الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآدب واللّغات

قسم اللّغة و الأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة و الأدب العربي

تخصص: لسانيات عربية

رمز المذكرة: .....

الموضوع:

تصنيفُ الأخطاء اللُّغوية في التَعابير الكتابيَة لدى طلاَب التَعليم الثَانوي

إعداد الطالبة:

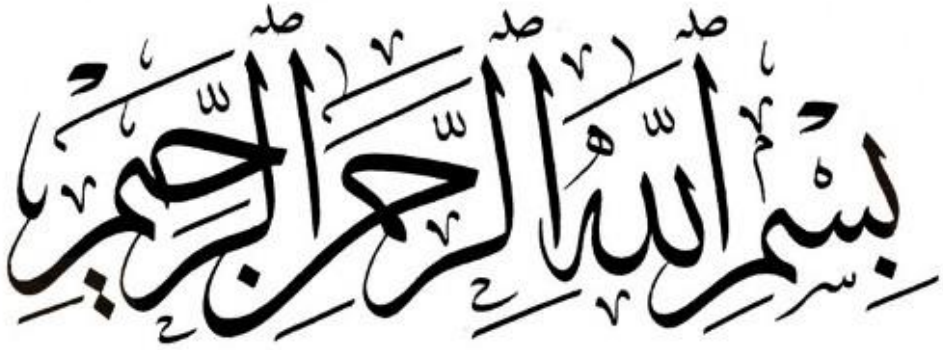
بن دلاع فاطمة زهرة

إشراف:

عبدالناصر بوعلي

لجنة المناقشة		
أ. الدكتور	لطيفة عبو	رئيسا
الدكتور	الهادي شريفي	ممتحنا
أ. الدكتور	عبدالناصر بوعلي	مشرفا ومقرَرا

العام الجامعي: 1441 – 1442هـ / 2019-2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــداء

أهدي ثمرة جهدي:

إلى الاسم الّذي يقدس في الأديان

و تحت أقدامها جنّات الرضوان أمّي

إلى من مَهَدَ دروب الشوك في قدمي

و تعب لإسعادي و أشجاني أبي

إلى أفراد عائلتي أخي و أخواتي :

عمارية ، فاطنة ، محمد ، خديجة ، ختيمة ، سمية ، مريم

إلى من ساندني في أفراحي و أحزاني صديقاتي :

إيمان، ستي، أمال ،سمية، عائشة ، مباركة .

إلى كلّ طالبات الدفعة 2019 -2020م .

الشكـــــــــر

الحمد لله الّذي وفقنا و أعاننا لإنجاز هذا العمل وما كنّا نوفق لولا توفيقه نتقدّم بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف بوعلي عبد الناصر على توجيهاته و دعمه لي في إعداد هذه المذكرة ، حيث كان لي مشرفا وموجها ومشجعا في الآن نفسه.
كما أشكر كل من ساعد على تسهيل بحثي ولو بكلمة طيبة ، و كذلك أتقدم بالشكر إلى فرسان اللّغة في قسم اللّغة العربية و آدابها ،و خاصّة الأساتذة الّذين أشرفوا على تدريسي طيلة مشواري الجامعي .

و لكم مني أخلص معاني الاحترام و آدامكم الله ذخرا للعلم .

مقدّمة

الحمدُ لله الّذي أنزلَ كتابه المعجز الكريم بلّسان عربيٍّ مبّين، و الصّلاة والسلام على نبيّه المصطفى الصّادق الأمين و آله الأطهار و الميامين و بعد،

فإنّ اللّغة ظاهرة تسير وفقًا لنظامٍ شاملٍ تراعي أصوله و تلتزم به، و هي مجموعة من العلاقات و الرموز يعبّر عنها بأصواتٍ يحدثّها جهاز التصويت و تدركها الأذن و تحفظها اليد بالكتابة. و إذا تمعنا قول المولىّ عزَّ وجلَّ: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلّكُم تَعْقِلُونَ﴾ سورة يوسف الآية02 ، وجدنا في هذه الآية دلالة واضحة على أهميّة اللّغة العربيّة و قيمتها بين اللّغات الأخرى، حيث ميّزها الله سبحانه و تعالى بميزة منفردة، فهي لغة القرآن الكريم و لغة الحديث النّبوي الشريف، و هذا ما يستدعي الاهتمام بها.

و لكن واقع اللّغة العربيّة اليوم عكس ذلك تماما، إذا أصبحت تعاني ممّا أصبح يسمّى بالأخطاء اللّغوية الكثيرة نطقًا و كتابةً، و من الأخطاء الّتي تكثر في الدراسةِ في مختلف مراحل التعليم ما نلاحظه في نشاط التعبير الكتابي لدى التّلاميذ، و هي أخطاء كثيرة و متعددة، و هو الأمر الّذي دفعني للبحث فيه بعد مدٍّ و جزرٍ مع أستاذي المشرف الّذي نصحني في السّير فيه نظرا لأهميّته لكونه يعالج واقعا تعرفه الممارسات اللّغوية في مدارسنا. و قد وسمته: « تصنيف الأخطاء اللّغوية في التعابير الكتابيّة في الطور الثّانوي نموذجا» ، و أقصد بالتّصنيف أن تناول الأخطاء اللّغويّة حسب المستويات اللّغوية، فأتحدث عن الأخطاء النّحوية، و الأخطاء الصّرفية، و الأخطاء الإملائية، و كذا استعمال الألفاظ العاميّة الّتي انتشرت كثيرا بين التّلاميذ في مدارسنا نتيجة عوامل كثيرة منها ما هو اعلامي، و منها ما يرجع إلى التّداخل اللّغوي الّذي فشا في المجتمع الجزائري.

لقد خصصت المرحلة الثانوية عن قصد، فهي آخر مراحل التّعليم العامّ، و هي نتاج المرحلتين السّابقتين الابتدائي و المتوسط، و هي المرحلة الّتي تؤهل المتّخرجين منها إمّا لمواصلة التّعليم العالي بالجامعة، و إمّا التوجّه إلى مراكز التّكوين المهني لاكتساب مهن و تعلّم حرف يمارسونها في حياتهم الاجتماعية، و المفروض أنّ التلميذ في نهاية هذه المرحلة يكون قد تخرج منها و هو يملك زمام اللّغة تعبيرًا و كتابةً. و لعلّ هذا ما جعلني أبني مجموعة من الإشكالات سوف أجيب عنها في الدراسة

التطبيقيّة الّتي أنطلق منها لتحليل ظاهرة استفحال الأخطاء في التّعابير الكتابيّة لدى تلاميذ هذه المرحلة و من هذه الإشكالات:

- ما المقصود بالأخطاء الّتي يرتكبها التّلاميذ؟ ،وما هو التّصنيف الطّاغي في انشاءات التّلاميذ ؟

- ما هي الأسباب الّتي أدّت إلى انتشار هذه الأخطاء في كتابات التلاميذ ؟

- ما هي الآثار الّتي تفرزها هذه الأخطاء على مستوى التّلاميذ من جانب، و على مستوى اللّغة العربّية في المنظومة التربويّة؟

- ما هي الحلول الّتي يتوخاها الأساتذة في الميدان من أجل معالجة هذه الظاهرة و الحدِّ من استفحالها في مدارسنا ؟

بالإضافة إلى جملة من التساؤلات الّتي نطرحها أثناء الدراسة و التّحليل و الّتي سوف نبدي فيها ما توصلنا إليه أثناء البحث و الاستقصاء.

و من أجل القيّام بعملية البحث و الدّراسة ارتأيت أن أقسّم بحثي إلى مدخل ثمّ فصلين، فأمّا المدخل فقد خصّصته لتقديم مفاهيم تربويّة تخصّ نشاط التّعبير الكتابي الّذي غالبا ما تُتوج به جميع أنشطة المحور من قراءة، و نصوص، و قواعد، و بلاغة، و تعبير شفهي.

و أمّا الفصل الأوّل فقد عنونته: أنواع الأخطاء اللّغوية في التّعبير الكتابي، ذكرت فيه الأخطاء النّحوية و الأخطاء الصّرفية و الأخطاء الإملائية. بينما تناولت في الفصل الثّاني دور المعلّم النّاجح في الكشف عن هذه الأخطاء في تعابير التّلاميذ عن طريق التّصحيح الفردي و التّصحيح الجماعي. ثمّ ختمت بحثي بخاتمة جمعت فيها النّتائج الّتي توصلت إليها و لقد سّرت في هذا البحث وفق المنهج الوصفي القائم على التحليل و المناقشة.

و المؤكّد أنَّ دراستي ليست هي الأولى في هذا الجانب من البحث، و لن تكون هي الأخيرة، فالبحث في تّصنيف الأخطاء اللّغويّة في كتابات التّلاميذ تناولته العديد من الأقلام، و تعدّدت مدونّاته، إلاّ أنَّ ما يميّز هذه الدراسة كونها خصّصت لمرحلة التّعليم الثانوي.

لقد تطلّب منّي هذا البحث جهدًا، و هو ما قمت بهِ بمرافقة وإشراف أستاذي القدير الدُّكتور عبد الناصر بوعلي، الّذي قبلَ الإشراف عليّ و ساعدني كثيرا في تحديد عنوانه و ضبط اشكاليّاته، و سْمِ مساره، ثمّ رافقني بتوجيهاته القيّمة عن قرب و عن بعد، بعد أن عزّلنا الوباء عن بعضنا البعض، و هو الحال الّذي جعلني لا أتنقل إلى الثانوية الّتي كنّا قد اتّفقنا أن نجري فيها جانبا كبيرا من الدراسة التطبيقيّة، عن طريق حضور حصص تطبيقيّة في تصحيح التّعبير الكتابي، الأمر الّذي جعلنا نأخذ عينات من كتابات التّلاميذ و تفحصها، و الحق أنّ هذا العمل و مكان هذا العملُ ليرى النُّور لولا عون الله، ثم احتضان أستاذي المشرّف له بالرّعاية و المُتابّعة. و لا يسعني إلّا أن أقدّم له جزيل الشّكر و فاضل العِرفان على ما بذله معي من جهد في صبرٍ و تواضعٍ، فسهّل لي ما صَعُبَ و شرح لي ما غَمُضَ، فكان نِعم المرشد و نِعم المعين، فجزاه الله عني خيرًا، و حفظهُ و أبقاه ذُخْرًا للعلم و للجامعة. كما أتقدّم بجزيل الشّكر و كامِل العرفان للسّادة أساتذة قسم اللّغة و لأدب العربي.

و الله المستعان.

حرّر بتلمسان في: 12 محرم عام 1442 هـ

الموافق لـ 6 سبتمبر 2020 م

الطّالبة: بن دلاع فاطمة زهرة

المدخل : مفاهيم التعبير الكتابي

- تعريف الكتابة .

- تعريف التعبير الكتابي .

- تعريف الخطأ.

تعدّ اللّغة العربيّة من أرقى اللّغات في العالم فهي من اللّغات الساميّة المعروفة منذ القدم، و قد كانت لغة عادٍ و ثمّود كانت منتشرة في اليمن و العراق، و وصلت إلى ذروة عندما استقرت في الحجاز و إلى ذروة عزّها ورفعتها عندما أصبحت لغة الدّين الإسلامي فبها نزل القرآن الكريم لتصبح ذروة لكل مسلم ليتمكن من تأدية شعائره الدّينية وتلاوة القرآن الكريم .

إذ أنّ اللّغة العربية هي لغة الأمّ الّتي نزل بها القرآن الكريم لقوله تعالى: ﴿إِنَّا أَنْزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُم تَعقِلُونَ ﴾[1] سورة يوسف الآية 02 .

و حتى يتسّنى التمكين للعربيّة في ألسنة متكلّميها بلوغ أهدافها و تحقيق غايّتها كان لابدّ من تمكين جميع فروعها اللّغوية في مناهج التّدريس : خطًا و كتابةً و تعبيرًا .

و الغايّة من هذا التقسيم هو تنسيق العمل في المحيط الدّراسي و إعطاء كل فرع مدّة زمنية معيّنة في تدريسه لكي يتمكن التلميذ من الاستيعاب .

و من المراحل التعليميّة لتدريس اللّغة العربية المرحلة الثّانوية الّتي يتمّ فيها اكتمال نّمو قدرات التّلميذ الفكريّة و المهارات اللّغويّة .

-1- تعريف الكتابة: تعدّ الكتابة شكلا من أشكال التّواصل البشري حيث تحمّل مجموعة من العلامات المرئيّة و الّتي تشكل لغة معينة حسب الاتّفاق و العرف فبالتالي هي في حقيقتها تمثّل اللّغة و تعدّ مفخرة العقل الإنساني و نتاجه الفكري ، كما تعدّ فرعا من فروع اللّغة العربيّة بعد القراءة و الاستماع ، و تختلف التعريفات فيها حسب المصطلحين عليها لغويّا و اصطلاحيا .

أ- لغة : جاء في لسان العرب« كَتَبَ الشَّيْءَ كُتُبًا ، و كِتَابًا و كِتَابَةً و كَتَبَهُ :خَطَهُ ».

و الكتاب أيضا: الإسم عن الحيّاني الأزهري :

[1] - سورة يوسف الآية 02، رواية ورش.

«الكتاب اِسم لما كتب مجموعا و الكِتَابُ مصدر: و الكِتَابَةُ لمّا تكون له صناعة مثل الصياغة و الخيّاطة ».

والكَتْبَةُ: اكْتِتَابُكَ كِتَابًا تَنْسَخُهُ .

و يقال: اكْتَتَبَ فلان أي سأله أن يَكْتُبَ له كِتَابًا في الحاجة و اِسْتَكْتَبَهُ الشيء أي سأله أن يكتب له.

و في التّنزيل العزيز: ﴿ اِكْتُتِبَهَا فَهِيَ تُمْلَى عَلَيْهِ بُكْرَةً وَ أَصِيلاً ﴾[1]سورة الفرقان الآية 5.

أي اِسْتَكْتَتَبَهَا الكِتَابَةُ: أي يُكَاتِبُ الرجل عبده على مال يؤديه إليه منجما، فإذا أراه صار حرّا.

« قال و سميّت الكِتَابَةُ: بمصدر الكُتُب لأنّه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه و يكتب مولاه عليه العتق".[2].

الكتابة عند القلقشندي: هي مصدر كَتَبَ يَكْتُبُ كِتَابًا و كِتَابَةً و مَكْتَبَةً و كَتْبَةً فهو كَاتِب: و معناها الجمع يقال تَكَتَبَتِ القوم إذا اجتمعوا و منه قيل الجماعة الخيل: كَتِيبَة، كما سمّي خرز قربة كِتَابَةً لضمّ بعض الخرز إلى بعض.

وقال ابن الأعرابي: وقد تطلق الكِتَابَة على العلم و منه قوله تعالى: ﴿ أَمْ عِنْدَهُمُ الغَيْبُ فَهُمْ يَكْتُبُونَ ﴾[3]أي يعلمون . سورة الطور -الآية 41.

« و تحظى الكتابة بعدة مفاهيم، فهناك من يراها أنّها مشتقة من "الكَتَب " هو الضمّ و الجمع ، و الشرع : عبارة عن اعتاق الملوك على عوض منجم و مستحبة و ليست بواجبة و لابدّ فيها من ذكر السيّد ، و المكاتب في العوض قادرا على الكسب أو السؤال يجعل العوض في الحالتين و هي قسمان إمّا إنشاء أو إقرارًا »[4].

---

[1] - سورة الفرقان . الآية 5 رواية ورش.
[2]- لسان العرب ، ابن منظور ، مادة كتب .
[3] - سورة الطور ، الآية 41 ، رواية ورش.
[4] - محمد التبريزي، الكفاية في علم الكتابة ، دار الحرير, الأردن ، عمان ط1 -2005 -1425 ه ، ص 162 .

و نستنتج أنَّ الكتابة هي قيد للمعلومات، فهي جامعة للعلم الّذي هو بمثابة صيد وملمة به.

ب -اصطلاحا: « الكتابة في نظر الاصطلاحين و سيلة من وسائل الاتّصال الانسانّي يتمّ من خلالها نقل أفكار الكاتب و التعبير عمّا لديه من معاني و مفاهيم إلى الآخرين بالإضافة إلى ذلك تعتبر الكتابة مفتاح الضروري للتواصل اللّغوي و التفاعل الاجتماعي »[1].

و نستخلص من رأي الاصطلاحين أنّ الكتابة هي المفتاح الرئيسي الّذي يملكه الكاتب ليعبّر عمّا يختلج أنفاسه و ذلك لكي يفتعل مع الآخرين و يتبادل معهم الآراء.

أمّا بالنسبة لابن خلدون يرى أنّ الكتابة « هي من خواص الانساني الّتي يميّز بها عن الحيوان و أيضا هي تطلع على ما في الضمائر و تتأذى بها الأغراض إلى البلد البعيد، فتقضي الحاجات فقد دفعت مؤونة المباشرة لها و يطلع بها على العلوم و المعارف و صحف الأوّليين و ما كتبوه من علومهم وأخبارهم فهي شريفة بهذه الوجوه و المنافع و خروجها من الانسان من القوّة إلى الفعل إنّما يكون بالتعليم »[2].

فالكتابة هي احدى مهارات اللّغة العربية ، وهي عبارة عن العملية العقلية حيث يقوم الكاتب بتوليد الأفكار و صياغتها و تنظيمها و ثم وضعها بالصورة النهائيّة على الورق.

-2- **تعريف التعبير الكتابي** : التعبير الكتابي من أهم الفنّون في اللّغة العربية ، فيه يتمكن الفرد من إظهار ما بداخله و الكشف عن مكونات نفسه من أفكار و عواطف و احتياجات ، وفيه تبيّن فصاحة اللّسان و اعجاز البيّان و لدى الإنسان المعبّر، لهذا تزداد درجة العناية به من قبل اللّغويين و الاصطلاحيّين حيث يُعرفه كل منها حسب نظرته إليه.

[1] - انطوان صياح و انطوان طعمة، تعلمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط 2، 2009 م- 1430ه، ص 82.

[2] - أبو عبدالله السعيد، المندورة، مقدمة ابن خلدون ، ط1، مكة المكرمة .

أ- لغة : جاء في لسان العرب « التعبير من مصدر عَبَّرَ، و عَبَّرَ الرؤيا يَعْبُرُهَا عَبْرَ و عِبارة و عَبَّرَهَا : فسّرها و أخبر بمّا يؤول إليها أمرها و عَبَّرَ عمّا في نفسه : أَعْرَبَ و بيّن، و عَبَّرَ عنه غيره: عِيِيَ فَأَعْرَبَ عنه و الاسم العِبْرَةُ والعِبارة و العَبارة، وعبّر عن فلان : تكلّم عنه و اللّسان يعبّر عمّا في الضمير ، وعَبَرَ بفلان المَاءَ و عَبَّرَهُ به ، و اِسْتَعْبَرَهُ ايّاها : سأله تعبيرها»[1].

و التعبير هو الافصاح و البيّان، و ترد في معنى آخر: التفسير ويقال: عبّر الرؤيا، فسّرها و قد وردّت في الكتاب العزيز: ﴿ إِنْ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ ﴾[2] سورة يوسف الآية 43.

و في معاجم اللّغة يقال : عبّر عمّا في نفسه : أُعَبِّرُ و يُبَيِّنُ.

وورد في معجم الوسيط « مادّة " ع .ب.ر" عمّا في نفسه و عن فلان أعرب وبيّن بالكلام وبه الأمر اشتدّ عليه و بفلان شق عليه و أهلكه، و الرؤيا فسّرها وفلانا أبكاه ، و يقال: عَبَّرَ عينه : ابكاها »[3].

و منه فإنّ المفهوم اللّغوي لمادّة " ع .ب.ر" ينصب في التفسير و الإبانة و التعبير عمّا في نفس الانسان.

ولقد اتّفق المحدثين مع القدماء في أنّ « التعبير هو الإبانة والإفصاح عمّا يجول في خاطر الانسان من أفكار و مشاعر» [4].

-ب- اصطلاحا :اصطلح العلماء على التعبير في مفهومه العام عدّة تعريفات وهو يختلف من نظرة إلى أخرى ، والكلّ يستعمله لغرض معيّن.

[1] - ابن منظور ، لسان العرب ، مادة (عبّر).
[2] - سورة يوسف –الآية 43،رواية ورش.
[3] - إبراهيم مصطفى ، معجم الوسط ، المكتبة الإسلامية: اسطنبول – تركيا ، مادة (عّر).
[4] - سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمبزي ، مناهج اللغة العربية وطرق تدرسها، دار وائل للنشر ، الأردن- عمان ط1 ،ص 234.

التعبير هو امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس إلى الآخرين كتابة مستخدما مهارات لغويّة مثل قواعد الكتابة : املاءًا و خطًّا وقواعد اللّغة: نحوًا وصرفًا، و علامات الترقيم: نقطة ،فاصلة ، تعجب، استفهام ...الخ.

« ويُعرّف التّعبير بأنّه الفنّ الّذي يستطيع من خلاله الإنسان إظهار أفكاره و عواطفه بلّغة سليمة و أساليب رائعة، و من خلال التعبير يستطيع الفرد التّواصل بينّه وبين المجتمع. و منه فالتعبير هو القدرة على إدراك الموضوع و حدوده و تنظيم الأفكار في إطار الحوار الهادف مع التمييز مع ما يناسب و ما ليس مناسب لموضوع معيّن » [1].

« و لكن مفهومنا للتّعبير في ضوء طرق التدريس هو الإفصاح عمّا في النّفس من أفكار و مشاعر بإحدى الطرق السّابقة و خصوصا باللّفظ (المحادثة) أو الكتابة.

