأ على أنّه شيء إيجابي بل هو أمر لابدّ منه في عملية تعلّم وتعليم اللّغة ولذلك خصّوه بالدراسة و التحليل، فلم يكتفوا بالإشارة إلى مواطن الأخطاء وتصنيفها فحسب بل ركزوا اهتمامهم أكثر على أسباب ومصادر هذه الأخطاء لكي يتم تجنّبها في المستقبل وكل ذلك وفق مناهج علمية خصصت لدراسة الأخطاء، وسوف يأتي الحديث عنها لاحقًا .

[1] عارف كرخي أبو الخضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس،ص49.
[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع -لبنان - ط 2،1985ص79.
[3] الزبيدي، لحن العوام، ص70 .

فاللسانيين المحدثين إذًا نظروا إلى الخطأ على أنّه أمر طبيعي، يشكل جانبا مهمًا من جوانب اكتساب اللّغة، لأنّه من خلال التعرّف على أخطاء المتعلمين وتصويبها تقلّ أخطاؤهم شيئا فشيئاً إلى أن يصل المتعلّم إلى إنتاج لغة سليمة من الانحرافات، حتى أن بعضهم اعتبر عدم ظهور الأخطاء على ألسنة الدارسين أمرًا يعوق عملية التعلّم، يقول (دوجلاس براون):" فلا مفرّ من أن يقع الدارسون في أخطاء في أثناء عملية الاكتساب وإذا لم يقعوا في أخطاء،فإنهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه "[1].

ونصل من خلال ما سبق، إلى أن إقصاء الخطأ أمر مستحيل في عملية تعلم وتعليم اللّغة لأنّه من خلال التعرّف على هذه الأخطاء، وعلى الأسباب الكامنة وراء حدوثها يمكننا التعرف على الصعوبات والمشكلات التي تواجه المتعلّم في اكتساب اللّغة، وبالتالي إيجاد حلول مناسبة لها. ولذلك خصّ الباحثون (الأخطاء) بالدراسة وأولوها عناية خاصة وذلك من خلال تحديد مواطن الأخطاء و تصويبها في ضوء علم اللغة التطبيقي.

2."المخالفات اللغوية" [2] أنواعها و مصطلحاتها:

تعددت مصطلحات المخالفات اللغوية ، بحيث أنها لم تستقر على تسمية واحدة و كان أشهرها الخطأ ثم اللحن و الغلط و الزلة ، و يعتبر مصطلح الخطأ انسب هته المصطلحات وهذا بحسب اعتقاد محمد أبو الرب.

إذ أنه يدل علي المخالفات اللغوية بصورها و أنواعها الكافة ،و هو و حده الذي شاع في الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة في معظم اللغات،فهو يرادف مثلا المصطلح الإنجليزي error وسنبدأ أولا بذكر المصطلحات الأخرى وصولا إليه.

[1] دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص203 .

[2] استخدم هذا المصطلح من طرف محمد أبو الرب في كتابه،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، بحيث يري هذا الأخير بأن للمخالفات اللغوية مصطلحات مختلفة أشهرها الخطأ ثم اللحن و الغلط و الزلة.

1.2 اللّحن:

أ.اللّحن لغة:

ورد في معجم العين :" أنّ اللحن ما تلحن إليه بلسانك ،أي تميل إليه بلسانك"[1].

و ورد في المعجم الوسيط :" لحن في كلامه يلحن لحناً:أخطأ الإعراب و خالف وجه الصواب في النحو فهو لاحن ،ولحن الرجل تكلم بلغته،و يقال:لحن بلحن بني فلان:تكلم بلغتهم ولحن له لحنا:قال له قولا يفهمه عنه و يخفي على غيره و في الحديث'إذا انصرفتما فاللحنا لي لحنا' عرّضا لي بما رأيتما و لا تفصحا"[2] .

ب.اللّحن اصطلاحا:

يعرفه محمود سليمان ياقوت نقلا عن أحمد بن فارس:

"أما اللّحْن بسكون الحاء فإمالة الكلام عن وجهه الصحيح في العربية"[3].

ويعرف اللّحن في (المعجم المفصل في علوم اللغة) بأنه :"عيب لساني يقوم على تحريف الكلام عن قواعد الصرف والنحو، كما يقوم على مخالفة النطق الفصيح واللفظ السليم، من أبرز حالاته :استبدال كلمة بأخرى نحو :افتتحوا سيوفكم بدل "سُلّوا سيوفكم"، والعجز عن لفظ الحروف، كتحويل الرّاء إلى ياء نحو :شيّف أي شرّف، أو العجز عن لفظ بعض الكلمات أو عن تهجئتها، أو الخطأ في تحريك بعض الحروف بغير حركتها الأصلية، أو الخطأ في التزام قواعد النحو والصرف"[4].

فاللغويون إذن استعملوا مصطلح اللّحن مرادفا للخطأ، كما يتبين من خلال هذه التعريفات إلا أن هناك فرقا بسيطا بين هذين المصطلحين، فالأول أي اللّحن لا يكون إلا في اللغة ،في حين أن الخطأ قد يكون في اللغة أو في أي فعل آخر، يقول أبو هلال العسكري في ذلك :

---

[1] الخليل ابن أحمد الفراهيدي،العين،دار الكتب العلمية للطباعة و النشر،لبنان،ط2003،1،باب اللام،ص77.
[2] مجمع اللغة العربية بالقاهرة،المعجم الوسيط،إدارة إحياء التراث الإسلامي ،قطر،ج2، دط، دت، ص819-820.
[3] محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص 176.
[4] محمد التنوخي، راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، ج1 ،ص497 .

"اللحن صرفك الكلام عن جهته ثم صار لازما لمخالفة الإعراب والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل .واللحن لا يكون إلا في القول، وتقول لحن في كلامه، ولا يقال :لحن في فعله كما يقال أخطأ في فعله"[1].

وقد شاع اللّحن على ألسنة الناس بسبب اختلاط العرب بالشعوب الأعجمية التي دخلت الإسلام، فأدى ذلك الاختلاط إلى ظهور اللّحن على ألسنة العرب يقول (الزبيدي) في ذلك : "ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدرٍ من إسلامها تنزع في نطقها بالسجية ،وتتكلم على السليقة حتى فتحت المدائن و مُصّرَتِ الأمصار، ودونتِ الدواوينُ، فاختلط العربيّ بالنبطيّ ،والنقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدين أخلاط الأمم، و سواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللّحن في ألسنة العوام"[2].

و قد ظهر هذا اللّحن منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، إذ يروى أن رجلا لحن بحضرته فقال : "أرشدوا أخاكم فقد ضلّ "،وعندما ازداد الاختلاط أخذ اللّحن يزداد شيوعا وقد تعدّدت الرّوايات حول انتشار اللّحن، فقد روى الجاحظ أن :"أوّل لحن سمع بالبادية :هذه عصاتي، وأول لحن سمع بالعراق حي على الفلاح والصواب هذه عصاي، وحيَّ على الفلاح بفتح الياء"[3].

ولم يقتصر ظهور الخطأ على ألسنة العامة فحسب بل تعداه إلى ألسنة الخاصة منهم، وازداد الأمر خطورة عندما بدأ اللحن يشيع في قراءة القرآن الكريم، فقد روي أن أبا الأسود الدؤلي :«سمع قارئًا يقرأ :إن الله بريء من المشركين ورسوله بالكسر»[4]

فانبرى الإمام علي وأبو الأسود الدؤلي إلى التفكير في إيجاد حلّ لمحاربة هذا الخطر الذي أخذ يتسلل إلى القراءات القرآنية وذلك بوضع علم النحو الذي يتكفل بهذه المهّمة.

---

[1] أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص67 .
[2] الزبيدي، لحن العوام، تحقيق، رمضان عبد التواب -مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2 ،2000،ص59.
[3] الجاحظ، البيان والتبيين، ج2 ، ص219 .
[4] الجاحظ، البيان والتبيين، ج2 ، ص 151.

والذي يهّمنا من كلّ ما سبق، هو أن اللّغويين القدامى قد تنبّهوا إلى قضية الخطأ اللغوي والذي اصطلحوا على تسميته باللّحن اللغوي، ورغم أن هذا المصطلح استعمل للدّلالة على عدّة معانٍ جمعها ابن بريّ في قوله : "اللّحن ستة معانٍ، الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء والفطنة والتعريض والمعنى ".[1]

إلا أن استعمال(اللحن) بمعنى الخطأ هو: «أظهر اصطلاح لهذا اللّفظ، وهو اصطلاح مبكرّ.. فأبو الأسود الدؤلي يقول:"إني لأجد للّحن غمرًا كغمر اللّحم"، ومن قبل ذلك يقول الرسول صلى الله عليه و سلم : " أنا أعرب العرب ولدتني قريش ،ونشأت في بني سعد بن بكر، فأنىّ يأتيني اللّحن؟ "ونحن نعلم أن الرسول صلى الله عليه وسلم يخاطب الناس إلا بما يفهمونه، ولولا أنهم يعرفون أنّ اللّحن يأتي بمعنى الخطأ في الإعراب لعدل عنه إلى غيره»[2].

وهناك بعض الشواهد الشعرية التي ورد فيها اللّحن بمعنى الخطأ في الإعراب من ذلك قول: الشاعر الأموي (الحكم بن عبدل الأسدي) في محمد بن عمير كاتب عبد المالك بن مروان:

لَيْتَ الأَمِيرَ أَطاعَنِي فَسَقَيْتُهُ * مِن كُلِّ من يُكْفِي القَصِيدَ ويلْحَنُ** [3]

مما سبق نقول بأن اللحن مصطلح تقليدي قديم ظهر عند علماء اللغة العرب القدامى،الذين تعرضوا لقضية الفساد في اللغة أو كما يسمونها " العوامل الطارئة على اللغة " التي شاعت عند اتساع الرقعة الإسلامية و اختلاط العرب بالأعاجم.

[1] عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي ،نشأته و تطوره حتى نهاية القرن 3 هـ، ديوان المطبوعات الجامعية -الجزائر - 1983، ص14 .
[2] المرجع السابق ، ص 12.
[3] محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص181 .

2.2. الخطأ:

أ.الخطأ لغة:

الخطأ أو ما يطلق عليه باللغة الفرنسيةerreur و باللغة الإنجليزية مصطلح error من الوجهة اللغوية كما عرفه (ابن منظور) في معجمه(لسان العرب): "الخطأُ و الخطاءُ ، ضدّ الصواب وقد أخطأ، وفي التنزيل(**و ليسَ عَلَيْكُم جُنَاحٌ فِيما أخطأتُم به**) عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم، وقول رؤبة :يا ربُ إن أخطأتُ أو نسيتُ .. فأنت لا تنسى ولا تموت ...أي إن أخطأت أو نسيتُ، فاعفُ عنّي لنَقْصِي وفضلِك..، وأخطأ الطريق :عدل عنه وأخطأ الرّامي الغرض : لم يُصبهُ .. وخطأه تخطئةً وتخطيئًا :نسَبَه إلى الخطأ، وقال له أخطأت..

وقيل :خطِئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد، ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب : أخطأ، وفي حديث الكسوف :فأخطأ بدرعٍ حتى أدرك بردائه، أي غلط"[1]

في حين ذهب ابن فارس إلى أن:"خطواَ:(الخاء،الطاء،و الحرف المعتل المهموز) يدل على تعد الشئ،و الذهاب عنه،ويقال:خطوات أخطو خطوة والخطوة ما بين الرجلين ،والخطاءُ:تجاوز حد الصواب و يقال:أخطأ،أي تعدى الصواب"[2].

و تدل مادة (خ،ط،ء) على : "معنى أذنب و غلط (حاد عن الصواب)يقال:أخطأ فلان أذنب عمدا أو سهوا،و أخطأ الهدف و نحوه:لم يصبه و قولهم(أخطأ نوءُك) مثل يضرب لمن طلب حاجة فلم يقدر عليها"[3].

ب.الخطأ اصطلاحا:

قد عرف "كريستال" الخطأ اللغوي في ضوء علم اللغة التطبيقي: "بأنه استخدام متعلمي اللغة الهدف المادة اللغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها ،لأن معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة"[4] .

---

[1] ابن منظور، لسان العرب ،مج1 ، مادة(خطأ) ،ص 65- 66.
[2] أبو الحسن بن فارس بن زكريا،مقايس اللغة ،ج2،مادة "خطواَ"،ص198.
[3] المعجم الوسيط،مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إدارة إحياء التراث الإسلامي قطر،ج2، دط، دت، ج2،مادة :خطأ.
[4] Crystal David. the Cambridge encyclopedia of language.cambridge.1988.university press.p420

و قد عرف(براون) الأخطاء بأنها :" بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية، تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما ،كما يرى بأن هذه الأخطاء تكشف عن ضعف مقدرة المتعلم في اللغة الهدف"[1].

أما (نايف خرما):" فيرى بأن الأخطاء هي تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها وأن (الأغلاط) يقع فيها كل متحدث بلغته أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها رغم إتقانه لها، وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللغة" [2].

3.2.الغلط :

أ. الغلط لغة:

يطلق عليه باللغة الفرنسية مصطلح faute بالإنجليزية مصطلح mistake

وورد في لسان العرب في مادة (غلط): "الغلط :أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه

الصواب فيه، وقد غلِط في الأمر يغلَطُ غلطًا غيره، والعرب تقول : غلِط في منطقه ، وغلِتَ في الحساب غلطًا وغلتًا، وبعضهم يجعلها لغتين بمعنى، قال : والغلط في الحساب وكل شيء، و الغلت لا يكون إلا في الحساب وقال الليث :الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمّد، وقد غالطه مغالطةً، والمغلطة و الأغلوطة :الكلام الذي يُغلط فيه..."[3].

أما ابن جني في (الخصائص) فيقول:" كان أبو علي يقول:إنما دخل الغلط في كلامهم،لأنهم ليست لهم أصول يراجعونها و لا قوانين يعتصمون بها،و إنما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به،فربما استهواهم الشئ فزاغوا به عن القصد "[4].

---

[1] Crystal David. the Cambridge encyclopedia of language.cambridge.1988.university press.p420

[2] نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، عالم المعرفة ،الكويت، 1988 ، ص101 .

[3] ابن منظور، لسان العرب ، مج7 ، مادة (غلط)، ص363.

[4] ابن جني، الخصائص،تحقيق عبد الحميد الهنداوي،دار الكتب العلمية للطباعة و النشر،لبنان،ط2،ج3،2003م،ص11

أما ابن فارس فقد عرف الغلط بأنه: " غلط:(الغين،الطاء و اللام)كلمة واحدة و هي الغلط خلاف الإصابة ،غلط،يغلط،غلطا و بينهم أغلوطة أي الشيء يغالط بعضهم بعضاً"[1].

ب.الغلط اصطلاحا:

يشير إلى خطأ في الأداء اللغوي للمتكلم، وهذه الأغلاط قد تصدر عن المتكلّمين الأصليين باللغة، وبالتالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، بل هي ناتجة عن نقصان عارض يتخلّل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردّد، أو زلة اللّسان، أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وأهم ميزة لهذه الأغلاط أنها قابلة للتصحيح،كما يمكن تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضع أو التبديل أو إضافة صوت....[2]

4.2 الزلة:

تعرف باللغة الإنجليزية بمصطلح **lapse** ،وقد عرف إبراهيم أنيس الزلة بأنها انحراف العربي عن طرق أداء سليقته اللغوية ،مرجعا ذلك إلى أمر طارئ أو موقف رهيب أو ساعة غضب أو انفعال ،و بين أن صاحب السليقة اللغوية –ابن اللغة- إذا زل لسانه فإنه يحس بذلك الانحراف، ويشعر بخطئه فيصلحه مباشرة في حين أن غيره ممن لم يتقن اللغة ولم يصل إلى مرحلة السليقة اللغوية يجوز عليه الخطأ، و إذا أخطأ أو لحن لا يكاد يشعر في غالب الأحيان بذلك .

ويرجع "كوردر" أن سبب هذه الزلات سواء أكانت زلات لسان أم زلات قلم إلى التوتر التعب،الظروف النفسية... و نفس الشئ ذهب إليه "فرويد"[3]. فهي تنتج عن تردد المتكلم ، وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللغوي التي تكثر في ظروف التوتر و الإرهاق.

---

[1] أبو الحسن بن فارس بن زكريا،مقايس اللغة ،ج4،مادة "غلط"،ص390.

[2] ينظر : محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص - 140 :دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص204.

[3] ينظر:محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص39.

5.2.الفرق بين الخطأ و الغلط:

بادئ ذي بدء يجدر بنا تعريف الخطأ و الغلط، ثم نحاول تحيد الفرق و الفرق الموجود بينهما:

أ. الخطأ erreur:

"هو وضع الشيء في غير موضعه "[1] ، و هو أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، و قد حدده ابن جني بقوله : "... فإن لم يكن القياس مسوغا له كرفع المفعول و جر الفاعل، و رفع المضاف إليه فينبغي أن يرد، و ذلك لأنه جاء مخالفا للقياس و السماع جميعا فلم يبق له عصمة تضيفه و لا مسكة تجمع شعاعه"[2] ،و يشير ابن جني في كلامه هذا إلى الأخطاء المطلقة و هي تلك التي تخالف القياس و السماع معا، إضافة إلى هذا النوع، هناك الأخطاء النسبية و هي التي تخالف أحد الجانبين (القياس أو السماع)، و هي"استعمالات فاسدة للكلام العربي الفصيح، و غير سليمة من حيث ترتيب الألفاظ و نظمها مع أنها سليمة إعرابيا "[3] .

و من أمثلة ذلك : لم زيد يحضر .من رحل زيد الدار .فهنا وضع (زيد) في غير موضعه كما وضعت (الدار) في غير موضعها، لأنه لا يجوز الفصل بين العامل و معموله (حرف الجزم و الفعل المجزوم، حرف الجر و الاسم المجرور)، و الصواب هو قول : لم يحضر زيد ، من الدار رحل زيد.

ب.الغلط faute :

قد يصدر الغلط عنا عندما نسهى في إحكام الأشياء و ترتيبها و لا نقوم بتصويبها، فيسمعها غيرنا فيحسبها صوابا ثم يستعملها كما سمعها فيشيع على ألسنة العامة و الخاصة [4].

---

[1] العسكر ي (أبو هلال)، الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1973 ، ص 45.
[2] ابن جني، الخصائص، تح : علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج1 ، ص 387 .
[3] بوروش ليلى ، تقييم تكوين طلبة قسم اللغة العربية من خلال مذكرة التخرج (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 2002 ، ص149 .
[4] ينظر :عطار أحمد عبد الغفور ، مقدمة الصحاح، دار الكتاب العربي، مصر، (دت)، ص 15.

أما في الميدان التعليمي اللغوي و في مجال تحليل الأخطاء، فالخطأ يقصد به تلك الأخطاء المنتظمة التي يطرد مجيئها حول قاعدة أو قواعد معينة لغوية أو نحوية أو دلالية و تتمثل في خروج المتكلم – لقصور ملكته التبليغية – عن المقاييس والقواعد المتعارف عليها في استعمال اللغة و ممارستها و عجزه في عملية إنشاء الكلام .و الغلط لا يكون منتظما لأن المتكلم لا يكرر ذلك الخطأ بانتظام و لكنه يتخلص منه بسرعة إذا زالت الأسباب العارضة[1].

فالأخطاء (erreurs) تعكس مرحلة معينة من الملكة اللغوية الانتقالية للمتعلم حيث ترتبط بالنظام اللغوي الذي يقوم المتعلم ببنائه و تكوينه و استعماله من خلال البرنامج اللغوي الذي يتعلمه في مرحلة ما، أما الأغلاط(fautes) فتحدث نتيجة ظروف مصادفة تتعلق بجوانب شخصية المتكلم[2].

و من هنا يتبين أن الغلط هو الابتعاد عن الصواب من غير تعمد و إنزال الأشياء في غير منازلها و يكون ذلك ناتج عن سهو أو نسيان أو تعميم لقياس و سرعان ما يستدركه صاحبه فيستأنف الوجه الصحيح من جديد، في حين أن الخطأ يكون نتيجة خلل يحدث على مستوى النظام، و يتميز بالاطراد، و لا يتم تداركه إلا بإحكام القاعدة.

بناءا على ما سبق ، نستنتج أن الأغلاط هي انحراف عن قواعد اللغة ناتج عن زلة لسان أو هفوة وتكثر في مواقف التردّد أو التوتر أو الإرهاق، وبالتالي هي انحراف عارض في لغة المتعلم، في حين أن الأخطاء هي انحراف عن النظام الصحيح لقواعد اللغة الهدف، والصفة المميزة لهذه الأخطاء أنها متكررة، وتكرارها يدل على خلل في النظام اللغوي الذي رسخ في ذهن المتعلم، ولذلك اعتبرها الباحثون أكثر خطورة من غيرها وخصّوها بالدراسة والتحليل، وهذه الأخطاء و الانحرافات التي تظهر على ألسنة الدارسين، تكون في جميع مستويات اللغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي...

[1] ينظر:بن تربة خميسة ، اللغة العربية في الجامعة (رسالة ماجستير) جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 1999 ص84.

[2] ينظر: بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ص 353 .

3. المناهج التنظيرية لدراسة الخطأ اللغوي:

لقد أصبح الخطأ في منظور تعليمية اللغات الحديثة،مؤشرا هاما لفهم عملية اكتساب اللغة،فلم يعد يدل على الفشل والضعف بل أصبح علامة على تطور ونمو لغة المتعلم وهدا ما أدّى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين ،فظهرت بدلك مناهج متعددة لتحليل الأخطاء يختلف فيها كل منهج عن الآخر في نظرته للأخطاء وطريقة تحليلها، وأهدافه المسطرة ، ورغم الانتقادات الموجهة إلى هذه المناهج نجد أن كل واحد منها قد وضع يده على جانب من الجوانب المهمة جدا في تحليل الأخطاء وكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلم في مسار اكتساب اللغة.

1.3.اتجاه التحليل التقابلي contrastive analysis :

1.1.3.الاتجاه التقابلي في الدرس اللغوي العربي القديم:

إن دراسات العرب القدماء كانت هي الأساس لنشوء علم اللغة التقابلي، فنجد دراسات سيبويه و الجاحظ و السيوطي و غيرهم تعتبر تقدما كبيرا في مجال علم اللغة التقابلي، فقد بين لنا سيبويه : ان متعلم اللغة الثانية يبدل الحرف الذي لا يوجد في لغته الأم إلى أقرب حرف له في المخرج في لغته الأم،و مثل ذلك بالفارسي الذي يتعلم اللغة العربية،أما السيوطي فقد تحدث عن مسألة الإبدال في الحروف عند العرب ، ونجد الجاحظ في علاجه لمشكلة اللثغة يشرح أسس هذا العلم ،مثل: توصيف المشكلة ، و بيان الأسباب،و شرحها، وذكر طريقة العلاج المناسبة لها و غيرها.[1]

وبناء على ما سبق ذكره :نستنتج أن نظرية التحليل التقابلي قديمة قدم الدرس اللغوي العربي القديم .

[1] ينظر:زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم، مجلة التراث العربي ،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان84،83، اتحاد الكتاب العرب،دمشق،2001،ص250.

2.1.3.الاتجاه التقابلي في الدرس اللساني الحديث:

ظهرت في بداية النصف الثاني من القرن العشرين دراسات في ميدان تعليم اللغات اعتمدت على المنهج التقابلي أو ما يسمى بالتحليل اللغوي المقارن ،ويعتبر الاتجاه التقابلي في تحليل الأخطاء الاتجاه الأول فعليا في ضوء علم اللغة التطبيقي،لان الربط بين النظرية و التطبيق لم يشكل له أي مشكلة و هذا على حد تعبير محمد أبو الرب .

"و هو منهج ذو هدف تطبيقي يهتم بتعليم اللّغة وتدريسها ، و يقابل في دراسته بين لغتين اثنتين، أو لهجتين اثنتين أو لغة ولهجة، و بعبارة أخرى بين مستويين لغويين معاصرين"[1]،كما يعرفه زيدان علي جاسم بأنه :"مقارنة النظام اللغوي بين لغتين مختلفتين ،مثلا النظام الصوتي أو النظام النحوي في اللغة العربية و اللغة الماليزية .ويهتم التحليل التقابلي بين أوجه التشابه و الاختلاف بين اللغة الأولى و اللغة الثانية "[2].

كما اعتمد هذا المنهج على مبادئ علم البنيوي وعلم النفس السلوكي، ويستند التحليل التقابلي على الفرضيات التالية[3]:

- إن الصعوبات الرئيسية في تعلم لغة جديدة سببها التداخل اللغة الأم و النقل من اللغة الأولى، و النقل نوعان إيجابي و سلبي.النقل الإيجابي يجعل التعلم أسهل، وهو نقل قاعدة لغوية من اللغة الأم إلى اللغة الهدف، و يمكن أن تكون اللغة الأم و اللغة الهدف تشتركان في القاعدة نفسها. و النقل السلبي:يعرف عادة بالتداخل،و هو استخدام قاعدة في اللغة الأم تؤدي إلى خطأ أو شكل غير ملائم للغة الهدف.
- هذه الصعوبات يمكن أن يتنبأ بها التحليل التقابلي.
- يمكن استعمال المواد التعليمية في التحليل التقابلي لتقليل آثار التداخل.

---

[1] محمود فهمي حجازي ، علم اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث و اللغات السامية وكالة المطبوعات الكويت، د ت ،ص41.

[2] زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم،مجلة التراث العربي ،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان83 ،84، اتحاد الكتاب العرب، دمشق،2001، ص243.

[3] ينظر:نفس المرجع:نفس الصفحة.

ويعتبر لادو R.Lado رائد هذا المنهج من خلال كتابة الموسوم ب"اللسانيات عبر الثقافات " 1957 وقد بنى منهجه هذا على نظرية التداخل Interférence التي تقوم على أساسين و هما:

- إن الشخص ينقل الخصائص الشكلية والدلالية للغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية أثناء إنتاجه أو تلقيه لهذه الأخيرة.
- كل ما هو متشابه يسهل نقله إلى اللغة الأجنبية أي يسهل تعلمه ، أما ما هو مختلف قد يؤدي إلى النقل السلبي [1] ،أي إلى الأخطاء،ويمكن تلخيص مبادئ هذا المنهج فيما ذكره روبرت لادو في مقدمته كتابه: "ترتكز خطة هذا الكتاب على الفرضية القائلة إن بإمكان التنبؤ بالأنماط اللغوية التي تسبب صعوبة للمتعلم،وتلك التي لا تسبب أية صعوبة له، وذلك عن طريق المقارنة المنهجية للغة والثقافة المطلوب تعلمها باللغة والثقافة الأصليتين لدارس اللغة الأجنبية".[2]

لذلك يعتمد هذا المنهج على الدراسة المقارنة بين اللغة الأصلية (المنشأ) واللغة الهدف بغرض الكشف عن مواطن الشبه والاختلاف ،مع استبعاد المتشابه،والتركيز على المختلف على أساس أن المتعلم يواجه صعوبة أكبر إذا كانت وجوه الاختلاف كبيرة،بينما تتضاءل تلك الصعوبة إذا ازدادت وجوه الشبه.

وعليه يمكن التنبؤ بكل الصعوبات التي يمكن أن يواجهها المتعلم الناطق بلغة ما عند تعلمه للغة معينة ،لذلك كان على اللغويين إجراء الدراسات المقارنة على كل زوج من اللغات اللغة الأصلية واللغة التي سيجري تعلمها ،لمعرفة وجوه الشبه ووجوه الاختلاف في الأنظمة الثلاث: الصوتية، والصرفية، والنحوية ،وأضاف إليها لادو البعد الثقافي الحضاري.

[1] ينظر:زيدان علي الجاسم وجاسم علي الجاسم،مجلة التراث العربي ،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان 83،84، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001،ص243.

[2] نايف خزما،على حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة الكويت ، 1988، ص 89.

وقد بنيت اختبارات اللغة الأجنبية على أساس وجوه الاختلاف على اعتبار أنه إذا أتقن الطالب نقاط الاختلاف بين اللغتين ،الأجنبية والأصلية يتأكد إتقانه للغة الأجنبية برمتها [1].

لقد توصّل لادو و فريز إلى نتيجة تقو ل :إن اللغة الأم لها تأثير على تعّلم اللغة الثانية وقد أسهم الباحثان في وضع إطار التحليل التقابلي كوسيلة لتشخيص أسباب الخطأ الذي يرتكبه الطلبة الذين يتعّلمون اللغة الإنكليزية كلغةٍ أجنبية.

و سنتطرق في ما يلي لأهم مصادر الخطأ اللغوي عند أنصار هذا الاتجاه و المتمثل في **"التداخل اللغوي"** الذي سنحاول تحديد مفهومه.

3.1.3.التداخل اللغوي l interférence:

يعتبر اللغوي المصدر الأساسي و الوحيد للأخطاء اللغوية في نظر أصحاب هذا الاتجاه ورد في كتاب التعريفات: "التداخل :عبارة عن دخول شيء في شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار "[2].

و ورد في قاموس انجليزي عربي: «نقل التداخل اللمتداخل compositiftransfer تغير دلالي يطرأ على الكلمة لتأثرها بكلمة أخرى تشبهها في المعنى أو الصيغة أو كليهما من ذلك أن كلمةascendent اكتسبت معنى " السلف "بتأثير من كلمة التي تشبهها في الصيغة "descendent"»[3]و هما تعريفان لغويان.

وذكر بسام بركة في القاموس اللغوي (فرنسية /عربية) أن كلمة التداخل معناها: «استعمال خصائص لغة معينة في لغة أخرى»[4].

أما مفهوم التداخل الاصطلاحي فقد تناوله علماء اللغة الغربيين:

---

[1] ينظر:ا نايف خزما،على حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة الكويت 1988، 90.

[2] علي بن محمد الشريف الجرجاني :كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ناشرون، 2000 م، باب التاء، ص56

[3] قاموس الكلمات الإنجليزية (إنجليزي / عربي)، دار الملايين، ط 1980 ، 1، مادة نقل.

[4] Dictionnaire la linguistique Français Arabe, larousse, Lebanon, p 113.

- ذكر في قاموس اللسانيات و علوم اللغة مفهوم التداخل بالشكل التالي:

«On dit qu'il y a interférence quand un sujet bilingue utilise dans une langue cible A ,un trait phonétique, morphologique, lexical ou syntaxique, caractéristique de la langue B. l'emprunt et le calque sont souvent dus, à l'origine, à des interférences[1]»"

ومعنى ذلك أن التداخل :أن يستخدم المتكلم بلغته الأصلية ملامح صوتية و تركيبية ومعجمية و صرفية خاصة بلغة أجنبية أخرى. و مؤلفو هذا المعجم يعتبرون الاقتراض والتقليد هما أصل التداخلات، كما يؤكدون على أن ظاهرة التداخل ظاهرة فردية تلقائية، على عكس الاقتراض و التقليد فهما ظاهرتين لغويتين جماعيتين، تأتي في مراحل متقدمة من التطور اللغوي.

و يعطون أمثلة على مثل هذه التداخلات التي تحدث على المستوى الصوتي و الصرفي والتركيبي:

أ- الفرنسي المتكلم بالاسبانية لا يكرر صوت[R] كما هو الحال في الفرنسية ، و هو تداخل صوتي.

ب- الألماني المتكلم بالفرنسية يذكر الكلمة المؤنثة "la mort" لأنها في الألمانية مذكر . (der tod)و هذا تداخل صرفي.

ج- ج -الفرنسي المتكلم باللغة الإنجليزية، إذا أراد إنشاء الجملة"je vais à l'école"

يستخدم حرف الجر(à) بدلا من "at" التي ترادفها في الإنجليزية فتكون الجملة على الشكل التالي:

"I am going à school"

هو نوع من الاحتكاك اللغوي، و يعرفه اللسانيون الغربيون بأنه:"تأثير اللغة الأم باللغة التي يتعلمها المرء،أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية،

[1] Dictionnaire de linguistique et des sciences des langue, Larousse, Italie, Sep/ 1999, p 252.

ويعني بالعنصر هنا صوتا أو كلمة أو تركيبا فإذا تأثرت اللغة العربية الفصيحة التي يتكلمها الطفل العربي بلهجته العامية أو باللغة الاجنبية التي يتعلمها فإننا نعد ذلكمن باب التداخل اللغوي كذلك"[1].

وانتعشت الدراسات المقارنة في منتصف القرن العشرين، فظهرت برامج لتعليم بعض اللغات الأجنبية على أساسها، (فظهرت طرق لتعليم لغة أجنبية معينة لدارس يتكلم بلغة معينة دون غيره، كطريقة تعليم الإنجليزية للدارسين الأسبان مثلا أو العكس أو غيرهما).

وامتدّ هذا الانتشار حتى السبعينيات ، حيث بدأ هذا المنهج يفقد مكانته نتيجة الانتقادات التي وجهت إليه .

4.1.3.إجراءات التحليل التقابلي:

يجري التحليل التقابلي على مراحل أربع وهي [2]:

أ.الوصف description:يقوم الباحث أو المعلم في هذه المرحلة بتقديم وصف واضح للغة الهدف و اللغة الأم.

ب.الاختيار sélection:في هذه المرحلة عليه أن يختار للمقابلة مستوى من مستويات اللغة (المستوى الصوتي، والمستوى ا لصرفي، والمستوى ا لنحوي، والمستوى الدلالي)، لأنه يعجز عن إجراء التقابل بين جميع مستويات.

ج.المقابلة contrast:إنه يقابل بين اللغتين في المستوى المختار ليكشف أشكال العلاقة بينهما.

د.التنبؤ prediction:وبالتالي أنه يتنبأ بالصعوبات التى يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعّلمهم للغة الأجنبية.

[1] ينظر:صالح بلعيد : في الأمن اللغوي،دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر2010، ص223.
[2] ينظر: محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص183.

5.1.3.آراء العلماء في تعليم اللغة من خلال التحليل التقابلي:

و تنقسم إلى ثلاثة اتجاهات و هي[1]:

أولاً:

المؤيدون.يرون أن التحليل التقابلي يمكن أن يتنبأ الأخطاء، و لقد صرح (فيزياك1981) بأن التحليل التقابلي ضروري للمعلمين ، و مصممي المناهج الدراسية و معدّي المواد التعليمية.

ثانياً:

وأهم انتقاد وجه إلى هذا المنهج ، كان من أنصار المدرسة التوليدية التحويلية وعلى رأسهم" تشومسكي "،فهؤلاء يركزون على باطن اللغة أكثر من ظاهرها، لذلك يهتمون بالخصائص العامة المشتركة بين اللغات أي" الكليات"Les universaux أكثر من التركيز على أوجه الاختلاف التي تلاحظ في بنياتها الخارجية.

ويرون أن دارس اللغة الأجنبية يجلب معه حصيلة كبيرة ناتجة عن معرفته للغته (لغة المنشأ) وبذلك يكون مدركا لكثير من الخصائص العامة المشتركة بين اللغات،والتي تساعده على تعلم اللغة الأجنبية بدلا من أن تعيقه ولم يقتصر النقد على أنصار" تشومسكي "بل تعداه إلى عدد كبير من الباحثين المنتمين إلى مدارس متنوعة،ويمكن تلخيص هذه الانتقادات في [2] :

أ- إن التداخل Interférence ليس المصدر الوحيد للخطأ ، فهناك عدد كبير من الأخطاء لا يستطيع التحليل المقارن التنبؤ بها.

ب- عدم توفر المعايير الدقيقة التي يمكن إجراء المقارنة بين اللغات على أساسها.

---

[1] ينظر: زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم، مجلة التراث العربي ،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي،العددان84،83،اتحاد الكتاب العرب،دمشق،2001،ص 243.

[2] ينظر:نايف خزما،على حجاج ،اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها ،سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة الكويت 1988 ، ص 93.

ج- إن التجريب العلمي أثبت أن وجوه الشبه بين اللغة الأصلية واللغة الأجنبية يمثل أهم صعوبة للمتعلم نظرا إلى أنه قد يعتبر التشابه كليا فلا يعير وجوه الاختلاف كبير اهتمام وبالتالي لا يميز بين الخطأ و الصواب.

د- يرى البعض أن المنهج التقابلي مبني على نظرة ساذجة للبنية اللغوية خاصة في التركيز على الجوانب الصغيرة من اللغة،متجاهلا في دلك أن اللغة أكبر وأعقد بكثير.

ه- إن التحليل المقارن يركز على المدرس لا على الطالب الذي يجب أن يكون جوهر العملية التعليمية.

ثالثاً:

المعتدلون.يرون أن التحليل التقابلي مفيد ،لذا لابد من دمج التحليل التقابلي و تحليل الأخطاء مع بعضهما بعضاً باعتبارهما أساليب يمكن أن تزود المعلم بالنظر في عملية التعلم.

2.3. اتجاه تحليل الأخطاء error analysis:

برز منهج تحليل الأخطاء في أواخر الستينات و بداية السبعينات كرد فعل على المنهج التقابلي الذي عجز عن تفسير أخطاء المتعلمين الخارجة عن نطاق التداخل اللغوي .

و يقوم هذا المنهج علي دراسات تشومسكي و نظريته في اكتساب الطفل للغته الأم ،ففي نظره إن الطفل يكتسب لغته الأم عبر مراحل،و الأخطاء التي يرتكبها لا تعتبر محاكاة فاشلة في تقليد لغة أمه و إنما مؤشرات دالة على اكتسابه إياها.

"فهذه الأخطاء ليست محاولات فاشلة لتقليد لغة الكبار، بل مظهر لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل تدل كل مجموعة منها على مرحلة معينة من مراحل ذالك التطور"[1].

[1] نايف خرما وعلي حجاج،اللغات الأجنبية تعلمها و تعليمها ،ص94 .

إذا كان المنهج الأول قد اعتمد على مبادئ المدرسة النبوية فاعتنى بظاهر الجملة بما فيه المظهر الصوتي والمظهرين الصرفي والنحوي، فإن منهج تحليل الأخطاء قد اعتمد على نظرية تشو مسكي التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهر اللغة، فهي تركز على باطنها وتهتم "بالملكة اللغوية"compétence وليس بالكلام الفعلي "التأدية" Performance وعلى القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما.

فنجد كوردر قد ميز بين نوعين من الأخطاء كما سبق ذكره يتعلق الأمر بأخطاء الكفاية التي ترجع إلى التطبيق الخاطئ للقواعد و تسمى باللغة الانجليزية errors،و أخطاء الأداء التي هي عبارة عن زلات أو هفوات ترجع أساسا للتعب و الإرهاق و تسمى باللغة الانجليزيةmistakes [1].

و قد استبعد منهج تحليل الأخطاء كل الافتراضات التي يتنبأ بها التحليل التقابلي، وركز اهتمامه على الأخطاء التي تخرق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها، كما أنه لا يتعرض للمظهر الخارجي للغة أي الصوتي عند تحليل الأخطاء اللغوية،ويميز هذا المنهج بين الأخطاء والأغلاط أي زلات اللسان التي يتعرض لها كل متحدث بلغته أو بلغة أجنبية لأسباب خارجة عن نطاق اللغة ،والتي يقع فيها المتحدث رغم إتقانه لقواعد اللغة.

ويحاول هذا المنهج الكشف عن الأخطاء المنتظمة ،ونظرا لكون تعلم اللغة عملية مستمرة تمر بمراحل مختلفة تظهر فيها الأخطاء بشكل غير منتظم يكون من الضروري أن تحصر المدة الزمنية التي تتم فيها دراسة الأخطاء.

[1] ينظر: محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص50.

1.2.3.مصادر الأخطاء اللغوية بالنسبة لمنهج تحليل الأخطاء:

يقول محمود إسماعيل صيني،و إسحاق محمد الأمين:"يعدّ تعرف مصادر الأخطاء اللغوية(تفسيرها)الخطوة الأخيرة في تحليل لغة المتعلم . و يعد وصف الخطاء نشاطا لغويا، في حين يعد تفسيره مجالا من مجالات علم اللغة النفسي"[1].

بعد تحديد أخطاء المتعلمين اللغوية يأتي دور الكشف عن مصادرها، وحيث إنه من الصعب على الباحثين إحصاء جميع مصادر الأخطاء فيتطرقون إلى أهمها:

أ. التداخل اللغوي (النقل السلبي عن لغة أخرى)interlingual:

التداخل اللغوي يعد من أهم مصادر الأخطاء .وكما ذكرنا آنفًا أن دراسة الأخطاء في ضوء نظرية التحليل التقابلي تتمحور عليه، يحدث للمتعلمين في مراحل التعّلم الأولى، وهو في الواقع نقل الخبرة من لغتهم الأم إلى اللغة موضوع التعّلم، و من أمثلة الأخطاء اللغوية التي يكون النقل السلبي مصدرا لها قول:"متعلمي اللغة الإنجليزية the book of) (jackبدلا من (jack's book)"[2]

ب. تداخل اللغة الهدف (النقل السلبي عن اللغة الهدف):

يقصد بتداخل اللغة نفسها اتجاه المتعلم للمبالغة في تعميم" Overgeneralization "قواعد اللغة الهدف، بعبارة أوضح؛ عندما يتعّلم الدارس شيئًا من قواعد اللغة موضوع التعّلم، يبالغ في تعميم ما تعّلمه وصحيح أن هذه المبالغة ربما تدل على انفصال الدارس تدريجيًا عن لغته الأم ؛ ولكن عددًا كبيرًا من أخطاء الدارس يعزى إليه.ومن أمثلة هذا المصدر:"قول كثير من متعلمي اللغة العربية في جمع (امرأة) (امرآت أو مرات)، و قول متعلمي اللغة الإنجليزية مثلا (he speaked) معمين قاعدة إضافة ed للمضارع"[3].

[1] محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص146.
[2] ينظر: دوجلاس براون ،أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص214.
[3] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص100.

ج. بيئة التعلم(سياقه)[1]:

إن المصدر الثالث للأخطاء اللغوية هو بيئة التعلم ؛ ويقصد به المعلم والنصوص التعليمية والصف في حالة التعلّم المدرسي، أو الأخطاء في حالة التعّلم الذاتي بدون معلم .بعبارة أخرى :إن الطالب يقع في الخطأ نتيجة استخدامه توضيحًا غير صائب قدمه المعلم أو كلمة وعبارة خاطئة في الكتاب. فقد يكون المتعلم أو الكتاب في حال التعلم المدرسي سببا في تكوين المتعلم افتراضات خاطئة عن اللغة أسماها (ريتشاردز) "المفاهيم الخاطئة"وأسماها (ستنسون) " أخطاء الاستقراء"، و يضيف أنه في حالة تقديم مفردتين جديدتين في وقت واحد قد يسبب للمتعلم اضطرابا في تذكرهما ، و ذلك مثل "يرغب في" بمعنى يحرص على الشيء و يطمع فيه،و "يرغب عن" بمعنى يتركه متعمدا و يزهد فيه،و مثل " point at" بمعنى يشير إلى و "point out" بعنى يحدد أو يلفت النظر[2].

د. استراتيجيات الاتصال communication strategies:

يقصد باستراتيجيات الاتصال قواعد يستخدمها المتعّلم استخدامًا واعيًا لإبلاغ رسالته إلى المستمع أو القارئ؛ عندما لا توجد عنده أنماط اللغة الهدف الدقيقة، و تعتبر المصدر الرابع للأخطاء اللغوية .و يعرف فارش و كاسبر إستراتيجية الاتصال بأنها:" تخطيط واعي لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي"[3].

