الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie

جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكّرة تخرّج لنيل شهادة الماستر تخصّص:

لسانيات:

الأخطاء الإملائية والنّحوية في التّعليم
السنة الأولى متوسّط أنموذجا

إعداد الطالبة:بوزي عمارة

إشراف الأستاذ الدكتور: أ.د دكّار أحمد

أعضاء لجنة المناقشة:

أ.د. العرابي لخضر	رئيسا
أ.د. دكّار أحمد	مشرفا
د. عبد القادر بن عزّة	مناقشا

السنة الجامعية 1437/1436هـ - 2016/2015م

خطّة البحث

- إهداء
- شكر
- مقدمة
- مدخل: ماهية الخطأ
- الفصل الأول: الأخطاء الإملائية
  I. مفهوم الإملاء
  II. مفهوم الخطأ الإملائي
- الفصل الثاني: الأخطاء النحوية
  I. مفهوم النحو
  II. مفهوم الخطأ النحوي
- الفصل الثالث: الدراسة الميدانية

  المبحث الأول: الطريقة والأدوات

  أ. مجتمع الدراسة

  ب. عيّنة الدراسة

  ج. أداة الدراسة

  المبحث الثاني: النتائج والمناقشة

  أ. عرض النتائج

  ب. مناقشة النتائج
- خاتمة
- المصادر والمراجع
- الفهرس
- الملخص

الإهداء

أهدي هذا العمل المتواضع إلى والدي الذب رباني على الفضيلة والأخلاق وكان لي درع الأمان والذي وجّهني إلى طريق الخير إلى أبي العزيز

إلى حنان قلبي ونور دربي إلى التي جُعلت الجنة تحت أقدامها إلى أمّي العزيزة الغالية حفظها الله وأطال في عمرها.

إلى زوجي العزيز الذي وفّر لي متطلّبات النجاح.

إلى ابنتي الغالية أنفال

إلى إخوتي: محمد أمين، رحمة، إيمان، سهام، لمياء

شكر وتقدير

الحمد لله الذي أنار لي درب العلم والمعرفة، وأعانني على إنجاز هذا العمل، ووفّقني إلى أداء هذا الواجب.

أتوجّه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدني من قريب أو من بعيد على إنجاز هذا العمل، وأخصّ بالذكر الأستاذ المشرف دكّار أحمد الذي لم يبخل عليّ بتوجيهاته ونصائحه وإلى كل من قدّم لي نصيحة أو ملاحظة أو خدمة من قريب أو بعيد.

مقدمة

إنّ الحمد لله نحمده، ونستعينه ونستهديه ونستغفره، من يهده الله فلا مضلّ له ومن يضلل فلا هادي له.

اللغة العربية معلم من معالم الأمّة، وحاملة تراثها وهويتها، وهذا ما يميّزها عن باقي اللغات، وكذلك لما تتميّز به من اتّساع ممّا يجعلها ثرية وغنية من ناحية معجمها ومفرداتها، ولكن مع مرور الزمن، حصل أن تشوّهت بعض معالمها، وهذا راجع لاحتكاكها ببعض الحضارات، كما يهدف تعليم اللغة العربية في المدرسة إلى تمكين المتعلّم من التّعبير الشفاهي والكتابي باستعمال لغة عربية سليمة، فيستطيع التلميذ أن يفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يعبّر تعبيرا صحيحا، وذلك إلاّ من خلال تحكّمه في مجموعة من القواعد هي: قواعد النّحو والصرف وقواعد الإملاء، حيث تعينه هذه القواعد على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من الخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللغة من الوجهة الإعرابية، والغرض من تعليم الإملاء والنّحو أن يتمكّن المتعلّمون من كتابة الكلمات بأشكالها المكررة المعروفة، وهذا الوضع دفعني إلى البحث عن أسباب هذا الضعف خاصّة في الجانب التعليمية القواعد الإملائية والنّحوية.

ولأجل هذا اخترت السنة الأولى من التّعليم المتوسّط بغية الكشف عن هذا الضعف، والإجابة عن الإشكالية التالية: ما هي الأخطاء الإملائية والنحوية الشّائعة عند تلاميذ السنة الأولى متوسّط؟

ويتفرّع عن هذه المشكلة مجموعة من الأسئلة هي:

- هل مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط مناسب لاستيعابهم مادة القواعد؟
- ما الأسباب التي أدّت إلى ارتكاب مثل هاته الأخطاء؟
- وهل يرجع ذلك إلى صعوبة قواعد اللغوية العربية في حدّ ذاتها؟
- ما هي الحلول المقترحة لمعالجة هذه الأخطاء؟

وفي ضوء ما سبق، تبدو الحاجة ماسّة للبحث في موضوع الأخطاء الإملائية والنّحوية في التّعليم لتلاميذ السنة الأولى متوسط، والذي دفعني لاختيار هذا الموضوع، هو أنّ القواعد الإملائية والنّحوية مهمّة بالنسبة للغة العربية، كما أنها مهمّة كذلك بالنسبة للسنة الأولى متوسّط، كذلك الضعف العامّ الذي يعاني منه متعلّموا اللغة.

وأمّا عن دوافعي الذّاتية فتتلخّص في رغبة الحفاظ على اللغة العربية باعتبارها جزءًا منّا.

أمّا أهداف دراستي فتتمثّل في:

- معرفة مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط ومدى استيعابهم للقواعد النّحوية والإملائية ومعرفة الأخطاء الشّائعة لديهم.
- معرفة الأسباب التي أدّت إلى ارتكاب الأخطاء الإملائية والنّحوية لديهم.
- البحث عن الحلول لمعالجة هذه الأخطاء.

أمّا أهمية الدراسة تكمن في:

- رسم صورة للواقع اللّغوي في ظلّ المقاربة بالكفاءات.

ومن أجل وضع كل الاحتمالات التي يمكن أن تكون عوامل لهذه الأخطاء، وضعت الفرضيات التّالية:

- كثافة البرنامج سبب من أسباب الأخطاء الإملائية والنّحوية.
- إهمال التلاميذ من أسباب شيوع هذه الأخطاء.
- تأثير اللغة الأمّ باللغة الفصحى.

أمّا حدود الدراسة تتمثّل فيما يلي:

- تقتصر في جانبها النظري على الأخطاء الإملائية والنّحوية فقط، أمّا بالنسبة للجانب التّطبيقي تقتصر على تلاميذ السنة الأولى متوسّط باعتبار هذه السنة مرحلة جديدة للتلاميذ.

ومن أجل بلوغ الأهداف المسطّرة، وضعت الخطّة التالية:

مقدّمة ثم يليها مدخل متبوع بثلاثة فصول، فالفصل الأول للدراسة تناولت فيه الأخطاء الإملائية، مفهوم الخطأ الإملائي، أمّا الفصل الثاني فتضمّن الأخطاء النّحوية مفهوم النّحو ومفهوم الخطأ النّحوي، أمّا بالنسبة للفصل الثالث المتمثل في الجانب التّطبيقي للدراسة وختمته بخاتمة تناولت فيها مجمل نتائج الدراسة.

أمّا المنهج المتّبع في الدراسة هو المنهج الوصفي، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي.

- المنهج الوصفي تمثّل في وصف أخطاء التلاميذ.
- المنهج الإحصائي تمثل في إحصاء الأخطاء الإملائية والنّحوية، وهذا في جداول إحصائية، واستعنت في ذلك بأداة التّحليل لتحليل ومناقشة الأخطاء الإملائية والنّحوية بالبحث عن أسبابها والحلول المناسبة لها.

أمّا بالنسبة للصعوبات، فقد واجهت صعوبات في مسيرة بحثي، لكن تغلّبت عليها من خلال استعانتي بمصادر ومراجع هذا البحث مثل: "الأخطاء الشّائعة النّحوية والصرفية والإملائية" (لفهد خليل زايد)، و"الموجّه الفنّي لمدرسي اللغة العربية" لـ: (إبراهيم عبد الحليم) وغيرها.

وأخيرا، أتوجّه بالشكر الجزيل إلى أستاذي المشرف على كل ما قدّمه لي من إرشادات ونصائح.

تلمسان في: 10 ماي 2016

بـــــوزي عمـــارة

مدخل

ماهية الخطأ

الخطأ لغة:

ضدّ الصواب ففي قوله تعالى: ﴿أَخۡطَأۡتُم بِهِۦ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتۡ قُلُوبُكُمۡۚ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورٗا رَّحِيمٗا﴾.[1]

فالخطأ لم يتعمّد والخطأ ما تعمّد، أخطأ يُخطئ، إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا ودجّال: خطئ بمعنى أخطأ وقيل خطئ إذا تعمّد وأخطأ إذا لم يتعمّد ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره وفعل غير الصواب.[2]

خطِئ، تقول خطئ فلان خطئا بكسر فسكون من باب علم إذا أذنِب على غير عمد، كما في المصباح والاسم (الخطيئة) على (فعيلة) ولك أن تقلب الهمزة ياء، فتكون مع الياء الأخرى ياء مشدّدة والجمع (خطيئات وخطايا) كما تقول (الخطأ) والاسم (الخطأ) بفتحتين وبقصر فيقال (الخطأ) وبعد فيقال (الخطاء) وقيل (خطئ) إذا تعمّد الخطأ فهو خاطئ والخطأ إذا لم يتعمّد فهو مُخطئ وفي الحديث: "رُفِعَ عن لأُمّتي الخطأ والنّسيان وما استكرهوا عليه" ونقول أخطأت في المسألة (وأخطأت الصواب).[3]

الخطأ اصطلاحا:

تعدّدت تعاريف الأخطاء بين القديم والحديث. الخطأ قديما مرادف للحن مواز للقول في مكان تلحن فيه العامة والخطأ.[4]

يعرّفه كمال بشير بقوله: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وتصوّرنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحراف

[1] سورة الأحزاب الآية (05).

[2] ابن منظور، لسان العرب، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مجموعة الأولى، مادة "الخطأ"، ج1، ط1، 2003، ص 80-81.

[3] صلاح الدين الزعبلاوي، معجم أخطاء الكتب، دار الثقافة والتراث، دمشق، ط1، 2006، ص 167.

[4] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، ط1، 2009، ص 71.

عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب".[1]

يقال أنه: "بالأضداد تعرف الأشياء، فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحقّ والعلم واليقين" والخطأ عائق استمولوجي يحول دون تقدّم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظنّ، والوهم والافتراض والاحتمال، والاعتقاد والرّأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة.

وهذا ما أشار إليه عارف كرخي يرى: "أنّ الخطأ انحراف عن قواعد لغوية تستخدم في الكتابة في الأغلب الأعم وذلك من خلال قواعد النحو كالإعراب أو استعمال الكلمات في غير موضعها"، أمّا نايف خرمافيري: "أنه ما تجاوز قاعدة من قواعد اللغة في مستوياتها (النحوي والصرفي والدلالي)، كذلك يرى جميل صليبا بـنّ الخطأ هو عدم إتّباع القاعدة والتّقصير فيها المفروضة علينا سواء كان من الناحية الخلقية أو العلمية أو الفنية أو المنطقية، وبالتالي مصطلح الخطأ هو تجاوز أو انحراف من قاعدة من قواعد اللغة في مستوياتها الصرفية والدلالية والنحوية.[2]

بعد أن تعرّضنا إلى مجموعة من التّعاريف للخطأ، نجد أنّ لكل كاتب أسلوبه أو وجهة نظره الخاصة، فمن خلال التعاريف نستخلص أنّ مصطلح الخطأ تعدّدت تعاريفه، حيث اصطلح العرب عليه قديما باللّحن وهو مرادف، فالفرق بين الخطأ واللّحن يكمن في أنّ اللّحن ظهر نتيجة اختلاطه بالأعجام ولا يكون إلاّ في اللغة (القول)، أيّ سفاهة بين العامّة من الناس والخاصّة منهم، في حين أنّ الخطأ قد يكون في اللغة أو الفعل وذلك مشافهة وتدوين، فاللحن صرف الكلام عمّا كان عليه، حيث بدأ يشيع في عصر دخلت فيه طوائف من غير العرب إلى حواضرهم أو بعض بواديهم فوصل الأمر بهم إلى اللحن في القرآن الكريم ممّا اعتبر خطرا يمسّ بسلامة اللغة وانحرافها أضف إلى ذلك،

[1] كمال بشير، اللغة بين التطوّر وفكرة الخطأ والصواب، مجلّة اللغة العربية المصرية، منشورات مجمع اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988، ج62، ص 135.

[2] دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط، مذكرة تخرّج لنيل شهادة الماستير في تخصّص تعليمية اللغة العربية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2013-2014، ص 7-8.

فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حدّ سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوّراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية.[1]

وفي الشّرع الإسلامي قال الله تعالى: ﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ ﴾[2] وقوله: ﴿وَقَالَ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ لَوْلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلْقُرْءَانُ جُمْلَةً وَٰحِدَةً ۚ كَذَٰلِكَ لِنُثَبِّتَ بِهِۦ فُؤَادَكَ ۖ وَرَتَّلْنَٰهُ تَرْتِيلًا﴾[3].

قال الله تعالى: ﴿ مَثَلُهُمْ كَمَثَلِ ٱلَّذِى ٱسْتَوْقَدَ نَارًا فَلَمَّآ أَضَآءَتْ مَا حَوْلَهُۥ ذَهَبَ ٱللَّهُ بِنُورِهِمْ وَتَرَكَهُمْ فِى ظُلُمَٰتٍ لَّا يُبْصِرُونَ ﴾[4].

وقوله أيضا: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾[5]، قال البخاري في صحيحه: "حدّثنا عبد الله بن يزيد المقري المكّي حدّثنا حيوة، حدّثني يزيد بن عبد الله بن الهاد عن محمد بن إبراهيم بن الحارث، عن ياسر بن سعيد عن أبي قيس مولى عمرو بن العاص، عن عمرو بن العاص أنه سمع رسول الله يقول: "إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر"[6] يعني أنّ الخطأ منذ طبيعة الإنسان ويعني هذا أنّ المشرّع الإسلامي يحثّ على الاجتهاد، وينظر إلى الخطأ العلمي من زاوية إيجابية، وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلّم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرّب، ويكون غير متلائم مع

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1، 2015، ص 07.

[2] سورة الزمر الآية (28).

[3] سورة الفرقان الآية (32).

[4] سورة البقرة الآية (17).

[5] سورة الحجر الآية (09).

[6] البخاري، صحيح البخاري، الباب الحادي وعشرون، باب أجر الحاكم إذا اجتهد فأصاب أو أخطأ، دار ابن كثير، دمشق، بيروت، ط1، 2002، ص 08.

المطلوب أو تعليمات الوضعية السباقية بمعنى أنّ الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التّعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما. [1]

إنها مسألة تعليمية ملازمة للإنسان وهو ينتقل من حال إلى حال في تعلمه وتعليمه، وعلم النفس التّربوي يعطي للمسألة أهمية قصوى "التعلم بالخطأ".

لقد أصبح الخطأ في منظور تعليمية اللغات الحديثة، مؤشرا هاما لفهم عملية اكتساب اللغة، فلم يعد يدلّ على الفشل والضعف بل أصبح علامة على تطوّر ونموّ لغة المتعلم وهذا ما أدّى إلى تركيز دراسات بعض الباحثين على تحليل أخطاء المتعلمين.[2]

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المطرب، ط1، 2015، ص 08.

[2] حورية بشير، المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طويلة، مذكرة تخرّج لنيل شهادة ماجستير، كلية آداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2001-2002، ص 05.

الفصل الأول

الأخطاء الإملائية

I– مفهوم الإملاء:

أ – لغة: جاء في تاج العروس: أمله قال له فكتب عنه. وأملاه كأمله على تحويل التّضعيف، وفي التّنزيل: ﴿ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ﴾[1].

وهذا من أمل، وفي التّنزيل أيضا: ﴿ فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا ﴾[2].

وهذا من أملى، وقال الفرّاء: "أمللت لغة الحجاز وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس، يقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزّل القرآن باللّغتين معا".[3]

وجاء في فاكهة البستان: "أمليت الكتاب إملالا ألقيته عليه".[4]

أَمْلَ المعلّم على طلاّبه مادّة الدّرس، بمعنى: تلا مادّة الدّرس عليهم ليكتبوها في كرّاسهم.

والإملال هو الإملاء على الكاتب.[5]

إلاّ أنّ هذه الأساليب كان لها مساوئ من حيث عدم قدرة التلميذ على التّمييز بين الحروف المتشابهة رسمًا ومخرجًا، والضّعف الشّديد في القراءة والميل إلى تتبّع حروف الكلمات بالأصابع.[6]

ب– اصطلاحا: تعدّدت المصطلحات التي تدلّ على الإملاء: "كالرّسم والخطّ والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب"[7]، كما أطلق عليه أيضا هو تصوير خطّي لأصوات الكلمات المنطوقة

---

[1] سورة البقرة الآية (282).

[2] سورة الفرقان الآية (05).

[3] الزبيدي (محمد مرتضى)، تاج العروس، منشورات مكتبة الحيلة، بيروت، المجلد الثامن، ص 120.

[4] البستاني (عبد الله البناني)، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، 1930، ص 1385.

[5] الخليل (ابن أحمد الفراهيدي)، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، بيروت، المجلّد الثامن، ص 345.

[6] فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، المرجع السابق ، ص 276.

[7] الحموز عبد الفتّاح، فنّ الإملاء في العربية، دار عمّان للنّشر والتّوزيع، الأردن، ج1، ط1، 1993، ص 39.

يمكّن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله قواعد وأصول متعارف عليها، وهو الرسم الصحيح للكلمات، هو تحويل الأصوات المسموعة والتّعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الإنسان، وما يتبادله مع الآخرين من حديث لأجل الرّجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن إلى آخر، أو نقلها إلى الآخرين الذين لم يشهدوا الحدث، ولم يستمعوا إليه[1] وللإملاء أهمية خاصة بين فروع اللغة العربية، وذلك لما يترتّب على الخطأ فيه من تغيير في صورة الكلمة، يؤدي بدوره إلى تغيير في معناها، والإملاء يقوم على تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة هي الحروف، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللّفظ، وظهور المعنى المراد، ولكل حرف في اللغة العربية صوت خاصّ به، لا يتبدّل بتبديل موقعه من الكلمة، على أن تكون الكلمة خالية من الصعوبات الإملائية.[2]

I-1- أنواع الكتابة الإملائية:

الكتابة الإملائية ثلاثة أنواع:

1- كتابة المصحف الشريف: وهو يكتب على ما رسم في المصحف الإمام (مصحف عثمان رضي الله عنه)، وإن خالف القواعد الإملائية، مثل:

- اتّصال التّاء بحين في قوله تعالى: ﴿ وَلاَ تحين مَنَاص ﴾.
- فصل اللام عن الهاء في قوله تعالى: ﴿ وَمَالِ هَذَا الرسول ﴾.
- رسم التاء المقفلة تاء مفتوحة في قوله تعالى: ﴿ إِنَّ شَجَرَتَ الزَّقُّومِ ﴾، ﴿ وَامْرَأَتُ فِرْعَوْنَ ﴾، ﴿ ابنَتُ عِمْرَان ﴾

وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم وحده.

[1] محسن علي عطية، تدرسي اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2007، ص 133.

[2] نبيل أبو حلتم، نظمى الحمل، نبيل الزين، زهدي أبو خليل، موسوعة علوم اللغة العربية (قواعد، صرف، بلاغة، إملاء)، دار أسامة للنّشر التّوزيع، عمّان، الأردن، 2009، ص 437.

2- كتابة العروضيين: يكتب العروضيين حسب اللفظ دون التقيّد بالقواعد الإملائية، مثل: (وشْشَمْسُ)، بدلا من: (والشَّمْسُ)، وهذه الكتابة خاصة بعروض الشعر لا تتعدّاه إلى غيره.*

3- الكتابة الاصطلاحية: وهي الكتابة السائدة بين الكتاب، وهي التي وضعت القواعد الإملائية من أجل ضبطها وتثبيتها، والتي استمدّت قواعد الإملاء فيها من علماء البصرة والكوفة، ومن بعض كلمات المصحف الإمام، ومن النّحو العربي، والمعوّل هو على هذه الكتابة الاصطلاحية في دراستنا هذه.[1]

I-2- أنواع الإملاء:

1- الإملاء المنقول: وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها وفهمها وتهجّي بعض كلماتها هجاء شفويا.

وهذا النّوع من الإملاء يناسب الصفّين الثاني والثالث الابتدائيين، وقد يناسب الصفّ الرابع أيضا.

2- الإملاء المنظور: وهو أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها وفهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملي عليهم بعد ذلك.

وهذا النوع يلائم الصّفين الثالث والرابع الابتدائيين وقد يناسب الصفّ الخامس أيضا.

3- الإملاء الاستماعي: وهو أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها وهجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة تملي عليهم.

وهذا النوع يلائم الصّفين الخامس والسادس الابتدائيين والمرحلة الإعدادية كذلك.

4- الإملاء الاختباري: والغرض منه اختبار قدرة التلاميذ، ولذلك تملي عليهم القطعة بعد فهمها دون مساعدتهم في الهجاء.

وهذا النوع يصلح لكل الصفوف، على أن يكون على فترات متباعدة.[2]

---

* كتابة بعض الكلمات بهذا الشكل بسبب عروض .

[1] زهدي أبو خليل، الإملاء الميسّر، دار أسامة للنّشر، عمّان، ط1، 1998، ص 06.

[2] سميح أبو مُغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمّان، ط1، 2010، ص 59-60.

I-3- أهداف تدريس الإملاء:

لتدريس الإملاء أهداف عامة يجري السعي إلى تحقيقها في دروس الإملاء خاصة ودروس اللغة العربية عامة وهذه الأهداف هي:

1- تمكين الطلبة من رسم الحروف والكلمات رسما صحيحا مطابقا لأسس الرسم المتعارف عليها في الخطّ القياسي.
2- تمكين الطلبة من حسن الخطّ وتنظيم ما يكتبون.
3- تعويد الطلبة النظافة وترتيب الجمل والفقرات.
4- تنمية القدرة لدى الطلبة على الفهم والإفهام.
5- تمكين الطلبة من الإصغاء، والاستيعاب وتذكر صور الكلمات، واستحضارها عند الكتابة.
6- تمكين الطلبة من السرعة في الكتابة.
7- زيادة الحصول اللغوي لدى الطلبة من خلال اطلاعهم على نصوص، وقطع إملائية.
8- توسيع دائرة معارف المتعلّمين وثقافتهم من خلال اطلاعهم على نصوص إملائية تتضمّن معارف وخبرات وقيما متنوعة.
9- تمكين الطلبة من إدراك العلاقة بين النحو والرسم والقراءة.
10- تمكين الطلبة من اكتشاف الأخطاء الإملائية فيما يقرؤون.[1]

I-4- طرق تدريس الإملاء:

1/ الطريقة القديمة:

لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التي هي عليها الآن، إذ كان الإملاء بمثل الهدف وليس الوسيلة التي تحقّق أهداف معيّنة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات المفرقة في الصعوبة، لذا كان نصّ الإملاء مركّبا من الألغاز الكتابية والأحاجي التي ندر أن

[1] موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2003، ص 19-20-21.

تعترض التّلميذ في الكلام المألوف، كان الإملاء مجرّد فحص للتّلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معيّنة بل كان هو الهدف لذلك كانت تغلب على النصوص الإملائية الكلمات الصعبة والغريبة، "ومن هذا النوع كانت قطعة الإملاء الشهيرة المسمّاة de Mérimée التي أمليت على الإمبراطور نابليون الثالث، فكانت أغلاطه خمسين غلطة بدل الغلطات الخمس التي راهن ألاّ يتعدّاها" (المقصود الخطأ والأخطاء وليس الغلط والغلطات).[1]

وكان المعلّم أنداك يعمد إلى أيّ نصّ من النّصوص ويتّخذه موضوع درس الإملاء دون شرح أو إعداد مسبق، لذا كانت مادّة الإملاء درسا اختياريا لاستعراض معلومات التلاميذ لا لتدريسهم نوعا معيّنا من الكلمات التي يجهلون كتابتها أو إعطائهم القاعدة الخاصّة، فكان المعلّم يتعمد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة، وهكذا فإنّ تدريس الإملاء "كان جافّا غير مبني على قاعدة علمية أو نفسية ولذا فقد كانت نتائج التلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم".

لم يكن المعلم يضع في الاعتبار بأنّ التلميذ الذي لم يكن قد رأى الكلمة التي أمليت عليه مطلقا لن يتمكّن من كتابتها صحيحة وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة "لا شكّ في أنّ الأطفال الذين كانوا يمارسون الإملاء على هذه الصورة المشوّهة كانوا يصلون بمرور الزمن إلى كتابة إملاء صحيح...، ولكن الفضل في ذلك يعود إلى مواد أخرى...، والواقع أنّ هؤلاء الأطفال تعلّموا الإملاء رغما عن درس الإملاء".[2]

[1] مهدية بن عدنان، النشاط الكتابي والتّعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء –دراسة وصفية تحليلية–، مذكّرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصّص الدراسات اللغوية التّطبيقية، كلية الآداب واللّغات، جامعة الجزائر، "بن يوسف بن خدّة"، 2005-2006، ص 25.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرّسي اللغة العربية في طرق التّدريس، دار المعارف، القاهرة، طبعة 14، ص 197-198-199.

2/ الطريقة الحديثة:

تنبني الطريقة الحديثة لتدريس الإملاء على معطيات علم النّفس الحديثة وتسمّى هذه الطريقة الجديدة بالطريقة "الوقائية" لأنها تقي الطالب من الوقوع في الخطأ أو من رؤيته، وتقوم على المبدأ التالي:

"لا تطلب من الطفل كتابة كلمة لم تعرض عليه، بل يجب أن يكون قد سمعها ورآها مكتوبة وتلفظ بها"[1]، فالمفهوم الجديد للإملاء يقوم على أساس التّدريب، بمعنى أن يتعلّم التلاميذ كتابة الكلمات بعد أن يتمّ عرضها عليهم بصريا والتلفّظ بها نطاقا ثم كتابتها يدويا.

فالإملاء إذ هو تذكر الكلمات من خلال السمع والبصر والنّطق والكتابة (الريم)، وإذا كان الهدف من الهجاء تعليم التلاميذ الكتابة السليمة فلن يتأتّى هذا إلاّ بتدريبهم على الكلمات ثم يلي ذلك عملية الاختبار، كما كان عليه الحال في الطريقة القديمة ليكون الاختبار عندئذ اختبار تعليم لا اختبار ذكاء.[2]

I-5- الإملاء وصلته بفروع اللغة:

تمثل قواعد الإملاء المحور الذي يقوم عليه التّعليم كما أنها أساس كل النّشاطات الكتابية. فإذا كانت هذه القواعد تعبّر عن طريقة كتابة أصوات أو كلمات لغة ما "فهذا لن يتألّف إلاّ بالتّطابق مع نظام التّدوين الخطّي الخاصّ بتلك اللغة هذا من جهة، وبحسب بعض العلاقات التي تحدث داخل نظام اللغة من جهة أخرى" هذا ما جعل الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية أخرى كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو والصّرف.

[1] فردوس إسماعيل عواه، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلّة دراسات تربوية، العدد السابع عشر، كانون الثاني، 2012، ص 226-227.

[2] مهدية بن عدنان، مرجع سابق، ص 26.

1/ الإملاء والخطّ:

ينبغي أن نحمل التلاميذ دائما على تجويد خطّهم، في كل عمل كتابي، وأن تكون كل التّمرينات الكتابية تدريبا على الخطّ الجيّد ومن خير الفرص الملائمة لهذا التّدريب درس الإملاء، ومن أحسن الطرق التي يتّبعها المدرّسون، لحمل التلاميذ على هذه العادة، محاسبتهم على الخطّ، ومراعاة ذلك في تقديره رجائهم في الإملاء.[1]

2/ الإملاء والقراءة:

الإملاء والقراءة وجهان متقابلان لنشاط يدور حول التّدوين الخطّي للغة، ومن شدّة ارتباطهما هناك بعض أنواع الأمالي تستلزم القراءة أولا قبل الكتابة مثل: الإملاء المنقول والإملاء المنظور "وإذا كانت مهمّة الإملاء نقل المسموع إلى المكتوب فإنّ وظيفة القراءة نقل المكتوب إلى المسموع"، وحتى يتحقّق المكتوب الصحيح الخالي من الخطأ ينبغي أن تكون القراءة سليمة واضحة والعكس صحيح لأنّ "من أخطأ في كتابه فإنه يقرأ خطأ كذلك، أو على الأقلّ يتعثّر في قراءته ويتخلّف فيها".[2]

3/ الإملاء والتّعبير:

لعل التّعبير هو الوسيلة الأولى في تعرف المدرس على الكلمات التي يحتاج التلميذ إلى التدرّب عليها، أو هو كذلك وسيلة تدريبية في ذاتها، فمن خلال التّعبير يتعرّف المعلّم على مدى استيعاب التلاميذ للقواعد الإملائية، كما أنّ قطعة الإملاء إذا أحسن المعلّم اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التّعبير، فيقومون في البداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم وذلك باستعمال وحدات وعناصر من نصّ الإملاء نفسه.[3]

---

[1] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والتّرقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، ص 14.

[2] فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية –دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية–، دار المعارف، مصر، ط3، 1977، ص 167.

[3] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية في طرق التّدريس، مرجع سابق، ص 195.

4/ الإملاء والصرف:

يهتمّ الصرف بالشكل الخارجي للكلمة من حيث نوع الحركات وعدد الحروف وترتّبها، أو أصليتها وزيادتها، فزيادة حرف أو حذفه أو تغيير حركته بحركة أخرى أثناء الكتابة يمكن أن يغيّر المعنى الكلي للكلمة ف (علم) غير (عالم) و(عليم) و(عَلِمَ) و(اعلم) و(استعلم)، ومن هنا تتّضح العلاقة الوطيدة بين الإملاء والصرف في المحافظة على سلامة معاني الكلمات التي تعتبر وحدات –عناصر– لبناء الجملة التي هي الوحدة الأساسية للنصّ.

ولا تتوقّف علاقة الإملاء عند النشاطات اللغوية كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو، بل تتعدّاها إلى جميع الأنشطة التّعليمية الأخرى المقرّرة كالتاريخ والجغرافيا والتربية الإسلامية ودراسة الوسط، وتتجلّى هذه العلاقة عندما يشرع التلميذ في نقل خلاصته أو قاعدة أو جملة أو كلمة أيّ كل ما يكتب يعتبر لبنة أساسية لنشاط الإملاء بطريقة عرضية.[1]

5/ الإملاء والنّحو:

العلاقة بين الإملاء والنّحو وطيدة، فالقواعد الإملائية وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية والبعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة، ووضعت القواعد النّحوية لِتُعِين الدارس على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللّحن والخطأ ومن هنا كان رسم الكلمة، وبيان إعرابها وجهين لجملة واحدة فالإملاء يحافظ على رسم الكلمة من الناحية الشّكلية الكتابية والنّحو يحافظ على سلامة الإعراب أضف إلى ذلك ارتباط كثير من القواعد الإملائية بالقواعد النّحوية كما أنّ تدريس النّحو ليس غاية في حدّ ذاته وإنما هو وسيلة لتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل كما أنّ الإملاء –هو آخر– وسيلة لصحّة الكتابة من الخطأ.[2]

[1] علي أوجيدة، الموجّه التّربوي للمعلّمين في اللغة العربية، مطبعة عمّار قرفي، باتنة، الجزائر، ط2، ص 107.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، 2006، ص 102-103.

I-6- أهمية الإملاء:

للإملاء منزلة كبيرة بين الدراسات اللغوية، فهو لا يقلّ في أهميته وخطره عن النّحو والصّرف وغيرها، فكل غايته وهدفه، وأثره في إبراز العمل الكتابي بصورة متكاملة، بعيدة عن الأخطاء، فممّا لا ريب فيه أنّ الخطأ الإملائي يشوّه العمل المكتوب، وقد يحول دون الفهم الصحيح، ثم هو مدْعاة إلى الاحتقار والازدراء، وهكذا نجد للإملاء في توخيه الرسم الصحيح للكلمات العربية هذه الأهمية التي هي في غناء عن الإطناب والإسهاب.

ومع هذا فقد حرم في الآونة الأخيرة ما يستحقّه من عناية وتقدير، فإن الكتيّبات والمذكّرات التي قام بتأليفها بعض علماء اللغة، ورجال التّعليم في عصر النّهضة الأخيرة، كادت تندثر وتنحسر عن ميدان القراءة والدرس.[1]

كما يرى الباحث أنّ للإملاء أهمية نفسية عظيمة بالنسبة للتّلميذ، فالتلميذ القادر على الكتابة الصحيحة المقروءة، تتكوّن لديه شخصية مستقلّة، ويشعر بذاته، وأنه قادر على التّعبير عن نفسه، والتّواصل مع المعلّم، من خلال كتاباته في الدفاتر، أو الضعف في الكتابة يؤدّي لأزمة نفسية يعانيها التّلميذ، ولا يستطيع توصيل أفكاره أو التّعبير عن فهمه لمعلّمه أو لغيره، ممّا يوقعه في مشكلات نفسية منها الانسحاب التّدريجي من الفعاليات التّعليمية ثم الانطواء ممّا يودّي في النهاية للتسرّب الدراسي.[2]

[1] عبد الجواد الطيب، قواعد الإملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، ط7، 2006، ص 05.

[2] جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصفّ السّابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة الماجستير، قسم المناهج وطرائق التّدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزّة، 2009م، ص 36.

II– مفهوم الخطأ الإملائي:

يعني قصور التلميذ للمطابقة الكلية أو الجزئية، بين الصور الصّوتية والذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها.[1]

II –1– أسباب الأخطاء الإملائية:

يقصد بالخطأ الإملائي عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء المقرّرة، أمّا الخطأ الإملائي الشّائع فيقصد به الخطأ الذي يحدث بنسبة 20% فأكثر، إنّ من يريد تحديد أسباب وقوع الطلبة بأخطاء إملائية يجد نفسه أمام أكثر من مجال يتضمّن أسبابا تقف خلف ظاهرة انتشار الأخطاء الإملائية ويمكن تحديد هذه المجالات بالآتي:

أولا: المقرّر الدراسي

- جرت العادة أن يدرس الإملاء في المراحل الأساسية، والصفوف الأولى من المرحلة المتوسّطة بموجب مقرّرات دراسية لا تلبّي الحاجة ولا تكفي لتمكين المتعلّمين من مهارات الكتابة، زد على ذلك أننا قد لا نجد مقرّرا دراسيا خاصا بالإملاء ممّا يخضع درس الإملاء إلى اجتهاد المدرس، أو المعلّم الذي قد يستغلّه لتدريس فروع أخرى.
- إنّ مقرّرات الإملاء حتى وإن وجدت في بعض الأقطار العربية فإنها قد لا تراعي التّرابط بين فروع اللغة العربية، ولا تؤدّي إلى خلق حالة من التّكامل بين مهارات اللّغة.
- قد تخلو المراحل التي تلي المتوسطة من مقرّرات لتدريس الإملاء.
- خلو برامج إعداد المدرسين في كليات التربية، وبعض المعاهد من برامج محدّدة للإملاء وتأهيل المدرّسين فيها.[2]

[1] فهد خليل زايد ،الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، 2006، ص 71.

[2] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الفعاليات الأدائية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، 2007، ص 71.

ثانيا: المدرّس

في هذا المجال قد نلاحظ:

- إناطة تدريس العربية بمدرّسين غير مؤهّلين لمهنة تدريسها.
- بعض المدرّسين غير ملمين بقواعد الكتابة الصحيحة.
- بعض المدرّسين لديهم عيوب في النّطق، ولا يحسنون إخراج الحروف من مخارجها.
- بعض المدرّسين لا يستخدمون وسائل تعليمية في تدريس الإملاء.
- البعض لا يتابع أخطاء الطلبة الإملائية إلاّ في درس الإملاء

ثالثا: الطالب

- الطلبة لم يتعوّدوا النّطق الصحيح.
- قلّة مطالعات الطلبة في كتب خارجية.
- ضعف اهتمام الطلبة بالخط وتحسينه.
- قلّة ممارسة الطلبة الكتابة.
- ضعف القدرة لدى بعض الطلبة على تمييز أصوات الحروف من بعضها.
- ضعف القدرة لدى الطلبة على تمييز الحروف المتشابهة.[1]

رابعا: طريقة التّدريس

- إنّ بعض دروس الإملاء بها حاجة إلى الهدوء، والمعروف أنّ درس الإملاء يعتمد على أصوات الحروف، وحيثما سادت الضوضاء، ضعفت القدرة على التّمييز بين أصوات تلك الحروف.
- بعض المدرّسين لا يهتمّون بالتّقديم للدرس، وإثارة الطلبة، وإشعارهم بالحاجة إليه.
- عدم عرض القواعد الإملائية بأسلوب سهل واضح.
- قلّة استخدام الوسائل التّعليمية في درس الإملاء.

[1] محسن علي عطية، المرجع السابق، ص 152.

- ضعف التّذكير بالقواعد الإملائية، والتّطبيق عليها في مناسبات عديدة.
- قلّة التصدّي للكلمات ذات الصعوبة في الرسم والتّذكير بقواعد كتابتها أينما وردت.
- إملاء القطعة الإملائية من دون فهم معناها من الطلبة.
- الخوف والرّهبة التي تسود درس الإملاء قد تتسبّب في وقوع الطلبة بالأخطاء.

خامسا: القطعة الإملائية

- قد لا تكون القطعة الإملائية واضحة المعاني ملائمة لمستوى الطلبة.
- قد لا تكون القطعة الإملائية تطبيقا على ما تمّت دراسته.
- قد لا تكون القطعة الإملائية ممّا يشعر الطلبة بالحاجة إليه.
- قد لا تكون القطعة الإملائية طويلة متعبة مملّة.
- قد لا تكون القطعة الإملائية متّصلة بفروع اللغة الأخرى.[1]

سادسا: طريقة التّصحيح

- قد لا يضع المدرّس درجة على القطعة الإملائية.
- قد لا يؤشر المدرّس جميع الأخطاء الإملائية.
- قد لا ينبّه المدرّس الطلبة على أخطائهم.
- عدم معالجة الكلمات الصّعبة التي شاع الخطأ في كتابتها.
- عدم جمع الشّائع من الأخطاء الإملائية والتحدّث عنه ومعالجته.

سابعا: أسباب أخرى

- عدم اهتمام مدرسي المواد الأخرى بالأخطاء الإملائية لدى الطلبة.
- عدم محاسبة مدرسي المواد الأخرى الطلبة الذين يرتكبون أخطاء إملائية في الكتابة.

[1] جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصفّ السّابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة استكمال متطلّبات الحصول على درجة الماجستير، قسم المناهج وطرائق التّدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزّة، 2009م، ص 59.

- ميل الكثير من المدرّسين إلى استخدام الأسئلة الموضوعية القصيرة، وإهمال المقالية ممّا يؤدّي إلى شعور الطلبة بعدم الحاجة إلى معرفة الكتابة.
- عدم تحديد درجات خاصة بصحّة الرسم في الامتحانات الوزارية.
- عدم خلو وسائل الإعلام المختلفة من الأخطاء الإملائية.
- استغلال درس الإملاء من بعض المدرّسين بتدريس فروع أخرى.[1]

II –2– مشكلات الإملاء:

1– الشكل أو الضبط: يقصد به وضع حركات (الضمّة، الفتحة، الكسرة، السّكون) على الحروف، ممّا يشكّل مصدرا رئيسا من مصادر الصّعوبة عند الكتابة الإملائية. فالدّارس قد يكون باستطاعته رسم الكلمة رسما صحيحا، ولكن لا يكون بوسعه ضبط هذه الحروف.

2– رسم الحرف وصوته: إنّ كثيرا من مفردات اللغة اشتملت على أحرف لا ينطق بها كما في بعض الكلمات، ومنها على سبيل المثال: (عمرو – أولئك – مائة – قالوا)، فالواو في (عمرو – أولئك) والألف في (مائة) والألف الفارقة في (قالوا)، حروف زائدة تكتب ولا تنطق، ممّا يوقع الدّارسين والمبتدئين في الخطأ عند كتابة تلك الكلمات ونظائرها.[2]

II –3– الوسائل العلاجية للأخطاء الإملائية:

لمعالجة الأخطاء الإملائية والحدّ من ظاهرة انتشارها بين المتعلّمين، يمكن تحديد الوسائل والمقترحات الآتية:

1–إعداد مقرّر دراسي خاصّ بالإملاء لكل صف يدرس فيه الإملاء.

2–مراعاة التّرابط بين فروع اللغة العربية عند اختيار محتوى المقرّر الدراسي.

[1] أيمن أمين عبد الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التّوفيقية للتراث، القاهرة، 2012م، ص 19.

[2] جمال رشاد أحمد الفقعاوي، المرجع السابق، ص 60 و61.

3-تزويد الطلبة بدراسات للخط العربي تتضمّن كلمات يكثر الخطأ في كتابتها، وذلك لغرض تحسين الخطّ من جهة وترسيخ صور الكلمات في أذهان الطلبة.

4-الاستمرار بتدريس الإملاء في المراحل الدراسية حتى الجامعة.

5-إناطة تدريس اللغة العربية لمدرّسين مؤهّلين تربويا لمهنة تدريسها.

6-الحرص على سلامة مدرّسي اللغة العربية من عيوب النّطق.

7-إلمام المدرّسين بما لدى طلبتهم من عيوب في النّطق وضعف في الكتابة.

8-متابعة المدرّسين ما يكتبه طلبتهم وتنبيههم على أخطائهم أينما وردت.

9-تعويد الطلبة حسن الخطّ، وتنظيم.

10- تمكين الطلبة من التّمييز بين أصوات الحروف والحركات.

11- أن لا تكون القطعة الإملائية طويلة متعبة.

12- أن يكون صوت المدرّس واضحا وسرعة ملائمة في التّملية.

13- مطالبة كل طالب بإعادة كتابة الكلمات التي أخطأ فيها عدّة مرّات بصورتها الصحيحة.[1]

[1] محمد صالح سمك، فنّ التّدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العلمية، مكتبة الأنجلو المصرية، الأزهر، 1975، ص 444.

الفصل الثاني
الأخطاء النّحوية

I – مفهوم النّحو:

أ– لغة:

جاء في لسان العرب مادّة (نحو): "النّحو: إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحو وينحاه نَحْوًا وانتحاه، ونحو العربية منه، إنّما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتّحقير والتّكسير والإضافة والنسب وغير ذلك، ليلتحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وهو في الأصل مصدر شائع أيّ نحوت نحوا كقولك قصدت قصدا، والجمع أنحاء ونُحُوٌّ، قال سبويه: "شبهوها بعُتُوٍّ وهذا قليل وفي بعض كلام العرب الكم تنظرون في نُحُوٍّ كثيرة أيّ في ضروب من النّحو.

ويقال أنحى عليه وانتحى عليه إذا اعتمد عليه، بن الأعرابي: أنحى ونحى وانتحى أيّ اعتمد على الشيء وانتحى له وتنحى له: اعتمد وتنحى بمعنى نحاله وانتحى... ونحا إليه بصره ينحوه وينحاه: صرفه وانحيت إليه بصري عدلته".[1]

وجاء في معجم ***الصحاح*** مادة (نحو): "النّحو: القصد والطريق ،يقال: نحوت نحوك: أيّ قصدت قصدك، ونحوت بصري إليه، أيّ: صرفته، وأنحيت عنه بصري، أيّ: عدلته، وأنحى في سيره، أيّ: اعتمد على الجانب الأيسر، ولانتحاء مثله، هذا الأمل، ثم صار الانتحاء الاعتماد والميل في كل وجه، وانتحيت لفلان، أيّ: عرضت له، وانتحيت على حلقه السكين، أيّ: عرضت ونَحَّيْتُهُ عن موقعه تَنْحِيَةً، فَتَنَحَّى، والنّحو: إعراب الكلام العربي، النَّحْيُ بالكسرة، زِقٌّ للسمن، والجمع أنحاء، الأموي أهل المنحاة، القوم البعداء اللذين ليسوا بأقارب والمنحاة، طريق الساقية والنّاحية: واحدة، النّواحي".[2]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تحقيق: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 2003م، مادة (ن.ح.و)، ص 360-362.

[2] الجوهري، الصحاح، تحقيق: أصيل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، مادة (ن.ح.و)، ص 526-527.

جاء في معجم ***مقاييس اللغة*** مادة (نحو): "نحو النون، الحاء، الواو، كلمة تدلّ على قصد، ونحوت نحوه، ولذلك سميّ نَحْوُ الكلام، لأنه يقصد أصول الكلام فيتكلّم على حسب ما كان العرب تتكلّم به، ويقال أنّ بنى نَحْوٌ: قوم من العرب، وأمّا (أهل) المَنْحَاةِ فقد قيل: القوم البعداء غيره الأقارب، ومن الباب انتحى فلان لفلان: قصده وعرض له (نحى) النون والحاء والياء كلمة واحدة هي النَّحْي: سقاه السمن".[1]

كما جاء أيضا في معجم ***الوسيط*** مادة (نحو): "نحا إلى الشيء، نَحْوًا، ما إليه وقصده، فهو نَاحٍ، وهي ناحية، والشيء: قصده وكذا عنه: أبعده وأزاله، (نحى) اللبن-نَحْيًا: محضة، (أنحى) في سيره: مال إلى ناحية، وعليه: أقل.... و(ينحو): القصد يقال: نحوت نحوه قصدت قصده، والطريق والجهة والمثل والمقدار والنوع (ج) أنحاء ونُحُوٌّ علم يعرف به أحوال أواخر الكلام إعرابا وبناء".[2]

ب- اصطلاحا:

لقد تعدّدت تعاريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك:

أ- يعرّفه "ابن جنيّ" في كتابه "الخصائص" بأنه: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتّحقيق، والتّكسير، والإضافة، والنسب، والتّركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[3]. وفي هذا التّعريف ابن جني جمع بين النّحو والصّرف، وانتحاء سمت كلام العرب أي ما اعتمدته وقالته العرب، أي ما أخذه علماء النّحو عنهم والمرتبط بخصائصهم، وذلك من خلال الإعراب أيّ بيان الحركة الإعرابية للكلمات وبيان نوع

[1] ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، مادة (ن.ح.و)، ص 403-404.

[2] إبراهيم أنيس، عطية صوالحي، عبد الحليم منتصر، محمد خلف الأحمر، المعجم الوسيط، ط2، ص 908.

[3] ابن جنيّ، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ص 88.

هذه الكلمات هل هي مثنى، أو جمع، أو جمع تكسير، أو غيرها، وهل هي مفردة أو مركّبة، ويقصد من التّعريف بالغاية التي يحض بها النّحو.

ب- ويعرّفه ابن السرّاج في مقدمة كتابه: "النّحو إنّما أريد به أن ينحو المتكلّم، إذا تعلمه، كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدّمون فيه من استقراء كلام العرب".[1]

ج-ويعرّفه "ابن عصفور" بأنه: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب، الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها".[2]

والمقصود من هذا أنّ النّحو مستخرج بالمقاييس المستنبطة أيّ أنه مضبوط ودقيق ومأخوذ من تتبّع كلام العرب، أيّ أنه لا استثنائية فيه لا زيادة ولا نقصان، إذ به نصل إلى معرفة أحكام أجزائه التي يتكوّن منها.

د- ويعرّفه "محمود سليمان ياقوت" بأنه: "وقد كان القدماء يطلقون ألفاظ النحو والعربية وعلم العربية ثلاث مصطلحات مترادفة، أطلقها القدماء في حديثهم عن أول من وضع النّحو وعن نشأة النّحو وهي تدلّ في الوقت نفسه على الدراسة النّحوية أيضا".[3]

هـ-جاء في "جامع الدروس العربية" النحو بأنه: "هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء".[4]

من خلال هذه التّعاريف الاصطلاحية للنّحو والمتعدّدة، نجد أنّ النّحو هو علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء، والهدف من هذا العلم هو الضبط لهاته الكلمات والجمل، فهو أسّس من أجل الحفاظ على اللغة ومستوياتها وإقامة اللّسان وتجنّب اللّحن في الكلام.

[1] ابن السرّاج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنّشر، لبنان، ط4، 1999، ص 35.

[2] ابن عصفور، المقرب، تحقيق: عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنّشر، لبنان، ط1، 1998، ص 67.

[3] محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنّشر، 2003، ص 18-19.

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995، ص 09.

I –1– أنواع الأخطاء النّحوية:

الأخطاء النّحوية مختلفة ومتنوّعة ومتشعّبة لها عدّة تصنيفات متعدّدة، في مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات والمجزومات ومجال الأفعال والأخطاء في علامات الإعراب الأصلية والفرعية، لأنّ أيّ قارئ في اللغة العربية يستطيع أن يستوعب هذه الأخطاء، حيث صنّف كل مجال لوحده، مقارنة بالتّصنيفات الأخرى التي نجد فيها نوعا من التوسّع والتشعّب من جهة، ومن جهة أخرى نجد أنه متداخلة فيما بينها يصعب على الكثير استيعابها وهضمها.

أولا: أخطاء المرفوعات

1/ الفاعل:

اسم مرفوع يتقدّمه فعل تامّ مبني للمعلوم ويدلّ على من قام بالفعل[1] وقد يكون الفاعل فاعل الحدث الذي يتضمّن معناه مصدر، أو اسم مصدر أو اسم مشتقّ، كاسم الفاعل، والصفة المشتبهة ومن أمثلة ذلك:

- إكرام الضيف **أبوك** مروءة منه. أبوك فاعل للمصدر إكرام.
- أداء الدين **أخوك** واجب عليه، أخوك فاعل لاسم المصدر أداء.
- السابق **جواده** ينال جائزة، جواد فاعل للمشتقّ اسم الفاعل السابق.
- المدينة نظيفة **شوارعها**، شوارع فاعل للصفة المشتبهة نظيفة.

وعليه فإنّ الفاعل ثلاثة أنواع إمّا:

- **اسم ظاهر (جامد أو مشتقّ)**: وهنا يأتي الفاعل بعد الفعل مستندا إليه، ويكون اسما ظاهرا نكرة أو معرفة، جامدا أو مشتقّا مثل: نجح طالبٌ، الفاعل اسم ظاهر نكرة.
- **ضمير بارز أو مستتر**: مثل: جاؤوا إليّ فَسَلَّمْتُ عليهم وتصافحنا، هنا للفاعل عدّة ضمائر بارزة هي: واو الجماعة، تاء الفاعل المتحرّكة، نا الدالّة على الفاعلين أمّا المستتر مثل: من

[1] عبّاس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيقة والحياة اللغوية المتجدّدة، دار المعارف، مصر، ط3، ج2، ص 63.

جاء؟ الفاعل ضمير مستتر جوازا تقديره هو، هل تسلّم عليه؟ الفاعل ضمير مستتر وجوبا تقديره أنت.

- **مصدر مؤول:** وهو جملة كلام يتألّف من حرف مصدري وما بعده ويفيد معنى المصدر[1] مثل: ***يسرّني أن تنجح*** (التّأويل سرّني نجاحك، المصدر المؤول في محل رفع فاعل)، ***بلغني أنّك مسرور بنجاحك*** (التّأويل بلغني سرورك المصدر المؤول في محلّ رفع فاعل).

ونشير إلى أنّ الأخطاء التي يمكن أن تقع هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصلية وهي الضمّة "بالفتحة" و"الكسرة" و"السكون" التي يفترض أن تكون مرفوعة لكن جاءت بعلامات إعرابية غير الرفع مثل في حالة اتّصال ضمير النّصب بالفعل وتأخّر الفاعل أو في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكمّلات الجمل مثل: "***تسعدني دكوتكم***"، الصواب "***دغوتكم***".[2]

ومن الأخطاء كذلك نصب الفاعل ونائب الفاعل مثل: "***تفوّق المجتهدين في الامتحان***" الصواب "***تفوّق المجتهدون في الامتحان***" نجد أنّ المجتهدين تعرب إمّا فاعلا أو نائب فاعل فحقّها أن ترفع بالواو إذا كانت جمع مذكر السالم، وبالألف إذا كانت مثنى غير أنها جاءت مخالفة للقاعدة النّحوية فجاءت منصوبة بالياء.[3]

2/ المبتدأ والخبر:

المبتدأ: هو اسم صريح أو مؤول، مجرّد عن العوامل اللّفظية غير العاملة، مخبرا عنه أو وصفا رافعا للمستغنى به.

[1] عبد القادر محمد مايو، زهير مصطفى يازجي، علم النحو العربي الفاعل ونائب الفاعل، دار القلم العربي، ص 2-3.
[2] أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط3، 2001، ص 157.
[3] عبده الرّاجحي، التّطبيق النّحوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط2، 2000، ص 180.

الخبر: هو الجزء الذي تحصل به الفائدة مع مبتدأ نحو: **العِلْمُ نُورٌ** (نورٌ خبر) أو هو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة مفيدة نحو: "**الله واحد**".[1]

وارتفاع المبتدأ بالابتداء وهو عامل معنوي وارتفاع الخبر بالمبتدأ وهو عامل لفظي، حكم المبتدأ والخبر الرفع نحو "**الله ربّنا**"، "**محمد نبيّنا**"، نلاحظ من خلال التّعريف أنّ المبتدأ يكون معرفة فهو عامل معنوي يكون مؤولا مثل: "**أن تصوموا خير لكم**" أيّ "**صومكم خير لكم**" الزائدة وشبهها نحو: "**هل من خالق غير الله**"، فيكون المبتدأ مجرورا لفظا مرفوعا تقديرا مخبرا عنه، أيّ أنّ المبتدأ له خبر أو وصفا رافعا لمستغنى به، أيّ أنّ المبتدأ له مرفوع يغنى من الخبر[2]، كما يكون المبتدأ وصفا رائعا لاسم ظاهر أو لضمير منفصل، يتمّ الكلام به بشرط أن يكون مسبوقا ذلك الوصف بنفس الحروف أو الأفعال أو الأسماء نحو: "**أحافظ أنت درسك؟**".

من الأخطاء الشّائعة هو نصب المبتدأ أو الخبر إذا لم يدخل عليهما أيّ عامل من عوامل النّصب فحكمها الرّفع، غير أننا وجدنا خلاف ذلك ويكون ذلك في الحركات الإعرابية الفرعية في حالة الرّفع وبخاصة المثنّى وجمع مذكّر السّالم، فمن الخطأ قول: "**ثلثي الأعضاء يعارضون**"، الصواب: "**ثلثا الأعضاء يعارضون**"، حقّهما الرّفع غير أنها جاءت منصوبة بالياء وهي مخالفة للقاعدة النّحوية.[3]

ثانيا: أخطاء المنصوبات

1- المفعول به:

هو الاسم الذي وقع عليه فعل الفاعل، ويكون اسما صريحا نحو: "**كتب الولد فَرْضَهُ**"، أو مؤوّلا نحو: "**علمت أنك مسافرٌ**" (الجملة أنك مسافر مؤوّلة بمصدر تقديره سفرك في محلّ نصب مفعول به لفعل علمت) أو مضمرا نحو: "**زارني صديقٌ**" (الياء في زارني في محل نصب مفعول به)

[1] مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، 1996، ص 146.

[2] عبّاس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيقة والحياة اللغوية المتجدّدة، المرجع السابق، ج2، ص 245-246.

[3] محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص 249-250.

ومن الأخطاء رفع المفعول به في حالة الحركات الإعراب قولهم: "**صافحت القادمتان**"، والصواب: "**صافحت القادمتين**"، فالمفعول به لا يكون إلاّ منصوبا لكن وجدنا أنه جاء مرفوعا، وهذا مخالف للقاعدة النّحوية".[1]

2- المفعول به ثاني:

وهو الفعل المتعدى الذي ينصب مفعولين ليس أصلهما مبتدأ وخبر مثل: "**أعطيت الطالب كتابا**"، وينصب ثلاثة مفاعيل مثل: "**أعلمت زيدا العلم مفيدا**".

فهناك أخطاء تقع في هذا الجانب مثل: "**ولكن التاجر قد أعطي فيها الثمنُ الذي يريده**"، الصواب: "**ولكن التاجر قد أعطى فيها الثمنَ الذي يريده**" أيّ أنّ نائب الفاعل الذي كان أصله مفعولا أو هو الضمير المستمرّ في: "**أعطى**" و"**الثمن**" مفعول به ثان يجب نصبه فقد جاء مرفوعا وهذا مخالف للقاعدة النّحوية.[2]

3/ اسم كان:

كان هي من الأفعال الرافعة الناصبة، إذ ترفع المبتدأ ويسمى اسمها وتنصب الخبر ويسمّى خبرها. ومنه اسم كان من المرفوعات.

ومن الأخطاء التي تقع في إعراب اسم كان وأخواتها إذا كان خبرها متقدّم على الاسم حيث ينصب هذا الاسم مثل: "**كانت خلفهم نار مشتعلة وحائط قصير**"، الصواب: "**كانت خلفهما نار مشتعلة وحائط قصير**" حيث جاء اسم كان منصوبا ولكن ما عطف عليه وقع مرفوعا، وهو دليل الخلط وعدم الإدراك لوظائف الكلام في التّركيب.[3]

---

[1] حفنى ناصف، مصطفى طموم، محمد دياب، محمد صالح، الدروس النحوية الأول والثاني والثالث والرابع، دار إيلاف الدولية، الكويت، 2006م، ص 43.

[2] عماد علي جمعة، قواعد اللغة العربية (النّحو والصّرف الميسر)، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2006م، ص 38-39.

[3] مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، 1996، ص 146.

4/ خبر إنّ وأخواتها:

تسمّى إنّ وأخواتها بالحروف المشبهة بالفعل تدخل على المبتدأ والخبر فتنصب المبتدأ ويسمّى اسمها وترفع الخبر ويسمّى خبرها نحو: "**أنّ الطقسَ جميلٌ**"، شبّهت بالفعل لتضمنها معنى الفعل من جهة التّأكيد والترجّي والتمنّي ومن جهة ثانية أين ترفع وتنصب اسمين يلحقانها كالفاعل والمفعول به، هذه الحروف ستّة وهي: **إنّ، أنّ، كأنّ، لكنّ، ليث، لعلّ**.

ومن الأخطاء التي ترتكب يكون في حركات الإعراب الفرعية التثنية والجمع المذكر السالم مثل: "**إنّ الطالبين مجتهدين**"، الصواب: "**إنّ الطالبين مجتهدان**".[1]

3- المستثنى:

اسم منصوب يقع بعد أداة من أدوات الاستثناء ليخالف ما قبلها من حكم مثل: "**جاء القوم إلاّ زيدا**"[2] من الأخطاء التي قد ترتكب في هذا، أنه إذا اقترنت كل من "**خلا**" و"**عدا**" بـ "**ما**" المصدرية، نحو: "**عاد الموفودون ما خلا سعدًا**"، وجب نصب ما بعدهما ولا يجوز جرّهما لأنهما فعلان، فإذا قلت: "**ما خلا**" أو "**ما عدا**" فليس فيه إلاّ النّصب بـ "**ما**" ولا تكون صلتهما إلاّ بالفعل، فمن الخطأ قول: "**عاد الموفودون ما خلا سعدٍ**"، فالصواب: "**عاد الموفودون ما خلا سعدًا**"[3]

4- اسم (إنّ):

من المنصوبات ومثال ذلك: "**إنّ النّظافة وقاية من المرض**"، من الأخطاء: رفع اسم (إنّ) والذي حقّه أن يكون منصوبا ومن ذلك قولهم: "**إنّ المهاجمون قتلوا**"، الصواب: "**إنّ المهاجمين قتلوا**"، لذا يجب أن يكون اسم (إنّ) منصوبا بالياء وليس مرفوعا بالواو وهذا مخالف للقاعدة النّحوية.[4]

---

[1] مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، المرجع السابق، ط3، ص 166-167.

[2] عماد علي جمعة، قواعد اللغة العربية (النّحو والصّرف الميسر)، المرجع السابق، ص 44.

[3] عبّاس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيقة والحياة اللغوية المتجدّدة، المرجع السابق، ط3، ج1، ص 321.

[4] عبّاس حسن، النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيقة والحياة اللغوية المتجدّدة، المرجع نفسه، ص 630.

ثالثا: أخطاء المجرورات

1- المجرور بالحرف:

حروف الجرّ تختصّ بالدخول على الأسماء فقط فتجرّها وحروف الجرّ هي: **مِنْ، على، اللام، الكاف، الباء، الواو، التاء، حتى، مذ، منذ، رُبَّ، فلا، عدا، حاشا.**[1]

2- المجرور بالإضافة:

الإضافة في اللغة الإسناد، وفي الاصطلاح إسناد اسم إلى غيره على تنزيل الثاني من الأول منزلة تنويه، ولهذا وجب تجريد المضاف من التّنوين في نحو (غلام زيد) ومن النون عند التثنية أو الجمع نحو قوله تعالى: ﴿ تَبَّتْ يَدَآ أَبِي لَهَبٍ وَتَبَّ ﴾.[2] نلاحظ من خلال التّعريف أنّ الإضافة هي إسناد الاسم إلى غيره مثلا: "**غلام زيدن**" وجب تجريدها من التّنوين فنقول: "**غلام زيد**"، أيّ يجب تجريد المضاف من التّنوين سواء كان مثنّى أو جمع.

من الأخطاء التي ترتكب **الفصل بين الجار والمجرور**: وهذا ممتنع أصلا، وقد نقل كثير من علماء العربية ذلك، فمن الخطأ القول: "**من هكذا مجلس يتخرّج طلاّب العلم**"، الصواب: "**من مجلس هكذا أو هذا**".

يقول ابن جنيّ في كتابه "الخصائص": "لا يفصل بين الجارّ والمجرور لكنهما في كثير من المواضيع بمنزلة الجزء الواحد".[3]

- **الفصل بين المضاف والمضاف إليه:** يرى أكثر النّحويين أنه لا يجوز أن يفصل بين المضاف والمضاف إليه، سواء كان المضاف اسما عاملا كالمصدر واسم الفاعل، وألاّ يكون المضاف من

[1] محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، المرجع السابق، ص 201.

[2] سورة المسد الآية (01).

[3] ابن جني، الخصائص، دار الكتاب العربي، بيروت، ج1، ص 106.

الأسماء العاملة كأسماء الأجناس غير المصادر، لأنّ المضاف والمضاف إليه كالتّنوين في كلمة مثل: "**غلام زيد**" فلا يجوز بين أجزاء الكلمة الواحدة.

نجد أنه لا يمكن دخول حرف الجرّ على الظرف أيّ زيادة حرف الجرّ على الظرف إلاّ في حالة فقط وهي حرف الجرّ (من) بالظرف (عند) فتصبح مجرورة.[1]

رابعا: أخطاء المجزومات

المجزومات وهي من الأفعال المضارعة الداخلة عليها أداة الجزم، وهي ما يجزم فعل واحد وهي: **لم، لما، لام الأمر، ط النهي**، فالجزم علامة إعرابية، يجزم الفعل المضارع بالسكون إذا كان صحيح الآخر، وإن كان معتلّ الآخر، ويجزم بحذف حرف العلّة، ولا يجزم بحرف النون إذا كان من الأفعال الخمسة.

من الأخطاء التي قد تكون في هذا المجال عدم حذف الياء في الفعل المضارع المعتلّ الآخر في حالة الجزم مثل: "**لم يرمي**"، الصواب: "**لم يرمِ**".[2]

خامسا: أخطاء التّوابع

التابع: هو الاسم الذي يشارك ما قبله في إعرابه الحاصل والمتجدّد[3]، وتعدّ التّوابع من الفضلات المكمّلات في الجملة الاسمية أو الفعلية، وهي ألفاظ من الأسماء، تتبع ما قبلها في الإعراب رفعا، ونصبا، وجرّا، وقد تأتي جملة أو شبه جملة، وهي أربعة أنواع: **النّعت، التّوكيد، العطف، البدل.**

تختلف التّوابع في تبعيتها لما قبلها في التّعريف والتّنكير والإفراد والتثنية والجمع.[4]

---

[1] ابن إياز البغدادي، قواعد المُطَارَحَةِ في النّحو، تحقيق: شريف عبد الكريم النجار، دار الأمل للنّشر والتّوزيع، الأردن، 2010م، ص 199-200-201.

[2] عبد السلام محمد هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، 1979، ص 180-181.

[3] محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998م، ص 373.

[4] سليمان فياض، النّحو العصري دليل مبسّط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للتّرجمة والنّشر، ط1، 1995، ص 156.

النّعت: هو الاسم المشتقّ أو المؤول بالمشتقّ الذي يكمل به المنعوت، إمّا ببيان صفة من صفاته أو صفة من صفات شيء آخر له علاقة به، وقد يسمّى كذلك **"الصفة أو الوصف"**.

نلاحظ أنّ النّعت يتّبع منعوته في الحركة الإعرابية، وكذلك يتّبع منعوته في التّنكير والتّعريف، فمن الخطأ قول: "**مررت برجل الفاضل**"، الصواب: "**مررت برجل فاضل**".[1]

سادسا: أخطاء العدد

العدد: اسم أو وصف يدلّ على كمية الأشياء أو على ترتيبها، وهو بذلك قسمان: عدد أصلي، وعدد فرعي، ولكل أقسامه من حيث التّأنيث والإعراب أو البناء.

العددان واحد واثنان يذكران بلفظهما، مذكّرين مع المذكر ومؤنثين مع المؤنث، تقول: "**كتاب واحد، وقصة واحدة، واثنان من الكتب، واثنان من القصص**".

أمّا من ثلاثة إلى عشرة فتلحقه التاء مع المذكّر، ويجرّد منها مع المؤنث تقول: "**ثلاثة كتب، وثلاث قصص**"، وينظر إلى المفرد لا إلى الجمع من حيث تذكير المعدود وتأنيثه، فتقول: "**ثلاثة قطارات**" لأنّ المفرد "**قطار**"، و"**ثلاث سور**" لأنّ المفرد "**سورة**" وتجري هذه القاعدة على المعطوف فنقول: "**ثلاثة وثلاثون عالمًا**" و"**ثلاث وثلاثون طالبة**"، وإذا تقدّم المعدود جاز تذكير العدد وتأنيثه فنقول: "**القراء السبعة والقراء السبع**" أمّا "**مائة وألف ومليون**" فتلزم حالة واحدة مع المذكر والمؤنث نقول: "**مائة طالب وألف طالبة**".[2]

[1] سليمان فياض، النّحو العصري دليل مبسّط لقواعد اللغة العربية، المرجع السابق، ص 157-158.

[2] محمد علي أبو العبّاس، الإعراب الميسّر، دراسة في القواعد والمعاني والإعراب تجمع بين الأصالة والمعاصرة، دار الطلائع للنشر والتّوزيع، القاهرة، ص 109-110.

I –2– أهداف تدريس القواعد النّحوية:

ويمكن إجمالها فيما يلي:

- القواعد النّحوية وسيلة لتجنّب الأخطاء أثناء الحديث والكتابة، فإذا ما أحسّ التلميذ بموقف لغوي صعب رجع إلى القاعدة.
- زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية، وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتّدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.
- تنمي القواعد النحوية قدرات التلاميذ على التّفكير والتّعليل والاستنباط والقياس المنطقي، وهذه الجوانب الأهداف الهامّة التي تسعى المدرسة لتحقيقها ولا تتوافر في عنصر المحاكاة والتّقليد.[1]
- **ويضيف علي النعيمي**: أنّ القواعد النّحوية تمكّن المتعلّم من إدراك وظيفة الكلمة في الجملة وأثر موقعها من السياق في تحديد معنى الجملة، وتعمل أيضا على تطوير قدرة المتعلّم على ضبط أواخر الكلمات ومعرفة أثر العوامل الداخلية عليها وأثر الضبط في معنى الكلمة ووظيفتها، إذ تمكّن المتعلّم أيضا من الإلمام بالقوانين الصرفية المتعلّقة بصياغة الكلمة ليستطيع تلفظها بشكلها الصحيح والتّعبير بها عن المعاني المناسبة.[2]

الألفاظ والتّراكيب استعمالا صحيحا، بإدراك الخصائص الفنية السهلة للجملة العربية، كأن يدربوا على أنها تتكوّن من فعل وفاعل أو مبتدأ أو خبر، ومن بعض المكوّنات الأخرى كالمفعول به والحال وغير ذلك، وتزود التلاميذ بطائفة من التّراكيب اللغوية وإقدارهم بالتدرّج على تمييز الخطأ من الصواب.[3]

---

[1] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005م، ص 192.

[2] علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2004م، ص 40.

[3] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، الدار المصرية اللبنانية للنشر والتّوزيع، القاهرة، ط5، 2004، ص 202.

- **ويذكر فيصل حسين طحيمر العلي**: أنّ القواعد النّحوية تضع أساسا دقيقة للمحاكاة كما تعمل على تكوين العادات اللغوية الصحيحة حتى يتأثر بالعامية، وتعمل أيضا على حشد العقل وصقل الذوق وتقوم بتعريف الطالب ببعض القواعد الأساسية في النّحو العربي وتمكّن الطالب من التّعبير الشّفوي والكتابي وفق قواعد اللّغة.[1]

I –3– طرق تدريس القواعد النّحوية:

إنّ أركان عملية التّدريس لا يمكن أن تكتمل إلاّ بمعلّم كفء يؤدي طريقة تدريس ناجحة في عملية تدريس فاعلة، ويحقّق تعليما وتعلما هادفا ذا معنى، إذن طريقة التّدريس ركن أساسي من أركان العملية التّعليمية، ولقد عرفت عدّة طرق لتدريس القواعد منها التّقليدية، ومنها الحديثة، وفي الجزائر يتمّ تبني طريقة النص والتي تتطلّب استنباط القواعد اللّغوية النّحوية منها والصرفية من النصّ المقرّر في حصّة القراءة، فالنصّ هو المحور الذي تدور حوله جميع الأنشطة اللّغوية، حيث بعد قيام التلاميذ بنشاط القراءة في حصّة القراءة وبعد شرح النصّ وتحليل أفكاره، تخصص حصّة أخرى يتمّ فيها دراسة ظاهرة لغوية –نحوية أو صرفية– وتختار الأمثلة من النصّ، ومنها يتمّ التعرّف على الظاهرة اللغوية، واستنباط قاعدتها، وتمتاز طريقة النصّ بأنها تخرج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي، وأنها تقلّل من الإحساس بصعوبة النّحو، وتظهر قيمته في فهم التّراكيب وتجعله وسيلة لأهداف أكبر هي الفهم والموازنة والتّفكير المنطقي المرتّب.[2]

إنّ تعلّم التلاميذ القواعد في سياقاتها اللغوية الطبيعية يساعدهم على فهم النّصوص التّواصلية الأدبية المقروءة، كما يساعدهم على تقبّل القواعد واستيعابها بعد أن عرفوا أهميتها في النصوص، لكن يؤخذ على الطريقة صعوبة الحصول على نصّ متكامل يخدم الغرض الذي وضع من أجله، فليس سهلا أن تجد نصّا يحوي على الأمثلة التي تستنبط منها القواعد النّحوية الخاصة بكل درس، وعادة يلجأ إلى التصرّف في النّصوص بغية مناسبتها لتمثيل القاعدة النحوية، ممّا يؤدي إلى ذهاب جمال

[1] فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، 1998م، ص 210.
[2] حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتّطبيق، المرجع السابق، ص 23.

النصوص، وإصابتها بالتكلف ينتج عن ذلك نفور التلاميذ منها ومن أمثلتها عند القراءة، وعند استنباط القواعد، كما توجد مآخذ أخرى منها أنّ هذه الطريقة تستنفد وقتا طويلا لاستيفاء خطواتها خاصة عند طول النصّ، كذلك قد تدفع الطلبة إلى التّركيز على القراءة وإهمال القواعد.[1]

فإذا كانت طريقة النصّ تستهلك الوقت فكيف يكون الحال مع ضخامة المقرّرات النحوية التي تميّز المناهج الدراسية الجزائرية، فهل سيتمّ حقّا تنفيذ خطوات الطريقة بطريقة صحيحة علما أنه لابد من تخصيص جزء من حصة التّدريس لإجراء التّطبيقات، حيث يتمّ تقديم مجموعة من التّمارين لتثبيت ما اكتسبه التلاميذ.

I –4– أهمية القواعد النّحوية:

للقواعد النّحوية أهمية بالغة في حياة الفرد، ذلك أنّ تعلّمها يسهّل عليه تكلّم اللّغة، لأنه بذلك يعرف صحيح الكلام من خاطئة أثناء الأداء فهي تعمل على تنقية كلام الفرد من الأخطاء بأن تحمّل المتعلّم على التّفكير وإدراك مواطن الأخطاء فيتجنّبها، وهي آلية منظّمة للغة الفرد بأن تجعله يختار التّراكيب المناسبة والصّحيحة التي تؤدّي المعنى وتحسّن أسلوب المتعلّم وتجنّبه العوارض المختلفة التي تظهر في الكلام من حذف وإضمار وتقديم وتأخير.

إلاّ أنها في الوقت ذاته تمثل مشكلة من أهم المشكلات في تعليم اللغة، حيث اختلف في كيفية تدريسها، والطرائق المناسبة لتعليمها في شتّى المستويات، لأنها ضرورية لتحقيق مطالب الاستعمال اللغوي اليومية للفرد، وبالتالي فتعليم القواعد ليس غاية في حدّ ذاته، بل هو وسيلة لتقويم اللّسان حتى لا يقع في اللّحن والخطأ.[2]

[1] بليغ حمدي إسماعيل، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013م، ص 111-114.

[2] صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النّحوية، مجلّة المِخْبَرْ، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، العدد السادس، 2010، ص 01.

II– مفهوم الخطأ النّحوي:

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

II – 1– أسباب الأخطاء النّحوية:

كُره التلاميذ مادة اللغة العربية لمّا يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النّحوية والصّرفية ولعلّ أهمّ سبب يتركّز في صعوبة مادّة النّحو وجفافها إلى عوامل منها:

- اعتمادها على القوانين المجرّدة والتّحليل والتّقسيم والاستبدال ممّا يتطلّب جهودا فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها.
- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، والتّعاريف المتعدّدة، والشّواهد والنّوادر والمصطلحات ممّا يثقل كاهل التّلميذ ويجهد ذهنه، ويستنفد وقته، ويضطره إلى حفظ تعريفات.
- عدم وجود صلة بين النّحو والصّرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله، ولا تحرك في نفسه أيّة مشاعر أو عواطف.
- فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصّغار ودون تجريبها مسبقا.
- عدم مراعاة التّكامل في مهارات اللغة العربية وإهمال الوظيفية في اختيار الموضوعات النّحوية والإملائية.
- هدمها من المعلّمين الآخرين، فما يبنيه معلّم اللّغة العربية، يأتي معلّم المواد الأخرى فيهدّمه إمّا لجهله بقواعد اللغة العربية، وإمّا لازدرائه لها.[2]

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان، 2006، ص 71.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، المرجع نفسه، ص 87-88.

ومن أهمّ الأسباب التي أدّت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النّحوية والصرفية وانصرافهم عنها، عدم مراعاة الوظيفية في اختيار المباحث النّحوية[1] إذ أنّ اختيار هذه الموضوعات النّحوية في فهم اللغة العربية في المدارس لا تتمّ على أساس علمي أو موضوعي، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ، وفي توزيعها تجزئة لا ترسخ في ذهن التلميذ بصورة شاملة، وفيها إغفال لبعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ.

II – 2– مشكلات تعليم القواعد النّحوية:

لا يخفى على أحد أنّ تعليم النّحو العربي يعاني مشكلة كبيرة، ذلك أنّ التلاميذ يبدون نفورا من دروس النّحو، يضاف إلى ذلك عدم استيعابهم قواعده، وعدم قدرتهم على توظيفها عند استعمالهم العربية الفصحى –شفاهة وكتابة– وحسب ابن خلدون أنّ سبب المشكلة هو أنّ القواعد النّحوية وسائل للتّعليم أجروها على غير ما قصد بها وأَصَاروها علما بحتا وتعدوا عن ثمرتها.[2]

إذ لما أصبح هدف تعلّم القواعد النّحوية هو حفظها، كانت النّتيجة عدم قدرة تلاميذ المدارس حتى طلبة الجامعات على الاستفادة منها في القراءة والكتابة والتّعبير، نفس الرّأي رآه عبد الرحمن الحاج صالح عندما قال: "إنّ دراسة القواعد لنفسها ودراسة الأدب مفصولا عن اللغة العربية سبب خطير في تدهور التّدريس".[3]

فالمشكلة لا تمسّ تعليم النّحو فقط بل تشمل تدريس اللغة العربية بكل فروعه، ذلك أنّ اللغة كلٌّ واحد، وإنّما تقسّم نظريا إلى فروع لتسهيل تعليمها وتعلّمها، ويتصدّى أحد اللغويين للقائلين بصعوبة القواعد بالقول: أمّا ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد وما ينسبونه إليها من

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، المرجع السابق، ص 89.

[2] ابن خلدون، المقدّمة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2002، ص 18.

[3] عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م، ص 166.

عيوب، وإخفاق في تحقيق الغاية منها، فالقواعد بريئة من هذا الاتّهام، فحسب رأيه أنّ سبب المشكل أمور أخرى كالمنهج، والكتاب والمدرس وأساليب الامتحانات.[1]

وقد يرجع هذا المشكل إلى مجموعة من العوامل والأسباب منها ما يلي:

- كثرة القواعد اللّغوية والصّرفية وتشعّبها، وكثرة تفصيلاتها.
- عدم تحقّق مبدأ الوظيفية من تدريس تلك القواعد النحوية والصرفية.
- الاقتصار في تدريس القواعد النّحوية على الجوانب الشّكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها.
- بيئة المتعلّم الثقافية والاجتماعية.
- عدم تتابع أبواب منهج القواعد النّحوية وتسلسلها بصورة منطقية ونفسية.[2]

II – 3– الوسائل العلاجية للقواعد النّحوية:

في ظلّ الصّعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النّحو، إلاّ أنّ هناك حلول وجدت لتفادي هذه المشكلات ومنها:

- أن نبسّط مادّة النّحو من النّاحية المنهجية والتّنفيذية.
- أن نقود التلاميذ سماع الأساليب العربية الصّحيحة ومحاكاتها.
- جعل فروع اللغة العربية في خدمة النّحو كالبلاغة والصّرف.
- مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموّهم اللّغوي.
- وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو عند القائمين على تدريس اللغة.
- التّركيز على المباحث النّحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر خاصّة.
- التزام المنهجية في تقديم المباحث النّحوية.
- وضع التّدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها وإقامة دورات مستمرّة لمدرّسي اللّغة العربية.[3]

[1] عبد الحليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، ص 205.
[2] بليغ حمدي إسماعيل، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013م، ص 106-107.
[3] فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 217-218.

- استغلال دوافع التعلّم لدى المتعلّمين، حيث يساعد ذلك على تعلّم القواعد وتفهّمها جيّدا، ويمكن للمعلّم أن يجعل الدراسة قائمة على حلّ المشكلات.
- الاهتمام بالموقف التّعليمي والوسائط التّعليمية وطريقة التّدريس المناسبة.[1]

وممّا يضاف إلى هذه الحلول أيضا أن نجعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النّحو وعدم التّهاون في أيّ تقصير لغوي من جانب التلاميذ، وأن نعوّد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والإتيان بأمثلة متشابهة وبذلك تكون حصّة اللغة العربية تطبيقا لقواعد النّحو العربي عن طريق التّدريس والتّقليد والممارسة، ضرورة ترتيب أبواب النّحو في المرحلتين المتوسّطة والثانوية.[2]

هذه الحلول والتّيسيرات التي جاء بها علماء التّربية من أجل تذليل هاته الصعوبات حتى يتسنّى للمتعلّمين من استيعاب هذه المادة وتقبّلها وعدم النّفور منها، وأن يأخذوها بعين الاعتبار وأن يدرسوها مثل المواد الأخرى، وهذا لكي يصحّ لسانهم وقلمهم، وحتى يحدث التّواصل الصحيح الفصيح.

[1] بليغ حمدى إسماعيل، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013م، ص 107.
[2] زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص 210-211.

الفصل الثالث
الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الطريقة والأدوات

بعد أن تمّ الاطّلاع على بعض الجوانب النظرية للبحث، فقد أصبح ممكنا الآن التطرّق إلى الجوانب الميدانية، وأبدأها بالتصرّف على مجتمع الدراسة وطريقة اختيار عيّنتها.

1- الطريقة:

أ- مجتمع الدراسة:

يتكوّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الأولى من التّعليم المتوسّط بولاية تلمسان الموسم الدراسي 2015م/2016م، وقد تمّ اختيار هذا المستوى التّعليمي لتقويم مستوى تحصيل التلاميذ في القواعد.

ب- عيّنة الدراسة:

لإعداد هذه الدراسة، تمّ اختيار عيّنة وهذه خطوات الاختيار:

- اختيار متوسّطة من تلمسان، متوسّطة عاشور ثالث مصطفى.
- اختيار قسمين من متوسّطة.
- اختيار كل التلاميذ من كل قسم.
- في الأخير تحديد قائمة أفراد العيّنة والجدول التالي يوضّح ذلك:

جدول يوضّح طريقة اختيار العيّنة

المتوسطة	القسم	عدد البنين	عدد البنات	المجموع
متوسطة عاشور ثالث مصطفى	**1م1**	24	19	43
	2م1	25	20	45

ج- أداة الدراسة:

اعتمدت في هذه الدراسة على أداة الملاحظة، وكتاب اللغة العربية للسنة الأولى متوسط، فالملاحظة استخدمتها من أجل معرفة الطريقة التي يُدرس بها نشاط الظواهر اللّغوية.

حيث قمت بزيارة متوسطة عاشور ثالث مصطفى، من أجل البحث الميداني (دراسة الأخطاء الإملائية والنّحوية لتلاميذ السنة الأولى متوسّط)، ثم عمدت إلى تحليل الأخطاء واستخراج النّتائج المتحصّل عليها.

المبحث الثاني: نتائج الدراسة

بعد التّحليل استخرجت مجموعة من الأخطاء وهذه نماذج منها:

أ- جدول: عرض نماذج لأخطاء التلاميذ النّحوية

مجالات الأخطاء	نوع الخطأ	مثال: عن الأخطاء النّحوية	الصواب	وصف الخطأ
المرفوعات	الفاعل	- فانصرفت الحمامتين - قال لهما ستذهبين وحدكما	الحمامتان ستذهبان	نصب الفاعل بدلا من رفعه.
	الفعل المضارع المرفوع	بدأو يتشاجر كانوا يلعبوا	يتشاجرون يلعبون	حذف علامة الجمع في الفعل المضارع. حذف النون في حالة الرّفع
	اسم كان	كان الولدين يلعبان كان يعيشون بسعادة كان ليملكون	الولدان كانوا كانوا	نصب اسم كان بدلا من رفعه. حذف اسم كان.
	المبتدأ	المديرين ينصحوننا بالنجاح أذنيك طويلتان	المديرون أذناك	نصب المبتدأ
	الخبر	الولدان ناجحين	ناجحان	نصب الخبر

المنصوبات	المفعول به	رأيت أسد فالتقيت عجوز ذاهبة وجدنا شيخ وهي تحكي قصص رائعة فوجدا أرض أحضر حصانان وجدنا الطفلان جالسان	أسدا عجوزا شيخا قصصا أرضا حصانين الطفلين	رفع الاسم المنصوب نصب المثنى بالألف بدلا من رفعه
	خبر كان وأخواتها	لقد كان شرشٌ للغاية. كان العصفور مختبئٌ كان الأسد خائف كان منظر الحديقة جميل كان شجاعٌ	شرسًا مختبئًا خائفًا جميلاً شجاعًا	خطأ في رفع خبر كان.
	الحال	جاء الولد مسرعُ تبقى متخفيٌ	مسرعًا متخفيًا	رفع الحال بدلا من نصبه.
المجرورات	المجرور بحرف	نظر بعينان منتفختان ذهبت إلى أصدقاء ذهبت مع أصدقاء	بعينين منتفختين أصدقائي أصدقائي	رفع المجرور حذف المضاف إليه
	المجرور بالإضافة	وقفت بجانب السيارتان في أحد من الأيام	السيارتين في أحد الأيام	رفع المضاف إليه الفصل بين المضاف والمضاف إليه.

المجزومات	الفعل المضارع المجزوم	لم يلحقون الحمام لم تفي	لم يلحقوا لم تف	عدم حذف النون إذا كان من الأفعال الخمسة. عدم حذف حرف العلّة في الفعل المضارع
التوابع	الصفة	تعرّفت على أصدقاء رائعون. رأيت غزال جميلة فرأيت حيوانات الكثيرة وجميلة	رائعين غزالاً جميلاً كثيرة وجميلة	رفع الصفة بدلا من جرّها. عدم المطابقة بين التّذكير والتّأنيث. عدم المطابقة بين النكرة والمعرفة.
	العطف	الأسد والنعام ونمر فرأيت أسدًا ونمرٌ وغزالٌ	النّمر نمرًا وغزالاً	عدم المطابقة بين المعرفة والنكرة في المعطوف. عدم المطابقة بين المتعاطفين في الحركة الإعرابية.
العدد	العدد	ثلاث أطفال ثم أنجبت زوجة الأسد ثلاث أشبال	ثلاثة ثلاثة أشبال	أخطاء العدد في تأنيث العدد وتذكيره.

ب– مناقشة الدراسة:

من خلال النّتائج المتوصّل إليها، نستنتج أنّ هناك أسبابا أدّت إلى ارتكاب مثل هذه الأخطاء، مردّه أنّ الكثير من التلاميذ يقعون في مثل هاته الأخطاء، وذلك لاعتمادهم قوانين، وقواعد مجرّدة بحيث يشعر التلاميذ، بأنها توازي قوانين الرياضيات والفيزياء، فيلجئوا إلى استخدام اللّغة دون اهتمام،

فلا يهمّهم إن رفعوا منصوبا، وكذلك لا يهمّهم أن يفرّقوا بين حالات الإعراب فيرفعون بالياء بدلا من الألف للمثنى أو العكس في حال جمع مذكر السالم بدلا من الواو، وبين حركات الإعراب الأصلية والفرعية، وهذا لظهور الحركة الإعرابية في المفرد، وعدم معرفتهم النّصب والرّفع بالحرف، وكذلك عدم التّمييز بين الصفة والموصوف، وكذلك نجد الخلط بين المعطوف والمعطوف عليه، وبين النكرة والمعرفة، عدم التّمييز بين الحروف والضمائر والأفعال، وكذلك عدم حذف حرف العلّة من آخر الفعل المضارع المجزوم ويعود ذلك لعدم معرفة علامات الجزم، وعدم التّنسيق بين العدد والمعدود.

وتعود وجود هذه الأخطاء إلى طبيعة المادة وطريقة تدريسها، والوقت المخصّص، واكتظاظ المواد، وضخامة المنهاج.

وطريقة التّدريس التي يعتمد عليها فهي طريقة الإلقاء، ولا تعطي للتلميذ فرصة المناقشة، وكثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، وكثرة التّعريفات في القواعد، فهم لا يستطيعون أن يفرّقوا بين حالات الرفع بالألف للمثنى والنصب والجرّ بالياء، ممّا أدّى بالتّلميذ إلى كره مادة القواعد.

ومن الأسباب كذلك، الضعف القاعدي، ويرجع إلى عدم تكوين التلميذ في المرحلة الابتدائية، وذلك أنّ الأخطاء في لغة التلميذ لا تقتصر على الأخطاء النّحوية فقط، بل هناك مستويات أخرى فمن خلال التّحليل للأخطاء النّحوية، جدت أنها متخمة بالأخطاء في جميع المستويات اللغوية: الصرفية، والدلالية واللغوية ومثال ذلك أخطاء إملائية.

جدول: عرض نماذج لأخطاء التلاميذ الإملائية

الخطأ	الصواب	القاعدة
جائهم	جاءهم	الهمزة على السّطر لأنّ ما قبلها مفتوح.
لم يدر أجاء وسيم أم يتيم	لم يدر أوسيم جاء أم يتيم	همزة الاستفهام هنا لطلب التصوّر.
أَدخل عليه السرور	أُدخل عليه السرور	الهمزة في أول الكلمة تكتب ألف دائما سواء كانت همزة وصل أو همزة قطع.
بَأْس الكذب خصلة	بئس الكذب خصلة	تكتب الهمزة المتوسطة الساكنة بعد الكسرة فهي تكتب على حرف يجانس حركة ما قبلها الهمزة المتوسطة المتحركة بعد متحرك.
إلاّ رُؤُوس أقلام	إلاّ رُءُوس أقلام	تكتب على الحرف المجانس لحركتها.
أَأْخُذُ، أَأْكُلُ	آخذ، آكل	إذا اجتمعت همزتان في أول الكلمة الأولى مفتوحة والثانية ساكنة كتبت مدّا على الألف.
وهو شعور الجميع بمسأولية بعضهم عن بعض	وهو شعور الجميع بمسؤولية بعضهم عن بعض	تكتب الهمزة على الواو لأنها مضمومة وما قبلها ساكن.
ما رأيت رَجُلَنْ أربط جأشَانْ	ما رأيت رجلاً أربط جأشًا	إذا كان التّنوين بالفتحتين يزاد أمام الحرف المنوّن ألف ما عدا في الاسم.
فَدَنَى منه ومسحت رأسه	فَدَنَا منه ومسحت رأسه	الألف اللّينة هي التي تقع في آخر الكلمة وقبلها فتح.

الطلاّب نباتُ المستقبل	الطلاّب نباةُ المستقبل	تكتب التّاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنّث.
إقتلعوا جلدة رأسه	اِقتلعوا جلدة رأسه	تكتب الهمزة في أول الكلمة همزة وصل في الفعل الماضي الخماسي والسداسي.
نَشَئَ، تباطُئٌ	نَشَأَ، تَبَاطُؤٌ	تكتب همزة القطع في آخر الكلمة على الألف إذا سبقتها فتحة، وتكتب على الواو إذا سبقتها ضمّة

وأستخلص ممّا سبق ذكره، أنّ أسباب وقوع التلاميذ في الأخطاء، لا يعود إلى سبب واحد، وإنّما لعدّة أسباب أثّرت سلبا على مستوى تلاميذ السنة الأولى متوسّط من أهمّها:

- قلّة الممارسة والتّدريبات التّطبيقية التي تساهم في ترسيخ القواعد اللغوية.
- قواعد اللغة العربية مجرّدة، بحيث يشعر التلميذ بأنها تشبه قوانين الرياضيات.
- كثافة المناهج وطرق التّدريس القديمة.
- التّداخل اللّغوي بين اللّغتين الأمّ واللّغة الثانية.[1]

من خلال النّتائج المتوصّل إليها، يمكن استخلاص جملة من الحلول:

- تكوين التلميذ في المرحلة الابتدائية.
- المطالعة فهي تزيد من ثقافة التلميذ وتجعله لا يرتكب الأخطاء.
- تطوير الكتب المدرسية بحيث تكون مناسبة لمستوى تلاميذ السنة الأولى متوسط.
- التّقليل من البرامج والتّخفيف من التّكديس في الموضوعات النّحوية.
- استخدام وسائل تعليمية أكثر حداثة في تدريس النّحو.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، المرجع السابق، ص 157.

- تدريب التلاميذ على الكتابة وذلك بوضع حصّة خاصّة يقوم فيها التلاميذ بالإملاء وتصحيح الأخطاء التي ارتكبوها، لتجنّب الوقوع فيها مرّة أخرى.[1]

ومن هذا لا يمكن إرجاع الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ إلى صعوبة المادة في حدّ ذاتها، بل يوجد ما وراء هذه الصعوبة، وهو الأستاذ باعتباره المسيّر والمخطّط للدرس، ومن الملاحظات التي رصدتها وجدت أنّ بعض الأساتذة لا يقومون بواجبهم على أكمل وجه اتّجاه المتعلّم، وهذا ما يجعل المتعلّم لا تتحقّق لديه الكفاءات المستهدفة، والتي تتمثّل في استعمال اللّغة بشكل فصيح وسليم.

وربما يعود ذلك إلى الطريقة التي يتّبعها الأستاذ في إلقاء درسه، والتي تحتاج نوعا من التّشويق والتّحفيز حتى يتجاوب معه المتعلّم.

ضيق الوقت فهو غير كافٍ، فرسم الإملاء لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط تكون في الحصّة الواحدة هي حصة البناء اللّغوي، وهذا غير كافٍ لأنّ الحصّة فيها درس يبدأ بالأمثلة والتّحليل والمناقشة والقاعدة والتّذكير ثم التّطبيقات بعدها الرسم الإملائي فيه أمثلة وتحاليل ومناقشات.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، المرجع السابق، ص 158.

خاتمة

في ختام دراستي هذه توصلت إلى جملة من النتائج ألخصها فيما يلي:

- شيوع الأخطاء اللغوية والإملائية في الطور المتوسط.
- قلة الممارسة والتدريبات التطبيقية التي ترسيخ القواعد اللغوية عند التلاميذ.
- قواعد اللغة العربية مجردة بحيث يشعر التلميذ بأنها تشبه القوانين الرياضية.
- كثافة البرنامج اللغوي بصفة عامة والنحو بصفة خاصة، الذي يثقل كاهل التلميذ.
- لا يوجد اهتمام من قبل مدرسي باقي المواد الدراسية بتصحيح الأخطاء الإملائية.
- إن درس الإملاء مهمش في مدارسنا على اعتبار أن التلميذ أكمل تعلم الكتابة في المرحلة الابتدائية.
- كذلك يعود سبب هذه الأخطاء إلى تقصير المعلم، أو طريقة تقويمه لهذه الأخطاء، أو في طريقة تدرسيه للقواعد، فمعظم المعلمين يعتمدون على طريقة التلقين القديمة، وعدم تطبيق الوضعيات التعليمية الجديدة "كالوضعية الإدماجية ووضعية حل مشكل".
- استعمال المعلم للعامية في القسم، وعدم حرصه على تكلم التلاميذ للغة العربية الفصحى في القسم.
- اللغة الأم المتمثلة في اللغة العامية من بين أهم أسباب هذه الأخطاء، وهذا للتداخل اللغوي بين المستويين، وكذلك اختلاف التراكيب اللغوية بين اللغة العامية عن اللغة الفصحى، فالعامية تعتمد على التسكين.
- كذلك تعتبر قلة الوسائل من أسباب الضعف والمتمثلة في كتب المطالعة.
- انعدام استعمال الحاسوب في التعليم اللغوي.
- انحصار استعمال اللغة العربية الفصحى خاصة القواعد في قاعات الدراسة من أسباب الضعف في هذا المجال، وإنما لم تعد لغة التواصل اليومي.
- وبعد ان توصلت إلة هذه النتائج التي كانت وراء شيوع هذا الضعف في القواعد في هذا الطور حاولت أن أجد بعض الحلول ألخصها كالتالي:

- زيادة التطبيقات والتدريبات التطبيقية للقواعد في شكل وضعيات إدماجية حتى يتسنى للتلاميذ توظيف هذه القواعد المجردة عمليا ووظيفيا .
- التقليل من كثافة البرنامج اللغوي.
- تخفيض عدد التلاميذ في القسم التربوي الواحد حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد بطريقة ناجحة سيتفيد منها كل التلاميذ.
- يجب على المعلم أن يهتم بأخطاء التلاميذ الإملائية والنحوية الواقعة في كراساتهم بعد التصحيح و ان يشجعهم دائما على العناية بأهمية التصحيح و جديته
- تحضيض حصص الاستدراك للتلاميذ الذين يعانون ضعفا في النحو
- اجبارية استعمال اللغة العربية الفصحى في التواصل داخل القسم سواءا للمعلم أو المتعلم
- تكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائية تكوينا جيدا باعتبارها القاعدة التي ينطلق منها التلميذ.
- استعمال الوسائل التكنولوجية الحديثة في التعليم اللغوي كإدراج نشاط المطالعة الحرة.
- وفي الختام تبقى هذه النتائج نسبية قد تصيب وتخطىء، وأرجو من الله عز وجل أن أكون قد وفقت قي إبراز مشكلة من المشكلات التعليمية والمساهمة في علاجها.

قائمة المصادر والمراجع

- القران الكريم.
- الحديث النبوي الشريف.

المصادر والمراجع:

1- إبراهيم أنيس، عطية صوالحي، عبد الحليم منتصر، محمد خلف الأحمر، المعجم الوسيط، ط2.

2- إبراهيم عبد العليم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية. دار المعارف . مصر، 1973م.

3- ابن الشراج، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلى، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999م.

4- ابن اياز البغدادي، قواعد المطارحة في النحو، تحقيق شريف عبد الكريم النجار، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م.

5- ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008م.

6- ابن خلدون، المقدمة، دار الكتب العلمية، لبنان، ط2، 2002.

7- ابن عصفور، المغرب، تحقيق عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط1، 1998م.

8- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الجبل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، مادة (ن. ح . و).

9-ابن منظور لسان، دار الكنب العلمية بيروت، لبنان، مجموعة الأولى 1، مادة "الخطأ"، ج1، ط1، 2003م.

10- ابن منظور، لسان العرب، تحقيق، عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، ج1، 2003م، مادة (ن. ح . و).

11- احمد مختار عمر أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط3، 2001م.

12- ألف، القاهرة، 1998م.

13- أيمن أمين الغني، الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوفيقية للتراث، القاهرة، 2012م.البستاني (عبد الله اللبناني)، فاكهة البستان المطبعة الأمريكانية، بيروت، 1930م.

14- بليغ حمدي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع ، ط1، 2013.

15- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1، 2015م.

16- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، ط 2، 1996.

17- الجوهري، الصحاح، تحقيق، إميل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999م، مادة (ن. ح . و).

18- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية للبنانية للنشر والتوزيع، القاهرة، ط5 ،2004م.

19- حفنى ناصف، مصطفى طموم، محمد ديان، محمد صالح، الدروس اللغوية الأول والثاني والثالث والرابع، دار الايف الدولية، ط1، 2006.

20- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن، ج1، ط1، 1993م.

21- الخليل (ابن أحمد الفراهيدي)، كناب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، بيروت ، المجلد الثامن.

22- الزبيدي (محمد مرتضى) تاج العروس، منشورات دار الحياة، بيروت، المجلد الثامن.

23- زكرياء إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية، 2005م.

24- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر، عمان، ط1، 1998.

25- سليمان فياض، النحو العصري، دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر: ط 1، 1995م.

26- سميح أبو المغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2010م.

27- صلاح الدين الزعبلاوي، معجم أخطاء الكتب، دار الثقافة والثراث، دمشق، ط1، 2006م.

28- عباس حسن، النحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيعة والحياة اللغوية المتجددة دار المعارف، مصر، ط3، ج2.

29- عبد الجواد الطيب، قواعد الإملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، ط7، 2006م.

30- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، للنشر، الجزائر، 2007م.

31- عبد السلام محمد هارون ، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخنانجي بمصر، ط2، 1979.

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

33- عبد القادر محمد مايو، زعير مصطفى يازجي، علم النحو العربي، الفاعل و نائب الفاعل دار القلم العربي، حلب.

34- عبده الراجحي، التطبيق اللغوي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط ، 2000م.

35- علي النعيمي ، الشامل في تدريس اللغة العربية ، دار أسامة للنشر و التوزيع ، عمان، الأردن ، ط1 ، 2004م.

36- علي أوجيدة، الموجه التربوي للمعلمين في اللغة العربية، مطبعة عمار قرفي، باتنة، الجزائر، ط2.

37- عماد علي جمعة، قواعد اللغة العربية (النحو والصرف الميسر)، مكتبة الملك فهد الوطنية، ط1، 2006م.

38- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار البيازوري، ط1، 2009م.

39- فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية، دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية، دار المعارف، مصر، ط3.

40- فيصل حسين طحمبر العلي ، المرشد الفني لتدريس اللغة العربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، ط1، 1998.

41- مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3.

42- محسن على عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007م.

43- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو مصرية، الأزهر، 1975م.

44- محمد علي أبو العباس، الإعراب الميسر، دراسة في القواعد والمعاني والإعراب تجمع بين الأصالة والمعاصرة، دار الطلائع للنشر والتوزيع، القاهرة.

45- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث اللغوي، دار المعرفة الجماعية للنشر 2003.

46- مصطفى الفلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية ، بيروت، ط3، 1995م.

47- موسى حسن هديب، موسوعة الشامل في الكتابة والإملاء ، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

48- نبيل أبو حاتم، نظمي الحمل، نبيل الزين، زهدي أبو خليل، موسوعة علوم اللغة العربية (قواعد، صرف، بلاغة، إملاء)، دار أسامة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2009م.

مذكرات

1- جمال رشاد احمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير، قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في الجامعة الإسلامية، غزة، 2009م.

2- حورية بشير المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طويلة ، مذكرة تخرج لنيل شهادة ماجستير ، كلية الآداب و اللغات قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة الجزائر، 2001-2002.

3- دلائل بن عطاء الله :الأخطاء اللغوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط ، مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في تعليمية اللغة ، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة ، 2013 -2014.

4- مهدي بن عدنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء دراسة وصفية تحليلية، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص الدراسات اللغوية التطبيقية، كلية الآداب واللغات، جامعة الجزائر (بن يوسف بن خدة)، 2005-2006.

مجلات

1- صفية طبني، الأبعاد التعليمية للقواعد النحوية، مجلة المخبر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، جامعة محمد خيضر، بسكرة، العدد السادس، 2010.

2- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد السابع عشر، كانون الثاني، 2012م.

3- كمال بشير، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات مجمع اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988م جزء 62.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة.....أ

مدخل: ماهية الخطأ 1

الخطأ لغة: 2

الخطأ اصطلاحا: 2

الفصل الأول: الأخطاء الإملائية 6

I– مفهوم الإملاء 7

I–1– أنواع الكتابة الإملائية 8

I–2– أنواع الإملاء:.....9

I–3– أهداف تدريس الإملاء: 10

I–4– طرق تدريس الإملاء:.....10

1/ الطريقة القديمة.....10

2/ الطريقة الحديثة:.....12

I–5– الإملاء وصلته بفروع اللغة:.....12

1/ الإملاء والخطّ:.....13

2/ الإملاء والقراءة:.....13

3/ الإملاء والتّعبير: 13

4/ الإملاء والصرف:.....14

5/ الإملاء والنّحو:.....14

I–6– أهمية الإملاء: 15

II – مفهوم الخطأ الإملائي.....16

II –1– أسباب الأخطاء الإملائية: 16

أولا: المقرّر الدراسي 16

ثانيا: المدرّس 17

ثالثا: الطالب.....17

رابعا: طريقة التّدريس 17

خامسا: القطعة الإملائية 18
سادسا: طريقة التّصحيح 18
سابعا: أسباب أخرى 18
II –2– مشكلات الإملاء: 19
II –3– الوسائل العلاجية للأخطاء الإملائية: 19
الفصل الثاني: الأخطاء النّحوية 21
I – مفهوم النّحو: 22
أ– لغة 22
ب– اصطلاحا: 23
I –1– أنواع الأخطاء النّحوية: 25
أولا: أخطاء المرفوعات 25
1/ الفاعل 25
2/ المبتدأ والخبر: 26
ثانيا: أخطاء المنصوبات 27
1– المفعول به: 27
2– المفعول به ثاني: 28
3– المستثنى: 29
4– اسم (إنّ): 29
ثالثا: أخطاء المجرورات 30
1– المجرور بالحرف: 30
2– المجرور بالإضافة: 30
رابعا: أخطاء المجزومات 31
خامسا: أخطاء التّوابع 32
سادسا: أخطاء العدد 32
I –2– أهداف تدريس القواعد النّحوية: 33

I –3– طرق تدريس القواعد النّحوية:..... 34
I –4– أهمية القواعد النّحوية: 35
II – مفهوم الخطأ النّحوي 36
II – 1– أسباب الأخطاء النّحوية: 36
II – 2– مشكلات تعليم القواعد النّحوية: 37
II – 3– الوسائل العلاجية للقواعد النّحوية: 38
الفصل الثالث: الدراسة الميدانية..... 41
المبحث الأول: الطريقة والأدوات 42
1– الطريقة 42
أ– مجتمع الدراسة 42
ب– عيّنة الدراسة: 42
ج– أداة الدراسة:..... 43
المبحث الثاني: نتائج الدراسة..... 43
أ– جدول: عرض نماذج لأخطاء التلاميذ النّحوية 43
ب– مناقشة الدراسة: 45
خاتمة 50
قائمة المصادر والمراجع 53
فهرس الموضوعات 59

ملخص

تناولت الدراسة التي قمت بها، الأخطاء الإملائية والنحوية لتلاميذ السنة أولى متوسط، هدفت إلى معرفة مدى استيعاب التلميذ لقواعد، والأخطاء الشائعة والأسباب التي أدت إلى ارتكابها والحلول المقترحة لمعالجتها، كما تكمن أهمية الدراسة في مساعدة وضعية المناهج على مراعاة حاجات التلاميذ وإيجاد طريقة مناسبة تساهم في إعداد المواد التعليمية.

حيث أظهرت مجموعة النتائج كثرة الأخطاء، وقد نتج ذلك معاناة التلميذ من ضعف ظاهر في قواعد اللغة العربية.