فالتعبير يكون بالنّسبة للتّلاميذ لفظًا يُعَبّرُ عمّا يجولّ بخاطره و في نفسه ، أو الكتابة تقوم بنفس الوظيفة عن طريق التعبير يُمَكن شخصية المتحدث أو الكاتب و عن مواهبه و قدراته و ميوله»[2]. و هو وسيلة الإبانة و الإفصاح في نفس الإنسّان من فكرة أو خاطرة أو عاطفة أو نّحوها ، بحيث لا يتجرّد من طابعها و ملامحها و إن تعدّدت ألوانه، و هو أداة الاتّصال بين النّاس و وسيلة إلى المحافظة على التراث الإنسانّي، وهو وسيلة إلى ربط الماضي بالحاضر و الاستعانة برصيد الأجيال ، و الاستفادة منه في النّهوض بالمستقبل.

ولقد عرفّه الدّكتور " أحمد مذكور" بقوله: « التّعبير الكتابي هو قيام بعمل كتابي يتصفّ بأنّه هام اقتصادي جميل يشعّ السّرور في النّفس ومناسب للمناسبة الّتي كتب فيها ».

[1] - علي أحمد مذكور ، تدريس فنون ، اللغة العربية ، مكتبة الفلاح ، بيروت ،ط1، ص 207 .

[2] - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية ، قناة السويس- مصر، ص 177.

« و التعبير أحد فنّون الاتّصال اللّغوي وفرع من فروع المادّة اللّغوية و التعبير الواضح السلّيم غاية أساسية من تدريس اللّغة وكل فروعها وسائل لخدمة هذه الغاية و تحقيقها لذلك فهو جدير بأكبر قدر من عناية المعلّم » [1].

ولهذا فمهمّة التعبير هي مهمّة أساسيّة لأداء اللّغة العربيّة و القيّام بها في مجالات عدّة لأنّها من الوسائل الّتي تساعد الفرد أو التلميذ على التواصل مع غيره والإفصاح عمّا يلجُ في خاطره.

« و التعبير كمصطلح تربّوي هو عمل منهج يسير وفق خطّة متكاملة في المؤسسات التعلميّة و ميولا بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره و مشاعره بلغة سليمة وفق نسق فكري معيّن» [2].

و نستنتج ممّا سبق ذكره أنَّ التعبير هو طريق يتبعه كلاّ من التلميذ و المعلّم و غيرهم للبلاء بأقوالهم و أفعالهم في المقام و الوقت المناسب.

2-2 / أنواع التعبير الكتابي :

ينقسم التعبير الكتابي إلى قسمين : التعبير الشفهّي و التعبير الكتابي.

-أ- التعبير الشفهّي : إذا ارتبط التعبير بالحديث فيسمّى محادثة أو التعبير الشفوي ، ويعرف بأنّه «افصاح المرء عن أفكاره ومشاعره و ما يجولّ في خاطره من خلال استخدام اللّسان و إيصال ما يريد إلى الآخرين، و هذا النّوع يُعوّد المرء على الطلاقة ».

ب- التعبير الكتابي : « هو عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار ايداعها و وضعها على الصفحة البيضاء، و فق قواعد السّلامة و جمال الخط و هو تعبير جميل عن تجربة شعوريّة أو واقعية صادقة » [3].

[1] - زين كامل الخويكي، المهارات اللغوية ، دار المعرفة الجامعية ، قناة السويس – مصر، ص 11 .
[2] - عبد المجيد عيساني ، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب، الحديث، القاهرة ، ط 1، ص 114 .
[3] - محمد بلعيد ، تقنيات التعبير الكتابي ، دار النشر و التوزيع، الجزائر 2003م ، ص 17.

و من هنا يمكن القول التّعبير وسيلة الاتّصال بين الفرد و الجماعة و هو التعبير عمّا تحتويه النّفس من مشاعر و أحاسيس و أفكار.

التّعبير بنوعيه الشفهّي التكلّم، و الكتابي الكتابة هو وسيلة إرسال يحقّق بواسطتها التلميذ أو المرسل متكلما أو كاتبا ذاته، هو المحصلة النهائيّة لما تعلمه فالقراءة و الاستماع للنّصوص بنوعيه : الأدبيّة و الوظيفيّة يزيدان التلميذ بالأفكار و الألفاظ و التعابير.

و ينقسم التعبير الكتابي بدوره إلى نوعين وظيفي و إبداعي :

* التعبير الوظيفي : « هو الّذي يؤدي غرضا و وظيفتها تقضيه حياة المتعلّم داخل المدرسة و خارجها أي أنّ الكتابة تتصّل بمطالب الحياة مثل : كتابة الخطابات الرسميّة أو البرقيّات" [1].

و هذا النّوع من التعبير الكتّابي لا يمكن الاستغناء عنه لأنّه مرتبط باحتياجات حياته اليوميّة.

* التعبير الإبداعي:« هو ذلك النّوع من التعبير الّذي يُراد منه إظهار المشاعر و الأحاسيس و العواطف و الخيال بعبارة منتقاة بدقّة تتّسم بالجمال و السّلامة و القدرة على الاشارة و إحداث الأثر في القارئ و إثارة الرغبة لديه للتّفاعل مع موضوعها» [2].

3- تعريف الخطأ :

أ- لغة :« جاء في لسان العرب الخطأ من المصدر "خطأ " : الخَطَأُ ضدّ الصواب و قد أَخْطَأَ ، وفي التّنزيل العزيز:﴿ وَ لَيْسَ عَلَيْكُم جُنَاح فِيمَا أَخْطأتُم بِهِ﴾» [3] الأحزاب الآية 5.

عدّاه بالباء لأنّه في معنى عَثَرْتُم أو غَلِطْتُم، و أَخْطَأَ الطَرِيق: عدل منه و أخطأ الرامّي الغرض : لم يصبه و الخَطَأُ: مالم يتعمد، و الخِطْءُ: ما تُعَمَّد و في الحديث: « قَتْلُ الخَطَاءِ دِيَتُهُ كذا و كذا هو ضدّ العمد و أَخْطَأَ يُخْطِئُ إذا سلك سبيل الخَطَاءِ عمدًا و سهوًا ويقال خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ ، و قيل

[1] - محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب ، ط 1، 1998 م، ص 143 .
[2] - محمد علي عطية، مهارات الايصال اللغوي و تعليمها ص 164 .
[3] - سورة الاحزاب ، الآية 05 ،رواية ورش.

: خَطِئَ إذا تعمد و أَخْطَأَ إذا لم يَتعمّد، ويقال لمن أراد شيئًا ففعل غيره، أو فعل الصوّاب: أَخْطَأَ، كما يقال لمن قصد ذلك كأنّه في استعجاله غَلِطَ فأخذ درع بعض نسائه عوض ردائه » [1].

و يَعني هذا أنّ الخطأ ضدّ الصّواب، والوقوع فيه يعني البحث عن الحلّ كما أنّ الخَطَأُ هو مالم يُتَعَمَّد و الخِطْءُ هو ما تُعُمِّدَ.

« و أمّا في معجم العين فقد وردّ تعريفه لغويّا بأنّه من المصدر خطأ: خَطَئَ الرّجل خِطْئًا فهو خاطِئٌ. و الخَطِيئَة : أرض يُخْطِئُهَا المطر و يصيب غيرها، و أَخطَأ إذا لم يعرف الصّواب ، و الخَطَأُ: مالم يُتَعَمَد و لكن يُخْطِأُ خَطَأً و خَطَّأْتُهُ تَخْطِئَةً » [2].

و الخلاصة أنّ معنى الخطأ في اللّغة : أن يريد و يقصد أمرا، فيقع في غير ما يريد أمّا الخِطَءُ : فهو الإثم أو الذنب المعتمد.

و من هنا نرى أنّ ابن منظور اتفّق مع الخليل ابن أحمد الفراهيدي في تعريف الخطأ على أنّه ما لم يُتَعَمد أي كان غلطا أراد شيئا ففعل غيره.

ب - اصطلاحا: يتميّز الخطأ بعدّة تعريفات فكلّ يراه حسب و جهة نظره، إلاّ أنّ الخطأ يبقى ضدّه الصواب.

إنّ معنى الخطأ في الاصطلاح قريب من المعنى اللّغوي، قال الجاحظ ابن رجب: « الخطأ هو أن يقصد بفعله شيئا فيصادف فعله غير ما قصده مثل : أن يقصد قتل كافر فصادف قتله مسلما ،أو يظن أنّ الحق في جهته فيصادف غير ذلك». و قال الجرجاني: « الخطأ وهو ما ليس للإنسان فيه قصد ، كمّا إذا رمى شخصا ظنّه صيدًا أو حربيًا فإذا هو مسلم ، و الخطأ كل ما يصدر عن المكلّف من قول أو فعل عن إراداته و غير مقترن بقصد منه، فالخطأ مرادف (اللّحن) قديما و هو موازي للقول فيما كانت تلحن فيه العامّة و الخاصّة » [3].

---

[1] - ابن منظور ، لسان العرب ، مادة خطأ.

[2] - خليل ابن أحمد الفراهيدي ، العين ،دار الكتب العلمية ، بيروت- لبنان ، ط1 ،2003 ، ص 418 .

[3] - فهد خليل زايد ، الاخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا و طرق معالجتها، دار ليازوري العلمية ، الأردن- عمان، 2009 م، ص 71.

الفصل الأوّل: أنواع الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي

- المبحث الأوّل : الأخطاء النّحوية و الصّرفية

- المبحث الثاني : الأخطاء الإملائية

تحتّل الكتابة المركزّ الأعلى في هرم تعلّم المهارات و القدرات اللّغوية إذ تسبقها في ا كتساب مهارات الاستيعاب، و التحدّث والقراءة و إذ واجه التّلميذ صعوبة في اكتساب المهارات الثلاثة الأولى فإنّه في الغالب سيواجه صعوبة في تعلّم الكتابة.

فالتّلميذ لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة و لن يعبّر عن ذاته، و عمّا يطلب منه، و لن يتمكن من الإجابة عن أي سؤال يوجه إليه بعبارات سليمة إلاّ إذا كان ملمًّا بالقواعد الأساسية ، و قد ظهرت محاولات لتسيير قواعد النّحو في المراحل التعلميّة المختلفة.

و على الرغم من هذه المحاولات فإنّ الشكوى مرتفعة من ضعف التلاميذ فيها و من كثرة ما يقع فيه التلاميذ من الأخطاء الكتابيّة في النّحو، والصّرف و الإملاء و تدني تحصليهم الفكري، حيث نتج عن هذه الأخطاء تشوّه في الكتابة عند تلامذة المراحل التعلمية بمراحلها المختلفة، ولكن يصحب تخطيها إلاّ إذا وقفنا عندها و تعرفنا عليها من أجل اقتراح حلول لعلاجها.

و من هنا تنبثق جملة تساؤلات منها: ماهي الأخطاء النّحوية و الصّرفية ؟

هل للإملاء دور في ضعف المتعلميّن في الكتّابة ؟

I -المبحث الأوّل : الأخطاء النّحوية و الصّرفية :

يعدّ النّحو و الصّرف أساس تدريس اللّغة العربية، ذلك لما يحملانه من أهميّة تعلميّة و وظيفة لغويّة متمثلة في تدريب التلاميذ على فصاحة اللّسان من خلال إبعادهم على الخطأ.

و إنّ هذه القواعد النّحوية و الصّرفية تقوم بدور مهمّ في وقاية اللّسان و حماية القلم و تقويمه، و لكن نظرا لتداخلها فإنّهم يقعّون فيها أثناء الكتابة.

1. الأخطاء النّحوية:

- يعدّ الخطأ النّحوي العائق الأكبر عند التّلاميذ و ذلك نتيجة لنفورهم من النّحو لأنّه : « علم يبحث فيه عن أحوال وأواخر الكلمة إعرابًا و بِناءًا[1]».

و نتيجة لهذا النّفور الصّادر عن التلميذ من النّحو « فإنّه نتج عنه قصور في ضبط الكلمات و كتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، و الاهتمام بنوع الجملة دون إعرابها في جملة » [2] ، ولكن على الرغم من هذا النّفور منه إلّا أنّ « نسبة أخطاءه في التعابير ضئيلة بالمقارنة مع الأخطاء الأخرى ،حيث يتكرر هذا الخطأ بنسبة 10%من المجموع الكلّي للأخطاء داخل الجملة » [3].

ونلاحظ أنّ الخطأ النّحوي هو الخطأ في استعمال القواعد النّحو و الإعراب بمّا في ذلك الرّفع، الضمّ، و الكسر في غير موضعه، بحيث أنّ الأخطاء النّحوية تتمركز في الكلمات داخل الجمل، و أي تعبير يصيب الكلمة فإنّه بالكاد سيغير معناها في الجملة، و هذا ما سنلاحظه في جملة الأخطاء الّتي يقع فيها التلاميذ في كتاباتهم و منها:

-أ- **أخطاء في الإعراب** : إنّ الخطأ في الإعراب هو في حدّ ذاته في العلامات مع الجمل بالحالة الإعرابيّة من الرّفع ،و النّصب، و الجرّ، و الجزم، كما « يقع الخطأ كثيرا في إعراب اسم (إنّ) و أخواتها إذ كان خبرها شبه جملة متقدمّا على الاسم» [4]. أمّا في « الإعراب الأسماء الخمسة فإنّه يغلب عليها أن تكون بالواو في كل الحالات الإعرابيّة، و هذا الخطأ راجع إلى الجهل بموقع الكَلّم و وظائفه» [5].

---

[1] طه حسين الدليمي و كامل محمود نجم ،أساليب حديثة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، الأردن –عمان،ط1 ،ص 25 .
[2] - فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية الاملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا و طرق معالجتها، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان، 2006 م،ص71 .
[3] - المرجع نفسه، ص 72.
[4] - كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار الغريب، القاهرة، ط 1 ،1998 م، ص 270.
[5] - المرجع نفسه ، ص 272.

« إضافة إلى الإعراب هناك أخطاء نّحوية منها الاسم المنقوص في حالة النّصب و الفعل المضارع المعتل الآخر بالواو و الباء في الحالة النّصب و الجزم» [1].

ونستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الأخطاء في الإعراب أصبحت تشكّل خطرا في اللّغة العربيّة و هو الّذي أفقد الجمل النّحوية سلامتها.

ومن الأخطاء الّتي يقع فيها التّلميذ أيضًا هي حول العدّد و المعدّود و كيفيّة تذكيره وتأنيثه.

حيث إنّ العددان (2-1) يوافقان المعدود دائما سواء بالتّذكير أم التأنيث و يعربان نعتًا له و لا يوجد تميّيز بينهما و هما يتبعانه في الإعراب سواء في الرّفع، أم النّصب، أم الجرّ مثال: (جَاءَ طَالِب وَاحد ، جَاءَت طالبة و احدة)، و العددان اثنان يتّبع المثنى في الإعراب ، فنقول : (جَاء طالبان اثنان، جاءت طالبتان اثنتان).

أمّا الأعداد من 3 إلى 10 و ما بينهما تخالف هذه الأعداد المعدود دائما حيث تذكر مع المؤنث و تؤنث مع المذكر، وتعرب حسب موقعها من الجملة مثال: (حَضر أربعةُ جنود ، و دعوت أربعةَ جنود و مررت بأربعةِ جنود) فيعربّ العدد أربعة في الجملة الأولى فاعلا مرفوعا ، و في الثانية مفعولا به منصوبا و في الجملة الثالثة مجرورا بالكسرة.

و لكن الأعداد من 13إلى 19 باستثناء 11و12 فهي حالة خاصّة و ذلك أن تكون مبنية على الفتح الجزأين مثل : (رأيت أربعَ عشرةَ دميّة) أمّا فيما يخصّ العدد 12 فإنّ جزء منه يعرّب إعراب لمثنى لأنّه ملحق به نحو: (فرزت من اثنى عشر سجنا ، أو جاءت اثنتا عشرة زوجة).

« و أمّا الأعداد الملحقة بجمع مذكر السّالم و الّتي لا تتغيّر في تذكيرها و تأنيثها فهي من 20 الى 90 و الّتي تسمّى بصيغ العقود و خير مثال لذلك: (زرت عشرون بلدا، أو مكثت بأربعين بلدة)» [2].
ويمكن القول إنّ العددان 1 و2 متطابقان، أمّا الأعداد من 13 إلى 19 الجزء الأوّل يخالف فيها جنس المعدود أمّا الجزء الثاني فيُوافقه ، غير أنّ العددين 11 و 12 فإنّهما يطابقان جنس المعدود.

[1] - كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار الغريب، القاهرة، ط1 ، ص 274.
[2]- زهدي محمد عبد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والاخطاء اللغوية الشائعة، دار الصفاء، الأردن-عمان، ط 1 ، 2011م 1432ه، ص 218-219 .

وأمّا الأعداد مئة، و ألف، و مليون تعرّب حسب موقعها في الجملة، فترفع بالضمّة، و تنصب بالفتحة، و تجرّ بالكسرة، مثل: (جاء مائةُ طالب إلى المدرسة و كرمت مائةَ طالب ، و احتفيت بمائةِ معلّم) فهم لا يتغيروا مع الجنس ،أمّا من ناحية الإعراب فإنّ: « معدود الأعداد من 3-10 جمعا مجرورا ويعرّب مضافا إليه، و يكون معدود الأعداد من 13 -99 مفردا منصوبا ويعرّب تميّيزا و يكون معدود العددين 100 -1000 مفردا مجرورا و يعرّب مضافًا إليه» [1].

و نستنتج أنّ الأعداد 100و 1000 لا يتغيّر مَعدُودُها من حيث الجنس و لكنّه يتغيّر من حيث الإعراب.

-ب- الموضوعات **الّتي تقع فيها الأخطاء النّحوية:** « علم النّحو هو علم يبحث في أصول تكوين الجملة و قواعد الإعراب، و علم النّحو من علوم اللّغة العربيّة حيث تكمن أهميّته في تصحيح التراكيب و العبارات و الحرص على دقّة المعنى ووضوحه» [2].

« ليصلّ إلى ذهن المتعلّم و لكنّه يعاني من أخطاء من بينها: نصب اسم كان ورفع اسم إنّ ، والخطأ في إعراب الأسماء و الأفعال المعربّة بالعلامة الفرعية » [3].

و إضافة إلى هذه الأخطاء « هناك جملة من الأخطاء النّحوية الأخرى المتمثلّة في نصب الفعل المضارع و جزمه، وفي وضع أحرف الجر في غير مكانها. وكذلك استخدام هل مع الشرط، و الخطأ في و ضع النعت في غير موضعه و في عدم التميّيز بين المذكر و المؤنّث في كتابته مثل: (الماء صافية ، لفظة الماء مذكّر و الصّواب: هذا الماء صَاف، و السّبب في ذلك أنَّ التّلاميذ لا يميّزون (الماء) على أنّه مذكر أو مؤنث ».[4]

[1] - زهدي محمد عيد ، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل و الأخطاء اللّغوية الشائعة، ص 219 .
[2] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير – فلسفته واقعه – تدريسه- أساليب تصحيحه ،دار المناهج ، الأردن، ص 57.
[3] - وليد العناتي ، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص 201.
[4] - فهد خليل زايد ،الأخطاء الشائعة النحوية، الصرفية والاملائية عند طلبة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص257 -260 .

إنّ الأخطاء النّحوية الّتي يقع فيها المتعلّم متنوعة بين الحروف و الأسماء و الأفعال بأزمنتها و مواقع الإعرابيّة، لذلك ما على المتعلّم إلاّ الحذر حين كتابته مع العودة إلى الدراسات التي أجريّت من قبل للاستفادة منها.

-ج- **دراسات في مجال الأخطاء النّحوية:** أدّت الأخطاء النّحوية بالعلماء إلى محاولة إجراء بعض الدّراسات من أجل إحصاءها و معرفة مدى ضعف التلاميذ فيها و التّوصل من خلالها إلى حلول لعلاجها. ومن هنا أي موضوع نّحوي كانت ترتكزُ نسبة الأخطاء أكثر ؟

لقد أجريت بعض الدّراسات من قبل الباحثين « قد تبيّن أنَّ 97% من أخطاء الطّلاب تركزت في الصفّة و الموصوف من حيث التّعريف و التنكير كما ظهر أنَّ 29% من الطّلاب أخطأ في المطابقة بين المبتدأ و الخبر، بينما أخطأ 3% منهم في المطابقة بين الصفّة والموصوف من حيث المطابقة في العدد، كما أوردّت دراسة النّسب المئوية لأخطاء الطلاب في كل من المطابقة في الجنس و المضاف إليه و التمييز و الحال و الظّرف، كما تبيّن أيضا أنَّ من الأخطاء الشّائعة عند الطّلاب ما يلي :

تعريف العلم، جعل المتعدّي لازما ، تعديّة الفعل اللّازم » [1].

و من هنا نجد أنَّ الأخطاء كانت بكثرة في موضوع الصفّة و الموصوف من حيث التذكير و التأنيث لأنّ الصفّة تّتبع الموصوف في الجنس و التّعريف و التّنكير.

و كمّا أجرى « محمد رمضان 1979 م دراسة كان مفادها معرفة الأخطاء الشائعة في قواعد اللّغة العربيّة لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن » [2]. و ذلك من أجل علاجها حيث توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التّالية :

« إنّ أكثر أخطاء موضوعات الطلبة كانت التّوابع إذ بلغت نسبة الأخطاء فيها 54.8% أمّا "العدد" فقد بلغت نسبة الأخطاء فيه 57.9%و أمّا " النواسخ " فقد بلغت نسبة الأخطاء فيها 49.6% ،كمّا

[1] - رشدي أحمد طعمة، المهارات اللغوية - مستوياتها -تدريسها - صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة ،ط1 ، 2004م- 1425 ه ، ص 325 .

[2] - ظبية سعيد السليطي و حسن شحاتة ، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار مصرية اللبنانية ،ط 1، 2002 م- 1423 هـ،ص88 .

أسفرت هذه الدراسة على أنّ " الإضافة أقل موضوعات الأخطاء إذ بلغت نسبة الأخطاء فيه 30%.[1]

وقد أرجعت هذه الدراسة الخطأ في الفعل المضارع إلى عدم مراعاة عمل أدوات الجزم والنّصب و عدم التّمييز بين اعراب الفعل المضارع و اعراب غيره من الأفعال وأمّا الخطأ في كل من " المفعول به"، و" الاسم المجرور"، و الفاعل "، و المبتدأ و الخبر" فإنّها أرجعته إلى ضعف تمييز الطالب و عدم حفظه للقواعد و إدراكه لعمل الأدوات.