و ما يهّمنا استراتيجيات الاتصال السلبية بوصفها مصدرا من مصادر الخطأ اللغوي، لذلك سنعرض فيما يلي استراتيجيات الاتصال السلبية:

إستراتيجية التحاشي(التجنب)avoidance: يقصد بها اجتناب بعض المفردات أو القواعد النحوية عند التعبير عن معنى معين، أي إن المتعّلم عندما لا يتذكر مفردًا أو قاعدة، فإنه

[1] استعمل هذا المصطلح من طرف الدكتور محمد أبو الرب و هناك من يطلق عليه مصطلح نسج التعلم context of learning

[2] ينظر: محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص101.

[3] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص101 نقلا عن: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 220.

يتجنب استخدامها، و هناك عدة أنماط من التحاشي منها التحاشي المعجمي،و التحاشي النحوي[1].

الأنماط الجاهزة prefabricated patterns: يعرف د محمد أبو الرب الأنماط الجاهزة بأنها:" ما يستظهره المرء من مخزون معين من الجمل دون أن يدرك مكوناتها. و تقدم الأنماط الجاهزة عادة في كتيبات بلغتين أو أكثر ككتب الجيب التي تحوي مئات من الجمل تناسب كثيرا من المواقف، مثل: ما ثمن هذا؟ أين الجامعة.....فالأخطاء اللغوية التي تحدث باستخدام هته الإستراتيجية تكون بسبب عدم القدرة علي تخزين تلك الأنماط واستظهارها صحيحة"[2].

اللجوء إلى المصدر الأصلي: من قواعد الاتصال الشائعة اللجوء إلى المصدر الأصلي مباشرًة وذلك عن طريق لجوء الدارس إلى المتحدث الأصلي باللغة المراد تعّلمها وسؤاله متحدثا أصليا من صحة تخمينه أو خطئه أو اللجوء إلى البحث عن كلمةٍ في قاموس ثنائي اللغة[3].

التحول من لغة إلى لغة أخرى: يلجأ المتعلم عندما تلجأ الإستراتيجيات السابقة جميعها إلى إستراتيجية التحول إلى لغة أخرى،إذ قد يستعمل لغته الأم سواء أكان المخاطب يفهمها أم لا،و قد يقتصر في ذلك على استعمال مفردة أو اثنتين من لغته الأم ظنا منه أن السامع سوف يفهم ما يريد التعبير عنه[4]

2.2.3 مراحل تحليل الأخطاء:

وتمر عملية تحليل الأخطاء بعدة مراحل وهي:

أ. تحديد الأخطاء و وصفها وتصنيفها:

تحديد الأخطاء يفرق(كوردر) بين نوعين من الأخطاء التي ينتجها المتعلّم[5]

---

[1] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص102.
[2] المرجع نفسه: نفس الصفحة.
[3] المرجع نفسه: نفس الصفحة.
[4] المرجع نفسه: ص103.
[5] ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 144 .

أخطاء ظاهرة : و هي التي لا تتفق بلا شكّ و القواعد النحوية على مستوى الجملة بمعنى أنّ المتعلّم هنا يخالف القواعد النحوية في اللّغة الهدف فيأتي بجمل سيئة الصياغة.

أخطاء غير ظاهرة (باطنة): و هي تراكيب صحيحة نحوياً على مستوى الجملة ،و لكنها غير مفهومة داخل السياق بمعنى أنّ المتعلّم هنا قد يأتي بجمل جيدة الصياغة ،ولكن إذا وُضِعَ هذا التعبير في السّياق الذي وَرَدَ فيه فإنّ تفسيره لا يكون مقبولا.

" فعبارة (أنا بخير شكر اً) صحيحة نحوياً على مستوى الجملة ،و لكنّها خطأ واضح إذا قيلت ردّا على السؤال : (من أنت) ؟، ومن هنا يأتي التفريق المباشر و الواضح بين المصطلحين ،(أخطاء على مستوى الجملة) و (أخطاء على مستوى الخطاب) " [1].

ومن خلال ما سبق يتبيّن لنا بأنّه إذا تمكّنا من تفسير الجملة التي أنتجها المتعلّم تفسيراً مقبولاً - مع وجود نوعي الخطاء الظاهر و الباطن - فما علينا حينئذٍ إلا أن نُعِيدَ صياغة و بناء الجملة التي أنتجها المتعلّم بشكل محكم في اللغة الهدف ، ثم نقارن هذه الجملة التي صنعناها والجملة الأصلية الخاطئة (أي ذات البنية الخاصة) لكي نتبين جوانب الاختلاف بينهما من حيث القواعد ، و بالتالي تحديد موضع الخطأ في (الجملة ذات البنية الخاصة).

ب. وصف الأخطاء وتصنيفها :

وهذه الخطوة تأتي مباشرة بعد تحديد موضع الخطأ:

لابدّ من وصف الخطأ و تصنيفه بدقة محكمة ،و وصف الخطأ يكون عن طريق مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف ،يقول " كوردر" : «وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة ،مادّتها العبارات الخاطئة و العبارات المصحّحة ، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي ،و ذلك بغضّ النّظر عن حقيقة أنّه قد توجد لدينا دراسات و صفية متعددة (وفق مدارس نحوية مختلفة) للغة الهدف ،بينما لا توجد لدينا أية دراسة و صفية للغة الدارس ،فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ

[1] ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 144 .

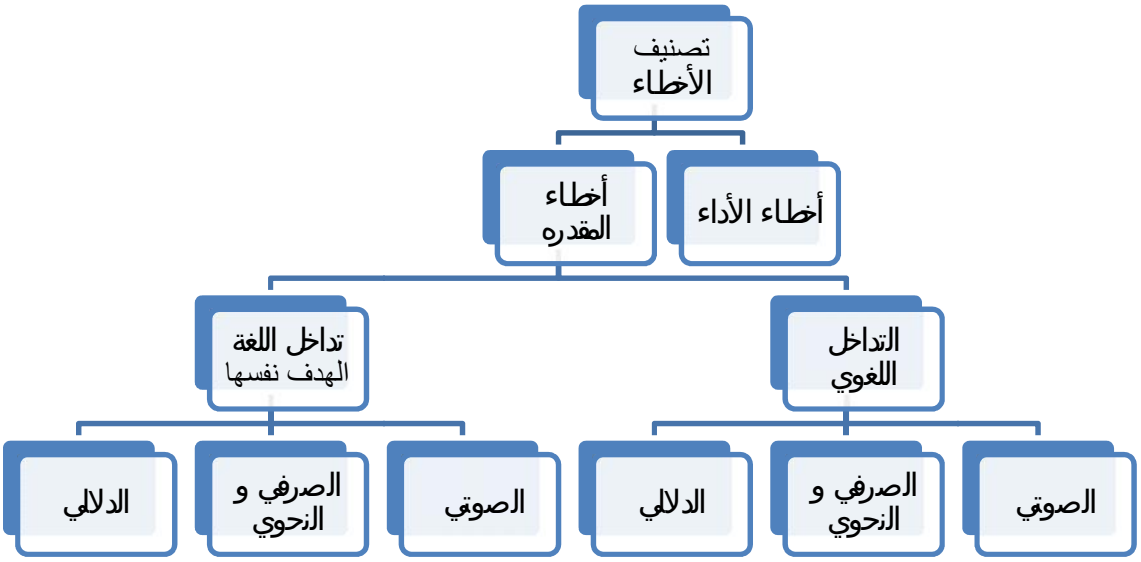
لغوياً ونفسياً بهدف المساعدة على التعلّم، فلا يهّمنا بالتّالي إلاّ ذلك الوصف الذي يبين مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللّغة الهدف عنها في لهجة الدارس »[1].

لقد ذكرنا فيما سبق بأنّ" تحليل الأخطاء "يركّز اهتمامه على أخطاء الجماعات لا الأفراد وأنّ هذه الجماعات يجب أن تكون متجانسة من جميع النواحي التعليمية و الاجتماعية والذهنية، وهناك شرط آخر يجب التنبيه إليه، وهو أنّ منهج تحليل الأخطاء يعُنىَ فقط بالأخطاء التي لها صفة من الاطراد و الشيوع في الجماعة المتجانسة ذلك أنّ المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرّد تخمين ،و يجب ألا نتحدّث عن القواعد التي يتبعها الدّارس و نحاول أنّ نصف في ضوئها لهجته هو أو لهجة الصّف عموماً (إلاّ حين نلاحظ اطرادا في ورود نفس الأخطاء ،و في ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التصحيحية[2] .

يجرى وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللغوي : الكتابة و الصوت و الصرف والنحو و الدلالة . و أي خطأ يقع فيه المتعلّم في أيّ مستوى من هذه المستويات إنّما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لدى المتعلّم.فمتعلّم اللغة العربية الذي يقول : "اشتريتُ ثلاثة خبز إنّما يدل على خلل في قاعدة من قواعد نظام العدد لديه ، و هكذا.. "[3].

و لتفسير الأخطأ تفسيرًا علميا و منهجيا يلزم الباحث تصنيفها ، ومن بين التصنيفات التي قدمها علماء اللغة التطبيقين نورد التصنيف التالي الذي الطرح كوردر و هو اليوم يعرف باسمه:

[1] ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 145-146.
[2] نفس المرجع ، ص 146.
[3] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص52 .



جدول "كوردر لتصنيف الأخطاء"[1]

ج. تفسير الأخطاء :

إنّ الهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد هذه الأخطاء و التعرّف على أنواعها فحسب ،بل إنّ الهدف الأساس من تحليل الأخطاء هو تفسير هذه الأخطاء بردّها إلى مصادرها و بيان الأسباب التي أدّت إلى وقوعها حتى يتمّ تفاديها مستقبلاً ،و يعتبر تفسير الخطأ اللغوي:" مجالا من مجالات علم اللّغة النفسPsycholinguistique إذ يدور البحث فيه عن أسباب و كيفية حدوث الخطأ "[2].

فتفسير الخطأ يحاول الإجابة عن الأسئلة الآتية : لماذا تقع أخطاء معّينة ؟ و ما هي الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء ؟ وتوصّل الباحث إلى تفسير صحيح للخطأ يساعدُه على اتخاذ الإجراءات المناسبة لتجنّبه. إلا أنّ المشكلة التي تواجه الباحثين هي : عدم وجود معايير ثابتة و جامعة في مجال تفسير الأخطاء .

[1] ينظر رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدبهافي مرحلة الليسانس في جامعتي أصفهان وكاشان ،1987،ص:51.
[1] المرجع السابق ، ص 146 .
[2] محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء ، ص 146.

يقول كوردر:"و في غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلّم اللّغة الثانية أو اللغة الأولى فإنّ التفسير ما يزال فرضياً بدرجة كبيرة " [1]، و مع ذلك يمكن التعرّض إلى أهم التفسيرات التي توصّلت إليها معظم الدراسات في مجال تحليل الأخطاء:

- **تدخّل اللّغة الأمّ:**

فقد أثبتت الدراسات بأنّ المتعلم يميل إلى نقل بنية لغته الأمّ إلى اللغة الهدف ،و خاصة في المراحل الأولى من تعلّمه ، " فالشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللّغة الثانية ، فهو إمّا أن يلتزم الصّمت ، أو يستعمل ممّا لديه أقرب القواعد شبهاً ، أي قواعد لغته الأمّ "[2] .

و هذا النقل" قد يكون إيجابياً إذا عمل على تسهيل تعلم المهارة الجديدة (اللغة الهدف) بسبب أوجه الشبه بين المهارتين ،و قد يكون سلبيا بحيث يعمل على عرقلة تعلّم المهارة الجديدة بسبب أوجه الاختلاف بين المهارتين، و هذا ما يسمى بالتدخل اللّغوي Interférence.

فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ"[3] ،وقد أثبتت الدراسات التقابلية جدواها و فعاليتها في هذا المجال ،كما أثبت تحليل الأخطاء فاعليته فيه ،إلا أنّ هذا الأخير لا يردّ جميع أخطاء المتعلّم إلى التدخل السلبي للّغة الأم ، بل يرى بأن هناك أسباباً أخرى إلى جانب التداخل اللغوي تؤدي إلى الوقوع في الخطأ من بينها:

- **الجهل بالقاعدة:**

يُعدُّ هذا العامل من بين أهمّ العوامل التي تؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء ،فمعلوم أنّ ما يتلقاه المتعلم من مادة لغوية ما هو في الحقيقة إلا جزء من هذه اللغة ،كما أنّ تقديم هذه المادة اللغوية لا يتم دفعة واحدة ،بل يوزع على فترات و مستويات تعليمية متعددة ؛ فأبواب النحو العربي مثلا متعددة و متشعبة ،وهذه الأبواب لا تقرّر على المتعلّم في مستوى واحد ولا تقدم له دفعة واحدة ،بل توَزّع على فترات معينة حسب مستوى التلميذ و قدراته

[1] محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء:ص146.
[2] المرجع نفسه، نفس الصفحة.
[3] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 55.

واستعداداته ،فإذا تصادف المتعلّم مع باب من أبواب النحو التي لم تقرّر عليه بعدُ ، فإنّه لا محالة يقع في الخطأ و إن أصاب فبمحض الصدفة فالأخطاء إذًا تنشأ بسبب جهل المتعلّم بالقاعدة أو ما أسماه(الرّاجحي) " المعرفة الجزئية باللّغة" .

لأنّ اللّغة كما يقول:" نظام داخلي مستقلّ مكتفٍ بذاته ، أي أنّ أجزاءه كلها مرتبطة ارتباطاً داخلياً ،أو أنها نظام من أنظمة ، و معنى ذلك أنّ (أيّ) شيء لا يمكن أن نتعلّمه (كاملا) إلاّ بعد أن نكون قد تعلّمنا (كلَّ) شي (كاملا) "[1].

وعدم معرفة المتعلّم للقاعدة يدفعه إلى استخدام ما يقابلها في اللغة الأم ،فينتج عن ذلك (التداخّل) و هنا يظهر التداخل بين السببين السابقين.

- **المبالغة في التعميم و القياس الخطئ:**

قد تنتج الأخطاء عن الإفراط في القياس ،والتعميم كما يعّرفه (جكوب فتش)هو:«استعمال الإستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة..... و في تعلّم اللغة الثانية فإنّ بعض هذه الإستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللّغة ،أمّا بعضها الأخر فقد يكون مضلّلاً و غير قابل للتحقيق »[2].

فالمتعلّم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللغة الهدف اكتسبها مسبقاً و يطبقها على مواقف جديدة لا تنطبق عليها ، فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ. و يقول إسماعيل صيني: "و قد وصف بعضُ الباحثين هذه الظاهرة بأنها تعليم متخم للبنية "[3].

ويتضح من ذلك، بأن مصدر الخطأ يتجاوز النقل من لغة إلى أخرى أو ما يسمى (بالتداخل اللغوي) إلى نقل من نوع أخر و هو نقل داخل اللغة الهدف نفسها ، وهذا النقل قد

[1] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص54.
[2] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ص.121
[3] المرجع نفسه ،ص123 .

يكون إيجابياً و يساهم في اكتساب اللغة الثانية ، ولكنّه إذا زاد عن حدّه فإنه يؤدي إلى الوقوع في الانحرافات اللّغوية و هو ما يسمى بالإفراط في التعميم [1].

- **بيئة التعلّم:**

لقد أثبتت الدراسات بأنّ بيئة التعلّم كثيرا ما تكون سبباً في الوقوع في الأخطاء، و يقصد ببيئة التعلّم هنا مثلاً : الفصل الدّراسي ، الكتاب المدرسي ،مادة التعلّم و المعلّم و هذا في حالة التعلّم المدرسي ،و الموقف الاجتماعي في حالة التعلّم الذاتي.

فكثيراً ما تنتج الأخطاء عن الشرح الخاطئ للمعلم ،أو عن بعض التراكيب أو الكلمات التي تعُرضُ بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي ،وذلك يؤدّي بالمتعلّم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللّغة ،أو ما يسميه(ريتشاردز) بالمفاهيم الخاطئة ،أمّا فيما يخصّ الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية ، فهي تؤدي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء ،لأنّ اكتساب اللّغة الذي يتم في بيئة اجتماعية معينة بدون معلم ، قد يؤدي إلى تدخل اللهجة (المحلية) في اللّغة الهدف ،فيؤدّي ذلك إلى الوقوع في الخطأ ،أي أن تلك اللهجة تصبح مصدراً للخطأ[2].

هذا عن بعض الأسباب التي توصّل إليها عدد من الباحثين من خلال دراساتهم الميدانية لأخطاء المتعلمين ،و سوف نرى من خلال تشخيص أخطاء التلاميذ في التعبير الكتابي ،هل هي راجعة إلى هذه الأسباب أم أن هناك أسباباً أخرى تؤدّي بالتلميذ إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

د. تصويب الأخطاء:

لا ينحصر دور تحليل الأخطاء على تحديد مواطن الأخطاء و تصنيفها و معرفة أسبابها فحسب ،بل يسعى الباحثون و الدارسون من خلال تحليل الأخطاء إلى غاية أبعد من ذلك وهي التصدّي للأخطاء و علاجها فالباحثون " لا يقومون بعبء تحليل الأخطاء اللّغوية رغبة

[1] دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص 218 .
[2] ينظر:دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص 219 .

في عملية التحليل ذاتها إذ أنّه من المعروف أنه ليس لتحليل الأخطاء غاية في ذاته ،بل هو مجرّد أداة يتوصَلُ بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد و أجلّ و هي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة أو التصدي لعلاجها عند وقوعها " [1].

و لا يمكن تصويب أخطاء المتعلم إلا بعد التعرف على مصادرها ، والعوامل التي أدت إلى وقوعها، و الوصول إلى تفسير صحيح للأخطاء يساعدُ على علاجها و تفاديها في المستقبل .على أنّ الباحثين اللسانين يؤكدون على شيء مهم و هو أن تصويب الأخطاء لا يتم بإعادة تقديم نفس المادة للمتعلم مرة أخرى ،كما هو معروف في مدارسنا العربية بدروس التقوية و التدعيم بل يتم عن طريق التعرف على سبب الخطأ ،ثم تقديم المادة الملائمة [2].

هو ما يؤكد عليه ميشال زكريا عندما تحدث عن دراسة أخطاء المتعلمين في قوله : " إنّ عملية تصحيح الأغلاط لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللغوية بواسطة التمارين ذاتها،بل تقتضي تفهم مصدر الأغلاط على نحو يمكن الأستاذ من توفير المادة اللغوية الملائمة " [3].

إلا أنّ الآراء حول طريقة تصحيح و تصويب الأخطاء تختلف:

فهناك من الباحثين من يرى بأن التصحيح الفوري أو العَلَنِي للخطأ لا يَسُرُّ المتعلمين بل يؤدي إلى الإصابة بنوع من الإحباط و فقدان الثقة بالنفس [4].

وفي ذلك يقول دوجلاس براون: " إنّ كثرة المقاطعات و التصحيح و الاهتمام بالتراكيب الخاطئة ،غالبا ما تؤدي بالدارس إلى أن يتخلى عن محاولاته في الاتصال بالآخرين ، لأنّه يدرك أن معظم ما يقوله خطأ و أنّ الأمل ضئيلٌ في أن يقول شيئاً صحيحًا " [5].

في حين يرى أنصار اتجاه آخر . وقد سبقت الإشارة إليه في البحث - و من بينهم (بيرت) أن تصحيح الأخطاء يجب أن يقتصر على الأخطاء التي تؤثر على الفهم و تعوق الاتصال ،

---

[1] عارف كرخي أبو خضيري ، تعليم اللغة العربية لغير العرب ، ص49.
[2] ينظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص57 .
[3] ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص54 .
[4] ينظر : محمود اسماعيل صيني و اسحاق محمد الامين ،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص175.
[5] د وجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص239 .

وأنّ ذلك " سيؤدّي بلا شك إلى أسلوب أكثر تأثيراً و إمتاعاً من أسلوب التصحيح الشامل أي تصحيح جميع الأخطاء "[1] .

ويوافق(هندركسون) (بيرت) فيما ذهبت إليه عند تمييزها بين ما يسمى بالأخطاء الجزئية و الأخطاء الكلية ،ويرى بأن المعلم الفطن هو الذي يجب أن يتبين الفرق بينهما ويقوم بتصحيح الأخطاء الكلية فقط ، لأنها تحول دون فهم الرسالة ،في حين يوصي بعدم تصويب الأخطاء الجزئية لأنها لا تعوق الاتصال ،و أنّ تصحيح مثل هذه الأخطاء يشوش ذهن المتعلم ،و يمنعه من الاسترسال في إنتاجه الاتصالي[2] .

و الحقيقة أنّ مسألة تصويب الأخطاء مسألة شائكة جداً ،إذ ليس من السهل الإجابة عن السؤال : متى و كيف تعالج أخطاء المتعلمين ؟ غير أنّ الرأي القائل بعدم تصحيح هذه تجاه الأخطاء، أو تصحيح الأخطاء الكلية دون الجزئية في الحقيقة يعزز ظهور الأخطاء عند المتعلم.

3.2.3.أنواع الأخطاء اللغوية:

تعددت محاولات الكشف عن أنواع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلمون و سنحاول بيانها فيما يلي:

أ. الأخطاء الكلية و الأخطاء الجزئية:

لقد صنفت بعض الدراسات الأخطاء اللغوية من حيث الأهمية الاتصالية إلى صنفين الأول هو الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقة واضحة بحيث تجعل المتلقي يخطئ فهم الرسالة وسميت أخطاء الصنف الأول " الأخطاء الكلية" ، والثاني هو الأخطاء التي لا تعوق الاتصال بصورة ظاهرة بحيث أن المستمع قد يفهم الرسالة بالرغم من وجود عدة أخطاء فيها و يطلق علي هذا الصنف "الأخطاء الجزئية"[3]

[1] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص175 .
[2] ينظر:دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص240 .
[3] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص61.

- **أخطاء كلية:**

و هي أخطاء تعوق عملية الاتصال إعاقة كاملة: " و هي تلك الأخطاء التي تؤثر على التنظيم الكلي للجملة" [1] ،بحيث تجعل المتلقي يخطئ فهم الرسالة ،وهذه الأخطاء تتضمن الأنماط التالية [2] :

الترتيب الخطئ للكلمات في الجملة:مثل : أحب المدرسة الولد تلك، و قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزية english language use many people

أدوات ربط الجملة المحذوفة أو الخطئة أو الواقعة في غير مكانها:مثل: إن يدرس سوف ينجح، و قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزيةif not take this bus we late for school.

حذف المعيناتcuse التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة :مثل: كتبت القلم ، بدلا من ، كتبت بالقلم،و قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزية the student proposal was looked into by a principal

تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات:أو وفق التعبير التحويلي عدم مراعاة القيود على عناصر معجمية معينة ، مثل: قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزية

- we amused that movie very much
-that movie amused us very much

- **أخطاء جزئية:**

وهي الأخطاء " التي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة "[3] و لا تؤدي إلى إعاقة فهم الرسالة و قد ذكرت مارتينا بيرت بعض أنواع هذه الأخطاء

[1] محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ،ص167 .
[2] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص61.
[3] محمد أبو الرب،نفس المرجع ، نفس الصفحة.

في قولها: " و الأخطاء الجزئية تشمل أخطاء تصريف الاسم و الفعل كما تشمل الأدوات و الأفعال المساعدة وصوغ كلمات الكم، و بما أنّ هذه الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة فإننا نسميها أخطاء جزئية أو محلية " [1].

إذ يرى أصحاب هذا الاتجاه بأنّ مثل هذه الأخطاء الجزئية لا تؤثر على عملية الاتصال وبالتالي لا داعي إلى التنويه بها أو تصحيحها.

وقد أُجرِيَتْ الكثير من الدراسات حول هذه المسألة ،و من الأمثلة التي دُرِست في هذا المجال في تعليم اللغة الإنجليزية ،المثال الأتي [2] :

-Englich language use much people.

فهذه الجملة في الحقيقة تحتوي على ثلاثة أنماط من الأخطاء:

- حذف أداة التعريف the .

- استعمال much بدل many

- تقديم المفعول به English language عن الفاعل peolple في الجملة.

و قد سُئِلَ الناطقون الأصليون باللغة الإنجليزية عن أيّة جملة من الجمل المصحّحة الآتية أقرب إلى فهمهم:

- إضافة أداة التعريف the -the English language use much people

- صححت much -English language use many people

- صحح الترتيب - much people use English language

[1] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص61.
[2] المرجع نفسه ، نفس الصفحة.

وقد أجمع هؤلاء في إجاباتهم على أنّ تصحيح ترتيب الفاعل و المفعول به في الجملة الثالثة هو الأقرب إلى الفهم ،في حين أن إضافة أداة التعريف(the) في التصحيح الأول و تصحيح كلمة(much) في الجملة الثانية لم يساعد على تحسين الفهم ، بل ذهبوا إلى أن تصحيح الخطأ الأول و الثاني دفعة واحدة في قولنا:

The English language use many people

لم يساهم في تحسين فهم الرسالة ، و لذلك أطلق على هذا النوع من الأخطاء(أي الخطأ في الترتيب) خطأ كلياً ،في حين أن الأخطاء الأخرى هي أخطاء جزئية و تصحيحُها لم يأتِ بفائدة ،و لذلك تقول (مارتينا بيرت) martina burt: "من وجهة نظر الاتصال الناجح ،فإن تصحيح جميع الأخطاء ليس ضروري، وكما رأينا فإنّ تصحيح خطأ كلّيً واحد في جملة من الجمل يساعدُ في توضيح رسالة المتكلّم التي يرمي إليها أكثر مما يفعل تصحيح عددً من الأخطاء الجزئية في نفس الجملة " [1].

صحيح أنّ هذه النظرة تركز على ملكة التواصل في التعليم ،و ترجّح الجانب الاجتماعي الوظيفي للّغة على الجانب المعياري لها ، ولكنّها في الحقيقة تنظر إلى الخطأ نظرة (تسامحيه)، لأنها تدعو إلى غضّ النظر عن الأخطاء الجزئية ،مما يؤدّي إلى استفحال ظاهرة الخطأ على ألسنة و في كتابات المتعلّمين ، ولذلك يجب على المعلّمين و الباحثين العناية بجميع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللّغة على جميع مستوياتها: الصوتية و الصرفية والنحوية و الدلالية ....) تأكيدًا على مبدأ التكامل الوظيفي بين قواعد اللّغة ،و صوناً للأقلام والألسنة من اللحن و و الزّلل.

ب. أخطـــــاء القدرة و أخطـــاء الأداء:

وقد ذكرنا سابقا بأنّ اللّسانيين المحدثين -وعلى رأسهم كوردر corder قد ميزوا في دراستهم للخطأ بين نوعين من الأخطاء[2]:

[1] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص61.
[2] ينظر:نفس المرجع:ص50.

- **أخطاء في الأداء الكلامي Erreurs de perfermance:**و هو ما سمّاه كوردر بالأغلاط وهي أخطاء غير نظامية ،وهذه الأغلاط تنتج في أغلب الأحيان عن حالات فيزيولوجية؛ مثل : الإرهاق والتوتر...، ويمكن لأي إنسان أن يقع فيها سواء في اللّغة الأم أو اللّغة الثانية،بما أنها غير ناتجة عن قصور في المقدرة –الكفاية- اللغوية للمتكلم . وتعد أخطاء الأداء بناء على ذلك أقل خطورة من أخطاء الكفاية .
- **أخطاء في القدرة اللّغوية Erreurs de compétence :**وهو ما أطلق عليه كوردر بالأخطاء النظامية وهي أخطاء ناتجة عن جهل المتعلم للقاعدة اللّغوية، أو التطبيق الناقص لها ...وهذه الأخطاء هي الأكثر خطورة من غيرها أي (الأغلاط)، لأنها تدل على اختلالات في البنية النسقية للنظام اللّغوي الذي اكتسبه المتعلّم.

ج. الأخطاء الاستقبالية و الأخطاء التعبيرية[1] **:**هناك نوعان من الأخطاء:

- أخطاء استقبالية.
- أخطاء تعبيرية.

و الحقيقة أنّ التعرّف على الأخطاء الاستقبالية مهمّ جدًا،و لكن ليس من السهل دراسة هذه الأخطاء فهي أخطاء:" يصعب تحديدها و الإمساك بها للأسف الشديد، لأنّ متعلّم اللّغة الأجنبية قد يتلقّى كلامًا ما فتكون استجابته إيماءً أو حركة معينة ، و قد يأوي إلى الصمت وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحًا أم خاطئاً إلا إذا أنتج كلامًا" [2].

ولذلك فإن المرتكز في تحليل الأخطاء هو الأداء التعبيري ،لأن الأخطاء في الأداء التعبيري الإنتاجي هي أخطاء قابلة للملاحظة و بالتالي قابلة للدراسة و التحليل ،و في ذلك يقول كوردر: " و دراسة الأداء التعبيري هي المصدر المباشر الوحيد للمعلومات حول قدرة الدارس الانتقالية"[3] ،بمعنى أن الأداء الإنتاجي يعكس لنا حقيقة النظام اللّغوي الذي اكتسبه المتعلّم.

[1] ينظر: محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ،ص142-143.
[2] عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، 1996 ،ص51 -52.
[3] ينظر : محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ،ص142.

د. الأخطاء الفردية و الأخطاء الجماعية:

إن الأخطاء يقع فيها الفرد ، ومع ذلك فإن" منهج تحليل الأخطاء "يهتم بدراسة أخطاء المجموعات لا الأفراد ، لأنّ المناهج و المقررات التعليمية إنما توضع للجماعات لا الأفراد و بالتالي يجب الاهتمام بأخطاء هذه الجماعات .

وفي ذلك يقول كوردو: "و للأغراض العملية فإنّ أخطاء المجموعات هي التي تهمنا وذلك لأنّ مفردات المناهج و الإجراءات التصحيحية يتمُّ تصميمها للمجموعات و ليس للأفراد كما أنّ أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التي تبنى عليها المناهج و الإجراءات التصحيحية" [1].

و لكن دراسة أخطاء المجموعات لا يمكن أن تكون ذات فائدة ،إلا إذا كانت هذه الجماعة متجانسة من حيث معايير العمر و المستوى و المعرفة اللغوية ،بل و حتى من حيث و حدة اللّغة الأمّ لهذه الجماعة ، لأنّ الأخطاء التي تصدر عن مجموعة متباينة اللغة الأمّ – أي لكل فرد من هذه المجموعة لغته الأمّ الخاصة به – تكون أكثر تغايرًا و اختلافاً من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة من حيث اللغة الأمّ [2]،و ذلك يؤدّي إلى صعوبة في دراسة هذا الأخطاء و إيجاد تفسير وعلاج مناسب لها.

4.2.3.النظرية الانتقاليةinterlanguage théory:

تعتبر النظرية الانتقالية ل "كوردر" وليدة لنظريته السابقة في تحليل الأخطاء وتقوم هذه النظرية على أساس وجود نظام لغوي خاص بالمتعلم ،يختلف عن اللغة الهدف ولا يطابق اللغة المنبع ،وهو ما يسمى باللغة الانتقالية" المرحلية"،و اللغة الانتقالية تقترب شيئا فشيئا إلى اللغة الصحيحة ذلك أن المتعلم يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة و تساعد على بلورتها و إحكامها و ذلك في اتجاه

[1] ا ينظر : محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ،المرجع نفسه ، ص142 .
[2] ينظر ، المرجع السابق، ص 142 ، و عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص51 .

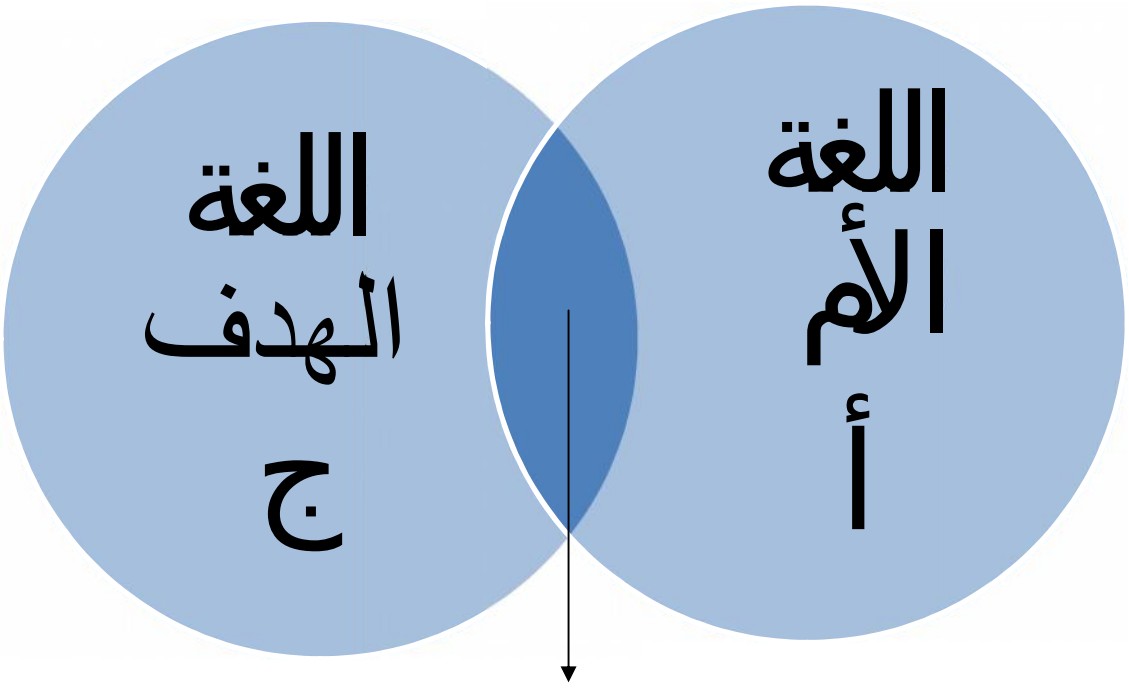
امـتلاك اللغــة الأجنبيــة و لا يــأتي هـذا إلا عنطريــق الأخطــاء أولا ثــم الوقــوف عليهــا ثانيا ثم تفاديها ثالثا.

معنــى هـذا أن عمليــة تعلـم لغــة ثانيــة تكـون سلسـلة مـن المراحل،يتخطاهـا المعلـم تـدريجيا حتـي الوصـول إلـى نهايـة المرحلـة التـي يكـون فيهـا المعلـم قـد اكتسـب زمـام اللغة الثانية و ذلك بالقضاء على كامل أخطائه ، لأنه في كل مرحلةوم بمراجعـة أخطائه التي ارتكبها تعديلا و تصحيحا و إثباتا و يتفاداها في المرحلة اللاحقة.

إن اللغة الانتقالية "المرحلية" نظام نشيط يتطور كلما يتطور الدارس في استخدامه للغة الأجنبية. إنه يبدأ بلغته الأم ولا يزال يطور قواعدها ويقلل من أخطائه فيقترب من اللغة الهدف تدريجيًا حتى يتقنها ويتحدث بها كما يتحدث بها متكلموها الأصليون.

ويركز أنصار هذه النظرية وعلى رأسهم كوردر" corder" في تحليل الأخطاء، على أخطاء الفهم ، وعلاوة على اهتمامهم بالكلام الفعلي(التأدية) فهم يركزون خاصة على المهارات الفرعية، وطريقة توظيفها في الكلام الفعلي (التأدية)، والهدف من كل ذلك وصف خصائص لغة المتعلم من خلال النشاطات اللغوية للكشف عن القواعد التي تتحكم في تطورها. واللغة الانتقالية هي تلك التي تتشكل عند المتعلم بهدف إتقان قواعد لغة معينة ، فهي تحوي بذلك خليطا من لغة المنشأ واللغة الهدف بالإضافة إلى إبداعات المتعلم ويمكن تمثيل ذلك في الشكل التالي [1]:

[1] H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P 225



اللغة الانتقالية

ب

إن النظام اللغوي الذي يبتدعه المتعلم يتشكل من المكونات السابقة بالإضافة إلى العمليات المصاحبة لذلك،كعمليات النقل والاستبدال التي ينشئها المتعلم بين اللغة الهدف ولغة المنشأ،بمساعدة بعض العمليات المعرفية والمتمثلة في التصنيف Catégorisation والنسبة Attribution والتحديد Identification والتخصيص Spécification [1].

ويرى بعض الباحثين أن المتعلم خلال اكتسابه للغة ما ينشئ أنظمة خاصة وهي أنظمة افتراضية،وهذا ما استنتجه كل من M.LUCAS و Giacebile من خلال دراسة قاما بها حيث يؤكدان أن" الأنظمة الوسيطة التي ينشئها المتعلم هي أنظمة افتراضيةHypothétique تعمل كالمصفاة،وهذا ما يعطي معنى للمادة اللسانية التي يستعملها المتعلم [2].

[1] هنية عريف:أخطاء العدد في البحوث اللغوية الأكاديمية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها،جامعة ورقلة ،نقلا عن لوصيف طاهر ،منهجية تعليم اللغة وتعلمها،رسالة ماجستير جامعة الجزائر 1996 ص 365

[2] H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P226

لذلك فهذه الأنظمة الافتراضية التي يقوم بها المتعلم تعمل كمصفاة تساعده على الاختيار والتعديل. بالإضافة إلى ذلك يتميز النظام الانتقالي ب[1] :

- أنه يتوفر على خصائص تميزه عن اللغة الطبيعية ،ومن أهمها: عدم الاستقرار وقابلية النفاذ، والتراجع،والتبسيط...
- إن الصفات المذكورة ناتجة أساسا من خاصتين يتميز بهما النظام الانتقالي وهما:

- خصائصه الداخلية.
- طابعه التطوري الذي يمكن أن نقارنه بلغة الطفل.

إن هذا النظام يستند على مرجعين أولهما اللغة الهدف la langue cible،التي يحاول الاقتراب من تحقيق نظامها،وثانيهما لغة المنشأ la langue source التي تكون حاضرة في تكوين هذا النظام (النظام الانتقالي).

أ. خصوصيات لغة المتعلم:

وبناء على ما أتت به النظرية الانتقالية، فللمتعلم لغة خاصة به تجسد ما يبذله من جهد في سبيل إتقان اللغة الهدف، وتتكون هذه اللغة من:

- قواعد مستمدة من لغة المنشأ.
- قواعد مستمدة من اللغة الهدف.
- قواعد ابتدعها المتعلم.

وتوصف هذه اللغة بالاضطراب، وعدم الاكتمال،و التبسيط وتعميم القاعدة ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي:[2]

- **الاستقلالية النسبية:** بما أن هذه اللغة تستند على أكثر من نظام لغوي (لغة المنشأ،واللغة الهدف)، فهي تتميز باستقلالية نسبية عما سواها.

[1] H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P217

[2] جميلة حمودي : طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ،رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1995ص 147 .

- **قابلية النفاذ** :إن كون لغة المتعلم خليطا يجمع بين أنظمة مختلفة يسمح بحدوث التداخل بين هذه الأنظمة وإمكانية النفاذ إلى نظام آخر في أي لحظة من الإنشاء اللغوي للمتعلم

* **قابلية التغير(التطور):** تتميز هذه اللغة بعدم الاستقرار ،وبالتطور الناتج عن طبيعة الاكتساب اللغوي.

إن دراسة اللغة الانتقالية أدت إلي استنتاج الأمور التالية :

إن أغلب الأخطاء التي يرتكبها الدارسون ليس مصدرها النقل من اللغة الأم بل لها عدة مصادر وهي :

- استراتيجية التدريس.
- بنية اللغة نفسها .
- الافتراضات الخاطئة التي ينشؤها المتعلم نتيجة عدم اكتمال القواعد اللغوية عنده.

5.2.3. نقد نظرية تحليل الأخطاء:

لم يسلم اتجاه تحليل الأخطاء من النقد، فكانت حاله في ذلك حال الاتجاه التقابلي، لكن بحدة أقل، أبقت عليه منهجا قائما بذاته في تحليل الأخطاء اللغوية ،هذا على حد تعبير الدكتور محمد أبو الرب بحيث يلخص لنا أهم الانتقادات الموجهة لهذا المنهج على النحو التالي:[1]

- اهتمامه بأخطاء المتعلمين دون اهتمامه بالتراكيب الصحيحة لديهم في الوقت نفسه.
- إفراطه في الاهتمام بما ينتجه المتعلم ، مع أن فهم اللغة لا يقل أهمية عن إنتاجها، بحيث ذكرنا سابقا أن الأداء نوعان ،أداء إنتاجي وآخر استقبالي . فالأداء الاستقبالي يصعب تحديد أخطائه و الإمساك بها.
- فشله في تفسير أخطاء ظاهرة التحاشي اللغوي، وبالتالي إن عدم اجتراح الخطأ قد يعني تحاشي المتعلمين بعض التراكيب التي تسبب مشكلات لهم .

[1] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص203-204.

3.3.الاتجاه التكاملي:

إن نظرية التحليل التقابلي تعتبر التداخل اللغوي أهم مصدرٍ لصعوبات تعّلم اللغات الأجنبية وتضادها نظرية تحليل الأخطاء التي ترفض التحليل التقابلي وتعتبره قليل الجدوى والفعالية. ويرى أنصار هذه النظرية أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التى تواجه الدارسين أثناء تعّلمهم.

فيذهب الدكتور محمد أبو الرب أن العيوب المسجلة في كل من الاتجاهات السابقة دعت بعض الباحثين إلى الدعوة لاتجاه جديد يجمع بينهما، و هو ما اصطلح على تسميته بالاتجاه التكاملي في تحليل الأخطاء اللغوية، يقول محمود صيني و إسحاق محمد الأمين :" وكما هو معروف عند و جود الطرفين المتعارضين نلاحظ دائما وجود فريق معتدل يؤمن بأن (خير الأمور الوسط) و يرى الجمع بين وجهتي النظر للاستفادة منهما كليهما،و لاستكمال نواقص إحداهما بحسنات الأخرى، فسمعنا الدعوة إلى العمل الجاد للاستفادة من كل من التحليل التقابلي جنبا إلى جنب مع تحليل الأخطاء بصورة تكمل فيها إحداهما الأخرى"[1].

وتلخص لنا (جاكلين شاختر) حقيقة هذا الاتجاه في:" ليس هناك من سبب يدعونا للافتراض أن هناك اتجاها واحدا لا غير يعطينا كل الإجابات لتساؤلاتنا حول اكتساب اللغة الثانية.و يبدو أن من الأفضل من ناحية منطقية أن نفترض أن الجمع بين الاتجاهات المختلفة مثل تنبؤات التحليل التقابلي المسبق و تحيل الأخطاء و اختبار الاستيعاب ،هذا الجمع هو السبيل الوحيد الذي سيؤدي بنا إلى البدء بتجميع معلومات مفيدة حول عملية تعلم اللغة الثانية "[2] .

ونظرا لقصور هذين الاتجاهات في تحليل الأخطاء اللغوية (اتجاه التحليل التقابلي و اتجاه تحليل الأخطاء اللغوية)،ظهر اتجاه جديد يفيد من كلا الاتجاهين السابقين،و هذا ما أسماه

[1] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص206 نقلا عن: محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، المقدمة .

[2] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص206 نقلا عن:الخطاء في تحليل الاخطاء ،ص198.

محمد أبو الرب ب"الاتجاه التكاملي" متفقا في ذلك مع محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين.

بحيث يقول محمود إسماعيل صيني و إسحاق محمد الأمين:" و كما هو معروف عند وجود الطرفين المتعارضين نلاحظ دائما وجود فريق معتدل يؤمن بأن خير الأمور الوسط .....فسمعنا الدعوة للعمل الجاد للاستفادة لكل من التحليل التقابلي جنبا إلى جنب مع تحليل الأخطاء"[1] .

في الفصل القادم و الذي عنونته ب "الاكتساب اللغوي مفهومه،و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة و الحديثة وأهم نظرياته". سنحاول الحديث عن مفهوم علم اللغة التطبيقي مع ذكر مجالاته وأهم روافده، بالإضافة إلى ذلك سنتطرق لمفهوم الاكتساب اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية القديمة، وخصص المبحث الثالث لمعرفة أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة لدى الطفل.

