وزارة التعليم العالي والبحـــــث العلمـــي

جامعـــة حسيبـــة بن بوعلي الشلـــف

كليـــة الآداب والفنون

قســـم اللغة العربية

أطـــروحـــة مقدمة لنيل شهادة دكتـــوراه علوم في اللغة العربية

تخصص: علوم اللسان وتحليل الخطاب

العنوان:

الأخطاء اللغوية وطرائـــق معالجتهـــا في ضوء الدّراسات اللّسانيـــة المعاصرة الطـــور الثانـــي أنموذجا–

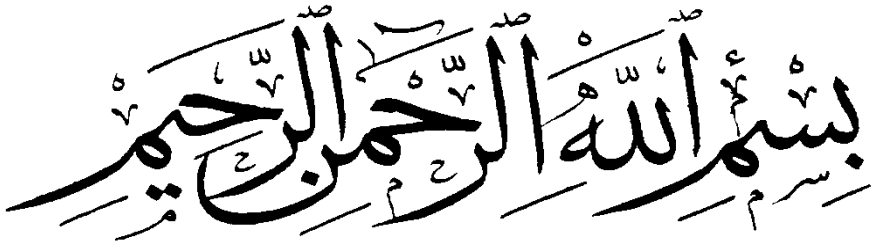
إعـــــداد :

زهرة زنود

أعضاء لجنة المناقشة

اسم الأستاذ ولقبه	الرتبة	الجامعة	الصفة
عبد القادر تـــوزان	أستاذ التعليم العالي	حسيبة بن بوعلي –الشلف	رئـــــيسا
عبد الله تـــــــوام	أستاذ محاضر(أ)	حسيبة بن بوعلي –الشلف	مشرفا ومقررا
أحمد بن عجميـــــة	أستاذ التعليم العالي	حسيبة بن بوعلي– الشلف	عضوا مناقشا
عبد الحليم بن عيسى	أستاذ التعليم العالي	جامعة وهران 1	عضوا مناقشا
عز الدين حفـــــار	أستاذ التعليم العالي	جامعة مستغانم	عضوا مناقشا
صليحـــة بـــــردي	أستاذ محاضر(أ)	جيلالي بونعامة– خميس مليانة	عضوا مناقشا

الموسم الجامعي: 2021/2020



﴿ رَبِّ ٱشۡرَحۡ لِي صَدۡرِي ٢٥ وَيَسِّرۡ لِيٓ أَمۡرِي ٢٦ وَٱحۡلُلۡ عُقۡدَةٗ
مِّن لِّسَانِي ٢٧ يَفۡقَهُواْ قَوۡلِي ٢٨ ﴾

صدق الله العظيم

سورة طه الآيات: (25–28)

الإهـــــداء

أهدِي ثمرة هذا المجهود:

إلى والدي رحمه الله وأسكنه الله فسيح جناته.

إلى أمي الغالية.....هذا غرسك قد أثمر.

إلى زوجي الكريم الذي كان دعمي، وأبنائي صابر وشفاء حفظهما الله ورعاهما

إلى أختاي مريم وكريمة.

إلى أخواي و زوجة أخي.

إلى البراعم: سيف الدين، أسماء، رضوان،أيوب، ياسين، أمير.

إلى كل الأهل والأحباب.

إلى كل من قرأ البحث واستفاد.

شكر وعرفان

امتثالاً لقوله تعالى: ﴿لَئِن شَكَرْتُمْ لَأَزِيدَنَّكُمْ﴾

وعملا بقوله صلى الله عليه وسلم: **" من لا يشكرُ النّاس لا يشكر الله "**

أتوجه بالشكر الجزيل إلى الأستاذ المشرف الدكتور **" عبد الله توام "** لتفضله بالإشراف على هذه الأطروحة وتأطيرها، وإلى الأستاذين: عبد القادر شرف وأحمد بن عجمية. أشكرهم جميعا على ما أفادوني به من توجيهات في البحث، فجزاهم الله عني كل خير، فقد كانوا حريصين كل الحرص على إبراز المادة العلمية بأجود صورة، مع توجيهي إلى دقة العبارة وسلامة التركيب.

كما أتقدّم بالشكر أيضا إلى أعضاء لجنة المناقشة كلّ باسمه ووسمه، على تفضلهم بقَبُول مناقشة هذه الرسالة، وتحملهم عبء قراءتها، وعلى ما قدموه من ملحوظات أغنت هذا العمل.

ومنّي أيضا جزيل الشكر والعرفان والدعاء إلى كلّ من وقف على منابر العلم وأعطى من حصيل فكره لينير دربي. وإلى جميع إخوتي وزملائي ومَنْ أبدى لي منهم رأيًا أو مشورة أو مساعدة أو أعارني كتابًا.

فواجب عليّ شكرهم جميعا، وإن كان تقديري لهم أكبر من كلّ شكر تحمله الكلمات، فجزاهم الله عنّي كلّ الجزاء، وسدّد خطاهم إلى سبيل العلم والمعرفة.

مقدمة

لقد تبوّأت اللّغة مكانة عظيمة في تاريخ البشرية منذ فجرها الأول، ولعبت عبر العصور دورا فعالا في بلورة الوجود البشري على الأرض، وكانت عنوان الخلافة عليها، قال تعالى:﴿خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤﴾ [الرّحمن]، وقد بنت الحضارات الإنسانيّة مجدها لما عرفت للغة قدرها ومنزلتها، ويتعدى دور اللغة مجرد كونها وسيلة نقل للأخبار والمشاعر بين الناس، فهي ذلك الوعاء الذي حفظ ثقافات الشعوب والأمم، وهي الجسر الذي ربط بين الأمم المتعاقبة، ليصنع تاريخ الإنسانية .

ولما كانت للغة هذه المكانة العظيمة كانت محل اهتمام المفكرين والفلاسفة والعلماء عبر الزمن، فنذروا لها سواد ليلهم وبياض نهارهم، وشغلت تفكيرهم ووجدانهم، حتى لا نكاد نجد أمة من الأمم إلا ووضعت بصمتها في دراسة اللغة، بدءا بالهنود ثم الصينيين فاليونانيين والرومان، ثم العرب...، الذين كان لهم دور عظيم في مسيرة الدرس اللغوي عبر العصور، هذا إن لم نقل أن اهتمامهم ودراستهم للغة العربية كان المحطة الأكثر نضوجا والأعمق تحليلا للظاهرة اللغوية بكل مستوياتها، وأدق تفاصيلها، ولعل هذا الاهتمام بالعربية لم يكن وليد الصدفة والعشوائية، وإنما كان نابعا من إيمانهم العميق بضرورة خدمة اللغة العربية كونها لغة قومية جمعت العرب الذين فرقتهم الصراعات القبلية و مزّقتهم الحروب التافهة، فكان العربيّ لا يُعدّ من أشراف قومه إلاّ وهو شاعر مفلق، أو خطيب مصقع، وبعد نزول القرآن الكريم ترسّخت فيهم هذه الحميّة تجاه العربية وتجذّرت في نفوسهم، فنما اهتمامهم باللّغة العربيّة وارتقى ليصل موصل المدارسة والتدريس، ويظهر ذلك جليّا فيما ثبت عنه صلّى الله عليه وسلّم أنه قال:" رحِم الله امرأ أصلح من لسانه"، ولما توسّعت رقعة الإسلام وتدفّق إليه النّاس أفواجا أفواجا من ألسنة مختلفة بدأ يدبّ إلى اللّسان العربيّ الفصيح الخطأ واللحن، وهنا وأدرك علماء اللّغة بأن أي خلل يصيب هذه اللّغة إنّما هو خلل قد يتعدى إلى تلاوة الكتاب الكريم وتدبّر معانيه وفهمها، فكانت هذه شرارة انطلاق الدّرس اللّغويّ العربيّ، وبداية التّفكير في كيفية صون اللّسان العربيّ وحمايته، ثم تعليمه لمن لا ينطقه صحيحا فصيحا.

ولقد كان آباؤنا يفخرون؛ لأنهم يكتبون بلغة عربية صحيحة وينطقون لغة صحيحة، وكان اللحن من دواعي الخجل الذي يصيب الإنسان، وقد مضى الزمان وتغيرت الأحوال

تغييرا يأسف له كل غيور معتز بعربيته، فلم يعد الخطأ واللحن من دواعي الأسف والخجل، بل أصبح الإنسان يعتز ويفخر؛ لأنه يتحدث بالعُجمة، ويخلط العربية بالإنجليزية، أو غيرها من لغات أجنبية، وكأن هذا دليل على ثقافته ومصدر من مصادر فخره وتميزه، بل تعدّى الأمر إلى أن الالتحاق بالمدارس الأجنبية أصبح من دواعي الفخر الاجتماعي بين الأسر، ولغتنا العربية واحدة من أ ثرى لغات العالم وأكثرها اعتدالا واتساعا في المعجم، وسعة في الدلالة، هذا إضافة إلى أنها لغة قوميتنا وديننا وعقيدتنا، كل ذلك جعلها تتميز بخصائص كانت سببا في خلودها وتطورها.

ورغم ذلك وجدنا كثيرا من الدارسين يتصورون أن قواعد اللغة العربية من الصعوبة بحيث لا يمكن تعلمها، فينصرفون عنها انصرافًا، ويملُّون الدرس النحوي ويزهدون في تعلم قواعد النحو، ومرجع ذلك إلى الطرق والأساليب التي التي تدرس بها لغة ثرية كلغتنا، كما أن ذلك يرجع إلى النظرة السطحية والساذجة التي يتبناها أهل العربية عن لغتهم الجميلة التي يجب أن ينظر إليها كحصن للأمة فكرا وعقلا.

ومع توالي القرون ونضوج الفكر اللغوي في شتى أصقاع العالم، اتجه علماء اللغة إلى ضرورة دراسة اللغة وفق منهج موضوعي صارم، بعيدا عن التّجاذبات الإيديولوجية والمعيارية، فتوجت جهودهم أخيرا مطلع القرن العشرين بثورة اللسانيات، التي كانت بداية عهد جديد لدراسة الظاهرة اللغوية دراسة علمية، ثم ثورة اللسانيات التطبيقية التي أخرجت اللغة من مجرد التنظير والتفسير والشرح إلى الاستفادة الفعلية منها في شتى مجالات الحياة. ولعل أهم ما أخرج اللسانيات من التنظير إلى التطبيق هو تنامي فكرة تعليم اللغة واستغلالها كثروة فكرية اجتماعية.

وما يهمنا هاهنا هو تعليمية اللغة العربية، الذي بات أمرا ضروريا لا تقل ضرورته عن تلك التي أدركها سلف الأمة فجر الإسلام، وخاصة ونحن نشهد عالما جديدا سيطرت عليه التقنية واللغة العلمية الصارمة، مما أثر كثيرا على مواكبة العربية لهذا التحول الكبير، ومن واجب أبناء اللسان العربي أن يسعوا إلى إيجاد منظومة تعليمية متطورة مواكبة للوضع الراهن لأجل تسهيل تلقين اللسان العربي الفصيح، ومعالجة كل العوائق التي تقف في طريق تعليمه وتعلمه، ومن هذه العوائق انتشار الخطأ اللغوي.

ومع تبني المنظومة التربوية الجزائرية اللغة العربية أداة للتدريس، كونها ثابتا من ثوابت الهوية الجزائرية كان لزاما علينا توجيه جهودنا نحو تصحيح مسار تدريسها ضمن هذه المنظومة، وذلك بالعمل على معالجة الأخطاء اللغوية الشائعة في استعمال المتعلمين للغة العربية، وفق نظريات التعليم الحديثة، وبالأخص نظرية تحليل الأخطاء اللغوية.

ومن هنا نطرح الإشكاليات الآتية: إلى أي مدى استطاعت النظريات الحديثة تعليم اللغة بطريقة ناجعة؟ وما واقع اللغة العربية في المدارس الابتدائية الجزائرية؟ وما سبب انتشار الأخطاء اللغوية في الوسط المدرسي؟ وما الحلول المقترحة للتصدي لهذه الظاهرة التي أصابت سلامة لغة التلاميذ؟

ولعل غيرتي على اللغة العربية وتعلقي الشديد بها جعلتني أوجه جهودي نحو خدمتها وحمايتها، وبالنظر لكوني أستاذة اللغة العربية في الطور الابتدائي فقد لفت انتباهي حجم الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلموا هذا الطور، الذي يعد اللبنة الأساسية للتعليم وأول عهد للتلاميذ بالدراسة، فحاولت خلال مسار تعليمي تتبع هذه الأخطاء وإحصاءها ومعرفة الأسباب الكامنة خلفها ومن ثم اقتراح وسائل علاجية وفق ما توافر من إمكانات.

لقد قمت بدراسة ميدانية لرصد الأخطاء اللغوية بكل أنواعها في ابتدائيتين كنت موظفة في إحداهما وهي مدرسة قرطي الطاهر ببلدية الكريمية بولاية الشلف ثم انتقلت للعيش في ولاية أخرى فتوظفت في مدرسة مسعود حواس بن محمد بولاية باتنة بلدية باتنة، واخترت هذه المؤسستين بالضبط لأنني كنت أعمل بهما من جهة، ولأن المدير والأساتذة جزاهم خيرا أعطوني حرية التنقل بين الأقسام وحضور الدرس معهم مرات عديدة وذلك لمعرفة طبيعة المتعلمين وطبيعة المعلم وكذا رصد الأخطاء اللغوية المرتكبة من طرف التلاميذ، والإطلاع على تعابير التلاميذ من جهة أخرى، ومحاولة اقتراح العلاج المناسب للتصدي لبعض العوائق التي تقود المتعلم إلى عدم استعمال اللغة العربية السليمة.

أمّا المنهج الذي اتبعته في الدراسة فهو المنهج الوصفي الإحصائي والمنهج التقابلي: الذي تمثّل في التعريف ببعض المفاهيم المتعلقة بتعليمية العربية وبمستويات الخطأ اللغوي ، بالإضافة إلى

إحصاء الأخطاء لدى المتعلمين في كلتا المدرستين والقيام بمقابلة النتائج ، مستعينا في ذلك بآلية التّحليل للوقوف على الأسباب الكامنة خلفها ، واقتراح الحلول الممكنة لمعالجتها.

وقد اتبعنا في بحثنا هذا خطة متكونة من:

مدخل بعنوان "دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات": تناولنا فيه مفهوم اللسانيات التطبيقية وفروعها، ودورها في تعليمية اللغة.

فصل أول بعنوان (الأخطاء اللغوية في لغة الطفل بالمدرسة الابتدائية): تناولنا فيه مفهوم اللغة ومهاراتها ومفهوم اللغة العربية، وسبل تعليمها للطفل في الطور الابتدائي.

فصل ثان بعنوان (الأخطاء الصوتية في لغة الطفل): وتناولنا فيه جانبين: جانب نظري تمثل في الإحاطة بمختلف المفاهيم المتعلقة بالمستوى الصوتي للغة العربية، وجانب تطبيقي: تمثل في إحصاء الأخطاء الصوتية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية وتحليلها، ثم تقديم تصور للحلول الممكنة للحد منها.

فصل ثالث بعنوان (الأخطاء الإملائية في لغة الطفل): وتناولنا فيه جانبين: جانب نظري تمثل في الإحاطة بمختلف المفاهيم المتعلقة بالجانب الكتابي الإملائي للغة العربية، وجانب تطبيقي: تمثل في إحصاء الأخطاء الإملائية لدى تلميذ المرحلة الابتدائية وتحليلها، ثم تقديم تصور للحلول الممكنة لعلاج هذه الأخطاء والحد منها.

فصل رابع بعنوان (الأخطاء الصرفية والنحوية في لغة الطفل): وتناولنا فيه المستويين الصرفي والنحوي، وفي كل مستوى تناولنا جانبين: جانب نظري تمثل في الإحاطة بمختلف المفاهيم المتعلقة بالمستوى، وجانب تطبيقي: تمثل في إحصاء الأخطاء وتحليلها، ثم تقديم حلول مقترحة لعلاج مثل هذه الشوائب التي مسّت لغة التلميذ باعتبار اللغة العربية هي لغة الإعراب وقد دمجنا المستويين في فصل واحد لأسباب متنوعة: فالنحو والصرف قديما كانا علما واحدا، بالإضافة إلى أن أسباب الأخطاء تكاد تكون نفسها في كلا المستويين.

فصل خامس بعنوان (الأخطاء المعجمية الدلالية في لغة الطفل): وتناولنا فيه جانبين: جانب نظري تمثل في الإحاطة بمختلف المفاهيم المتعلقة بالمستوى الدلالي المعجمي للغة العربية، وجانب

تطبيقي: تمثل في إحصاء الأخطاء المعجمية الدلالية على اختلاف صورها لدى تلميذ المرحلة الابتدائية وتحليلها، ثم تقديم بعض الاقتراحات المختلفة لمحاولة تجاوز الاستعمال الخاطئ للوحدات المعجمية للتعبير عن معنى معين .

وقد سبقت دراستي دراسات عديدة ومتنوعة في مجال الأخطاء اللغوية الذي هو مرتكز بحثي، من دراسات ومختلفة ورسائل جامعية متنوعة من داخل الوطن ومن خارجه، و من أهمها:

الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم، السنة الأولى متوسط أنموذجا لبوزي عمارة، الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وسبل علاجها لعزاب سمية، الأخطاء الإملائية في اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة، الطور المتوسط (السنة الأولى) التعبير الكتابي أنموذجا لوهيبة معزوزي وفوزي معماش، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها لعبير عبيد الشبل، الأخطاء اللغوية التحريرية لطلاب المستوى المتقدم في معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى لمجموعة من الباحثين (تمام حسان، عبد الله سليمان الجربوع، البدراوي زهران) ومجموعة من الطلبة، الأخطاء الشائعة، النحوية والصرفية والإملائية لفهد الخليل زايد، قضية اللحن في اللغة العربية حتى نهاية القرن الرابع الهجري، لإشراقة نور الدين الصافي محمد، أثر الترجمة في الأخطاء الشائعة في اللغة العربية لمحمد عمر محمود فضل الله، الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى ليوسف محمد إبراهيم العرجا، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين لأحمد مختار عمر...

وكأي بحث بشري لم يكن بحثي المتواضع هذا بعيدًا عن العراقيل والصعوبات، فقد واجهت في بحثي إشكالية تمثلت في اختلاف الباحثين حول تقسيم الأخطاء اللغوية إلى مستويات بغية تحليلها، فمنهم من يرى ضرورة تقسيمها إلى أخطاء خاصة بالنطق وأخرى خاصة بالكتابة، ومنهم من يقسمها بحسب مستويات التحليل اللساني(صوتية، صرفية، نحوية، معجمية، دلالية)، وهو الاتجاه الغالب، ولكن بعضهم يرتئي دمج الأخطاء المعجمية بالدلالية؛ وذلك بالنظر للعلاقة الوطيدة بين المستويين المعجمي والدلالي، ومنهم من يدمج الأخطاء الصرفية والنحوية؛ وذلك للتقارب الكبير بين المستويين الصرفي والنحوي، وهذا ما تبنيناه في بحثنا هذا.

وكذا محاولتنا قدر الإمكان إخراجه في صورة حسنة آملين أن يكون بحثنا هذا المتواضع صدقة جارية يستقي منه الباحثون والطلبة وخاصة المعلمين في الطور الابتدائي، ولهذا لم نقتصر دراستنا على مستوى واحد فقط من مستويات اللغة بل حاولنا التطرق لكل المستويات باعتبار العلاقة التكاملية بينهم لإخراج لغة الطفل وإنتاجه اللغوي سواء كان كتابيا أم شفويا في أحسن صورة، وهذا ما دفعنا لتجاوز العراقيل المختلفة بعون الله وقدرته، راجين من المولى عز وجل التوفيق والسداد لما يحبه ويرضاه، وفي الأخير أشكر المشرف الذي ساعدني ووجهني إلى درب النجاة من الإبهام والغموض، وأرجو أن يكون ذلك في ميزان حسناته، وأن أكون عند حسن ظنه، كما لا يفوتني أن أشكر لجنة المناقشة التي تجشمت عناء قراءة هذا العمل، وقبولها مناقشته، والشكر موصول إلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو بعيد، والصلاة والسلام على رسول الله.

الطالبة زنود زهرة

باتنة:2021/06/26

مدخل :

دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات

1-تعريف اللسانيات التطبيقية

2.فروع اللسانيات التطبيقية

3.مجالات اللسانيات التطبيقية

4.اللسانيات التعليمية

5.عناصر التواصل في العملية التعليمية:

6.مكانة التعليميّة

7.مصادر التعليمية

8.مناهج تعليم اللغات

9.أنواع التعليمية

10.التعليم والتعلّم

11.نظريات التعلم

1. تعريف اللّسانيات التّطبيقيّة:

من الصعوبة إعطاء تعريف دقيق وموحّد للّسانيات التّطبيقيّة، وذلك يعود إلى تداخل العلوم الإنسانيّة من جهة، وإلى حداثة اللّسانيات (العامة) من جهة أخرى، فمصطلح اللّسانيات كعلم حديث العهد والنّشأة لقد ظهر في بداية القرن الماضي على يد العالم السويسري فرديناند دي سوسير مؤسّس اللّسانيات الحديثة[1]، بالرغم من أنّ الدّراسات اللّغويّة قديمة قد تعود إلى ألاف السّنين.

اللّسانيات هي "الدّراسة العلميّة الموضوعيّة للّسان البشريّ"[2]، ويعرفها علماء اللّغة في العصر الحديث "بأنّها العلم الّذي يدرس اللّغة دراسة علميّة"[3]، فاللّسانيات اسم يطلق على العلم الذي يدرس اللغة الإنسانية، ظهر مصطلح اللسانيات أول مرة في ألمانيا (LINGUISTIK)، ثم استعمل في فرنسا ابتداء من سنة 1826، ثم في انجلترا ابتداء من سنة 1855.

أمّا اللسانيات التطبيقية فهي لا شكّ أنّها أقل حداثة من اللسانيات، فاللسانيات التطبيقية لم تتبلور معالمها بعد، و لم تتضح الوضوح المطلوب إلى غاية اليوم بالرغم من المحاولات الكثيرة في سبيل ذلك،لم تظهر اللسانيات التطبيقية كعلم مستقل له قواعده ومصطلحاته ومنهجه في الدراسة إلا في حوالي 1947م وذلك في معهد اللغة الإنجليزية باعتبارها لغة أجنبية، وقد برزت أعمال هذا المعهد في مجلته المشهورة التي تسمى بمجلة علم اللغة التطبيقي، ثم بعد ذلك أسست لهذا الغرض مدرسة عرفت بمدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إدنبرة عام 1954م[4].

وبدأ هذا العلم ينتشر رويدا رويدا في كثير من الجامعات العالمية وذلك لأهميته وشدة الحاجة إليه إلا أن اللسانيات التطبيقية صادفت عدة صعوبات في تحديد مفهومها والفصل في معناها، تكمن إحدى الصعوبات الرئيسية في تحديد اللسانيات التطبيقية كونها "لسانيات" و"تطبيقية" أي تتعامل مع اللسان من جهة، ومع تطبيقات العلوم من جهة أخرى، هذه

[1]- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر ،ط1، 2002 ، ص 09.

[2]- المرجع نفسه، ص 09.

[3]- حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2002، ص 9.

[4]- عبدوه الراجحي، كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995م، ص 8.

التطبيقات كما يوضح اللسانيون لا حدود لها "فهي تعليمية تربوية، وإعلامية حاسوبية وغير حاسوبية، ونفسية علاجية وغير علاجية واجتماعية،... إلخ "[1]، وقد تتداخل عدة علوم لسانية مع بعضها البعض فتكون حقلا واسعا للدراسات حيث أثيرت عدة تساؤلات حول انتماء بعض الفروع المعرفية اللسانية واللغوية إلى اللسانيات النظرية أو التطبيقية.

ومما سبق يتضح أنّه ليس في الإمكان حصر جميع المجالات التي تندرج تحتها اللسانيات التطبيقية، إلاّ أنّه يمكن القول بأنّ هناك مجالا واحدا يتفق عليه جميع اللسانيين ألا وهو تعليم اللغات وتعلّمها، وهو المفهوم السائد في فرنسا وغيرها من الدول الأوروبية الأخرى.

2. فروع اللسانيات التطبيقية:

الدراسة اللسانية بمفهومها الدقيق أو الضيق تقتصر على وضع نظريات عامة، خاصة بوصف اللغات وبتحليلها، ويعتبر فرديناند دي سوسير أول من ركز على ضرورة حصر الدراسة اللسانية بوصف اللغة من حيث هي تنظيم قائم بذاته، أما الدراسة اللسانية بمفهومها الواسع تعالج المواضيع المرتبطة دراستها بدراسة اللغة، كموضوع تعليم اللغات، ودور اللغة في المجتمع، والمظاهر النفسية والعصبية للغة، ويلاحظ في السنين الأخيرة بروز مجالات متعددة تظهر تخطي الدراسة اللسانية المفهوم الضيق وتشابكها مع المجالات الإنسانية الأخرى، كالدراسة اللسانية النفسية والدراسة اللسانية الاجتماعية، والدراسة اللسانية العصبية، وغيرها من المجالات التي لتهتم بدراسة اللغة كمظهر من مظاهر السلوك الإنساني، ووسيلة التواصل.

أ. اللسانيات النفسية:

اللغة مظهرا من مظاهر السلوك الإنساني فقد لقيت عناية كل من اللغويين وعلماء النفس على حد سواء، ومن هنا تتضح نقطة الالتقاء بين هذين التخصصين أو الفرعين من فروع المعرفة البشرية، فدراسة السلوك اللغوي تعتبر هي حلقة الوصل بين علم النفس وعلم اللغة[2]، فإذا كان الباحث من المشتغلين بالدراسات اللغوية، ويستعين بمعطيات علم النفس في حل بعض المشكلات التي تقابله في دراسته، فانه يمكن استخدام مصطلح علم اللغة النفسي أو اللسانيات

[1]- شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990، ص 184.

[2]- أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997، ص09.

النفسية الذي يعتبر علما حديث العهد ظهر في النصف الثاني من القرن العشرين يركز اهتماماته على الجانب اللغوي وكذا الجوانب المصاحبة لعملية اكتساب اللغة ونموها وتطورها عند الطفل[1]، ومن موضوعات اللسانيات النفسية:

- كيف يحلل المستمع سلسلة الأصوات المتوالية التي تصل إلى أذنيه إلى وحدات، حتى يمكنه التوصل إلى معنى أو معاني التي يريدها المتكلم.
- كيف يتعلم الطفل لغته الأم ويبدأ ذلك بالتعرف على اكتسابه للمفردات، وطريقة بناء الكلمة وتكوين الجملة، والعلاقة بين النمو اللغوي للطفل ونموه الإدراكي، وكيفية اكتساب اللغة.
- دراسة أمراض اللغة، واضطراب النطق، وعيوب الكلام وغير ذلك من الظواهر ذات الصلة باللغة المنطوقة وهي تؤدي إلى عدم البيان وهو ضد الفصاحة، وتؤدي أيضا إلى "اللحن" بكل جوانبه الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، ومن أمثلة تلك الأمراض: تأخر الكلام والحبسة....الخ.[2]

فعالم اللغة يهتم بتحليل العبارات اللغوية المنطوقة عند صدورها من الجهاز الصوتي لدى المتحدث أثناء مرورها في الهواء، وعند تلقي الجهاز السمعي للمخاطب لها .فاللسانيات النفسية يحاول الإجابة عن ثلاثة أسئلة رئيسية هي :**كيف يكتسب الإنسان اللغة؟ وكيف يفهمها؟ وكيف ينتجها؟** أما إذا كان الباحث من المشتغلين بدراسات علم النفس ويستعين بما في علم اللغة من مناهج وتحليلات لحل بعض المشكلات التي تقابله في دراسته، فانه يمكن استخدام مصطلح "علم النفس اللغوي" الذي ظهر مع نهاية القرن التاسع عشر موضوعه هو دراسة العلاقة بين علم النفس واللغة أي دراسة اللغة من الوجهة النفسية والعقلية الخاصة.

ويعتبر علم النفس اللغوي ذلك العلم الذي يدرس العمليات العقلية التي تسبق صدور العبارات اللغوية المنطوقة، فهو يدرس ما يربط الجهاز العصبي والجهاز النطقي من علاقة لدى المتحدث كما يعمل على كيفية تحويل المتحدث للاستجابة إلى رموز لغوية "encode to" وهذه عملية عقلية ينتج عنها إصدار الجهاز الصوتي للغة، وعندما تصل اللغة إلى المخاطب أو

[1]- محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ط01، 2000 ، ص170-171.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص17 .

المتلقي ويقوم بترجمة وتحويل هذه الرموز في ذهنه إلى المعنى المراد décode to تتم عملية عقلية أخرى[1]، وعالم النفس حين تعامله مع اللغة باعتبارها سلوكا يمكن إخضاعه للدراسة باستخدام المناهج والأساليب السيكولوجية المختلفة، فهم يهتمون بالإدراك، وكيف يختلف الناس في إدراكهم للكلمات ودلالة هذه الكلمات وكيفية اكتساب اللغة وتعلمها ودراسة السبل التي يتم بها التواصل البشري عن طريق اللغة[2]، وقد بدأت ملامح النزعة اللسانية – النفسية- تتجلى في شكلها العلمي المميز في الثقافة الأمريكية، وكان ذلك منذ أن ظهر عدد خاص من مجلة علم النفس الأمريكية سنة1930م، حيث تخصص هذا العدد في القضايا المنهجية والعلمية لعلم النفس اللساني في رحاب الثنائية التي شاعت عند "دي سوسير" : لسان/ كلام.

وقد تدعم هذا الاتجاه بالأفكار الأولية التي قام بها "واطسون Watson"مؤسس علم النفس السلوكي ابتدءا من سنة 1921م حيث يقترح دراسة السلوك الظاهر فحسب فأضحت اللغة حينئذ سلوكا ظاهرا، فهي لا تعدو أن تكون مجموعة من ردود الأفعال المشروط، ثم تطورت هذه الأفكار الأولية وأخذت الطابع العلمي المميز على يد الباحث النفسي السلوكي "هيل 1930 HULL"و"سكينر" 1957م الذي يعد من مؤسسي علم النفس السلوكي، وقد نشر سنة 1957 م كتابه السلوك اللفظي الذي يعد أهم محاولة بذلت في سبيل دراسة التفاصيل الخاصة باكتساب اللغة في إطار نظرية التعلم السلوكية، ويعتبر اللغوي الأمريكي "ليونارد بلومفيلد" من أهم الدارسين في هذا الاتجاه، حيث اعتد في دراسته للغة على معطيات علم النفس التي كانت سائدة في عصره، وظهر ذلك بصورة واضحة في كتابه الرائد في ميدانه " LANGAGE "الذي تأثر فيه بالمنهج السلوكي، وانتهى به المطاف إلى اعتباره علم النفس السلوكي هو الطريقة الوحيدة التي يمكن في ضوئها دراسة الدلالات اللغوية[3]، وفي سنة 1959م نشر "تشومسكي" مراجعة لكتاب "سكينر" "السلوك اللفظي" شن فيه هجوما على آراء "سكينر "وأتباعه ، خاصة الرأي الذي شبه فيه تعلم الإنسان بتعلم حيوانات التجارب.

[1]- أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، ص 09-10.

[2]- أحمد حساني. دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، 2000م، ص39.

[3]-محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص166- 167.

ويهتم هذا العلم بالسلوك اللغوي وخاصة من حيث اكتساب اللغة، أو استخدامها وهذا العلم هم نتاج جهود علماء النفس وعلماء اللغة في محاولة الوصول إلى نظرية علمية حول اكتساب اللغة والقدرة اللغوية عند الإنسان وبخاصة الطفل.

ب.اللسانيات الاجتماعية:

تؤدي اللغة الدور الأساسي في الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، وهي الوسيلة الرئيسية في بناء الحضارات وبناء المجتمعات الإنسانية، وهي التي ميزت الإنسان عن غيره من الكائنات الحية .وقد تنبهت الأذهان إلى أن اللغة في حقيقتها لا تعدو أن تكون وسيلة من و سائل تنظيم المجتمع الإنساني، تربط بين الأفراد، وتربط بين الجماعات، وتربط بين الشعوب، ونشأت المدرسة اللغوية الاجتماعية بعد الدراسات التي قدمتها المدرسة الاجتماعية الفرنسية التي أنشأها "اميل دوركايم" في أوائل القرن العشرين وقد انضم إليها كثير من علماء اللغة في فرنسا وألمانيا وسويسرا....الخ[1]، ومن علماء اللغة الذين انضموا إلى هذه المدرسة: دوسوسير وفندريس وكذلك مييه الذي تعد مؤلفاته من أهم مراجع علم اللغة كما أنه عرج على كثير من مسائل علم الاجتماع اللغوي في مؤلفه اللغة، وقد طبقت نظريات "علم الاجتماع العام" على اللغة، وحاول الباحثون أن يبينوا لنا اثر المجتمع ونظمه وحضارته المختلفة على الظاهر اللغوية، باعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي أولا وقبل كل شيء، وهذا ما يندرج تحت علم الاجتماع اللغوي، حيث يتعرض له الدارسون بعلم الاجتماع وذلك لأنه يولي الجانب الاجتماعي الشطر الأكبر من اهتمامه إذ يدرس المجتمع في إطار علاقته باللغة.

وإذا كان للباحث المقدرة أو الكفاءة على تحليل بنية اللغة وبيان خصائصها التركيبية والدلالية وكان من علماء اللغة فإنّ المصطلح الأنسب هو علم اللغة الاجتماعي حيث أنه يولي الجانب اللغوي الشطر الأكبر من اهتمامه في علاقة اللغة بالمجتمع، وتكمن قيمة هذا العلم في قدرته على إيضاح طبيعة اللغة بصفة عامة وإيضاح خصائص محددة للغة بعينها، حيث يذكر "ديفيد كريستال" أن اللسانيات الاجتماعية تقوم بدراسة كافة نواحي العلاقة بين اللغة والمجتمع وأنها تقوم بدراسة قضايا معينة مثال: الهوية اللغوية للجماعات الاجتماعية والميول الاجتماعية نحو المجتمع والأشكال اللغوية النموذجية وغير النموذجية ونماذج استعمال اللغة القومية

[1]- محمود سليمان ياقوت، منهج البحث اللغوي، ص 160-161.

وأغراضها والتنوعات الاجتماعية للغة ومستوياتها والأسس الاجتماعية للتعددية اللغوية....الخ، ويحدد أيضا كريستال مجال هذا العلم بقوله: "يدرس علم اللغة الاجتماعي الطرق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع انه يدرس الطريقة التي بها تتغير البينية اللغوية استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة والتعريف بماهية هذه الوظائف"[1]، أما "جاك ريتشارد" فانه يفرق بين المصطلحين بناءا على أمور عدة :أن اللسانيات الاجتماعية تقوم بدراسة اللغة في علاقتها مع العوامل الاجتماعية ونقسمها إلى قسمين:

1) MICROSOCIOLINGUISTIQUE :

الذي يتناول أفعال الكلام وأحداث الكلام والأقوال المتعاقبة، وأيضا تلك البحوث التي تتعلق بالتنوع الذي يحدث في اللغة المستعملة من قبل الجماعة اللغوية ضمن العوامل الاجتماعية.

2) MACROSOCIOLINGUISTIQUE :

الذي يتناول دراسة المجتمعات ثنائية اللغة أو متعددة اللغة، والتخطيط اللغوي والميول اللغوية.....الخ يذكر" جاك س ريتشارد" أن من أهم الموضوعات التي تتناوله اجتماعيات اللغة هي: الاختيار اللغوي والتعدد اللغوي والتخطيط اللغوي وهنا ندرك من خلال الموضوعات أن مفهوم مصطلح اللسانيات الاجتماعية الكبرى ينطوي تحت مفهوم مصطلح اجتماعيات اللغة[2].

فالمقصود بمصطلح " اللسانيات الاجتماعية Sociolinguistiques ": هو ذلك العلم الذي يدرس اللغة في علاقتها بالمجتمع حيث ينظم كل جوانب بنية اللغة وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية، فهو يدرس مشكلات اللهجات الجغرافية أو اللهجات الاجتماعية أو الطبقية، من حيث خصائصها الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية وتوزيعها داخل المجتمع ودلالتها على المستويات الاجتماعية المختلفة، كما يدرس أيضاً مشاكل الازدواج اللغوي مثل الفصحى والعامية إضافة إلى دراسة اللغة بالنظر إلى المجتمع.

فوظيفة اللسانيات الاجتماعية البحث في الكيفيات التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع انه ينظر في التغيرات التي تصيب بنية اللغة استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة مع بيان هذه الوظائف وتحديدها، إذ يحدد كريستال مجال هذا العلم بقوله :يدرس علم اللغة الاجتماعي

[1]- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة ، دط، 2000م، ص91 .

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص17.

الطرق التي تتفاعل بها اللغة مع المجتمع، انه يدرس الطريقة التي بها تتغير البنية اللغوية استجابة لوظائفها الاجتماعية المختلفة والتعريف بماهية هذه الوظائف[1]، ويحدد كمال بشر بعض المشاكل التي يتعرض لها هذا العلم: مشكلات التنوعات اللغوية في المجتمع الواحد، موقع هذه التنوعات من اللغة النموذجية أو المشتركة، مشكلات التواصل اللغوي بين الأمم أو الجماعات التي تستخدم لغات مختلفة، المشكلات التي تسببها الثنائية أو التعددية اللغوية في الوطن الواحد[2].

أصبحت اللسانيات الاجتماعية واحد من أهم مجالات النمو والتطور في الدراسات اللغوية من منظور المناهج الدراسية ومناهج البحث، وقد ازدهر هذا العلم كثيرا في الفترة ما بين 1960 -1970، حيث أسست تمهيدياً له عدة كتب جامعية لعدة كتاب متميزين مثل: "بريلنغ 1970" و"براید 1971" و"فيشمان 1972"[3]، إلا أن هذا لا يعني أن دراسة علاقة اللغة بالمجتمع قد بدأت في تلك الفترة، ولكن كانت هناك محاولات تقليدية قديمة في هذا الموضوع.

ج. اللسانيات التقابلية:

موضوع البحث فيه المقابلة بين لغتين اثنتين أو لهجتين أو لغة ولهجة[4]، ويتناول أيضا دراسة الفروق بين اللغة الفصيحة واللغة الأجنبية الهدف، وهذا وذلك بهدف تحديد الفروق في النظام الصوتي أو في النظام الصرفي أو في نظام الجملة أو في البنية الدلالية، وهذه الفروق تمثل جانبا مهما من الصعوبات التعليمية التي ينبغي مراعاتها في تصميم البرامج الخاصة بتعليم اللغات وتعليم الترجمة.[5]

د. اللسانيات التعليمية:

ويطلق عليه أحيانا علم تعليم اللغات أو علم اللغة التربوي، وهو يهتم بالطرق والوسائل التي تساعد الطالب والمعلم على تعلم اللغة وتعليمها، وذلك بالاستفادة من نتائج علم اللغة الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، كما يعد البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام

[1]-محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص91 .

[2]- كمال بشر، علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط02 ،1997، ص47.

[3]- مها محمد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007، ص122.

[4]- محمود سليمان ياقوت، فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، ط 1994، ص261.

[5]- -محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة، ص121.

بواجبه على الوجه الأكمل، في تعليم المهارات اللغوية مثل: النطق والقراءة والاستماع وغالبا ما ينطلق هذا العلم من بعض النظريات اللغوية النفسية مثل النظرية السلوكية أو التحويلية التوليدية، كما يقوم بوضع المقرر التعليمي، وتصميمه من حيث اختيار المادة اللغوية من حيث المفردات والتراكيب وطرق التعليم.

ه. اللسانيات الجغرافية:

يقوم هذا العلم بدراسة وتصنيف اللغات واللهجات طبقا لموقعها الجغرافي وبالنظر إلى خصائصها اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية التي تفرق لغة عن لغة أو لهجة عن لهجة وتنتهي هذه الدراسة بوضع الأطالس اللغوية حيث توزع التنوعات اللغوية وفق رموز خاصة على خرائط جغرافية توضح موقعها وخصائصها اللغوية.[1]

و. اللسانيات العصبية:

يهدف هذا العلم إلى البحث في طبيعة البناء العصبي للإنسان وعلاقته باللغة والإصابات التي تعتري الجهاز المركزي مما يسبب اضطرابات اللغة وقد أفادت هذه البحوث في ادارك اللسانيات للمناطق اللغوية في الدماغ البشري ويقوم هذا العلم على دراسة مراكز الأعصاب ووصفها وتفسير العمليات التي تربط استعمال اللغة بذلك مع بيان المشاكل التي تواجه عملية التعلم واكتساب اللغة، ومن موضوعات اللسانيات العصبية العاهات الكلامية : الحبسة الكلامية وصعوبة القراءة، وعلاقة كل ذلك بعملية الإدراك الكلامي ونطق الكلام وإنتاجه ويعتمد هذا العلم في تحقيق أهدافه على اللسانيات النفسية ونظريات السلوك وعلم الأمراض وأسبابها.[2]

ز. اللسانيات الحاسوبية:

منذ ظهور الحاسوب في أواخر الأربعينيات وصلته باللغة تتوثق وتتأصل فاللغة تقع في قمة الموضوعات التي تهتم بها العلوم الإنسانية، والحاسوب هو ذروة التقنيات الحديثة، لذلك كان من المنطقي بل من الحتمي أيضا أن تلتقي اللغة والحاسوب وذلك لسبب بسيط وهو كون اللغة تجسد النشاط الإنساني الذهني في الوقت نفسه الذي يتجه فيه الحاسوب نحو محاكاة بعض

[1]- حلمي خليل، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص76-77.

[2]- د. عبد القادر عبد الجليل، علم اللسانيات الحديث ،ص188.

وظائف الإنسان وقدراته الذهنية ومنه اللغة في مستوياتها كافة: الصوت-الصرف- التركيب- المعجم.

وتعتبر اللسانيات الحاسوبية أحدث فروع اللسانيات التطبيقية، وهو علم بيني ينتسب نصفه إلى اللسانيات وموضوعها اللغة، ونصفه الآخر حاسوبي وموضوعه ترجمة اللغة إلى رموز رياضية يفهمها الحاسوب، أو تهيئة اللغة الطبيعية لتكون لغة التخاطب وتحاور مع الحاسوب، بما يفضي إلى أن يؤدي الحاسوب كثيرا من الأنشطة اللغوية التي يؤديها الإنسان، مع إقامة الفرق في الوقت والكلفة[1]، تقوم على تصور نظري يتخيل الحاسوب عقلا بشريا، محاولة استكناه العمليات العقلية والنفسية التي يقوم بها العقل البشري لإنتاج اللغة وفهمها وإدراكها.

3. مجالات اللسانيات التطبيقية:

كانت البدايات الأولى للسانيات التطبيقية هي الاهتمام بمجال تعليم اللغات، والترجمة، والترجمة الآلية وفيما بعد ظهرت مجالات أخرى نذكر البعض منها:

أ. **تعليم اللغات:**

يعتبر هذا المجال من أهم مجالات اللسانيات التطبيقية ،إن لم يكن هو أهمها على الإطلاق مما حدا بكثير من علماء اللغة إلى استعمال اصطلاح علم اللغة التطبيقي مرادفا لتعليم اللغات (اللغات الأجنبية على وجه الخصوص) وهذا المجال يعنى بكل ما له صلة بتعليم اللغات من أمور نفسية واجتماعية وتربوية، بما في ذلك الاتجاهات والطرائق المختلفة والوسائل المعينة من إعداد للمدارس والمناهج والمواد التعليمية والإشراف عليها.[2]

ويقول كريستال (Crystal)عن علاقة علم اللغة بتعليم اللغات ":وصلة علم اللغة بهذا الميدان أوضح من أن تدل عليها، إذ يجب أن يكون من البديهيات أن الإنسان لا يستطيع أن يعلم أي لغة دون أن يعرف أولا شيئا ما عن هذه اللغة.[3]

[1]- جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، الجزائر، مجلة الأثر، العدد29، 2017م، ص131.

[2]- توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985، ص32.

[3]- دافيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر :حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط2، 1999م، ص175.

ب.الترجمة والترجمة الآلية:

إن تعلم لغة أجنبية تجعلك تطلع على أسرار لغتك عن طريق المقارنة بين لغتك الأصلية واللغة الأجنبية التي اكتسبتها عن طريق التعليم، كما تريك الفعل الحضاري للنقل اللغوي من لغة إلى أخرى وكيف تتوالد الفوارق وتحصل الأعمال الثقافية عن طريق الجسر الواصل بين الثقافات الذي غالبا ما يأتي عن طريق الترجمة الذي هو فعل وحوار حضاري بين لغتين أو ثقافتين.

الترجمة إذا هي حاجة العصر الذي نعيش فيه حيث اتسع مجال الاتصالات بين الشعوب، وتبع هذا تبادل المنافع بينهم عن طريق الترجمة .ومن هنا فإنها منشط ثقافي وفكري هادف استدعاه العصر للتعرف على ما لدى الآخرين وتعريف الآخرين بما عندك.[1]

والترجمة في معناها العام استبدال لغة بلغة للتعبير عن نفس المعاني، وهذا يتطلب إلمام المترجم بمفردات اللغة التي يترجم منها وقواعدها، ولا شك أن هذا أمر على جانب كبير من الصعوبة، ومع ذلك فبعضنا يتعلم لغات أجنبية ويجيدها إجادة تامة، والسبب في ذلك انه تعلم قواعدها وتدرب عليها شيئا فشيئا حتى وصل إلى درجة من الإتقان تقارب إتقانه لغته القومية، وهذا معناه أن الشخص قد استوعب تماما قواعد هذه اللغة حتى تأصلت وتر سخت في المخ بحيث يتكلم بطلاقة دون أن يفكر فيها.

والسؤال هنا :ألا يمكن للآلة أن تقوم بهذا العمل؟

قال العلماء :أجل نستطيع أن نجعل الآلة تفعل ذلك على الرغم مما قد يعترضنا من مشكلات[2] .

فالترجمة الآلية هي تدخل الذكاء الاصطناعي عن طريق مساعدة الحاسوب لأداء فعل الترجمة عن طريق الأنماط اللغوية والمعرفية المخزنة بفعل التراكيب ومصطلحات يسترجعها في مقابل اللغة التي يترجم منها.[3]

ولكن لم تنجح الآلة في ترجمة النصوص الأدبية نجاحها في ترجمة النصوص لعلمية وذلك لعدة مشكلات من بينها:

---

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، جزائر، 2003م، ص200 .

[2]- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة ، دط، 2000م، ص126 .

[3]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية ، ص202 .

- **ما يتصل بالمفردات:**

-تعدد معنى اللفظ الواحد.

و تعدد الألفاظ التي تعبر عن المعنى الواحد

و ارتباط مفردات اللغة بحضارة الأمة التي تستخدم هذه اللغة.

و صعوبة تحديد المعاني الدقيقة للكلمات التي تدل على المجردات أو العواطف أو المشاعر أو المعتقدات.

- **ما يتصل بقواعد اللغة:**

فلكل لغة أنظمتها الخاصة في بناء كلماتها وجملها اعقد من حيث قواعدها، وهذه الأنظمة على جانب كبير من التعقيد والتشابك.

ج. التحليل التقابلي:

في بداية النصف الثاني من القرن العشرين ظهرت حركة قوية في مجال تعليم اللغات، والتي تؤكد على ضرورة إجراء الدراسات التقابلية بين اللغات للتعرف على ما يجب تقديمه لدارسي اللغات الأجنبية ومن أعلام هذه الحركة روبرت لادو الذي رأى في كتابيه" علم اللغة عبر الثقافات "و"اختبار اللغة "عام 1957 ضرورة أن نبني الاختبارات في اللغات الأجنبية على أساس الدراسات التقابلية بن لغات الدارسين واللغة الأجنبية المدروسة[1]، وتكمن فكرة التحليل التقابلي في أن الصعوبة والسهولة التي تواجه متعلمي اللغة الثانية تكمن في أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغة الأولى للمتعلم واللغة المتعلمة[2]، ويهدف التحليل التقابلي إلى ثلاثة أهداف:

- فحص أوجه الاختلاف والتشابه بين اللغات.
- التنبؤ بالمشكلات التي تنشأ عند تعليم لغة أجنبية ومحاولة تفسير هذه المشكلات.
- الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية.[3]

ويعتبر التحليل التقابلي الجانب التطبيقي من اللسانيات التقابلية، فالجانب النظري هو العمل على وصف اللغتين المراد دراستهما وإجراء المقابلة بينهما.

---

[1]- محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات ، الرياض، ط2، 1982م ، ص هـ.

[2]- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص113،114.

[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995م، ص46- 48.

د. تحليل الأخطاء Analyse des erreurs :

في أواخر الستينات وبداية السبيعنات ظهر اتجاه مضاد لنظرية التحليل التقابلي، حيث يرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من الخطأ الاعتماد على نتائج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات اللغوية التي تواجه دارسي اللغات الأجنبية وذلك لان التحليل التقابلي تنبئي بطبعه وقائم على افتراض خاطئ، فمن الانتقادات التي وجهت لهذا الاتجاه أن هناك عوامل أخرى لها تأثير في تعليم اللغات بغض النظر عن أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأولى واللغة الثانية، ومن بين هذه العوامل،أسلوب التعليم والدراسة والتعود والنمو اللغوي وطبيعة اللغة المدروسة.[1]

قد اهتم علم اللغة بتحليل الأخطاء بوصفها قضية مهمة، لكنه لم يكن يفسرها، إلا أن علم اللغة التطبيقي بدءا من سنة 1960 تصور المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء، وخاصة في مجال تعليم اللغات، حيث تأتي نواتج جانبية لعملية التعلم ومن ذلك الوقت أصبح يهتم به حتى جعله فرعا مهما من فروعه، وأعطيت الأهمية لتحليل الأخطاء في العملية التعليمية التي يتصور بان طريقة التدريس المثلى التي تكسب العادات اللغوية كفيلة بعدم حدوث أخطاء.

وهكذا يهتم علم اللغة التطبيقي بتلك الأخطاء غير المعتمدة والشائعة والتي تحدث في إنتاج الكلام عند الأفراد وتترك الأخطاء النادرة.

إذ يقول كوردر (Corder)":إن أخطاء الدارس مفيدة في أنها تزود الباحث بالدليل على كيفية تعلم اللغة واكتسابها، وعلى الرغم من أن انحسار يعد معيارا مهما لتقدم القدرة اللغوية، فان الهدف الأول من تعلم اللغة الثانية هو إحراز الطلاقة الاتصالية في هذه اللغة[2]، ويتم تحليل الأخطاء بإتباع الخطوات التالية:

- جمع المادة والمعطيات عن طريق الاستبيانات أو اختبارات توجه إلى المتعلمين والمعلمين لمعرفة الصعوبات أو عن طريق الملاحظة العلمية.
- تحديد الأخطاء ووصفه.
- تصنيف الأخطاء
- تفسير الخطأ.

[1]- محمود إسماعيل صيني، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص" و".

[2]- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر :عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1994م ، ص203-204.

- معالجة الخطأ

ه. صناعة المعاجم:

بداية يجدر بنا التفرقة بين علم المفردات أو المعجم، وصناعة المعجم، يهتم علم المفردات أو المعجم الذي هو فرع من علم اللغة النظري باشتقاق الكلمات وأبنيتها ودلالتها المعنوية والإعرابية والتعابير الاصطلاحية والمترادفات وتعدد المعاني، أما صناعة المعجم فتشمل خطوات أساسية خمس هي: جمع المعلومات والحقائق واختيار المداخل وترتيبها طبقا لنظام معين وكتابة المواد ثم نشر النتاج النهائي والنتاج هو المعجم أو القاموس.[1]

وتتنوع المعاجم تنوعا كبيرا وفقا للأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، ولكن يمكن أن يقال أنها نتقسم إلى قسمين:

1) **معاجم عامة:** لا ترتبط بموضوع خاص مثل المعجم الوسيط الذي أخرجه مجمع اللغة العربية بالقاهرة.

2) **معاجم متخصصة:** تقتصر على مجال معين ومنها: المعجم الجغرافي ، والمعجم الفلسفي، ومعجم ألفاظ الحضارة.

والمعاجم قد تكون أحادية اللغة كالمعاجم الأنفة الذكر أو ثنائية اللغة كالمعاجم: الانجليزية-العربية أو الفرنسية-العربية....، وفي الآونة الأخيرة أصبح استخدام الحاسب الآلي أو الحاسوب في جمع المادة اللغوية وترتيبها وسيلة حاسمة في فن صناعة المعاجم، حيث اخذ فرع جديد من علم المعاجم يتخلق يطلق عليه مصطلح علم المعاجم الحاسوبي.

و. الاختبارات اللغوية:

المقصود بالاختبار هو تلك العملية التي تستهدف التقدير الموضوعي لكافة المظاهر المرتبطة بالتعلم لقياس المردود عليه، أو فرض يؤدى فرديا أو جماعيا أو فحص منضم أو سلسلة من الفروض تقدم للمرشح بهدف تقويم تعلمه قصد جزائه وهي عملية ملاحظة دقيقة لتحديد حالة تطوره في مراحل مختلفة من تدرج تعلمه بواسطة فروض شفوية أو كتابية.[2]

[1]- محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، ص102.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص167 .

والاختبارات اللغوية من أهم موضوعات علم اللغة التطبيقي فموضوعه هو تصميم اختبارات اللغة الأصلية كانت أم أجنبية وتطوير الوسائل اللازمة لتحسين هذه الاختبارات من ناحية المحتوى والناحية الفنية والعملية للوصول بها إلى أعلى درجة ممكنة من الصدق validityوالثباتreliabily والتمييز وسهولة التطبيق.[1]

ومن وظائف الاختبارات اللغوية الكشف عن الأسس الجيدة لبناء المناهج، وقياس مدى التقدم الذي حققه كل متدرب، وتشخيص العناصر والعوامل التي ساعدت على حصول التعليم الجيد، وضبط أساليب العمل وإعادة تنظيم الجهود في ضوء النتائج المحصل عليها، وكذا تمكين المشرفين من اتخذت قرارات تربوية بخصوص السير العام لتنفيذ المناهج.[2]

ز. تصميم المقررات اللغوية العامة:

يتطلب تصميم المقررات اللغوية العامة تحديد الهدف الدقيق من المقرر، فتعلم اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية يختلف بالضرورة عن تعليم اللغة العربية في برامج محو الأمية...، وتحديد الهدف من المقرر اللغوي يؤدي إلى تحديد المحتوى المنشود من الجوانب الخاصة ببنية اللغة والمعجم ويؤدي أيضا إلى تحديد المهارات اللغوية المنشودة، ويؤدي كذلك إلى تحديد الطريقة المناسبة لتنمية هذه المهارات.[3]

ولذلك تتناول البحوث في علم اللغة التطبيقي كل هذه المجالات من حيث تعرف الأهداف وتحديد المحتوى اللغوي، وهذا كله يتم على أساس بحوث ميدانية من اجل تلبية الحاجات الفعلية.

4. اللسانيات التعليمية:

"يعود المصطلح المتداول في الدرس التعليمي عند الغرب إلى الاشتقاق الإغريقي وهو يدل على مجرد التعلم (Didaskein) الذي جاء من أجل (Didactikos)، والتكوين وإذا

[1]- توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985م، ص32 .

[2]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص7 16.

[3]- محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، ص122 .

انصرفنا إلى معجم يعبر الاعتبار لتلخيص مفاهيم العلوم الاجتماعية بتداخلها تداخلا يسيرا أو كثيرا، نجده يستند إلى مصطلح التعليمية مفهومها يجمع بين الفن والعلم يعني بالتعليم"[1].

إذن الديداكتيك أو فن التعليم هو مجموعة الوسائل والطرق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم والمؤدية إلى اتصال المعرفة، أكانت هذه المعرفة فنا أم علما من العلوم.

"إن الأساليب المحاضرات، أو الحوارات أو التمثيل، والنشاطات الصيفية واللاصيفية والأعمال اليدوية والحركية كلها تشكل مجالا لمفهوم البناء التربوي، ملاحقة النتائج المعرفية التي يكتسبها المتعلم، على اعتبار أن المعارف المدرسية في أشكالها، هي جزء أساسي في البنيان الاجتماعي"[2].

وعليه فاللسانيات التعليمية مصطلح وضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي لهذا تجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة الفرنسية ترجمة (langue Didactique) حرفية فيستعمل معها مصطلح (تعليمات اللغات) وآخرون يستعملون مصطلح المركب الثلاثي (علم تعليم اللغة) في حين آخرين يستعملون مصطلح تعليم اللغة نظر خاصة به ومن بينها:

يقول بعض الدارسين عن التعليمية هي "دراسة علمية لمحتويات التدريس وطرائقه، وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، ودراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو حسي حركي"[3]، تبين من هذا التعريف أن التعليمية دراسة علمية كونها تدرس محتوى التدريس وكل ما يتعلق به طرق وتقنيات كما أنها هي دراسة تنظم وتصوغ المواقف التي يخضع لها المتعلم أثناء عملية التعلم، وتكون هذه الدراسة وفق نماذج أو نظريات تطبيقية بغية الوصول إلى الأهداف المرجوة.

[1]- قران يوسف، وحدة اللسانيات التعليمية، المحاضرة 1 اللغة العربية آدابها، منشورات جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة ، ج3 ، ص164.

[2]- جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط 1، 1426 هـ - 2005م، ص303.

[3]-مجاهد ميمون، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، مجلة متون، العدد 4، 2010، ص 215.

وحتى يكون للعملية التعليمية دور فعالا وإيجابيا في اكتساب المتعلم مهارات وقيم ولتحقيق ناجح وفي وقت وجيز نجدها تعتمد على مجموعة من الوسائل التعليمية لإيصال المعارف الحقيقية الصحيحة للمتعلم وقد عرفها بعض الباحثين التربويين أمثال كارثر الذي قال عنها: "أنها ذلك النوع من التعلم الذي يتعلق بإنتاج المواد التعليمية واختيارها واستعمالها والتي تعتمد على الكلمة المكتوبة"[1]، ويعرفها بعضهم الآخر بقولهم أن الوسائل التعليمية هي طريقة نقل المعلومات وتوصيلها التي تعتمد على المبدأ السيكولوجي الذي ينصّ على أن الفرد يدرك الأشياء التي يراها إدراكا أفضل وأوضح مما لو قرأ عنها، أو سمع شخصا يتحدث عنها.

وهي "أجهزة وأدوات ومواد يستخدمها المعلم لتحسين عملية التعلم، والتعليم، وتقتصر مدتها، توضيح المعاني، وشرح الأفكار، وتدريب التلاميذ على المهارات، وغرس العادات الحسنة في نفوسهم وتنمية الاتجاهات وعرض القيم، دون أن يستخدم المعلم ألفاظ والرموز والأرقام، وذلك للوصول بطلبته إلى الحقائق العلمية الصحيحة والتربية القومية، بسرعة وقوة وبتكلفة أقل"[2]، فالوسائل التعليمية قد تكون أدوات وأجهزة مثل التلفاز والمذياع واللوح وآلات العرض المتنوعة وقد تكون مادة تعليمية، كالمجسمات والصور فمثلا إذا عرضت صورة على التلفاز فالشاشة أداة والصورة مادة تعليمية.

هذه الوسائل التعليمية كلها تساعد على توضيح المادة التعليمية من معاني وأفكار، كما تساعد على اكتساب المتعلم جملة من المهارات والقيم، بحيث لا تستخدم فيها الألفاظ والرموز والكلمة المكتوبة والأرقام بغية الوصول للمعرفة الحقيقية كما تساهم هذه الوسائل في تفاعل المتعلم معها أكثر مما يقرأه، أو يسمعه، كونها ترتبط بجملة من الحواس خاصة البصر والسمع، واللسان، فمن المستحيل أن يعتمد على اللساني وحده، أو عالم النفس في حل المشكلات الخاصة في تعليم اللغات، فهو حقل جماعي يبحث في ظواهر النمو اللغوي عند الطفل الراشد، مبني على حقائق علم النفس وعلم التربية في نظريات الاكتساب، وهذا الذي أدى إلى تأثر المتزايد إلى ظهور مناهج جديدة لتعلم اللغات "تعتبر اللسانيات التطبيقية مجالا مرتبطا بتدريس

[1]-عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط 1، 2000، ص 215.

[2]- المرجع نفسه، ص 592.

اللغات، حيث أن مطلقاتها هي اللسانيات العامة، وبالأخص الدراسات البنيوية واللسانيات الوصفية التي أثرت على طرائق تعليم اللغات مثل الطريقة السمعية النطقية والسمعية البصرية والتمارين اللغوية.

وأهم ميدان تجسدت فيه اللسانيات التطبيقية هو تعليم اللغات وهو "الميدان الذي نال ولا يزال موضع اهتمام اللسانيين التطبيقيين على مستوى دراستهم"[1]، حيث أن مفاهيم اللسانيات التطبيقية ارتبطت دوما بالفعل التعليمي، وتطوير طرائق تعلم اللغة للناطقين بها وغير الناطقين بها، فميدان علم اللغة التطبيقي الأساسي هو تعليم اللغات وهو ميدان فسيح أنجزت فيه بحوث متعددة، تتميز عما أنجز من بحوث في مجال علم اللغة العام بطبعها الوظيفي التطبيقي.

5. عناصر التواصل في العملية التعليمية:

هي عملية بقوم المعلم فيها بتبسيط المهارات والخبرات لطلابه مستخدما كل الوسائل المتاحة لتعينه على ذلك، وتجعل المتعلمين مشاركين لما يدور حولهم في غرفة الصف، ولكي تبسط هذا المفهوم نقول بأن العملية تقوم على اتصال) Communication) المعلم "المرسل بطلابه "المستقبل" ليوصل إليهم المادة العلمية "الرسالة" مستخدما وسائل تعليمية لتوضيح مادته "الوسيلة"[2].

أ. المرسل (Destinateur)

في غرفة الصف هو المعلم أو المحاضر أو الطلاب أحيانا، أي أنه المصدر الذي يقوم بشرح الدرس (الرسالة)، وحتى يقوم المرسل بعمله على خير وجه، ويتمكن من إيصال رسالته بأيسر الطرق لابد أن تتوافر فيه شروط معينة منها :

1) إيمانه بالعمل الذي يؤديه، محبا له ويدوره في خدمة أبناء وطنه وشعبه متمكنا من مادته.
2) إلمامه بجميع عناصر المناهج الدراسية لمادته وغيرها من المواد لمختلف المراحل الدراسية.

[1]-مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 1999م، ص36.

[2]-محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، ط1، 1999، ص 37.

3) إلمامه بمصادر الوسائل التعليمية، ومعرفته لجميع الوسائل التعليمية المتوفرة في البيئة، مؤمنا بفوائد استخدام الوسائل العلمية التربوية ليستطيع أن ينجح في اختيار الوسيلة الأكثر مناسبة لدرسه، وأن يحسن استخدامها وتقويمها.

4) أن يعرف الطلاب ومستواهم العلمي وأعمارهم لاختيار المناسب لهم.

5) أن يكون بشوشا محبا لطلابه حليما متسامحا.

6) أن يختار الكلمات الأكثر منسابة لزيادة استيعاب المستقبل.

7) أن يستخدم عدة طرق لتبسيط رسالته للمستقبلين لضمان حسن استقبالها.

8) أن يكون معدا تربويا وعلميا.

ب. المستقبل (Destinataire)

وهم الطلاب الذين يوصل المعلم "المرسل" لهم الرسالة معارف ومفاهيم واتجاهات ومهارات جديدة وحتى يتضمن حسن استقبال المستقبل للرسالة لابد من أن تتوفر له:

1) الراحة النفسية والبدنية .

2) المكان المناسب والجو المناسب، كان يكون المكان جيدا التهوية والمقاعد مريحة والإضاءة الكافية.

3) أن يشعر الطلاب بأهمية الخبرات والمهارات (الرسالة) التي تقدم لهم وفائدتها لهم.

4) أن يجعل المعلم من طلابه عنصرا مشاركا في المناقشة لا سبيلين مستعملين.

ج. الرسالة (Message)

وهي مجموعة المهارات والعادات والقيم والحقائق العلمية التي ينوي المرسل (المعلم) إيصالها للمستقبلين (الطلاب) لاكتسابها ولضمان نجاح وصول الرسالة للطلاب وتأثيرها في تغيير سلوكهم لابد من توفر ما يلي :

1) أن تكون نابعة من المناهج، ومناسبة لمستوى الطلاب "المستقبلين)، وعمرهم العقلي والزمني .

2) أن تلبي حاجات الطلاب ورغباتهم.

3) أن تعرض عليهم بأسلوب شيق متسلسل المعلومات.

4) أن تكون كميتها مناسبة للوقت الذي ستعرض به.

5) أن يستخدم المعلم وسائل مناسبة لتوضيح جوانبها

د. الوسيلة (Méthode)

المقصود بالوسيلة كل ما يساعد المعلم على تبسيط الرسالة لطلابهم وتشويقهم لتقبلها فقد تكون الكلمات من خلال أسلوب سهل وبسيط، وقد تكون بسمة المدرس وحركات يديه وتعابير وجهه، وقد تكون كلمة مكتوبة على بطاقة وقد تكون صورة أو فلما أو نموذجا...، ولكي يضمن المعلم جودة وسائلة ولينال راحة الضمير باستفادة الطلاب، يجب أن تتوفر الصفات الواردة تحت عنوان صفات الوسيلة التعليمية التي ستمر معك في الوحدات التالية.[1]

مما سبق نخلص إلى القول بأن عملية التعليم هي عبارة عن تفاعل فعال بين المرسل والمستقبل بوجود الوسيلة الأكثر مناسبة، وقد يكون المرسل هو المعلم تارة أو احد الطلاب أو مجموعهم تارة أخرى، والمستقبل طلاب الصف أو بعضهم حينا والمعلم حينا آخر، وهناك عامل يعتبر من أهم العوامل التي تحد من فاعلية الاتصال هذا ألا وهو التشويش سواء على المستقبل فلا يستقبل استقبالا جيدا، أو على المرسل فلا يرسل إرسال جيدا، وبالتالي يعيق عملية اتصال المرسل بالمستقبل أي لا تصل الرسالة إليه فالموضوع المطلوب، وبالتالي يكون أثرها أقل تغيير سلوك الدراسي ومن هذه العوامل ظروف المرسل والمستقبل النفسية، والاجتماعية والمالية، والعاطفية الصحية وغيرها من مشاكل الحياة، والجو المحيط بمكان الإرسال "المدرسة".

وكذلك الوسائل التعليمية التي تبقى معلقة على جدران الصف بعد الانتهاء من شرح الدرس، وهنا أتوجه برجاء إلى المعلم والطالب على حد سواء لضرورة الفصل أو محاولة الفعل بين ما تخصه من جميع النواحي خارج المدرسة وما يعلمه داخل أسرارها لتتم الفائدة، إذ ما فائدة المعلم أو الطالب في غرفة الدراسة موزعي الجنان شاردي الذهني، ورجاء للمسؤولين عن تحديد أماكن المدارس التي تكون بعيدة عن أماكن الضوضاء، والشوارع الرئيسية والأسواق العامة، العمل على راحة المدرس والطالب على حد سواء، ورجاء إلى المواطنين أن لا يزعجوا فلذات أكبادنا في غرف تدريسهم ولاسيما السائقين والباعة.

[1] – محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، ص38.

6. مكانة التعليميّة:

أصبحت التعليمية فرعا من مباحث اللسانيات من جهة وعلم النفس من جهة أخرى فهي علم قائم بذاته له مرجعياته المعرفية ومفاهيمه الاصطلاحية وإجراءاته التطبيقية وهذا ما سمح لها أن تحتل مكانها بين العلوم الإنسانية، حيث يأخذ تعليم اللغة العربية جزءا كبيرا من الوقت المخصّص في المرحلة الابتدائية، حيث أن اللغة أداة لكسب المعارف والخبرات المختلفة فعملية التعليم في المرحلة الابتدائية مثلا تتركز في السيطرة على اللّغة القومية حيث تعد اللّغة العربية إحدى الوسائل المهمة في تحقيق المدرسة الابتدائية لوظائفها وهي الأساس في بناء التلميذ فكريا ونفسيا واجتماعيا، كما تعتبر الأساس للتحصيل في المواد الدراسية الأخرى، ولأهمية اللغة العربية في تلك المرحلة أخذت حظا وافرا من الخطة الدراسية بما يتناسب الأهداف المقترحة .

لقد حقق تعليم اللغة العربية قدرا صالحا من التقدم في بعض جوانبه رغم نقص العدة وقلة العتاد، وإن كان ما حققه لم يكن بقدر الطموح المنشود والأمل المعقود على تدريسها، وهذا كله ما يبرز بعض الشكوى من المنصفين المحبين للعربية والعالمين بأسرارها الغيورين عليها والآملين نجاح أبنائها فيها، فقد نجح بها آباؤنا وأجدادنا فكانت لغة العلم والعمل ولغة الدين والدنيا لغة المشاعر والأفكار ولغة الحضارة الرائدة، فطريق تعليم اللغة العربية مازالت طويلة والجهود المبذولة مازالت مقصرة والأهداف المسطرة والملامح المأمولة في كل مراحل التعليم مازال تحقيقها بعيدا.

7. مصادر التعليمية:

أ. اللسانيات(Linguistique):

تعد اللّسانيات المرجع الأول لكل العلوم اللغوية الحديثة التي ظهرت بعدها، من خلال ما جاء به من أفكار، وهي تفيد التعليمية كثيرا خاصة في مجال تعليم اللغات، فكلاهما يشترك في نقطة واحدة وهي الاهتمام باللغة، وبما أنّ اللّسانيات هي الدّراسة العلمية والموضوعية للغة في جميع مستوياتها الصوتية، النحوية، المعجمية والدّلالية، فهي تُفيد التّعليمية كثيرا خاصة في المجال الصوتي، لأن الأولى في تعليم اللّغات هو الجانب المنطوق، لأنه الأصل في اللّغة.

و لم تستفد التعليمية فقط من أفكار دي سوسير(F.De Saussure)، بل استفادت أيضا من أفكار تشومسكي (Chomsky) وتحديدا من "مفهوم الملكة اللّغوية التي يقابلها مفهوم الأداء أو الإنجاز...، فالملكة اللغوية تمثل جملة من القدرات والاستعدادات التي تُمكّن الفرد من إنجاز اللّغة، بمعنى أن الإنجاز هو استثمار الملكة"[1]، وهذا ما تركز عليه التّعليمية فيما يخص المتعلّم، حيث تهتم به من ناحية القدرات والتي تختلف من متعلّم لآخر.

ب. علم اللّغة النّفسي(Psycholinguistique):

تقدم الدّراسات النفسية للتعليمية العديد من النظريات، التي يمكن الاستفادة منها وتوظيفها لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوية، وذلك بتسليطها الضوء على مراحل النمو النفسي والعقلي للمتعلم، وممّا يجعل منه أحد العلوم التي تستعين بها التعليمية كونه" يهتم بالسلوك اللّغوي للفرد، والمحوران الأساسيان في هذا السلوك هما الاكتساب والأداء اللّغوي، لا يمكن الوصول إليها إلاّ بمعرفة الأنظمة عند الإنسان"[2]، كما يتم على مستواه الإجابة عن مجموعة من التساؤلات المتعلقة بالتّعليمية منها:" ما هي الصعوبات التي تواجه المتعلّم؟... ما هي مجمل العلاقات بين تعلّم اللغة وبين عناصر مثل الشخصية، الذاكرة، الإدراك والفهم؟"[3]، فالتعليمية إذا تأخذ ما يفيدها من علم النفس، فهي تستقي النظريات والنتائج المتوصل إليها على مستواه، وتحاول تطبيقها في فهم سلوك المتعلم.

ج. علم اللغة الاجتماعية(Sociolinguistique):

يدرس هذا العلم اللغة في علاقتها بالمجتمع، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية وظيفتها الأساسية هي التواصل بين أفراد المجتمع فهذا يعني "أنه يدرس اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي"[4]، فعلم اللغة الاجتماعي يهتم بمسائل كثيرة وثيقة الصلة بتعليم اللغة كالتنوع اللّغوي، فهو يُعنى بمعرفة الوضع اللّغوي للمتعلم(مزدوج اللغة، ثنائي اللغة...)وذلك للتعرّف

[1]-بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث, 2007 ، ص18(بتصرف).

[2]- وليد أحمد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، دار الجوهرة للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2003، ص59.

[3]-عبد اللطيف الفرابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، ع1، 1991، ص09(بتصرف).

[4]-خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005، ص77.

على الصعوبات التي تواجه المتعلم من جراء اختلاف اللغة المتعلّمة واللغة الأصل، الثقافة السائدة في المجتمع، وكل ذلك يؤخذ بعين الاعتبار في تحديد المحتوى اللّغوي،كما تستنجد التعليمية بمصادر أخرى كالبيداغوجيا والاندراغوجيا، حيث تأخذ ما يفيدها في العملية التعليمية.

8. مناهج تعليم اللغات:

إن سر نجاح العملية التعليمية، يرجع أساسا إلى المنهج المعتمد في تعليم اللّغة، وذلك بحسن اعتماده، واختيار الكيفية المناسبة لتطبيقه في وسط المتعلمين.