« و إنّ الخطأ في "اسم كان و خبرها "يرجع إلى التباس الأمر على التّلميذ باسم "إنَّ و خبرها "والخطأ في الأسماء الخمسة يرجع إلى عدم ملاحظة إضافتها إلى ما بعدها و إلى عدم إدراكه لعلامتها الاعرابيّة.[2]

ومن هنا نرى أنَّ الأخطاء النّحوية متنوعة الجوانب في الأسماء كاسم إنّ وكان و خَبرهما يقعّ فيهما التّلاميذ بكثرة نتيجة لخلطهم بينهما، وكذلك يقعون في الأسماء الخمسة وذلك نتيجة لعدم رؤيتهم لأواخرها من حركة الإعرابيّة.

كما نجدّ دراسة أخرى قام بها « إبراهيم الدّسوقي السيّد 1983 و الّتي تمثلت نتائجها فيما يلي: أنّ الأخطاء الإعرابيّة شملّت الإعراب بعلامات أصليّة و فرعيّة على السّواء و هي :الاسم المفرد ، النّكرة غير المضاف ،الأسماء الخمسة »[3].

« حيث أقيمت أيضا دراسة حول الأخطاء النّحوية المتداولة بين تلامذة المرحلة الإعدادية و خاصّة الفئة المستهدفة في الصفّ التّاسع أساسي فوجد أنّها تركزت في الأفعال الّتي تنصب مفعولين. و النّعت ، والأسماء الخمسة و كذلك الجملة الإسمية و الفعلية و صور الخبر و ملاصقة الفعل للفاعل و كذلك الخلط في أدوات العطف و كثرت الأخطاء الإعرابية للأفعال الخمسة [4]». وجملة القول إنّ الأخطاء النّحوية كثيرة و هي متداولة بكثرة بين التلاميذ خاصّة عند فئة المرحلة

[1] - ظبية سعيد السليطي و حسن شحاتة ، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة ، ص 89.
[2] - المرجع نفسه ، ص 92- 93.
[3] - المرجع السابق، ظبية سعيد السليطي و حسن شحاتة ، ص 94 .
[4] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية ، الاملائية عند تلامذة الصفوف العليا وطريقة معالجتها، ص329

الإعدادية و الثّانوية. ومنه نستنتج من هذه الدّراسات « أنّ نّسبة أخطاء التّلاميذ النّحوية تتركز حول الفاعل و المفعول به لأنّهم لا يفرقون بينهّما من النّاحية الإعرابيّة » [1].

و أخطاء أخرى كثيرة لأنّ التّلاميذ ما تركوا موضوعا إلاّ ووقعوا فيه أثناء كتاباتهم نتيجة لجهلهم بقواعده النّحوية .

د- أمثلة عن الأخطاء النّحوية :

ولقد التمسنا جملة من الأمثلة الّتي تحتوي على أخطاء نّحوية بأنواعها و منها :

« شاع في اللّغة المعاصرة حرف النّفي على آخر كعطف (لَن و لَو) نحو: النّاس لَنْ ولَمْ يفعلوا غير هذا و هو تعبير لم يجري في القديم ، وإنّما يوضع الفعل بعد كل منهما » [2].

« وكما شاعت أخطاء نّحوية أخرى تردّ إلى العدد و هذا راجع إلى التذكير و التأنيث ، و مثال ذلك قولنا "في جيبي سبع دنانير و الصواب : في جيبي سبعة دنانير ،و ردّ المعدود مذكر فلا بدّ أن يكون العدد مؤنثا » [3].

« و هناك أخطاء أيضا تردّ إلى الأفعال بأنواعها على سبيل المثّال : أكّد على الشيء و الصّواب : أكدّ للشيء، فيعيدون أنّ الفعل يتعدى بحرف الجرّ غير أنّه يتعدى بنفسه و كذلك قولنا : باشر بالعمل و الصّواب :هو باشر العمل» [4].

وكما نجد أخطاء لغويّة أخرى في الأفعال المبنيّة للمجهول و المعلوم ، وهذا راجع إلى طبيعة وضع الحركات فوق الكلمات أثناء الكتابة مثل: كتابتنا "أَعذِر من أَنذر" و الصّواب هو : "أَعذَر من أنذر" و الخطأ هنا بناء الفعل أعذر للمجهول و هو خطأ لأنّ العذر بلغ غاية عند فلان » [5].

---

[1] - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة ،الأزراريطة2005 م،ص187

[2] - فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، دار يافا العلمية ،الأردن - عمان ، ط1 ،2011 مـ 1432 ه ،ص 51 .

[3] - زهدي محمد عيد ، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل و الأخطاء اللغوية الشائعة ،ص 211 .

[3] - غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللغوية المعاصرة ،دار دجلة ،الأردن - عمان ،دط ،2012 م ،ص 39 .

[5] - المرجع نفسه ، ص 116.

« وأمّا كتابتنا: "بِعتُ إلى الرّجل منزلا فهذا خطأ و الصّواب :هو أن تكتب للرجل بدلاً من إلى الرجل لأنّ باع يتعدى إلى مفعولين ، كما يخطئ البعض في حركات الصفّة و هذا ما نجدّه في الجملة "الدّولتان الأعظم" أمّا الصّواب: فهو" الدّولتان العظيمتان " لأنّ الصفّة تتبع الموصوف» [1].

أمّا الأخطاء الظّرفية فإنّنا نوضحها في قولنا : « ما زرته أبدًا فهذا خطأ لأنّ " أبَدًا" ظرف زمان لاستغراق المستقبل ،والصحيح قولنا : لن أزوره قط لأنّ "قط" ظرف زمان لاستغراق الماضي»[2] و من هنا نستخلص أنّ الأخطاء النّحوية لها مجالات متعددة لذلك لابدّ من الحذر منها ، ولا نَغْفَل بذلك الجانب الصّرفي الّذي من المستحسن مراعاته حين الكتابة إلى جانب النّحو.

2. الأخطاء الصّرفية:

يعدّ الخطأ الصّرفي كل خطأ يرتكبه المتعلّم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيّتها ممّا يؤدّي إلى إفساد المعنى ويؤثر على النّظام حيث يمثّل الصّرف الوجه الثّاني للنّحو كونهما يمثّلان عملة و احدة بحكم اختلافهما في القضايا فنجدّ العلماء أعطوا أهميّة كبيرة للميزان الصّرفي (الصرف) و تغيراته من خلال دراستهم له ، لكن هذا الميزان أصبح يعاني من اضطرابات في بنيّة كلماته ،ولهذا يعرف الصّرف على أنّه « التغيير في أحوال بنيّة الكلمة و ما بها من زيادة و حذف و إعلال وإبدال وإفراد و تثنيّة و جمع، و تغيير المصدر إلى الفعل و الوصف المشتّق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة وغيرها، و الصّرف في اللّغة يقسّم الكلام إلى: (اسم، فعل، حرف) »[3]، ومن هذا التعريف فإنّ الصّرف لا يعني بنيّة الكلمة و ما يطرأ عليها من متغيّرات « لأنّ مهمّته أنّه ينفع في التصّرف بالكلمات تبعًا للمعاني المتبايّنة و ذلك من خلال التّغبير في الكلمات بما يلاءم المعنى» [4].

---

[1] - ينظر ، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل و الأخطاء اللّغوية الشائعة ،ص 199 -206.

[2] -خالد بن هلال بن ناصر العبري، اخطاء لغوية شائعة ، مكتبة الجيل الواعد ، عمان ، ط1 ، 2006 م – 1427 ه، ص 17-24

[3] - فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية، الصرفية الاملائية عند تلامذة الصفوف العليا وطرق معالجتها ص 175 .

[4] -عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير – فلسفة – واقعة – أساليب تصحيحية، ص 57 .

و الصّرف يتحدّ في ثلاثة أشياء هي :

-1- تَحويل بنيّة الكلمة إلى أبنيّة مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير و التكسير و صيغ أسماء الفاعليين و المفعولين .

-2- تَغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها و لكن الغرض آخر يتحصّر في الزيادة و الحذف و القلب و النّقل .

-3- « بيّان أحكام بنيّة الكلمة و تصرفيها إلى أجناس وأنواع بحسب و وظائفها كأن يقسمّها إلى أجناس الفعل ، والاسم و الأداة أو من حيث التّذكير و التّأنيث والإفراد و الجمع » [1].

و يعدّ الصّرف علم شامل لموضوعات الكلم لكنّه لا يخلو من عيوب ومشاكل تعرقّل تدريسه ، و هذا راجع إلى موضوعاته التّجريدية لذلك يقع التّلاميذ فيه بأخطاء كثيرة .

-أ- أبرز الدّراسات في مجال الأخطاء الصّرفية :

أدّت الأخطاء الصّرفية بالعلماء إلى إقامة دراسات دقيقة لعلّهم يصلون إلى نتائج تكون بمثابة المنهج الإيجابي للقضاء على هذه الأخطاء حيث توصّلوا من خلالها إلى معرفة أي الموضوعات الّتي تقع فيها الأخطاء ،حيث أجرى إبراهيم الدسّوقي السيّد 1983 « دراسة حول الأخطاء الصّرفية و قد بيّنت هذه الدراسة بعض النتائج الّتي جاءت مرصودة كالتّالي : أنَّ المتعلّم يقع في الأخطاء ذات المواضيع، الإعلال و الإبدال وكذلك الاستبدال بين الصيّغ كما أرجعت من هذه الموضوعات في الأخطاء الصّرفية على أنّها تقع نتيجة النّقد في نظام الفصحى و ذلك من خلال التّغير في اللّهجات أثناء الكلام ،ثم كتابتها على حسب ما تنطقها بإبدال حرف آخر أو بقلبه»[2].

[1] - هادي نهر ، الصّرف الوافي ، ص 20.
[2] - ظبية سعيد السليطي و حسن شحاتة ، تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات ، ص 94 .

« و كذلك الدّراسة الّتي أجريّت في المرحلة الإعداديّة و الثّانوية حول الموضوعات الّتي تكون فيها الأخطاء اللّغوية بكثرة، فوجد أنّ هذه الأخطاء تنحصر في جمع مذكر السّالم، جمع مؤنث سالّم والمقصور و الممدود ،والمنقوص لعدم تفريقهم بينهم و كذلك إسناد الفعل إلى الضمائر»[1].

« أي من حيث تصريف الأفعال حيث يجد التلاميذ صعوبة في ذلك خاصّة مع الأفعال الّتي تكون معتلة أو مبدّلة و كذلك وردّت أخطاء في باء المنقوص و إثباته إن كان مجرورًا أو مرفوعًا غير معرّف ولا مضاف» [2].

كما نجدّ الأخطاء الصرفيّة انحصرت في مواضيع غير مذكورة منها: « عدم التّفريق بين اسم الهيئة الّذي على وزن فِعله، و المُرَة على وزن فُعلة ، و كذلك عدم المعرفة أنّ المشتّقات تعمل على أفعالها و هذا ما يجهله التّلاميذ»[3].

و من هنا نرى أنّ الأخطاء الصّرفية انحصرت في موضوعات صعبة على التّلميذ لأنّها جافة لابّد من اتّباع القواعد من أجل فهمها.

و التّقليل من هذه الأخطاء يتطّلب الأمر إعادّة النّظر في برامج النّحو و الصّرف المقدمّة للتّلميذ فكثيرا ما تُهمَش دُروس الصّرف مع العلم أنّ المستوى الصّرفي هو قاعدة اللّغة ،لذلك نقترح التّركيز في البرامج على دروس تخصّ إسناد الفعل إلى الضمائر و أن يتمّ إبراز الجوانب التّغيير الّتي تحدث للفعل إن كان مهموزا أو مضعفّا أو معتلاّ نحو :

أَنتَ سَلْ (اسأل) في الأمر.

أَنتَ أُمْدُد يَدكَ أَو مُدَّهَا .

أَنتَ قُلْ عِوَضَ قُول.

[1] - فهد خليل زايد ، الأخطاء النّحوية الّصرفية و الاملائية عند تلامذة صفوف العليا وطرق معالجتها ،ص 329 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 115.
[3] - عرفة حلمي عباس، تصويبات لغوية لأخطاء النحوية الصرفية و الاملائية ، مكتبة الآداب، القاهرة ، ط2 ، 2008 م 1428ه، ص 10.

و غيرّها من الحالات و هذا ما لاَحظناه أثناء المعايّنة أنّ التّلاميذ يخطئون فيه كثيرا .

-ب-أمثلة عن الأخطاء الصّرفية: و من الأخطاء الّتي تبرز ما يقع فيه التّلميذ أثناء كتاباته من أخطاء صرفيّة ما يلي :

« تظهر هذه الأخطاء فيما يكتبونه التّلاميذ على ظهر غلاف الرسالة ، الراسل : فلان و الصّواب : المرسل ، لأنّ اسم الفاعل من الفعل الرّباعي أَرْسَلَ لا من الفعل الثّلاثي رَسَلَ كما في : رَسِلَ الشَّعْرَ و معناه : كان طويلاً مسترسلاً و من هنا المرسّل الّذي أرسل الرّسالة المرسل إليه الّذي أُرسلت لَه»[1].

« و كما أنَّ هناك خطأ في شيء ملفت و الصّواب: الشّيء لافت لأنّه اسم فاعل من فعل لفت» [2].

« إنّ الأخطاء الّتي تقع في الصّرف تّتمركز في أسماء الفاعل و المفعول و غيرهما ، كما تقع في جمع بعض الكلمات الّتي هي ذات أصل واحد ، إلّا أنّ من حيث جمعهما إمّا أن تجمع جمعا مذكرّا سالما أو مؤنثا سالما ، أو تكسيرا، وبهذا فهي تختلف لذلك يقع المتعلّم فيها مثل: أكفاء جمع كفئ لا أكفاء لأنّها جمع كفيف أي الأعمى » [3].

« بالإضافة إلى هذه الأخطاء توجد أخطاء أخرى في الجمع حيث عندما تّتغير حركات المفردة ، فإنّ جمعها بالكاد يتّغير مثل: التّجربة الّتي هي على وزن تَفْعِلَة بكسر الرّاء و جمعها تَجَارِب لا تَجَارُب» [4].

و أيضا « الخطأ في مُدَرَاء الّتي هي جمع المدير محلّ مُديرون ، وكذلك جمع مشكلة الّتي هي مشاكل و الصّواب: هي مشكلات ، كما نجدّ الخطأ أيضًا في ياء النّسبة و ذلك بنسب حياة إلى حياتي و الصّواب هي: حيوي، وشاع سُوَّاح بدل سُيّاح في جمع سائح» [5].

---

[1] - محمد سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، الأزراطية، د .ط، 1999م، ص 98 .
[2] - فهذ خليل زايد ، علامات الترقيم في اللّغة العربية ،ص 47 .
[3]- المرجع نفسه ، ص 45 .
[4]- المرجع السابق ، فهد خليل زايد، ص 46 -49 .
[5] - ينظر، فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللغة العربية ، ص46-48 .

كما نجد« الأخطاء الصّرفية كذلك في التّثنية و هذا ما نجدّه في كلمة المباراة الّتي تثنى إلى المبَارِيَتَان و الصّحيح هو: المباراتان ،إذ أنّ القاعدة في التثنية إضافة ألف ونون من دون حذف تاء ، و أمّا في جمع الصفّات فهناك أخطاء أيضا فلا نجعل صفة للنّون في الجمع على وزن فُعلاء مثل : أشجار خضراء و الصحيح هو: أشجار خُضر على وزن فُعل» [1].

إضافة إلى هذه الأخطاء « يُخطئون كذلك في المصدر لإرجاعه إلى الأصل و ذلك من خلال التغيير في حركاته أثناء نَقْطِهِ أو كتابته و هذا ما يغيّر الأساس في معناه مثل :

تَبْيَان و تَلْقَاء و الصّحيح هُنا تِبْيَان و تِلْقَاء، و قد يشدّ المصدر عن وزنه و يخلطه بعضهم بما هو الأصل»[2].

و من هنا نستخلص أنَّ الأخطاء الصّرفية كثيرة و متنوّعة في موضوعتها بين التّثنية و الجمع ،بين الصّفات و الإفراد و الخلط بين المصادر و الأفعال في تصريفها ،و هذا إلى جانب ما يعنيه النّحو قصور في علاماته الإعرابيّة و مواقع العلم و غيرها .

II -المبحث الثاني : الأخطاء الإملائية

يعدّ" الإملاء" واحدا من أهمّ علوم اللّغة العربيّة لأنّه الوسيلة الخطيّة الّتي يمثّل بها ما ننطقه من الألفاظ و العبارات و الجمل فهو أساس الكتابة فيه تكسب الكتابة صحتّها، وكما نجدّ الإملاء أيضا يعاني من الأخطاء إضافة إلى النّحو و الصّرف و من هنا فما هي الأخطاء الإملائية؟

[1] - غاري جاسم العنبكي ، التصحيحات اللغوية المعاصرة، ص 39

[2]- المرجع نفسه ، ص 48 .

1- الأخطاء الإملائية :

يعرّف الإملاء بأنّه التّصوير الخطّي لأصوات الكلمة الّتي ننطقها و أيضا هو « من الأسس المهمّة للتعبير الكتابي ، و وسيلة لوقاية الكتّابة »[1] من القضايا اللّغوية سواء أكانت صّرفية أو نّحوية أو تركيبيّة و أيضا لتقويم القلم .

يعني أنّ الإملاء هو عملية التّدريب على الكتّابة الصّحيحة لتصبح عادّة يعتداها المتعلّم و يتمكن بواسطتها من نقل آراءه و ما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة .

و أمّا تعريفه لدى العلماء نجد حسن شحاتة يعرّفه أنّه « نظام لّغوي موضوعه الكلمات الّتي يجب فصلها و الّتي يجب وصلها وزيادة الحروف و حذفها و غيرها »[2].

أمّا تعريف عبد الرّحمان ابن خلدون للإملاء :« أنّه الرّسوم و الأشكال حرفية تدّل على الكلمات المسموعة الدّالة على ما في النّفس»[3]، غير أنّ هذه الرسوم لم تعد نقيّة بل أصبحت تشّوبها أخطاء تشوّه الإملاء وهي تعرف بالأخطاء الإملائيّة و الّتي تعني:

« قصور التّلميذ على المطابقة الكليّة أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنيّة للحروف أو الكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطيّة لها وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها» [4]. و من هنا نرى أنّ : « الخطأ الإملائي هو عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائيّة بشكل سليم أثناء الكتابة».[5]

وبهذا فإنّ الإملاء يواجه مشكلات في قواعده و هذه المشكلات تعود إلى عدّة أسباب مختلفة و متداولة بين أبناء الأمّة العربيّة .

---

[1] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفة -و اقعه -أساليب تصحيحه ، ص58

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الاملائية عند تلامذة الصفوف العليا و طرق معالجتها ، ص 195

[3] - سعيد كريم الفقي، تسيير قواعد الاملاء ، دار اليقين ، مصر- المنصورة ، ط2، 2008م – 1429ه ، ص95

[4] - المرجع نفسه، ص 71.

[5] - فردوس اسماعيل عواد، الأخطاء الاملائية أسبابها و طرق علاجها ، ص 255.

أ – أبرز الموضوعات الّتي تصيب الأخطاء الإملائية:

الكتابة وسيلة تواصل تمثّل لغة ما عن طريق علامات و رموز معيّنة يمكن للرّموز المكتوبة أن تمثّل اللّغة المنطوقة ، حيث تمتاز بفواصل تفصل بين الجمل و هذا ما يكسبها جمالا، إلاّ أنّها أصبحت تعاني من أخطاء في استعمالها و ذلك لاتّصالها بالرّسم الإملائي.

1- تعريف علامات التّرقيم:

« علامات التّرقيم رموز اصطلاحية توضع بين الجمل أو في أواخرها و فائدتها أنهّا تساعد القارئ على فهم النّصوص فهمًا أدّق و أوضح» [1].

* لغة : « الترقيم هو تبيّين الكتاب بعلاماته من التّنقيط و أيضا يُعرف على أنّه الإعجام أو البيّان أي توضيح وبيّان ما هو مُبهم» [2].

* اصطلاحا: هي « رموز ذات دلالات معنويّة تثري المعنى و تعبّر عن شعور الكاتب ورؤيته بدلالة خاصّة».[3]

كما تعرف أيضا على أنّها « وضع علامات خاصّة بين أجزاء الكلام و ذلك لتميّز بعضه عن بعض»[4]

فالترقيم في الكتابة هو وضع علامات اصطلاحيّة في المواضع الصّحيحة بين الجمل أو الكلمات لتساعد على تحقيق الإفهام والفهم حيث تقوم هذه العلامات بتحديث مواضع الوقف، و الوصل و الفصل ، و بهذا يستطيع القارئ فهمها و بلوغ المعنى المقصود منها.

[1] - فهد خليل زايد ،علامات الترقيم في اللّغة العربية ،ص 7.
[2] - المرجع نفسه ، ص09 .
[3] - ابراهيم السعافين ، أساليب التعبير الأدبي ، دار الشروق ، الأردن - عمّان ، ط1، 1997م، ص 281 .
[4] - محمد رجب فضل الله ، صعوبات الكتابة الاملائية ، عالم الكتب ،ط 1 ، 1995 م – 1413 ه ،ص 42 .

2 - **مواضيع استعمال علامات التّرقيم:**

- علامات التّرقيم كثيرة فكلّ علامة تختلف عن الأخرى و هي كالآتي :

-النقطة(.):الّتي تدّل على الوقف التّام و توضع في نهاية الجملة تامّة المعنى مثل : الفقير من لا علم له.

- الفاصلة (،):« توضع لوقف قصير و ذلك في الحالات التّالية : بعد لفظ المنادى و قبل القسم و جوابه و بين الجمل متّصلة المعنى و غير ذلك» [1] ، مثل : قلب المؤمن طاهر، ولا يعرف الحقد .

- الفاصلة المنقوطة (؛):« توضع بين الجمل ليقف القارئ وقفة أطول من الفاصلة و بين الجملتين حيث تكون إحداهما سببا للأخرى مثل : لقد تفوّق الطالب ؛ لأنّه كان يذاكر بجدّ» [2]. فاستعمالها مهمّ في الجملة و هناك علامات أخريات منها : يقع التّلاميذ في علامة الاستفهام (؟) الّتي توضع في نهاية جملة الاستفهام مثل: متى استذّكرت دروسك ؟

و أيضا نجدّ علامة النقطتين (:) اللّتان هما من علامات الوقف المتوسّط تستعملان للتوضيح و تكون لفظ القول و الكلام المقول و قبل الأمثلة.

إضافة إلى هذه العلامات نجد الشرطة (-) : « الّتي تسمّى بالوصلة توضع بين العدد و المعدود و بين ركني الجملة إذا طّال الرُّكن الأوّل» [3]، مثل أقسام الكلام ثلاثة : 1-اسم 2- فعل 3- حرف .

أمّا فيما يخصّ الشرطتان (- -) :توضع قبل الجملة المعترضة و بعدها مثل : فلان -تغمّده الله برحمته – كريم .

و القوسان (()) : يوضعان للجملة الاعتراضية وللتوثيق و لترقيم مثل :الذّهب الأسود (نفط) . كمّا يقع التّلاميذ أيضا في وضع المعكوفتان . أو القوسان المركنّان ([ ]) : اللّذان توضع بينهما زيادة

[1] - ابراهيم شمس الدّين ، مرجع الطلاب في الاملاء ، دار الكتب العلمية ، بيروت – لبنان 2007-1428 ه ،ص 07 .
[2] - عبد العاطي الشلبي ، فن الكتابة و قواعد الاملاء، ص78
[3] - راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد حوامدة ، فنون اللّغة العربية و أساليب تدرسيها بين النظرية و التطبيق ، جدار للكتاب العالمي ، عمان ، ط1 ،2009 م،-1430 ه، ص 188 .

قد يدخلهما الكاتب في جملة مؤخرا و كذلك الحال بالنّسبة « للمزدوجتّين اللّتان تستعملان لنقل الجملة بنّصها حرفيًا من كلام الغير اقتباسا » .[1]

و هي تعرّف أيضا بالتّنصيص أمّا أحمد زّكي فعرّفها حديثا :« بعلامة التضبيب » [2].

و هناك علامات أخرى مثل علامة الحذف (- - -) توضع مكان الكلام المحذوف و كذلك في نهاية الجملة قطعت السبب مثال : ما أنت --- فأحسنت صنعا . و أمّا الخط المائل (/): يوضع للفصل أو المقارنة بين عناصر مختلفة أو الاختيار المتعدّد بينهم الفصل بين أقسام التاريخ مثال : قارن بين خط الرقعة / خط النسخ.

و نجدّ أنّ هذّه العلامات لها أهميّة في التعبير فهي تساعد القارئ على الفهم و الإفهام .

فلاّ بدّ من استخدامها بشكل صحيح كي لا يقّع المتعلّم في أخطائها كما نجدّ موضوعات أخرى تعاني من الأخطاء الإملائيّة منها: « الإعجام الّذي شكل صعوبة إلى جانب المسائل الأخرى لبعض الحروف المتشابهة في الأشكال و لكنّها تختلف في وضع النقط و أخطاء أخرى في استخدام الحركات القصار و الطوال » [3].و مثال ذلك « خطأهم في كتابة الهمزة و الأسماء و الخلط في (ابن و ابنة) كمّا يخطئون في كتابة الألف الليّنة في نهاية الأسماء و الأفعال و أيضا كتابة الألف الفارقة في الحروف و خاصّة الّتي تكتب و لا تنطق » [4]. و من هنا نجد أنّ الأخطاء الإملائية كثيرة فاتت الأخطاء النّحوية و الصّرفية من خلال ما تعانيه موضوعات من مشكلات في القواعد.

- ب - دراسات في مجال الأخطاء الإملائية:

أدّت الأخطاء الإملائيّة بالعلماء إلى إقامة دراسة لإيجاد حلول تغطّي هذه الأخطاء و القيام بأبحاث حولها من أجل الكشف عن مظاهرها .

[1] - إبراهيم شمس الدّين ، مرجع الطلاب في الاملاء ، ص 09 .
[2] - محمد سليمان ياقوت ، فن الكتابة الصحيحة ، ص 69.
[3]- فهد خليل زايد ، الأخطاء اللّغوية النحوية والصرفية و الاملائية عند تلامذة الصفوف العليا و طرق معالجتها ،ص 78 -79.
[4] - و ليد العناتي ، العربية في اللسانيات التطبيقية، ص 202

و على هذا النّحو أجريت عام 1978 دراسة حول الأخطاء الإملائيّة على تلامذة الصفوف الثّلاثة الأخيرة من مرحلة الابتدائيّة « فأظهرت هذه الدّراسة منها ما يقع في التّنوين بأنواعه نصبًا و رفعًا وجرًّا ، و في تاء التأنيث و هاء الغائب و في الهمزة و في الألف اللّينة في الأسماء و الأفعال و الحروف الّتي يجب أن تحذف أو تزداد اصطلاحا ، حيث ربطت هذه الدراسة الأخطاء باتّصالها بالمنهج الدّراسي ،

و أمّا الأخطاء الّتي لم ترد في المنهج فهي المدّ بأنواعه و الحروف المتقاربة شكلا و مخرجا كما تردّ دراسات هذه الأخطاء أيضا إلى المعلّم الّذي قد يكون سببًا فيها لعدم نطقه نطقًا سليمًا مثلا كالسّنين الّتي ينطقها صاد مثل :(بسط فيكتبها التلاميذ بَصط) و غيرها من الحروف» [1].

وتوضحّ هذه الدّراسة أن سبب هذه الأخطاء راجع إلى المعلّم وكيفية نطقه للحروف فكيفما نطقها يُدونّها التّلاميذ.

أمّا الدّراسة الّتي أجريت عام 1977 ودراسة حسن شحاتة « فإنّه توضحّ أنّ الخطأ الإملائي يقع فيه أكثر 25%من مجموع تلامذة العيّنة و حدّها الخطأ بهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممن أقاموا بإجراء دراسات و بحوث مماثلة حول القضايا الإملائيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة ».

و من هنا نرى أنّ الدّراسات الّتي أقام بها العلماء على الرغم من تشعباتها إلّا أنّها لم يكن لها الحلّ الكافي .للقضاء على هذه المشكلة الشائعة.

-ج- جملة من الأخطاء الإملائية:

و من الأخطاء الّتي توضّح ما يقع فيه التّلاميذ أثناء كتاباتهم من الأخطاء الإملائيّة ما يلي :

« كتاباتنا جملة " إلى ما تقتصر في عملك "؟ حيث تكتب الحروف اللّينة في حرف الجرّ ياء وبعدها (ما) الاستفهاميّة و الصّواب كتابتنا على صورة الألف و توصل ب (ما) الاستفهاميّة بعدها حذف ألف (ما) هكذا (إلام تقتصر في عملك) .

[1] - زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربية ،ص 158 -159 .

وكذلك الخطأ في كتابة جملة " بآتهم " حيث كتبت حرف مدّ مع الألف بعدها إلاّ أنّ الصواب كتابتها منفصلة عن الألف بعدها، فتكتب على نّبر هكذا (بيئاتهم)» [1].

« و من الأخطاء الإملائيّة أيضا كتابة " إنشاء الله و ذلك بوصل إنّ الشرطية بفعل الشرط (شاءَ) و الصّواب أن تكتب منفصلة " إن شاء الله)، و هذا ناتج عن إهمال قواعد الإملاء في مراحلنا التعلميّة، و هناك موضوعات أخرى تردّ فيها الأخطاء الإملائيّة كالتضعيف و التشدّيد و خير مثال على ذلك كتابتنا: "حَافَّة الشيء " بتشديد الفاء و الأصل في ذلك كتابتها مخففة»[2].

و في الأخير نستخلص أن الأخطاء الإملائيّة كثيرة و متنوّعة نجدّها في همزة بأنواعها و في التّنوين و في كتابة مالا ينطق أو العكس. و في كتابة التاء المربوطة أو المفتوحة، و في العديد من الحالات الّتي يرسم بها الحرف العربي.

[1] - سعيد كريم الفقي ، تسير قواعد الاملاء ص 82 .
[2] - إبراهيم عبد المؤمن خاطر الاخطاء اللغوية الشائعة ص 19 .

الفصل الثاني : دور المعلّم في الكشف عن الأخطاء اللّغوية في النّشاط التعبير الكتابي

- المبحث الأوّل : طريقة تدريس المعلّم للتعبير الكتابي في المرحلة الثانوية

- المبحث الثاني : تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي

I المبحث الأوّل : طريقة تدريس المعلّم للتعبير الكتابي في المرحلة الثانوية

يعدّ التعبير الكتابي بصفة عامّة من أهم الفروع اللّغة باعتباره الثّمرة المحصلة النهائيّة بينما تمثّل بقيّة الفروع اللّغة الأخرى روافد تخدمه وتساعد على إثرائه و ضبطه.

فالتّعبير الكتابي يدرس في مختلف المراحل الدّراسية، و لكن هل المعلّم يدرّسه في المرحلة الثانوية حسب مستوى كل صفّته ؟

و هل هناك قواعد متبعة للتّعبير الكتابي ؟

1 -تدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الثّانوية:

التّعبير الكتابي هو وسيلة الاتّصال بين الفرد وغيره بحيث يُدرس في مختلف المراحل التعلميّة و هو يختلف من مرحلة إلى أخرى بسبب الأهداف و القواعد المسيطرة من قبل واضعيه.

فمراحله مختلفة تخصّ بذلك المرحلة الثّانوية الّتي تتميّز عن باقي المراحل الأخرى و ذلك بارتفاع المستّوى العلميّ لدى التّلاميذ و خبرتهم في ذلك « حيث يختار المعلّم الموضوعات الملائمة لتلاميذه ليشعروا أنّهم أحرار في التعبير عنها، و قد يطلب المعلّم من التلميذ التعبير شفويّا لتنميّة مجاله الكتابي »[1]، غير أنّ طرائق تدريس التعبير متنوعة في هذه المرحلة لابدّ من الالتزام بها .

« و المهّم أن يكون للمعلّم فلسفته الخاصّة و الّتي يراعى فيها اعتبارات مهمّة منها :

حريّة الكتابة و إثارة الرّغبة في التعبير من خلال مواقف حيّوية تمسّ أهدافهم، غير أنّه لابدّ على المعلّم أن يُتيح لهم الفرصة ليعبّروا عن أعمالهم »[2].

حيث نجد أنّ كيفيّة النّهوض بتدريس التعبير الكتابي في مدارسنا هي إعطاء الطّلاب الحريّة في اختيار الموضوعات عن الكتابة و تعويد التّلاميذ على الاطلاع و القراءة حتى تّتسع دائرة الثقافة عندهم و بالتّالي يكون لديهم قدر من الأفكار و الألفاظ الّتي تُعينهم بالكتابة و التحدّث و أيضا تصبح الأخطاء وتقويم الأسلوب و الارتقاء به، و تكوين الثروة اللّغوية و إثرائها.

[1] - سعدون محمد الساموك و هدى علي الشمري، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ص 243.
[2] - حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 246-247.

و نستخلص من خلال هذا: أنّ طرائق تدريس التّعبير الكتابي في المرحلة الثّانوية كثيرة و متنوعة.

« ومن الطرائق هناك الطريقة التقليديّة الّتي فيها يختار المعلّم موضوعا أو اثنين ويقدمّه للتلاميذ والّذي نادرا ما يمسّ اهتماماتهم »[1]، و لكن هذه الموضوعات المختارة من طرف المعلّم تكون بعيدة كلّ البعد عن أحاسيس التلاميذ لأنّهم من اختياراتهم.

تعدّ هذه الطريقة في تعليم التعبير الكتابي خطأ في أساسها « لأنّ المعلّم هو الّذي يختار الموضوع، و غالبا ما يجئ الموضوع مجاريا لحدث سياسي أو غيره تمرّ به البلاد أو حانت ذكراه، لهذا حينما يعبّر التّلميذ في موضوع يكون أساسا من اختيار المعلّم، فإنّه لا يجد الأفكار الملائمة لذلك و لا يحسّ براحة البال أثناء كتاباته»[2].

و من أهداف تدريس التّعبير الكتابي في هذه المرحلة نجد:

* تمكين التّلاميذ من التعبير عن حاجاتهم و مشاعرهم و مشاهداتهم و خبراتهم بعبارات صحيحة سليمة وتزويدهم بما يحتاجونه من ألفاظ و تراكيب لإضافته إلى حصيلتهم اللّغوية و استعماله في حديثهم و كتابتهم.

* اكساب التّلميذ مجموعة من القيّم و المعارف و الأفكار و الاتّجاهات السّليمة وتعويده ترتيب الأفكار و التسلسل في طرحها والربط بينها.

* الاستخدام الصّحيح للّغة وضوابط التعبير و مكوناته.

«إنّ تدريس التعبير الكتابي في المرحلة الثّانوية يكون بالخطوات التّالية :

* التّمهيد بما يثير دافعية التّلاميذ للموضوع، و كذلك فإنّ لتشجيع المعلّم دورا هامّا في ضمان مشاركة جميع التلاميذ في التعبير، كمّا أنّ لباقة و حسن تصّرفه و بعده من أهمّ العوامل الّتي تؤثر إيجابا في تعبير التلاميذ.

[1] - عبد الرحمان الهاشمي، التعبير- فلسفته- واقفة- تدريسه- أساليب تصحيحه، ص 81 .
[2] - حسن عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية ص 254.

* إلقاء طائفة من الأسئلة على التّلاميذ تتناوّل أطراف الموضوع وتلقي الإجابة عنها وتحدث التلاميذ في الموضوع تلميذا بعد الآخر».

2 -الأسس الّتي يستند عليها التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية:

- يقوم تدريس التعبير الكتابي في مرحلة التعليم الثّانوي على أسس هي :

أوّلا: الأسس النّفسية:

« تظهر في عمليتي التحليل و التركيب، كمّا تظهر الّتي يعبّرها حين يقلّد والديه أوّلا، ثمّ المعلّم و أيضا ظاهرة الخجل عند بعض التلاميذ و لعلاجها لابدّ من تشجيع المعلّم لهؤلاء التّلاميذ على تجاوزها مع توفر دافعية لذلك »[1].

ثانيّا: الأسس التربويّة:

* توفير الحريّة للطالب، حريّة اختيار بعض الموضوعات الّتي تنافي الذّوق السّليم و حريّة اختيار وسائله التعبيريّة لأداء أفكاره.

* لا يوجد زمن محدّد أو حصّة معيّنة للتعبير، فكلّ درس في اللّغة العربيّة على المدرس أن يستفيد منه في مجال التعبير فاللّغة العربيّة كلّ متكامل ، إذ كل مفرداتها تكمّل بعضها البعض.

حيث نجد أنّ عبد الرّحمان عبد الهاشمي يرى « أنّ من حق الطالب أن يتمتع بحريته عند التعبير عن أفكاره و ما يريد قوله و بالأسلوب الّذي يختاره، ولا يُجبّر على تقليد غيره»[2].

ثالثا: الأسس اللّغويّة :

- قلّة المفردات اللّغوية لدى التلاميذ وهذه تنمو بنّمو التّلاميذ وتدرجهم في المراحل الأساسيّة.

- التعبير الشفوي، مكانته أسبق من التعبير الكتابي و ذلك نتيجة لاستخدام التّلاميذ للعاميّة خارج المؤسسة فإنّها تشيع لديهم داخل الصفّ و خاصّة في تعابيرهم الكتابيّة. كمّا نستخلص ممّا سبق

[1] - عبد الرحمان عبد الهاشمي، التعبير- فلسفة - أساليب تصحيحه، ص 43-44.
[2] - المرجع نفسه، ص 47.

ذكره أنّ هذه الأسس لها أهميّة كبيرة في المرحلة الثانوية ،لأنّ كلّ منها يختص بجانب معيّن التربيّة و النّفس و اللّغة و هم أساس أي تعبير كتابي.

3- دور المعلّم في نشاط التعبير الكتابي:

« يقوم المعلّم بدورٍ كبيرٍ في نشاط التّعبير الكتابي بحثّه للتّلاميذ على النّمو في مهاراتهم الشفوية من أجل الاستعداد للكتابة فيما بعد، مع توقعه أنّه ليس بمقدور كل التّلاميذ في المراحل الأولى من الدّراسة أن يكونوا مستعدين للكتابة في وقت واحد، لذلك لابدّ للمعلّم أن يوفّر الفرص اللاّزمة من أجل اتّاحتها لدى التّلاميذ المتفاوتين المستويات لتعلم الكتابة وأيضا يشجعهّم على المشاركة معه في الأنشطة الكتابيّة الّتي يمارسها معهم ، و ذلك من أجل إيقاظ فيهم روح الدافعيّة »[1].

« إنّ دور المعلّم يختلف بين القديم و الحديث، حيث نجده في الوقت الرّاهن دوره هو الّذي يختار الموضوعات للتلاميذ ويراجع ما كتبوه فيها و يصحّحه لهم ، غير أنّه نادرا ما يدور حوار حول فنِّيات المكتوبات الّتي أنجزها»[2].

فإنّ هذا الدّور في الغالب خطأ فالصّحيح أن يهتّم المعلّم بِحث التلاميذ على « سلامة الذّوق، اللّباقة، جمال التعبير»[3].

وبالرغم من هذا نجدّ بعض المعلّمين لا يقومون بدورهم على أكمل و جه « و ذلك من خلال تكاسلّهم في مراجعة كتابات التلاميذ و تصويبّها، و مع ذلك نجدّهم يعطون الدرجات و لكن على أي أساس أعطيت لا يعرّف، ولا يظهرون أثر الملاحظات على أخطاء التّلاميذ، وهذا يوضّح أنّهم لا يعتدون بمدخل تحليل الأخطاء في التعبير الكتابي[4]».

و نستخلص ممّا سبّق ذكره أنّ الأهّم عندهم وضع النقطة على الورقة دون مراجعة ما بداخلها، و بالرغم من هذا نجد معلّمين يلعبون أدوارهم جيّدا، و هذا ما أفصح عنه أحد المعنيّين بتدريس اللّغة العربيّة إذ يقول « لن يُفلح المعلّم في أن يُشعر تلاميذه بمّا في الكلمات من طاقات و معانٍ و

[1] - حسين عبد الباري عصر ، فنون اللغة العربية (تقليمها و تقويم تعلمها)، مركز الاسكندرية للكتاب، د ط، 2005م ،ص 193 -194 .
[2] - حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية و الثانوية، ص 262.
[3] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفته- تدرسيه- أساليب تصحيحه، ص 58 .
[4] المرجع نفسه ، ص 251 -253

مشاعر، وهو نفسه لا يستطيع ذلك في حين أنّه يمكن أن يقدّم من نفسه ما في الكلمات من معان »[1].

4- أهميّة التعبير الكتابي في المرحلة الثانوية :

- تتمثّل أهميّة التعبير في كونه وسيلة الاتّصال بين الفرد و الجماعة، و من خلاله يستطيع الفرد إفهام الآخرين ما يريد و أن يفهم في الوقت نفسه ما يراد منه و هذا الاتّصال لا يكون مفيدا إلّا إذا كان صحيحا و دقيقا وواضحا، فالتّعبير الكتابي من أهمّ فروع اللّغة الّتي يجب أن يمّر عليها التّلاميذ ليصبحوا قادرين على التّعبير عمّا يجول في خواطرهم و يحيط بهم، و هو المحصلة النهائيّة لكافة ألوان النشاطات اللّغويّة.

- و إضافة إلى ما سبق من الحديث حول أهميّة التعبير بمفهومه العامّ فإنّ للتّعبير الكتابي أهميّة خاصة تتمثّل في ما يلي :

* تنميّة القدرة على الكتابة و التحرير بصورة منظّمة .

* تنميّة ثقافة التّلاميذ عن طريق ما تحملّه الموضوعات التعبير من معلومات ثقافيّة و اجتماعية، علميّة ،.... إلخ.

* الكشف عن قدرات التّلاميذ الكتابيّة و معرفة مواطن القوّة و الضعف فيها.

*إتاحة الفرصة لمطالبة ذوي القدرات الخاصّة والموهوبين منهم على التعبيرو الكتابة.

* اطلاع التّلاميذ على ما وصل إليه رجال الفكر و الأدب، فيفيدون منهم ويتوسمّون خطاهم.

* تعويد التّلاميذ على الترتيب ، و النّظام و الدقّة، و النّظافة و العرض المنطقي السّليم لقضاياهم.

5- مظاهر الضّعف في التعبير الكتابي:

يعاني التّعبير الكتابي من عيوب و مشكلات إضافة إلى أنواع الأخطاء المتطرق إليها سابقا، و هذه العُيوب ساهمت في انخفاض المستوى العلمّي للتّلاميذ و هي تنحصر في :

[1] حسني عبد الباري عصر، فنون اللغة العربية (تعليمها و تقويم تعلمها)، ص 206.

- عدم استخدام التراكيب و المفردات.

- مشكلة في تنظيم الأفكار كتابيّا و ترتيب الكلمات في الجمل بكيفيّة غير صحيحة و العجز عن التنسّيق بين الجمل.

- الكتابة المشوبة بكثير من الأخطاء الإملائية الّتي تُشوّه المعنى.

- التّكرار المُمِل لبعض الكلمات و الجمّل و عدم القدرة على بذل مجهود فكري عميق.

- صعوبة تعليميّة خاصّة في القراءة والكتابة وعدم فهم الموضوع المطلوب.

- الانتقال العشوائي من الماضي إلى المضارّع أو العكس مع حذف بعض الكلمات.

- صعوبة تطبيق بعض القواعد النّحوية و الصّرفية و الإملائيّة.

- استعمال اللّهجة العاميّة و عدم فهم محتوى العناصر المطلوبة أثناء التحرير.

- كما يعود هذا الانخفاض أيضا إلّى « ضعف الطّلبة في فهم الفصحّى و عدم استساغتها، و أن العاميّة تحدّ من الإدراك و تعطل نمّو الطفل اللّغوي»[1]، و خير ما دلّ على ذلك أنّ العرب كانت « لا تستسيغ العاميّة و ترتفع عنها، قال ابن سنان : إنّ العامّة لو نظمت شعرًا لترفعت عن ذكره»[2].

II -المبحث الثاني : تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي.

لقد توصل المعلّمون إلى أنّ السّبيل الوحيد لتقليل من هذه الأخطاء الّتي تمّس التّعبير الكتابي هو تصويبها و إقامة أساليب متبعة لتصحيحها من أجل أن يتداركها التّلميذ، و يسهّل الأمر على المعلّم لعلاجها حتى لا تكون بمثابة خطأ يقع فيه التّلميذ أثناء كتاباته المستقبلية.

1 -تصحيح التّعبير الكتابي في المرحلة الثّانوية:

[1] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفة -واقعة -تدريسه - أساليب تصحيحه ، ص 108.
[2] - المرجع نفسه ، ص 24.

- إنّ التّعبير الكتابي من أهمّ النّشاطات المكسبّة للّغة ، وتصحيحه و اتّباع منهجيّة علميّة فيه يمثل دورًا حاسمًا للوصول إلى نتيجة ملموسة و هذا باتخاذ مراحل تختلف من شخص لآخر ، فبعضها يقوم به المدّرسون حيث يقومون بتحديد الخطأ الّذي يقع فيها التّلميذ وصوابه، ثم يّعيدون لهم أوراقهم ليعيد التلاميذ بدورهم تصحيح الجمل الّتي وقع فيها الخطأ و ذلك بكتابة الصواب، أمّا البعض الآخر من المدّرسين فإنّهم يناقشّون تلاميذهم في أخطائهم حتّى يتعرفوا على سبب خطئهم ويتمّ معالجته.

باعتبار أنّه «لا خير في تصحيح لا يدركه الطالب ولا يعرّف أساسه، ولا في صواب لا يتحقق منه الطالب بنفسه و يدونّه، و هذا ما يطلق عليه بالتّعليم الفردّي و الإرشادي»[1]،

إلاّ أنّ « التّصحيح الفردي لا يستعمل كثيرًا نظرًا لضيق الوقت و ازدحام الصّفوف بالتلاميذ لأنّه يستغرق وقتًا أكبر»[2].

« أمّا البعض فيرى أنّه يُمكن الاكتفاء بوضع خطوط تحت مواضع الخطأ و في هامش الصفحة يوضع الرّمز للخطأ ليدّل على نوعه و هو يسمّى بالتّصحيح بالرّموز، على أنّه يقوم الطالب بنفسه بإصلاح الخطأ دون مشاركة المعلّم في ذلك من أجل التعرف عليه و هذا يساعده كثيرا في عملية الفهم»[3].

ولكن بالرغم من هذه الاختلافات المتبّعة من طرف المدّرسين إلاّ أنّه لا بدّ من الالتفات إلى بعض الصّور المهمّة عند تصحيح التعبير الكتابي و منها ما يلي:

* تحدّد للتّلاميذ النّقاط الّتي يجب أن يتناولها التّصحيح أو التقويم، و تثبّت منذ بداية العامّ و يفترض أن تشمل :

- مدى التّقيّد بالجمة الّتي يدور حولها الموضوع.

- ترتيب الأفكار المعالجة و تسلسّلها المنطقّي.

[1] - حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، ص 274 -275 .
[2] سميح ابو المغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 56- 57 .
[3] المرجع نفسه، ص 274 – 275.

- وضوح المعاني و دقتّها وتوازنها.

- سلامة الأسلوب و أصالة التّفكير وطريقة المعالجة.

* يخصص المعلّم حصّة لتناول الموضوع و أخرى لتصحيحه، فيختار لكل حصّة عددًا من الموضوعات.

* ينبغي أن يختم المعلّم كل موضوع بعدَدّ من الملاحظات الإيجابية و السّلبية فتكون الأولى في موضوع التعزيز الإيجابي، و تكون الثّانية سبيلا إلى تجنب أخطاء وقعت.

* من الأفضل ألاّ يضع المعلّم درجة أو تقديرًا لكلّ موضوع حتى لا تكون الدّرجة المنخفضة عامل نفور من الكتابة، إنّ المهمّ هنا أن يكتب التّلاميذ و إن وقعوا في الأخطاء، أمّا الدّرجة و التقدير فليتركا للاختبار فقط.

* يخصّص المعلّم كل فترة من الوقت حصّة أو جزءا من حصة لمناقشة الأكثر شيّوعا في كتابات التّلاميذ و يقوم التّلاميذ بتدوين التصحيحات للإفادة منها في الكتابات اللاّحقة.

2- طريقة تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي:

- إنّ التعبير الكتابي أساسي بالنسبّة لمتعلّم اللّغة لأنّه يطور إحدى الكفاءات الأربع الّتي يجب أن يكتسبها ليتمكن من استعمال اللّغة بطريقة سليمة ،حيث نجد أنّ أخطاء التّلاميذ تصبح بعدّة طرق منها :

-أ- طريقة الإصلاح المباشر:« تحصل هذه الطريقة داخل الصّف الدّراسي بمشاركة كل من المعلّم و التّلميذ و ذلك بأن يمّر المعلّم على التّلميذ و هكذا تسمح له الفرصة لقراءة موضوع أحد التلاميذ ، و بذلك يرشده إلى الخطأ لتصويبه في الحال لأنّ كل ما كان التصويب أسرع كان فهم وإدراك التّلميذ لخطئه أبلغ »[1].

[1] - جاسم محمود الحسون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، ص 157 - 158 .

« و هذه الطريقة من أهمّ الطرق الّتي تجعل المعلّم يتّعرف على الكلمات الّتي يقع فيها التلاميذ كثيرا، و هذا ما يجعله يميّز بين قدرات كل تلميذ و درجة تقدّمه »[1].

-ب- طريقة إصلاح الخطأ خارج الصّف:« هذه الطريقة يقوم بها المعلّم بجمع كراسات التلاميذ لتصويب أخطاءها، وله أن يكتب الصّواب فوق الخطأ إذا كان التعلى مقدرة من معرفة أخطائه »[2]، و إلاّ « فإنّه يضع خطأ تحت الخطأ و يكتب الصواب بجانبه بصورة صحيحة و ما على التّلميذ إلاّ أن يراجع التّصحيح و يستفيد منه فيما بعد وقت الحاجة إليه »[3].

« والأساس في تصويب أخطاء التّلاميذ هو مراعاة ظروفهم داخل الصّف الواحد، و هذه تكون أنجح طريقة للتصويب، غير أن التّصويب الّذي لا يجتهد فيه التّلميذ هو تصويب لا قيمة له »[4].

3-أساليب تصحيح التعبير الكتابي:

- أساليب تصحيح التّعبير الكتابي متنّوعة نذكر منها:

1- الأسلوب المبّاشر: هو« الأسلوب الّذي يشترك فيه المدّرس مع الطالب ،ولكن لا يستعمل مع كثرة الطّلبة وقلّة المدرّسين داخل الفصل الدّراسي »[5].

2- الأسلوب المفصّل: وفيه يكتب المعلّم الصواب فوق الخطأ الّذي وقع فيه الطالب ، و من مزايا هذا الأسلوب أنّه يقدّم للطالب تصحيحًا واضحًا لأخطائه و يطلق عليه بالأسلوب العلاجي .

3- الأسلوب المرمّز: « و فيه يضع المعلّم خطأً تحت الخطأ و يكتب فوقه رمزًا يدّل على نوعية الخطأ ، ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه مثلا يرمز للخطأ النّحوي بحرف (ن). و هذا يجري بالاتفاق بين المعلّم و طلابه منذ بدأ العامّ الدّراسي ، ويحثّ هذا الأسلوب الطالب على التّذكر و الاهتداء إلى الصواب »[6].

---

[1] - راتب قاسم عاشور و محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية و أساليب تدريسها بين النظرية و التطبيق، ص 175 .
[2] - المرجع نفسه ، ص 158 .
[3] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير – فلسفته- واقعه - أساليب تصحيحه ، ص 99 .
[4] - المرجع نفسه ، راتب قاسم عاشور و مجمد فؤاد الحوامدة ، ص 158 .
[5] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفته- واقعة -أساليب تصحيحه، ص 109.
[5] - أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبه المفرق، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن - عمان، العدد الثالث ،2010م ، ص 286.

4- الأسلوب الإشاري: « و فيه يشير المعلّم إلى الأخطاء بوضع خط تحتها من دون تصحيحها كتابةً أو رمزًا »[1].

5-الأسلوب الأنموذج:« يقوم المعلّم باختيار خمسة نماذج لتصحيحها و توضيح أخطائهم ثمّ يطلب من التّلاميذ فيما بعد تصحيح موضوعاتهم بأنفسّهم من خلال تلك النّماذج المصحَّحة أمامهم»[2].

6- الأسلوب الأقران : يقوم فيه التّلاميذ بتبادل الكرّاسات لتصحيح أخطاء بعضهم البعض .

7- الأسلوب المنّاقشة الجماعية : «يقوم المدرس بإعطاء الطّلبة عدد من الدّفاتر لتصحيحها جماعيا عن طريق تقسيمهم إلى مجموعات لتعادّ بعدها هذه الدّفاتر إلى المدّرس لإعادة النّظر فيها و التّحقق منها »[3].

و نستنتج ممّا سبق ذكره أن أساليب التعبير الكتابي متنوعة تختلف في عملها ، لذلك لابّد أن يختار المعلّم الأسلوب الصّحيح من أجل تطبيقها على كراسات التلاميذ.

4- آراء العلماء حول مشكلة تصحيح التعبير الكتابي :

يعدّ التعبير الكتابي من أهم فروع اللّغة العربيّة إلاّ أنّه يعاني من مشكلات و هذا التّصحيح لا يحقّق أهدافه، أمّا عن أسباب هذا المشاكل تعود إلى عدم وجود الموضوعية في تقويم التعبير المكتوب لذلك فوجهات نظر العلماء إلى هذه المشكلة اختلفت وتنوعت و منهّم :

«جابر عبد الحليم الّذي جعل عمليّة التّصحيح دعامة أساسيّة يرّكز عليها في تقدّم التعبير إلى جانب الدّعامة الثانية و هما : انطلاق التّلاميذ من دون قيود و تصحيح الأخطاء الّتي تتصّل بالتلاميذ من الناحيتين الفكريّة و اللّغوية »[4].

[1] - أديب ذياب حمادنة، أثر أسلوب تصحيح التعبير التحريري في تحسين الأداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبه المفرق، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية جامعة آل البيت، الأردن ـ عمان، العدد الثالث ،2010م ، ص 286 .
[2] - المرجع نفسه، ص 110-111.
[3] - عبد الرحمن عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفة – قواعده ـ أساليب تصحيحه، ص 110 -111.
[4] - المرجع نفسه ، ص 92 .

« ويذكر عبد العال أن إرشاد التّلاميذ إلى مواطن أخطائهم في موضوعات التعبير التّحريري و إلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء فيما بعد يعدّ في واقعه مشكلة من المشكلات التّربويّة[1]».

« وتوصلّت المناصرة إلى: أنّ المعلّمين لا يمارسون طرائق التّصحيح ممارسة صحيحة و أنّ الأساليب غير الصحيحة في التّصحيح و الّتي لا تهتم بملاحظة الأخطاء و تعزيز الطلاب بشكل سليم ،من شأنها أن تبقي الطالب من حيث هو دون أي تقدّم»[2].

« و توصّل الهاشمي إلى وجود مشكلات عديدة في مجال تصحيح التعبير التّحريري منها : عدم و جود معيار موضوعي للتّصحيح ورتابة أسلوب التصحيح و كثرة الأخطاء الإملائية ، و استعمال الطلبة التعبيرات البعيدة عن معناها »[3].

« و أمّا الابراشي فذكر أن تصليح موضوعات الطّلاب المكتوبة من أدقّ الأعمال و أشقّها، و أنّه بوسعهم أثناء القيام بهذا الإصلاح توجيه التّلاميذ نحو الإنشّاء الجيّد من أجل استعمالهم له كطريقة يعبّرون بها»[4].

5- الفوائد التّربويّة لعمليّة التّصحيح :

يستفيد كل من المعلّم و المُتعلّم من عمليّة تصحيح المكتوب ، و هذه الفوائد تتجلى فيما يلي :

* نّمو شخصيّات التّلاميذ وتكاملها .

*« إتاحة الفرصة للتّعبير عن العواطف و الأحاسّيس و المشاعر، وهو أمر مرغوب فيه من النّاحية التّربويّة و التأثير في الحياة العامّة .

* التّمرن على استعمال اللّغة كأداة للتعبير و وسيلة الاتّصال.

*للمعلّم دور في توجيه التّلاميذ لهذا التعبير عن طريق اختيار الموضوعات الّتي تنمّي الخيّال و تساعدهم على الابتكار و الإبداع.

---

[1] أديب ذياب حمادنة ، المرجع السابق ،2010م ،ص284

[2] - المرجع نفسه، ص 284

[3] - عبد الرحمان عبد الهاشمي ، التعبير- فلسفته - واقعه - أساليب تصحيحه ، ص 93

[4] المرجع نفسه ، ص 92

* خلق جوّ في الفصل يشجّع التّلاميذ وينّمي فيهم الميل إلى هذه الكتابة الإبداعيّة فيدفعهم المعلّم إلى أن يكتبوا أشياء أصليّة تعبّر عن أفكارهم الشخصيّة[1]»

و نجدّ أيضا من الفوائد التّربويّة « أنّها تنمّي قدرة الطالب النّقدية و التّقديرية و تعويديهم الاعتماد على النّفس و تثير فيهم الرّغبة و الانتباه إلى أخطائهم، كما أنّ هذا التّصحيح يُشعر التّلميذ بأنّ هناك من يُولّي له اهتمام و يقدّر جهده و يقومّه، لذلك يوصي المربّون المدرّس بضرورة الالتزام بالدّقة في التّصحيح لأنّ غير ذلك يؤدي بالمتعلّم إلى الوقوع في الأخطاء، و بالتّالي يوضع في مستوى لّغوي ليس بمستواه،

كما أنّه يساعد المدرّس في الوقوف على مستوى كل متعلّم و هذا ما يزيد من المنّافسة بين المتعلّمين و يحمسّهم من أجل تحسين نتائجهم و النّهوض بها لبلوغ المستوى المعهود »[2].

« وكما تساعد عمليّة التّصحيح المتعلّم على الانتباه إلى الأخطاء و التراكيب اللّغوية السّليمة و غيرها، كما تعدّ محفزا لهم للمطالعة و لكنّها مهملّة فهي لا تستعمل كثيرا نظرا لتطبيقاتها الغير المرضيّة لكنّها تؤدي وظائف هامّة كاستثارة دوافع الطلبة للمطالعة و الاكتشاف و التشخيص الّذي يمكّن في تحديد جوانب القوّة و الضعف عند الطّلبة و معرفة أسباب هذه الجوانب لتشخيص لها علاج ،و التنبؤ بربط نتائج التحصيل الدّراسي لدى المتعلّم بأدائه في الحاضر، من أجل معرفة مدى التّطور و التّقدم الّذي يسجلّه »[3].

وممّا سبق نستنتج أنّ التلاميذ يخطئون كثيرًا في تعابيرهم الكتابية و ذلك راجع لضعفّهم اللّغوي و الّذي تتعدّد عوامله و أسبابه ،و على المعلّم الفطن أن يعرف أنّ هذا

النّشاط (التعبير الكتابي) هو الّذي يعطيه صورّة حقيقيّة عن مستوى طلابه و من هنا وجب عليه بناء خطّة نشيطّة و محكمة لتدريس اللّغة لطلابه.

[1] أديب ذياب حمادية، اثر أسلوب التعبير التحريري في تحسين الاداء التعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية التربية قصبة المقرف ، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية، جامعة ال بيت، الأردن ، العدد الثالث ، 2010م، ص 52.

[2] ـ عبد الرحمان عبد الهامشي ، التعبير ـ فلسفة ـ واقعة ـ أساليب تصحيحية ، ص 95.

[3] المرجع نفسه، ص 95 ، 96.

و عليه أن يفتعل حصّة التّصحيح التعبير الكتابي لتدارك العديد من النّقائص نقترح أن يقوم المعلّم بـ :

1- قراءة أوراق التّلاميذ ورقة ورقة.

2- تعيّين الأخطاء بعلامات تحدّد طبيعة كل خطأ على نحو:

إ: خطأ إملائي.

ن: خطأ نّحوي.

ص: خطأ صّرفي.

ع: كلمة عاميّة.

تف: تعبير فاسد.

≠: غير مناسب.

سيستغل الحصّة و يأخذ نماذج من أخطاء التّلاميذ دون ذكر اسم المُخطئ و يُدونه على السبّورة في جدول:

الخطأ	الصواب

يناقش مع طلابه الخطأ و أسبابه ثم يكتب أحد الطلبة الصواب و لا ينبغي أن يكتب التلاميذ الجملة الخاطئة في كراريسهم.

من خلال بحثنا الّذي هو تحت عنوان "تصنيف الأخطاء اللّغوية في التعابير الكتابيّة لدى طلاب التّعليم الثانوي " توصلنا إلى نتائج أهمّ الأسباب الّتي تؤدي إلى وقوع المتعلّمين في الأخطاء اللّغوية و هي كالتالي:

- ميول المتعلّمين إلى التعبير الكتابي.

- كثرة الأخطاء و تكرارها و عدم الاهتمام أثناء التّصحيح خاصّة الأخطاء الإملائيّة.

- عدم الاعتماد على النّفس، بمعنى النّقل الحرفي بين المتعلّمين لموضوعات التعبير الكتابي.

- إنَّ التعبير الكتابي أساس تدريس اللّغة العربيّة في المجال التّعليمي، لأنّه أداة تواصل بين أجيال الأمّة العربيّة.

- إنّ التّعبير الكتابي تشوبه أخطاء متنوّعة من كل الجوانب النّحوية و الصّرفية و الإملائية، و كلّ منها له موضوعاته.

- لابدّ من التركيز على تعليم اللّغة العربيّة في الطور الابتدائي حتى لا نلاقي صعوبة في المراحل الأخرى خاصّة من حيث الكتابة.

- استعمال لغة فصيحة سليمة تتسمّ بالسّلامة و تبعد كلَّ البُعد على العاميّة الّتي هي بمثابة انزياح عن قواعد اللّغة العربية المألوفة.

- مراعاة الفروق الفرديّة بين التّلاميذ.

- استمرار المتعلّمين في القراءة و المّطالعة لتوسيع المعارف في أذهانهم.

- فتح مجال أمام المتعلمّين لتحديد أفكار الموضوع حسب ميّولتهم و رغباتهم.

- ضرورة الاهتمام بالتّعبير الكتابي و الشّفوي لدى المتعلّمين لغرض تنميّة رصيدهّم اللّغوي.

- ضرورة تصحيح المعلّم أخطاء المتعلّمين للتخفيف من هذه الظاهرة.

- نستخلص أنّه لا مفر من هذه الأخطاء اللّغويّة إلاّ بالمّطالعة الدّائمة الّتي تكسب التّلميذ ثروة لغويّة كبيرة.

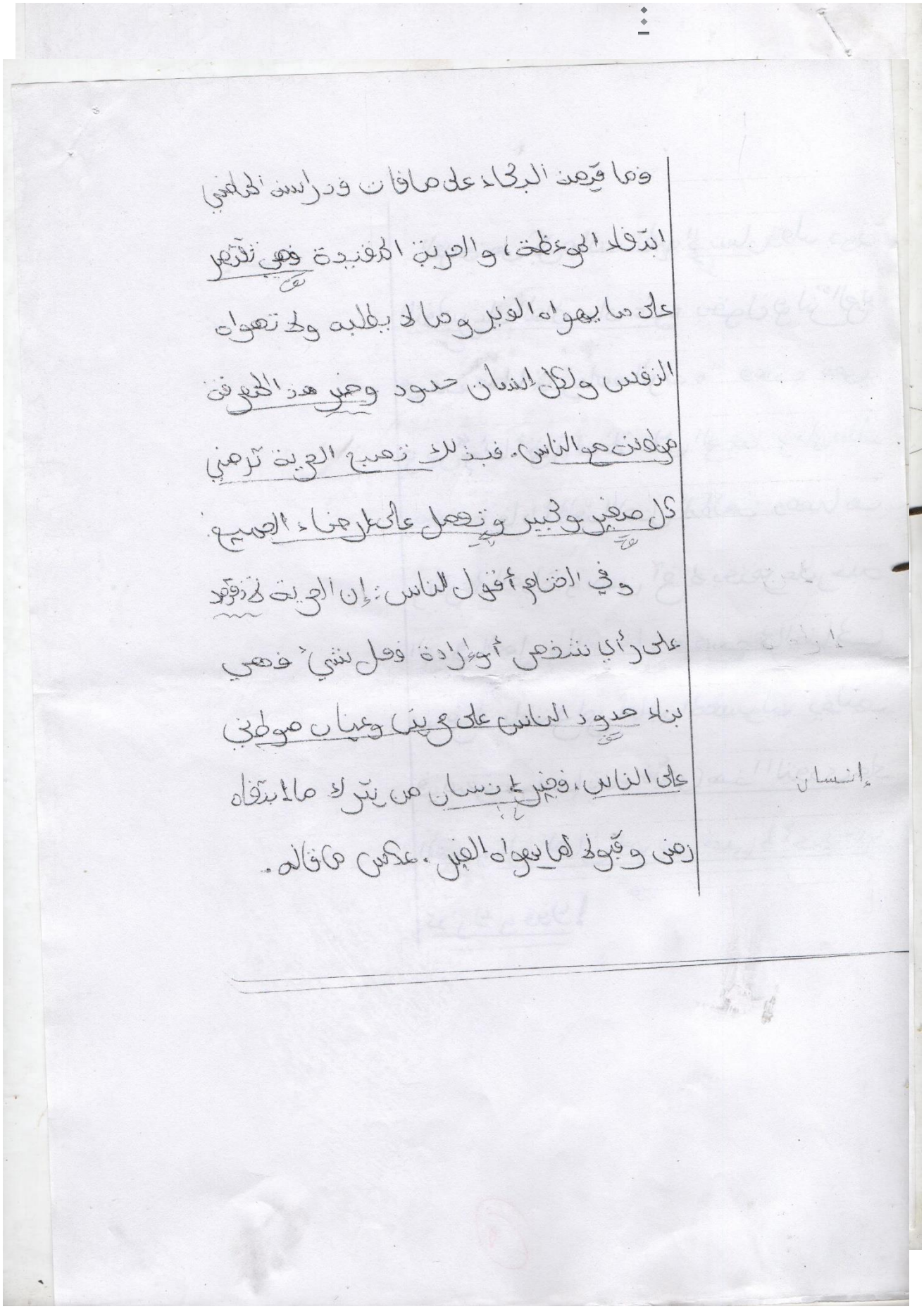
-تتعدّد طرق التدريس التّعبير الكتابي ،و منها :

* استخدام القصّص الخيّالية في مرحلة ما قبل تدريس التعبير.

*تأثير الوعي بوجود جمهور يساعد على تنميّة التعبير الكتابي تنميّة القدرة النّحوية و البلاغية ينمّي الجملة الحسنّة الصّياغة .

-استخدام بعض الأساليب الشفهية في النّقاش ،مثل أسلوب "فكّر و اكتب و ناقش".

-تعليم دروس النّحو و الصّرف و الإملاء خارج النّص اللّغوي لا يفيد الطالب في تجنب الأخطاء.



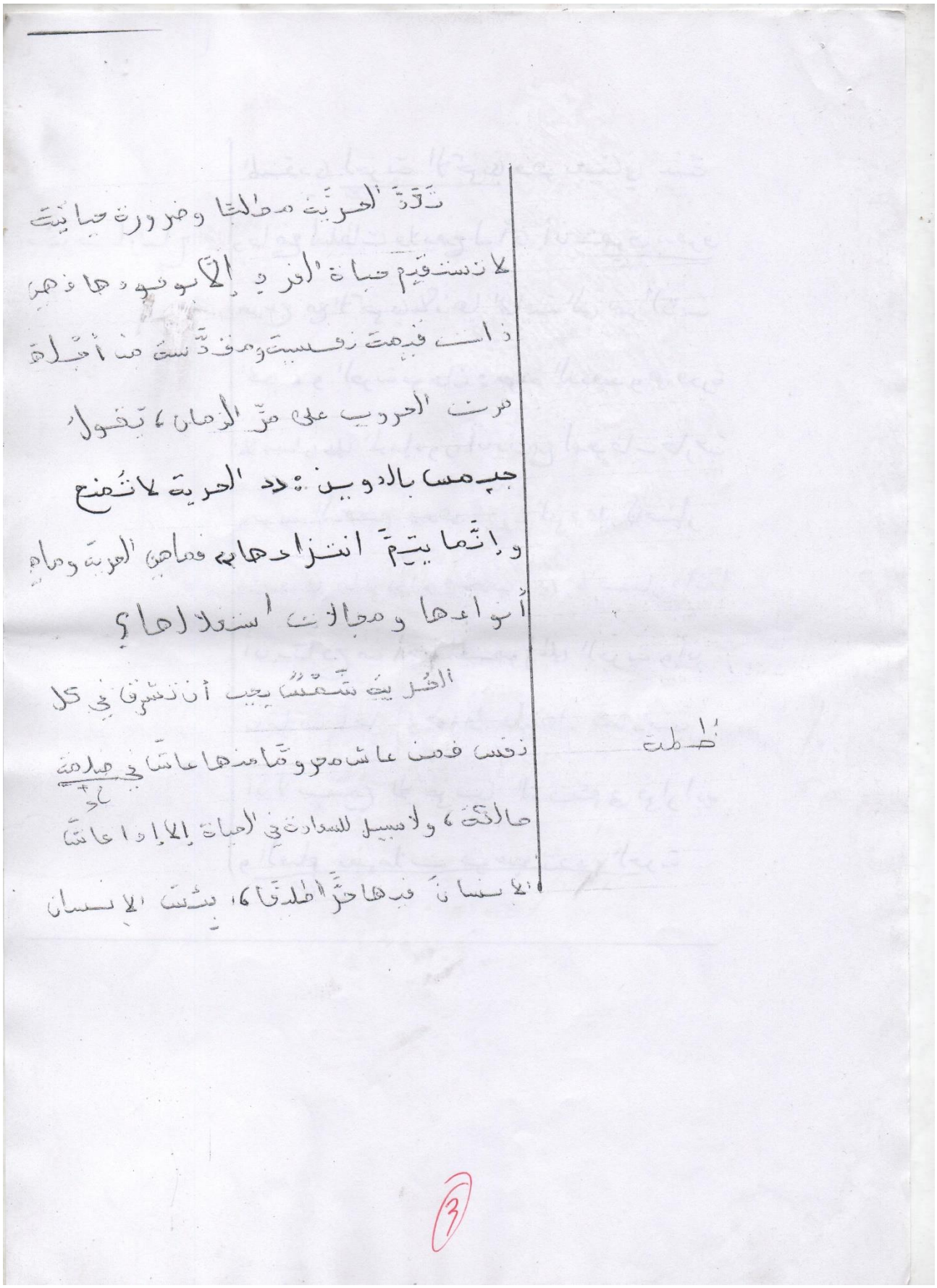
وما قرمن البكاء على مافات ودراسة الماضي
لتفادي الموعظة، والعبرة المفيدة وهي تظهر
على ما يهواه القلب وما لا يطلبه ولا تهواه
النفس ولكل انسان حدود وهي هذه الحروف
موازنة هي الناس. فبذلك نعبر الحرية ترمي
كل مدفع وكبير وتعمل على طرح ماء الصبح.
وفي الختام أقول للناس: إن الحرية لا تقوم
على رأي شخص أو إرادة وفعل شيء فهي
بناء حدود الناس على قيم وعيان مواطني
على الناس، وقيل لإنسان من يترك ما يهواه
زمن وقبول لما يهواه القلب. عكس ما قاله.

إنسان

إن الحرية من أهم الحقوق التي يجب أن
يتمتع بها الإنسان، وهي تعتبر قدرة الفرد
دون إجباره على إتخاذ قراراته، وهي التحرر من
الخوف
الضغوط وهي عكس العبودية وقد أيضا التخلص
وقد تخلص من الخوف
من كل أشكال التحكم والإجبار.
نتج من إبتداء العبودية
ولقد إهتم أريسطو كثيرا بإضافة الفرد وتعريره
أرسطو
من كل أشكال الحتمية، وآمن أريسطو بالحرية
أرسطو
الإنسانية إلى حد كبير.

هناك أنواع متعددة للحرية منها
الحرية الفردية وهي تخص الفرد لوحده ونقول
أنها قرارات الفرد الداخلية، أما الحرية السياسية

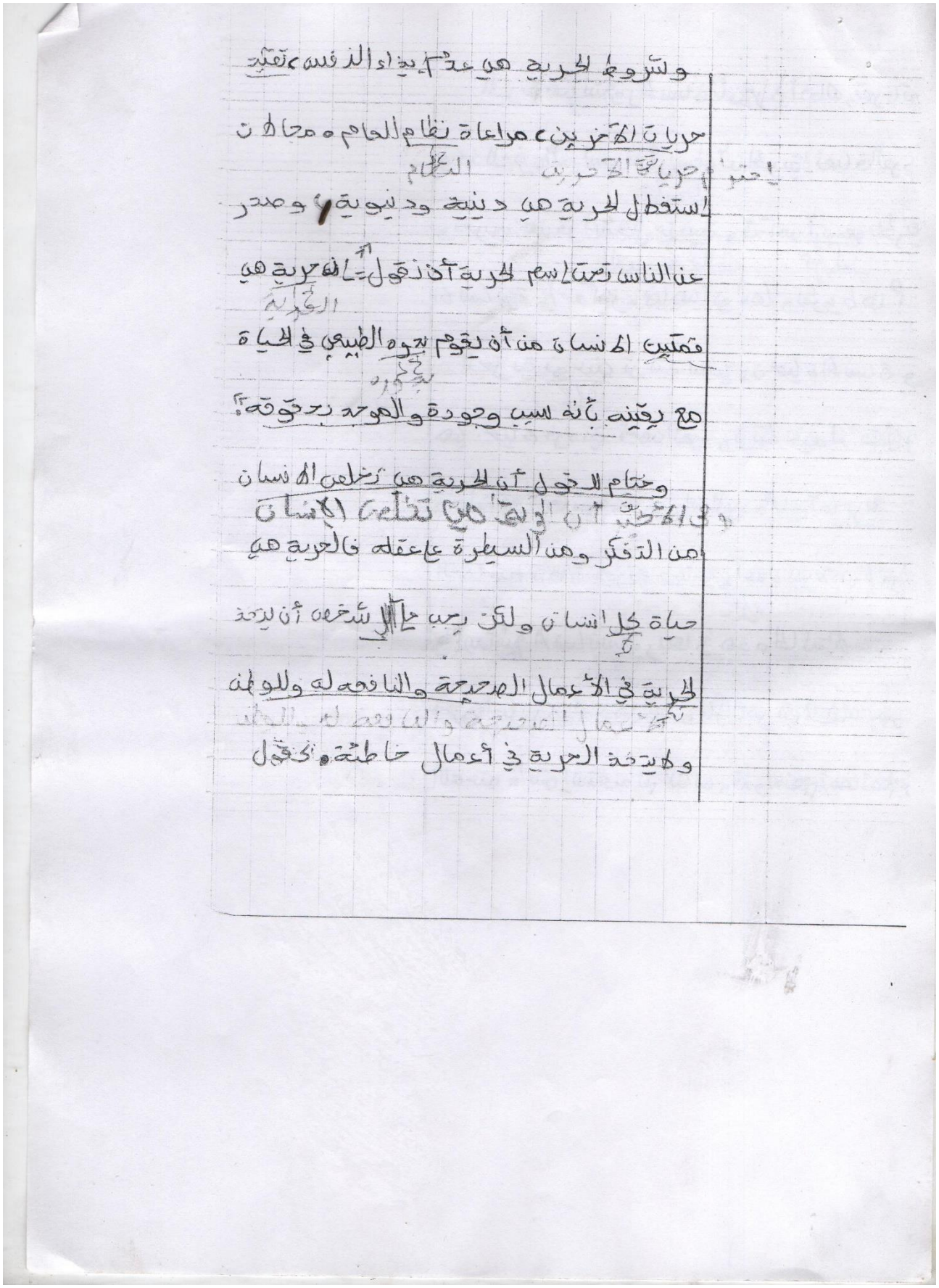
فهي تتعلق بحرية جماعة من الأفراد، وفي
هذه الحالة لا يستطيع الإنسان الشعور بالحرية.
ويعد التعدي على حرية الآخرين جريمة أخلاقية
فلهذا يجب تجنب هذا الأسلوب وكما يقال:
الإنسان الحر هو من يحترم حريات الآخرين.
وفي ختام القول نقول أن الإنسان حر في
معظم - الأحيان، هو لا يشعر بالحرية لأنه يخضع
لسلطات كثيرة، كسلطة القانون والدين والعمل.



تأتي الحرية مطلبا وضرورة حياتية لا تستقيم حياة الفرد إلا بوجودها وهي ذات قيمة نفسية ومقدسة من أجلها مرت الحروب على مر الزمان، يقول جيمس بالدوين: «لا الحرية لا تمنح وإنما يتم انتزاعها» فما هي الحرية وما هي أبعادها ومجالات استعمالها؟

الحرية شمعة يجب أن تشرق في كل نفس فمن عاش محروما منها عاشا في ضلمة حالكة، ولا سبيل للسعادة في الحياة إلا إذا عاشها الإنسان فيها حرا طليقا، بث الإنسان

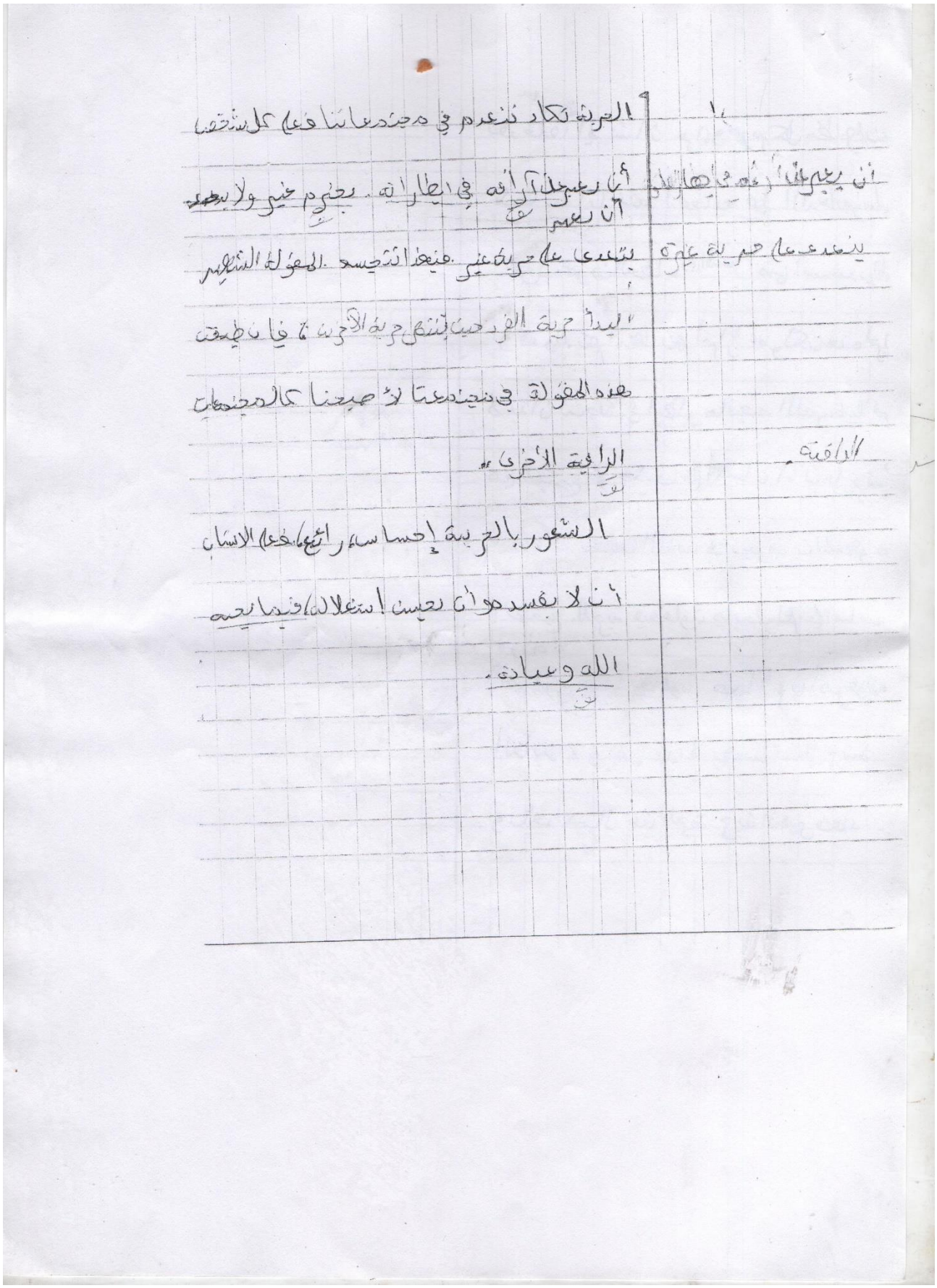
ط ط ت



وشروط الحرية هي عدم إيذاء الذات، تقييد
حريات الآخرين، مراعاة نظام العام، محاكمة
احترام حريات الآخرين النظام
استقلال الحرية هي دينية ودنيوية، وصدر
عن الناس تسمى اسم الحرية أن نقول: إن الحرية هي
الغربية
تمكين الإنسان من أن يقوم بدوره الطبيعي في الحياة
يتكلم
مع يقينه بأنه سبب وجوده والموجد بخلقه.

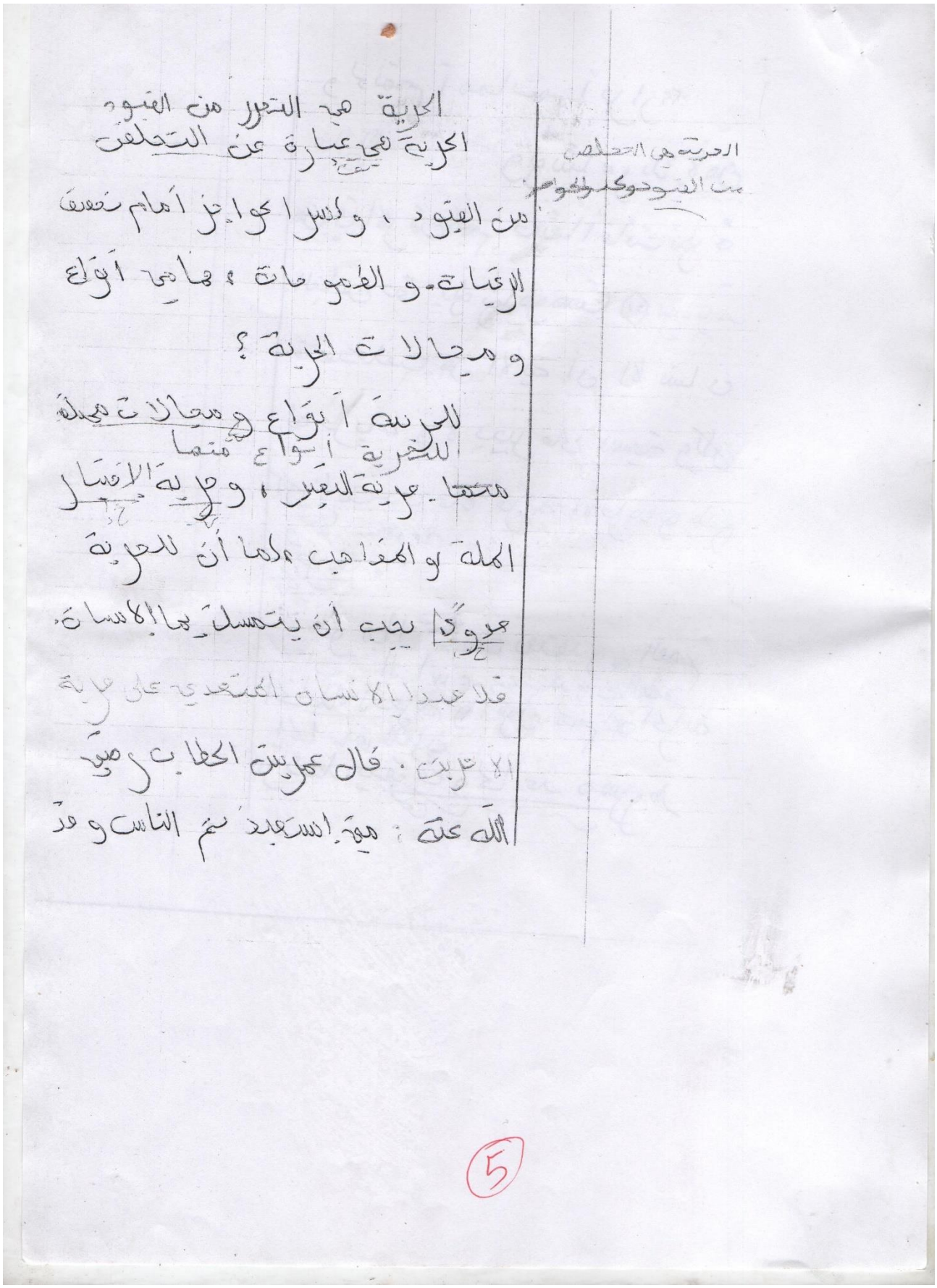
وختام القول أن الحرية هي تحرر الإنسان
والأصح أن الحرية هي تحرر الإنسان
من التفكير ومن السيطرة على عقله فالحرية هي
حياة كل إنسان ولكن يجب على كل شخص أن يحترم
الحرية في الأعمال الصحيحة والنافعة له وللوطن
الحرية في الأعمال الصحيحة والنافعة له وللوطن
ولا يتخذ الحرية في أعمال خاطئة، نقول

الحرية هي مفهوم إنساني عظيم ولها معنى وسمو
يسعى الجميع للتمتع بها وتحقيقها وتشاور الفرد على تحديد
ما هي معنى الحرية؟ وفيما تتمثل؟
تعتبر الحرية أحد أهم الأمور والأساسيات في حياة
الإنسان، حيث تستطيع الفرد أن يعيش حياته دون أن
يشعر بالرهبة، (وهو كرفعة و سمو واستقلال ذاتها)
(وهو حرية) إتخاذ القرارات المناسبة بحياته دون أن
يتعرض أو يتدخل أحد مما يجعله خيرة من الذل
والإنكسار. قال أحد الفلاسفة " الحرية ثمرة
نادرة تنبت على شجرة نادرة تدعى العزم ".
وتبدأ الحرية من الإنسان نفسه فيجب أن يدرك كل



الحرية تكاد تنعدم في مجتمعاتنا فعلى كل شخص
أن يعبر عن رأيه في إطاره. بحذر خيو ولا يجرؤ
أن يعبر
يتعدى على حرية غيره. فبهذا التجسد المقولة الشائعة
"تبدأ حرية الفرد حيث تنتهي حرية الآخرين" فإن طبقت
هذه المقولة في مجتمعاتنا لأصبحنا كالمجتمعات
الراقية الأخرى.

الشعور بالحرية إحساس رائع يجعل الإنسان
أن لا يفسد هو أن يعيش استقلالا فيما يحبه
الله وسيادة.

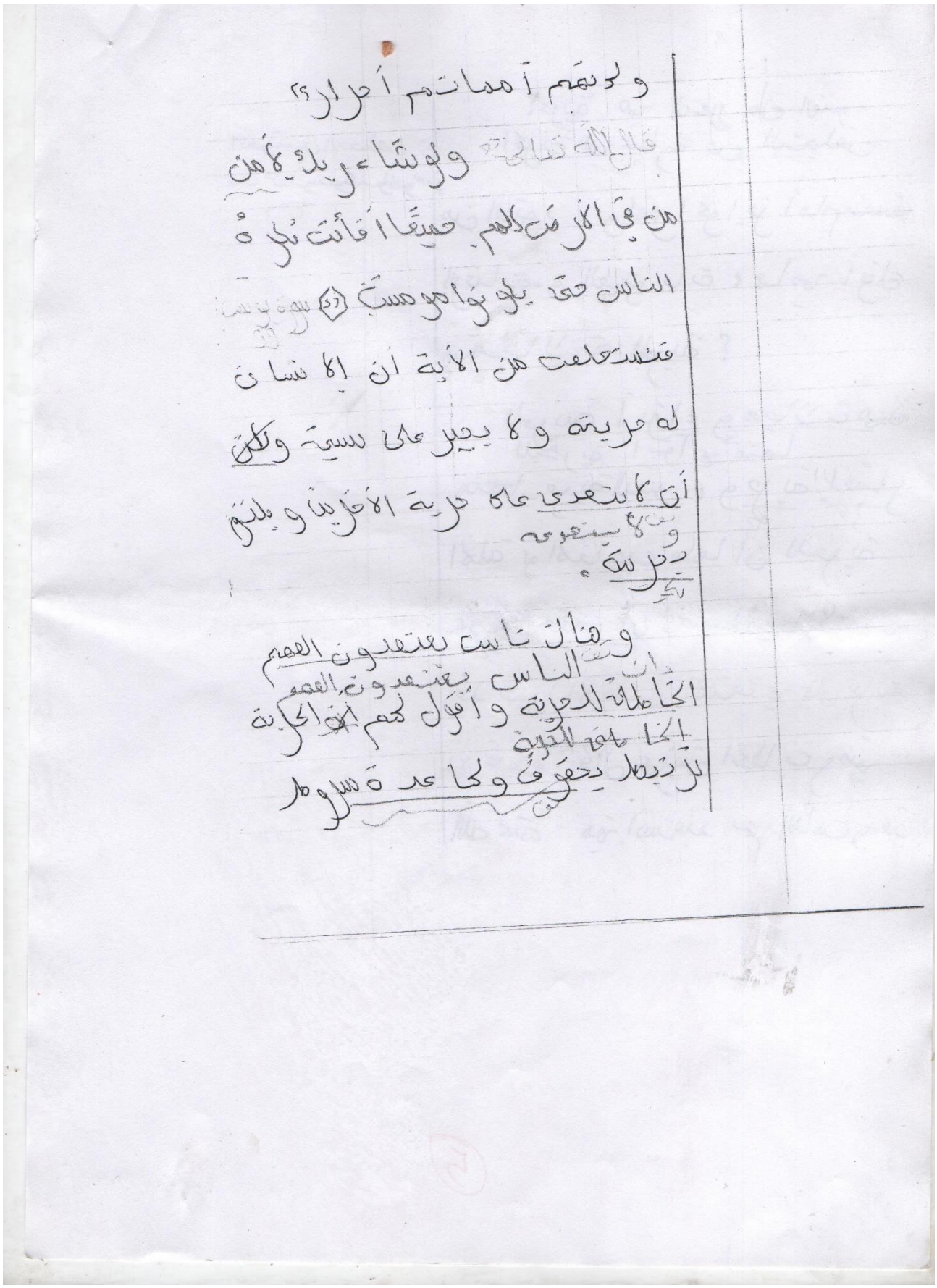


الحرية هي التحلص من القيود وكل الهموم

الحرية هي التحرر من القيود
الحرية هي عبارة عن التحلص من القيود ، ولكن الحواجز أمام تحقيق الأمنيات. و الطموحات ، فما هي أنواع و مجالات الحرية ؟

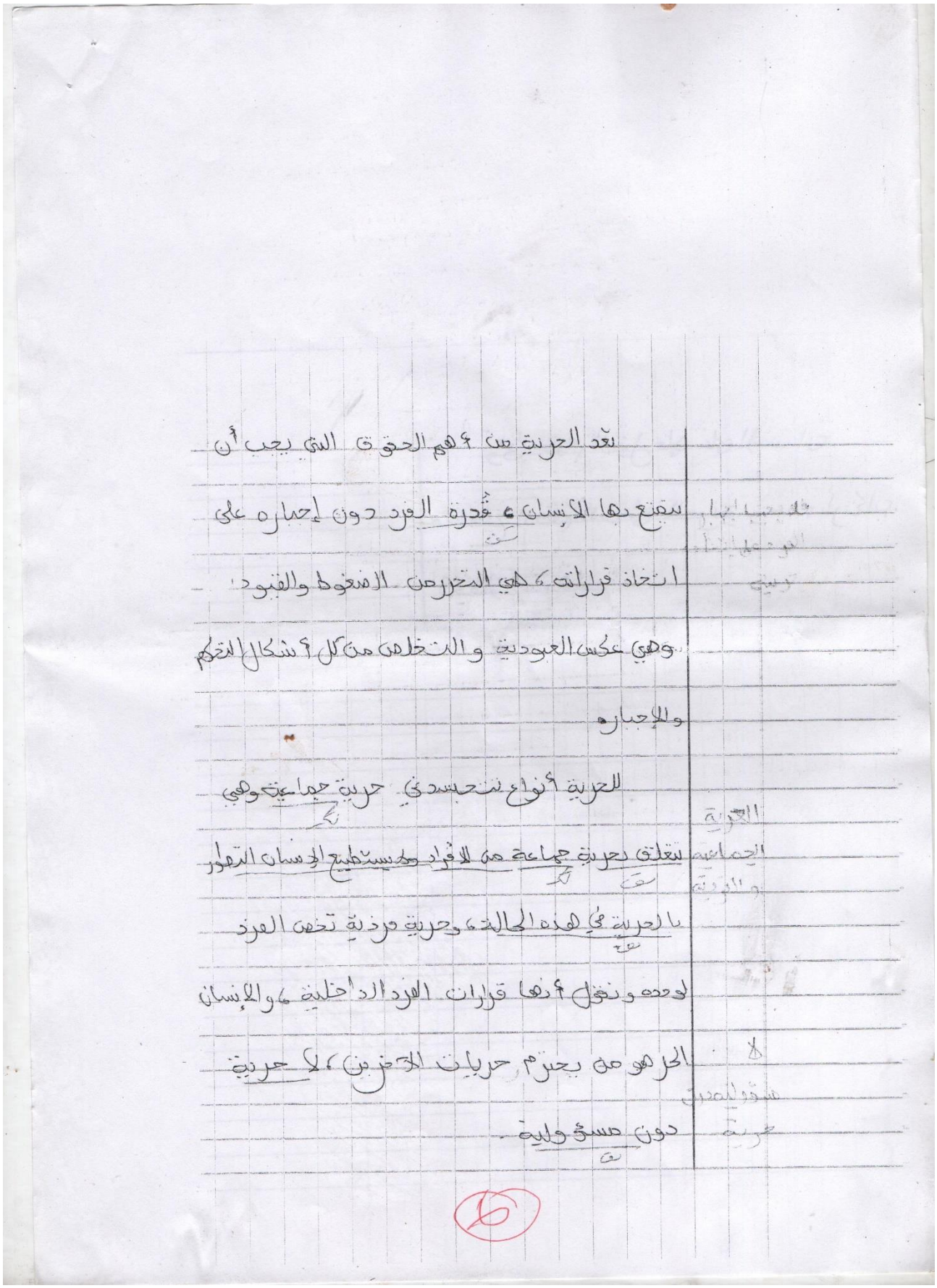
الحرية أنواع و مجالات متعلقة
للحرية أنواع منها
منها حرية التعبير ، و حرية الانتقال
الملل و المذاهب ، كما أن للحرية
حدود يجب أن يتمسك بها الانسان
فلا عبد الانسان المعتدي على حرية
الآخرين . قال عمر بن الخطاب رضي
الله عنه : متى استعبدتم الناس و قد

5



ولو نهم أمانتهم أحرار؟؟
قال الله تعالى: ولو شاء ربك لآمن من في الأرض كلهم جميعا أفأنت تكره الناس حتى يكونوا مؤمنين (99) سورة يونس
فقد علمت من الآية أن الإنسان له حريته ولا يجبر على شيء ولكن أن لا يتعدى على حرية الآخرين ويلتزم بقوانين الدولة.

وهناك ناس يعتقدون الفهم أن الناس يعتقدون الفهم الخاطئ الحرية وأقول لهم الحرية ليست الحرية الخاطئة لأن ديننا يحرم ولكن عدة سلوكيات



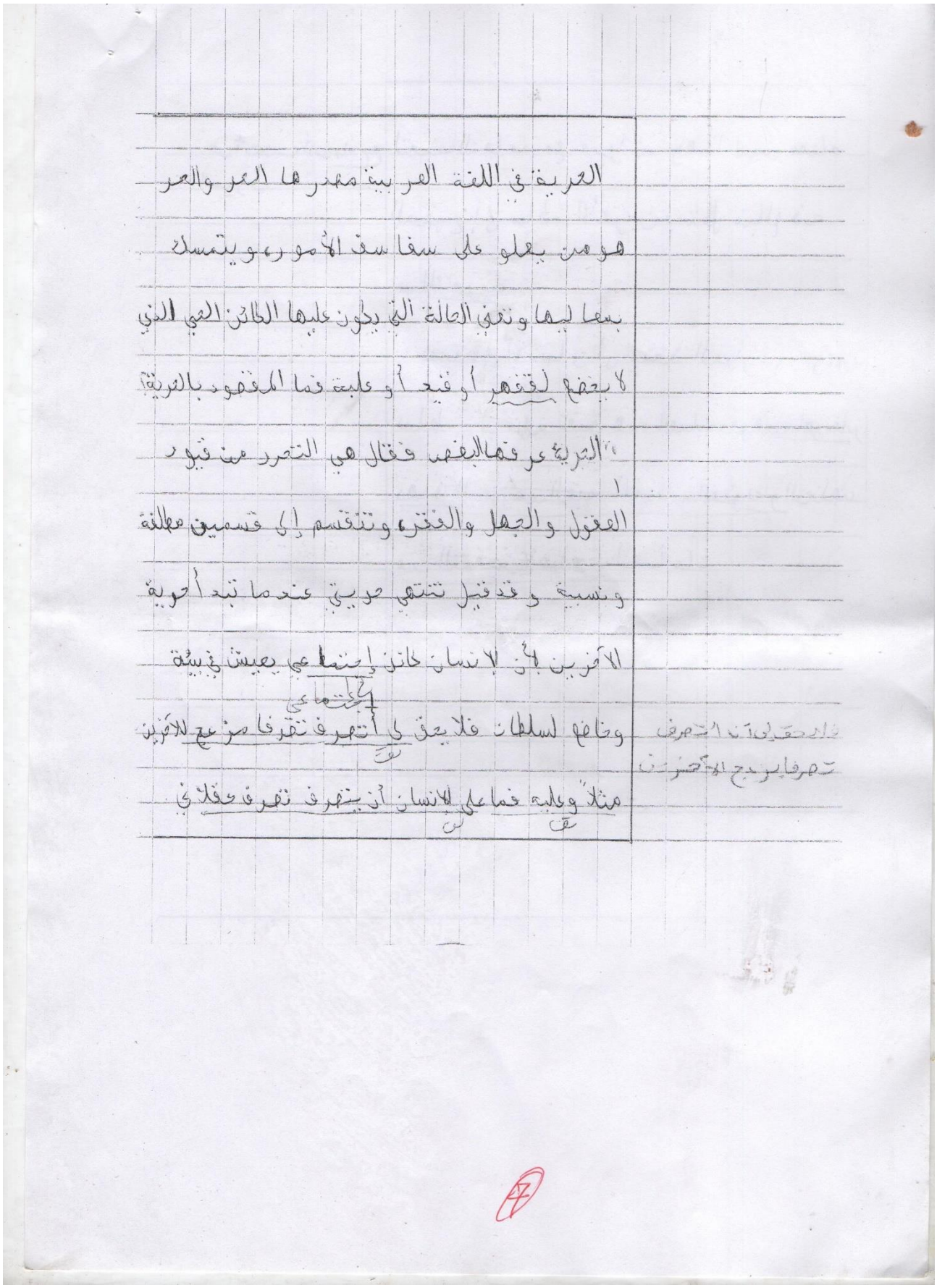
تعد الحرية من أهم الحقوق التي يجب أن يتمتع بها الإنسان، فقدرة الفرد دون إجباره على اتخاذ قراراته، هي التحرر من الضغوط والقيود، وهي عكس العبودية والتخلص من كل أشكال التحكم والإجبار.

للحرية أنواع نتحدث عن حرية جماعية وهي تتعلق بحرية جماعة من الأفراد كما يستطيع الإنسان التطور بالحرية في هذه الحالة، وحرية فردية تخص الفرد لوحده وتشمل أفعاله قرارات الفرد الداخلية، والإنسان الحر هو من يحترم حريات الآخرين، لا حرية دون مسؤولية.

الحرية الجماعية والفردية

مسؤولية الحرية

15



الحرية في اللغة العربية مصدرها الحر والحر هو من يعلو على سفاسف الأمور، ويتمسك بمعاليها ونقيض الحالة التي يكون عليها الطائر الحي الذي لا يطير لقفص أو قيد أو عليه فما المقصود بالحرية؟

الحرية عرفها بعضهم فقال هي التحرر من قيود العقول والجهل والفقر، وتنقسم إلى قسمين مطلقة ونسبية وقديما تنتهي حريتي عندما تبدأ حرية الآخرين لأن الإنسان كائن اجتماعي يعيش في بيئة اجتماعي وخاضع لسلطان فلا يحق لي أتعرف تقرفا مزعج الآخرين مثلا وليه فما على الإنسان أن يتعرف تقرف حقاني

تعرفا بزعج الآخرين

تعريف الحرية

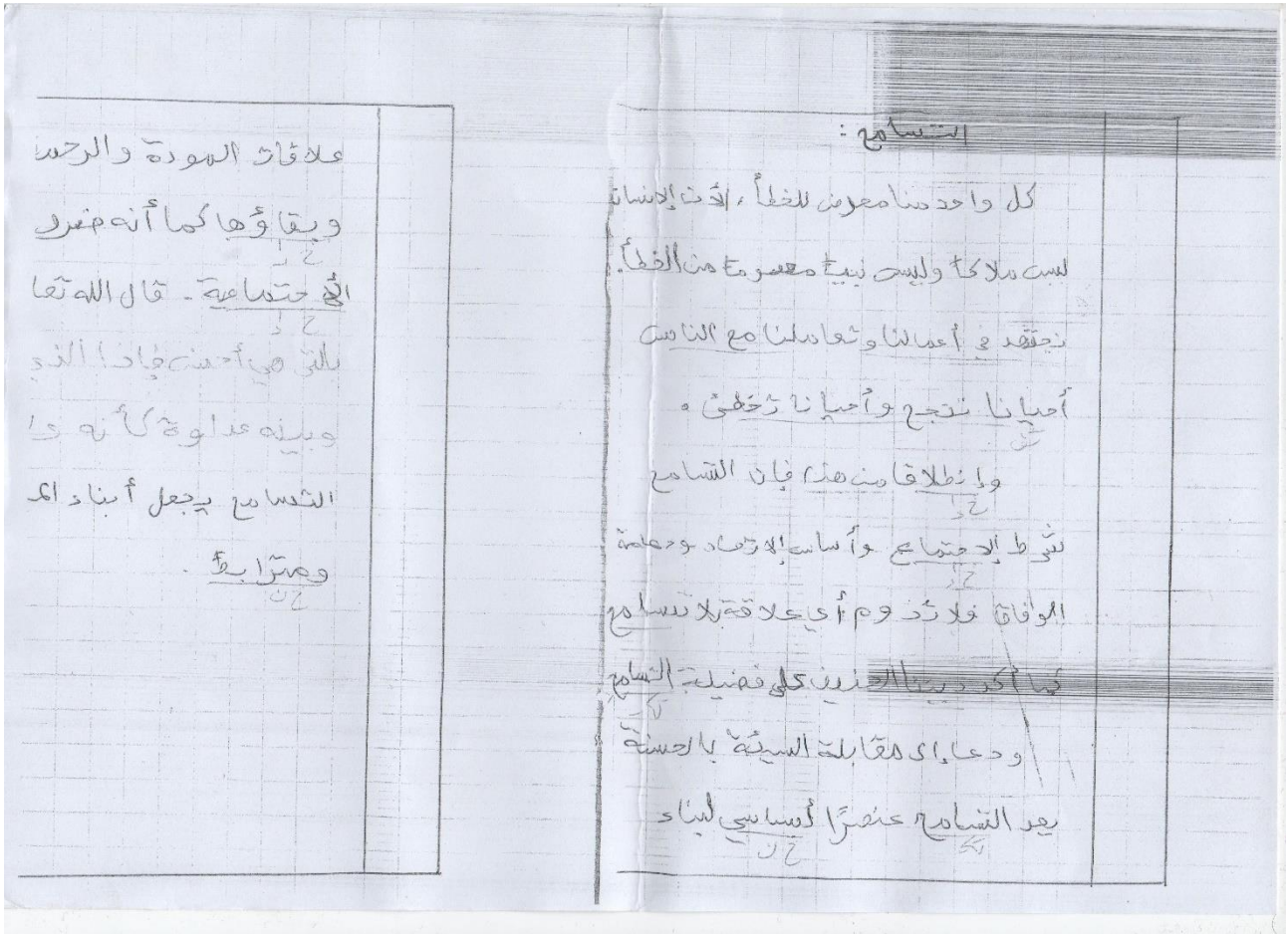
إن الحرية ملك لكل شخص منذ ولادته فكل شخص يعتبر نفسه حرا إلا وهو مقيد في نفس الوقت فالشخص الذي يعتبر نفسه حرا الا وله أعمال يلتزم بها ويوجب على الشخص أن يخضع ويقيد بحرية الآخرين لأنه لا يجب الاعتداء عليها باعتبارنا أحرارا والإنسان الذي يعتبر نفسه حرا هو الذي يحس في استغلاله ويعمل بما لا يأذي غيره ويحذر من احترامه وأحس بالبؤس التعسف. وأما الذي يبتدعها ويتلاعب بها الشيطان فهو مثل الدابة الهائجة لأن الحرية جوهرة من عند الله تعالى فمن لا يستعمل حريته وقد سلبت منه بالعنف يعتبر نفسه غير موجود انسان تائه في ظلمات لا نور لها ولا عاطفة ويقول

تعد الحرية مطلبا و ضرورة حياتية لا تستقيم
حياة الفرد إلا بوجودها. و هي ليست مجرد كلمة
نبتدا و لها الناس في أحاديثهم بل إنها تشغل حيزا
كبيرا من عقل الإنسان و تفكيره. فما هي الحرية؟
و ما هي أنواعها بصفة عامة؟

الحرية هي وضعية الإنسان غير المملوك أما قانونيا
فهي قدرة الأفراد على ممارسة الأنشطة التي يريدون لها
دون إكراه، و الحرية في اللغة هي حسب ما جاء في
معجم لسان العرب. ولقد تعددت معاريف الحرية
عند المذاهب المختلفة، و الحرية في الإسلام هي
ما وهب الله الإنسان من مكنة التصرف للاستيفاء حقه

تعاريف

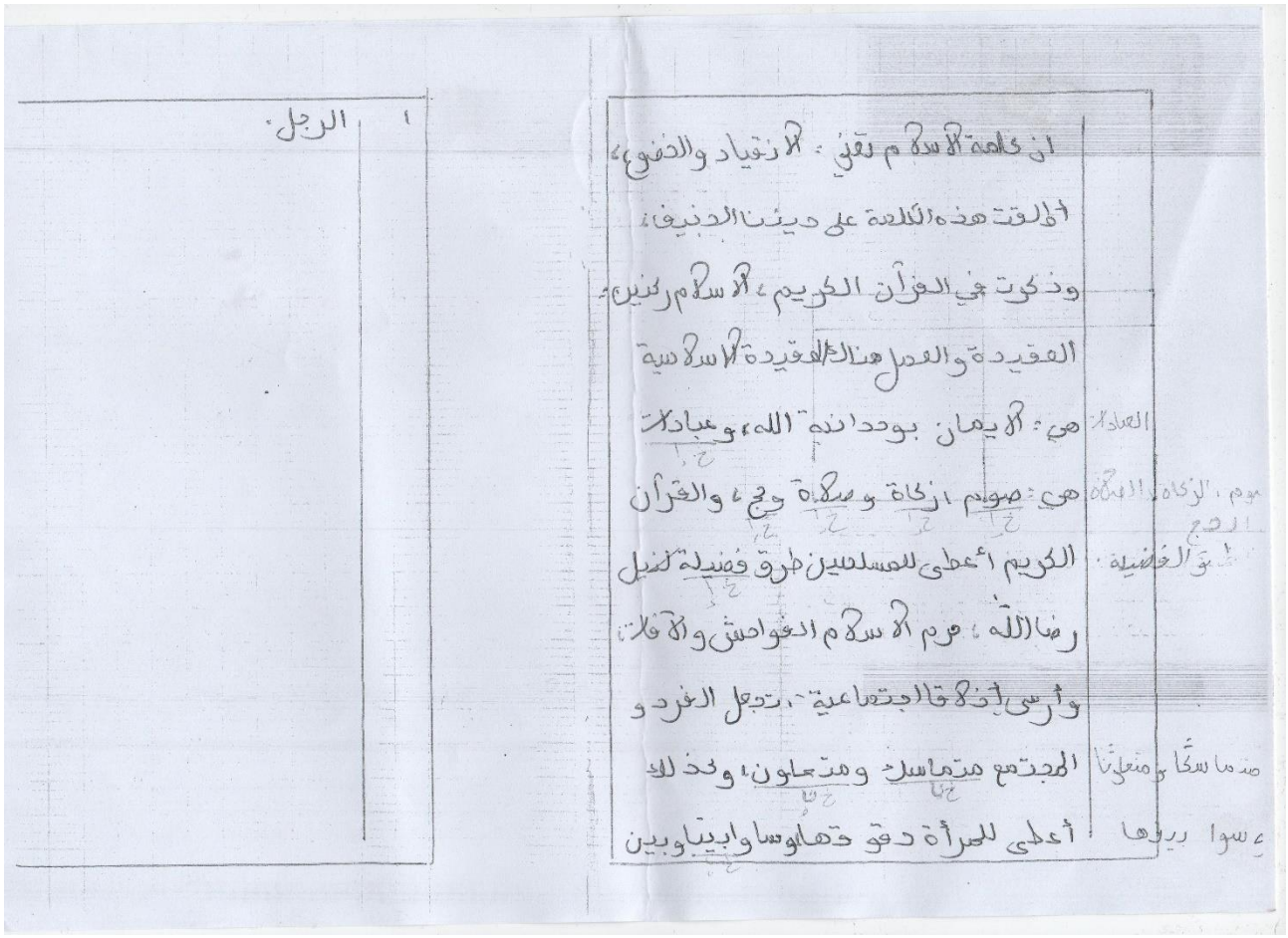
الاستيفاء



التسامح :

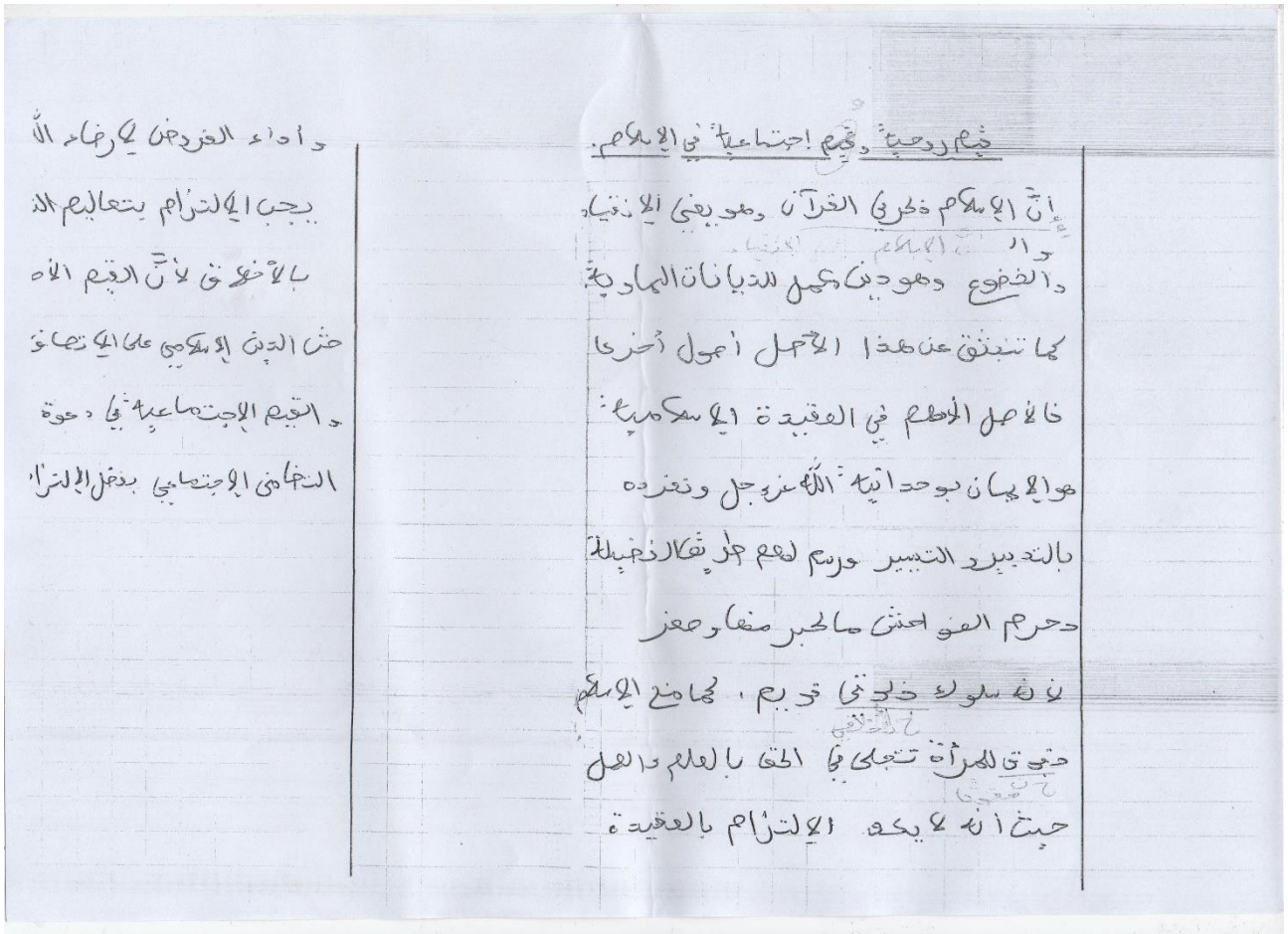
كل واحد منا معرض للخطأ ، لأن الإنسان ليس ملاكا وليس نبيا معصوما من الخطأ. نحقد في أعمالنا وتعاملنا مع الناس أحيانا ننجح وأحيانا نخفق .

وانطلاقا من هذا فإن التسامح شرط الاجتماع وأساس الإرشاد ودعامة الوفاق فلا دوام لأي علاقة بلا تسامح كما أكد ديننا الحنيف على فضيلة التسامح ودعا إلى مقابلة السيئة بالحسنة يعد التسامح عنصرا أساسيا لبناء علاقات المودة والرحمة وبقاؤها كما أنه مفتاح الشخصية . قال الله تعالى في محكم كتابه الذي بينه وبينه عداوة كأنه ولي التسامح يجعل أبناء امة ومترابطة .



ان كلمة الاسلام تعني : الانقياد والخضوع،
أطلقت هذه الكلمة على ديننا الحنيف،
وذكرت في القرآن الكريم، الاسلام دينين،
العقيدة والعمل هنا العقيدة الاسلامية
هي: الايمان بوحدانية الله، وعبادته
هي: صوم، زكاة، وصلاة وحج، والقرآن
الكريم أعطى للمسلمين طرق وفضيلة لنيل
رضا الله، حرم الاسلام الفواحش والآفات،
وأرسى أسس اجتماعية، تجعل الفرد و
المجتمع متماسك ومتعاون، وكذلك
أعطى للمرأة حقوقها وساوى بينها وبين

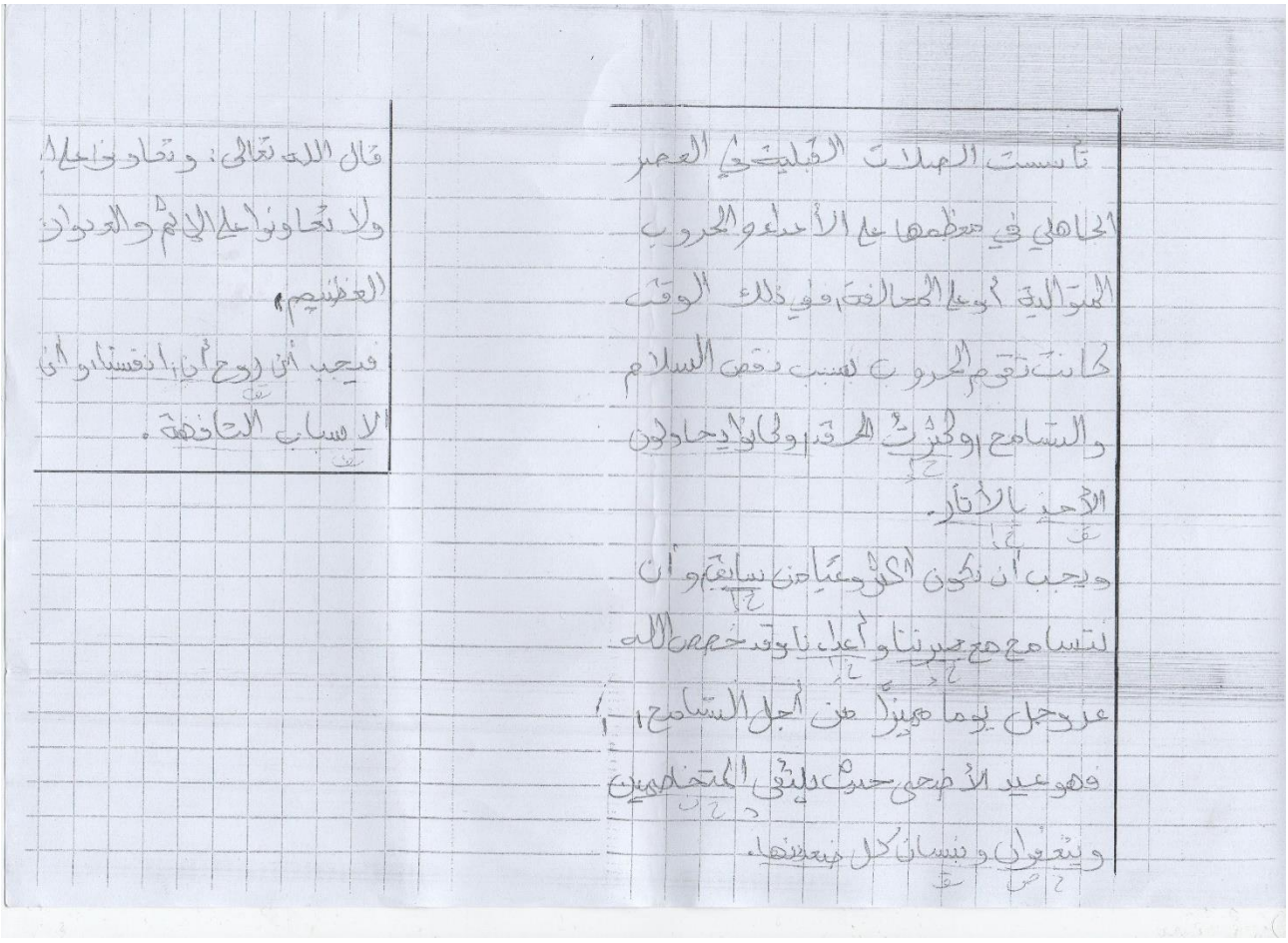
الرجل.



قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام.

إن الإسلام ذكر في القرآن وهو يعني الإستسلام والخضوع وهو دين مكمل للديانات السماوية كما تنبثق عن هذا الأصل أصول أخرى فالأصل الأعظم في العقيدة الإسلامية هو الإيمان بوحدانية الله عز وجل وتفرده بالتدبير والتسيير وحرم لهم جل شأنه خيانة وحرم الفواحش ما ظهر منها وما بطن ونهى سلوك ذميم قويم، كما منح الإسلام حقوق للمرأة تتجلى في الحق بالعلم والعمل حيث أنه لا يحد الإلتزام بالعقيدة

وأداء الفروض كالرضاء الله يجب الإلتزام بتعاليم الله والأخلاق لأن القيم الأخلاقية من الدين الإسلامي على الإرتقاء والقيم الإجتماعية في دعوة التكافل الإجتماعي بدفع الإلتزا



تأسست الجمعيات الخيرية في العصر الجاهلي في معظمها على الأحلاف والحروب المتوالية أو على المحالفات، وفي ذلك الوقت كانت تقوم الحروب بسبب نقض السلام والتسامح وكثرت الحقد وكان الأحياء يحاربون الأحياء بالأثار.

ويجب أن نكون أكثر وعيًا من سابقيه وأن نتسامح مع جيراننا وأعدائنا وقد خصص الله عز وجل يومًا مميزًا من أجل التسامح، فهو عيد الأضحى حيث يلتقي المتخاصمين ويتعانقون وينسان كل ما بينهما.

قال الله تعالى: وتعاونوا على البر والتقوى ولا تعاونوا على الإثم والعدوان واتقوا الله إن الله شديد العقاب.

فيجب أن نروح أن نتسامح وأن الإسلام العاقبة.

ملاحظة:

تسلمّنا هذه الأوراق الّتي تحمل أعمال التّلاميذ في السّنة الأولى ثّانوي بثانوية الأخويّن بُوكرابيلة بسبدو، و كنّا نَنوي حُضور حِصة تصحيح التعبير الكتابي مع الأساتذة ثمّ القيّام بدراسة ميدانية رفقة الأستاذ المشرّف إلاّ أنَّ انتشار الوباء و غلق أبواب الثانوية حَالَ دُون ذَلك.

* القرآن الكريم : رواية ورش.

1- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة في المرحلتيّن : الاعدادية و الثانوية ، حسين عبد الباري عصر ، مركز الاسكندرية للكتاب، الازرابطية ، د .ط ، 2000م.

2- الأخطاء الإملائية، أسبابها وطرق علاجها ، فردوس اسماعيل عوّاد.

3- الأخطاء الشائعة النّحوية و الصّرفية و الإملائية عند تّلامذة الصّفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، الاردن -عمان ،د. ط ، 2009 م.

4- الأخطاء اللّغويّة الشائعة، ابراهيم عبد المؤمن خاطر و آخرون، دار العلم و الايمان، د-ط ، 2007 م.

5- أخطاء لغويّة شائعة، خالد بن هلال بن النّاصر العبري، مكتبة الجيل الواعد، عمّان، ط 1 ، 2006 م -1427 م.

6- أساليب التعبير الأدبي، إبراهيم السّعافين و آخرون، دار الشروق، الأردن –عمّان، ط 1 ، 1997م.

7- أساليب حديثة في تدريس قواعد اللّغة العربية، طه علي حسين الدّليمي و كامل محمود نجيم الدّليمي، دار الشروق، الأردن- عمّان، ط 1، 2004 م.

8- الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة ،عبد المجيد عيسّاني ، دار الكتاب الحديث القاهرة ، ط 1، 2011 م- 1433 هـ.

9- اكتساب المهارات اللّغوية الأساسيّة، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1 ، 2011م-1433 هـ

10- تدريس فنّون اللّغة العربيّة ، علي أحمد مذكور مكتبة الفلاح، بيروت، ط 1.

11- تدريس النّحو العربي في ضوء الاتّجاهات الحديثة ، ظبية سعيد السليطي و حسن شحاتة ، درا المصرية اللّبنانية ، القاهرة ، ط 1 ، 2002 م- 1423 هـ

12- التصحيحات اللّغوية المعاصرة ، غازي جاسم العنبكي ، دار دجلة ، الأدرن -عمان ، د .ط ، 2012 م.

13- التصويبات اللّغوية، الأخطاء النّحوية و الصّرفية- الأخطاء اللّغوية -الأخطاء الإملائية ،عرفة حلمي عباس ، مكتبة الآداب، القاهرة ، ط 2 ، 2008 - 1428 هـ .

14 - التعبير فلسفته – واقعه- تدريسه - أساليب تصحيحه، عبد الرحمان عبد الهاشمي ، دار المناهج ،الاردن -عمان ،د- ط ، ب ، ت.

15- التعبير الكتابي التحريري، محمد الصويركي، دار المكتبة، الكندي ، " ط 1.

16- تقنيات التعبير الكتابي ، محمد بلعيد ، درا النشر و التوزيع ، الجزائر 2003 م.

17- تعليم اللّغة العربيّة بين النّظرية و التطبيق ، حسن شحاتة ، دار المصريّة اللّبنانية ، القاهرة ، ط 3 –ط 4 ، 1996م- 1417 هـ ، 2000م-1421هـ.

18- تعليميّة اللّغة العربيّة ، أنطوان الصيّاح أنطوان نعمة و آخرون، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان ، ط 2 ، 2009 م- 1430 هـ

19- تيسير قواعد الاملاء، سعيد كريم الفقي، دار اليقين، مصر- المنصورة، ط 2، 2008 م-1492 هـ

20- دراسات في علم اللّغة ،كمال بشر، دار الغريب ، القاهرة ، د -ط،1998 م.

21 - صعوبات الكتابة الإملائية ، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، ط 1، 1995 م- 1415 هـ

22 - طرق تدريس اللّغة العربيّة، زكريا اسماعيل ، دار المعرفة، الازرايطة د- ط ، 2005 م.

23 - طرق تعليم اللّغة العربيّة في التعليم العامّ، جاسم محمود الحسون و حسن جعفر الخليفة ، دار الكتب ، الوطنية ،بنغازي، ط 1، 1996 م.

24 العربيّة في لسانيات التطبيقيّة ، وليد العناتي ، دار الكنوز المعرفة، عمان ، ط1 ، 2002 م - 1433هـ

25- علامات الترقيم في اللغة العربية، فهد خليل زايد، دار يافا العلمية، الأردن- عمان ، ط 1، 2011 م - 1432 هـ

26- العين، خليل بن أحمد الفراهيدي ، دار الكتب العلمية ، بيروت- لبنان ، ط1، 2003م- 1424 هـ

27- فنّ الكتابة الصحيحة، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة ، د-ط 1999 م.

28- فنّ الكتابة و قواعد الإملاء ، عبد العاطي الشلبي.

29- فنّون اللّغة العربيّة (تعليمها و قواعد تعلمها)، حسن عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، د- ط ، 2005 م.

30 - فنّون اللّغة العربيّة و أساليب تدريسها بين النّظرية و التطبيق، راتب قاسم عشور و محمد فؤاد الحوامدة ، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان ، ط 1، 2009 م- 1430 هـ

31- الكفايّة في علم الكتابة، محمد التّبريزي و بدري محمد فهد، دار الحرير، الأردن- عمان، ط 1، 2005 م-1425 هـ

32 - لسّان العرب ، ابن منظور ، دار الصادر ، بيروت - لبنان ،ط1 ،د ت.

33- مرجع في قواعد الإملاء إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان ، ط 7 ، م2007 -1428 هـ

34- مناهج اللّغة العربيّة و طرق تدريسها، سعدون محمود الساموك و هدى علي جواد الشمري ، داروائل للنشر، الأردن - عمان ،ط1، 2005 م.

35- مهارات الايصال اللّغوي و تعليمها، محمد علي عطية .

36- المهارات اللّغوية، زين كامل الخويكي ، دار المعرفة الجامعية، قناة السويس، مصر.

37- المهارات اللّغويّة: مستويّاتها –تدريسها- صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، 2004 م-1425 هـ

مجلاّت:

1- أثر أسلوب تصحيح التعبير التّحريري في تحسين الأداء التّعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديرية تربية قصبة المفرق ، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التربوية جامعة آل بيت ، الأردن –عمّان، العدد الثالث، 2010 م.

موقع الانترنت

www.aljabriabed.net/n5208oulhajhtm

مقدمة .....أ-ب-ج

المدخل : مفاهيم التعبير الكتابي .

- تعريف الكتابة 5

- تعريف التعبير الكتابي 7

- تعريف الخطأ 11

- الفصل الأوّل : أنواع الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي.

المبحث الأوّل : الأخطاء النّحوية و الصّرفية 14

المبحث الثاني :الأخطاء الإملائية 25

الفصل الثاني : دور المعلم في الكشف عن الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي

المبحث الأوّل : طريقة تدريس المعلم للتعبير الكتابي في مرحلة الثانوية 33

المبحث الثاني : تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي 38

خاتمة 46

الملاحق 48

قائمة المصادر و المراجع 67

تناوّل هذا البحث موضوع "تصنّيف الأخطاء اللّغويّة في التّعابير الكتابية" ميول المتعلّمين إلى التعبير الكتابي. و من خلال هذه الدّراسة نستنتج أنّه من الضروري تكوين التلميذ من المرحلة الابتدائية حتى لا يلاقي صعوبة في المراحل الأخرى خاصّة من حيث الكتابة. كما تبيّن لنا أيضا أن تّلامذة الطور الثانوي لا الّتي تكسب التّلميذ ثروة لغويّة. يستعملون العاميّة في تعابيرهم إلّا نادرًا، وكما نتوّصل إلىّ أنّه لا مفّر من هذه الأخطاء إلاّ بالمطالعة الدّائمة

الكلمات المفتاحيّة :

-الأخطاء اللّغوية

- الخطأ، الكتابة، التعبير الكتابي.

-الأخطاء النّحوية، الأخطاء الصّرفية، الأخطاء الإملائية.

Résumé :

Cette recherche consiste à classer les erreurs linguistiques de l'expression écrite. Les tendances des apprenants a l'expression écrites . Travers cette étude je peux constater que l'élève doit être forme au primaire afin de ne pas avoir de difficulté dans les autres étapes notamment en termes d'écriture . Car il nous parait que les élevés du secondaire rarement qu' ils utilisent des mots familiers dans leurs expressions ; On peur conclure aussi qu' il aucun échappatoire à ces erreurs sauf par une lecture régulière qui fait acquérir à l'élève une richesse linguistique .

Les mots clés :

- Les fautes linguistiques.

-L'écriture .La faute /l'erreur .l'expression écrite .

-Les fautes grammaticales.

-Les fautes morphologiques.

-Les fautes d'orthographe.

Summary :

This research consists of classifying linguistic errors in written expression. Learners' tendencies of written expression. Through this study I can see that the student must be trained in elementary school so as not to have difficulty in the other stages, particularly in terms of writing. Because it seems to us that high school students seldom use colloquial words in their expressions; We can also conclude that there is no escape from these errors except through regular reading which gives the student a linguistic richness.

Key words :

- Linguistic errors.
-Writing. Fault / error. Written expression.
- Grammatical errors.
-Morphological faults.
-Spelling mistakes.