[1] محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، المقدمة.

الفصل الثاني:

الاكتساب اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية القديمة و الحديثة وأهم النظريات المفسرة له.

- مفهوم علم اللغة التطبيقي، مجالاته و روافده.
- الاكتساب اللغوي مفهومه و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة.
- أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة.

توطئة:

لقد أضحى البحث في لغة الطفل من حيث خصائصها،وكيفية اكتسابها همّا مشتركا بين الباحثين في علم اللغة من جهة،و الباحثين في علم النفس و علم التربية من جهة أخرى لما يكتسيه من أهمية بالغة لكل من يتعامل مع الطفل؛ سواء الآباء أو المربين أو المعلمين ومعرفتنا بالحقائق والمعلومات الأساسية حول التطور الطبيعي للغة الطفل تفيد جميع هؤلاء، بالإضافة لما يكون لها من فائدة في إرشاد أولئك الذين يضعون ويصممون المناهج التربوية التعليمية.

لذا سنستعرض في هذا الفصل مفهوم علم اللغة التطبيقي وأهم مجالاته وروافده بالإضافة إلى تحديد مفهوم الاكتساب اللغوي و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة، لننتقل بعدها إلى ذكر أهم النظريات النفسية المفسرة لاكتساب اللغة لدى الطفل.

1.مفهوم علم اللغة التطبيقي:

هو أحد فروع علم اللغة العام و يرجع ظهوره لسنة 1946م تحت إشراف العالمين "روبيرت لادو"و "تشارلز فيرز"، وتمّ الاعتراف به في 1964م في الوقت الذي ازداد الاهتمام بمشكلات تعليم اللغات الحية للأجانب، إلى جانب ازدهار الدراسات التطبيقية، أو البحث عن نظرية عملية يتم القيام بها عن طريق تطبيق ما هو في الإمكان[1].

وقد اختلف الباحثون في نشأته، فليس ثمة اتفاق على تحديد قاطع لمعناه، ولا لطبيعته، وربما هذا راجع لأمرين: مجالات هذا العلم، والمصطلح الذي استقر عليه.

وتتفق جل التعريفات أن علم اللغة التطبيقي هو:" الكشف عن جوانب اللغة و المعرفة الواعية بها، و هو السعي دائما لعمل علمي هادف، و يفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف التعلم اللغوي المختلفة"[2].

1.1.مجالاته:

أما فيما يخص مجالاته، فيظهر ذلك جليا في كثرة المؤتمرات التي عقدت تحت مصطلح علم اللغة التطبيقي، وقد ضمت هذه المؤتمرات عددا كبيرا من المجالات منها [3]:

أ- تعلم اللغة الأولى وتعليمها.
ب-تعليم اللغة الأجنبية.
ج- التعدد اللغوي.
د- التخطيط اللغوي.
ه- علم اللغة الاجتماعي.
و- علم اللغة النفسي.
ز- علاج أمراض الكلام.
ح- الترجمة.

[1] ينظر:صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2000م، ص11.
[2] صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2000م، ص11.
[3] عبده الراجحي،علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية،دار المعرفة الجامعية،الإسكندرية ، 1995، ط، ص9.

ط- المعجم.

ي- علم اللغة التقابلي.

ك- علم اللغة الحاسبي.

ل- أنظمة الكتابة.....

إلا أن المجال الأكثر سيطرة من بين هته المجالات هو مجال تعليم اللغة سواء لأبنائها أو لغير الناطقين بها .

ويعرفه كوردر corder :" بأنه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"[1].

كما يرى عبده الراجحي:" أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة ، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة **حين تتصدى لمعالجة اللغة** الإنسانية، أو هو علم ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية ، و في وضع الحلول لها ، و إذا كان علم اللغة لا يمثل العنصر الوحيد في ميداننا ، لأنه يستقي من **علوم أخرى** ، فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه[2].

و يمتاز علم اللغة التطبيقي ببعض الخصائص من أهمها ما يلي:

أ- البرجماتية.

ب- الانتقائية.

ج- الفعالية.

د- دراسة التداخلات بين اللغة الأم و اللغات الأخرى.

ه- علاج عيوب النطق.

[1] صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2000م، ص12.
[2] نفس المرجع ، ص13.

2.1مصادره:

يرى محمود فهمي حجازي أن علم اللغة التطبيقي: " يفيد من النظرية العامة لعلم اللغة، ومناهج التحليل اللغوي من أجل تحديد المحتوى، وتحليل الأخطاء، وبناء الاختبارات، وإعداد الكتب والمعاجم، ويفيد علم اللغة التطبيقي أيضا من علم النفس من حيث الأسس العامة لتعليم اللغات"[1].

إذن فهو علم متعدد المصادر والروافد، وهناك اتفاق على أن علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي هي[2]:

أ- علم اللغة.

ب-علم اللغة النفسي.

ج- علم اللغة الاجتماعي.

د- علم التربية.

خلاصة لما سبق ذكره فإن علم اللغة العام أو اللسانيات النظرية تعنى بتوصيف الظواهر اللغوية ،كالأصوات و الفونيمات، و الدلالة، و الصرف ،و النحو ،و العروض، و البلاغة وأحكامها نظريا ، أما علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية ،تعنى بجوانبها التطبيقية بما يخدم العملية التعليمية،و توظيف جوانبها الأساسية ،و الإنتاجية لمستعملي اللغة[3].

[1] محمود فهمي حجازي، النظريات الحديثة في علم اللغة وتطبيقاتها في تعليم العربية على المستوى الجامعي، مجلة التعريب، المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر، السنة الثانية، العدد04، دمشق، 1992م، ص64.

[2] صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5، 2000م،ص14.

[3] ينظر:عبد القادر عبد الجليل ،نعلم اللسانيات الحديثة ،دار الصفاء للطباعة،الأردن،ط2002،1،ص163.

2.مفهوم الاكتساب اللغوي :

1.2. لغة:

ورد في لسان العرب لابن منظور:(كَسَبَ : الكسبُ)، طلب الرزق، وأصله الجمع، كَسَبَ،يَكسِبُ كَسبًا و تَكَسُبًا ،وتَكسَبَ واكتَسَبَ ،قل" سبويه"كَسَبَ:أصلَ،اكتَسَبَ، تصرف واجتهد[1]

قل ابن جني :قوله تعالى: ﴿ لا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْساً إِلاَّ وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا اكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِصْراً كَمَا حَمَلْتَهُ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلا تُحَمِّلْنَا مَا لا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَاغْفِرْ لَنَا وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾.[2] عبر عن الحسنة بكَسَبَت ، وعن السيئة باكْتَسَبَتْ، لأن معنى كَسَبَتْ دون معنى اكْتَسَبَتْ لما فيها من الزيادة، وذلك أن كَسْب الحسنة، بالإضافة إلى اكْتِسَابْ السيئة أمر يسير ومستصغر.

وقوله تعالى: ﴿ مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلا يُجْزَى إِلاَّ مِثْلَهَا وَهُمْ لا يُظْلَمُونَ﴾.[3]

أفلا ترى أن الحسنة تصغر بإضافتها إلى جزائها، ضعف الواحد إلى العشرة؟ ولما كان جزاء السيئة أنها هو بمثلها، فلم تغتفر إلى الجزاء عنها، فَعُلِمَ بذلك قوة فعل السيئة على فعل الحسنة، فإذا كان فعل السيئة ذاهبا بصاحبه إلى هذه الغاية البعيدة المترامية، عُظم قدرها، و فُخِم لفظ العبارة عنها، فقيل لها ما كسبت فتزيد لفظ فعل السيئة و انْتُقِصَ من لفظ فعل الحسنة

[1] ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة (ك س ب).
[2] سورة البقرة الآية 286.
[3] سورة الأنعام الآية 160.

لما ذكرنا وقوله تعالى: ﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ (1) مَا أَغْنَى عَنْهُ مَالُهُ وَمَا كَسَبَ (2) سَيَصْلَى نَاراً ذَاتَ لَهَبٍ (3) وَامْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ (4) فِي جِيدِهَا حَبْلٌ مِنْ مَسَدٍ (5) ﴾.[1]

وقيل ماكَسَبَ "هنا، ولده، وأنه لطيب الكَسْبِ والمَكْسِبَةُ و المَكسبَةُ و الكَسِيبَةُ ، وكَسَبْتُ الرجل خيرًا،فَكَسَبَهُ و أكْسَبَهُ إيَاه والأولى أعلى [2]

قيل:

يعاتبني في الدين قومي وإنما ذُيُونِي فِي أشْيَاءَ تَكْسِبُهُم جَهْدًا.

ويروى:

تُكْسِبُهُم و هذا مما جاء على فعلته ففعل، وتقول :فلا يَكْسِبَ أهله خَيْرًا، قال أحمد بن يحي كل الناس يقول:كَسَبَ فلان خَيرًا إلا ابن الأعرابي، فإنه قال: أكْسَبَكَ فلان خَيرًا، وفي الحديث أطيب ما يأكل الرجل من كَسْبِهِ، قال ابن الأثير :إنما جُعِلَ الولد كَسْبًا ، لأن الولد طلبه، وسَعَى في تحصيله.

والكَسْبُ :الطلب والسعي في طلب الرزق والمعيشة، وأراد بالطيب هنا الحلال ونفقة الوالدين واجبة على الولد إذا كانا محتاجين عاجزين عن السعي، عند" الشافعي "وغيره لا يشترط ذلك،وفي حديث خديجة، إنك لتصل الرحم، وتحمل الكل و تَكْسِبُ المعدوم .يقال : كَسَبَ زيدا مالاً، وأكْسَبْتُ زيدا مالا أي أعنته على كَسْبِهِ أو جعلته يَكْسِبُهُ وتوصلهم إليهم.

قال :وهذا أولى القولين لأنه أشبه بما قبله، وفي باب التفضل والإنعام، إذا لا إنعام في أن يَكْسِبَ هو لنفسه مالا كان معدوما، عنده، وإنما الإنعام أن يوليه غيره وباب الحظ والسعادة في الِاكتساب غير باب التفضل و الإنعام [3].

---

[1] سورة المسد، الآية 02.
[2] ينظر: لسان العرب، ابن منظور مادة (ك،س،ب).
[3] ينظر: لسان العرب، ابن منظور مادة (ك،س ب).

وبذلك يمكن القول كَسَبَ،كَسْبًا و تَكَسَبَ،واكْتَسَبَ:مالاً أو علمًا طلبه ورجحه و كَسَبَ وكَسَبَ و اكْسَبَ: فلانًا مالاً أو علمًا أنَاله إياه.

2.2.اصطلاحا:

لقيت دراسة اكتساب اللغة اهتمامًا كبيرًا على إثر ظهور النظرية السلوكية و النظرية التوليدية التحويلية على يد عالم اللغة الأمريكي نعوم تشومسكي،فأصبح الاهتمام باكتساب اللغة يتزايد فظهر علم جديد أصطلح على تسميته اللسانيات النفسية psycholinguistique، الذي جعل من ظاهرة اكتساب اللغة أحد أبرز اهتماماته.

والاكتساب: مصدر من الفعل اكتسب،و المكتسب، و يعرف في قاموس التربية الحديث على أنه:"مجوع المواقف و المعارف و الكفاءات و التجارب التي حصل عليها،و امتلكها فعلاشخص من الأشخاص"[1].

يرى (J.GUILFORD) في مؤلف بعنوان (general Psycology): "أن التعلم لا يعدو أن يكون تغيرا في السلوك، ناتجا عن استثارة هذا التغير نفسه في السلوك، قد يكون نتيجة لأثر منبهات بسيطة، وقد يكون أحيانا نتيجة لمواقف معقدة، ويعرف كذلك بأنه : تغير دائم في سلوك الإنسان، واكتساب مستمر بخبرات ومهارات جديدة، تؤدي إلى إدراك ومعرفة عميقة للمحيط الطبيعي والاجتماعي الذي يعيش فيه الإنسان... " [2] .

فإن عملية النمو اللغوي تستغرق المرحلتين، الابتدائية والثانوية من الدراسة، فالقدم الذي يستغرقه ويحرزه الطفل لغويا، له أمارات كثيرة من السهل ملاحظتها من جملة تلك الأمارات، تسمية الطفل الصغير للأشياء بأسمائها بدلا من الاكتفاء بالإشارة، وخلو كلامه من اللحن والخطأ ومهاراته. لهذا فإن اكتساب الطفل للغة وتعلمه إياها، هو معرفتهطرائف التكلم بها، ومعرفة تنظيمها اللغوي، وكذا اكتساب خبرات جديدة لم يكن يعرفها وذلك اعتمادا على المحيط الذي يعيش فيه فهي مكتسبة منه.

---

[1] قاموس التربية الحديث-عربي،إنجليزي،فرنسي- ،بدر الدين بن تردي،المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر2010، ص340.

[2] دراسات في اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني، الجزائر ، ديوان المطبوعات الجامعة 1996 ص ص45 .

ومنه إن عملية اكتساب اللغة لدى الفرد تنمو باستمرار و بشكل طبيعي في مراحل طفولته،إذ يولد بقابلية على التكلم ،وهُيّئ له مناخ للتواصل و الاحتكاك مع أفراد أسرته ومحيطه، حيث يمر الطفل بسلسلة من المراحل المتعاقبة ليكتمل نموه اللغوي.

3.2.اكتساب اللغة في الدرس اللغوي العربي القديم:

يعود البحث في الاكتساب اللغوي في تراثنا العربي إلى أزمنة ضاربة في القدم وإن لم يكن المصطلح بهذا التوصيف بل كان بحثا في الملكة اللغوية على رأي عبد الرحمان بن خلدون أو الكفاية اللغوية بتوصيف تشومسكي .

وسنحاول سرد بعض الآراء التي أدلى بها كوكبة من العلماء العرب الذين اهتموا بقضية تحصيل اللغة واكتسابها، حتى يتضح لنا كيف أسهم الدرس اللغوي العربي القديم في تفسير آلية اكتساب اللغة .

1.3.2.اكتساب اللغة عند ابن فارس(ت 395 هـ):

كان لهذا العالم فضلا في الدفع بالدراسات اللغوية و الأدبية إلى الأمام، حيث يري أنّ اللغة تكتسب اكتسابا، فهي لا تولد مع الإنسان وإنما الذي يولد معه هو الاستعداد لتعّلمها فهي: « تؤخذ اعتيادًا كالصبي العربي يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ اللغة عنهم على مرّ الأوقات، وتؤخذ تلقُنًا من ملّقن»[1].

و يدلنا ابن فارس إلى طريقين لاكتساب اللغة وهما على النحو التالي[2]:

أ.السّماع: ونعني به عملية الاكتساب المباشر بموجب المنشأ والمعاودة دونما تقنين أو تعليم مقصود بوعي وإحساس، فالمصدر الأول لاكتساب اللغة هو البيئة التي يعيش فيها الفرد لأن الطفل يولد بدون أي معرفة باللغة، ولكن بفضل استعداده الفطري يبدأ بشكل متدرج في تحصيلها .ومن هنا يأتي دور الوسط الاجتماعي الذي ينمو فيه، فمنذ أيامه الأولى يبدأ بسماع

[1] الصاحبي في فقه اللغة، أحمد ابن فارس،المكتبة السلفية،القاهرة، ص30 .

[2] أهمية السماع في اكتساب اللغة و في تعلمها قبل التمدرس ، يحي علاق، مذكرة ماجستير في اللغة العربية،جامعة قاصدي مرباح ورقلة2011، ص38 .

الكلام من أبويه وأفراد عائلته والمحيطين به من جيرانه وأبناء مجتمعه، فلا يمكن أن تتنامى حصيلة الفرد اللغوية إلا إذا كان متصلاً بغيره من الناس، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية تنشط وتقوى وفق نشاط مجتمعها، فهي ليست غريزية بل ظاهرة إنسانية مكتسبة يأخذها الفرد منذ ولادته بالسماع والمحاكاة.

ب. التلقين: يعدّ التلقين النهج الثاني الذي تكلّم عنه ابن فارس في اكتساب اللغة :"وتؤخذ تلقنا من ملّقن"[1]،ويظهر أنّ الغرض منه التّعليم وصقل الموهبة.

فهو اكتساب طارئ على العربي ملّقن ولم يلجأ إليه إلا عندما فسدت لغة العرب بمخالطتهم الأعاجم ،ويرى أن :"سبب فسادها أنّ النشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى غير الكيفيات التي كانت للعرب فيعبّر بها عن مقصوده لكثرة المخالطين للعرب من غيرهم ويسمع كيفيات العرب أيضا فاختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فلستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى .وهذا معنى فساد اللسان العربي"[2].

2.3.2.اكتساب اللغة عند ابن خلدون (ت 808 هـ)[3]:

لعالم الاجتماع العربي ابن خلدون رأي في تعليم اللغة،فقد انطلق في بناء تصوره لمفهوم الاكتساب اللغوي أو "الملكة اللغوية" من عدة منطلقات (سلوكية،اجتماعية،عقلية)،و لقد ورد مصطلح الملكة في عدة فصول من كتابه المقدمة ،حيث يرى: " أنّ اللغات لما كانت ملكات، كان تعلّمها ممكنًا شأن سائر الملكات "[4].

فقد قال في معرض كلامه عن انتقال الألسن واللغات من جيلٍ إلى جيل، وذلك في فصلٍ عنوانه: "إنّ اللغة ملكة صناعية": "فالمتكلم من العرب حيث كانت ملكة اللغة العربية

---

[1] المرجع نفسه، ص30.

[2] المقدمة، ص631 ،630.

[3] يعتبر ابن خلدون أحد العلماء الذين تفخربهم الحضارة الإسلامية، فهو مؤسس علم الاجتماع، وأول من وضعه على أسسه الحديثة، وقد توصل إلى نظريات باهرة في هذا العلم حول قوانين العمران ونظرية العصبية، وبناء الدولة وأطوار إعمارها وسقوطها .وقد سبقت آراؤه ونظرياته ما وصل إليه لاحقًا بعدة قرون عدد من مشاهير العلماء كالعالم الفرنسي أوجست كونت.من أشهر مؤلفاته كتابه المسمى" ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر "المعروف بالمقدمة.

[4] المقدمة، ص635 .

موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيُلَقَّنُها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفةً راسخةً ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيلٍ إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة **للعرب بالطبع أي** بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم إنه لمّا فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كيفيات أخرى" [1].

ويقول في مقام آخر:" وكلٌّ منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائرٍ لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو **بمخالطة العجمة..**".[2]

يرى ابن خلدون أنَّ الملكة صفة راسخةٌ، ولا تتحقق وتحصل هذه الصفة إلا بتكرار **الأفعال**. ومفهوم الملكة عند ابن خلدون هو قدرة المتكلم على امتلاك ناصية الكلام. **ومن** قراءة هذا النص لابن خلدون ندرك أن آراءَه سليمة وترتكز على قواعد علمية صحيحة، ولا تبتعد كثيراً عن النظريات الحديثة.

ففي النص الأول عدة عوامل وتعتبر أساسية في تعلم اللغة وهي:

- **العامل الأول**: التكرار وهو مهم في اكتساب اللغة وفهم تراكيبها ومفرداتها. ويجب أن يتم التكرار في مواقف طبيعية، وفي مواقف حيوية، وأن يبنى على الفهم والإدراك للعلاقات والنتائج وإلا أصبح من دون الفهم مهارةً آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة.

[1] المقدمة، ص320 .
[2] المصدر نفسه، ص322.

- **العامل الثاني:** البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان.
- **العامل الثالث:** الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة بالاعتماد على التراث اللغوي والاختلاط بأهل اللغة وكان يقصد العرب الفصحاء.
- **العامل الرابع:** وجوب التقليد والاقتباس في بدايات تعلم اللغة، ثم تأتي مرحلة الاعتماد على ما وعاه وحفظه واستعماله في مواقف جديدة.

وفي النص الثاني يقرر ابن خلدون حقيقة علمية أخرى، وهي أن اللغة قد يصيبها التغيير وتتبدل وتتطور تبدل الكائن الحي وتطوره سلباً أو إيجاباً، وأن العوامل الاجتماعية تتأثر بالبيئة وبالتالي تكون عاملاً من عوامل الصراع بين اللغة ومحيطها فإما أن تنتصر اللغة أو تنهزم.

وهناك عوامل وردت في المقدمة، لا مجال لذكرها. ومن مطالعة آراء ابن خلدون نلاحظ التوافق العجيب بين رؤيته التربوية للغة ودورها وأسس تعليمها ومدى مطابقتها للأسس النفسية والتربوية والنظريات الحديثة. فنظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة تأخذ موقعاً متميزاً بين معظم النظريات، فنجد آراءه في قضية اكتساب اللغة قد شابهت أراء تشومسكي في نظريته اللغوية، وذلك لوجود وشائج بينهما فيما يتعّلق بالملكة اللغوية فتشومسكي فرق بين الكفاية اللغوية، التي هي المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمّكن الإنسان من إنتاج الجمل وفهمها، وبين الأداء اللغوي الفعلي، وهو الاستعمال الآني لهذه المعرفة في الكلام[1] .

وهذا لا يختلف عن التفريق الذي ذكره ابن خلدون بين الملكة اللسانية، التي يقصد بها "قدرة اللسان على التحكم في اللغة والتصرف فيها "[2]، وبين صناعة العربية التي هي

[1] ينظر: قضايا ألسنية تطبيقية، ص61 .
[2] الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة، ص5 .

"معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصّة"[1] ،وهذا "بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علما ولا يحكمها عملا "[2].

كما نجد أن آراءه في مسألة اكتساب اللغة قد شابهت آراء سكنر وجون واطسون من السلوكيين، و فيجوتسكي من التفاعليين.

3- أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللّغة

3-1- أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الغربيين:

كيف يمكن لطفل ما أن يتعلم الكلام ؟ أو كيف يمكنه أن يكتسب لغته ؟سؤال تجدد طرحه وحاول الباحثون و المفكرون الإجابة عنه باستمرار ، يظهر ذلك في البحوث و الدراسات المستمرة خلال القرن الماضي بغية إيجاد أيسر و أنجع الطرائق و الأساليب في تعليم الأطفال لغاتهم القومية.

وللإجابة عن هذا التساؤل المحيّر حظي موضوع اكتساب اللغة باهتمام الباحثين واللغويين و علماء التربية و علم النفس ، وحاولوا إيجاد تفسيرات لهذه القدرة العجيبة التي تمكن الإنسان من إتقان لغته رغم تعقيدها ، وتتلخص الآراء والنظريات في مجال الاكتساب اللغوي في اتجاهين رئيسيين متعارضين تعارضا كاملا هما:

أ. الاتجاه السلوكي : الذي يرى أنّ اللغة تتطوّر نتيجة عوامل أو مؤثراتٍ بيئية.

ب.الاتجاه الفطري : و يرى أنّ اللغة تتطور بفعل عوامل فطرية تولد مع الإنسان وتصاحبه في حياته، وهي موجودة في داخله

[1] المقدمة، ص636 .
[2] المرجع نفسه،ص 636.

3-1-1-الاتجاهات السلوكية:

بدأت النظريات السلوكية بالثورة على علم النفس التقليدي وذلك برفضها لمنهج الاستبطان في البحث، معتمدة على المنهج التجريبي المخبري. ومن رواد هذه الاتجاه إيفان بافلوف صاحب نظرية التعلم الشرطي الكلاسيكي، وسكنر صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي.

يعتبر السلوكيون اللغة جزء جوهري من السلوك الإنساني ،و هم بذلك يركزون على الجوانب المباشرة للسلوك اللغوي ، أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة و على العلاقة بين هذه الاستجابات و الأحداث المحيطة بها ، و هكذا يرون أن السلوك اللغوي الفعال هو الذي ينتج عن استجابة صحيحة لمثير ما فإذا تعززت هذه الاستجابة تحولت إلى عادة ، و معنى ذلك أن الأطفال ينتجون الاستجابات التي لقيت تعزيزا سواء في الكلام أو في الفهم.

ولعل أشهر نموذج سلوكي هو الذي قدمه سكينر (SKINER) في كتابه:"السلوك اللغوي" وترجع نظريته في السلوك الكلامي إلى نظريته العامة عن التعلم فيما يعرف بالاشتراط الفعال ويشير إلى أن الجهاز العضوي ينتج عنصرا فعالا دون مثير ملحوظ و هذا العنصر يتعلم بالتعزيز ، فإن قال طفل : أريد لبنا ، و حصل على ما يريد فإن هذا العنصر يتعزز و يصبح إشتراطيا بالتكرار.

و يرى سكينر:" أن السلوك اللغوي كأي سلوك آخر تتحكم فيه نتائجه ، فهو يتعزز و يقوى حين تكون النتيجة مكافأة ، أما إذا كانت عقابا فإنه يزوى و ينطفئ خاصة إذا غاب التعزيز"[1] وليس هناك سبب يجعل السلوك اللغوي يختلف عن السلوكات الأخرى ، إنه متعلق بالمنبه والاستجابة.

❖ **مبادئها التعليمية[2]:**

- التعليم في هذه النظرية يقوم على المثير و الاستجابة يعقبه التعزيز.
- التعلم مرتبط بالنتائج و التجربة أساس المعرفة التي ترتبط بملاحظة السلوكات الكلامية و الفعلية.

[1] دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة و تعليمها، تر: عبده الراجحي ، ص37.
[2] ينظر:مريم سليم،علم نفس التعلم،دار النهضة العربية،بيروت لبنان،ط1،2003،ص25.

- العقل الإنساني في هذه النظرية غير ملموس نستطيع تحديده، في حين أن الكلام حسي حركي.
- اللغة عندها مجموعة أصوات حلقية تطوعها مثيرات البيئة، و ترفض أن يكون ذلك نتيجة المعنى العقلي.
- لا تنكر هذه النظرية ما للمعلم من دور هام في العملية التعليمية، من حيث طرق تنفيذها .أما في ما يخص ذاكرة المتعلم فإنه تجريدي غير قابل للملاحظة و القياس و كل ما يهمه هو استجابة المتعلم لجملة المثيرات.
- تعتبر المتعلم بمثابة مخزون يعبئ بالمعارف المختلفة، و يستثار بفعل التعزيز، لذلك تعتبر التقويم عبارة عن مثير يؤدي إلى استجابة معينة من شأنه زيادتها بفعل التعزيز فكلما تم تعزيز الاستجابات الإجرائية الايجابية عند المتعلم كلما وقع التعلم بسرعة أكثر.

3-1-2-الاتجاهات الفطرية:

يؤكد أصحاب هذا الاتجاه على أن اكتساب اللغة موجود في الإنسان بالولادة ، أي أننا نولد بجهاز داخلي من نوع ما يوجهنا إلى اكتساب اللغة أي إلى إدراك اللغة التي حولنا إدراكا منظما، و إلى إنتاجها بعد أن يتم استيعابها داخليا ، و هذه الفرضية تدعمها شواهد كثيرة ،و يؤكدشومسكي CHOMSKY أيضا وجود خصائص فطرية لغوية تفسر لنا كيف يستطيع طفل أن يتقن لغة في وقت قصير جدا رغم الطبيعة التجريدية لقواعد اللغة. و يشبه تشومسكي هذه المعرفة الفطرية بأنها" صندوق أسود صغير " أطلق عليه " جهاز اكتساب اللغة".

إن مشكلة اكتساب اللغة كما يرى ماكنيل McNEIL تتخطى نظرية المثير و الاستجابة لأنها نظرية محدودة و ضيقة ، ولا شك أن فكرة " جهاز اكتساب اللغة" فتحت المجال لدراسة الجوانب الشائكة في الاكتساب مثل قضايا المعنى و التجريد و الإبداعية[1].

[1] ينظر:المرجع السابق ، ، ص39 .

"إن اللغة عند شومسكي و أنصاره هي مهارة مفتوحة النهايات ، و كل من يستطيع استخدامها يمكنه أن ينتج و يفهم جملا لم يسبق له استخدامها أو سماعها ، و يستطيع الطفل من خلال إتقانه للقواعد التي تحكم بناء لغته أن يظهر نوعا من الإبداع في استخدام اللغة وفي فهم كلام الآخرين حتى و إن كانت جديدة عليه"[1].

❖ **مبادئها التعليمية[2]:**

- تعلم اللغة يتضمن التفكير بها .و الممارسة الواعية للغة تتم في إطار المعنى و ليس مجرد تدريب عليها.
- يقوم المعلم بدور فعال عن طريق مناقشة وشرح الدرس بطريقة جيدة، وتقديم تدريبات وأنشطة لغوية تطبيقية.
- تنمية القدرة الذهنية عند الطالب ، وتدريبه على قواعد الاستنتاج والإستقراء وعلى مبادئ التعميم والتطبيق من خلال شرح مفصل للقواعد و محاولة تفسيرها في ذهن المتعلم.
- مراعاة ترابط الموضوعات في المنهاج، و ليس على دروس فردية.
- التقويم يتم قياسا للمعرفة المحصل عليها، و ليس بالنظر إلى كمية الاستجابات.
- المناهج الدراسية تعتمد على تخطيط يساعد الطالب على تحصيل يمكنه من عملية الاسترجاع على الطريقة الهرمية العلم المتواتر فالأقل .

هذا باختصار مفهوم الاتجاهين الرئيسيين ، السلوكي و الفطري في تفسير آليات الاكتساب اللغوي وسنحاول في الصفحات الموالية التطرق إلى أهم النظريات المنبثقة عن الاتجاهين المذكورين.

ظلّ البحث في ميدان الاكتساب و التعلم اللغويين مستمرا و متجددا خلال القرن الماضي برزت خلاله نظريات مختلفة ، و ازدهرت مناهج عديدة في تعليم اللغة ، و بقي هذا الميدان

[1] حسام البهنساوي : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث ، مرجع سابق ، ص102 .
[2] ينظر:صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،دار غريب،القاهرة،ط3،1997،ص41.

حقلا حيويا تنوعت فيه النظريات بتنوع منطلقاتها الفكرية و الفلسفية وقد صنفها البعض في أربع نظريات رئيسية هي:

أ- النظرية السلوكية التي يتزعمها واطسن ، سكينر ، بافلوف ، بلومفيلد و غيرهم.
ب-النظرية العقلية التي يمثلها تشومسكي.
ج- النظرية المعرفية لجان بياجيه.
د- النظرية التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي .

أ. النظرية السلوكية:

تعتبر النظرية السلوكية من أقدم النظريات التي قدمت قواعد وقوانين للتعلم البشري استنادا إلى تجارب ميدانية على الحيوانات .حيث تعتبر اللغة سلوكا اجتماعيا كلاميا كسائر السلوكات الأخرى .يكتسبه الطفل منذ ولادته عن طريق المحاكاة والتقليد والتكرار فيترسخ شيئا فشيئا ليتحول إلى عادة لغوية كسائر العادات السلوكية الأخرى المكتسبة .لذلك يركزون على الاستجابات التي تخضع للملاحظة والعلاقة بين تلك الاستجابات والأحداث المحيطة بها.

ويعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من الدراسات بقصد تشكيل نظريةٍ تتعلق باكتساب اللغة الأولى. و الطريقة السلوكية تركز على السلوك اللغوي الذي يتحدد عن طريق استجابات يمكن ملاحظتها بشكل حسي وعلاقة هذه الاستجابات في العالم المحيط بها. ولقد سيطرت هذه المدرسة في مجال علم النفس في الخمسينيات القرن الماضي.

ورائد هذه المدرسة السلوكية هو سكنر، وقد حوي كتابه" السلوك اللغوي" محاولاته بناء نظرية جديدة في التعلم اللغوي. وهو معروف بتجاربه على السلوك الحيواني وما يعرف بـ" صندوق سكنر" والذي استطاع أن يساهم في تطوير التعليم عن طريق التعليم المبرمج وأدوات التعليم الأخرى.

يرى سكينر frederic skinner.[1] أنّ اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة التي نتعلّم بها أنواع السلوك الأخرى ، إذ يراها:"عبارة عن مهارة ينمو وجودها لدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، ويتم تدعيمها عن طريق التعزيز والمكافأة"[2].

إنّ الأساس الذي تقوم عليه هذه النظرية هو التقليد و المحاكاة من الطفل لألفاظ الكبار ثم التدعيم الإيجابي من قبلهم لما يصدر عنه من مقاطع أو ألفاظ لغوية في بداية نطقه للحروف، وبتقدم الطفل في السن يستطيع أن يدرك الكلمات أو الجمل التي ينطق بها الكبار، و يحاول الطفل أن يقلد هذه الكلمات و الجمل.

تنظر هذه النظرية إلى الإنسان على أنه آلة ميكانيكية مركبة و معقدة ، و ترى أيضا أن موضوع علم النفس لا بد أن يقتصر على دراسة السلوك الحركي للإنسان عن طريق الملاحظة الموضوعية البحتة ، أي دون الإشارة إلى ما يخبره الفرد من حالات شعورية أثناء الملاحظة فهي ترفض اصطناع منهج التأمل الباطني رفضا صريحا ، حيث أنها تنكر وجود قدرات واستعدادات فطرية ، فليس هناك غرائز أو ذكاء موروث ، إنما الذكاء في تصور أصحاب هذا الاتجاه مجموعة معقدة من عادات يكتسبها الفرد أثناء حياته ، وفي هذا يقول واطسن :"أعطوني عشرة أطفال أصحاء أسوياء التكوين ، فسأختار أحدهم جزافا ثم أدربه فأصنع منه ما أريد ، و ذلك بغض النظر عن ميوله وسلالة أسلافه[3]".

تفسر هذه المدرسة سلوكيات الإنسان انطلاقا من مبدأ المثير و الاستجابة ، و لهذا فاللغة عندهم سلوك كبقية السلوكيات وهي استجابة يصدرها المتكلم ردا على مثيرات تكيفها حوله البيئة، وبهذا قدم سكينر وجهة نظر خاصة تتعلق بعملية اكتساب اللغة عند الطفل تتلخص في النقط التالية[4]:

---

[1] أخصائي نفسي أمريكي الجنسية من ولاية بنسلفانيا ،تعلم في جامعة هارفارد ،والتحق بطاقم الجامعة في العام 1948 نال شهرته من خلال بحثه الرائد عن التعلم والسلوك ، اكتشف سكنر مبادئ مهمة في الإشراط الإجرائي . وأصبح الممثل الرئيسي للمدرسة السلوكية في أمريكا ، والتي يمكن من خلال مفاهيمها تفسير سلوك الإنسان من خلال مصطلح الاستجابة لمثير خارجي.

[2] سيكولوجية اللغة و المرض العقلي، ص99.

[3] حسام البهنساوي : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث ، ص132 .

[4] حسام البهنساوي : المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- إن اللغة الإنسانية مهارة كغيرها من المهارات ينمو وجودها عن طريق المحاولة والخطأ -ترتقي المهارة اللغوية بواسطة التعزيز و تنعدم إذا لم يكن هناك تعزيز ، و معنى التعزيز الدعم الذي يلقاه المتعلم عند نطقه بكلمة من الكلمات.
- يتدرج المتعلم في اكتساب النظام اللغوي للغته بهذه الطريقة فيتحصل على النظام الصوتي و نظام الكلمات و النظام التركيبي على شكل مخزون في ذهن المتعلم.

يدرج السلوكيون – ومن بينهم سكينر – عملية اكتساب اللغة ضمن إطار نظرية التعلم فاللغة في منظورهم شكل من أشكال السلوك الإنساني ، لذلك لا يقرون بوجود أي تباين بين مسار تعلمها و مسار تعلم أي مهارة سلوكية أخرى.

تعتبر نظرية التعلم كما وضعها سكينر أن السلوك اللغوي مثله مثل أي سلوك آخر هو نتاج لعملية تدعيم إجرائي ، فالآباء و المحيطون بالطفل بشكل عام يدعمون ما يصدر عن الطفل من مقاطع و ألفاظ لغوية دون غيرها ، فيظهرون سرورهم للأصوات التي تعجبهم ويهملون أخرى و يستجيب الطفل لذلك بأن يكرر ما أعجب الأهل ، و مع الأيام و التكرار يربط الطفل ما تم إتقان لفظه بمدلوله ، و بذلك تكتسب اللغة رويدا رويدا على هذا الأساس[1].

اكتساب اللغة لدى مؤسسي هته المدرسة هو اكتساب سلوك ما وهذا السلوك المكتسب هو نتيجة لتفاعل عناصر ثلاثة:

تنبيه – استجابة – تعزيز

يرى سكنر أن اللغة نمط من أشكال السلوك العامة ، و أن من شأن المثيرات اللفظية و البيولوجية توليد الاستجابات اللفظية عن طريق التعزيز،و يؤكد على عملية التعزيز اللفظي الذي يتم عادة بواسطة الأشخاص المحيطين بالطفل[2].

[1] ينظر: هشام البهنساوي : لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث ، مرجع سابق ، ص133 .
[2] ينظر:نايفة قطامي،تطور اللغة و التفكير لدى الطفل،الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات ،مصر،2008م، ص80.

*** التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الشرطي الإجرائي لسكنر:**

ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التَّعلُّم الشرطي الإجرائي بما يأتي[1]:

- الاعتماد على مبدأي التكرار والتعزيز، حيث يعد المدرس نماذج لغوية جاهزة، ويطلب من الطفل محاكاتها، ومعقباً على كل إجابة صحيحةٍ بالاستحسان والتشجيع.
- ضبط المثيرات المنفرة في القسم و تقليلها،حتى لا يزداد أسلوب العقاب أو التعزيز السالب.
- ضرورة التغذية الراجعة feed back،سواء كانت في صورة تعزيز موجب أو سالب فور صدورسلوك المتعلم.
- الحرص على تسلسل الخطوات للاستجابات التي يجريها المتعلم و تتابعها، وذلك بأن تقدم المعلومات المراد تعلمها في شكل خطوات صغيرة، وأن تعطي للمتعلم تغذية راجعة سريعة تتعلق بنتائج تعلمه في كل موقف، وهي حافز ودافع تصحيح الأداء، وهذا ما يسمى بأسلوب التعليم المبرمج.

على الرغم من التفسيرات التي تقدمها المدرسة السلوكية لعملية اكتساب اللغة ، فإنها تبقى عاجزة عن تفسير الكثير من جوانبها العلمية ، لذلك وجهت لهذه النظرية انتقادات موضوعية ومؤسسة[2]، خاصة تلك التي قدمها تشومسكي و التي منها:

- إن النظرية السلوكية تغيب القدرات العقلية في مسألة اكتساب اللغة عند الطفل وتتعامل معه كما مع بعض الحيوانات التي أجريت عليها التجارب.
- إن التعاقب الثنائي بين الإثارة و الاستجابة لا يفسر دائما السلوك اللغوي فالإنسان قد يتكلم دون لإثارة.
- إن الإنسان و الطفل بصفة خاصة يستطيع أن ينطق بجمل لم يسمعها من قبل ، و يفهم أخرى و هو لا عهد له بها ، مما يدل على أن هذا الطفل يمتلك قدرة عقلية خلاقة يستند إليها في استعمال اللغة.

[1] ينظر:محمد إبراهيم محمد،سيكولوجيا التعلم،قسم علم النفس التربوي،كلية التربية،جامعة المنيا ،مصر"منتديات المنشاوي للدراسات و البحوث".

[2] ينظر حسام البهنساوي : مرجع سابق ، ص135 .

و في ذلك يقول تشومسكي:« يجدر بنا أن نفهم الخصائص التي أثارت بحدة ديكارت وأتباعه تدور مناقشة ما أسميته " المظهر الخلاق لاستعمال اللغة " حول ثلاث ملاحظات هامة : تتعلق الأولى بأن لاستعمال اللغة العادي تجديد ، بمعنى أن جزء كبيرا مما نقوله عند استعمالنا العادي للغة يكون جديدا برمته ، و الثانية أنه ليس مجرد تكرار لما سبق لنا أن سمعناه ، و الثالثة أنه ليس استنساخا لبنية من الجمل أو الخطابات التي سمعناها في الماضي كيفما كانت المعاني التي تعطيها لهذا الاستنساخ و لهذه النسبة. إنها ثلاثية مهمة غالبا ما يتم تناسيها ، وفي كثير من الأحيان نكرانها خصوصا خلال المرحلة السلوكية في اللسانيات»[1].

انتقدت نظرية سكينر من طرف تشومسكي نقدا عنيفا ، ولا يتفق الكثير من جمهور اللغويين والنفسانيين مع هذه النظرية لأن النظرية التي تعتمد على الاشتراط و التعزيز تقصر عن تفسير حقيقة جوهرية و هي أن كل جملة ننطقها إنما هي جملة جديدة لم تنطقها أنت ولا غيرك من قبل.[2]

"لقد جرت محاولات أخرى لفهم اكتساب اللغة الأولى في إطار الفكر السلوكي ، لكنها جميعا وقفت عاجزة عن تفسير الصفة الإبداعية في اللغة ، حين يستطيع طفل صغير أن ينتج و يفهم مئات من الجمل الجديدة كل يوم. ومهما يكن من أمر فإن علم النفس السلوكي يبدأ في فهم معجزة اكتساب اللغة بتأكيده على المنهج العلمي و على الملاحظة و التجربة ، لكنه لا يستطيع أن يذهب إلى أبعد من ذلك"[3] .

لذلك ينتقد تشومسكي النظرية السلوكية كما ذكرنا و ينفي بذلك أن يكتسب السلوك الإنساني وفق المفاهيم : مثير ، استجابة ، تعزيز التي استخلصت أساسا من تجارب أجريت على الفئران ، و هي مفاهيم تفقد معناها حينما يتعلق الأمر باللغة الإنسانية لأن الإنسان على خلاف الحيوان يمتلك خصائص عقلية ، كما أن لغته ليست مجموعة عادات كلامية ، فهي ذات خصائص تميزها عن لغة الحيوان ، كما يرفض تشومسكي أن تكون عملية الاكتساب

---

[1] نوام تشومسكي : اللغة و الفكر ، ترجمة :ابراهيم مشروح – مصطفى خلال ، دار تينمل للطباعة و النشر ، مراكش ، ط 1993 1، ص16.

[2] ينظر:دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ، تر عبده الراجحي ، ص38 .

[3] ينظر:دوجلاس براون : المرجع نفسه، نفس الصفحة.

نتيجة لتأثير المحيط على الطفل ، و من هنا يدعو إلى دراسة اللغة وعملية اكتسابها من منطلق عقلاني وفي هذا الإطار العلم تندرج نظريته.

ب. النظرية العقلية:

ظهرت هذه النظرية في منتصف القرن العشرين وبشكل خاص منذ عام 1957 عندما ظهر كتاب لنعوم تشومسكي تحت عنوان " البنى التركيبية." تدعى هذه النظرية أيضا بالنظرية الفطرية ، و تقوم على أعمال نعوم تشومسكي[1] Noam chomsky الذي أحدث ثورة ضد مفاهيم النظرية السلوكية في تفسيرها للغة و عملية اكتسابها .حيث يرى هذا الأخير أن اللغة ليست سلوكاً يكتسب بالتعلم والتدرب والممارسة فحسب، كما يرى السلوكيون، بل هناك حقائق عقلية وراء كل فعل سلوكي، أي أن اللغة تعد تنظيماً عقلياً معقداً لأنها أداة تعبير وتفكير في آن واحد .

يرى تشومسكي صاحب هته النظرية أن اللغة أكبر من أن تنحصر في المثير الخارجي و الاستجابة له، فهي أعقد من ذلك بكثير، كما اعتمد في نظريته على بعض وسائل البحث التي قد استبعدها السلوكيين كالحدس و الاستبطان، إذ بهاتين الأداتين يمكن للمتكلم أن يقدر ما حذف من الجملة المنطوقة بالفعل، و أن يكشف الفرق بين ما يقال بالفعل و ما يجوز قوله لغة ، و بهذا يكون الحدس وسيلة ناجعة يمكن للغوي الاعتماد عليها في الحكم على المادة اللغوية و تفسيرها.

لقد كشف أصحاب هذه النظرية (تشومسكي ، لينبرغ وغيرهما) منذ حوالي أربعين عاما أن "الطفل يولد وفي دماغه قدرة هائلة على اكتساب اللغات ، و أن هذه القدرة تمكنه من كشف القواعد اللغوية كشفا إبداعيا ذاتيا و تطبيق هذه القواعد ، و من ثم إتقان لغتين أو أكثر في آن واحد ، و العجيب أن الطفل في هذه المرحلة يعمم القواعد بعد كشفها حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها ، ثم هو يصحح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم الخاطئ".[2]

---

[1] نعوم تشومسكي: يعتبر من أشهر اللغويين في الولايات المتحدة الأمريكية. و هو صاحب النظرية التوليدية التحولية ، له عدة مؤلفات من بينها "اللغة و الفكر".

[2] حسام البهنساوي ، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث ، ص104.

استمد تشومسكي أصوله الفلسفية للنظرية العقلية من فلاسفة القرنين السابع عشر و الثامن عشر وعلى رأسهم ديكارت DESCARTES الذي يرى أن للإنسان قدرات فريدة لا يمكن تفسيرها تفسيرا آليا و إن صلح هذا التفسير أحيانا في ميدان الوظائف الحيوية و السلوكية للإنسان ، و أن أظهر هذه القدرات و أعظمها هي اللغة الإنسانية.

ومعنى هذا كما يقول تشومسكي:« أن للإنسان قدرة عقلية من نوع معين تعد نموذجا فريدا لا يمكن أن يعزى إلى أشياء خارجة عنه ، و أن هذه القدرة تتمثل في الجانب الخلاق أو الابداعي من العقل البشري و التي تعد اللغة أبرز مظاهرها » [1] ،و يؤكد تشومسكي أن الطفل يولد بمعرفة فطرية أو ميل فطري نحو اللغة ، و أن هذه الخاصية الفطرية" جهاز اكتساب اللغة كلية" في جميع البشر .

يصف تشومسكي استعمال اللغة بأنه مظهر خلاّق فيقول:«و لهذا المبدأ الجديد "المظهر الخلاق" " Creative aspect"الذي يتجلى فيما يمكن تمييزه" كمرجع خلاق لاستعمال اللغة " أي تلك الملكة التي ينفرد بها الإنسان للتعبير عن أفكار جديدة أو لفهمها في إطار لغة مبنية تمثل إنتاجا ثقافيا خاضعا لمبادئ و قوانين هي في جزء منها خاصة بها وتعكس في جزء آخر الخصائص العامة للفكر ، هذه القوانين و المبادئ غير قابلة بالتأكيد للتقعيد بواسطة المفاهيم»[2].

ويستدل تشومسكي على انفراد الإنسان باللغة بقول الفيلسوف ديكارت:« بأن الدليل الوحيد و اليقيني على معرفة ما إذا كان هناك جسم آخر يتوفر على عقل بشري هو مدى قابلية هذا العقل لاستعمال اللغة لاستعمالا عاديا ، و ليس الدليل أن يكون مجرد إنسان آلي ، و هكذا استنتج ديكارت بأن هذا المعيار لا يمكن أن يتحقق لدى الحيوان و لا لدى الإنسان الآلي الذي قد يظهر في نواح أخرى علامات واضحة من الذكاء المفوق على الإنسان ، و ذلك حتى ولو وهبناه أعضاء فيزيولوجية ضرورية لإنتاج الخطاب فاللغة خاصية مقصورة على النوع البشري ، و هي في الدرجات الدنيا للذكاء وعلى مستويات مرضية ضبط خارج ما يكون

[1] المرجع نفسه ، ص102.
[2] نوام تشومسكي : اللغة و الفكر، ص15.

عليه الفرد الذي يمكن أن يتفوق على مستويات أخرى على إنسان بليد فيما يتعلق بالقدرة على حل المشاكل أو القيام بسلوك آخر يتعلق بالتكيف»[1].

إن المسلمة التي تنطلق منها هذه النظرية هي أن الطفل يولد و هو مزود بقدرة على استعمال اللغة ، فهو يمتلك نماذج تركيبية ذهنية ، و هذه النماذج هي التي تكون الكليات اللغوية الموجودة عند كل البشر ، و هذه النماذج هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معين ، أو هي الكفاية اللغوية التي تساعد على تحليل التراكيب التي يسمعها الطفل ثم استنباط نظامها و تسجيله في الذهن أي صياغة النظام النحوي بمفهوم علم اللغة الأصلية ، وفي ذلك يقول تشومسكي نفسه: «لقد أهملت النظريات المتعلقة بإدراك اللغة و اكتسابها إهمالا تاما أن تحسب للمظهر الإبداعي في استعمال اللغة ، أي هذا الاستعداد العجيب على تكوين جمل أو فهمها دون أن تسمع من قبل»[2].

ويمكن إجمال خصائص هذه النظرية فيما يلي:

- يرى تشومسكي أن كل سلوك لغوي وراءه حقيقة عقلية ، و هذا ما أهمله السلوكيون.
- -كل أداء فعلي للكلام يخفي وراءه معرفة ضمنية بقواعد معينة.
- -إن اللغة عند تشومسكي مهارة مفتوحة وليست مغلقة كما يرى السلوكيون ، وكل من يتقن تلك المهارة يستطيع إنشاء ملايين الجمل التي لم يسمعها من قبل.
- -نظرية المثير و الاستجابة عند تشومسكي نظرية قاصرة لأنها تجعلنا في دائرة مغلقة ولا تفسر اللغة بشكل صحيح.

ج. النظرية المعرفية:

تنطلق هذه النظرية من الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي ، حيث أشارت دراسات كل من جون بياجيه وبلوم أن النموذج الكلي:" ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل

[1] نفس المرجع ، ص20.
[2] نفس المرجع ، ص21.

بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية ، فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة".[1]

تستند هذه النظرية إلى أفكار العالم السويسري جون بياجيه[2] (JEAN PIAGET) (1896) (في مجال تفسير تعلم اللغة عند الطفل. بحيث أنها أحدثت ثورة في دراسة اللغة و التفكير عند الطفل: "من منطلق أطروحته القائلة بأسبقية البني المعرفية و خضوع اللغة للفكر،وكان هذا التصور قائما أصلا في تحليله لتمركز لغة الطفل على الذات"[3].

كل أفكار بياجيه حول اللغة و تطورها مبنية حول مفهوم واحد و هام هو المعرفة، و أن نظريته نظرية معرفية ، فلم يول اهتماماته الأساسية لاكتساب اللغة عند الطفل و إنما انصب اهتمامه على البحث في تطوره المعرفي ، و هو حين يبحث في اللغة إنما يبحث فيها عما يكشف عن سمات التفكير في مراحله المتعاقبة ، فلا يتصور بياجيه إمكانية النمو اللغوي بصورة مستقلة عن التطور المعرفي، و لا إمكانية لستعمال الوسيلة اللفظية لستعمالا كاملا إلا عند تكون العمليات الفكرية و لهذا فمن الضروري التطرق إلى أهم القضايا التي أثارها بياجيه في نظريته المعرفية.

يرى بياجيه بأن المعرفة سابقة على اللغة و أن اللغة خاضعة خضوعا مطلقا للفكر ويستدل على ذلك بتجربة الطفل الحسية الحركية ، فهو يستطيع التنسيق بين حركة يديه و بين النظر ومن ثمة فاللغة عند الطفل نابعة من الفكر و ليس من السلوك كما يرى البنويون ، و نابعة من الاستعداد الفطري لا من الوراثة كما يرى تشومسكي.

و" يركز الاتجاه المعرفي على الخصائص المعرفية للسلوك اللغوي إذ وصف بياجيه النموذج الكلي بأنه ناتج عن تفاعل الأطفال مع بيئتهم مع تفاعل مكمل بين قدراتهم الإدراكية

[1] دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ، تر عبده الراجحي ، ص42.

[2] جون بياجيJEAN PIAGET 1889 -1980 زعيم مدرسة جنيف لعلم النفس الوراثي ecole de Genéve de) (psychologie génétique ، بدأ حياته العلمية في ميدان العلوم البيولوجية ، ثم تحول اهتمامه إلى دراسة الظواهر النفسية ، كما يعرف بياجي بأنه عالم نفساني يهتم بدراسة نمو الأطفال. وقد جمع بياجي مجد العلم من أطرافه : ابتداء من الرياضيات مرورا بالعلوم الطبيعية من نبات و حيوان و حتى العلوم الانسانية من فلسفة و علم الاجتماع و تربية والتحليل النفسي و حتى البيولوجيا . و على الرغم من أنه اهتم بدراسات نفسية فإن السمة المميزة لنظريته (المعرفية) و مناهجه في البحث هي تركيزه على خصائص نمو الأطفال ، وهي نظرية .

[3] نورالدين النيفر،فلسفة اللغة، مؤسسة أبو جدان للطباعة و النشر و التوزيع،ط1993،1ص135.

المعرفية الكامنة و خبرتهم اللغوية ، فما يعرفه الأطفال فعلا عن العالم هو الذي يحدد ما يتعلمونه عن اللغة" [1] ،و نفهم من ذلك أن ارتقاء الكفاءة اللغوية عند الطفل إنما هو نتيجة للتفاعل بين الطفل و محيطه.

إن المعرفة تتكون عند الطفل تدريجيا عن طريق الاتصال بالواقع و بالمحيط الخارجي ففي تفاعل هذين العنصرين (الطفل – المحيط) تكمن بداية التفاعل .

إذن فالتفاعل والبناء مفهومان أساسيان في تعامل بياجيه مع اللغة.

وتختلف هذه النظرية عن النظرية السلوكية في عدة جوانب هامة منها[2] :

- ترفض النظرية المعرفية القول بأن اللغة تكتسب عن طريق التقليد و المحاكاة.
- ترى هذه النظرية بأن عملية اكتساب اللغة وظيفة إبداعية كما يرى تشومسكي ، و هي نتاج الذكاء لا نتاج التعلم بالمفهوم السلوكي ، وأن هناك فطرية في البناء و في عمل الذكاء، كما ترى أيضا بأن اللغة عندما يستعملها المتكلم يعني ذلك وجود استعداد فطري يولد الطفل و هو مزود به ، ثم ينمو رصيده اللغوي عن طريق الاستعمال كلما نما جسمه.

ويختلف بياجيه مع تشومسكي في موضوع فطرية اللغة ، فبينما يرى الأول بأن مسار الذكاء وحده هو الوراثي وفي ذلك يقول:" لقد قلت تتضمن كل المسالك مظهرا فطريا ومظهرا اكتسابيا ، و لكن لا نستطيع تحديد حدود كل واحد ، و لم أنكر وجود شيء فطري في العمل ،إذ إننا لم ننجح في يوم ما في تصيير الإنسان البليد إنسانا ذكيا[3] "، يرى الثاني بأن اللسان البشري هو عضو ذهني-Organisme mental ذو بنية فطرية لا تقل خصوصية عن بنية العين أو القلب.

ينادي علماء النفس و التربية بأن عملية التربية هي عملية نمو متدرج ، و يعتبر النمو عند بياجيه :" نمط من أنماط التوازن المتدرج المستمر بين عمليتي التمثيل و المواءمة مستويات

[1] دوجلاس براون : أسس تعلم اللغة و تعليمها ، مرجع سابق ، ص 42.
[2] شيل بدران : الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة ، الدار المصرية اللبنانية ،ط 2000 ، 1 ، ص182.
[3] Jean Piaget : shèmas d'action et apprentissage du langue , in Théories du langage et théories de l'apprentissage , le Seuil , Paris 1979,p:252 .

هذا النمو تكون مراحل متتابعة في توازنها النوعي . بمعنى أن كل مرحلة من مراحل نمو الطفل العقلي لها نمط من التوازن المتميز الذي يكون بنية عقلية جماعية خاصة تميز كل مرحلة ، و نمو الطفل العقلي المعرفي هو نمط مستمر من التكيف و بالتالي فإن مستوى أنماط تكيف الطفل تتبدل و تتحسن شيئا فشيئا ما لم يحدث نكوص في النمو الطبيعي"[1].

و يتم تعرف الطفل على بيئته المادية و الاجتماعية من خلال تعامله معها و تفاعله بأحداثها من خلال: تكوين إحساسات سمعية – بصرية – لمسية – شمية – ذوقية تصل إلى المراكز العصبية للمخ من خلال رؤيته للأشياء و لمسها و تداولها بين يديه ، و من خلال سماعه للأصوات التي تصدر عنها و رائحتها و تذوقه لطعمها و من ثمة يستبطن الطفل أفعاله و إحساساته و يكون منها صورا ذهنية : صور ذهنية سمعية بصرية شمية ذوقية منفصلة عن بعضها البعض . و عند الثانية من عمره تترابط هذه الصور الذهنية فيما بينها ودليل هذا الترابط ظهور رموز اللغة عند الطفل[2] .

و إذا كان إدراك الطفل الحسي للأشياء هو الركيزة الأولى لتصورها ، فإن التصور يعتبر أيضا امتدادا لإدراك الطفل الحسي الحركي ، ولهذا فالقاعدة العامة هي أن حركات استكشاف الطفل اللمسي للأشياء هي التي تحدد صورها البصرية للطفل . و يستطيع الطفل أن يدرك صورا بصرية يرجع بناؤها إلى حركات ابصاره المرتبطة بالنشاط الحسي الحركي ، و لهذا يؤكد بياجيه على ضرورة التركيز على تعامل الطفل مع الأشياء كأمر جوهري في عملية تصور الطفل و تحديده لأشكالها[3] .

وقد أثبتت نتائج الدراسة النفسية لبياجيه وفولكت (VOLKET) أن رسم الطفل للأشياء ونحته و تشكيله لها بالصلصال أو الخشب أو الجبس يزيد من درجة تمييزه لخواصها ، و من هنا برزت العلاقة بين المجال الحركي و المجال الفني للطفل بمعنى حركة الطفل و انتشاره في الهواء هي أساس تعرفه على المفاهيم الفراغية للمكان الذي يعيش فيه ، و أن نشاط الطفل

[1] هيام محمد عطف : الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة ، دار الفكر العربي ، القاهرة ،ط 2001 ، 1 ، ص114.
[2] ينظر:هيام محمد عطف : الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة ، مرجع سابق ، ص114.
[3] ينظر:المرجع نفسه ، الصفحة نفسها.

اليدوي في التربية الفنية هو أساس إدراكه و تصوره لفراغ الصحيفة التي يتعامل معها أثناء الرسم أو أثناء القراءة و الكتابة[1] .

كما يرى بياجيه:" أن العلاقة بين تطور المفاهيم و اكتساب لغة الكلام تبدو دائما علاقة تكيف متبادلة ، إن ما يرغم الطفل على وصف المفاهيم بصورة أفضل هو استخدامه للألفاظ المنطوقة والتي يصبح معناها أكثر دقة نتيجة لتجنبه الإخفاق ، و نتيجة للتصحيح الذي تخضع له لغته الشفوية و بالتالي تفكيره من الآخرين . و بالنسبة للنمو الكمي و الكيفي للألفاظ فإنه يستمر نتيجة لتقدم السن و ازدياد الخبرة فإذا قام الطفل بالاستماع و التحدث فإن تصوراته الذهنيةسوف تتحدد بدقة و تصبح مفرداته أكثر ثراء و ملاءمة"[2] .

وأخيرا تعتبر نظرية بياجيه المعرفية من أهم النظريات النفسية التي ظهرت خلال القرن العشرين قدمت لنا الكثير عن الطفل و تفكيره ، وقد أعطى بياجيه تصورا شبه كامل عن تطور الفكر عند الطفل..

- **التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية"البنائية" لبياجيه:**

ويمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بالنظرية البنائية لبياجيه بما يأتي[3]:

- وضع طرائق تدريس حسب المراحل العمرية للتلاميذ، فمثلا في المرحلة الابتدائية يستعمل المعلم المحسوسات ويتجنب استخدام المجردات، نظرا لما يناسب عمر الطفل، وفي المراحل المتقدمة يستعمل المعلم العمليات التجريدية .
- إحاطة المعلم بخصائص النمو المعرفي و مراحله،و أن يتعرف على القدرات العقلية و الفردية لتلاميذه حتى يتسنى له تأدية مهامه التدريسية على أكمل وجه.
- تناسب المناهج الدراسية مع الطاقات الفكرية و العقلية للتلاميذ في كل طور من أطوار التعليم.

---

[1] ينظر:المرجع نفسه ، ص115.

[2] سرجيو سبيني : التربية اللغوية عند الطفل، ترجمة :فوزي عيسى ، عبد الفتاح حسن ، دار الفكر العربي ، ص52.

[3] ينظر:فاطمة بنت رمزي أحمد المدني،النظرية البنائية لبياجيه،قسم التربية وعلم النفس،كلية التربية للأقسام الأدبية،المدينة المنورة،مقال إلكتروني على موقعhttp/www.farlmadani.com.

- تساعد القائمين على إعداد المناهج الدراسية على وضع مواد دراسية تتفق مع طبيعة العمليات العقلية للأطفال في المراحل التعليمية المختلفة.
- تمكن المعلم من معرفة طبيعة تفكير التلميذ في مراحل نموه المختلفة.
- توفر خصائص النمو المعرفي إمكانية وضع اختبارات تقيس مستوى النمو العقلي عند التلاميذ.

إن نظرية بياجيه شأنها شأن الكثير من النظريات في علم النفس تعرضت لكثير من النقد ، لقد شكك علماء النفس الأمريكان شكا كبيرا في طريقته العيادية (الإكلينيكية) و ما يتصل بها من تطبيقات ، و قالوا إنه يعتمد كثيرا على الاستبطان الكلامي لأطفال ليس لهم عقل ناضج كما عيب على بياجيه إقصاءه البعد الاجتماعي للغة كونه لم يعر اهتماما كافيا لدور المجتمع والعلاقات الاجتماعية الأمر الذي ارتكزت عليه نظرية التفاعل الاجتماعي لفيجوتسكي .

خلاصة لما سبق ذكره في ثنايا هذا الفصل يظهر لنا جليا أن فهم نظريات اكتساب اللغة يساعد المدرسين و القائمين على إعداد المناهج على حد سواء للنهوض بقطاع التربية والتعليم في بلادنا.

الفصل الثالث:

تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء لدى تلاميذ الطور الأول الابتدائي

- تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى الخاصة بالتلاميذ من خلال اختبار تحليل الأخطاء
- تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية الخاصة بالأساتذة من خلال الاستبيان .

توطئة:

بعد الانتهاء من الجانب النظري بفصليه، عرجنا على الجانب الميداني الذي يعتبر من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على الدراسة الميدانية بغية إثبات أو نفي فرضيات بحثه لذلك فالجانب الميداني يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري ميدانيا وهذا حسب طبيعة الدراسة، بحيث أن هذا النوع من البحوث أصبح يطغى علي الدراسات اللسانية التطبيقية ، لأنه يعتبر الاختبار الحقيقي للتصورات النظرية.

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء بالنسبة لتلاميذ الطور الأول ابتدائي، من خلال دراستين تطبيقيتين،الأولى عبارة عن اختبار تحليل الأخطاء موجه للتلاميذ، أما الدراسة الثانية فتتمثل في استبيان موجه للأساتذة.

1.الدراسة التطبيقة الأولى "الخاصة بالتلاميذ":

1.1إجراءات الدراسة الميدانية:

تم إجراء الدراسة الميدانية بمدرسة بن سيدي عيسى أحمد بدائرة سيدي لعجال ولاية الجلفة من العام الدراسي 2013-2014، وتم اختيار هته المدرسة نظرا لتوفر كل الشروط الملائمة لإجراء الدراسة الميدانية للبحث و مجرياته.

أ- أدوات الدراسة:

كانت مادة تحليل الأخطاء اختباراً مفاجًئا وقد عمدنا إلى استخدام التعبير الكتابي كونه مادة مثيرة للأخطاء وهذا بحسب ما يراه الدكتور محمد أبو الرب بحيث يقول: " يعتبر التعبير الكتابي من أهم الوسائل التي يتم بها التعرف على الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون بشكل عام،فهو يكشف لنا عن طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها ،لاسيما الأخطاء الإملائية ن بعد أن يكون قد أتاح للمتعلم الفرصة الكافية للتفكير فيما سيكتبه وعلى أي صورة سيكون."[2].

فوقع اختيارنا على موضوع " قصة بطلها حيوان".بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و يندرج هذا الموضوع في إطار برنامج التعبير الكتابي المسطر لتلاميذ هذا الصف،أما تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فطلب منهم الكتابة في موضوع "وصف مدينة" ويندرج هذا الموضوع كذلك ضمن برنامجهم المقرر. بحيث يمكن لجميع التلاميذ الكتابة فيهما،و كلا الموضوعين يندرجان ضمن مواضيع التعبير الحر المثيرة للأخطاء، حيثطلبنا من معلّمين أصحاب خبرة في التعليم تتجاوز عشرةسنوات، و يُدرسون تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي بالمدرسة التي أجرينا فيها الدراسة الميدانية، أن يبنياسؤال في التعبير الكتابي حول موضوع يناسب العمر العقلي والزمني للتلاميذ ولم يسبق لهم تناوله من قبل حتى لا تؤثر الخبرات السابقة على أدائهم اللغوي.

كلا الموضوعين مستوحى في عناصره ومراحله من برنامج اللغة العربية للطور الأول الابتدائي، بحيث يثير اهتمامهم ويمكنهم من استعمال الرصيد اللغوي المكتسب .وهوسؤال

يطلب فيه من التلميذسرد قصة حول الموضوع . وقد آثرت الاختبار المفاجئ كأداة للدراسة لأنه سيوفر مادةً مثيرةً للأخطاء.

طُلب من تلاميذ السنة الخامسة أن يكتبوا نصوصهم بين 8 و10 اسطر حول الموضوع المختار في30 دقيقة،أما تلاميذ السنة الرابعة فقد طُلب منهم كتابة نصوص بين 5 و7 في مدة زمنية قدرها نصف ساعة، و قد تم الاعتماد على هذا الاختبار في هذه الدراسة كأداة رئيسية للإجابة عن السؤال الأول و الثاني و الثالث و هم على التوالي:

السؤال الأول:" ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في أوساط التلاميذ و ما تكراراتها ونسبها المئوية ؟".

السؤال الثاني:"هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية ،و تكراراتها،و نسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟".

السؤال الثالث:" هل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟

ج-عينة التلاميذ:

تم اختيار العينة من بين تلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي و الذي يضم 32 تلميذا بالإضافة إلى قسم السنة الخامسة الذي يضم بدوره 32 تلميذا. بحيث تتكون العينة من 64 تلميذا.و هذان الصفان يمثلان مستويان لغويان مختلفان ،إذ يتوجب على تلاميذ السنة الرابعة اجتياز عام كامل من الدراسة حتى يصبحوا علي قدر كاف من الكفاية اللغوية وفق برنامجهم التعليمي،في حين أن تجاوز تلاميذ السنة الخامسة لهذا المستوى يعني أن قدرات الصفين متفاوتة في الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي. و سيتضح ذلك في الأعمال اللغوية التي سيقدمونها ،إذ تسعى هذه الدراسة إلى إثبات ذلك أو نقضه.

د -مراحل إجراءات البحث:

- أعِد اختبار كماسبق القول يستهدف الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية.

- وزعت الأوراق بعد ترقيمها على التلاميذ في مرحلة زمنية محدودة نهاية الفصل الثالث للعام ا لدراسي 2013-2014م.
- جُمعت الأوراق، فأصبحت لدينا مجموعتين من كتابات التلاميذ تختص كل مجموعة منها بفصل دراسي معين، فصُححت.
- سجلت الأخطاء بعد إعداد بطاقة لكل تلميذ ترصد فيها أخطائه.
- صُنفت الأخطاء بعد ذلك وحددت أنواعها.
- ثم حاولنا الكشف عن مصادر الأخطاء.

هـ -طريقة استخراج الأخطاء:

قمنا بحساب عدد الكلمات التي كتبها كل تلميذ،صحيحة كانت أم خطأ،و أيا كان نوع الخطأ فيها ، عدا كل لفظ منفصل عن غيره كلمة مستقلة،ماعدا حرف الواو،و ذلك لكثرة وروده ثم حسبت مجموع الكلمات المكتوبة .

وقد لجأنا للجداول لرصد تلك الأخطاء بصورها كافة ،إذ يتضح فيها نوع الخطأ و تكراره ونسبته المئوية جملة و تفصيلاً.ومقياس الصواب و الخطأ في الحكم علي ما كتبه التلاميذ هو ما استقر من قواعد الإملاء لدينا في العصر الحديث ،أما بالنسبة لحساب الأخطاء الإملائية فكانت بالمقارنة مع عدد الكلمات المستعملة في التعبير ، فمثلا لحساب نسبة الوقوع في الخطأ انتهجنا الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مجموع الأخطاء المرتكبة}}{\text{مجموع الكلمات المكتوبة}} \times 100$$

2.1 تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى الخاصة بالتلاميذ:

انتهت الدراسة إلى مجموعة من النتائج بعد حصر أخطاء الإملاء في كتابات التلاميذ، وتحديد أنواعها، و نبدأ أولا بعرض **نتائج السؤال الأول** و هو:ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً في أوساط التلاميذ،و ما تكراراتها و نسبها المئوية ؟."

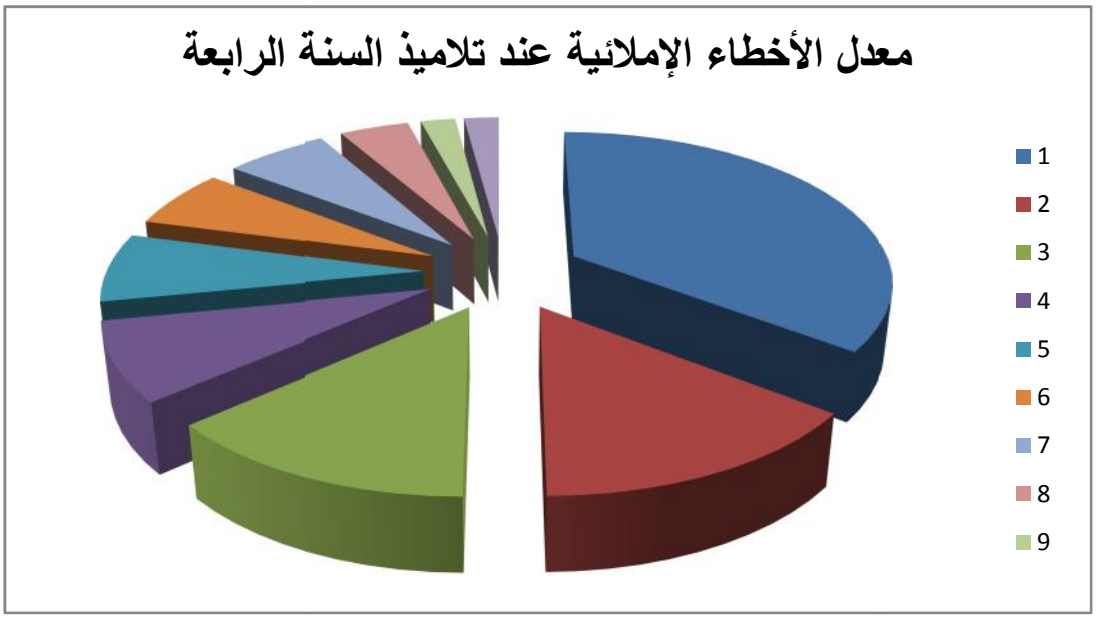
قد تبين من نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي بعد حصر الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين، وتحديد أنواعها،أن أخطاء التلاميذ الإملائية ليست نوعا واحدا بل إن هذه الأخطاء تشمل عشرة أنماط و هي على الترتيب حسب درجة الشيوع:

- أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة.
- مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة.
- مخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية.
- أخطاء الخلط بين الأصوات.
- مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة.
- أخطاء الألف اللينة.
- أخطاء همزة الوصل و القطع.
- طريقة رسم حروف الكلمة.
- -الإشالة.
- النون عوض التنوين.

وعلى العموم فإنّ الإحصاءات التي أنجزت ،بينتْ بأن نسبة شيوع الأخطاء لدى تلاميذ السنة الرابعة مرتفعة مقارنة بالأخطاء الموجودة عند تلاميذ السنة الخامسة ،والجدولان المواليان يقدمان تفاصيل أكثر عن أنواع الأخطاء الإملائية و تكراراتها و نسبها المئوية.

إ- تكرارات أخطاء تلاميذ السنة الرابعة و نسبها المئوية:

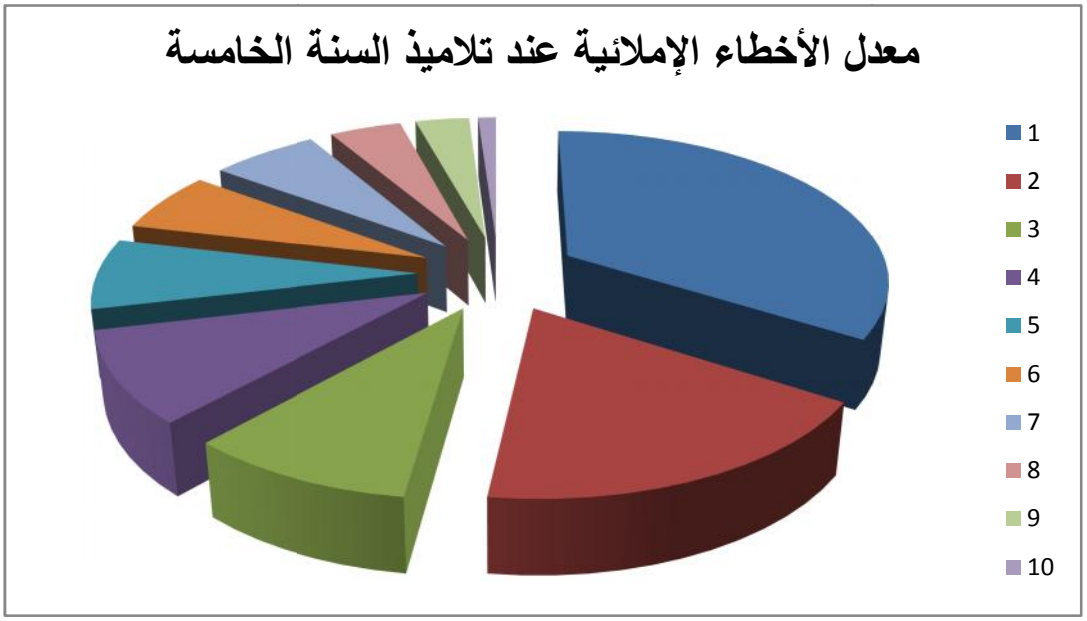
رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	وصف الخطأ	تكرارات الخطأ	النسبة المئوية للوقوع في الخطأ
1	إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	117	34,92%
2	مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة	48	14,32%
3	أخطاء اللام الشمسية و اللام القمرية	45	13,43%
4	الخلط بين الأصوات	27	8,05%
5	مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة	24	7,16%
6	أخطاء همزة الوصل و القطع	21	6,26%
7	طريقة رسم حروف الكلمة	21	6,26%
8	مخالفة كتابة الألف اللينة	15	4,47%
9	أخطاء الإشالة	9	2,68%
10	النون عوض التنوين	8	2,52%
	مجمـــوع الأخطاء	335	14,59%
	مجـــموع الكلمات	2295	



فمن خلال تفحصي للمدوّنة محور هذه الدراسة، وجدتُ أن الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الرابعة أكثر من الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ؛ بحيث وصل عدد الأخطاء فيها إلى335خطأ، أي بنسبة مئوية قدرها: 14,59%من مجموع الكلمات التي كتبوها، إذ بلغ عددها2295 كلمة.

ب- تكرارات أخطاء تلاميذ السنة الخامسة و نسبها المئوية:

رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	وصف الخطأ	تكرارات الخطأ	النسبة المئوية للوقوع في الخطأ
1	أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	63	32,98%
2	**مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة**	33	17,27%
3	مخالفة كتابة اللام الشمسية والقمرية	18	9,42%
4	أخطاء الخلط بين الأصوات	18	%9,42
5	أخطاء الألف اللينة	15	%7,85
6	أخطاء همزة الوصل و القطع	12	%6,28
7	طريقة رسم حروف الكلمة	12	%6,28
8	**مخالفة** قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و **المتطرفة**	9	%4,71
9	**أخطاء الإشالة**	7	%3,66
10	النون عوض التنوين	3	%1,57
مجمـــــوع الأخطاء		191	%7,68
مجمـــوع الكلمات		2484	



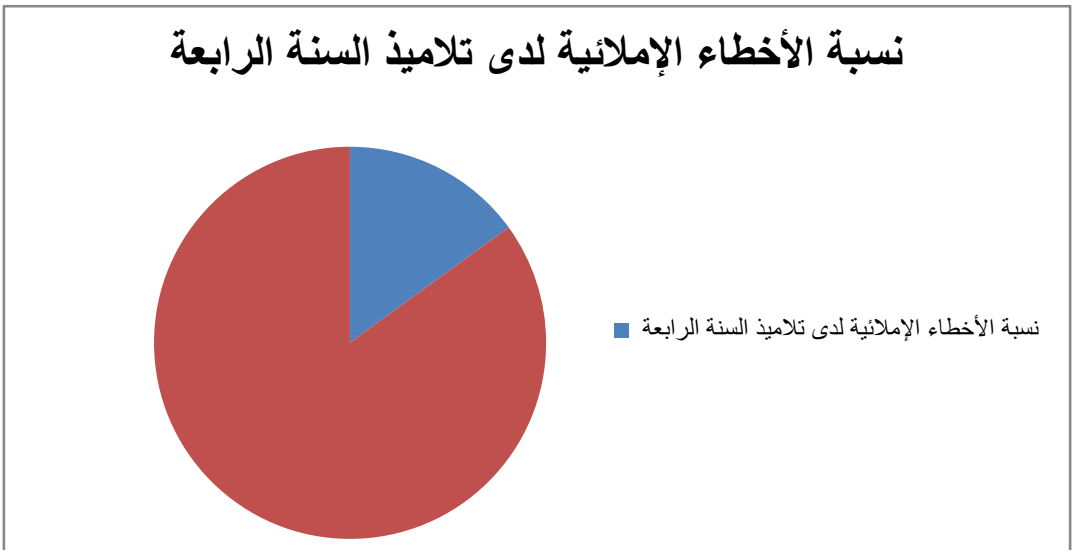
أما أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ؛ نعتبرها قليلة مقارنة بأخطاء تلميذ السنة الرابعة بحيث وصل عدد الأخطاء فيها إلى 191خطأ أي بنسبة مئوية قدرها: 7,68%من مجموع الكلمات التي كتبوها، إذ بلغ عددها2484 كلمة.

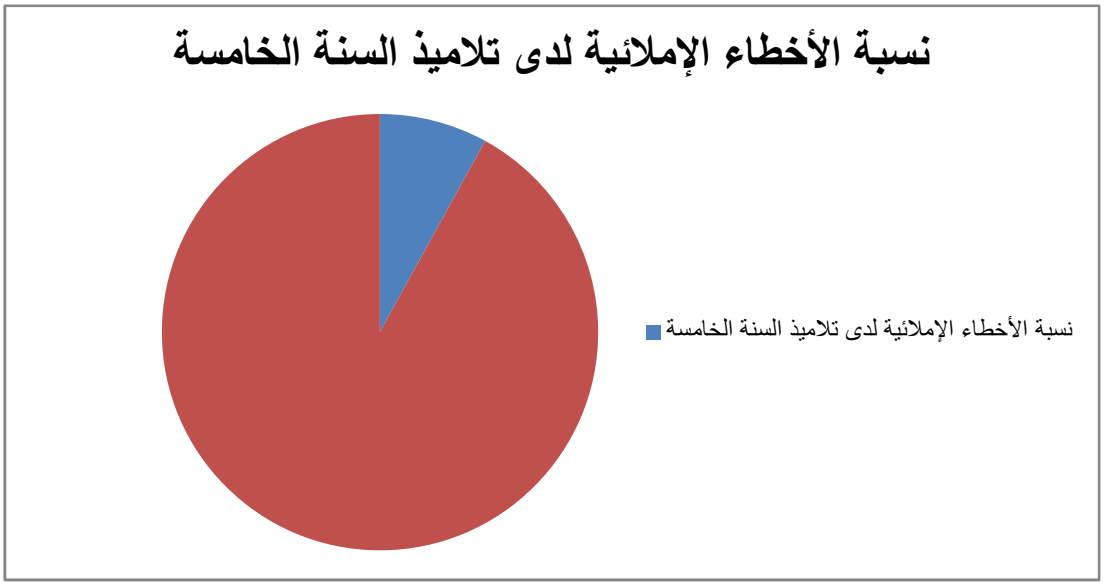
- **نتائج الإجابة على السؤال الثاني،**و الذي نصه: هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية، وتكراراتها، ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟."

للإجابة عن هذا السؤال قمت بحساب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها وكذلك نسبها المئوية مجتمعة و منفردة لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة و الجدول الآتي يبين ذلك بالتفصيل:

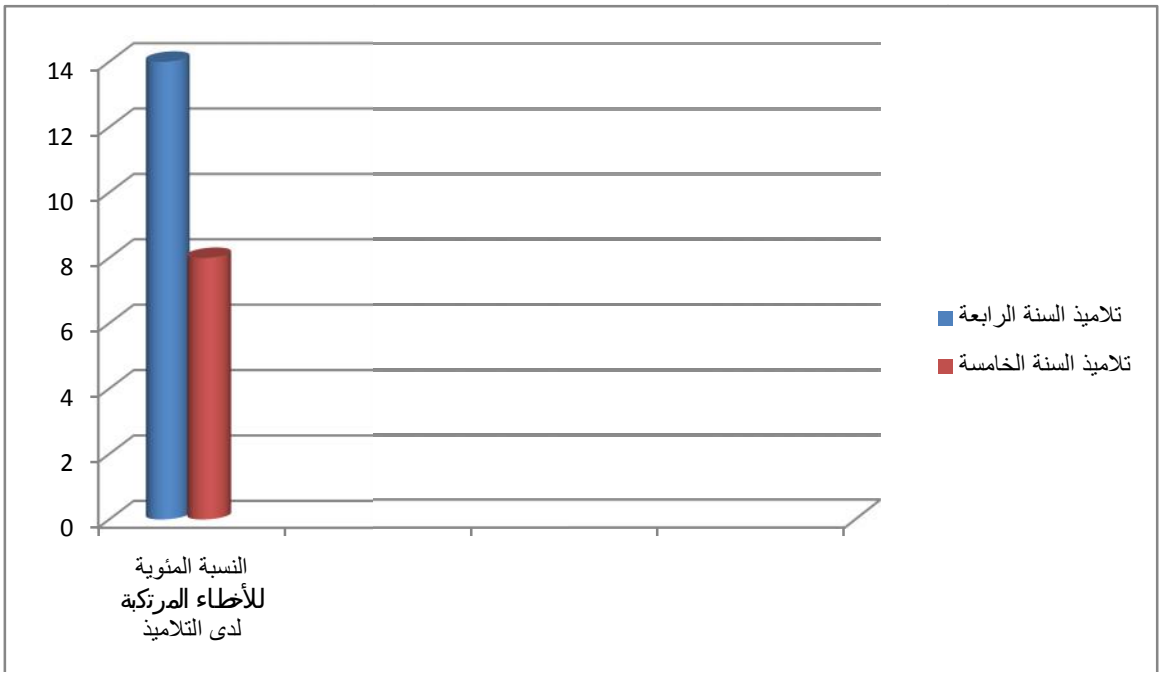
وصف الخطأ	تكرار الخطأ لدى تلاميذ السنة الرابعة	النسبة المئوية لوقوع الخطأ لدى تلاميذ السنة الرابعة	تكرار الخطأ لدى تلاميذ السنة الخامسة	النسبة المئوية لوقوع الخطأ لدى تلاميذ السنة الخامسة
أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	117	34,92%	63	32,98%
مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة	48	14,32%	33	17,27%
مخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية	45	13,43%	18	9,42%
أخطاء الخلط بين الأصوات	27	8,05%	18	9,42%
مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة	24	7,16%	9	4,71%
مخالفة كتابة الألف اللينة	15	4,47%	15	7,85%
أخطاء إثبات همزة الوصل و القطع	21	%6,26	12	%6,28
طريقة رسم حروف الكلمة	21	6,26%	12	6,28
	9	2,68%	7	3,66%
النون عوض التنوين	8	2,52%	3	1,57%
مجمـوع الأخطاء	335	14,59%	191	7,68%
مجمــوع الكلمات	4779			

بلغ مجموع الأخطاء الإملائية خلال الطور 526 خطأ من مجموع الكلمات والمقدرة ب4779 .بحيث سجلنا انخفاض في نسبة الوقوع في الخطأ من سنة إلى أخرى ، حيث كانت النسبة في السنة الرابعة 14,59 % من مجموع 2295 كلمة ،وفي السنة الخامسة انخفضت إلى 7,68 % من مجموع2484 كما هو موضح في الرسمين التمثيليين الآتيين:

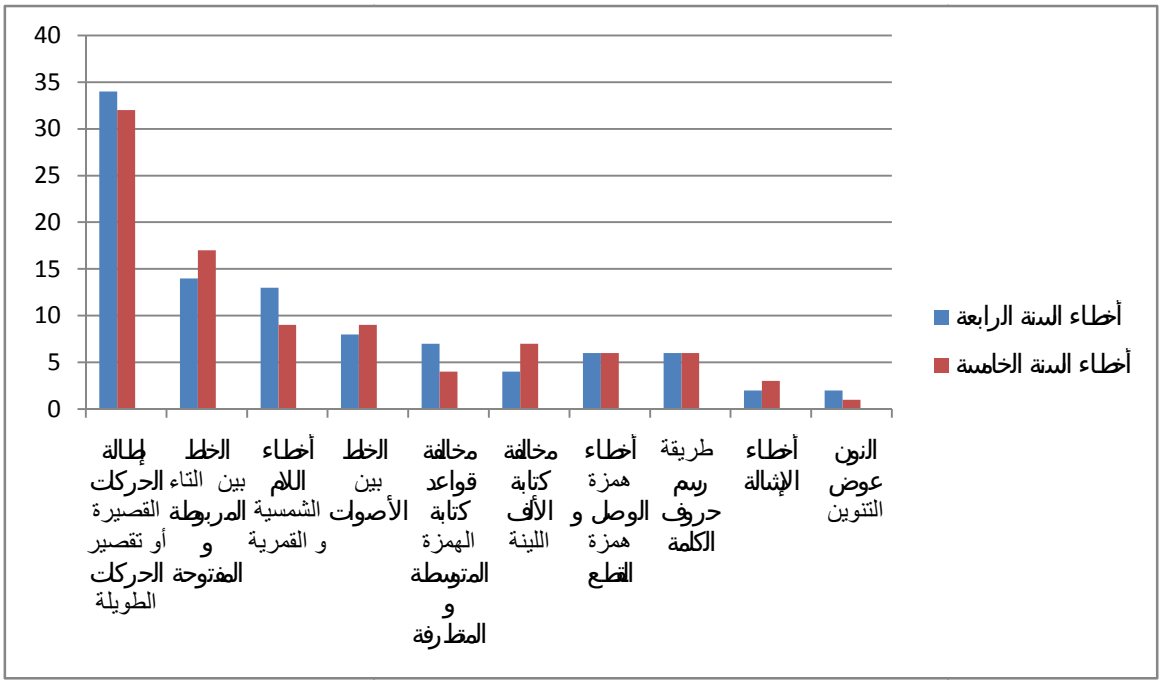




وللمقارنة بين معدل الأخطاء الإملائية لتلاميذ السنة الرابعة و تلاميذ السنة الخامسة قمنا **بالاستعانة** بالمدرجين التكراريين.



يمثل هذا المدرج التكراري النسبة المئوية لمجموع الأخطاء المجترحة لدى كلا المستويين التعليميين.



قد أظهرت نتائج هذه الدراسة التطبيقية بعد الإجابة عن أسئلتها أن نسبة الأخطاء الإملائية قد قلت بتقدم المستوى الدراسي، بحيث بلغت لدى قسم السنة الرابعة 14,59% في

حين بلغت لدى السنة الخامسة7,68% وهي في انخفاض مستمر وهذا ما يدل علي حصول تطور في الجانب الإملائي للمتعلمين .

لقد كتب تلاميذ السنة الرابعة ما مجموعه2295 كلمة، في حين كتب تلاميذ السنة الخامسة 2484 كلمة و هذا يدل علي تطور الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة مقارنة بزملائهم في السنة الرابعة و هذا نظرا لتطور رصيدهم اللغوي شيئا فشيئا.

ويتبين أيضا من الرسم البياني أن نفس أصناف الأخطاء الإملائية تتكرر خلال الطور ولكن بتواتر مختلف من سنة لأخرى،فمثلا أكثر الأخطاء الإملائية تكرارا لدى تلاميذ السنة الرابعة هي (أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة) ،إذ بلغ مجموعها 117 خطأ بنسبة قدرها 32,% من مجموع الأخطاء المرتكبة ، في حين احتلت المرتبة الأولى أيضا لدى تلاميذ السنة الخامسة،و لكن بنسبة أقل ، إذ بلغ مجموعها 63 خطأ بنسبة قدرها 32,98% من مجموع الأخطاء المرتكبة، .و قد حلت أخطاء (مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة) في المرتبة الثانية لدي متعلمي السنة الرابعة ، إذ بلغ مجموعها 48 خطأ بنسبة قدرها 14,32% من مجوع الأخطاء المرتكبة ، في حين احتلت المرتبة الثالثة لدى تلاميذ السنة الخامسة إذ بلغ مجموعها 18 خطأ بنسبة 9,42%.

اختلفت أصناف الأخطاء الأكثر ارتفاعا من سنة إلى أخرى، فالنسبة العليا التي سجلت في السنة الرابعة بعد أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة كانت في الخلط بين التاء المربوطة و المفتوحة حيث بلغت 48 خطأ و ذلك بنسبة مئوية قدرها 14,32%بالنظر إلى مجموع الأخطاء المقدرة ب 335 خطأ، في حين اختصت ثاني أعلى نسبة في السنة الخامسة بمخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية حيث بلغت 33 خطأ و ذلك بنسبة مئوية قدرها 17,27% من مجموع الأخطاء المقدرة ب191 خطأ.

كما سجلنا الارتفاع التدريجي لبعض الأصناف دون الأخرى ، مثل ما هو الحال في أخطاء أخطاء اللام الشمسية و القمرية حيث نجد أنها تحتل المرتبة الثالثة ثم تقفز إلي المرتبة الثانية لدي تلاميذ السنة الخامسة ، بالإضافة الخلط بين الأصوات و أخطاء الألف

اللينة و التي نسبهم على التوالي9,42%و 7,85%التي سجلت ارتفاعا ملحوظا و نلاحظ أن جل الأخطاء تقل نسبتها بتقدم المستوى الدراسي ما عدا هته الأخطاء، وذلك يدل على أن تقدم المستوى الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة لم يمنعهم من الوقوع في نسبة أكبر من تلك الأخطاء مقارنة مع تلاميذ السنة الرابعة ، و هذا يعني ضرورة الاهتمام بمواضيع تلك الأخطاء من طرف المعلمين.

3.1. إحصاء الأخطاء الإملائية و تحليلها:

1.أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة:

بلغ عدد أخطاء حذف"المد بالألف "خلال الطور 180 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيه تقارب 33 %من مجموع الكلمات ،و بصفة خاصة حذف المد بالألف ونلاحظ أن نسبة الوقوع فيه انخفضت تدريجيا من 34,92 %في السنة الرابعة إلى 32,98 % في السنة الخامسة أما أخطاء زيادة المد فكانت قليلة جدا بالمقارنة مع حذفه، كما يعد هذا الصنف من الأخطاء من بين أكثر الأخطاء شيوعا في أوساط تلاميذ الطور الأول.

من أمثلة إطالة الحركات القصيرة أخطاء زيادة المد بالألف:

الخطأ	الصواب
الحجلت	الحاجلت
الذهب	الذهاب

من أمثلة الحروف التي تلفظ و لا تكتب:

الخطأ	الصواب
ذالك	ذلك
هاذه	هذه
لاكن	لكن
هاكذا	هكذا

من أمثلة أخطاء زيادة المد بالواو:

الخطأ	الصواب
لهو	له
هؤولاء	هؤلاء
تُطعِمُهو	تطعمهُ

من أمثلة تقصير الحركات الطويلة أخطاء حذف المد بالألف :

الخطأ	الصواب
الحيونات	الحيوانات
منظرها	مناظرها
يشهدون	يشاهدون
يحتج	يحتاج

من أمثلة أخطاء حذف المد بالواو:

الخطأ	الصواب
يُجَدُ	يوجد

"اعتبر المد عند القدماء أضعف الحروف ووظيفته تتمثل في تنويع الأصل الواحد،فإضافة الألف في (عالم) وياء في (عليم) لم يغير مادة الكلمة ولا أصل المعنى وهو(العلم)."

وقد تكون هذه الحروف أصلية كالألف في (قال) والواو في (وعد) ولكنها معرضة للحذف في كثير من تصاريف الكلمة لذلك اعتبر النحاة هذه الألفاظ معتلة لما أصابها من ضعف في التركيب بسبب هذه الحروف الضعيفة المعرضة للحذف" [1] .

"ويرجع هذا النوع من الأخطاء أسلسا إلى اضطراب التلميذ في إدراك المد القصير والمد الطويل لأنه يجد صعوبة في التفريق بينهما ،بينما في حذفه،التلميذ لا يحتار أسلسا في ذلك

[1] آمنة ابن مالك: الحروف العربية و مشكلة الخط العربي، رسالة ماجستير جامعة قسنطينة ،1979 ،ص13.

لأنه لا يميزه فلا يرمز له أي لا يكتبه،كما أن جزءا من أخطاء زيادة المد يرجع في الأصل إلى بعض عيوب الكتابة العربية الخاصة بالحروف التي تلفظ ولا تكتب"[1].

بالنسبة للتلميذ فإن حذف المد أو زيادته يعتبر من الأخطاء الهينة التي لا تحتاج إلى الوقوف عندها، لأنه لا زال يجهل وظائف كل عنصر من عناصر الكلمة، غير أن الواقع يقول بأن زيادة المد أو حذفه يمكن أن يؤدي إلى تغير المعنى، فمثلا: "الذهب" تختلف عن "الذهاب"،(علم) تختلف عن(عالم).

ومرّد وقوع التلاميذ في هذا النوع الأخطاء اعتمادهم على التمييز السمعي ،لا على التذكر البصري، ويمكن تجنب هذا النوع من الأخطاء بالاعتماد أكثر على التذكر البصري لهذه الكلمات من خلال القراءة ،و يرى الدكتور أبو الرب أن: " المتعلم باستطاعته أن يتفادى الوقوع في مثل هذا النوع من الأخطاء الإملائية إذا بينا له أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية ، فقد يكون دالا على صوت مثل القاف في (قل)، أو دالا علي مد حركة مثل الألف في (قال) أو لا يكون دالا على أي صوت مثل الألف و اللام في (بالدار)" [2].

2. مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة:

بلغت نسبة الوقوع في أخطاء مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة خلال الطور حوالي 15,50 % من مجموع الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ ، وقد احتل هذا النوع من الأخطاء المرتبة الثانية في هذا الطور ،و تناقصت نسبة الوقوع في هذا الخطأ بشكل ملحوظ فأعلاها سجلت في السنة الرابعة ب 17,27% وتليها النسبة المسجلة في السنة الخامسة،والتي بلغت14,32% .

[1] بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ص105.
[2] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص230.

من أمثلة كتابة التاء مربوطة عوض مفتوحة:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
سقطة	سقطت
صوة	صوت
هربة	هربت
صديقاة	صديقات
أشرقة	أشرقت

و من أمثلة كتابة التاء المفتوحة عوض المربوطة:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
فجأت	فجأة
سيارت	سيارة

من خلال هذه الأمثلة يتضح لنا أن التلاميذ لا يفرقون بين التاء المربوطة و المفتوحة، و لعلّ جهل التلميذ بالقاعدة أو عدم استيعابه لها هو سبب هذه الأخطاء. ويظهر ذلك جليا في في التباس التلاميذ وعدم تفريقهم بين الأسماء و الأفعال ، و القاعدة تنص على أن:

"التاء المربوطة :هي التاء التي تكون في أواخر الأسماء و تلفظ هاءً عند الوقوف عليها، و تكون في:

- الاسم المفرد المؤنث (غير ساكن الوسط) ، مثل: حديقة.
- جمع التكسير الذي لا يوجد في مفرده تاء مفتوحة،مثل:دعلة.
- لظرف:ثَمةَ.

التاء المفتوحة: هي التاء التي تكون في أخر الكلمة، و يبقى لفظها تاءً عند الوقوف عليها بالسكون، و تكون في:

- الفعل للدلالة على التأنيث،مثل:ليست.
- الفعل للدلالة على الفاعل،مثل:وجدتُ
- الفعل من أصل حروفه ،مثل : التقت.
- جمع المؤنث السالم،مثل:النباتات.
- الاسم المذكر الثلاثي الساكن الوسط،مثل :بيت.
- جمع التكسير الذي في مفرده تاء مفتوحة،مثل: البيوت.
- الاسم المفرد المذكر،مثل: عرفت.
- الضمير المنفصل،مثل:أنت"[1].

"و يفسر هذا الخطأ في عدم قدرة التلميذ على معرفة نوع الشكل الخطي للتاء الواجب كتابته هنا،إذ تملك التاء شكلين خطيين ، مع أنهما صامت واحد ،لكن الكتابة لم تعن إلا بالتأدية الوظيفية ،كما هو الحال هنا، فوظيفة الشكلين الخطيين في التاء تحديد وحدة صوتية أو نحوية"[2] ،ففي الأفعال توضع لتدل على التأنيث أو تكون في محل رفع فاعل في تاء المتكلم و تكتب على هذا الشكل(ت) ،أما في الأسماء فتضاف التاء لتدل على التأنيث و تكتب بهذا الشكل(ة)، أما حذف تاء التأنيث في الأسماء فيدل على اعتماد التلميذ على المنطوق وعدم إدراكه لعلامة التأنيث التي اعتبرها فتحة في آخر الكلمة لأن تاء التأنيث هذه غالبا ما تهمل شفهيا و يكتفي بالفتحة ،كما يدل هذا أيضا على تأثير لغة المنشأ التي تعتبر الفتحة علامة للتأنيث.

ولهذا فإن لم يدرك التلميذ القاعدة التي تضبط ذلك فحتما سيقع في مثل هذه الأخطاء ولكن التناقص الملحوظ الذي شهده هذا النوع من الأخطاء دليل على إدراك التلميذ للقاعدة شيئا فشيئا ،و هذا المؤشر إيجابي يوحي لنا بأن تلميذ السنة الرابعة قد أدرك أخطاءه شيئا فشيئا وهو بصدد إصلاحها.

[1] زهدي أبو خليل،الإملاء الميسر،دار اسامة للنشر و التوزيع،الأردن،ط1،1998،ص:17،18.
[2] محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص234.

3.أخطاء مخالفة كتابة اللام الشمسية والقمرية:

بلغت نسبة وقوع تلاميذ السنة الرابعة في هذا الصنف من الأخطاء 13,42%، وتعد نسبة مرتفعة إلى حد ما مقارنة بأخطاء تلاميذ السنة الخامسة ،حيث قدرة نسبة وقوعهم في هذا النوع من الأخطاء ب9,42%.كما سجلنا احتلال هذا الصنف من الأخطاء المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء المرتكبة خلال هذا الطور. كما لاحظنا ارتفاع أخطاء اللام الشمسية - مقارنة بأخطاء اللام القمرية.

من أمثلة أخطاء اللام الشمسية:

الخطأ	الصواب
أنلس	النلس
أطريق	الطريق
أربيع	الربيع
أرمل	الرمل

و من أمثلة أخطاء اللام القمرية:

الخطأ	الصواب
لمأكولات	المأكولات
لمئزر	المئزر

من خلال الأمثلة السابقة يتضح لنا أن التلميذ لا يدرك الفرق بين اللام الشمسية و اللام القمرية فنلاحظ أن النطق هو الذي يتحكم في التلاميذ أثناء كتابتهم، وهذا الاعتماد الشديد على التمييز السمعي يؤدي بالمتعلمين إلى الخطأ أثناء الكتابة ، فحذف اللام سببه صوتي بالدرجة الأولى لأنها تدغم مع الحروف الشمسية وإذا كان التلميذ لا يدرك قواعد اللغة المكتوبة ويعتمد كليا على التمييز السمعي فسيقع حتما في هذه الأخطاء.

والقاعدة تنص "على أن اللام القمرية هي:لام لا ينطق ساكنة و الحرف الذي بعدها يكون غير مشدد و يسمى حرفا قمريا و عددها أربعة عشر حرفا:

(أ،ب،ج،ح،خ،ع،غ،ف،ق،ك،م،ه،و،ي).

أما اللام الشمسية فهي لام لا ينطق بها و الحرف الذي بعدها يكون مشددا و يسمى حرفا شمسيا و عددها أربعة عشر حرفا أيضا:

(ت،ث،د،ذ،ر،ز،س،ش،ص،ض،ط،ظ،ل،ن)."[1]

والمتعلم الذي يعتمد على سمعه فقط ولا يعتمد أبدا على ذاكرته التي تمكنه من أن يسترجع بعض القواعد التي حفظها أو تعرف عليها عن اللام الشمسية لن يصل أبدا إلى الكتابة الصحيحة، و للشيء نفسه مع اللام القمرية،وهذا يحيلنا مرة أخرى إلى الارتباط الوثيق بين الإملاء و فروع اللغة الأخرى ، بخاصة المستوى الصوتي، و يمكن معالجة هذه الأخطاء بتدريب المتعلمين المستمر على تميز شكل الحروف ،و تقع هته المهمة على عاتق أساتذة الطور الأول من التعليم الابتدائي،حيث يكون التلميذ بصدد تعلم أبجديات الكتابة.

4.أخطاء الخلط بين الأصوات:

بلغت نسبة الوقوع في أخطاء الخلط بين الأصوات خلال الطور حوالي 8,75 % من مجموع الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ ، وقد احتل هذا النوع من الأخطاء المرتبة الرابعة في هذا الطور ،و تزايدت نسبة الوقوع في هذا الخطأ بشكل ملحوظ في السنة الخامسة حيث قدرت ب 9,42% حيث احتل المرتبة الثالثة مقاسمة مع أخطاء مخالفة كتابة اللام الشمسية والقمرية وهي نسبة مرتفعة نوعا ما بالمقارنة مع النسبة المسجلة في السنة الرابعة،والتي بلغت8,05 % و هذا يعني أن نسبة الأخطاء في هذا الصنف لا تقل بتقدم المستوى الدراسي و يعزى هذا الارتفاع لعدم احترام الأساتذة لمستويات اللغة أثناء إلقاء الدروس ،أو لعدم تنبيه التلاميذ لتصويب هته الأخطاء .

[1] عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء والترقيم،دار المناهج للنشر و التوزيع ،الأردن،ط2 ،2006، ص204.

و من أمثلة أخطاء الخلط بين الحروف نورد ما يلي:

الخطأ في إبدل الضاد ذالا:

الخطأ	الصواب
أيذن	أيضا
بعذهم	بعضهم
قذينا	قضينا
إنّقذ	إنّقضّ

الخطأ في إبدل السين صادا:

الخطأ	الصواب
بواصطة	بولسطة
صقط	سقط
أصبحت	أسبحت
بصرعة	بسرعة

الخطأ في إبدل الصاد زاياً:

الخطأ	الصواب
أزدقائي	أصدقائي

الخطأ في إبدل الظاء ذالا:

الخطأ	الصواب
نذرت	نظرت
فذهكت	فضحكت

الخطأ في إبدال الغين قافا:

الخطأ	الصواب
قدن	غداً

الخطأ في إبدال الحاء هاءًا:

الخطأ	الصواب
يلاهقهما	يلاحقهما
فذهكت	فضحكت
فجهزت	فجهزت

الخطأ في إبدال الشين سينا:

الخطأ	الصواب
للسمش	للشمس

إن كتابتنا العادية في أغلبها عبارة عن كتابة فونولوجية ،لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار،إلاّ التأديات الوظيفية، فهي لا تدون الأصوات و إنما الفونيمات،، وعلى هذا الأساس يمكن تعليل الأخطاء الناتجة عن الخلط بين السين والصاد، فالحرفان يشتركان في المخرج لأنهما من الحروف الأسلية ،كما يشتركان أيضا في الصفات فكلاهما صفيري ومهموس ، إلاّ أن التفخيم(الاطباق) في الصاد يعطينا "بواصطة" و الترقيق في السين يعطينا "بولسطة" فنلاحظ أن التدوين الخطي منح شكلين :لكلا الصوتين "س"،"ص"، فالترقيق وظيفي في السين،و كذلك التفخيم(الاطباق) في الصاد[1] .

يقول "ابن جني "عن ذلك:" ...فالمطبقة أربعة، وهي الضاد والطاء والصاد الظاء وما سوى ذلك فمفتوح غير مطبق،والإطباق أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقا له

[1] ينظر:محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص231.

،ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا، والصاد سينا والظاء ذالا،ولخرجت الضاد من الكلام لأنه ليس من موضعهاشيء غيرها تزول الضاد إذا عدمت الإطباق إليه "[1]

"فصفة الإطباق قد تنتقل إلى السين فينطق بها صادا وذلك إذا اتصلت ببعض الحروف كالخاء ،والقاف، والطاء وهذا ما نلاحظه في كلمة " بولسطة " "بسرعة"حيث كتبت بالصاد عوض السين لأنها تنطق في الأصل صادا، ولكنها تكتب سينا، ويدخل ضمن هذه الحالة كتابة الذال ضادا في كلمة "إنقضّ"عوض "إنقذ"، "فالذال صامت مجهور مما بين الأسنان احتكاكي، والظاء صامت مجهور سني مطبق انفجاري" [2]، ففي هذه الحالة انتقل الإطباق إلى الذال نتيجة اتصاله بالقاف فتحولت لفظيا إلى ضاد[3].

بالإضافة إلى ذلك قلب الصاد زايا ،بحيث نجد أن الصاد تتفق مع الزاي في الصفات نفسها عدا صفة الجهر،فالزاي صوت مجهور بينما الصاد صوت مهموس و هذا ما يؤدي إلى خطأ المتعلمين.

بعض التلاميذ يخطئون في كتابة كلمة الشمس حيث يقلبون الشين سينا و هذا يدخل في إطار القلب المكاني للحروف،فالسين صامت مهموس لثوي احتكاكي،والشين حرف صامت مهموس لثوي حنكي احتكاكي،فالصوتان يختلفان في المخرج لكن يشتركان في صفة الهمس و كلاهما لثوي احتكاكي و عند تتابعهما في النطق يحدث التباس في نطقهما عند بعض التلاميذ فننطق السين مكان الشين و الشين مكان السين .

كما لاحظنا أن بعض أخطاء الخلط بين الأصوات سببها الرئيسي تأثير لغة المنشأ في كتابة "الغين" "قافاً"، في كلمات مثل: "قدن"،و الصواب "غداً"، وهذا الاستعمال نجده في ولاية الجلفة وضواحيها، وبالتالي انعكس نطق بعض الأصوات الخاطئ إلى كتابتها أو كتابة "الهاء" "حاءًا" "، في كلمات مثل: "جحزت "،و الصواب "جهزت" ،وهذا يرجع أساسا إلى

[1] ابن جني،سر صناعة الإعراب،دراسة وتحقيق حسن الندوي، الجزء الأول، دار القلم ،دمشق، الطبعة الأولى، 1985 ، ص 61.
[2] محمود سعران ،عالم اللغة،دار النهضة العربية،بيروت،دت،ص154.
[3] بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ص115 .

أن الصوتان من مخرج واحد و هو الحلق و هذا مايزيد من تداخلهما عند النطق مما يجعل التلاميذ يقعون في الالتباس بينهما أثناء الكتابة ..

ولتفادي وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء يجب إلمام المعلمين بجميع المستويات اللغوية و بخاصة المستوى الصوتي حتى يتسن لهم بذل المزيد من الجهد مع التلاميذ ،و هذا للحد من وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء ،بالإضافة إلى تعويد التلاميذ على التذكر البصري للكلمات من خلال المطالعة و القراءة المتأنية.

5.مخالفة قواعد كتابة الهمزة المطرفة والمتوسطة:

بلغ عدد أخطاء هذا الصنف خلال هذا الطور 33 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيه حوالي 5,90 % من مجموع الأخطاء ، وهي من الأخطاء المتناقصة تدريجيا فقد كانت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة 7,16 %وانخفضت بعدها إلى4,71%في السنة الخامسة،وقد يعزى سبب انخفاض هذا الصنف من الأخطاء عند تلاميذ السنة الخامسة إما لتمكنهم من قواعد كتابة الهمزة،أو تهرب هؤلاء التلاميذ من إثباتها ، خوفا من الوقوع في الخطأ،إذ أنهم يجهلون مواضع استعمالها،و هذا ما يسمى في منهج تحليل الأخطاء بإستراتيجية التجنب ،إذ أن المتعلم عادة ما يلجأ لها عند جهله بقيود القاعدة.

من أمثلة أخطاء الهمزة المتوسطة:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
هاءلاء	هؤلاء
أصدقاأه	أصدقاءه
بعدإذن	بعدئذ

و من أمثلة أخطاء الهمزة المتطرفة:

من المعروف بأن الهمزة المتوسطة تشكل إحدى صعوبات الكتابة العربية لأنها تخضع لقواعد ضابطة تتعلق بحركتها وحركة ما قبلها ، بالإضافة إلى وجود قضايا خلافية واستثناءات تتعلق بكتابتها،دون نسيان ارتباط قاعدة الهمزة المتوسطة بالنواحي الإعرابية

ويلاحظ أن هذا النوع من الأخطاء قلّ وقوعه مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائية السابقة،و ذلك علي الرغم من تعدد قواعد كتابة الهمزة ، خاصة إذا كانت متوسطة أو متطرفة ووجود الشاذ عنها،ويمكن تفسير ذلك باهتمام تفسير المعلمين بشرح قواعد كتابتها و بيان صورها المختلفة في معظم مواضعها، أو تهرب التلاميذ من كتابتها خوفاً من الوقوع في الخطأ، لأنهم يجدون صعوبة في تعلم قواعدها لكثرتها،وتعددها، ووجود الشاذ عنها.

حققت الهمزة المتوسطة و المتطرفة المرتبة الخامسة خلال هذا الطور من حيث مستوى الصعوبة، وقد يعود ذلك إلى أمور عدة منها:

- تشعب متطلبات التفكير لدى تحديد مواضع رسم الهمزة المتوسطة و المتطرفة بشكل عام إذ ينبغي على التلميذ أن ينظر إلى علامة تشكيل الهمزة، و علامة تشكيل الحرف الذي يسبقها مثل " :بعدئذ" ، ومن ثم يحدد أقوى الحركات(كسر، ضم، فتح، سكون)، والحرف الذي يناسب كل حركة، وقد ينظر إلى نوع الحرف الذي يسبق الهمزة المتوسطة،أو يليها،سواءً أكان حرف علة أم لا، أو كان يتصل بما قبله، أو ينفصل عنه.
- وجود قضايا خلافية واستثناءات تتعلق بكتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة كما هو الحال في كلمتي :هيئة، ونشأة، فإنّ همزة(هيئة)كُتبت على نبرة بتأثير الياء، أمّا في كلمة نشأة فكُتبت على ألف مع أنّ ظروف الهمزة متماثلة في الكلمتين،(سكون /فتحة والفتحة تستدعي الألف).
- ارتباط قاعدة الهمزة المتوسطة بالنواحي الإعرابية مثل ":زملاؤهم ، زملاءهم زملائهم."

إنّ تسهيل كتابة الهمزة يكون بتحديد قواعدها، والتخلّص من كثرة الاستثناءات في تطبيقها وفي اعتقادنا أنّ القاعدة الأساسية لكتابة الهمزة المتوسطة في غاية السهولة، إذ يُراعى في كتابتها حركة الهمزة، وحركة ما قبلها، ثم كتابتها على حرف مناسب للحركة الأقوى والأصل أن نكتفي بهذه القاعدة وأنْ نعمّمها على جميع الهمزات المتوسطة حتى يسهل على التلميذ استيعاب قواعدها ،بالإضافة إلى ذلك يجب على المعلمين أثناء إلقاء دروسهم التركيز على السلامة النحوية و حركات الإعراب ، و هذا لضمان خلو كتابات التلاميذ من هذا النوع من الأخطاء.

6.أخطاء الألف اللينة:

بلغت أخطاء الألف اللينة 15 خطأ عند تلاميذ السنة الرابعة وذلك بنسبة مئوية قدرها 4,47% من مجموع ، وبلغ مجموعها عند تلاميذ السنة الخامسة 15 خطأ بنسبة مئوية قدرها 7,85%،وهي من الأخطاء المتزايدة تدريجيا .

من أمثلة أخطاء الألف اللينة:

إثبات الألف الممدودة عوضا عن الألف المقصورة:

الخـــــــــــطأ	الصـــــــــــواب
انتها	انتهى
جرا	جرى

إثبات الياء عوضا عن الألف المقصورة:

الخـــــــــــطأ	الصـــــــــــواب
إلي	إلى
حتي	حتى
علي	على

"الألف اللينة هي: التي لا ينصرف اسم الألف عند الإطلاق إلا إليها، ولا يكون ما قبلها إلا مفتوحا".[1]

ترسم الألف اللينة في أخر الاسم الثلاثي، و في أخر الفعل الثلاثي ياء إذا كان أصلها ياء نحو:(فتى)،(مضى) وتكتب ألفا إذا كان أصلها واوا مثل: (عصا)، (سما).[2]

احتلت الألف اللينة (مقصورة و ممدودة) المرتبة الخامسة في الترتيب العام ، و نعزوا ذلك إلى ارتباط الرسم الإملائي للألف اللينة بمجموعة من القواعد، والمشكلة هنا أنّنا نعبّر عن الصوت الواحد(ا، ى)بصورتين مختلفتين، وهذا يعتبر عائقا من عوائق الكتابة العربية،بالإضافة لارتباط هذه المهارة بقواعد الصرف، والتي تفوق المستوى الإدراكي لتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة،فيفسر الخطأ في مثل (جرا)في عدم قدرة المتعلم في معرفة أصل الكلمات، و كيفية الاشتقاق منها ،ففي هذا الخطأ لم يكن التلميذ قادرا على صياغة الفعل المضارع أو اشتقاقه من الفعل (جرى) أضف إلى ذلك وجود بعض الأفعال الثلاثية التي يجوز في كتابتها الوجهان؛ مما يختلط على أذهان التلاميذ، مثل شكا وشكى.

فإذا أردنا أن نسهل على التلاميذ أمر كتابتها ، فإنه يتوجب علينا أن نبين لهم أن اختلاف الشكل الخطي للهمزة يشير إلى قاعدة صرفية .

7.أخطاء إثبات همزتي الوصل و القطع:

بلغ مجموع أخطاء إثبات همزة الوصل و القطع وذلك بالخط بينهما أو بحذفهما خلال الطور33 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيها حوالي 6% من مجموع الأخطاء المرتكبة ،بحيث أنها احتلت المرتبة السادسة في الترتيب العام للأخطاء، وقد عرف هذا الصنف من الأخطاء استقرارا مقارنة بباقي الأخطاء .

[1] يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء و علامات الترقيم، دار الإسراء للنشر والتوزيع،الأردن،2005، ص28.
[2] ينظر:زهدي أبو خليل،الإملاء الميسر،دار أسامة للنشر و التوزيع،الأردن،ط1998،1،ص:65،66.

من أمثلة أخطاء حذف همزة الوصل:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
وطلق	وانطلق
بتجه	باتجه
فنتهى	فانتهى
وستطاع	ولستطاع

و من أمثلة كتابة ألف القطع عوض ألف الوصل:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
إذهب	اذهب
ألمدرسة	المدرسة
إبن	ابن

"همزة الوصل هي الثابتة ابتداء الساقطة وصل" [1]، فهي تكتب ولا تلفظ إلا في بداية الكلام يؤتى بها للتخلص من الابتداء بالساكن عند الكلام، وتقع في"2: [2]

- "ال" التعريف.
- ماضي الفعل الخماسي و أمره و مصدره مثل:
- "انطلق، انطلق، انطلاق".
- ماضي الفعل السداسي وأمره ومصدره مثل:
- "استخرج، استخرج، استخراج".
- أمر الفعل الثلاثي نحو : اكتبْ.
- عشرة أسماء سماعية : اسم، است، ابن، ابنة، ابنم، امرؤ، امرأة، وتثنية هذه السبعة واثنان، واثنتان وايم"أو ايمن".

[1] والي حسين ،كتاب الإملاء،،دار القلم، بيروت، دت، ص52.
[2] زهدي أبو خليل،الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر و التوزيع،الأردن،ط1،1998،ص34.

- الأسماء الموصولة:التي، الذي،اللتان،اللذان،الذين،اللاتي،اللواتي، اللائي.

أما همزة القطع فهي الهمزة الثابتة ابتداء ووصلا، و تكون في:"[1]

- الحروف:أن- أو- إلى- أ- أنّ- إنّ.
- الظروف:إذا –إذ –أين –أنّي.
- ماضي الفعل الرباعي و أمره و مصدره:أقبل –أقبِل –إقبال.
- أصل الفعل الثلاثي و مصدره:أخذ أخذاً.
- الفعل المضارع المسند إلى المتكلم: أكتبُ- أستغفرُ –أقتربُ.
- الضمائر:أنا –أنت –أنتِ –أنتما –أنتم –أنتن".

و يرجع سبب و قوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء إلى:

- إغفال وعدم أعطاء المعلمين الأهمية التي يستحقها درس ألف الوصل والقطع على الرغم من أهميتها في فهم المكتوب،و ذلك يجعل المتعلم غير قادر على إدراك أهمية كتابتها او إثباتها في مواضعها المستحقة لها.
- اعتماد التلميذ على التمييز السمعي في الكتابة ،فهو في هذه الحالة يطبق قواعد الكتابة الصوتية ،مثل: ونطلق،و الصواب: "وانطلق"، أي أنه يكتب ما يسمع مباشرة.
- عدم معرفة التلميذ لأصول الكلمات ومشتقاتها ورسمها الخطي ،بحيث أن الهمزة الأصلية تكتب دائما همزة قطع، أما الزائدة فتكتب دائما همزة وصل.

ولتفادي الوقوع التلميذ في في هذا النوع من الأخطاء ،يجب على المعلم أن يبين للتلميذ أن الحرف يستعمل بمعنى الوحدة الخطية الدالة على صوت، فهو يدل في حالة همزة القطع على صوت يختلف عن الصوت الذي يدل عليه في حالة ألف الوصل ،و هذا الاختلاف في الصوت (الحرف أو الوحدة الخطية) يؤدى إلى اختلاف في الوظيفة اللغوية: كما في مثل: ادرسْ و أدرس[2].

[1] زهدي أبو خليل،الإملاء الميسر،دار أسامة للنشر والتوزيع،الأردن،ط1،1998، ص34 .
[2] ينظر:محمد أبو الرب،الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص225 .

8.أخطاء طريقة رسم حروف الكلمة :

بلغ عدد أخطاء هذا الصنف خلال هذا الطور 33 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيه حوالي 6% من مجموع الأخطاء ، وهي من الأخطاء المستقرة ، فقد كانت نسبة الوقوع فيه في السنة الرابعة6% وبقيت على هذا الحال بالنسبة للسنة الخامسة، و قد احتل هذا الصنف من الأخطاء المرتبة الثامنة من حيث وروده في كتابات التلاميذ.

من أمثلة أخطاء طريقة رسم حروف الكلمة :

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
تددثت	تحدثت
المديخة	المدينة
ماحب	صاحب
ملرد	طُرد

من الواضح أن سبب الوقوع في مثل هذه الأخطاء عدم تمكن المتعلمين من معرفة الصور الخطية لتلك الحروف التي أخطؤوا فيها،خاصة إذا كانت تلك الحروف متشابهة في الرسم و قد يعزى السبب في ذلك إلى عدم انتباه التلميذ ،و سرعته في الكتابة،و ذلك يدل على عدم تعود و نقص تدريب التلاميذ على مهارات رسم الحروف، و قد يدل أيضا على إغفال و عدم اهتمام المعلم بصور الحروف التي يكتبها تلامذته .

9.أخطاء الإشالة (كتابة الضاد ظاء):

بلغت نسبة الوقوع في أخطاء الإشالة خلال الطور حوالي 2,50 % من مجموع الأخطاء الواردة في كتابات التلاميذ ، وقد احتل هذا النوع من الأخطاء المرتبة التاسعة في هذا الطور ،و تزايدت نسبة الوقوع في هذا الصنف من الأخطاء بشكل ملحوظ في السنة الخامسة .

من أمثلة أخطاء الإثالة:

الخـــــــــــــطأ	الصـــــــــــــواب
نهظت	نهضت
منضر	منظر

تعتبر الضاد و الظاء من الحروف المطبقة ،حيث يقول ابن جني :«فالمطبقة أربعة و هي :الضاد و الطاء و الصاد و الظاء، و ماسوى ذلك فمفتوح غير مطبق، و الإطباق أن ترفع ظهر لسانك إلى الحنك الأعلى مطبقا له، ولولا الإطباق لصارت الطاء دالا و الصاد سينا و لخرجت الضاد من الكلام لأنه ليس من موضعهاشيء غيرها»[1].

كتبت الضاد في حالات كثيرةظاءًا، و العكس صحيح ، وهذا مؤشر على أن التلميذ لا يفرق بين الحرفين و يعتبرهما حرفا واحدًا، بحيث تشترك الضاد مع الظاء في صفة الإطباق،و تفرد الظاء بالرخاوة والضاد بالتفخيم .

من المعلوم أن من عوائق الكتابة العربية عدم وجود قواعد ضابطة تفرق بين الضاد و الظاء،كما أنه من العسير على التلميذ أن يميز سماعيا بين الحرفين و هذا ما يؤثر مباشرة على التلميذ، بحيث يتعذر عليه التفريق بين الشكل الخطي للحرفين، وحتى يتجنب المتعلم هذا الصنف من الأخطاء يجب عليه الاعتماد التام على تمييزه البصري،ولا يتأتي له ذلك إلا بكثرة التدريب.

10.أخطاء كتابة نون التنوين:

بلغ عدد أخطاء كتابة نون التنوين خلال الطور 13 خطأ وكانت نسبة الوقوع فيه تقارب 2 %من مجموع الأخطاء المرتكبة ، ونلاحظ أن نسبة الوقوع فى هذا الصنف من الأخطاء قد انخفضت في السنة الخامسة، و قد احتل هذا النوع من الأخطاء المرتبة العاشرة في الترتيب العام للأخطاء،بحيث أنه يعتبر من الأخطاء الأقل شيوعا في أوساط التلاميذ.

[1] ابن جني سر صناعة الإعراب،دراسة وتحقيق حسن الهنداوي، دار القلم، دمشق،1985،ج1ط1، ص:61.

من أمثلة أخطاء كتابة نون التنوين:

الخطأ	الصواب
رجلن	رجل
سعيدن	سعيد
أيذن	أيضا

يدل على عدم إدراكه في هذه المرحلة للتنوين ووظيفته كما يدل أيضا على اعتماده الكلي على التمييز السمعي في الكتابة ، وإهماله للشكل الخطي واعتباره الكتابة ترجمة حرفية للأصوات المسموعة ، ويمكن إدراج هذا النوع من الأخطاء ضمن الأخطاء المرحلية التي كثيرا ما تختفي مع اجتياز التلميذ للمرحلة الابتدائية.

يندرج هذا الصنف من الأخطاء تحت الحروف التي تُلفظ ولا تُكتب و التنوين: «نون ساكنة تلحق الأسماء لفظا و لا تكتب، ويكون على شكل ضمتين أو فتحتين على أخر حروف الاسم النكرة،أو على شكل كسرتين تحته:عالماً-عالمٌ-عالمٍ »[1].

و من المعروف أنّ هذه النون لا تُكتب بل يُرمز إليها في حالتي الرفع والجر وتوضع غالباً على ألف في حالة النصب.

و مرّد وقوع التلاميذ في هذا الصنف من الأخطاء اعتمادهم على التمييز السمعي ،لا على التذكر البصري، ويمكن تجنب هذا النوع من الأخطاء بالاعتماد أكثر على التذكر البصري لهذه الكلمات من خلال القراءة، والتدريب على الكتابة.

- **نتائج الإجابة على السؤال الثالث:** و الذى نصه:هل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟."

وفي معرض الإجابة عن السؤال الثالث نلاحظ من خلال النتائج التي تظهر أمامنا في الجدول أعلاه اشتراك تلاميذ الطور الأول في نوعية الأخطاء المرتكبة بالإضافة إلى

[1] زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر،دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن،ط1،1998،ص22 .

منطقية ترتيب الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى متعلمي السنة الرابعة و الخامسة على حد سواء، كما أنها تؤكد لنا أن أخطاء تلاميذ السنة الخامسة كانت في أغلبها كانت أخطاء أداء، في حين كانت أخطاء متعلمي السنة الرابعة عبارة عن مزيج بين أخطاء مقدرة (وهي أخطاء ناتجة عن جهل المتعلم للقاعدة اللّغوية، أو التطبيق الناقص لها) بالإضافة لأخطاء الأداء ، و هذا يدل على تقدم المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة.

ولقد أثبتت الدراسة الإحصائية لهذه الأخطاء ،بأن أخطاء تلاميذ السنة الرابعة تفوق أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ،وهذا أمر منطقي بحكم تقدم مستوى متعلمي السنة الخامسة ،فطبيعي أن تكون لديهم دراية بالكثير من الموضوعات الإملائية ،و من ثم يمكن القول بأن الانحرافات التي ارتكبها التلاميذ على مستوى الإملاء في الكثير من الأحيان هي(أغلاط) ناتجة عن هفوة أو تردّد أو حتى الإهمال و اللامبالاة و ليست (أخطاء) ناتجة عن نقص أو ضعف في كفايتهم اللغوية.

ومن خلال الملاحظة الميدانية استنتجنا أن تلاميذ السنة الخامسة أكثر تصويبا للأخطاء الإملائية خلال حصص التعبير و الإملاء بعكس ما هو موجود عند تلاميذ السنة الرابعة بحيث سجلنا عجزهم في كثير من الأحيان في تصويب الأخطاء ، إذن و من خلال ما سبق هناك اختلاف بين مقدرة تلاميذ السنة الرابعة و مقدرة تلاميذ السنة الخامسة ، و كنت أنوي إجراء اختبار خاص بتصويب الأخطاء للوقوف على نوعية الأخطاء المرتكبة ، إن كانت أخطاء مقدرة أو أخطاء أداء و نظرا لضيق الوقت لم يسعفني الحظ في القيام بهذا الاختبار.

2. الدراسة التطبيقية الثانية" الخاصة بالمعلمين":

1.2.إجراءات الدراسة:

أ-أدوات الدراسة :

قد تم الاعتماد علي الاستبيان الذي يعد من بين الوسائل المستعملة بكثرة في البحوث الاجتماعية و الإنسانية التطبيقية، ذلك لأنه يمكن الباحث من الحصول علي المعلومات من مصادرها البشرية و يعرف الاستبيان علي أنه:«**عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول** موضوع معين تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج لشرح إضافي»[1].

وقد اعتمد الاستبيان في هذه الدراسة كأداة رئيسية **للإجابة على السؤل الرابع،**و الذي نصه:" ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للتلميذ نفسه؟ أم تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟.

وقد وضعنا ثلاثة فرضيات للإجابة عن هذا التساؤل هي كالأتي:

الفرضية الأولي: يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه.

الفرضية الثانية: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي "الازدواجية اللغوية".

الفرضية الثالثة: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي للغة العربية.

ب-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة استطلاعية **مكونة من** 35 **معلماً ومعلمةً من معلمي الطور الابتدائي** بمدارس ولاية تيارت، و ولاية الجلفة ،**وذلك** بهدف التعرف على آرائهم **حول الأسباب** الكامنة وراء وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية.

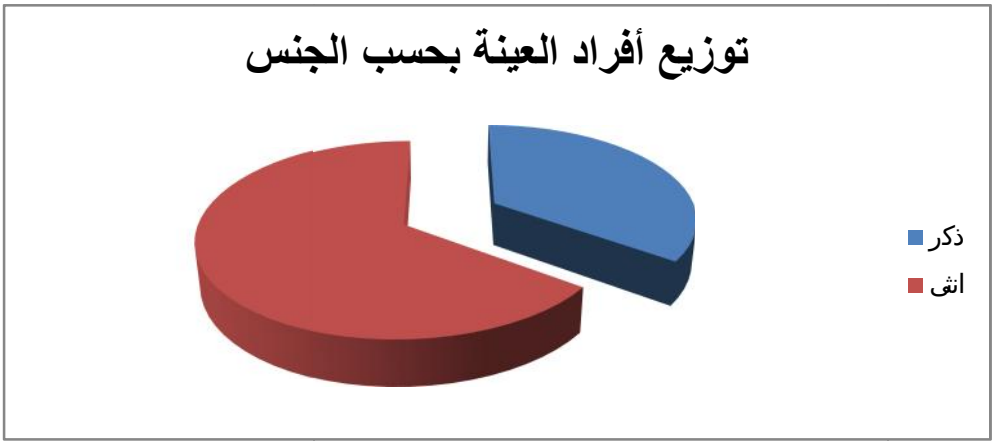
[1] أحمد عياد ،مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي،ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون، الجزائر،2006م، ص121.

وقد تم بناء أسئلة الاستبيان على ضوء الجانب النظري الخاص بموضوع الدراسة بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تطرقت للموضوع، وقد تم تصميمه بناء علي توجيهات أساتذة مختصين فى علم النفس الأرطفوني و مفتشين و أساتذة في قسم اللغة العربية ،بحيث قمنا بتعديل بعض أسئلته على ضوء الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة ,وهذا بحذف أو إعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون بسيطة و مفهومة لدي كل أفراد العينة،وقد تم وضع الاستبيان في صورته النهائية و الذي يتكون من 15 سؤالا موزعين للإجابة عن فرضيات الدراسة .

2.2. تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية الخاصة بالأساتذة:

1.توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	12	%34,38
أنثي	23	%65,71
المجموع	35	**%100**



قراءة و تعليق:

بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا على الاستبيانات خمسة و ثلاثين **35 معلما ومعلمة** توزعوا كالأتي :

23 **معلمة** : بنسبة مئوية قدرها65,71%

12 **معلما** : بنسبة مئوية قدرها 34,38%

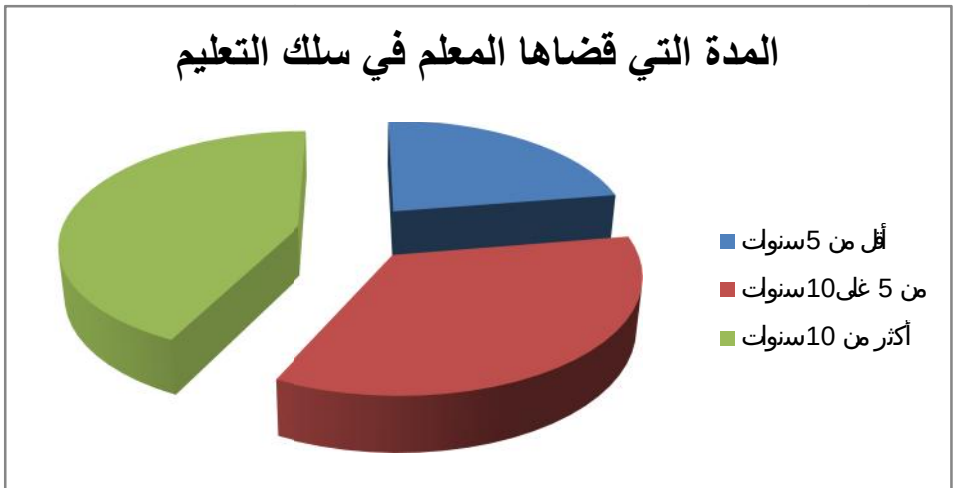
ارتفعت نسبة عدد المعلمات مقارنة بعدد المعلمين، **و يعزى** توجه **الجنس الأنثوي لسلك** التعليم **بصفة** كبيرة ربما لإعراض الذكور عن ممارستها بالإضافة إلى السياسة المنتهجة من طرف الدولة لتفعيل دور المرأة في هذا القطاع الحساس ،و يعد هذا مؤشرا إيجابيا من الناحية السيكولوجية للطفل .

2. توزيع أفراد العينة حسب العمر

أصغر سن سجل هو 28سنة، **في** حين كان **أكبر سن** 55سنة، **و على العموم فقد كان متوسط عمر** المعلمين **سبعة** وثلاثين 37 سنة، وهذا ما يدل على تشبيب القطاع و منح **الفرصة للشباب** الطموح المعطاء من أجل النهوض بالمنظومة التربوية.

3. المدة التي قضاها المعلم في سلك التعليم.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من خمس سنوات	**08**	%22,85
من 5 إلى 10سنوات	**12**	%34,28
أكثر من 10سنوات	**15**	%42,85
المجموع	**35**	**%100**



قراءة و تعليق:

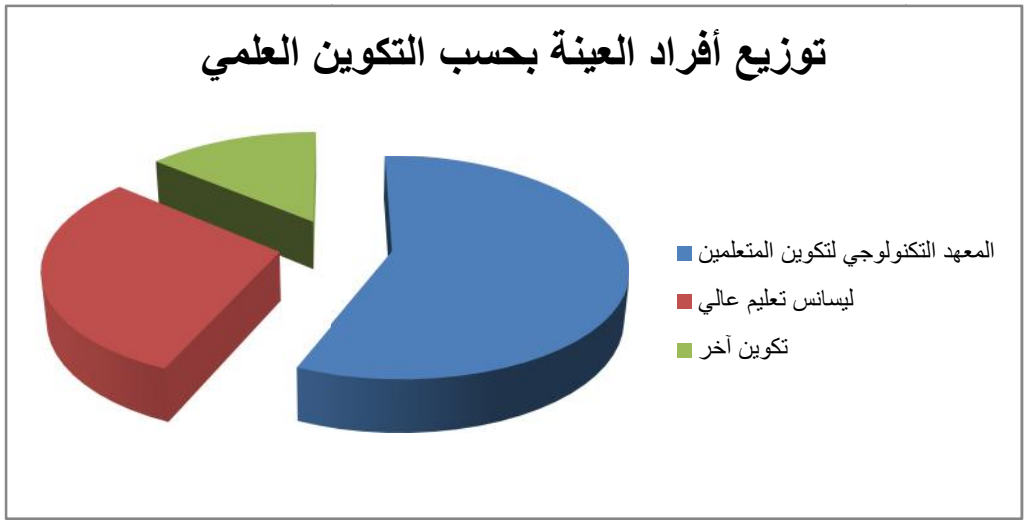
من خلال الجدول اتضح أن المدة التي قضاها المعلمون في سلك التعليم هي علي التوالي:

- أقل من خمس سنوات:08 بنسبة مئوية قدرها 22,85%
- من 5 إلي 10سنوات:02 بنسبة مئوية قدرها 5,71%
- أكثر من 10سنوات:15 بنسبة مئوية قدرها 42,85%.

من خلال هذه النتائج نلاحظ أن عدد المعلمين الذين قضوا أكثر من 10 سنوات في سلك التعليم احتل المرتبة الأولى بنسبة مئوية قدرت ب 42,85 % تلته نسبة المعلمين الذين اشتغلوا بالتدريس من 5 إلي 10 سنوات بنسبة قدرها34,28%،ثم المعلمين حديثي العهد بالتدريس في مدة تقل عن 5سنوات و الذين قدرت نسبتهم المئوية ب 22,85 %. لاحظنا من خلال النتائج المسجلة أن المعلمين علي قدر كبير من الخبرة و هذا ما يسهم في النهوض بالمستوى الدراسي للتلاميذ.

4.توزيع أفراد العينة حسب التكوين العلمي.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين	20	%57,14
ليسانس التعليم العالي	**10**	%28,57
تكوين أخر	**5**	%14,28
المجموع	**35**	% **100**



قراءة و تعليق:

يبين الجدول أعلاه نوعية التكوين العلمي و التربوي للمعلمين علي النحو التالي:

- **المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين** : 16**بنسبة** مئوية قدرها 45,71 %
- **ليسانس تعليم عالي :**14 **بنسبة** مئوية قدرها40% من بينهم ليسانس فلسفة
- **تكوين آخر :**
- شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DUEA 02:**بنسبة** مئوية قدرها5,71%

- شهادة ماجستير 02:بنسبة مئوية قدرها 5,71%.
- شهادة دكتوراه 01 : بنسبة مئوية قدرها2,85%.

ارتفعت نسبة المعلمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين حيث قدرت نسبتهم المئوية ب45,71 % تليها نسبة المعلمين الذين لديهم شهادة ليسانس تعليم عالي في الأدب العربي ، وقد قدرت نسبتهم المئوية لـ 40% و بالمقابل لاحظنا وجود معلمة واحدة تحمل شهادة ليسانس في الفلسفة،ومعلمين يحملان شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DUEA، بالإضافة إلى تحصل بعضهم علي شهادات جامعية عليا كالماجستير و الدكتوراه بحيث نجد أنهم يزاولون مهنة التفتيش بحيث تقدر نسبتهم المئوية ب8,57 %

نستنتج من خلال ماسبق أن:

ارتفاع نسبة المعلمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين مقارنة ب نسبة المتحصلين على شهادة الليسانس ، نظرا لاعتماد الدولة فيما سبق على المعاهد التكنولوجية لتلبية احتياجات القطاع ، أما الآن و في ظل عجز هته المعاهد على تلبية الاحتياجات المتزايدة للقطاع لجأت الوزارة الوصية لتوظيف حاملي شهادات الليسانس لتغطية العجز المسجل . كما سجلنا من خلال تحليلنا لهته النتائج التحاق بعض الأساتذة بسلك التعليم علي أساس شهادات جامعية علمية و تقنية و هذا ما ينعكس سلبا علي مستوي التلاميذ بحيث انه زاولوا مهنة التدريس كمتعاقدين إلى غاية إدماجهم بسلك التعليم بناءا على قرار وزاري صادر سنة 2012 بعد احتجاجهم بالرغم من عدم مطابقة شهاداتهم المتحصل عليها بالشهادات المطلوبة لمهنة التدريس ,كما نلاحظ مزاولة بعض المعلمين لدراسات عليا و هذا ما يوحي بنجاعة الإجراءات المتخذة من طرف الوصاية للنهوض بمستوي المكونين .

5. ما مدى اطلاع المعلمين على العلوم اللسانية الحديثة :

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
اطلاعي كبير	8	%22.85
اطلاعي قليل	27	%71.14

قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين اطلاعهم قليل على العلوم اللسانية الحديثة وتقدر نسبتهم ب 71.14%، **أما ما تبقى من الأساتذة** المستجوبين **فاطلاعهم** كبير على **العلوم** اللسانية الحديثة خصوصا اللسانيات العربية و هذا على حد قولهم .ربما يرجع هذا للدورات التكوينية التي دأبت الوزارة الوصية على برمجتها في بداية كل عام دراسي .

ولغرض تحسين المستوي الدراسي للتلاميذ يرى المختصون أنه **لابد أن تتوافر في الأستاذ الشروط** التالية:

الكفاية اللغوية: و هي **تلك القواعد**" الكامنة ضمن مقدرة متكلم اللغة على إنتاج الجمل.

وتفهمها"[1]، وفي هذا الصدد يقول الأستاذ الحاج صالح:"أن يكون معلم اللغة تم اكتسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلامذته، والمفروض أن يكون قد تم له ذلك قبل دخوله إلى طور التخصص"[2]، فالمعلم يسعى إلى إمداد المتعلم بالآلية التي يمكنه من خلالها أن يكون لنفسه كفاية لغوية، و"هي معرفة ضمنية تؤهله لأن يتكلم اللغة ويستعملها ضمن سياقاتها المختلفة، ولكي يصل معلم اللغة إلى تكوين هذه الملكة يجب أن تتوفر فيه شروط وهي[3]:

- أن يكون ملما بعلم اللسانيات، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص.
- أن يكون على إطلاع بعلم الاجتماع اللغوي فاللغة مجموعة تصرفات لغوية في المجتمع،لذلك وجب تعليم التلميذ قواعد استعمال اللغة في المجتمع.
- أن يكون على إطلاع بعلم النفس اللغوي فتعلم اللغة بحسب علم اللغة النفسي هو مجموعة مهارات كلامية أو نشاطات لغوية تمثل خبرة الإنسان و أفكاره و تفاعلاته مع العالم المحيط به.

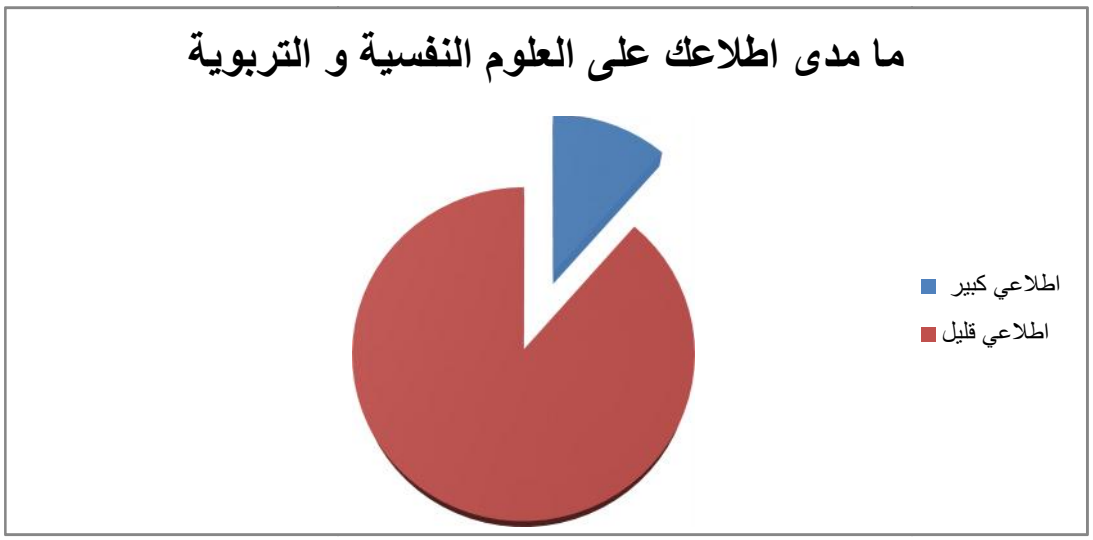
6. ما مدى اطلاع المعلمين على العلوم النفسية و التربوية :

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
اطلاعي كبير	4	%11.42
اطلاعي قليل	31	%88.57

[1] ميشال زكريا،قضايا السنية تطبيقية،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية،دار العلم للملاين،ط1 ،1993، ص61 .

[2] عبد الرحمن الحاج صالح:أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،"مجلة اللسانيات" العدد الرابع، جامعة الجزائر،1973،ص41.

[3] ميشال زكريا، المرجع السابق، ص12.



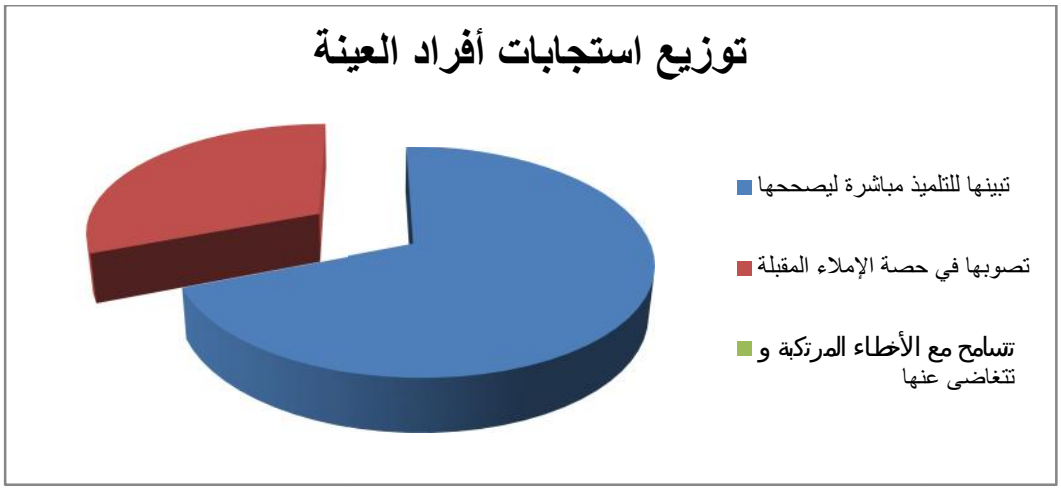
قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين اطلاعهم قليل **على العلوم النفسية** و التربوية وتقدر نسبتهم ب 88.57%، **أما ما تبقى من الأساتذة فاطلاعها** كبير على العلوم النفسية والتربوية،و هذا راجع لتحصل بعضهم علي شهادات جامعية عليا كالماجستير و الدكتوراه بحيث نجد أنهم يزاولون مهنة التفتيش بحيث تقدر نسبتهم المئوية11.42%.

لهذا يجب على القائمين على قطاع التربية إجراء دورات تكوينية **مكثفة للأساتذة** والمفتشين للوقوف على كل **المستجدات** الحاصلة في علم نفس الطفل، و علوم التربية ،حتى يتسنى للمعلم تقديم مردود أفضل للنهوض بالمدرسة الجزائرية لتكون في مصف المدارس الرائدة.

7. إذا ما صادفتك أخطاء إملائية في حصة التعبير الكتابي هل:

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
تبّينها للتلميذ مباشرة ليصّححها	29	%82,85
تصوبها في حصة الإملاء المقبلة	6	%17,14
تتسامح مع الأخطاء المرتكبة و تتغاضى عنها	00	00
المجموع	35	% 100



قراءة و تعليق:

من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة اتضح لنا جليا أن:

- الأغلبية الساحقة من المعلمين تبين الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ لغرض الوقوف عليها و تصحيحها مباشرة حتى وإن ارتكبت في غير مادة الإملاء، وكان ذلك بنسبة 82,85%.
- أما النسبة المتبقية من المعلمين تحبذ تدوين الاخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين و من ثم تصوبها متى سنحت الفرصة في حصص الإملاء المبرمجة وذلك بنسبة 17,14 %.
- عدم تسجيل أي إجابة تشير إلى تسامح المعلمين مع الأخطاء المجترحة من قبل التلاميذ و هذا إن دّل على شيء فإنما يدل على وعي المعلمين بالصلة التي تربط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف و هذا ما نحاول توضيحه في أسئلة الاستبيان اللاحقة.

هذا ما يبدو من خلال إجابة المعلمين على أسئلة الاستبيان لكن الواقع أثبت لنا بعض التناقضات بين هذه الإجابات و بين الواقع المدرسي الملموس من خلال الملاحظة الميدانية، فقد وجدنا أنه من دواعي انتشار الأخطاء الإملائية النظرة التسامحية لها حيث يطلب من المصححين في الامتحانات عدم محاسبة التلاميذ عن أخطائهم إلا في مادة الإملاء اعتقادا منهم أننا بذلك نظلم التلميذ ونبخسه حقه، وهي نظرة يطبقها بعض المعلمين مع تلاميذهم زعما منهم أن الأخطاء ستختفي شيئا فشيئا، إلا أن الواقع يظهر عكس ذلك فهؤلاء التلاميذ ينهون المرحلة الابتدائية وهم غير قادرين على الكتابة السليمة.

8.هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للتلميذ نفسه ؟.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	22	%62,85
لا	13	%37,14
المجموع	**35**	**%100**

قراءة و تعليق:

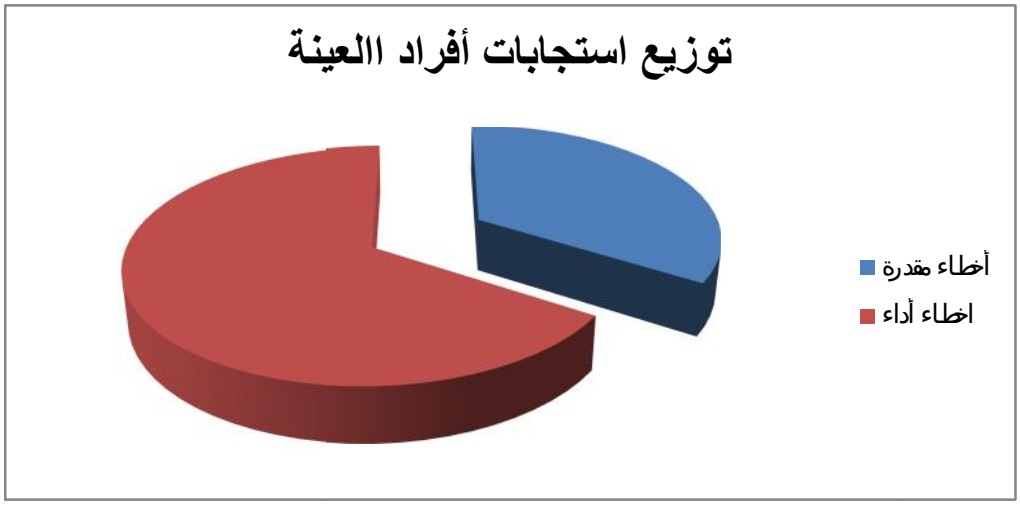
تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين يرجعون أسباب انتشار الأخطاء الإملائية إلي التلميذ نفسه و تقدر نسبتهم ب 62,85%، في حين لا يرجع بقية المعلمين سبب انتشار الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه ، أما مصدرها الأول بحسب رأي المعلمين هو عقلي يتعلق بانخفاض مستوي الذكاء ، وعدم قدرة التلاميذ علي التذكر ،ثم يأتي بعد ذلك المصدر العضوي المتعلق بالضعف السمعي و البصري ثم المصدر النفسي مثل حالات القلق والارتبك....إلخ .

يرد أغلب المعلمين سبب ظهور الأخطاء الإملائية لدى التلميذ إلى الجانب العقلي و العضوي مما يعني ضرورة فحص التلميذ طبيا و كذا إجراء اختبارات الذكاء لعلها تكون السبب الرئيسي في المشكلة و كلما كان التشخيص مبكرا كلما أدي إلي نتائج إيجابية فيمكن التخفيف من عيوب البصر عن طريق النظارات الطبية، و يمكن التخفيف من عيوب

السمع عن طريق معينات السمع أو وضع التلاميذ في الصفوف الأولي، كما يمكن مساعدة التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض عن طريق دروس الدعم ، كما تعالج العيوب المتعلقة بالنطق و الكلام من طرف الأخصائي الأرطفوني.

9. في اعتقادك هل الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟.

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء مقدرة	12	%34،28
أخطاء أداء	23	%65,71
المجموع	**35**	**%100**



قراءة و تعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة ،أن النسبة الكبيرة من المعلمين ترى بأن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ هي أخطاء أداء و قدرت بنسبة 65,71%، في حين بلغت نسبة من يرون بأن أخطاء التلاميذ ما هي إلا عبارة عن أخطاء مقدرة و هذا بنسبة قدرها25,71% و تعد نسبة ضئيلة نوعا ما و للتعليق علي هذه النتائج نحاول الرجوع لما تطرقنا له في الإطار النظري للبحث أن الأخطاء تقسم إلى قسمين، أو لهما الأخطاء الناتجة عن نقص في كفاءة الطالب اللغوية، وثانيهما الأخطاء الناتجة عن الأداء، وعلى هذا تكون

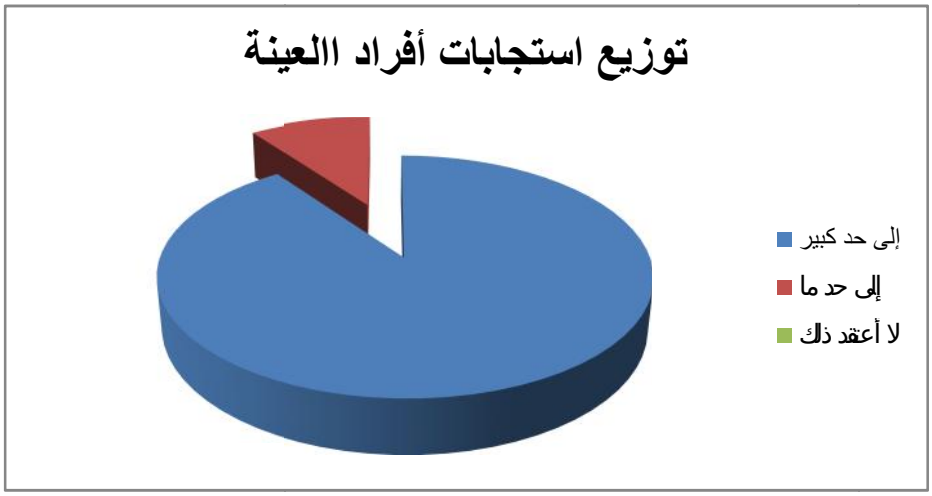
الأخطاء الكفائية ناتجة عن عدم تمكن المتعلم من نظام اللغة الهدف، أما الأخطاء الأدائية فهي ناتجة عن نقصان في إتقان قوالب اللغة الهدف، أي إن الدارس يعرف نظام اللغة الهدف لكنه قد يقع في الخطأ لأسباب متعددة؛ منها الإرهاق و الخجل أو غير ذلك.

والمعيار للتمييز بين أخطاء المقدرة وأخطاء الأداء هو أن يعجز المتعلم عادة عن تشخيص أخطاء المقدرة ولكن بإمكانه أن يعرف أخطاء الأداء ويصوبها و هذا ما يحيلنا إلي أن بعض التلاميذ يعرفون قواعد إملائية ولكنهم يعجزون عن استخدامها استخدامًا صحيحًا عند التعبير الكتابي ، ويمكن القول إن هذه الأخطاء تعتبر من أخطاء الأداء أي أن للدارس كفاية لغوية و هو يعرف مثلا أين تقتضي الكلمة "كتابة الهمزة علي الواو" و أين لا تقتضيها وأين يقتضي السياق كتابة "الألف الممدودة " و أين يقتضي السياق " الألف المقصورة"، فيستطيع إن يشخص مواطن الخطأ و يصوبها ، و لكنه يعجز عن استخدام الهمزة علي الواو أو علي الألف،ونجد أخطاء الأداء منتشرة لدى تلاميذ السنة الخامسة لأنهم على قدر كاف من الكفاية اللغوية وفق برنامجهم التعليمي.

إلا أن هذه الاستجابات لا تعكس ما هو موجود على أرض الواقع بحيث لاحظنا نقصا في الكفاءة اللغوية لتلاميذ هذا الطور ، بحيث أن التلميذ يتعلم قاعدة املائية جديدة غير أنه لا يحصل على الوقت الكافي للتدرب عليها و بالتالي قد ينسى هته القاعدة وهذا ما ينعكس سلبا على مقدرته اللغوية، و قد ارجع الأساتذة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء لقلة التدريبات وقلة مهارة التلميذ في تطبيق القواعد الإملائية وقلة اهتمامهم بدروسهم و عدم انتباههم أثناء الدرس.

10. إلى أي حد تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
إلى حد كبير	32	%91,42
إلى حد ما	03	%8,57
لا أعتقد ذلك	00	00
المجموع	35	%100

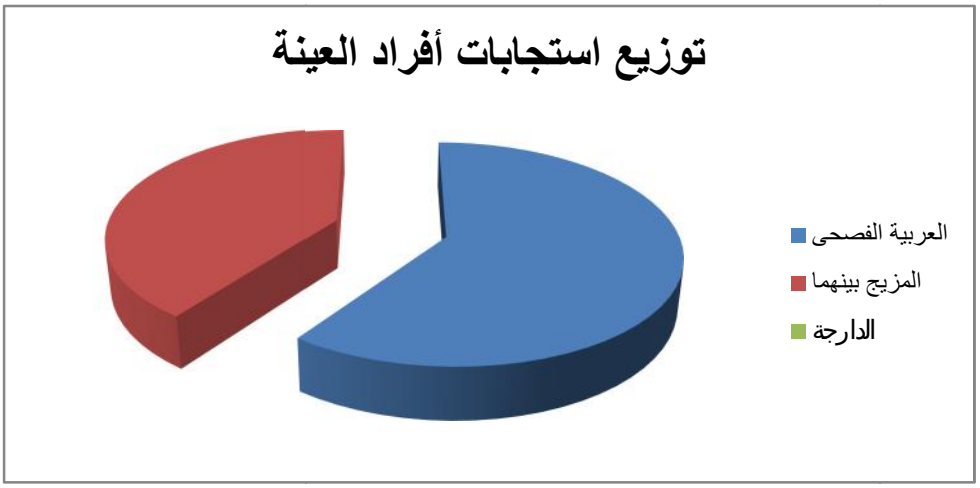


قراءة و تعليق:

ن خلال الجدول أعلاه يتضح لنا أن نسبة 91,42% يعتقدون أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول ،و تعتبر نسبة مرتفعة جدا بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين و ربما يعود هذا إلى: كون التلميذ لم يتعلم جيدا أبجديات الخط و لا يفرق بين الحروف نطقا و كتابة في الطور الأول ،و بالتالي ينعكس هذا الوضع علي تحصيل التلاميذ في الطور الثاني ،و منه يجب علي القائمين علي هذا القطاع الحساس توظيف الأساتذة ذوي الخبرة في الطور الأول و هذا لإكساب التلاميذ قاعدة صحيحة سواء من حيث الخط و النطق السليم للحروف.

11.كيف تتواصل مع تلاميذك؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
العربية الفصحى	21	%60
الدارجة	00	00
المزيج بينهما	14	%40
المجموع	**35**	**%100**



قراءة و تعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة أن نسبة 60 % من المعلمين يتواصلون داخل القسم باللغة العربية الفصحى و هي نسبة مرتفعة نوعا ما ، في حين أن نسبة 40% يتواصلون بالمزيج بين اللغة العربية الفصحى و العامية .

إلا أن هته النتائج لا تعكس الواقع المعاش، بحيث أنه من خلال ملاحظتنا الميدانية قد تبين **لنا أن** معظم الأساتذة يعتمدون علي الدارجة أحيانا و المزيج بينها و بين الفصحى أحيانا أخرى ، و هذا في الاتصال الشفهي" **للشرح**"،أما الاتصال الكتابي، فقد لاحظنا أن جميع الأساتذة يعتمدون علي العربية الفصحى في تدوين التلاميذ لدروسهم، وقلة قليلة من الأساتذة يتواصلون مع تلاميذهم كتابيا و شفويا باللغة العربية الفصحى .

12. هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ(العامية و الفصحى) ؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	23	%65,71
لا	12	%34,28
المجموع	**35**	**%100**

قراءة و تعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة ،أن نسبة 82,85 % يعتقدون أن**سبب وقوع** التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ ، في حين أن نسبة 17,14 %، نفوا بان يكون للازدواجية اللغوية أي تأثير علي وقوع التلاميذ في الأخطاء و هي نسبة ضئيلة لا يمكن مقارنتها بالنسبة الأولي، وهذا مرده إلى:

الازدواج اللغوي(bilingualism):"و هو وجود أكثر من مستويين للغة جنبا إلى جنب في مجتمع من المجتمعات ،بحيث يستعمل كل مستوئ من مستويات اللغة في أغراض

معينة"[1] فمصطلح :"الازدواجية اللغوية يطلق على استخدام فرد او جماعة للغتين في آن واحد كاستعمال العربية الفصيحة و اللغة الفرنسية"[2]. أو التداخل بين اللغات ،الذي نادي به أنصار الاتجاه التقابلي ،و اعتبروه المفهوم المركزي لتواجد صعوبات لتعلم اللغة الثانية ،و الذي نظر إليه أصحاب اتجاه تحليل الأخطاء علي أنه جزء من الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية،لا يكون بين لغتين مختلفتين في النظام فقط ، و إنما قد يكون بين لغة و لهجة ، كالعربية و الدارجة ، أو العربية و الأمازيغية، أو العربية و الفرنسية.

هذا التداخل اللغوي بين العربية والدارجة أو بين العربية و الفرنسية راجع إلي أننا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويتين نلجأ إلي كل واحدة منهما في المقام المطلوب فيكون نتيجة ذلك أن يكتب بعض المتعلمين الكلمات مثلما تعودوا سماعها في لغتهم اليومية لا مثلما سمعوه داخل القسم، فيقلبون الضاد ذالا أو الطاء تاء أو الغين قافا كما هو الحال في بعض الولايات الصحراوية مثال:

/قير/:بدلا من /غير/

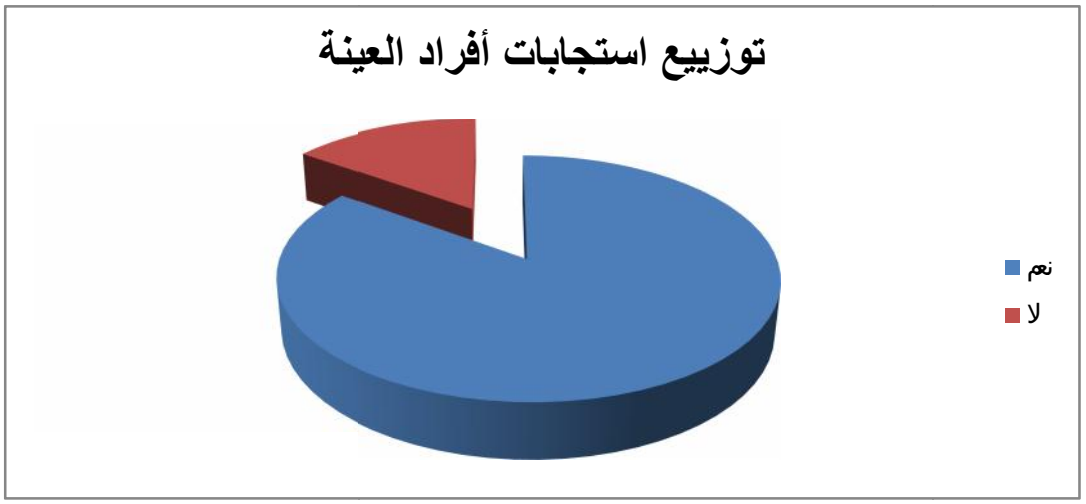
/قابة/: بدلا من /غابة/

فيكتبون /يقسل/ بالقاف بدلا من / يغسل/ ، فترتبط بذلك كتابتهم بلهجتهم العامية دون مراعاة لقواعد الكتابة الصحيحة. و بحسب رأي المختصين يمكن علاج هذا الوضع بعدم مزج المعلمين بين الفصحى و الدراجة في قاعة الدرس حتى يتعود التلميذ شيئا فشيئا على سلامة النطق و الكتابة على حدسواء.

[1] صالح بلعيد, ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية،جامعة تيزي وزو أنموذجا، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر2009،ص43.
[2] نفس المرجع، ص44.

13. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	30	%85,71
لا	5	%14,28
المجموع	**35**	**%100**



قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن الأغلبية الساحقة و التي تمثلت في 85 %من الإستجابات قد اعتبرت بأن درس الإملاء غير مستقل عن باقي فروع اللغة(كالنحو و الصرف و التعبير...) بل هو مرتبط بها أيّما ارتباط.

و هذا ما يظهر جليا في بعض قواعد النحو و الصرف، و هذا يشكل عقبة أمام التلاميذ أثناء الكتابة لأنه يتحتم عليهم أن يتحكموا في قواعد النحو و الصرف قبل أن يمارسوا الكتابة، كما عليهم أن يعرفوا الموقع الإعرابي للكلمات، و الأصل الاشتقاقي لها، و ما إلى ذلك من القواعد، و من أمثلة ذلك:

- كتابة الهمزة في :

- آباؤكم يحبونكم.
- إن آباءكم يحبونكم.
- سلموا على آبائكم.

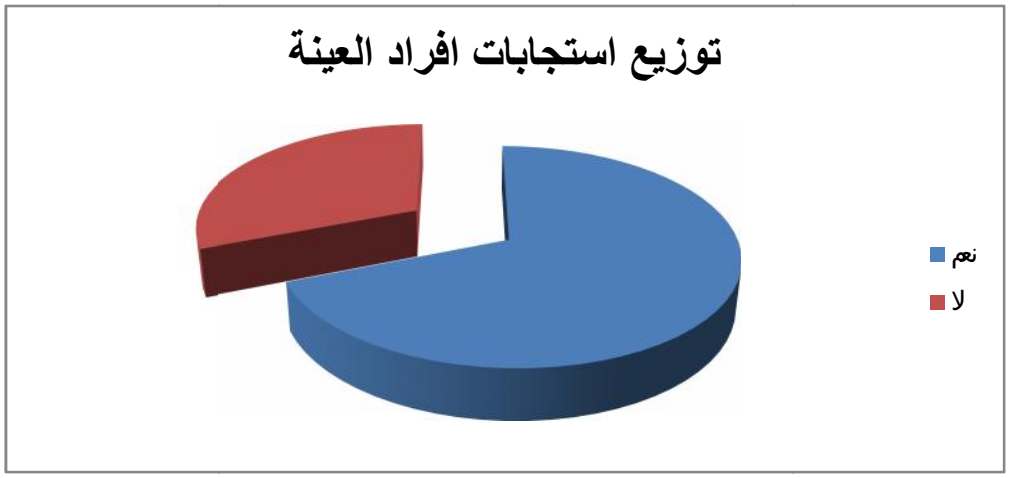
نلاحظ أن الكلمة لم تتغير إلا أن همزتها اختلف وضع رسمها بحسب اختلاف حالات إعرابها من رفع و نصب و جر، بالإضافة إلى كتابة الألف في نحو:(جرى، بكى) (سما، دعا).

لكتابة الألف كتابة صحيحة يتطلب ذلك معرفة الأصل الاشتقاقي للكلمة التي وردت فيها، بالإضافة إلي ذلك نلاحظ أن التلميذ عند كتابته كلمة آخرها تاء مفتوحة في الفعل وفي الجمع المؤنث السالم ، و الاسم الثلاثي ساكن الوسط ، فهذه قاعدة نحوية قبل أن تكون إملائية، أما إذا كان الفرد غير ملم بالنحو و الصرف فيتعذر عليه الوصول إلى الكتابة السليمة.

فيما اعتبر 15 % من المعلمين أن درس الإملاء مستقل بنفسه عن باقي فروع اللغة إلا أن هذه الإجابة لا تعكس الواقع الملموس بحيث أننا نجد أن التلاميذ المتفوقين في النحو و الصرف لا يرتكبون الأخطاء الإملائية بكثرة مثل ما هو الحال عند غيرهم من التلاميذ المتخلفين و أظن أن هذه النسبة تعد مؤشرا واضحا على النظرة التسامحية للأخطاء من قبل المعلمين لكونهم يفصلون بين الإملاء و باقي فروع اللغة.

14. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية يعود الاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعني الحروف التي تنطق ولا تكتب (مثل حذف حرف المد في اسم الإشارة: هذا،ذلك)؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%68,57
لا	11	%31,42
المجموع	**35**	**%100**



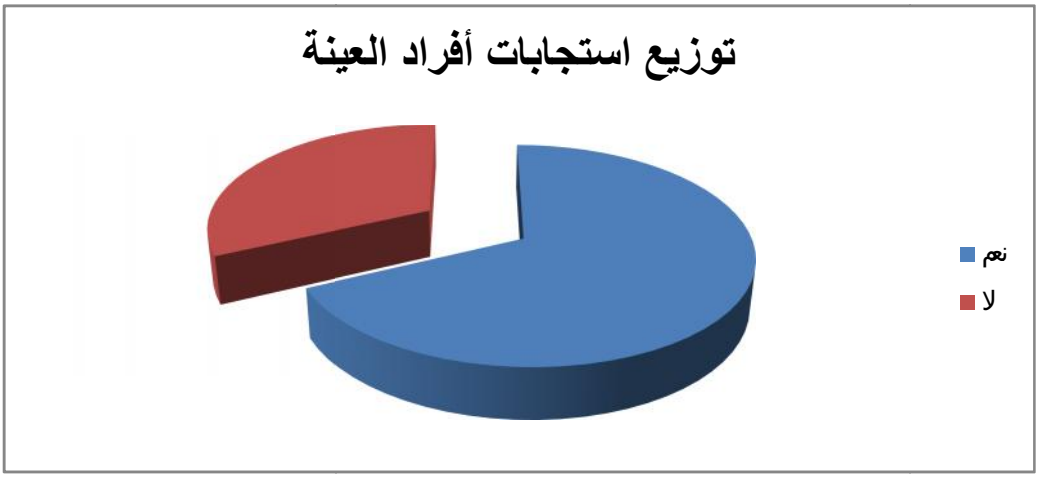
قراءة و تعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة ،أن نسبة كبيرة ترجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للاختلاف بين المنطوق و المكتوب و قدرت ب68,57%, و يعود سبب ذلك حسب رأي المعلمين إلي:

البعد بين النظام الكتابي والمنطوق في بعض الجوانب المحدودة كالمد الذي يلفظ ولا يكتب نحو:(هذا،هؤلاء) أو الحروف التي تكتب ولا تلفظ نحو(عمرو، أولئك)هذا الاختلاف بين المنطوق والمكتوب، أو بعبارة أخرى عدم تمثيل المنطوق للمكتوب أو العكس قد يؤدي بالمتعلمين إلى الوقوع في الخطأ، ولكن سرعان ما يزول هذا العائق بمزيد من الانتباه والتركيز من جهة، وحفظ القواعد من جهة أخرى.

15. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء ؟

الاستجابات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	24	%68,57
لا	11	%31,42
المجموع	**35**	**%100**



قراءة و تعليق:

من ملاحظتنا للجدول أعلاه، يتضح لنا أن نسبة 68,57% من المعلمين ترجع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ لتعقيد قواعد الإملاء و كثرة الاستثناء فيها، وهي نسبة كبيرة وقد يرجع هذا إلي :

الكثرة والتفريع في بعض القواعد الإملائية الخاصة بموضوع معين مثل القواعد المرتبطة بكتابة الهمزة بأشكالها المختلفة، فالهمزة مثلا تمثلها حروف متعددة في أول الكلمة وفي وسطها وفي آخرها ولكل حالة من هذه الحالات قاعدة، ولكل قاعدة استثناء .مثل كلمة (هيئة) كتبت على الياء مع أنها همزة متوسطة مفتوحة وما قبلهاساكن.

فتسهيل كتابة الهمزة يكون بتحديد قواعدها، والتخلّص من كثرة الاستثناءات في تطبيقها وفي اعتقادي أنّ القاعدة الأساسية لكتابة الهمزة المتوسطة في غاية السهولة، إذ يُراعى في كتابتها حركة الهمزة، وحركة ما قبلها، ثم كتابتها على حرف مناسب للحركة الأقوى والأصل أن نكتفي بهذه القاعدة وأنْ نعمّمها على جميع الهمزات المتوسطة، دون النظر إلى نوع الحرف الذي قبلها كما هو الحال في كلمتي :هيئة، ونشأة، فإنّ همزة(هيئة)كُتبت على نبرة بتأثير الياء، أمّا في كلمة نشأة فكُتبت على ألف مع أنّ ظروف الهمزة متماثلة في الكلمتين،(سكون /فتحة والفتحة تستدعي الألف)

- **الإجابة عن السؤال الرابع،** و الذى نصه::" ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للأستاذ؟ أم ترجع للتلميذ نفسه؟ هل تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟.

سنحاول الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فرضياته.

الإجابة عن الفرضية الأولى: : و التي صياغتها كما يلي:" يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للأستاذ".

اتضح لنا من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للأستاذ ، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال الرابع و المتمثل في نوعية التكوين العلمي الذي تلقاه الأستاذ فقد أكد ثلاثة أساتذة من بين 35 أستاذ مستجوب أن التحاقهم بسلك التعليم كان علي أساس شهادات جامعية علمية و تقنية و هذا ما ينعكس سلبا علي مستوي التلاميذ بحيث انه زاولوا مهنة التدريس كمتعاقدين إلى غاية إدماجهم بسلك التعليم بناءا على قرار وزاري صادرسنة 2012 بعد احتجاجهم بالرغم من عدم مطابقة شهاداتهم المتحصل عليها بالشهادات المطلوبة لمهنة التدريس.

وبالنسبة للسؤال الخامس و الذي يدور حول مدى اطلاع الأساتذة على العلوم اللسانية،اتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة، أن أغلبية المعلمين لا **تملك اطلاعا** كافيا على ما تجود به اللسانيات **وقدرت بنسبتهم** ب 71.14%، **و** هذا ما ينعكس سلبا على **أداء الأستاذ في الصف.**

أما السؤال السادس و الذي يتمحور حول مدى اطلاع الأساتذة علي العلوم النفسية و التربوية ، فقد ظهر لنا جليا بما لا يدع مجالا للشك أن المعلمين المستجوبين لا يملكون **اطلاعا** كافيا على هذه العلوم و هذا بنسبة88.57 % **،و تعتبر نسبة مرتفعة نوعا ما** بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين. و تعتبر هذه النتائج مقلقة نوعا ما بحيث أن لها عميق الأثر على حسن سير العملية التعليمية .

بناءً على ما سبق و من خلال استجابات الأساتذة على معظم أسئلة الاستبيان التي تقيس فيما إذا كان، وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع **للأستاذ** والتى تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الثانية: لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال السابع و المتمثل فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم فقد أرجع أغلب الأساتذة المستجوبين من خلال النتائج المسجلة أسباب انتشار الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه وذلك بنسبة تزيد عن 60% **وقد أجمع معظم الأساتذة** على أن مصدر هته الأخطاء هو عقلي بالدرجة الأولى ،**يتعلق بانخفاض مستوي الذكاء ،** وعدم قدرة التلاميذ علي التذكر ،ثم يأتي بعد ذلك المصدر العضوي المتعلق بالضعف السمعي و البصري ، و أخيرا المصدر النفسي .

وبالنسبة للسؤال الثامن و الذي يدور حول نوعية الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ إن **كانت عبارة عن أخطاء مقدرة** أم أخطاء أداء،اتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة، أن

أغلبية المعلمين ترى بأن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ هي أخطاء أداء و قدرت بنسبة 65,71%، و قد ارجع الأساتذة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء لقلة التدريبات وقلة مهارة التلميذ في تطبيق القواعد الإملائية وقلة اهتمامهم بدروسهم .

أما السؤال التاسع و الذي يتمحور حول ما إذا كان عدم اكتساب تلاميذ الطور الثاني قاعدة صحيحة في الطور الأول فقد أكد جل الأساتذة المستجوبين أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول وهذا بنسبة 91,42% ، وتعتبر نسبة مرتفعة جدا بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين ويرجع المعلمين تدني مستوى تلاميذ الطور الثاني لعدم اكتسابهم قاعدة معرفية صحيحة تمكنهم من اجتياز المراح التعليمية اللاحقة.

عموما و من خلال استجابات الأساتذة على معظم أسئلة الاستبيان التي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم و التى تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الثالثة: والتي صياغتها كما يلي:" يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي(الازدواجية اللغوية)".

لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام اللغوي(الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ)، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال العاشر والمتمثل في كيفية تواصل الأساتذة مع التلاميذ فقد أكد حوالي 40% من الأساتذة تواصلهم بمزيج من اللغة العربية الفصحى والعامية(الدارجة) و هذا دليل على عدم احترام الأستاذ اللغة العربية الفصحى، مما جعل العامية تزاحم الفصحى في كل المواقف التواصلية بين المعلمين و التلاميذ.

أما السؤال الحادي عشر والذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ فقد أكد 65,71% من الأساتذة

المستجوبين أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام اللغوي الذي يعيشه التلاميذ في مدارسنا وهذا ما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي في مختلف الأطوار التعليمية.

ومن خلال إجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان، و التي وضعت لقياس الفرضية الإجرائية الثانية والتي تقول:" يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي (الازدواجية اللغوية)"، يتضح بأن عدد لا يُستهان به من المعلمين يرى بأن الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ لها تأثير مباشر في ارتكابهم للأخطاء الإملائية ، و هذا ما نلاحظه بشكل أساسي في إقرارهم باستعمالهم مزيجا من الفصحى و الدارجة عند تواصلهم مع التلاميذ في قاعة الدراسة ، عموما و من خلال ما قد سبق نستطيع القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الرابعة : و التي نصها كما يلي:" يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي للغة العربية".

لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام الكتابي للغة العربية، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال الثاني عشر والذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف فقد اعتبر حوالى 85% من الأساتذة المستجوبين بأن درس الإملاء غير مستقل عن باقي فروع اللغة (كالنحو و الصرف و التعبير...) بل هو مرتبط بها أيّما ارتباط.

وفيما يخص السؤال الثالث عشر الذي يدور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية يعود للاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعني الحروف التي تنطق و لا تكتب فقد أرجعت نسبة كبيرة من المعلمين سبب وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء

للاختلاف الحاصل بين المنطوق و المكتوب بحيث قدرت نسبتهم ب68%،و الذي يعتبره بعض الدارسين عيبا من عيوب الكتابة العربية.

إضافة إلى ذلك فقد كانت معظم استجابات المعلمين حول السؤال **الرابع عشر و المتعلق** فيما إذا كان سبب و قوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع بالدرجة الأولى لتعقيد **قواعد** الإملاء وكثرة الاستثناء فيها إيجابية و بنسبة مرتفعة فاقت 50%**من مجموع الاستجابات المسجلة** .

بصفة عامة ومن خلال الاستجابات السلبية لمجموع الأساتذة المستجوبين التي تقيس الفرضية الإجرائية الثالثة ، والتي ترجمتها النسب المئوية المرتفعة ،يمكننا القول أن الفرضية الإجرائية **الرابعة قد تحققت** .

خلاصة لما سبق ذكره نستنتج أن الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد إنما يرجع إلى **عوامل متداخلة** فيما بينها ساعدت على انتشار مثل هذه الأخطاء بين التلاميذ، منها ما يعزى للأستاذ و منها ما يرجع للتلميذ و منها ما يعود للنظام الكتابي للغة العربية و منها ما يعود للازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ .

خـــــاتمة

خاتمة:

تناول هذا البحث بالدراسة قضية تعد من بين أهم القضايا التي برزت في الدراسات اللغوية في العصر الحديث، آلا وهي ظاهرة شيوع الأخطاء اللغوية،و نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا البحث ،و ما انطوت عليه فصوله ومباحثه أن نجمل أهم النتائج التي توصل إليها ،و أن نُنوّه بأبرز مسائله وقضاياه كالآتي:

أولاً: قد أظهرت نتائج هذه الدراسة التطبيقية بعد الإجابة عن أسئلتها أن نسبة الأخطاء الإملائية قد قلت بتقدم المستوى الدراسي ،إذ بلغت لدى قسم السنة الرابعة 14,59 %في حين بلغت لدى السنة الخامسة 7,68 %، أي أن نسبة الوقوع في الخطأ مقارنة مع عدد الكلمات المستعملة في تناقص مستمر من سنة إلى أخرى وهذا يدل على تطور تحكم التلميذ في قواعد الكتابة .

ثانياً:تشير النتائج إلى منطقية ترتيب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقارنة بترتيب تكراراتها العام، و تؤكد أن أخطاءهم كانت في أغلبها أخطاء أداء،في حين كانت أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أخطاء كفاية إضافة إلى أخطاء أداء. ،وهذا أمر منطقي بحكم تقدم مستوى متعلمي السنة الخامسة فطبيعي أن تكون لديهم دراية بالكثير من الموضوعات الإملائية ،و من ثم يمكن القول بأن الانحرافات التي يجترحها هؤلاء التلاميذ على مستوى الإملاء في الكثير من الأحيان هي (أغلاط) ناتجة عن هفوة أو تردّد أو حتى الإهمال و اللامبالاة و ليست (أخطاء) ناتجة عن نقص أو ضعف في كفايتهم اللغوية.

ثالثاً:لقد خلص البحث إلى أن الأخطاء لا تعزى إلى تداخل اللغة الأم فحسب(نظرا للازدواجية و الثنائية اللغوية التى يعيشها التلميذ في بيئته) ،بل هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية نذكر من بينها :

- ضعف إدراك التلميذ لضعف حواسه، كحاسة السمع و البصر أو لانخفاض مستوى ذكائه أو نتيجة عدم استقراره انفعاليا ،و هذا ما ينعكس سلبا على كتابته.

- النظام الكتابي للغة العربية:و الذي نلخصه في الاختلاف بين المنطوق و المكتوب والذي يؤثر بشكل كبير في مستوى التلاميذ الكتابي.

رابعاً:يشترك الطور الأول من التعليم الابتدائي في نوعية الأخطاء المرتكبة ولكن هذه الأنواع لا تخضع لنفس الترتيب من حيث التواتر ، حيث احتلت أخطاء مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة المرتبة الخامسة في السنة الرابعة، في حين احتلت المرتبة الثامنة لدى تلاميذ السنة الخامسة ، و العكس بالنسبة لأخطاء الألف اللينة التي تغير ترتيبها العام من المرتبة الثامنة لدي تلاميذ السنة الرابعة إلى المرتبة الثامنة لدى تلاميذ السنة الرابعة،حيث انتقلت الأخطاء إلى النقيض في السنة الخامسة وهذا دليل على أن التلميذ قد أدرك خطأه وهو بصدد العمل على تصحيحه أو يستعمل إستراتيجية التجنب عندما يعجز عن الاستعمال السليم لبعض المهارات الإملائية.

خامساً:أغلب الأخطاء المرتكبة سببها الرئيسي هو اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة ، وهذا الاعتماد الشديد على التمييز السمعي يؤدي بالمتعلمين إلى الخطأ أثناء الكتابة ، فحذف اللام سببه صوتي بالدرجة الأولى لأنها تدغم مع الحروف الشمسية وإذا كان التلميذ لا يدرك قواعد اللغة المكتوبة ويعتمد كليا على التمييز السمعي فسيقع حتما في هذه الأخطاء ، وهو دليل على أن التلميذ يترجم ما يسمعه من أصوات ولا يستند في ذلك على التذكر البصري.

سادساً: نقص الكفاءة اللغوية للمعلم لعدم اطلاعه على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص، يعد من العوامل الرئيسية المسببة للأخطاء لدى التلاميذ.

سابعا:عدم إلمام المعلم بعلم الاجتماع اللغوي (sociolinguistique) ، وعلم النفس اللغوي(psycholinguistique)،يؤثر بشكل كبير في وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء.

وثمة نتائج أخرى موزعة في ثنايا مادة هذا الفصل التطبيقي من الدراسة ، إضافة إلي محاولات تفسير تلك الأنواع من الأخطاء جميعاً، و ما رافق ذلك من تقويم و تصحيح،و إشارة إلىطرق العلاج.

قائمة المصادر و المراجع

قائمة المصادر و المراجع المعتمدة:

أ-المصادر:

1. **القرآن** الكريم : برواية ورش عن نافع.
2. **البيان و التبيين** ،للجاحظ، ج 2 ،تحقيق : عبد السلام هارون ط2 ،1992م.
3. **المقدمة**، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتاب اللبناني، بيروت، لبنان، 1967 المجلد الأول،ط3
4. **العبر و ديوان المبتدأ و الخبر في** أيام **العرب و العجم و، البربر و** عاصرهم **من ذوي السلطات الأكبر**، عبد الرحمن بن خلدون، دار الكتب العلمية، لبنانط2 ،2002
5. **الخصائص**، ابن جني أبو الفتح عثمان (ت 392ه)
6. **القاموس المحيط**،الفيروز آبادي، دار إحياء التراث، بيروت لبنان،ط1997
7. **الصاحبي في فقه اللغة**،أحمد بن فارس،المكتبة السلفية،القاهرة
8. **أسرار البلاغة** ، عبد القاهر الجرجاني،تعليق محمد شاكر مكتبة الخانجي القاهرة ط1، 1991م.
9. **ديوان امرئ القيس** ،دار صادر بيروت ، دط ،2000 .
10. **ديوان بشار بن برد** ، تحقيق : إحسان عباس ،دار صادر بيروت لبنان ط ، دت
11. **كتاب العين**، الخليل بن أحمد الفراهيدي، تحقيق :مهدي المخزومي إبراهيم السامرائي، دار و مكتبة الهلال، بيروت، دت، مج8.
12. **كتاب التعريفات** ،علي بن محمد الشريف الجرجاني ، مكتبة لبنان ناشرون 2000م.
13. **-لحن العوام** ، للزبيدي ،تحقيق : رمضان عبد التواب ،مكتبة الخانجي القاهرةط2، م 2000.
14. **لسان العرب**، لابن منظور،مج1،دار صادر بيروت ،1992
15. -**عيون الأخبار**، لابن قتيبة، مج 2 ،دار الكتاب العربي ،بيروت ، ط ،دت
16. **فاكهة البستان** ، البستاني عبد الله اللبناني، المطبعة الأمريكانية، بيروت1930
17. **تثقيف اللسان و تلقيح الجنان** للصقلي ،تحقيق : مصطفى عبد القادر عطا دار الكتّب العلمية ،بيروت ،بيروت ،ط 1 ، 1998م.
18. **المعجم الوسيط**،مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إدارة إحياء التراث الإسلامي قطر،ج2،ط،دت.

ب-المراجع:

1. **الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي**، محمد أبو الرب، دار وائل للنشر،عمان الأردن، الطبعة الأولى،2005م
2. **أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين**، أحمد مختار ،دار عالم الكتاب ط1،القاهرة،1991
3. **النحو التعليمي في التراث العربي**، محمد إبراهيم عبادة دار الكتب العالمية بيروت لبنان 2000
4. **المرجع في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها**، علي سامي الحلاق المؤسسة الحديثة للكتاب،طرابلس،لبنان 2010م، ص 28.
5. **الإملاء الميسر**، زهدي أبو خليل، ،دار أسامة للنشر ، والتوزيع،الأردن ط1،1998م.
6. **أسس تعلّم اللغة و تعليمها** ، دوجلاس براون ،تر : عبده الراجحي ،علي علي أحمد شعبان ،دار النهضة العربية ،بيروت .
7. **الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية ،إعدادها تطويرها ،تقويمها** ،دار الفكر العربي،القاهرة ط2، 2000م.
8. **المعجم المفصل في علوم اللغة (الألسنيات)** ،محمد التنوخي ،راجي الأسمر دار الكتب العالمية ،بيروت– لبنان ،2001م.
9. اللغة عندطفل ما قبل المدرسة: ليلى كرم الدين
10. **الملكة اللسانية في فكر ابن خلدون** ،محمد عيد،عالم الكتب القاهرة ، ط د ت.
11. **القالب اللغوي و تحليل الأخطاء** ،محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين عمادة شؤون المكتبات ،جامعة الملك للسعود ،المملكة العربية السعودية ط1 1982
12. **اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها** ،نايف خرما ،وعلي حجاج،عالم المعرفة الكويت 1988
13. **الملكة اللسانية في فكر ابن خلدون**، محمد عيد، عالم الكتب، القاهرة
14. **الأصوات اللغوية** ،عبد القادر عبد الجليل، عمان،الأردن ط1 ،1998
15. الألسنية التوليدية **و التحويلية وقواعد اللغة العربية** ، ميشال زكريا المؤسسة الجامعية للدرلسات و النشر و التوزيع ، بيروت ،ط1
16. **اللغة و الفكر** ، نعوم تشومسكي ترجمة :إبراهيم مشروح – مصطفى خلال ، دار تينمل للطباعة و النشر ، مراكش ،ط1993 .
17. **الاتجاهات الحديثة في تربية طفل ما قبل المدرسة** ، شيل بدران، الدار المصرية اللبنانية ،ط 1 ،2000م.
18. **الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة** ، هيام محمد عطف ، دار الفكر العربي القاهرة ط1، 2001م.

19. العربية ، محمد الصالح سمك ،مكتبة الأنجلو المصرية1975.
20. التربية اللغوية **عند الطفل**، سرجيو سبيني، ترجمة :فوزي عيسى ، **عبد الفتاح حسن** ، دار الفكر العربي.
21. **الخلاصة في قواعد الإملاء و علامات** الترقيم ، غزي نبيل **مسعد** السيد دار غريب للطباعة و النشر ، القاهرة،2000م.
22. الاتجاهات التربوية **المعاصرة في تدريس اللغة** العربية ، فضل الله محمد رجب عالم الكتب ، القاهرة ، 1997
23. **اللغة و الطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي** ،حلمي خليل
24. الموجه **العملي لمدرسي اللغة** العربية، الهاشمي عابد توفيق ، ، مؤسسة الرسالة بيروت 1993 ،ط4
25. الموجه **الفني لمدرسي اللغة** العربية ، إبراهيم عبد العليم، دار المعارف مصر 1973،ط
26. **اكتساب اللغة عند الطفل الجزائري**، حفيظة تازوتي، دار القصبة للنشر،دط،2003م
27. **الكتابة و القراءة و قضايا الخط العربي**، حركات مصطفى،دت.
28. **الشامل في** تدريس **اللغة** العربية ،النعيمي علي .الأردن :دار أسامة للنشر و التوزيع 2002م
29. **أصول** تدريس **اللغة** العربية، أحمد حسن عبد الرحيم، القاهرة1985 .
30. **الأصول** الحديثة لتدريس **اللغة** العربية والتربية الإسلامية ،الجمبلاطي، القاهرة،دت
31. الموجه **التربوي للمعلمين في اللغة** العربية، علي أوحيدة، مطبعة عمار قرفي باتنة، الجزائر، دت،ط2
32. دروس **في اللسانيات التطبيقية**، صالح بلعيد،دار غريب،القاهرة،ط3،1997
33. **دراسات في** اللسانيات التطبيقية، أحمد حساني ، ديوان المطبوعات الجامعية
34. **الأنشطة المتكاملة لطفل الروضة** ، هيام محمد عطف دار الفكر العربي القاهرة ،ط 2001
35. **طرق** تدريس **اللغة** العربية، .الركابي جودت ط2 .دمشق :دار الفكر1984.
36. **كتاب الإملاء**،والي حسين،دار القلم، بيروت،دت الجزائر 1996
37. **لغة الطفل في ضوء مناهج البحث الحديث** ، حسام البهنساوي ، مكتبة الثقافة الدينية ، القاهرة ،1994
38. **مباحث في** النظرية الألسنية وتعليم **اللغة** ،المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع،بيروت– لبنان ط2 ،1985 .
39. **مبادئ في اللسانيات**،خولة طالب الإبراهيمي، دار القصبة للنشر،الجزائر،ط2،.2006
40. **محاضرات في علم النفس اللغوي** ، حنفي بن عيسى ، للشركة الوطنية للنشر والتوزيع الجزائر ط 1 1971 ،ط2 1980

41. **محاضرات في علم اللغة الحديث،أحمد مختار عمر،عالم الكتب**،القاهرة1995.
42. **مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي**، أحمد عياد ،ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون الجزائر،2006م
43. **مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها** ،محمد عطية ،دار المنتهج للنشر و التوزيع،عمان 2008
44. **معجم الإملاء العربي**، أكرم جميل قنبس ،دار الوسام للطباعة و النشر بيروت **لبنان**، 1998
45. **عالم اللغة**، محمود سعران ،دار النهضة العربية،بيروت،دت
46. **علم اللغة النفسي**، صالح بلعيد،دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، **الجزائر**، ط،2008 .
47. **علم نفس التعلم**:مريم سليم،دار النهضة العربية،بيروت لبنان، 2003
48. **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية،عبده الراجحي** ، .1996.
49. **علم اللغة العربية ،مدخل** تاريخي **مقارن في ضوء التراث و اللغات** السامية **محمود** فهمي حجازي،وكالة المطبوعات،الكويت ،دط ،دت
50. **علم النفس اللغوي**، محمد عاطف عطيفي.
51. **علم نفس الطفل** ،محمدسلامة آدم وتوفيق حداد،ط 1 1973**م**.
52. **علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي، دار المعرفة** الجامعية الاسكندرية.
53. **علم نفس النمو الطفولة و المراهقة**، زهران **عبد السلام** ، **عالم الكتب** القاهرة 1977 ،ط4
54. **اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن، محمود** فهمي حجازي دار غريب للطباعة و**النشر** والتوزيع، القاهرة، 1992م.
55. **في نحو اللغة و تراكيبها** ،خليل **أحمد** عمايرة،دار **عالم المعرفة** ،**وجدة**ط1،1984.
56. **في النقد اللغوي ،دراسة تقويمية**،عبد الفتاح سليم ،**مكتبة الآداب** ،القاهرةط1،2001م.
57. **في الأمن اللغوي**، صالح بلعيد، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع الجزائر2010،ص223.
58. **فلسفة اللغة**، نورالدين النيفر، مؤسسة أبو جدان للطباعة و النشر و التوزيع،.1993
59. **فن الكتابة الصحيحة، محمود** سليمان ياقوت،دار **المعرفة** الجامعية 2003
60. **فن الإملاءفي العربية، الحموز عبد الفتاح، دار عمار للنشر و** التوزيع **الأردن** 1993 ط1 ،ج1 .
61. **ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية،جامعة تيزي وزو أنموذجا**، صالح بلعيد: دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع،الجزائر2009،

62. **قاموس التربية الحديث**، بدر الدين بن تردي -عربي،إنجليزي،فرنسي-**المجلس الأعلى** للغة العربية،الجزائر.2010
63. **قاموس الكلمات الإنجليزية (إنجليزي / عربي)، دار** الملايين،ط1.1980
64. **قضايا السنية تطبيقية**،دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ميشال زكريا،دار العلم للملاين، 1993.
65. **تعلم النحو و الإملاء والترقيم**، عبد الرحمان الهاشمي، دار المناهج للنشر و التوزيع الاردن،ط2،2006م
66. **تطور اللغة و التفكير لدى الطفل**، نايفة قطامي،الشركة العربية المتحدة للتسويق والتوريدات ،مصر،2008م.
67. **تعليم اللغة العربية لغير العرب ،دراسات في المنهج وطرق التدريس**،عارف كرخي أبو خضيري ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ،القاهرة 1994م.
68. **تطور اللغة عند الأطفال** ،نبيل عبد الهادي وآخرون ، الأهلية للنشر والتوزيع عمان،ط 2007،1
69. **تدريس فنون اللغة العربية**، مدكور علي أحمد ، دار الفكر العربي القاهرة 1997.
70. **تعليم اللغة العربية والدين الإسلامي**، قورة حسين سليما ن.ط،3 بيروت دار المعارف1984م
71. **تعليم اللغة العربية بين الواقع و الطموح** ، السيد محمود أحمد ، دارط.لاس دمشق 1998،ط1
72. **وحي الرسالة**، أحمد حسن الزيات ،ط2،دار النهضة،مصر،1996
73. **سيكولوجية اللغة والطفل**، السيد عبد الحميد سليمان، دار الفكر العربي،2003.

ج- الرسائل الجامعية:

1. **الطاهر لوصيف : منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة** نظرية تأسيسية لتعليم اللغة العربية و قواعدها،رسالة ماجستير جامعة الجزائر1996
2. **بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة** ماجستير قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 2001
3. **جميلة حمودي : طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الاساسية الجزائرية**،تحليل نقدي وميداني،لسنوات الطور الثاني أسلسي ،رسالة ماجستير جامعة الجزائر1994
4. **هنية عريف:أخطاء في البحوث اللغوية الأكاديمية**، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها،جامعة ورقلة

5. **مهدية بن عنان:النشاط الكتابي و التعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء-** دراسة وصفية تحليلية-، **رسالة** ماجستير، **قسم اللغة** العربية **و آدابها، جامعة الجزائر،** 2006
6. **حفيظة تازروتي : لغة الطفل بين المحيط و المدرسة،** دراسة إفرادية، **رسالة** لنيل شهادة ماجستير **في اللغة** العربية،معهد **اللغة** العربية **و آدابها جامعة الجزائر**1998 /1999.

د- المجلات والمقالات:

1. **أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، عبد الرحمن الحاج** صالح،"مجلة اللسانيات" **العدد الرابع،جامعة الجزائر،**1973.
2. **مجلة التراث العربي،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي،** زيدان علي جاسم و جلسم علي جلسم،العددان83،84،اتحاد الكتاب العرب،دمشق،2001.
3. **استعمالات** وتوظيف **الربط عند الطفل** مابين**5 و9سنوات،** شريفة **غطاس، في مجلة** اللغة والادب، مجلة علمية اكادمية يصدرها معهد **اللغة** العربية **وآدابها العدد** 12 **للسنة** 1997
4. أهمية المشافهة**في** تعليم **اللغة** العربية، **أحمد زياد محبك**، بحث، مجلة مجمع اللغة العربية، دمشق، المجلد82
5. **جاسم علي جاسم ،نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي**،بحث،مجلة التراث العربي،اتحاد الكتاب العرب،العدد83،دمشق
6. **تأملات في اللحن و الإعراب،أحمد جلايلي ،مجلة الأثر** ،ع 3 ،جامعة ورقلة الجزائر ماي2004 .

هـ الوثائق الرسمية:

1- منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم الأسلسي،جوان2011.
2- كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، مجموعة مؤلفين،وزارة التربية الوطنية،الجزائر،2009
3- منهاج السنة الخامسة من التعليم الإبتدائي ،وزارة التربية الوطنية،،مديرية التعليم الأسلسي جوان2011
4- منهاج التعليم الأسلسي للطور الثاني، و زارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأسلسي،ط1996

و-المواقع الإلكترونية:

http/www.farlmadani.com

ي-المراجع باللغة الأجنبية:

1. -Benveniste .(Claire Blanche), Chervel (André) L'orthographe nouvelle édition , François Maspero, Paris, 1978.
2. Crystal David. the Cambridge encyclopedia of language cambridge. 1988. university press.
3. Legendre (Renald) : Dictionnaire Actuel de l'éducation, Guérin Editeur, 2éme édition, Paris1993
4. H. Besse, R. Porquer : Grammaires et didactique des langues ,didier ,1991.
5. . Lentin (Laurence) : Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF Editeur, Paris, 1998.
6. Dictionnaire la linguistique Français Arabe, larousse, Lebanon.
7. Dictionnaire de linguistique et des sciences des langue, Larousse, Italie, Sep/ 1999.
8. Jean Piaget : shèmas d'action et apprentissage du langue , in Théories du langage etthéories de l'apprentissage , le Seuil , Paris 1979

ملحق

استبيان خاص بالأساتذة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة: النظرية و التطبيق

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة،هذه الاستمارة موجهة لكم لغرض علمي يتمثل في إعداد بحث مكمل لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات عامة:النظرية و التطبيق، و الموسوم بعنوان:

الأخطاء التعبيرية الكتابية و تأثيرها علي عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي أنموذجا

لذا نرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن،ثم الإجابة عنه بكل صراحة. لأن إجابتك الصريحة والصادقة عنه خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام و البحث عن الحلول العملية للحد من وقوع التلاميذ في في هذا النوع من الأخطاء.نتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات وعدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي. ونشكركم علي تعاونكم لانجاز هذا البحث.

ملاحظة: أجب بوضع العلامة (x) في الخانة التي تناسب اختيارك.

1. الجنس:

2. السن:

3.كم عدد السنوات التي قضيتها في التعليم؟ .

- ✓ **أقل من 5 سنوات**.....( )
- ✓ **من 5 إلى 10 سنوات**.....( )
- ✓ **أكثر من 10 سنوات**.....( )

4. ما نوعية تكوينك العلمي والتربوي؟

- ✓ **ليسانس التعليم العالي**.....( )
- ✓ **المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين**.....( )
- ✓ **تكوين أخر، أذكر طبيعته؟**.....( )

5.ما مدى اطلاعك على العلوم اللسانية الحديثة؟

- ✓ **اطلاعي كبير**..... ( )
- ✓ **اطلاعي قليل**..... ( )

6.ما مدى اطلاعك على العلوم النفسية و التربوية؟

- ✓ **اطلاعي كبير**..... ( )
- ✓ **اطلاعي قليل**..... ( )

7. إذا ما صادفتك أخطاء إملائية في حصة التعبير الكتابي هل:

- ✓ **تبّينها للتلميذ مباشرة ليصّححها**.....( )
- ✓ **تصوبها في حصة الإملاء المقبلة**.....( )
- ✓ **تتسامح مع الأخطاء المرتكبة و تتغاضى عنها**.....( )

8.هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للتلميذ نفسه ؟.

نعم( ) لا( )

إذا كان الجواب ب "نعم"، فهل مصدرها:

- ✓ **عضوي(ضعف سمعي،بصري...)..... ( )**
- ✓ **عقلـي(انخفاض مستوى الذكاء،عدم القدرة على التذكر.....( )**
- ✓ **نفســي(عدم الاستقرار الانفعالي...)..... ( )**

9.في اعتقادك هل الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟.

- ✓ **أخطاء مقدرة(تتعلق بالجهل بالقاعدة)..... ( )**
- ✓ **أخطاء أداء(تتعلق بالاستعمال) .....( )**

بيّن.....

10. إلى أي حد تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول؟

- ✓ **إلى حد كبير.....( )**
- ✓ **إلى حد ما ..... ( )**
- ✓ **لا أعتقد ذلك.....( )**

11.كيف تتواصل مع تلاميذك؟

- ✓ **العربية الفصحى.....( )**
- ✓ **الدارجة..... . ( )**
- ✓ **المزيج بينهما.....( )**

12. هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ(العامية و الفصحى)

نعم( ) لا( )

لِمَ؟.....

.....

.....

13. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف؟

نعم( ) لا( ) ،إذا كانت الإجابة بنعم كيف ذلك

،.....

.....

....

14. .في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعني الحروف التي تنطق و لا تكتب (مثال حذف حرف المد في اسم الإشارة:هذا،ذلك)

نعم( ) لا( )

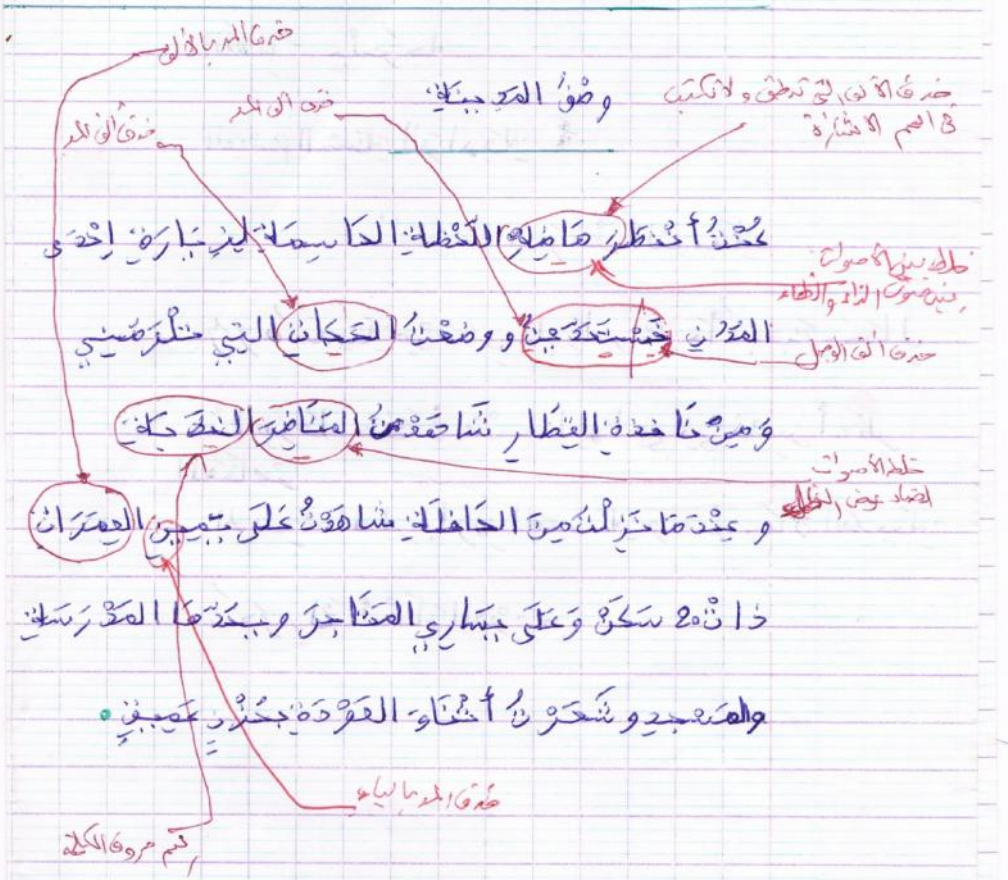
15. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء ؟

نعم( ) لا( )

نموذج إجابة تلميذ درس بقسم السنة الرابعة

السنة شتاء ... 4 أكتوبر 2019 م الموافق لـ 13 ... في الساعة 14:35

وصف المدينة



تحدث أنظر هامة الكتلة الحاسمة لزيارة إحدى المدن خمسة عين ووصف الحيوانات التي تلزمني ومن خاصة القطار شاهد من المناظر الخلابة

وعندما حزلت من الحافلة شاهدت على يميني العمارات ذات سكن وعلى يساري المتاجر وبعدها المدرسة والمسجد وشجرة أشجار الفرقة جذور عصبية.

نموذج إجابة تلميذ يدرس بقسم السنة الخامسة.

كلب البحر

- الكلب البحر شعره طويل وعيناه حادتين حادتان وحساس وحاد سمع وشم.

لم أكن أعرف هذا الكلب كل يوم زاره وراعي.

وذات يوم فجأة دخل إلى المزرعة أبي وظل نائما هناك.

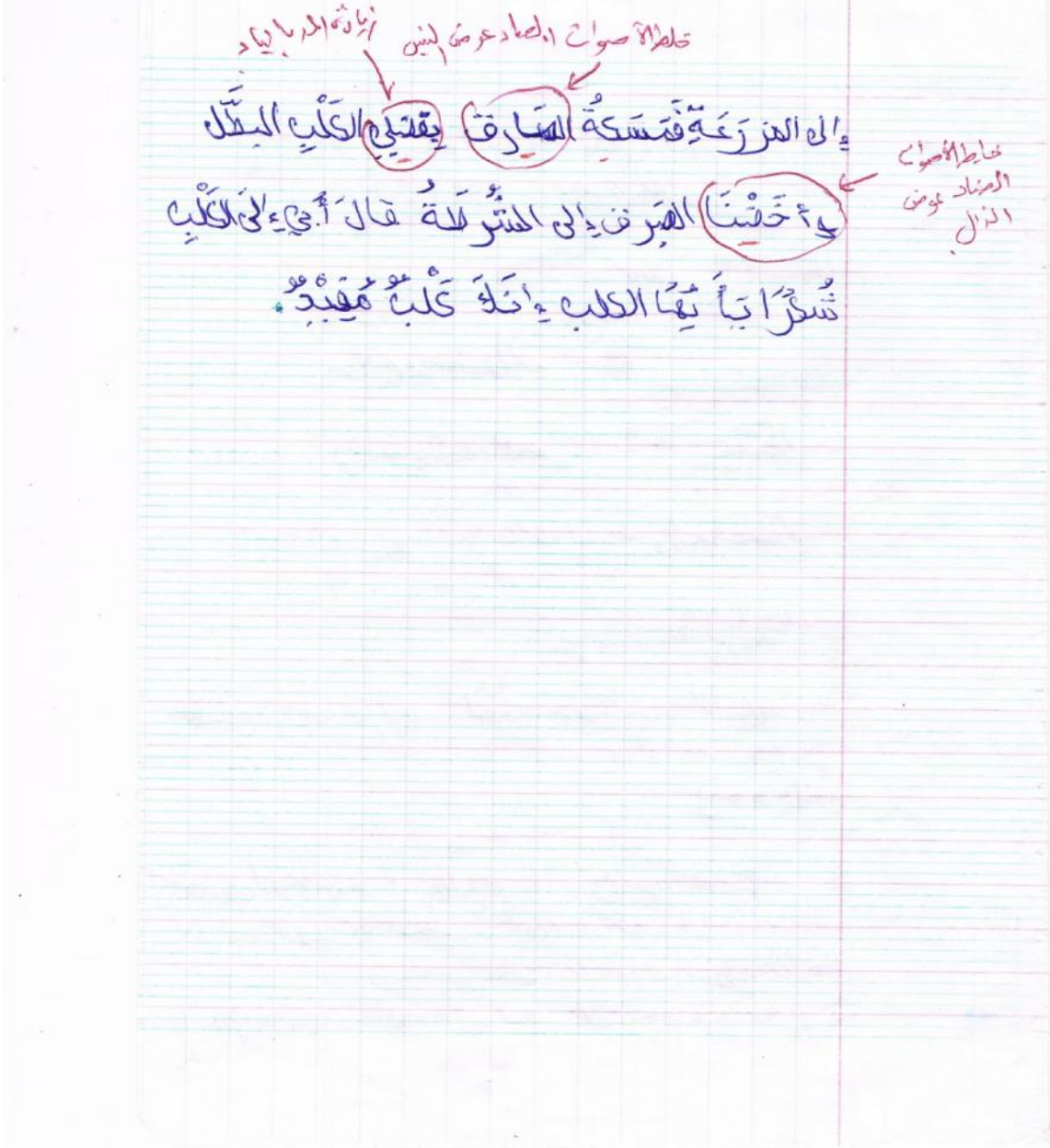
وصباح البحر وبدأ يتبع على أبي بكر رماه أبي

على البحر قلت لا لا بأبي هذا الكلب المحترم

قال الأب لي الكلب الصغير أنا أسف.

تركه في المزرعة، ذات يوم أتى الهارب إلى

يسرق الأشياء من المزرعة وبدأ يبحث فخرجه


زيادة الدال بالياء
خلط الأصوات الصاد عوض السين
خلط الأصوات الضاد عوض الذال
إلى المزرعة فتمسكه الصارق يقتيلي الكلب البطل
وأخشينا الجرف إلى المشرلة قال أبي إلى الكلب
شكرا با تيها الكلب إنك كلب مفيد.

الوسوق الكندي

نموذج الاستبيان قبل تعديله.

استبيان خاص بالأساتذة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي
تخصص لسانيات عامة: النظرية و التطبيق

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة،هذه الاستمارة موجهة لكم لغرض علمي يتمثل في إعداد بحث مكمل لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات عامة:النظرية و التطبيق، و الموسوم بعنوان :

الأخطاء التعبيرية الكتابية و تأثيرها
علي عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي أنموذجا

لذا نرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن، ثم الإجابة عنه بكل صراحة.

ونشكركم علي تعاونكم لانجاز هذا البحث.

أجب بوضع العلامة (x) في الخانة التي تناسب اختيارك.

د/ ع

1. ما نوعية تكوينك العلمي و التربوي ؟
   - ✓ ليسانس التعليم العالي.....( )
   - ✓ المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين.....(X)
   - ✓ تكوين أخر، أذكر طبيعته؟.....( )

2. كم عدد السنوات التي قضيتها في التعليم؟ .
   - ✓ أقل من 5 سنوات.....(X)
   - ✓ من 5 إلى 10 سنوات.....( )
   - ✓ أكثر من 10 سنوات.....( )

3. كيف تتواصل مع تلاميذك ؟ تقديم

✓ العربية الفصحى..أثناء التدريس وشرحه.....(X)
✓ الدارجة.....( )
✓ المزيج بينهما.....( )

4. في اعتقادك هل الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟.

✓ أخطاء مقدرة.....( )
✓ أخطاء أداء.....(X)

راجع لعدة أسباب التلميذ يدرس ويسمع وقد ينسى بعضها أثناء الدرس.

5. إلى أي حد تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي (الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ)؟

✓ إلى حد كبير .....( )
✓ إلى حد ما .....( )
✓ لا أعتقد ذلك..لذلك نجد أن بعض المتعلمين...(X)

متمكنين في اللغة الفرنسية مستوى أدائي مميز عكس اللغة العربية.

6. في رأيك ما مدى تأثير النظام الاجتماعي في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية ؟.

✓ إلى حد كبير.....( )
✓ إلى حد ما لعدم وجود مجتمع يتكلم..(X)
✓ ليس له تأثير.....( )

باللغة الفرنسية والتحدث بها.

7. هل تظن أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعدد صور الحرف الواحد؟

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X) لكن يتم معالجة هذه المشكلات في الطور الأول الابتدائي بطرق خاصة فالياء والتاء والثاء بحفظ صورها بحفظ النقاط فوقها.

8. هل تظن أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتشابه الكثير من الحروف في رسمها؟

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X)

9. هل تظن أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لصعوبات الحرف العربي من حيث مصوتاته؟

مثلا لو طلبت من المتعلم كتابة كلمة « محمد » يكتبها محمدن وهكذا... ويرجع ذلك لعدم قدرة بعض التلاميذ على التمييز بين الحركات (الصوائت) والحروف التي أخذت منها.

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X)

10. هل تظن أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها؟

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X) الرواتبة على الرن الإملائي (التعود). وعلاج ذلك يتم ترجيح القواعد إلى المشهور منها للقضاء على حيرة التلاميذ أثناء الكتابة.

11. هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للتلميذ نفسه ؟.

نعم( ) لا(X) إلا في الحالات الخاصة لكنها قليلة. تعالج في مراكز خاصة بذوي صعوبات التعلم (العضوي - العقلي)

إذا كان الجواب ب "نعم"، فهل مصدرها:

- ✓ عضوي..... ( )
- ✓ عقلـــي..... ..... ( )
- ✓ نفســـي..يعالج..في..الصغر.. ..... ( )

12. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للتكوين اللغوي الهزيل لبعض المعلمين ؟.

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( ) مشكل كبير وخطير.

13. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لمزج المعلمين بين الفصحى والعامية؟

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X) لا يؤثر إذا كان اهتمام المعلم باللغة الفصحى أكثر.

14. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للمبالاة المعلمين بالكتابة الصحيحة ماعدا في حصص الإملاء؟ « التمرن أكثر يحقق الغرض ».

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( )

15. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لإغفال المعلمين للتصحيح الفردي للتلاميذ؟

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( ) المتعلمون لا يعرفون حصيلتهم إذا لا اطلاع المعلم على الكتابة وتقدير المسؤولية ... عدم الاهتمام أو التجاهل للتصحيح يقلل اهتمامهم وحرصهم

16. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لعدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين التلاميذ؟

إعطاء الفرصة للتلامذة الضعفاء وبطيئو الكتابة.

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( ) أما الأخطاء فتصحح في أي وقت وفي أي مادة كانت الأولى.

17. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ ؟.

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( ) يصعب إحصاء كل الأخطاء وتصحيحها. للحاجة إلى المزيد من الوقت.

18. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لنقص المدة الزمنية المخصصة لحصة الإملاء؟

والعلاج يكمن في اختيار القطعة الإملائية من حيث: القصر - الوضوح السهولة - الطلاقة ....

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( )

19. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لعدم توفير كتاب خاص بمادة الإملاء؟

نعم(X) لا( ) إلى حد ما( ) الكتاب يراعيه المتعلم والمعلم والأب وبالتالي يشد انتباه المتعلمين ويرغبهم في إجادة الكتابة و تحسين الخط وزيادة الأداء.

20. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لغياب الحوافز التشجيعية للمعلمين الأكفاء؟

نعم( ) لا( ) إلى حد ما(X) قد نكتفي بملاحظة كتابية للتشجيع دون أعمال.

بالعموم، إن للإملاء منزلة كبيرة فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، والضعف الإملائي يشوه الكتابة ويعيق الفهم وإذا لم يتم القضاء عليه في المرحلة الابتدائية فإنه يكبر مع المتعلمين مما يسبب حرجا كبيرا لهم أثناء كتاباتهم، وبالتالي معالجة الضعف الإملائي يكون بالأدوية والعقاقير ولكن هيهات! إنما يتطلب علاجا يصحبه صبر طويل، وأمانة محمولة وضمير حي، وحرص على النشء واعتزاز باللغة العربية وحب للخير والفضيلة ومعالي الأمور.

أسأل الله جل جلاله أن يوفق الجميع لخدمة لغة القرآن ورفع مستوى أبنائنا برفع مستوى تعليمهم...

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

النموذج النهائي للاستبيان بعد تعديله .

استبيان خاص بالأساتذة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد / تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص لسانيات عامة: النظرية و التطبيق

أخي الأستاذ، أختي الأستاذة،هذه الاستمارة موجهة لكم لغرض علمي يتمثل في إعداد بحث مكمل لنيل شهادة ماجستير في اللغة العربية تخصص لسانيات عامة:النظرية و التطبيق، و الموسوم بعنوان:

الأخطاء التعبيرية الكتابية و تأثيرها علي عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي أنموذجا

لذا نرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذا الاستبيان بتأن،ثم الإجابة عنه بكل صراحة. لأن إجابتك الصريحة والصادقة عنه خطوة ضرورية لدراسة هذا الموضوع دراسة شاملة تعتمد إلى حد كبير على خبرتك في التدريس لتساهم في دفع عجلة البحث العلمي إلى الأمام و البحث عن الحلول العملية للحد من وقوع التلاميذ في في هذا النوع من الأخطاء.نتعهد بالمحافظة على سرية المعلومات وعدم استعمالها إلا لغرض البحث العلمي.

ونشكركم علي تعاونكم لانجاز هذا البحث.

ملاحظة: أجب بوضع العلامة (x) في الخانة التي تناسب اختيارك.

1. الجنس: 37 سنة

2. السن: ذكر

3.كم عدد السنوات التي قضيتها في التعليم؟ .

- ✓ أقل من 5 سنوات.....( )
- ✓ من 5 إلى 10 سنوات.....( )
- ✓ أكثر من 10 سنوات.....(✗)

4. ما نوعية تكوينك العلمي والتربوي؟

- ✓ ليسانس التعليم العالي.....( )
- ✓ المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين.....( )
- ✓ تكوين أخر، أذكر طبيعته؟.....(✓) DEUA

شهادة دراسات الجامعية التطبيقية

5.ما مدى اطلاعك على العلوم اللسانية الحديثة؟

- ✓ اطلاعي كبير..... ( )
- ✓ اطلاعي قليل.....(✗)

6.ما مدى اطلاعك على العلوم النفسية و التربوية؟

- ✓ اطلاعي كبير..... ( )
- ✓ اطلاعي قليل.....(✗)

7. إذا ما صادفتك أخطاء إملائية في حصة التعبير الكتابي هل:

- ✓ تبّينها للتلميذ مباشرة ليصّححها.....(✓)
- ✓ تصوبها في حصة الإملاء المقبلة.....( )
- ✓ تتسامح مع الأخطاء المرتكبة و تتغاضى عنها.....( )

8.هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للتلميذ نفسه ؟.

نعم( ) لا(ل)

إذا كان الجواب ب "نعم"، فهل مصدرها:

- ✓ عضوي(ضعف سمعي،بصري...)..... ( )
- ✓ عقلي(انخفاض مستوى الذكاء،عدم القدرة على التذكر.....( )
- ✓ نفسي(عدم الاستقرار الانفعالي...)..... ( )

9.في اعتقادك هل الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟.

- ✓ أخطاء مقدرة(تتعلق بالجهل بالقاعدة)..... ( )
- ✓ أخطاء أداء(تتعلق بالاستعمال) .....(ب)

بين لأن هذه التلميذة ولا يحسن تطبيقها بشكل جيد خصوصا كتابة الهمزة

10. إلى أي حد تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول؟

- ✓ إلى حد كبير.....(ب)
- ✓ إلى حد ما ..... ( )
- ✓ لا أعتقد ذلك..... ( )

11.كيف تتواصل مع تلاميذك؟

- ✓ العربية الفصحى..... ( )
- ✓ الدارجة..... ( )
- ✓ المزيج بينهما.....(ب)

12. هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ(العامية و الفصحى)

نعم(✓) لا( )

لم؟ يظهر هذا في نطق بعض الأصوات مما ينعكس على كتابتها

.....

.....

13. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف؟

نعم(✓) لا( ) ،إذا كانت الإجابة بنعم كيف ذلك

يظهر هذا عند ضبط التلميذ لآخر الكلمات فنجده قد ينصب الفاعل.. ويجر المفعول به.. معنى هذا أن للإملاء علاقة بعلم النحو.... الخ

.....

14. .في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعني الحروف التي تنطق و لا تكتب (مثال حذف حرف المد في اسم الإشارة:هذا،ذلك)

نعم(✓) لا( )

15. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء ؟

نعم(✓) لا( )

فهرس الموضوعات

كلمةشكر
الإهداء
مقدمة ..... أ
مدخل 01
الفصل الأول: منهج تحليل الأخطاءفي الدراسات اللغوية القديمة و الحديثة
المبحث الأول:الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم و الحديث..... 24
الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي العربي القديم..... 24
الخطأ اللّغوي في الدّرس اللّساني الحديث 27
المبحث الثاني: المخالفات اللغوية،أنواعها و مصطلحاتها 29
اللّحن..... 30
الخطأ..... 33
الغلط 34
الزلة..... 35
الفرق بين الخطأ و الغلط..... 36
المبحث الثالث:المناهج التنظرية لدراسة الخطأ اللغوي..... 38
اتجاه التحليل التقابلي 38
اتجاه تحليل الأخطاء..... 45
الاتجاه التكاملي..... 67
الفصل الثاني: الاكتساب اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة وأهم النظريات المفسرة له
المبحث الأول :مفهوم علم اللغة التطبيقي..... 71
مجالاته 71
مصادره 73

المبحث الثاني :مفهوم الاكتساب اللغوي 74
لغة..... 74
اصطلاحا..... 76
اكتساب اللغة في الدرس اللغوي العربي القديم..... 81
المبحث الثالث :أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة 81
أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة عند الغربيين..... 81
الفصل الثالث: تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء لدى تلاميذ الطور الأول الابتدائي
المبحث الأول :تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى الخاصة بالتلاميذ من خلال اختبار تحليل الأخطاء 102
إجراءات الدراسة الميدانية..... 102
تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى الخاصة بالتلاميذ 104
إحصاء الأخطاء الإملائية و تحليلها..... 114
الدراسة التطبيقية الثانية" الخاصة بالمعلمين" 134
إجراءات الدرلسة 134
المبحث الثاني: تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية الخاصة بالأساتذة..... 135
خاتمة..... 159
قائمة المصادر و المراجع 162
ملحق
فهرس الموضوعات

ملخص

البحث يتطرق لمشكلة شائكة جدا وهي الأخطاء الإملائية لدي تلاميذ المدرسة الابتدائية في تعبيرهم الكتابي ، حيث صار هذا الموضوع يشكل عقدة للمتعلمين فنجدهم يتجنبون الوقوع في هذا الصنف من الأخطاء، ولذا يحاول هذا البحث التعرف على أنواع هذه الأخطاء والوقوف على الأسباب الكامنة وراءها وصولا إلى إيجاد الحلول المناسبة لها معتمدا في كل ذلك على" منهج تحليل الأخطاء."

الكلمات المفتاحية: منهج تحليل الأخطاء –المتعلم – المدرسة الابتدائية- الأخطاء الإملائية- تصنيف الأخطاء – تفسير الأخطاء- التعبير الكتابي-الاكتساب اللغوي.

Résumé

Cette recherche expose un grand problème qui est les erreurs de la dictée chez les apprenants de l'école primaire dont leurs expression écrite, ce problème crée un complexe chez les apprenants car on constate qu'ils essayent toujours d'éviter de commettre ce genre d'erreurs ,pour attendre cet objectif nous essayons de définir les déférent types de ces erreurs et de s'arrêter sur les principales causes de cette phénomène et de trouver des solutions valables en se basant sur " l approche d'analyse d'erreurs".

Les mots clés: – Analyse Erreurs — apprenant—Ecole primaire– erreurs de la dictée —Classification des erreurs – Définition des erreurs– expression écrite- l'acquisition de la langue**.**

abstract

This research exposes a major problem which is the spelling errors To the primary school learners in their writing expression, this problem creates a complex to the learners. because it is noted that they always try to avoid this kind of errors. To achieve the study purpose.we are trying to define the diffrent types of these errors and to stop on the principal causes to these phenomenon and to find useful solutions .which is based on " the errors analysis approch".

Key words: -the Error Analysis - learners – primary school -
Spelling errors - Classification of the errors - Definition of the errors- writing expression- language acquistion**.**

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبو بكر بلقايد

تلمسان

كلية الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

تخصص: اللسانيات العامة: النظرية والتطبيق

ملخـــص المذكـــــرة

الأخطاء التعبيرية الكتابية وتأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي "أنموذجًا"

من إعداد الطالب:

قداري حسين

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د غيتري سيدي محمد

السنة الجامعية

2015/2014

ملخـــص المذكرة

من المتعارف عليه أن للغة صورتان، صورة منطوقة وهي الأسبق في الظهور، والأكثر انتشاراً واستخداماً، وأخرى مكتوبة تتجلّى في تصوير اللغة المنطوقة بشكل يتيح للقارئ أنْ يعيد نطقها بشكل سليم، وأنْ يفهم المقصود دون لبس.

ومن المعلوم أن للكتابة أو التعبير الكتابي أهميته البالغة،خصوصا في الأطوار الأولى من التعليم، لأن التلميذ يستخدم فيه كل ما تعلمه من مهارات الاستماع ،الحديث، القراءة،فهو يعد مسرحا لجهود المتعلمين اللغوية، إذ بإمكاننا أن نستشف كفايته اللغوية من خلال ما يكتبه تعبيرا و لا يمكن أن نقول أن التلميذ قد نجح في تعلم اللغة، إلا إذا تمكن من تفادى الأخطاء التحريرية ما أمكن.

وبما أن الخطأ جزء أساس من عملية التعّلم، والواقع أن التلميذ يمرّ بعمليات من المحاولة والخطأ في تعّلم اللغة المستهدفة حتى يقترب من نظامها .

ولما كانت الأخطاء التحريرية الكتابية تعتبر مادة خصبة لتحليل الأخطاء، لأنها تفصح عن القدرة اللغوية ،و تكشف على حقيقة مستوى أداء المتعلم، لأن لديه وقتًا كافيًا لتصويب ما يراه أنه خطأ.

كان لزاماً علينا تسليط الضوء على ظاهرة الأخطاء التعبيرية الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الطور الأول الابتدائي بالمدرسة الجزائرية.

من أجل ذلك اخترنا لهذا البحث عنواناً، أعتقد أنه اشتمل على جميع عناصر و مكونات هذا البحث، فكان كالآتي: **"الأخطاء التعبيرية الكتابية و تأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي الطور الأول الابتدائي- أنموذجا-"**

وقبل الولوج إلى هذا البحث لابد أن أشير إلى الأسباب التي دفعتني إلى اختيار هذا الموضوع دون غيره، و الإشكالية المراد معالجتها ،إلى جانب الحديث عن المنهج المتبع،وصولا إلى بنية البحث التي تمثل مكونات هذه الدراسة.

أمّا الأسباب التي دفعتنا للبحث في هذا الموضوع دون غيره تعود إلى:

قلة الدراسات المتخصصة في اللغة العربية التي تناولت الاهتمام المبكر بمشكلة الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، بالإضافة إلى كثرة الأخطاء اللغوية في جميع المستويات، وصعوبة حصرها هذا ما دفعني للبحث في الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوي الإملاء، باعتبار الخطأ الإملائي مشوها للكتابة و قد يعيق فهم الجملة ،فإذا كانت

القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم و اللسان من الاعوجاج و الزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم و صحة الكتابة من الخطأ.

وقد عمدت إلى استخدام التعبير الكتابي كونه مادة مثيرة للأخطاء بحيث أنه يعتبر من أهم الوسائل التي يتم التوصل بها إلى الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون بشكل عام،فهو يكشف لنا عن طبيعة تلك الأخطاء بمختلف أنواعها ،لاسيما الأخطاء الإملائية بعد أن يكون قد أتاح للمتعلم الفرصة الكافية للتفكير فيما سيكتبه،وعلى أي صورة سيكون، بالإضافة إلى الأهمية الكبيرة التي يكتسيها التعبير الكتابي في الأطوار الأولى من التعليم ، لان التلميذ يستخدم فيه كل ما تعلمه من مهارات الاستماع ،الحديث، القراءة، فهو يعد مسرحا لجهود المتعلمين اللغوية، إذ بإمكاننا أن نستشف كفايته اللغوية من خلال ما يكتبه تعبيرا و لا يمكن أن نقول أن التلميذ قد نجح في تعلم اللغة، إلا إذا تمكن من تفادى الأخطاء التحريرية ما أمكن.

و قبل الحديث عن بنية البحث و مكوناته، لا بد أن نشير إلى الإشكاليات التي استهدف هذا البحث معالجتها،و الفرضيات التي سعى البحث للإجابة عنها ، و المنهج المعتمد في هذه الدراسة.

إشكـــــالية الدراسة:

من هذا الواقع تنبثق جملة من التساؤلات، نسعى للإجابة عنها في هذه الدراسة:

- ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في أوساط التلاميذ ، و ما تكراراتها و نسبها المئوية ؟.
- هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية ،و تكراراتها،و نسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟
- هل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟
- ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للأستاذ؟ أم ترجع للتلميذ نفسه؟ هل تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟.و للإجابة عن هذا السؤال وضعنا ثلاثة فرضيات على النحو التالي:

- ✓ الفرضية الأولى: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للأستاذ.
- ✓ الفرضية الثانية: يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه.
- ✓ الفرضية الثالثة: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي"الازدواجية اللغوية".
- ✓ الفرضية الرابعة: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي للغة العربية.

مـــــنهج الدراسة:

إن طبيعة الدراسة ،اقتضت الاستعانة ،بأكثر من منهج. بداية بالمنهج الوصفي التحليلي باعتبار الطريقة الوصفية أسرع عطاء من الناحية التعليمية، وأقرب إلى الواقع

وهذا نظرا لطبيعة موضوع بحثنا،لأننا دائما في مواضع كهذه نحاول ووصف الظاهرة أولا،ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها ثانيا لمعرفة أسباب تشكلها معتمدين في ذلك على أهم النظريات اللغوية المعاصرة و بالتالي وضع الحلول و المقترحات الممكنة لمعالجتها فضلا عن المنهج التاريخي الذي يعكسه تتبع الدراسات اللغوية من القديم إلى العصر الحديث في مجال اكتساب اللغة و تحليل الأخطاء.

بنـــــية البحث:

قسمت بحثي هذا إلى:

مقـــــدمة:

وفيها:تطرقت إلى أسباب اختيار الموضوع،و الإشكالية المطروحة، و الفرضيات التي يسعى البحث للإجابة عنها ،وبينت طبيعة المنهج المتبع في هذا البحث.

ثم اتبعتها **بمدخل:** استعرضنا فيه لمحة موجزة عن مفهوم اللغة و الفرق بين اللغة المنطوقة و المكتوبة، ثم حاولنا تحديد ماهية الكتابة مع ذكر أنواعها، كما تطرقنا لمفهوم التعبير الكتابي، معرجين علي أهدافه و مناهجه ،كما بينا الفرق بين أخطاء التعبير الشفهي و أخطاء التعبير الكتابي،و ختمنا هذا المدخل بمحاولة تحديد مفهوم الإملاء ، و علاقته بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف.

و أردفت ذلك بثلاثة فصول وهي:

الفصل الأول: الفصل الأول: عنونته ب "منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة" تطرقنا فيه إلي الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم و الحديث ، وتعرضنا في المبحث الثاني للمخالفات اللغوية،أنواعها و مصطلحاتها،و ختمنا هذا الفصل بعرض للمناهج التنظرية لدراسة الخطأ اللغوي.

أما الفصل الثاني: فقد خصصناه للحديث عن مفهوم علم اللغة التطبيقي مع ذكر مجالاته و أهم روافده، بالإضافة إلى ذلك سنتطرق لمفهوم الاكتساب اللغوي و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة، و خصص المبحث الثالث لمعرفة أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة لدى الطفل.

بعد الانتهاء من الجانب النظري بفصليه، عرجنا على الجانب الميداني الذي يعتبر من أهم وسائل جمع المعلومات والبيانات حول الظاهرة المراد دراستها والبحث فيها، ويعتمد الباحث على الدراسة الميدانية بغية إثبات أو نفي فرضيات بحثه لذلك فالجانب الميداني يعتبر أساسيا لتدعيم الجانب النظري ميدانيا وهذا حسب طبيعة الدراسة، بحيث أن هذا النوع من البحوث أصبح يطغى علي الدراسات اللسانية التطبيقية ، لأنه يعتبر الاختبار الحقيقي للتصورات النظرية.

الفصل الثالث: وعنوانه " تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء لدى تلاميذ الطور الأول الابتدائي"، و الذي كان عبارة عن دراستين تطبيقيتين ،الأولى موجهة للتلاميذ كانت مادة تحليل الأخطاء اختباراً مفاجًئا لتحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية علي مستوي الإملاء ،بحيث أعددنا اختبارا يستهدف الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية التي اجترحها التلاميذ في إنتاجهم الكتابي وبيان الأسباب الكامنة وراءها،فبينا أنواعها وتكراراتها و نسبها المئوية ووصفها و محاولة تفسيرها و تقويمها ، متبعين في ذلك مراحل منهج تحليل الأخطاء،أما الدراسة التطبيقية الثانية خصصناها للمعلمين ،تم فيها الاعتماد علي الاستبيان و هذا لكونه يمّكننا من الحصول علي المعلومات من مصادرها البشرية، وتم بناء أسئلته بناء على الجانب النظري الخاص بموضوع الدراسة، وقد تضمن 15 سؤالا.

1-إجراءات الدراسة الميدانية الأولى الخاصة بالتلاميذ:

تم إجراء الدراسة الميدانية بمدرسة بن سيدي عيسى أحمد بدائرة سيدي لعجال ولاية الجلفة من العام الدراسي 2013-2014 ، وتم اختيار هته المدرسة نظرا لتوفر كل الشروط الملائمة لإجراء الدراسة الميدانية للبحث و مجرياته.

أ-أدوات الدراسة:

كانت مادة تحليل الأخطاء اختباراً مفاجًئا وقد عمدنا إلى استخدام التعبير الكتابي كونه مادة مثيرة للأخطاء،فوقع اختيارنا على موضوع " قصة بطلها حيوان".بالنسبة لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و يندرج هذا الموضوع في إطار برنامج التعبير الكتابي المسطر لتلاميذ هذا الصف،أما تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي فطلب منهم الكتابة في موضوع "وصف مدينة" ويندرج هذا الموضوع كذلك ضمن برنامجهم المقرر. بحيث يمكن لجميع التلاميذ الكتابة فيهما،و كلا الموضوعين يندرجان ضمن مواضيع التعبير الحر المثيرة للأخطاء، حيث طلبنا من معلمّين أصحاب خبرة في التعليم تتجاوز عشرة سنوات، و يُدرسون تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ابتدائي بالمدرسة التي أجرينا فيها الدراسة الميدانية، أن يبنيا سؤال في

التعبير الكتابي حول موضوع يناسب العمر العقلي والزمني للتلاميذ ولم يسبق لهم تناوله من قبل حتى لا تؤثر الخبرات السابقة على أدائهم اللغوي.

كلا الموضوعين مستوحى في عناصره ومراحله من برنامج اللغة العربية للطور الأول الابتدائي، بحيث يثير اهتمامهم ويمكنهم من استعمال الرصيد اللغوي المكتسب .وهو سؤال يطلب فيه من التلميذ سرد قصة حول الموضوع . وقد آثرت الاختبار المفاجئ كأداة للدراسة لأنه سيوفر مادةً مثيرةً للأخطاء.

طُلب من تلاميذ السنة الخامسة أن يكتبوا نصوصهم بين8 و10 اسطر حول الموضوع المختار في30 دقيقة،أما تلاميذ السنة الرابعة فقد طُلب منهم كتابة نصوص بين 5 و7 في مدة زمنية قدرها نصف ساعة، و قد تم الاعتماد على هذا الاختبار في هذه الدراسة كأداة رئيسية للإجابة عن السؤال الأول و الثاني و الثالث و هم على التوالي:

السؤال الأول:" ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في أوساط التلاميذ و ما تكراراتها و نسبها المئوية ؟".

السؤال الثاني:"هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية ،و تكراراتها،و نسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟".

السؤال الثالث:" هل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟

ج-عينة التلاميذ:

تم اختيار العينة من بين تلاميذ قسم السنة الرابعة ابتدائي و الذي يضم 32 تلميذا بالإضافة إلى قسم السنة الخامسة الذي يضم بدوره 32 تلميذا. بحيث تتكون العينة من 64 تلميذا.و هذان الصفان يمثلان مستويان لغويان مختلفان ،إذ يتوجب على تلاميذ السنة الرابعة اجتياز عام كامل من الدراسة حتى يصبحوا علي قدر كاف من الكفاية اللغوية وفق برنامجهم التعليمي،في حين أن تجاوز تلاميذ السنة الخامسة لهذا المستوى يعني أن قدرات الصفين متفاوتة في الكفاية اللغوية و الأداء اللغوي. و سيتضح ذلك في الأعمال اللغوية التي سيقدمونها ،إذ تسعى هذه الدراسة إلى إثبات ذلك أو نقضه.

د -مراحل إجراءات البحث:

- أعِد اختبار كما سبق القول يستهدف الكشف عن أخطاء التلاميذ الإملائية.

- وزعت الأوراق بعد ترقيمها على التلاميذ في مرحلة زمنية محدودة نهاية الفصل الثالث للعام ا لدراسي 2013-2014م

- جُمعت الأوراق، فأصبحت لدينا مجموعتين من كتابات التلاميذ تختص كل مجموعة منها بفصل دراسي معين، فصُححت.

- سجلت الأخطاء بعد إعداد بطاقة لكل تلميذ ترصد فيها أخطائه.

- صُنفت الأخطاء بعد ذلك وحددت أنواعها.

- ثم حاولنا الكشف عن مصادر الأخطاء.

هـ -طريقة استخراج الأخطاء:

قمنا بحساب عدد الكلمات التي كتبها كل تلميذ،صحيحة كانت أم خطأ،و أيا كان نوع الخطأ فيها، عدا كل لفظ منفصل عن غيره كلمة مستقلة،ماعدا حرف الواو،و ذلك لكثرة وروده ثم حسبت مجموع الكلمات المكتوبة .

وقد لجأنا للجداول لرصد تلك الأخطاء بصورها كافة ،إذ يتضح فيها نوع الخطأ و تكراره و نسبته المئوية جملة و تفصيلاً.ومقياس الصواب و الخطأ في الحكم علي ما كتبه التلاميذ هو ما استقر من قواعد الإملاء لدينا في العصر الحديث ،أما بالنسبة لحساب الأخطاء الإملائية فكانت بالمقارنة مع عدد الكلمات المستعملة في التعبير ، فمثلا لحساب نسبة الوقوع في الخطأ انتهجنا الطريقة التالية:

$$\frac{\text{مجموع الأخطاء المرتكبة} \times 100}{\text{مجموع الكلمات المكتوبة}}$$

1-1-نتائج الدراسة الميدانية الأولى الخاصة بالتلاميذ:

نبدأ أولا بعرض **نتائج السؤال الأول** و هو **:**ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً في أوساط التلاميذ،و ما تكراراتها و نسبها المئوية ؟."

قد تبين من نتائج تطبيق اختبار التعبير الكتابي بعد حصر الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين ،و تحديد أنواعها،أن أخطاء التلاميذ الإملائية ليست نوعا واحدا بل إن هذه الأخطاء تشمل عشرة أنماط و هي على الترتيب حسب درجة الشيوع:

- أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة.

- مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة.
- مخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية.
- أخطاء الخلط بين الأصوات.
- مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة.
- أخطاء الألف اللينة.
- أخطاء همزة الوصل و القطع.
- طريقة رسم حروف الكلمة.
- الإشالة.
- النون عوض التنوين.

وعلى العموم فإنّ الإحصاءات التي أنجزت، بينتْ بأن نسبة شيوع الأخطاء لدى تلاميذ السنة الرابعة مرتفعة مقارنة بالأخطاء الموجودة عند تلاميذ السنة الخامسة،فمن خلال تفحصي للمدونّة محور هذه الدراسة، وجدتُ أن الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الرابعة أكثر من الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الخامسة ؛ بحيث وصل عدد الأخطاء فيها إلى335خطأ أي بنسبة مئوية قدرها: 14,59%من مجموع الكلمات التي كتبوها، إذ بلغ عددها2295 كلمة.

أما أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ؛ نعتبرها قليلة مقارنة بأخطاء تلميذ السنة الرابعة بحيث وصل عدد الأخطاء فيها إلى 191خطأ أي بنسبة مئوية قدرها: 7,68%من مجموع الكلمات التي كتبوها، إذ بلغ عددها2484 كلمة.

أما بالنسبة **لنتائج الإجابة على السؤال الثاني**،و الذي نصه**:**هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية ،و تكراراتها،و نسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟."

للإجابة عن هذا السؤال قمت بحساب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها وكذلك نسبها المئوية مجتمعة و منفردة لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة ،حيث بلغ مجموع الأخطاء الإملائية خلال الطور 526 خطأ من مجموع الكلمات و لمقدرة ب4779 .بحيث سجلنا انخفاض في نسبة الوقوع في الخطأ من سنة إلى أخرى ، حيث كانت النسبة في السنة الرابعة 14,59 % من مجموع 2295 كلمة ،وفي السنة الخامسة انخفضت إلى 7,68 %من مجموع2484.

قد أظهرت نتائج هذه الدراسة التطبيقية بعد الإجابة عن أسئلتها أن نسبة الأخطاء الإملائية قد قلت بتقدم المستوى الدراسي ،بحيث بلغت لدى قسم السنة الرابعة 14,59% في حين بلغت لدى السنة الخامسة7,68% و هي في انخفاض مستمر و هذا ما يدل علي حصول تطور في الجانب الإملائي للمتعلمين .

لقد كتب تلاميذ السنة الرابعة ما مجموعه2295 كلمة ، في حين كتب تلاميذ السنة الخامسة 2484 كلمة و هذا يدل علي تطور الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة مقارنة بزملائهم في السنة الرابعة و هذا نظرا لتطور رصيدهم اللغوي شيئا فشيئا.

و يتبين أيضا من الرسم البياني أن نفس أصناف الأخطاء الإملائية تتكرر خلال الطور ولكن بتواتر مختلف من سنة لأخرى،فمثلا أكثر الأخطاء الإملائية تكرارا لدى تلاميذ السنة الرابعة هي (أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة) ،إذ بلغ مجموعها 117 خطأ بنسبة قدرها 32,% من مجموع الأخطاء المرتكبة ، في حين احتلت المرتبة الأولى أيضا لدى تلاميذ السنة الخامسة،و لكن بنسبة أقل ، إذ بلغ مجموعها 63 خطأ بنسبة قدرها 32,98% من مجموع الأخطاء المرتكبة، .و قد حلت أخطاء (مخالفة كتابة التاء المربوطة و المفتوحة) في المرتبة الثانية لدي متعلمي السنة الرابعة ، إذ بلغ مجموعها 48 خطأ بنسبة قدرها 14,32% من مجوع الأخطاء المرتكبة ، في حين احتلت المرتبة الثالثة لدى تلاميذ السنة الخامسة إذ بلغ مجموعها 18 خطأ بنسبة 9,42%.

اختلفت أصناف الأخطاء الأكثر ارتفاعا من سنة إلى أخرى، فالنسبة العليا التي سجلت في السنة الرابعة بعد أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة كانت في الخلط بين التاء المربوطة و المفتوحة حيث بلغت 48 خطأ و ذلك بنسبة مئوية قدرها 14,32%بالنظر إلى مجموع الأخطاء المقدرة ب 335 خطأ، في حين اختصت ثاني أعلى نسبة في السنة الخامسة بمخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية حيث بلغت 33 خطأ و ذلك بنسبة مئوية قدرها 17,27% من مجموع الأخطاء المقدرة ب191 خطأ.

كما سجلنا الارتفاع التدريجي لبعض الأصناف دون الأخرى ، مثل ما هو الحال في أخطاء أخطاء اللام الشمسية و القمرية حيث نجد أنها تحتل المرتبة الثالثة ثم تقفز إلي المرتبة الثانية لدي تلاميذ السنة الخامسة ، بالإضافة الخلط بين الأصوات و أخطاء الألف اللينة و التي نسبهم على التوالي9,42%و 7,85%التي سجلت ارتفاعا ملحوظا و نلاحظ أن جل الأخطاء تقل نسبتها بتقدم المستوى الدراسي ما عدا هته الأخطاء، وذلك يدل على أن تقدم المستوى الدراسي لدى تلاميذ السنة الخامسة لم يمنعهم من الوقوع في نسبة أكبر من تلك الأخطاء مقارنة مع تلاميذ السنة الرابعة ، و هذا يعني ضرورة الاهتمام بمواضيع تلك الأخطاء من طرف المعلمين.

فيما يخص **نتائج الإجابة على السؤال الثالث:** و الذى نصه:هل الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء؟."

وفي معرض الإجابة عن السؤال الثالث نلاحظ من خلال النتائج التي تظهر أمامنا في الجدول أعلاه اشتراك تلاميذ الطور الأول في نوعية الأخطاء المرتكبة بالإضافة إلى

منطقية ترتيب الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى متعلمي السنة الرابعة و الخامسة على حد سواء، كما أنها تؤكد لنا أن أخطاء تلاميذ السنة الخامسة كانت في أغلبها كانت أخطاء أداء، في حين كانت أخطاء متعلمي السنة الرابعة عبارة عن مزيج بين أخطاء مقدرة (وهي أخطاء ناتجة عن جهل المتعلم للقاعدة اللّغوية، أو التطبيق الناقص لها) بالإضافة لأخطاء الأداء ، و هذا يدل على تقدم المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة.

ولقد أثبتت الدراسة الإحصائية لهذه الأخطاء ،بأن أخطاء تلاميذ السنة الرابعة تفوق أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ،وهذا أمر منطقي بحكم تقدم مستوى متعلمي السنة الخامسة ،فطبيعي أن تكون لديهم دراية بالكثير من الموضوعات الإملائية ،و من ثم يمكن القول بأن الانحرافات التي ارتكبها التلاميذ على مستوى الإملاء في الكثير من الأحيان هي(أغلاط) ناتجة عن هفوة أو تردّد أو حتى الإهمال و اللامبالاة و ليست (أخطاء) ناتجة عن نقص أو ضعف في كفايتهم اللغوية.

و من خلال الملاحظة الميدانية استنتجنا أن تلاميذ السنة الخامسة أكثر تصويبا للأخطاء الإملائية خلال حصص التعبير و الإملاء بعكس ما هو موجود عند تلاميذ السنة الرابعة بحيث سجلنا عجزهم في كثير من الأحيان في تصويب الأخطاء ، إذن و من خلال ما سبق هناك اختلاف بين مقدرة تلاميذ السنة الرابعة و مقدرة تلاميذ السنة الخامسة ، و كنت أنوي إجراء اختبار خاص بتصويب الأخطاء للوقوف على نوعية الأخطاء المرتكبة ، إن كانت أخطاء مقدرة أو أخطاء أداء و نظرا لضيق الوقت لم يسعفني الحظ في القيام بهذا الاختبار.

2-إجراءات الدراسة الميدانية الثانية الخاصة بالأساتذة:

أ-أدوات الدراسة :

قد تم الاعتماد علي الاستبيان الذي يعد من بين الوسائل المستعملة بكثرة في البحوث الاجتماعية و الإنسانية التطبيقية، ذلك لأنه يمكن الباحث من الحصول علي المعلومات من مصادرها البشرية .

و قد اعتمد الاستبيان في هذه الدراسة كأداة رئيسية **للإجابة على السؤال الرابع**،و الذي نصه:" هل ترجع للأستاذ؟ أم ترجع للتلميذ نفسه؟ هل تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟".

وقد وضعنا أربعة فرضيات للإجابة عن هذا التساؤل هي كالأتي:

الفرضية الأولي:سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للأستاذ.

الفرضية الثانية:يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه.

الفرضية الثالثة: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي "الازدواجية اللغوية".

الفرضية الرابعة: يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي للغة العربية.

ب-عينة الدراسة:

تم اختيار عينة استطلاعية مكونة من 35 معلماً ومعلمة من معلمي الطور الابتدائي بمدارس ولاية تيارت ، و ولاية الجلفة ،وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول الأسباب الكامنة وراء وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية.

وقد تم بناء أسئلة الاستبيان على ضوء الجانب النظري الخاص بموضوع الدراسة بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تطرقت للموضوع، وقد تم تصميمه بناء علي توجيهات أساتذة مختصين فى علم النفس الأرطفوني و مفتشين و أساتذة في قسم اللغة العربية ،بحيث قمنا بتعديل بعض أسئلته على ضوء الملاحظات المقدمة من طرف الأساتذة ،وهذا بحذف أو إعادة صياغة بعض الأسئلة لتكون بسيطة و مفهومة لدي كل أفراد العينة،وقد تم وضع الاستبيان في صورته النهائية و الذي يتكون من 15 سؤالا موزعين للإجابة عن فرضيات الدراسة .

2-1-نتائج الدراسة الميدانية الثانية الخاصة بالأساتذة:

خصصت الدراسة الميدانية الثانية الثانية الخاصة بالمعلمين **للإجابة على السؤال الرابع،** و الذى نصه::" ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للأستاذ؟ أم ترجع للتلميذ نفسه؟ هل تعود للنظام اللغوي الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية ؟.

سنحاول الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فرضياته.

الإجابة عن الفرضية الأولى: : و التي صياغتها كما يلي:" يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للأستاذ".

اتضح لنا من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للأستاذ ، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال الرابع و المتمثل في نوعية التكوين العلمي الذي تلقاه الأستاذ فقد أكد ثلاثة أساتذة من بين 35 أستاذ مستجوب أن التحاقهم بسلك التعليم كان علي أساس شهادات جامعية علمية و تقنية و هذا ما ينعكس سلبا علي مستوي التلاميذ بحيث انه زاولوا مهنة التدريس كمتعاقدين إلى غاية إدماجهم بسلك التعليم بناءا على قرار وزاري صادر سنة 2012 بعد احتجاجهم بالرغم من عدم مطابقة شهاداتهم المتحصل عليها بالشهادات المطلوبة لمهنة التدريس.

وبالنسبة للسؤال الخامس والذي يدور حول مدى اطلاع الأساتذة على العلوم اللسانية،اتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة، أن أغلبية المعلمين لا تملك اطلاعا كافيا على ما تجود به اللسانيات و قدرت بنسبتهم ب 71.14%، و هذا ما ينعكس سلبا على أداء الأستاذ في الصف.

أما السؤال السادس و الذي يتمحور حول مدى اطلاع الأساتذة علي العلوم النفسية والتربوية، فقد ظهر لنا جليا بما لا يدع مجالا للشك أن المعلمين المستجوبين لا يملكون اطلاعا كافيا على هذه العلوم وهذا بنسبة88.57 % ، و تعتبر نسبة مرتفعة نوعا ما بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين. و تعتبر هذه النتائج مقلقة نوعا ما بحيث أن لها عميق الأثر على حسن سير العملية التعليمية .

بناءً على ما سبق و من خلال استجابات الأساتذة على معظم أسئلة الاستبيان التي تقيس فيما إذا كان وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للأستاذ و التى تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الثانية: لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان والتي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال السابع و المتمثل فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم فقد أرجع أغلب الأساتذة المستجوبين من خلال النتائج المسجلة أسباب انتشار الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه و ذلك بنسبة تزيد عن 60% وقد أجمع معظم الأساتذة على أن مصدر هته الأخطاء هو عقلي بالدرجة الأولى ،يتعلق بانخفاض مستوي الذكاء ، وعدم قدرة التلاميذ علي التذكر ،ثم يأتي بعد ذلك المصدر العضوي المتعلق بالضعف السمعي و البصري ، و أخيرا المصدر النفسي .

وبالنسبة للسؤال الثامن و الذي يدور حول نوعية الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ إن كانت عبارة عن أخطاء مقدرة أم أخطاء أداء،اتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة، أن

أغلبية المعلمين ترى بأن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ هي أخطاء أداء و قدرت بنسبة 65,71%، و قد ارجع الأساتذة وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء لقلة التدريبات وقلة مهارة التلميذ في تطبيق القواعد الإملائية وقلة اهتمامهم بدروسهم .

أما السؤال التاسع و الذي يتمحور حول ما إذا كان عدم اكتساب تلاميذ الطور الثاني قاعدة صحيحة في الطور الأول فقد أكد جل الأساتذة المستجوبين أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول وهذا بنسبة91,42%،و تعتبر نسبة مرتفعة جدا بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين ويرجع المعلمين تدني مستوى تلاميذ الطور الثاني لعدم اكتسابهم قاعدة معرفية صحيحة تمكنهم من اجتياز المراح التعليمية اللاحقة.

عموما و من خلال استجابات الأساتذة على معظم أسئلة الاستبيان التي تقيس فيما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لهم أنفسهم و التى تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الثانية قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الثالثة: و التي صياغتها كما يلي:" يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي(الازدواجية اللغوية)".

لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام اللغوي(الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ)، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال العاشر والمتمثل في كيفية تواصل الأساتذة مع التلاميذ.فقد أكد حوالي40% من الأساتذة تواصلهم بمزيج من اللغة العربية الفصحى والعامية(الدارجة) و هذا دليل على عدم احترام الأستاذ اللغة العربية الفصحى، مما جعل العامية تزاحم الفصحى في كل المواقف التواصلية بين المعلمين و التلاميذ.

أما السؤال الحادي عشر و الذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ فقد أكد65,71% من الأساتذة المستجوبين أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام اللغوي الذي يعيشه التلاميذ في مدارسنا و هذا ما يؤثر سلبا على تحصيلهم الدراسي في مختلف الأطوار التعليمية.

ومن خلال إجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان، و التي وضعت لقياس الفرضية الإجرائية الثالثة والتي تقول :"يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للنظام اللغوي(الازدواجية اللغوية)"، يتضح بأن عدد لا يُستهان به من المعلمين يرى بأن الازدواجية اللغوية التي

يعيشها التلميذ لها تأثير مباشر في ارتكابهم للأخطاء الإملائية ، و هذا ما نلاحظه بشكل أساسي في إقرارهم باستعمالهم مزيجا من الفصحى و الدارجة عند تواصلهم مع التلاميذ في قاعة الدراسة، عموما و من خلال ما قد سبق نستطيع القول أن الفرضية الإجرائية الثالثة قد تحققت.

الإجابة عن الفرضية الرابعة : و التي نصها كما يلي:" يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للنظام الكتابي للغة العربية".

لقد تبين من خلال استجابات الأساتذة على أسئلة الاستبيان و التي تقيس ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع للنظام الكتابي للغة العربية، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

بالنسبة للسؤال الثاني عشر و الذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي فروع اللغة كالنحو و الصرف فقد اعتبر حوالى 85% من الأساتذة المستجوبين بأن درس الإملاء غير مستقل عن باقي فروع اللغة(كالنحو و الصرف و التعبير...) بل هو مرتبط بها أيّما ارتباط.

و فيما يخص السؤال الثالث عشر الذي يدور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية يعود للاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعني الحروف التي تنطق و لا تكتب فقد أرجعت نسبة كبيرة من المعلمين سبب وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء للاختلاف الحاصل بين المنطوق و المكتوب بحيث قدرت نسبتهم ب68%،و الذي يعتبره بعض الدارسين عيبا من عيوب الكتابة العربية.

إضافة إلى ذلك فقد كانت معظم استجابات المعلمين حول السؤال الرابع عشر و المتعلق فيما إذا كان سبب و قوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع بالدرجة الأولى لتعقيد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها إيجابية و بنسبة مرتفعة فاقت 50%من مجموع الاستجابات المسجلة .

بصفة عامة ومن خلال الاستجابات السلبية لمجموع الأساتذة المستجوبين التي تقيس الفرضية الإجرائية الثالثة ، و التي ترجمتها النسب المئوية المرتفعة ،يمكننا القول أن الفرضية الإجرائية الرابعة قد تحققت .

خلاصة لما سبق ذكره نستنتج أن الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد إنما يرجع إلى عوامل متداخلة فيما بينها ساعدت على انتشار مثل هذه الأخطاء بين التلاميذ، منها ما يعزى للأستاذ و منها ما يرجع للتلميذ و منها ما يعود للنظام الكتابي للغة العربية و منها ما يعود للازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ .

خاتـــمة:

وأخيرا ذيلت هذا البحث بخاتمة ضمت النتائج التي أفضى إليها البحث ، و نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا البحث ،و ما انطوت عليه فصوله ومباحثه أن نجمل أهم النتائج التي توصل إليها فيما يلي:

تناول هذا البحث بالدراسة قضية تعد من بين أهم القضايا التي برزت في الدراسات اللغوية في العصر الحديث، آلا وهي ظاهرة شيوع الأخطاء اللغوية،و نستطيع من خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا البحث ،و ما انطوت عليه فصوله ومباحثه أن نجمل أهم النتائج التي توصل إليها ،و أن نُنوّه بأبرز مسائله وقضاياه كالآتي:

أولاً: قد أظهرت نتائج هذه الدراسة التطبيقية بعد الإجابة عن أسئلتها أن نسبة الأخطاء الإملائية قد قلت بتقدم المستوى الدراسي ،إذ بلغت لدى قسم السنة الرابعة 14,59 %في حين بلغت لدى السنة الخامسة 7,68 %، أي أن نسبة الوقوع في الخطأ مقارنة مع عدد الكلمات المستعملة في تناقص مستمر من سنة إلى أخرى وهذا يدل على تطور تحكم التلميذ في قواعد الكتابة .

ثانياً:تشير النتائج إلى منطقية ترتيب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي مقارنة بترتيب تكراراتها العام، و تؤكد أن أخطاءهم كانت في أغلبها أخطاء أداء،في حين كانت أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أخطاء كفاية إضافة إلى أخطاء أداء. ،وهذا أمر منطقي بحكم تقدم مستوى متعلمي السنة الخامسة فطبيعي أن تكون لديهم دراية بالكثير من الموضوعات الإملائية ،و من ثم يمكن القول بأن الانحرافات التي يجترحها هؤلاء التلاميذ على مستوى الإملاء في الكثير من الأحيان هي (أغلاط) ناتجة عن هفوة أو تردّد أو حتى الإهمال و اللامبالاة و ليست (أخطاء) ناتجة عن نقص أو ضعف في كفايتهم اللغوية.

ثالثاً:لقد خلص البحث إلى أن الأخطاء لا تعزى إلى تداخل اللغة الأم فحسب(نظرا للازدواجية و الثنائية اللغوية التى يعيشها التلميذ في بيئته) ،بل هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية نذكر من بينها :

- ضعف إدراك التلميذ لضعف حواسه، كحاسة السمع و البصر أو لانخفاض مستوى ذكائه أو نتيجة عدم استقراره انفعاليا ،و هذا ما ينعكس سلبا على كتابته.
- النظام الكتابي للغة العربية:و الذي نلخصه في الاختلاف بين المنطوق و المكتوب والذي يؤثر بشكل كبير في مستوى التلاميذ الكتابي.

رابعاً:يشترك الطور الأول من التعليم الابتدائي في نوعية الأخطاء المرتكبة ولكن هذه الأنواع لا تخضع لنفس الترتيب من حيث التواتر ، حيث احتلت أخطاء مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و المتطرفة المرتبة الخامسة في السنة الرابعة، في حين احتلت المرتبة الثامنة لدى تلاميذ السنة الخامسة ، و العكس بالنسبة لأخطاء الألف اللينة التي تغير ترتيبها العام من المرتبة الثامنة لدي تلاميذ السنة الرابعة إلى المرتبة الثامنة لدى تلاميذ السنة الرابعة،حيث انتقلت الأخطاء إلى النقيض في السنة الخامسة وهذا دليل على أن التلميذ قد أدرك خطأه وهو بصدد العمل على تصحيحه أو يستعمل إستراتيجية التجنب عندما يعجز عن الاستعمال السليم لبعض المهارات الإملائية.

خامساً: أغلب الأخطاء المرتكبة سببها الرئيسي هو اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة ، وهذا الاعتماد الشديد على التمييز السمعي يؤدي بالمتعلمين إلى الخطأ أثناء الكتابة ، فحذف اللام سببه صوتي بالدرجة الأولى لأنها تدغم مع الحروف الشمسية وإذا كان التلميذ لا يدرك قواعد اللغة المكتوبة ويعتمد كليا على التمييز السمعي فسيقع حتما في هذه الأخطاء ، وهو دليل على أن التلميذ يترجم ما يسمعه من أصوات ولا يستند في ذلك على التذكر البصري.

سادسا: نقص الكفاءة اللغوية للمعلم لعدم اطلاعه على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص، يعد من العوامل الرئيسية المسببة للأخطاء لدى التلاميذ.

سابعا:عدم إلمام المعلم بعلم الاجتماع اللغوي (sociolinguistique) ،و علم النفس اللغوي(psycholinguistique)،يؤثر بشكل كبير في وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء

وثمة نتائج أخرى موزعة في ثنايا مادة هذا الفصل التطبيقي من الدراسة ، إضافة إلي محاولات تفسير تلك الأنواع من الأخطاء جميعاً، و ما رافق ذلك من تقويم وتصحيح،وإشارة إلى طرق العلاج.