أ. المنهج التقليدي:

هو المنهج الذي يُركز فيه على المعلم، وعدّ هو المالك الوحيد للمعلومة، في حين المتعلّم يكون في موضع الاستقبال فقط، يقوم هذا المنهج على مجموعة من الركائز نذكر منها: "المعلم مالك للمعرفة، المتعلم مستقبل سلبي، التركيز على المعلم لا المتعلّم، الطريقة المعتمدة من انتقاء المدرس وعلى المتعلّم أن يكون إيجابيا ليستوعب ذلك"[1]، ففي هذا المنهج لا يحق للمتعلم إبداء الرأي والمشاركة، فالتّلميذ يتمثل دوره في تخزين المعلومات الملقاة من طرف المعلم في ذاكرته دون مناقشة، حيث كان يُعتقد أن جوهر العملية التّعليمية هي إيصال المعلومة، لأنها كانت مقدسة وذلك لغياب طرائق التّواصل الحديثة.

ب.المنهج البنوي:

لقد استفادت تعليمية اللّغات من الأفكار التي حملتها المدرسة البنيوية سواء المدرسة السوسورية، أو مدرسة براغ أو المدرسة الوظيفية، ويمكن تعريفه بأنه: "مجموعة طرائق تعليم اللّغات الأجنبية، ظهرت في العقد العشرين"[2]، فكان نتيجة للدراسات التي خصّها الغرب لموضوع اللغة.

وأهم ما يميز هذا المنهج هو التمارين البنوية "التي لعبت دورا هاما في استضمار المتعلمين للضوابط اللّغوية، حيث تنطلق من مبدأ تمكين المتعلم من استعمال مكثف للغة، ولقد اعتمدت

[1]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص30(بتصرف).

[2]- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، 2016م، ص28.

التدريبات التي تستهدف اكتساب المتعلم مهارة ما" فهذه التمارين البنوية تجاوزت المرحلة التقليدية التي كانت تعتمد على جميع المفردات دون تطبيق، فهي تعتمد على التدريب الجيد والمتواصل، حتى يتم ترسيخ تلك المفردات في الذهن.

ج. **المنهج الاتصالي:**

نظرًا لأهمية التواصل بين أفراد المجتمع، تم التفكير في وضع منهج قائم على مفاهيم العملية التواصلية، "ولقد ارتبط في نشأته بتغيّر استراتيجي شمل النظرة إلى اللغة ذاتها، وإلى الطريقة التي توصف بها أولا، وبأساليب التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وبمحتوى التعليم والتعلّم ثالثا"[1]، حيث خضع في نشأته إلى معايير شملت اللغة وما يطرأ عليها من تغييرات، كما يتعلق تحديده بالتعليم من أدوات، أساليب ومحتوى.

يمكن القول أن المنهج الاتصالي مبني على أفكار العملية التواصلية فتم التركيز عليها كمنهج معتمد في تدريس اللغات، فنجاح العملية التواصلية يعني نجاح العملية التعليمية، فإذا كان هناك تواصل جيد بين أطراف العملية التعليمية(المعلم والمتعلم)، فهذا يؤدي إلى تحقيق الغاية المنشودة من العملية التعليمية، وهي بلوغ الفهم لدى المتعلم.

9. أنواع التعليمية:

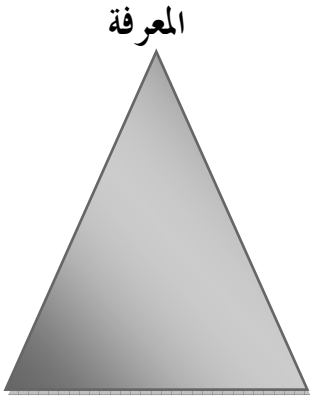
هناك نوعان من التعليمية: التعليمية الخاصة والتعليمية العامة.

أ. **التعليمية العامة:**

قبل الخوض في موضوع التعليمية العامة يجدر التنبيه إلى قضية أساسية قد تغيب على الباحثين المبتدئين في ميدان التعليمية ، وهي أسبقية تعليمية المادة في البحث في الحقل التعليمي من التعليمية العامة ،فبعد الاجتهاد المستمر للتعليميين لسنوات عديدة في وضع المعالم النظرية والمنهجية الأولية للبحث في مشكلات الفشل المدرسي ،من خلال دراسة الأغلاط المرتكبة من قبل المتعلمين في كل مادة بمتناولات جديدة، تمكن التعليميين من الخروج برؤية جديدة في

[1] – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص34(بتصرف).

تحديد العناصر والاتجاهات وطبيعة الموقف التعليمي، التي تتقاسمها كل المواد التعليمية، والممثلة إجمالا في المثلث الديداكتيكي التالي[1]:



ب. التعليمية الخاصة:

انبثقت التعليمية الخاصة أو المادة إلى الوجود بعد فشل البيداغوجيا في تقديم الحلول أو إعطاء تفسير لمشكلة الفشل المدرسي، بسبب تدني المستوى التحصيلي للتلاميذ في كل المواد التعليمية، واهتمت تعليمية المادة من ظهورها بدراسة الوضعيات الحقيقية التي تعيشها المدرسة،قصد فهم عمليتا النجاح، أو الفشل المدرسي، محاولة بذلك إيجاد البعد التفسيري الذي وراء النجاح أو عدم نجاح المتعلمين في استيعاب مادة تعليمية معينة من هنا، فإن التعليمية المادة تهتم بدراسة كل المشكلات التي لها علاقة بعرقلة التحصيل الجيد للمعلومات و المعارف، إذ تنطلق في دراسة هذه المشكلات من القسم مباشرة، وذلك عن طريق الملاحظة المستمرة لكل ما يحدث في القسم أثناء شرح الدرس من بدايته إلى نهايته، وبهذا يمكن القول أن تعليمية المادة ترتكز في دراستها للمكتسبات المدرسية في إطار زمني ومكاني محددين هادفة من وراء ذلك إلى الوصول إلى التقييم المتبصر للتحصيل لدى كل تلميذ على حدي حتى يتسنى لها في الأخير التحديد الدقيق للمستوى التحصيلي الحقيقي لتلاميذ كل القسم.

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"مجلة اللسانيات،الجزائر 1974 ،العدد4 ، ص24-25.

انطلاقا مما جاء يمكن استخلاص أن موضوع التعليمية الخاصة ينصب على كل ما يحدث في القسم، كما أنها تهتم بكل المحتويات التعليمية المراد تعليمها وكذا العلاقة التي تربط بين هذين الجانبين.

ج. علاقة التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة:

ترتبط التعليمية العامة بالتعليمية الخاصة، من حيث موضوع الدراسة فكليهما يهدفان إلى تحليل سيرورات الاكتساب أو عدم اكتساب المعارف وحسن أدائها للتعرف على العوائق و الصعوبات وتعيين طبيعتها و اتجاهاتها وذلك عن طريق دراستها في الأهداف والمحتويات و الطرق عبر المثلث الديداكتيكي، الذي يضم المعلم و المتعلم والمعرفة ،هذا من ناحية أخرى فإن التناول المنهجي للمتعلمين: العامة والخاصة، يتسمان بالتجريبية والتطبيقية لأن مبادئهما تقومان على أسس البحث الأمبريقي، وذلك أن الديداكتيكيين على ما يذهب إليه أستوفي وجماعته ينطلقون من الميدان مباشرة ،حتى يتسنى لهم وذلك بغية الوصول إلى التحديد الدقيق للخلل والكشف عن دخيلته وكنهه، غير أن ذلك يتم بمتناولات بحثية مخالفة تختص كل تعليمية بتصميمها بشكل خاص يميز كل تعليمية عن الأخرى في البحث والدراسة ويبقى الاختلاف المميز للتعليمية العامة عن التعليمية الخاصة أن الطبيعة البحثية للتعليمية العامة ذات طبيعة متنوعة يمكن استغلال نتائجها البحثية في أي مادة تعليمية وذلك لارتباط أبحاثها بالاكتساب العام أو عدمه لأي نوع من المعارف.

في حين ينصب اهتمام التعليمية الخاصة بكشف قوانين الاكتساب أو عدم اكتساب المعرفة في كل مادة على حدى وذلك للطبيعة الخصوصية التي تطبع كل مادة تعليمية وتميزها عن مادة تعليمية أخرى، وعليه فإن التعليمية الخاصة تبحث في نطاق أضيق إذ تنحصر أبحاثها في الكشف عن القوانين المتعلقة بمادة تعليمية واحدة، ومنه يأتي الحديث عن موضوعنا اللسانيات التعليمية أو التطبيقية التي هي جزء من التعليمية اللغوية التي تتجاوز المعارف اللسانية إلى أخرى لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية، بالإضافة إلى وسائل التبليغ المحتويات التعليمية بما فيها وضع الطرائق والوسائل التنفيذية.

اللسانيات التعليمية مصطلح وضع في اللغة العربية ليقابل به المصطلح الغربي المشهور بالتركيب الآتي didactique des Ponge، لهذا نجد البعض يعمد إلى ترجمة العبارة

الفرنسية ترجمة حرفية فستعمل معها مصطلح" تعليمة اللغات"، ونلفي آخرين يستعملون المركب الثلاثي" علم تعليم اللغات[1]"، وهناك من يكتفي بتسمية" تعليم اللغات" وثمة من يفرد مستعملا "تعليميات" أو"تعليمية" بكل اختصار حتى حين يتعلق الأمر باللغات، وهناك من يلجأ مرة أخرى إلى التركيب الثلاثي.

يولى هذا العلم اهتماما خاصا لتحسين وتطوير برامج اللغة التعليمية عن طريق وضع منجزات اللسانيات الحديثة في كافة ميادينها تحت خدمة الجانب التعليمي للغة وتطوير مسارها وقنواتها المختلفة، وهو على تواصل مع علم تعليم اللغة الذي يهتم بوسائل تدريب التلاميذ والمعلمين وإجراء الاختبارات اللازمة لهم.

ولما كانت اللسانيات هي المجال الأهم الذي يتناول موضوع اللغة، والأدنى إلى المجال المعنى بتعليمها ونظريات هذا الأخير ومنهاجه وفنياته وطرائقه أضحى من المناسب جدا أن تفرضه اللسانيات حتى التسمية، فنحصل بذلك على مصطلح مركب تركيبا نعتيا إذ قد ينعت "تعليمة"، لسانيات تعليمية، وهذا المصطلح حقل خصب الأعمال و الأبحاث الميدانية التي تثبيت ما تأتى به اللسانيات النظرية أو تفيده، بهذا التحليل نفهم أن القضية لا تتعلق بتعليمية اللغات فحسب لكن الأمرين عدى ذلك إلى إحداث جسور بين التعليمية واللسانيات عبر قانون التأثير والتأثر أو بالأحرى أصبح الأمر في وقتنا الحاضر يتعلق بضرورة ترميم تلك الجسور العتيق.

10. التعليم والتعلّم:

أ. التعليم:

يعتبر التعليم الركيزة الأولى التي تنطلق منها العملية التعليميّة "فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعليم وتحفيزه وتسهيل حصوله فهو مجموعة من الأفعال التواصلية والقرارات التي تم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم أي يتم استغلالها وتوظيفها بكيفية مقصودة من طرف شخص أو مجموعة من الأشخاص الذين يتخذونها كوسيط في إطار موقف تربوي تعليمي"[2].

[1]- نجوى بن حدة، لمياء سالمي، علاقة اللسانيات والتعليمية بالمنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة الماستر، جامعة تبسة، الجزائر،2016-2017م، ص26.

[2]-محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس ،دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط1،2003 م ، ص 53 .

"فالتعليم يستلزم تمرين القوى العقلية كل واحدة فيما يخصها، ولا يأتي بالفائدة المرجوة منه إلا إذا كان المدرس دائبا على ربط المعلومات الجديدة بمعارف المتعلم السابقة ويكون القوى العقلية تشغيلا يدفع المتعلم إلى البحث والنظر والموازنة للوقوف على الأشياء وأسرارها فتعزز معارفه ويستفيد من التعلّم تمرينا لقواه العقلية وتنشيطا لقدراته ومواهبه مع اكتساب المعلومات التي تستفاد من التلقين أيضا فالتّعليم بشروطه والتلقين بمحدوديته وحيطته يكملان معارف المتعلم وينميان شخصيته"[1]، فالتعليم إذن صيرورة تلازم الإنسان في جميع مراحل حياته.

ب. التعلّم:

يمثل التعلّم الركيزة الثانية الذي تنطلق فيه العملية التعليميّة التّعلميّة، "فالتعلّم هو كل ما يكتسبه الفرد، وهو حاصل التعليم والتدريس والتدريب ،مما يحدث تعديلا في سلوك المتعلم، لذا فإنه يعرف بأنّه تعديل السلوك تنشده التربية والتعلّم ملازم للتعليم والتدريس والتدريب، وأفضل تعليم أو تدريس أو تدريب هو ما يؤدي إلى أفضل تعلّم".[2]

إذن التعلّم هو محاولة تعديل وتغيير سلوك المتعلم بتنمية قدراته المعرفية والذهنية قصد تمكينه لمواجهة مختلف الصعوبات التي تعيق طريقه، فظاهرة التعلّم هي عملية التحصيل التي يدرك المتعلم بها موضوعا ما، ويتفاعل معه ويتمثله ويتم بفضلها اكتساب المعلومات والمهارات وتطوير الاتجاهات.

ج. الفرق بين عملية التعليم والتعلم:

– إن عملية التعليم منظمة وهادفة، في حين أن عملية التعلم ليس بالضرورة أن تكون كذلك.

– إن عملية التعليم تتم وفق منهاج محدد، في حين أن عملية التعلم قد لا تتطلب ذلك.

– إن عملية التعليم محددة في زمن معين" **فترة التعليم الرسمي**"، في حين عملية التعلم تبدأ منذ الولادة وربما تستمر حتى الموت.

[1]– فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب، القاهرة، ط2 ، 2006 ،ص16-17.

[2]–محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر والتوزيع ، الأردن، ط1 ، 2006 ،ص56.

– إن عملية التعليم تتم في مؤسسات أعدت خصيصا لهذا الغرض، في حين أن عملية التعلم لا تتطلب بالضرورة وجود مؤسسات خاصة، إذ قد يحدث التعلم في الشارع أو في البيت أو المدرسة أو أي مكان آخر.

– تهدف عملية التعليم إلى تحقيق أهداف معينة أو نواتج تعليمية مرغوب فيها" **التعلم المرغوب**"، في حين قد يتعلم الفرد من خلال عملية التعلم الخبرات المرغوب وغير المرغوب فيها.

– إن عملية التعليم تتطلب جهات رسمية للإشراف عليها وتنفيذها لدى الأفراد، في حين قد لا تتطلب عملية التعلم ذلك، حيث ربما تعتمد على ذاتية الفرد و مجهوده.[1]

إن الفرق واضح من خلال ما تقدم فهناك الكثير من يخلط بين عمليتي التعلم والتعليم، إذ يعد التعليم عمل إنساني يهدف إلى إكساب المتعلم مهارات جديدة بينما يحدث التعلم في إطار المدارس والمؤسسات التربوية أو أي مكان آخر تتوفر فيه الشروط الأساسية لتحقيق هذه العملية، فالاثنان مترابطان، لا يتحقق نجاح أحدهما بغيا الآخر فلا تعليم دون تعلم ول تعلم دون تعليم كما أنه إذا فشل المعلم في تأدية عمله فشلت العملية التعليمية عامة وعملية التعليم خاصة.

11. نظريات التعلم:

نظريات التعلم هي محاولات العلماء المختصون لدراسة التعلم، فقد قام هؤلاء العلماء بتنظيم ما توصلوا إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيطها وشرحها والتنبؤ بها، ونظرا لاتساع موضوع التعلم وتشعبه، وظهرت نظريات عديدة في هذا المجال يبحث كل منهما في جانب أو أكثر من جوانب التعلم، وقد أصطلح علماء النفس على تقسيم نظريات التعلم الرئيسية إلى قسمين رئيسيين:

[1]– عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2 ، 1433ه -2012م، ص80-81.

أ. النظرية السلوكية:

"السلوكية مدرسة من مدارس علم النفس، أسسها العالم الأمريكي "جون واطسون"، وتؤكد المدرسة السلوكية على استحالة قيام علم النفس على أساسا معطيات الوعي واعتبرت أن السلوك هو فقط الذي يشكل الأساس الموضوعي لعلم النفس العلمي وليس الوعي الذي لا يمكن أن يخضع للملاحظة الموضوعية، وعلى ذلك دعت هذه المدرسة إلى ضرورة إعادة النظر في علم النفس كله، وعلى ضرورة الاستناد إلى دراسة العناصر الموضوعية التي يمكن ملاحظتها والتي تتمثل في المثيرات، والاستجابات"[1]، وتشمل النظرية السلوكية على النظريات الارتباطية والنظريات الوظيفية.

1) النظريات الارتباطية:

الارتباطية تعني العلاقات بين (الأفعال والأفكار)، ومن أشكال الارتباط الاقتران، التشابه، التضاد، السببية والتتابع، ولحل أبرز هذه الأشكال وقوع خبرتين مقاربتين في الزمن عند إنسان ما، ووقوع إحدى الخبرتين في زمن لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى.

ومن أبرز فروع هذه النظرية العامة النظريات التالية:

- **نظرية الارتباط "ثورندايك":**

تقوم نظرية "ثورندايك" على الارتباط بين الموقف والاستجابة التي يقوم بها الإنسان أو أي كائن حي آخر في ذلك الموقف أو ما يعرف باسم الارتباط بين المثير والاستجابة.

يعرف "ثورندايك" المثير بأنه: العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي أو أي تغير داخل الكائن بفعل عامل خارجي.

أما الاستجابة فتعني: ردود الفعل الظاهرة وغير الظاهرة بما في ذلك الصورة والأفكار التي تحدث بفعل المثير[2].

وبذلك فإن الارتباطية هو المذهب القائل بان كل العمليات العقلية تتألف من توظيف الارتباطات المرورية والمكتسبة بين المواقف والاستجابات.

---

[1]- كمال بكداش ورزق اله رالف، مدخل إلى علم النفس ميادينه ومناهجه، دار الطليعة، ط2، 1985م، ص ص 8-9.

[2]- جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2007م، ص ص86-87.

- **النظرية الشرطية لـــ"بافلوف":**

تقوم نظرية "بافلوف" على الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكنه يميز بين مثير غير شرط (طبيعي): وهو ذلك المثير الذي لا يحتاج إلى الخبرة والتعلم مثل: رؤية الطعام، والمثير الشرطي: وهو المثير الذي تتعلم أثره في رؤية السلوك من خلال عملية الاقتران التي تحدث عندما يقترن مثير ما مع مثير غير شرطي مثل: ربط رؤية الطعام بصوت الجرس، كما ميز بين استجابة غير شرطية(إدارية غير متعلمة): وهي تلك التي تكون جزء من رد الفعل المنعكس مثل: إفراز اللعاب الذي يحدث بصورة لا سيطرة عليها واستجابة شريطية(إرادة متعلمة): وهي استجابة متعلمة لمثير شرطي تنتج بعد اقتران المثير الشرطي[1].

وعليه فإن نظرية "بافلوف" تنص على أن التعلم يحدث نتيجة وجود مثير يؤدي إلى حدوث استجابة تؤدي إلى التعليم.

2) النظريات الوظيفية:

هي جزء من النظرية السلوكية، تختلف عن النظريات الارتباطية في أنها لا تكتفي بإقامة علاقة بين المثير والاستجابة، بل تقتضي بعض المفاهيم المعرفية مثل التفكير والتخيل في السلوك، ومن أبرز نظرياتها:

- **النظرية الإجرائية: "سكينر":**

وصف"سكينر" (Skiner) التعلم بأنه تعديل في السلوك، كما وصف التعلم بأنه تشكيل السلوك، كما يرى بإمكانية استخدام المدخل العلمي في دراسة العلوم الإنسانية بنفس درجة النجاح الذي لاقاه في العلوم الطبيعية[2]، ويؤكد أن المفهوم العلمي يستلزم قبول فرضية القدرة على اتخاذ القرار، والاعتقاد بأن السلوك له سبب،كما يقسم "سكينر" السلوك إلى سلوك استجابي وسلوك إجرائي.

[1]-أحمد أبو سعد وأحمد عريبيان، نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009، ص ص 118-119.

[2]-محمد حاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2004، ص 88.

- **نظرية الحافز لـــ"هل":**

تعتبر نظرية التعزيز التي صاغها" هل" إحدى المحاولات الكاملة لتفسير السلوك من جهة، وتفسير عملية التعلم من جهة أخرى، وتسمى هذه النظرية بنظرية التعزيز، ويطلق عليها اسم النظرية الفرضية الاستدلالية[1].

وقد وضحت هذه النظرية أن التعليم عملية متدرجة ومتزايدة، يتم فيها ربط المثير بالاستجابة، وذلك بالانتقال من البسيط إلى المركب.

ب. النظريات المعرفية:

تؤكد هذه النظرية أن التعلم نوع من التنظيم العقلي الرفيع يتجسد في اكتساب المتعلم لاستراتيجيات تفكيرية تمكنه من استخدام نموذج لحل المشكلة في أوضاع تعلمية جديدة، وأصحابها يرفضون بذلك التفسير الارتباطي للتعلم، ويؤكدون على النشاطات الفعالة التي يقوم بها المتعلم في سبيل استيعاب مبادئ المهمة التعليمية وقواعدها واستراتيجياتها وتطبيقها على المهام التعليمية الجديدة بالشكل المناسب[2]، ومن أهم فروعها:

1)النظرية الجشطالتية:

تقوم هذه النظرية على دراسة السلوك ككل، ومن أهم المواضيع التي تعرض لها الجشطالت: دراستهم للقوانين التي ينتظم لها تبعا العالم الخارجي في مجال الإدراك، ومن العوامل المؤثرة في التعلم عند الجشطالت: مستوى النضج الجنسي الذي يقصد له إمكانية التكوين العضوي والجنسي على إجراء السلوك المتضمن في عملية التعلم، مستوى النضج العقلي ويقصد به خط معين من السلوك[3].

2)النظرية التناظرية البنائية لـــ" بياجيه":

تعتبر نظرية "بياجيه"(Piaget) من أكثر نظريات النمو العقلي(المعرفي) شيوعا، وقد حدد النمو المعرفي في أربعة مراحل:

---

[1]- محمد حاسم محمد، نظريات التعلم، ص89.

[2]-سامي محمد ملحم، سيكولوجيا التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 1422هـــ، ص 423.

[3]- نيل محمد زايد، الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2003، ص23.

- **المرحلة الحسية الحركية:** ويحدث التعلم فيها بالأفعال والمعالجات اليدوية وتمتد هذه المرحلة من الولادة وحتى نهاية المرحلة الثالثة تقريبا.
- **مرحلة ما قبل العمليات:** ويحدث في التعلم باللغة والرموز وتمتد من السنة الثانية حتى السابعة، وفي هذه المرحلة يزداد النمو اللغوي ويشيع استخدام الرموز اللغوية.
- **مرحلة العمليات المادية(العينة):** ويتطور فيها التفكير المنطقي المادي، والتي تمتد بين السابعة والثالثة عشر من العمر.
- **مرحلة العمليات المجردة:** ويتطور فيها التفكير المجرد، وتبدأ في سن الثالثة عشر تقريبا، ويتابع افتراضات منطقية، ويعلل بناءا على الحلول الممكنة بانتظام.[1]

وعليه فإن كل هذه النظريات قامت بدراسة ظاهرة التعلم التي تعتبر من أهم ظواهر حياتنا وذلك بالاستناد إلى دراسة العناصر الموضوعية، وقد قام هؤلاء العلماء بتنظيم ما توصلوا إليه من آراء حول حقائق التعلم وشرحها والتنبؤ بها، ولكل نظرية من نظرية التعلم فلسفتها ورؤاها وقوانينها وتفسيراتها.

[1]- أنظر: جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، ص 170-172.

الفصل الأول:

الأخطاء اللغوية في لغة المتعلّم بالمدرسة الابتدائية

المبحث الأول: واقع لغة المتعلّم في المدرسة الابتدائية الجزائرية

المبحث الثاني : مكانة الخطأ اللغوي في العملية التعليمية

المبحث الأول:واقع لغة المتعلّم في المدرسة الابتدائية الجزائرية

1. تعريف اللغة:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب: اللَّغْو واللُّغا: السَّقَط وما لا يُعتدّ به من كلام وغيره ولا يُحصَل منه على فائدة ولا على نفع، و"اللَّغْو واللَّغا واللُّغْوى ما كان من الكلام غير معقود عليه"، وقالوا:"كلُّ الأَولاد لَغاً أَي لَغْو إِلا أولاد الإِبل فإِنها لا تُلْغى، قال: قلت وكيف ذلك؟ قال: لأَنك إِذا اشتريت شاة أَو وليدة معها ولد فهو تبع لها لا ثمن له مسمى إِلا أَولاد الإِبل"، وقال الأَصمعي: "ذلك الشيء لك لَغْوٌ ولَغاً ولَغْوَى، وهو الشيء الذي لا يُعتدّ به. قال الأَزهري: واللُّغة من الأَسماء الناقصة، وأَصلها لُغْوة من لَغا إِذا تكلم"[1].

ب. اصطلاحا:

من أشهر التعريفات المخصصة للغة في التراث العربي، التعريف الذي وضعه العالم اللغوي الشهير أبو الفتح عثمان بن جني، الذي يقول: "هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، في وسيلة للتواصل بين الإنسان، وهي "نظام صوتي ورمزي ذو مضامين محددة تتفق عليه جماعة معينة، ويستخدمه أفرادها في التفكير والتعبير والاتصال فيما بينهم"[3]، وكذا هي: "نسق منطقي مصوغ يتكون من الرموز بقصد تحقيق الوضوح، والاتساق الداخلي، حيث يكون لكل رمز فيه معنى محدد وفقًا لقواعد محكمة تحدد العلاقة بين الرموز"[4]، وهنا نظر إلى بنائها وتركيبها، بالإضافة إلى أن اللغة هي مجموعة من المهارات والعادات، يكتسبها الإنسان في حياته مثلما يكتسب أي مهارة من المهارات الأخرى، من مثل الرمي والسباحة وركوب الخيل...إلخ.

---

[1]- ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج6، ص521.

[2]- ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط 1925 م، ج1، ص33.

[3]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الميسرة، الأردن، 2009م، ص30.

[4]- فاروق مداس، مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، دون بلد، ط2003م، ص221، 222.

ومن أهم التعريفات التي قدمت لمفهوم اللغة وأكثرها عمقًا وشمولا والتي تكشف بوضوح عن مختلف الاتجاهات الحديثة هو ذلك التعريف الذي قدمه" لويس بلوم "و"مارجريت لاهي"، حيث عرفا اللغة بأنها "الشفرة التي نعبر بواسطتها عن الأفكار المتعلقة بالعالم من حولنا، وذلك بواسطة نظام متعارف عليه من رموز لتحقيق الاتصال"[1].

وبالتالي فاللغة هي القدرة على فهم، وإدراك ما يقال وهي القدرة على تركيب جمل مفيدة وجيدة، وهي عبارة عن نظام من الرموز الصوتية المتفق عليها في البيئة اللغوية الواحدة، وهي حصيلة الاستخدام المتكرر لهذه الرموز الصوتية التي تؤدي إلى معاني المختلفة، كما أنها تؤدي وظائف متنوعة داخل المجتمع.

2. المهارات اللغوية:

أ. التعبير والمحادثة:

أثبتت الدراسات التي قام بها (Piaget)[2] في اللغة والفكر عند الطفل والدراسات التي قام بها (هنري فالون)[3] في أصول التفكير لدى الطفل أن تعلم اللغة حدث نفسي معقد جدا ينجم عن عوامل مختلفة فيزيولوجية واجتماعية ونفسية، وأن للوسط العائلي أثرا كبيرا في سرعة هذا التعلم، إذ أن الوسط العائلي والاجتماعي ذي المستوى الرفيع يكتسبون الكلام أسرع وأفضل من غيرهم، ولكن لا يخفى دور المدرسة بعد ذلك لأنها جزء من الوسط الاجتماعي، فدور المعلم أساسي هو الآخر في النهوض باللغة والارتقاء بها.

وإذا كان الوسط العائلي هو المدرسة الأولى في تعليم التعبير واكتسابه، فإن أحوال التعبير تتغير كثيرا بناء على تغييرات سن الأطفال وتغيرات البيئة الاجتماعية والثقافية والاقتصادية، وهنا يأتي دور المدرسة في ترميم الثغرات الحاصلة في تعبيرات الأطفال، ولا يتفتح تعبير الطفل

[1]- خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الازاريطية،2003م، ص31-32.

[2] - ولد9 اغسطس1886،كان عالم نفس وفيلسوف سويسري طور نظرية التطور المعرفي عند الأطفال فيما يعرف الآن بعلم المعرفة الوراثية، أنشأ عام 1965 مركز نظرية المعرفة الوراثية في جنيف وترأسه حتى وفاته 16 سبتمبر 1980م.

[3] - ولد عام 1879م هو مؤسس مدرسة باريس لعلم النفس اشتغل في ميادين التربية وعلم النفس والطب النفسي، ودرس الفلسفة في المعهد العالي للتربية، كان يتمتع بمكانة سياسية مرموقة حيث شارك في المقاومة الفرنسية ضد الاحتلال الألماني أثناء الحرب العالمية الثانية توفي عام 1962م.

وينمو في الوسط المدرسي إلا إذا أحس بحريته، إذ غالبا ما يعمد المدرسون في ظل الأنظمة والتقاليد المدرسية إلى محاصرة التعبير الشفهي للطفل، أويكرهونه على أن ينصب في نماذج من اللغة الجامدة، وكثيرا ما نسيء إلى التعبير في عملية تسميع الدروس عندما نطلب من الطفل أن يتقيد بما ورد في الدرس ونحاسبه على الخروج عن ما ورد فيه، إذ أن هذه الأساليب لا تسمح للطفل أن يعبر عن ذاته ويحس بحريته وينطلق تلقائيا للتعبير عن مشاعره وعواطفه وأحاسيسه وفكره.

ويرى المربي الفرنسي (Frank marchand): أنه ينبغي تحقيق هدفين من خلال دروس المحادثة:

1) لابدّ أن يتكلم المتعلم أكثر ما يمكنه أن يتكلم, ويعبر في حرية كاملة عن فكره وخبراته.
2) ينبغي للمتعلم أن يتكلم عن الوجه الأفضل.[1]

ويمكن للمدرس أن يسجل مواقف المحادثة التي تدور بين المتعلمين ويستمع إليها، ثم يشير إلى الأخطاء الصارخة التي وردت، ومن ثم تعاد المحادثة مسجله من جديد ليقارن المتعلم بين الأخطاء التي أشار إليها المدرس وكلامه ليرى ما إذا ثمة أخطاء مما ذكرها المدرس قد ارتكبها فيتكون لديه الوعي بهذه الأخطاء .

وهذا أسلوب من أساليب التعلم الذاتي للنهوض بالمحادثة والارتقاء بها إلى الصور الصحيحة، ويمكن للمدرس أن يقوم بإجراء تمرينات بنيوية، ذلك أن تعليم اللغة كما أثبتت معطيات علوم اللسان الحديثة ومعطيات التربية لا يتم من خلال مفرداتها، وإنما من خلال تراكيبها وأنماطها اللغوية، إذ بعد الإصغاء إلى تعبيرات التلاميذ ينتقل المدرس من خطأ مرتكب فيوجه التمرينات البنيوية لتجاوز ذلك الخطأ، ثم تأتي الإجابات الصحيحة بعد إجابته فيوازن بينها ويصحح.

[1] د.محمد أحمد السيد، اللغة تدريسا.. واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، المملكة العربية السعودية، ط1، 1988م، ص88.

ب.الاستماع:

مبررات الحديث عن الاستماع قبل الكلام و القراءة والكتابة:

– إن أداة الاستماع الأذن أول وسيلة تعمل عند الإنسان بعد ولادته، فالسمع يعمل بعد ولادة الطفل بثلاثة أيام، والبصر يعمل بعد سبعة أيام .

– إن أداة الاستماع الأذن تعمل في جميع الاتجاهات، فالإنسان يسمع من يتكلم وراءه، ومن يتكلم أمامه، وعن يمينه وعن شماله، كما يستطيع أن يسمع البعض وهم في أملاكن أخرى ولا يراهم.

– إن أداة الاستماع الأذن تعمل باستمرارية (اليقظة والمنام)، لأن ليس لها غطاء يقفل عليها، بخلاف العين، فإن الجفن يغلق العين عند النوم فلا تعمل العين[1]، ولذلك قال سبحانه في أصحاب الكهف: ﴿ فَضَرَبْنَا عَلَىٰٓ ءَاذَانِهِمْ فِي ٱلْكَهْفِ سِنِينَ عَدَدًا ﴿١١﴾ ﴾[2] .

– إن الإنسان يسمع أكثر مما يقرأ أو يتكلم أو يكتب، فنراه يسمع بإرادته ودون إرادته ويسمع ما يحب وما لا يحب.

– يعد السمع من أهم الحواس عند الإنسان، فهو يتكلم به، ويتقدم به، ويتعلم به، وبه يصل إلى أعلى الدرجات، ولأهمية السمع في الفهم، كلما قيل:"أساء سمعا فأساء إجابة"، وحاسة السمع عند الإنسان ترتبط بتعلم الكلام، وهي الحاسة المهمة لتطور المدركات العقلية والفكرية ونموها، فضلا عن الحصول على المعلومات، ولذلك غدا فقد الطفل السمع بعد ولادته مباشره فقد معه القدرة على نطق الكلام[3]، ونظرا لأهمية السمع ذكر في القرآن الكريم مقدما على البصر في 19 موضعا، نذكر منها القليل، قال تعالى:

[1]– نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش،خالد عبد الكريم،مهارات في اللغة والتفكير، الأردن، دار المسيرة، ط3،2009م، ص164

[2]– الكهف، آية11.

[3]– نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم، مهارات في اللغة والتفكير، ص156.

1) ﴿وَلَوۡ شَآءَ ٱللَّهُ لَذَهَبَ بِسَمۡعِهِمۡ وَأَبۡصَٰرِهِمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلَىٰ كُلِّ شَيۡءٖ قَدِيرٞ ﴾ [1] .

2) ﴿إِنَّ ٱللَّهَ كَانَ سَمِيعَۢا بَصِيرًا ﴾[2] .

3) ﴿وَهُوَ ٱلَّذِيٓ أَنشَأَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۚ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ﴾ [3]

4) ﴿قُلۡ أَرَءَيۡتُمۡ إِنۡ أَخَذَ ٱللَّهُ سَمۡعَكُمۡ وَأَبۡصَٰرَكُمۡ وَخَتَمَ عَلَىٰ قُلُوبِكُم مَّنۡ إِلَٰهٌ غَيۡرُ ٱللَّهِ يَأۡتِيكُم بِهِۗ ﴾[4]

5) ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴾[5]

6) ﴿وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَۖ قَلِيلٗا مَّا تَشۡكُرُونَ ﴾[6]

7) ﴿ إِنَّ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡبَصَرَ وَٱلۡفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنۡهُ مَسۡـُٔولٗا ﴾[7]

8) ﴿وَجَعَلۡنَا لَهُمۡ سَمۡعٗا وَأَبۡصَٰرٗا وَأَفۡـِٔدَةٗ فَمَآ أَغۡنَىٰ عَنۡهُمۡ سَمۡعُهُمۡ وَلَآ أَبۡصَٰرُهُمۡ وَلَآ أَفۡـِٔدَتُهُم مِّن شَيۡءٍ إِذۡ كَانُواْ يَجۡحَدُونَ ﴾[8]

9) ﴿لَيۡسَ كَمِثۡلِهِۦ شَيۡءٞۖ وَهُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلۡبَصِيرُ﴾[9] .

10)﴿إِنَّا خَلَقۡنَا ٱلۡإِنسَٰنَ مِن نُّطۡفَةٍ أَمۡشَاجٖ نَّبۡتَلِيهِ فَجَعَلۡنَٰهُ سَمِيعَۢا بَصِيرًا ﴾[10]

---

[1]- البقرة، آية 7.

[2]- النساء، آية 58.

[3]- المؤمنون، آية 78.

[4]- الأنعام، آية 46.

[5]- النحل، آية 78.

[6]- الملك، آية 23.

[7]- الإسراء، آية 36.

[8]- الأحقاف، آية 26.

[9]- الشورى، آية 11 .

[10]- الإنسان، آية 2.

11)﴿قَدْ سَمِعَ ٱللَّهُ قَوْلَ ٱلَّتِى تُجَـٰدِلُكَ فِى زَوْجِهَا وَتَشْتَكِىٓ إِلَى ٱللَّهِ وَٱللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَآ إِنَّ ٱللَّهَ سَمِيعٌۢ بَصِيرٌ﴾[1]

- **مهارات الاستماع:** فقد حددها "برات وجرين" فيما يلي :

1- إدراك هدف المتحدث.

2- إدراك معاني الكلمات، وتذكر تلك المعاني، واستنتاج معاني الكلمات غير المعروفة من السياق.

3- فهم الفكر .

4- إدراك العلاقات بينها.

5- تنظيم الفكر وتبويبها.

6- تلخيص الفكرة المطروحة.

7- اصطفاء المعلومات المهمة.

8- تحليل كلام المتحدث .

9- الحكم عليه .

- **أنواع الاستماع:** تتمثل في ثلاثة أنواع بحسب الغرض:

1- الاستماع بقصد الحصول على معلومات.

2- الاستماع بقصد الاستماع.

3- الاستماع بقصد التحليل والنقد[2].

[1]- المجادلة، آية 1.

[2]- محمد أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، ص 93

كان في مقدور المبرمج أن يصمم برامج تغطي هذه الأنواع، فيسجل نصا معينا على شريط فيديو أو على مسجله، ويطلب إلى المتعلم أن يستمع إليه، ثم يوجه مجموعة من الأسئلة تتناول جوانب النص فكرا ومعان وكلمات وصورا واتجاهات... الخ ثم تجيء الإجابات الصحيحة ليقارن المتعلم بين إجاباته وبينها فيرم الثغرات.

ج. القراءة:

تنوع مفهوم القراءة بتطوره عبر الزمن، إذ كان القارئ المحترف في نظر البعض هو من يتقن أداء الحروف، ويحفظ عددا كبيرا من الكلمات، ثم تدخل الجانب الانفعالي من طرف قارئ النص، فأضحى ينقده ويسخط أو يرضى عليه، فهي وسيلة لاكتساب خبرات معرفية ووسيلة تسلية ومتعة ورفقة مفيدة تدفع عن الإنسان الضجر والاكتئاب، ويعرفها بعض اللغويين على أنها: "عملية عقلية انفعالية تشتمل على التعرف على الرموز المكتوبة، والنطق بها، وفهمها، وتذوقها ونقدها وحل المشكلات من خلالها والاستمتاع بالمادة المقروءة."[1]

وبالتالي فإن للقراءة علاقة قوية بالاستماع، فالفرد يكون قادرا على قراءة الكلمات والجمل والعبارات المكتوبة، لابد له من أن يستمع إلى نطقها نطقا سليما من قبل، أي أن الفهم في القراءة يستند إلى فهم القارئ لغة الكلام، والفرد الملتقط للعلاقات بين الكلمات في اللغة المنطوقة قد يكون أكثر التقاطا للأشياء نفسها في اللغة المكتوبة ولهذا تعدّ القراءة "فن لغوي ينهل منه الإنسان ثروته اللغوية، إنها عملية ترتبط بالجانب الشفوي للغة من حيث كونها ذات علاقة بالعين واللسان، وترتبط أيضا بالجانب الكتابي للغة، من حيث أنها ترجمة لرموز مكتوبة".[2]

فالاستماع يساعد على إثراء الثروة اللفظية للفرد الذي من خلال الاستماع يتعلم الكثير من الكلمات والجمل والتعبيرات التي سوف يراها مكتوبة.

[1] – سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية الفكر، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2006م،ص12.

[2] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003م، ص63.

ليست عملية القراءة من المهارات البسيطة، فإن مهارات القراءة في ضوء هذا المفهوم تتمثل في جانبين:

أولهما فسيولوجي: ويشتمل على تعرف الحروف والكلمات والنطق بها صحيحة، والسرعة في القراءة وحركة العين في أثناء القراءة ووضعية القارئ.

ثانيهما عقلي: ويتمثل في ثروة المفردات وفهم المعاني القريبة والمعاني البعيدة واستخلاص المغزى، وأخيرا التفاعل مع المقروء ونقده.[1]

فعندما يكون الطفل أمام كلمه مكتوبة يعمد إلى تهجيتها ونطق مقاطعها بصوت عال بالتدريج ويستمع إلى الكلمة المنطوقة كاملة ثم يفهم ما قرأ فأمامه خمس مراحل.

كلمة مكتوبة --> تهجيتها --> نطقها بصوت عال --> سماعها --> تعرفها وفهمها.

وقراءة الكلمة على هذا النحو ينبغي له أن يسبق بقراءة الكلمة مقطعة إلى مقاطعها، إذ أن الصعوبات المتعلقة باكتساب المقاطع ترجع إلى مشكلات اللفظ وإلى مجال بناء المقاطع، فقد يحصل اللبس في تكوين المقطع وفي تجاوز مقطع إلى مكونات مقطع آخر، الأمر الذي يدعو إلى تنوع التمرينات الميكانيكية في قراءة المقاطع.

أن تحب القراءة هي أن تجد الصديق المخلص الصديق المستقيم الذي تتحقق من أنه لن يخونك أبدا، وعلى المدرس أن يحبب إلى نفوس ناشئته القراءة الحرة التي بطريقتها تكتسب الثقافة وتزداد الخبرة وتوسع النظرة إلى الحياة.

والقراءة الحرة تمد التعبير بالمعاني والمفاهيم والصور والأخيلة والأساليب والتراكيب كما أن فيها تنميه للشخصية وتوسيعا لآفاقها الفكرية والجمالية.

[1]- نبيل عبد الهادي،عبد العزيز أبو حشيش،خالد عبد الكريم،مهارات في اللغة والتفكير، دار المسيرة، الأردن، ط3، 2009، ص183.

د. **الكتابة**: هي نظام من الرموز الخطية بواسطته نصون أفكارنا أو معارفنا ووسائل الثقافة المتاحة لنا من ضعف الذاكرة وقصورها، وهي تستخدم كل يوم في الحياة الاجتماعية، وفي غالبية الحرف والمهن لإعداد شتى أنواع الوثائق وتوفيرها، واتصال الأفراد عن طريق تبادل المراسلات[1].

- **أهمية الكتابة:**

تأتي الكتابة بعد مرحلة التحدث في الوجود، كما تسبق مرحلة القراءة فالفرد القارئ لا يقرأ إلا ما هو مكتوب، "والكتابة كنشاط تعليمي تتصل بثلاثة من فروع اللغة، وذلك لأن تدريب التلاميذ عليها يرتكز على العناية بثلاثة أنواع من القدرات: قدرة الخط، وقدرة في التهجي، وقدرة في التعبير الكتابي"[2].

ويمكن الإشارة إلى أهمية الكتابة التي تتمثل بما يأتي:

- الكتابة شرط أساسي لمحو أمية المواطن وهي جزء أساسي للمواطنة.

- تعد الكتابة أداة رئيسيه للتعلم بكافة مراحله وأنواعه فضلا عن أخذ أفكار الآخرين وخواطرهم.

- تعد وسيله فعاله بين الناس بالمؤلفات والخطابات وغيرها.

- تعد أداه فعاله لحفظ التراث ونقله فهي أداه اتصال الحاضر بالماضي، والقريب بالبعيد.

- تعد شهادة تسجيل الأحداث والقضايا والوقائع.

- تعد وسيلة فعاله لتنفيس الفرد عن نفسه وللتعبير عما يجيش بصدره ويجول بخاطره.

[1]- علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق، دار الميسرة، عمان،2010م، ص76.

[2] - مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء-دراسة وصفية تحليلية- رسالة ماجستير، 2006/2005م، جامعة الجزائر، ص7.

- الكتابة وسيلة من وسائل حفظ الحقوق بين الناس وقد أكد القرآن الكريم أهميتها في المعاملات والمواثيق، قال تعالى:﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِذَا تَدَايَنتُم بِدَيۡنٍ إِلَىٰٓ أَجَلٖ مُّسَمّٗى فَٱكۡتُبُوهُۚ وَلۡيَكۡتُب بَّيۡنَكُمۡ كَاتِبُۢ بِٱلۡعَدۡلِۚ ﴾[1]

- الكتابة أداة الإبداع ووسيلته، فهي التي بواسطتها ينقل إلينا الأدباء والشعراء ما تفيض به قرائحهم من عذب القول وجميل القصيد وهي التي حفظت لنا أروع النماذج الأدبية وأرفعها.

- الكتابة أداة رئيسه من أدوات الإعلام وخصوصا في عصرنا الحاضر حيث انتشرت المجلات والصحف والكتب والمطبوعات.

لما كانت اللبنات الأولى للقراءة توضع في المرحلة الأولى كان اكتساب المتعلمين مهارات الكتابة المتسمة بالدقة والنظام والنظافة والترتيب توضح هي الأخرى في هذه المرحلة، إذ أن تدريب التلاميذ على كتابة ما يحاكونه وما يستمعون إليه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان ينبغي له أن يتم في وقت مبكر.

والتدريب على النسخ والنقل أمر في غاية الأهمية في المراحل الأولى, لأن الملاحظة والدقة والمثابرة والتنسيق توضع بذورها في المرحلة الابتدائية، فمحاكاة الخط الجميل والدقة في تلك المحاكاة تساعدان الناشئ في مستقبل حياته على تذوق الجمال والانسجام في الكتابة.

ولكي تتحول اللغة إلى مهارة على اللسان والقلم لابد من ممارستها، وممارستها لن تؤدي ثمارها في ساعات محدودة، وإنما في خارج جدران المدارس والمعاهد والجامعات والقراءة الحرة والكتابة المستمرة وسيلتان هامتان في اكتساب اللغة.

3. سمات لغة الطفل:

تتدرج سمات اللغة عند الطفل من البساطة إلى التعقيد، حتى إذا ما وصل الطفل إلى مرحلة النضج اللغوي امتلك نفس سمات اللغة عند الراشدين، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

[1]- البقرة، آية 282.

أ. أصوات الطفل قابلة للتطور والنمو، كما أنها قابلة للتشكيل:

إن أصوات الطفل قابلة للتطور والنمو عبر مراحل عمره المختلفة، فتتشكل منها الكلمات عندما تصل الأصوات إلى مرحلة من النضج تصلح بعدها أن تكوِّن رموزًا لغوية تخلق كلمات ذات معنى. في حين أن أصوات الحيوان كما هي ذات مستوى واحد لا تتطور أبدًا، ولا يمكن أن تتحول إلى رموز لغوية تكوِّن الكلمات؛ "فليس هناك ما يدل على أن صرخة الحيوان كانت في الماضي تختلف عما هي اليوم".[1]

ب.أصوات الطفل تتميز بالشمول كما أنها قابلة للانتقاء:

يتمكن الطفل في طفولته المبكرة من نطق جميع الأصوات الإنسانية الموجودة في لغته وفي غير لغته، هذه الأصوات قابلة للانتقاء بعد ذلك عندما يصل الطفل إلى مرحلة معينة من النضج يتمكن من خلالها أن ينتقي أصوات لغته ويترك ما عداها، وهذا يستحيل على الحيوانات الأخرى مهما بلغت من الرقي.[2]

ج. لغة الطفل تنتقل إليه عن طريق التقليد والمحاكاة المقصودة:

ويعني ذلك أنها تنتقل إلى الطفل متلبسة بمعانيها، وأحيانًا ما يستغل السياق في تفسير كثير منها، غير أن الببغاوات وإن استطاعت تقليد أصوات وكلمات الإنسان، إلا أنها غير قادرة على تفسير السياق الذي قيلت فيه، وبالتالي غير قادرة على فهم معانيها.[3]

د. لغة الطفل تتميز بالإيجابية والإبداع:

لغة الطفل تتميز بالإيجابية، حيث إنه يستطيع أن يغير سلوكه اللغوي بحسب المواقف المختلفة، وهي تتميز بالإبداع؛ لأن الطفل قادر على النطق بجمل لم يسمعها من قبل، ولم ينطق بها من قبل .أما لغة الببغاوات والقردة العليا، فهي تتصف

[1]- حسام البهنساوي ، علم اللغة النفسي واكتساب اللغة ، مكتبة الغزالي، الفيوم، بدون تاريخ، ص77.

[2]- مارك رويشل، اكتساب اللغة ، ترجمة الدكتور/ كمال بكداش، الطبعة الأولى، بيروت، 1984م، ص64.

[3]- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ، نهضة مصر ، القاهرة، ط2، 2005م، ص215.

بالسلبية والقصور "فما هي إلا لغة آلية مرتبطة بالمثيرات، وأن هذه اللغة – إن جاز هذا التعبير – تفتقر إلى عنصر الإبداع، أو التحول اللغوي بحسب تنوع المواقف والظروف".[1]

ه. لغة الطفل مكتسبة:

ويعني هذا أن الطفل قادر على اكتساب اللغة إذا توفرت له البيئة اللغوية المناسبة، في حين أن الحيوانات الأخرى غير قادرة على ذلك، وإن تعرضت لما يتعرض له الطفل من بيئة لغوية، ويؤكد ذلك "أن القردة من فصيلة الشمبانزي لديها كثير من المهارات المعرفية التي توجد لدى طفل في الثانية من عمره، إلا أنها لا تتمكن من اكتساب لغة الإنسان حتى إذا تعرضت لكلام من حولها من البشر، أو حاول أحد تعليمها لغة إنسانية".[2]

و. لغة الطفل تتميز بقبولها للإصلاح والتغير:

وذلك لأن الطفل يبدأ محاكاته للكلمات بشكل خاطئ، ثم يتمكن بعد ذلك – بنمو قدرته على اللغة – من أن يصلح فاسدها؛ لأنه يمتلك قدرة كامنة يستطع من خلالها أن يصلح النماذج الخاطئة التي قلدها، ويستطيع كذلك أن يبدع نماذج جديدة لم تكن موجودة في لغته الخاصة، أو في لغة من يحيطون به، "ويصبح بسرعة كبيرة قادر على توليد عدد لا محدود عمليا من العبارات"[3]، وهذا يستحيل على الحيوانات بالطبع.

ز. لغة الطفل وسيلة للتواصل:

إن الطفل وكذلك الراشد قادر على أن يستخدم اللغة كوسيلة للاتصال، أما الحيوان فليس لديه ملكة استخدام اللغة لهذه الوسيلة، فنظام الاتصال عند الحيوان نظام مغلق محدود بمجموعة من الصيحات، والصرخات أو الإشارات المعينة التي يرتبط كل منها

[1]- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة 1993م، ص25 .

[2]- علاء الجبالي، لغة الطفل العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2003م، ص56 ،57.

[3]- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص12.

بشعور أوسلوك معين يقوم على الغريزة الحيوانية البحتة لا يتعداها[1]، أما استخدام اللغة كنظام للاتصال عند الإنسان فهو يعتمد على جوانب إنسانية غير غريزية.

ح. لغة الطفل تتسم بالتعميم:

وينحصر التعميم في "إطلاق اسم نوع خاص من أنواع الجنس على الجنس كله"[2]، "فالأطفال جميعًا يمتدون بمعنى الكلمة الواحدة إلى عدة أشياء بينها تشابه ما وبعد ذلك، وفي فترة متأخرة، عندما يتعلم الأطفال كلمة أخرى لجانب من الامتدادات التي قام بها من قبل، ويلاحظ فيها خصائص محددة كثيرة، فإن عملية عكسية تحدث، أي أن معنى الكلمة المستخدمة يميل للضيق، وما إن يبلغ الطفل سن الثالثة من عمره، فإنه يبدأ في التخلص من اللجوء إلى التوسع والتعميم شيئًا فشيئًا"[3].

ط. لغة الطفل عارية من الصرف والاشتقاق:

تبدأ لغة الطفل عارية من الصرف والاشتقاق، فكل كلمة من كلمات الطفل تلزم شكلاً واحدًا وتدل في صورتها هذه على جميع ما يتصل بها ويشتق منها، وبتقدم الطفل في السن يتمكن من معرفة العلاقة بين تغير شكل الكلمة وتغير معناها، عندئذ نقول إن عناصر الصرف والاشتقاق قد ظهرت في لغة الطفل.

ي. ظهور القياس الخاطئ في لغة الطفل:

يميل الطفل إلى القياس الخاطئ في معظم الكلمات، لكنه يتخلص من هذا القياس الخاطئ بمجرد وصوله إلى مرحلة الثراء اللغوي، حيث يمتلك لكل دلالة لفظًا.

[1]- عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ، 2003م، ص27.

[2]- فندريس، اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة، دط، 1950م، ص258.

[3]- سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط1، 2006، ص85.

ك. استخدام الكلمة المفردة للدلالة على الجملة:

في مرحلة مبكرة من سن الطفل ستخدم بعض الكلمات المفردة ليعبر بها عن الجمل، ثم يرتقى تركيب الجملة عند الطفل بزيادة محصوله اللغوي فيستخدم الجملة المكونة من كلمتين ثم يتدرج في تعقيد تركيب الجملة حتى يصل إلى أكثر من خمس كلمات بعدما يصل محصوله اللغوي إلى درجة الثراء اللفظي[1].

ل. حذف نهاية الكلمات في لغة الطفل:

يقوم الأطفال في مرحلة مبكرة من الطفولة بحذف نهاية الكلمات التي يستخدمها الراشدون، وبوصول الطفل إلى مرحلة معينة من النضج العضوي والنضج اللغوي يستطيع أن ينطق الكلمات كما ينطقها الراشدون[2].

م. الجمل عارية من الروابط والحروف في لغة الطفل:

"حيث يقوم الطفل بحذف الكلمات الوظيفية من جمله، ويُبقى كلمات المضمون فقط"[3].

ن. الطفل يكتسب الأبنية البسيطة قبل الأبنية الأكثر تعقيدًا:

وذلك، لأن الأبنية البسيطة أوصل إلى ذهن الطفل من الأبنية المعقدة، وبزيادة ثروة الطفل اللغوية يتمكن من فهم الأبنية المعقدة وصياغتها.

س.أول كلمات تظهر في لغة الطفل :أسماء الذوات ثم الأفعال ثم الصفات ثم الضمائر ولا تظهر الظروف والحروف، والروابط وأسماء الشرط إلا في مرحلة متأخرة[4].

ع. مزج لغة الإشارة باللغة الصوتية عند الطفل:

[1]- علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، ص187.

[2]- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص51.

[3]- جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، العدد 145، يناير 1990م، ص107.

[4]- حسام البهنساوي، لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، ص50-51.

وذلك لأن الطفل في بداية طفولته تعـــوزه الألفـــاظ عن التعبير عن المعاني فيستخدم الإشارة لإكمال هذا النقص، وبزيادة ثروتـــه اللغوية يتخفف الطفل من استخدام الإشارة إلا من القدر الذي يستخدمه الراشد منها، ولكن هل يُعد هذا دليلاً على أن اللغة الإنسانية بدأت إشارية ثم تطورت إلى أن وصلت إلى شكلها المعهود لدينا؟ إن هناك زعم باطل مفاده أن "الإشارة سبقت زمنيًا الكلام كشكل للاتصال في التطور البشري"[1]، وأن "اللغة قد بنيت في البدء على الإشارات، ولـــيس على النـــداءات الصوتية"[2]، وبالتالي فإن البشر قديمًا "كانوا مهيئين جيدًا لتطوير نظام للاتصـــالات يقوم على أساس الإشارات اليدويـــة والجسدية وليس على أساس صوتي"[3]، وأن "إرث اللغة انحدر إلينا لا من كلمات الفم بل تسليمًا باليد"[4].

ويؤكدون زعمهم هذا بأن الإنسان في بداية خلقه كان نوعًا راقيًا جدًا من القردة العليا غير أن طبيعة التطور غيرت في مراكز مخه بالشكل الذي جعله فيما بعد يصنع لغة ينطـــق بها عوضًـــا عـــن اللغة الإشارية التي ظل يتعامل بها مع بني جنسه فتـــرة طويلة جدًا من الزمن، وذلك بعد أن طـــور في نظم الإشارة التي كان يتعامل بها تبعً ا لمراحل التطور التي مرت به حتى وصل فـــي النهاية إلى الكلمة[5].

وبطلان هذا الزعم واضح؛ لأنه مخالف لعقائدنا مـــن ناحية، ومخـــالف لطبيعة النشـــأة الإنسانية من ناحية أخـــرى، إذ كيف يكون هذا الإنسان – الذي كرمـــه الله تعـــالى وفضله على كثير من خلقه تفضـــيلاً – بين طوائف القـــردة؟! وكيف يظـــل الإنسان فترة طويلـــة مـــن الزمن يتعامل بالإشارة حتى اقتضت ســـنة التطور أن تفصل بينـــه وبـــين بني جنسه وبـــين عمومته من القردة العليا بشيء من التطور في جسمه ومخه جعله يصل إلى هذه الهيئـــة المعتدلة، وإلى صنع لغـــة تعوضه عن لغة الإشارة التي كان قد اعتاد عليها، وتسهل عليه عملية

[1]- مايكل كوربالیس، في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، الكويت، العدد325، مارس 2006م، ص82.

[2]-المرجع نفسه، ص84.

[3]- المرجع نفسه، ص47.

[4]- المرجع نفسه، ص65.

[5]- المرجع نفسه ، ص47.

الاتصال بينه وبين بني جنسه ثـــم يصل بها بعد ذلك إلى أرقى مظاهر التطور اللغوي، فلا يعقل أبدًا أن يكون الإنسان في بداية خلقه بالصورة التي زعموها، تعـــوزه الإنسانية، والكلمة، حتى منحته الطبيعية خير ما منحت أحدًا من الخلق، منحته اللغة والتفرد.

إن الله تعالى قد خلق الإنسان على هيئتـــه التي هو عليها الآن، وأعطاه القدرة على اكتساب اللغة، والتعامل بها، ثم طورها الإنسان بعد ذلك حسب سنن التطور اللغوي المعروف.

4. أهمية لغة الطفل:

أ. إن تنشئة الطفل تنشئة لغوية سليمة ستعمل على الإسهام الفعال في ظل المشكلات اللغوية، ويؤدي ذلك إلى خلق جيل يتقن استعمال الفصحى.

ب. لغة المجتمع تبدأ من لغة الطفل، فإذا صلحت لغة الطفل صلحت لغة المجتمع، فالعناية باللغة تبدأ بالعناية بلغة الأطفال.

ج. التأسيس خير من الإصلاح والتصحيح.

د. إن إتقان الإنسان لملكة لغته الأم سيوطد له في إتقان مضامين مجتمعه، وسيرجعه يتجه إلى تعلم اللغة الثانية أو اللغات الأخرى قادرا على التعبير عن لغته وتوصيل مضامينها بسهولة في اللغة الثاني[1].

5. الأسرة ودورها في نمو لغة الطفل:

إن الأسرة من أهم المنظمات الاجتماعية وأكثرها تأثيرا في نمو الطفل، فهي مسرح التفاعل الذي يتم فيه النمو والتعلم، فاللغة سلوك مكتسب، إذ إن الطفل يولد بدون أي معرفة باللغة لكن لديه استعداد لتعلم اللغة وربما كانت اللغة العامل الأكبر أهمية في نمو لغة الطفل.

ويرتبط النمو اللغوي في كل مراحل نمو الطفل بكمية ونوع المحادثة التي يشترك فيها الطفل مع والديه وأعضاء الأسرة الآخرين، كما يعتبر الدفء الأسري من أهم العوامل التي تؤثر في نمو الطفل، فالبيت الذي يتميز بالدفء والعلاقات الحميمة بين أفراده يشجع النشاط اللغوي، وكذلك الأسرة التي توفر لأطفالها اللعب والكتب ومصادر الإثارة المختلفة ... كل ذلك يؤدي إلى ارتفاع المستوى اللغوي في نمو الطفل اللغوي،"ويؤثر المستوي الاقتصادي

[1]- صالح بلعيد، علم النفس اللغة، دار هومة، الجزائر،2008م، ص198.

والاجتماعي للأسرة على النمو اللغوي للطفل، حيث يتفوق أطفال الأسر ذو المستوي الاقتصادي والاجتماعي المتوسط على أطفال الأسر ذو المستوى الاقتصادي والاجتماعي المنخفض في حجم المفردات ومستوي الفهم والتعبير اللفظي، وقد يرجع ذلك إلى أن أطفال الأسر ذوات المستوي المتوسط يأكلون معا، ويستغلون أوقات الطعام في المحادثة وبذلك تتاح لهم فرص أكثر للتحدث مع الراشدين، ويمكن أن يلاحظ ذلك أيضا في الأسر الكبيرة الحجم حيث يؤثر الحجم الأكبر للأسر على الوقت المحدود للتواصل اللفظي مع الراشدين، ويمكن من هذا معرفة لماذا يتفوق الطفل الوحيد في الأسرة، بينما يتأخر التوائم في ذلك"[1].

ومن العوامل الأسرية المرتبطة بالنمو اللغوي للطفل كذلك التوافق الأسري والشقاق والشجار الأسري والمستوي الفقير للكلام في الأسرة وتقليد الكلام المضطرب والتدريب الغير كافي، وإحباط الطفل، وعقاب الطفل والتصحيح الدائم لكلامه[2].

أما معلّم التعليم الابتدائي فهو ذلك الشخص الّذي تلقّى تكويناً جيداً في كليات التربية يتناسب وخصائص التلاميذ الصغار في المرحلة الابتدائية، و طبيعة المناهج الدراسية فيها، و يدرس إحدى الصفوف الابتدائية، و ذلك بتكليف رسمي من الجهات الوصية، بقصد تحقيق الأهداف التربوية التي يصبو إليها التعليم الابتدائي.

6. تعريف المدرسة:

أ. **لغة:** أخذت المدرسة من الفعل"درس"والتي يعني درس الكتاب: يدرسه ودراسة، ودارسه أي عانده حتى انقاد لحفظه[3].

ب. **اصطلاحا:** والمدرسة يقصد بها بناء أو مؤسسة تربوية محددة، فالمدرسة والمنهج مصطلحان يعنيان المضمون نفسه في العلوم الاجتماعية، ويعرف الباحث أبو راس الناصر المدرسة بأنها: "هي التي تبنى لدراسة العلم، أي تعليمه وتعلمه"[4]، كما أنه هناك من يعرفها بأنها: "هي

[1]- أيمن سليمان مزاهره، مدخل إلى الأسرة ،دار المناهج، عمان الأردن،2009م، ص58.

[2]- المرجع نفسه، ص29.

[3]-ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص2243.

[4]- مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار، عنابة،2002 م، ص 139.

المؤسسة التربوية المقصودة و الهامة التي أنشأها المجتمع لتنفيذ أهداف النظام التعليمي"[1]، وهناك تعريف أخر للمدرسة على أنها: "المؤسسة المتخصصة التي أنشأها المجتمع لتربية وتعليم صغاره نيابة عن الكبار الذين منعتهم مشاغل الحياة وحالت دون تفرغهم للقيام بتربية صغارهم"[2].

وفي تعريف آخر للمدرسة :هي البيئة الثانية للطفل، و فيها يقضي جزءا كبيرا من حياته يتلقى فيها صنوف التربية وألوان من العلم و المعرفة فهي عامل جوهري في تكوين شخصية الفرد و تقدير اتجاهاته و سلوكه و علاقته بالمجتمع الأكبر، و هي المؤسسة الاجتماعية الرسمية التي يبدأ الطفل فيها تعليمه و التي تزوده بمختلف المعارف التي تحقق أهدافه بطريقة ملائمة تتفق مع المعايير الاجتماعية.

7. التعليم الابتدائي:

يُعرِّف فلاتة التعليمَ الابتدائي بأنه:"ذلك النوع من التعليم الرسمي الذي يتناول التلميذ من سنّ السادسة إلى الثانية عشرة ، فيتعهده بالرعاية الروحية والجسمية والفكرية والانفعالية والاجتماعية على نحو يتفق مع طبيعته الطفل ومع أهداف المجتمع الذي يعيش فيه"[3]، ويُعرَّف التعليم الابتدائي في هذه الدراسة : بأنه التعليم الذي يشكل القاعدة الأساسية للتعليم النظامي ، ومدته ستّ سنوات ، ويتناولُ الأطفالَ في مرحلةٍ تَتَشَكَّلُ فِيها شخصياتُهم ومهاراتُهم واتجاهاتُهم ، وتبدأ عادة من ٦ سنوات إلى ١٢ سنة.

التعليم الابتدائي هو أول مرحلة من مراحل التعليم العام الموجه للأطفال ويتراوح سن القبول والسن الذي تنتهي فيه هذه المرحلة التعليمية تبعا للنظام المتبع لكل بلد[4]، ويزوّد الأطفال

---

[1]- حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع(دراسة في علم اجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، مصر،2002م، ص67.

[2]-حنان مالكي، تكامل الأدوار الوظيفية بين الأسرة و المجتمع، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية،2009م/2010، ص74.

[3]- فلاته إبراهيم محمود، العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها ووسائلها وتقويمها، مكة، مطابع الصّفا، 1405 ه، ص13.

[4]- فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية، لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2004 م، ص108.

في التعليم الابتدائي بالمهارات الأساسية في اللغة القومية ومبادئ الحساب والجغرافيا والأشغال اليدوية.

8. أهمية المرحلة الابتدائية

تعد المرحلة الابتدائية في حياة التلميذ أهم وأخطر مرحلة في حياته الدراسية، وذلك نظرا لما تكتسيه من أهمية بالغة في تقويم التلميذ أو إهماله، ومن جميع النواحي المتعلقة بحياته المادية والمعنوية، إذ أن التلميذ في هذه المرحلة يعد كالصفحة البيضاء في يد أي مسؤول يخط عليها ما يشاء أو كالعجين في يد الرسام يشكل به ما أراد أن يشكل من الأدوات والأغراض.

ونظرا لهذه الأهمية البالغة كان ينبغي أن تولي العناية الفائقة من طرف الدارسين والباحثين من جهة ومن طرف المخططين من جهة أخرى، عملا على إنجاح وتقويم ما يمكن تقويمه في حياة التلميذ قبل أن يتجاوز ذلك السن فينمو على غير ما يحمد، إن سن التلميذ في هذه المرحلة الهامة ليطرح على الباحثين عددا من التساؤلات الهامة الدقيقة، ما يجعلنا نبحث عن أدق الإجابات العلمية الصحيحة التي تقودنا إلى إجادة ما ينبغي تحديده لهذه الفئة الهامة في المجتمع ألا وهي مرحلة الطفولة، ذلك أن الخطأ مهما قل شأنه في تكوين الطفولة فإن بصماته ستظل عالقة بحياة الفرد طول حياته، و لم يخطئ المثل العربي القديم القائل في مضمونه بأن التعلم في الصغر كالنقش على الحجر، ومن تعلم خطأ في صغره المتمثل في مرحلة الطفولة فإن خطأه ذاك سيظل عالقا بحياته.

ومن الصعوبة بمكان محاولة تجاوزه والقفز عليه إلى الصواب الذي ينبغي ترسيخه، هذا فضلا عن أن مرحلة الطفولة إذا تجاوزها المرء و لم يحصل خلالها ما ينبغي تحصيله، فإن طلبه لأي علم أساسي بعدها قد لا يؤتي ثماره كما ينبغي، وبناء على هذا التصور الواقعي الموضوعي لهذه المرحلة الحساسة التي تنص عليها كل المعارف النفسية، فإنها لمسؤولية عظمى يتحملها من يتولى التخطيط لهذه المرحلة أو لمن يتولى رعاية هذه الفئة الهامة في المجتمع، ولا شك أن أولى المهارات التي ينبغي على الطفل أن يتعلمها ويتقنها هي مهارة الكلام المستقيم، هذه المهارة التي تعد أسبق المهارات العلمية الأخرى التي تكمل حياة الفرد، ولا تقوم مهارة الكلام المستقيم إلا بناء على مهارة الاستماع الجيد، الذي يعد الأساس الأول المعتمد في هذه المرحلة، ذلك أنه إذا استقامت هذه المهارة في حياة الطفل ستكون لا شك المفتاح الأساس لكل المعارف الإنسانية الأخرى.

فاللغة الجيدة وإتقانها كلاما وكتابة ينبغي أن يكون لها الصدارة والأولوية المطلقة في حياته، ولأنه من دون التمكن من مهارة اللغة وفنونها وأساليبها في السنوات الأولى من تعليم الأطفال فإن ذلك يودي بهم لا محالة إلى نتائج خطيرة مدمرة لحياتهم ولنموهم العقلي والاجتماعي سواء، وبالتالي يختل لهم التوازن في قواهم الذاتية، لأنه دون هذه المهارة الحساسة والفعالة سيتعرض المرء بعدها إلى إخلال آخر على مستوى المواد المطلوبة بعد ذلك وفي شتى المواد الدراسية المقدمة لهم في المنهج الدراسي.

9. أهمية معّلم التعليم الابتدائي:

وسبقت الإشارة إلى أهمية قطاع التعليم في المجتمع، فهو القطاع الكفيل بتنشيط كلّ القطاعات الأخرى، و ذلك بإمدادها بالطّاقات البشرية المؤهلة لتطويرها، من هذا المنطلق يمكن أن نعد مهنة التعليم أهم المهن كافّة؛ فمن دون تعليم ولا معلّم لن نجد الطّبيب ولا المهندس ولا العالم ولا غيرهم، و لذلك سميت هذه المهنة "**أم المهن**"[1].

تعرف إحدى المعاجم التربوية المعلّم تعريفاً عاماً، بأنه: "الشخص المؤهل للتدريس للتلاميذ أو الطلبة في أحد المعاهد التعليمية"[2]. و يركّز هذا التعريف على عنصر التأهيل حيث يشترط المعلّم أن يكون حاملاً لشهادة تؤهله للتدريس في إحدى المؤسسات التعليمية .

والمعلم هو"الفرد المكلف بتربية لتلاميذ في المدارس"[3]،

بناءً عليه نستطيع القول إنّ مهنة التعليم هي المهنة الأولى في المجتمع، من حيث الأهمية، كما أنها أنبل المهن وأشرفها على الإطلاق، و هذا ما عبر عنه الشاعر أحمد شوقي في قوله:

قـــم للمعلـــم وفِّـــــه التّبجيلاَ كَاد المعلم أَنْ يكونَ رســـولاَ

[1]- فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر :دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر الإسكندرية، مصر، ط1،2003 م، ص 96 ،97.

[2]- أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية و التعليم، انجليزي فرنسي عربي، مصر، دار الفكر العربي، 1980 م، ص 25.

[3]- ناصر الدين زيدان،سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د.ط ، 2007 ،ص44- 45.

أعلمت أشرف و أجلَّ من الذي يبني و ينشئ أَنفساً و عقولا.[1]

هذا عن أهمية المعلّم في المجتمع، أما عن أهميته في العملية التعليمية، فيمكن القول إنّه يحتلّ موقعاً ثابتاً و حساساً جدا في هذه العملية ؛ إذ إنه عنصر يجب توفّره في أي عملية تعليمية مهما كان نوعها، و كما أنه لا يمكننا تصور فعل تعليمي من دون متعلّم، فكذلك الأمر بالنسبة للمعلّم؛ فلا يمكن حدوث العملية التعليمية بشكل سليم في غياب معلّم فعال يسيرها ويقودها نحو تحقيق أهدافها وعليه فإنّ المعلّم هو أهم عنصر في العملية التعليمية، على اعتبار أنّ المتعلّم هو محورها[2]؛ وكثر الحديث في وقتنا الحاليّ عن مسألة التقنيات و الأجهزة الحديثة الّتي يمكن أن تحتلّ مكان المعلّم، وتعوضه في القيام بمهامه، و تمكّن المتعلّم من التعلّم الذّاتيّ، إلاّ أنه حسب اعتقادنا مهما حاولنا أن نوفّر من وسائل تعليمية متطورة فإنها لن تغنينا عن المعلّم، ذلك أنّ الأبنية المدرسية والتجهيزات والمرافق الكتب، والوسائل التعليمية على أهميتها، وآثارها المختلفة في عملية التعليم، تبقى محدودة الفائدة، قاصرة على تحقيق الأهداف إذا لم يتوفّر المعلّم الكفء[3]، الّذي يسخر هذه الوسائل في خدمة العملية التعليمية هذا من جهة، و من جهة أخرى فإنّ الهدف الأساسي للتربية و التعليم لا يقتصر فقط على تلقين المعارف، بل يتجاوزه إلى التنشئة الاجتماعية و بناء شخصية التلميذ قيماً و سلوكا[4].

ولذلك نستطيع القول إنّ معلّم التعليم الابتدائي قد يبذل من الجهد ما يفوق ما يبذله زملاؤه في مراحل التعليم الأخرى[5]، إذ تزداد مهمة المعلّم تعقيداً وصعوبةً، لأنه يتعامل مع أطفالٍ صغارٍ، ويساهم بقدرٍ كبيرٍ في بناء شخصياتهم، وتحديد قيمهم واتجاهاتهم، كما يعد المعلّم القدوة الأولى في حياة الطّفل بعد الوالدين، وذلك يفرض عليه، قبل أن يكون معلّماً، أن

---

[1]- أحمد شوقي، ديوان الشوقيات، تحقيق :محمد نعيم برير، بيروت، المكتبة العصرية، 1431 ه -2010 م، المجلد 1، ص 243.

[2]- خالد طه الأحمد،تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي،1425ه2005 -م، ص19.

[3]- فاروق البوهي و عنتر لطفي :مهنة التعليم و أدوار المعلم، مصر، دار المعرفة الجامعية، ص63 .

[4]- عبد النبي رجواني، تكوين الأساتذة في المغرب إضاءات تربوية و سياسية، ضمن كتاب :مجالات وآفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس، بإشراف عبد النبي رجواني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق، 2008 م، ص11 .

[5]- محمد عبد العليم مرسي، المعلم و المناهج و طرائق التدريس، المملكة السعودية، الرياض، دار عالم الكتب، ط1، 1405ه1985 م، ص2 .

يكون مربيا، ولذلك سميت الوزارة القائمة على شؤون التعليم في بلادنا ب:"وزارة التربية و التعليم".

ومن كل ما سبق يمكن استخلاص أهم الخصائص التي ينبغي توفيرها في المعلم الناجح وهي:

- الإلمام التام بالمادة التعليمية.
- والإيمان بقيمة الابتكار والتجديد والحكم الموضوعي.
- وأن يتصف بالأمانة والحياد وعدم التحيز.
- والاجتهاد في نشر روح العمل الجماعي وإشعار الجماعة بأنه واحد منهم وأن يزرع الاحترام المتبادل بينهم.

-أن يكون متواضعا وغير مغرور بنفسه، فتواضع الأستاذ وحبه لتمرير معلوماته وخبراته إلى التلاميذ، سيجذبهم إليه ويجعلهم يقدرونه ويحترمونه ويتعاونوا معه داخل القسم وخارجه[1].

- ينبغي أن يكون المعلم قادرا على تكييف شخصيته ومزاجه مع مستويات وأمزجة التلاميذ، إذ أن معاملته لتلاميذ الصف الأول يختلف عن معاملته لتلاميذ الصف الرابع.
- ضرورة اقتداء المعلم بمبدأ التوازن بين اللين والشدة، فالمعلم الناجح يجب أن يكون لا متشددا ومتصلبا مع التلاميذ في نفس الوقت يجب أن لا يكون متساهلا ولينا معهم، فالشدة المتزايدة تنتج النفور من المعلم والمادة، والتساهل الزائد يولد الاستخفاف به وبحصته[2].

ومع هذا فموضوع البحث في فعالية المعلم من أهم المواضيع التي اهتم بها الباحثون في مجال التربية والتعليم، وقد اختلف هؤلاء الباحثون في تحديد الخصائص والتي يجب، أن تتوفر في المعلم حتى يكون فعالا، ومن بينهم نذكر والذي لخصها (THO MAS G) فيما يلي:

- أن يكون هادئ الأعصاب، عادلا لا يفتقد برودة أعصابه، لا يترك مشاعره تتحكم فيه، لا يفرق بين الجنسين، فعالا في علاقاته داخل المدرسة وخارجها، ليس لديه أحكام مسبقة على تلاميذه، يخفي انفعالاته ومشاعره عن تلاميذه، لا يفضل تلميذ عن تلميذ أخر) ينظر لهم نظرة واحدة(، يخلق جو تفاهم وحرية وعمل داخل فصله بشرط أن يحافظ على سير

[1]- حسين عبد الحميد، أحمد رشوان، العلم والتعليم والمعلم من منظور على الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2006، ص192- 193.

[2]- إحسان محمد حسين، علم الاجتماع التربوي، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، ط1 ،2005 ، ص187.

فصله بصفة جيدة، أن لا يكون جزئي في أحكامه ولا يغير رأيه بسرعة، لا يرتكب أخطاء كثيفة وواضحة، يملك معرفة عالية وثقافة واسعة[1].

ويتبين لنا ختاماً أنّ للمعلّم أهمية كبيرة ليس فقط في العملية التعليمية أو في المدرسة وإنما في المجتمع بأكمله، وهذه الأهمية تتعاظم عندما يتعلّق الأمر بمعلّم التعليم الابتدائي، لأنّ هذا المعلّم حسب رأينا بيده مفاتيح نجاح كلّ المراحل التعليمية اللاّحقة، ونجاح المجتمع و الأمة قاطبةً.

10. الخصائص الواجب توفرها في المتعلم:

من بين الخصائص الواجب توفرها في المتعلم حتى يمكنه مسايرة العملية التعلمية:

أ. النضج:

هو عملية نمو داخلية تشمل جميع جوانب الكائن الحي ويحدث بكيفية غير شعورية فهو " حدث لاإرادي يوصل فعله بالقوة خارج إرادة الفرد، ويمس هذا النضج الجوانب التالية: النمو العقلي، النمو الانفعالي، النمو المعرفي، والنمو الاجتماعي".[2]

ب. الاستعداد:

يعرف بأنه "مدى قابلية الفرد للتعلم، أو مدى قدرته على اكتساب سلوك أو مهارة معينة إذا ما تهيأت له الظروف المناسبة"[3]، وذلك كون المتعلم "يمتلك قدرات وعادات واهتمامات، فهو مهيأ سلفا للانتباه وللاستيعاب"[4]، ويعد الاستعداد أهم عامل نفسي في عملية التعلم لأنه في غياب هذا العامل المساعد يبقى فعل التعليم والتعلم مجرد جهود مبذولة هدرا.

---

[1] -THOMAS ,G : Enseignants efficaces, édition le jour éditeur (canada) ,1981, P 22-23.

[2]- خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر،ط1، 1999م، ص60

[3]- المرجع نفسه، ص61.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية- حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجزائرية، الجزائر،ط1، 2009م، ص142.

ج. **الدافع:**

والدافع في ابسط تعريفاته هو "حالة داخلية مرتبطة بمشاعر الفرد وتوجهه نحو التخطيط للعمل بهدف تحقيق مستوى من التفوق يؤمن به الفرد ويعتقده".[1]

فالدافع إذا عامل يهدف إلى استثارة سلوك المتعلم وتنشيطه وتوجيهه نحو هدف معين يرغب في الوصول إليه.

11. أنواع الطرائق التعليمية:

إن تطور المناهج التعليمية أدى إلى اعتماد طرائق متعددة ومختلفة في عملية التعليم، ولعل من أبرزها، وخاصة القريبة متزامناً وممارسة:

أ. **طريقة الإلقاء:**[*]

هي إحدى أبسط الطرائق التدريسية وأكثرها شيوعا واستخداما بين المعلمين، وهي من أقدم الطرق، ولعلها أول طريقة بدأ بها التعليم، وتعتمد هذه الطريقة التقليدية في التدريس على جهد المعلم وعلى ذاكرته وغزارة معلوماته وما يمتلكه من مفردات وألفاظ وعبارات، "يقوم فيها المدرس بإلقاء المعلومات على طلابه بأسلوب المحاضرة أو الإملاء،وفيها تحوّل المعلومات من أدمغة المدرسين إلى عقول الدارسين"[2].

فهي طريقة يتولى فيها المدرس القيام بالنشاط الأكثر في عملية التدريس والشرح، ويؤدي استخدام هذه الطريقة إلى تزويد المتعلمين بقدر كبير من المعلومات التي لا يمكنهم الوصول إليها بمفردهم، وشرح الموضوعات الغامضة والمصطلحات والمفاهيم الجديدة، وهذه الطريقة تعتبر من أقدم الطرق التعليمية والمعلم هو محورها.

وتقوم طريقة الإلقاء على خطوتين هما(المقدمة، والعرض):

---

[1]- رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978م، ص168.

[*] معنى الإلقاء: "طريقة يتولى فيها المعلم عرض موضوع معيّن، وتقديم المعلومات بأسلوب شفهي يلائم مستويات المتعلمين من أجل تحقيق هدف أو أهداف الدرس".

[2]-صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص58.

- **المقدمة:** وهي عبارة عن تمهيد للدرس، الغرض منها إعداد عقول التلاميذ للمعلومات الحديثة وتهيئتها للموضوع الجديد من خلال تذكيرهم بالدرس السابق.
- **العرض:** فهو أساس الدرس لأنه ويتضمن موضوع الدس كله من حقائق وتجارب، وصولا إلى استنباط القواعد العامة والحكم الصحيح، فهو بذلك يستهلك الجزء الأكبر من الزمن المخصص للدرس.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1)تمتاز طريقة الإلقاء بأنها" تناسب الأطفال الصغار الذين لا يمكنهم الكتابة أو المطالعة"[1].

2)تدرب التلميذ على الإصغاء والاستماع الجيّدين.

3)اقتصادية في وقت التدريس، أي تعلم عدد كبير من التلاميذ في زمن محدد.

4)مثيرة للتشويق ومثيرة للانتباه، "إذا توافرت في المعلم صفات خاصة تجعله قادرا على إثارة عواطف تلاميذه والتأثير عليهم وجلبهم إليه"[2].

5)تساعد المعلم في توصيل كثير من حقائق الحياة عن طريق الإخبار أو العرض أو القص، وبالتالي تنمي مهارة الاستماع لدى الطفل بطريقة غير مباشرة.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1)تجبر المتعلم(التلميذ) على الحفظ، وتحدّ من نشاطه الذاتي.

2)تركز على العرض اللفظي المجرد، وتغفل الجانب المهاري.

3)تجعل التلميذ في موقف سلبي، إذ تركز على التعليم المعرفي في أدنى مستوياته هو التذكر، وتهمل الفهم والتطبيق والتعليم الوجداني.

4)تؤدي هذه الطريقة إلى شيوع روح الملل بين التلاميذ، حيث أنها تميل للاستماع طوال المحاضرة وتحْرم التلميذ من الاشتراك الفعلي في تحديد أهداف الدرس ورسم خطته وتنفيذها[3].

---

[1]-عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص31.

[2]- محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008م، ص86.

[3]- ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص59.

لهذه الأسباب وغيرها أصبح الكثير من الدارسين والباحثين في مجال التعليمية ينتقدون طريقة الإلقاء، فهم يرون أنها لا تعمل على إيجاد العلاقة بين المعلم والمتعلم، حيث تتجاهل العمل بطريقة الأخذ والرد، ومن هنا عدّت من الطرائق التي لا يمكن الاعتماد عليها في المنظومات التربوية، كونها لا تربي في المتعلم روح الإبداع والتحليل والمنطق الرياضي.

والنقطة الأبرز في هذه الانتقادات كون هذه الطريقة تجعل المتلقي سلبيا من عملية التعلم، وهذا ما يمنعه من اكتساب المهارات، كذلك تجعله لا يستطيع التركيز لمدة أطول في الموضوع الواحد، مع ما يصاحب ذلك من المادة الدراسية التي غايتها في ذاتها، لأن اهتمام المعلم ينصبّ على تقديم المعلومات ضمن فترة محددة، وبذلك يهمل الأهداف التربوية مما لا يجعل المتلقي(المتعلم) يستفيد كثيرا لعدم قدرته على استيعاب المعلومات بسرعة، واستخلاص الأفكار الأساسية والربط بينها.

ب. طريقة التلقين:

فقد وضح معالمها وبينها العالم اللغوي "هربارت(Herbert)"*، وقد اعتمدت هذه الطريقة في التدريس على خمس خطوات أساسية وهي كالآتي:[1]

- **التمهيد:**

على المعلم تخصيص فترة لتوجيه عقول التلاميذ للدرس، ويمكن أن يكون التمهيد بذكر قصة يستوعبها التلاميذ، أو يربط الدس الحالي بالماضي أو بأسئلة عامة لها علاقة بالدرس.

- **العرض:**

طريقة العرض تختلف باختلاف الدروس، كان يستخدم المعلم في عرضه طريقة الكشف، أي يشير إلى المعلومات الأساسية والتلاميذ يقومون بالكشف عن تفاصيلها، أو يستخدم طريقة الإلقاء، أو طريقة عرض الأمثلة ومناقشتها.

* هو يوهان فريدريش هربارت Johan Freidrich Herbart (1776-1841)، فيلسوف وتربوي ألماني، أثر كثيراً في نظرية التربية في نهاية القرن التاسع عشر، اعتقد هربرت أن التربية مرتبطة كثيراً بالأخلاق (دراسة أنماط الصواب والخطأ) وعلم النفس، حيث توفر الأخلاق الهدف الشامل للتربية لبناء صفات أخلاقية قوية، ويزوّد علم النفس وسائل تحقيق هذا الهدف، ركز هربارت على أهمية تطوير ورعاية اهتمام الطلاب بالتعليم.

[1]- ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص155.

- **الربط:**

وهي خطوة الموازنة والمقارنة بين ما سبق للتلاميذ معرفته وما هو جديد، ففيها يقوم المعلم بعمل مقارنة وموازنة بين المعلومات الجديدة والقديمة وذلك من خلال أوجه الشبه والاختلاف بين ما يتلقاه التلاميذ في لحظتهم تلك، وبين ما سبق أن تعرفوا عليه، وهذه الخطوة تعتبر ضرورية عند "هربارت".

- **الاستنتاج أو الاستنباط:**

في هذه المرحلة يتم استنتاج واستنباط القواعد العامة والأفكار الرئيسة للدرس، حيث يقوم المعلم بإشراك التلاميذ في صياغة هذه القواعد والأفكار الرئيسة بأسلوب مبسط، يساعدهم في فهم ما يعرض عليهم.

- **التطبيق:**

وذلك بطرح عدد من الأسئلة على التلاميذ، الهدف منها الوقوف على مدى فهمهم للدرس من جهة، وتثبيت المعلومات في أذهانهم من جهة أخرى، هذه الطريقة تشبه إلى حد كبير طريقة الإلقاء، يتقمص فيها المعلم دور البطولة، فيكون مصدر المعلومات الموجه والعامل في حل المشكلات، بينما يقتصر دور المتعلم على الاستهلاك فقط فيكون عقله بمثابة خزان لملء المعلومات والحفظ ثم استظهارها أثناء الاختبارات، فالمتعلم" لا يشترك سوى بناحية واحدة من عقله، وهي القدرة على التذكر والحفظ"[1].

ففي ضوء هذه الطريقة ينظر إلى اللغة على أنها مجموعة من الحقائق تلقن للناشئين فيحفظونها، وبقدر ما يكون الناشئ (التلميذ) حافظا لهذه الحقائق يعد مُتقنا لها، ذلك أن "القواعد النحوية تحفظ تعريفاتها ومصطلحاتها، وكذلك القصائد والنظريات الهندسية والقوانين

[1]- بشير عبد الرحمن الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية- إعدادها وطرق استخدامها-، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، سنة 1996م، ص10.

الفزيائية، ولكن إذا جاء الناشئ ليمارس اللغة في حياته أحس بالصعوبة، و لم تفده تلك الأشعار التي حفظها ولا المصطلحات التي تلقاها"[1].

❖ **مزايا التلقين:**

لهذه الطريقة مزايا قليلة كونها تجعل المتعلم لا يقف عند مشكلاته التي تتطلب منه التدخل لحلها بنفسه، ومن هنا لقيت كثيرا من النقد، إلا أنها مازالت تستعمل في مدارسنا حاليا وبشكل مكثف، ونجد المتعلم يعتمد على أستاذه، ومن هنا يتخرج التلميذ وهو لا يستطيع إدراك الحلول الجزئية للمسائل التي تطرح أمامه.

"إن علماء التربية يعزون نقائص هذه الطريقة إلى كونها لا تعتمد المنطق الرياضي، ولا تعتمد البدائل الإبداعية، ولذا غاب فيها استعمال الفكر في كثير من المناحي"[2].

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** مما يعاب عليها:

1)تأخذ الطريقة التلقينية الشكل اللفظي الذي يقدم معلومة سهلة التناول دون عناء الاستشكاف، فتظهر صعوبات كثيرة على شكل الإرهاق والثقل والملل، الذي يبدو كضغط خارجي يقع على فكر التلميذ دون تعويده على الحكم والتفكير الشخصي، فينتقي مفهوم المشاركة في العملية التعليمية.

2)ضآلة الوظيفة المعرفية، ومعنى ذلك أن المعارف التي حصل عليها التلميذ عن طريق التلقين ستكون معارف جامدة وربما ميتة في ذهنه، حين يفاجأ بمواقف جديدة في حياته ويكون عاجزا عن اتخاذ موقف منها، لأن طريقة الممارسة العقلية التي اعتاد عليها في تلقينه الدروس جرت بعيدة عن الواقعية والممارسة العقلية الناقدة والمفكرة بذاتها وبالمحيط.

3)الطريقة التلقينية" تؤدي من المعلم إلى المتعلمين بنفس الأسلوب وبذات الخطاب الموجه، دون مراعاة أدنى حدود للفروقات الفردية المفترضة عند التلاميذ، ما قد يؤدي إلى عدم الاستيعاب، وبالتالي رسوب وفشل في العملية التعليمية"[3].

---

[1]-محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م، ص21.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص61.

[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص158.

لهذه الأسباب"لقيت طريقة "هربارت" انتقادات كثيرة، باعتبارها طريقة تقليدية تركز على المعلم، وتطلب منه كثيرا من الجهد، فهو الذي يحضر الدرس (المقدمة وعرض المادة)، وهو الذي يناقش ويشرح ويسأل ويطالب بالمقارنة وذكر الحقائق التي تكتشف من الأمثلة.

ج. الطريقة الحوارية:

يتجلى مضمونها من خلال اسمها، حيث تقوم على الحوار والمناقشة بين المعلم والمتعلم، فهي تقوم على أساس الحوار المتكامل، فالمعلم لا يتكلم وحده، بل يكون هناك تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم عن طريق المناقشة والحوار البناء، وتتفرع إلى نمطين: حوار حر (مناقشة) وحوار ديداكتيكي(الطريقة السقراطية). وعليه فهذه الطريقة تجسد نوعين من الحوار:

- **الحوار الحر**: أي المناقشة الحرة، حيث يشترك الأستاذ أو المدرس في الحوار كما لو كان واحدا من التلاميذ، ويتمثل دوره في السير الحسن للحوار، وذلك بتقسيم فرص المشاركة في الحوار، حتى لا يكون الكلام جماعيا وفوضويا، وحينها لا تحصل الفائدة.
- **الحوار السقراطي**: ويكون المدرس أكثر فاعلية، فهو الذي يحدد ويقرر نوع الأسئلة، ونوع الأجوبة، بحيث يريدها صحيحة ومنظمة في مجملها.

وهذه الطريقة تعدّ من الطرق المثلى في تدريب التلاميذ على أدبيات التحاور مع الغير، وعلى التخمين والحدس الذهني، لتنمية الجوانب العقلية للمتعلمين، كما أنها تساعد في الكثير من الأحيان والمواقف، على إقامة علاقة مشتركة، وتوافق بين عقل المدرس وعقل المتعلم، لما فيها من حرية وتبسيط، وعدم التكلف والشرود[1] ، وهي تستخدم بنجاح في دراسة الأشياء، و"تثبت المعلومات في ذهن الطالب، وتجعله حاضر البديهة شديد الانتباه"[2].

❖ **شروطها:**

يتوقف نجاح هذه الطريقة على مضمون وصياغة الأسئلة، لذلك استلزمت هذه الأخيرة شروطا منها:

1)أن يكون السؤال منطقيا واضحا، بسيطا ومحددا موجز الصياغة.

2)أن يتلازم السؤال المطروح بعلاقة منطقية مع ما سبقه من أسئلة الموضوع.

[1]- ينظر: عبد لمنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص34.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص62.

3)يجب أن يمز السؤال فكرة واحدة، أي يحدد من حيث المضمون والشكل.
4)يجب أن يكون السؤال موجها إلى جميع التلاميذ، لا إلى تلميذ واحد.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1)التفاعل التام بين المعلم وتلامذته.
2)تساعد هذه الطريقة على ترسيخ وتثبيت المعلومات في أذهان المتعلمين.
3)تعوّد التلاميذ على إعمال الفكر بفاعلية، والاعتماد على النفس في كشف الحقائق.
4)سلب أذهان التلاميذ وإيقاظ انتباههم داخل الفصل، حيث تبعد التلميذ عن الملل والسأم، وتسفي تنمية روح العمل الجماعي لدى التلاميذ.
5)تساعد هذه الطريقة على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1)بطء عملية التدريس من خلال هذه الطريقة، فربما أخذ المعلم وقتا طويلا في شرح فكرة بسيطة.
2)تساعد هذه الطريقة على ترسيخ بعض الأخطاء التي قد لا ينتبه لها المعلم أثناء الأسئلة والأجوبة الكثيرة.
3)لا تصلح مع التلاميذ الذين راجعوا الدرس، ولديهم إلمام كامل بإجابات الدرس.
4)تساعد على إشاعة الفوضى داخل الفصل.
5)ربما تؤدي هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس، وقطع أوصاله من خلال الأسئلة الكثيرة.
6)عدم مشاركة جميع التلاميذ، بسبب الخجل أو انتقاء الزملاء، فقد يمتلك التلميذ قدرات إبداعية لا يطلع عليها الأستاذ، وتبقى مكبوتة في نفسه.

د. الطريقة الاستقرائية(الاستنباطية):

الاستقراء هو "الأسلوب الذي يسلكه العقل في تتبع مسار المعرفة والتعلم"[1]، فهذه الطريقة تعتمد على النمط العقلي، حيث ترتب الخطوات المطبقة فيها ترتيبا تصاعديا وفكريا، وتبدأ بدراسة الجزئيات وفحصها، وملاحظة نتائجها، والموازنة بينها، وتعرف أوجه الشبه

[1]-حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م، ص324.

والاختلاف بينها، وأن "أساس هذه الطريقة هي نظرية تربوية ترى أن العقل البشري يتكون من مجموعة من المُدْركات الفكرية وهذه المدركات يرتبط بعضها بالبعض الآخر، وأن هذه الأفكار تتفاعل مع بعضها البعض، فتنتج أفكارا جديدة"[1].

ومعنى هذا أن الطريقة "تعتمد في جوهرها على تتبع أحوال الشيء من الجزء إلى الكل"[2]، لأن المعلم ينتقل فيها من متعلميه من الأمثلة إلى القاعدة، ومن الجزئيات إلى الكليات، ومن الخاص إلى العام، بغية الوصول إلى قاعدة أو حكم من الأحكام.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها:

1)تهيئ للمتعلم إعمال فكره، وتدفعه لاستنباط الحقائق والقواعد العلمية.

2)المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة.

3)يستطيع التلميذ استرجاع أي قاعدة إذا نسيها عن طريق استرجاع خطوات التعرف عليها.

4)تساعد هذه الطريقة على الثقة بالنفس والاعتماد على الذات.

5)تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ.

6)تعمل هذه الطريقة على جذب انتباه التلاميذ، والتغلب على ظاهرة الشروط الذهني.

7)تساعد على تنمية التفكير المنطقي لدى المتعلم[3].

❖ **مساوئ هذه الطريقة:**من آخذها:

1)اقتصار استخدامها على مواد دراسية معينة، فهي لا تصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.

2)تحتاج إلى وقت أطول، قد يستغرق المتعلم وقتا طويلا في الوصول إلى الحقائق والمفاهيم المطلوبة.

3)استنباط الأحكام انطلاقا من الجزئيات، فإذا التلميذ لم يستقرئ الجزئيات لسبب من الأسباب(كالغياب مثلا) فاته كل شيء.

---

[1]- محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، الرياض، المملكة العربية السعودية، ط1، 1998م، ص26.

[2]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص155.

[3]- ينظر: محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف- أسسه وتطبيقاته-، ص53.

ه. الطريقة القياسية:

الأساس الذي تُبنى عليه هذه الطريقة هو "القياس، والذي يعد بمثابة أسلوب عقلي يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج"[1].

وهي "إحدى طرق التفكير العامة التي يسلكها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول"[2]، وتستخدم بكثرة في قواعد اللغة العربية، وهي عكس الطريقة الاستقرائية إذ "ينتقل فيها المعلم من القاعدة إلى الأمثلة، ومن الكليات إلى الجزئيات، ومن العام إلى الخاص"[3]، ولا يعتمد فيها المعلم على مجهودات التلميذ لبلوغ القاعدة، بل هو من يسوغها.

وقد أكد بعض الدارسين، ومنهم "أحمد السيد" على أن الجمع بين الطريقتين (الاستقرائية والقياسية) هو منك أساسيات التدريس، حيث يقول: "ولو رحنا نستعرض الطرائق المستخدمة في تدريس الأدب لألفينا أن ثمة طريقتين أساسيتين، تعتمد الأولى على الحقائق والأحكام العامة (القياسية)، وتذهب الثانية إلى جعل النصوص أساس للوصول إلى الحكام وتقرير الأحكام (الاستقرائية)"[4].

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من محاسنها:

1)سهولة استخدامها، فهي لا تحتاج إلى مجهود عقلي كبير.

2)لا تحتاج إلى وقت طويل.

3)أنها أفضل من الطريقة الاستقرائية التي تتلخص في تزويد التلاميذ بالمعلومات، ثم تتركهم يستنتجون القوانين بأنفسهم[5].

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** مما يؤخذ عليها:

1)تبدأ من الصعب إلى السهل، مخالفة بذلك قوانين التعلم التي تنادي بالتدرج من السهل إلى الصعب.

---

[1]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، ص323.

[2]- حسن أحمد شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م، ص62.

[3]- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية، ص155.

[4]- المرجع نفسه، ص128.

[5]- ينظر: عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، ص33.

2)تخالف الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة، لأنها تركز على الحفظ للقاعدة، ولا تضمن فهمها بعد حفظها.

3)غير مناسبة لتعليم تلامذة المرحلة الابتدائية، لقصور تفكيرهم من الناحية القياسية.

4)مشاركة المتعلم من خلال هذه الطريقة سلبية.

5)سرعة نسيان القاعدة، لأن التلاميذ لم يبذلوا جهدا في استنباطها، لأنها حفظت دون وعي بطرق تكونها وأساليب تجمعها.

و. طريقة حلّ المشكلات*:

والتي تعد من أهم طرق النشاط في التعليم، فهي تقوم على إثارة تفكير التلاميذ وإشعارهم بالقلق من وجود مشكلة استصعب عليهم حلها، يعتبر أسلوب حل المشكلات أحد الأساليب الحديثة في التدريس في مختلف مراحله، بهدف تنمية فكر المتعلم، ثم إن "عملية حل المشكلات، من العمليات الأكثر فعالية في أحداث التعلم لأنها توفر الفرصة المناسبة لتحقيق الذات لدى المتعلمين، وتنمية قدراته العقلية، وتعتمد الانطلاقة فيها على المعلم بطرح المشكلة وتوضيح أبعادها، وبعد ذلك يناقش ويوجه التلاميذ للخطوات والعمليات التي تقود لحل المشكلة"[1].

يرى "عبد الرحمن جروان" في كتابه (تعليم التفكير) أن حل المشكلات: "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من اجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له، وتكون الاستجابة بمباشرة عمل ما، يستهدف حل التناقض أو اللبس أو الغموض الذي يتضمنه الموقف"[2]، ويرى "عمر غباين" أنها: "عملية تفكيرية يستخدم الفرد فيها

* صاحب هذه الطريقة هو "جون ديوي John Dewey(1859-1952): مربي وفيلسوف وعلم نفس أمريكي وزعيم من زعماء الفلسفة البراغماتية ويعتبر من أوائل المؤسسين لها، ويعرف "جون ديوي" المشكلة على أنها حالة شك وتردد، تقتضي بحثا أو عملا يبذل في سبيل استكشاف الحقائق التي تساعده على الوصول إلى الحل.

[1]-محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، ص10.

[2]- فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات- دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدثة، ط1، سنة 1999م، ص95.

ما لديه من معارف مكتسبة سابقة ومهارات من اجل الاستجابة لمتطلبات موقف ليس مألوفا له"[1].

وبناء على هذه التعاريف فإن هذا التعبير(حل المشكلات) يتضمن توظيف الخبرات والمعلومات لتحقيق الأهداف التعليمية، ذلك أن أسلوب حل المشكلات يعتمد على طرح بعض المشكلات أمام التلاميذ، مع زيادة دافعيتهم لحل هذه المشكلات من خلال استخدام خطوات المنهج العلمي مما يساعد على تنمية تفكير التلاميذ وزيادة خبراتهم والتوصل إلى المعرفة، "ويجمع معظم المربين على أن طريقة حل المشكلات هي من أكثر الطرق فعالية في مجال العملية التعليمية/ التعلمية، سواء ما تعلق منها بالنشاط الفردي في التعلم أو بالنشاط الجماعي، إذ تبين أن الخطوات هي نفسها في النشاطين، حيث تبدو وكأنها الطريقة الطبيعية للتعلم"[2]، والدارس لهذه الطريقة يرى أنها جمعت بين أسلوبين في التدريس:

- **الأسلوب الاستقرائي:** الذي ينقل العقل من الخاص إلى العام، أي من الجزئية إلى القاعدة التي تحكم كل الجزئيات التي ينطبق عليها نفس القانون، أو من المشكلات إلى الحل.
- **الأسلوب القياسي:** الذي ينقل العقل من العام إلى الخاص، أي من القاعدة إلى الجزئية.

❖ **معايير اختيار وضعية مشكلة:** لبناء وضعية مشكلة لابد من اعتبارات أساسية ضرورية تكون بمثابة معايير تحدد وضعها وهي:

1)أنتكون المشكلة ذات معنى بالنسبة للمتعلم.

2)أن تشكل عائقا قابلا للتجاوز.

3)أن تكون في مستوى التلاميذ.

4)أن تثير التساؤلات.

5)أن تحدث قطيعة مع التصورات السابقة.

6)أن تكون مرتبطة بالواقع(واقع التلميذ).

[1]- عمر غباين، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004م، ص127.

[2]- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق(المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، 2006، ص109.

7)أن ينتج عنها اكتساب معرفة ذات طابع عام(مفاهيم، قواعد، نظريات...) [1]

❖ **خطوات طريقة حل المشكلات:** يتوقف الوصول إلى حل مناسب للوضعية المشكلة في إتباع خطوات معينة، يمكن حصرها في الخطوات التالية، المدرجة في هذا الجدول:[2]

1) **اختيار الوضعية المشكلة:**	– أن تقع المشكلة فيما يعرف بمجال التحدي. – أن ترتبط بالكفايات المحددة المراد تحقيقها. – أن تكون المشكلة ذات دلالات ومعنى بالنسبة للتلميذ.
2) تحديد المشكلة:	– تحليلها، أي عناصرها المكونة لها. – تشجيع التلاميذ على طرح التساؤلات.
3)جمع المعلومات:	– مساعدة التلاميذ للوصول إلى المعلومات. – التمييز بين المعلومات والبيانات. – مساعدتهم على التمييز بين الرأي الشخصي والحقيقة.
4) اختيار الحلول الممكنة:	– اقتراح الحلول والبدائل الممكنة. – اختيار أكثرها احتمالا لحل الوضعية الإشكالية. – اختيار صحة الحلول المحتملة.
5) الوصول إلى حل المشكلة:	– مساعدة التلاميذ للوصول إلى النتائج. – عرضها بشكل واضح. – التأكد من صحتها باختبارها في وضعيات مشابهة.

❖ **شروط نجاح أسلوب حل المشكلات:**

يجب أثناء اختيار المشكلة العلمية المراد حلها مراعاة الشروط التالية:

1)أن تكون المشكلة مناسبة لمستوى التلاميذ ومع مرحلة نموهم.

2)أن تكون ذات صلة قوية بموضوع الدرس، ومتصلة بحياة التلاميذ وخبراتهم السابقة.

3)أن تعبر المشكلة عن حاجات واقعية يشعر بها المتعلم.

[1]- محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق(المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، ص105.

[2]- المرجع نفسه، ص106.

4)أن يكون التوجيه والتقويم جزءٌ لا يتجزأ من عملية التعلم عن طريق حل المشكلات.
5)الابتعاد عن استخدام الطريقة الإلقائية في حل المشكلات إلا في أضيق الحدود.
6)أن تؤدي دراسة المشكلة إلى مشكلات أخرى تحتاج إلى دراسات جديدة.

❖ **محاسن هذه الطريقة:** من مزاياها أنها:

1)تعمل على إثارة تفكير المتعلمين ودفعهم إلى الاستطلاع، فالمشكلة المطروحة تعد حافزا للبحث والتجريب، سواء بدافع التحدي، أو بدافع حب الاستطلاع وللكشف عن المجهول.
2)تحقق مبدأ التعلم الذاتي،وتهيئ المتعلم لأن يواجه مشكلات الحياة ويتدرب على طريقة حلها.
3)تنمي اتجاه التفكير العلمي لدى المتعلمين، حيث يتم الإقبال على المشكلة برغبة التعرف على الأشياء، وتعلم المهارات اللازمة.
4)تنمي روح العمل الجماعي لدى التلاميذ، وتجعلهم نشطون ويعملون بشكل إيجابي.

❖ **مساوئ هذه الطريقة:** من عيوبها:

1)الوقت الطويل الذي تستغرقه دراسة المشكلة، مقارنة بحجم المادة العلمية التي يحصل عليها التلاميذ والتي تعتبر قليلة جدا.
2)طريقة معقدة، لأنها تدفع المتعلم إلى المحاولة والخطأ إلى أن يتعلم.
3)قد لا يوفق المعلم في اختيار المشكلة اختيارا حسنا، من ذلك إذا أسند تحديد المشكلة للتلاميذ ربّما يحددون مشكلة تافهة لا ترقى إلى درجة البحث والتحليل، وإذا قام المعلم بتحديدها ربّما تصعب على التلاميذ ولا تتناسب مع سنهم.
4)صعوبة تحقيقها في كل المواقف التعليمية، فقد لا تصلح لتلاميذ المرحلة الابتدائية لاعتمادها على التفكير العلمي المجرد.

ز. **طريقة المشروع:**

تعد امتدادا لطريقة حل المشكلات، وتعتبر طريقة المشروع أهم طريقة للتدريس تنفرد بها الفلسفة" البراغماتية" التي تزعمها المربي الأمريكي"جون ديوي"، "كان لفظ المشروع يستعمل في الأشغال التجريبية في أمريكا، ومن هنا انتقل المشروع إلى الميدان التربوي، وذلك بفضل الأمريكي" كلباتريك" الذي بناه على أساس فلسفة "جون ديوي" الذي بناه على أساس فلسفة

"جون ديوي"، وهي فلسفة الخبرة التي تعطي اهتماما لميول المتعلم وحاجاته"[1]، فهي تجعل أساس التعلم مشروعا يختاره المتعلمون بحسب ميولهم واحتياجاتهم، حيث يمتزج فيه النشاط العقلي بالنشاط الجسمي، في وسط اجتماعي يتضمن على علاقات اجتماعية تحقق نمو التلميذ وتكييفه مع المجتمع.

ومحور هذه الطريقة، نشاط مبني على مشكلة نابعة من محيط المتعلم، ويهدف إلى غرض واضح مرغوب فيه، يندفع المتعلم لتحقيقه تلقائيا وفي ظروف طبيعية، يؤدي في النهاية إلى نمو نموا كاملا، ويتم ذلك عن طريق إنجاز مشاريع تخلق في الطفل غاية وهدفا يعمل للوصول إليهما، "فالمشروع البيداغوجي الذي مبدؤه الأساسي هو جعل المتعلم محور العمل التربوي، يشكل الإطار المناسب الذي تندمج فيه التعلمات الموجهة لتنمية كفاءة واحدة أو أكثر"[2]، إذ يقوم التلاميذ بإنجازه تحت إشراف المعلم، يستلزم الجمع بين مختلف الأنشطة اللغوية، وربما حتى أنشطة المواد التعليمية الأخرى، لأنكل المواد والأنشطة تندمج مع بعضها لتحقيق هدف مشترك، وهو الوصول إلى إنجاز منتوج ذي طابع شفوي هو المشروع.

❖ **أنواع المشاريع:**

المشروعات إما أن تكون فردية أو جماعية، ففي المشروع الفرد يقوم تلميذ واحد بعمل ما يسير فيه حتى نهايته، فيكون به قد اكتسب قدرة وجرأة تيسران عليه القيام بأعمال أخرى، أما المشروعات الجمعية فهي تسمى أحيانا"نشاطا اجتماعيا"، لأنها تقوي الروابط الاجتماعية بين التلاميذ، وتدفعهم إلى تقسيم العمل بينهم، وتشجعهم على تحمل المسؤولية[3]، وبناء عليه يمكن تقسيم المشاريع إلى قسمين:

1)**مشاريع فردية:** هي التي قوم فيها كل تلميذ بتنفيذ مشروع لوحده، كأن يطلب المعلم من كل تلميذ إنجاز دارة كهربائية، أو إنجاز مكعبات في حصة التربية التشكيلية، لاستغلالها في حصة الرياضيات.

[1]- طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2003م، ص90.

[2]- اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011م، ص7.

[3]- ينظر: بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م، ص9.

2)**مشاريع جماعية:** فهي الأعمال التي تسند إلى مجموعة من تلاميذ الفصل الواحد، ويتم فيها تفويج التلاميذ، بحيث يختار كل فوج، المشروع الذي يرغب في إنجازه، وتتم تحت إشراف المعلم.

❖ **خطوات بناء المشروع:** إن إنجاز أي مشروع تربوي فرديا كان أم جماعيا يشترط فيه احترام الخطوات التالية:

1) **اختيار المشروع:**

تعد عملية اختيار الشروع من أهم مراحل إنجاز المشروع، ذلك لأن الاختيار الجيد يساعد في نجاح المشروع، بينما الاختيار السيئ يعرض المشروع للفشل الحتمي، ويجعل من الخطوات الأخرى اللاحقة خطوات عديمة الجدوى، وتتسبب في إهدار الوقت على المعلم.

في هذه الخطوة يقترح المدرس على كل تلميذ أو مجموعة من التلاميذ عددا من المشاريع ويناقشها معهم، قصد إثراءها والتفضيل بينها، لتنتهي المناقشة بالاتفاق على مشروع ما، ثم تحدد صياغة الموضوع بشكل يثير الرغبة في البحث وحب الاستطلاع لدى التلاميذ، مع التركيز على الأهمية التربوية من حيث اكتساب معارف جديدة وخبرات تفيد التلميذ في حياته التعليمية.

2) **رسم خطة المشروع:** يقوم التلاميذ بالتعاون مع المعلم(بعد تبادل الأفكار في اختيار الوسائل الكفيلة والضرورية لإنجاز المشروع بوضع خطة مفصلة واضحة للمشروع، ويلتزمون بها عند تنفيذ مشروعهم، ويتم ذلك تحت إشراف المعلم وتوجيهه.

3) **تنفيذ المشروع:** يتم في هذه المرحلة ترجمة الجانب النظري المتمثل في بنود خطة المشروع إلى واقع عملي محسوس، ذلك أن الهدف التربوي الأساسي لطريقة المشروع هو تعويد التلميذ على العمل والتنفيذ وتجاوز العقبات، إذ أن هذه المرحلة يتعاون فيها الجميع على التوصل إلى تحقيق الهدف المنشود بتوجيه وإرشادات المعلم، هذا الأسلوب تتحقق من خلاله أسمى الأهداف التربوية كالتعاون والتآزر والتضامن والشعور بالنجاح الجماعي.

4) **تقويم المشروع:** تعد المرحلة الأخيرة من خطوات إعداد المشروع، وهي تقويم المشروع والحكم عليه، وهذه المرحلة تعتبر من أهم الخطوات، حيث يقف كل من شارك في إعداد وإنجاز المشروع عند نقاط القوة ومواطن الضعف، وتقويم المشروع معناه الحكم على

النتائج، ومدى تحقيق الهدف الذي رسم مسبقا، والوقوف عند ثمرة جهود التلاميذ ومنه تحقيق رضاء النفس، وشعورهم بالرضى والارتياح لما حققوه من نتائج[1].

❖ **أهمية المشروع في الممارسة البيداغوجية:**

تكمن أهمية المشروعات البيداغوجية في مجموعة من النقاط الأساسية، منها:

1)جعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم ووضعهم في سيرورة تكوين مستمر.

2)مراعاة الفروق الفردية في منهجية العمل، واستعمال الفوج كأداة لبناء المعرفة وتطويرها.

3)إعطاء معنى (دلالة) لما يقترح على التلاميذ من أنشطة، أي أنهم سيدركون لماذا يتعلمون ما يتعلمون.

4)تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، لأن إنجاز المشاريع يسمح لهم بتبادل الآراء وقبولها والتعاون فيما بينهم، والتوفيق بين الحاجات الفردية وحاجات الجماعة، وتطوير التفكير النقدي.[2]

إن طرائق التدريس التي استعرضناها تندرج ضمن إطار ما يصطلح عليه اليوم" بيداغوجيا التعليم"، فطريقتا "الإلقاء والتلقين" تدرج ضمن المصطلح التعليمي "بيداغوجيا المضامين"، أما الطرائق الأخرى فتدرج ضمن مصطلح "التعليم بواسطة الأهداف" أو "بيداغوجيا الأهداف" باستثناء طريقتا "المشروع، وحل المشكلات" والتي تدرج ضمن المقاربات الحديثة (بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات).

12. تعليمية اللغة العربية:

انطلاقا من مفهوم التعليمية ومفهوم اللغة عموما، يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية والتي هي جزء من تعليمية اللغات؛ بمعنى أن الأخيرة هي عبارة عن إطار عام تندرج ضمنه تعليمية جميع اللغات، وهي بدورها جزء من التعليمية، فبهذه الإضاءة السريعة يمكن تحديد مفهوم تعليمية اللغة العربية، والتي هي عبارة عن مجموعة من الطرق والتقنيات الخاصة بتعليم مادة اللغة العربية وتعلمها خلال مرحلة دراسية معينة، قصد تنمية معارف التلميذ واكتسابه

[1]-ينظر: إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج(المكونات- الأسس- التنظيمات- التطوير)، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2007م، ص99-100.

[2]- ينظر: بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005م، ص25.

المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية وفق ما تقتضيه الوضعيات والمواقف التواصلية، كل هذا يتم في إطار منظم وتفاعلي يجمع المعلم بالتلميذ، باعتماد مناهج محدّدة وطرائق تدريسية كفيلة بتحقيق الأهداف المسطرة لتعليم اللغة العربية وتعلّمها[1]، فإن تحقق هذا المفهوم في أذهاننا وجب المعرفة والإحاطة بعناصرها.

أهداف تدريس اللغة العربية للطفل(التلميذ):

أ – **الأهداف العامة** :وهي الأهداف الشاملة التي تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة، يستغرق بلوغها وقتًا كاملا، وفي مجالات تعليم اللغة العربية وطرائق تدريسها في جعل المتعلم قادرًا على تحقيق ما يلي:

1) توظيف أنشطة اللغة العربية في تنمية طاقاته الفكرية والوجدانية والسلوكية، واتخاذ مواقف صحيحة من القضايا التي تواجهه في حياته.

2) وامتلاك التفكير العلمي الموضوعي المنظم والقدرة على الانتقال من العام إلى الخاص.

3) تعزيز الاستقلالية الذاتية في العمل والإبداع والإنتاج للوصول إلى التعلم الذاتي عن طريق البحث والعمل الفريقي والانتفاع من المكتبات، واستخدام المراجع والمعاجم واللجوء إلى المطالعة الذاتية وإتقان التعبير.

4) واعتماد الفصحى لغة التواصل في أثناء التدريس ووسيلة تواصل مع الثقافة العربية وإدراك دورها في الحضارة العالمية وفي البيئة الاجتماعية والمحلية.

5) والاستفادة من مختلف وسائل الإعلام المرئية والمسموعة والمكتوبة .

6) استخدام تقنيات التعبير الشفهي والكتابي الملائمة للموضوعات المطروحة والحوار والمناقشة.

7) ترسيخ معرفة المتعلم لقواعد اللغة النحوية والصرفية الإملائية بالملاحظة والمحاكة.

8) والإخلاص للوطن والدعوة إلى محبته وإعلاء شانه[2].

[1]– ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مدينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م-2011م، ص 08.

[2]– يوسف مارون، طرائق التعلم بين النظرية والممارسة، المؤسسة المحلية للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008، ص231،232.

ب- الأهداف الخاصة:

أمثال الأهداف الخاصة ، فهي الأهداف التفصيلية الجزئية في إطار عملية التعلم والتعليم ولكل عنصر الكفايات من أهدافه :

1) محور العمل التربوي، عن طريق استخدام الطرائق الناشطة في تدريس اللغة العربية وتنمية ميول المتعلمين.
2) تعلم اللغة العربية، على أنها وحدة مترابطة ومتكاملة في فروعها خاصة في الصفوف الأولى.
3) تطبيق مبادئ التربية العامة، أي التدرج من المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب.
4) التركيز في ربط التعلم بأهداف محددة، وتعزيز المشاركة والحوار والعمل التعاوني التربوي المشترك بين المعلوم والتلاميذ.
5) إتقان استخدام الوسائل المساعدة والمناسبة لكل نشاط منها أنشطة اللغة العربية.
6) ممارسة تقنيات القراءة على أنواعها وخاصة قراءة الصورة وتقنيات التعبير الشفهي والخطي.
7) التركيز في المطالعة بنوعيها الحرة والموجهة لتنمية آفاق التلاميذ التعليمية.[1]

13. الأسس اللسانية لتعليم اللّغة العربية:

يتّضح دور اللسانيات في عملية تعليم اللغة من خلال تحديد هذه العملية باعتبارها عملية إدراك متعمقا ومتيقظ عند التلميذ الاستعمال اللغة في المجتمع حيث توفر اللسانيات لأستاذ اللغة الوصف الدقيق للغة ولظروف استعمالها، فالتحليل اللساني العلمي للغة يهدف إلى تحديد البنية اللغوية ووصفها وتفسيرها فتزود بذلك معلم اللّغة بالأسس المعرفية وتمكنه من إدراك كيفية إنتاج متكلم اللّغة حمل لغته لأنه اكتسب بصورة ضمنية قواعد اللّغة الكامنة ضمن كفايته اللغوية، فيقوم من قواعد الكفاية وصور الأداء التطبيقي لما يراه مخالفا لقواعد وأنماط التراكيب الأدائية للغة المدروسة وفق نظرية النقل للعالم اللغوي التي تعتمد على التقابل والعملية التعليميّة، لأن القواعد التربوية التعليمية تقوّم باختيار مادة تعليمية بالاعتماد على القواعد اللسانية العلمية،

[1]- يوسف مارون، طرائق التعلم بين النظرية والممارسة، ص234

فهدف تعليم اللغة يستهدف كيفية استعمالها في المجتمع من خلال تطوير معرفة المتكلم بقواعد اللغة من خلال مده بتجربة لغوية موجهة بواسطة ّ الممارسة العملية الملائمة وتوفير المادة اللغوية.

إنّ المعرفة اللسانية والإلمام بقضايا اللغة لا يكفي للقيام بالعملية التعليمية اللغوية، بل يقتضي تعليم اللغة إتباع منهجية علمية واضحة تنصّ على القضايا اللغوية التي يجب تعليمها، فمنهجية تعليم اللغة تشتمل على المسائل التالية:

أ. **التحليل اللساني للمادة المدرسية:** لبناء إستراتيجية التعلم عبر الممارسة اللغوية المختصة وليس من خلال تلقيه لقضايا اللغة.

ب. **اختيار المادة التعليمية:** يجب أن نختار المادة التعليمية التي تناسب التلاميذ والتي يحتاجونها في حياتهم وفق مستواهم والوقت المقرر مستعينا بنتائج الدراسات اللسانية الإحصائية الاختيار المسائل اللغوية التي يجب انتقاؤها لتدريسها وفق الهدف المحدد.

ج. **التدرج في تعليم اللّغة:** يجب أن تعتمد على التركيب الذي يراعي السهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات.

د. **عرض المادة اللغوية:** يعد عرض المادة اللغوية أمرا مهما فهي إضافة إلى المؤهلات التي تكون لدى المعلم والتي تكمن في تكوينه الإتقان العرض وتقديمه فيعتبر عرض المادة اللغوية قاعدة أساسية يوضع عليها المقرر الدراسي حيث لا تحقق مرامي هذا الأخير إلاّ بالعرض الناجح للمادة التعليمية والتي تتضمن الخبرات التالية:

- أن يكتسب النظام الفونولوجي للغة مع إدراك العلامة الدالة والتي تكون النظام اللساني.
- أن تدرك العلاقة بين الكلمة وما تشير إليه في الواقع المحسوس.
- معرفة العلاقة بين البيئة المورفولوجية التي تخص اللغة.

أن تدرك العلاقة بين آلية التركيب والتأليف مع إتقان القراءة والإلقاء إضافة إلى امتلاك آلية الحوار والخطاب الشفوي والمكتوب.[1]

14.اللسانيات التعليمية في المدرسة الجزائرية:

تتجلي اللسانيات والتعليمية في المنظومة التربوية الجزائرية، من خلال العلاقات الهادفة التي تتمثل في المادة المعرفية الموجودة في الحقل اللساني للتقدم بطرائق ووسائل تعليمية تندرج ضمن نطاق المناهج التعليمية للكتاب المدرسي المنصوص عليها في البرامج التربوية الجزائرية، بحيث يعتمد المعلم تقديمها عبر طريقة المقاربة النصية خاصة في الطور المتوسط. تسعى المقاربة أيضا لاستغلال المقروء في تعليمات جديدة يظهر من ورائها مثلا:

أ-بناء النص من حيث الهيكلة، والروابط بين الفقرات الضمنية كانت أو الظاهرة ليتحقق الانسجام

الداخلي والخارجي.

ب -عناصر الرسالة الخطابية:

- المتعلم من حيث الضمائر، الأفعال الصفات.
- المتلقي من حيث الأفعال الصفات، علامات فك رموز الرسالة:
- زمن الأفعال صيغ الفعال.
- أدوات التركيبة والربط.
- الشواهد ودرجاتها
- الرسالة التخاطبية: من حيث فحواها وأهدافها.
- الألفاظ ودلالتها.
- حقلها الأدبي.
- تواترها.
- الجمل وتركيبيها.
- الوحدات الدالة وغيرها.

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات، بيروت، ط2، 1986، ص146.

ج-الخصائص المميزة لأنماط النصوص المدروسة مثل:

- غلبة الصفات والمشتقات في النمط الو صفي.
- بروز الزمن في الأفعال،و تعاقب الأحداث واستخدام الروابط المعنوية والمنطقية في النمط السردي.
- تعدد الشواهد والأمثلة والروابط المنطقية في النمط الحجاجي.
- ذكر المعلومات وتصنيفها وتحليلها مع استخدام أدوات الربط المناسبة في النمط الإخباري.
- بروز عناصر الدورة التخاطبية المميزة بين شخصين أو جماعة واستخدام صيغ الأفعال، والضمائر المناسبة والأسلوب الملائم في النمط الحواري[1].

والجدير بالملاحظة إن هذه التعليمات لابد مهما تنوعت روافد توظيف في الجانب العلني تظهر في الإنتاج الكتابي للمتعلم.

15.الضعف اللغوي بالمدرسة الجزائرية:

إن التعليم عبارة عن مجموعة من الإجراءات تسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف التعليمية والتربوية، وهذه الإجراءات تتم وفقا لأسس ومبادئ مدروسة ومهيأة بحسب الحاجات والقدرات النفسية والمادية المتاحة، وعماد هذه العملية أربع ركائز هي المعلم، المتعلم، المناهج، الوسائل التعليمية التربوية، وبالرغم من أن جل الإمكانات متوافرة لدى المدرسة والعوائق المادية التي تواجهها قليلة، والمثيرات المشجعة كثيرة إلا أننا نشهد للمدرسة دورا في إكساب المتعلم اللغة العربية الفصحى، ولا تعمل لتطويرها ونشرها على النحو المطلوب، بل إننا نلمس ضعف لغويا جليا بين المتعلمين والمعلمين على حد سواء، وقل ما نجد بينهم من يكتب بضعة أسطر دون خطأ أو يقرأ فقرة دون تلعثم، أو توقف.

والحقيقة أن المدرسة ليست المسؤولة الوحيدة عن هذا الضعف، بل قد اجتمعت عوامل عديدة منها مايعود إلى المدرسة وهيئتها، ومنها ما يعود إلى أساليب وطرائق التدريس، ومنها ما هو قائم على المنهاج الدراسي، ولا تنتمي العوامل الخارجية المحيطة بالمتعلم، والتي لها الأثر السلبي الكبير مستمر من قبل المتعلمين سواء داخل المدرسة أو خارجها.

[1]- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط، جويلية 2005 ، ص 13-14.

المبحث الثاني : مكانة الخطأ اللغوي في العملية التعليمية

❖ الخطأ في الدّرس اللّغويّ القديم (اللحن):

1. تعريف اللحن:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب في مادة" ل-ح-ن": "اللحن ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك(...)، ولحن في كلامه أي أخطأ"، قال ابن بري وغيره: "اللحن ستة معان؛ الخطأ في الإعراب واللغة، والغناء والفطنة، والتعريض والمعنى(...) واللّحن الذي هو الخطأ في الإعراب هو العدول عن الصواب"[1]، وفى مختار الصحاح"ل ح ن ": اللّحن الخطأ في الإعراب وبابه قطع ويقال فلان لحّان ولحَّانَةٌ، والتّلحين التّخطئة، واللّحن أيضًا واحد"الألحان"و"اللّحون"، ومنه الحديث "اقرؤوا القرآن بلحون العرب، وهو ألحن الناس إذا كان أحسنهم قراءة، واللّحن – بفتح الحاء –الفطنة"[2].

وبذلك يظهر جلياً أن مدار كلمة لحن في اللغة على مجافاة الصواب والميل عنه سواء بقصد، أومن غير قصد.

ب. اصطلاحا:

يعرف ابن سيده اللحن بأنه: "خلاف الصواب في الكلام والقراءة والنشيد"[3]، وفي "الأساس" للزمخشري: "لحن في الكلام إذا مال به عن الإعراب إلى الخط"، ويظهر اللحن في اللغة في حالات عدة أهمها:

- مسألة يظهر اللحن فيها في الإعراب.
- مسألة يظهر اللحن فيها في الأصوات والصيغ.
- مسألة يظهر اللحن فيها في بنية الكلمة.
- مسألة يظهر اللحن فيها عن التصحيف.

---

[1]-ابن منظور، لسان العرب، مادة (ل .ح .ن)، مجلد5، ص737.

[2]- الرازي، مختار الصحاح ، دار الفكر، ص594 .

[3]- ابن سيده، المخصص، المكتب التجاري، بيروت، بدون تاريخ، ج 2، ص127.

ويعرفه صاحب معجم علوم اللغة العربية بأنه:"عيب لساني يقوم على تحريف الكلام في اللغة، أو قواعد الإعراب، أو القراءة أو تركيب الجملة...ويتمثل اللحن باستخدام كلمة في غير محلها، أو تبديل في نطق بعض الحروف، أو خطأ في نطق عين الفعل، أو في ضبط حركات الإعراب، أو في استخدام حروف الجر في غير محلها"[1].

ويعتبر أبو هلال العسكري أن اللحن "صرفك الكلام عن جهته، ثم صار لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل، واللحن لا يكون إلا في القول"[2]، وتقول لحن في كلامه ولا يقال :لحن في فعله، كما يقال أخطأ في فعله.

2. مصطلحات اللحن (الغلط– الهفوة– العدول)

إن المصطلحات التي استعملها اللغويون العرب القدامى في عناوين مؤلفاتهم للدلالة على الأخطاء كثيرة جداً مثل: التصحيف، والتحريف، والرطانة، والغلط، والسهو، وزلة اللسان، والهفوة، وعثرات الأقلام، والأوهام، واللحن، والـــهَـــنَة، وسقطات العلماء؛ فالعرب في عهد الرسول وضعوا لهذا اللحن كنهًا مثل الرثة واللفة الجلجلة والحبسة وغيرها.

أ- تعريف التصحيف:

يُعرِّف الأصفهاني التصحيف بقوله: "هو أن يُقْرَأَ الشيءُ بخلاف ما أرادَه كاتِـــبُـــهُ، وعلى غير ما اصطلح عليه في تسميته"[3]، ويقول ابن سيده في المحكم: "والمصَحِّف والصَّحَفِي: الذي يروي الخطأ عن قراءة الصحف باشتباه الحروف"[4]، ويعرفه السيوطي بقوله: "أصل التصحيف

[1]- محمد التنوخي، راجي الأسمر، معجم علوم اللغة العربية، دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع-بيروت، ط 1 ،1424هـــ، 2003م، ص357.

[2]- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، دار الكتب العلمية-بيروت، ط1 ،1415هـــ،1994م، ص59.

[3]- الأصفهاني، حمزة بن الحسن، التنبيه على حدوث التصحيف،حققه: محمد أسعد طلس، راجعه: أسماء الحمصي وعبد المعين الملوحي، الطبعة، دار صادر بيروت، 2، 1992، ص 26.

[4]- ابن سيده، أبو الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي، المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دمشق، دار القلم، 1986م، مادة: صحف.

أن يأخذ الرجل اللفظ من قراءته في صحيفة، و لم يكن سمعه من الرجال فيغيره عن الصواب"[1]، وقد عرفه بعض الدارسين بأنه: "تغيير في نقط الحروف أو حركاتها، مع بقاء صورة الخط كالذي نراه فالكلمات مثل: نَمَت ونِمْتُ، العدل والعذل...[2]، وبالتالي فإن هو تغيير لفظ الكلمة الناشئ عن تشابه حرفها.

ب- تعريف التحريف:

يُعرِّف ابن جني التحريف قائلاً: "التحريف في الكلام: تغييرُه عن معناه، كأنه مِيل به إلى غيره، وانحُرِفَ به نحوه"[3]، كما قال تعالى في صفة اليهود:﴿تُحَرِّفُونَ ٱلْكَلِمَ عَن مَّوَاضِعِهِۦ ﴾[4] أي يغيرون معاني التوراة بالتمويهات والتشبيهات، ويعرفه الجرجاني بقوله:" تغيير اللفظ دون المعنى[5].

وبعبارة أخرى يكون التصحيف خاصاً (بتغيير نقط أو حركة الحرف) دون تغيير صورته، والتحريف خاص (بتغيير صورة الحرف).

ج - العدول:

من مادة عدل ويقال:"عدل الفحل عن الضّراب:أي تركه وانصرف عنه"، وهذا ما اتفقت عليه معظم المعاجم العربية، ويقال:"عدل عدلا وعدولا بمعنى حاد عن الشيء ومال إلى غيره"[6]، غيره"[6]، ويقال:"عدل عن الطريق:حاد وعدل إليه رجع"[7]، وتأتي بمعنى ترك الشيء والانصراف والانصراف عنه إلى غيره، وبالتالي فهو الخروج والحياد عن أصل ما، ولقد شاعت ظاهرة

[1]-جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1418ه /1998 م، مجلد2 ، ج2، ص303.

[2]- محمود الطناحي، مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ص 286.

[3]- ابن جني، أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: محمد حسن محمد حسن إسماعيل وأحمد رشدي شحاتة عامر، دار الكتب العلمية: بيروت-لبنان، ط1، 2000م، مجلد 1، ص 31.

[4]- النساء، آية 46/4.

[5]- شريف الجرجاني، التعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة،2004م، ص48

[6]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد4، ص 657.

[7]- مجمع اللغة العربية المصري، معجم الوسيط، القاهرة، ط2، 1985م، ج1، مادة عدل.

العدول في الأساليب الأدبية، وهو الخروج عن المتعارف عليه، وهو الذي يجعل كل إنسان يتميز عن غيره من خلال تصرفاته بمختلف مستويات الكلام.

د- الهفوة السَّقطةُ والزَّلة:

هفا الشّخصُ : زلّ وأخطأ[1]، لقد استطاع أبو الهلال العسكري أن يوضح مفهوم الزلة حيث قال: "إن الزلق للسان الذي لا يسقط السقطة، ولا يريدها ولكن تجري على لسانه"[2]، فالزلة تحدث من دون أن يحس المتكلم بأنه أحدثها ، ويفرق بعض الباحثين بين زلات اللسان وزلات الأقلام، ولكن جرت العادة في التعبير اللغوي على إطلاق الزلات اللغوية هكذا دون تقييدها باعتبارها زلات لسان أو زلات أقلام وهناك من أضاف زلات ذهنية.

ويقصد بالهفوات الأخطاء التي تصدر عن النسيان والسهول والسبق البصري للكلمة كأن نرى كلمة المؤتمرات ونقرأها مؤشرات...الخ، كما نجد أن التأثر بالعامية من الأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب الهفوات .

3. بدايات اللحن:

نشأ اللسان العربي في جزيرة العرب سالماً من المخالط خالصاً لأهله، وهم في حَلِّهم وترحالهم يتناقلونه ملكةً، يأخذها الصغير عن الكبير، قال ابن خلدون: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودةً فيهم، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطباتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها، فيُلقَّنها أولاً،ثم يسمع التراكيب بعدها فيُلقَّنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم يتجدد في كل لحظةٍ، ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر، إلى أن يصير ملكةً وصفةً راسخةً، ويكون كأحدهم"[3].

وكانت لغة قريش أفصح لغات العرب وأسلمها من شوائب العُجمة، لبُعدهم عن بلاد العجم، ثم يليهم في الفصاحة من اكتنفهم من ثقيف، وهذيل، وخزاعة، وبني كنانة، وغطفان،

[1]-ابن منظور، لسان العرب، المجلد4، ص570.

[2]- أبو الهلال العسكري، الفروق اللغوية، ص67.

[3]- ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد: المقدمة، دراسة وتحقيق وتعليق الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون الطبعة،2004 م، ج3، ص 1279.

وبني أسد، وبني تميم، وأما من بعُد عنهم من ربيعة، ولخم، وجذام، وغسان، وإياد، وقضاعة، وعرب اليمن المجاورين لأمم الفرس والروم والحبشة، فلم تكن لغتهم خالصةً من الشوائب تامة الملكة لمخالطتهم الأعاجم، وعلى قدر قربهم من قريش كان الاحتجاج بلغات.[1]

وبهذا اللسان العربي الفصيح نطق الرسول صلى الله عليه وسلم، وبه نزل القرآن:

﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ۝٢﴾ [2]، ﴿نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلْأَمِينُ ۝١٩٣ عَلَىٰ قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلْمُنذِرِينَ ۝١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِىٍّ مُّبِينٍ ۝١٩٥﴾ [3].

فاللغة العربية وعاءُ العلوم الشرعية، وجاء الاعتناء بها من هذه المكانة، وقد كان في البداية نَقَلَةُ الدين من الصحابة عرباً أقحاحاً لم تشُب لسانهم عجمةٌ ولا هُجنةٌ، ولقد أنزل الله تعالى القرآن بمعهود العرب في التخاطب، وأسلوبهم وبيانهم مع إعجازه هو دون كلامهم، ففهموه وعقلوا معانيَّه، وفسر لهم رسول الله صلى الله عليه وسلم بعض ما احتاجوا إلى تفسيره منه، شرحاً وبياناً، تقريراً وتفسيراً، تخصيصا وتقييداً، كما تحدَّث بمسائل وأحكام لم تأت في كتاب الله تعالى، ففهموا ذلك منه صلى الله عليه وسلم وعقلوه، حتى إذا اتسعت الدولة الإسلامية دخل الناس في دين الله أفواجاً، مصداقاً لوعدٍ ربانيٍّ نافذ، ولما دخل في الإسلام غير العرب – لغةً وجنساً – وخفي عليهم بعض أساليب القرآن الكريم وأعاريبه، ومعاني بعض ألفاظه ومقاصدها.

بدأ الفساد يدب إلى لغة العرب، وظهر اللحن والتصحيف والتحريف في القرآن والحديث، وقد قيل: إن أول لحن سُمِع بالبادية:"هذه عصاتي" وإنما هي "عصاي"قال تعالى: ﴿قَالَ هِىَ عَصَاىَ أَتَوَكَّؤُاْ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَىٰ غَنَمِى وَلِىَ فِيهَا مَـَٔارِبُ أُخْرَىٰ ۝١٨﴾ [4]، وأول لحن سمع بالعراق:"حيٍّ على الفلاح"، وإنما هو:"حيَّ على الفلاح"، في حين ثمة من يرى

[1]- ينظر ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية،بيروت-لبنان- ط1/2001م/1422هـ، ج1 ،ص 43.

[2]- يوسف، آية2 .

[3]- الشعراء، الآيات 193، 194، 195.

[4]- طه، آية 18.

أن اللحن واردا منذ العصر الجاهلي حيث يرى صاحب كتاب موسوعة اللحن أنه: "لابد من الإيمان بأن بدء إصلاح الخطأ في اللسان كان في العصر الجاهلي أيضا"[1].

ويقول السيوطي (**ت 911 ه**) رحمه الله" :وأعلم أن أ ول ما اختل من كلام العرب وأحوج إلى تعلم الإعراب، لأن اللحن ظهر في كلام المتع رِّبين من عهد النبي صلى الله عليه وسلم، فقد روينا أن رجلا لحن بحضرته فقال" :أرشدوا أخاكم فقد ضل"[2].

4. أسباب اللحن قديما:

أ. اشتغال غير العرب من العجم والموالي بالعلم

ب.اختلاط العرب بغيرهم من الأمم والأجناس اتساع دولة الإسلام.

ج. إهمال النقط والشكل في اللغة العربية

د. الاختلاف في نطق الحروف من جيل إلى جيل ومن شعب إلى شعب(صعوبة نطق الحاء والعين عند غير العربي)

ه. اتخاذ المربيات من العجم وعدم مراقبة أولياء الأمور لبنيهم في أطوار التنشئة (بعد الفتوحات اتخذ الناس الخدم والجواري من العجم)[3]

وبالتالي السبب الرئيسي للحن اللغوي قديما كان مع اختلاط العرب بالأعاجم بعد الفتح الإسلامي.

5. جهود القدامى في التصدي للحن:

ومجهود العلماء في محاربة اللحن كان له منْحيان :علاجيٌّ ووقائيٌّ، فأثمر على أرض الواقع ما يلي:

[1]- سليم عبد الفتاح، موسوعة اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، الطبعة الثانية،2006 م، ص29.

[2]- جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، مجلد2 ،ج1، ص396/397

[3]- ينظر: محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة ، دار الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، ط2، 2012م /1432هـ، ص48 ،49، 50.

أ. نقط القرآن وشكله:

سمع أبو الأسود الدؤلي قارئاً يقرأ قوله تعالى:﴿ أَنَّ ٱللَّهَ بَرِيٓءٌ مِّنَ ٱلۡمُشۡرِكِينَ وَرَسُولُهُۥ ﴾[1]، ويكسر«رسوله» فقال: معاذ الله أن يتبرأ الله من رسوله، وقيل إنه قال: ما ظننتُ أمر الناس آلَ إلى هذا! ثم طلب كاتباً، وقال له: "إذا رأيتني فتحتُ فمي بالحرف فانقُط نقطةً فوقه على أعلاه، وإن ضممتُ فمي فانقُط نقطةً بين يدي الحرف، وإن كسرتُه فاجعل نقطةً من تحت الحرف، وإن مكّنتُ الكلمة بالتنوين فاجعل أمارة ذلك نقطتين"[2]، لقد مرت عملية نقط المصحف إذن بمرحلتين:

– أولاهما ما قام به أبو الأسود الدؤلي، وانصبَّ على تمييز الحركات بالنقط، وهو مخ رتع ذلك، قال السيوطي: "وأبو الأسود أول من نقط المصحف".

– ثم زاد نصر بن عاصم (ت 89 ه) على ما استحدث أبو الأسود نقط الإعجام: "وهو وضع النقط على الحروف المتشابهة للتفريق فيما بينها"[3].

ب. استنباط قواعد لحفظ اللسان وإعراب الكلام:

اللغة عبارة المتكلم عن مقصوده، وترجمة لما يُخبئه بين ضلوعه، كما قال الأخطل:

إنّ الكلام لفي الفؤاد وإنّما جُعل اللّسان على الفؤاد دليلا[4]

وحين خاف الغيورون على اللغة والدين أن تفسد هذه الملكة، بعد تفشي اللحن، للأسباب التي قدَّمناها، فيصعب فهمُ القرآن والحديث،" استخرجوا من كلام العرب قواعد وكليات، يقيسون عليها سائر أنواع الكلام ويُلحقون الأشباه منها بالأشباه، مثل أن الفاعل مرفوعٌ، والمفعول منصوبٌ، والمبتدأ مرفوعٌ، ثم رأوا تغير الدلالة بتغير حركات هذه الكلمات، فاصطلحوا على تسميته إعراباً، وتسمية الموجب لذلك التغير عاملا".[5]

---

[1]– التوبة، آية3.

[2]– محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة، ص55.

[3]– جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها ،ج 3، ص 398 .

[4]– الأخطل، ديوان،دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان ،ط2، 1414ه ، 1994م، ص252.

[5]– ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص1266.

وتجمع الروايات المستفيضة على اقتران وضع النحو باللحن، وأول من كتب فيه على الراجح أبو الأسود الدؤلي بإشارة من أمير المؤمنين علي بن أبي طالب كرم الله وجهه.

ج. جمع مفردات اللغة وحصرها في دواوين:

شمَّر الخبراء والمهرة بهذا الشأن عن سواعدهم، ونُظِّمت الرحلات إلى البادية لجمع اللغة النقية من أفواه البدو، وكان أول من ألف في ذلك الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت 175هـ)، وطفق العلماء يؤلفون من بعده على اختلاف مذاهبهم وطرقهم في التصنيف وتنوع مشاربهم.

د. احتواء ظاهرة اللحن بجمع ما وقع فيه من الكلمات والتراكيب في مؤلفات خاصة:

سعى العلماء بعد أن انتشر فساد اللغة إلى تنقيتها مما يشوبها وتقويمها بالفصيح من الكلام، من خلال الشواهد الشعرية والنثرية والأمثال والحِكم، فجمعوا ما وقع فيه اللحن من العبارات والكلمات في كتب، مبينين الخطأ ووجه الصواب.

6. منهج اللغويين القدامى في دراسة الأخطاء اللغوية:

يعتمد محللو الأخطاء في بحوثهم اللغوية التطبيقية على ست خطوات. وهذه الخطوات يمكن إجمالها فيما يلي:

أ. جمع المادة:

وهذه الخطوة تتعلق بمنهجية البحث، وكيفية جمع المادة اللغوية، وعدد المتعلمين، وغيرها من المعلومات المفيدة[1]، ولقد جمع العلماء العرب القدامى الأخطاء عن طريقين: أولهما شفوي، وثانيهما كتابي.

ب. تحديد الخطأ:

علينا أن نشير إلى أن العلماء العرب، قد حددوا الأخطاء التي درسوها بشكل واضح ودقيق؛ ومن ثم قاموا بدراستها. هاكم الأمثلة التالية:

[1] – الدكتور جاسم علي جاسم ،نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة/ السعودية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7،ص 151 ــ 210.

يقولون: رَجُلٌ "شَحَّاثٌ"[1]، و يقولون في جمع (عِضة): "عِضات"[2].

إذا كانت هذه الأمثلة تحتوي على الأخطاء، وجب علينا أن نحددها أولاً؛ وذلك بوضع خط تحتها، أو أن نجمعها ونكتبها على ورقة أخرى. ومن ثم ننتقل إلى الخطوة التالية.

ج. تصنيف الخطأ:

إنّ عملية تصنيف الأخطاء، تتطلب منا مرونة كبيرة، وأن نجعل الخطأ يحدد الفئةَ التي يجب أن ينضم إليها، ويمكننا أن نصنف الأخطاء تحت فئات مختلفة مثل: الأخطاء النحوية، والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية (تحليل الخطاب)، والمعجمية، والإملائية، والأخطاء الكلية، والجزئية، وغيرها. ويمكن أن يُصنف الخطأ الواحد في فئتين أو أكثر.

ولقد صنف اللغويون العرب القدامى الأخطاءَ في مؤلفاتهم بدقة بالغة؛ فها هو الزبيدي مثلاً، يقول في كتابه لحن العوام: "كنا قد أَلَّفْنَا فيما أفسده عَوَامُّنا وكثير من خَوَاصِّنا، كتباً قَسَّمناها على ثلاثة أقسام: قسم غُيِّرَ بناؤه وأُحِيل عن هيئته، وقسم وُضِع في غير موضعه وأُرِيد به غيرُ معناه، وقسم خُصَّ به الشيءُ وقد يَشْرَكهُ فيه ما سواه"[3].

وكذلك تحدث ابن مكي عن هذه الخطوة قائلاً: "فجمعت من غلط أهل بلدنا ما سمعتُه من أفواههم... وعلقتُ بذلك ما تعلق به الأوزان، والأبنية، والتصريف، والاشتقاق، وشواهد الشعر، والأمثال، والأخبار، ثم أضفت إليه أبواباً مُستطرفة، ونُتفاً مستملحة، وأصولاً يُقاس عليها. ليكون الكتابُ تثقيفاً للسان، وتلقيحاً للجَنان، ولينشط إلى قراءته العالِمُ والجاهِلُ، ويَشتركَ في مطالعته الحالي والعاطلُ. وجعلته خمسين باباً، هذا ثَبتُها؛ منها مثلاً: باب التصحيف، وباب ما غيَّروه من الأسماء بالزيادة، وباب ما غيَّروه من الأفعال بالنقص، وباب

[1]- أبو بكر محمد بن الحسن الزبيدي، لحن العامة، تحقيق: رمضان عبد التواب، الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 2000م، ص 41.

[2]- ينظر: ابن مكي، أبو حفص عمر بن خلف الصقلي (501هـ)، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدم له وقابل مخطوطاته وضبطه: مصطفى عبد القادر عطا، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، 1990م، ص27.

[3]- الزبيدي، لحن العوام، ص 66.

غلطهم في التصغير، وباب ما وضعوه غير موضعه... إلخ. وإنما ابتدأت بالتصحيف، لأن ذلك كان سَببَ تأليف الكتاب، ومفتاحَ النظر في تصنيفه، ثم أتبعته كلاماً يَليق به أو يُقاربه"[1].

ومن خلال هذين النصين نجد: أن اللغويين العرب صنفوا أخطاءهم تصنيفاً صحيحاً ودقيقاً. ونحاول فيما يلي أن نتحدث عن وصف الخطأ.

د. وصف الخطأ:

لقد تحدث ابن الجوزي عن وصف الخطأ قائلاً: "واعلم أن غلط العامة يتنوع: فتارة يضمون المكسور، وتارة يكسرون المضموم، وتارة يمدون المقصور، وتارة يقصرون الممدود، وتارة يشددون المخفف، وتارة يخففون المشدد، وتارة يزيدون في الكلمة وتارة ينقصون منها وتارة يضعونها في غير موضعها، إلى غير ذلك من الأقسام. وإن وُجِد لشيء مما نَهيتُ عنه وجه فهو بعيد، أو كان لغةً فهي مهجورة[2].

ه. إحصاء الأخطاء وتعدادها:

على الرغم من أن هذه العملية كانت نادرةً جداً في مؤلفاتهم، إلا أنهم لم يهملوها كل الإهمال، ولقد تطرقوا إليها من باب الحرص على صحة المادة التي يَدْرُسُونَها، والتنبيه على أهميتها وقاموا بجمع الأخطاء وإحصائها بشكل دقيق، يقول العسكري في كتابه لحن الخاصة: "لقد جاءني رجلٌ وبيده ورقةٌ مكتوبةٌ، وتحتوي على كثير من الأخطاء، ولقد جمعت الأخطاءَ فيها، فوجدت فيها 70 خطأً"،[3] ويقول أيضاً:

وقد ادَّعى خلف الأحمرُ على العُتْبِيِّ أنه صَحَّفَ هذا فقال في قصيدة عَدَّدَ فيها تَصْحِيْفَاتِه:

[1]- ابن مكي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، ص18-21.

[2]- ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمن، تقويم اللسان، حققه وقدم له: عبد العزيز مطر، الطبعة 1، دار المعرفة: القاهرة، 1966م، ص 74-76.

[3]- العسكري، أبو أحمد الحسن بن عبد الله بن سعيد، لحن الخاصة، تحقيق: عبد العزيز أحمد، لا طبعة، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، بدون تاريخ، ص 195.

وفـــي يَـــوْم صِـــفِّـــينَ تَـــصْحِيفَةٌ وأُخـــرَى لـــه فـــي حـــديثِ

من خلال هذين الكتابين نجد أن اللغويين التطبيقيين العرب، لم يغفلوا هذا الإجراء كل الإغفال، وإنما أشاروا إليه بشكل موجز وبسيط.

❖ الأخطاء اللّغويّة في الدّرس اللّغويّ الحديث

1. تعريف الخطأ:

أ. الخطأ لغة:

ضد الصواب ففي قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ وَلَٰكِن مَّا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۚ وَكَانَ ٱللَّهُ غَفُورًا رَّحِيمًا ۝﴾[2]، عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم ، أو غلطتم، "فالخطأ ما لم يتعمد والخطأ :ما تُعمد، أخطأ يخطئ، إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا، ويقال: خطئ بمعنى أخطأ وقيل خطئ إذا تعمد ،وأخطأ إذا لم يتعمد. و يقال لمن أراد شيئا ففعل غيره وفعل غير الصواب؛ أخطأ"[3].فالخطأ في اللغة هو أن تريد وتقصد أمراً، فتقع في غير ما تريد.

ب. اصطلاحا:

تعدّدت تعاريف الأخطاء بين القديم والحديث، الخطأ قديما مرادفا للحن مواز للقول، ويقال: "كانت تلحن فيه العامة والخاصة [4]، يعد أرسطو أول من عرف الصواب والخطأ عندما قال: "القول عما هو كائن بأنه كائن، أو عما هو كائن بأنه غير كائن ،هو قول صائب ؛والقول عما هو غير كائن بأنه كائن، أو عما هو كائن بأنه غير كائن هو قول خاطئ".[5]

---

[1]- العسكري، تصحيفات المحدثين، دراسة وتحقيق: محمود أحمد مِيَره، المطبعة العربية الحديثة: القاهرة، ط1، 1982م، ج1، ص 17.

[2]- الأحزاب، آية 5.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الأول، مادة (خ ط أ)، ص85.

[4]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، ط2009، ص71.

[5]- العربي السليماني،" دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية-دورية مغربية نصف سنوية"، منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24 ،مارس 2003م، ص132.

قال الزمخشري: "اللحن أن تلحن بكلامك، أي تميله نحوًا من الأنحاء ليفطن له صاحبك كالتعريض والتورية"[1]، ويعرفه كمال بشر بقوله: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها فما خرج عن هذه القواعد أوما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب"[2]، ويعرفه عارف كرخي أبو خضري بقوله: "الخروج على قواعد اللغة الفصحى من حيث القواعد النحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة"[3]، أما معجم لالاند فيذهب إلى أن الخطأ "هو حالة ذهنية أو فعل عقلي يَعْتَبر الصواب خطأ، والخطأ صوابا"، أما نايف خرما فيرى بأن "الأخطاء هي التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبه"[4].

فالخطأ بالمعنى الاصطلاحي يتمحور حول خرق القاعدة المتواضع عليها في مجال معين، وثمة من يعتبر الخطأ والغلط بمعنى واحد، إلا أن اغلب اللغويين ميزوا بين المفهومين، 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[5]، وفي الشّرع الإسلامي قال الله تعالى:﴿ قُرْءَانًا عَرَبِيًّا غَيْرَ ذِى عِوَجٍ لَّعَلَّهُمْ يَتَّقُونَ[6]

[6]

[1]- الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجه التأويل، بيروت، دار الفكر، بدون الطبعة وتاريخها،ص317.

[2]- كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الصواب والخطأ مجلة اللغة العربية المصرية منشورات مجمع اللغة العربية المصرية القاهرة 1988 ج 62، ص105.

[3]- عارف كرخي، تعليم اللغة العربية لغير العرب،دار السلام، دط،1994، ص48.

[4]- نايف خرمي، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها،عالم المعرفة الكويت، 1988، ص101 .

[5]- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1،2015م، ص07.

[6]- سورة الزمر، آية28 .

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"[1].

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

2. الفرق بين اللحن والخطأ:

يعتبر أبو هلال العسكري اللحن يكون في اللغة فقط، في حين أن الخطأ قد يكون في اللغة أو في غيرها ويعبر عن ذلك بقوله: اللحن صرفك الكلام عن جهته، ثم صار لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد، وقد يكون في القول والفعل، واللحن لا يكون إلا في القول، وتقول لحن في كلامه ولا يقال: لحن في فعله، كما يقال أخطأ في فعله"[2].

3. الفرق بين الغلط والخطأ :

جاء في لسان العرب الغلط:" أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه...وقال الليث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمد"[3]، وقال أبو هلال العسكريّ في كتابه الفروق اللغويّة أن الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صوابا في نفسه، والخطأ لا يكون صوابا على وجه، مثال ذلك أن سائلاً لو سأل عن دليل حديث الأعراض، فأجيب بأنها لا تخلو من المتعاقبات و لم يوجد قبلها،كان ذلك خطأ ؛ لأن الأعراض لا يصح ذلك فيها، ولو أجيب بأنها على ضربين: منها ما يبقى، ومنها ما لا يبقى، كان ذلك

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

[2]- أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص59 .

[3]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص523.

غلطاً، و لم يكن خطأ؛ لأن الأعراض هذه صفتها إلا أنك قد وضعت هذا الوصف لها في غير موضعه، ولو كان خطأ لكان الأعراض لم تكن هذه حالها ؛ لأن الخطأ ما كان الصواب خلافه وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه ، بل هو وضع الشيء في غير موضعه، وقال بعضهم: "الغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه، والخطأ أن يسهى عن فعله ، أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره"[1].

ومن المحدثين من فرق بين الخطأ والغلط باعتماد معايير محددة فأسند الأغلاط إلى الأداء، وجسدها في إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، فأشار إلى أنها قد تصدر عن المتكلمين الأصليين باللغة[2]، وبالتالي لا تنتج عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، خصوصا وإنها تكثر في ظروف التوتر والتردد، والإرهاق، وميزتها أنها قابلة للتصحيح، لذلك عدّها أقل خطورة من الخطأ الذي ينجم عن مخالفة قواعد اللغة، من طرف القارئ أو المتحدث وذلك لضعف القدرة في اللغة الهدف.

4. تعريف الخطأ الشائع:

يحسن بنا وقبل مناقشة هذه الفكرة أن نحدد مفهوم المصطلح الذي نحن بصدد معالجته، مع العلم أن المعاجم العربية القديمة منها والحديثة لا تذكر المصطلح مركبا، لأننا نجد المصطلح مكونا من جزأين منفصلين هما:"الخطأ" و"الشائع"، ففي القديم نقرأ في كتب اللغة أو المعاجم مصطلحات اللحن والغلط والخطأ، أما ورود المصطلح مركبا فهو حديث النشأة، ولقد وردت كلمة شائع في لسان العرب مشتقة من مادة:" شاع شيعا وشياعا وشيوعا وشيوعة ومشيعا...: ظهر وتفرق، وشاع الخبر في الناس يشيع...فهو شائع: انتشر وافترق وذاع وظهر، وقولهم: هذا خبر شائع...معناه قد اتصل بكل أحد فاستوى علم الناس به، و لم يكن علمه عند بعضهم دون بعض"[3] ، ويقصد بالكلمتين مع بعض: الانحراف أو الخطأ في جانب من جوانب اللغة في

[1]- أبو هلال العسكريّ، الفروق اللغويّة، ص33.

[2]- محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين،" التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"؛ عمادة شؤون المكتبات-مطابع جامعة الملك سعود، ط1، 1402ه ، 1982م، ص 140.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الثالث، ص725.

الصوت أو النحو أو الصرف أو الدلالة، وذلك حسب كمال بشر: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها فما خرج عن هذه القواعد او ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، ومن سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب "[1]، وهذا بأن يخالف المتحدث أو الكاتب طريقة العرب السلقيين الذين أخذت عنهم المدونة، لأن قواعد اللغة استنبطت من كلامهم.

ويفهم من هذا القول انه يقصد الخطأ في اللغة بوجه عام ولا يقصد الخطأ الشائع والذي من سماته كثرة مستعمليه وسعة انتشاره حتى يصبح ظاهرة وعليه فيضيف كمال بشر: "الخطأ الشائع هو ما خرج عن الحدود المرسومة وكثر استعماله بحيث أصبح يشكل ظاهرة في الوسط اللغوي المعين، وليس مقصورا استعماله على فرد أو جماعة من الأفراد بوصفه سمة خاصة بهم، أو سلوكا فرديا مميزا لأساليبهم اللغوية"[2].

وواضح من هذا التعريف الفرق بين الخطأ الفردي والخطأ الشائع، فهذا الأخير يتميز بصفتين: الخروج عن القواعد التي وضعها اللغويون وكونه يشكل ظاهرة جماعية واسعة الانتشار تشمل أفرادا مختلفين وفي مواقع متباينة بحيث يتكرر هذا السلوك اللغوي حتى يأخذ طابع الشهرة، فيتعود الناس على قراءته في الصحف والدوريات، وسماعه في نشرات الأخبار وفي حوارات المثقفين والإذاعيين ومناقاشاتهم، وهو يختلف عن الخطأ الفردي الذي قد يصدر من شخص بطريقة عفوية كالمتعلمين أو ذوي الثقافة اللغوية المحدودة.

5. التأليف في الخطأ اللغوي وأسباب التأليف حديثا:

على غرار القدماء حاول المحدثون استعراض العوامل الكامنة وراء لجوئهم إلى التأليف في الخطأ، فكان أول أهدافهم استرجاع المجد اللغوي وانتشال العربية مما علقت بها من رواسب الانحطاط الذي فرضته الوضعية السياسية، وهذا ما يبرزه محمد العدناني في كتابه"معجم الأخطاء

[1]- كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة، منشورات مجمع اللغة العربية المصري ،1988م، ج62، ص105.

[2]- كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار الغريب، مصر، 1988م، ص137.

الشائعة ":" إنني لا أرى المجد اللغوي أقل قيمة من المجد السياسي للأمة الصاحية من سباتها العميق، كأمتنا العربية، لذا أنصح جميع قادتنا أن يُوجّهوا اهتماما كبيرا إلى تقوية الفصحى، والإقلال من اللغة العامية في الإذاعة والتلفزيون والمسارح ودور الخيالة (السينما)، وضبط معظم الكتب والمجلات بالشكل التام، حتى تصبح صحّة اللغة ملَكةً لدى القُرّاء"[1].

من هذا المنظور يتضح أن التصدي للأخطاء نابع من الموروث اللغوي وقد صرح بذلك محمد العدناني: "أما الأمور التي ألزمت نفي فكثيرة، منها :استكراه بعض ما جاء على لسان الأعراب الأميين من أخطاء، مثل كسر حرف المضارعة... فنحن لا نستطيع الاعتماد على ما قاله جميع الأعراب؛ لأن بعضهم لا يخلو من الغباوة".[2]

من هنا أجمع علماء اللغة العربية على أن أبا الثناء الألوسي (1270 ه-1854م)، أول المؤلفين في التصحيح اللغوي في عصرنا الحديث من خلال كتابه، "كشف الطرة عن الغرة"؛ وبعد ذلك توالى سيل من الكتب والمجلات، التي حاولت حصر هذه الأخطاء المرتكبة في الوسط الاجتماعي (إذاعيين-صحفيين -معلمين-متعلمين....)، وكان الدافع وراء ذلك الارتقاء بمستوى اللغة العربية وأبنائها، ونذكر من هذه المجلات التي ذاع صيتها:

- "لغة الجرائد"، لإبراهيم اليازجيت (1906 م) .
- "تذكرة الكاتب"، لأسعد داغر.
- "أغلاط اللغويين الأقدمين"، لأنستاس الكرملي.
- "الكتابة الصحيحة"، زهدي جار الله.

6. بيداغوجيا الأخطاء:

أ. تعريفها:

يمكن تعريف بيداغوجيا الخطأ على أنها خطة (تصور ممنهج) بيداغوجية تقوم على اعتبار الخطأ إستراتيجية للتعليم والتعلم، وتفترض وجود صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام

[1]- محمد العدناني،" معجم الأخطاء الشائعة"، مكتبة لبنان، ط2،1913 م، ص5.

[2]- المرجع نفسه، ص5.

بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين، وهذه الصعوبات ترجع إلى كون المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه،يمكن أن تتخلله بعض الأخطاء.

وتركز بيداغوجيا الخطأ على ضرورة اعتبار أن الخطأ أمر طبيعي وإيجابي، الشيء الذي يحتم أخذه بعين الاعتبار أثناء إعداد الدروس، و الخطأ بالنسبة لباشلار "ليس مجرد محاولة أو تعثر، بل هو ظاهرة بيداغوجية تمثل نقطة انطلاق المعرفة"[1]، لأن هذه الأخيرة لا تبدأ من الصفر بل تمر بمجموعة من المحاولات الخاطئة.

وتجدر الإشارة إلى أن معظم النظريات التربوية اهتمت بهذا المفهوم و منها النظرية الجشتالطية والنظرية البنائية والنظرية الدافعية والنظرية السلوكية، غالبا ما ينظر إلى الخطأ بشكل سلبي أو كغلط ينبغي معاقبته قصد إزالته وهو التصور الذي يتماشى مع النظرية السلوكية التي ترفض الخطأ.

الخطأ في البيداغوجيا التقليدية سلوك مناف للصواب يجب محاربته، أو سوء فهم يجب إزالته وشطبه في كل إنتاجات المتعلمين، أما في البيداغوجيات الحديثة فالخطأ أصبح حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا لعمليات التعلم والتعليم، فالمعرفة لا تبدأ من الصفر بل لا بدّ أن تمرّ عبر مجموعة من المحاولات الخاطئة، 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]- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية سلسلة،10،ط2 ،1998م، ص118.

[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، ص5.

فبيداغوجيا الخطأ ظاهرة تمثل نقطة انطلاق المعرفة، تعمل على وضع منهجية علمية واضحة المعالم للتعامل مع الخطأ، وهدفها هو دمج الخطأ في الوضعيات الديداكتيكية لتصبح مناسبة تستغل في البحث عن الصواب.

ب. أهمية بيداغوجيا الخطأ:

يقول باشلار: "لا تحدث المعرفة إلا ضد معرفة سابقة لها" ومعناه أن التعلم لا يحدث إلا إذا انطلق من معارف سابقة عبر تصحيحها وبناء معرفة جديدة قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى وهكذا دواليك لتصبح المدرسة بهذا المعنى فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب،و تساهم بيداغوجيا الخطأ باعتبارها إستراتيجية للتعلم في تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة والتي يراها ملائمة وعلى صياغة الفرضيات والتساؤلات المقلقة حتى تلك التي تظهر غبية ويصبح المدرس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم لمساعدته على تصحيح أخطائه وتمثلاته لا لمراقبته وتصيد أخطائه، يمكن القول أن أهم شيء اتفق عليه المنظرون في هذا الباب هو ضرورة اعتبار الخطأ أمرا عاديا ومفيدا، لا أمرا مذموما وغريبا عن التعلم، بل منهم من ركز على اعتباره نقطة انطلاق التعلم مع مراعاة عدم جعل المتعلم يشعر بأي ذنب وهو يخطئ.

تستند معالجة الخطأ إلى مبادئ علم النفس التكويني ومباحث الإيبستمولوجيا التي أنجزها باشلار فهي تدرج تدخلات المدرس في سيرورة المحاولة والخطأ، حيث لا يقصى الخطأ وإنما يعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق التجربة المعرفية.

ج. الأبعاد الأساسية لبيداغوجيا الخطأ: تتأسس بيداغوجيا الخطأ على ثلاثة أبعاد أساسية وهي:

- **البعد الإبستيمولوجي:** هو بعد يرتبط بالمعرفة بحد ذاتها بحيث يمكن للمتعلم أن يعيد ارتكاب الأخطاء نفسها التي ارتكبتها البشرية في تاريخ تطورها العلمي.
- **البعد السيكولوجي:** يتجلى في اعتبار الخطأ ترجمة للتمثلات التي راكمها المتعلم من خلال تجاربه وتكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم.

- **البعد البيداغوجي** : ويرتبط بالأخطاء الناجمة عن عدم ملاءمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلم، ويمكن معالجته بإتاحة الفرصة له لاكتشاف أخطائه و محاولة تصحيحها بنفسه.[1]

د. **أنواع الخطأ البيداغوجي**: وتتخذ الأخطاء المرتكبة أثناء سيرورة التعلم أشكالا عدة منها:

- **الأخطاء المرتبطة بالمتعلم (ة): وهي نوعان**

1) **الأخطاء المنتظمة (erreurs systématiques)**: وتكون من النوع نفسه أو من أنواع مختلفة وتتخذ صفة التكرار وتؤشر على صعوبة في التعلم مرتبطة غالبا بوجود عوائق أو بعدم امتلاك قدرات وكفايات معينة.
2) **الأخطاء العشوائية(erreurs aléatoires)**: تكون غير منظمة ترتكب غالبا بسبب سهو أو عدم انتباه أو عدم تذكر.

- **الأخطاء المرتبطة بجماعة القسم: وهي نوعان:**

1) **الخطأ المنعزل(erreurs isolée)**: هو الخطأ الذي يرتكب بشكل انفرادي، أي أن المتعلمات والمتعلمين بعد خضوعهم لسلسلة من التعلمات الموحدة والتقويم التكويني، يتبين أن كل واحد منهم يعاني من صعوبات خاصة، لايشترك فيها مع باقي أفراد المجموعة.
2) **الخطأ المعبر أو الدال(Erreur significative): هذا النوع يمس فئة كبيرة من** المتعلمات والمتعلمين أو جميعهم، ويحيل على عملية التعليم المباشر ويؤشر إلى خلل فيها، ويتطلب إعادة النظر في الإجراءات التعليمية المتبعة.

[1]-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط، ط 2 ،2009م، ص34.

- **الأخطاء المرتبطة بالمهمة (Erreur rapportée à la tache):**

ترتكب هذه الأخطاء في الغالب بسبب سوء فم ما و مطلوب انجاز ، وهذا يحيل أيضا إلى النظر في الأسلوب المتبع في التدريس.[1]

ومجمل القول فإننا عندما ننظر إلى حالة اللغة العربية نجد الوهن والضعف قد أصابها فكثرة الأخطاء اللغوية، أخطر ما في المسالة شيوعها وامتدادها إلى ميدان التعليم ورغم الجهود المبذولة قديما وحديثا للتخلص منها إلا أنها لا تزال هاجسا حقيقيا تتخبط فيه الأمة العربية، وهذا راجع لكون الدراسات في هذا المجال لا تحظى بقدر كاف من الأهمية، و لم تتناول الوقوف على الأسباب المؤدية لارتكاب الأخطاء، وإيجاد تفسير لها وحلول مناسبة لتجنبها.

7. تعريف تحليل الأخطاء:

برز منهج تحليل الأخطاء في سياق مجموعة من الاعتراضات النظرية، والتجريبية على التحليل التقابلي التنبئي الذي يدخل ضمن ميادين علم اللغة التطبيقي، وهو جانب نظري للدراسات اللغوية التقابلية، التي تقوم على تحديد الفروق بين اللغة الهدف واللغة الأولى للمتعلم والتنبؤ بالأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترض السيرورة التعليمية، من هنا ظهر هذا المنهج لكونه يتفادى مزلقات التنبؤ بالأخطاء، بل يحللها بعد وقوعها اعتماداً على منهج دقيق ومنظم.[2]

تدرج نظرية تحليل الأخطاء ضمن حقل علم اللغة التطبيقي، وهي الخطوة التالية للتحليل التقابلي، إلاّ أنه يوجد اختلاف بينهما، لأن تحليل الأخطاء يتعلّق بدراسة لغة الدارس التي تنتج عن تعلّمه لغة الهدف، أما نظرية التحليل التقابليّ فتتنبأ بما قد يقع فيه المتعلّم من أخطاء قبل تعلّمه اللغة الثانية، ومعنى ذلكّ أن نتائج التّحليل التقابلي ّتنبؤية.

ذكر Corder بعض الفوائد العلمية لتحليل الأخطاء، منها ما يتعلّق بفاعلية المواد والوسائل التعليمية المستخدمة، أما على الصعيد العملي فله أهمية في وضع برامج علاجية، تمكن

[1]- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، ص34.

[2]- بوخدو بشرى، السحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي-دراسة ميدانية-،جامعة محمد الأول، وجدة،2014-2015، ص35.

المتعلّم من إتقان اللغة الهدف، والمعلم من التدريس، الجيد لهذه اللغة وتطوير طرائق تدريسه،[1] وبرأي علم اللغة النفسي، فاختبار تحليل الأخطاء مهم لتحسين بيئة التعلّم التيّ يدرس فيها، وللتخطيط للمناهج التعليمية، وتدريب المعلّمين في أثناء العمل.

8. منهج اللغويين المحدثين في تحليل الأخطاء:

يمر عبر مراحل:

أ. **التعرف على الخطأ** :حيث يقوم المعلم بالنظر إلى الإنتاج اللغوي للطالب، ويحدد مكان الخطأ.

ب. **وصف الخطأ وتصنيفه** :أي اكتشاف الأخطاء اللغوية المرتكبة كالحذف، و الإضافة، والإبدال، وسوء الترتيب...

ج. **تصويب الخطأ** :أي الإتيان بالجملة الصحيحة بدلاً من الجملة المشتملة على الخطأ.

د. **تفسير الخطأ** :أي الأسباب والعوامل التي جعلت أو أدت بالطالب إلى ارتكاب الأخطاء وكذا المصادر التي يعزى إليها[2].

ويجري تحديد الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة وبديهي أن وصف الخطأ يتم في إطار" نظام" اللغة، بمعنى أن خطأ ما إنما يدل على خلل في قاعدة من قواعد النظام...مثلا: حين يخطئ متعلم فيكتب كلمة" **كتابة** " مصدر "**كتب**"بهاء" **كتابه** "إنما يخطئ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي، لأنه لا يفرق بين التاء "المربوطة " الدالة على التأنيث، والهاء التي هي ضمير[3].

[1] - Corder, The Significance of Learners' Errors, in (13) Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects, edited by Betty Wallace Robinett and Jacquelyn Schachter, The University of Michigen Press, 1983, p170-171

[2]-ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1429هـ، ص21.

[3]- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية؛ دار المعرفة الجامعية-إسكندرية، ط1995، ص52.

وفي هذا الصدد أجريت دراسات كثيرة في تحليل الأخطاء، وانتهت إلى أن الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح[1].

ومن خلال هذه المراحل نجد أن هذا المنهج يساعد على بلورة أهداف العملية التعليمية التعلمية، لأنه يعمل على إبراز الصعوبات والمشاكل اللغوية النحوية والصرفية، والصوتية، والبلاغية، والأسلوبية، والمعجمية، والإملائية التي يواجهها الدارس؛ كما يبحث عن الأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ، وكذا أنجع الوسائل لعلاجها والحد منها، كما يساعد المدرس على اكتشاف القصور الذي يعانيه التلميذ، ومن تم يعمل على تغيير أسلوبه، وطريقته، وسنحاول معتمدين على المنهج في تصنيف الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ حسب شيوعها وانتشارها في صفوفهم.

9. أغراض تحليل الأخطاء

تحليل الخطأ من محاولة المناقشة لمعلم الفصول، وهو يهدف إلى تحليل الأخطاء اللغوية التي عملها معلمو اللغة الثانية. ومن الواقع أن نتائج هذا التحليل لمساعدة المعلمين من حيث تحديد تسلسل المواد التعليمية، مع التركيز على تحديد وتوضيح والممارسة حسب الحاجة، وتوفير العلاجي والتمارين، وعناصر تحديد الكفاءة اللغوية الثانية تجربة للمتعلمين، وبتحليل الأخطاء اللغوية التي قدمها الطلاب يوضح فوائد معينة بسبب الفهم بأن الخطأ هو تقييم آراء قيمة جدا وتعديل المواد التخطيط واستراتيجيات التدريس في الفصول الدراسية، وهذا التحليل يهدف إلى:

- تحديد ترتيب عرض العناصر التي يتم تدريسها في الفصول الدراسية والكتب المدرسية مثل التسلسل السهل إلى الصعب.
- تحديد الترتيب من المستوى النسبي في التأكيد، والتفسير، والممارسة لمواد التدريس مجموعة متنوعة.
- خطة التدريب والتعليم العلاجي.

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص53.

- تحديد العناصر لامتحان الكفاءة للطلاب[1] .

أما الهدف الأخير من تحليل الأخطاء هو التطبيق العملي والتربوي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون، وهذه الأخطاء لا بد من استئصالها إن أمكن وعلاجها بطرق شتى.

10. أجناس تحليل الأخطاء:

على أساس عنصر اللغة، أخطاء متكلم اللغة على ستة أقسام هي:

أ. الأخطاء الإملائية و الصوتية.

ب. الأخطاء الصرفية.

ج. الأخطاء النحوية.

د. الأخطاء الدلالية و الكلمات.

ه. الأخطاء المعجمي.

و. الأخطاء الخطاب.

[1] – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص37-38.

الفصل الثاني:

الأخطاء الصوتية في لغة التلاميذ

المبحث الأول: الأخطاء الصوتية(المصطلح والمفهوم)

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

المبحث الأول: الأخطاء الصوتية(المصطلح والمفهوم)

1. تعريف الصوت:

أ. لغة:

تعدّدت التّعريفات اللغوية للصّوت حيث يقول صاحب اللّسان:"الصوتُ :الجرسُ معروف، مذكّر والجمعُ أصوات، وقدْ صاتَ يَصُوتُ وَيَصَاتُ صَوتا وَأَصَات، وصوَّت به: كله نادى، ويقال صوَّت يُصوَّتُ تَصْويتاً فهم مُصَوَّتٌ، وذلِكَ إذا صَوتَ بِإنْسَان فدعاه، ويقال: صَاتَ يَصُوتُ صَوْتًا فهو صائِتٌ معناه صائحٌ، والعرب تقول: اسمع صَوْتاً وأرى فَوْتًا، معناه اسمع صوتًا ولا أرى فعلًا، وأَصَاتَ القَوسَ جعلها تُصَوِتُ".[1]

ويقول صاحب العين: " صَوَّتَ فلانٌ(بفلانٍ) تصويتاً أي دعاه، وصَاتَ يَصُوتُ صَوْتاً فهو صَائت بمعني صَائح، وكلُّ ضرْبٍ من الأُغْنيات صَوتٌ من الأصوات، ورَجُلٌ صَائتٌ: حَسَنُ الصوتِ شَديدُهُ، ورجلٌ صيِّتٌ: حَسَنُ الصّوت، وفُلان حسن الصِّيت له صِيتٌ وذكر في الناس بالحُسن".[2]

ويقول صاحب القاموس المحيط: "(ص-و-ت)صاتَ يَصُوتُ وَ يَصَاتُ: نادى، كأَصَاتَ وصوَّت، ورجلٌ صَاتٌ: صَيِّتٌ، والصِّيتُ بالكسر الذِّكْر الحسن، كالصَّات والصَّوْتِ الصِّيتَه، والمطرقة، والصائغ، والصيقل، والمِصْوات: المصَوِّتُ، وانْصَات: أجابَ، وأَقْبَلَ، وذهب في توارٍ، وما بالدار مِصْوات: أحدٌ".[3]

ومن جملة التعاريف اللغوية السابقة نلحظ أن كلمة الصوت والتي مادتها (ص-و-ت) تدور معانيها حول: الجرس والنداء والصياح والغناء والذكر الحسن...الخ.

---

[1]- ابن منظور ، لسان العرب ، المجلد1، مادة (ص، و،ت)، ص 619

[2]-الخليل بن أحمد الفراهيدي، العين، حرف الصاد مادة (ص-و-ت)، حققه: مهدي المخزومي وإبراهيم السمرائي، المجلد السابع، سلسلة المعاجم والفهارس، ص146.

[3]-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، باب الصاد ، مادة: صوت، ضبط وتوثيق: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، بيروت، لبنان،ط/جديدة، 1426ه،2005م، ص143.

ب. اصطلاحا:

عرّف ابن جنّي الصوت بأنه: "اِعلم أنّ الصّوت عَرَض يخرج من النَّفَس مستطيلاً متصلاً حتى يعرض له في الحلق والفم والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً"[1].

كما عرّف الجاحظ الصوت اللغوي بقوله: "هو آلة اللفظ والجوهر الذي يقوم به التقطيع وبه يوجد التأليف ولن تكون حركات اللسان لفظاً وكلاماً موزوناً ولا منثوراً إلا بظهور الصوت، ولا تكون الحروف كلاماً إلا بالتقطيع والتأليف"[2].

أمّا المحدَثون فيقول روبن (Robin) عند تعريفه للصوت: "هو اضطراب مادي في الهواء يتمثل في قوة أو ضعف سريعين للضغط المتحرك من المصدر في اتجاه الخارج ثم في ضعف تدرجي ينتهي إلى نقطة الزوال النهائي"[3].

ولعل في تعريف ابن سينا (ت:428 هـــ) إشارة إلى جزء من هذا التعريف، من خلال ربطه الصوت بالتموج، واندفاعه بسرعة عند الانطلاق، فهو يقول: "الصوت تموج الهواء ودفعه بقوة وسرعة من أي سبب كان"[4]، ويقول صاحب التعريفات: "الصوت كيفية قائمة بالهواء يحملها إلى الصماخ"[5].

ويقول الدكتور إبراهيم أنيس: "الصوت ظاهرة طبيعية ندرك أثرها دون أن ندرك كنهها"[6]، فقد أثبت علماء الأصوات بتجارب لا يتطرق إليها الشك، أن كل صوت مسموع يستلزم وجود جسم يهتز، على أن تلك الهزات قد لا تدرك بالعين في بعض الحالات تتصل هذه الهزات عبر وسط غازي من مصدر الصوت أو وسط صلب أوسائل، حتى تصل إلى أذن

---

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، 16/1.

[2]- الجاحظ، البيان والتبيين، 79/1، طبعة القاهرة، ت1960.

[3]-نقلاً عن (علم الأصوات اللغوية) د.مناف مهدي، عالم الكتب، بيروت، ط1، ت1998م، ص 13.

[4]- ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطياف، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط1، 1403هـــ/ 1983م، ص7.

[5]- علي بن محمد الجرجاني، معجم التعريفات، حرف الصاد، تحقيق ودراسة: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، مصر، ص155.

[6]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، دار النهضة العربية، بلا مكان، ط3 ، 1961 م، ص7.

السامع، والهواء هو الوسط الذي تنتقل خلاله الهزات في معظم الحالات، فخلاله تنتقل الهزات من مصدر الصوت في شكل موجات حتى تصل إلى الأذن، وتتوقف شدة الصوت أو ارتفاعه عل بعد الأذن من مصدر الصوت وعلى سعة الاهتزازة وهي المسافة المحصورة بين الوضع الأصلي للجسم المهتز في حالة السكون وأقصى نقطة يصل إليها الجسم في هذه الاهتزاز، فعلى قدر اتساع هذه المسافة يكون علو الصوت ووضوحه.

الصوت الإنساني، ككل الأصوات، ينشأ عن ذبذبات مصدرها في الغالب، الحنجرة عند الإنسان، فعند اندفاع النفس من الرئتين يمر بالحنجرة، فيحدث الاهتزازات التي بعد صدورها من الفم أو الأنف، تنتقل خلال الهواء الخارجي في شكل موجات حتى تصل الأذن، ولكن الصوت الإنساني أكثر تعقيدًا من الصوت العام، إذ أنه يتركب من درجات مختلفة في الشدة، ومن درجات صوتيه متباينة، كما أن لكل إنسان صفة صوتية خاصة، تميز صوته من صوت غيره من الناس. فليس صوت الإنسان أثناء حديثه ذا شدة واحدة أو درجات واحدة، بل هو متعدد الشدة والدرجات، وهو مع ذلك أيضًا ذو صفة خاصة تميزه عن أصوات غيره من الناس[1].

فالإنسان حين يتكلم تتغير درجات صوته عند كل مقطع تقريبًا، وتتوقف درجة صوت المرء على سنة وجنسه، فأصوات الأطفال والنساء أكثر حدة من الرجال، وذلك لأن الوترين الصوتيين في الأطفال والنساء أقصر وأقل ضخامة ويؤدي هذا إلى زيادة في سرعتها وعدد ذبذباتهما في الثانية.

2. تعريف الصوت اللغوي:

وأما الصوت اللغوي فهو حدث إنساني وحركة تنتجها أعضاء النطق، فتخرج منها على شكل ذبذبات، تنتقل عبر الهواء، إلى أعضاء السمع، وهو أصغر وحدة صوتية من أصوات الطبيعة يصل إليها التقطيع المزدوج La double articulation، يقول ابن جني (312 ه): "اعلم أنَّ الصوت عرض يخرج مع النفس مستطيلا متصلا، حتى يعرض له في الحلق والفم

[1]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص9 .

والشفتين مقاطع تثنيه عن امتداده واستطالته، فيسمى المقطع أينما عرض له حرفا، وتختلف أجراس الحروف بحسب اختلاف مقاطعها"[1].

هذا التعريف معني بملَامح الصوت اللغوي دون سواه، بدليل تُحديد مقاطع الصوت التي تثنيه عن الامتداد والاستطالة، ويسمّي المقطع عند الانثناء حرفاً، ويميّز بين الجرس الصوتي لكل حرف معجمي بحسب اختلاَف مقاطع الأصوات فتلمس لكل حرف جرسا، ولكل جرس صوتا.

ولما كانت اللغة "أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم"[2]، فالصوت بوصفه لغويا في هذه الدراسة يعني: تتبع الظواهر الصوتية العربية الفصيحة من حيث مخارجها ومدارجها وصفاتها وخصائصها في أحوال الجهر والهمس والشدة والرخاوة، فالصوت اللغوي "يمكن تسجيله بالآلات الحساسة في المعمل"[3]، ويمكننا القول بأن الصوت اللغوي يصدر طواعية واختيارًا عن تلك الأعضاء المسماة بأعضاء النطق، فالصوت هو "الحاصل من دفع الرئة الهواء المحتبس بالقوة الدافعية، فيتموج ويصطدم بالهواء الساكن، فيحدث الصوت من قرع الهواء المندفع"[4]، وعليه يمكن القول بأن الصوت اللغوي يتم حدوثه وفقا للخطوات الآتية:

أ. مرحلة إصدار الأصوات من جهاز النطق، وهي ذات مظهر فسيولوجيّ، أو عضويّ يتعلق بالعملية الحركية التي تقوم بها أعضاء النطق. وهنا يكون علم الأصوات فيسيولوجيا.

ب. مرحلة انتقال الصوت من فم الناطق عبر الهواء الخارجي في شكل ذبذبات أو موجات، وهو ما يعرف بالجانب الأكوستيكيّ، أو الفيزيائي للصوت اللغوي .

ج. مرحلة استقبال تلك الذبذبات والموجات عبر أذن السامع. وتحويلها إلى معاني مدركة، وهنا يكون علم الأصوات سمعيا.

---

[1]- ابن جني، سر صناعة الإعراب، 6/1.

[2]- ابن جني، الخصائص، 33/1.

[3]- احمد مختار عمر، أسس علم اللغة، عالم الكتب، ط8، 1998م، 1419ه، ص47.

[4]- إبراهيم أنيس، الأصوات اللغوية، ص72.

3. تعريف المخرج:

أ- لغة:

واخْتَرَجْتُ الرَّجُلَ واستخرجتهُ سواء، وناقة مُخترجةٌ: خَرَجَتْ على خلقةِ الجمل، والخُروجُ: السَّحابُ أوَّلَ ما يبدأُ، والخَرْجُ والخَرَاجُ ما يُخْرَجُ من المالِ في السَّنَةِ بقدرٍ معلومٍ، والخُرَاجُ: وَرَمٌ وقَرْحٌ يخرجُ من ذاته، والخَارجِيَّةُ:خَيْلٌ، والخارجيُّ: الّذي لم يكن له شرفٌ في آبائه فيخرجُ ويشرفُ بنفسه، وأرضٌ مخرَّجةٌ، وتخريجها أن يكون نبتها في مكانٍ دون مكان"[1].

ويقول صاحب القاموس المحيط:"(خ رج) خرجَ خروجاً ومخرجاً، والمخرجُ أيضاً: موضعهُ بالضَّمِ: مصدرً أخرجهُ، واسمُ مفعولٍ واسم المكان، والخُرْجُ: الإتاوةُ، كالخُراجُ، ويُضَمَّانِ، والخَرُوجُ: فرسٌ يطولُ عنقه فَيُغْتَالُ بِعُنقهِ كل عنانٍ جُعِلَ في لجامه... وخَرَّجَ اللَّوْحَ تخريجاً: كتبَ بعضاً وتركَ بعضاً، والتَّخَارُجُ: أنْ يأخذَ بعض الشُّركاءِ الدّارَ وبعضهم الأرضَ، ورجُلٌ خَرَّاجٌ ولاَّجٌ: كثير الظَّرْفِ والاحتيالِ"[2].

وعليه وممّا سبق ذكره فلفظه (مخرج) في اللغة العربية لفظة جامعة لمعانٍ عديدة ومنها: موضع الخروج و أوّل السّحاب، وناقة على خلقة الجمل، والإتاوة و ورم وقرح، وخيلٌ وغيرها من المعاني العديدة وما يهمّنا هنا: المخرج من مخارج الحروف.

ب- اصطلاحا:

موضع خروج الحرف من الفم وظهوره وتميزه عن غيره، وهو موضع خروج الحرف ، ومخارج العربية عند الخليل وأكثر القراء النحويين سبعة عشر مخرجًا[3] وتبعهم ابن الجزري، ومخارج العربية عند سيبويه ستة عشر مخرجًا، وكان سيبويه دقيقًا في ذلك ، وتبعه الكثيرون من القدماء في هذا التقسيم، والذي يلاحظ أن علماء العربية لم يختلفوا على مخارج الحروف

[1]- الخليل بن أحمد الفراهيدي ، كتاب العين ، تح: مهدي المخزومي، ابراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، دار ومكتبة الهلال، العراق ، 1980م ، الجزء الرابع ، حرف الخاء ، ص 158-159.

[2]- الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ،تح: محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م- 1426ه، فصل الخاء، (خرج)، ص 158.

[3]- ينظر: كتاب: الخليل بن احمد الفراهيدي ، العين، للخليل بن أحمد، ج1، ص23.

اختلافًا يذكر إلا إنهم رغم ذلك اختلفوا في تعدادها، ويقول ابن الجزري: "أما مخارج الحروف فقد اختلفوا في عددها..."[1] ، ولهم في ذلك ثلاثة مذاهب: مذهب الخليل ومن تبعه ، ومذهب سيبويه والمبرد وتبعهما الشاطبي إلى أن مخارجها ستة عشر مخرجًا، وذهب الفراء وقطرب والجرمي إلى أنها أربعة عشر مخرجًا، يقول بن دريد: "ذكر قوم من النحويين أن هذه التسعة والعشرون حرفًا لها ستة عشر مجري للحلق منها ثلاثة، فأقصاها الهاء وهي أخت الهمزة والألف، والثاني العين والحاء، والثالث وهو أدناها إلى الفم الغين والخاء، فهذه ثلاثة مجار[2]".

وفي حديث إبراهيم أنيس عن أصوات اللغة معلقًا على بن سينا الذي كان يسمى المخارج بالمحابس فيبدو أن ابن سينا يريد بها ما أراد القدماء بمصطلحهم المخارج، وقد عرفه محمد المبارك بقوله: "الوضع الذي يكون فيه انحباس الهواء وحجره عن المرور كليًا أو جزئيًا بأخذ الحواجز الموجودة في الحلق أو الفم أو اللهاة أو اللسان أو الشفتين[3]".

وعن السبب في اختلاف مخارج الحروف يقول" يحدث الصوت باندفاع الهواء من الرئتين ومروره بالقصبة وتحريكه الحبال التي يحدث الصوت باهتزازها وتكبسها بحبس استمرار الاهتزاز وسعته وقوته، وصفات الاستمرار والشدة والارتفاع، ثم يمر الهواء بهذه الأقسام، فأما أن يسد الطريق أمامه بإحدى الحواجز التي هي اللهاة واللسان والشفتان بأوضاع كثيرة تحدث أصواتًا متنوعة"[4].

4. عدد الأصوات العربية ومخارجها:

من المعلوم أن القرآن الكريم قد نزل بلسان العرب، وقد بين الله عز وجل في محكم تنزيله عربية القرآن حيث قال:﴿ وَلَقَدْ نَعْلَمُ أَنَّهُمْ يَقُولُونَ إِنَّمَا يُعَلِّمُهُۥ بَشَرٌ ۗ لِّسَانُ ٱلَّذِى يُلْحِدُونَ إِلَيْهِ أَعْجَمِىٌّ وَهَـٰذَا لِسَانٌ عَرَبِىٌّ مُّبِينٌ ﴾[5]، وطالما أن القرآن قد نزل

[1]- ابن الجزري، النشر في القراءات العشر ، دار الكتب العلمية، بيروت ، بدون تاريخ، ج1 ، ص198 .

[2]- ابن دريد (أبوبكر محمد بن الحسن)، جمهرة اللغة ، تحقيق رمزي منير بهلول، دار العلم للملايين بيروت،1ط، 1987م ، ج 1 ، ص45.

[3]- محمد المبارك، فقه اللغة وخصائصه العربية، دار الفكر، بلا مكان، ط1، 1401 ه، 1989م، ص46 .

[4]- المرجع نفسه، ص44 .

[5]- النحل، آية103 .

باللسان العربي، فأصواته هي أصوات اللغة العربية، والصوت هو المادة الخام للكلام الإنساني، ودراسته تعتبر خطوة أولى في أية دراسة لغوية، لأنها تتناول أصغر وحدات اللغة، ولهذا فإن علماء اللغة وأصحاب المعاجم قد اهتموا بالأصوات، وتناولوها في مقدمات معاجمهم، فالخليل بن أحمد الفراهيدي(100ه-175ه) يُعدّ أول من وضع معجمًا لغويًا في اللغة العربية، وهو معجم العين، حيث قام بترتيب الحروف ترتيبًا صوتيًا حسب مخارجها وقد بدأ بأبعدها، وهو الحلق وانتهى بأقربها وهو الشفة، واعتبر العين هو أول الحروف مخرجًا، ولذلك أطلق على معجمه كتاب العين، باعتبار أن كتاب العين هو أول كتب المعجم والهمزة ليست أول الحروف، وقد اعتبر الخليل المخارج ثمانية.

أما علماء النحو فقد تناولوا الأصوات في تآليفهم، واعتبروها تمهيدًا أو مدخلا لدراسة الظواهر اللغوية، كما هو الحال عند سيبويه حيث قال" :عدد الحروف العربية ومخارجها ومهموسها واختلافهما تسعة وعشرون حرفًا وهي:"الهمزة والألف والهاء والعين والحاء والغين والخاء والكاف والقاف والضاد والجيم والشين والباء واللام والراء و النون والطاء والدال والتاء والصاد والزاي و السين والظاء والذال والثاء والفاء والياء والميم والواو"[1]، و يضيف سيبويه إلى ذلك ستة فروع أصلها التسعة والعشرون، يؤخذ بها وتستحب في قراءة القرآن والأشعار، وهي: "النون الخفيفة، والهمزة التي بين الشين والألف الممالة إمالة شديدة، وألف التفخيم بلغة أهل الحجاز، والشين، والصاد والتي كالسين، والطاء التي كالخاء، والظاء التي كالتاء والباء التي كالفاء[2].

والذي يلاحظ هنا أن سيبويه قد عالج الأصوات قبل الإدغام ووضع الهمزة أول الحروف مخرجًا، مخالفًا لأستاذه الخليل بن أحمد، الذي وضع العين أول الحروف مخرجًا والهمزة آخرها، وقسم المخارج إلى ثمانية مخارج ضاعفها سيبويه إلى ستة عشر مخرجًا وجعل الهمزة أول الحروف مخرجًا، على أساس إنها أبعد وأعمق الأصوات نطقًا.

[1]- سيبويه (أبو بشر عمر بن عثمان بن قنبر)كتاب سيبويه، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، دار الرفاعي بالرياض، ط 1 ، 1982 م،ج4 ، ص50.

[2]- المرجع نفسه، ص52.

ويقول الزجاجي: "فأول ذلك معرفة مخارج الحروف ومراتبها وتباينها ومهموسها ومجهورها وسائر ذلك من أنواعها، وحروف العربية تسعة وعشرون حرفًا"[1]، ويقول ابن يعيش: " تسعة وعشرون حرفًا[2] "، عدها أبوحيان كذلك، حيث يقول:"وتقدم القول في مواد الكلم، وهي حروف المعجم وحروف العربية عددًا ومخرجًا وصفة، فعدها تسعة وعشرون حرفًا"[3].

يتضح مما سبق اتفاق جمهور النحاة على أن عدد حروف العربية تسعة وعشرون حرفًا، وليس كما زعم المبرد، ويرى بن يعيش أن الصواب ما ذكره سيبويه وأصحابه.

أما أصحاب المعاجم، فقد تناولوا بعض المشكلات الصوتية سواء أكان ذلك في مقدمات معاجمهم أو في ثنايا المادة اللغوية المجموعة، ويبدو الاهتمام بهذا النوع من الدراسة في المعاجم التي رتبت صوتيًا واتبعت نظام التقلبات كالعين للخليل، وتناولت مقدمة العين مشكلات صوتية تتلخص في الآتي:

أولا: رتب الحروف ترتيبًا صوتيًا، فوجد العين أول الحروف إلى الحلق فجعلها أول الكتاب.

ثانيًا: أعتبر أن الراء واللام والنون ذات وضع خاص، أي من طرف اللسان، ولا ينطق اللسان إلا الراء واللام والنون فقط، وألحق بها الفاء والباء والميم، لأنها شفوية وأطلق عليها صفة الذلاقة كذلك فقال: "اعلم أن حروف الذلق والشفوية ستة، وهي: (ر ل ن ف ب م) وإنما سميت هذه الحروف ذلقًا، لأن الذلاقة في المنطق إنما هي تطرق أسلة اللسان والشفتين، هما مدرجتا هذه الحروف الستة ومنها تخرج ثلاثة ذلق اللسان وهي: (ر ن ل) ، وثلاثة شفوية:(ف ب م) مخرجها من بين الشفتين خاصة، ولا تعمل الشفتان في شيء من الحروف الصحاح إلا في هذه الأحرف الثلاثة فقط.

---

[1]- الزجاجي (أبو القاسم عبد الرحمن بن إسحق)، الجمل في النحو، تحقيق على توفيق أحمد، مؤسسة الرسالة، بلا مكان، ط4، 1408ه، 1988م، ص409 .

[2]-ابن يعيش (موفق الدين على)، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنبرية، بمصر، بلا طبعة، بلا تاريخ، ج10 ، ص126 .

[3]-أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الغرب من لسان العرب، تحقيق مصطفى أحمد النحاسي، ط1، 1404 ه،1984 م ،ج1، ص4 .

ثالثًا : صرح الخليل بأن حروف الذلاقة الستة أسهل من غيرها في النطق،لذا تكثر في أبينة الكلام العربي، ولا يخلو أي رباعي أو خماسي منها أو من بعضها، قال: "فلما ذلقت الحروف الستة ذلق بهن اللسان وسهلت عليه النطق كثرت في أبنية الكلام فليس شيء من بناء الخماسي التام يعرى منها".[1]

رابعًا : تناول مخارج الأصوات تفضيلا.

يعتبر ابن جني أول من أفرد المباحث الصوتية بمؤلف مستقل ، ونظر إليها على أنها علم قائم بذاته في كتابه "سر صناعة الإعراب وتناول فيه الموضوعات الصوتية الآتية:

أ. عدد حروف الهجاء وترتيبها ووصف مخارجها.

ب. بيان الصفات العامة للأصوات وتقسيمها باعتبارات مختلفة .

ج. ما يعرض للأصوات في بنية الكلمة من تغيير يؤدي إلى الإعلال أو الإبدال أو الإدغام أو النقل أو الحذف.

د. نظرية الفصاحة في اللفظ المفرد ورجوعها إلى تأليفه من أصوات متباعدة المخارج.[2]

5. صـــفات الأصـــــوات:

يقصد بصفات الأصوات: الخواص والملامح المميزة لكل صوت، من همس أو جهر، وشدة أو رخاوة، واستعلاء أو استفال، وإطباق أو انفتاح، وغير ذلك من الصفات التي تحدد الحالة التي يكون عليها الصوت عند النطق به.

[1]- الخليل بن أحمد ، العين ، ج 1 ، ص51 .

[2] - ابن جني ، سر صناعة الإعراب، تحقيق حسن هزاوي، دار القلم، دمشق، ط1 ،1405ه ، 1985 م، ج 1 ،ص 41

❖ **الصفات التي لها ضـــد:**

أ. **الـــهمس والجهـــر:**

صفتان متخالفتان بحسب اهتزاز الوترين الصوتيين، فالجهر صفة ناتجة عن تذبذب واهتزاز الأوتار الصوتية خلال النطق بصوت معين، في حين أن الـــهمس صفة ناتجة عن عدم اهتزاز الأوتار الصوتية عند النطق بالصوت، أما صوت الـــهمزة فلم تكن صفاته واضحة لدى القدماء بسبب نقص معرفتهم التشريحية للحنجرة والحلق وغيرهـــما، وبالتالي فالهمس "عبارة عن عدم تذبذب الحبال الصوتية خلال النطق بحروف أخرى"[1].

ب.الشـــدة والرخاوة والتوسط والتركيب:

معيار الشدة والرخاوة يرجع إلى درجة الاعتراض لتيار هواء الزفير، ومعيار التوسط خروج الصوت دون انفجار أو احتكاك، ومعيار التركيب المزج بين صوتين

ج. **الإطباق والانفتاح:** معيار الإطباق والانفتاح هو وضع اللسان عند النطق بالصوت.

د. **الاســـــتعلاء والاســـتفال:** معيـــار الاســـتعلاء والاســـتفال هو نفس معيار الإطباق والانفتاح ، والفرق بين الإطباق والاستعلاء هو وضع اللسان، فيكون الإطباق بارتفاع اللسان حتى ينطبق على الحنك الأعلى، في حين أن الاستعلاء يحدث بارتفاع اللسان إلى أعلى، لكن دون انطباق على الحنك الأعلى، والعلاقة بين الإطباق والاستعلاء علاقة عموم وخصوص، فكل مطبق مستعلٍ وليس العكس.

ه. **التفخـــيم والترقـــيق:**صفتان متخالفتان بحسب غلظ الصوت، فالصوت الغليظ هو الصوت المفخَّم وهى صفة متولدة عن صفتي الاستعلاء والإطباق، فجميع أصوات الاستعلاء والإطباق مفخَّمة دائمًا في العربية، وهى: "خ، ص، ض، ط، ظ، غ، ق"، وقد يأخذ التفخيم

[1]- برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ترجمة ودراسة د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب القاهرة، مصر،2015م، ص109.

درجات من القوة على حسب السياق الصوتي الذي يرد فيه، وهناك أصوات أخرى في العربية تفخَّم في سياقات صوتية وترَقَّق في سياقات أخرى، وهذه الأصوات هي: اللام والراء.

و. **الإذلاق والإصمات**:أطلق مصطلح الإذلاق على الأحرف التي تخرج من طرف اللسان ، و**الإصمات** هو ثقل نسبي في النطق بحروف العربية المتبقية بعد استبعاد أحرف الذلاقة.

❖ **الصفات التي لا ضد لها :**

أ. **الصفير**: يقصد به شدة وضوح الصوت في السمع، بسبب الاحتكاك الشديد في المخرج، فيخرج الصوت مصحوباً بدرجة من الصفير، وأصواته ثلاثة: "الصاد، الزاي، السين".

ب. **التكرير**: صفة خاصة بالراء، وينبغي الحذر من المبالغة في تكرار الراء بتوالي ضربات اللسان مما ينشأ عنه راء مكررة، وليس صوت الراء المطلوب ظهوره.

ج. **التفشي**: هو صفة ناتجة عن وضع اللسان عند النطق بالشين، حيث يشغل مخرجها مساحة كبيرة ينتج عنه انتشار الهواء في الفم، فلا ينحصر مرور الهواء في مخرج الشين فقط، ولولا هذا التفشي لصارت الشين سيناً.

د. **اللين**: اللين صفة لصوتي الواو والياء حال سكونهما، ويكون ما قبلهما مفتوحاً؛ كما في: "خَوْف، بَيْت".

ه. **القلقلة**: وهي صفة خاصة بتلاوة القرآن الكريم، وتكون في أصوات: "ب، ج، د، ط، ق"، المجموعة في كلمتي: "قطب جد"، بشرط أن تكون هذه الأصوات ساكنة، ولها مراتب ثلاث.

و. **الاستطالة**: وهي صفة خاصة بصوت الضاد، والمراد بها استطالة المخرج واتصاله بمخرج اللام الجانبية، ويتبع استطالة المخرج استطالة الصوت، حيث يستغرق زمنًا أكبر[1].

[1]- برتيل مالمبرج، علم الأصوات، ص 114- 116.

رحم اللـــه القدماء من علماء الأمة الأوائل؛ فقد كان لـــهم بصر وبصيرة بصفات الأصوات العربية، وبحسهم اللغوي المرهف استطاعوا تحديد معظم صفات الأصوات العربية بدقة ووضوح.

6. تعريف الحرف:

هو صوت معتمد على مقطع محقق وهو أن يكون اعتماده عل جزء معين من أجزاء الحلق واللسان والشفة، ومقطع مقدر، وهو هواء الفم إذ أن الألف لا يعتمد عليه في شيء من أجزائه بحيث إنه ينقطع من ذلك الجزء.

ويقول القارئ: "وأصل الحرف معناه الطرف، وإنما سمي حرفًا، لأن حروف التهجي حرف طرف الأصوات وبعض معناه" ثم يقول:"ثم الأصول في الحروف العربية تسعة وعشرون حرفًا باتفاق البصريين إلا المبرد، فإنه جعل الألف والهمزة واحدًا محتجًا بأن كل حرف يوجد مسماه في أول اسمه والألف أوله الهمزة".[1]

فللحرف أهمية في الإيقاع الموسيقي ذلك أن "الإيقاع كالموسيقى لا ينتفع بها إلا إذا جسدت في عزف على آلة ضمن معطيات معروفة"[2]، وقال أبو علي الفارسي: " والحرف ماجاء لمعنى وليس باسم ولا فعل نحو لام الجر وبائه، وهل وقد وثم وسوف وحتّى وأما"[3].

تعريفات العلماء للحرف اصطلاحاً متقاربة فيما بينها وقد حاول كل واحد منهم أن يضع تعريفاً جامعاً مانعاً للحرف، فقال سيبويه: "فالكلم اسم ، وفع ، وحرف جاء لمعنى ليس باسم ولا فعل ... وأمّا ماجاء لمعنى وليس باسم ولا فعل نحو:ثمّ، وسوف، وواو القسم، ولام الإضافة ونحوها"[4]، وقال العبكري معترضا على كلمة جاء:" وحدّ الحرف مادلّ على معنى في غيره

---

[1]- على القاري (على بن سلطان بن محمد)، المنح الفكرية، شرح الجزرية، مطبعة مصطفى البابلي الحلبي وأولاده، بمصر الطبعة الأخير 1367 ه ، 1941 م ، ص9.

[2]- د/ عبد المالك مرتاض، بنية الخطاب الشعري، (دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمنية)، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1986م، ص 20.

[3]- أبو علي الفارسي، الإيضاح، تحقيق: دكتور كاظم بحر مرجان، عالم الكتب بيروت لبنان،ط2، 1416ه ،1996م ،ص72.

[4]- سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر،ط3، 1408ه/1988م ، ج1 ،ص12.

فقط، ولفظ دلّ أولى من لفظك جاء، لأن الحدود الحقيقية دالة على ذات المحدود بها، وقولنا (ماجاء لمعنى)، يبان العلّة التي من أجلها جاء، وعلّة الشّيء غيره"[1]، وقال المرادي في كتابه "الجني الداني في حروف المعاني": "الحرف كلمة تدل على معنى في غيرها فقط"[2].

ومن جملة التعاريف السّابقة يظهر لنا أنّ حدّ الحرفِ هو: ما دلَّ على معنى في غيره وليس باسم ولا فعل مُعَرَّي من علامات الاسم والفعل ولا يقبلهما .

9. الفرق بين الصوت اللغوي والحرف:

حرف الشيء حده، وحرف الصوت طرفه واصله بغير تأثير بما قبله ولا تأثير فيما بعده، والحرف في العربية هو ذاك الذي يعرف في علم اللغة بالفونيم phonem ويعرفونه بأنه:صُويت أصغر وحدة لغوية غير دالة على معنى في ذاتها ولكنها تتركب من مجموعها الكلمة، وذكر أهل العلم باللغة من المعاصرين أيضا أنه وحدة صوتية مجردة لا يمكن أن تتحقق ويكون لها وجود إلا في سياق صوتي، أي: في موقع تقع فيه بين الأصوات قبلها وبعدها، فإذا عزلت عن السياق الصوتي فهي حرف وإذا ركبت بين الأصوات فهي صوت بين الأصوات يتأثر السابق ويؤثر في اللاحق، ومن صفاته أيضا أن له من المظاهر والملامح المحققة له نطقيا، بعدد المواقع التي يقع فيها، فحرف الراء في ذاته حرف ولكنه عند وضعه في كلمات مختلفة يتخذ أشكالا مختلفة تدعى allophones بها يعرف حرف الراء طريقة إلى التصويت.

وقد تكلم عن هذه الحقيقة ابن جني بعد نظره في أقوال الخليل وسيبويه في الحرف والصوت، فقال في الخصائص: "الحرف الساكن ليست حاله إذا أدرجته إلى مابعده كحاله لو وقفت عليه، وذلك لان من الحروف حروفا إذا وقفت عليها لحقت صُوَيْتٌ من بعدها، فإذا أدرجتها إلى مابعد ضعف ذلك الصُوَيْت، وتضاءل للحس، نحو قولك: احْ، اصْ، اتْ... فإذا قلت يحْرد ويصْبر ويسْلم...، خَفِي ذلك الصُوَيْت وقلّ وخفّ ماكان له من الجرس عند الوقوف عليه، قد تقدم سيبويه في هذا المعنى بما هو معلوم وواضح، وسبب ذلك عندي أنك

[1]- أبو البقاء العبكري، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، دار الفكر، دمشق،سوريا، ط1، 1416ه /1995م، ج1، ص50.

[2]- الحسين بن قاسم المرادي، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1413ه/1992م، ص20.

إذا وقفت عليه و لم تتطاول إلى النطق بحرف أخر من بعده تلبثت عليه، و لم تسرع الانتقال عنه، فقدرت بتلك اللّبثة على إتباع ذلك الصوت إياه، فأما إذا تأهبت للنطق بما بعده وتهيأت له، وشمت فيه –ابتدأت فيه- فقد حال ذلك بينك وبين الوقفة التي يتمكن فيها من إشباع ذلك الصويت فيستهلك إدراجك إياه طرفا من الصوت الذي كان الوقف يقرّه عليه ويسوغك إمدادك إياه به"[1].

ومعنى ذلك أن الحرف الساكن يكون على حال اقرب إلى الأصلية والبعد عن التأثير وإما إدراجه إلى مابعده فيجعله يتخذّ أشكالا وصورا فرعية مختلفة، وهذا تحليل ابن جني ومن قبله الخليل وسيبويه مفصل مبين طريقة الانتقال من الحرف الأصلي إلى الصوت الفرعي أو الصويت.

وأما الحركات فهي أيضا أصوات تمد الحروف أو تدرجه إلى ما بعده أو تفخمه أو ترققه فهي أصوات مؤثرة في أصل الحرف مخرجة له عن حده، فإذا نطقت بالصوت متحركا فذاك مركب صوتي اجتمع فيه أكثر من صوت: أصل الحرف والحركة المؤثرة فيه وهيئة النطق به متأثرا بما قبله أو بعده، فحرف الراء في أصله مفخم فإذا كُسِر رُقِق فتحول من حال إلى أخرى متأثرا بصوت الحركة ويتأثر وهو مكسور بما بعده فقد يكون مابعده ساكنا كالوقوف عليه أو ممدودا بالألف أو الواو أو الياء نحو: سيرا، سيروا، سيري.

ومن هذا المنطلق كان من الضروري توضيح الفرق بين الصوت والحرف في علوم اللغة العربية، إذ لا يستطيع الملاحظ العادي لاستخدام اللغة العربية أن يفرق بين الحرف والصوت باعتبارهما شيء واحد، بخلاف الباحث المتعمق في علوم اللغة العربية، فالفرق بين الصوت والحرف هو فرق مابين العمل والنظر وبين احد المفردات والقسم الذي يقع فيه، فالصوت عملية نطقية تدخل في تجارب الحواس وعلى وجه الخصوص السمع والبصر، يؤديه الجهاز حركة وتسمعه الأذن وترى العين بعض حركات الجهاز النطقي من أدائه، أما الحرف فهو عنوان مجموعة من الأصوات يجمعها نسب معين، فهو فكرة عقلية لا عملية عضلية، وإذا كان الصوت مما يوجده المتكلم فان الحرف مما يوجده الباحث، ومن هنا فالصوت هو ذلك الذي

[1]- ابن جني، الخصائص، ت: علي النجار، ج1، ص56.

تسمعه وتحسه أما الحرف فهو ذلك الرمز الكتابي الذي يتخذ وسيلة منظورة للتعبير عن صوت معين أو مجموعة من الأصوات لا تؤدي إلى معنى وهي معزولة منفردة.

7.تعريف علم الأصوات:

علم الأصوات Phonétique علم جديد قديم: جديد لأنه واحد من فروع علم اللسانيات Linguistique الذي لا يعدو تأسيسهُ مطلعَ هذا القرن على يد اللغوي السويسري فرديناند دوسوسّير (1857- 1913)، وقديمٌ لأنه واحد من العلوم التي تقوم عليها كل لغة، فاللغة أصوات تتألف منها كلمات تنظم في جمل فتؤدي معاني شتّى، علم يبحث في مجال الأصوات اللغوية من حيث مخارجها وكيفية إخراجها وخواصها الأكوستية كموجات صوتية، وكيف يتم سماعها وإدراكها، يقول أحمد مختار عمر: "وإنّ هذا العلم الذي يهتم بدراسة أصوات الكلام، أو الأصوات اللغوية هو علم الصوتيات أو علم الأصوات"[1].

والدراسة الصوتية كغيرها من العلوم تعاني من مشكلة الاختلاف في المصطلحات بين الدّارسين، فهناك العديد من الأسماء التي وضعت لها سواء اً في الدّرس اللغوي الأجنبي، أو عندنا في دراستنا الحديثة ابتداءً من تحديد المصطلح الذي يعيّن بدقة معنى الدرس الصوتي للغة.

عند استقراء المصطلحات التي تطلق على هذا المفهوم عند الأجانب نجد أكثرها شيوعا في اللغة الانجليزية (phonology.phonetics) يمكن بتأمل بسيط أن نرى الاختلافَ الواضح في مدلول هاتين الكلمتين فقد استعمل دي سويسر phonetics للدّلالة على ذلك الفرع من العلم التاريخي، لأنَّ علم الفونتيك أول ما استخدم للدلالة على دراسة تطور الأصوات فالفونتيك علم تاريخي، يحلّل الأحداث والتغيرات.

في حين حدد مجال phonology بدراسة علمية ميكانيكية للنطق لا تتغير، فيقول: "أما فونولوجي فيقع خارج الزمن، لان عملية النطق لاتتغير أبدا"[2]، أما مدرسة براغ فتستعمل مصطلح phonology في عكس مااستعمله دي سوسير إذ تريد به ذلك الفرع من علم اللغة الذي يعالج الظواهر الصوتية من ناحية وظيفتها اللغوية، أما phonetics فقد أخرجه

[1]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص14.

[2]- فرديناند دو سوسير، علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز،مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، دار أفاق عربية (بغداد)، العراق، ط3،1980م، ص52.

تروبتسكوي وجاكبسون من علم اللغة[1]، ومن اللغويين من اعتبر المصطلحين مترادفين، ومنهم من رفض الفصل بين ما يُسمَّى (phonetics) و(phonology) لأنَّ أبحاث كل منهما تعتمد على الأخرى، ووضع الاثنين تحت مصطلح أحدهما[2].

ويبقى هذا الاختلاف قائماً ما دامت الاجتهادات الفردية قائمةً، وحتّى الجماعيةُ منها للمجاميع اللغوية غير أنَّ دعوات توحيد المصطلحات لم تجدي نفعاً، ونظراً لتوسُّعِ المباحث الصوتية في الدّراسة اللّسانية فإنَّ الصوتيات قد تفرعت بدورها إلى أقسام عدّة وفق ما تقتضيه الدّقّة والتّخصّص، لكلٍ منها مجاله وبحثه، بحيث يخدم كل قسمٍ الآخر ويتمّمه بشكلٍ يكفلُ الوصفَ الدّقيق للأصوات العربية.

8.فروع علم الأصوات:

ظهرت فروع عديدة لعلم الأصوات تختلف في أهدافها ووسائلها، ومن أهم تلك الفروع:

أ. علم الأصوات النُّطقي:

ويسمى هذا العلم أيضاً علم الأصوات الفسيولوجي: ويبحث في أصوات الكلام من ناحية طريقة إنتاج أعضاء النطق لها، كما يهتم بوصف الأعضاء النطقية وطبيعتها الفسيولوجية، محددا وظائف كل عضو من أعضاء النطق لدى الإنسان مع ما يترتب عليها من صفات تتميز بها كل مجموعة من الأصوات التي يدخل في إنتاجها، ويعد هذا الفرع أقدم فروع علم الأصوات على الإطلاق. حيث عرفه الهنود والإغريق والرومان والعرب. ولكنه في العصر الحديث شهد تطورا، نتيجة الاستفادة من نتائج العديد من العلوم خاصة علمي الفيزيولوجيا (علم وظائف الأعضاء) وعلم التشريح وكذا الدراسات المخبرية[3].

ب.علم الأصوات الفيزيائي:

ويسمى أيضا (الأكوستيكي) ويعنى بدراسة الذبذبات الصوتية التي تنتقل من جهاز النطق إلى جهاز الاستقبال أي (الأذن) وذلك من حيث خصائصها الماديةً، أو الفيزيائية أثناء انتقالها من المتكلم إلى السامع، فيدرس هذا العلم الصوت من حيث هو موجة فيقيس سعتها وما لهذه

[1]- أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص66.

[2]- ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص 67.

[3]- ينظر:كمال بشر، علم الأصوات، ص41، و ينظر: أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص99.

الموجات من ذبذبة وتردد وشدة، وهذا يبرز حقيقة أن الصوت اللغوي عندما يصبح ظاهرة فيزيائية يكتسب خصائص أخرى، حيث أن هناك أصوات تكون خافتة جدا في ترددها، كما أن هناك فروقا طفيفة بين بعض الأصوات لا تدركها أذن السامع، حيث إن مجال السمع لدى الإنسان محدود بين عتبتين (الدنيا) و(العليا) ومتى خرج الصوت عن نطاقها لا تستطيع الأذن سماعه أو يصعب عليها ذلك، وهذا العلم يستعين كثيرا بالأجهزة المخبرية لرسم الصور الطبيعية لها، وقد توصل علماء الأصوات إلى نتائج هامة في هذا مجال انعكست بشكل إيجابي على وسائل الاتصال المعاصرة[1].

ج. علم الأصوات السمعي:

ويعنى بطرقة التقاط الأذن للصوت وتحليلها من قبل المستقبل، فيدرس وظائف ومكونات جهاز السمع عند الإنسان مع ما قد يصيبها من اختلال وراثي أو طارئ. ولهذا العلم جانبان، أحدهما فيزيولوجي يتعلق بأعضاء النطق وكيفية استقبالها للصوت، والآخر نفسي، يتعلق بكيفية تحويل الموجات الملتقطة من طرف السامع إلى معاني يتفاعل معها الإنسان عقلا ووجدانا، ونتائج هذا الفرع من علم الأصوات أقل من باقي الفروع نظرا لصعوبة الوصول إلى جهاز السمع في حد ذاته بسبب صغره ولتعقيد عملية تحويل الموجات الملتقطة إلى أفكار ومعاني مقارنة مع جهاز النطق[2].

إضافة إلى الفروع الثلاثة السابق ذكرها، يقرر علماء الأصوات أن لعلم الصوت اللغوي فروعا أخرى هي:

د. علم الأصوات العام :ويعنى بدراسة الأصوات اللغوية في جميع اللغات، والعديد من الباحثين من يعتبرون الفروع الثلاثة السابقة فروعا لعلم الأصوات العام[3].

ه. علم الأصوات الوظيفي:

ويطلق عليه أيضا (الفونولوجيا) ، تعريبا لمصطلح (Phonologie) وهو علم يهتم أساسا بدراسة العلاقة بين الصوت ومعناه، ويعنى بدراسة وظائف الأصوات في لغة ما وكيفية

[1]- ينظرك أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص19.

[2]- ينظر: كمال بشر، علم الأصوات، ص41، و ينظر أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي، ص45.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص 9.

تنظيم الأصوات في تلك اللغة. مع التركيز على ما يطرأ على أصوات لغة معينة عند ما تتجاور في تكوين الكلمات والكيفية التي تتفاعل بها هذه الأصوات؛ ويحاول هذا الفرع من علم اللغة شرح وظائف الأصوات و العمليات الوظيفية الصوتية في صورة قواعد أو قوانين، تعرف بقوانين الفونولوجيا[1].

تجدر الإشارة إلى أن الكثير من مختصي علم الأصوات يقابلون بين هذا الفرع وفرع علم الأصوات الذي يعرف في الدرس الغربي بمصطلح (Phonétique) ويهتم بالجوانب الفيزيولوجية والفيزيائية للصوت اللغوي .

و. **علم الأصوات الوصفي**: ويبحث في أصوات اللغة المستخدمة في فترة زمنية محددة.

ز. **علم الأصوات التاريخي**: ويبحث في أصوات لغة ما، لمعرفة التغير والتطوّر الذي أصابها عبر مراحل تاريخية سابقة.

ح. **علم الأصوات المقارن**: ويبحث في وجوه الشبه والاختلاف بين أصوات لغة ما، وأصوات اللغات الأخرى.

ط. **علم الأصوات الآلي**: ويبحث في أصوات اللغة، باستخدام المنهج التجريبي، كما يستخدم الآلات الإلكترونية لكشف خصائص هذه الأصوات، مثل جهاز رسم الأطياف الذي يحدد نوع الصوت وقوته ونغمته .كما يستخدم الحنك الاصطناعي لدراسة الأصوات الحنكية، ويسمى هذا العلم أيضاً علم الأصوات المعملي أو(المخبري) أو علم الأصوات التجريبي.

ثانيا: الأخطاء الصوتية

1. تعريف الخطأ الصوتي:

يقصد بالأخطاء الصوتية: "هي الأخطاء التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركاتها"[2]، وما يعتريها من حذف، وإضافة، وإبدال، كإطالة صائت قصير أو تقصير صائت طويل، ناهيك عن الخطأ في عمليّات الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها، ممّا يؤدّي إلى خلل في البنية الصّرفيّة.

[1]- ينظر كمال بشر، علم الأصوات، ص 41.

[2]-جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة/ السعودية، ع 7 ، ص169.

2. اضطرابات النّطق:

النّطق هو "حركة الفم واللسان التي تشكل أصوات ضمن ألفاظ تكوّن الكلام"[1]، أي استخدام اللسان والأسنان، وسقف الحلق لإخراج الأصوات المحددة اللازمة للكلام، كما هو الحال في الحروف الساكنة والمتحركة، ويمكن لأي تلف في هذه العمليات أن تؤدّي إلى اضطراب النطق.

أمّا اضطرابات النّطق تعرّف بأنّها مشكلة في إصدار الأصوات اللازمة للكلام بالطريقة الصحيحة؛ إذ يمكن أن يحدث هذا الاضطراب الصوتي في الحروف المتحركة أو في الحروف الساكنة، ويمكن أن يشمل بعض الأصوات أو جميعها في أيّ موضع من الكلمة، كما يعرّفها عبد المطلب القريطي بأنّها:"اضطرابات تتمثّل في تأخر اكتساب الطفل لأصوات الكلام بالمعدل الذي يتناسب مع عمره الزمني والعقلي، ممّا يؤدي إلى سوء نطقه، أو إلى عيوب وتشوهات في أصوات الكلام، ومن تمّ صعوبة فهم الآخرين لكلامه"[2].

وتعرّف أيضا الاضطرابات النطقية-أو ما يعرف بالأمراض الكلامية بأنّها: إخفاق في عملية الكلام لعجز المتكلّم عن إيصال الفكرة للمستمع، وهي: "عدم القدرة على إصدار أصوات اللغة بصورة سليمة نتيجة لمشكلات في التناسق العضلي أو عيب في مخارج أصوات الحروف، أو فقر في الكفاءة الصوتية، أو خلل عضوي، وهذا الاضطراب يعيق التواصل، ويستدعي اهتمام الشخص وقد صّنفت المتحدي، وقد تقضي إلى معاناته من القلق وسوء التوافق"[3].

وتظهر هذه الأمراض الكلامية في السن قبل المدرسة، وتتفاوت صورها من تقطيع الكلام، والتردد في بعض الأصوات وقلّة الرصيد اللغوي، وقد يُحوّل النّاطق الإيجابي اللسان إلى مخرج صوت آخر، فيبدّل صوت السين مثلا "تاء"، أو التاء "دالا"، أو الكاف "سينا"، أو الراء

[1]- أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون ومحمود عوائمة، علم نفس الطفل الغير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007م، ص519.

[2]-عبد اللّه عبد الرحمن الكندري، "علم النفس اللغوي"، دار السلاسل للطباعة و النشر،الكويت، ط1، 1426هـ-2006م، ص276.

[3]- أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون ومحمود عوائمة، علم نفس الطفل الغير العادي، ص529.

"غينا"[1]، ويبدو أنّ لغوينا القدماء تنبّهوا إلى هذه الظاهرة، غير أنّهم كثيرا ما يخلطون بينها وبين اختلاف اللغات؛ فالخليل-على سعة أفقه و غزارة علمه-لا يدري أنّ الذعاق بمنزلة الزعاق لغة مستقلة، أم لثغة[2]، فعلماء النفس تعاملوا مع هذه الظاهرة على أنّها فسيولوجية يجب البحث عن أسبابها قصد إيجاد العلاج الشافي، وبعد بحث واستقصاء تمكنوا من معرفة الأسباب التي يمكن أن تنجم عنها.

3. أسباب اضطرابات النطق الخاطئ للأصوات اللغوية:

لكي يمكن إخراج الكلام فإنّه يجب تكييف التنفس بفعل أعصاب النّطق، ويصحب ذلك حركات الفك والشفتين واللسان، وللإخراج السليم للكلام يجب أن تكون أعضاء النّطق وكذلك مجموعة الأعصاب التي تحرّكها سليمة؛ لأنّ أيّ خلل أو إخفاق في أعضاء النّطق عند التعبير وتكييف التنفس سيعتريها عيب في النّطق[3]، أمّا أسباب هذا الإخفاق فهي:

- أعضاء النّطق بها خلل في تكوينها، أو في علاقاتها الفردية بعضها مع بعض.
- وجود عادات غير صحيحة في النّطق حتى ولو لم يكن بجهاز النّطق أيّ عيب.

أ. الأسباب العضوية:

- **انحرافات الشفاه:**

إنّ اضطرابات النّطق الناتجة عن الشفة الشرماء أو الحنك المشقوق هي أكثر التشوهات العضوية شيوعا، فإذا وصلت الإصابة إلى الشفة العليا فذلك سيؤثر على نطق حروف، مثل:الباء و الفاء...الخ. وإذا كان الشق خطيرا فإنّه يؤثر على قدرة الشخص على النطق بدرجة خطيرة، حتى يكون من الصعب تفّهم كلامه.[4]

---

[1]- صالح سليم عبد القادر الفاخري،" الدلالة الصوتية في اللغة العربية"، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت، ص109.

[2]- الخليل بن أحمد الفراهيدي ، معجم العين، تح:عبد اللّه درويش، مطبعة بغداد، العراق، دط، 1967م، ج1،ص71.

[3]- مختار حمزة، سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1964، ص230.

[4]- المرجع نفسه، ص231.

- **الحنك المشقوق** :الحنك هو سقف التجويف الفمي، وأرضية التجويف الأنفي ويمتد من أصول، الثنايا العليا إلى اللهاة، مما يخلق نغمة أنفية في الكلام، وأصوات أنفية مرتفعة واختلال في الأصوات الاحتكاكية والاحتباسية والانفجارية[1].
- **تناسق الفكين و انطباقهما:**

إذا لم يكن هناك تناسق وانطباق بين الفكين كأن يكون أحدهما بعيدا عن الآخر أو أقصر منه ممّا ينتج وجود فجوة بينهما.

- **عقدة اللسان:**

إنّ اللسان متّصل بمؤخرة قاع الفم بمجموعة من الحبال، فإذا كانت هذه الحبال قصيرة أو طويلة أكثر ممّا ينبغي فإنّ ذلك يعوق الحركة السهلة للسان، ويتأثر تبعا لذلك نطق بعض الحروف التي تحتاج لاستعمال طرف اللسان ومقدمته، مثل:التاء والطاء والدال.[2]

- **اختلاف حجم اللسان:**

قد يؤدي اختلاف حجم اللسان إلى اضطرابات النطق، فقد يكون حجم اللسان صغيراً جدا ممّا يؤثّر على نطق الأصوات بين الأسنان، وهي الأصوات التي تخرج من بين الثنايا العليا مثل : "أُ"[3].

- **الأورام في اللسان:**

إنّ أيَّ تضخم غير عادي للسان يعوق سهولة حركته و دقتها، و تكون النتيجة عموما هي ضخامة الصوت وخشونته و عدم وضوحه، وتتأثر تبعا لذلك الحروف التي تحتاج لطرف اللسان في نطقها، حيث يكون من الصعب على الشخص نطقها.

و يندرج ضمن العيوب العضوية أسباب أخرى منها:

1) الضعف العقلي والتأخر في النّمو.

[1]- جمال الخطيب، مقدمة في الإعاقة الجسمية والصحية، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،1998م، ص5 .

[2]- مختار حمزة، سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات، ص232.

[3]- سهير محمد سلامة شاش، اضطرابات التواصل، التشخيص، الأسباب العلاج، زهراء الشرق، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مصر، ط1 ، 2008م، ص104 .

2) سوء التغذية و عدم الاهتمام بالصحة العامة للطفل.
3) خلل في الجهاز السمعي ممّا يجعل الطفل عاجزا عن التقاط الأصوات الصحيحة للألفاظ.
4) لحمية الأنف و تضخم اللوزتين [1].

- **عدم تناسق الأسنان:**

لا تقلّ أهمية الأسنان عن بقية أعضاء النطق لما تمتلكه من خاصية القدرة على التأثير في صفة الصوت، ونوعيته، وكذلك في كمية اندفاع هواء الرئتين، حيث تخضع إلى نسب متفاوتة من الانسياب والتوّقف، وهناك بعض العيوب الخاصة بالأسنان ذكرها الثعالبي، منها:

1) **الثَعَل:** تراكبها وزيادة سن فيها.
2) **اللَّصَص:** شدة تقاربها وانضمامها.
3) **اليَلَلُ:** إقبالها على باطن الفم
4) **الدَّفَق:** انصبابها إلى قدام.
5) **الدَرَد:** ذهاب الأسنان
6) **اللّطَط:** سقوط الأسنان.
7) **الكَسَس:** صغر الأسنان[2].

ب. الأسباب العصبية:

- **عسر الكلام:**

إنّ إخراج الأصوات اللازمة للنّطق يستلزم مجموعة من الأعصاب ذات كفاءة، تستطيع أن تتجاوب بشكل صحيح مع الموجات والتوجيهات التي تصلها، وأعضاء النطق تقع مباشرة تحت إدارة أعصاب أخرى صادرة من الأعصاب المركزية و من المُخيخ، و ينتج عن أيِّ اضطراب في هذه المراكز اضطراب في النطق يُعرف بعسر الكلام dysarthries وهو

[1]- محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة -رؤية إكلينيكية-، المكتبة العصرية للطباعة و النشر، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ-1998، ص86.

[2]- الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية، تحقيق خالد فهمي، مكتبة الخانجي، القاهرة، الطبعة الأولى، 1218 ه/ 1998م، ص 168.

ليس مرضا؛ بل إنّه عبارة عن أعراض لمضاعفات قد نتجت من اضطراب أجهزة الأعصاب، ويتسبب في مثل هذه الاضطرابات: الأورام والتهابات الدماغ وأمراض مجاري الدم والأمراض التي تصيب مراكز المخ المهيمنة على أجهزة النّطق و حركته.[1]

- **إصابات المخ:**

ينتج عنها اضطراب الكلام، بحيث يندفع كالفتيلة أو يكون الكلام ذا لكنة، و يشبه كلام السكير أو قد يضطرب الحديث فيضغط الشخص على المقاطع بدون أيِّ داعٍ، و عادة يحدث كذلك تداخل كبير بين الحروف الساكنة و المتحركة[2]، وفي الغالب، يستطيع من لديهم هذا النوع من الإصابات أن ينطقوا الكلمات الفردية، إلاّ أنهم يجدون صعوبة كبيرة في إخراج ونطق الكلام الطويل.

- **الإصابات في النخاع المستطيل:**

إنّ الأعصاب المتصلة بالنخاع تتحكم في توجيه الأعصاب المستعملة في الكلام، مثل: الأعصاب الخاصة بحركة اللسان و الشفتين[3].

- **تشوه الخياشيم والأنف:**

إنّ تشوهات أو التهاب الخياشيم والأنف، نتيجة عكسية للغنة المفرطة، أي أنه في هذه الحالة لا يمكن أن يتابع الهواء طريقه عبر الأنف، وخاصة في الأصوات الغنيّة مثل" :ن"،" م" فيمرّ الهواء كلّه عبر التجويف الفمويّ، وينتج عنه ما يمكن تشبيهه بالحالات التي يكون فيها الإنسان العادي مصاب بنزلة برد[4].

ج. **الأسباب النفسية:** يمكن إجمالها فيما يلي:

- الشعور بالنقص، و فقدان الحنان من أحد الوالدين.

---

[1]- نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا- عيوب النطق-، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009م، ص163.

[2]- مصطفى فهمي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، دط، 1965، ص85.

[3]- المرجع نفسه، ص87.

[4]- السيد كامل الشربيني منصور،خصائص المختلفين عقليا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر،ط1، 2009م، ص83.

- المخاوف من الأب أو المدرّس، فينتج عن خوفه من الخطأ التلعثم.
- التدليل الزائد، والاستجابة لرغبات الطفل دون أن يتكلّم فيكفي أن يشير أو أن يعبّر بنصف حركة أو نصف كلمة، أو بكلمة مبتورة.
- إجبار الطفل الأَشول على الكتابة باليد اليمنى بعد أن تعوّد على ذلك فيصاحب ذلك لجلجة في الكلام واضطراب نفسي.
- التأخر الدراسي و الإخفاق في التّحصيل.
- عدم تصويب الأخطاء الكلامية للطفل، بل تشجيعه عليها أحيانا من باب أنه طفل لا يهم أن يخطئ أو يصيب، فيقول: مَرَضَان بدلا من رَمَضَان فلا يجد من يصحح له.[1]

المبحث الثاني: الدراسة الميدانية

1. منهجية البحث:

في بحثنا هذا قمنا بدراسة ميدانية، معتمدين في ذلك على وسائل وأدوات البحث الميداني والمتمثلة في الاستبيان، والاختبارات والملاحظة المباشرة لمهارات اللغة داخل القسم، رغبة منا في كشف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها التلميذ في التعليم الابتدائي، حيث قمنا بإحصاء هذه الأخطاء مرتبة في جداول حسب المواضيع، وكذا تصنيفها، وبعد ذلك قمنا بالكشف عن مستوى التلاميذ في اكتساب اللغة العربية الصحيحة في كل مستوياتها باختلاف المعلمين والتلاميذ والطرق والوسائل المعتمدة في التدريس، والطور الذي خصّ بالدراسة هو الطور الثاني (سنة4- سنة5)، في ابتدائيتين وهما كالتالي: ابتدائية قرطي الطاهر ببلدية الكريمية التابعة لولاية الشلف، وابتدائية مسعود حواس بن محمد ببلدية باتنة بولاية باتنة.

[1]- محي الدين أحمد حسين، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار،الهيئة المصرية العامة للكتاب، مصر،سلسلة ألف كتاب، دط،1987، ص182-181.

2. الفئة المعنية بالدراسة:

المدرسة	القسم	عدد كل التلاميذ	الذكور	الإناث
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	12	20
	س4 ب	30	16	14
	س5	31	13	18
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	14	15
	س4 أ	28	16	12
	س4 ب	24	13	11
	عدد كل التلاميذ	174	84	90

3. الفئة المعنية بالاستبيان:

دراسة وصفية للأساتذة	العدد الكلي	ابتدائية قرطي الطاهر	ابتدائية مسعود حواس بن محمد
عدد كل الأساتذة	6	3	3
الأساتذة المرسمون	5	2	3
الأساتذة المتربصون	1	1	0
الأساتذة المستخلفون	0	0	0
الأساتذة المكونون	2	1	1
الحائزين على ليسانس	4	2	2
الحائزين على ماستر	0	0	0
الحائزين على دكتوراه	1	1	0
الذين التحقوا بالتعليم بتكوين فقط	1	1	0

الدارسون لتخصص اللغة العربية	5	3	2
الدارسون لتخصص غير اللغة العربية	1	1	0

4. إحصاء بعض الأخطاء الصوتية الشائعة عند تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي(في كلتا الابتدائيتين):

الرقم	تغيرات الأصوات	الأخطاء الصوتية	الصواب
1.	إبدال الجيم شينا	الاشتهاد	الاجتهاد
		الاشتماع	الاجتماع
		مشموع	مجموع
		الانشراف	الانجراف
		اشتاز	اجتاز
		أشّار	أشجار
		شذور	جذور
		أشراس	أجراس
		تشربة	تجربة
		إشبار	إجبار
		شروح	جروح
		انشذاب	انجذاب
		المشهر	المجهر
		الشهاد	الجهاد
2.	إبدال النون ميما	امبعث	انبعث
		امفتاح	انفتاح
		سمبلة	سنبلة
		ذمب	ذنب

		امبهر	انبهر
		أمبياء	أنبياء
		قسمطينة	قسنطينة
		ممبر	منبر
		أرمب	أرنب
		عمب	عنب
		جمب	جنب
		يمبوع	ينبوع
		أمباء	أنباء
		مم بعد	من بعد
		إمفاق	إنفاق
		قمبلة	قنبلة
3.	إبدال الصاد زايا	أزدقاء	أصدقاء
		ازطدم	اصطدم
		أزدر	أصدر
		مزدر	مصدر
		ازطاد	اصطاد
		أزداف	أصداف
		أزحاب	أصحاب
		أزبع	أصبع
		مزباح	مصباح
		الحزاد	الحصاد
		القزب	القصب
4.	إبدال الثاء فاءا	الانبعاف	الانبعاث
		الفلافاء	الثلاثاء

		فم	ثم
		مفلف	مثلث
		فلاجة	ثلاجة
		فور	ثور
		فعلب	ثعلب
		فقب	ثقب
		فوم	ثوم
		الحرف	الحرث
		المفابرة	المثابرة
		فمار	ثمار
5.	إبدال الضاد فاءا	الأخفر	الأخضر
		مرحاف	مرحاض
		بيف	بيض
		فرب	ضرب
		فمير	ضمير
		موفوع	موضوع
		حفور	حضور
		فرس	ضرس
		مرف	مرض
		فحى	ضحى
		عروف	عروض
		انفباط	انضباط
		أفواء	أضواء
		ريافة	رياضة

		فيف	ضيف
		يفحك	يضحك
		الفيق	الضيق
		افطرب	اضطرب
		وفوء	وضوء
		أرف	أرض
6.	**إبدال النون لاما**	البلود	البنود
		هلد	هند
		الملديل	المنديل
		الليران	النيران
		تملراست	تمنراست
		الإحسال	الإحسان
		لام	نام
7.	**إبدال اللام نونا**	سنسال	سلسال
		زنزال	زلزال
		أنوان	ألوان
		السنطان	السلطان
8.	**إبدال السين صادا**	صبتمبر	سبتمبر
		مصتطيل	مستطيل
		صبورة	سبورة
		اصطبل	اسطبل
		صبحان	سبحان
		صطيف	سطيف
		مصطرة	مسطرة
		صقطوا	سقطوا

		صهرت	سهرت
		صلطان	سلطان
		صارق	سارق
		صيارة	سيارة
		صورة	سورة
		مصرح	مسرح
9.	**إبدال الصاد سينا**	السراط	الصراط
		سيف	صيف
		تسبح	تصبح
		سنسل	سنصل
		السقيع	الصقيع
		سرسور	صرصور
		سنارة	صنارة
		السراخ	الصراخ
		ساروخ	صاروخ
		السغير	الصغير
10.	**إبدال العين حاءا**	الفعل المحتل	الفعل المعتل
		احترف	اعترف
		محيار	معيار
		اندلاح	اندلاع
		صقيح	صقيع
		النحجة	النعجة
		الحقاب	العقاب
		الحنقود	العنقود
		الانحدام	الانعدام

		الحلا	العلا
		المحروف	المعروف
		المحدن	المعدن
		الحصفور	العصفور
		الحجل	العجل
		الحصور	العصور
		الحيون	العيون
11.	إبدال الحاء هاءا	ازدهم	ازدحم
		الأضهى	الأضحى
		باهث	باحث
		بهيرة	بحيرة
		مهرار	محرار
		لهظة	لحظة
		اقتهم	اقتحم
		البهوث	البحوث
		الهدود	الحدود
		الهفرة	الحفرة
		الهزمة	الحزمة
		مهراث	محراث
		أهداث	أحداث
12.	إبدال الهمزة عينا	سعل	سأل
		معذن	مؤذن
		معدب	مؤدب
		رعوف	رؤوف
		مسعلة	مسألة

		الأوبعة	الأوبئة
		العقارب	الأقارب
		العالي	الآلي
		العبطال	الأبطال
		عانية	آنية
		العطنان	الأطنان
		الفصاعل	الفصائل
13.	ابدال العين همزة	مأين	معين
		ملأقة	ملعقة
		مأطف	معطف
		مكأب	مكعب
		سباء	سباع
		أربأة	أربعة
		السؤال	السعال
		مئادن	معادن
		استآر	استعار
		مرأى	مرعى
		سلأة	سلعة
14.	إبدال الزاي سينا	المهموس	المهموز
		موس	موز
		استهر	ازدهر
		الارس	الأرز
		حاسم	حازم
		ارتكس	ارتكز
		أحرس	أحرز

		الجسم	الجزم
		استحام	ازدحام
		التسلج	التزلج
		السهور	الزهور
		انسلق	انزلق
		متنسه	متنزه
		كنوس	كنوز
		اهتس	اهتز
		لاسم	لازم
15.	إبدال الراء ياءا	حيف	حرف
		ميحاض	مرحاض
		السيوي	السرور
		الأخطاي	الأخطار
		إضياب	إضراب
		الوتي	الوتر
		المنبي	المنبر
		معابي	معابر
		المداي	المدار
		الفاتي	الفاتر
		المتبخي	المتبخر
		استنفي	استنفر
16.	إبدال الراء لاما	ملحاض	مرحاض
		ملض	مرض
		الأخطال	الإخطار
		ألض	أرض

		السرول	السرور
		الملسى	المرسى
		الملمى	المرمى
		الأنصال	الأنصار
		استأجال	استأجار
		أصدل	أصدر
		بشل	بشر
		الظاهل	الظاهر
		الماكل	الماكر
17.	إبدال القاف كافا	الكرض	القرض
		أزرك	أزرق
		بوك	بوق
		حكوق	حقوق
		لكلق	لقلق
		وحيد الكرن	وحيد القرن
		كبطان	قبطان
		أنفكه	أنفقه
		يصدكها	يصدقها
		خارك	خارق
		الشهيك	الشهيق
		الكبائل	القبائل
		التحك	التحق
		الركي	الرقي
		الشاكة	الشاقة
		الكمامات	القمامات

18.	إبدال الكاف قافا	قثيف	كثيف
		قحل	كحل
		القفاح	الكفاح
		المعسقر	المعسكر
		الضحقات	الضحكات
		القوارث	الكوارث
		التقاليف	التكاليف
		العقس	العكس
		التراقم	التراكم
		القهرباء	الكهرباء
		المقروبات	المكروبات
19.	إبدال الضاد ظاءا	ظفدع	ضفدع
		ظمير	ضمير
		مرحاظ	مرحاض
		ظرب	ضرب
		وظوء	وضوء
		رياظة	رياضة
		أيظا	أيضا
		بعظ	بعض
		مرظ	مرض
		ظرس	ضرس
		ظحك	ضحك
		أبيظ	أبيض
		أرظ	أرض
		ظوء	ضوء

		فرظ	فرض
		ظوظاء	ضوضاء
		فظاء	فضاء
		قاظي	قاضي
		حوظ	حوض
		ظلع	ضلع
		فظة	فضة
		ظجيج	ضجيج
		حظر	حضر
		قرظ	قرض
20.	إبدال الظاء ضادا	النضافة	النظافة
		أضنٌّ	أظنٌّ
		الضلم	الظلم
		عضيم	عظيم
		الضلام	الظلام
		ضهر	ظهر
		لحضات	لحظات
		ضبي	ظبي
		الحض	الحظ
		الضفر	ظفر
		النضر	النظر
		استيقض	استيقظ
		مضلة	مظلة
		حفض	حفظ
		ضل	ظل

		منضر	منظر
21.	إبدال التاء طاءا	أمطار	أمتار
		مكطوب	مكتوب
		طقدّم	تقدّم
		اقطرب	اقترب
		طصفيات	تصفيات
		يطرأس	يترأس
		المحطاجين	المحتاجين
		طنظيم	تنظيم
		الطصرفات	التصرفات
		احطقره	احتقره
		احطرام	احترام
		ينطظر	ينتظر
		يطفرقوا	يتفرقوا
		تنطشر	تنتشر
		الطاريخ	التاريخ
22.	إبدال الطاء تاءا	اضتر	اضطر
		اضترب	اضطرب
		مسترة	مسطرة
		فتور	فطور
		توفان	طوفان
		أمتار	أمطار
		اصتدم	اصطدم
		مصتفى	مصطفى
		قتر	قطر

		أختار	أخطار
		مترقة	مطرقة
		بتريق	بطريق
23.	إبدال الظاء ذالا	استيقذ	استيقظ
		ذفر	ظفر
		منذر	منظر
		ذهر	ظهر
		ذلام	ظلام
		ذرف	ظرف
		حفذ	حفظ
		واذب	واظب
		الذل	الظل
		وذيفة	وظيفة
		عذم	عظم
		نذر	نظر
24.	إبدال الذال ظاءا	ظاق	ذاق
		ظراع	ذراع
		أنظر	أنذر
		بظور	بذور
		قنفظ	قنفذ
		أظّن	أذّن
		ظرة	ذرة
		ظكور	ذكور
		تضكره	تذكره
25.	إبدال الضاد دالا	منخفد	منخفض

		دفدع	ضفدع
		مرد	مرض
		دحك	ضحك
		مرحاد	مرحاض
		ودوء	وضوء
		ريادة	رياضة
		دجيج	ضجيج
		حود	حوض
		فدة	فضة
		إدافة	إضافة
		الخدروات	الخضروات
		الجهاز الهدمي	الجهاز الهضمي
		المداف	المضاف
		التحدير	التحضير
		الدواحي	الضواحي
		القداء	القضاء
		البعد	البعض
		اعترده	اعترضه
26.	إبدال الذال ثاءا	اثن	أذن
		بثور	بذور
		تثوب	تذوب
		مهثب	مهذب
		حثاء	حذاء
		لذيث	لذيذ
		تلاميث	تلاميذ

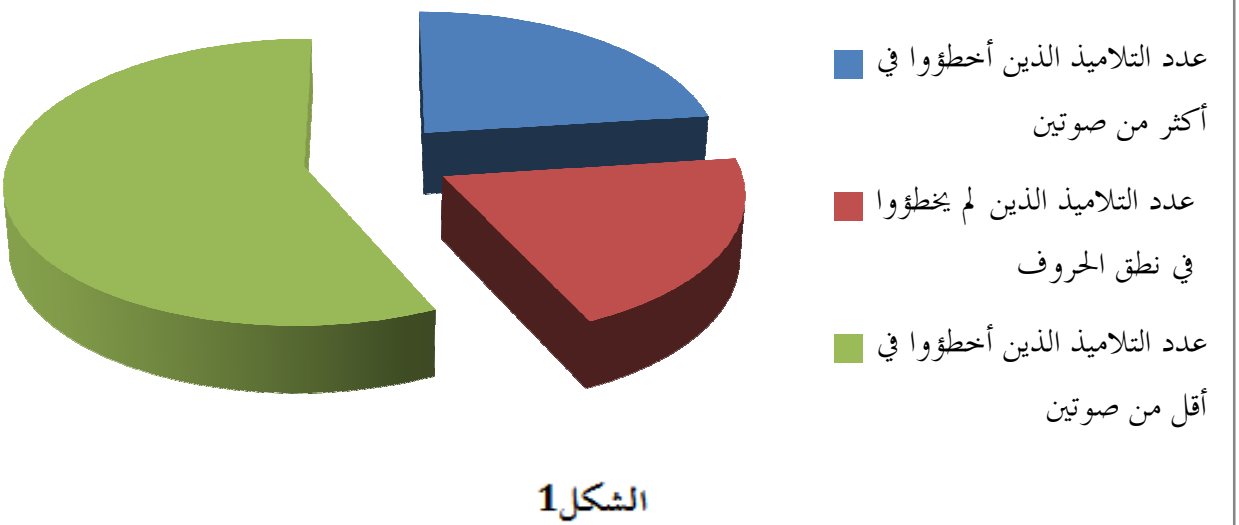
		يثوق	يذوق
		أثاع	أذاع
		حثار	حذار
		جثور	جذور
		عثب	عذب
		ثيل	ذيل
		أخث	أخذ
27.	إبدال الفاء ثاء ا	رثوث	رفوف
		مرثوض	مرفوض
		الأثكار	الأفكار
		مثعم	مفعم
		اندثع	اندفع
		مثقود	مفقود
		راثعة	رافعة
		اثترق	افترق
		الاستثهام	الاستفهام
		كاثر	كافر
		حثر	حفر
		مرثأ	مرفأ
28.	إبدال الذال فاءا	أفّن	أذّن
		إنقاف	إنقاذ
		احفر	احذر
		فرة	ذرة
		الفباب	الذباب
		بفل	بذل

		الفراع	الذراع
		أفواق	أذواق
		الفكور	الذكور
		مفكرة	مذكرة
		الإفاعة	الإذاعة
		يفبح	يذبح
29.	إبدال الضاد طاءا	اطّرب	اضطرب
		المطرب	المضرب
		الطباب	الضباب
		الطفاف	الضفاف
		الغامط	الغامض
		الانخفاط	الانخفاض
30.	إدغام التاء في ما قبلها	هبطتّم	هبطتم
		حفتّم	حفظتم
		حضتّم	حضرتم
		مرتّنّ	مرضتنّ
		فرتّم	فرضتم
		أرتّم	أردتم
		عتّ	عدت
		كتّم	كدتم
		اصطتّ	اصطدت
		وجتّ	وجدت

5. نسبة الأخطاء الصوتية لدى التلاميذ حسب المستوى الدراسي:

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين أخطؤوا في صوتين وأقل من ذلك	عدد التلاميذ الذين أخطأوا في أكثر من صوتين	عدد التلاميذ الذين لم يخطئوا في نطق الحروف
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	17	12	03
		100%	53,12%	37,5%	9,38%
	س4 ب	30	19	08	03
		100%	63,33%	26,66%	10,01%
	س5	31	20	06	05
		100%	64,51%	19,35%	16,12%
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	24	03	02
		100%	82,75%	10,34%	6,89%
	س4 أ	28	09	07	12
		100%	32,14%	25%	42,85%
	س4 ب	24	10	04	10
		100%	41,66%	16,66%	41,66%
عدد كل التلاميذ		174	99	40	35
		100%	**% 56,89**	**%22,98**	**%20,11**

6. دائرة نسبية لتوضيح النسب الأخطاء الخاصة بالأصوات والاستماع للحروف:

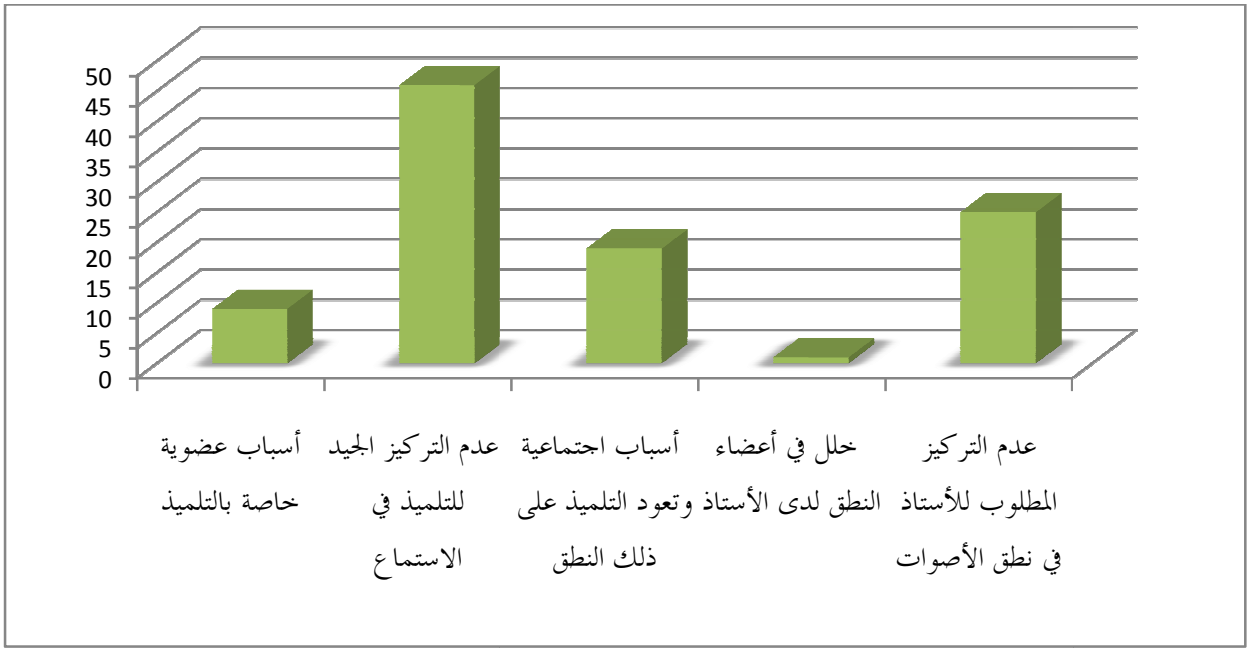


الشكل1

7. الأسباب الواقعية للأخطاء الصوتية من خلال تصريحات الأساتذة في الاستبيان:

الأسباب	أسباب عضوية خاصة بالتلميذ	عدم التركيز الجيد للتلميذ في الاستماع	أسباب اجتماعية وتعوُّد التلميذ على ذلك النطق	خلل في أعضاء النطق لدى الأستاذ	عدم التركيز المطلوب للأستاذ في نطق الأصوات
المعلم 1	10%	50%	20%	00%	20%
المعلم 2	00%	50%	10%	00%	40%
المعلم3	05%	60%	14%	01%	20%
المعلم 4	00%	60%	20%	00%	30%
المعلم 5	20%	45%	10%	05%	20%
المعلم 6	30%	10%	40%	00%	20%
المجموع	09%	46%	19%	01%	25%

8. أعمدة بيانية توضح أسباب الأخطاء الصوتية من خلال الاستبيان:



الشكل2

9. تحليل النتائج:

من خلال الإحصاءات التي قمنا بها نلاحظ أن أغلب التلاميذ في الطور الثاني من التعليم الابتدائي نجدهم على الأقل يتمكنون من نطق أغلب الحروف إلا في بعض الحالات القليلة وذلك لأسباب مختلفة تختلف حسب جنس التلميذ وحسب الظروف الأسرية والعائلية التي عاشها ومرّ بها وسنحاول المرور لتبيين بعض الأسباب التي تؤول بالتلميذ إلى عدم النطق السليم لبعض الحروف:

من أراد أن ينطق الجيم نطقا صحيحا فعليه أن يخرجها من مخرجها الصحيح ويعطيها حقّها من الصفات ولذا يجب عليك أن تُحكم إقفال المخرج تماما مراعاة لصفة الشدة، فالجيم العامية هي الجيم الرخوة التي يتدفق الهواء معها حال نطقها ويكون صوتها ممزوجا بصوت الشين.

إبدال النون ميما يكثر في العامية كثيرا هذا النوع من الأخطاء وهذا ما يؤثر بشكل أو بآخر في اللغة العربية الفصيحة عند تداولها، نظرا لاتصال النون بحرف الباء في معظم الأخطاء

والباء حرف شفوي وتبدل النون ميما لتشابههما في المخرج والصفة ويسمى حرف الباء حرف الإقلاب لأنه يقلب النون ميما.

من خلال القراءة للحروف تتشابه في صفاتها ومخارجها لأسباب عدة ومنها عند تجاورها مع بعض الحروف ونظرا لصعوبة الانتقال من مخرج حرف إلى مخرج أخر فنسهل علينا النطق وذلك بتغيير طفيف لصفات ومخارج بعض الحروف هذا ما يوهم السامع وخصوصا المبتدأ في دراسة اللغة العربية الفصحى بحرف آخر غير المقصود من طرف المتكلم وهذا ما حصل مع حرف الصاد هنا.

إبدال الثاء والضاد فاءاً هذه الظاهرة شائعة بشكل كبير عند تلاميذ المرحلة الابتدائية في الطور الأول ونجده إما يسمع حرف الثاء والضاد فاءا أو هو من ينطقها كذلك فإذا سمعها فاءا بالخطأ فهنا يمكن أن المتكلم لم يركز جيدا في نطقها أما إذا نطقها هو فنجد الغالبية لهم نطق غير سليم للثاء والضاد وذلك لسبب خاص بسقوط الأسنان ولكن هناك من نجدهم ينطقونها ثاءا مع مرور الزمن ونمو الأسنان وحتى بعد كبر الطفل وهذا عائد إلى اكتساب وراثي لأننا لاحظنا ووجدنا بعض الآباء ينطقونهما فاءا كما يفعل أبناءهم .

ونجد كذلك حرف الضاد ينطقونه دالا وذلك عائد إلى كيفية نشأته على نطق حرف الضاد وتعوده عليه تأثرا بالمنطقة التي يعيش فيها فنجد معظم التلاميذ الذين ينطقون الضاد دالا من أمهات ذات أصول من الغرب الجزائري أو أن التلميذ في حد ذاته عاش مع أهله هناك لطبيعة عمل أبيه أو ما شابه ذلك.

أما فيما يخص نطق الثاء سينا أو العكس نجد أغلب الأسباب خاصة بسقوط أو اعوجاج الأسنان، وكذلك نطق الطاء تاءا لعدم التشديد في إصدار صوت الطاء وبذلك يخرج عوضا عنه صوت التاء ونفس الأمر في صوت الظاء والنطق به ذالا، وفيما يخص الخلط بين الكاف والقاف السبب في ذلك عائد إلى التأثر باللغة العامية المتداولة بيننا والتي غلبت على الوسط المدرسي بشكل كبير جداً.

أما الخلط بين الراء واللام والنون فنجده بشكل كبير عند التلاميذ الذين يعانون من انسداد ومشاكل بالأنف أو الذين لديهم عادة إخراج كل الحروف من الخيشوم وهذا لاحظناه كثيرا في الوسط المدرسي.

ويعود السبب في ذلك أيضا أن بعض الأساتذة لا يركزون بشكل جيد في نطق الصوت اللغوي وهذا ما ينجم عليه استقبال خاطئ للحرف وهذا ما نجده يحصل حتى أثناء تواصل الكبار فيما بينهم فما بالك بمتعلم اللغة العربية المبتدئ فوجب التركيز والنطق السليم للأصوات من مخارجها الصحيحة.

10. الأساليب والطرق العلاجية المقترحة للحد من الأخطاء الصوتية من خلال الاستبيان:

هذه المعالجة تحدث وفق إجراءات عامة ومتخصصة، **فالعامة** تتمثل: في أخذ الأطفال إلى مراكز متخصصة، وذلك بتعليمهم طريقة التكلم الصحيحة، حتى يتمكن الطّفل من نطق الكلمات والجمل التّي تحتوي على الحروف التّي يصعب عليها نطقها، وذلك عن طريق:

1. تعليم الطفل كيفية صياغة الجمل ومساعدته على تكرار محاولات نطق بعض الجمل.
2. الطفل يؤمن بالأشياء المحسوسة أكثر من الأشياء المجردة، لذلك يجب على المعلم أن يساعد الأطفال على الانتقال من الخيال إلى الواقع وربط الجمل والكلمات بمواقف حية واقعية.
3. يجب تحديد سبب المشكلات الصوتية لتسهيل عملية معالجتها وإيجاد الحل لها.
4. يجب تعليم الأطفال كيفية نطق وتلفظ الكلام بطريقة صحيحة، ومنعهم من سوء استخدام أصواتهم، فعلى الأولياء والمربين أن يكونوا قدوة في الكلام السليم والواضح، فالأطفال يميلون إلى التقليد.
5. الاهتمام بحاجات الطفل ومشاعره.
6. الاهتمام بالإجابة عن تساؤلات الطفل، بما يناسب عمره العقلي وتعليمه كيف ومتى يسأل وتدريبه على صياغة الأسئلة الجيدة.

أما ما يخص **الإجراءات المتخصصة:** وهي إجراءات علاجية تختص بدراسة جوانب معينة إما نفسية، أو لغوية، أو عضوية.

11. العلاج النفسي:

يعاني الأطفال من اضطرابات نفسية تؤثر في العملية الكلامية، كالخجل، والإحراج والخوف والقلق، عدم الثقة بالنفس، التّي تؤثر سلبيا على اكتسابه للّغة، وهذا ما ينتج عنه صعوبة في نطق بعض الأصوات أو الكلمات فيلجأ إلى استبدالها بأصوات أخرى...

فالعلاج النفسي يقوم بوضع حد للمشكلات النفسية، لما لها من أهمية في تكوين شخصيته وذلك من خلال المثيرات التّي تسمح للطفل بالوصول إلى تقدير ذاته، وتدريبه على مبدأ الأخذ والعطاء في الحياة حتّى تقلل من مخاوفه وارتباكه، وهناك مجموعة من النقاط يمكن للأولياء والمربين إتباعها لمساعدة هؤلاء الأطفال الذين يعانون من العيوب الكلامية، نذكر منها:

1.يعتبر اللّعب أمرا ضروريا في حياة الأطفال، يجب منحه فرصة لكي يمارس الطفل ألعابه وفقا لمستواه وميله الخاص، خاصة التي لا يتدخل فيه الكبار بقواعدهم لعب وقوانينهم، التي تجلب له السعادة وتشعره بالراحة النفسية، فللعب أهمية بالغة في تحقيق الصحة النفسية.

2.الطفل أيضا وبسبب الغيرة من أقرانه، يجعله يشعر بالنقص والكآبة والحزن، سواء في الأسرة أو المدرسة، وإذا تعززت هذه العناصر تصرفات الوالدين أو المربي يؤدي حتما إلى اضطراب نفسي، فالعلاج النفسي يعتمد على تفهم الآباء والمعلمين، فينصح بمساعدة الأطفال الذين يتميزون بانفعال حاد للغيرة، وذلك بتجنب تفضيل طفل على أخر، كذا مدح طفل في حضور آخر... لأنه إذا أحس الطفل بالفتور أو قلة حب والديه، قد يكون سببا في ما يعانيه من اضطرابات نطقية.

3.الأطفال بحاجة إلى التّقدير والطّمأنينة والأمن لذلك ينصح الآباء والمربين بعدم المبالغة ونقد أخطاء الأطفال، فعندما يقع الطّفل في الخطأ يجب التّصحيح له وليس الضحك والسّخرية عليه، فهذا ما يدفعه إلى عدم الكلام مرة أخرى، بل يجب تشجيعهم حتى يتحرروا من الخوف والقلق ونعلمهم كيف يواجهونها، فالطفل يحب الاكتشاف والاطلاع، وهذا ما يساعده على تنمية مهاراته المعرفية والنطقية.

4. يشعر الطفل بأنه لا يملك القدرة على التّعلم لذلك ينصح الأولياء بتوجيههم وإرشادهم لأن الأطفال يرغبون في النصح والإرشاد من الكبار ليتجنّبوا الفشل.

5.يجب الإلمام بكل جوانب نمو الطفل وإشباع حاجاته المختلفة من أجل الصحة النفسية.

12. العلاج اللغوي: ويتمثل العلاج اللغوي في:

1. تدريب الأطفال على كيفية نطق الأصوات، وإعطاءه تمرينات النّطق فيجب على المختص أن يعلم ويدرب الطفل الذي يعاني من هذه المشكلات اللغوية.

2. تعتبر أجهزة النّطق وحاسة السمع مفتاح الطفل في اكتساب اللغة ومعرفة الخصائص الصوتية ، والتميز بين أصواتها المختلفة، فيقوم المربي أو المختص بهذا العلاج لمساعدة الطفل على تنمية أجهزته الكلامية، وذلك بتهيئة الظروف المساعدة على إنماء القدرة على التمييز بين الأصوات عن طريق استعمال المسجلات: إسماع أصوات الحيوانات، الآلات وتقليد الأصوات (الأبوين، الإخوة)، وبهذه الطريقة يدرب اللسان والحلق والشفاه على حركات مختلفة في اتجاهات مختلفة.

3. التدرج في تعليم الطفل الكلمات وذلك بالانتقال من السهل إلى الصعب.

4. تشجيعه على تكرار المحاولات، ونطق الكلمات والجمل، التّي يستعملها الأطفال، لتنمية أعضاءه الكلامية.

5. تربية الطفل منذ الصغر على النطق السليم للكلمات و ذلك عن طريق التمرينات النطقية و التركيز على الأصوات المستعصية والتي عادة ما يرتكب فيها الطفل الأخطاء.

6. للأولياء والمربين دور في العلاج الكلامي، فالطّفل يشعر بحاجة إلى حرية في التّعبير، ومن أشكاله المختلفة: الكلام، فعليهم إعطاؤه الحرية ليعب عمّا يريده، وانتظاره حتّى ينتهي من الكلام دون إيقافه ويصححون له ولا يصرون على سماع مخارج الأصوات، لأنه سيشعر بما يعانيه من عيوب نطقية، وهذا مايزيد من توتره واضطرابه النطقي.

7. استعمال المعلم مختلف النشاطات، سواء كانت (تمثيل، العاب رياضية) كلها تساعد الطّفل على اكتساب اللّغة.

13. العلاج العضوي:

كما ذكرنا سابقا، من الأسباب التّي تؤدّي بالأطفال إلى ارتكاب الأخطاء الأسباب العضويّة التي تتمثّل في إصابة أعضاء النّطق عند الأطفال مثلا: خلل في الدماغ، أو الحنجرة، زوائد لحمية في الأنف، كبر وقصر اللسان، أو إصابة الأذنين مما يؤدي إلى ضعف السمع

وغيرها وكل هذه المشكلات العضويّة يهتم العلاج الطبي بمعالجتها، فنقوم بعرض الطفل على الطبيب المختص، فيقوم بتدخل إما عن طريق الأدوية أو العمليات الجراحية.

يجب إخضاع الطفل للفحص من قبل الطبيب المختص، لمعرفة إن كان الطفل يعاني من مشكلات في جهازه النّطقي، فمثلا: يقوم بالبحث عن وجود زوائد الأنفية، فحص حركة اللهاة، التعرف على سلامة الأوتار الصوتية، أيضا حركة اللّسان.

وكذلك أخذ الطّفل إلى طبيب الأسنان لمعرفة إذا كان يعاني من تشوهات في أسنانه، وبالإضافة فحص جهازه التّنفسي ّ لأن الهواء له دور كبير في إخراج الأصوات وهذه المعالجة تمكن من معرفة سبب الأخطاء التي يرتكبها الأطفال وسبب إخراج الأصوات خاطئة.

الفصل الثالث:

الأخطاء الصرفية والأخطاء النحوية

في لغة التلاميذ

المبحث الأول: الأخطاء الصرفية(المصطلح والمفهوم)

المبحث الثاني: الأخطاء النحوية (المصطلح والمفهوم)

المبحث الأول: الأخطاء الصرفية(المصطلح والمفهوم)

1. تعريف الصرف:

أ. لغة:

تتفق المعاجم العربية في تحديد معنى الصرف والتصريف لغة على انه التوجيه والتبيين والتغيير والتحويل من وجه إلى وجه أو من حال إلى حال.

قال ابن فارس: "الصاد والراء والفاء معظم بابه يدل على رجع الشيء، من ذلك صرفت القوم صرفا وانصرفوا إذا رجّعتهم فرجعوا، وقال الخليل أن الصرف هو صرف شيء إلى شيء[1]؛ ونقل ابن منظور أن الصرف هو: "ردّ الشيء عن وجهه وهو مأخوذ مَن صَرَفه يُصرفه صَرْفا، وصرف الشيء أعمله في غير وجه كأنه يصرفه من وجه إلى وجه"[2]؛ وأما التصريف فيشترك مع الصرف في هذا المعنى غير أنه يدلّ على التكثير، لأنه من صرَّف المزيد بتضعيف العين بمعنى الزيادة في التقليب والتبديل.

جاء في القاموس المحيط أن التصريف مأخوذ من "صرّفته في الأمر تصريفا فتصرف: قلَّبته فتقلَّب"[3]، والصرف في القرآن التوبة لأنه يرجع به عن رتبة المذنبين، ووردت كلمة الصرف في أكثر من مرة وتعني التغيير والتحويل كقوله تعالى: ﴿فَصَرَفَ عَنْهُ كَيْدَهُنَّ ۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلسَّمِيعُ ٱلْعَلِيمُ﴾[4]، وقوله عزّ وجل:﴿فَقَدْ كَذَّبُوكُم بِمَا تَقُولُونَ فَمَا تَسْتَطِيعُونَ صَرْفًا وَلَا نَصْرًا ۚ وَمَن يَظْلِم مِّنكُمْ نُذِقْهُ عَذَابًا كَبِيرًا﴾[5]، وقوله تعالى: ﴿ فَلَمَّا رَءَا قَمِيصَهُۥ قُدَّ مِن دُبُرٍ قَالَ إِنَّهُۥ مِن كَيْدِكُنَّ ۖ إِنَّ كَيْدَكُنَّ عَظِيمٌ ﴾[6]، وقوله تعالى:﴿صَرَفَ ٱللَّهُ قُلُوبَهُم

---

[1]- ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، ج3، ص242-243.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد3، مادة (ل، غ، و)، ص 1040.

[3]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط8، 2005م، ص825.

[4]- يوسف، آية 34.

[5]- الفرقان، آية 19.

[6]- يوسف، آية 28.

بِأَنَّهُمْ قَوْمٌ لَّا يَفْقَهُونَ ﴾[1]، وقوله تعالى: ﴿وَلَقَدْ صَرَّفْنَا لِلنَّاسِ فِي هَـٰذَا ٱلْقُرْءَانِ مِن كُلِّ مَثَلٍ ﴾[2]، وقال جلّ شأنه:﴿وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَـٰحِ وَٱلسَّحَابِ ٱلْمُسَخَّرِ بَيْنَ ٱلسَّمَآءِ وَٱلْأَرْضِ لَأَيَـٰتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ﴾[3]، وقال عزّ اسمه:﴿ وَتَصْرِيفِ ٱلرِّيَـٰحِ ءَايَـٰتٌ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُونَ ﴾[4]، وقال تعالى: ﴿ثُمَّ ٱنصَرَفُواْ ﴾[5]

قال الإمام القرطبي رحمه الله: تصريفها أي إرسالها عقيما وملقّحة وصراً ونصراً وهلاكاً وحارةً وباردةً ولينةً وعاصفةً، وقيل تصريفها: إرسالها جنوبا وشمالاً، ودبوراً رحباً ونكباء"[6].

فكلمة التصريف بهذا المعنى تفيد التوجيه والتدبير كما تفيد أيضا التبيين والإظهار، جاء في قاموس المحيط وتصريف الآيات تبيينها[7]، ويقول الأشموني: "التصريف في اللغة التغيير منه: تصريف الرياح أي تغييرها"[8]، ووردت في قول النابغة الذبياني:

مقذوفةٍ بدخيسِ النَّحْضِ بازلُها له صُرَيفٌ صُريف القَعْوِ بالمسدِ[9].

ب. اصطلاحا:

أما الصرف أو التصريف من حيث الاصطلاح فهو لا يبتعد كثيرا عن المعنى اللغوي عند المتقدمين والمتأخرين من النحاة، فالتصريف عند سيبويه: "أن تبنى من الكلمة بناءا لم تبنه العرب على وزن ما بنته ثم تعمل في البناء الذي بنته ما يقضيه قياس كلامهم، وهذا هو المعروف عند المتأخرين بمسائل التمرين، يقول سيبويه: "هذا باب ما بنت العرب من الأسماء والصفات

[1]- التوبة، آية 127.

[2]- الإسراء، آية 89.

[3]- البقرة، آية 164.

[4]- الجاثية، آية 5.

[5]- التوبة، آية 127.

[6]- الأشموني، شرح ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419ه/1998م، ج4، ص40.

[7]- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ص513.

[8]- القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الشام، بيروت، دت، ج2، ص197.

[9]- النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تح: كرم البستاني، دار صادر، بيروت، دطـ، دت، ص31.

والأفعال غير المعتلة والمعتلة وما قيس من المعتل الذي لا يتكلمون به، ولم يجيء في كلامهم إلا نظيره من غير بابه، وهو الذي يسميه النحويون: التصريف والفعل"[1].

وكان أقدم مصنف في التصريف وصل إلينا شمل مباحثه جميعها تقريبا هو كتاب المازني"ت248ه" المعنون بالتصريف بمعناه العملي لكنه لم يعرّفه، وقال ابن جني إن التصريف هو: "أن تأتي إلى الكلمة الواحدة فتصرفها على وجوه شتّى مثال ذلك: أن تأتي "ضرب" فتبني منه مثل "جعفر" فتقول "ضربب"، ومثل "قمطر" فتقول "ضِرَبٌّ" ومثل "درهم" فتقول "ضِرْبب" مثل علِم "ضرِب"، ومثل ظرُف "ضرُب"[2]، وقال هو:"ما أريناك من التلاعب بالحروف الأصول بما يراد فيها من المعاني المفادة منها وغير ذلك، فإذا ثبت ما قدمناه فليعلم ان التصريف ينقسم إلى خمسة اضرب: زيادة، بدل، حذف، تغيير حركة أو سكون، إدغام"[3].

فالتصريف عند ابن جني هو تغيير الكلمة وتحويلها من بناء إلى بناء آخر كالماضي والمضارع واسم الفاعل واسم المفعول....الخ، ونفهم من هذا التصريف أن ابن جني يقتصر على المعنى العملي والتغيير اللفظي، ولم يدل على المعنى العلمي إلا في القرن السابع هجري حين ألف ابن الحاجب "646ه" كتابه الشافية في التصريف حيث يقول: "التصريف علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست إعرابا"[4]، و"أحوال الأبنية قد تكون للحاجة كالماضي والمضارع والأمر واسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة واسم التفضيل والمصدر واسمي الزمان والمكان واسم الآلة والمصغّر والمنسوب والجمع والتقاء الساكنين والابتداء والوقف، أو للتوسيع كالمقصور والممدود وذي الزيادة، وللمجانسة كالإمالة، وقد تكون للاستثقال كتخفيف الهمزة والإعلال والإبدال والإدغام والحذف"[5].

---

[1]- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر،1391ه/1975م،ج3، ص315

[2]- ابن جني، المنصف، تح: محمد عبد القادر، احمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1 ،1419ه/1999م، ج3،ص33

[3]- ابن جني، التصريف الملوكي صنعة عثمان بن الجني، تح: د.البدراوي زهران، طبعة اروبا، 1885م، ص42، 43 ،44.

[4]- ابن الحاجب، الشافية في التصريف والخط، المطبعة العامرة العثمانية، سوق الزلط بقسم الأزبكية، إدارة الشيخ عثمان عبد الرزاق، ط9، 1323ه، ملحق 1، ص216.

[5]- الرضي الاستربادي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: نور الحسن ومحمد الرفراف ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1975م، ج1، ص4.

ويعرف ابن عصفور التصريف فيقول: إن التصريف ينقسم إلى قسمين:أحدهما جعل الكلمة على صيغ مختلفة،لضروب المعاني،نحو: "ضَرّبَ، وتَضَرّب، وتضَارَبَ ، واضْطَرَبَ"، فالكلمة التي هي مركبة من ضاد وراء وباء، قد بنيت منها هذه الأبنية المختلفة لمعان مختلفة؛ ومن هذا النحو هو اختلاف صيغ الاسم للمعاني التي تعتوره من التصغير والتكسير نحو: زُبيد، وزيود.

والآخر:تغيير الكلمة عن أصلها من غير أن يكون ذلك التعبير دالا على معنى طارئ على الكلمة نحو: "قَوَل" إلى "قَال"، ألا ترى أنهم لم يفعلوا ذلك ليجعلوه دليلا على معنى خلاف المعنى الذي كان يعطيه "قَوَل" الذي هو الأصل لو استعمل، وهذا التعبير منحصر في النقص (عدّة)ونحوه كالقلب "قال"و"باع"ونحوهما. [1]

ويقول ابن مالك: "التصريف علم يتعلق ببنية الكلمة، وما لحروفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وشبه ذلك"[2]، فالتصريف "قواعد كلية تعرف بها صيغة الاسم المعرب والفعل غير الجامد وتغيرها لغرض معنوي أو لفظي فالغرض المعنوي تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتصغير والتكبير واسم الفاعل واسم المفعول، أما الغرض اللفظي فهو: تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكن لغرض أخر وينحصر في الإعلال والإبدال والنقل والإدغام وهو عند المتقدمين قسم من النحو، وعند المتأخرين مقابل له ولا يندرج تحته، لأنهم خصصوا النحو بعلم الإعراب والبناء وهو حسن إذ له حقيقة تامة مغايرة لحقيقة الإعراب إلا أن علم العربية يشملهما"[3]، ويقصد بالمتقدمين سيبويه والمبرد والمازني وأبي علي الفارسي وابن جني وبالمتأخرين كعبد القاهر الجرجاني وابن عصفور وابن الحاجب وابن مالك وابن هشام وغيرهم.

ويعرف بأنه:"تغيير في بنية الكلمة لغرض معنوي أو لفظي ويراد ببنية الكلمة (هيئتها، وصورتها)الملحوظة من حيث حركتها وسكونها وعدد حروفها وترتيب هذه الحروف"[4]، وكذا

---

[1]- ينظر، الممتع الكبير في التصريف، لابن عصفور الإشبيلي، تح:د فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان-بيروت، 1976، ط1، ص33 .

[2]- ابن مالك، إيجاز التعريف في علم التصريف، تح: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، 2009م، ص6.

[3]- أبو حفص الزموري، فتح اللطيف على البسط والتعريف، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1993م، ص4.

[4]- عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم الصرف، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م، ص7.

هو: "تغيير الكلمة بالحركات والزيادات والنقصان والقلب للحروف وإبدال بعضها من بعض"[1]، ويقول أبو علي الفارسي: النحو علم بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب وهو ينقسم إلى قسمين احدهما تغيير يلحق أواخر الكلم والأخر تغيير يلحق ذوات الكلمة وأنفسها"[2]، وهذا القسم الثاني الذي عدّ فيما بعد بعلم الصرف، وقد أخذت الألسنية الحديثة بقول القدماء في تقسيمهم للدرس الصرفي الى مستويين:

المستوى الأول: وظيفة بنية الكلمة أي البحث في الكلمة وما يعتريها من تغيير وتبديل في حالات الإفراد والتثنية والجمع.

المستوى الثاني: وظيفة الأصوات واتصالها الوثيق بالدراسات الصرفية فالأصوات قرينة صالحة في تفسير معظم الظواهر اللغوية، فالدراسة الصرفية أو التصريفية هي دراسة أحوال الكلمة التي سوف تدخل في التركيب ونقلها من المفرد إلى المثنى والجمع ومن حالة التأنيث وتضاف إلى دراسة أحوال الفعل في دلالته عن الزمان والهيئة والشخص والجنس والعدد كما يقول الألسنيون"[3]، ويقول كمال بشر: "هو احد مستويات البحث في دراسة اللغة"[4]، إن علم الصرف من أهم علوم ومباحث اللغة العربية فهو يبحث في بنية الكلمة مفردة قبل أن تدخل في تركيب الكلم....أي في بنيتها وتركيبها ونوعها ووزنها وصروفها الأصلية والمشتقة ويبحث في أنواع الأسماء ومصادرها[5].

فالصرف عند المحدثين هو (العلم الذي يبحث في الوحدات الصرفية) –مورفيمات– واهم أمثلتها الكلمات وأجزاءها ذات المعاني الصرفية كالسوابق واللواحق[6]، وهو عندهم يعنى

---

[1]- محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط2، 2007م، ص266.

[2]- أبو علي الحسن بن احمد الفارسي، التكملة على الإيضاح، تح: حسن شادلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط،1984م، ص3 ،4.

[3]- ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1972م، ج1، ص23.

[4]- كمال بشر، التفكير اللغوي بين القديم والجديد، الفرقة الرابعة، دار الثقافة العربية، دط، 1990م-1991م، ص238.

[5]- الصرف المسير في بحوث علم الصرف في اللغة العربية،عبد الرحمن مارديني، دار المحبة،دمشق،دار آية،بيروت، سنة 1424ه ،2003، ط1، ص5.

[6]- تمتم حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1427ه، 2006م، ص35-36.

بأجناس هذه الصيغ كالإفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث أنواعها بحسب وظائفها كالاسمية والفعلية والحرفية.

2. مجال علم الصرف :يتناول علم التصريف نوعين من كلمات هذه اللغة:

أ. الأفعال المتصرفة.

ب.الأسماء المتمكنة: وهي التي يمكن تصريفها واشتقاقها

-مالا يتناوله علم الصرف:

وما عدا ذلك من أنواع الكلام لا يدخل في مجال علم الصرف مثل:

أ. الأسماء الأعجمية مثل:" إبراهيم وبشار وإسماعيل"

ب.الحروف مثل: سوف ولعل.

ج. أسماء الحروف مثل: "نخ، جئ، قب"

د. أسماء الأفعال مثل: " شتان، إيه، أف"

ه. الأسماء المتوغلة في البناء مثل:

- الضمائر مثل " أنا ، وأنت ونحن "
- أسماء الإشارة مثل: "هذا وهذه "
- أسماء الموصول مثل: "الذي والتي"
- أسماء الاستفهام مثل: "من وما ومتى "
- أسماء الشرط مثل: "من وما ومهما ، إذا "
- الأفعال الجامدة مثل: " نعم وبئس وعسى"

وما كان من الأسماء ، أو الأفعال على حرف ، أو حرفين ، إلا ما كان مجزوما منه ، لأن أقل ما تبنى عليه الأسماء المتمكنة، أو الأفعال المتصرفة ثلاثة أحرف[1]، ويتفق علماء الصرف على أن الحروف والأفعال غير المتصرفة والأسماء غير المتمكنة ليست من اهتمام هذا العلم، فالحرف مثلا لا يوزن في كلام العرب لأن الهدف من الوزن هو" أن يعرف الأصلي من الزائد،

[1]- عبد اللطيف بن محمد الخطيب،مختصر الخطيب في علم التصريف للمبتدئين والحفاظ، مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت،ط1، 1429هـ، 2008م، ص9.

والحروف لا يعرف لها اشتقاق ولا أصل أخذت منه فترد إليه، فلأجل لهذا لم توزن"[1]، فموضوع علم الصرف أو التصريف هو الألفاظ العربية من حيث بنيتها كالصحة والإعلال والأصالة والزيادة ونحوها

-الميزان الصرفي:

وهو عند علماء الصرف "معيار من الحروف يعرف به عدد حروف الكلمة وترتيبها، وما فيها من أصول وزوائد وحركات وسكنات"، وأصول الكلمة ثلاثة حروف هي الفاء والعين واللام، واذا ما أردنا وزن كلمة من الكلمات نقابلها بتلك الحروف، فحين نطبق ذلك على الفعل فهم نقول: الفاء هي فاء الفعل، والهاء عين الفعل، والميم لام الفعل.

وتضبط حروف الميزان بمثل حركات الكلمة الموزونة كما في الأمثلة الآتية: (كَـــتَبَ،فَعَلَ) (كَرُمَ، فَعُلَ) (حَسِبَ، فَعِلَ) (شَمْسٌ،فَعْلٌ) (قَمَرٌ، فَعَلٌ) ....و هكذا.

وهناك تعليلات كثيرة من القدماء والمحدثين لاستخدام تلك الأحرف الثلاث دون غيرها[2]، فلما كان أكثر كلمات اللغة العربية ثلاثيا اعتبر علماء الصرف أن أصول الكلمات العربية ثلاثة أحرف وعلى هذا الأساس إذا أردت أن تزن كلمة لتعلم الأصل منها والزائد فقابل أصولها بأحرف (فعل) الأول منها يقابل بالفاء والثاني بالعين والثالث باللام مسويا بين الميزان والموزون في الحركة والسكون، فتقول في وزن كلمة "وَقْتٌ" مثلا "فَعْلٌ" بفتح الفاء وسكون العين، وفي "حِصْن" "فِعْل" بكسر الفاء وسكون العين، وفي "كَتَبَ" "فَعَلَ" بفتح الفاء والعين، وفي وزن "قام" و"شدّ" بفتح الفاء والعين كذلك، لأنّ أصولهما "قَوَمَ" و "شَدَدَ"..."[3].

كذلك الجدال الذي دار بين العلماء اللغويين حول أقل عدد للحروف الأصول للكلمة الذي لايزال مستمرا في عصرنا الحاضر، والرأي الأرجح عند القدماء أن الثلاثي هو الأقل بين أبنية الكلمة ولعلهم يرون أن الثلاثي له حرف يبدأ به وحرف يحشى به وحرف يوقف عليه،

[1]- عمر بن ثابت الثمانيني، شرح التصريف، تح :إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، ط1 ، 1419 ه، 1999م،ص191 .

[2]- محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي، دار المعرفة الجامعية، دط ، 1995م ، ص17.

[3]- عبد العزيز عتيق، مدخل إلى علم الصرف، دار النهضة العربية، بيروت، 1974م، ص10- 11.

والعرب كما نعلم لاتبدأ كلامها إلا بالمتحرك ولا تقف إلا عند الساكن[1]، و"الثنائي حرفان حرف يبدأ به وهو المتحرك وحرف يوقف عليه وهو الساكن، فاستثقل العرب مثل هذه المفاجأة النطقيةـــ، وكذلك استثقلوا تحريك الأيادي وتسكينه في آن واحد خوفا من إثارة التناقض النطقي"[2].

والغرض من هذا الميزان كما هو واضح في تعريفه هو استخدام معيار دقيق ذي طابع مجرد صالح لقياس جميع الأحوال التي تعتري الكلمة القابلة للتصريف[3]، لهذا قدر الميزان الصرفي كمقياس وضعه المتقدون من علماء العربية لتعرف به أحوال أبنية الكلم في ثمانية أمور: الحركات والسكنات، الأصول والزوائد، التقديم والتأخير، والحذف من عدمه، أي أنه المقياس الذي تعرف به هيئة مبنى الكلمة من حيث عدد الصوامت والصوائت وترتيبها، ومن حيث الحالة التي اعترت أصواتها من جهة لكونها أصولا أوزوائدا، وكونها ثابتة او محذوفة وكونها مستقرة في مواضعها أو منقولة عنها.

-فائدة الميزان الصرفي:

استعان العلماء بالميزان لمعرفة ظواهر مختلفة في الكلمات وهي: الحركات – السكنات – أصول الكلمة- مازيد عن الكلمة- تقديم حرف- تأخير حرف- الحذف من الكلمة من عدمه

قال أبو حيان: " فإذا قلت ما فائدة وزن الكلمة بالفعل؟ قلت: فائدته التوصل إلى معرفة الزائد من الأصلي على سبيل الاختصار فان قولك في وزن "استخراج" استفعال أخصر من أن تقول: الألف والسين والتاء والألف في استخراج زوائد"[4].

فالميزان الصرفي يبين حال الكلمة وما طرأ عليها من تغييرات "حذف أو قلب"، وأيضا ما فيها من حروف أصلية آو زائدة وذلك بلفظ موجز، ويمكّن المتعلم من معرفة عدد الحروف الأصلية في الكلمة، ومن هنا يستطيع التفرقة بين ماهو ثلاثي وماهو رباعي أو خماسي، كما

[1]- أم السعد فضيلي، البنى الصرفية سياقاتها ودلالاتها في شعر محمود درويش "لاعب النرد أنموذجا" جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011م/2012م، ص17.

[2]- سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط3، 1988م، ص24.

[3]- محمد محمد يونس علي، المعنى ومعنى المعنى أنظمة الدلالة العربية، دار المدار الإسلامي، بيروت، لينان، ط2، ص278.

[4]- عبد اللطيف بن محمد الخطيب- مختصر الخطيب في علم التصريف للمبتدئين والحفاظ- مكتبة العروبة، الكويت، ط1- 2008م ، 1429ه، ص11.

يعرف الأصلي من الزائد ويعرف موضع الزائد في الكلمة، وكذا إفهام المتعلم التغييرات الصرفية التي تحدث في الكلمات دون إضاعة وقت أو جهد في الشرح النظري الطويل، والميزان الصرفي فوق هذا كله يعطينا فكرة أوضح عن سبب الاختلافات الصرفية حول ما يحذف أو يقلب، وهو الأمر الذي نجده في كتب التراث القديم التي تزخر بخلافات بين العلماء القدامى.

3. أهمية علم الصرف:

للتصريف غرضان: **الأول معنوي** وهو جعل الكلمة على صيغ مختلفة الضروب من المعاني نحو: ضَرَبَ وضَرَّبَ وتَضَرَّبَ وتَضَارَبَ واضْطَرَبَ، فالكلمة هي مكونة من ضاد وراء وباء نحو:(ضَرَبَ) قد بنيت منها هذه الأبنية المختلفة لمعايير مختلفة، ومن ذلك تغيير المفرد إلى المثنى والجمع، وتصريف الفعل إلى مجرد ومزيد، وإلى ماض ومضارع وأمر، واشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول والصفة المشبهة وصيغة المبالغة واسم التفضيل واسم الآلة واسم المكان واسم الزمان والنسب والتصغير وجمع التكسير.....الخ.

والثاني لفظي وهو تغيير الكلمة عن أصلها من غير أن يكون ذلك التغيير دالا على معنى طارئ على الكلمة، كما يحدث في القلب نحو(قَوَلَ) إلى قال و(بَيَعَ) إلى باع، والنقص نحو(وَصْل) إلى صِلَة، والإبدال نحو(اضْتَرَبَ) إلى اضْطَرَبَ و(اوْتَسَمَ) إلى اتَّسَم، والنقل الحرفي نحو(شَاوك) إلى شَاكٍ و(لَاوِثٍ) إلى لَاثٍ، والنقل الحركي نحو: يَقْوُلُ ويَرْدُدً إلى يَقُول ويَرُدّ، والإدغام والإمالة وتخفيف الهمزة وقلب التاء هاء في الوقوف وغير ذلك[1].

الصرف يصون اللسان العربي من الخطأ في المفردات وذلك من حيث بنية الكلمة من داخلها ومن آخرها، ومحاولة حصر مفردات اللغة ذات البنيات المحددة، واعني الأسماء والأفعال وتصنيفها إلى أنماط محددة بحيث يمكن استعمال مجموعة محدودة من الصيغ يمكن بها التعرف على جميع أفعال اللغة وأسمائها، وملاحظة الفروق في سلوكها داخل التراكيب المختلفة، خصوصا أن هذه الصيغ عند إلباسها مباني اللغة المختلفة فإنها تؤثر تأثيرات متعددة تقع على

[1]- ممدوح عبد الرحمان الرمالي، تطور التأليف في الدرس الصرفي المصطلحات والمفاهيم والمعايير، كلية دار العلوم، جامعة المنيا- ط2004م ، ص10.

الصيغة نفسها أحيانا فتغير وزنها، ومن ثم تسهم في تشكيل التركيب تركيبا جديدا يتناسب مع نوع التغيير الذي طرأ على الصيغة ومبناها اللغوي.

4. تأثير علم الصرف في الدرس اللساني المعاصر:

لعب علم الصرف دورا بارزا في إرساء القواعد اللسانية والنقدية التي تضمنتها الدراسات العربية القديمة العلم الذي يدرس أواخر الكلمة وحتى الدراسات الغربية الحديثة، فقد درسه العرب على أنه علم تضبط بواسطته الكلمة، بينما درسه الغرب على أنه ضرب من ضروب الدراسة اللسانية وهذا ما توصل إليه اللسانياتي السويسري دو سوسير.

فمصطلح" علم الصرف "بالعربية يقابله مصطلح "Morphologie"بالفرنسية، ومنه جاء مصطلح "Morphème" الذي يقابله باللغة العربية" مورفيم "أو" صرفيم"، وربما المصطلح الثاني يظهر فيه الصرف جليا كون أن المادة اللغوية المراد دراستها موجودة في جذر الكلمة.

لقد أفادت اللسانيات (Linguistique) علم الصرف، كما استفادت منه .وذلك من خلال دراسة اللغة(langue) من الناحية الصرفية فمصطلح" مورفيم" لساني بحت بيد أنه ذو طبيعة صرفية" جاء هذا المصطلح معرفا ضمن إطار النظريات البنيوية .إذ يشير إلى تلك الوحدات الدنيا في اللسان؛ المتضمنة لشقي الدال والمدلول معا(Signe). وذلك في مقابل الفونيم (الذي يمثل وحدة دنيا على صعيد الشكل؛ وحدة تخلو من أي معنى) من جهة، والخصائص الدلالية أو السيمات الوحدات الدنيا على صعيد المعنى؛ لا تخضع لأي شكل) من جهة أخرى.[1]

إذا تأملنا الدرس اللساني المعاصر وجدناه لا يخلو من الدراسة الصرفية التي جعل منها(دو سوسير) من المستويات التي يرتكز عليها اللسانياتي أثناء تعامله مع الظاهرة اللغوية، وتتمثل هذه المستويات فيما يلي:

المستوى الصوتي: ويدرس الصوت أو الحرف .

المستوى الصرفي: ويدرس بناء الكلمة أو المفردة .

المستوى النحوي: ويهتم بدراسة التركيب أو الجملة .

[1]- ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر :عبد القادر فهيم الشيباني، الجزائر، ط1، 2007 ، ص 73،72.

المستوى الدلالي: ويهتم بدراسة المعنى.

ما نخلص إليه، هو أن هناك علاقة وطيدة بين اللسانيات (Linguistique) و علم الصرف(Morphologie) خاصة وأن الدراسة اللسانية تهتم بالصوت الذي يمثله الحرف، وبالكلمة التي يمثلها علم الصرف، وبالتالي، وتبعا للمفاهيم السابقة فإن علم الصرف يعد فرعا من النظرية اللسانية؛ وهي تعنى بدراسة أشكال الكلمات وانتظامها، ولا تقتصر أهمية علم الصرف في علاقته باللسانيات فحسب، بل تتعدى ذلك إلى مختلف الدراسات اللغوية و الأدبية، كالنقد الأدبي مثلا الذي استفاد من القواعد الصرفية، وأسس منهجه بالاعتماد على ما توصل إليه علم الصرف إضافة إلى تضافره مع العلوم الأخرى، ويمكن للناقد أن يستحسن استعمال بناء مكان بناء آخر، مراعيا في ذلك محتوى النص والقواعد الصرفية المناسبة.

5. المستوى الصرفي وعلاقته بالمستوى النحوي:

يختص المستوى النحوي بتنظيم الكلمات التي تتشكل من مجموعة من الأصوات والمقاطع الصوتية والكلمات في جمل وفق مجموعة من العلاقات لأداء معنى مخصوص .كقولنا ضرب موسى عيسى، فإن وضع هذه الكلمات وفق نظام خاص جعلنا نفهم بأن موسى هو الضّارب، وعيسى هو المضروب.

يقول مجاهد: "ففهم المباني من خلال التحليل الصرفي هو المدخل الطبيعي لإدراك المعاني النحوية لهذه المباني، وقد لاحظ اللغويون العرب منذ قديم الزمان العلاقة المطردة بين الوظيفة النحوية والبنية الصرفية"[1]، فالمصدر بوصفه بنية صرفية يرتبط بوظائف نحوية مخصوصة كالمفعول المطلق والمفعول لأجله، والمشتق يرتبط بالحال والنعت، والجامد يرتبط بعطف البيان والبدل، وقريباً من هذا ما سجلته لنا "ملكا إيفتش" في كتابها اتجاهات في علم اللسان حيث تقول: "إن العرب كانوا أول من اعتبر العلاقة بين صيغة الكلمة في المستوى الصرفي ووظيفتها في التركيب على المستوى النحوي، وهذا ما أغرى لطيفة النجار لتقيم دراستها على استقراء هذه الظاهرة في التراث العربي ولتؤسس بذلك أصلاً منهجياً لديهم قلما التفت إليه أو عني باستخراجه[2]، وقد وصف نهاد

[1]- مجاهد، عبد الكريم، علم اللسان العربي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، ط1، 1997م، ص44.

[2]- خالد حسين أبو عمشة، تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي للغة العربية، الإمارات، دبي،2014م، ص8.

الموسى هذه العلاقة بتعالقها الشديد بين النحو والصّرف"[1]، فيما قال عبد الصبور شاهين بأنه "لا مناص من الربط بين النحو والصرف وبين اللغة الجديدة المتجددة أي المجال الدلالي"[2].

فالنحو لا يتخذ لمعانيه مباني من أي نوع إلا ما يقدمه له الصّرف من المباني، وهذا هو السبب الذي جعل النحاة يجدون في أغلب الأحيان أنه من الصعب أن يفصلوا بين الصّرف والنحو.

6. الأخطاء الصرفية:

اللغات الإنسانية لغات مركبة من عدد من المستويات اللغوية، ولن يتحقق اكتساب اللغات إلا بتعلم تلك المستويات مجتمعة، واللغة العربية شأنها في ذلك شأن اللغات الإنسانية تأتلف من عدد من المستويات اللغوية، ولن يكتسبها متعلموها على الوجه الصحيح إلا باستدخال أنظمتها كافة.

ويشكل المستوى الصرفي بعدا خاصا في اللغة العربية إذ يضفي عليها لمسة جعلتها تنماز عن غيرها، ولاسيما خصيصتها الاشتقاقية، ولا شك في الخطأ في المستوى الصرفي ليس كغيره من الأخطاء؛ فهو خطأ مفصلي، إذ يترتب عليه أخطاء متعددة في المستويات الصوتية، والنحوية، والدلالية، والمعجمية والإملائية، فالصرف بؤرة النظام اللغوية ونقطته المركزية.

والأخطاء الصرفيّة وهي"تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربيّة من تغيير سواء بزيادة أو نقص، ممّا يؤثّر في مبناها ومعناها، فمتعلّم العربية من الكوريّين قد لا يدرك أهميّة ذلك في العربيّة، فيتّكئ على شكل الكلمة، ولا يهتم بمعناها، ولا شك أنّ معنى الكلمة يشكل مرتكزاً مهّماً في العربيّة، كتحديد الزمن سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أم أمراً، كذلك العدد من إفراد وتثنية وجمع، والنّوع سواء أكانت الكلمة مذكراً أم مؤنّثاً، ومن القضايا التي لا يألفها المتعلّم في لغته الأصلية الاشتقاق، وهو نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنىً وتركيباً ومغايرتهما في الصّيغة، فقد يجد صعوبة في التعامل مع بعض الموضوعات التي تعدّ من هذا الباب، ومنها المصدر، اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة باسم الفاعل، صيغة المبالغة، اسم التفضيل،

[1]- تمام حسّان، اللغة العربية معناه ومبناها، ص68.

[2]- عبد الصبور شاهين، المنهج الصوتي للبنية العربية :رؤية جديدة في الصرف العربي، ص6.

اسم المرّة والهيئة... وصعوبة التمييز بينها، لأنّ تصريفها يتعلقّ بتغيير داخل الكلمة مع بعض الحذف أو الزيادة"[1].

فإذا كان هذا حال أبناء العربية بها المتخصصين منهم يخطئون في ضبط الكلمات وتصرفيها و اشتقاقها، فما بالنا بأولئك الذين استقر في أذهانهم نظام لغوي تحكمه قوانّين مغايرة لما في العربية !!والأخطاء الصرفية سبب في وقوع المتعلم في أخطاء صوتية، ونحوية، ودلالية وإملائية، فلو لم يرتكب المتعلم خطأ صرفيا لقلت نسبة الأخطاء في المستويات اللغوية الأخرى؛ فلو تأملنا الجملة الآتية : لترمي الكرة عاليا(يا سعيد) لوجدنا فيها خطأ صرفيا ، ذلك أن الفعل ترمي فعل معتل ناقص، والواجب حذف حرف العلة إذا كان مجزوما .وكتابته على هذه الصورة يجعل الأمر يلتبس على القارئ فيظن أن الياء المثبتة في الفعل هي ياء المخاطبة، بينما يتمثل خطأ إملائي، في إثبات الياء بدلا من الكسرة. وهكذا يتضح أن الخطأ الصرفي خطأ محوري، لأنه خطأ يرتكب بحق الكلمة مما يؤدي إلى إفساد المعنى، ويؤثر تأثيرا بينا على النظام اللغوي العربي كاملا، وهو خطأ يتقاسمه أبناء العربية ومتعلّموها من الناطقين بغيرها، وهذا يستلزم منا أن نعيد النظر في تحليل الأخطاء اللغوية، وآلية علاجها والخطط المتبناة للحد منه.

فالأخطاء الصرفيّة وهي"تتعلق بما يعتري بنية الكلمة العربيّة من تغيير سواء بزيادة أو نقص، ممّا يؤثّر في مبناها ومعناها، فمتعلّم العربية من الكوريّين قد لا يدرك أهميّة ذلك في العربيّة، فيتّكئ على شكل الكلمة، ولا يهتم بمعناها، ولا شك أنّ معنى الكلمة يشكل مرتكزاً مهّماً في العربيّة، كتحديد الزمن سواء أكان ماضياً أم مضارعاً أم أمراً، كذلك العدد من إفراد وتثنية وجمع، والنّوع سواء أكانت الكلمة مذكراً أم مؤنّثاً، ومن القضايا التي لا يألفها المتعلّم في لغته الأصلية الاشتقاق، وهو نزع لفظ من آخر بشرط مناسبتهما معنىً وتركيباً ومغايرتهما في الصّيغة، فقد يجد صعوبة في التعامل مع بعض الموضوعات التي تعدّ من هذا الباب، ومنها المصدر، اسم الفاعل، اسم المفعول، الصفة المشبهة باسم الفاعل، صيغة المبالغة، اسم التفضيل، اسم المرّة والهيئة... وصعوبة التمييز بينها، لأنّ تصريفها يتعلقّ بتغيير داخل الكلمة مع بعض الحذف أو الزيادة"[2].

[1]- العصيلي، عبد العزيز، أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، مكّة المكرّمة، 2003 ، ص218 .

[2]- المرجع نفسه، ص218 .

فالخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية كالسوابق ، واللواحق، والحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بّين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، ناهيك عن الخطأ يف عمليات الإعلال والإبدال والإدغام وغيرها. و يقود هذا الخطأ إلى ضعف في النظام اللغوي برمته، مما يعيق عملية الاتصال والتواصل التي ينشدها المتعلم من تعلم اللغة العربية.

7. أسباب الأخطاء الصرفية :

يقع متعلم اللغة الثانية في أخطاء لغوية وغير لغوية، ووقوعه في هذه الأخطاء ظاهرة طبيعية، لأنه لا يمكن له أن يستدخل النظام اللغوي للغة الثانية دفعة واحدة ، بل تمر عملية تعلم اللغة في مراحل متعددة، تختلف طبيعة أخطائه فيها من مرحلة إلى أخرى، وتشكل الأخطاء الصرفية نسبة كبيرة من مجموع الأخطاء اللغوية التي يقع فيها المتعلم؛ نظرا لطبيعة اللغة العربية، فهي، لغة تصريفية اشتقاقية، تمثل الصيغة الصرفية فيها أساسا لتوليد الكلمات بما يحتاجه السياق، ثم تنتظم هذه الصيغ في تركيب نحوي لتحقيق غرضها الدلالي، لتتجلى في صورة منظورة تتجسد في الرسم الإملائي، وقد يتعثر المتعلم في أثناء اكتساب اللغة، فيجترح الأخطاء اللغوية وغير اللغوية وهي ظاهرة طبيعية، أما ما يرتكبُ من أخطاء على المستوى الصرفي فأسبابه عديدة و لذا لابد قبل النهوض بوضع الحلول المناسبة من أن نتعرف أسباب هذه الأخطاء.

يمكن أن نرد أسباب الأخطاء الصرفية إلى مصدرين رئيسّيين:(أخطاء مبعثها طبيعة النظام اللغوي في اللغة العربية)، وأخطاء (ترجع إلى الظروف المحيطة بعملية تعليم اللغة)؛ إذ ترجع بعض الأخطاء إلى أن النظام اللغوي في العربية مترابط على نحو تراكمي، فالخطأ في مستوى واحد يقود في طبيعة الحال إلى أخطاء في المستويات الأخرى، ولاسيما بّين بابي الصرف والنحو، فالعلاقة بينهما وطيدة، وكثير من القضايا يتنازعها العلمان، كالتذكير والتأنيث، والجموع، واللازم والمتعدي، ولن يتمكن المتعلم من القاعدة النحوية إلا بعد أن يدركها من ناحية صرفية. والصرف من العلوم التي لا تقوم لها قائمة دون الاتكاء على معطيات علم

الصوت من إعلال، وإبدال، وإدغام وغيرها، وهذا يستدع أن يتمكن المتعلم من المستويات على حد سواء حتى يكتسب اللغة.

كما ترجع بعض (الأخطاء إلى تعدد الأبواب والقضايا في المستوى الصرفي)، مما يجعل المتعلم غير قادر على الإلمام بالقاعدة الواحدة من جوانبها كافة ومثال ذلك الجموع في العربية فهي على ثلاثة أنواع: جمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجمع التكسر، وهذا الأخير تتعدد أنماطه و أنواعه، مما يجعل المتعلم في حيرة من أمره، ومن الأخطاء ما يكون مبعثها طبيعة المنهاج المعتمد لتعليم اللغة، حيث تقدم اللغة كما لو كان المتعلمون من أبنائها، دون مراعاة لخصوصية تعليم اللغة الثانية، إذ لم يتم اختيارها وفق أسس تربوية ونفسية، فتقدم الأبواب الصرفية كما جاءت في كتب المتقدين، فلم تعتمد مبدأ الشيوع أو السهولة، كما جاءت الأمثلة جافة منتزعة من أحشاء كتب الصرف العربي، وقد ينتج عن ذلك استظهار الموضوعات الصرفية من غير فهم لمعناها.

وقد ترجع بعض الأخطاء الصرفية إلى (آلية التعليم)، إذ يعرض المعلم القاعدة أو الأمثلة ويكتفي بمناقشة الطلبة في القاعدة وتبريرها، وهو ما لا يلفت إليه المتعلم، ويغفل عن مقصد المتعلم الأساس وهو تعلم القاعدة بغية استخدامها، وينجم عن ذلك استدخال المتعلم للقاعدة شكليا، وعدم القدرة على استدخالها وظيفيا، فإذا ما تحدث أو كتب اعتراه الخطأ، وتعثر في إدراك الصواب.[1]

ويمكن تذليل هذه العقبات والتقليل من أثرها على متعلم اللغة العربية إذا ما أدرك المعلم هذه الصعوبات و لم يتجاهلها، كما ينبغ، أن تكون عملية التعليم ممنهجة تسير وفق خطة مدروسة، يتمثل فيها المعلمون والقائمون على وضع المناهج هذه الصعوبات لتقويم العملية التعليمية، وتذليل العقبات في طريق تعلم اللغة الثانية.

[1]-ينظر:العصيل العزيز ، عبد أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ،جامعة أم القرى– مكة المكرمة، ط1 (1326ه) ، ص 223/216.

8. مجالات الأخطاء الصرفية:

وقد عالجت الدّراسة تحليل الأخطاء الصرفيّة بعد تصنيفها إلى أخطاء في بنية الكلمة، ومنها:

أ. التذكير والتأنيث

ب. التعريف والتنكير

ج. تمييز زمن الفعل

د. صَوْغ الفعل المعتل والصحيح

9. إحصاء الأخطاء الصرفية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني:

- **منهجية البحث:**

قمنا بإحصاء الأخطاء الصرفية من خلال تقديم مجموعة من التطبيقات متنوعة المواضيع وذلك بتقديم مواضيع تقويمية للتلاميذ بعد انجاز الحصص الخاصة بكل موضوع، و لم نطالب التلاميذ بحلها كاملة في يوم واحد أو حصة واحدة بل خلال السنة الدراسية.

في هذا المبحث لم نعتمد على الاستبيانات في إحصاء الأخطاء الصرفية بل استخرجناها وجمعناها بعد تصحيح التطبيقات المتنوعة وبعد انتهاء السنة الدراسية قمنا بالإحصاء النهائي للأخطاء الصرفية، وفيما يلي سنستعرض مجموعة من التطبيقات التي اعتمدناها في جمع الأخطاء الصرفية المتنوعة.

تمرين1: ميز بين الفعل المجرد والفعل المزيد

الفعل	الإجابة الخطأ	الصواب
اجتهد	مجرّد	مزيد
أخذ	مزيد	مجرّد
انكسر	مجرّد	مزيد
تقابل	مجرّد	مزيد
فازت	مزيد	مجرّد
ابتعدوا	مجرّد	مزيد
ساعد	مجرّد	مزيد
ساروا	مزيد	مجرّد
انتشر	مجرّد	مزيد

بدأوا	مزيد	مجرّد
وصلن	مزيد	مجرّد
اخترع	مجرّد	مزيد
صبر	مزيد	مجرّد
استقبل	مجرّد	مزيد
نامتا	مزيد	مجرّد

- **توضيح:**

الفعلُ المجرَّدُ هو ما كانت كلُّ أحرفِ ماضيهِ أصليّةً وليس فيها حرفٌ زائدٌ، وهو على وزنِ فَعَلَ"دَخَلَ" أو فَعِلَ "سَمِعَ" أو فَعُلَ "ضَعُفَ"، **والفعلُ المزيدُ** هو ما زيدَ حرفٌ أو أكثرُ على أحرفِهِ الأصليَّةِ:

للفعلِ الثلاثيّ المزيد بحرفٍ واحدٍ ثلاثةُ أَوزانٍ هي: أَفْعَلَ - فعَّلَ - فَاعَلَ.

أَقْبَلَ- سَلَّمَ- وَافَقَ.

للفعلِ الثلاثيّ المزيدِ بحرفين خمسةُ أَوزان هي: تَفَعَّلَ- تَفَاعَلَ- انْفَعَلَ- افْتَعَلَ- افْعَلَّ.

تَكَلَّمَ- تَوَاتَرَ- انْطَلَقَ- انْتَصَبَ- احْمَرَّ.

للفعل الثلاثي المزيد بثلاثة أحرفٍ وزنان: اسْتَفْعَلَ - وافعْوَعَلَ .

اسْتَخْبَرَ - احْدَوْدَبَ.

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص المجرد والمزيد:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على أقل من5 إجابات صحيحة	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على أكثر من 5 وأقل من 10إجابات صحيحة	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على أكثر من 10 إجابات صحيحة
ابتدائية قرطي الطاهر	س5	28	8	12	8
		%100	%28,57	%42,85	%28,57
مسعود حواس	س5	24	6	8	10
		%100	%25	%33,33	%41,66
عدد كل التلاميذ		52	14	20	18
		100%	**%26,92**	**%38,46**	%34,61

- **تحليل المعطيات:**

اقتصرنا في تقديم هذا التمرين على السنة الخامسة فقط، لأنّ هذا الموضوع لا يتناوله تلاميذ السنة الرابعة لصعوبة التمييز بين الفعل المجرد والفعل المزيد، نلاحظ أن مستوى قسم السنة الخامسة في ابتدائية قرطي الطاهر متوسط فيما يخص هذا الموضوع لأن أغلب التلاميذ أجابوا من 5 إلى 10 إجابات، ونجد نفس عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد والذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط، في حين مستوى تلاميذ السنة الخامسة في ابتدائية مسعود حواس بن محمد حسن جداً لأن اغلب التلاميذ تحصلوا على ملاحظة متوسط وجيد.

وجد التلاميذ صعوبة في التمييز بين المجرد والمزيد في استخراج الحروف المزيدة من الحروف الأخرى فيعتبرون حروف المضارعة حروفا مزيدة وبالتالي يصبح الفعل ينجح فعلا مزيداً، ويعتبر آخرون الفعل أَخرج مثلا مجرداً ظناً منهم أن الألف حرف مضارعة وهكذا.

ويعتبرون الواو ونون أيضا حروف مزيدة فيقولون أن الفعل يكتبون فعل مزيد بثلاثة حروف، والفعل يكتبن فعلا مزيدا بحرفين وهكذا.

ولهذا وجب التكثيف من التمارين في هذا الموضوع واستغلال حصة المعالجة التربوية في تدارك النقص في التمييز بين النوعين، وكذا تقديم تطبيقات تنجز في العطل الأسبوعية لتثبيت الفهم لدى التلاميذ.

تمرين2: حول الجملة التالية حسب المطلوب

((قمت بزراعة البذور، سقيتها واعتنيت بها حتى حان موعد حصادها فجنيت المحصول، وسأتصدق بجزء منه للفقراء والمحتاجين)).

الضمير المناسب	التصريف الخطأ	الصواب
- **المفرد المخاطب** **أنتَ**	قمتَ بزراعة البذور، **سقاها واعتنى** بها حتى حانَ موعد **حصاده فجنى** المحصول، **وسيتصدقُ** بجزء منه للفقراء والمحتاجين.	قمتَ بزراعة البذور، سقيتَها واعتنيتَ بها حتى حانَ موعد حصادها فجنيتَ المحصول، وستتصدقُ بجزء منه للفقراء والمحتاجين.
- **المثنى الغائب** **هما**	**تقومان** بزراعة البذور، **سقيتموها واعتنيتما** بها حتى حانَ موعد حصادها **فجنيتُما** المحصول، و**ستتصدقان** بجزء منه للفقراء والمحتاجين.	قاما بزراعة البذور، سقياها واعتنيا بها حتى حانَ موعد حصادها فجنيا المحصول، وسيتصدقان بجزء منه للفقراء والمحتاجين.
- **جمع المؤنث المخاطب** **أنتن**	قمتنّ بزراعة البذور، **سقيتُهنَّ** واعتنيتنّ **بهنّ** حتى حانَ موعد **حصادهنّ** فجنيتُنّ المحصول، و**ستصدِقُوا** بجزء منه للفقراء والمحتاجين.	قمتُنَّ بزراعة البذور، سقيتُنَّها واعتنيتُنَّ بها حتى حانَ موعد حصادها فجنيتُنَّ المحصول، وستتصدقْنَ بجزء منه للفقراء والمحتاجين.
الجمع المتكلم **نحن**	**قمتم** بزراعة البذور، **سقيتهم واعتنيتم بهم** حتى حانَ موعد **حصادهم فجنيتم** المحصول، **وستـــتصدقوا** بجزء منه للفقراء والمحتاجين.	قمنا بزراعة البذور، سقيناها واعتنينا بها حتى حانَ موعد حصادها فجنينا المحصول، وسنتصدقُ بجزء منه للفقراء والمحتاجين.

- **توضيح:**

1. عند طلب تحويل العبارات والجمل يجب أولا تحديد الضمير(الذي يقوم بالتحويل إليه) ليسهل عليهم ربط العلاقة بينهما ويقال فهم المطلوب يوصل بيسر على المرغوب.

2. البحث عن الأفعال خاصة و تصريفها مع هذا الضمير حسب الزمن المطلوب.

3. عند التحويل وفي جميع الصيغ (المفرد– المثني- الجمع) أن: المرفوع يبقى مرفوعا والمنصوب يبقى منصوبا والمجرور يبقى مجرورا والمجزوم يبقى مجزوما.

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص تحويل الجمل وتصريف الأفعال:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	6	10	12	4
		%100	%18,75	%31,25	%37,5	%12 ,5
	س4 ب	30	5	13	9	3
		%100	%16,66	%34,33	%30	%10
	س5	31	5	12	10	4
		%100	%16,12	%38,70	%32,25	%12,90
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	5	9	12	3
		%100	%17,24	%31,03	%41,37	%10,34
	س4 أ	28	3	8	15	2
		%100	%10,71	%28,57	%53,57	%7,14
	س4 ب	24	4	4	12	4
		%100	%16,66	%16,66	%50	%16,66

عدد كل التلاميذ	174	28	56	70	20
	100%	%16,09	%32,18	%40,22	%11,49

- **تحليل النتائج:**

نلاحظ أن مستوى قسم السنة الرابعة "أ" فيما يخص تحويل الجمل وتصريف الأفعال حسن لأن أغلب التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن، ونجد تقريبا نفس عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط،أما مستوى تلاميذ السنة الرابعة "ب" وتلاميذ السنة الخامسة متوسط كما هو مبين في الجدول أعلاه هذا فيما يخص **ابتدائية قرطي الطاهر** ، في حين مستوى تلاميذ السنة الخامسة والسنة الرابعة "أ" والسنة الرابعة "ب" حسن جداً لأن اغلب التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن هذا فيما يخص **ابتدائية مسعود حواس بن محمد.**

وجد التلاميذ صعوبة في تحديد الضمير الذي يقوم بالتحويل إليه وبالتالي يحدث خطأ في تصريف الأفعال وتحويل العبارات حسب الضمير المطلوب، وتصريف بعض الأفعال خصوصا المعتلة والصحيحة المهموزة حسب الزمن المطلوب، وكذا تحويل الأسماء إلى المثني والجمع خصوصا الأسماء المقصورة والممدودة والمنقوصة، والتمييز بين تحويل المفردة إلى الجمع هل إلى جمع التكسير أم جمع المذكر السالم أو جمع المؤنث السالم، وكذا الشكل التام للكلمات ومعرفة علامات إعراب الكلمات المتنوعة في الجملة بحيث يبقى المرفوع مرفوعا والمنصوب منصوبا والمجرور مجرورا والمجزوم مجزوما.

ولهذا وجب التكثيف من التمارين والتدريبات في هذا الموضوع واستغلال حصة المعالجة التربوية في تدارك النقص خصوصا في تصريف الأفعال المعتلة والفعل المهموز.

تمرين3:

أ. ضع اسم الموصول المناسب في الفراغات "الّذي ، الّتي ، اللّذان ، اللّتان ، الّذين ، اللّواتي"

الجمـــــل	الخطأ	الصواب
1. البنتان.....خرجتا من المنزل.	اللّذان– الّتي	اللّتان
2. رجال الحماية .....الذين يحموننا من الغرق في البحر.	الّذي	الّذين

3. الرجل .....غسل سيارته.	الّتي	الّذي
4. الأمهات.....ربيْن وسهرن على راحة أبنائهن.	الّتي	اللّواتي
5. المدير .....يسكن في حيّنا.	الّذين	الّذي
6. المعلمة.....تدرّس التاريخ.	الّذي	الّتي
7. اللاعبان..... سجلا أهدافا	الّذين– الّذي	اللّذان

ب.ضع اسم الإشارة في مكانه المناسب: هذا – هذه – هاذان – هاتان– هؤلاء – ذلك– تلك

العبـــارات	الاستعمال الخطأ	الصواب
1. ..... التلميذتان مجتهدتان	هؤلاء – هذه	هاتان
2. .....الفلاحون نشيطون	هذا– ذلك	هؤلاء
3. .....الأم حنونة	هذا	هذه
4. .....الصديقان مخلصان	ذلك	هاذان
5. .....الفتى مطيعٌ	هذه	هذا
6. .....الحديقة جميلة	هذا	هذه
7. .....الصوت قويٌ	هذه	هذا
8. .....الجيران طيبون	هاذان– ذلك	هؤلاء
9. .....البلد بعيد	هذا	ذلك

- **توضيح:**

1. **أسماء الإشارة:** كلمات تستخدم لتعيين الأشياء بالإشارة إليها، وأسماء الإشارة الأكثر استعمالا هي: هذا – هذه – هاذان – هاتان– هؤلاء – ذلك– تلك.

2. **والأسماء الموصولة:** الاسم الموصول اسم معرفة يدل على معين بواسطة جملة تذكر بعده تسمى صلة الموصول والأكثر استعمالا هي: الذي (للمفرد)، التي (للمفردة)، الذينَ (لجماعة الذكور)، اللائي، اللاتي، (لجماعة الإناث)، و فيما يلي إحصاء وتصنيف لإجابات التلاميذ الذين تمكنوا من الإجابة والحل الصحيح للتمرين:

المدرسة	القسم	عدد كل التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا ملاحظة متوسط ودون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن و جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	4	28
		%100	12,5 %	87,5 %
	س4 ب	30	3	27
		%100	10%	90%
	س5	31	2	29
		%100	6,45%	93,54%
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	3	26
		%100	10,34%	89,65%
	س4 أ	28	1	27
		%100	3,57%	96 ,42%
	س4 ب	24	00	24
		%100	00%	100%
عدد كل التلاميذ		174	99	40
		100%	**% 56,89**	**%22,98**

- **تحليل النتائج:**

من خلال الجدول نلاحظ أن مستوى التلاميذ في تمييز واستعمال أسماء الإشارة والأسماء الموصولة جيدٌ، وربما ذلك يعود إلى سهولة وليونة الدرس، أو ربما مناسب لسن وإدراك التلاميذ لاسيما قسم سنة الرابعة "ب" في **ابتدائية مسعود حواس بن محمد**لم نجد خطأ مطلقا، وجدنا في الأقسام الأخرى بعض الأخطاء التي تعود إلى خلط التلاميذ بين الجمع

والمفرد وبين المؤنث والمذكر وعدم التمييز بينها وهذا يتعلق أيضا بدروس أخرى، كأن يقال: هذا التلاميذ، أو هذه الرجال.

تمرين4: أكمل ب "السين" أو "سوف"

العبـــــارات	الصيغة المستعملة خطأ	الصواب
.....إلى المدرسة غدا.	سوف	ســ
.....أصبح طبيبةً في المستقبل.	ســـــ	سوف
.....أراجع دروسي مساءً.	سوف	ســ
.....أنظف أسناني بعد الأكل.	سوف	ســ
.....أمسح السبورة عند انتهاء الحصة.	سوف	ســ
.....أصلي بعد أن يؤذن.	سوف	ســـــ
.....أتحصل على البكالوريا لمّا أكبر.	ســ	سوف
.....أنام هذه الليلة باكراً	سوف	ســ
.....أزورك بعد أسبوع	ســ	سوف
.....أقرأ كتابا بعد ساعةٍ	سوف	ســ
.....نذهب إلى البحر في الصيف	ســ	سوف

- **توضيح:**

السين وسوف يختصان الفعل المضارع لتخليصه من الزمن الضيق إلى الزمن الواسع أي المستقبل والسين: حرف تنفيس يفيد الزمن القريب نحو ــ سيقوم زيد ــ وسوف حرف تسويف يفيد الزمن البعيد نحو ــ سوف يقوم زيد ــ فزمن السين أضيق من زمن سوف، ونجد بعض التلاميذ لا يميزون بين الصيغتين، ولهذا قمنا بهذا التطبيق لإحصاء عدد المتعلمين الذين أخطؤوا في استعمالهما والتمييز بينهما

واقتصرنا في هذا الموضوع على تلاميذ السنة الخامسة لعدم دراسة الفرق بين السين وسوف في السنة الرابعة.

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص التمييز بين استعمال السين وسوف:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين ميزوا بين استعمال الصيغتين	عدد التلاميذ الذين لم يميزوا بين استعمال الصيغتين
ابتدائية قرطي الطاهر	س5	31	18	13
		%100	%58,06	%41,93
مسعود حواس بن محمد	س5	29	16	13
		%100	%55,17	%44,82
		60	34	26
عدد كل التلاميذ		100%	56.66%	43,33%

- **تحليل النتائج:**

نلاحظ من خلال الجدول أن مستوى التلاميذ جيد في التمييز بين متى نستعمل السين ومتى نستعمل سوف، فنجد أكثر من نصف التلاميذ أجابوا إجابة صحيحة في كلا المستويين.

وربما هذا عائد إلى ليونة الدرس وإيجاد التلاميذ به متعة، فالتلاميذ ميالون إلى هذه الأنواع من الدروس والمتمثلة في التمييز بين صيغتين أو شيئين وهكذا.

تمرين5: صغ اسم الفاعل من الأفعال الآتية:

الفعل	الصياغة الخاطئة	الصواب	الفعل	الصياغة الخاطئة	الصواب
صام	صايم	صائم	فشِل	فشلان	فاشل
درّب	دراب	مدرب	سعى	سعيان	ساعٍ
صبر	صبور	صابر	حارب	متحارب	محارب
فتح	فتحٌ	فاتح	وجد	متواجد	واجد
ندم	ندمان	نادم	انتصر	ناصر	منتصِر
شَهِد	شهيد	شاهد	انكسر	كاسر	منكسِر

نظّم	ناظم	مُنظِم	أسلمَ	سالٌم	مُسلِم
ساق	سواق	سائق	يدير	دائر	مدير
أدّب	أدّاب	مُؤدِّب	استعان	معاون	مستعين
خرَج	خرّاج	خارج	درّس	دارس	مدرّس
صَنع	مَصْنع	صانع	تعلّم	معلّم	متعلّمٌ
				عالٌم	

تمرين6: صغ اسم المفعول من الأفعال التالية:

الفعل	الصياغة الخطأ	الصواب	الفعل	الصياغة الخطأ	الصواب
سمِع	مستمع	مسموع	قال	مقاوَل	مقول
احترم	حارم	مُحترَم	سَرق	سرقات	مسروق
شارك	متشارك	مُشارَك	قرأ	قراءة	مقروء
فتح	مفاتيح	مفتوح	رفَع	مرتفَع	مرفوع
عَلِم	معالِم	معلوم	انتشر	منشور	منتشَر
نَظر	منتظَر	منظور	سأل	مسائل	مسؤول
مسح	مسموح	ممسوح	شَرب	مشارب	مشروب
اقتحم	مقحوم	مقتحَم	هَدى	مهدوي	مهديّ
ارتفع	مرفوع	مُرتفَع	عَمِل	معمَل	معمول
غضِب	مغضَب	مغضوب	استسلم	مسالَم	مُستسلَم
			وقَف	موقف	موقوف
			عَمِل	معمَل	معمول

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص صياغة اسم الفاعل واسم المفعول:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد وما فوق
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	18	10	4
		%100	56,25%	31,25%	12,5 %
	س4 ب	30	7	15	8
		%100	23,33%	50 %	26 ,66 %
	س5	31	9	20	2
		%100	29,03 %	64,51 %	6,66 %
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	5	17	7
		%100	17,24 %	58,62 %	24,13 %
	س4 أ	28	4	18	6
		%100	14,28 %	64,28 %	21,42 %
	س4 ب	24	5	2	17
		%100	20,83 %	8,33 %	70,83 %
عدد كل التلاميذ		174	48	82	44
		100%	**27,58%**	**47,12%**	**25,82%**

- **تحليل النتائج:**

نلاحظ أن مستوى التلميذ بشكل عام فيما يخص هذا الموضوع حسنٌ فنجد معظم التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن خصوصا تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الرابعة "ب" في كلتا المدرستين، في حين نجد مستوى تلاميذ السنة الرابعة "أ" دون المتوسط في ابتدائية قرطي الطاهر ببلدية الكريمية لولاية الشلف وهنا وجب على الأستاذ التدخل وإيجاد الحل المناسب لمثل هذه المطبات حتى ولو بإعادة الدرس بطرق أخرى غير التي استعملت في الحصة الأولى فهذه الطريقة مسموحة إن وجد نقص كبير لدى التلاميذ في إدراك صياغة اسم الفاعل واسم المفعول بالإضافة إلى استغلال حصة المعالجة التربوية للقيام بمجموعة من التمرينات والتطبيقات التي تهدف إلى تذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلم في إدراك الدرس، وكذا القيام بألعاب لغوية تحفز التلميذ للعمل أكثر وإيجاد الصياغة المناسبة حتى لا يمل من الدرس عند تكراره ومن التمارين.

تمرين7: اجمع الكلمات التالية جمع تكسير

الكلمة المفردة	الجمع الخطأ	الصواب	الكلمة المفردة	الجمع الخطأ	الصواب
كرسيّ	كرائس	كراسي	وادٌ	أوادي	أودية
خزنةٌ	خزُن	خزائن	كبشٌ	أكبشة	كباش
كأسٌ	كِأسان	كؤوس	حائطٌ	أحيط	حيطان
رسالةُ	أرسلة	رسائل	دائرة	أداور	دوائر
زمنٌ	زمائن	أزمنة	إمامٌ	إمامون	أئمة
مفتاحٌ	مفاتح	مفاتيح	تلميذٌ	تلمذون	تلاميذ
ستارٌ	أسترة	ستائر	وردةٌ	أوردة	ورود
قماشٌ	قمائش	أقمشة	قطارٌ	قطر	قطارات
حزامٌ	حزوم	أحزمة	فقيرٌ	فقيرون	فقراء
خيطٌ	أخيطة	خيوط			

- **توضيح:**

أ. **جمع التكسير** في اللغات السامية هو جمع يتم بتغيير الكثير من الأحرف في الاسم المفرد ودون الاعتماد على قاعدة ثابتة ، وهذا سبب تسميته بجمع التكسير؛ لأنه

يكسر الكلمة ويغير أصلها، على عكس جمعي المذكر والجمع المؤنث السالمين، والذين يكتفيان بإضافة حرفين إلى نهاية الاسم المفرد دون تغيير تركيبه الأصلي. وأيضاً على عكسهما، لا توجد قاعدة ثابتة في جمع كل الكلمات بجمع التكسير. فمثلاً، جمع التكسير لـــ"كوب" هو "أكواب"، وجمع التكسير لـــ"كتاب" هو "كتب"، ولا توجد أي علاقة بين الطريقة التي جمعت فيها الكلمة الأولى والتي جمعت فيها الثانية، علامات الإعراب لجمع التكسير هي نفسها للاسم المُفرد:الضمة للرفع والفتحة للنصب والكسرة للجر.

ب.أقسامه وأوزانه:

1) **جمع القلة** للعدد القليل من 3- 10 أوزانه أربعة: **أَفْعُلٌ** : **أَحْرُفٌ، أَفْعَالٌ: أَجْدادٌ، أَفْعِلَةٌ: أَزْمِنَة، فِعْلَةٌ : فِتْيَةٌ.**

2) **جمع الكثرة** للعدد الكثير من 3 إلى ما لا نهاية، أوزانه سبعة عشر: فُعْل: بُكْم، فُعُل: رُسُل، فُعَل: غُرَف، فِعَل: قِطَع، فَعَلَة: خَدَمَة، فُعَلَة: رُمَاة، فِعَلَة: دِبَبَة، فَعْلى: مَرْضى، فُعَّل: رُكَّع، فُعّال: قُرّاء، فِعال: كِرَام، فُعُول: بُحُور، فَعِيل: حَجِيج، فِعْلان: غِلْمان، فُعْلان: قُمْصان، فُعَلاء: بُخَلاء، أَفْعِلاء: أَغْنِياء.

3) **صيغة منتهى الجموع:**

صيغة مُنتهى الجموع هي كل جمع استوفى أحد هذين الشرطين:

- **جمع من خمسة أحرف ثالثهم ألف التكسير، وبعد ألف تكسيره حرفان، مثل:** مَفَاعِل: مَسَاجِد، فَوَاعل: فَوَارس، فَعَائِل: صفائح، فَعَالي: الصّحاري، فَعَالى: عذارى، فَعَالِل: جَمَاجِم
- **جمع من ستة أحرف ثالثهم ألف التكسير، وبعد ألف تكسيره ثلاثة أحرف أوسطها ساكن، مثل:مَفَاعِيل: مَحَارِيب، فواعيل: جَلَامِيد، وصيغ منتهى الجموع تكون ممنوعةً من الصرف لعلة واحدة، لذلك تُرفع بالضمة وتُنصب وتُجر بالفتحة**

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص جمع التكسير:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد وما فوق
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	7	10	15
		%100	%21,87	%31,25	%46,87
	س4 ب	30	6	9	15
		%100	%20	%30	%50
	س5	31	3	13	15
		%100	%9,67	%41,93	%48,38
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	6	16	7
		%100	% 20,68	%55,17	%24,13
	س4 أ	28	6	14	8
		%100	%21,42	%50	%28,57
	س4 ب	24	5	12	7
		%100	%20,83	%50	%29,16
عدد كل التلاميذ		174	33	74	67
		100%	%18,97	%42,53	%38,50

- **تحليل النتائج:**

نلاحظ أن مستوى التلميذ بشكل عام فيما يخص هذا الموضوع حسنٌ فنجد معظم التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن خصوصا تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الرابعة "أ" وتلاميذ السنة الرابعة "ب" في **ابتدائية مسعود حواس بن محمد**، في حين نجد مستوى تلاميذ السنة الرابعة "أ" وتلاميذ السنة الرابعة "ب" و تلاميذ السنة الخامسة حسن جداً إن لم نقل جيد في **ابتدائية قرطي الطاهر**، وربما يعود ذلك إلى الطريقة المستعملة في تلقين الدرس التي اعتمدها أساتذة هذه الأقسام وذلك من خلال استخراج جمع التكسير من النص المقروء من طرف التلاميذ وتشجيع المحاولات حتى وان كانت خاطئة.

تمرين8: تصريف الفعل المعتل:

الضمائر	الماضي		المضارع	
	الخطأ	الصواب	الخطأ	الصواب
أنا	نَيلْت	نلتُ	أبيعُ	أبيعُ
	دنَيْتُ	دنوت	أوْجِدُ	أجِدُ
نحن	زالنَا	زلنا	نعودوا	نعود
	عصَوْنا	عصينا	ندْني	ندنو
أنتَ	حومتَ	حمتَ	تعْوُودُ	تعود
	وفَوْتَ	وفيت	تَكْوَى	تكوي
أنتِ	سَيلْتي	سلتِ	تعْوُودين	تعودين
	وجدْتِين	وجدتِ	يَبسْتينَ	تـــيبسين
أنتما	حامتُما	حمتما	تعْوُودان	تعودان
	دَنَيْتما	دنوتما	تَرْوِيَا	ترويان
أنتم	نَيلْتُم	نلتم	تعادون	تعودون
	يبستون	يبستم	تَدْنيُون	تدنون
أنتن	سالتُنَّ	سلتنّ	تذْوُبْنَ	تذبن
	كوَوْتُنَّ	كويتنّ	تَعْصَوْنَ	تعصين
هو	كَوِيَ	كوى	يَسوُلُ	يسيل
	رَوِيَ	روى	ينْمى	ينمو

هي	أسالتْ	سالت	تزْوُلُ	تزول
	رأيَتْ	رأت	تُطْوَى	تطوي
هما	نيلا	نالا	يحامان	يحومان
	وَجَدَيَا	وجدا	يَوْجدان	يجدان
	رأيَيَا	رأيا	يطْوِياَ	يطويان
هما	زوَلَتا	زالتا	ترْأَيَا	تريا
هم	عادون	عادوا	يعْوُودون	يعودون
	نَـــمَـــوُوا	نموْا	يَبسُونَ	ييبسون
هن	سَلْنَ	سِلن	يسالْنَ	يسلن
	طَوَوْنَ	طوين	يَرْأَيْنَ	يرين

- **توضيح:**

من خلال الأخطاء الملاحظة في الجدول نجد أن الأفعال المعتلة صعبة في التصريف إذ وجب التركيز أثناء تصريفها، ومن بين الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ كالتالي:

أ. المثال:

1) لا يحذفون الواو في الفعل المعتل الأول في المضارع مثل: يَوْجِد (يَجِد).

2) يضيفون ياء المخاطبة في الماضي مثل: وجَدْتين (وَجدْتِ).

3) يضيفون الياء قبل ألف المثنى في الماضي مع ضمير الغائب المثنى المذكر مثلما نضيف التاء مع هما للتأنيث: رأيَيَا (رأيَا) .

4) في يئس لا يضيفون ياء المضارعة ظنا منهم أن ياء يئس ويبس هي للمضارعة مثل: يَـــبِسُـــونَ (يَيْبَسونَ).

5) يخلطون بين الضمير أنتن وهن في التصريف.

ب.الأجوف:

1) زيادة واو الجمع في الفعل عند تصريفه مع الضمير نحن، مثل: نعودوا (نعودُ).

2) عدم حذف ألف العلة مع بعض الضمائر، مثل: حومتَ (حُمْتَ)، يسالْنَ (يَسلْنَ).

3) عدم قلب الألف إلى ياء أو واو، مثل: يحامان (يحومون)، تعادون (تعودون).

4) استعمال ياء المضارعة مضمومة وهذا خاص بالأفعال غير الثلاثية المزيدة بالهمزة، مثل: تُسيلُ (تَسيلُ).

5) عدم ضبط الأفعال بالشّكل المناسب، مثل: أبيِعُ (أبِيع)، يعْوُودون(يعودون) .

ج. الناقص واللفيف:

1) عدم معرفة أصل ألف العلة هل واو أم ياء؟ مثل: كوَوْتُنَّ (كوَيْتُنَّ)، دنَيْتُ (دَنَوْتُ).

2) عدم حذف ألف العلة في الناقص مع ضمير الغائب في الجمع المذكر(هم) نـــَمَوُوا (نموا).

3) عدم حذف الألف المقصورة المنقلبة ياء مع ضمير الغائب المثنى المذكر مثل: رأيَيَا (رأيا).

4) إبقاء الألف على حالها دون قلبها الى ياء أو واو في المضارع مثل: تُكوى (تكوي).

5) حذف ثبوت النون في المضارع مع الأفعال الخمسة مثل: تَهْوَيَا (تهويان).

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص تصريف الفعل المعتل:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد وما فوق
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	10	15	7
		%100	%31,25	%46,87	%21,87
	س4 ب	30	6	15	9
		%100	%20	%50	%30
	س5	31	6	7	18
		%100	%19,35	%22,58	%58,06
ابتدائية مسعود حواس بن	س5	29	3	12	14
		%100	%10,34	%41,37	%48,27
	س4 أ	28	4	9	15
		%100	%14,28	%31,03	%53,57
	س4 ب	24	3	8	13
		%100	%12,5	%33,33	%54,16
عدد كل التلاميذ		174	32	66	76
		100%	%18,39	%37,93	%43,68

- **تحليل المعطيات:**

نلاحظ أن مستوى التلاميذ بشكل عام حسن جدا، ونجد نسبة قليلة للتلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط في كلتا المدرستين ولكن نلاحظ بعض النقص في استيعاب الدرس لدى بعض تلاميذ قسم السنة الرابعة أ في **ابتدائية قرطي الطاهر**، لذا وجب تكثيف التلاميذ وتدريبهم على تصريف الأفعال المعتلة وإعطائهم واجبات منزلية خاصة بهذا الموضوع.

- **إحصاء بعض الأخطاء الصرفية المتنوعة:**

المواضيع المدروسة	الأخطاء الشائعة	الصواب
المثنى	حمراءان	حمراوان
	الفتياتان	الفتاتان
	اللذيان	اللذان
	الأخان	الأخوان
	الساحان	الساحتان
	الأمهان	الأمّان
	الصحنوان	الصحنان
	الطاولان	الطاولتان
	الفتان	الفتيان
	أخران	أخريان–
التأنيث والتذكير	كانت عبداً	كانت أمة
	أنه قطة	أنها قطة
	لأنها ذو صفات	لأنها ذات صفات
	البارحَ	البارحةَ
	تلك الفريقُ	ذلك الفريق
	كان تلك المسرحَ	كان ذلك المسرح
	خرج التلاميذ مسرورات	خرج التلاميذ مسرورين
	باتت الممرضات مستيقظون	باتت الممرضات مستيقظون

المبحث الثاني: الأخطاء النحوية (المصطلح والمفهوم)

1. تعريف النّحو:

أ. لغة:

جاء 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: أي 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 ونَحيْتُهُ عن موقعه تَنْحِيَة، فَتَنَحّى، والنّحو :إعراب الكلام العربي، النّحْيُ بالكسرة، زِقٌّ للسمن، والجمع أنحاء، الأموي أهل المنحاة، القوم البعداء اللذين ليسوا بأقارب والمنحاة، طريق الساقية والنّاحية: واحدة النّواحي"[1]. وجاء 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".

جاء في لسان العرب مادّة (نحو): "النّحو إعراب الكلام العربي، والنّحو: القصد والطريق، ويكون ظرفا ويكون اسما، نحاه ينحوه 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 "[2].

ب. اصطلاحا:

لقد تعدّدت تعريفات النحو من قبل علمائه وجاء في ذلك:

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

[1]- الجوهري، الصحاح، تحقيق :أصيل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999 م، مادة(ن.ح.و)، ص526، 527.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد6، مادة (ن، ح، و)، ص 563.

ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذّ بعضهم عنها ردّ به إليها"[1].

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 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.

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"[2]، ويعرّفه "ابن عصفور" بأنه: "علم مستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أحكام أجزائه التي تأتلف منها"[3]، وعند الجرجاني يعرف بأنه: "علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرهما، وقيل: النحو يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول مايعرف بها صحيح الكلام وفساده"[4].

و المقصود 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.

ويعرّفه "محمود سليمان ياقوت" بأنه: "وقد كان القدماء يطلقون ألفاظ النحو والعربية وعلم العربية ثلاثة مصطلحات مترادفة، أطلقها القدماء في حديثهم عن أول من وضع النّحو وعن نشأة النّحو وهي تدلّ في الوقت نفسه على الدراسة النّحوية أيضا"[5]، جاء في "جامع

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

[2]- ابن السراجّ، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنّشر، لبنان، ط4 ،1999م، ص35.

[3]- ابن عصفور، المقرب، تحقيق :عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنّشر، لبنان، ط1، 1998م، ص67 .

[4]- الشريف الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان، ساحة رياض الصلح، بيروت، 1990م، ص259.

[5]- محمود سليمان ياقوت، مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنّشر،2003 م، ص 18_19.

الدروس العربية" النحو بأنه: "هو علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الإعراب والبناء"[1].

يقصد بالنحو (علم تركيب اللغة والتعبير بها)، والغاية منه صحة التعبير وسلامته من الخطأ واللحن، "فهو قواعد صيغ الكلمات وأحوالها من حيث أفرادها ومن حيث تركيبها"[2]، وهو علم بقواعد الكلم الموحد ينطبق على اللغات جميعًا، "أما في اللغة العربية فيتميز النحو وبخصوصية النظر إلى أواخر الكلم، وهي تجرى على ثمانية مجا رٍ، على النصب، والجر، والجزم، والفتح، والضم، والكسرة والرفع والوقف"[3].

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.

2. التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي:

وهنا لابد من التفريق بين(النحو العلمي والنحو التعليمي)، فكل منهما يعد علمًا مستقلا بذاته، ونجد أن بعض النحويين اللغويين يعلو صوتهم بالاحتجاج والنكير على أي مسعى فيه جانب من تطوير وإصلاح تعليم النحو، خوفا على هذا العلم من أن يداخله فساد، والواقع أن معظم أولئك المحتجين ممن لم يدرسوا النحو و لم يواجهوا مشكلات تعليمية، وكلها لغاية جعل نحو العربية يخلو من أي شيء يمكن أن يؤثر على الآمة العربية.

نحن نتحدث هنا عن نحو تعليمي يزود الطالب بما هو ضروري لا بما هو كمالي، أو على حد عبارة الجاحظ: "أما النحو فلا تشغل قلبه " أي صبي" إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، و شيء إن وضعه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى"[4] ، فما المردود اللغوي من أن نعلم طالب النحو "أن الضمير (أنا) له خمس لغات هي (: أنا، أنِ، آن، أنْ، أنه)".

---

[1]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995م، ص09 .

[2]- أحمد عبد الستار الجواري ، نحو التسيير ، بغداد ، مطبعة سليمان العظمى، بلا طبعة، 1969 م ، ص2 .

[3]-سيبويه، الكتاب، تحقيق عبد السلام هارون، مكتبة لجنة التأليف، 1948 م -1950 م، ج1 ، ص13 .

[4]- نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجًا) ، ص52.

إن الإجابة عن هذا التساؤل تكمن في اختيار أيسر السبل في تعلم الطالب ما يلزمه لممارسة حياته بلغة سليمة تقيه من وقوعه في اللحن، بناء عليه سوف تعقد الدراسة مقارنة بين النحو العلمي والنحو التعليمي على أساس التوفيق بين النظرية والتطبيق، وقد بين الدكتور دوجلاس براون ما نسمية بالنحو التعليمي و العلمي، "فالنحو التعليمي وصف نحوي للغة، وضع لهدف خاص وهو المساعدة في تعليم هذه اللغة، والنحو العلمي لم يوضع كي يكون نحوا تعليميا قط"[1]، وخير نموذج للنحو التعليمي كتاب روبرت كرون "بنية اللغة الإنجليزية "، ومعظم كتب تدريس اللغة و النحو التي تستخدم في دروس تعليم اللغات الأجنبية هي كتب تندرج ضمن النحو التعليمي، أما النحو العلمي الذي يسمى أحيانا " النحو التحليلي" فهو يحاول أن يفسر بنية اللغة دون الإشارة إلى التعليم أو التدرج، أو مستويات الصعوبة أو سلاسة الشرح.

والنحو التعليمي **grammaire pédagogique** يقوم على أسس لغوية ونفسية وتربوية، حيث يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، فيستثمر"بعض المفاهيم أو المصطلحات النحوية لهذه النظرية- النظرية النحوية- أو تلك، ليتخذ منها أصول، يبني عليها منهجية تعليمية متسقة ومنظمة، تعتمد على النتائج التي توصل إليها علماء النفس و البيداغوجيا واللسانيات التطبيقية"[2]، ويسمى أيضا (النحو الوظيفي)وهنا يحدث التداخل بين النحو التعليمي والنحو الوظيفي ومن الضرورة خضوع النحو التعليمي والنحو العلمي لتوجيه وظيفي يراعي حاجات المتعلم، ويعرض له بأساليب مشوقة، تدفعه لمتابعته، غير أن الواقع بخلاف ذلك، "فأصبح النحو الوظيفي عند بعضهم نحوا علميا، نحو ما فعله أحمد المتوكل فقد درس العربية بتطبيق النحو الوظيفي في نظامها التركيبي"[3]، وقد عرف أولدين بأنه "نحو يوضع أساسا لتلبية حاجات المتعلمين، ولمساعدتهم على تعلم اللغة المستهدفة (أولدين Oldin 1994)، ويقابله النحو العلمي الذي يشمل أنماطا متعددة من الأنحاء، كالأنحاء الوصفية، أو المعيارية، أو التوليدية، أو الوظيفية" [4].

---

[1]- براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص181 -182.

[2]-بعيطيش، يحيى، النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 ، ص120 .

[3]- المتوكل، أحمد، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1988، ص7 .

[4]- نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجًا) ، ص53.

3. طرق تعليم النحو العربي:

تعددت طرق تعليم النحو العربي أو القواعد النحوية بين القديم والحديث متجاوبة مع طرق التعليم الحديثة، وهي على تعددها، يمكن عد الأبرز والأكثر شيوعا من غيرها وهي :الطريقة القياسية، الطريقة الاستقرائية، وطريقة النص أو التكاملية وباختصار شديد.

أ. الطريقة القياسية:

تعد هذه الطريقة من أقدم الطرائق المتبعة في تعليم النحو أو القواعد النحوية ، والتي تقوم على انتقال الفكر من الحكم الكلي أي من القاعدة العامة إلى الحكم الجزئي أي الأحكام الجزئية، والقياس أسلوب عقلي يسير فيه العقل من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ أو الأسس أو المنطلقات إلى النتائج، حيث يقدم المعلم فيها القاعدة لفت كتب كثيرة لتعلم قواعد اللغة العامة جاهزة إلى الطلبة لتطبق على الأمثلة الجزئية، وقد أ العربية وفق هذه الطريقة، منها كتاب (جامع الدروس العربية) للغلاييني، تمتاز الطريقة القياسية بمزايا نذكر منها: سهولة السير فيها وفق خطواتها المعتمدة، كما تساعد الطلبة في تنمية عادات التفكير الجيدة؛ فالتفكير يحتاج إلى المادة والى الحقائق لينطلق بها إلى حل المشكلات وتفسير الفرضيات.

وعلى الرغم من هذه المزايا فإنها لا تخلو من بعض المآخذ نذكر منها: تركيزها على الحفظ المسبق للقاعدة وقد التضمن فهمها وبالتالي اهتمامها بالكم المعرفي، وال تساعد على إعمال العقل في التفكير والإبداع، وأنها تؤدي إلى الرهبة[1]، فتؤكد صعوبتها في صورتها العامة الكلية أي؛ العرض الكلي للقاعدة يؤدي إلى صعوبة فهم المتعلم للمعنى والنفور من دراسة الدرس وفهمه من الوهلة الأولى. وبالتالي تجزئتها من البداية أحسن.

❖ **خطوات الطريقة القياسية :**

1) **التمهيد:** وهي الخطوة الأولى التي يقوم بها المعلم للانطلاق في الدرس وذلك بربط الدرس القديم بالجديد وهي مراجعة الدرس السابق وربطه بالجديد.

[1]- ينظر: علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة، عمان، ط1، 2010م، ص340.

2) **عرض القاعدة**:أي استخلاص القاعدة النحوية وعرضها أو كتابتها في السبورة.

3) **تحليل القاعدة**: ويتمثل في مناقشة القاعدة وتحليلها أي بعد عرضها في الخطوة الأولى بصورة كلية أي من الكل إلى الجزء.

4) **التطبيق**: وهي مرحلة يتم فيها استثمار المعارف الجديدة في تطبيقات وتمارين[1].

ب. **الطريقة الاستقرائية**: "نشأت الطريقة الاستقرائية في نهاية القرن 81 وبداية القرن العشرين، تقوم هذه الطريقة على الملاحظة والانتقال التدريجي أي بتتبع الأمثلة تدريجيا للوصول إلى الحكم حيث تنطلق من المفهوم أي من اللغة إلى الأحكام و القواعد بهذا يجد المتعلم نفسه يتعلم اللغة من خلال التعامل معها للوصول إلى الأحكام والقواعد"[2].

❖ **خطوات الطريقة الاستقرائية:**

1) **المقدمة**: والتي يتحدث فيها المعلم ليثير انتباه التلاميذ ويوجد الدافع لديهم وهذا الدافع يتمثل في طرح المشكل لتناول هذا الدرس لمدة ثالثة أو أربع دقائق

2) **عرض الدرس**: وهو تقديم الأمثلة على السبورة أمام التلاميذ.

3) **الربط بين معلومات الدرس بعضها ببعض**:كأن يوجد العلاقة بين المثال الأول والمثال الثاني والتشابه فيما بينهما أو يقارن مثال بمثال ليوجد الفرق بينهما وهذه الخطوة تمثل مرحلة المناقشة وبناء التعلمات الجديدة لدى المتعلم والتي تستغرق مدة زمنية لتقديم المعارف الجديدة.

4) **مرحلة استنتاج القاعدة أو القانون**: من هذه الأمثلة المعروضة وهي مرحلة أخيرة في بناء الدرس واستخلاص القاعدة العامة .

5) **التطبيق**: لتلك القاعدة في مجالات أخرى من الاستعمال اللغوي وهي مرحلة استثمار المعارف الجديدة في وضعيات مختلفة كالتمارين الكتابية والتطبيقية والأسئلة الصفية مثلا.[3]

---

[1]- ينظر: أنطوان صباح ، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ط1، 2006م/ ج1، ص129.

[2]- المرجع نفسه، ص128.

[3]- ينظر: محمد صالح الدين مجاور؛ تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة،د ط، 2000م، ص378.

ج. طريقة النص:

تسمى هذه الطريقة بأسلوب السياق المتصل أو الطريقة المعدلة عن الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول وتعنى هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وسياقه وشكله الكلي، حيث يدرس النص من كل جوانبه المختلفة و فق مستوياته اللغوية، و"تمتاز هذه الطريقة بأنها تدرس القواعد من النص، أي دراسة النحو انطلاقا من النص، ويضاف على ذلك أنها تعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، أي القراءات الفردية للنص مما تساعد على فهم الظواهر النحوية من خلال القراءة المعبرة والإعرابية [....] وعلى الرغم من هذا فإنها لا تخلو من مآخذ منها: صعوبة الحصول على نص متكامل يخدم أمثلة الدرس اللغوية، والنحوي بصفة خاصة، كما أن المعلم لا يتبع خطوات طريقة النص جميعها وخاصة إذا كان النص مطولا فقد يضيع وقت الدرس ولا يصل المعلم إلى القاعدة النحوية"[1].

❖ خطوات طريقة النص :

لتعليم القواعد النحوية وفق طريقة النص يمكن إتباع الخطوات الآتية:

1) إعداد وتحضير الدرس تحضيرا جيدا قبل الدخول إلى الصف من قبل المعلم .
2) اختيار التمهيد المناسب للدرس وهي الخطوة الأولى التي يقوم بها المعلم مع تلاميذه لبناء الدرس كأن يربط الدرس الجديد بالدرس القديم أو يستعين المعلم بما لدى التلاميذ من علم مسبق بالموضوع نفسه، ويتخذ هذه المعلومات نقطة انطلاق يستند إليها للوصول إلى الدرس الجديد.
3) قراءة النص والذي يشتمل على الأمثلة التي تبنى من خلالها القاعدة وذلك بمناقشة المعلم مع تلاميذه .
4) تسجيل الأمثلة والتي تشتمل على القاعدة مع مناقشتها بغية الوصول إلى القاعدة.
5) استنتاج القاعدة وكتابتها على السبورة وصياغتها من طرف التلاميذ.

[1] – علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص347، 348.

6) تثبيت القاعدة المستنبطة بطريقة التطبيق عليها وهي المرحلة الأخيرة التي من خلالها يتعرف فيها المعلم على مدى فهم التلاميذ للدرس كما يمكنه من معرفة تحقيق الأهداف التي انطلق منها المعلم في بناء درسه، وذلك من خلال استثمار هذه المعارف في التمارين والتطبيقات [....] .[1]

إن استخدام الطريقة التقليدية في تدريس النحو العربي تنتج أجيالاً تكاد تكون مستعربة لا عربية فقد يتعلم المتعلّم القراءة الصحيحة، وبعض قواعد النحو والصرف و مصطلحاتهما، ولكنه عاجز عن استخدام هذه المعطيات في أثناء التعبير الشفوي أو الكتابي؛ لأنه لم يجعل هذه اللغة وسيلة للتخاطب والتواصل، ومن هنا لا بد أن يُراعى اكتساب هؤلاء المتعلمين للمهارات اللغوية التي تعمل على إمدادهم بالكفايات الكفيلة بإتقانهم للغة، واستخدامهم لها بكل سهولة ويسر فتنساب لهم طواعية؛ لكن هذا لا يتأتى من خلال استظهار القواعد والمصطلحات دون الانتفاع بها، بل يجب تغيير طرائق تدريس تلك القواعد، واستحداث وسائل حديثة تجذب انتباه الطلاب، وتدفعهم نحو تعلمها ووجوب إتقانها كما هو الحال مع طريقة النص مثلاً لما فيها من بعث الرغبة في تذوق تلك النصوص وفهمها ومحاولة النسج على منوالها، فيستطعم التلميذ ما طاب من ثمار لغته، ويتذوق العذب الرائق من أساليبها.

4. الأهداف العامة من تدريس النحو: إن تعليم التلاميذ قواعد النحو ليس غاية في حد ذاته؛ بل هو وسيلة لتعلّم اللغة العربية بمهاراتها الأساسية ويستوي الدارسون جميعهم في ضرورة أخذ نصيب من المادة يمكنهم من تحصين ألسنتهم وتعويدها النطق السليم الذي هو الهدف الأسمى المطلوب، يهدف الدرس النحوي إلى تحقيق ما يأتي:

أ. تعريف التلميذ بأساليب العربية وتعويده على إدراك الخطأ فيما يقرأ ويسمع ويتجنب ذلك في حديثه وقراءته وكتابته.

ب. يهدف النحو إلى ضبط الكلام وصحة النطق والكتابة.

ج. مساعدة التلميذ على فهم ما يقرأ ويسمع فهما دقيقا.

د. تثقيف التلميذ وذلك عن طريق زيادة معلوماته بالأمثلة والتطبيقات المفيدة.

[1]- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، ص349.

ه. زيادة ثروة التلميذ اللفظية واللغوية وذلك باستخدام الأمثلة المعطاة والتدريب على الاشتقاق واستخدام المعاجم لاستخراج الكلمات المطلوبة.

و. وضع القواعد النحوية والصرفية موضع التطبيق العملي قراءة ومحادثة وكتابة، وهو الغاية من تدريس النحو.[1]

ز. ولكي يمتلك المتعلم على فنون اللغة الأدب من استماع، وتحدث، وقراءة، وكتابة، فعليه أن يكون مدربًا تدريبًا كافيًا على تطبيق قواعد النحو؛ إذ إن للنحو مترلة عظيمة من بين فروع اللغة العربية، فمترلته من العلوم اللسانية مترلة الدستور من القوانين الحديثة، هو أصلها الذي يستمد عونه، وتستلهم روحه، وترجع إليه في جليل مسائلها وفروع تشريعها، فلن تجد علمًا من تلك العلوم يستقل بنفسه عن النحو، أو يستغني عن معونته[2]"

وتنبع أهمية دراسة النحو من أنه العصب النابض للغة وقطب رحاها، والحصن المنيع الذي لا غنى عنه في صون اللسان من الهَنات، وإقالته من العثرات، وهو الإطار التنظيمي الذي يحكم قوانين اللغة وفق نظام لغوي موحد، وله قصب السبق بين فنون اللغة العربية الأخر ى، إذ أن تعليم القواعد النحوية يستهدف إتقان المهارات الأساسية للغة العربية؛ مما يمكِّن من استخدامها استخدامًا صحيحًا في المواقف المختلفة.

وعلى الرغم من أهمية النحو، فإن مشكلة الضعف التحصيلي في مجال اللغة العربية بوجه عام والنحو بوجه خاص قد أصبحت ظاهرةً ملموسة للعيان، فمن يتصفح نتائج أوراق الامتحانات العامة في مختلف المراحل التعليمية، أو يسمع متحدثًا باللغة العربية تستهوله الأخطاء الصارخة التي تكشف عن عدم تمكنه من بديهيات النحو العربي، وعدم قدرته على تطبيقها نطقًا وكتابة، إلى جانب شكاوى المتعلمين من صعوبة مادة النحو وجفافها، فهم يضيقون بها ذرعًا، ولا يحسون بلذة أو متعة فكرية في أثناء تعّلمها، إضافة إلى نتائج بعض الدراسات والبحوث التربوي ة التي كشفت عن ضعف عام في استخدام قواعد اللغة العربية في كتابات الطلبة.

[1]- زكريا إبراهيم ، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،1999، ص200.

[2]- عباس حسن، اللغة والنحو بين القديم والحديث، القاهرة، مصر، دار المعارف،1966 ، ص60 .

بالإضافة إلى ذلك فقد تمت مشاهدة سبع معلمات للغة العربية في أثناء الزيارات الصفية في مادة النحو، حيث اتضح أن المعلمات يقمن بالإجراءات التعليمية التالية: التمهيد-عرض الأمثلة-الربط والموازنة-استنباط القاعدة-التطبيق؛ الأمر الذي يؤكد أنهن يتبعن طريقة تعليمية تسير على وتيرة واحدة، بحيث لا تأخذ بعين الاعتبار تنوع استراتيجيات الذكاءات المتعددة الموجودة لدى المتعلمين، مثل :الذكاء اللغوي، والمنطقي، والمكاني، والموسيقي، والجسمي الحركي، فهي تركز— في مجملها-على الذكاءات المتعلقة بالجانبين اللغوي والرياضي، بينما تهمل الذكاءات الأخرى التي قد تظهر جوانب القوة لديهن؛ وبالتالي فهي لا تراعي الفروق الفردية بينهن، ومن هنا فقد سعت الجهود حثيثًا إلى تيسير تدريس مادة النحو، ويتضح ذلك جليًا في جهود بعض المؤتمرات والدعوات، منها ما اقترحته لجنة تيسير ق واعد اللغة العربية في مصر 1938م بإلغاء دروس الإعراب التقديري والمحلي، والضمير المستتر جوازًا ووجوبًا،[1] إلى جانب بعض الاتجاهات الحديثة التي تم توظيفها في تدريس النحو العربي التي أشارت إلى فعالية إستراتيجية المتشابهات في التحصيل في القواعد النحوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية، التي أوصت باستخدام المنظمات المتقدمة في تدريس النحو لتلاميذ المراحل المختلفة، والتنوع في الألعاب التعليمية في تدريس القواعد.

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة، لا حفظ القواعد المجردة، فالعربي الأول الذي أخذت اللّغة عنه لم يكن يدري ما الحال وما التمييز، و لم يعرف الفرق بين المبتدأ والفاعل، فكل هذه أسماء سماها مشايخ النحو عندما وضعوا قواعد اللّغة لحفظها من اللحن[2]، لكن علماء النحو تأثروا بالأساليب الفلسفية والمنطقية، فبالغوا في مسائل الذكر والحذف والتقديم والتأخير والتقدير والتأويل ...الخ.

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية، ب.ت، ص212.

[2]- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، 1997، ص321.

5. الخطأ النحوي

هو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها جملة[1]، من خلال هذا التعريف نجد أن الخطأ النحوي هو نقص أو عدم القدرة على صياغة الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو، وذلك بعدم إتباع القاعدة النحوية كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات وغيرها من الأخطاء التي تتركب من طرف الكتاب أو المذيعين أو وسائل الإعلام أو الصحفيين.

6. أنواع الأخطاء النحوية:

الأخطاء النّحوية مختلفة ومتنوّعة ومتشعّبة ذات 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.

أ. أخطاء المرفوعات

ب.أخطاء المنصوبات

ج. أخطاء المجرورات

د. أخطاء المجزومات

ه. أخطاء التّوابع

7. أسباب الأخطاء النّحوية :

كره التلاميذ مادة اللغة العربية لمّا يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النّحوية والصّرفية وهذه بنت الشاطئ تقول :"الظاهرة الخطيرة لأزمتنا اللغوية هي أن التلميذ كلما سار خطوة في تعليم اللّغة ازداد جهلا بها ونفورا منها، وصدوداً عنها، وقد يمضي في الطريق

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنّشر والتّوزيع، الأردن، عمّان،2006م، ص71 .

التعليمي إلى آخر الشوط فيتخرج من الجامعة وهو لا يستطيع أن يكتب خطاباً بسيطاً بلغة قومه"[1]، 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، يقول طه حسين:" قد تغيرت الحياة وتغيرت العقول وأصبح النحو القديم تاريخا يدرسه الاختصاصيون، ولم يبق بد من نحو ميسر قريب، لتفهمه هذه الملايين الكثيرة من التلاميذ"[2].
- 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، أما الجاحظ فقد وجه نصحا إلى معلمي اللّغة العربية والمنشغلين بها قائلا: "أما النحو فلا تشغل قلب الصبي منه إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه وشعر إن أنشده وشيء إن وضعه، ومما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به من رواية المثل والشاهد والخبر الصحيح والتعبير البارع"[3]، تلك دعوة صريحة عن الجاحظ للابتعاد عن دقائق النحو في التدريس بل التركيز على الأساسيات فقط والتي تحفظ اللسان وتكفل له السلامة من اللحن.
- هدمها من المعلّمين الآخرين، فما يبنيه معلّم اللّغة العربية، يأتي معلّم المواد الأخرى فيهدّمه إمّا لجهله بقواعد اللغة العربية، وإمّا لازدرائه لها[4].

---

[1]- عائشة عبد الرحمان ، لغتنا والحياة ، القاهرة ، دار المعارف ،1971 ، ص196.

[2]- زكريا إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 1999 ، ص210 .

[3]- شوقي ضيف، تيسير النحو وتجديده،بحث بحث مقدم إلى ندوة مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، ص73 .

[4]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص87-88 .

هناك بعض الأسباب التي تعود إلى التلاميذ أنفسهم حيث الفروق الفردية بينهم وظروفهم الاجتماعية و النفسية، 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.

8. إحصاء الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الطور الثاني:

- **منهجية البحث:**

في هذا المبحث لإحصاء الأخطاء النحوية في تعابير التلاميذ وكذا حل التمارين التي أنجزوها التي طالبهم المعلمين فيها بشكل فقرات، كذا اعتمدنا على استبيان وزعناه على الأساتذة الستة الذين أحصينا خطأ تلامذتهم،كما أنهم يشرحون لنا فيه أسباب الأخطاء النحوية وطرق التدريس المعتمدة في التدريس.

أ. المرفوعات:

الموضوع	الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
الفاعل	أتت **معلمةً** جديدةً	أتت معلمةٌ جديدةٌ	يرفع المفرد بالضمة
	فازُوا **الفريقَ**	فازَ الفريقُ	يرفع المفرد بالضمة
	يسبِّبُ **الإنسانَ** التلوّثَ	يسبِّبُ الإنسانُ التلوّثَ	يرفع المفرد بالضمة
	جاء **المسلمين** بكثرة	جاء المسلمون بكثرة	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	تسابق **الفارسيْنِ**	تسابق الفارسانِ	يرفع المثنى بالألف والنون
	نبحتِ **الكِلاَبَ**	نبحتِ الكِلاَبُ	يرفع جمع التكسير بالضمة

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

	خاضَ **المجاهدِينَ** المعركةَ	خاضَ المجاهدون المعركةَ	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	قام **أخاها** بتنظيم حملة نظافة	قام أخوها بتنظيم حملة نظافة	ترفع الأسماء الخمسة بالواو
	اعتنى **الإنسانَ** بها	اعتنى الإنسانُ بها	يرفع المفرد بالضمة
	توصّل **العلماءَ** إلى اختراعٍ	توصّل العلماءُ إلى اختراعٍ	يرفع جمع التكسير بالضمة
اسم كان	كان **الجوَّ** حاراً	كان الجوُّ حاراً	يرفع المفرد بالضمة
	صار **التواصلَ** سهلاً	صار التواصلُ سهلاً	يرفع المفرد بالضمة
	مادام **الجوَّ** هادئاً	مادام الجوُّ هادئاً	يرفع المفرد بالضمة
	كان **العلماءَ** يجربون	كان العلماءُ يجربون	يرفع جمع التكسير بالضمة
	أصبحت **حياةِ** الإنسان سهلةً	أصبحت حياةُ الإنسان سهلةً	يرفع المفرد بالضمة
	صار **الولدين** صديقين	صار الولدان صديقين	يرفع المثنى بالألف والنون
	صارت **السياراتِ** كثيرةً	صارت السياراتُ كثيرةً	يرفع الجمع المؤنث السالم بالضمة
	كانت **الطرقاتِ** مزدحمةً	كانت الطرقاتُ مزدحمةً	يرفع الجمع المؤنث السالم بالضمة
	أمسى **الصديقين** يراجعان	أمسى الصديقان يراجعان	يرفع المثنى بالألف والنون
	أضحت **النسماتِ** باردةً	أضحت النسماتُ باردةً	يرفع الجمع المؤنث السالم بالضمة
	بات **رجالَ** الحمايةِ مستيقظين	بات رجالُ الحمايةِ مستيقظين	يرفع جمع التكسير بالضمة
	يكون **المعلمَ** قدوةً	يكون المعلمُ قدوةً	يرفع المفرد بالضمة
	يصبحُ **الولدَ** رجلَ المستقبلِ	يصبحُ الولدُ رجلَ المستقبلِ	يرفع المفرد بالضمة

	صار **الفلاحين** يجنون الثمار	صار الفلاحون يجنون الثمار	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
خبر إن	لأنها **ذا** صفاتٍ	لأنها ذو صفاتٍ	ترفع الأسماء الخمسة بالواو
	بأنه **أباكم**	بأنه أبوكم	ترفع الأسماء الخمسة بالواو
	إنه **مرضاً** خطيراً	إنه مرضٌ خطيرٌ	يرفع المفرد بالضمة
	إنهم **قادمين**	إنهم قادمون	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	كأنهم **نسوراً**	كأنهم نسورٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	أنكما **متجوليْن**	أنكما متجولان	يرفع المثنى بالألف والنون
	ليتني **عالمٌ**	ليتني عالمٌ	يرفع المفرد بالضمة
	لكنكنَّ **صغيراتاً**	لكنكنَّ صغيراتٌ	يرفع جمع المؤنث السالم بالضمة
	إنني **رياضيّةً**	إنني رياضيّةٌ	يرفع المفرد بالضمة
	أنها **مسافرةً**	أنها مسافرةٌ	يرفع المفرد بالضمة
	ليتهم **محافظين** على الطبيعةِ	ليتهم محافظون على الطبيعةِ	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	لعلكما **سعيديْن**	لعلكما سعيدان	يرفع المثنى بالألف والنون
	أنهم **رسلَ** العلمِ	أنهم رسلُ العلمِ	يرفع جمع التكسير بالضمة
مبتدأ	**الأخوين** متفاهمان	الأخوان متفاهمان	يرفع المثنى بالألف والنون
	رجالَ الحمايةِ أبطالٌ	رجالُ الحمايةِ أبطالٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	الجيرانَ أهلٌ	الجيرانُ أهلٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة

	الوطنَ عزيزٌ	الوطنُ عزيزٌ	يرفع المفرد بالضمة
	المجاهدينَ شجعانٌ	المجاهدونَ شجعانٌ	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	البيوتَ مختلفةٌ	البيوتُ مختلفةٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	الأمراضَ فتاكةٌ	الأمراضُ فتاكةٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	الحرفيينَ مبدعون	الحرفيونَ مبدعون	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	الحواسيبَ تسهلُ تعلّم اللغاتِ	الحواسيبُ تسهلُ تعلّم اللغاتِ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	هو **بيتاً** صغيرٌ	هو بيتٌ صغيرٌ	يرفع المفرد بالضمة
	الممثلون **بارعين**	الممثلون بارعون	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	الوعدُ **ديناً**	الوعدُ دينٌ	يرفع المفرد بالضمة
	الفراشاتُ **جميلةً**	الفراشاتُ جميلةٌ	يرفع المفرد بالضمة
	العيدُ **قريباً**	العيدُ قريبٌ	يرفع المفرد بالضمة
	الأفراحُ **مدهشةٍ**	الأفراحُ مدهشةٌ	يرفع جمع التكسير بالضمة
	التّجارُ **نشطين**	التّجارُ نشطون	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	الجزائرُ **وطنَنَا**	الجزائرُ وطنُنَا	يرفع المفرد بالضمة
	الفصلُ **المفضّلَ** لديَّ	الفصلُ المفضّلُ لديَّ	يرفع المفرد بالضمة
	المناسباتُ **متنوعةً**	المناسباتُ متنوعةٌ	يرفع جمع المؤنث السالم بالضمة

	كرةُ القدم **محبوبةً**	كرةُ القدم محبوبةٌ	يرفع المفرد بالضمة
	الغذاءُ **دواءاً**	الغذاءُ دواءٌ	يرفع المفرد بالضمة
	الموسيقيون **حساسين**	الموسيقيون حساسون	يرفع الجمع المذكر السالم بالواو والنون
	المسرحُ **كبيراً**	المسرحُ كبيرٌ	يرفع المفرد بالضمة
الفعل المضارع	**يذهبَ** عمي إلى الحقل	يذهبُ عمي إلى الحقل	الفعل المضارع المرفوع : يكون الفعل المضارع مرفوعًا، إذا لم يسبقه ناصب أو جازم. علامات رفع الفعل المضارع: الضمة الظاهرة إذا كان الفعل صحيح الآخر، نحو: يدرسُ الطالبُ بجدٍ. الضمة المقدرة، إذا كان معتل الآخر: تقدر الضمة للتعذر إذا كان معتل الآخر بالألف، نحو: يسعى الطالبُ للنجاحِ. تقدر الضمة للثقل إذا كان معتل الآخر بالواو أو الياء، نحو: يدعو الإسلامُ إلى الخَيرِ. يقضي الطالبُ وقتَهُ
	سيجدِ الدّواء حالا	سيجدُ الدّواء حالا	
	ينتظرَ الخير دائما	ينتظرَ الخير دائما	
	تبدأَ مراحلُ النمو	تبدأُ مراحلُ النمو	
	تنادِ أختها	تنادِي أختها	
	الأخوان **يلعبا** باللعب	الأخوان يلعبان باللعب	
	قامت التلميذة **تكرمَ** معلمتها	قامت التلميذة تكرمُ معلمتها	
	والتلاميذ **ينتشروا** في الساحة	والتلاميذ ينتشرون في الساحة	
	تكتبَ الدرس **وتفهمَه**	تكتبُ الدرس وتفهمُه	
	ينظمَ الولدُ أدواته	ينظمُ الولدُ أدواته	
	عندما **يحلَ** الربيع	عندما يحلُ الربيع	
	كان الرجال **يصلوا** المغرب	كان الرجال يصلون المغرب	
	يصطادَ السمك ويربيها	يصطادُ السمك ويربيها	
	يندَمِ على فعلته	يندَمُ على فعلته	

	يبحثَ عن غذاءٍ	يبحثُ عن غذاءٍ	فيما ينفعُ. ثبوت النون في الأفعال الخمسة، نحو: الفلاحونَ يزرعونَ الأرضَ.
	نحن نحميَ كوكب الأرض	نحن نحمي كوكب الأرض	
	تعلّم كيف **يسبحَ** جيّداً	تعلّم كيف يسبحُ جيّداً	
	وجدتم **يزرعوا** القمح	وجدتم يزرعون القمح	

ب. المنصوبات:

	الخطأ	الصواب	التعليل
المفعول به	وجدْنا **الناسُ**	وجدْنا الناسَ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	رأينا **باخرةٌ** كبيرةٌ	رأينا باخرةً كبيرةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	رأيتُ **طفلٌ**	رأيتُ طفلاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	أنا أحب **تربيةُ** الأسماك	أنا أحب تربيةَ الأسماك	ينصب جمع التكسير بالفتحة
	علّمتنا **دروسٌ** كثيرةً	علّمتنا دروساً كثيرةً	ينصب جمع التكسير بالفتحة
	أنصح **السائقون** بأن لا يسرعُوا	أنصح السائقين بأن لا يسرعُوا	ينصب الجمع المذكر السالم بالياء والنون
	اشْترى **حلوياتً**	اشْترى حلوياتٍ	ينصب الجمع المؤنث السالم بالكسرة نيابة عن الفتحة
	يعطينا اللهُ **أجرٌ** كبيرٌ	يعطينا اللهُ أجراً كبيراً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	أقدّم **نصيحةٌ**	أقدّم نصيحةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	أصاب **طفلٌ**	أصاب طفلاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	نأكل **السلاطةُ**	نأكل السلاطةَ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	تقوي **العضلاتَ**	تقوي العضلاتِ	ينصب الجمع المؤنث السالم

			بالكسرة نيابة عن الفتحة
	نادى **صديقاه**	نادى صديقيه	ينصب المثنى بالياء الساكنة والنون
	فهم التلاميذُ **الدرسِ**	فهم التلاميذُ الدرسَ	ينصب جمع التكسير بالفتحة
	أريد أن أصفَ **المعلمُ**	أريد أن أصفَ المعلمَ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	قدّم لي **دواءٌ** خاصٌ	قدّم لي دواءً خاصاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	نحمي **كوكبُ** الأرضِ	نحمي كوكبَ الأرضِ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	أفضل **الهاتفُ** المحمولَ	أفضل الهاتفَ المحمولَ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	عاشوا **حياةُ** سعيدةً	عاشوا حياةً سعيدةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	تزوّج **امرأةٌ**	تزوّج امرأةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	تفكّرت **أخوها**	تفكّرت أخاها	تنصب الأسماء الخمسة بالألف
	نطفئ **الحرائقُ**	نطفئ الحرائقَ	ينصب جمع التكسير بالفتحة
	حرروا **بلادُهم**	حرروا بلادَهم	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
الحال	تبدو **جميلةٌ**	تبدو جميلةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	رآني **خائفٌ**	رآني خائفاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	جلسنَ **فرحاتٌ**	جلسنَ فرحاتٍ	ينصب الجمع المؤنث السالم بالكسرة نيابة عن الفتحة
	جاءوا **مسرعون**	جاءوا مسرعين	ينصب الجمع المذكر السالم بالياء والنون
	كتبتُ **جيّدٍ**	كتبتُ جيّداً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	خرجتا **مسرورتانِ**	خرجتا مسرورتينِ	ينصب المثنى بالياء الساكنة والنون

	نزلت **حذرةٍ**	نزلت حذرةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	بدأتُ **حازمةٌ**	بدأتُ حازمةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	درسنا **متحمسون**	درسنا متحمسين	ينصب الجمع المذكر السالم بالياء والنون
	فهمنا **جيّدٌ**	فهمنا جيّداً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	تسابقتُ **مسرعةٌ**	تسابقتُ مسرعةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	جاهدوا **مؤمنون** بالحريّةِ	جاهدوا مؤمنين بالحريّةِ	ينصب الجمع المذكر السالم بالياء والنون
إنّ وأخواتها	إن **شعبُ** الجزائرِ قويٌ	إن شعبَ الجزائرِ قويٌ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	إن **الكواكبُ** كلُّها	إن الكواكبَ كلُّها	ينصب جمع التكسير بالفتحة
	لأن **الوقايةُ** خيرٌ من العلاج	لأن الوقايةَ خيرٌ من العلاج	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	إن **التمثيلُ** صعبٌ	إن التمثيلَ صعبٌ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	إنّ **الوطنُ** عزيزٌ	إنّ الوطنَ عزيزٌ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	لكنّ **الوقايةُ** خيرٌ من العلاج	لكنّ الوقايةَ خيرٌ من العلاج	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	ليتَ **الوفاءُ** موجودُ	ليتَ الوفاءَ موجودُ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	كأن **المسرحُ** تلفازٌ	كأن المسرحَ تلفازٌ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	لعلّ **الرجوعُ** يمحي الغلط	لعلّ الرجوعَ يمحي الغلط	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	إنّ **الاختراعاتَ** مفيدةٌ	إنّ الاختراعاتِ مفيدةٌ	ينصب الجمع المؤنث السالم بالكسرة نيابة عن الفتحة
	لكنّ **الرياضةُ** مفيدةٌ	لكنّ الرياضةَ مفيدةٌ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة

	ليتَ **صداقةُ** الطفولةِ تعود	ليتَ صداقةَ الطفولةِ تعود	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	إن **الطرقاتُ** مزدحمةٌ	إن الطرقاتِ مزدحمةٌ	ينصب الجمع المؤنث السالم بالكسرة نيابة عن الفتحة
خبر كان	كان المعلّمُ **ذي** أخلاقاً	كان المعلّمُ ذا أخلاقٍ	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	سأصير **معلّمٌ**	سأصير معلّماً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	بأنْ لا يَكونوا **فاشلون**	بأنْ لا يَكونوا فاشلين	ينصب الجمع المذكر السالم بالياء والنون
	كنتُ **ذاهبٌ**	كنتُ ذاهباً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	صار **كلبٌ** كبيرٌ	صار كلباً كبيراً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	كان **ممتعٌ**	كان ممتعاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	أصبحوا **عائلةُ**	أصبحوا عائلةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	ليست **دجاجةُ** قبيحةٌ	ليست دجاجةً قبيحةً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	كان الجوُّ **حارٌ**	كان الجوُّ حاراً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	صار المنظرُ **جميلٌ**	صار المنظرُ جميلاً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
	ليس هواؤها **نقيٌ**	ليس هواؤها نقياً	ينصب الاسم المفرد بالفتحة
الفعل الماضي	لم نجد أخطاء مرتكبة من طرف التلاميذ فيما يخص الفعل الماضي إلا استعمالهم للغة البراغيث و لم أعتبرها خطأ لأن هناك من النحويين من يجعلها لغة سليمة		
الفعل المضارع	أنصح السائقين بأن لا **يسرعُ**	أنصح السائقين بأن لا يسرعُوا	يُنصب الفعل المضارع، إذا سُبِق بأحد حروف النصب الآتية:
	كي **أنشرُ** الخيرَ	كي أنشرَ الخيرَ	**لن:** حرف نفي، ونصب،

	أن **ألتقِ** بهما	أن ألتقيَ بهما	واستقبال -أي تدلُّ على المستقبل- مثل: لن تُهزموا. **كي**: حرف مصدريّ، ونصب، واستقبال، وتفيد التعليل؛ لاقترانها بلام التعليل التي تُلفَظ، أو تُقدَّر، مثل: سافرنا لكي نستمتعَ. **لام التعليل**: وتأتي للتعليل وبيان السبب، بحيث يكون ما بعدها سبباً لما قبلها. **أنْ**: وهي حرف مصدريّ، ونصب، واستقبال، ولا تأتي بعد أفعال اليقين، بل تأتي بعد فعلٍ يُرجى حدوثُه، مثل: أحبّ أن أسافرَ
	لن **يساعدان** أخاهما	لن يساعدا أخاهما	
	حتى **يكبرُ** ويبحث عنهما	حتى يكبرَ ويبحث عنهما	
	أن **يتغلبون** عليهم	أن يتغلبوا عليهم	
	بأنْ **يَتناوَلُ**	بأنْ يَتناوَلَ	
	أنْ **يُمارسونَ**	أنْ يُمارسوا	
	أن **تحافظون**	أن تحافظوا	
	طلب منك أن **تدخلين**	طلب منك أن تدخلي	
	بأن لا **يلعبُ**	بأن لا يلعبَ	
	أن **أصفُ** التلفاز	أن أصفَ التلفاز	
	أمرنا أن **نطفئُ**	أمرنا أن نطفئَ	
	لن **أتراجعُ**	لن **أتراجعَ**	
	كي **أرفعُهُ** متعلماً	كي **أرفعَهُ** متعلماً	
	لأبدأُها من جديد	لأبدأَها من جديد	
	لن **أنشغلُ** دائما	لن **أنشغلَ** دائما	
	حتى أنجزُها	حتى أنجزَها	
	لنستطيعُ إكمالها	**لنستطيعَ** إكمالها	

ج. المجزومات:

	الخطأ	الصواب	التعليل
الفعل المضارع المجزوم	لم **يشفى** بعد	لم يشف بعد	**الفعل المضارع المجزوم** هو الفعل المسبوق بأداة من أدوات الجزم، وأدوات الجزم قسمان: منها ما يجزم فعلاً واحداً، ومنها ما يجزم فعلين كأدوات الشرط الجازمة. أما عن أدوات الجزم التي يدرسونها بالمرحلة الابتدائية فهي: **لم**: حرف جزم يفيد النفي، ويحوّل زمن الفعل من المضارع إلى الماضي مثل: لم ينتبهْ أحد إلى الطفل. **لا الناهية**: تفيد النهي إن كان النهي من أعلى إلى أقل كقول الوالد لابنه: لا تقصِّر في واجبك، أو الدعاء إن كان من أقل إلى أعلى أو تفيد الالتماس إن كان من شخص مساوٍ لآخر. **إنْ**: حرف شرط يفيد تعليق وقوع الجواب على وقوع الشرط دون الدلالة على زمان أو مكان أو عاقل أو غير عاقل مثل: إن تدرسْ تنجحْ، تدرس وتنجح فعلان مجزومان، وكذلك الأمر في بقية الجمل الآتية. **مَنْ**: اسم شرط للدلالة على العاقل مثل: من يعملْ خيراً يجدْ خيراً. ما: اسم شرط للدلالة على غير العاقل مثل: ما تعملْ من إحسان تلقَ جزاءه. مهما: اسم شرط لغير العاقل مثل: مهما تفعلْ تجدْ عاقبته.
	لم **تتوانْ**	لم تتوانَ	
	لا **تبتعدَ** أكثر	لا تبتعدَ أكثر	
	لم **ينسى** إخوته	لم ينس إخوته	
	من **يستمعُ** جيدا يفهمُ	من يستمعْ جيدا يفهمْ	
	إن **تسعى** تجد خيرا	إن **تسعَ** تجد خيرا	
	لم **تفهمان** الدرس	لم تفهما الدرس	
	لم **يصغي** إلي	لم يصغِ إلي	
	لا **تمشي** في الطريق	لا تمشِ في الطريق	
	لا **تؤجلين** عملك	لا تؤجلي عملك	
	لم **ينمو** الزرع	لم ينمُ الزرع	
	إن **تزرعُ** تحصدُ	إن تزرعْ تحصدْ	
	من **يجتهدُ** ينجحُ	من يجتهدْ ينجحْ	
	لا **تلعبون** بالنار	لا تلعبوا بالنار	
	إن **تهاجرون** تشتاقون لوطنكم	إن تهاجروا تشتاقوا لوطنكم	
	من **يقرأُ** يتثقفُ	من يقرأْ يتثقفْ	

	لم **يقتربُ** موعد الامتحان	لم يقتربْ موعد الامتحان	
	لا **ترفعين** صوتك	لا ترفعي صوتك	
	لا **ترمي** القمامات في الطرقات	لا ترمِ القمامات في الطرقات	

د. المجرورات:

	الخطأ	الصواب	التعليل
المضاف إليه	أنا أحب تربيةَ **الأسماكَ**	أنا أحب تربيةَ الأسماكِ	يجرّ جمع التكسير بالكسرة
	كان المعلّمُ ذا **أخلاقاً**	كان المعلّمُ ذا أخلاقٍ	يجر جمع التكسير بالكسرة
	في مناسبة **يومُ** العلمِ	في مناسبة يومِ العلمِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	لأنها ذو **صفاتاً**	لأنها ذو صفاتٍ	يجر الجمع المؤنث بالكسرة
	جسم **الإنسانَ**	جسم الإنسانِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	هجمت ذئابُ **الغابةَ**	هجمت ذئابُ الغابةِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	أُطلِقت صفاراتُ **الإنذارُ**	أُطلِقت صفاراتُ الإنذارِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	رأيت حيواناتِ **الغابةَ**	رأيت حيواناتِ الغابةِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	جمعت حبات **القمحُ**	جمعت حبات القمحِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	أغلقت باب **القسمَ**	أغلقت باب القسمِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	جاءت ذئاب **الغابةُ**	جاءت ذئاب الغابةِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	اجتمعت أسماكُ **البحيرةَ** عنده	اجتمعت أسماكُ البحيرةِ عنده	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	هبت زوبعةُ **الرمالُ**	هبت زوبعةُ الرمالِ	يجر جمع التكسير بالكسرة
	أطباقُ **الأمُ**	أطباقُ الأمِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	إلى **الحمايةُ** المدنيةُ	إلى الحمايةِ المدنيةِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	إلى **الشرطةَ**	إلى الشرطةِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	بعيدَ	بعِيدِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	في **المترلَ**	في المترلِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة

الاسم المجرور	على **معرفةُ** قواعدُها	على معرفةِ قواعدِها	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	للمريضُ	للمريضِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	سمح **لأخوه**	سمح لأخيه	تجر الأسماء الخمسة بالياء
	الوسخُ من **الشيطانُ**	الوسخُ من الشيطانِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	حضرَ الجمهور **بكثرةً**	حضرَ الجمهور بكثرةٍ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	ركب الفارس على **الحصانَ**	ركب الفارس على الحصانِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	العقلُ السليمُ في **الجسمُ** السليمُ	العقلُ السليمُ في الجسمِ السليمِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	شاهدت في **التلفازُ**	شاهدت في التلفازِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	خرجت في **يوماً** ما	خرجت في يومٍ ما	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	سطعت الشمس **بأشعتَها** الذهبيةِ	سطعت الشمس بأشعتِها الذهبيةِ	يجر جمع التكسير بالكسرة
	نظرتُ إلى **السّماءَ**	نظرتُ إلى السّماءِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	نصحته **بقراءةُ** الكتبِ	نصحته بقراءةِ الكتبِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة
	في **أحدَ** الأيامِ	في أحدِ الأيامِ	يجرّ الاسم المفرد بالكسرة

٥. الصفة:

الخطـــأ	**الصواب**	**التعليل**
جاء رجلٌ **غنيًّا**	جاء رجلٌ غنيٌّ	الصفة تصف الموصوف وهي تتبع الموصوف في حالة إعرابه: إذا رفع رفعت وإذا نصب نصبت وإذا جرّ جرّت وتتبعه كذلك في التعريف والتنكير إذا عرّف عرّفت وإذا نكّر نكّرت
جمعت المال **كثيراً**	جمعة المال الكثير	
صار كلباً **كبيرٌ**	صار كلباً كبيراً	
إلى **الحمايةُ المدنيةُ**	إلى الحمايةِ المدنيةِ	
أتت معلمةٌ **جديدةً**	أتت معلمةٌ جديدةٌ	
قطفت الزهورَ **الجميلةِ**	قطفت الزهورَ الجميلةَ	

أصبحوا عائلةً **واحدةٌ**	أصبحوا عائلةً واحدةً	وتتبعه كذلك في الإفراد والتثنية والجمع وتتبعه كذلك في التذكير والتأنيث
العقلُ **السليمِ** في الجسمِ السليمِ	العقلُ السليمُ في الجسمِ السليمِ	
ليست دجاجةً **قبيحةٌ**	ليست دجاجةً قبيحةً	
قدّم لي دواءً **خاصٌ**	قدّم لي دواءً خاصاً	
هو بيتٌ **صغيراً**	هو بيتٌ صغيرٌ	
أفضل الهاتفَ **المحمولِ**	أفضل الهاتفَ المحمولَ	
عاشوا حياةً **سعيدةٌ**	عاشوا حياةً سعيدةً	
وجدوا أخاهم **الصغيرُ**	وجدوا أخاهم الصغيرَ	

- **تحليل نتائج الاستبيان(ملاحظة الأساتذة):**

1) ماهو السبب الرئيسي الذي تجدونه يسبب نقصا للتلميذ في إدراك القواعد النحوية:

الأساتذة	صعوبة الدرس النحوي	الطريقة المعتمدة	تأثير اللهجة العامية	زمن الحصص غير كافي	نقص الكفاءة اللغوية عند المعلم
الأستاذ1			X		
الأستاذ2				x	
الأستاذ3		X			
الأستاذ4					x
الأستاذ5	x				
الأستاذ6				x	

2) ماهي الطريقة التي تعتمدونها في تدريس النحو في المدرسة الابتدائية؟

الأساتذة	الطريقة الاستقرائية	الطريقة القياسية	المقاربة النصية
الأستاذ1			x
الأستاذ2		X	
الأستاذ3			x
الأستاذ4	X		

الأستاذ5			x
الأستاذ6			x

3) هل معلم هؤلاء التلاميذ متخصص في اللغة العربية وآدابها أم لا؟

الأساتذة	متخصص في اللغة العربية	غير متخصص في اللغة العربية
الأستاذ1	X	
الأستاذ2	X	
الأستاذ3		X
الأستاذ4	X	
الأستاذ5	X	
الأستاذ6	X	
الرأي العام	X	

4) هل قام الأستاذ بتكوين بيداغوجي قبل ممارسته مهنة التعليم؟

الأساتذة	قام بتكوين بيداغوجي مكثف	قام بتكوين بيداغوجي غير مكثف	لم يقم بأي تكوين بيداغوجي بعد
الأستاذ1		X	
الأستاذ2			x
الأستاذ3	X		
الأستاذ4		X	
الأستاذ5		X	
الأستاذ6		X	
الرأي العام		X	

5) هل تجعلون الفروع اللغوية الأخرى تخدم مادة النحو؟

الأساتذة	نعم	لا
الأستاذ1		x
الأستاذ2	X	
الأستاذ3	X	
الأستاذ4		x

الأستاذ5	X	
الأستاذ6	X	
الرأي العام		x

6) هل تعتمدون على الألعاب اللغوية النحوية لإخراج النحو من طبيعته الجافة؟

الأساتذة	نعم	لا
الأستاذ1	X	
الأستاذ2	X	
الأستاذ3	X	
الأستاذ4		x
الأستاذ5	X	
الأستاذ6		x
الرأي العام		x

7) هل يستغل الأستاذ حصة المعالجة للقضاء على النقص في مادة النحو؟

الأساتذة	نعم	لا
الأستاذ1	X	
الأستاذ2		x
الأستاذ3	X	
الأستاذ4	X	
الأستاذ5	X	
الأستاذ6		x
الرأي العام	X	

8) هل التلميذ من المحبين للقراءة والمطالعة؟

الأساتذة	الكثير منهم	القليل منهم	نادرون	لايحبون القراءة
الأستاذ1			x	
الأستاذ2		X		
الأستاذ3				x
الأستاذ4	X			

الأستاذ5		X		
الأستاذ6	X		x	

9) هل يتعامل التلاميذ باللغة العربية الفصيحة داخل القسم؟

الأساتذة	دائما	أحيانا	استعمال العامية
الأستاذ1		X	
الأستاذ2			x
الأستاذ3		X	
الأستاذ4	X		x
الأستاذ5		X	
الأستاذ6	X		

10) ماهو الحل الناجع لتدراك هذا النقص؟

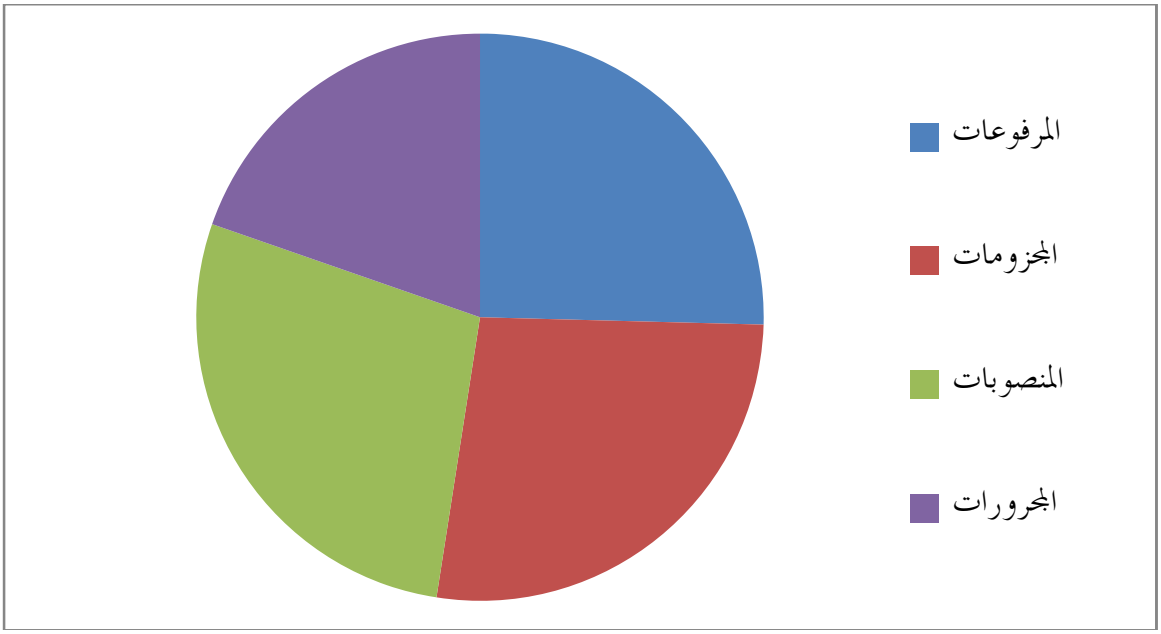
الأساتذة	العلاج المناسب
الأستاذ1	تكثيف التطبيقات وتنويعها واستغلال العطل في الواجبات المنزلية
الأستاذ2	تنويع طرق تدريس النحو للخروج من الجو الجاف لطبيعة المادة
الأستاذ3	تكوين الأساتذة وتأطيرهم بيداغوجيا
الأستاذ4	مراعاة التخصص أثناء توظيفالأساتذة
الأستاذ5	تحبيب المطالعة لدى التلميذ وتشجيعه
الأستاذ6	الاعتماد على وسائل تكنولوجية في تعليمية النحو

11) ماهي نسب أغلب أنواع الأخطاء النحوية المرتكبة من طرف التلاميذ حسب رأي الأساتذة بصفة عامة؟

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	المرفوعات	المنصوبات	المجرورات	المجزومات
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	%30	20%	15%	%35
	س4 ب	30	%40	30%	10%	%20
	س5	31	%25	25%	15%	%35

ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	%10	30%	20%	%40
	س4 أ	28	%35	25%	15%	%25
	س4 ب	24	%15	40%	35%	%10
عدد كل التلاميذ		174	**%25,83**	**28,33%**	**20%**	**%27,5**

- **دائرة نسبية لتوضيح نسبة أغلب أنواع الأخطاء النحوية:**



- **تحليل النتائج:**

نجد أغلب الأساتذة يرون أن الزمن غير كاف لتدريس وتعليم هذه المادة التعليمية وكذا شحن التلميذ بالكثير من المعلومات حول قاعدة نحوية معينة في زمن لا يتجاوز 45 دقيقة، فمعظم القواعد النحوية تحتاج إلى التبسيط والإكثار من التطبيقات لجعل القاعدة المتعلمة مرنة وسهلة لدى التلميذ باستعمال طرق مبسطة فهناك من التلاميذ يستطيع استوعاب القاعدة النحوية في وقت لابأس به وهناك منهم من هو ثقيل الفهم وجب التركيز عليه وإعطائه وقت مخصص لمحاولة كسبه للكفاءة المستهدفة.

نجد معظم الأساتذة يتبعون طريقة المقاربة بالكفاءات في تلقين القواعد النحوية، وكذا نلاحظ أن أغلب الأساتذة تخصصوا في اللغة العربية أثناء دراستهم بالجامعة ونجد أن منهم من

يكمل دراسات عليا وأنا الباحثة مثلهم أجروا تربّصاً تكوينيّاً أثناء العطلة اخترت مجتمع الدراسة من المدرسة التي أعمل بها ومعظمهم توظفوا بشهادة ليسانس وأنهم نجحوا في مسابقة التوظيف عن طريق المسابقة الشفوية، وأنهم قاموا بتكوين في العطل في مناهج الجيل الثاني، ومن الأحسن أن تكون الفروع اللغوية الأخرى تخدم الدرس النحوي كالقراءة والصرف والإملاء وذلك بضبط أواخر الكلم والحرص على ذلك حتى يتعود التلميذ على ذلك، وكذلك وجب استغلال حصة المعالجة لتدارك النقص في استيعاب القواعد النحوية.

من خلال إحصائنا للأخطاء اللغوية النحوية نجد أنها متنوعة جداً فنجد من المرفوعات من استعصى على البعض ونجد فئة أخرى استعصت عليها المنصوبات وأخرى لم تستعمل المجرورات والمجزومات استعمالا صحيحا وطبعا ذلك عائد إلى اختلاف كل فئة في كيفية الفهم فنجد مثلا المرفوعات تسهل عند البعض وتستعصي عند البعض الآخر والعكس صحيح.

- **العلاج المقترح لتفادي كثرة الأخطاء الصّرفية و الأخطاء النّحوية:**

في ظلّ الصّعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النّحو، اقترح مجموعة من الأساتذة والمربين حلول علاجية للحد من تراجع التلاميذ في إدراك القواعد النّحوية وتوظيفها منها:

1) أن نبسّط مادّة النّحو من النّاحية المنهجية والتّنفيذية.

2) أن نعوّد التلاميذ سماع الأساليب العربية الصّحيحة ومحاكاتها.

3) تبسيط فروع اللغة العربية في خدمة النّحو كالبلاغة والصّرف.

4) مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموّهم اللّغوي.

5) وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النّحو عند القائمين على تدريس اللغة.

6) التّركيز على المباحث النّحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر خاصّة.

7) التزام المنهجية في تقديم المباحث النّحوية.

8) وضع التّدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها وإقامة دورات مستمرّة لمدرّسي اللّغة العربية[1].

[1]- فيصل حسين طجيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،1998م، ص217-218.

9) استغلال دوافع التعلّم لدى المتعلّمين، حيث يساعد ذلك على تعلّم القواعد وتفهّمها جيّدا، ويمكن للمعلّم أن يجعل الدراسة قائمة على حلّ المشكلات.

10) الاهتمام بالموقف التّعليمي والوسائط التّعليمية وطريقة التّدريس المناسبة[1].

11) وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو وتمثلها في أذهان مدرسي اللّغة.

12) توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي.

13) تخليص المناهج النحوية من بعض المباحث التي لم ترد في الاستعمال ولا في أساليب الكتاب وبخاصة في استعمالات الطلبة وإرجاؤها إلى المختصين مثل: الاشتغال والاستغاثة والإعراب التقديري...الخ.

14) ضبط الكتب بالشكل نصا وشرحا وقاعدة وتدريبات تسهيلا لمهمة المدرسين والناشئة معا، وحتى لا تقع العين إلاّ على الكلمة الصحيحة فتألفها.

15) العمل على إخراج كتب النحو إخراجا جيداً وإغناؤها بالوسائل المعينة.

16) تنويع الأسئلة في التمرينات على أن تحظى أسئلة الضبط والتعليل والإعراب والتكوين بالعناية.

17) استخدام طريقة النصوص المتكاملة في التدريس تحقيقا لوحدة اللّغة، وتكوينا للوحدة الفكرية الكلية.

18) استخدام المختبرات اللغوية في المدارس الثانوية وإجراء التدريبات العلاجية فيها وتذليل صعوبات النطق.

19) تخصيص درجات معينة للنحو في مادة اللّغة العربية على أن يكون لها حد أدنى للنجاح، إذا لم يحصل عليه الطالب عُدَّ راسبا في اللّغة.

20) محاسبةُ الطالب على أخطائه النحوية في فروع اللّغة كلِّها وفي بقية مواد المعرفة أيضا.

21) إقامة دورات مستمرة لمدرسي اللّغة العربية لتعريفهم بأحدث الأساليب والطرائق المتبعة في التدريس وتدريبهم على أساليب القياسي الموضوعي.[2]

---

[1]- بليغ حمدي إسماعيل، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1، 2013 م، ص107 .

[2]- ابن جني ، الخصائص، تح : محمد على النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط2، ج1، ص33.

وممّا يضاف إلى هذه الحلول أيضا أن نجعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النّحو وعدا لتّهاون 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[1].

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]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، 2005 م، ص 210-211.

الفصل الرابع:

الأخطاء الإملائية في لغة التلاميذ

المبحث الأول: الأخطاء الإملائية (المصطلح والمفهوم)

المبحث الثاني: دراسة ميدانية لإحصاء الأخطاء الإملائية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني

المبحث الأول: الأخطاء الإملائية (المصطلح والمفهوم)

1. 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: "أَمْلَلْتُ :لغة الحجاز وبني أسد، وأَمْلَيْت: لغة بني تميم وقيس، يقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزّل القرآن باللّغتين معا"[3]، وجاء في فاكهة البستان: "أمليتُ الكتاب إملالًا ألقيته عليه" [4]، أَمْلَ المعلّم على طلاّبه مادّة الدّرس، بمعنى: "تلا مادّة الدّرس عليهم ليكتبوها في كرّاسهم، والإملال: 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].

ومن هذا فالإملاء مفرد يجمع شذوذا على غير قياس فيقال أمالي وعلى هذا الجمع وردت مجموعة من الكتب التّراثية مثلا: أمالي القالي، و أمالي الزجاجي.

ب. اصطلاحا:

تعدّدت المصطلحات التي تدل على الإملاء "كالرسم والخط والهجاء والكتابة والكتب وتقويم اليد والكتاب"[7]،كما أطلق عليه أيضا الخط القياسي الخط الهجائي، و رسم الحروف،

---

[1]- البقرة، آية 282 .

[2]- الفرقان، آية 05 .

[3]- الزبيدي محمد مرتضى، تاج العروس، منشورات مكتبة الحيلة، بيروت، المجلد الثامن، ص120 .

[4]- البستاني عبد الله البناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، 1930م، ص1385 .

[5]- الخليل ابن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تحقيق: مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دار مكتبة الهلال، بيروت، المجلّد الثامن، ص345 .

[6]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، ص27 .

[7]- الحموز عبد الفتاح، فن الإملاء في العربية، دار عمان للنشر والتوزيع، الأردن، 1993م، ط1، ج1، ص39.

والخط، لكن رغم هذه التسميات المختلفة شكلا لا مضمونا يبقى مفهوم الإملاء واحدا ليدل على"علم رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب مع قواعد اللغة".[1]

ويرى شحاتة أن الإملاء "نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم المصطلحات المواد الدراسية والتنوين بأنواعه والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث وإبدال الحروف واللام الشمسية والقمرية"[2].

والإملاء (فرع من فروع اللغة العربية) يبحث في صحة بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في مواضعها حتى يستقيم اللفظ والمعنى لذلك قيل عن الإملاء بأنه (طريقة كتابة كلمات اللغة العربية كتابة صحيحة وإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية فان الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية)[3]، وأنه بُعد هامّ من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي، فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة وإلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها، وهو بذلك يتطلب نوعا من المهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف ومعرفة المسار اللغوي الذي اختاره أسلافه، واتفق عليه بنو جلدته، وعليه أن يكون مقلدا لنظامهم عارفا بعلومهم، والإملاء بعد فهمه وإتقانه وسيلة ممتازة لسلامة التعبير والإفهام، ويثير الإملاء القدرة العامة لدى التلميذ لأن الإملاء الصحيح لأي نص يؤدي إلى فهمه تماما، ولأن كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى...فإنه باكتساب مهارة الكتابة الإملائية يتيسر تكوين الإنشاء والحصول على الأفكار والثراء في المفردات"[4]، وتمثل قواعد الإملاء (القانون الذي ينظم اللغة المكتوبة).[5]

---

[1]-غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، ص21.

[2]- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه، الدار المصرية اللبنانية، بيروت ، دط، 1992م، ص11.

[3]- المرجع نفسه، ص12.

[4]- المرجع نفسه، ص12.

[5]- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، مصر، دط ، 1973م ، ص 193.

وفي ضوء هذه الآراء حول مفهوم الإملاء نرى أن الإملاء عملية معقدة وصعبة تتطلب تضافر جملة من القدرات والمهارات الذهنية والفنية والخبرات المتوافرة لدى الفرد، تمكنه من تقديم النموذج الصحيح للوحدات اللغوية موضع الإملاء، ويمكن القول أن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية أو المرئية أو المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورتها الخطية آخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك.

2. أنواع الإملاء:

نجد اختلاف آراء الباحثين في مسألة تحديد الأنواع، و هناك من يختلف حتى في التسمية إلا أن المفهوم نفسه، ويتنوّع الإملاء بتنوع أهدافه و وظائفه و طريقة أدائه و طريقة تمليته ولعل أهم أنواعه هي أربعة:

- الإملاء المنقول.
- الإملاء المنظور.
- الإملاء الاستماعي غير المنظور
- الإملاء الاختباري.

أ. الإملاء المنقول:

وهو أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها و فهمها وتهجي بعض كلمات هجاء شفوياً، وهذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثاني و الثالث الابتدائيين ، وقد يناسب الصف الرابع أيضا، وفي الحقيقة فإن عدّ هذا النوع من الكتابة إملاء إنما جاء من قبيل المجاز والتوسع لا غير، لأنه لا يستند إلى معلومات الإملاء الذي يتطلب طرفين: مملي، و مملي عليه، لذلك فهو ضرب من النسخ الموجّه الذي يتم بإشراف المعلم و توجيهه ، ويعني به نقل الطلاب القطعة من كتاب القراءة أو عن اللوح أو عن بطاقة كبيرة. بعد أن يقرؤوها و يفهموا معانيها، ويتدربوا عليها بواسطة النظر والقراءة والتعرف على بعض مفردا تها وتهجئتها، وقد يملي المعلم عليهم القطعة جزءًا جزءًا هم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم و من ثم يكتبونه.

ومن مزايا الإملاء المنقول بأنه يعتمد على الملاحظة و المحاكاة، و يعود التلاميذ النظر إلى الكلمات و تقليد نسخها على الدفاتر، و هذا بدوره يقوي انتباه التلاميذ وملاحظتهم.

يختص بدراسة المهارة الخطية التي توصل إليها المتعلم ون من خلال تدريبهم على المبادئ والمعايير التي تخضع لها الكتابة العربية وفق نوع الخط المتبنى في تعليم مادة الخط أو الكتابة.[1]

يستخلص من النوع أنه ما هو إلا امتدادا للكتابة، وهو يرمي إلى تدريب المتعلمين على كيفية استرجاع المعايير النسخية من قاموسهم الذهني اللغوي باستغلال مختلف أنواع الذاكرة: السمعية و البصرية و الحركية.[2]

ومن مزايا هذا النوع من الإملاء نجد أنه[3]:

1) يدرّب المتعلمين على الملاحظة، و حفظ صور الكلمات.

2) يدرّب المتعلمين على المحاكاة و التقليد.

3) يدرّب الذاكرة على حفظ أشكال الرموز.

4) يدرّب المتعلمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها.

5) يدرّب المتعلمين على القراءة.

6) تذليل الصعوبات الإملائية التي يواجهها التلاميذ[4].

7) نستنتج أن الإملاء المنقول يدرّب التلاميذ على الكتابة الصحيحة عن طريق التقليد والفهم معاً، كما أنه يعود التلاميذ على تنظيم ما يكتبونه، و يدرّبهم على القراءة، والتعبير الشفوي أثناء الحوار.

ب. الإملاء المنظور:

معناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها و فهمها وهجاء بعض كلماتها، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك، وهذا النوع ينا سب الصف الرابع ويمكن أن يدرس للصف

[1]- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه، ص10.

[2]- نسيمة ربيعة جعفري:الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية– لسانية –تربوية ،ص33 .

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص230 .

[4]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص109 .

الخامس[1]، ويعتبر هذا النوع من الإملاء طريقة تربوية لتثبيت رسم الكلمات و صورتها في ذهن التلميذ وتخزينها في عقله ثم استرجاعها عند كتابتها مرة أخرى[2].

تكمن وظيفة الإملاء المنظور في التدريب الواعي على الكيفية التي تستخدم بها الاستراتيجيات المعرفية العليا للوظيفة الرمزية في زمن قياسي رجعي سريع فعال وجميل[3]، و من أهدافه:

1) يساعد التلاميذ على الربط بين النطق و الرسم الإملائي الصحيح.
2) معالجة الصعوبات الإملائية.[4]
3) الانتقال بالطلبة من الاعتماد على الصور المعروضة إلى الاعتماد على أنفسهم وذاكراتهم.
4) تدريب الطلبة على التذكّر- تنمية الذاكرة-.
5) تدريب الطلبة على حفظ صور الكلمات[5].
6) و إن الإملاء المنظور له فوائد تربوية وعلمية كثيرة للمتعلم، تساعد المعلم على رسم الكلمات والجمل وتثبيت صورها في أذهان التلاميذ، فتكرار التلاميذ في النظر إلى الكلمات يجعلهم يطبعونه بشكل صحيح في ذاكرتهم.

ج. الإملاء الاستماعي:

يختص الإملاء الاستماعي بدراسة قوانين النظام المنطوق الذي يحكم الكلام في اللغة العربية المنطوقة. ونعني بذلك دراسة القوانين الصوتية اللفظية الثابتة التي يطرد فيها النطق بالرسم من جهة، والقوانين اللفظية الصوتية المتغيرة التي لا يطرد فيها النطق بالرسم من جهة أخرى، والتي تتحكم في الكلام الصوتي (le language phonique).[6]

---

[1]- عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم، ص186 .

[2]- فتحي دياب سبيتان ، أصول و طرائق تدريس اللغة العربية، ص82 .

[3]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية– لسانية –تربوية ،ص33 .

[4]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص110 .

[5]- محسن علي عطي، الكافي في أساليب تدريس العربية، ص230 .

[6]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية لسانية تربوية، ص34.

إن هذا النوع من الإملاء ينتقل بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر، و تذكر الصور البصرية إلى حاسة السمع، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات، و صورها التي يفترض قد علقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها سابقا[1].

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة، وبعد مناقشتهم في معناها، و هجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة، تملى عليهم، وهذا النوع من الإملاء يلاءم تلاميذ الصفين الخامس والسادس من المرحلة الابتدائية، و تلاميذ المرحلة الإعدادية[2] .

كما يمارس هذا النوع في دروس غير دروس الإملاء ، ومنها النثر مثلا كتابة ملخصات المحاضرات، إذ يلجأ المدرس بعد عرض مادة الدرس إلى إيجازها و تمليتها على الطلبة، وأحيانا يضطر المدرس إلى تملية الأحكام العامة التي تم استنباطها من عرض الأمثلة و الربط بينها لذا فإن التدريب على هذا النوع من الإملاء يعد مهما[3] ، ومن أهدافه:

1) تدريب الطلبة على حسن الإصغاء.

2) تدريب حاسة السمع و تمرينها.

3) تدريب الذاكرة لدى المتعلمين.

4) تدريب الطلبة على استدعاء صور الكلمات من الذاكرة.

5) الانتقال بالطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون[4].

د. الإملاء الاختباري:

وطريقة تأدية الإملاء الاختباري، لا تختلف عن طريقة تأدية الإملاء الاستماعي، غير أنه لا يتعرض لتهجي الكلمات[5]، والغرض منه تقدير التلميذ ، وقياس قدرته ومدى تقدمه، ولهذا تملى تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء، و هذا النوع من الإملاء يتبع مع

[1]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص230 .

[2]- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف، القاهرة ،ط 14 ، ص197 .

[3]- محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص231 .

[4]- المرجع نفسه، ص231 .

[5]- ينظر :فتحي ذياب سبيتان ،أصول و طرائق تدريس اللغة العربية، ص85 .

التلاميذ في جميع الفرق لتحقيق الغرض الذي ذكرناه، ولكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة، حتى تتسع الفرص للتدريب و التعليم[1].

والهدف من هذا الإملاء وضع تقدير لكل تلميذ، والوقوف على مدى تقدمه، وقياس قدرته لهذا تملى قطعة الإملاء بعد فهمها دون مساعدة له في التهجئة، وهذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصفوف من الرابع الأساسي إلى السابع[2]، و لهذا النوع من الإملاء مستويان هما[3]:

الأول: إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده التدرّب عليه في البيت، بعد أن يعيّن لهم المعلم القطعة الإملائية.

الثاني :إملاء يقصد به(اختبار التلاميذ وتشخيص مواطن الضعف لديهم من أجل معالجتها) **ويهدف** هذا النوع من الإملاء إلى[4]:

1) تدريب المتعلّمين على الاعتماد على أنفسهم عند الكتابة.
2) اختبار مدى تمكن الطلبة من الرسم الصحيح.
3) اكتشاف نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين في الكتابة.
4) معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة ومعالجتها.
5) التدريب على بعض العادات السلوكية الحسنة مثل الأمانة، وعدم التحدث مع الآخرين والاعتماد عليهم.

إذن هذا النوع من الإملاء يهدف للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لدروس الإملاء، كما يقف على مستواهم، وقياس قدرا م المعرفية، من خلال التقويمات الإملائية التي يجريها المعلم للتلاميذ في كل المستويات، من أجل إدراك المعرفة التحصيل الإملائي الذي اكتسبه التلميذ أثناء تعلّمه و تقويم النتاج الإملائي له بعد انتهائه من وحدة تعلمية معينة.

[1]- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، ص197 .
[2]- زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، ص112 .
[3]- المرجع نفسه، ص112 .
[4]- محسن علي عطية ،الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص231 .

وهناك من الباحثين من أضاف إلى هذا التقسيم أنواعاً أخرى منها:

نجد عبد الرحمن الهاشمي يضيف نوعين آخرين إلى الأنواع الأربعة وهي:

- الإملاء الاستباري.
- الإملاء التعليمي.

فالإملاء الاستباري: يدرس هذا النوع من الإملاء نفس الطريقة التي يدرس بها الإملاء التشخيصي مع زيادة بيان سبب كتابة الكلمات على النحو الذي كتبت فيه[1]، **والإملاء التعليمي:** النمط و المثال : هنا يكتب التلميذ على منواله اختباريا بعد المرور بمهارتي التحليل والتركيب، فيقدّ م المعلم للتلميذ مثالا أو نموذجا كي يحاكيه شفويا ثم كتابيا، والعبارة المختارة التي يتم إملاؤها اختباريا ينبغي أن تضمّ بعض الأسماء المحببة للتلاميذ، أو الكلمات التي تتكرر كثيرا، و يستمر دورها في خبرة المتعلم[2].

بينما تبنت نسيمة ربيعة جعفري تقسيما يختلف عن البقية، فقد قسمته بناء على المنهج إلى سبعة أنواع حيث أضافت هي الأخرى ثلاثة أنواع إلى الأنواع الأربعة وهي[3]:

- الإملاء القاعدي
- الإملاء التكويني
- الإملاء الذاتي

أ. **الإملاء القاعدي:**

يختص بدراسة قوانين النظام المكتوب (le système graphique)الذي يحكم اللغة العربية المكتوبة، ذلك أنّ علماء اللغة العربية الفصيحة قد حددّوا كتابة بعض الألفاظ العربية باستخدام القياس وفق قوانين مضبوطة و محددّة ، يؤدي الخروج عنها إلى الوقوع في الخطأ[4]، ويهدف الإملاء القاعدي إلى تبيان الائتلاف والاختلاف الموجود بين النظامين الكتابي والملفوظ (المسموع)، ذلك أنّ بعض الألفاظ العربية تلفظ بصورة واحدة و ترسم بصور متباينة ،

[1]- ينظر:عبد الرحمان الهاشمي: تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ، ص188 .

[2]- ينظر:المرجع نفسه، ص189 .

[3]- ينظر :نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية– لسانية – تربوية، ص32 .

[4]- المرجع نفسه، ص34 .

ويشرع في تدريسه، ابتداء من الصف الثالث ابتدائي، و تخصّص مواضيعه بنفس الوتيرة التي تخصّص بها مواضيع الإملاء المسموع[1].

ب. الإملاء التكويني:

يختص الإملاء التكويني بدراسة نوعية المهارة الإملائية التي تحصّ ل عليها المتعلمون من خلال خضوعهم لوضع بيداغوجي وتدريس محدّد لمختلف أنواع الإملاء العربي: المنسوخ، والمنظور، والمسموع، والقاعدي. أي أن هذا النوع من الإملاء يهدف إلى القيام بما يعرف اصطلاحا بالتغذية الرجعية (le feed back) يهدف إلى التعرف على درجة التحصيل الإملائي، و تحديد مستوى التحصيل اللغوي في مادة الإملاء العربي طوال العام الدراسي، و يستنتج من خلال التعرف على كل من الإملاء المنسوخ و المنظور و المسموع ،أنه إذا كان كل منهم يدخل في إطار الإملاء التدريسي فإن الإملاء التكويني يدخل في إطار الإملاء التقييمي التقويمي[2].

ج. الإملاء الذاتي:

هو إملاء الشخص ذاته على نفسه ما يود كتابته من أفكار علمية ومشاعر وجدانية، للتعبير عما يدور في خلده، ذلك أن اللغة المكتوبة كما هو متفق عليه أداة تعبير وتبليغ معا، ويهدف إلى تمرين الشخص لنفسه، على الكتابة الصحيحة و الجميلة لمختلف أنواع الإملاء العربي وفق القوانين الكتابية التي تلقّاها في الحصص الإملائية بصورة مستقلة عن المعلم، و الغرض من هذا هو التحكم في ميكانيزمات اللغة و معاييرها المنطوقة و المكتوبة[3].

إن جميع الطرائق مفيدة في تدريس الإملاء ولابد من التنويع بينها في الحصة الواحدة أو الحصص المختلفة، ولا يمكن تفضيل إحدى الطرائق على الأخرى، ولكن المهم توظيفها بالطريقة المناسبة التي تحقق أقصى درجة من الاستفادة في الموقف التعليمي.

---

[1]- نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية– لسانية –تربوية ،ص35

[2]- المرجع نفسه ، ص36 .

[3]- المرجع نفسه ، ص38 .

3. أنواع الكتابة الإملائية:

الكتابة الإملائية ثلاثة أنواع:

أ. **كتابة المصحف الشريف:** وهو يكتب على ما رسم في مصحف الإمام "مصحف عثمان رضي الله عنه"، وإن خالف القواعد الإملائية، مثل:

اتصال التاء بحين في قوله تعالى:﴿ وَّلَاتَ حِينَ مَنَاصٍ﴾ [1]

فصل اللام عن الهاء في قوله تعالى:﴿ مَالِ هَـٰذَا ٱلرَّسُولِ ﴾ [2]

رسم التاء المقفـــلة تاء مفتوحة في قوله تعالى:﴿ إِنَّ شَجَرَتَ ٱلزَّقُّومِ ﴾[3]، ﴿ ٱمْرَأَتَ فِرْعَوْنَ ﴾ [4]، وهذه الكتابة مقصورة على القرآن الكريم وحده.

ب. **كتابة العروضيين:** يكتب العروضي ون حسب اللفظ دون التق يد بالقواعد الإملائية، مثل: "شْشَمْسُ" بدلا من "الشمْسُ" وهذه الكتابة خاصة بعروض الشعر لا تتعداه إلى غيره.

ج. **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 مصحف الإمام ومن النحو العربي[5]، والمعوّل هو على هذه الكتابة الاصطلاحية في دراستنا هذه .

4. 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

---

[1]- ص، آية2.

[2]- الفرقان، آية 7.

[3]- الدخان ، آية 43.

[4]- التحريم، الآية11

[5]- زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، عمان، ط1، 1998 م، ص5 .

تحدث داخل نظام اللغة من جهة أخرى هذا ما جعل الإملاء يرتبط بنشاطات لغوية أخرى كالخطّ والقراءة والتّعبير والنّحو والصّرف.

أ. 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].

ب.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].

ج. 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، ص14 .

[2]- فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية- دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية-، دار المعارف، مصر، ط 3،1977، ص 167 .

[3]- عبد العليم إبراهيم، الموجّ لمدرّسي اللغة العربية في طرق التّدريس، ص195 .

د. 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].

ه. 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 ، ص107 .

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

5. أهمية الإملاء:

يعتبر الإملاء من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، ذلك أنّ هذا اللون من التعبير ترجمة بالكلام المكتوب عن النفس وعن طريقه يتعرف الطالب على الرسم الاصطلاحي للكلمات، فيستخدمه في الاتصال بغيره وبتراثه، ويظل كلمة مكتوبة تثرى بها حياته[1]، هو وسيلة لتعلم الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء، ذلك أن الخطأ الكتابي الإملائي يشوه الكتابة، وقد يعوق فهم ما هو مكتوب كما أنه يحط من قدر كاتبه[2].

وتتجلى أهمية الإملاء في أنه (يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة و الكتابة بوساطة رسم الحروف وترتيبها لتركيب الكلمات والجمل تركيبا سليما يؤدّ ي بالتالي إلى فهم المعنى)[3]، ويعدّ الإملاء بعدا مهما من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي. فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة و إلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها (...) و يثير القدرة العامة لدى التلميذ لأن الإملاء الصحيح لأي نصّ يؤدي إلى فهمه تماما ؛ ولأن كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى (...) ويعود الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة فيعلمه التمعن ودقة الملاحظة، ويربّي عنده قوة التحكم، والإذعان للحق، كما يعوده على الصبر، والنظام والنظافة، وسرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد و التحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة ،كما يعتبر تمرينا مهما في دراسة أشكال الكتابة للغات الأخرى.[4]

وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحّة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوّه

[1]- محمود رشدي خاطر،مصطفى رسلان، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية،دار الثقافة للنشر والتوزيع،القاهرة ، دط، 2000، ص211 .

[2]- ينظر :زهدي محمد عيد:مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1،2011 ، ص102 .

[3]- ينظر :فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط2013، ص185 .

[4]- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه و تطويره ، ص12 .

الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدراءه،[1] و كذلك يعتبر الإملاء مقياسا يعتد به لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعلمهم،[2] وتعود أهمية الإملاء إلى العوامل الآتية:

أ. إنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة و يعوق عمليات الفهم، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه.

ب. الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه.

ج. إنّ الخطأ الإملائي قد يغيّر الحقيقة العلمية أو التاريخية.

د. الإملاء من أسبق الأنشطة التي تمارس في التعلم اللغوي، حيث أنّ المعلم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية.

ه. يتعرّف المتعلم عن طريق الإملاء(الرسم الاصطلاحي لكلمات مستخدمة في الاتصال بغيره) وبتراثه ولكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته.

و. إنّ النصوص الإملائية مجال رحب لتزويد المتعلم بخبرات جديدة وتنمية قدراته العقلية وزيادة مفرداته اللغوية.

ز. إنّ درس الإملاء يتكفّل بتربية العين وتنمية قدراته على النقد والتركيز والمطابقة.

ح. يسهم درس الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع وجودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج والأداء.

ط. تمكين اليد من الإمساك الصحيح لأدوات الكتابة، وتنمية قدرة الطالب على التآزر البصري

ي. إنّ الضعف في الكتابة الإملائية قد يتبعه ضعف في المواد الدراسية جميعها.

ك. يتيح الإملاء للطلبة الإمعان ودقة الملاحظة و قوّة التحكم في الكتابة والسرعة في الفهم والنقد[3].

---

[1]- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط14 ،دت، ص193 .

[2]- ينظر: محمود رشدي خاطر،مصطفى رسلان،تعليم اللغة العربية والتربية الدينية، دار الثقافة، للنشر و التوزيع ، القاهرة، دط، 2000م، ص211 .

[3]- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ،دط . ،ص106-107 .

ل. إذن تكمن أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين الإملاء من جهة، وبين كل من المفردات، والقواعد، والتعبير، والصوت من جهة أخرى، وهو وسيلة لقياس المهارة في الكتابة، فضلا عن كونه وسيلة يمكن بها قياس تحصيل التلامذة بدقة وسهولة، وأيضا إن أهمية الإملاء تكمن في كونه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي، لأنه يتطلب من المملى عليه الإصغاء والفهم لما يكتبه، وإن الإملاء يختبر قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة ويساعده على التمييز بين الكلمات واستخدامها في مواضعها المناسبة.

كما يؤكد على وجوب الاهتمام الكبير بتدريس الإملاء والنظر إلى مشكلة الأخطاء الإملائية بجدة عن طريق التوصل إلى طرائق جيدة في مجال تدريس الإملاء لتحسين كتابات الطلاب، ووقايتهم مما يقعون فيه من أخطاء، وكذلك عدم النظر لدرس الإملاء على أنه فرصة للراحة[1].

وقد بيّن فاضل ناهي عبد عون أهمية الإملاء: فللإملاء أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها، و لهذا خصّ مزيدا من اهتمام التربويين و المعنيين باللغة و تعليمها؛ لأن الخطأ في الإملاء يفسد دلالة الكلمة، ويغير المعنى، فرسم الكلمات بصورتها المتعارف عليها سبيل إلى معرفة دلالتها، لارتباط معاني الكلمات برسمها المتعارف عليه، كما يعدّ الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم[2].

وتتأسس أهمية الإملاء على(أهمية الكتابة و القلم الذي يعد لليد لسانا وللخلد ترجمانا)، الذي على ركن منه تقوم جودة الأدب، وبه يبلغ الكاتب معالي الرتب، فإذا كان المرء باللسان يخاطب الحاضر والغائب، فالإملاء له مهم لأنه معني بصحة الكتابة التي لا تدلّ على أهميتها من ورودها في القسم في قوله تعالى: ﴿نٓ ۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ﴾[3] إذ جمع بين الكتابة وأداتها، ويرد تأكيد أهمية الكتابة في قوله تعالى مبتدئا الوحي﴿ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝ ٱلَّذِي عَلَّمَ

[1]- ينظر : فاضل ناهي عبد عون،طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص186 .

[2]- المرجع نفسه ، ص187 .

[3]- القلم، آية1.

بِٱلۡقَلَمِ﴾[1] وعلى هذه المنزلة تقوم منزلة الإملاء لما له من أثر في تحقيق الكتابة غايتها، وقد شدّد المربون على أهمية الإملاء كما شددوا على أهمية القراءة، لأن الإملاء والقراءة عمليتان متصلتان أشد الاتصال، و لا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية، وهما مفتاح الوصول إلى المعارف[2]، وتعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد أهمها:

أ. تعوّد الطلاب على دقة الملاحظة

ب. تعوّد الطلاب على حسن الاستماع و الانتباه

ج. تعوّد الطلاب على مراعاة النظافة و الترتيب و النظام.

د. يغني حصيلة الطلاب اللغوية من خلال المفردات الجديدة و الأنماط اللغوية المختلفة المستعملة[3].

إذن للإملاء (أهمية خاصة و منزلة كبيرة في اللغة العربية) إذ هو فرع رئيس من فروعها، فهو المسؤول عن الكتابة السليمة وصحة التعبير ودقته، فلولاه لما استطاع المعلم تعليم تلاميذه الكتابة ولولا الكتابة لما استطاع التعبير ولا القراءة، فهو مرتبط بكل مهارات التعلم، فهو وسيلة من الوسائل التي يستعملها المتعلم لمعرفة مستوى تلاميذه ومدى تعلمهم، ولو قمنا بعد فوائده ومدى علاقته بمختلف العلوم الأخرى لا ننتهي فهي لا تعد ولا تحصى، فإذا أتقن الطالب أو المتعلم الإملاء وكتب بطريقة صحيحة، فهنا تلقائيا نجده يتقن القواعد النحوية والصرفية، وصحة الإملاء تسهل على التلميذ فهم ما يقرأه وتعوده على الدقة وحسن الاستماع والنظام والملاحظة وغير ذلك من الاتجاهات الإيجابية والمرغوبة .

6. طرائق تدريسه:

أ. الطريقة القديمة :

لم تكن طريقة تدريس الإملاء في القديم على الحالة التي هي عليها الآن، إذ كان الإملاء يمثل الهدف وليس الوسيلة التي تحقق أهداف معينة، فكان يقوم على أساس اختبار الأطفال في كتابة الكلمات، لذا كان نص الإملاء مركبا من الألغاز الكتابية والأحاجي التي نادرا ما تعترض

[1]- العلق، آية3،4 .

[2]- ينظر : محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، دار الشروق ، رام الله ، غزة ، ط1، 2006 ،ص228 .

[3]- فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية ، الأردن ، عمان، ط1،2010، ص64 .

التلميذ في الكلام المألوف، كان الإملاء مجرد فحص للتلميذ، فلا يسعى إلى تعليم قواعد معينة بل كان هو الهدف، لذلك كانت تكثر على النصوص الإملائية الصعبة والغريبة.

"ومن هذا النوع كانت الإملاء قطعة الشهيرة المسماة (De Mérimée) التي أمليت على الإمبراطور" نابليون الثالث"،فكانت أغلاطه خمسين غلطة بدل الغلطات الخمس التي راهن ألا يتعداها"[1]، وكان المعلم آنذاك يعمد إلى أي نص من النصوص ويتخذه موضوع درس الإملاء من دون شرح أو إعداد مسبق، لذا كانت مادة الإملاء درسا اختباريا لاستعراض معلومات التلاميذ لا لتدريسهم نوعا معينا من الكلمات التي يجهلون كتابتها أو إعطائهم القاعدة الخاصة فكان المعلم يتعمد اختيار النصوص التي تحتوي على الكلمات الصعبة، وهكذا فإن تدريس الإملاء "كان جافا غير مبني على قاعدة علمية أو نصية، ولذا فقد كانت نتائج التلاميذ ضعيفة وكانت الأخطاء تلازمهم"[2] .

لم يكن المعلم يضع في اعتباره بأن التلميذ الذي لم يكن قد رأى الكلمة—التي أمليت عليه — مطلقا لن يتمكن من كتابتها كتابة صحيحة، وإن تمكن من ذلك فإنه سيكون من باب الصدفة، لا شك في أن الأطفال الذين كانوا يمارسون الإملاء على هذه الصورة المشوهة كانوا يصلون بمرور الزمن إلى كتابة إملاء صحيح ولكن الفضل في ذلك يعود إلى مواد أخرى والواقع أن هؤلاء الأطفال تعلموا الإملاء رغما عن درس الإملاء[3].

ب. الطريقة الحديثة:

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

[1]-ينظر جمال محمد صالح و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت ، دت ، ط4 ،ص 252.

[2]-ينظر: عضاضة أحمد مختار، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية والإكمالية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر ، بيروت، ط2 ،1962، ص2 .

[3]-ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية في طرق التدريس، مصر، ط18 ، ص120-122.

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

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

7. قواعد الإملاء: الإملاء يقتضي ثلاثة جوانب المملي والمملى عليه والموضوع:

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

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

ج. **الموضوع:** وهو حصيلة الثقافة الإملائية لدى (الأول والثاني) المملي و المملى عليه[3].

ومنه نخلص إلى أن قواعد الإملاء "تمثل القانون الذي ينظم اللغة المكتوبة"[4]، الأمر الذي رفع من شأن الإملاء وجعله لا يقل أهمية عن أهمية علمي النحو والصرف لأن كل هذه الفروع الثلاثة تتفق حول نقطة واحدة وهي المحافظة على اللغة بشكل أو بآخر فإذا كانت قواعد النحو والصرف وسيلة لصحة الكتابة من الناحية الإعرابية والاشتقاقية، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية.

---

[1]-فردوس إسماعيل عواه، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، كانون الثاني، 2012م،ع7، ص 226-227.

[2]- طعيمه رشدي أحمد، مناع محمد السيد، تدريس اللغة العربية في التعليم العام–نظريات و تجارب –دار الفكر العربي، 2000، ط1 ، ص17 .

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

[4]- إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف،مصر، 1973 ، دت، ص193 .

8. أسس اختيار موضوعات الإملاء: ينبغي لدى اختيار موضوعات الإملاء مراعاة الأسس التالية:

أ. أن تكون مناسبة للتلاميذ عقليا وثقافيا، ومتصلة بحياتهم ومثيرة لاهتماماتهم، ومشوقة لهم.

ب. أن تكون خالية من التكلف، ومن الكلمات الإملائية الصعبة.

ج. أن تكون ألفاظها وكلماتها مألوفة لهم، وليست ميتة ولا غريبة عنهم، وألا تكون بعيدة عن قاموسه اللغوي.

د. أن يتم اختيارها من الموضوعات المتصلة بفروع اللغة العربية، كالقصص والمطالعة والمحفوظات أو من موضوعات التاريخ والجغرافيا.

ه. من المفضل اختيار مادة الإملاء من الموضوعات التي قرأها التلاميذ.

و. أن يتم اختيار الموضوعات العلمية والثقافية والأحداث الاجتماعية وما يتصل بالبيئة، على أن تكون القطع حسنة الصياغة والأسلوب مع مناسبتها لقدرات التلاميذ.

ز. أن تكون القطعة وحدة واحدة، بحيث تعطى في درس واحد فلا تتجزأ.

ح. يفضل أن يتحاشى المعلم إملاء مفردات خاصة بالقواعد الإملائية، وإنما توضع في جمل وعبارات[1].

ط. أن تحتوي القطعة على الهدف الإملائي المراد تعريف الطلاب به.

ي. ألا تكون القطعة طويلة أو قصيرة بصورة بينة، لئلا تخل بالأهداف المرجوة من تدريسها.

ك. أن تحتوي على عدد مناسب من الكلمات الم ا رد تدريب الطلاب عليها.

ل. ألا تحتوي على كلمات شاذة عن القاعدة، وبخاصة في المرحلة الابتدائية[2].

---

[1]- سمك محمد، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، مصر، 1979م، ص 523-524.

[2]- زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة طالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة، ط2 ، 1999 م، ص217.

9. مراحل تعليم قواعد الإملاء:

إن الإلمام بالرسم الإملائيّ وقواعده يتطلب حركات فنية وأدائية يتمّ عبر مراحل ست، هي:

أ. المرحلة السابقة للنطق: أي رسم أشكال مشابه لحروف غير صحيحة.

ب. مرحلة النطق الأولية: وتبدأ بكتابة أشكال شبيهة بالحروف تقريبا.

ج. مرحلة تسمية الحروف وأصواتها.

د. مرحلة الإملاء الانتقاليّ: أي اكتمال معظم الأصوات المتعلمة.

ه. مرحلة الإملاء الاشتقاقيّ: وفيها يتقن الطالب كتابة معظم الأصوات من أحكام وقواعد الرسم الإملائيّ.

و. مرحلة الإملاء الاصطلاحيّ :وفيها يصبح الطالب قادرا على إتقان الحروف، وتمييز الأصوات، وممارسة الكتابة الإملائية وفق قواعد الإملاء[1].

ومن هنا فإن الكتابة الإملائية الصحيحة عملية مهمة في التعليم، كونها عنصرا أساسيا في الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، والوقوف على أفكار الغير، ويرتبط بالتعبير مادة الإملاء، التي تعدّ من الأسس الهامة للتعبير الكتابيّ، وجذا كان للقواعد النحوية والصرفية مكانةٌ في صحة وجمال التعبير الكتابيّ فإن الإملاء وسيلة بالغة التأثير فيه، إذ إن الخطأ الإملائيّ يشوّه الكتابة، ويعوق فهم الجملة، ما يدعو إلى القدح من قيمة الكاتب[2]، كما أنه يحول دون فهم المعنى فهماً سليما، ويُشير إلى ضعف الكاتب، ويلحق بالمتعلم الضعيف إملائيا أضراراً في حياته العملية، فقد يصعب عليه أن يلتحق بوظيفة، أو إكمال تعليمه[3].

[1]- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة :النحوية والصرفية، والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، عمان، دار اليازوريّ، ط1 ، 2007 ،ص196.

[2]- خاطر، محمد رشدي، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، دار المعارف، القاهرة، ط3 ،1983 ، ص244

[3]- علي الشوملي ، ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى الصف السادس، وطرق علاجها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، إربد، الأردن، 1995 ، ص 135.

ومما يؤسف له أن حصر الأخطاء الشائعة غالبا ما تتم بأساليب تقليدية شائعة؛ إذ يمكن للمعلم أن يحصر أخطاء تلاميذه الإملائية، فيعلمها في بطاقات رصد الأعمال[1].

ومن هنا، ينبغي أن يتخذ الدرس الإملائيّ وسيلة لألوان النشاط اللغويّ في إطار المنحى التكامليّ، لذا فإن تدريب الطلبة على الكتابة الإملائية يتركز في العناية بأمور ثلاثة، هي: تمكين الطالب من الكتابة السليمة إملائيا، وإجادة الخط، والتعبير عما لديه من أفكار بوضوح ودقة.

10. صعوبات ومشكلات الكتابة العربية المرتبطة بالإملاء:

للكتابة الإملائية في العربية كغيرها من اللغات مشكلات وصعوبات تحتاج إلى معالجة، وتخطيط، وتقويم حتى يصل الطالب إلى المستوى المطلوب لغويا، ويرى كثير من المتخصصين في الكتابة العربية أن نظام الكتابة العربية تعترضه العديد من المشكلات، وبخاصة في الدرس الإملائيّ، وتتلخص فيما يأتي:

أ. نظام الشكل:

ويقصد به وضع الحركات على الحروف، وهي الضمة والفتحة والكسرة، وهي أصوات قصيرة، ويشبهها حروف المد المشبعة، وهنا يقع الخطأ بين الحركات وما يشبهها من حروف المدّ، وكذلك والتنوين والسكون والشدة، فكلمة(علم) يمكن أن تقرأ على عدة وجوه إذا لم تضبط بالحركات، وقلما من يتقن ذلك.

ب.الاختلاف بين رسم الكلمة وصوتها:

وبخاصة في الكلمات التي فيها حروف تنطق ولا تكتب، مثل :هذا، هذه، ذلك، لكن، أولئك، وطه، وبعض الحروف التي تكتب ولا تنطق، مثل: ألف التفريق في جاهدوا، ولم يقاتلوا، ولا شك أن المطابقة بين الصوت والرسم يسهل الكتابة.

ج. ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف:

فعلى الطالب أن يتعلم قواعد الاشتقاق، والإعلال، والإبدال، والموقع الإعرابيّ، ونوع الحرف الذي سيكتبه، مثل :الألف اللينة، فإذا كانت ثالثة أصلها ياء كتبت مقصورة كما في هدى، وإذا كان أصلها واوا كتبت ألف قائمة، مثل :نما، وإذا كانت زائدة عن ثلاثة رسمت ياء كما في سوريا، دنيا، يحيا، ويستثنى من الأسماء(يحيى)، وأما في الأفعال فترسم مقصورة، مثل :

[1]- زيد، فهد خليل، الأخطاء الشائعة :النحوية والصرفية، والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، ص122.

اعتدى، واستثنى، وكذلك الحال في الحرف ما في توصل بكل الزمانية الشرطية، وبرب وإن المكفوفة، وتفصل إذا كانت موصولة أو نكرة.

د. **صعوبة القواعد الإملائية، وكثرتها**: كالهمزة المتوسطة، والمتطرفة، وأشكالها،الكثيرة التي تحتاج إلى التدريب والممارسة الكبيرة[1].

ه. **كثرة الاستثناءات:**

وبخاصة رسم همزة القطع، وكثرة أشكالها، وأحكامها، والهمزة التي على السطر في وسط الكلمة إذا كان قبلها ألف، مثل :يتساءل، ونبوءة، والهمزة المتوسطة لها قواعد كثيرة معقدة، قلما يتقنها الكبار فكيف بالصغار، وهي إما أن تكون أصلية، أو بالتأويل، وهي إما ساكنة أو متحركة، أو ساكنة بعد متحرك، أو متحركة بعد ساكن، ولكل قاعدة معينة، ما يعيق ضبط الرسم الإملائيّ عند الطلبة.

و. **الاختلاف بين اللغويين في رسم بعض الكلمات نظرا لاختلاف القواعد الإملائية:**

فالهمزة المتوسطة في كلمة :مسئولية، أو مسؤولية، ويقرأون، أو يقرؤون، أو يقرءون، وكلها رسم صائب[2].

ز. **اختلاف رسم الحرف باختلاف موضعه في الكلمة إملائيا:**

فهناك حروف تبقى على صورة واحدة :كالدال، والذال، والراء، والزاي، والظاء، والواو...وهناك حروف لها صورتان: كالباء، والتاء، والثاء، وهناك حروف لها ثلاث صور: كالكاف، والميم، وهناك حر وف لها أربع صور: كالعين، والغين، والهاء.. ناهيك عن الأثر النفسيّ الذي يحدثه هذا الإرباك في نفسية المتعلم.

ح. **الإعجام:**

وهو نقط الحروف المعجمة، ومن الملاحظ أن نصف الحروف معجمة، مثل الدال والذال، وأن عدد النقاط يختلف باختلاف الحروف المنقطة، ووضع النقط يختلف باختلاف الحروف، وهذا وحده مشكلة.

[1]- إبراهيم، عبد العليم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، القاهرة، دار المعارف،1975 ، ص61.

[2]- د. عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، مجلة المَخْبَر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري –جامعة بسكرة .الجزائر- العدد الثالث عشر،2017 م، ص122.

ط. وصل الحروف وفصلها:

تتميز الكتابة العربية بوصل حروفها معا، ما يجعل معالم الحروف تضيع في الكلمة، ناهيك أن نظام الكتابة يقضي بترتيب بعض الحروف ترتيبا رأسيا، والآخر أفقيا، وبالتالي يحتاج الطالب إلى معرفة موضع كل حرف من الحرفين المجاورين له، فهناك حروف توصل مع بعضها :كالباء، والسين، والنون، والياء، وأخرى لا توصل :كالراء، والدال، والذال، وهذه إحدى الصعوبات في الدرس الإملائيّ[1].

ي. الإعراب:

إن الكلمة المعربة في العربية تتغير حركة آخرها بتغير التركيب اللغويّ رفعا، ونصبا، وجراً، وجزما، فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجر، والفعل المعرب يرفع وينصب ويجزم، وهناك إعراب بالحركة، وآخر بإثبات الحرف، وقد يكون بحذفه، ناهيك عن حالة الكلمة في موضع الرفع، أو النصب، أو الجرّ، أو الجزم، وقد يطرأ تغيير في الحروف الوسطى في الكلمة :كجزم المضارع الأجوف والناقص، وفي تنوين المنقوص رفعا وجراً على سبيل المثال، وهذه العوامل تشكل عقبة أمام الطالب لعدم إتقانهم القواعد النحوية والصرفية، ما يشكل صعوبة في الدرس الإملائيّ.

ك. استخدام الصوائت القصار:

وهذا يربك الطالب لعدم قدرته على التمييز بين الحركات الثلاث وحروف المدّ التي تتصل بها، فاستخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع الطالب في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، فرسموا الصوائت القصار حروفا، والملاحظ أن استخدام حروف العلة للدلالة على الصوائت الممدودة خطوة مهمة في تطور الكتابة العربية[2].

ل. اختلاف رسم المصحف الإملائيّ عن الرسم الإملائيّ المعاصر: وذلك في عدة مواضع، هي الزيادة، أو الحذف، أو الوصل، أو الفصل، ومد التاء، وقبضها.

---

[1]- حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه، وتقويمه، وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1992، ص45 .

[2]- اليعقوب، نهى هلال الفريج، الأخطاء الشائعة لدى طلبة كليات المجتمع الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير اليرموك، إربد، الأردن، 1990 ، ص2 .

م. تنوع علامات الترقيم:

مقارنة باللغات الأخرى، وارتباط تلك العلامات بفروع العربية الأخرى التي يلزم الطالب إتقانها قبل الدرس الإملائيّ، وهذا من الصعوبات التي تضاف إلى غيرها من الصعوبات[1].

وفي دراسة إبراهيم القيسيّ وجد أن الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابيّ، والتي تعدّ من صعوبات الكتابة الإملائية ومشكلاتها، أهمها ما يأتي:

أ. حروف تزاد أو تحذف اصطلاحا:

ومن ذلك: تعلمو والصواب تعلموا، أرجوا والصواب أرجو، أن تكونو والصواب أن تكونوا، لاكن والصواب لكن، وبذالك والصواب بذلك، من هاذا المرض والصواب هذا، من هذ المترل والصواب من هذا، بعض الفلام والصواب الأفلام، إنني سألهوا والصواب سألهو، بهاذا البطل والصواب بهذا، خالد ابن الوليد والصواب خالد بن الوليد.

ب.خطأ إملائيّ بزيادة حرف على الكلمة، أو نقصان حرف، أو إبدال حرف، أو تقديم حروف حقها التأخير:

مثل: اللذي في المدرسة والصواب الذي، حضر الصغر والكبر والصواب الصغير والكبير، متحنات والصواب امتحانات، تضحياتة والصواب تضحياته، العقيدة السليمة والصواب الإسلامية، لنخذ مثلا والصواب لنأخذ، حرقوا الأبيوت والصواب البيوت.

ج. أخطاء الحركات الطوال والقصار:

فالألف فتحة طويلة وكذلك الواو والياء، ومن هذه الأخطاء :في صحة وعفية والصواب عافية، ينته الامتحان والصواب ينتهي، الثالث ثنوي والصواب الثانويّ، أنهو نشيط والصواب أنه، سوه أن ترجع والصواب سوى، الذي يالعب والصواب يلعب، التي هيه والصواب هي، ومن هذهي الفوائد والصواب هذه..

د. التاء المربوطة والمبسوطة والهاء:

ومن هذه الأخطاء:في جماعاة والصواب جماعات، وبهي طعنت والصواب وبه طعنة، تربيت الحمام والصواب تربية، من شدت العطش والصواب من شدة، يومن برسلة والصواب يؤمن برسله، في الحقد والكرة والصواب الكره، الطالبه الأولة والصواب الطالبة الأولى.

[1]- اليعقوب، نهى هلال الفريج، الأخطاء الشائعة لدى طلبة كليات المجتمع الحكومية في الأردن، ص5.

ه. **همزة القطع والوصل:**

ومنها: بسول عن صحتك والصواب بالسؤال، ابداء كلامي والصواب أبدأ، برآاسة المدير والصواب برئاسة، بإنتصار المسلمين والصواب بانتصار، لنه كان والصواب لأنه، الدفئ والحنان والصواب الدفء، من شيئ والصواب شيء، تباطئ الحركة والصواب تباطؤ، منليوم والصواب من اليوم، ونتهت المعركة والصواب وانتهت.

و. **الفرق بين النون والتنوين**: أحيانن والصواب أحياناً.

ز. **إبدال الحروف**: نحو :من فواعده والصواب فوائده، من مكان إلا مكان والصواب إلى، إن الإنسان مرطبط والصواب مرتبط.

ح. **الأخطاء النحوية:**

ومنه في الرفع :بصر حادا وقويا والصواب حادّ وقويّ، وفي النصب، نحو :عينوه قائد لهم والصواب قائدا، وفي الجرّ نحو وبصفا واحدا ومقعدا واحدا والصواب وبصف واحد ومقعد واحد، من الفائزون والصواب من الفائزين.

ط. **من أخطاء العامية**، نحو: له اجران صغيرتان والصواب رجلان، بلمرة والصواب بالمرة .

ي. **إبدال حروف تخرج من مخرج واحد:**

نحو: إنقاض الكثير من المحاربين والصواب إنقاذ، بين عضضيه والصواب عضديه، وضل يدافع عن المسلمين والصواب ظل، اليهود الخاصبون والصواب الغاصبون، زالك الرجل والصواب ذلك[1].

وترى الباحثة أن من الأخطاء الشائعة التي لم تشر إليها الدراسات والمؤلفات رسم الشدة فوق الحرف المضعف، وبخاصة ياء النسب؛ إذ إن الشدة لها أثر في تغيير المعنى، نحو :هذا كتابي، وهذا كتابيّ، فالياء الأولى هي ياء المتكلم :أي الكتاب لي، بينما الياء الثانية هي ياء النسب :أي هذا يهوديّ، أو نصرانيّ.

[1] – د. عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص123.

وترى سلمى بركات أن هذه الصعوبات التي تواجه الطلبة مبالغ فيها، فهي موجودة في كل اللغات، وأن الحروف العربية تتميز بالانسجام، والإيجاز، وجمال الشكل، واليسر في مبناها، وأن التجديد يجب أن ينصب على طرائق تعلم الكتابة، وكيفية امتلاك الطالب هذه المهارة[1].

11. الخطأ الإملائي الشائع:

يعني "قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكاتبة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها"[2]، أو هي أخطاء "تتراوح بين الإهمال البسيط لبعض القواعد الإملائية أو عدم تدريب بصري أو عدم التركيز والانتباه بسبب السرعة أثناء الكتابة وقد يصل إلى إبراز اضطرابات لغوية عميقة ومعقدة"[3].

والخطأ الإملائي الشائع هو "الخطأ المتكرر وبصفة كبيرة لدى التلاميذ، وهذا الخطأ يكون كتابيا وهو ما نراه في تمارين التعبير أو شفويا كما هو الحال بالنسبة لنشاط القراءة"[4]، أو هو الخطأ الذي "يقع فيه أكثر من 25%من التلاميذ، وحُدد هذا الخطأ بهذه النسبة لإجماع عدد من الباحثين ممن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الأساسية"[5].

فالخطأ الإملائي يحول دون فهم المادة المكتوبة فهما صائبا، وغير خاف ما يلحق المتعلم الضعيف في الإملاء من ضرر في حياته العملية، فقد لا يسهل عليه أن يجد وظيفة، فتعليم الإملاء يسمح له بممارسة حياته بشكل عادي فحياة كل إنسان لا تخلو من كتابة رسائل أو إعلانات أو تعليم أولاده إن احتاجوا لذا ، ويجب أن لا ينظر إليه من زاوية ضيقة، فالإملاء أداة لتعليم المواد العلمية والتعليمية المتنوعة.

---

[1]- د. عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص124.

[2]- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة :النحوية والصرفية، والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، ص71.

[3]- فريدة بوساحة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 1999/1998م، ص23.

[4]-غراب سمية، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وسبل علاجها، مذكرة ماستر، أم البواقي، 2011/2010م، ص29.

[5]- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة :النحوية والصرفية، والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، ص72.

12. أسباب الأخطاء الإملائية:

لا يرجع الخطأ الإملائي إلى عامل واحد وإنما يرجع إلى عدة عوامل متشابكة ومتداخلة فيما بينها ساعدت على انتشار مثل هذه الأخطاء بين المتعلمين، ومعرفة هذه العوامل تفيد كل قطب من أقطاب العملية التعليمية:

فمعرفة المعلم لهذه الأسباب تساعده في حماية التلاميذ من الوقوع في الخطأ ليبني في ذهنه الطريقة التي يمكن أن تصل بالتلميذ إلى الكتابة السليمة، أما معرفة التلميذ لأسباب الأخطاء "فتساعده على إزالة العقبات التي تعوق تقدمه وتحقق حاجاته إلى الكتابة السليمة ... فيتخلص من جهد ضائع"[1]، لأنه إذا أدرك الأسباب قد يعمل على تخطي الحواجز والعوائق التي حالت بينه وبين الكتابة الصحيحة ومعرفة القائمين على وضع المناهج الدراسية للأسباب تساعدهم – لاشك –على إعادة النظر في بعض النقاط التي من شأنها أن تساعد على تخطي المشاكل.

وقد توصل البحث إلى حصر أسباب الأخطاء الإملائية في أربعة مجالات هي:

- الأخطاء التي تعود إلى النظام اللغوي.
- الأخطاء التي تعود إلى النظام الكتابي.
- الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي.
- الأخطاء التي تعود إلى النظام الاجتماعي.

وفيما يلي عرض لها:

أ. الأخطاء التي تعود إلى النظام اللغوي:

ويظهر ذلك خصوصا في الازدواجية اللغوية التي يعيشها الفرد والتي تعني استعمال مستويين لغويين أحدهما عامي والأخر فصيح، ونلمس هذا بصورة واضحة في اللهجات العامية التي يقلب فيها بعضهم الضاد ذالا أو الطاء تاء، فيكون نتيجة ذلك أن يكتب بعض المتعلمين الكلمات مثلما تعودوا سماعها في لغتهم اليومية لا مثلما سمعوه داخل القسم، فيكتبون(يضيق) بالذال و(ينطق) بالتاء، فترتبط بذلك كتابتهم بلهجتهم العامية دون مراعاة لقواعد الكتابة

[1]– شحاتة حسن ، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة ،ط 2 ،1986 ، ص122.

الصحيحة، "وهي مسألة تجعل المملى عليهم أو بعض الكتبة يميلون إلى كتب بعض الألفاظ بالعامية لأثرها القوي فيهم"[1].

ب.الأخطاء التي تعود إلى النظام الكتابي : وتتلخص في:

1)البعد بين النظام الكتابي والمنطوق[2] في بعض الجوانب المحدودة كالمد الذي يلفظ ولا يكتب نحو: "هذا،هؤلاء" أو الحروف التي تكتب ولا تلفظ نحو: "عمرو، أولئك" هذا الاختلاف بين المنطوق والمكتوب، أو بعبارة أخرى عدم تمثيل المنطوق للمكتوب أو العكس قد يؤدي بالمتعلمين إلى الوقوع في الخطأ، ولكن سرعان ما يزول هذا العائق بمزيد من الانتباه و التركيز من جهة، وحفظ القواعد من جهة أخرى.

2)تشابه بعض الحروف في الرسم الإملائي مع الاختلاف في النطق مثل:"ح، ج، خ"،"ب، ت، ث، ي، ن".

3)التشابه في النطق دون الكتابة آما في التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

4)التشابه في الكتابة والنطق آما في التاء المربوطة والهاء، لأن التاء المربوطة تنطق هاء عند الوقف.[3]

5)ارتباط الإملاء بفروع لغوية أخرى كالنحو والصرف ... وكل قصور أو ضعف في هذه الأنشطة سينعكس بصورة أو بأخرى على كتابات التلاميذ.

6)الكثرة والتفريع في بعض القواعد الإملائية الخاصة بموضوع معين مثل القواعد المرتبطة بكتابة الهمزة بأشكالها المختلفة.

ج. الأخطاء التي تعود إلى النظام التعليمي : يمكن ربطها بكل قطب من أقطاب العملية التربوية : المعلم والتلميذ والمحيط المدرسي المتمثل في الهيئة التربوية.

1)**المعلم**:

- يغفل بعض المعلمين حالة الانسجام التي تعيشها المجموعة التربوية فنجدهم يملون قطعة الإملاء دون أن يسايروا مستوى القسم ودون أن ينتبهوا إلى العاجز أو المتخلف في الكتابة،

[1]- الحموز عبد الفتاح ، فن الإملاء، ص146.

[2]- الجمبلاطي علي، التوانسي أبو الفتوح ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار النهضة، القاهرة، د ت، ص 118

[3]- استيتية سمير شريف، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، دت، ص129.

وهذا ما نتج عنه كثرة الأخطاء من جهة ولا مبالاة التلاميذ بهذا النشاط من جهة أخرى خاصة بالنسبة للتلاميذ بطيئي الكتابة.

- لا مبالاة المعلمين بالكتابة الصحيحة ماعدا في حصص الإملاء، مما ينعكس سلبا على المردود الكتابي للتلاميذ، حيث تكثر أخطاؤهم وتنطبع في ذاكراتهم لأنهم لم ينتبهوا إليها، و لم يدركوا بأنها أخطاء خاصة أن معلميهم لم يصوبوها لهم هذا الموقف التربوي للمعلمين من شأنه أن يعزز الأخطاء في ملكات المتعلمين.

- أوضاع المملي من حيث رفع الصوت أو خفضه وإتقان النطق وإخراج الأصوات من مخارجها، فإذا اختل وضع من هذه الأوضاع اختلت معه كتابة المملى عليهم لا محالة.

- التكوين اللغوي الهزيل لبعض المعلمين، "وعدم تمكن بعضهم من الإحاطة ببعض أصول النحو والصرف التي يمكن أن يكون لها أثر بين في رسم بعض الألفاظ[1]" خاصة إذا تعلق الأمر بأوضاع الهمزة المتوسطة التي تختلف كتابتها باختلاف إعرابها من رفع ونصب وجر، فإذا لم يهتم المعلم بقواعد النحو فإنه لا يتمكن من نطقها –إملائها- بطريقة صحيحة وذلك سينعكس سلبيا على كتابة التلاميذ، "لأنه إذا فسد نطق المعلم فسد إملاء التلميذ، لذلك عليه أن يحسن القراءة وأن يتقن قواعدها إتقانا لا عيب فيه"[2].

- على اعتبار أن المعلم يؤثر في العملية التعليمية تأثيرا مباشرا كونه المحرك الأساس لها، لذا فإن أي قصور لديه سينعكس سلبا على تحصيل المتعلم، يقول ابن خلدون: "على قدر جودة التعليم وملكة المعلم يكون حذق المتعلم في الصناعة وحصول الملكة"[3].

- إغفال المعلمين للتصحيح الفردي للتلاميذ فيكتفون بالتصحيح على السبورة فقط، أما كراريس التلاميذ فلا يراقبونها بعد التصحيح للتأكد من صحته، وهذا ما يؤدي بالتلاميذ إلى اكتساب عادات سيئة تتمثل في:

- إهمال التلميذ للتصحيح خاصة أنه يشعر بالحرية التامة أثناءه، فله أن يصوب ما شاء من الأخطاء، آما له أن يتغاضى عن البعض الأخر لأن المعلم لا يراقبه بل يكتفي فقط بعد الأخطاء

[1]- الحموز عبد الفتاح ، فن الإملاء، ص 146.

[2]-المجلة التربوية، المرآز التربوي للبحث والإنماء، دائرة المنشورات والوسائل التربوية، بيروت، لبنان، 1982 ، العدد1 ، ص27.

[3]- ابن خلدون، المقدمة، ص 482.

المرتكبة لمنح العلامة أو الملاحظة بحسب ارتفاع عدد الأخطاء وانخفاضها وهذا من شأنه أن يرسخ الأخطاء في أذهان المتعلمين.

- اكتساب التلاميذ صفات سيئة كالغش والكذب إذا يقوم المتعلم بتضليل المعلم أثناء التصحيح بغية الحصول على علامة أو ملاحظة مرضية.

2)التلميذ:

- الضعف العام والضعف الخاص للمستوى التعليمي، فإذا كان مستوى التلميذ متدنيا في جميع المواد سوف تكون نتائجه في الإملاء دون المتوسط، والشيء نفسه إذا كان مستواه ضعيفا في بعض النشاطات المرتبطة بالإملاء كالخط أو القراءة أو التعبير.

- ضعف حاسة السمع أو البصر أو كليهما عند بعض التلاميذ من شأنه أن يؤثر سلبا على كتاباتهم، لارتباط ذلك بالإدراك نفسه.

- حالات التردد والخوف والتعب التي تصيب بعض التلاميذ أثناء الكتابة، خاصة إذا تعلق الأمر بنشاط الإملاء.

- إغفال كثير من المتعلمين لتصحيح أخطائهم وهذا راجع في تصورنا لسببين اثنين:

• إما لتعود التلاميذ على أن معلميهم لا يراقبون التصحيح، و بالتالي يهملونه (التصحيح) ردا على إهمال المعلمين له.

• وإما لعدم انتباه التلاميذ لأخطائهم فعلا، فهم لم ينتبهوا إلى أنهم أخطؤوا، فكيف لهم أن يقوموا بعملية التصحيح، وهذا قد يكون سببه ضعف التمييز البصري أو عدم الاهتمام – أصلا –بنشاط الإملاء.

- قصور ملكة التلميذ وجهله بأبسط أنواع الإملاء وهو الإملاء المنقول الذي برمج عليه في الصفوف الدنيا، فإذا انتقل إلى صفوف عليا –برمجت فيها أنواع أخرى كالإملاء المنظور ثم الإملاء المسموع –سيجد نفسه أمام مجموعة من المشاكل تقف آلها حائلا بينه وبين الكتابة الصحيحة.

- ضعف ذاكرة التلاميذ وقصر مداها مما يؤدي إلى سرعة نسيان القواعد المتعلمة حتى ولو مر عليها وقت قصير، الأمر الذي يؤدي إلى تلاشي تلك المعلومات قبل وصولها إلى الذاكرة طويلة المدى.

- انفصام المعرفة النظرية عن المعرفة التطبيقية من خلال اعتماد بعض التلاميذ على الحفظ الأعمى للقواعد دون ربط ذلك بالتمارين التطبيقية، فهم يحفظون القواعد الإملائية عن ظهر قلب لكن إذا مارسوها فعلا في كتاباتهم اصطدموا بواقع آخر فتجدهم يرتكبون من الأخطاء مالا يحصى، والسبب في ذلك يرجع إلى أنهم فصلوا بين النظري والتطبيقي، وفي اعتقادهم أن القواعد المدروسة وضعت من أجل حفظها فقط، بينما تطبيقها أمر أخر "لأنهم اعتمدوا حفظ القاعدة لكن من غير وعي حقيقي وفهم ناضج لما يرددون، ففي الأغلب الأعم نجد التلميذ يحفظ القاعدة لكنه يعجز عن استثمار ما حفظه"[1].

- لا يمارس المتعلم الكتابة إلا داخل القسم، وهذا لا يكفي لاكتساب المهارة الخطية السليمة التي تستدعي التعود والتمرين المستمر، آما يوضحه ابن خلدون بقوله " : الملكات تحصل بتتابع الفعل وتكراره، وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه"[2].

3)**الهيئة التربوية** : ويتجلى ذلك من خلال بعض الظواهر مثل:

- اكتظاظ الأقسام بالتلاميذ مما يرهق المعلمين ويحد من جهدهم وجديتهم في تقويم كراسات التلاميذ ووثائقهم تقويما دقيقا رغم ما يبذلونه من جهد يستحق التشجيع والإشادة به.

- غياب الحوافز التشجيعية للمعلمين الأكفاء الذين يحققون نتائج إيجابية مع تلاميذهم، مما يدفع المعلمين إلى العمل بأكثر جدية، آما ينمي روح المنافسة بينهم من أجل تحقيق أجود النتائج سواء تعلق الأمر بنشاط الكتابة أو بمختلف النشاطات الأخرى.

- لا وجود لنصوص إملائية موحدة بين آل المعلمين الأمر الذي يؤدي إلى وجود تفاوت بين مستويات التلاميذ باختلاف معلميهم واجتهادهم في الحصول على قطعة الإملاء وانتقائها، فقطعة الإملاء البسيطة الساذجة في مضمونها لا يكون لها الوقع نفسه على التلاميذ مقارنة مع القطعة المشوقة والهادفة في موضوعها.

[1]- حمراني عبد القادر، طبيعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ،رسالة ماجستير،جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 2005 ، ص155.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ص 1032.

- المدة الزمنية المخصصة لحصة الإملاء 30دقيقة لا تكفي المعلم لتقديم المزيد من الأمثلة الإيضاحية والاستفاضة أآثر في الشرح، آما لا تكفي المتعلم أحيانا ليتحقق لديه الاستيعاب الكافي والفهم الكثير للقواعد المدروسة.

د. الأخطاء التي تعود إلى النظام الاجتماعي:

مما لاشك فيه أن السلوك الاجتماعي له دور في توجيه وعي الفرد وسلوكياته لذلك فإن:

- استهانة المجتمع العربي بالخطأ وعدم الاكتراث له ينتقل –حتما –إلى المعلمين ثم المتعلمين وإذا تعلق الأمر بالكتابة على وجه الخصوص أو اللغة على العموم فإن حجم الأخطاء يكبر ويستعصى علينا تطبيق وسائل علاجية نافعة.

- ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام كالمجلات و الجرائد والتلفاز، وفي لافتات المحلات الإشهارية والإعلانات المختلفة التي يطلع عليها التلاميذ بصورة أو بأخرى يضخم من حجم المشكلة، وعليه فإننا نتساءل بكل براءة كيف للتلميذ الذي تعود على التعامل مع مثل تلك الأخطاء –بحكم انتمائه إلى المجتمع – أن يتعلم الكتابة الصحيحة في المدرسة وداخل القسم وهو يصطدم في حياته بأخطاء كثيرة تخالف تلك القواعد التي تعلمها، لذلك يجب أن نعمل على تغيير الأخطاء وعدم الاستهانة بها.

13. طرائق تصحيح الأخطاء الإملائية:

تمثل عملية تصحيح الإملاء مدخل هاما لتطوير العملية التعليمية بشكل عام، وفي مجال الكتابة الإملائية بشكل خاص، إذ يجب على المعلم الوقوف على طبيعة الأخطاء الشائعة لدى التلاميذ وتعرف أسبابها، ومن ثم العمل على تصحيح مسارها وتوجيهها الوجهة السليمة.

وفي هذا الصدد، وجدنا إلزاما علينا أن نقوم بتناول بعض الطرق المتبعة في تصحيح الإملاء وذلك على النحو التالي:

أ. تصحيح المعلم داخل الصف:

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بتصحيح كراسة كل تلميذ أمامه، في حين يشغل باقي التلاميذ بعمل آخر كالقراءة أو الكتابة في كراسة الخط، ومن أهم مزايا هذه الطريقة أنها ترشد التلميذ إلى خطئه أولا بأول، وتشعره بقرب المعلم منه وصلته به، كما أنها تتيح للمعلم الاطلاع

المباشر على مستوى التلاميذ، ودرجة تقدمهم، ومهاراتهم في الكتابة الإملائية أو ضعفهم فيها[1]، كما أنها تمكن المعلم من معرفة سبب أخطاء التلاميذ الشائعة، وتحديد المشكلة بدقة من خلال سماع التلميذ بذلك[2]، وكذلك شعور التلميذ بموقف التعاون وثقته بالمعلم، إذ أنه واثق من أن معلمه سيصحح دفتره بدقة، وسيعطيه علامة حقيقية[3]، ويطبق هذا النوع من التصحيح مع المبتدئين الذين قد لا تؤهلهم قدراتهم لتصحيح أخطائهم بأنفسهم[4]، كما تتبع هذه الطريقة إذا كان عدد طلاب الصف مناسبا، وفي حالة علاج الضعف الفردي، ومما يؤخذ على هذه الطريقة كونها تحتاج إلى وقت وجهد بالنسبة للمعلم، وقد لا يتسع الزمن لتصحيح جميع كراريس التلاميذ إضافة إلى جنوح بعض التلاميذ إلى اللهو في أثناء تصحيح المعلم كراسات زملائهم.

ب. تصحيح المعلم خارج الصف:

في هذه الطريقة راحة للمعلم، حيث يتم تصحيح كراسات التلاميذ في أوقات فراغ المعلم خارج الصف، إذ يكتب المعلم الصواب فوق الكلمة الخطأ، ثم يعيدها لهم في وقت لاحق، حيث يكلفهم بتصويب الكلمات الخطأ عدة مرات في الصفحة المقابلة، حتى تتعود أيديهم ذلك، وقد يلجأ المعلم إلى تصحيح عينة من كراسات التلاميذ والخروج منها بمجموعة من الأخطاء، فيسجلها على السبورة، لتكون موضع نقاش، ومن مزايا هذه الطريقة أنها أكثر الطرق دقة وأضمنها نتيجة، كما أنها مناسبة للمبتدئين، حيث توقف المعلم على أخطاء كل تلميذ، ومتابعة تقدمه، ويعرف أسباب ضعفه ومن ثم معالجة نواحي النقص في كتابته[5]، ومن الانتقادات الموجهة إلى هذه الطريقة أنها تكلف المعلم تعبا كثيراً ولا تنبه التلاميذ تنبيها كافيا لأخطائهم، كما قد تطول المدة بين خطأ التلميذ ومعرفته للصواب، وذلك لتأخر الكراسات عند المعلم[6]، مما ينتج عنه قلة موضوعات الإملاء التي يكتبها

[1]- أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1979م، ص 278.

[2]- السعدي عماد وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1، 1992ـ ص88

[3]-د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص49.

[4]- عطا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط4، 1999م، ج1 ، ص209.

[5]- د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص49.

[6]- أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ص 279.

التلميذ[1]، ولهذا لا ينصح باستخدام هذه الطريقة إلا عند تصحيح كراسات الامتحانات الشهرية أو الفصلية لأنها تلفت انتباه التلاميذ إليها، وتشد فضولهم لمعرفة أحقية كتابتها[2].

ج. تصحيح التلميذ للنص الإملائي:

وفي هذه الطريقة يقوم التلاميذ بتصحيح كراساتهم بأنفسهم، وذلك بمقارنة بين ما كتبوه في كراساتهم، والقطعة المعروضة على السبورة[3]، هذا وكثيراً ما تستخدم هذه الطريقة عند تدريس الإملاء المنظور، لأن النص يُعرض على التلاميذ لمشاهدته قبل إملائه[4]، ومن محاسن هذه هذه الطريقة أنها تع ود التلميذ دقة الملاحظة والثقة بالنفس، كما تعوّده الصدق والأمانة، وتقدير المسؤولية، والاعتراف بالخطأ[5]، كما أنها طريقة مريحة للمعلم[6]، ومما يؤخذ على هذه الطريقة عدم قدرة الطالب على اكتشاف خطئه بنفسه، وقد تقود الطالب إلى الغش والخداع، جزاء خوفه من الظهور بمظهر الضعيف أمام زملائه.

د. التبادل الثنائي في تصحيح التلاميذ:

وتقوم هذه الطريقة على تبادل التلاميذ كراسات الإملاء فيما بينهم ليصحح كل منهم كراسة زميله، وذلك بالمقارنة بين ما كتبه، ونص الإملاء الموجود أمامه، وثم تر د الكراسات إلى أصحابها، لتصويب أخطائهم، ومن مزايا هذه الطريقة أنها تحيي الثقة في نفس التلميذ وتشعره بأنه يعاون أستاذه[7]، ولكن هذه الطريقة لا تخلو من محاذير حيث يؤخذ عليها إذ تخلق روح التنافس غير محمود أحيانا بين الطلبة المتنافسين في داخل الصف، وذلك بذكر أخطاء غير صحيحة إلى حد ما وقد يلجأ الطلاب إلى إخفاء أخطاء بعضهم، نتيجة للصداقة بينهم كما أن رؤية بعض الطلاب لخطوط زملائهم وأخطائهم قد تسبب لهم التشويش والاضطراب[8]، إلى

[1]- د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص50.

[2]- الحر عبد المجيد، موسوعة الإملاء كتابة ولفظا، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001م، ص 14-15.

[3]- د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص50.

[4]- أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، ص 279.

[5]- سمك صالح محمد، فن التدريس للتربية اللغوية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، ص529.

[6]- زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص224.

[7]- د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص51.

[8]- زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، ص225.

جانب عدم تمكن بعض التلاميذ من مهارتي الكتابة والقراءة، مما يحول دون تصحيحهم كراسات زملائهم بدقة وإتقان، كما يجدر أن يتم التنويه في هذا المقام بما أشارت إليه الدراسة حيث أظهرت أن طريقة تصحيح المعلم أمام التلميذ هي الطريقة الفضلى لتصحيح الإملاء، يليها التلاميذ عندما يصححون بأنفسهم، يليها المعلم يصحح خارج الصف ثم التلاميذ يصححون بعضهم لبعض[1].

المبحث الثاني: دراسة ميدانية لإحصاء الأخطاء الإملائية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني:

1. منهجية البحث:

لقد قمنا بطريقة لتتبع الأخطاء الإملائية من خلال إملاء بعض الفقرات المتنوعة للتلاميذ، وكذا رصد بعض الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي الذي ينجزه التلاميذ كل أسبوع وذلك من خلال عمليتي الجمع للأخطاء وتعليل صوابها، وكذا إحصاء النسبة المئوية لنوع الأخطاء المرتكبة حسب اختلاف المستويات واختلاف الأستاذ.

2. الأخطاء الإملائية الشائعة المرتكبة:

أ. ألف المد والألف المقصورة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
جلب لي **دُماً**	جلب لي دُمىً	أصل الألف ياء دمى من دمية
روا حكاية	روى حكاية	أصل الألف ياء روى من يروي و رواية
جاءت **هدا**	جاءت هدى	أصل الألف ياء هدى من يهدي وهداية
سقا الشجرة	سقى الشجرة	أصل الألف ياء سقى من يسقي والسقي
ناديت **مصطفا**	ناديت مصطفى	أصل الألف ياء مصطفى من يصطفي
حكا قصته	حكى قصته	أصل الألف ياء حكى مضارعه يحكي
عصا والده	عصى والده	أصل الألف ياء عصى مضارعه يعصي
ضربه **بالعصى**	ضربه بالعصا	أصل الألف واوا عصا من الفعل عصا

[1]- د /عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، ص51.

		يعصو
نمى الزرع في الصيف	نما الزرع في الصيف	أصل الألف واوا نما مضارعه ينمو
بحث عنه في **القُرا** المجاورة	بحث عنه في القرى المجاورة	أصل الألف ياءا قرى من قرية
نادا أمه	نادى أمه	أصل الألف ياء نادى مضارعه ينادي
جرا إليه بسرعة	جرى إليه بسرعة	أصل الألف ياء جرى مضارعه يجري
أتا إلى أهله	أتى إلى أهله	أصل الألف ياء أتى مضارعه يأتي
المستشفا	المستشفى	أصل الألف ياء لأن مستشفى من استشفى يستشفي
سعا للاجتهاد	سعى للاجتهاد	أصل الألف ياء سعى يسعى مصدره السعي
رما أدواته	رمى أدواته	أصل الألف ياء حكى مضارعه يحكي
بكا الرضيع	بكى الرضيع	أصل الألف ياء بكى مضارعه يبكي
دعى صديقه	دعا صديقه	أصل الألف واواً دعا مضارعه يدعو
التقا بأصحابه	التقى بأصحابه	أصل الألف ياء التقى مضارعه يلتقي
وجدته في **المقها**	وجدته في المقهى	أصل الألف ياء من الفعل أقهى يقهي
شوا اللحم	شوى اللحم	أصل الألف ياء شوى مضارعه يشوي

- **توضيح:**

يمكن التمييز بين الألف الممدودة والألف المقصورة الواردة في الأسماء بمعرفة المواقع التي ترد فيها كل منهما، فالألف المقصورة في الأسماء وهي الاسم الثلاثي الذي تنقلب ألفه عن ياء، ومثال ذلك: جنى، فتى، هوى.

تكون الألف مقصورة في الأسماء التي تزيد أحرفها عن ثلاثة أحرف إذا لم تُسبق ألفها بياء مثل: مستشفى، سلوى، مصطفى. تكون مواضع الألف الممدودة في الأسماء الثلاثية المنقلبة ألفها عن واو مثل: دنا، علا، عصا، تكون الألف ممدودة في الأسماء التي تكون أحرفها أكثر من ثلاثة أحرف وإذا سُبقت ألفها بياء مثل: ضحايا، هدايا، سجايا باستثناء اسم "يحيى" الذي يُكتب هكذا ليتم تمييز الاسم عن الفعل يحيا. تكتب الألف ممدودةً في الأسماء الأعجمية مثل

أمريكا، أوروبا، آسيا، ونستثني من هذه القاعدة الأسماء التالية: كسرى، عيسى، بخارى، موسى، متّى.

تكتب الألف ممدودةً في الأسماء المبنية مثل: هنا، هذا، ما، أنا، إذا، ونستثني من هذه القاعدة: متى، أنّى، أولى، لدى. تستطيع التمييز في أصل الألف إن كانت منقلبة عن واو أو ياء بالنظر إلى مفرد الاسم أو تثنيته أو جمعه، فإن كانت منقلبة عن واو فإننا نكتبها بألف ممدودة، وإن كانت منقلبة عن ياء فإننا نكتبها بألف مقصورة.

تُكتب الألف مقصورة في الأفعال الماضية الثلاثية المنقلبة عن ياء مثل: رعى، رمى، وتُكتب كذلك في الأفعال الماضية والمضارعة التي تزيد عن ثلاثة أحرف و لم تُسبق ألفها بياء مثل: انبرى، اصطفى، انطوى.

تُكتب الألف ممدودةً في الأفعال الماضية المنقلبة عن واو مثل: رجا، دنا، دعا، وتُكتب كذلك في الأفعال الماضية والمضارعة التي تزيد عن ثلاثة أحرف إذا كانت مسبوقةً ألفها بالياء مثل: يحيا. في حالة الحروف تُكتب الألف ممدودةً في جميع حروف المعاني باستثناء بعض الحروف التي تُكتب بياء مقصورة مثل: بلى، على، حتى، إلى.

ب.إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص ألف المد والألف المقصورة:

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	10	6	4	12
		%100	%31,25	%18,75	%12 ,5	%37,5
	س4 ب	30	5	3	9	13
		%100	%16,66	%10	%30	%34,33
	س5	31	4	5	10	12
		%100	%12,90	%16,12	%32,25	%38,70
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	3	2	10	14
		%100	%10,34	%6,89	%34,48	%48,27
	س4 أ	28	3	2	8	15
		%100	%10,71	%7,14	%28,57	%53,57
	س4 ب	24	4	4	4	12
		%100	%16,66	%16,66	%16,66	%50
عدد كل التلاميذ		174	29	22	45	78
		100%	%16,66	%12 ,64	%25,86	%44,82

- **توضيح:**

نلاحظ من خلال الجدول مستوى تلاميذ السنة الرابعة "أ" مستواهم حسن جدا فيما يخص موضوع ألف المد والألف المقصورة، وأن مستوى تلاميذ السنة الرابعة "ب" أحسن مستوى من تلاميذ السنة الرابعة "أ"، أما تلاميذ السنة الخامسة فمستواهم وفهمهم جيد لهذا الموضوع ، هذا فيما يخص **ابتدائية قرطي الطاهر**، أما تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الرابعة "أ" و"ب" فمستواهم جيد وكفاءة أغلبهم مكتسبة على العموم إلا البعض منهم فيما يخص **ابتدائية مسعود حواس بن محمد**.

نجد نقص عند بعض التلاميذ في اكتساب هذه الكفاءة التعليمية نتيجة لصعوبة التفريق بين كتابة المد سواء أكان بالألف الممدودة أم الألف الطويلة خصوصا في الأسماء.

وكعلاج لهذا النقص ننصح باستغلال حصص المعالجة لتدارك النقص وذلك بتحضير تطبيقات وتمارين متنوعة تساعد في فهم هذا المحتوى التعلمي وكذا استغلال وقت الفراغ في قراءة الكتب.

ج. اتصال الحروف بما بعدها:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
با أن	بأن	تلصق الباء بما بعدها
هيّا لي نذهب	هيا لنذهب	تلصق اللام بما بعدها
مالذي	ما الّذي	ما الاستفهامية لا تلصق بما بعدها
يالله	يا الله	لايلصق حرف النداء بما بعده
فلل الأسماك	فللأسماك	تلصق اللام بما بعدها
بي السيارة	بالسيارة	تلصق الباء بما بعدها
بي الثّلج	بالثلجِ	تلصق الباء بما بعدها
مفيدةُ لصّحةِ	مفيدة للصّحة	تلصق اللام بالاسم المعرف مع الاستغناء عن ألف الخاصة بال التعريف
لي أبي	لأبي	تلصق اللام بما بعدها

بلفعل	بالفعل	تلصق الباء بما بعدها دون حذف الألف الخاصة بال التعريف
كلحصان	كالحصان	تلصق كاف التشبيه بما بعدها دون حذف الألف الخاصة بال التعريف
سافر بطائرة	سافر بالطائرة	عند اتصال الباء بالاسم المعرف لا نستغني عن ال التعريف
راجعت فالدار	في الدار	لا تلصق حرف الجر في بما بعدها
استمعت لنّشيد	للنّشيد	عند اتصال الباء بالاسم المعرف لا نستغني عن اللام الخاصة بال التعريف

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص اتصال الحروف بما بعدها:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد وما فوق
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	7	15	10
		%100	%21,87	%46,87	%31,25
	س4 ب	30	6	15	9
		%100	%20	%50	%30
	س5	31	3	15	13
		%100	%9,67	%48,38	%41,93
ابتدائية	س5	29	6	7	16
		%100	% 20,68	%24,13	%55,17

	س4 أ	28	6	8	14
		%100	%21,42	%28,57	%50
	س4 ب	24	5	7	12
		%100	%20,83	%29,16	%50
	عدد كل التلاميذ	174	33	67	74
		100%	%18,97	%38,50	%42,53

- **التعليق:**

نلاحظ من خلال تتبعنا للنتائج المبينة في الجدول أن مستوى التلاميذ على العموم حسن جداً فيما يخص هذا الموضوع، فتلاميذ السنة الرابعة أ وب وتلاميذ السنة الخامسة مستواهم قريب من الحسن بابتدائية **ابتدائية قرطي الطاهر**، أما تلاميذ السنة الخامسة وتلاميذ السنة الرابعة أ وب في **ابتدائية مسعود حواس بن محمد** فمستواهم كما نلاحظ حسن جداً.

وكعلاج لهذا النقص وجب الإكثار من حصص الإملاء واستغلالها للتمكن من كيفية كتابة الحروف إن كانت تتصل بالاسم أم لا.

د. عدم كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة :

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
اشترت لي **دُمْيَ**	دُمْيَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
انتظرتها في **الحديق**	حديقة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
جلست تحت **شجر**	شجرة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
ذهبت إلى **المدين**	المدينة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
نالت **جائز**	جائزة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
شاركت في	المسابقة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث

المسابق		
زرت **القري**	القرية	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
ذهبنا في **نُرهَ**	ذهبنا في نُرهَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
قسمنا القطْعَ	قسمنا القطْعَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
وضعناها في **عُلبَ**	وضعناها في عُلبَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
جاء **بسُرعَ**	جاء بسُرعَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
غرسنا **نخلَ**	غرسنا نخلَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
وجدت فيها **القُوَ**	وجدت فيها القُوَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
شممت **الرائِحَ**	شممت الرائِحَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
قرأت **القِصَّ**	قرأت القِصَّة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
نجحت هذه **السَّنَ**	نجحت هذه السَّنَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث
رأى **النتيجَ**	رأى النتيجَة	تكتب التاء مربوطة في نهاية الاسم المفرد المؤنث

٥. الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
فَرِحْتُ	فَرِحْتُ	تكتب التاء مفتوحة في الفعل لأنه ضمير متّصل
لرؤيتِ	لرؤيةِ	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
تذكرْتُ	تذكرْتُ	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
التوقية	التوقيت	تكتب التاء مفتوحة في الاسم الثلاثي ساكن الوسط أصلها "وقت"
اللحيتُ	اللّحية	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
القسوتُ	القسوةُ	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
وقَفَتْ	وقَفَتْ	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
الحديقتَ	الحديقة	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
إبنتُ عمي	ابنة عمي	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث

جمعة المال	جمعت المال	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
خرجةُ	خرجتُ	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
جيِّدًا	جيِّدةً	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
المدفأت	المدفأة	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
ضَحْكَتٌ	ضَحْكَةٌ	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
البيةِ	البيت	تكتب التاء مفتوحة في الاسم الثلاثي ساكن الوسط
مشتعلتاً	مشتعلةً	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
هجمَةْ	هجمت	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
تزوجةْ	تزوجت	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
ياقوة	ياقوت	تكتب التاء مفتوحة في الاسم الثلاثي ساكن الوسط أصلها "قوت"
خيمتاً	خيمةً	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
تفكرةُ	تفكرت	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
نادرتٌ		تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث
يصوّة	يصوت	تكتب التاء مفتوحة في الفعل
قدرتاً	قدرةً	تكتب التاء مربوطة فالاسم المفرد المؤنث

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص التاء المفتوحة والتاء المربوطة:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي	س4 أ	32	4	9	10	09
		%100	%12,5	%28,12	%31,25	%28,13
	س4	30	6	5	9	10
		%100	%20	%16,66	%30	%33,33

	ب					
	س5	31	6	7	10	8
		%100	%19,35	%22,58	%32,25	%25,80
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	3	9	12	5
		%100	%10,34	%31,03	%41,37	%17,24
	س4 أ	28	1	3	15	9
		%100	%3,57	%10,71	%53,57	%32,14
	س4 ب	24	2	1	8	13
		%100	%8,33	%4,16	%33,33	%54,16
عدد كل التلاميذ		174	22	34	64	54
		100%	12,64	%19.54	%36,78	%31,03

- **التعليق:**

نلاحظ أن مستوى قسم السنة الرابعة "أ" فيما يخص التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة في آخر الكلمات متوسط، لأن أغلب التلاميذ تحصلوا على تقدير حسن ، ونجد تقريبا نفس عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط،أما مستوى تلاميذ السنة الرابعة "ب" وتلاميذ السنة الخامسة بابتدائية **ابتدائية قرطي الطاهر** متوسط كما هو مبين في الجدول أعلاه، في حين مستوى تلاميذ السنة الرابعة "ب" والسنة الخامسة "أ" والسنة الخامسة "ب" **بابتدائية مسعود حواس بن محمد** حسن، لأن اغلب التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن.

وجد التلاميذ صعوبة في كتابة التاء في آخر الكلمة وبالتالي يحدث خطأ في التمييز بين الكتابتين، فالتاء المربوطة هي التاء التي تلفظ " هاء " ساكنة عند الوقف عليها بالسكون، وتكتب التاء المربوطة:

في آخر الاسم المفرد المؤنث، مثل: عائشة ـــ شجرة ـــ مكة، في آخر جمع التكسير الذي لا يلحق مفرده التاء المفتوحة مثل: عراة ـــ سعاة قضاة ـــ هداة، وفي آخر بعض الأعلام المذكرة. مثل : معاوية ـــ عبيدة ـــ عميرة- حمزة ـــ أسامة ـــ عطية، وفي آخر بعض الأسماء الأعجمية مثل : الإسكندرية ـــ أفريقية ـــ أنقرة.

والتاء المفتوحة المبسوطة تكتب إذا جاءت في آخر الفعل سواء أكانت من أصله أم كانت تاء التأنيث الساكنة أم تاء الفاعل، مثل: بات- كتبتْ- سافرتُ، وفي آخر جمع المؤنث السالم. مثل: المعلمات -الطالبات- الفاطمات، وفي آخر الاسم الثلاثي الساكن الوسط وجمعه، مثل: بيت - أبيات، قوت- أقوات، صوت- أصوات، وفي آخر الاسم المفرد المذكر. مثل: عصمت -جودت - رفعت- رأفت.

في آخر بعض الحروف . مثل : ليت - لات - ثَمّت ، وفي آخر الضمير المنفصل للمفرد والمفردة المخاطبين مثل : أنتَ ، أنتِ.

وكعلاج لهذا الخلط وجب التكثيف من التمارين والتدريبات في هذا الموضوع واستغلال حصة المعالجة التربوية في تدارك النقص خصوصا في التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

و. الخلط بين همزة الوصل وهمزة القطع:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
إبنتُ عمي	ابنة عمي	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
سْتَرَحْنَا	اِسْتَرَحْنَا	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
الاقبال	الإقبال	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
إعتني	اعتني	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
إشترى	اشترى	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
فَنْقَلَبَتْ	فَانْقَلَبَتْ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
شْترى حلوياتً	اشْترى حلوياتٍ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
بِحْتِفال	بِاحْتِفال	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
الارسال	الإرسال	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
إنتشر	انتشر	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
إسمه رِضاَ	اسمه رِضاَ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
فَتَّصَلْتُ	فَاتَّصَلْتُ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
إقتربتُ	اقتربت	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ

شْتعلت	اشتعلت	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
الإنتظار	الانتظار	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
إنصرفت	انصرفت	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
اسلام	إسلام	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
إقتصاد	اقتصاد	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
ابراهيم	إبراهيم	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
الايمان	الإيمان	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
إبتدأ	ابتدأ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
إمتحان	امتحان	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
وعْتَنَيْتُ به	واعْتَنَيْتُ به	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
الايمان	الإيمان	همزة القطع تكتب بالهمزة وتنطق
بإستقبالِ	باستقبالِ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ
فَتَّصَلْتُ	فَاتَّصَلْتُ	همزة الوصل تكتب دون همزة ولا تقرأ

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص همزة الوصل وهمزة القطع:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	4	9	10	09
		%100	%12,5	%28,12	%31,25	%28,13
	س4 ب	30	6	5	9	10
		%100	%20	%16,66	%30	%33,33
	س5	31	6	7	10	8
		%100	%19,35	%22,58	%32,25	%25,80
ا	س5	29	3	9	12	5

		%100	%10,34	%31,03	%41,37	%17,24
	س4 أ	28	1	3	15	9
		%100	%3,57	%10,71	%53,57	%32,14
	س4 ب	24	2	1	8	13
		%100	%8,33	%4,16	%33,33	%54,16
عدد كل التلاميذ		174	22	34	64	54
		100%	%12,64	%19,54	%36,78	%31,03

- **توضيح:**

نلاحظ أن مستوى التلميذ بشكل عام فيما يخص هذا الموضوع متوسط ربما يعود ذلك إلى طبيعة الموضوع وصعوبته، وكذا عدم التركيز على هذا الموضوع من طرف المعلمين، وكذا عدم إعطاء هذا الدرس الوقت الكافي بل أدمج مع همزة القطع في كل مواضعها، فوجب تخصيص حصة كاملة خاصة بهمزة الوصل في حد ذاتها.

وكاقتراح لمعالجة هذا التراجع وجب استعمال طريقة في تلقين الدرس وذلك من خلال استخراج همزة الوصل وهمزة القطع وتعليل سبب الكتابة ولو بمثال واحد أو اثنين من خلال دراسة النص المقروء من طرف التلاميذ وتشجيع محاولات التلاميذ، وكذا الاعتماد على الواجبات المنزلية كعلاج أخير.

ز. كتابة الهمزة في وسط الكلمة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
يُأْذون	يُؤْذون	تكتب الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت: ساكنة بعد ضم ومفتوحة بعد ضم ومضمومة بعد سكون ومضمومة بعد فتح مضمومة بعد ضم
مسأول	مسؤول	
سئال	سؤال	
يأذن	يؤذن	
مألم	مؤلم	
رءيت	رأيتُ	تكتب الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت:
يَئْتِ	يَأْتِ	

رئيت	رأيتُ	ساكنة بعد فتح ومفتوحة بعد فتح ومفتوحة بعد حرف صحيح ساكن تكتب الهمزة المتوسطة على الياء إذا كانت: مفتوحة بعد كسر بعد ياء ساكنة ساكنة بعد كسر مكسورة بعد ضم مكسورة بعد فتح
ليَؤْتوا	ليأتوا	
تَئْخذهم	تأخذهم	
مئازر	مآزر	
شئن	شأن	
رَءْي	رأي	
سَئَلهم	سألهم	
فأران	فئران	
رآسة	رئاسة	
جاءزة	جائزة	
بأر	بئر	
بيأة	بيئة	
رأيس	رئيس	
فآتٌ	فئات	
مُأْذي	مُؤْذي	
يلاءِم	يلائِم	
شيآن	شيئان	
شُأون	شؤون	
يستهزون	يستهزئون	

ح. كتابة الهمزة في آخر الكلمة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
مملؤً	مملوءاً	تكتب الهمزة المتطرفة على السطر إذا كان قبلها: مفتوحا ساكناً. حرفا ساكنا صحيحا .
تقرءوا	تقرؤوا	
نقْرَءَ	نَقْرَأَ	
دواأُ	دواء	

شيئ	شيْء	حرف علة ساكن.
سيبدءُ	سيبدأُ	واو مشددة مضمومة.
نُطفأ	نطفئ	تكتب الهمزة المتطرفة على الألف، إذا كان ما قبلها:
جائهم	جاءهم	
مَلَءَ	ملأ	تكتب الهمزة المتطرفة على الياء، إذا كان ما قبلها: مكسورا.
امْلَءْ	املَأْ	
سيّئ	سيّء	
دفئ	دفء	
شاطىء	شاطئ	تكتب الهمزة المتطرفة على الواو، إذا كان ما قبلها: مضموما
خطئ	خطأ	
أطفئَ	أطفأ	
مجيئ	مجيء	
الصَّدَءْ	الصّدأ	
البدْأ	البدْءُ	
المبادء	المبادئ	
وضوأ	وضوء	

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرف:**

المدرسة	القسم	عدد كل التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	7	10	15
		%100	%21,87	%31,25	%46,87
	س4 ب	30	6	9	15
		%100	%20	%30	%50
	س5	31	3	13	15

		%100	%9,67	%41,93	%48,38
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	6	7	16
		%100	% 20,68	%24,13	%55,17
	س4 أ	28	6	8	14
		%100	%21,42	%28,57	%50
	س4 ب	24	5	7	12
		%100	%20,83	%29,16	%50
عدد كل التلاميذ		174	33	54	72
		100%	%18,97	%31,03	%41,37

- **توضيح:**

نلاحظ أن مستوى التلميذ بشكل عام فيما يخص هذا الموضوع حسنٌ فنجد معظم التلاميذ تحصلوا على ملاحظة حسن وملاحظة جيد، وذلك يعود إلى حرص الأستاذ والتدخل وإيجاد الطريقة المناسبة لمثل هذه الدروس حتى ولو بإعادة الدرس بطرق أخرى بالإضافة إلى استغلال حصة المعالجة التربوية للقيام بمجموعة من التمرينات والتطبيقات التي تهدف إلى تذليل الصعوبات التي يواجهها المتعلم في إدراك الدرس، وكذا القيام بألعاب لغوية تحفز التلميذ للعمل أكثر وإيجاد الكتابة المناسبة حتى لا يمل من الدرس عند تكراره ومن التمارين.

ط. الألف اللينة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
كذالك	كذلك	تقرأ ألف المد في الكلمات التالية ولا تكتب كذلك – هذا– أولئك – هؤلاء الله– هذه – لكنهم –الرحمن إله – ذلك – هكذا
هاذا	هذا	
اولائك	أولئك	
هاؤلاء	هؤلاء	
اللاه	الله	
هاذه	هذه	
لاكنهم	لكنهم	
الرحمان	الرحمن	

إلاه	إله	
ذالك	ذلك	
هاكذا	هكذا	

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص الألف اللينة:**

المدرسة	القسم	عدد التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد وما فوق
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	**32**	10	4	18
		%100	31,25%	12,5 %	56,25%
	س4 ب	**30**	7	8	15
		%100	%23,33	%26 ,66	%50
	س5	**31**	2	9	20
		%100	%6,66	%29,03	%64,51
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	**29**	5	7	17
		%100	%17,24	%24,13	%58,62
	س4 أ	**28**	4	6	18
		%100	%14,28	%21,42	%64,28
	س4 ب	**24**	2	5	17
		%100	%8,33	%20,83	%70,83
عدد كل التلاميذ		**174**	30	39	105
		100%	%1,72	%22,41	%**60,34**

- **توضيح:**

يلاحظ أن أغلب التلاميذ في المستويات الثلاثة قد حققوا الكفاءة المتمثلة في كتابة الألف اللينة كتابة صحيحة، وترجع هذه النتائج إلى درجة استيعاب التلاميذ لدرس الألف اللينة، وجهود الأستاذ خلال دروس الدعم والمعالجة، ونسجل كذلك ارتفاعا في نسبة تحقيق

الكفاءة كلما تدرجنا في السنوات، وهذا مرده إلى النمو العقلي المتباين بين التلاميذ، ومنه درجة الاستيعاب والفهم، والقدرة على الإدراك والتحليل.

ي. التنوين:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
حصَّالتَنْ	حصالةً	**التنوين** هي النون الزائدة في آخر الاسم لفظًا لا كتابةً، فالنون تُلفظ ولكنها لا تكتب وإنما يُشار إليها، وذلك عن طريق مضاعفة حركة نهاية الاسم المطلوب تنوينه لينتج لدينا بذلك ثلاثة أشكال من التنوين: تنوين فتح، تنوين ضم، تنوين كسر. وهي إحدى حركات التشكيل المستعملة في اللغة العربية
عقابً	عقاباً	
جميلتُن	جميلةٌ	
هواءاً	هواءً	
مملؤً	مملوءاً	
ساعاتً	ساعاتاً	
أشيَءاً	أشيَاءً	
مسرحً	مسرحًا	
رائعتن	رائعةً	
حياتاً	حياةً	
ساعتاً	ساعةً	
سبورتن	سبورةً	
سماءاً	سماءً	
مقروءً	مقروءاً	
كلامَنْ	كلاماً	
بيْتً	بيتاً	
نيرانً	نيراناً	
حذاءاً	حذاءً	

- **إحصاء مستوى إجابات المتعلمين فيما يخص التنوين:**

- **التعليق:**

المدرسة	القسم	عدد كل التلاميذ	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة دون المتوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة متوسط	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة حسن	عدد التلاميذ الذين تحصلوا على ملاحظة جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	6	10	4	12
		%100	%18,75%	31,25	%12 ,5	%37,5
	س4 ب	30	5	3	9	13
		%100	%16,66	%10	%30	%34,33
	س5	31	6	7	10	8
		%100	%19,35	%22,58	%32,25	%25,80
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	9	3	12	5
		%100	%31,03	%10,34	%41,37	%17,24
	س4 أ	28	3	1	9	15
		%100	%10,71	%3,57	%32,14	%53,57
	س4 ب	24	2	1	8	13
		%100	%8,33	%4,16	%33,33	%54,16
عدد كل التلاميذ		174	31	25	52	66
		100%	%17,81	%14,36	%29,88	%37,93

يلاحظ أن المستوى العام للتلاميذ متوسط،وذلك راجع إلى عدم الاهتمام بموضوع التنوين واعطائه حقه في البرنامج حيث أدرج في ثنايا دروس أخرى، ولاننسى كذلك نقص كفاءة بعض الأساتذة في كيفية ادراجه والتنويه إليه في حصص القراءة والنحو وهذا ماوجب الالتفات إليه للتقليل من هذه الأخطاء.

ك. أخطاء لغوية أخرى متنوعة:

1) المد:

الخطأ	الصواب	التعليل والتوضيح
تَقْوَ	تقوى	**حروف المد ثلاثة** : الألف ، الواو ، الياء . حروف المد لا يوضع عليها أي حركة دائما. تجتمع حروف المد في أنها تأتي في وسط وآخر الكلمة ولا تأتي في أولها والحرف الذي يسبق حرف المد يسمى حرف ممدود. ـــ **المد بالألف** : يأتي قبله فتحة على الحرف (المدود) مثل / زَرَافة / خَالِد / مَاجِد / دَعَا. **المد بالواو** : يأتي قبله ضمة على الحرف (المدود) مثل / خَرُوف / وُرُود / زهور / يدعُو / ينمُو. **المد بالياء** : يأتي قبله كسرة على الحرف (المدود) مثل / إبْرِيق / زِير / جَدِيد / طَبِيب. لابد أن يمد الطالب حرف المد أثناء قراءته للكلمات دائما.
النفيات	النفايات	
اشترَ	اشترى	
يتعمل	يتعامل	
تعطين	تعطينا	
مملؤاً	مملوءاً	
مرتدين	مرتدينا	
تخاف عليّ	تخاف عليّا	
المأكولات	المأكلات	
زملائي	زوملائي	
ما بكِ؟	ما بكِي؟	
اسمه رِضاَ	إسمه رِيضاَ	
فأجَابَتْنِي	فأجَبَتْنِي	
أن نحْمِيَ الطبيعةَ	أن نحْمِيَا الطبيعةَ	
كما قيلَ	كما قيلا	
الحيوان	الحايوان	
لَابُدّ	لَبُدّ	
أخْتَرُ	أخْتَارُ	

الإمَانُ	الإيمَانُ	
أَصْدِيقَاءِ	أصدقاء	
الخَلَبَةُ	الخلابة	
كُنَّ نلعبُ	كُنَّا نلعبُ	
النَّسَ	الناس	
قَلَتْ	قالت	
المعليمات	المعلمات	
معاه	معه	
تنظفها	تنظيفها	
يونادي	ينادي	
شطئ	شاطئ	
سامحن	سامحني	
يخَفُون	يخافون	
الأنبيب	الأنابيب	

2) الشدّة:

الأخطاء الشائعة	الصواب	التعليل
قَلَتْ	قَلّتْ	**الحرف المشدّد:** هو حرفان أولهما ساكن والآخر متحرّك فأدغم الحرفان وأصبحا حرفا واحدا مشدّدا
الذّي	الّذي	
عَدَّمِ	عدَمِ	
السَمَاء	السّماء	
السْسَماء		
النَهار	النّهار	
القّسم	القسم	
الكّتر	الكتر	

القّطار	القطار	
هوّ	هو	
الثْثَبات	الثّبات	
الصْصِناعة	الصّناعة	
الـــمَسَّاء	الـــمَسَاء	
النْنَبات	النّبات	
النَافذة	النَّافذة	
طَّبيب	طبيبٌ	

3) الألف بعد واو الجمع:

الأخطاء	الصواب	التعليل
عاشو	عاشوا	تُزاد الألف كتابةً بعد واو الجماعة في الأفعال مثال: الفعل ذَهَبَ، عند إسناده إلى واو الجماعة • في الماضي: ذهبوا • في المضارع المجزوم أو المنصوب: لم يذهبوا، ولن يذهبوا (لأن الفعل المضارع إذا أُسندَ إلى واو الجماعة يصبح من الأفعال الخمسة فيُرفع بثبوت النون، ويُجزم ويُنصب بحذف النون) • في الأمر: اِذهبوا
نالواها	نالوها	
نادو	نادوا	
سعو	سعوا	
كتبو	كتبوا	
سبقوانا	سبقونا	
ارفعو	ارفعوا	
انتبهو	انتبهوا	
رأواهم	رأوهم	
سامحو أخاهم	سامحوا أخاهم	
قالواها	قالوها	
عملو بجدِّ	عملوا بجدٍّ	
كرّموانا جميعا	كرّمونا جميعا	
أجابو إجابة صحيحة	أجابوا إجابة صحيحة	
انتظرواني	انتظروني	

- **توضيح:**

لاحظت تكرار زيادة الألف بعد الواو في أماكن خاطئة، مثل: يبدوا، أرجوا، يدعوا .. وأحيانا في الضمائر: هوا أي هُوَ، وهيا أي هِيَ، والصواب في الكلمات السابقة أن تكون بدون ألفا: يبدو، ويرجو، ويدعو، فهي أفعال معتلة الآخر، والواو هنا أصلية وجزء من الكلمة، وهي منقلبة عن الألف: بدا يبدو، ورجا يرجو، ودعا يدعو، ومثلها أيضا: شكا يشكو، وشدا يشدو، ولها يلهو... إلخ

ونجد أغلب التلاميذ يضيفون حروف المد بعد حروف لا تستدعي المد وذلك نظرا لطبيعة الصوت فنجدهم يمدون حرف الشين في كلمة "شتاء" فيكتبونها "شيتاء" خصوصا تلاميذ السنة الثالثة وذلك نظرا لطبيعة الحرف في التفشي وهكذا مع بقية الحروف الذي يمدونها، ونجد من التلاميذ ما يعكسون الأمر لا يمدون الحروف التي تستدعي المد فمثلا كلمة "يتعامل" يكتبونها "يتعمل"، وهنا وجب على الأستاذ تدريبهم على الإملاء والنطق السليم للحروف و إعطاء كل حرف حقه داخل الكلمة، بالإضافة إلى استغلال حصص المعالجة بإجراء دروس إملائية، ونفس الخطوات نتبعها في دراسة الشدة باعتبارها حرف أول ساكن يسبق الحرف المشدد المتحرك.

3. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة الطور الثاني ابتدائي:

ابتدائيـــــة قرطـــي الطاهـــــر	
أ. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الرابعة ابتدائي "أ":	
الرقم	**المواضيع الإملائية المدروسة**
1)	ألف المد والألف المقصورة
2)	الألف اللينة
3)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة
4)	اتصال الحروف بما بعدها
5)	التنوين
6)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر

	الكلمة
7)	همزة الوصل وهمزة القطع

ب.ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الرابعة ابتدائي"ب":

الرقم	المواضيع الإملائية المدروسة
1)	الألف اللينة
2)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة
3)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة
4)	ألف المد والألف المقصورة
5)	اتصال الحروف بما بعدها
6)	همزة الوصل وهمزة القطع
7)	التنوين

ج. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الخامسة ابتدائي :

الرقم	المواضيع الإملائية المدروسة
1)	ألف المد والألف المقصورة
2)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة
3)	التنوين
4)	الألف اللينة
5)	همزة الوصل وهمزة القطع
6)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة
7)	اتصال الحروف بما بعدها

ابتدائيـــــــــة مسعـــــود حـــــــواس بن محمـــــد	
د. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الخامسة ابتدائي:	
الرقم	**المواضيع الإملائية المدروسة**
1)	التنوين
2)	اتصال الحروف بما بعدها
3)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة
4)	الألف اللينة
5)	ألف المد والألف المقصورة
6)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة
7)	همزة الوصل وهمزة القطع
ه. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الرابعة ابتدائي"أ" :	
الرقم	**المواضيع الإملائية المدروسة**
1)	اتصال الحروف بما بعدها
2)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة
3)	ألف المد والألف المقصورة
4)	الألف اللينة
5)	التنوين
6)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة
7)	همزة الوصل وهمزة القطع
و. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة السنة الرابعة ابتدائي"ب" :	
الرقم	**المواضيع الإملائية المدروسة**
1)	كتابة الهمزة في آخر الكلمة وفي وسط الكلمة

2)	اتصال الحروف بما بعدها
3)	ألف المد والألف المقصورة
4)	الخلط بين كتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة وإهمال كتابة التاء المربوطة في أخر الكلمة
5)	التنوين
6)	الألف اللينة
7)	همزة الوصل وهمزة القطع

4. طرائق علاج الضعف الإملائي:

بعد رصد إشكالات الإملاء، عمدنا إلى تتبع أصولها واستجلاء الملابسات المؤدية إلى وجودها، وهدفنا بذلك إلى استطلاع إمكانات توجيهها وسبل علاجها، ولعل العلاج يكمن بشكل مباشر-في تفادي أسباب الضعف الإملائي التي سُبق الإشارة إليها، والتي ترتبط بالمعلم، والتلميذ ....إلخ، وسوف يتم عرض بعض الطرائق والأساليب التي يمكن تطبيقها في مبحث الإملاء فيما يلي:

أ. أساليب التدريب الفردي:

يحسن استخدام هذه الأساليب مع التلاميذ الضعاف في الكتابة، لعلاج ضعفهم ومن هذه الطرق:

ب. البطاقات الهجائية:

وهي من وسائل التدريب الفردي وطريقتها أن تعد بطاقات يكتب في كل منها مجموعة كبيرة من الكلمات التي تخضع كلها لقاعدة إملائية معينة، فإذا أخطأ التلاميذ في رسم كلمة في أي عمل كتابي، أعطاها المدرس البطاقة التي تعالج هذا الخطأ، ليتدرب على كتابة الكلمات بها، ومن أنواع البطاقات الهجائية كذلك بطاقات تشتمل كل منها على قصة قصيرة أو موضوع طريف تحذف منه بعض الكلمات، ويترك مكانها حاليا وعلى التلميذ أن يقرأ القصة ويستكملها لوضع الكلمات المناسبة الموجودة في الاقتراحات ثم ينقل القصة في كراسه.[1]

[1]- سلامة ياسر، كيف تتعلم الإملاء وتستخدم علامة الترقيم، دار علم الثقافة، عمان، ط1 ، 2003م، ص19

ج. طريقة التصنيف:

حيث يعطي للطلبة كلمات متفرقة تتبع أكثر من قاعدة ويطلب منهم تصنيفها في قوائم بحيث تصنف كل مجموعة طبقا للقاعدة التي تندرج تحتها.[1]

د. طريقة سيدنا(الثواب والعقاب) :

وتعتمد هذه الطريقة على النطق السليم للحروف واستخدام الثواب والعقاب، وقيام التلميذ النابه بدور العريف في تعليم ضعاف التلاميذ، والإشراف على واجباتهم المنزلية، والتلميذ النابه يكلف أن يراقب، ويساعد، ويعرض للعقاب من المعلم ويعتمد المعلم على التلاميذ في جمع بعض الكلمات من كتب المواد الدراسية المختلفة، ومناقشة هذه الكلمات في معناها ومبناها، والاحتفاظ بها في كراسة أعدت لذلك، وتعتمد هذه الطريقة أيضا على تحفيظ التلاميذ بعض الفقرات التي تحتوي كلمات مميزة، وإجراء اختبار تحريري في تلك الفقرات.[2]

أما مبدأ الإثابة الذي يحصل عليها النابهون من التلاميذ، فتنحصر في تسجيل اسم التلميذ في لوحة أعدت لذلك في القسم، ووضع علامة على صدره، والثناء عليه من المعلم، وتصفيق التلاميذ له، وتكليفه متابعة التلاميذ الضعاف.[3]

ه. أسلوب المنظمات المتقدمة:

يعرف أوزبل المنظمات المتقدمة بأنها "ملخطات مركزة للمادة التي سيدرسها الطلاب تعطى لهم مقدمات وتكون على درجة من التجريد والشمولية والعمومية أعلى من المعلومات التي سيدرسها الطلاب"[4]، ومن أنواعها: المنظمات المكتوبة وتنقسم إلى منظمات شارحة ومقارنة والمنظمات غير المكتوبة وتنقسم إلى البصرية والسمعية والمنظمات البيانية والتخطيطية،

[1]- زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة الطالب الجامعي، غزة، ط2، 1999م، ص32

[2]- الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير، الجامعة الإسلامية كلية التربية، غزة ، 2004م ، ص 72

[3]- شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة، القاهرة، ط1، 1992م، ص 332

[4]- الجوجو ألفت، أثر برنامج مقترح في تنمية مهارات الأداء الإملائي لدى طلبة الصف الخامس أساسي بمحافظة شمال غزة، ص 73.

ومن المنظمات المتقدمة التي يمكن توظيفها في مبحث الإملاء: الأفلام التعليمية والبرامج المحسوبة والألغاز التي تتناول التعريف بالمهارات الإملائية.

و. أسلوب الخبرة الدرامية:

وتعني الخبرة الدرامية" إعادة صياغة المفاهيم والأفكار الواردة في المادة بشكل درامي وتقديمها بشكل تمثيلي يخلو من الجفاف والجمود والقواعد المجردة لتسهيل توصيلها إلى أذهان التلاميذ.[1]

5. العلاج المقترح لتفادي كثرة الأخطاء الإملائية:

من خلال نصائح بعض الأساتذة والمكونين توصلنا إلى جملة من الاقتراحات التي يمكن لها الحد من الضعف في تحصيل الدرس الإملائي وهي كالتالي:

- حث الطلاب على المطالعة الذاتية والتفاعل مع ما يقرا وتشجيعهم عليها.
- التركيز على أسلوب تدريس الإملاء لأهميته في نسب الأخطاء لدى الطلاب.
- يوصى للمعلمين بالتركيز على حصص الإملاء وعدم إهمالها.
- يوصى بتنفيذ درس الإملاء وعدم تهميشها على اعتبار إن بقية فروع اللغة العربية أهم منه.
- يجب أن يكون الإملاء مرتين كل أسبوع.
- إسناد تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية إلى معلمين متخصصين أو ذوي مستوى عالٍ.
- أن يركز المدرس على ضبط الطالب لحركات كل حرف في الكلمة أواخر الكلمات.
- في حالة ورود خطأ عند عدد كبير من الطلاب على المعلم أن يقوم بتصحيح الخطأ بشكل جماعي مع الإشارة إلى القاعدة الإملائية لكتابة هذه الكلمة، كي لا يقع الطلاب في الخطأ مرةً أخرى.
- من المفضل بين الحين والآخر أن يصحح الطلاب دفاتر الإملاء بشكل ذاتي ليتعرفوا على أخطائهم وبالتالي يقومون بتصحيحها بأنفسهم.
- من المفضل بين الحين والآخر أن يقوم المعلم بإدخال قطع خارجية بحيث تكون ملائمة وهادفة.

[1]- وهيبة معزوزي، الأخطاء الإملائية في اللغة العربية في ضوء الدراسات اللسانية الحديثة الطور المتوسط السنة الأولى التعبير كتابي نموذجا، مذكرة الماستر، قسم اللغة العربية، جامعة عبد الرحمان ميرة- بجاية-،2017/2016م، ص48.

- أن يستعمل الطالب لغة حضارته ويتعامل مع كل مركّباتها، ويرقى بلغته من اللغة المحكية إلى اللغة الصحيحة.

- اختيار الأماكن المناسبة للدارسين الذين يعانون من مشكلات صحية أو نفسية مثل ضعف السمع أو البصر أو الشرود الذهني الدائم عن الحصة.

- إعداد سجلات خاصة بالطلاب الضعاف من قبل المرشد الطلابي والمعلم لمتابعة الحالة ورصد كل ما يستجد من أسباب الضعف وطرق وأساليب العلاج لهذه الحالة.

- كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات الإملائية .

- تكليف الدارسين بواجبات منزلية تتضمن استخراج بعض المهارات من القطع التي تمت دراستها مثل : حرف المد والحرف الممدود التاء المربوطة والهاء (استعن بالنموذج المرفق).

- اختيار قطعة مناسبة من كل درس تشتمل على المهارات تدريجيا ويدرب من خلالها الدارس في المدرسة والبيت.

- الإكثار من الأمثلة المتشابهة للمهارة الإملائية التي يتناولها المعلم في الحصة.

- الاهتمام باستخدام السبورة في تفسير معاني الكلمات الجديدة ومحاولة ربط الإملاء بالمواد الدراسية الأخرى .

- تدريب اللسان على النطق الصحيح .

- جمع الكلمات الصعبة التي يشكو منها كثير من الدارسين وكتابتها على ورق مقوى وتعليقها أمام الدارسين في الفصل كوسيلة تعليمية .

- معالجة ظاهرة ضعف القراءة عند الدارسين.

- تدريب الدارسين على أصوات الحروف وخصوصا الحروف المتقاربة في مخارجها الصوتية وفي رسمها.

- التنويع في أساليب تصحيح مادة الإملاء ومراعاة الفروق الفردية.

- أن يحدد المعلم للدارسين عدة أسطر يطلب منهم مراجعتها ثم يختبرهم في إملائها في اليوم التالي مع الاهتمام بالمعنى والفهم معا.

- التنويع في طرق تدريس الإملاء لطرد الملل .

- الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء وخصوصا: (السبورة الشخصية وبطاقات تصويب الأخطاء والشرائح الشفافة) .

الفصل الخامس:

الأخطاء المعجمية الدلالية

في لغة التلاميذ

المبحث الأول: المعجم والدلالة (المصطلح والمفهوم)

المبحث الثاني: الأخطاء المعجمية الدلالية

المبحث الأول: المعجم والدلالة (المصطلح والمفهوم)

1. تعريف المعجم:

أ. لغة:

جاء في مقاييس اللغة:"العين والجيم والميم ثلاثة أصول: أحدها يدلّ على سكوت وصمت، والآخر على صلابة وشدّة، والآخر على عضّ ومذاقة"[1]، وقال في الأصل الأول صاحب اللسان:" العُجْمُ و والعَجَمُ خلاف العُرْب والعَرَب..."[2]، ويضيف: "قال أبو إسحاق: الأعجم الذي لا يُفصح ولا يبيّن كلامه وإن كان عربيّ النسب"[3]، فالعُجمة إذن هي عدم الإبانة في الكلام وإبهام المنطق.

ويضيف ابن منظور: "وأعجمت الكتاب: ذهبت به إلى العُجمة، وقالوا: حروف المعجم فأضافوا الحرف على المُعجم ...إنما المعنى الحروف هي المعجمة فصار قولنا، حروف المُعجم من باب إضافة المفعول إلى المصدر كقولهم: هذه مطية ركوب أي من شانها أن تُركب...، وكذا حروف المعجم أي من شأنها أن تُعجم"[4]، ويقول ابن فارس في السياق ذاته نقلا عن الخليل:"حروف المعجم مخفف، هي الحروف المقطّعة، لأنها أعجمية، وأظن أن الخليل أراد بالأعجمية أنها ما دامت مقطّعة غير مