

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 "نموذجاً"

تحت إشراف الأستاذ:

أ. د غيتري سيدي محمد

من إعداد الطالب:

قداري حسين

رئيسا

جامعة تلمسان

أستاذ التعليم العالي

د. خالد هاشم

أستاذ التعليم العالي

غيتري سيدي محمد

جامعة تلمسان

تعليم العالي

شيخي نورية

أستاذ ( )

عبد الحكيم

السنة الجامعية

2015/2014

## وتقدير

أبدي شكري وحمدي لله عزّ وجلّ لما له من نعم عظيمة علي لا أحصيها ، و لا يسعني إلا أن أقول باسم الله الرحمن الرحيم ..: ﴿رَبِّ أَوْزَعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَ عَلَى وَالِدِيَّ وَ أَنْ أَعْمَلَ صَالِحاً تَرْضَاهُ وَ أَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ﴾ سورة النمل الآية 18، و الصلاة و السلام على الرسول الهادي الأمين، أفصح الخلق لساناً، و أعذبهم بياناً، و على آله و صحبه الغر الميامين ، و من تبع هداهم و سار على نهجهم إلى يوم الدين.

ثم أتقدم بالشكر الجزيل لكل العاملين بجامعة تلمسان مع تمنياتي لهم بالتقدم و الازدهار.

وينبض القلب بالشكر و التقدير لأستاذي الفاضل الدكتور غيتري سيدي محمد الذي اشرف على هذا البحث ، لما له من فضل التوجيه و الإرشاد و النصيح، فقد كان نبراساً أضاء الطريق أمامي، و الشكر موصول للدكتور والي دادة عبد الحكيم و الدكتور هشام خالدي لما بذلوه معنا من مجهود كان نتاجه ما توصلنا له من فهم للأسس و القواعد و القوانين لإرساء قواعد هذا البحث و الشكر أجزله للدكتورة شيخي نورية و لكافة أساتذة جامعة تلمسان.

وأخص بالشكر الوالدة و الوالد اللذين كانا لنا سنداً و دعماً، و أخص بتقديري و امتناني الأساتذة الأفاضل أعضاء اللجنة المكلفة بتقويم هذا البحث و جزاهم الله خيرا 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



مد الله رب العالمين ، و الصلاة و السلام على سيد الأولين الآخريين ، محمد ابن عبد  
لأمين ، خير من نطق بالضاد فأجاد  
أعذبهم بياناً، وعلى آله وصحبه الغر الميامين ، ومن تبع هداهم وسار على نهجهم إلى يوم  
الدين.

:

يفخرون ، لأنهم يكتبون بلغة عربية صحيحة و ينطقون لغة صحيحة

الخل 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 درس اللغوي الحديث ، قد تغيرت نظرتنا إلى أخطاء متعلمي اللغة، و هذا  
تأسيس علم اللغة التطبيقي، و إبعاره 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

مساهمة	الجهاز	يد و تعينا
اقتفينا آثارها	تجنبها	لتجاوزها.

التعليمي في بلادنا يشير إلى شيوع الأخطاء اللغوية عند تلامذتنا

هذه	معهم	تعليمية	الجامعية
بأنواعها جميع مستويات	العربية :		

انطلاقاً من هذا الواقع المؤسف أثرت أن التعبيرية الكتابية تلاميذ  
،وقد وقع اختيارنا على ه 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  
لضعف و معالجتها ضمن هذه الدراسة ،التي وسمتها ب: "الأخطاء التعبيرية الكتابية  
تأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي -".

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

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

المتخصصة في اللغة العربية التي الاهتمام  
اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي اللغوية جميع  
المستويات، حصرها هذا ما دفعني التعبيرية الكتابية على  
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 يكتسبها التعبير الكتابي في الأطوار الأولى من التعليم ، لان التلميذ يستخدم فيه  
كل ما تعلمه من مهارات الاستماع ،الحديث، القراءة، فهو يعد مسرحاً لجهود المتعلمين

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

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

❖ ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعاً في أوساط التلاميذ و ما تكراراتها و نسبتها المئوية؟.

❖ هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية، و تكراراتها، و نسبتها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟

❖ هل من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء مقدره أم أخطاء أداء؟

❖ هي الأسباب المؤدية و وقوع 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 : يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للنظام "الازدواجية اللغوية".

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

للعلم فإن طبيعة الدراسة، اقتضت الاستعانة، بأكثر من منهج. بداية بالمنهج

التحليلي الطريقة الوصفية الناحية التعليمية، هذا

نظراً لطبيعة موضوع بحثنا، لأننا دائماً في مواضع كهذه نحاول ووصف الظاهرة أولاً، ثم نقوم بتحليل النتائج المتوصل إليها ثانياً لمعرفة أسباب تشكلها معتمدين في ذلك على أهم النظريات اللغوية و المقترحات الممكنة لمعالجتها فضلاً





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

و بعد ذلك قمنا بتحليل نتائج الاستبيان  
وتطرقت فيها إلى أهم النتائج التي توصلت إليها  
مدونة هذا  
نهاية هذا

القيمة

طريق و كانت خير عون لنا نذكر منها :

الأمين

تحليل الأخطاء لإسماعيل صيني

تعليمها

اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي

الكثير

غيرها

هذا

جهة

سير

من جهة أخرى

وهران

هو

يبخل

غيتري سيدي محمد،

الأخير بجزيل

التوفيق.

بنصائحه وتوجيهاته السديدة

تواضعه لعله يجد

أقدمه

تضمنه

وجيز

هذا

يكون

سبحانه

يقومه يقيم وجهته،

المتخصصين

التوفيق حليفي عرضه.

قال الله تعالى: ﴿قَالَ يَا قَوْمِ أَرَأَيْتُمْ إِن كُنْتُمْ عَلَىٰ بَيْتِهِ مِن رَّبِّي وَرَزَقْنِي مِنْهُ رِزْقًا حَسَنًا وَمَا أُرِيدُ أَنْ أُخَالِفَكُمْ إِلَىٰ مَا أَنهَآكُمْ عَنْهُ إِن أُرِيدُ إِلَّا الْإِطْلَاقَ مَا اسْتَطَعْتُ وَمَا تَوْفِيقِي إِلَّا بِاللَّهِ عَلَيْهِ تَوَكَّلْتُ وَإِلَيْهِ أُنِيبُ﴾ هود الآية: 88

تمت بعون الله يوم:

الخميس 01 1437 هـ

15: 2015



يعتبر  
وعليهم  
مهم  
التلاميذ.

والنامية  
الابتدائية اهتماما  
الآخرين  
تحديد

فهم  
لها

الحقيقية  
التربوية  
و المهارات الأساسية  
اهتمام المتخصصين  
طريقه

يتزايد  
هذه  
أبرزها شيوع

الإملائية

## 1. مفهوم اللغة

:

جاء في لسان العرب أنها من الفعل لغوت، تكلمت، وأصل لغة: لغوة فحذفت واوها : النطق، يقال هذه لغتهم التي يلغون بها أي ينطقون

( ) .

واللغة أصلها ( ) : أخطأ وقال باطلاً ويقال سمعت لغاتهم: كلامهم ( المعجم الوسيط).

وجاءت في القرآن الكريم كلمة لغو في أكثر من آية، قال تعالى: ﴿لَا يَسْمَعُونَ فِيهَا لَغْوًا إِلَّا

سَلَامًا وَلَهُمْ رِزْقُهُمْ فِيهَا بُكْرَةً وَعَشِيًّا﴾<sup>1</sup> : ﴿وَالَّذِينَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ

مُعْرِضُونَ﴾<sup>2</sup> : ﴿وَالَّذِينَ لَا يَشْمَدُونَ الزُّورَ وَإِذَا مَرُّوا بِاللَّغْوِ مَرُّوا

كِرَامًا﴾<sup>3</sup>.

:

تعددت مفاهيم اللغة عند القدماء و من بين هته التعاريف نجد ما جاء به (392هـ) في كتابه الخصائص بقوله: "ها - فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"<sup>4</sup> فهو بهذا ربط اللغة بالصوت الذي يستخدمه الإنسان للتعبير عن حاجياته، في حين نجد أن عبد القاهر الجرجاني (471 هـ) يعرفها بأنها: "

<sup>1</sup> مريم، الآية 62.

<sup>2</sup> المؤمنون، الآية 03.

<sup>3</sup> الفرقان، الآية 72.

<sup>4</sup> أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تح محمد عي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب ج 1 3 1986 34.

والسمات ، ولا معنى للعلامة والسمة حتى يحتمل الشيء ما جعلت العلامة دليلاً عليه وخلافه...<sup>1</sup>

أما عند المحدثين فنجد جورج مونان George mounin يعرفها بأنها: "الأداة العجيبة التي تميز النوع البشري عن الأنواع الحيوانية الأخرى"<sup>2</sup> نستشف من هذا التعريف أن اللغة ضرورية للإنسان، فنجد أن الإنسان يختلف عن الحيوان من حيث أنه

يعرفها صالح بلعيد بأنها: "صوتية، مخزونة في الجماعة الناطقة قيمتها في الاتفاق عليها بين الأطراف التي تتعامل بها.. أو هي السلوك الاجتماعي التواصلي العام ذات العلاقة بالجانب الاجتماعي، و يستعمل لفظ language الاصطلاحي الذي يتعلق بميدان معين : الحيوان/ .... تطلق التسمية على : اللغة العربية، اللغة الفرنسية..."<sup>3</sup>

و قد طرح دي سوسير تعريف للغة فيقول أنها: "ظاهرة اجتماعية وهي رغبة

خاضع لها"<sup>4</sup> ها ثلاثة محاور وهي<sup>5</sup>:

- محور التقابل بين الاجتماعي و اللسانية التي مع بقية جماعته اللغوية، فاللغة عامة ، و الكلام حديث فرد ( ).
- محور التقابل بين الذاكرة و الإبداع:
- في اللغة يترجم الكلام فعلاً ذاتياً للذكاء.

<sup>1</sup> عبد القاهر الجرجاني : أسرار البلاغة ، تعليق محمد شاكر مكتبة الخانجي القاهرة ط1 1991 376.  
<sup>2</sup> جورج مونان ، الترجمة و اللسانيات ، تر: حسين بن رزوق، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط2000 1 53:  
<sup>3</sup> صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، دط، 2008 47:  
<sup>4</sup> أحمد مختار عمر ، محاضرات في علم اللغة الحديث، عالم الكتب، القاهرة، ط1995 1 160:  
<sup>5</sup> صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، دط، 2008 48:

.....  
- محور التقابل بين الشفرة و طريقة استعمالها: اللغة شفرة مشتركة بين جميع  
تشبه سيمفونية يعزف عليها الأفراد بواسطة الكلام على أدوات مختلفة، ولكنها تتقيد

## 2.1 :

يرى صالح بلعيد : "أن اللغة المنطوقة هي أداة تواصل مباشر تتميز بوجود  
ملفوظات غير تامة و ظاهرة التكرار، ولها 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 باعتبار هـ" يتمتع بالحيوية الفورية و الدينامكية  
في مقابل البرود المنطقي السكوني للنص المدون" فالنص المنطوق لا يمكن أن  
يكون تمثيلا ثانويا للنص المدون بكل صورته و نطقه و ما يحمله من أحاسيس،  
ما الكتابة إلا نوع من حل شفرة المنطوق في أحد الأبعاد لا غير"<sup>1</sup>.

## 3.1 :

وهذا بخلاف اللغة المكتوبة التي يرى بأنها : " منطوق، وترجم وضعية غير  
مباشرة، أو مؤجلة للتواصل، فهي تفترض وجود متلقٍ غائب سيتلقى الخطاب لاحقا، وترجم  
الحركات و الإيماءات إلى علامات خطية مثل التعجب، أو الاستفهام،  
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  
....."<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر، دط، 2008، 29-30.  
<sup>2</sup> 30.

#### 4.1. بين اللغة المنطوقة و اللغة المكتوبة:

و يمكن تلخيص نقاط الاختلاف بين اللغة المنطوقة و المكتوبة في هذا الجدول<sup>1</sup>:

أسبق، و أصوات لا يقبض عليها	متأخرة بفترة جد كبيرة، و أصوات مجسدة
لغة سريعة التحول	تميل إلى الثبات و تغييرها 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 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. :

:

خطه، فهو كاتب،  
كتبه :  
أكتبه القصيدة : أملاها  
عليه<sup>3</sup>.

يكتبه :  
" :  
" :  
علمه :  
أكتبه القصيدة : أملاها





## 1.2. الخطي :

يؤثر جودته رداءته تأثيرا كبيرا يكتبه  
صحيحا قدرته التبليغ أسهل،  
قراءتها.

## 2.2. :

يقصد بها ترجمتها مدلولاتها،  
كتابتها  
صحيحا يتوافق عليها وإلا  
( ) ( )  
ضمير  
مدلولين أحدهما هو ( ) ترجمه  
هو هو ( ) عليها  
العربية :  
1.

## 3.2. التعبير التحريري ( ) :

وهي الحصيلة النهائية لتعليم فنونها فروعها التعبير ليس المهم  
سليمة ذاتها، يكون جميلا ذاته الأهم  
هو الجميل ينظم ينسقاها  
ويضعها يمكن قراءته بسهولة هنا بالمهارات  
اليديوية عليها « آليات مهارات التحرير <sup>2</sup> » .

الجميل يراعى فيه الصحيحة العربية يبقى  
تحقيق تبليغ وجه، النتيجة نفسها  
العربية جيدا خطه يستحيل معه  
تميزها بعضها .

<sup>1</sup> ينظر: بشير حورية: الأساسية الجزائرية، ماجستير، العربية آدابها،

39.

<sup>2</sup> تدريس العربية، القاهرة، 1997، 265.

التعبير	هي			
جهاز	بين جهاز	»	يستدعي	يتحقق
تحريكه			الدقيق	جهاز هو الجهاز
	بين	1	«	معين يتمثل
				لتحقيق
				وثيقا

4.2. أنواع الكتابة الإملائية: للكتابة الإملائية ثلاثة أنواع<sup>2</sup> :

#### -كتابة المصحف الشريف:

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

- 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: " " "
- " "

وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم و حده.

#### -كتابة العروضيين:

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

10 النهضة المصرية، القاهرة،  
1998 للنشر و التوزيع، الأردن، ط1  
168 .6

1  
2 زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار

## - الاصطلاحية:

وهي الكتابة السائدة بين الكتاب، وهي التي وضعت القواعد الإملائية من أجل ضبطها تثبيتها، والتي استمدت قواعد الإملاء فيها من (عثمان ابن عفان رضي الله عنه)

### 3.التعبير:

:

"عبر عما في نفسه أعرب، عبر عنه غيره فأعرب عنه"<sup>1</sup>. و يعرف التعبير أنه: " بلسانه قلمه نفسه "2.

:

نعني بالتعبير " ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا وكتابة بطريقة منظمة و منطقية مصحوبة بالأدلة و البراهين التي تؤيد أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة"<sup>3</sup>. وهو أيضا: " وتنظيم وتنمية والتعبير عنها "4.

### 1.3.التعبير :

يعتبر التعبير المهارات اللغوية الأساسية الناحية التربوية فيعني : " التلاميذ والتربوية سليمة، وخالية ومستواهم، وتمرينهم التحرير بأساليب

<sup>1</sup> الفيروز المحيط، إحياء بيروت 1997 1 609.  
<sup>2</sup> : التدريس العربية المصرية1975 .  
<sup>3</sup> حسين المناهج التربوية التدريس، الكتب، القاهرة  
<sup>4</sup> 3 2003 112. الرحيم: تدريس العربية، القاهرة 1985 54 .

وتنسيق

اختيار

وتعويدهم

وترتيبها وجمعها وربط بعضها "1.

ويرى العزيز التعبير :

- التأثير : بطبعه يتفاعل يجري حوله ويتأثر به ويدفعه

تقليب الذهن، وإلى التفكير .

- التعبير: يكفي والتأثير ليفصح بنفسه له

يمتلك التعبير، أدواته اللغوية تمكنه تقديم

تقديمًا وأفيا .

- يستعمل لتبليغ معين

يكون هناك (التعبير)

التعبير.

### 2.3. التعبير:

التعبير يأتي على وجهين: وظيفي جهة أخرى ينقسم إلى وشفهي.

التعبير الوظيفي :

التعبير ينقسم إلى التعبير الوظيفي -

أجنبية عليه يمارس التعبير عليه.

« فالتعبير الوظيفي هو يؤدي وظيفيًا تقتضيه حياة حياته

العلمية»<sup>2</sup> يتضح تعريفه مجالاته كثيرة، منها :

1 الحديثة لتدريس العربية والتربية الإسلامية القاهرة 132 .  
2 حسين سليما . تعليم العربية والدين . 3 بيروت، 1984 . 202.

الأبيات الشعرية، هذا التعبير  
الهدف سليمة اللغوي والنحوية»<sup>1</sup>.

التعبير فينسم والابتكارية ويتم بالتعبير «  
النفسية، بليغ، جميل إلى  
الوجدانية هنا يسميه ير التعبير الذاتي»<sup>2</sup>.  
ومجالاته كثيرة منها والرواية، والمسرحية.

. التعبير الشفهي:

وأحاسيسه بالحديث فهو التعبير الشفهي، وهو يأتي التعبير  
طبيعة التعبير الشفهي هو بينى عليه التعبير  
يُعرف اللغوية، بحيث نجد أن التعبير الشفوي هو  
المهارة اللغوية الأولى التي يتعامل بها التلميذ منذ مراحل نموه الأولى قبل المدرسة .

أهمية التعبير الشفهي أنه وسيلة السريع بين وغيره، وبإمكانه  
يؤدي به أغراضه الحيوية الميادين " التعبير  
والتعليق والتلخيص

3

-التعبير :

يأتي التعبير الكتابي في مرحلة لاحقة من مراحل النمو اللغوي لدى التلميذ  
يتمكن من مهارتي القراءة و الكتابة، وهو يكتبه  
وسيلة أخرى لاتصاله بغيره إلى التعبير الشفهي، " القراءة والتعبير والكتابة تعتبر  
كفاءات متصلة بعضها ببعض ولا يقتضي إرساؤها معرفة اللغة من حيث هي نظم

1 حسين سليما / ..202  
2 النعيمي علي . تدريس العربية . : التوزيع 2002 . 128  
3 ينظر: تدريس العربية . 2 . : . 115:

فحسب، بل معرفة كيفية توظيفها في وضعيات حقيقية و لمقاصد متعددة<sup>1</sup> ومجالاته كثيرة منها: " والتقارير، الأبيات الشعرية ونثرها،

### 3.3. أهداف التعبير :

المنهاج	الأهداف	تحقيقها	نهاية
اهتمامات ميولات	التلميذ	هذا	فهو
التعبير	التنفيذ عنها كتابيا	وضعيات حقيقية	شبه حقيقية. ويصب التعبير
أيضا	لأنه	فيه	التعبير. وهكذا يتدرب
يتعين	يحرص عليه لتحقيق الهدف	المستهدفة <sup>3</sup> .	أهداف التعبير
تتويجا وتجسيدا	فيما يأتي <sup>4</sup> :	تبليغا	والأحاسيس.
أهداف التعبير	ترتيب	أوجه التعبير	إخبار، تلخيص...).
التعبير	التعبير	سليما.	تنمية الخيال
تنمية الخيال	كتخيل نهاية	مشاهد	"

<sup>1</sup> مجموعة مؤلفين، كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2009 .3  
<sup>2</sup> ينظر: النعيمي علي . تدريس العربية . : التوزيع 2002 .128  
<sup>3</sup> ينظر: مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم 2011 .19  
<sup>4</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011 .19

.....  
: .

التعبير  
ويعتبر أهم  
مكتسباته  
إليه  
المناهج الجديدة إنه  
فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا  
والتطبيقات الكتابية،  
الفقرية . نهاية  
أوجه التعبير وترتيب  
نهاية التعليم ( )<sup>1</sup>  
التعليم والصيغ  
والتراكيب،  
يتمارس التعبير

الأهداف يرمي التعبير تحقيقها هذه يأتي<sup>2</sup>:

- توظيف الرصيد
- الصيغ والظواهر اللغوية
- ترتيب
- تحليل وتركيبها فيها.
- كتابيا قضايا المعيش.
- الاهتمام التعبير وجودته.
- السليمة جميع "

#### 4.3 بين التعبير الشفهي والتعبير :

عملية  
المستهدفة يقترب نظامها يستخدمها بها  
يمرّ بعمليات

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011 .22  
<sup>2</sup>



هذه العمليات مهار الحديث  
الأخيرة التعليم.

فيه يقع التعبير الشفهي الأجنبية  
سيكولوجية، اللغوية، السيكولوجية الحياء  
الآخرين، والإرهاق ، وتعد أخطاء التعبير الشفهي أقل  
خطورة من أخطاء التعبير الكتابي .

مما مرّ يّضح لتعبير الشفهي منه التعبير لأنه قلما  
السيكولوجية على التعبير التحريرية تدلنا  
على اللغوية، لديه كافيًا لتصويب ما يراه أنه  
جدير معالجته هي التعبيرية التحريرية<sup>1</sup>.

### 5.3. التعبير الكتابي تحليل الإملائية:

تحليل يعتمد التعبيرية الاستقبالية لأنه  
هذه الأخيرة<sup>2</sup> « التعبير مجمله شفويًا تحريريًا ، هو  
النهائية اللغوية «<sup>3</sup>  
التعبيرية شفوية ( الحقيقة  
لأنه يتطلب الكثير  
جهداً كبيراً، »  
«<sup>4</sup> هذه يمكن ملاحظتها ومراجعتها  
يسهل تحديد ودراستها.

<sup>1</sup> ينظر: مد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص61.

<sup>2</sup> ينظر: : 142-143.

<sup>3</sup> رشيد طعيمة لمناهج تعليم العربية، إعدادها تطويرها تقويمها

القااهرة، ط2 2000 . 96

<sup>4</sup> إسماعيل صيني الأمين تحليل . 143

ينتجها يمكن تقسيمها قسمين<sup>1</sup>:

التعبير : التعبير .....  
التعبير الموجّه : التلخيص الصياغة.....

اللغويين ( ) هي حقيقة  
ليس لغوية ينتجها تلقائياً كالتعبير  
" :  
.....<sup>2</sup>

corder هذه نقدية بين النوعين  
(التعبير الموجّه ) التعبير الموجّه، يجعل يستعمل (ينقل)  
بكاملها يساعد  
التعبير يجعل يتجنب ويتحاشى التعبير يجهله يتفادى  
لغوية يجهلها يمكن استعمالها صحيحاً، ليصل نتيجة  
وهي التعبير الموجّه التعبير<sup>3</sup>.

وهذا يؤكد نايف : « يمكن بمواضيع  
كتابتها تمكنهم  
يلجأ صيغة ... يشعر أنه غير  
منها كتابته سليمة إلا أنها يمكن يعرفه  
ويتقنه يستطيع استخدامه بمجملها»<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: رشيد طعيمة  
القاهرة، 2000 2 96-98.  
<sup>2</sup> التطبيقي تعليم العربية 52.  
<sup>3</sup> ينظر : إسماعيل صيني الأمين  
<sup>4</sup> نايف الأجنبية تعليمها تعلمها 109 . تحليل . 143

4. :

:

: أمله له عنه . أملاه كأمله تحويل التضعيف .

التنزيل : ﴿فَلْيُمْلَأْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ﴾<sup>1</sup>.

وهذا التنزيل أيضا: ﴿فَهِيَ عَلَيْهِ وَأَصِيلًا﴾<sup>2</sup>. هذا ...  
شيئا يكتبه عليه، باللغتين «<sup>3</sup>.  
فأكهة «<sup>4</sup> ألقينه عليه هو  
«<sup>5</sup>.

«  
جيدتان بهما استمليته سألته يمليه «<sup>6</sup>.  
يجمع هذا تسمية القديمة :  
... الشيخ يملئ طلابه

:

نعددت المصطلحات التي تدل على الإملاء : «الرسم والخط الهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب»<sup>7</sup> أما أطلق عليه أيضا : «الخط القياسي الخط الهجائي، ورسم لحروف، والخط(فقط) لكن رغم هذه التسميات المختلفة شكلا

<sup>1</sup> سورة البقرة الآية 282.

<sup>2</sup> سورة الفرقان الآية 05.

<sup>3</sup> الزبيدي

<sup>4</sup> فأكهة

<sup>5</sup> الخليل بن الفراهيدي، العين، تحقيق: مهدي إبراهيم

<sup>6</sup> الدين 345

<sup>7</sup> المصرية للتأليف

160 20

العربية، التوزيع 1993 1 1 39

مضمونا - يبقى مفهوم الإملاء واحدا ليدل على "علم رسم لحروف ترتيبها في  
يتناسب «<sup>1</sup>.

وأنه هام التلاميذ التدریب والتعلیمی<sup>2</sup>.  
مقياس دقيق  
«<sup>3</sup> ينظم  
جعله يقل أهمية وهي  
هذه

#### 1.4. وصلته :

يرتبط لغوية والتعبير

،لذا سنحاول فيما يلي توضيح علاقة الإملاء بفروع اللغة.

.

يمثل كل منهما  
جمالها، قيل  
تدريب  
ويسهل إتقانها  
استدارتها وانحائها  
هو الصحيحة  
بأنه: " لعملية  
الصحيحة  
وتناسبها،  
أنيق<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> نبيل السيد، الترقيم غريب القاهرة 2000  
<sup>2</sup> ينظر: الاتجاهات التربوية 21  
<sup>3</sup> إبراهيم العليم، الموجه 9  
<sup>4</sup> الهاشمي توفيق الموجه العربية العربية، بيروت 1973 ( ) 193  
بيروت 1993 4 368

. :

وجهان يدور التدوين

ارتباطهما هناك :

، ويقول الدكتور حركات مصطفى: " مهمة  
وظيفة "1 .

يتحقق الصحيح ينبغي سليمة  
صحيح " سليمة يخطئ به ،  
كتابته فإنه يقرأ يتعثر قراءته يتخلف فيها<sup>2</sup> .

. التعبير :

التعبير هو الوسيلة  
تدريب عليها، وهو وسيلة تدريبية ذاتها،  
استيعاب التلاميذ الإملائية، كما  
لتدريب التلاميذ التعبير، فيقومون  
بمفردهم إنشائية.  
يحتاج التلميذ  
التعبير يتعرف  
اختيارها  
البدائية بتحرير قصيرة  
نفسه<sup>3</sup> . أن يصلوا

- :

بين وطيدة، الإملائية الوجهة  
الكتابية النحوية لتعين  
تقويم لسانه، أسلوبه هنا بيان  
إعرابها وجهين يحافظ الناحية الشكلية الكتابية

1 قضايا 100.

2

<sup>3</sup> Voir : Lentin (Laurence) : Apprendre à penser, parler, lire, écrire, ESF Editeur, Paris, 1998,p73. .11

يحافظ النحوية . ارتباط كثير الإملائية

" تدرّيس ليس غاية ذاته هو وسيلة لتقويم  
- هو - وسيلة  
1.

هـ. :

يهتم حيث وترتيبها  
أصليتها زيادتها، فزيادة حذفه تغيير يمكن  
يغير ( ) غير ( ) ( ) غير ( ) ( )  
( ) هنا الوطيدة بين  
- - هي الأساسية .

التعبير اللغوية  
تتعداها جميع التعليمية المقررة كالتاريخ الجغرافيا التربية  
الإسلامية هذه يشرع التلميذ  
يكتب يعتبر أساسية بطريقة عرضية<sup>2</sup>.

#### 2.4. أهداف تعليم الإملاء :

المنهاج الأهداف تحقيقها نهاية

:

:

يتميز هذا بالتركيز الإملائية ويهدف<sup>3</sup>.

- الصحيحة الخالية الإملائية.

<sup>1</sup> ينظر: السيد تعليم العربية بين  
<sup>2</sup> ينظر: أوحيدة، الموجه للمعلمين العربية،  
<sup>3</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011، 19.

-

الترتيب والتنظيم

-

"

-

:

.

يسعى وتطبيق  
الصحيحة الخالية تلقائياً، وظيفة  
الإملائية التعليم استخدامهما.

ويتناول فيه ظاهرة التعليم  
وظيفي يتدرب عليها "1:  
التحريرية يحقق كتابتها صحيحة ليصل نهاية

المهارات الإملائية ( والتتوين، اللينة والهمزة...)

-

-

:

3.4

سيساعدنا

عملية التحليل.

2،،:

.

-

اللّي

-

اللّي

-

همزة

-

-

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011، 17.  
<sup>2</sup> مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011، 24.

- "
- 1 " .
- همزة .
- الهمزة .
- الهمزة .
- " الاستفهامية.
- -
- اللينة "

"منهج تحليل الأخطاء في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة" تطرقنا فيه إلى الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي القديم والحديث وتعرضنا في المبحث الثاني للمخالفات اللغوية، أنواعها ومصطلحاتها، وختمنا هذا الفصل بعرض للمناهج التنظيرية لدراسة الخطأ اللغوي.

<sup>1</sup> مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، ط2011 22.



•

## منهج تحليل اللغوية القديمة و الحديثة

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

:

كثرت فروع علم اللغة الحديث وتعددت مناهجه و تنوعت أغراضه ، ومن أحدث فروع علم 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 لا بد منه عند تعلم اللغة، فهو ممر قسري، و عليه يجب إعادة الاعتبار إلى الخطأ و جعله حجر الزاوية في صرح التعليم و التعلم.

## 1. ي في الدرس اللغوي القديم و الحديث:

## 1.1 ي 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 تفتن اللغويين العرب، إلى مسألة الخطأ اللغوي في وقت مبكر جدًا، و تصدّوا لها، لأنهم كانوا يرون في اللحن خطراً على لغتهم، فاستكروه و استهجنوه، و عابوا كل من وقع فيه، فقد سئل عبد الملك ابن مروان عن إسراع الشيب إلى رأسه فقال: " شيبنتي مواقع الخطابة و توقع اللحن " <sup>1</sup>.

بل دفعهم شغفهم بلغتهم وحرصهم على سلامة دينهم إلى وضع قواعد لحماية لغتهم، و تأليف المصنّفات التي تنبّه إلى مواطن الخطأ و تشير إلى الصّواب فيها، و نذكر من بين هته المصنّفات:

- " ما تلحن فيه العوام"، للكسائي(ت 189 هـ).
- "لحن العوام" للزبيدي (ت 379 هـ).
- "تثقيف اللسان و تلقيح الجنان"، لابن مكي الصقلي (ت 501 هـ).
- "تقويم اللسان"، لابن الجوزي (ت 597 هـ).
- " تصحيح التصحيف و تحرير التحريف" للصفدي
- "درة الغوّاص في أوهام الخواص للحريري" (ت 516 هـ).
- دراسة "أدب الكاتب" لابن قتيبة (ت 276 هـ).
- دراسة "البيان و التبيين" للجاحظ(ت 255 هـ)
- دراسة " العقد الفريد" لابن عبد ربه(ت 338 هـ).

<sup>1</sup> أحمد مختار: أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين، دار عالم الكتاب، ط1، القاهرة، 1991، ص20.

«لقد كانت دراسة الأخطاء اللغوية قديماً، وما زالت حتى يومنا هذا لونا من التأليف الذي يمثل اتجاهها 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)»<sup>1</sup>.

فقد قام مؤلفو هذه الكتب، برصد الأخطاء التي شاعت على أسنة الخواص و العوام في زمانهم، و قاموا بإحصائها و البرهنة على خطئها، و ذلك بمقابلتها بالمادة اللغوية التي جمعها اللغويون الأوائل من أفواه العرب الخُص في زمن الاحتجاج.

فتسلل الأخطاء إلى أسنة الخواص و أقلامهم هو السبب الذي جعل (الحريري) يؤلف كتابه (درة الغواص في أوهام الخواص) و في ذلك يقول : "فإني رأيت كثيرا مما تسنّموا أسنة الرتب، و توسّموا بسمة الأدب قد ضاهوا العامّة في بعض ما يفرط من كلامهم، و ترعف به مرا عاف أقلامهم ممّا إذ عُثر عليه، و أثر عن المغرّو إليه خفض قدر العلية، و وصم ذا الحلية، فدعاني الأنف لنباهة أخطارهم، و الكف بإصابة أخبارهم، إلى أن أدرا عنهم الشبه، و أبين ما التبس عليهم و اشتبه"<sup>2</sup>.

ف نجد (ابن مكي الصقلي) يبين السبب الذي دفعه إلى تأليف كتابه (تثقيف اللسان) فيقول: " هجم الفساد على اللسان، و خالطت الإساءة الإحسان، و دُخِلت لغة العرب فلم تنزل كل يوم تنهدم أركانها و تموت فرسانها حتى أستبيح حريمها، و هجّن صميمها، و عفت آثارها و طفئت أنوارها، و صار كثير من الناس يخطئون و هم يحسبون أنهم يصيبون، و كثير من العامّة يصيبون و هم لا يشعرون، فربما سخر المخطئ من المصيب ..ثم لم يزل الخطأ ينتشر في الناس و يستطير حتى وقع بهم في تصحيف المشهور من الحديث ..و تقرأ كذلك فلا يؤبه إلى لحنها، و لا يفتن إلى غلطها "<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار و ائل للنشر، ط2005، ص1، ص131.

<sup>2</sup> محمد ابراهيم عبادة، النحو التعليمي في التراث العربي، ص202.

<sup>3</sup> الصقلي، تثقيف اللسان و تلقيح الجنان، تحقيق مصطفى عبد القادر عطا، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان ط 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"<sup>1</sup>.

بحيث أن ما لاحظته ابن منظور من ذبوع اللحن في العربية كان سببا في تأليف كتابه: "لسان العرب"، إذ يقول في مقدمته: "وذلك لما رأيت أنه قد غلب في هذا الأوان من اختلاف الألسنة والألوان، حتى لقد أصبح اللحن في الكلام يعد لحنا مردودا، وصار النطق بالعربية من المعايير معدودا، وتنافس الناس في تصنيف الترجمات في اللغة الأعجمية، وتفاصحوا في غير العربية فجمعت هذا الكتاب في زمن أهله بغير لغته يفتخرون"<sup>2</sup>.

فالغيرة إذن على اللغة العربية، والحرص على سلامتها من اللحن والتحريف هي التي دفعت بهؤلاء الكتاب وغيرهم إلى تأليف كتب كاملة أشاروا من خلالها إلى الأغلط والأخطاء التي ظهرت على الألسنة، وبينوا الصواب فيها.

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

- كتاب "الكتابة الصحيحة" للأستاذ زهري جار الله.
- كتاب "لغة الإعلام اليوم بين الالتزام والتفريط" لإبراهيم درديري.
- كتاب "من الأخطاء الشائعة في اللغة والنحو والصرف" محمد أبو الفتوح شريف.
- كتاب "معجم الأغلط اللغوية المعاصرة" محمد العدناني.
- كتاب "أخطاء ألفانها" نسيم نصير.

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، ج1، ط1، دار الصادر، بيروت لبنان، 1990م، ص9.

<sup>2</sup> أحمد حسن الزيات، وحي الرسالة، ط2، دار النهضة، مصر، 1996، ص121.

- كتاب "معجم الأخطاء الشائعة".

- كتاب "أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتاب والإذاعيين" أحمد مختار عمر

ونخلص من خلال ما سبق، إلى أن اللغويين العرب، قد فطنوا إلى مسألة اللحن في وقت مبكر جدًّا، وتصدّوا لها، لأنهم كانوا يرون في اللحن خطراً على لغتهم، فاستنكروه واستهجنوه، وعابوا كلَّ 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 اللحن كان السبب الأساس في قيام الدرس اللغوي عند العرب.

لكن، مع ذلك فإنّ الهدف من دراسة الخطأ اللغوي في الدرس العربي القديم، يختلف عمّا هو عليه في الدرس الحديث؛ لأن الهدف من التنبيه إلى مسألة (الخطأ اللغوي) هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف، كما أن الانتقادات و المناقشات اللغوية التي كانت تجري بين الشعراء واللغويين أنفسهم لم يكن الهدف منها تعليمياً بل كان نقدياً بالدرجة الأولى، وفي ذلك يقول عارف كرخي أبو خضير: «والحق أن تحليل الأخطاء في المؤلفات العربية القديمة يختلف في منهجه عن مباحث تحليل الخطأ اللغوي عند الغربيين المحدثين، فقد كانت الأولى تهدف إلى النقد أوّلاً لا إلى التعليم وتتخذ من الشعر والنثر مادّة للدرس، كما أنها في أغلبها تخلو من استعمال المنهج التقابلي في دراسة الأخطاء وعرضها»<sup>1</sup>.

## الحديث:

## 2.1

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

<sup>1</sup> عارف كرخي أبو الخضير، 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 حرصاً منهم على سلامة اللغة، وانسجاماً مع المقاييس الجمالية التي يتبنونها<sup>1</sup>.

أما 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 " اللحن " هو الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف بالدرجة الأولى، فإنّ هدف الغربيين اليوم هو هدف تعليمي يُعنى بدراسة أخطاء المتعلمين، والوقوف على أسبابها (مصادرها) لتفاديها في المستقبل.

"فقد اقتصرّت دراسة العرب القديمة منها والحديثة للخطأ على تحديد هذه الأخطاء وتصنيفها وتصويبها، وذلك بمقابلة هذه الأخطاء بالمادة اللغوية التي جمعت من المصادر اللغوية الموثوق بها ، ولكن كلّ ذلك، دون محاولة منهم الوقوف على أسباب هذه الأخطاء"<sup>2</sup> وإيجاد تعليل مقنع لها، وحلول مناسبة لتجنّبها ، وهذا ما ذهب إليه (رمضان عبد التواب) عندما قال: "ولم يحاول أولئك الذين ألفوا في لحن العامة أن يعللوا لنشؤ هذا اللحن ..بل كانوا يعيبونه ويتقززون منه ويُنعون على أصحابه الوقوع فيه"<sup>3</sup>.

وفي المقابل نجد الغرب قد نظروا إلى الخطأ على أنّه شيء إيجابي بل هو أمر لا بدّ منه في عملية تعلّم وتعليم اللغة 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 خصّصت لدراسة الأخطاء، وسوف يأتي الحديث عنها لاحقاً .

<sup>1</sup> عارف كرخي أبو الخضير، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، ص49.

<sup>2</sup> ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع - لبنان - ط 1985، ص79.

<sup>3</sup> الزبيدي، لحن العوام، ص70 .

فالسانيين المحدثين إذا نظروا إلى الخطأ على أنه أمر طبيعي، يشكل جانبا مهمًا من جوانب اكتساب اللغة، لأنه من خلال التعرف على أخطاء المتعلمين وتصويبها تقلّ أخطاؤهم شيئاً فشيئاً إلى أن يصل المتعلم إلى إنتاج لغة سليمة من الانحرافات، حتى أن بعضهم اعتبر عدم ظهور الأخطاء على السنة الدارسين أمراً يعوق عملية التعلم، 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"<sup>1</sup>.

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

## 2. "المخالفات اللغوية"<sup>2</sup> 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 و سنبداً أولاً بذكر المصطلحات الأخرى وصولاً إليه.

<sup>1</sup> دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص203 .  
<sup>2</sup> 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 :

:

ورد في معجم العين: " أنّ اللحن ما تلحن إليه بلسانك، أي تميل إليه بلسانك"<sup>1</sup>.

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 لحناً: قال له قولاً يفهمه عنه و يخفي على غيره و في الحديث: إذا انصرفتما فاللحننا لي لحناً" عرّضا لي بما رأيتما و لا تفصحا"<sup>2</sup>.

:

يعرفه محمود سليمان ياقوت نقلا عن أحمد بن فارس:

"أما اللحن بسكون الحاء فإمالة الكلام عن وجهه الصحيح في العربية"<sup>3</sup>.

ويعرف اللحن 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: افتتحوها سيوفكم بدل "سُلّوا سيوفكم"، والعجز عن لفظ الحروف، كتحويل الرّاء إلى ياء نحو: شَيْفٌ أي شَرَفٌ، 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"<sup>4</sup>.

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

<sup>1</sup> الخليل ابن أحمد الفراهيدي، العين، دار الكتب العلمية للطباعة و النشر، لبنان، ط2003، 1، باب اللام، ص77.

<sup>2</sup> مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، إدارة إحياء التراث الإسلامي، قطر، ج2، دط، دت، ص819-820.

<sup>3</sup> محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص 176.

<sup>4</sup> محمد التنوخي، راجي الأسمر، المعجم المفصل في علوم اللغة، ج 1، ص497.

"اللحن صرفك الكلام عن جهته ثم صار لازماً 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"<sup>1</sup>.

وقد شاع اللحن على ألسنة الناس بسبب اختلاط العرب بالشعوب الأعجمية التي دخلت الإسلام، فأدى ذلك الاختلاط إلى ظهور اللحن على ألسنة العرب يقول (الزبيدي) في ذلك: "ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدر من إسلامها تنزع في نطقها بالسجية، وتتكلم على السليقة حتى فتحت المدائن و مُصِّرَتِ الأمصار، ودونتِ الدواوين، فاختلط العربي بالنبطي، والنقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدين أخلط الأمم، و سواقط البلدان، فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللحن في ألسنة العوام"<sup>2</sup>.

و قد ظهر هذا اللحن منذ عهد الرسول صلى الله عليه وسلم، إذ يروى أن رجلاً لحن بحضرته فقال: "أرشدوا أحاكم فقد ضلّ"، وعندما ازداد الاختلاط أخذ اللحن يزداد شيوعاً وقد تعددت الروايات حول انتشار اللحن، فقد روى الجاحظ أن: "أول لحن سمع بالبادية: هذه عصاتي، وأول لحن سمع بالعراق حي على الفلاح والصواب هذه عصاي، وحي على الفلاح بفتح الياء"<sup>3</sup>.

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 قارئاً يقرأ: إن الله بريء من المشركين ورسوله بالكسر»<sup>4</sup>

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 المهمة.

<sup>1</sup> أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص 67.

<sup>2</sup> الزبيدي، لحن العوام، تحقيق، رمضان عبد التواب -مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 2000، ص59.

<sup>3</sup> الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، ص219.

<sup>4</sup> الجاحظ، البيان والتبيين، ج2، ص151.

والذي يهّمنا من كلّ ما سبق، هو أن اللغويين القدامى قد تنبّهوا إلى قضية الخطأ اللغوي والذي اصطاحوا على تسميته باللحن اللغوي، ورغم أن هذا المصطلح استعمل للدلالة على عدّة معانٍ جمعها ابن بريّ في قوله: "للحن ستة معانٍ، الخطأ في الإعراب، واللغة، والغناء والفتنة والتعريض والمعنى".<sup>1</sup>

إلا أن استعمال (اللحن) بمعنى الخطأ هو: «أظهر اصطلاح لهذا اللفظ، وهو اصطلاح مبكر.. فأبو الأسود الدؤلي يقول: "إني لأجد للحن غمراً كغمير اللحم"، ومن قبل ذلك يقول الرسول صلى الله عليه وسلم: "أنا أعرب العرب ولدتني قريش، ونشأت في بني سعد بن بكر، فأنيّ يأتيني اللحن؟" ونحن نعلم أن الرسول صلى الله عليه وسلم يخاطب الناس إلا بما يفهمونه، ولولا أنهم يعرفون أنّ اللحن يأتي بمعنى الخطأ في الإعراب لعدل عنه إلى غيره»<sup>2</sup>.

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

لَيْتَ الْأَمِيرَ أَطَاعَنِي فَشَقِيئُهُ \*\*\*  
مَنْ يُكْفِي الْقَصِيدَ وَيُلْحَنُ<sup>3</sup>

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.

<sup>1</sup> عوض حمد القوزي، المصطلح النحوي، نشأته و تطوره حتى نهاية القرن 3 هـ، ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر - 1983، ص 14.

<sup>2</sup> المرجع السابق، ص 12.

<sup>3</sup> محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، ص 181.

2.2. :

:

الخطأ أو ما يطلق عليه باللغة الفرنسية *erreur* باللغة الإنجليزية مصطلح *error* من الوجهة اللغوية كما عرفه (ابن منظور) في معجمه (لسان العرب): "الخطأ و الخطاء ، ضدّ الصواب وقد أخطأ، وفي التنزيل (و ليسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ ) عذاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم، وقول رؤبة: ياربُّ إن أخطأتُ أو نسيثُ .. فأنت لا تنسى ولا تموت ... أي إن أخطأت أو نسيثُ، فاعفُ عني لِنَقْصِي وفضلِكِ ..، وأخطأ الطريق : عدل عنه وأخطأ الرّامي الغرض : لم يُصبه .. وخطأه تخطئةً وتخطيئاً : نسبَه إلى الخطأ، وقال له أخطأت ..

وقيل : خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد، ويقال لمن أراد شيئاً ففعل غيره أو فعل غير الصواب : أخطأ، وفي حديث الكسوف : فأخطأ بدرع حتى أدرك بردائه، أي غلط<sup>1</sup>

في حين ذهب ابن فارس إلى أن: "خطواً:(الحاء،طاء،و الحرف المعتل المهموز) يدل على تعد الشيء،و الذهاب عنه،ويقال:خطوات أخطو خطوة والخطوة ما بين الرجلين،والخطاء:تجاوز حد الصواب و يقال:أخطأ،أي تعدى الصواب"<sup>2</sup>.

و تدل مادة (خ،ط،ء) على : "معنى أذنب و غلط (حاد عن الصواب)يقال:أخطأ فلان أذنب عمداً أو سهواً،و أخطأ الهدف و نحوه:لم يصبه و قولهم(أخطأ نوءك) مثل يضرب لمن طلب حاجة فلم يقدر عليها"<sup>3</sup>.

:

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"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> ابن منظور، لسان العرب، مج1 ، مادة(خطأ) ،ص 65- 66.

<sup>2</sup> أبو الحسن بن فارس بن زكريا،مقاييس اللغة ،ج2،مادة "خطواً"،ص198.

<sup>3</sup> المعجم الوسيط،مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إدارة إحياء التراث الإسلامي قطر،ج2، دط، دت، ج2،مادة:خطأ.

<sup>4</sup> Crystal David. the Cambridge encyclopedia of language.cambridge.1988.university press.p420

وقد 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"<sup>1</sup>.

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"<sup>2</sup>.

### 3.2 :

.

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 غلط في الأمر يغلط غلطاً غيره، والعرب تقول: غلط في منطقه، وغلطت في الحساب غلطاً وغلطاً، 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 مغالطة، والمغلطة و الأغلوطة: الكلام الذي يُغلط فيه..."<sup>3</sup>.

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، وإنما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به، فربما استهواهم الشيء فزاغوا به عن القصد"<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> Crystal David. the Cambridge encyclopedia of language.cambridge.1988.university press.p420

<sup>2</sup> نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص101.

<sup>3</sup> ابن منظور، لسان العرب، مج7، مادة (غلط)، ص363.

<sup>4</sup> ابن جني، الخصائص، تحقيق عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة و النشر، لبنان، ط2، ج2003، ص3، م11

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

: .

يشير إلى خطأ في الأداء اللغوي للمتكلم، وهذه الأغلط قد تصدر عن المتكلمين الأصليين باللغة، وبالتالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، بل هي ناتجة عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردد، أو زلة اللسان، أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وأهم ميزة لهذه الأغلط أنها قابلة للتصحيح، كما يمكن تصنيفها بوصفها أخطاء في نقل الموضوع أو التبديل أو إضافة صوت...<sup>2</sup>

## 4.2 :

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 الشيء ذهب إليه "فرويد"<sup>3</sup>. فهي تنتج عن تردد المتكلم، وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللغوي التي تكثر في ظروف التوتر و الإرهاق.

<sup>1</sup> أبو الحسن بن فارس بن زكريا، مقياس اللغة، ج4، مادة "غلط"، ص390.

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

<sup>3</sup> 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 تحديد الفرق و الفرق الموجود بينهما:

. **erreur**:

"هو وضع الشيء في غير موضعه"<sup>1</sup>، 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"<sup>2</sup>، 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"<sup>3</sup>.

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 المجزور)، و الصواب هو قول: لم يحضر زيد، من الدار رحل زيد.

. **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<sup>4</sup>.

<sup>1</sup> العسكري (أبو هلال)، الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1973، ص 45.

<sup>2</sup> ابن جني، الخصائص، تح: علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ج 1، ص 387.

<sup>3</sup> بوروش ليلي، تقييم تكوين طلبة قسم اللغة العربية من خلال مذكرة التخرج (رسالة ماجستير)، جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 2002، ص 149.

<sup>4</sup> 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<sup>1</sup>.

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 الأغلط (fautes) فتحدث نتيجة ظروف مصادفة تتعلق بجوانب شخصية المتكلم<sup>2</sup>.

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.

بناء على ما سبق ، نستنتج أن الأغلط هي انحراف عن قواعد اللغة ناتج عن زلة لسان أو هفوة وتكثر في مواقف التردد 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 السنة الدارسين، تكون في جميع مستويات اللغة الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي...

<sup>1</sup> ينظر: بن تربة خميسة ، اللغة العربية في الجامعة (رسالة ماجستير) جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 1999 ص84.

<sup>2</sup> ينظر: بشير حورية: المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية، رسالة ماجستير، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، ص 353 .



## 3. المناهج النظرية لدراسة :

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 وهذا ما أدى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين، فظهرت بذلك مناهج متعددة لتحليل الأخطاء يختلف فيها كل منهج عن الآخر في نظريته 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. التحليل : 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 سيبيويه و الجاحظ و السيوطي و غيرهم تعتبر تقدما كبيرا في مجال علم اللغة التقابلي، فقد بين لنا سيبيويه : ان متعلم اللغة الثانية يبذل 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، و ذكر طريقة العلاج المناسبة لها و غيرها.<sup>1</sup>

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

<sup>1</sup> ينظر: زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم، مجلة التراث العربي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان 84، 83، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص 250.

## 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 فعلياً في ضوء علم اللغة التطبيقي، لأن الربط بين النظرية والتطبيق لم يشكل له أي مشكلة وهذا على حد تعبير محمد أبو الرب .

"و هو منهج ذو هدف تطبيقي يهتم بتعليم اللغة وتدريسها ، و يقابل في دراسته بين لغتين اثنتين، أو لهجتين اثنتين أو لغة ولهجة، و بعبارة أخرى بين مستويين لغويين معاصرين"<sup>1</sup>، كما يعرفه زيدان علي جاسم بأنه: "مقارنة النظام اللغوي بين لغتين مختلفتين، مثلاً 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"<sup>2</sup>.

كما اعتمد هذا المنهج على مبادئ علم البنيوي و علم النفس السلوكي، ويستند التحليل التقابلي على الفرضيات التالية<sup>3</sup>:

- 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، و هو 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.

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

<sup>2</sup> زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم، مجلة التراث العربي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان 83، 84، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص243.

<sup>3</sup> 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<sup>1</sup> ،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"<sup>2</sup>.

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.

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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<sup>1</sup>.

لقد توصل لادو و فريز إلى نتيجة تقول: إن اللغة الأم لها تأثير على تعلم اللغة الثانية وقد أسهم الباحثان في وضع إطار التحليل التقابلي كوسيلة لتشخيص أسباب الخطأ الذي يرتكبه الطلبة الذين يتعلمون اللغة الإنكليزية كلغة أجنبية.

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

### 3.1.3 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"<sup>2</sup>.

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

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

أما مفهوم التداخل الاصطلاحي فقد تناوله علماء اللغة الغربيين:

<sup>1</sup> ينظر: نايف خزما، على حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة مطابع الرسالة الكويت 1988، 90.

<sup>2</sup> علي بن محمد الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ناشرون، 2000 م، باب التاء، ص56

<sup>3</sup> قاموس الكلمات الإنجليزية (إنجليزي / عربي)، دار الملايين، ط 1980، 1، مادة نقل.

<sup>4</sup> 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<sup>1</sup>»

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 والتركيبية:

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،

<sup>1</sup> 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 الأجنبية التي يتعلمها فإننا نعد ذلكم باب التداخل اللغوي كذلك"<sup>1</sup>.

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 <sup>2</sup>:

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

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

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

. **prediction**:وبالتالي أنه يتنبأ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم للغة الأجنبية.

<sup>1</sup> ينظر:صالح بلعيد : في الأمن اللغوي،دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع ،الجزائر2010، ص223.  
<sup>2</sup> 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<sup>1</sup>:

:

المؤيدون. يرون أن التحليل التقابلي يمكن أن يتنبأ بالأخطاء، و لقد صرح (فيزياك 1981) 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 للغة (لغة المنشأ) وبذلك يكون مدركاً لكثير من الخصائص العامة المشتركة بين اللغات، والتي تساعده على تعلم اللغة الأجنبية بدلاً 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<sup>2</sup> :

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.

<sup>1</sup> ينظر: زيدان علي الجاسم و جاسم علي الجاسم، مجلة التراث العربي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، العددان 83، 84، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 2001، ص 243.

<sup>2</sup> 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 نظراً إلى أنه قد يعتبر التشابه كلياً فلا يعير وجوه الاختلاف كبير اهتمام وبالتالي لا يميز بين الخطأ والصواب.

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

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

:

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

### 2.3. تحليل 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 للغة الأم، ففي نظره إن الطفل يكتسب لغة 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 ذلك التطور"<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> نايف خرما و علي 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 "بالمملكة اللغوية" *compétence* وليس بالكلام الفعلي "التأدية" *Performance* وعلى القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما.

ف نجد 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*، وأخطاء الأداء التي هي عبارة عن زلات أو هفوات ترجع أساسا للتعب و الإرهاق و تسمى باللغة الانجليزية *mistakes*<sup>1</sup>.

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.

<sup>1</sup> 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 الخطأ نشاطا لغويا، في حين يعد تفسيره مجالا من مجالات علم اللغة النفسي"<sup>1</sup>.

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

( ) (interlingual):

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

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

يقصد بتداخل اللغة نفسها اتجاه المتعلم للمبالغة في تعميم " Overgeneralization "قواعد اللغة الهدف، بعبارة أوضح؛ عندما يتعلّم الدارس شيئا من قواعد اللغة موضوع التعلّم، يبالغ في تعميم ما تعلّمه وصحيح أن هذه المبالغة ربما تدل على انفصال الدارس تدريجياً عن لغته الأم ؛ ولكن عدداً كبيراً من أخطاء الدارس يعزى إليه.ومن أمثلة هذا المصدر: "قول كثير من متعلمي اللغة العربية في جمع (امرأة) (امرات أو مرات)، و قول متعلمي اللغة الإنجليزية مثلا (he speaked) معمين قاعدة إضافة ed للمضارع"<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص146.

<sup>2</sup> ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ص214.

<sup>3</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص100.

. بيئة التعلم (سياقه)<sup>1</sup>:

إن المصدر الثالث للأخطاء اللغوية هو بيئة التعلم ؛ ويقصد به المعلم والنصوص التعليمية والصف في حالة التعلم المدرسي، أو الأخطاء في حالة التعلم الذاتي بدون معلم. بعبارة أخرى: إن الطالب يقع في الخطأ نتيجة استخدامه توضيحاً غير صائب قدمه المعلم أو كلمة وعبارة خاطئة في الكتاب. فقد يكون المتعلم أو الكتاب في حال التعلم المدرسي سبباً 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 اضطراباً في تذكرهما ، و ذلك مثل "يرغب في" بمعنى يحرص على الشيء و يطمع فيه، و "يرغب عن" بمعنى يتركه متعمداً و يزهد فيه، و مثل "point at" بمعنى يشير إلى و "point out" بمعنى يحدد أو يلفت النظر.<sup>2</sup>

## . استراتيجيات الاتصال communication strategies:

يقصد باستراتيجيات الاتصال قواعد يستخدمها المتعلم استخداماً واعياً 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 واعٍ لحل ما يبدو للفرد مشكلة تعترض وصوله إلى هدف اتصالي"<sup>3</sup>.

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

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

<sup>1</sup> استعمل هذا المصطلح من طرف الدكتور محمد أبو الرب و هناك من يطلق عليه مصطلح نسج التعلم context of learning

<sup>2</sup> ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص101.

<sup>3</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص101 نقلاً عن: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 220.

يتجنب استخدامها، و هناك عدة أنماط من التحاشي منها التحاشي المعجمي، و التحاشي النحوي<sup>1</sup>.

**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"<sup>2</sup>.

: من قواعد الاتصال الشائعة اللجوء إلى المصدر الأصلي مباشرةً وذلك عن طريق لجوء الدارس إلى المتحدث الأصلي باللغة المراد تعلمها وسؤاله متحدثا أصليا من صحة تخمينه أو خطئه أو اللجوء إلى البحث عن كلمة في قاموس ثنائي اللغة<sup>3</sup>.

: 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<sup>4</sup>

### 2.2.3. تحليل :

وتمر عملية تحليل الأخطاء بعدة مراحل وهي:

**. تحديد وصفها وتصنيفها:**

**تحديد** يفرق (كوردن) بين نوعين من الأخطاء التي ينتجها المتعلم<sup>5</sup>

<sup>1</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص102.

<sup>2</sup> المرجع نفسه: نفس الصفحة.

<sup>3</sup> المرجع نفسه: نفس الصفحة.

<sup>4</sup> المرجع نفسه: ص103.

<sup>5</sup> ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 144 .

**ظاهرة :** و هي التي لا تتفق بلا شك و القواعد النحوية على مستوى الجملة بمعنى أنّ المتعلم هنا يخالف القواعد النحوية في اللغة الهدف فيأتي بجملة سيئة الصياغة.

**غير ظاهرة ( ) :** و هي تراكيب صحيحة نحويّاً على مستوى الجملة ، و لكنها غير مفهومة داخل السياق بمعنى أنّ المتعلم هنا قد يأتي بجملة جيدة الصياغة ، ولكن إذا وُضِعَ هذا التعبير في السّياق الذي وَرَدَ فيه فإنّ تفسيره لا يكون مقبولاً.

" فعبارة (أنا بخير شكر أ) صحيحة نحويّاً على مستوى الجملة ، و لكنها خطأ واضح إذا قيلت ردّاً على السؤال : (من أنت) ؟، ومن هنا يأتي التفريق المباشر و الواضح بين المصطلحين ، (أخطاء على مستوى الجملة ) و (أخطاء على مستوى الخطاب) " <sup>1</sup>.

ومن خلال ما سبق يتبيّن لنا بأنّه إذا تمكنا من تفسير الجملة التي أنتجها المتعلم تفسيراً مقبولاً - مع وجود نوعي الخطأ الظاهر و الباطن - فما علينا حينئذٍ إلا أن نُعيدَ صياغة و بناء الجملة التي أنتجها المتعلم 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).

### 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 المتعلم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف ، يقول " كوردر " : «وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة ،مادتها العبارات الخاطئة و العبارات المصححة ، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي ، و ذلك بغضّ النظر عن حقيقة أنّه قد توجد لدينا دراسات و صافية متعددة ( وفق مدارس نحوية مختلفة ) للغة الهدف ،بينما لا توجد لدينا أية دراسة و صافية للغة الدارس ،فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ

<sup>1</sup> ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 144 .

لغويًا ونفسيًا بهدف المساعدة على التعلّم، فلا يهّمنا بالتالي إلا ذلك الوصف الذي يبين مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللغة الهدف عنها في لهجة الدارس»<sup>1</sup>.

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 يعنى 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 مجرد تخمين، و يجب ألا نتحدّث عن القواعد التي يتبعها الدارس و نحاول أنّ نصف في ضوءها لهجته هو أو لهجة الصّف عموماً (إلا حين نلاحظ اطرادا في ورود نفس الأخطاء، و في ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التصحيحية<sup>2</sup>.

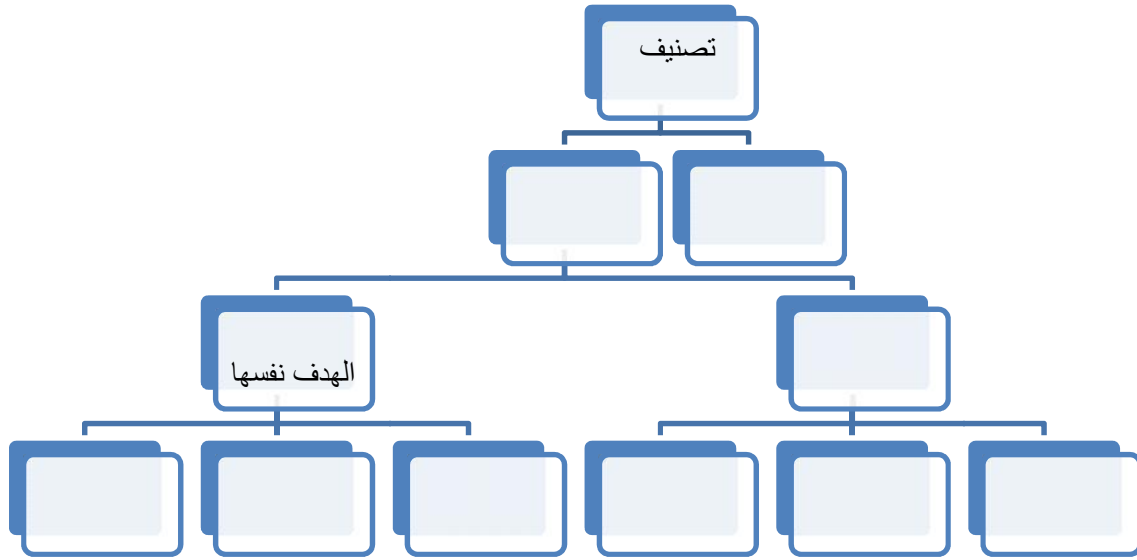
يجرى وصف الأخطاء على جميع مستويات الأداء اللغوي : الكتابة و الصوت و الصرف والنحو و الدلالة . و أي خطأ يقع فيه المتعلّم في أيّ مستوى من هذه المستويات إنّما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام اللغوي لدى المتعلّم. فمتعلّم اللغة العربية الذي يقول : "اشتريْتُ ثلاثة خبز إنّما يدل على خلل في قاعدة من قواعد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

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

<sup>1</sup> ينظر : التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 145-146.

<sup>2</sup> نفس المرجع ، ص 146.

<sup>3</sup> عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص 52 .

جدول "كوردن لتصنيف الأخطاء"<sup>1</sup>

. تفسير :

إنّ الهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد هذه الأخطاء و التعرف على أنواعها فحسب، بل إنّ الهدف الأساس من تحليل الأخطاء هو تفسير هذه الأخطاء بردها إلى مصادرها و بيان الأسباب التي أدت إلى وقوعها حتى يتمّ تفاديها مستقبلاً، و يعتبر تفسير الخطأ اللغوي: " مجالاً من مجالات علم اللغة النفس Psycholinguistique إذ يدور البحث فيه عن أسباب و كيفية حدوث الخطأ"<sup>2</sup>.

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

<sup>1</sup> ينظر رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في فرع اللغة العربية وآدابها دراسة الأخطاء التعبيرية التحريرية عند طلاب اللغة العربية وآدابها في مرحلة الليسانس في جامعتي أصفهان وكاشان، 1987، ص:51.

<sup>1</sup> المرجع السابق، ص 146 .

<sup>2</sup> محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146.

يقول كوردر: "و في غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلم اللغة الثانية أو اللغة الأولى فإنّ التفسير ما يزال فرضياً بدرجة كبيرة " <sup>1</sup>، و مع ذلك يمكن التعرّض إلى أهم التفسيرات التي توصلت إليها معظم الدراسات في مجال تحليل الأخطاء:

• :

فقد أثبتت الدراسات بأنّ المتعلم يميل إلى نقل بنية لغته الأمّ إلى اللغة الهدف، و خاصة في المراحل الأولى من تعلمه، " فالشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللغة الثانية، فهو إمّا أن يلتزم الصّمت، أو يستعمل ممّا لديه أقرب القواعد شبيهاً، أي قواعد لغته الأمّ " <sup>2</sup>.

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

فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ" <sup>3</sup>، و قد أثبتت الدراسات التقابلية جدواها و فعاليتها في هذا المجال، كما أثبت تحليل الأخطاء فاعليته فيه، إلا أنّ هذا الأخير لا يردّ جميع أخطاء المتعلم إلى التدخل السلبي للغة الأم، بل يرى بأن هناك أسباباً أخرى إلى جانب التداخل اللغوي تؤدي إلى الوقوع في الخطأ من بينها:

• الجهل :

يُعدّ هذا العامل من بين أهمّ العوامل التي تؤدي بالمتعلم 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 مثلاً متعددة و متشعبة، وهذه الأبواب لا تقرّر على المتعلم في مستوى واحد ولا تقدم له دفعة واحدة، بل توزّع على فترات معينة حسب مستوى التلميذ و قدراته

<sup>1</sup> محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء: ص 146.

<sup>2</sup> المرجع نفسه، نفس الصفحة.

<sup>3</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55.



واستعداداته ، فإذا تصادف المتعلم مع باب من أبواب النحو التي لم تقرّر عليه بعد ، فإنه لا محالة يقع في الخطأ و إن أصاب فبمحض الصدفة فالأخطاء إذاً تنشأ بسبب جهل المتعلم بالقاعدة أو ما أسماه (الراجحي) " المعرفة الجزئية باللغة" .

لأنّ اللغة 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 نتعلمه (كاملاً) إلا بعد أن نكون قد تعلمنا (كلّ) شي (كاملاً) "1.

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

#### ● التعميم القياس :

قد تنتج الأخطاء عن الإفراط في القياس ، والتعميم كما يعرفه (جكوب فتش) هو: «استعمال الإستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة..... و في تعلم اللغة الثانية فإنّ بعض هذه الإستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة ، أما بعضها الآخر فقد يكون مضللاً و غير قابل للتحقيق»<sup>2</sup>.

فالمتعلم 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"<sup>3</sup>.

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

<sup>1</sup> عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية ، ص54.

<sup>2</sup> محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ص.121

<sup>3</sup> المرجع نفسه ، ص123 .

يكون إيجابياً و يساهم في اكتساب اللغة الثانية ، ولكنه إذا زاد عن حده فإنه يؤدي إلى الوقوع في الانحرافات اللغوية و هو ما يسمى بالإفراط في التعميم<sup>1</sup>.

### • بيئة :

لقد أثبتت الدراسات بأن بيئة التعلم كثيراً ما تكون سبباً في الوقوع في الأخطاء، و يقصد ببيئة التعلم هنا مثلاً : الفصل الدراسي ، الكتاب المدرسي ، مادة التعلم و المعلم و هذا في حالة التعلم المدرسي ، و الموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي.

فكثيراً ما تنتج الأخطاء عن الشرح الخاطئ للمعلم ، أو عن بعض التراكمات أو الكلمات التي تُعرض بطريقة خاطئة في الكتاب المدرسي ، وذلك يؤدي بالمتعلم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة ، أو ما يسميه (ريتشاردن) بالمفاهيم الخاطئة ، أمّا فيما يخصّ الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية ، فهي تؤدي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء ، لأنّ اكتساب اللغة الذي يتم في بيئة اجتماعية معينة بدون معلم ، قد يؤدي إلى تدخل اللهجة (المحلية) في اللغة الهدف ، فيؤدي ذلك إلى الوقوع في الخطأ ، أي أن تلك اللهجة تصبح مصدراً للخطأ<sup>2</sup>.

هذا عن بعض الأسباب التي توصل 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 تؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

### • تصويب :

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 التصدي للأخطاء و علاجها فالباحثون " لا يقومون بعبء تحليل الأخطاء اللغوية رغبة

<sup>1</sup> دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص 218 .

<sup>2</sup> ينظر: دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص 219 .

في عملية التحليل ذاتها إذ أنه من المعروف أنه ليس لتحليل الأخطاء غاية في ذاته، بل هو مجرد أداة يتوصل بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد و أجلّ و هي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة أو التصدي لعلاجها عند وقوعها " <sup>1</sup>.

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

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

إلا أنّ الآراء حول طريقة تصحيح و تصويب الأخطاء تختلف:

فهناك من الباحثين من يرى بأن التصحيح الفوري أو العلني للخطأ لا يسر المتعلمين بل يؤدي إلى الإصابة بنوع من الإحباط و فقدان الثقة بالنفس <sup>4</sup>.

وفي ذلك يقول دوجلاس براون: " إنّ كثرة المقاطعات و التصحيح و الاهتمام بالتركيب الخاطئة ،غالبا ما تؤدي بالدارس إلى أن يتخلى عن محاولاته في الاتصال بالآخرين ، لأنه يدرك أن معظم ما يقوله خطأ و أنّ الأمل ضئيل في أن يقول شيئا صحيحا " <sup>5</sup>.

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 ،

<sup>1</sup> عارف كرخي أبو خضير ، تعليم اللغة العربية لغير العرب ، ص49.

<sup>2</sup> ينظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص57 .

<sup>3</sup> ميشال زكريا ، مباحث في النظرية الألسنية و تعليم اللغة ، ص54 .

<sup>4</sup> ينظر : محمود اسماعيل صيني و اسحاق محمد الامين ،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص175.

<sup>5</sup> دوجلاس 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 يمنع من الاسترسال في إنتاجه الاتصالي<sup>2</sup> .

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 اللغوية:

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

#### . الكلية الجزئية:

لقد صنفت بعض الدراسات الأخطاء اللغوية من حيث الأهمية الاتصالية إلى صنفين الأول هو الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقه 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"<sup>3</sup>

<sup>1</sup> محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص175 .

<sup>2</sup> ينظر: دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة و تعليمها ، ص240 .

<sup>3</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص61.

• **ية:**

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

**الترتيب** :مثل : أحب المدرسة الولد تلك، و قول بعض متعلمي

اللغة الإنجليزية english language use many people

**غير مكانها:**مثل: إن يدرس سوف

ينجح، و قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزية if not take this bus we late for school.

**المعينات cuse** النحوية :مثل:

كتبت القلم ، بدلا من ، كتبت بالقلم، و قول بعض متعلمي اللغة الإنجليزية the student

proposal was looked into by a principal

**تعميم** :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

• **جزئية:**

وهي الأخطاء " التي تؤثر على عنصر واحد من عناصر الجملة " <sup>3</sup> و لا تؤدي إلى

إعاقة فهم الرسالة و قد ذكرت مارتينا بيرت بعض أنواع هذه الأخطاء

<sup>1</sup> محمود إسماعيل صيني ، إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ، ص 167 .

<sup>2</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 61.

<sup>3</sup> 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 " <sup>1</sup>.

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

وقد أجريّت الكثير من الدراسات حول هذه المسألة، و من الأمثلة التي درست في هذا المجال في تعليم اللغة الإنجليزية، المثال الآتي <sup>2</sup> :

-English 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 people في الجملة.

و قد سئلَ الناطقون الأصليون باللغة الإنجليزية عن أيّة جملة من الجمل المصححة 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

<sup>1</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 61.  
<sup>2</sup> 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 تصحيحها لم يأت بفائدة ،و لذلك تقول (مارتينا بيرت) martina burt : "من وجهة نظر الاتصال الناجح ،فإن تصحيح جميع الأخطاء ليس ضروري ، وكما رأينا فإنّ تصحيح خطأ كلياً واحد في جملة من الجمل يساعد في توضيح رسالة المتكلم التي يرمي إليها أكثر مما يفعل تصحيح عدد من الأخطاء الجزئية في نفس الجملة " <sup>1</sup>.

صحيح أنّ هذه النظرة تركز على ملكة التواصل في التعليم ،و ترجّح الجانب الاجتماعي الوظيفي للغة على الجانب المعياري لها ، ولكنّها في الحقيقة تنظر إلى الخطأ نظرة (تسامحيه) ، لأنها تدعو إلى غضّ النظر عن الأخطاء الجزئية ،مما يؤدي إلى استفحال ظاهرة الخطأ على ألسنة و في كتابات المتعلمين ، ولذلك يجب على المعلمين و الباحثين العناية بجميع الأخطاء التي يرتكبها متعلمو اللغة على جميع مستوياتها: الصوتية و الصرفية والنحوية و الدلالية ....) تأكيداً على مبدأ التكامل الوظيفي بين قواعد اللغة ، و صوتاً للأفلام والألسنة من اللحن و و الزلل.

:

وقد ذكرنا سابقاً بأنّ اللسانيين المحدثين -وعلى رأسهم كوردر corder قد ميزوا في دراستهم للخطأ بين نوعين من الأخطاء<sup>2</sup>:

<sup>1</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص61.

<sup>2</sup> ينظر: نفس المرجع: ص50.

- **Erreurs de performance**: وهو 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 اللغة الأم أو اللغة الثانية، بما أنها غير ناتجة عن قصور في المقدرة -الكفاية- اللغوية للمتكلم . وتعد أخطاء الأداء بناء على ذلك أقل خطورة من أخطاء الكفاية .
- **اللغوية Erreurs de compétence**: وهو ما أطلق عليه كوردر بالأخطاء النظامية وهي أخطاء ناتجة عن جهل المتعلم للقاعدة اللغوية، أو التطبيق الناقص لها... وهذه الأخطاء هي الأكثر خطورة من غيرها أي (الأغلاط)، لأنها تدل على اختلالات في البنية النسقية للنظام اللغوي الذي اكتسبه المتعلم.

الاستقبالية      التعبيرية<sup>1</sup>: هناك نوعان من الأخطاء:

- أخطاء استقبالية.
- أخطاء تعبيرية.

و الحقيقة أنّ التعرّف على الأخطاء الاستقبالية مهمّ جدًّا، و لكن ليس من السهل دراسة هذه الأخطاء فهي أخطاء: " يصعب تحديدها و الإمساك بها للأسف الشديد، لأنّ متعلم اللغة 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 خاطئًا إلا إذا أنتج كلامًا"<sup>2</sup>.

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"<sup>3</sup>، بمعنى أن الأداء الإنتاجي يعكس لنا حقيقة النظام اللغوي الذي اكتسبه المتعلم.

<sup>1</sup> ينظر : محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ،ص142-143.

<sup>2</sup> عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، 1996 ،ص 51- 52.

<sup>3</sup> ينظر : محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء ،ص142.



## الفردية 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 تهتمنا وذلك لأنّ مفردات المناهج و الإجراءات التصحيحية يتمّ تصميمها للمجموعات و ليس للأفراد كما أنّ أخطاء المجموعات هي جزء من المادة الخام التي تبنى عليها المناهج و الإجراءات التصحيحية" <sup>1</sup>.

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 اللغة الأمّ لهذه الجماعة ، لأنّ الأخطاء التي تصدر عن مجموعة متباينة اللغة الأمّ – أي لكل فرد من هذه المجموعة لغته الأمّ الخاصة به – تكون أكثر تغييراً و اختلافاً من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة من حيث اللغة الأمّ <sup>2</sup>، و ذلك يؤدي إلى صعوبة في دراسة هذا الأخطاء و إيجاد تفسير و علاج مناسب لها.

## 4.2.3. النظرية الانتقالية interlanguage theory:

تعتبر النظرية الانتقالية ل "كوردو" وليدة لنظريته السابقة في تحليل الأخطاء و تقوم 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 شيئاً فشيئاً إلى اللغة الصحيحة ذلك أن المتعلم يمر بعدة مراحل كل مرحلة تغني المرحلة السابقة و تساعد على بلورتها و إحكامها و ذلك في اتجاه

<sup>1</sup> انظر : محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، المرجع نفسه ، ص 142 .

<sup>2</sup> ينظر ، المرجع السابق، ص 142 ، و عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص 51 .

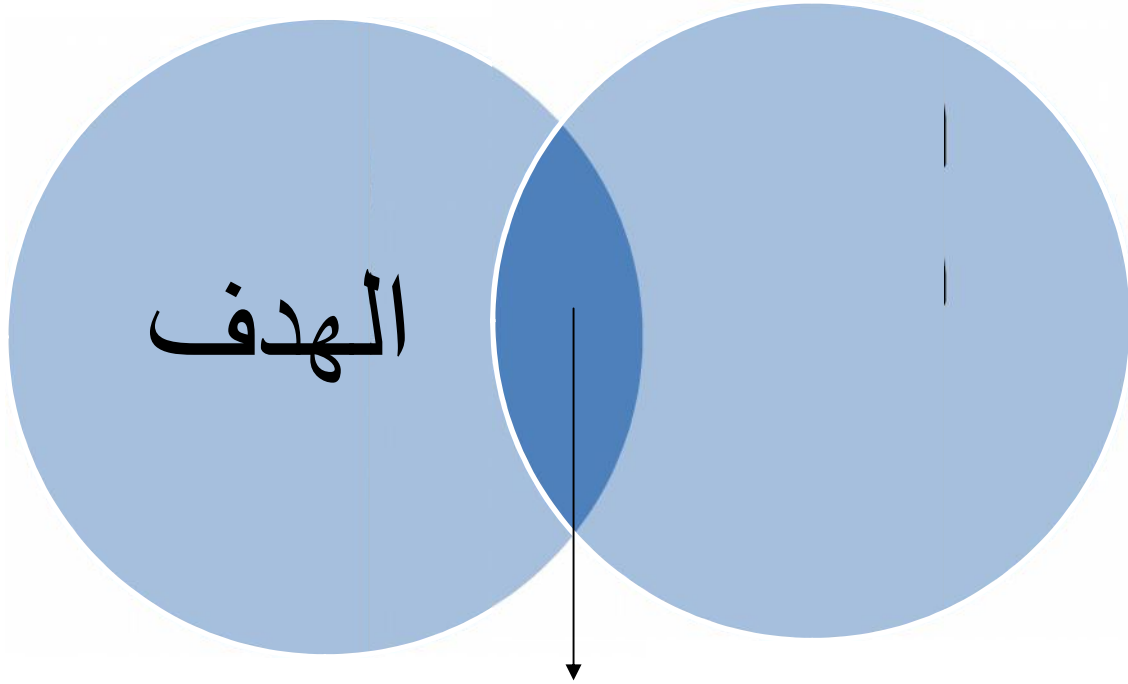
امتلاك اللغة الأجنبية و لا يأتي هذا إلا عن طريق الأخطاء أولاً ثم الوقوف عليها ثانياً ثم تفاديها ثالثاً.

معنى هذا أن عملية تعلم لغة ثانية تكون سلسلة من المراحل، يتخطاها المعلم تدريجياً حتى الوصول إلى نهاية المرحلة التي يكون فيها المعلم قد اكتسب زمام اللغة الثانية وذلك بالقضاء على كامل أخطائه، لأنه في كل مرحلة يوم بمراجعة أخطائه التي ارتكبها تعديلاً و تصحيحاً و إثباتاً و يتفادها في المرحلة اللاحقة.

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

ويركز أنصار هذه النظرية و على رأسهم كوردر "corder" في تحليل الأخطاء، على أخطاء الفهم ، و علاوة على اهتمامهم بالكلام الفعلي (التأدية) فهم يركزون خاصة على المهارات الفرعية، و طريقة توظيفها في الكلام الفعلي (التأدية)، و الهدف من كل ذلك وصف خصائص لغة المتعلم من خلال النشاطات اللغوية للكشف عن القواعد التي تتحكم في تطورها. و اللغة الانتقالية هي تلك التي تتشكل عند المتعلم بهدف إتقان قواعد لغة معينة ، فهي تحوي بذلك خليطاً من لغة المنشأ و اللغة الهدف بالإضافة إلى إبداعات المتعلم و يمكن تمثيل ذلك في الشكل التالي<sup>1</sup>:

<sup>1</sup> H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P 225



### اللغة الانتقالية

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<sup>1</sup>.

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 افتراضية Hypothétique تعمل كالمصفاة، وهذا ما يعطي معنى للمادة اللسانية التي يستعملها المتعلم<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> 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

<sup>2</sup> H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P226

لذلك فهذه الأنظمة الافتراضية التي يقوم بها المتعلم تعمل كمصفاة تساعد على الاختيار والتعديل. بالإضافة إلى ذلك يتميز النظام الانتقالي ب<sup>1</sup> :

- 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 نقرانه 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).

#### . خصائص :

وبناء على ما أنت به النظرية الانتقالية، فالمتعلم 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 ابتداعها المتعلم.

وتوصف هذه اللغة بالاضطراب، وعدم الاكتمال، والتبسيط وتعميم القاعدة ويمكن حصر هذه الخصائص فيما يلي:<sup>2</sup>

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

<sup>1</sup> H.Besse , R porquier :Grammaires et didactiques des langues, Hatier-Credif Paris 1984 P217

<sup>2</sup> جميلة حمودي : طريقة تعليم قواعد اللغة العربية في المدرسة الأساسية الجزائرية ،رسالة ماجستير ، جامعة الجزائر 1995 ص 147 .

- **قابلية** : إن كون لغة المتعلم خليطاً يجمع بين أنظمة مختلفة يسمح بحدوث التداخل بين هذه الأنظمة وإمكانية النفاذ إلى نظام آخر في أي لحظة من الإنشاء اللغوي للمتعلم
- \* **قابلية التغير** ( ) : تتميز هذه اللغة بعدم الاستقرار ، وبالتطور الناتج عن طبيعة الاكتساب اللغوي.

إن دراسة اللغة الانتقالية أدت إلى استنتاج الأمور التالية :

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

- استراتيجيات التدريس.
- بنية اللغة نفسها .
- الافتراضات الخاطئة التي ينشئها 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، أبتت 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:<sup>1</sup>
- 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 .

<sup>1</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص203-204.

## 3.3

:

إن نظرية التحليل التقابلي تعتبر التداخل اللغوي أهم مصدر لصعوبات تعلم 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 التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم.

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

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

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

<sup>1</sup> 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.

<sup>2</sup> 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"<sup>1</sup>.

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.

<sup>1</sup> محمود إسماعيل صيني ،إسحاق محمد الأمين ، التقابل اللغوي و تحليل الأخطاء، المقدمة.

■  
■

## مكانته في الدراسات اللغوية القديمة و الحديثة وأهم نظريات المفسرة له.

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



:

حيث خصائصها، وكيفية اكتسابها همّا بين  
الباحثين جهة، و الباحثين التربية جهة أخرى لما  
يكتسبه من أهمية يتعامل المربين المعلمين  
الأساسية الطبيعي تفيد جميع هؤلاء،  
يكون لها الذين يضعون ويصممون مناهج التربوية  
التعليمية.

هذا الفصل مفهوم علم اللغة التطبيقي وأهم مجالاته  
إلى تحديد مفهوم الاكتساب اللغوي و مكانته في الدراسات اللغوية القديمة،  
أهم النظريات النفسية بعدها

## 1. مفهوم علم اللغة التطبيقي:

هو أحد فروع علم اللغة العام و يرجع ظهوره لسنة 1946م تحت إشراف العالمين "روبيرت لادو" "تشارلز فيرز"، وتمّ الاعتراف به في 1964 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<sup>1</sup>.

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:

الواعية بها، و هو السعي دائما لعمل علمي هادف، و يفيد علم اللغة التطبيقي في مواقف

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<sup>3</sup>:

- تعلم اللغة الأولى وتعليمها.

- تعليم اللغة الأجنبية.

- التخطيط اللغوي.

<sup>1</sup> ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5 2000 11.  
<sup>2</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5 2000 11.  
<sup>3</sup> عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1995 9.

- .
- .
- .
- .....

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

ويعرفه كوردن corder: " بأنه استعمال ما توافر لدينا عن طبيعة اللغة من أجل تحسين كفاءة عمل عملي ما تكون اللغة العنصر الأساسي فيه"<sup>1</sup>.

كما يرى عبده الراجحي: " أن علم اللغة التطبيقي ليس تطبيقا لعلم اللغة ، وليست له نظرية في ذاته، وإنما هو ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حيوية إنسانية 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 فلا شك أنه يمثل أهم عنصر فيه"<sup>2</sup>.

يمتاز علم اللغة التطبيقي ببعض الخصائص من أهمها ما يلي:

- البرجماتية.
- الانتقائية.
- الفعالية.
- دراسة التداخلات بين اللغة الأم و اللغات الأخرى.
- علاج عيوب النطق.

<sup>1</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5 2000 .12  
<sup>2</sup> .13

## 2.1 :

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"<sup>1</sup>.

إذن فهو علم متعدد المصادر والروافد، وهناك اتفاق على أن علوما أربعة تمثل المصادر الأساسية لعلم اللغة التطبيقي ه<sup>2</sup>:

- .
- .
- .
- .

خلاصة لما سبق ذكره فإن علم اللغة العام أو اللسانيات النظرية تعنى بتوصيف الظواهر اللغوية، كالأصوات و الفونيمات، و الدلالة، و الصرف أحكامها نظريا ، علم اللغة التطبيقي أو اللسانيات التطبيقية، تعنى بجوانبها التطبيقية بما يخدم العملية التعليمية، و توظيف جوانبها الأساسية، و الإنتاجية لمستعملي اللغة<sup>3</sup>.

<sup>1</sup> 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، العدد 04 1992 64.

<sup>2</sup> صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط5 2000 14.

<sup>3</sup> ينظر: عبد القادر عبد الجليل، نعلم اللسانيات الحديثة، دار الصفاء للطباعة، الأردن، ط2002 1 163.

## 2. مفهوم

### 1.2 :

( : ) : وأصله

كَسَبَ، يَكْسِبُ كَسْبًا وَتَكْسِبًا  
"سبويه"  
واجتهد<sup>1</sup>

قوله: ﴿لَا يُكَلِّفُ اللَّهُ نَفْسًا إِلَّا وُسْعَهَا لَهَا مَا كَسَبَتْ وَعَلَيْهَا مَا

اَكْتَسَبَتْ رَبَّنَا لَا تُؤَاخِذْنَا إِنْ نَسِينَا أَوْ أَخْطَأْنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْ عَلَيْنَا إِكْرًا كَمَا حَمَلْتَهُ

عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِنَا رَبَّنَا وَلَا تَحْمِلْنَا مَا لَا طَاقَةَ لَنَا بِهِ وَاعْفُ عَنَّا وَارْحَمْنَا

وَارْحَمْنَا أَنْتَ مَوْلَانَا فَانصُرْنَا عَلَى الْقَوْمِ الْكَافِرِينَ﴾<sup>2</sup>.

وعن السيئة بالكسبت، فيها الزيادة،

السيئة يسير

وقوله: ﴿مَنْ جَاءَ بِالْحَسَنَةِ فَلَهُ عَشْرُ أَمْثَالِهَا وَمَنْ جَاءَ بِالسَّيِّئَةِ فَلَا يُجْزَى إِلَّا

مِثْلَهَا وَهُوَ لَا يَظْلُمُونَ﴾<sup>3</sup>.

بإضافتها جزائها،

السيئة أنها هو بمثلها، عنها،

السيئة ذاهبا بصاحبه هذه الغاية البعيدة المترامية، قدرها، و

عنها، فقيل لها فتزيد السيئة

<sup>1</sup> ينظر: ( ) .

<sup>2</sup> الآية 286.

<sup>3</sup> الآية 160.

وقوله : ﴿ تَبَّتْ يَدَا أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ (1) مَا أَكْفَىٰ عَنْهُ مَالَهُ وَمَا  
كَسَبَ (2) سِوَالِي نَارًا خَالِدًا لَهَبٍ (3) وَأَمْرَأَتُهُ حَمَّالَةَ الْحَطَبِ (4) فِي جِيدِهَا  
حَبْلٌ مِّن مَّسَدٍ (5) ﴾<sup>1</sup>

وقيل "هنا، وأنه لطيب والمكسبة و المكسبة و الكسبية  
الرجل خيرًا، فكَسَبَهُ و أَكْسَبَهُ إِيَّاه

قيل:

يعاتبني الدين دُونَِي فِي أَشْيَاءَ تَكْسِبُهُمْ جَهْدًا.

ويروى:

تُكْسِبُهُمْ وَ هَذَا فَعَلْتَهُ  
يَقُولُ: فُلَانٌ خَيْرًا : فُلَانُهُ : فُلَانٌ خَيْرًا،  
الْحَدِيثُ أَطِيبُ يَأْكُلُ مِنْ كَسْبِهِ، الْأَثِيرُ :  
طَلَبُهُ، تَحْصِيلُهُ.

: وَالْمَعِيشَةُ، بِالطَّيِّبِ هُنَا  
الْوَالِدِينَ مَحْتَاجِينَ عَاجِزِينَ " وَغَيْرِهِ  
يَشْتَرِطُ حَدِيثٌ خَدِيجَةٌ، زَيْدًا زَيْدًا  
يَقَالُ: جَعَلْتَهُ يَكْسِبُهُ وَتَوَصَّلَهُمْ إِلَيْهِمْ.

: وَهَذَا الْقَوْلِينَ لِأَنَّهُ أَشْبَهَ قَبْلَهُ،  
يَكْسِبُ هُوَ لِنَفْسِهِ  
غَيْرُ

3

1 الآية 02.

2 ينظر: ( ) .

3 ينظر: ( ) .

يمكن :مالأ أو علمًا طلبه ورجحه

: فلائًا مالأ أو علمًا أناله إياه.

## 2.2 :

لقيت اهتمامًا كبيرًا ظهور النظرية السلوكية و النظرية  
التوليدية التحويلية يد 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.

: مصدر من الفعل اكتسب، و المكتسب، و يعرف في قاموس التربية الحديث  
على أنه: "مجموع المواقف و المعارف و الكفاءات و التجارب التي حصل عليها، و امتلكها  
"1.

يرى (J.GUILFORD) (general Psychology): " يعدو  
يكون تغيرا هذا التغير نفسه يكون نتيجة  
منبهات بسيطة، يكون أحيانا نتيجة ويعرف كذلك بأنه : تغير  
ومهارات جديدة، عميقة  
للمحيط الطبيعي يعيش فيه ... " 2 .

عملية المرحلتين، الابتدائية والثانوية  
يستغرقه ويحزره لغويا، له كثيرة السهل ملاحظتها  
تسمية الصغير للأشياء بأسمائها كلامه  
ومهاراته. لهذا وتعلمه إياها، هو معرفته  
تنظيمها بها، جديدة يكن يعرفها  
المحيط يعيش فيه فهي منه.

<sup>1</sup> قاموس التربية الحديث-عربي، إنجليزي، فرنسي- ، بدر الدين بن ترددي، المجلس الأعلى للغة العربية، 2010  
340.

<sup>2</sup> اللسانيات التطبيقية، ديوان 1996 .45

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

### 3.2. العربي القديم:

يعود

يكن المصطلح بهذا التوصيف اللغوية الكفاية اللغوية بتوصيف .

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

### 1.3.2. ( 395 هـ):

كان لهذا العالم فضلا في الدفع بالدراسات اللغوية و الأدبية إلى الأمام، حيث يري  
فهو يولد معه هو لتعلمها  
فهو: « اعتيادا يسمع أبويه وغيرهما، فهو يأخذ عنهم  
«<sup>1</sup>.

و يدلنا طريقين لاكتساب اللغة وهما:<sup>2</sup>

. : به عملية تقنين تعليم  
هو البيئة يعيش فيها  
يولد  
تحصيلها . هنا يأتي ينمو فيه، أيامه يبدأ

<sup>1</sup> الصاحبى في فقه اللغة، أحمد ابن فارس، المكتبة السلفية، القاهرة، 30 .

<sup>2</sup> أهمية السماع في اكتساب اللغة و في تعلمها قبل التمدرس ، يحيى علاق، مذكرة ماجستير في اللغة العربية، جامعة قاصدي . 38 2011 .



أبويه      عائلته والمحيطين به      جيرانه      مجتمعه،      يمكن  
 حصيلة      اللغوية      بغيره      ظاهرة اجتماعية  
 مجتمعها، فهي ليست غريزية      ظاهرة إنسانية      يأخذها  
 ولادته

. التلقين: يعدّ التلقين النهج      عنه      :"  
 1" ويظهر      منه التعليم      الموهبة.

فهو      يلجأ إليه  
 بمخالطتهم الأعاجم، ويرى أن: "سبب فسادها      الجيل      يسمع  
 كفاءات      غير الكفاءات      فيعبر بها  
 المخالطين      غيرهم ويسمع كفاءات      أيضا      عليه      هذه  
 وهذه،      وهذا معنى      2".

### 2.3.2 ( 808 هـ )<sup>3</sup>:

لعالم الاجتماع العربي ابن خلدون رأي في تعليم اللغة، فقد انطلق في بناء تصور له لمفهوم  
 "الملكة اللغوية"  
 مصطلح الملكة في عدة فصول من كتابه المقدمة، حيث يرى: "  
 تعلمها      4".

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

<sup>1</sup> المرجع نفسه 30.

<sup>2</sup> 631 630.

<sup>3</sup> يعتبر      الذين      به      الإسلاميه، فهو      وضعه      أسسه  
 الحديثة،      نظريات باهرة      هذا      قوانين      ونظرية العصبية،      إعمارها  
 وسقوطها      ونظرياته      إليه      مشاهير      عاصرهم  
 أشهر مؤلفاته كتابه      " ديوان      تاريخ      عاصرهم

<sup>4</sup> 635 .

موجودة فيهم يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيُلَقِّنُها أولاً، ثم يسمع التراكيب بعدها فيُلَقِّنُها كذلك، ثم لا يزال سماعه لذلك يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم، هكذا تصيرت الألسن واللغات من جيل إلى جيل وتعلمها العجم والأطفال وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أن اللغة بالملكة الأولى التي أخذت عنهم ولم يأخذوها عن غيرهم. ثم إنه لما فسدت هذه الملكة لمضر بمخالطتهم الأعاجم وسبب فسادهم أن الناشئ من الجيل صار يسمع في العبارة عن المقاصد كصفات أخرى" <sup>1</sup>.

ويقول في مقام آخر: " وكلُّ منهم متوصل بلغته إلى تأدية مقصوده، والإبانة عما في نفسه، وهذا معنى اللسان واللغة، وفقدان الإعراب ليس بضائر لهم، كما قلناه في لغة العرب لهذا العهد، وأما أنها أبعد عن اللسان الأول من لغة هذا الجيل فلأن البعد عن اللسان إنما هو .." <sup>2</sup>.

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

د عوامل وتعتبر أساسية في تعلم اللغة وهي:

- 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 مهارة آلية لا تساعد صاحبها على مواجهة المواقف الجديدة.

<sup>1</sup> 320 .  
<sup>2</sup> المصدر نفسه 322.

- : البيئة الصالحة لتعلم لغة ما، هي البيئة الطبيعية أي الاختلاط بأصحاب تلك اللغة الفصيحة حتى يستقيم اللسان.
- : الاختلاط بالأعاجم يفسد اللغة، لذلك اشترط ابن خلدون أخذ اللغة وي والاختلاط بأهل اللغة وكان يقصد العرب الفصحاء.
- : 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 وتبدل 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.

التوافق العجيب بين رؤيته التربوية للغة ودورها وأسس تعليمها ومدى مطابقتها للأسس النفسية والتربوية والنظريات الحديثة. فنظرية ابن خلدون في اكتساب اللغة تأخذ موقفاً متميزاً بين معظم النظريات، فنجد آراءه في قضية اكتساب اللغة قد شابته آراء تشومسكي

نظريته لغوية، بينهما فيما يتعلّق اللغوية

بين الكفاية اللغوية، هي الضمنية غير الشعورية بقوانين

وفهمها، وبين وهو لهذه

1

وهذا يختلف التفريق بين اللسانية، يقصد بها

" والتصرف فيها "2 وبين العربية هي

<sup>1</sup> ينظر: قضايا ألسنية تطبيقية، 61 .

<sup>2</sup> اللسانية عيد، القاهرة، 5 .

" قوانين هذه ومقاييسها <sup>1</sup>، وهذا " يعرف  
يحكمها <sup>2</sup>."

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

### 3- أهم النظريات المفسرة

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

كيف يمكن يتعلم كيف يمكنه يكتسب لغته طرحه  
عنه يظهر  
بغية إيجاد أيسر الأساليب تعليم لغاتهم القومية.

وللإجابة عن هذا التساؤل المحير حظي باهتمام الباحثين واللغويين  
التربوية إيجاد تفسيرات لهذه العجبية  
لغته تعقيدها والنظريات  
اتجاهين رئيسيين متعارضين هما:

. : الذي يرى أنّ اللغة تتطور نتيجة عوامل أو مؤثرات بيئية.

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

<sup>1</sup> . 636

<sup>2</sup> المرجع نفسه، ص 636.

### 3-1-1-1-الاتجاهات السلوكية:

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، وسكندر صاحب نظرية التعلم الشرطي الإجرائي.

يعتبر السلوكيون اللغة	جوهرية	هم	يركزون
هذه	المحيطة بها	هكذا يرون	هو
ينتج	صحيحة لمثير	هذه	الفهم.
ينتجون	لقيت تعزيزا		
أشهر	هو	قدمه سكينر (SKINER)	كتابه: "
نظريته		نظريته	فيما يعرف
ويشير	الجهاز	ينتج	مثير هذا
يتعلم بالتعزيز	: أريد	يريد هذا	يتعزز
يصبح إشتراطيا	.		
يرى سكينر: "		فيه نتائج	فهو يتعزز يقوى
حين النتيجة		فإنه يزوى	ينطفئ خاصة
التعزيز <sup>1</sup> وليس هناك	يجعل	يختلف	إنه
بالمنبه	.		

#### ❖ مبادئها التعليمية<sup>2</sup>:

- التعليم هذه النظرية يقوم المثير يعقبه التعزيز.
- 
- 
- الفعلية.

<sup>1</sup> : تعليمها، : 37.

<sup>2</sup> ينظر: مريم سليم، علم نفس التعلم، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط2003 1 25.

- هذه النظرية غير نستطيع تحديده، حين
- عندها حلقية تطوعها مثيرات البيئة يكون نتيجة
- هذه النظرية هام العملية التعليمية، حيث تنفيذها . يخص فإنه تجريدي غير القياس يهيمه هو المثيرات.
- يعبئ يستثار التعزيز، التقييم مثير يؤدي معينة شأنه زيادتها التعزيز تعزيز الاستجابات الإيجابية

### 3-1-2-الاتجاهات الفطرية:

- يؤكد هذا
- بجهاز يوجهنا
- إنتاجها يتم استيعابها داخليا هذه الفرضية تدعمها شواهد
- كثيرة يؤكد CHOMSKY أيضا فطرية لغوية كيف
- يستطيع يتقن قصير الطبيعة التجريدية يشبه
- هذه الفطرية بأنها " صغير " عليه " جهاز "

يرى ماكنيل McNEIL نظرية المثير  
لأنها نظرية ضيقة " جهاز " نظرية المثير  
قضايا التجريد الإبداعية<sup>1</sup>.

" هي مهارة النهايات يستطيع استخدامها يمكنه ينتج يفهم يسبق له استخدامها سماعها يستطيع إستقانه إقنانه فهم الآخرين جديدة عليه"<sup>1</sup>.

#### ❖ مبادئها التعليمية<sup>2</sup>:

- يتضمن التفكير بها . الواعية ليس تدريب عليها.
  - يقوم لغوية تطبيقية. بطريقتة جيدة، وتقديم تدريبات
  - تنمية الذهنية وتدريبه
  - التعميم والتطبيق تفسيرها ذهن
  - المنهاج، ليس فردية.
  - التقويم يتم قياسا عليها، ليس كمية
  - المناهج الدراسية تخطيط يساعد تحصيل يمكنه عملية
- الطريقة الهرمية
- هذا مفهوم الاتجاهين الرئيسيين ، تفسير آليات
- المذكورين. الموالية أهم النظريات الاتجاهين

ميدان اللغويين ازدهرت مناهج عديدة تعليم هذا الميدان خلاله نظريات

<sup>1</sup> البهنساوي : مناهج الحديث 102 .  
<sup>2</sup> ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار غريب، القاهرة، ط1997 3 41.

حيويا فيه النظريات منطلقاتها الفكرية الفلسفية صنفها نظريات رئيسية هي:

- النظرية السلوكية يتزعمها سكينر بلومفيلد غيرهم.
- النظرية العقلية يمثلها .
- النظرية المعرفية بياجيه.
- النظرية لفيجوتسكي .

### . النظرية السلوكية:

النظرية السلوكية	النظريات	وقوانين
ميدانية	الحيوانات .حيث	اجتماعيا كلاميا
يكتسبه	ولادته طريق	والتقليد
شبيها فشيئا ليتحول	لغوية	السلوكية
	بين	المحيطة

بها.

ويعتبر السلوكيون اللغة جزءاً من السلوك الإنساني، وقد أجروا الكثير من بقصد تشكيل نظرية 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 ا .

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



يرى سكينر <sup>1</sup>.frederic skinner أنّ اللغة يتم تعلمها بنفس الطريقة بها  
يراهها:" مهارة ينمو وجودها طريق  
ويتم تدعيمها طريق التعزيز "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.

هذه النظرية	أنه	ميكانيقية	أيضا
يقصر			طريق
الموضوعية	يخبره	شعورية	
فهي	منهج	صريحا	حيث أنها
فطرية	فليس هناك		
أصحاب هذا	يكتسبها	حياته	هذا يقول
":	أسوياء التكوين	أحدهم	أدربه
منه أريد	ميوله	أسلافه <sup>3</sup> .	
هذه	سلوكيات	المثير	لهذا
عندهم	كبقية السلوكيات وهي	يصدرها	مثيرات تكيفها حوله
البيئة، وبهذا	سكينر وجهة	بعملية	
التالية <sup>4</sup> :			

1948

هارفارد  
مهمة  
مفاهيمها تفسير

1 أمريكي الجنسية ولاية بنسلفانيا  
شهرته  
الرئيسي للمدرسة السلوكية أمريكا يمكن  
لمثير

2 سيكولوجية اللغة و المرض العقلي 99.

3 البهنساوي : مناهج الحديث 132 .

4 البهنساوي : المرجع نفسه، نفس الصفحة.

- الإنسانية مهارة كغيرها المهارات ينمو وجودها طريق
- المهارة اللغوية التعزيز يكن هناك تعزيز
- التعزيز يلقاه نطقه .
- يتدرج للفته بهذه الطريقة فيتحصل
- التركيبي ذهن .
- يدرج السلوكيون - بينهم سكينر - عملية
- منظورهم يقرون تبين بين
- تعلمها مهارة سلوكية .
- نظرية وضعها سكينر مثله هو
- نتاج لعملية تدعيم المحيطون يدعمون يصدر
- لغوية غيرها فيظهرون سرورهم تعجبهم
- ويهملون يستجيب يكرر الأهل الأيام
- يربط لفظه بمدلوله رويدا رويدا هذا<sup>1</sup> .
- لدى مؤسسي هته المدرسة هو وهذا هو
- نتيجة :

تنبيه - تعزيز

يرى سكينر 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<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> ينظر: البهنساوي : مناهج الحديث 133 .

<sup>2</sup> ينظر: نايفة قطامي، تطور اللغة و التفكير لدى الطفل، الشركة العربية المتحدة للتسويق و التوريدات 2008 .80

\* التطبيقات التربوية لنظرية التعلم الشرطي الإجرائي لسكنر:

يمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بنظرية التَّعلم الشرطي الإجرائي بما يأتي<sup>1</sup>:

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

التفسيرات	تقدمها	السلوكية لعملية	فإنها
تفسير الكثير	جوانبها العلمية	وجهت لهذه النظرية	موضوعية
2	قدمها	منها:	
-	النظرية السلوكية تغيب	العقلية	
معها	الحيوانات	أجريت عليها	
-	بين	يفسر	
يتكلم			
-	يستطيع	ينطق	يسمعا
هو	عهد له بها	يدل	هذا
إليها		يمتلك	عقلية
		يستند	يفهم

<sup>1</sup> ينظر: محمد إبراهيم محمد، سيكولوجيا التعلم، قسم علم النفس التربوي، كلية التربية، جامعة المنيا، مصر "منتديات المنشاوي

<sup>2</sup> ينظر البهنساوي: 135 .

ديكارت	يقول	: « يجدر	نفهم	
	وأتباعه	أسميته " المظهر	"	
	هامة :	يكون جديدا برمته	تجديد	كبيراً نقوله
		أنه ليس	لبنية	سمعتها
كيفما	تناسيها	تعطيها لهذا	الأحيان نكرانها	لهذه النسبة. إنها ثلاثية مهمة يتم
		كثير	السلوكية في اللسانيات» <sup>1</sup> .	
	نظرية سكينر	عنيفا	يتفق الكثير	جمهور
	اللغويين والنفسانيين	هذه النظرية لأن النظرية	التعزيز	
	تفسير حقيقة جوهرية هي	ننطقها هي	جديدة تنطقها	
	غيرك <sup>2</sup> .			
	"	لفهم	لكنها	
	جميعا وقفت	تفسير	حين يستطيع	صغير ينتج
	يفهم	الجديدة	يوم. ومهما يكن	يبدأ
	فهم	بتأكيد	المنهج	لكنه
	يستطيع يذهب	" <sup>3</sup> .		
	ينتقد	النظرية السلوكية	ينفي	يكتسب
	المفاهيم : مثير	تعزيز	أجريت	
	هي مفاهيم	معناها حينما يتعلق	الإنسانية	
	الحيوان يمتلك	عقلية	لغته ليست	كلامية فهي
	تميزها	الحيوان	يرفض	عملية

<sup>1</sup> : إبراهيم - : 1993 16.

<sup>2</sup> ينظر: : تعليمها . 38.

<sup>3</sup> ينظر: : المرجع نفسه، نفس الصفحة.

نتيجة لتأثير المحيط هنا يدعو وعملية اكتسابها  
هذا نظريته.

### . النظرية العقلية:

ظهرت هذه النظرية العشرين 1957  
ظهر " التركيبية." هذه النظرية أيضا  
بالنظرية الفطرية Noam chomsky<sup>1</sup>  
مفاهيم النظرية السلوكية تفسيرها عملية اكتسابها. حيث يرى هذا الأخير  
ليست يكتسب يرى السلوكيون،  
هناك عقلية تنظيمياً عقلياً لأنها تعبير  
وتفكير .

يرى تشومسكي صاحب هته النظرية أن اللغة أكبر من أن تتحصر 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  
جملة المنطوقة بالفعل، و أن يكشف لفرق 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.

هذه النظرية ( لينبرغ وغيرهما ) أربعين  
" يولد دماغه هائلة هذه تمكنه  
اللغوية إبداعيا ذاتيا تطبيق هذه لغتين  
العجيب هذه يعمم كشفها  
عليها هو يصح تصحيحا ذاتيا هذا التعميم "2.

<sup>1</sup> : يعتبر أشهر اللغويين الولايات الأمريكية. و هو صاحب النظرية التوليدية التحولية ، له  
عدة مؤلفات من بينها " ."  
<sup>2</sup> البهنساوي مناهج الحديث 104.

أصوله الفلسفية للنظرية العقلية القرنين  
رأسهم ديكارت DESCARTES يرى فريدة يمكن  
تفسيرها تفسيراً آلياً هذا التفسير أحيانا ميدان الحيوية السلوكية  
أظهر هذه أعظمها هي الإنسانية.  
هذا يقول: » عقلية معين فريدا  
يمكن يعزى أشياء عنه هذه  
مظاهرها «<sup>1</sup> يؤكد  
يولد فطرية ميل هذه الخاصة الفطرية " جهاز  
كلية" في جميع .  
يصف بأنه مظهر فيقول: » لهذا الجديد "المظهر  
" "Creative aspect" يتجلى فيما يمكن تمييزه"  
" ينفرد بها للتعبير جديدة لفهمها  
مبنية ثقافيا قوانين هي منها بها  
هذه القوانين غير بالتأكيد للتعبير  
المفاهيم»<sup>2</sup>.  
ويستدل الفيلسوف ديكارت: » الدليل الوحيد  
اليقيني هناك يتوفر هو قابلية هذا  
عاديا ليس الدليل يكون هكذا  
استنتج ديكارت هذا المعيار يمكن يتحقق الحيوان  
يظهر  
وهبناه فيزيولوجية ضرورية خاصة  
هي الدنيا مستويات مرضية يكون

1 نفسه 102.

2 : 15.

عليه	يمكن	يتفوق	مستويات	بليد فيما يتعلق
	القيام		يتعلق بالتكيف» <sup>1</sup> .	
	فهو يمتلك	منها هذه النظرية هي	يولد هو	الكليات
اللغوية		تركيبة ذهنية	هذه هي	التركيبية
	معين	هي الكفاية اللغوية	تحليل التراكيب	
يسمعا	نظامها	تسجيله	الذهن صياغة	بمفهوم
الأصلية	يقول	نفسه: «	أهملت النظريات	
اكتسابها إهمالا	للمظهر		هذا	
العجيب	تكوين	فهمها	« <sup>2</sup> .	
ويمكن		هذه النظرية فيما يلي:		
- يرى	-	- يخفي	حقيقة عقلية	هذا أهمله السلوكيون.
-	-	- مهارة	ضمنية	معينة.
-	-	- يتقن	وليست	يرى السلوكيون
		المهارة يستطيع	ملايين	يسمعا .
- نظرية المثير	-	نظرية	لأنها	
		صحيح.		

### . النظرية المعرفية:

هذه النظرية  
بياجيه  
المعرفية  
":  
حيث  
بيئتهم

<sup>1</sup> 20.

<sup>2</sup> 21.

بين قدراتهم الإدراكية المعرفية النامية وخبرتهم اللغوية يعرفه هو يحدد يتعلمونه "1.

هذه النظرية السويسري بياجيه<sup>2</sup> (1896) (JEAN PIAGET) ( تفسير ) بحيث أنها أحدثت ثورة في دراسة اللغة و التفكير : "من منطلق أطروحته القائلة بأسبقية البني المعرفية و خضوع اللغة للفكر، وكان هذا التصور قائما أصلا في تحليله لتمرکز لغة الطفل على الذات"<sup>3</sup>.

بياجيه	تطورها مبنية	مفهوم	هام هو
نظريته نظرية معرفية	يول اهتماماته الأساسية		
اهتمامه	هو حين يبحث	يبحث فيها	
يكشف	التفكير	مراحله	يتصور بياجيه إمكانية
	إمكانية	الوسيلة اللفظية	
بياجيه	العمليات الفكرية لهذا	أهم القضايا	أثارها
نظريته المعرفية.			

يرى بياجيه ويستدل الحسية الحركية فهو يستطيع التنسيق بين يديه بين ليس يرى البنويون يرى

" يركز المعرفة بيئتهم بين قدراتهم الإدراكية بأنه

1 : نعليمها  
2 بياجيه JEAN PIAGET 1889 - 1980 زعيم جنيف ( ecole de Genève de psychologie génétique) حياته العلمية ميدان البيولوجية اهتمامه الظواهر النفسية يعرف بياجيه بأنه يهتم حيوان الانسانية البيولوجيا . الميزة لنظريته (المعرفية) مناهجه هي تركيزه  
3 نورالدين النيفر، فلسفة اللغة، مؤسسة أبو جردان للطباعة و النشر و التوزيع، 1993 1 135 .



المعرفية  
يتعلمونه  
بين  
خبرتهم اللغوية  
”<sup>1</sup> نفهم  
محيطه.  
يعرفه  
هو  
يحدد  
هو نتيجة

تدرجيا طريق  
هذين صرين ( – المحيط )  
بداية

مفهومان أساسيان  
بياجيه

هذه النظرية  
النظرية السلوكية  
هامة منها<sup>2</sup> :

- النظرية المعرفية  
هذه النظرية عملية  
طريق التقليد  
وظيفة إبداعية يرى  
هي

بالمفهوم  
هناك فطرية

أيضا  
يستعملها  
يعني

يولد  
هو  
به  
ينمو رصيده  
طريق  
جسمه.

ويختلف بياجيه  
فطرية  
فبينما يرى

هو  
ومظهرا اكتسابيا  
يقول: "   
نستطيع تحديد  
مظهرا فطريا

يوم  
تصيير  
البليد  
ذكيا<sup>3</sup> " يرى

هو  
ذهني- Organisme mental  
بنية فطرية  
خصوصية

بنية العين

ينادي  
التربية  
عملية التربية هي عملية  
يعتبر  
بين عمليتي التمثيل و المواءمة مستويات  
بياجيه : "

<sup>1</sup> :  
تعليمها  
<sup>2</sup> شيل : الاتجاهات الحديثة تربية

.42

المصرية اللبنانية 2000 1 182

<sup>3</sup> Jean Piaget : shémas d'action et apprentissage du langage , in Théories du langage et théories de l'apprentissage , le Seuil , Paris 1979,p:252 .

هذا	توازنها	.	
لها	المتميز	يكون بنية عقلية جماعية	تميز
تكيف	شيئاً فشيئاً	التكيف	هو
يتم	بيئته المادية	الاجتماعية	تفاعله
بأحداثها	: تكوين	سمعية - بصرية - لمسية - شمعية - ذوقية	تعامله معها
العصبية للمخ	رؤيته للأشياء	لمسها	تداولها بين يديه
سماعه	عنها	رائحتها	تذوقه لطعمها
أفعاله	إحساساته	يكون منها	ذهنية : ذهنية سمعية بصرية شمعية ذوقية
بعضها	الثانية	.	هذه
ودليل هذا	ظهور	.	الذهنية فيما بينها
		2	
أيضا	ولها	لتصورها	يعتبر
للأشياء هي	صورها البصرية	يستطيع	يدرك
بصرية يرجع بناؤها	التركيز	الأشياء	لهذا
يؤكد بياجيه	تحديده لأشكالها <sup>3</sup>	جوهرية	عملية
النفسية لبياجيه	(VOLKET)	للأشياء	
ونحته	تشكيله لها	يزيد	تميزه لخواصها
هنا	بين		
الهواء هي	تعرفه	المفاهيم الفراغية	يعيش فيه

1 هيام : القاهرة 2001 1 114.

2 ينظر: هيام : 114.

3 ينظر: نفسه : نفسها.

اليديوي التربية الفنية هو إدراكه لفراغ الصحيفة يتعامل معها

1

يرى بياجيه: " بين المفاهيم  
تكيف يرغب يصبح معناها  
له لغته الشفوية تفكيره الآخرين .  
فإنه يستمر نتيجة ازدياد  
تصوراته الذهنية مفرداته

2

وأخيرا تعتبر نظرية بياجيه المعرفية أهم النظريات النفسية ظهرت  
العشرين الكثير تفكيره بياجيه شبه

..

### ● التطبيقات التربوية للنظرية المعرفية "البنائية" لبياجيه:

يمكن إيجاز التطبيقات التربوية المتعلقة بالنظرية البنائية لبياجيه بما يأتي<sup>3</sup>:

- 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 مراحلها،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.

<sup>1</sup> ينظر: نفسه 115.

<sup>2</sup> سرجيو سبيني : التربية اللغوية

: عيسى

52.

الأدبية، المدينة

<sup>3</sup> ينظر: فاطمة بنت رمزي أحمد المدني، النظرية البنائية لبياجيه، قسم التربية و علم النفس، كلية التربية

.http://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 التلاميذ.

نظرية بياجيه شأنها	الكثير	النظريات	لكثير
الأمريكان	كثيرا	طريقته العيادية (الإكلينيكية)	يتصل بها
تطبيقات	إنه يعتمد كثيرا	ليس لهم	
عيب	بياجيه	كونه	يعر اهتماما كافيا
الاجتماعية		عليه نظرية	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.

:

## تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى الإملاء لدى تلاميذ الطور

بالتلاميذ

• تحليل نتائج الدراسة التطبيقية  
من خلال اختبار تحليل الأخطاء

• تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية  
من خلال الاستبيان .

:

الانتهاء                      بفصليته،                      الميداني الذي يعتبر أهم  
والبيانات                      الظاهرة                      دراستها                      فيها، ويعتمد  
الميدانية بغية                      فرضيات بحثه                      الميداني يعتبر أساسيا  
لتدعيم                      ميدانيا وهذا                      طبيعة                      ، بحيث أن هذا النوع من البحوث  
يطغى على الدراسات اللسانية التطبيقية ، لأنه يعتبر الاختبار الحقيقي للتصورات  
النظرية.

هدفت هذه                      تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية

لتلاميذ الطور الأول                      من خلال دراستين تطبيقيتين، الأولى عبارة عن اختبار تحليل  
الأخطاء موجه للتلاميذ، أما الدراسة الثانية فتمثل في استبيان موجه للأساتذة.

## 1. الدراسة التطبيقية " خاصة بالتلاميذ":

## 1.1 إجراءات الدراسة الميدانية:

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

-

تحليل

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."<sup>2</sup>.

ختيار

" 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 ال . بحيث يمكن لجميع التلاميذ الكتابة فيهما، وكلا  
الموضوعين يندرجان ضمن مواضيع التعبير الحر المثيرة للأخطاء حيث

التعليم

يُدرسون تلاميذ

أجرينا فيها

الميدانية، بينيا لتعبير

يناسب

للتلاميذ ولم يسبق لهم تناوله

أدائهم .

الموضوعين مستوحى

ومراحله

العربية

بحيث يثير اهتمامهم ويمكنهم

الرصيد

وهو

يطلب فيه التلميذ

لأنه سيوفر مثيرة

لب من تلاميذ السنة الخامسة أن يكتبوا نصوصهم بين 8 10

30 دقيقة، أما تلاميذ السنة الرابعة فقد طلب منهم كتابة نصوص بين 5 7

مدة زمنية قدرها نصف ساعة، و قد تم الاعتماد على هذا الاختبار في هذه الدراسة كأداة رئيسية للإجابة عن وهم :

" ما هي الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في أوساط التلاميذ و ما تكراراتها 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

### -عينة التلاميذ:

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

:

-

التلاميذ الإملائية.

يستهدف

-



تلاميذ	التعبيرية الكتابية	تحليل ..
نهاية	ترقيمتها على التلاميذ	-
زمنية	2013-2014 .	
التلاميذ	لدينا مجموعتين	-
	معين،	منها
فيها أخطائه.	لكل تلميذ	-
	أنواعها.	-
	.	-

#### هـ - طريقة استخراج :

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،

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 استقر من قواعد الإملاء لدينا في العصر الحديث الأخطاء الإملائية التعبير

الخطأ انتهجنا الطريقة التالية:

100 x

#### بالتلاميذ:

#### 2.1 تحليل نتائج الدراسة التطبيقية

انتهت إلى ء الإملاء في كتابات التلاميذ،  
تحديد أنواعها، و نبدأ أولاً بعرض  
و هو: ما هي الأخطاء الإملائية  
الأكثر شيوعاً في أوساط التلاميذ، و ما تكراراتها و نسبها المئوية؟ "

تبين تطبيق التعبير الكتابي بعد حصر الأخطاء الإملائية في كتابات المتعلمين وتحديد أنواعها، أن أخطاء التلاميذ الإملائية ليست هذه هي الترتيب الشيع: الشيع:

- أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة.

- مخالفة كتابة اللام الشمسية و القمرية.

- أخطاء الخلط بين الأصوات.

- مخالفة قواعد كتابة همزة المتوسطة و المتطرفة.

- أخطاء الألف اللينة.

- أخطاء همزة الوصل و القطع.

- طريقة رسم حروف الكلمة.

- النون عوض التنوين.

،بينت شيع لدى تلاميذ

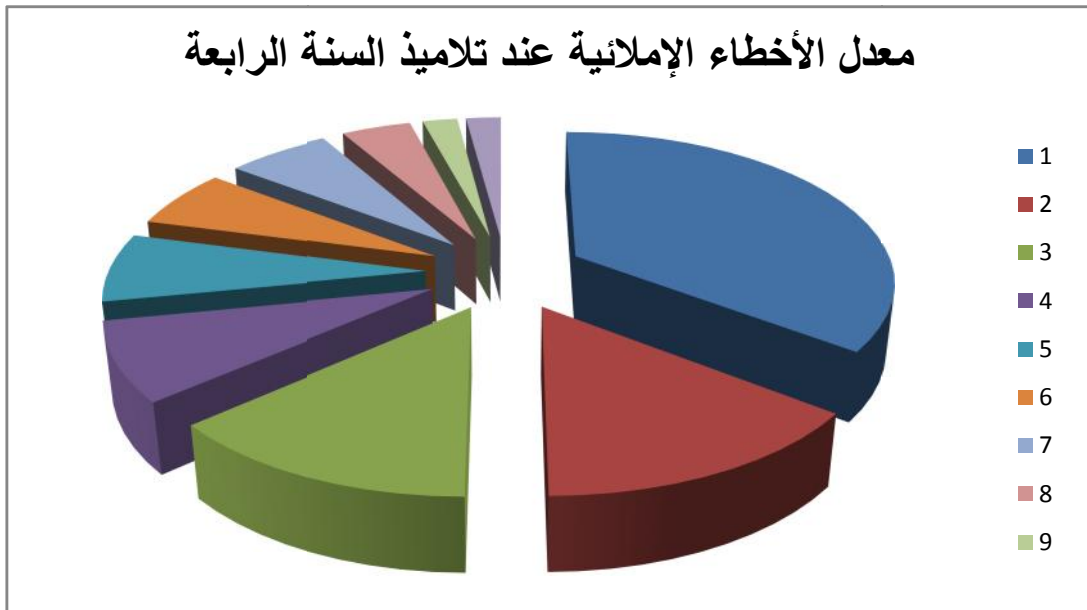
عند تلاميذ السنة الخامسة

الإملائية و تكراراتها و نسبها المئوية.

المواليان يقدمان تفاصيل

## - تكرارات أخطاء تلاميذ السنة الرابعة و نسبها المئوية:

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



فيها تلاميذ

هذه

فيها تلاميذ السنة الخامسة ؛ بحيث وصل

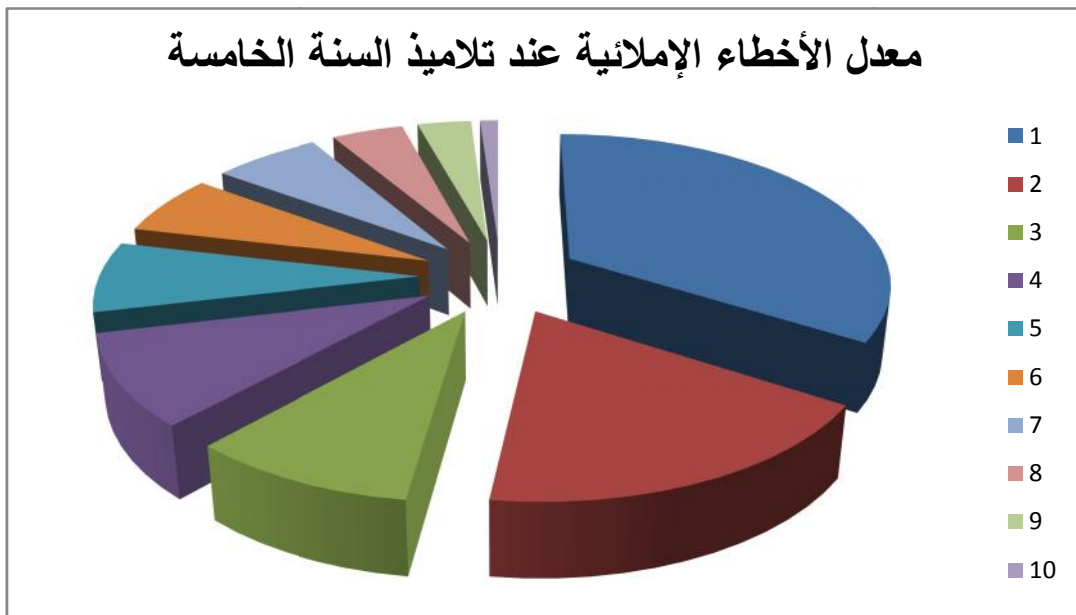
مئوية قدرها: 14,59%

فيها 335

كتبوها، إذ بلغ عددها 2295 .

## - تكرارات أخطاء تلاميذ السنة الخامسة و نسبها المئوية:

النسبة المئوية			تنازليا
32,98%	63	أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة	1
17,27%	33		2
9,42%	18	مخالفة كتابة اللام الشمسية والقمرية	3
9,42%	18	أخطاء الخلط بين الأصوات	4
7,85%	15	أخطاء الألف اللينة	5
6,28%	12	أخطاء همزة الوصل و القطع	6
6,28%	12	طريقة رسم حروف الكلمة	7
4,71%	9	قواعد كتابة الهمزة المتوسطة و	8
3,66%	7		9
1,57%	3	النون عوض التنوين	10
7,68%	191		
	2484		



تلاميذ السنة الخامسة ؛ نعتبرها قليلة مقارنة تلميذ السنة الرابعة بحيث

فيها 191 مئوية قدرها: 7,68%

التي كتبوها، إذ بلغ عددها 2484 .

• و الذي نصه: هل اختلفت أنواع الأخطاء الإملائية،

تكراراتها، ونسبها المئوية باختلاف المستوى الدراسي للمتعلمين؟."

للإجابة عن هذا السؤال اء الإملائية بمختلف أنواعها

كذلك نسبها المئوية مجتمعة و منفردة لدى تلاميذ السنة الرابعة و الخامسة و الجدول الآتي

يبين ذلك بالتفصيل:

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

526

الإملائية

حيث

4779. بحيث سجلنا

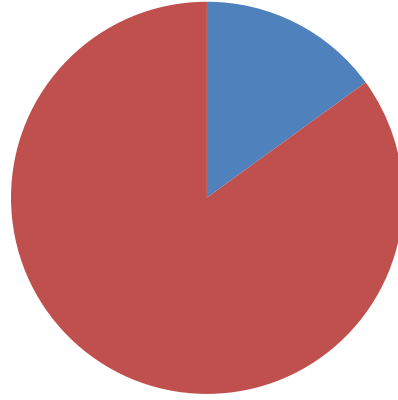
2295

% 14,59

2484 كما هو موضح في الرسمين التمثيليين الآتيين:

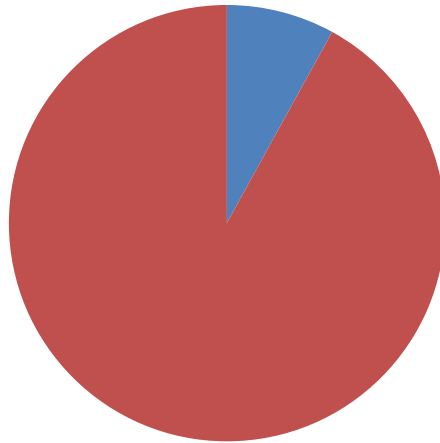
% 7,68

## نسبة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة



■ نسبة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة

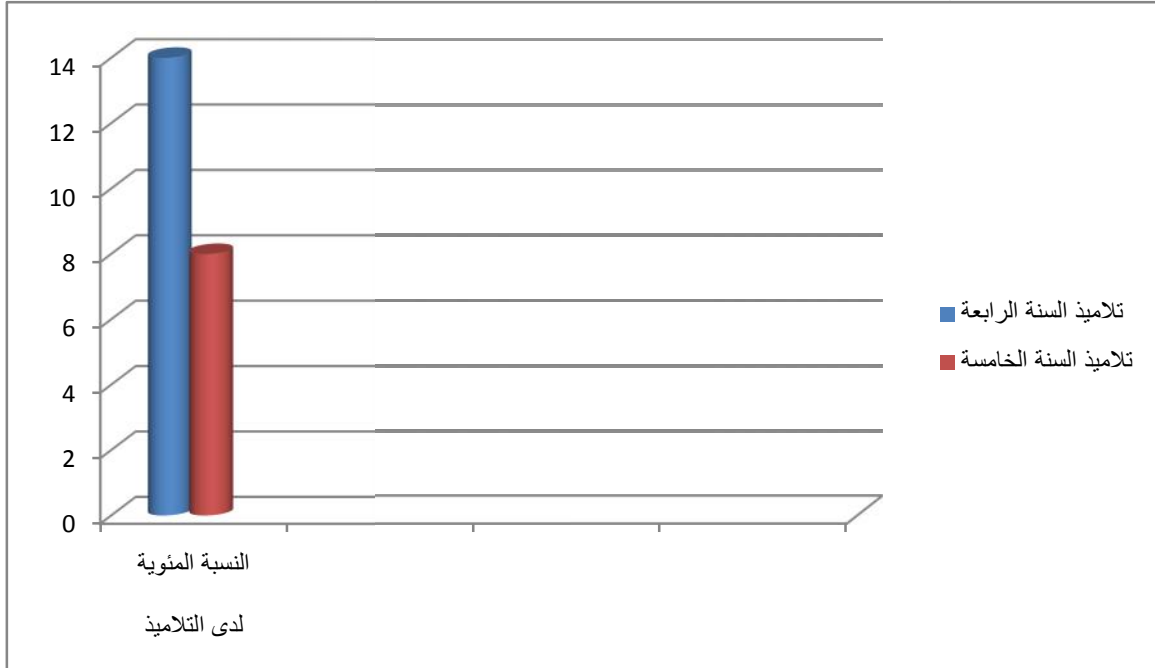
## نسبة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الخامسة



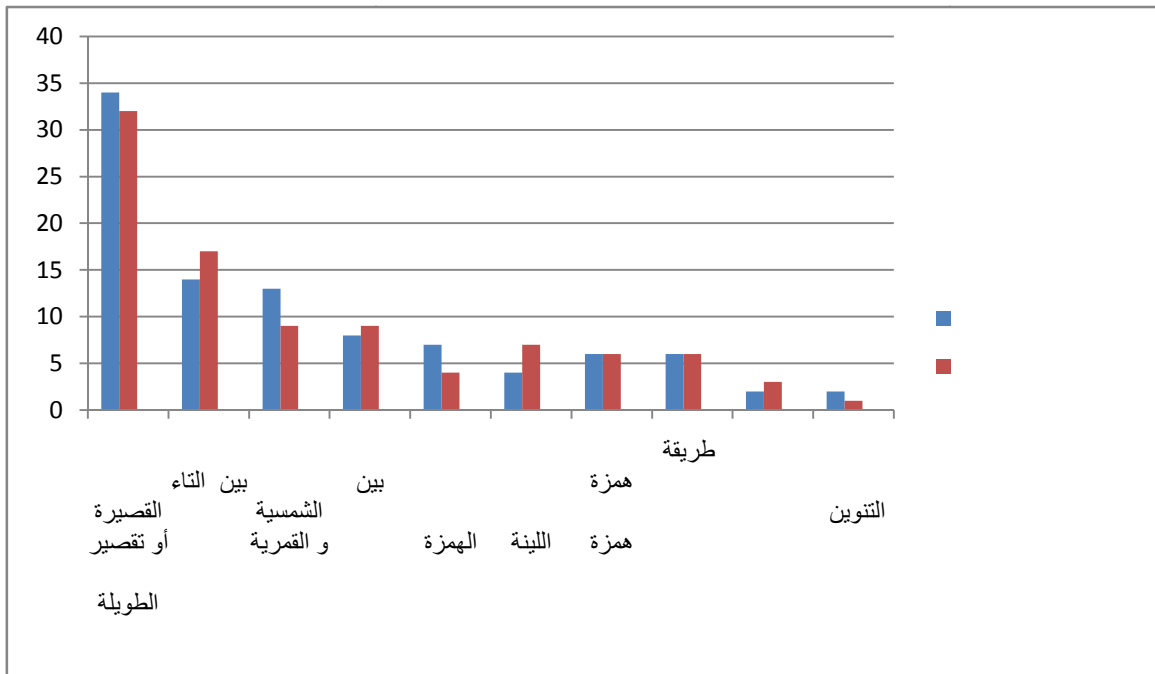
■ نسبة الأخطاء الإملائية لدى تلاميذ السنة الخامسة

وللمقارنة بين معدل الأخطاء الإملائية لتلاميذ السنة الرابعة و تلاميذ السنة الخامسة قمنا  
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%

حين بلغت لدى السنة الخامسة 7,68% وهي في انخفاض مستمر وهذا ما يدل علي للمتعلمين .

لقد كتب تلاميذ السنة الرابعة ما مجموعه 2295 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 ء الإملائية تتكرر خلال الطور لكن بتواتر مختلف من سنة لأخرى، فمثلا أكثر الأخطاء الإملائية تكررارا لدى تلاميذ السنة الرابعة هي (أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة) ، إذ بلغ مجموعها 117 خطأ بنسبة قدرها 32% ، خطأ المرتكبة ، في حين احتلت المرتبة الأولى أيضا لدى تلاميذ السنة الخامسة، و لكن بنسبة أقل ، إذ بلغ مجموعها 63 قدرها 32,98% .

( في المرتبة الثانية لدي متعلمي السنة الرابعة ، إذ بلغ مجموعها 48 خطأ بنسبة قدرها 14,32% ، في حين احتلت المرتبة ا لدى تلاميذ السنة الخامسة إذ بلغ مجموعها 18 9,42% .

### العليا

بعد أخطاء إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة

بين	حيث	مئوية قدرها
14,32%	48	حيث
335	33	حيث
17,27%	191	مئوية قدرها

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

الليونة التي نسبهم على التوالي 9,42% و 7,85% 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 مع تلاميذ السنة الرابعة، وهذا 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:

فيه	180	"	"	% 33
	% 32,98	% 34,92	تدرجيا	فيه
حذفه، كما يعد هذا الصنف من		قليلة	زيادة	

بين أكثر الأخطاء شيوعا في أوساط تلاميذ الطور الأول.

من أمثلة إطالة الحركات القصيرة أخطاء زيادة :

الذهب	الذهب

:

هذه	هاذه
هكذا	هاكذا



لأنه يميزه	يرمز له	يكتبه، كما	زيادة	يرجع
عيوب	العربية		"1.	
بالنسبة للتلميذ فإن حذف	زيادته يعتبر	الهيئة التي		
عندها، لأنه	يجهل	غير		
يقول زيادة	حذفه يمكن	يؤدي	تغير	: "الذهب"
"الذهاب" ( )	( )			

ومردّ وقوع التلاميذ في هذا النوع الأخطاء اعتم هم على التمييز السمعي على التذكر البصري، ويمكن تجنب هذا النوع من الأخطاء بالاعتماد أكثر على التذكر البصري لهذه الكلمات من خلال القراءة ، ويرى 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 على مد حركة مثل الألف في (قال) أو لا يكون دالا على ( ) "2.

## 2.

:

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 14,32% .

<sup>1</sup> بشير حورية: الأساسية الجزائرية، ماجستير، العربية آدابها،

105.

<sup>2</sup> محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص230.

:

هربت	هربة
صديقات	صديقاة

:

سيارة	سيار

من خلال هذه الأمثلة يتضح لنا أن التلاميذ لا يفرقون بين التاء المربوطة و المفتوحة، و جهل التلميذ أو عدم استيعابه لها هو سبب هذه الأخطاء. ويظهر ذلك جليا في ميز و عدم تفريقهم بين

:

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

:

- (غير ساكن الوسط) : حديقة.

- جمع التكسير الذي لا يوجد في مفرده تاء مفتوحة، مثل: .

- : .

: هي التاء التي تكون في آخر الكلمة، و يبقى لفظها تاءً عند الوقوف عليها

:



## 3. الشمسية والقمرية:

بلغت نسبة وقوع تلاميذ السنة الرابعة في هذا الصنف من %13,42  
 تلاميذ السنة الخامسة، حيث قدرة نسبة وقوعهم في  
 هذا النوع من الأخطاء بـ 9,42%. كما سجلنا احتلال هذا الصنف من  
 من مجموع الأخطاء المرتكبة خلال هذا الطور.  
 الشمسية -  
 القمرية.

من أمثلة أخطاء اللام الشمسية:

أطريق	الطريق
أربيع	الربيع

القمرية:


يتضح لنا التلميذ لا يدرك الفرق بين اللام الشمسية و اللام  
 القمرية هو يتحكم التلاميذ أثناء كتابتهم، وهذا الشديد  
 التمييز يؤدي بالمتعلمين اللام سببه  
 نه الشمسية التلميذ يدرك  
 ويعتمد كليا التمييز فسيقع هذه .



"على أن اللام القمرية هي: لام لا ينطق ساكنة و الحرف الذي بعدها يكون

غير مشدد و يسمى حرفا قمريا و عددها :  
( ) .

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

( ) .<sup>1</sup>

يعتمد سمعه يعتمد ذاكرته تمكنه يسترجع  
حفظها عليها الشمسية يصل

الصحيحة، نفسه القمرية، وهذا يحيلنا مرة أخرى إلى الارتباط الوثيق بين الإملاء و فروع اللغة الأخرى ، بخاصة المستوى الصوتي، و يمكن معالجة هذه بتدريب المتعلمين المستمر على تميز شكل الحروف ، و تقع هته المهمة على عاتق أساتذة من التعليم الابتدائي، حيث يكون التلميذ بصدد تعلم أبجديات الكتابة.

4. بين :

بين  
التلاميذ هذا 8,75 %

الرابعة في هذا الطور ، و تزايدت نسبة الوقوع في هذا الخطأ بشكل ملحوظ في الخامسة حيث قدرت ب 9,42 % حيث احتل المرتبة الثالثة مقاسمة مع الشمسية والقمرية وهي نسبة مرتفعة نوعا ما بالمقارنة مع

8,05 % و هذا يعني أن نسبة الأخطاء في هذا الصنف لا تقل بتقدم

و يعزى هذا الارتفاع لعدم احترام مستويات اللغة أثناء إلقاء تنبيه التلاميذ لتصويب هته الأخطاء .

<sup>1</sup> عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء والترقيم، دار المناهج للنشر و التوزيع ، 2006 2 204.

و من أمثلة أخطاء الخلط بين الحروف نورد ما يلي:

:

أيضاً	أيدن
بعضهم	بعدهم
قضيئنا	قذيئنا

السين صاداً:


زايئاً:


:

	فذهكت

الخطأ في إبدال الغين قافاً:


في إبدال الحاء هاءاً:

يلاحقهما	يلاهما
	فذهكت
فجهزت	

الخطأ في إبدال الشين سينا:


إن كتابتنا العادية في أغلبها عبارة عن كتابة فونولوجية، لأنها لم تأخذ بعين الاعتبار، إلا التباديات الوظيفية، فهي لا تدون الأصوات و إنما الفونيمات، هذا يمكن تعليل

بين السين يشتركان نه

الأسلية يشتركان أيضا فكلاهما صفيري ومهموس ، إلا أن

التفخيم) ( في الصاد يعطينا " و الترقيق في السين يعطينا " "

فلاحظ أن التدوين الخطي منح شكلين :لكلا الصوتين " " " ، فالترقيق وظيفي في

السين، وكذلك التفخيم) ( <sup>1</sup> .

يقول " " : "... وهي

غير ظهر له

<sup>1</sup> ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص231.

سينا

لأنه ليس موضعها غيرها إليه<sup>1</sup>

السين فينطق به "

وهذا ما نلاحظه " " " " حيث

السين نه ولكنها سينا، ويدخل هذه

" " " " " فالذال صامت مجهور مما بين الأسنان

احتكاكي، والطاء صامت مجهور سني مطبق انفجاري<sup>2</sup> هذهنتيجة اتصاله لفظيا<sup>3</sup>.

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 المتعلمين.

بعض التلاميذ يخطئون في كتابة كلمة الشمس حيث يقبلون الشين سينا و هذا يدخل في المكاني للحروف، فالسين صامت مهموس لثوي احتكاكي، والشين 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 .

بين سببها الرئيسي تأثير

"الغين" " " : " " وهذا

ولاية الجلفة وضواحيها، وبالتالي انعكس نطق بعض الأصوات الخاطيء إلى كتابتها

"الهاء" " " : " " "جهزت" وهذا يرجع

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

لتفادي وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء يجب إمام المعلمين بجميع المستويات اللغوية حتى يتسنى لهم بذل المزيد من الجهد مع التلاميذ ، و هذا للحد من وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء ،بالإضافة إلى تعويد التلاميذ على التذكر المتأنية.

### 5. الهمزة :

عدد أخطاء هذا الصنف خلال هذا الطور 33 الوقوع فيه  
 5,90 % وهي تدريجيا  
 فيها 7,16 % بعدها 4,71 %

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 الأخط باستراتيجية التجنب ، إذ أن المتعلم عادة ما يلجأ لها عند جهله بقيود القاعدة.

من أمثلة أخطاء الهمزة :

هؤلاء	هؤلاء

الهمزة :

العربية نه

الهمزة

قضايا خلافية

قبلها

بحركتها

بكتابتها، دون نسيان ارتباط قاعدة الهمزة المتوسطة بالنواحي الإعرابية

ويلاحظ هذا النوع من الأخطاء قلّ وقوعه مقارنة بأنواع الأخطاء الإملائية السابقة، وذلك 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 في معظم مواضعها، أو تهرب التلاميذ من كتابتها خوفاً من الوقوع في الخطأ، لأنهم يجدون صعوبة في تعلم قواعدها لكثرتها، وتعددتها، ووجود الشاذ عنها.

الهمزة

خامسة خلال هذا الطور حيث

منها:

يعود

الهمزة

التفكير تحديد

-

تشكيل

تشكيل الهمزة،

ينظر

تلميذ ينبغي

( )

يحدد

" : "

يسبق الهمزة

وقد ينظر

يناسب

يتصل قبله، ينفصل عنه.

يلياها،

هو

الهمزة

قضايا خلافية

-

بتأثير الياء،

همزة (هيئة)

:هيئة،

/ الكلمتين،)

الهمزة

).

زملاءهم

:"زملاؤهم

الإعرابية

الهمزة

-

زملائهم."

تسهيل الهزرة يكون بتحديد قواعدها،  
 الأساسية الهزرة  
 كتابتها الهزرة، قبلها، كتابتها  
 بهذه نعمّمها جميع الهزرات  
 يسهل  
 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

## 6. اللينة:

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

من أمثلة أخطاء الألف اللينة:

:

انتهى	انتهى

إثبات الياء عوضاً عن الألف المقصورة:


" اللينة هي: ينصرف إليها، يكون قبلها  
1 "

اللينة في آخر الاسم الثلاثي، و في آخر الفعل الثلاثي ياء أصلها ياء  
: ( ) ( ) أصلها : ( ) ( )<sup>2</sup>.

الألف اللينة ( ) المرتبة الخامسة في الترتيب العام

اللينة هنا

( ) بصورتين مختلفتين، وهذا يعتبر عائقاً من عوائق الكتابة

العربية، بالإضافة لارتباط هذه المهارة

لتلاميذ السنة الرابعة و الخامسة فيفسر الخطأ في مثل ( )

أصل الكلمات، و كيفية الاشتقاق منها ،ففي هذا الخطأ لم يكن التلميذ قادراً على صياغة  
الفعل المضارع أو اشتقاقه من الفعل ( ) الثلاثية

يجوز كتابتها الوجهان؛ يختلط أذهان تلاميذ :

نسهل على التلاميذ أمر كتابتها ، فإنه يتوجب علينا أن نبين لهم أن اختلاف

الشكل الخطي للهمزة يشير إلى قاعدة صرفية .

7. همزتي :

إثبات همزة الوصل و القطع بينهما بحذفهما

33 فيها حوالي 6% الأخطاء المرتكبة، بحيث

أنها احتلت المرتبة السادسة في الترتيب العام للأخطاء، وقد عرف هذا الصنف من الأخطاء

<sup>1</sup> يوسف عطا الطريفي، الواضح في الإملاء و علامات الترقيم، دار الإسراء للنشر والتوزيع، 2005 28.  
<sup>2</sup> ينظر: زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار للنشر و التوزيع، الأردن، ط1 1998 :66 65.



من أمثلة أخطاء حذف همزة الوصل:

فانتهى	فنتهى

:

أذهب	إذهب

بداية

" 1 فهي

"همزة هي

"2: 2

يؤتى بها

- " " التعريف.

:

."

:

."

:

وتثنية هذه

: سماعية

"وايم" وايم.

<sup>1</sup> والي حسين، كتاب الإملاء، دار القلم، بيروت، 52.

<sup>2</sup> زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، لنشر و التوزيع، الأردن، ط1 1998 34.

- التي، الذي، اللتان، اللذان، الذين، اللاتي، اللواتي، اللائي.

همزة فهي الهمزة :<sup>1</sup>

- - - - - :

- - - - - : -أين -

- - - - - :

- - - - - :

- - - - - :

- - - - - : " - - - - - "

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

- إغفال وعدم إعطاء 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 أو إثباتها في مواضعها المستحقة لها.

- التلميذ التمييز فهو في هذه الحالة يطبق

الصوتية، مثل: : " " أي أنه يكتب ما يسمع مباشرة.

- التلميذ ته ورسمها ، 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 ا (الحرف أو الوحدة الخطية) يؤدي إلى اختلاف في الوظيفة اللغوية:

2

<sup>1</sup> زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار للنشر والتوزيع، الأردن، 1998 1 34 .  
<sup>2</sup> ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 225 .

## 8. أخطاء طريقة رسم حروف الكلمة :

عدد أخطاء هذا الصنف خلال هذا الطور 33

الوقوع فيه

6%

، وهي

فيه

6% وبقيت على هذا الحال بالنسبة

، وقد احتل هذا الصنف من

الأخطاء المرتبة الثامنة من حيث وروده في كتابات التلاميذ.

طريقة رسم حروف الكلمة :

المدينة	المدیخة

من الواضح أن سبب الوقوع في مثل هذه الأخطاء عدم تمكن المتعلمين من معرفة الصور الخطية لتلك الحروف التي أخطئوا فيها، خاصة إذا كانت تلك الحروف متشابهة في وقد 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. ( ) :

2,50 %

التاسعة في هذا الطور

هذا

التلاميذ

، و تزايدت نسبة الوقوع في هذا الصنف من الأخطاء بشكل ملحوظ في السنة .

:

نهضت	نهضت

تعتبر الضاد و الظاء من الحروف المطبقة ،حيث يقول :  
 :  
 غير  
 هي  
 ظهر له، سينا  
 لأنه ليس موضعها غيرها<sup>1</sup>.

كتبت الضاد في حالات كثيرة و العكس صحيح ، وهذا مؤشر على أن التلميذ يفرق بين الحرفين و يعتبرهما حرفا واحداً، بحيث تشترك الضاد مع الظاء في والضاد بالتفخيم .

من المعلوم أن من عوائق الكتابة العربية عدم وجود قواعد ضابطة تفرق بين الضاد و ه 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. وين:

كتابة نون التنوين 13 فيه  
 2 % في هذا الصنف من الأخطاء  
 ، و قد احتل هذا النوع من الأخطاء المرتبة العاشرة في الترتيب العام للأخطاء، بحيث أنه يعتبر من الأخطاء الأقل شيوعا في أوساط التلاميذ.

من أمثلة أخطاء كتابة نون التنوين:

سعيد	سعيدن
أيضا	أيذن

يدل التمييز إدراكه هذه للتنوين ووظيفته يدل أيضا حرفية المرحلة كثيرا اجتياز التلميذ وإهماله هذا ويمكن اجتياز التلميذ الابتدائية.

يندرج هذا الصنف من الأخطاء الساكنة تلحق الأسماء لفظا و لا تكتب، ويكون على شكل ضميتين أو فتحتين على آخر حروف الاسم النكرة، أو على شكل كسرتين تحته: «<sup>1</sup> - -».

هذه يُرمز إليها

و مرّد وقوع التلاميذ في هذا الصنف من الأخطاء اعتمادهم على التمييز

ويمكن هذا

لهذه والتدريب على الكتابة.

● : و الذي نصه: هل الأخطاء المرتكبة من طرف

".

التلاميذ هي

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

<sup>1</sup> زهدي أبو خليل، لإملاء الميسر، دار للنشر والتوزيع، 1998 1 22.

منطقية ترتيب الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى متعلمي السنة الرابعة و الخامسة ما 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 جهل اللغوية، التطبيق لها) ، و هذا يدل على تقدم المستوى اللغوي لتلاميذ السنة الخامسة.

الإحصائية لهذه	تلاميذ السنة الرابعة تفوق أخطاء
تلاميذ السنة الخامسة، وهذا	فطبيعي،
لديهم دراية بالكثير	يمكن
ارتكبتها التلاميذ	الإملائية
هفوة	الكثير الأحيان هي ( )
الإهمال	ليست ( )
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.

:

:

-

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:»  
موضوع معين تقدم لعينة من الأفراد للإجابة عنها، وتعد هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج لشرح إضافي»<sup>1</sup>.

وقد اعتمد الاستبيان في هذه الدراسة كأداة رئيسية  
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 كالآتي:

الفرضية الأولى: يعود سبب وقوع الأخطاء الإملائية للتلميذ نفسه.

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

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

-عينة :

اختيار عينة استطلاعية 35

بمدارس ولاية تيارت، و ولاية الجلفة به التعرف على آرائهم  
الكامنة وراء وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية.

وقد تم بناء أسئلة الاستبيان على ضوء الجانب النظري الخا  
بالإضافة إلى بعض الدراسات السابقة التي تطرقت للموضوع، وقد تم تصميمه بناء على  
توجيهات أساتذة مختصين في علم النفس الأطفوني 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 سؤالاً موزعين  
للإجابة عن فرضيات الدراسة .

## 2.2. تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية :

### 1. توزيع أفراد العينة حسب الجنس.

النسبة المئوية		
34,38%	12	
65,71%	23	
100%	35	





## قراءة و تعليق:

المعلمين الذين الاستبيانات خمسة و ثلاثين 35

:

23 : مئوية قدرها 65,71%

12 : مئوية قدرها 34,38%

المعلمين، يعزى توجه

التعليم 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

هو 28 حين كان 55

المعلمين و ثلاثين 37 سنة، وهذا ما يدل على تشييب القطاع و منح الطموح المعطاء من أجل النهوض بالمنظومة التربوية.

## 3. المدة التي قضاها المعلم في سلك التعليم.

النسبة المئوية		
22,85%	08	
34,28%	12	10 5
42,85%	15	10
100%	35	



قراءة و تعليق:

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

08:	مئوية قدرها 22,85%	-
02:	مئوية قدرها 5,71%	10 5 -
15:	مئوية قدرها 42,85%	10 -

10

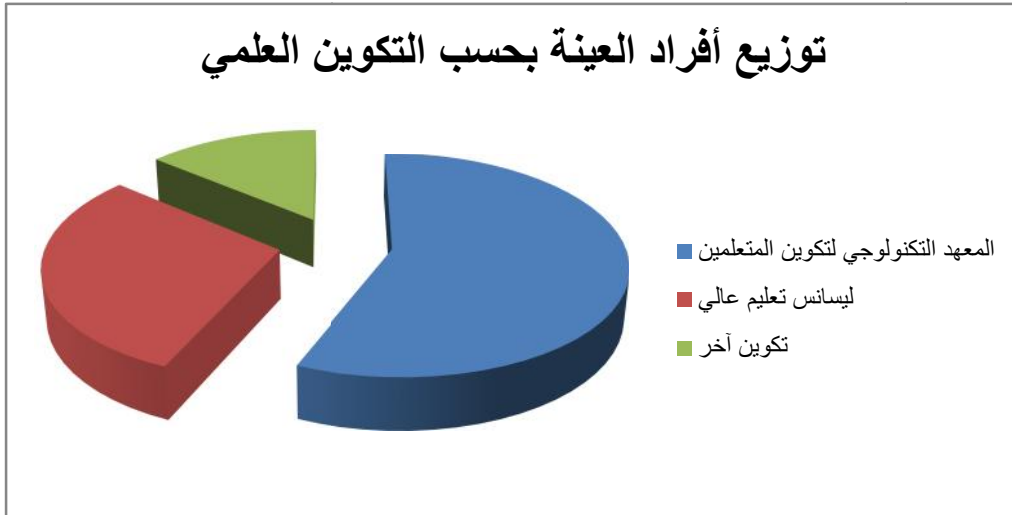
المعلمين الذين

هذه

التعليم  
 بالتدريس 5 10 سنوات بنسبة قدرها 34,28%، ثم المعلمين حديثي العهد  
 بالتدريس 5 الذين نسبتهم المئوية 22,85%.  
 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.

النسبة المئوية		
57,14%	20	المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين
28,57%	10	ليسانس التعليم العالي
14,28%	5	تكوين آخر
100%	35	



## قراءة و تعليق:

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

- المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين : 16 مئوية قدرها 45,71%
- ليسانس تعليم عالي : 14 مئوية قدرها 40% من بينهم ليسانس فلسفة
- تكوين آخر :
- شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية DUEA : 02 مئوية قدرها 5,71%

- شهادة ماجستير 02: مئوية قدرها 5,71%.
- شهادة دكتوراه 01 : مئوية قدرها 2,85%.

المعلمين المتخرجين من المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين حيث

نسبتهم المئوية 45,71 % تليها المعلمين الذين لديهم شهادة ليسانس تعليم عالي في  
نسبتهم المئوية 40%

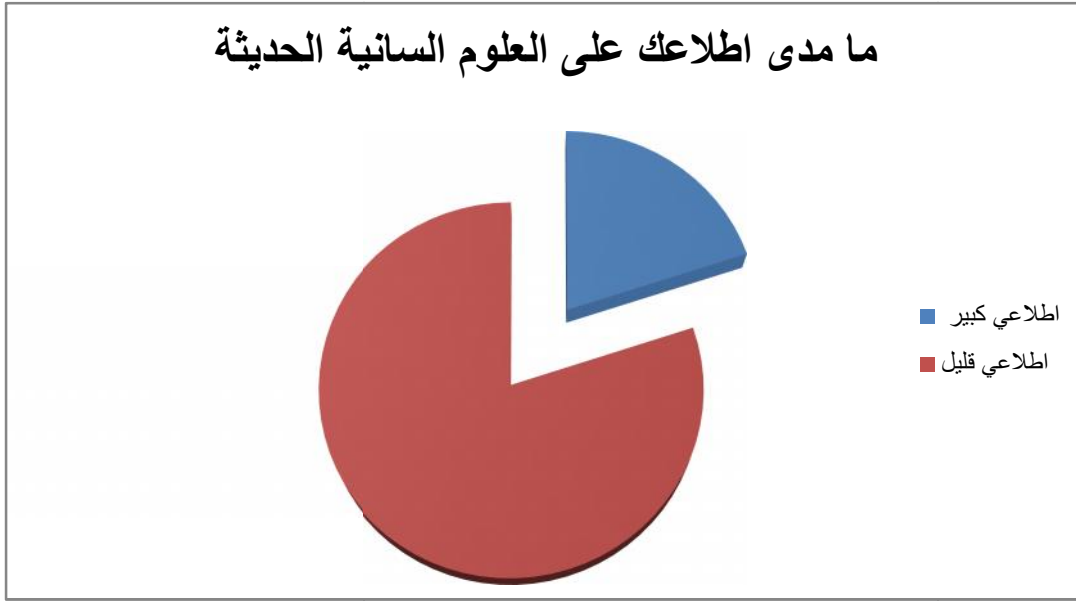
شهادة ليسانس في الفلسفة، ومعلمين يحملان شهادة الدراسات الجامعية التطبيقية  
DUEA بالإضافة إلى تحصل بعضهم علي شهادات جامعية عليا كالماجستير و الدكتوراه  
بحيث نجد أنهم يزاولون مهنة التفيتيش بحيث تقدر نسبتهم المئوية ب 8,57 %

:

علمين 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 الوزارة الوصية لتوظيف حاملي شهادات الليسانس لتغطية العجز  
. 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  
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 :

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



## قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين اطلاعهم قليل على العلوم اللسانية الحديثة تقدر نسبتهم ب 71.14% المستجوبين هم كبير على 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

التالية:

الكفاية اللغوية: هي

"

- وتفهمها<sup>1</sup> هذا يقول " ي اكتسابه اللغوية الأساسية سيكلف بإيصالها تلامذته، يكون له دخوله<sup>2</sup> يسعى بالآلية يمكنه خلالها يكون لنفسه كفاية لغوية، "هي ضمنية تؤهله يتكلم ويستعملها سياقاتها يصل تكوين هذه يجب فيه وهي<sup>3</sup>:
- يكون اللسانيات، يكون له سليم يحكم تعليمها يمكن يحصل له أهم أثبتته اللسانيات واللسانيات العربية .
  - أن يكون على إطلاع بعلم الاجتماع اللغوي 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. المعلمين العلوم النفسية و التربوية :

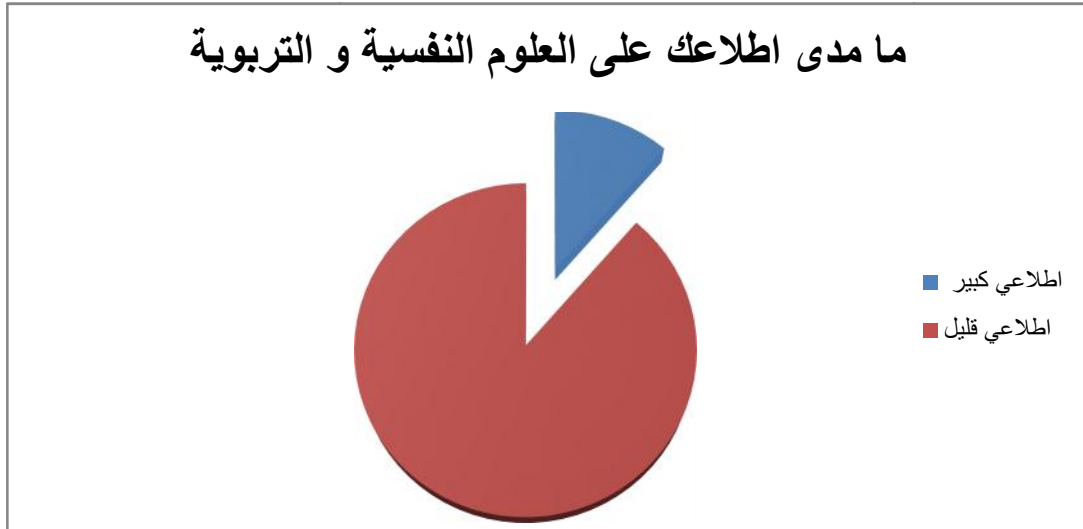
النسبة المئوية		
11.42%	4	اطلاعي كبير
88.57%	31	اطلاعي قليل

<sup>1</sup> ميشال زكريا، قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية، دار العلم للملايين، 1993 1 61 .

<sup>2</sup> أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، "مجلة اللسانيات"

1973 41 .

<sup>3</sup> ميشال زكريا 12 .



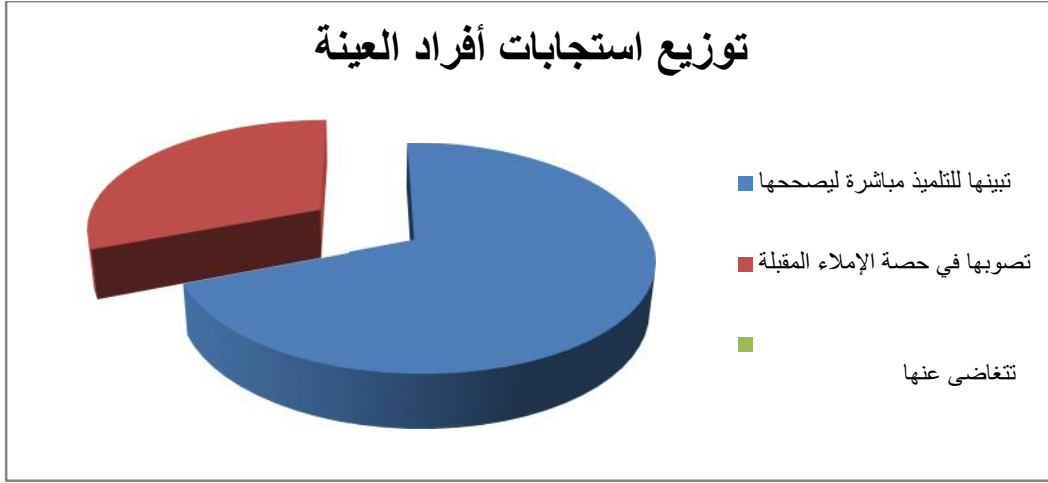
### قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين اطلاعهم قليل سية و التربوية تقدر نسبتهم ب 88.57% عنها كبير على العلوم النفسية التربوية، و هذا راجع لتحصل بعضهم على شهادات جامعية عليا كالمجستير و الدكتوراه بحيث نجد أنهم يزاولون مهنة التدريس بحيث تقدر نسبتهم المئوية 11.42%.

لهذا يجب على القائمين على قطاع التربية إجراء دورات تكوينية المفتشين 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

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

النسبة المئوية	العدد	الوصف
82,85%	29	تبيّنها للتلميذ مباشرة ليصححها
17,14%	6	تصوبها في حصة الإملاء
00	00	المرتكبة و تتغاضى عنها
100%	35	



### قراءة و تعليق:

من خلال قراءتنا للنتائج المسجلة اتضح لنا جليا أن:

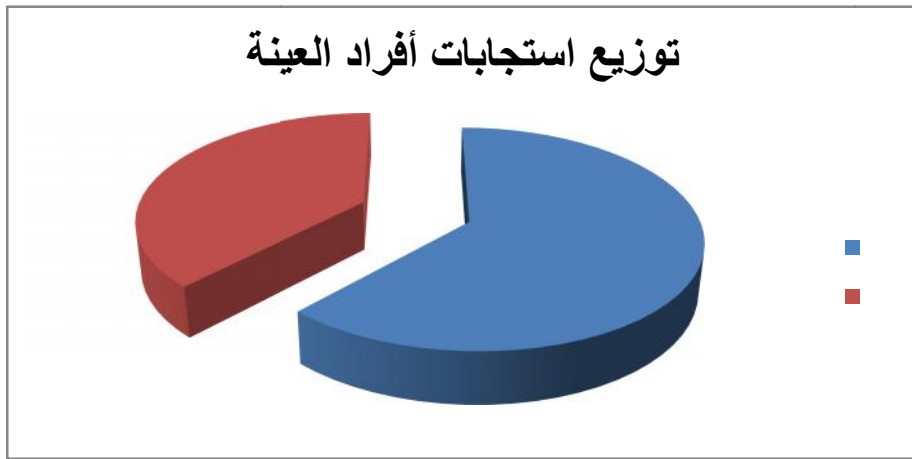
- الأغلبية الساحقة من المعلمين تبين الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ لغرض الوقوف عليها و تصحيحها غير
- 82,85%.
- النسبة المتبقية من المعلمين تحبذ تدوين الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين و من ثم تصوبها متى سنحت الفرصة
- 17,14%.
- عدم تسجيل أي إجابة تشير إلى تسامح المعلمين مع الأخطاء المجترحة من قبل التلاميذ و هذا إن دل 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 يبدو	المعلمين	الاستبيان
بين هذه	بين	الميدانية،
وجدنا أنه من دواعي	الإملائية النظرة التسامحية لها حيث يطلب	
المصححين	التلاميذ	أخطائهم
منهم	التلميذ ونبخسه حقه، وهي	يطبقها المعلمين تلاميذهم
زعا منهم	شيئا فشيئا،	يظهر فهؤلاء التلاميذ
ينهون	الابتدائية وهم غير قادرين	السليمة.



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

النسبة المئوية		
62,85%	22	
37,14%	13	
100%	35	



#### قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن أغلب المعلمين يرجعون أسباب انتشار الأخطاء الإملائية إلى 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

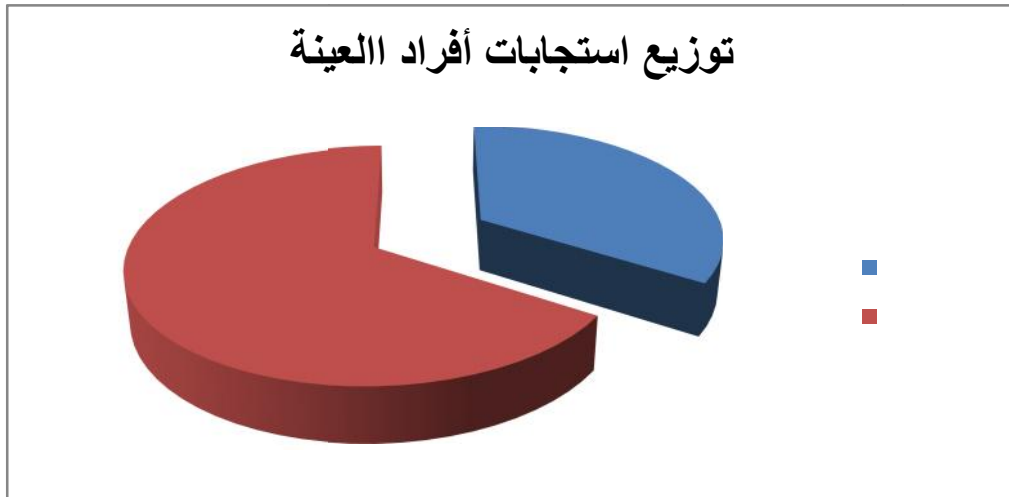
.....

يرد أغلب المعلمين سبب ظهور الأخطاء الإملائية لدى التلميذ إلى الجانب العقلي و العضوي مما يعني ضرورة فحص التلميذ طبييا 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 الأولى، كما ي  
التلاميذ ذوي التحصيل المنخفض عن طريق دروس الدعم ، كما تعالج العيوب المتعلقة

9. في اعتقادك هل الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ هي عبارة عن أخطاء

النسبة المئوية		
28 34%	12	
65,71%	23	
100%	35	



#### 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 من يرون بأن أخطاء التلاميذ ما هي إلا عبارة عن أخطاء مقدرة و هذا بنسبة قدرها 25,71% و تعد نسبة ضئيلة نوعا ما و للتعليق علي هذه النتائج نحاول الرجوع لما تطرقنا له

إلى قسمين، لهما

هذا

اللغوية، وثانيهما

الأدائية	الهدف،	الكفائية
الهدف	يعرف	فهي
	غير .	لكنه يقع
	هو يعجز	والمعيار للتمييز بين

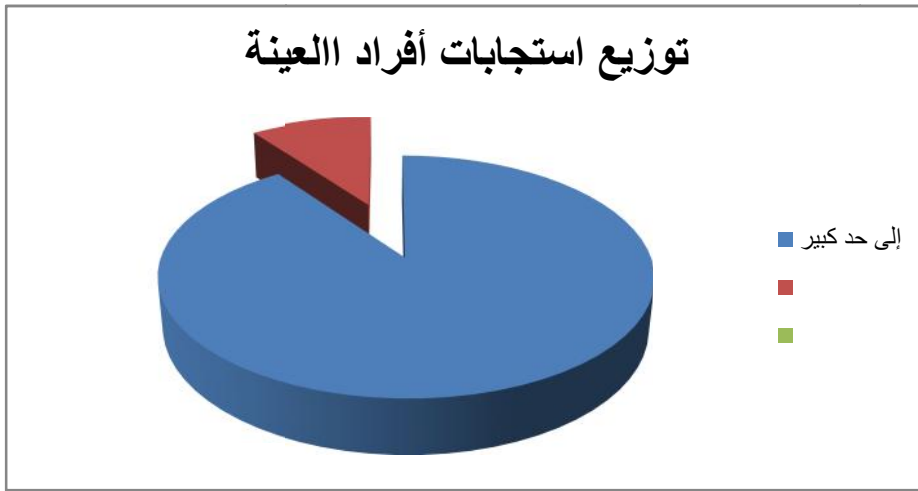
تشخيص بإمكانه يعرف  
 التلاميذ يعرفون قواعد إملائية ولكنهم يعجزون استخدامها صحيحًا  
 التعبير ويمكن هذه

كفاية لغوية و هو يعرف مثلًا أين تقتضي الكلمة "كتابة الهمزة علي الواو" و أين لا تقتضيها وأين يقتضي السياق كتابة " و أين يقتضي السياق " "، 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 مهارة التلميذ تطبيق 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؟

النسبة المئوية		
91,42%	32	إلى حد كبير
8,57%	03	
00	00	
100%	35	

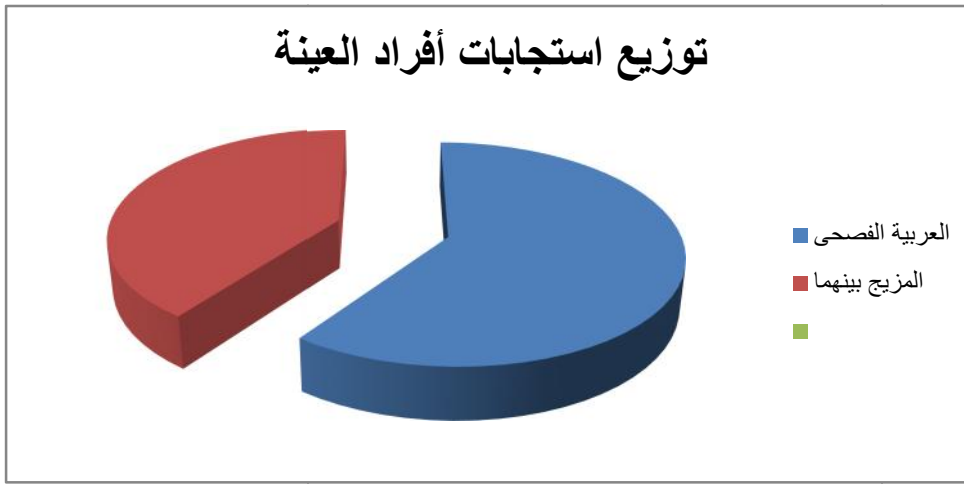


#### قراءة و تعليق:

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: 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؟

النسبة المئوية		
60%	21	العربية الفصحى
00	00	
40%	14	المزيج بينهما
100%	35	



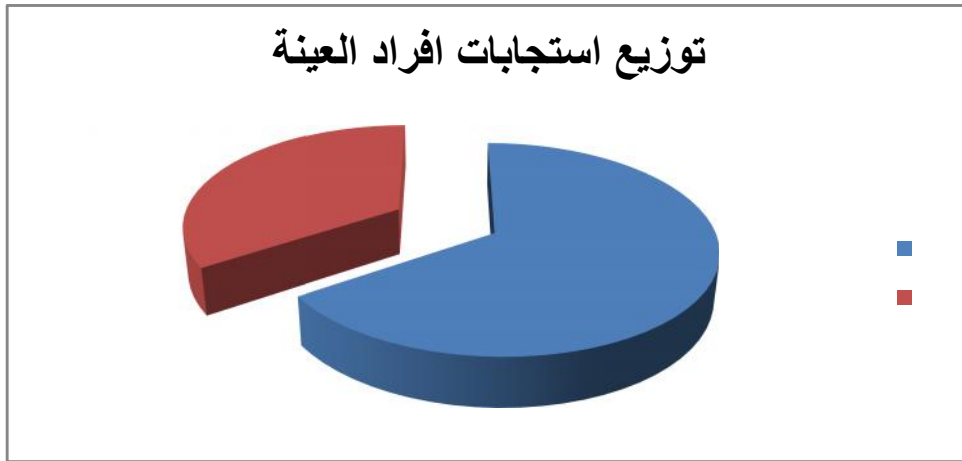
## قراءة و تعليق:

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 هذه النتائج لا تعكس الواقع المعاش، بحيث أنه من خلال ملاحظتنا الميدانية قد تبين ظم الأساتذة يعتمدون علي الدارجة أحيانا و المزيج بينها و بين الفصحى أحيانا أخرى ، و هذا في الاتصال الشفهي " ، أما الاتصال الكتابي، فقد لاحظنا أن جميع الأساتذة يعتمدون علي العربية الفصحى في تدوين التلاميذ لدروسهم، و قلة 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)

النسبة المئوية		
65,71%	23	
34,28%	12	
100%	35	



#### قراءة و تعليق:

يتضح من خلال استجابات أفراد العينة، أن نسبة 82,85 % يعتقدون أن 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 الأولى، وهذا مرده :

(bilingualism):"و هو وجود أكثر من مستويين للغة جنبا إلى جنب

في مجتمع من المجتمعات ،بحيث يستعمل كل مستوى من مستويات اللغة في أغراض

معينة<sup>1</sup> : "الازدواجية اللغوية يطلق على استخدام فرد او جماعة للغتين في آن واحد كاستعمال العربية الفصيحة و اللغة الفرنسية"<sup>2</sup>. ل 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 و الدارجة أو بين العربية و الفرنسية راجع إلي أننا أصبحنا نتعامل بأداتين لغويتين نلجأ إلي كل واحدة منهما في المقام فيكون نتيجة يكتب بعض المتعلمين سماعها لغتهم اليومية القسم، فيقلبون الضاد ذالا أو الطاء تاء أو الغين قافا كما هو الحال في بعض الولايات الصحرافية مثال:

/قير/: /غير/

/:/ / /

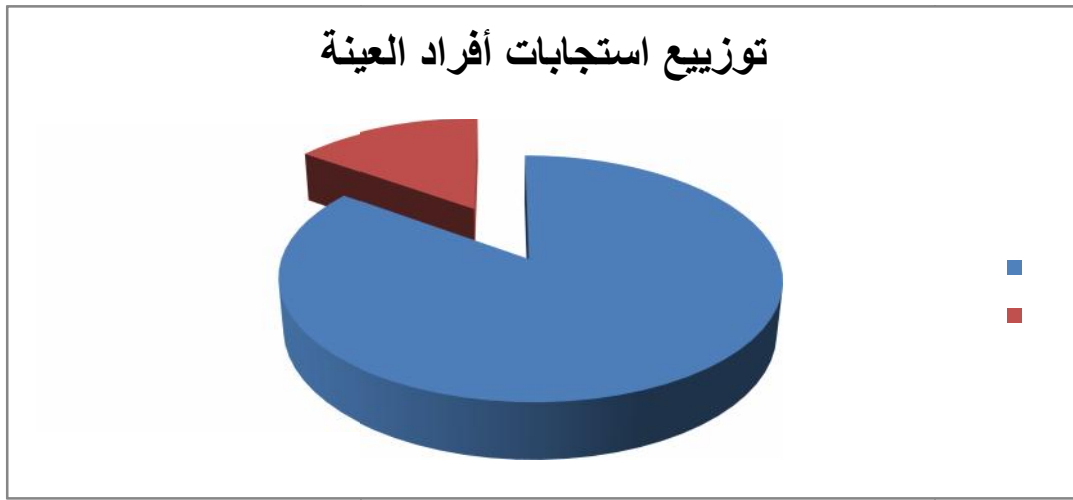
فيكتبون /يقسل/ / يغسل/ بذلك كتابتهم بلهجتهم العامية

الصحيحة. و بحسب رأي المختصين يمكن علاج هذا الوضع بعدم مزج المعلمين بين الفصحى و الدارجة في قاعة الدرس حتى يتعود التلميذ شيئا فشيئا على

<sup>1</sup> صالح بلعيد ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو أنموذجا، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، 2009 43.  
<sup>2</sup> 44.

13. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لارتباط الإملاء بباقي

النسبة المئوية		
%85,71	30	
%14,28	5	
%100	35	



قراءة و تعليق:

تظهر نتائج الجدول أن الأغلبية

غير

هو مرتبط بها أيما ارتباط.

و هذا ما يظهر جليا في

لأنه يتحتم عليهم

عليهم يعرفوا

:

• الهمزة :

% 85

( كالتحو و الصرف و التعبير... )

هذا يشكل التلاميذ

يمارسوا

لها،

يتحكموا



- يحبونكم.

- يحبونكم.

-

رسمها

همزتها

تتغير

) ( ) :

إعرابها

.)

فيها،

صحيحة يتطلب

بالإضافة إلي ذلك نلاحظ أن التلميذ عند كتابته كلمة آخرها تاء مفتوحة في الفعل الجمع المؤنث السالم ، و الاسم الثلاثي ساكن الوسط ، فهذه قاعدة نحوية قبل أن تكون إملائية غير فيتعذر عليه ليمة.

بنفسه

فيما 15 % المعلمين

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

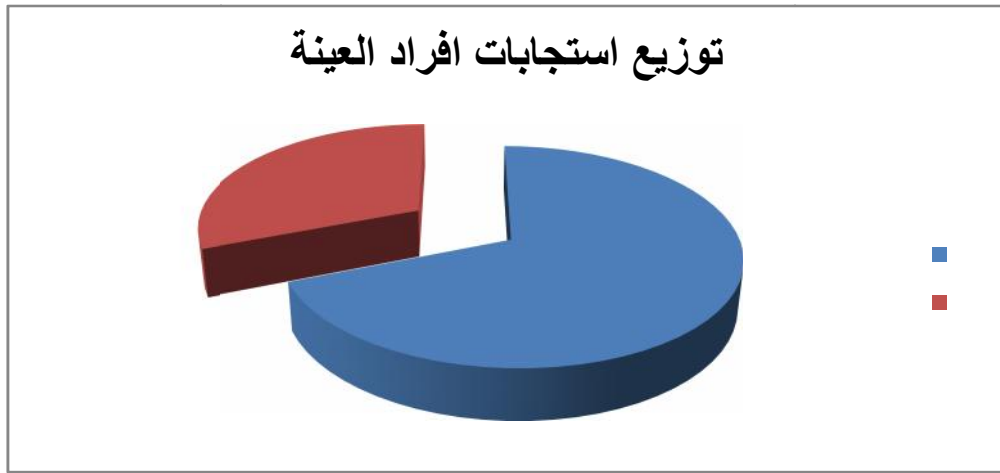
14. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية يعود

بين

)

(هذا، ذلك)

النسبة المئوية		
68,57%	24	
31,42%	11	
100%	35	



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:

يكتب يلفظ

بين

بين هذا ( )

(هذا، هؤلاء):

يؤدي

تمثيل

يزول هذا بمزيد

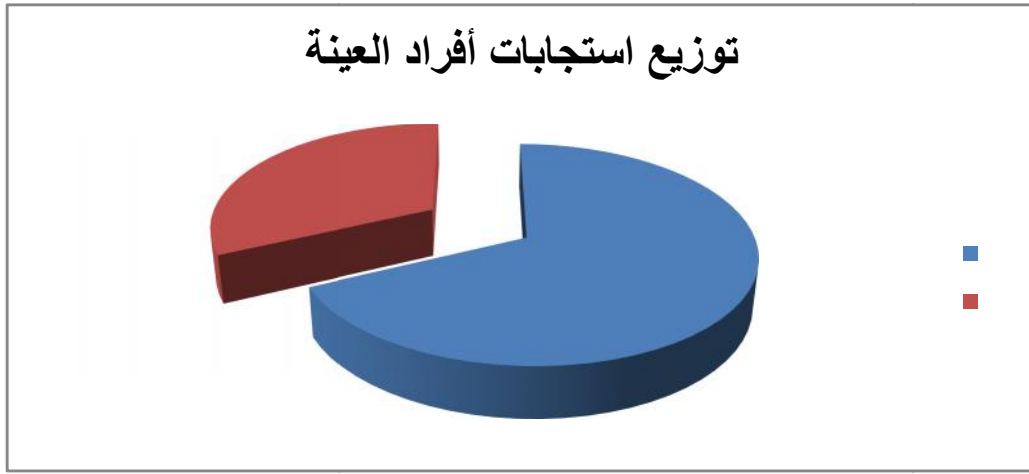
بالمتعلمين

جهة .

والتركيز جهة،

15. هل ترى بأن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء

النسبة المئوية		
68,57%	24	
31,42%	11	
100%	35	



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 :

معيّن	الإملائية	والتفريع
	فالهزمة	الهزمة بأشكالها
	تمثلها	وسطها
	هذه	آخرها
	قبلها	الياء
		أنها همزة
		(هيئة)

تطبيقها	الهمزة يكون بتحديد قواعدها،	فتسهيل
يراعى	الأساسية	الهمزة
غاية السهولة،	الهمزة	الأساسية
كتابتها	قبلها،	كتابتها
بهاذه	نعمّمها	بهاذه
جميع الهمزات	جميع الهمزات	جميع الهمزات
همزة (هيئة)	هيئة،	همزة (هيئة)
الهمزة	هو	الهمزة
	بتأثير الياء،	بتأثير الياء،
	( / )	الكلمتين،

• و الذي نصه: " ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية؟ هل ترجع للتلميذ نفسه؟ هل الذي يعيشه التلميذ؟ أم تتعداه للنظام الكتابي للغة العربية؟ سنحاول الإجابة عن هذا السؤال من خلال الإجابة عن فرضياته.

**الإجابة عن الفرضية الأولى:** 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:

في نوعية التكوين العلمي ا

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 بناء على قرار 2012 احتجاجهم بالرغم من عدم مطابقة شهاداتهم المتحصل عليها بالشهادات المطلوبة لمهنة التدريس.

و الذي يدور حول مدى اطلاع الأساتذة على العلوم اللسانية، اتضح لنا من خلال استجابات أفراد العينة، أن أغلبية المعلمين لا كافيا على ما تجود به اللسانيات تهم ب 71.14% هذا ما ينعكس سلبا على

أما السؤال السادس و الذي يتمحور حول مدى اطلاع الأساتذة على العلوم النفسية و التربوية ، فقد ظهر لنا جليا بما لا يدع مجالا للشك أن المعلمين المستجوبين لا يملكون كافيا على هذه العلوم و هذا بنسبة 88.57% 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 والتي تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الأولى قد تحققت.

**عن الفرضية لثانية:** 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:

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% على أن مصدر هته الأخطاء هو عقلي بالدرجة الأولى، يتعلق وعدم قدرة التلاميذ على التذكر، ثم يأتي بعد ذلك المصدر العضوي المتعلق بالضعف السمعي و البصري ، و أخيرا المصدر النفسي .

و الذي يدور حول نوعية الأخطاء المرتكبة من طرف التلاميذ إن 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 مهارة التلميذ تطبيق الإملائية و قلة اهتمامهم بدروسهم .

و الذي يتمحور حول ما إذا كان عدم اكتساب تلاميذ الطور الثاني قاعدة صحيحة في الطور الأول فقد أكد جل الأساتذة المستجوبين سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لعدم اكتساب التلاميذ لقاعدة صحيحة في الطور الأول وهذا 91,42% و تعتبر نسبة مرتفعة جدا بحيث أنها مثلت معظم استجابات المعلمين يرجع 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 التي تترجمها النسب المئوية المرتفعة ، نستطيع القول بأن الفرضية الإجرائية الثانية .

**الإجابة عن الفرضية :** 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 (الازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ)، فقد أكد معظم الأساتذة الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

والمتمثل في كيفية تواصل الأساتذة مع التلاميذ.

40% من الأساتذة تواصلهم بمزيج من اللغة العربية الفصحى و العامية ( )

هذا دليل على عدم احترام الأستاذ اللغة العربية الفصحى، مما جعل العامية تزام الفصحى في كل المواقف التواصلية بين المعلمين و التلاميذ.

والذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء

الإملائية راجع للازدواجية اللغوية التي يعيشها التلميذ فقد أكد 65,71%

المستجوبين 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.

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 ا

**الإجابة عن الفرضية ا :** 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 الذين أجرينا معهم الاستبيان ما يلي:

عشر والذي يتمحور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في

الأخطاء الإملائية راجع

85% من الأساتذة المستجوبين غير

(كالنحو و الصرف و التعبير... ) هو مرتبط بها أيما ارتباط.

وفيما يخص السؤال الث عشر الذي يدور حول ما إذا كان سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية يعود بين

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 فيما إذا كان سبب و قوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع بالدرجة الأولى لتعقيد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها إيجابية و بنسبة مرتفعة فاقت 50%

بصفة عامة ومن خلال الاستجابات السلبية لمجموع الأساتذة المستجوبين التي تقيس الفرضية الإجرائية الثالثة ، والتي ترجمتها النسب المئوية المرتفعة ، يمكننا القول أن الفرضية الإجرائية

خلاصة لما سبق ذكره نستنتج أن الخطأ الإملائي لا يرجع إلى عامل واحد إنما يرجع إلى يما 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 .





:

هذا قضية تعد من بين أهم القضايا التي برزت في الدراسات اللغوية في العصر الحديث، ألا وهي ظاهرة شيوع اللغوية، نستطيع ثانياً هذا البحث عليه فصوله ومباحثه أهم إليها مسأله وقضاياه :

: 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 % حين بلغت لدى السنة الخامسة 7,68 %

وهذا يدل التلميذ

ثانياً: تشير النتائج إلى منطقية ترتيب تكرارات الأخطاء الإملائية بمختلف أنواعها لدى تلاميذ قارنة بترتيب تكراراتها العام، و تؤكد أن أخطاءهم كانت في أغلبها أخطاء أداء، في حين كانت أخطاء تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي أخطاء كفاية إضافة إلى .، وهذا فطبيعي

لديهم دراية بالكثير الإملائية يمكن الكثير الأحيان هي ( ) يجترحها هؤلاء التلاميذ الإهمال ليست ( ) هفوة كفايتهم اللغوية.

: ) للازدواجية و الثنائية اللغوية التي يعيشها التلميذ في بيئته هناك كثيرة الإملائية نذكر من بينها :

- ضعف إدراك التلميذ لضعف حواسه، كحاسة السمع و البصر أو ذكائه أو نتيجة عدم استقراره انفعالياً، و هذا ما ينعكس سلباً على كتابته.





- :
- :
1. **الكريم : برواية**
  2. **البيان التبیین** ، تحقيق : 2 ، هارون 2 1992 .
  3. **ديوان** 3 ، بيروت، 1967
  4. **ديوان أيام** عاصرهه 2 2002 العلمية،
  5. ( 392 )
  6. **المحيط، الفيروز إحياء** بيروت 1997
  7. **فقه** السلفية، القاهرة
  8. **عبد القاهر الجرجاني، تعليق محمد شاكر مكتبة الخانجي القاهرة ط1** ، 1991 .
  9. **ديوان القيس** بيروت 2000 .
  10. **ديوان** تحقيق : بيروت
  11. **العين الخليل بن الفراهيدي، تحقيق : مهدي إبراهيم**
  12. **التعريفات الشريف** الهلال، بيروت 8 .
  13. - **للزبيدي، تحقيق :** 2000
  14. **عيون لابن قتيبة،** 1 بيروت 1992
  15. **فاكهة** 2 ، بيروت
  16. **تثقيف تلقيح** الأمريكانية، بيروت 1930
  17. **تثقيف العلمية، بيروت، بيروت** ، تحقيق : 1 1998 .
  18. **المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بالقاهرة، إدارة إحياء التراث الإسلامي** 2 .

- :
1. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي  
2005
  2. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب و الإذاعيين  
1، القاهرة، 1991
  3. التعليمي إبراهيم العالمية بيروت  
2000
  4. المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها  
المؤسسة الحديثة 2010 28.
  5. الإملاء الميسر، زهدي أبو خليل، دار للنشر ، والتوزيع، الأردن ط1 1998 .
  6. تعليمها :  
النهضة العربية ،بيروت .
  7. لمناهج تعليم العربية ،إعدادها تطويرها ،تقويمها  
العربي، القاهرة 2 2000 .
  8. (الأسنيات)  
العالمية ،بيروت- 2001 .
  9. ليلي الدين :
  10. اللسانية عيد، عالم القاهرة .
  11. تحليل إسماعيل صيني الأمين
  12. الأجنبية تعليمها تعلمها ،نايف العربية السعودية 1 1982  
الكويت 1988
  13. اللسانية عيد، القاهرة
  14. اللغوية الجليل 1 1998
  15. الأسنية التوليدية التحويلية العربية ، ميشال زكريا  
الجامعية التوزيع بيروت 1
  16. :إبراهيم - تينمل  
1993 .
  17. الاتجاهات الحديثة تربية ، شيل المصرية  
اللبنانية 1 2000 .
  18. ، هيام القاهرة  
1 2001 .

19. العربية المصرية 1975.
20. التربية اللغوية ، سرجيو سبيني، : عيسى
21. الترقيم نبيل السيد غريب
- القاهرة 2000 .
22. الاتجاهات التربوية تدريس العربية القاهرة 1997
23. حلمي خليل،
24. الموجه العربية الهاشمي توفيق
- بيروت 1993 4
25. الموجه العربية ، إبراهيم العليم، 1973
26. حفيظة تازوتي، دار القصة للنشر، ط2، 2003
27. قضايا
28. تدريس العربية، النعيمي علي . : التوزيع 2002
29. تدريس العربية الرحيم، القاهرة 1985 .
30. الحديثة لتدريس العربية والتربية الإسلامية القاهرة
31. الموجه للمعلمين العربية أوحيدة، 2
32. دروس في اللسانيات التطبيقية صالح بلعيد، دار غريب، القاهرة، ط3 1997
33. اللسانيات التطبيقية ديوان الجامعية
34. هيام القاهرة
- 2001
35. تدريس العربية . 2 . : 1984.
36. ، والي حسين، دار القلم، بيروت، دت الجزائر 1996
37. مناهج الحديث البهنساوي الدينية القاهرة 1994
38. النظرية الألسنية وتعليم الجامعية والتوزيع، بيروت- 2 1985 .
39. مبادئ في اللسانيات، خولة طالب الإبراهيمي، دار القصة للنشر، الجزائر، ط2. 2006
40. عيسى الوطنية والتوزيع 1971 1 1980 2

41. محاضرات في علم اللغة الحديث القاهرة 1995.
42. مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، أحمد عياد، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون 2006
43. مهارات الاتصال اللغوي و تعليمها، محمد عطية، دار المنتهج للنشر و التوزيع، عمان 2008
44. ، أكرم جميل قنيس، دار الوسام للطباعة و النشر بيروت 1998
45. ، محمود سهران، دار النهضة العربية، بيروت، دت
46. ، صالح بلعيد، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، 2008 .
47. :مريم سليم، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، 2003
48. التطبيقي و تعليم العربية 1996.
49. العربية تاريخي السامية فهمي المطبوعات، الكويت
50. ، محمد عاطف عطيفي.
51. وتوفيق 1973 1 .
52. التطبيقي و تعليم العربية الاسكندرية.
53. المراهقة، زهران القاهرة 1977
- 4
54. اللغة العربية مدخل تاريخي مقارن د فهمي حجازي دار غريب للطباعة و والتوزيع، القاهرة، 1992 .
55. تراكيبها، خليل عمارة، دار 1984 1
56. تقويمية، سليم القاهرة 1 2001 .
57. ، صالح بلعيد، دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع 2010 223
58. ، نورالدين النيفر، مؤسسة أبو جدان للطباعة و النشر و التوزيع، 1993
59. الصحيحة سليمان ياقوت، دار الجامعية 2003
60. العربية التوزيع 1993
- 1 1 .
61. ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، جامعة تيزي وزو ، صالح بلعيد: دار هومه للطباعة و النشر و التوزيع، الجزائر 2009



62. قاموس التربية الحديث، بدر الدين بن تردي - عربي، إنجليزي، فرنسي-  
للغة العربية، الجزائر. 2010

63. الإنجليزية (إنجليزي / ) الملايين، 1980.1

64. قضايا السنية تطبيقية، دراسات لغوية اجتماعية نفسية مع مقارنة تراثية ميشال  
زكريا، دار العلم للملايين، 1993.

65. تعلم النحو و الإملاء والترقيم، عبد الرحمان الهاشمي، دار المناهج للنشر و التوزيع  
2006 2

66. تطور اللغة و التفكير لدى الطفل، نايفة قطامي، الشركة العربية المتحدة للتسويق  
التوريدات، مصر، 2008 .

67. تعليم العربية لغير المنهج التدريس،  
خضيري والتوزيع، القاهرة 1994 .

68. نبيل الهادي الأهلية والتوزيع  
2007 1

69. تدريس العربية القاهرة 1997.

70. تعليم العربية والدين قورة حسين سليما . 3 بيروت دار  
1984

71. تعليم العربية بين ، السيد  
1 1998

72. الزيات، ط2، دار النهضة، مصر، 1996

73. سيكولوجية اللغة والطفل، السيد عبد الحميد سليمان، دار الفكر العربي، 2003.

- الجامعية:

1. الطاهر لوصيف : منهجية تعليم وتعلمها نظرية تأسيسية لتعليم  
العربية قواعدها، رسالة ماجستير 1996

2. بشير حورية: الأساسية الجزائرية ماجستير

العربية آدابها، 2001

3. جميلة : طريقة تعليم العربية الاساسية  
الجزائرية، تحليل وميداني، لسنوات ماجستير

1994

4. هنية ريف: أخطاء في البحوث اللغوية الأكاديمية، رسالة ماجستير، قسم العربية  
آدابها، جامعة ورقلة

5. مهدي بن عنان: النشاط الكتابي و التعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء-  
دراسة وصفية تحليلية- ماجستير، العربية بها،  
2006

6. حفيفة : بين المحيط :  
ماجستير العربية، معهد العربية بها 1998/ 1999.  
شهادة إفرادية، لنيل شهادة

1. أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية  
"مجلة اللسانيات"  
1973.

2. مجلة التراث العربي، نظرية علم اللغة التقابلي في التراث العربي، زيدان علي جاسم و  
83 84  
2001.

3. وتوظيف ما بين 5 9 شريفة  
علمية اكاومية يصدرها معهد العربية به 12  
1997

4. أهمية المشافهة تعليم العربية زياد  
العربية،  
82

5. جاسم علي جاسم، نظرية علم اللغة  
83

6. جلايلي 3  
2004 .

هـ الوثائق الرسمية:

1- منهاج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية ، مديرية التعليم  
2011.

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  
2011

4- منه التعليم التربية الوطنية، مديرية التعليم  
1996

<http://www.farlmadani.com>

- 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, 2ème 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 et théories 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، أحتي 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

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 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 آخر، 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:

- ✓ تبينها للتلميذ مباشرة ليصححها..... ( )
- ✓ 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...)..... ( )

✓ 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)..... ( )

بين.....

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 ( )

لم؟  
.....  
.....

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، بمعنى الحروف التي تنطق و لا تكتب (مثل 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 ( )







إضافة الهمزة بالياء  
خلط الأصوات، الصاد عوض السين  
إلى العزرة فتمسكة المصارف  
يقفلي الكلب المثل  
حفظنا الصبر في المثلثة قال أحيى الكلب  
تسكراياً بها الكلب إنك كلب مفيد

خلط الأصوات  
الصاد عوض  
الذال

# نودج الاستبيان قبل تحديده

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

على عملية الاكتساب اللغوي

الطور الأول الابتدائي أنموذجا

لذا نرجو من الأساتذة الكرام قراءة هذا الاستبيان بنأن، ثم الإجابة عنه بكل صراحة.

ونشكركم على تعاونكم لانجاز هذا البحث.

أجب بوضع العلامة (x) في الخانة التي تناسب اختيارك.

٢٩

1. ما نوعية تكوينك العلمي و التربوي ؟

ليسانس التعليم العالي.....( ) ✓

المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين.....(X) ✓

تكوين آخر، 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 ؟

- ✓ العربية الفصحى... <sup>د</sup> <sup>تقديم</sup> ~~أستاذ الدرس~~ ~~وتسريته~~ (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)

رابع لعلنا إصمام التلاميذ بدرسهم وقلة انتباههم 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 اعتقد ذلك. لذلك نجد أن بعض المتدربين..... (X)

متكئين في اللغة الفرنسية مستوى أدنى مما يعكس 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 بهم..... (X)  
✓ ليس له تأثير..... ( )

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 المسكلات في الطور الأول

الإبدايي يظن خاصة فالباد والتاد والتاء والتاء بحفظ صورها

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 مصواته؟

مثلاً لو طلبت من المتعلم كتابة كلمة «محمداً»  
نعم ( ) لا ( ) إلى حد ما (X)  
يكتبها محمداً وهكذا... ويرجع ذلك لعدم  
معرفة بعض التلاميذ على التمييز بين الحركات (الصوائت)  
والحروف التي أخذت منها.

10. هل تظن أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع لتعقيد قواعد الإملاء وكثرة الاستثناء فيها؟

نعم ( ) لا ( ) إلى حد ما (X) المرادية على طرف الإملائي (المتعود) وعلاج ذلك

بشرح القواعد إلى المستهين منها للعضء على حصة التلاميذ أثناء  
الكتابة.

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

نعم ( ) لا ( ) إلى حد ما (X) الحالات الخاصة كقلة القليل - تعالج في مركز خاصة -

بذوي صعوبات التعلم  
(العضوي - العقلي)

إذا كان الجواب ب "نعم"، فهل مصدرها:

- |   |      |     |
|---|------|-----|
| ✓ | عضوي | ( ) |
| ✓ | عقلي | ( ) |
| ✓ | نفسي | ( ) |

12. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للتكوين اللغوي الهزيل لبعض المعلمين؟

نعم (X) لا ( ) إلى حد ما ( )

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 العصرية  
أكثر.

14. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للمبالاة المعلمين بالكتابة الصحيحة ماعدا في حصص الإملاء؟

«التمرين 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 صياحهم إذا لاحظوا على المعلم

عدم الاهتمام أو التجاهل للتصحيح يقل اهتمامهم وحرصهم  
على الكتابة وتقدير المسؤوليات...

16. هل يعود سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لعدم مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين التلاميذ؟

اعطاء الفرصة للتلاميذ الصغار وبطيئو الكتابة؟  
نعم (X) لا ( ) إلى حد ما ( ) أما الأخطاء فتتفرغ في أي وقت وفي أي مادة كما هو الحال في

17. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لاكتظاظ الأقسام بالتلاميذ؟  
نعم (X) لا ( ) إلى حد ما ( ) يصعب إصغاء كل الأخطاء وتصحيحها. الحاجة 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: التصر - الوضع  
نعم (X) لا ( ) إلى حد ما ( ) السهولة - الألفة ...

19. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية لعدم توفير كتاب خاص بمادة الإملاء؟  
نعم (X) لا ( ) إلى حد ما ( ) الكتاب يراجع المعلم والمعلم والآن وبالنتيجة يشد انتباه المتعلمين ويثيرهم في إجادة الكتابة وتحسين 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 بإحاطة كتابه للتشجيع ودعمه وإلهامه.

والحمد لله رب العالمين، إن الإملاء منزلة كبيرة فهو من الأسس الهامة للتفكير الكتابي، والضعف الإملائي يثبته الكتابة ويعيق الفهم وإذا لم يتم القضاء عليه في المرحلة الابتدائية فإنه يكبر مع المتعلم مما يسبب حرجاً كبيراً لهم أثناء كتاباتهم، ومما يلفت معالجة الضعف الإملائي يكون بالأدوية والعقاقير ولكن هيهات! إنما يطلب علاجاً يصر فيه صبراً طويلاً، وأمانة محمولة، وصبراً حسيماً، وحرصاً على النفس، واعتزازاً باللغة العربية، وحباً للتفكير والفضيلة ومعالجتي الأمور.

أسأل الله جل جلاله أن يوفق الجميع لحزمة لغة القرآن ورفع مستواه أبناءنا بما برز مستواه تعليمهم...

وأخيراً دعونا أن الحمد لله رب العالمين.

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

أحي الأستاذ، أحتي 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 بأن، 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 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: 37 سنة



3. كم عدد السنوات التي قضيتها في التعليم؟ .

- ✓ أقل من 5 سنوات..... ( )
- ✓ من 5 إلى 10 سنوات..... ( )
- ✓ أكثر من 10 سنوات..... (X)

4. ما نوعية تكوينك العلمي والتربوي؟

- ✓ ليسانس التعليم العالي..... ( )
- ✓ المعهد التكنولوجي لتكوين المعلمين..... ( )
- ✓ تكوين آخر، أذكر طبيعته؟..... (X) D.E.A.  
شهادته دراسات الماجستير في التربية

5. ما مدى اطلاعك على العلوم اللسانية الحديثة؟

- ✓ اطلاعي كبير..... ( )
- ✓ اطلاعي قليل..... (X)

6. ما مدى اطلاعك على العلوم النفسية و التربوية؟

- ✓ اطلاعي كبير..... ( )
- ✓ اطلاعي قليل..... (X)

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

- ✓ تبينها للتلميذ مباشرة ليصححها..... (X)
- ✓ 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 (X)

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)..... (X)

بين الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ وبين الأسباب التي تسببها. لا يكتفي بذكرها بل يشرحها بشكل جيد خصوصاً كالتالي:

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

- ✓ إلى حد كبير..... (X)  
✓ إلى حد ما..... ( )  
✓ لا أعتقد ذلك..... ( )

11. كيف تتواصل مع تلاميذك؟

- ✓ العربية الفصحى..... ( )  
✓ الدارجة..... ( )  
✓ المزيج بينهما..... (X)

12. هل تعتقد أن سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية راجع إلى النظام اللغوي الازدواجية اللغوية

التي يعيشها التلميذ (العامة 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 لهذه الكلمات فيجده قد يربط  
التأخر في حين الصحيح. يعني هذا أن الإملاء علاقة بباقي فروع اللغة

14. في رأيك هل يرجع سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية للاختلاف بين المنطوق والمكتوب، بمعنى 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

الإهداء

.....

01 .....

**اللغوية القديمة و الحديثة : منهج تحليل**

24 ..... في الدرس اللغوي القديم و الحديث :

24 ..... الخطأ اللغوي في الدرس اللغوي العربي القديم .....

27 ..... الحديث

29 ..... : المخالفات اللغوية، أنواعها و مصطلحاتها

30 .....

33 .....

34 .....

35 .....

36 ..... الفرق بين الخطأ و الغلط .....

38 ..... : المناهج التنظرية لدراسة الخطأ اللغوي .....

38 ..... التحليل

45 ..... تحليل

67 .....

**اللاكتساب اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية القديمة والحديثة وأهم النظريات المفسرة له**

71 ..... : مفهوم علم اللغة التطبيقي .....

71 ..... مجالاته .....

73 .....

74	.....	مفهوم الاكتساب
74	.....	
76	.....	
81	.....	العربي القديم
81	.....	أهم النظريات المفسرة لاكتساب اللغة
81	.....	أهم النظريات المفسرة اللغة عند الغربيين
<b>تلاميذ : تحليل الأخطاء التعبيرية الكتابية على مستوى</b>		
<b>تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى بالتلاميذ من خلال</b>		
102	.....	اختبار تحليل الأخطاء
102	.....	إجراءات الدراسة الميدانية
104	.....	تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الأولى الخاصة بالتلاميذ
114	.....	صاء الأخطاء الإملائية و تحليلها
134	.....	الدراسة التطبيقية الثانية " بالمعلمين "
134	.....	
135	.....	: تحليل نتائج الدراسة التطبيقية الثانية الخاصة بالأساتذة
159	.....	
162	.....	

فهرس الموضوعات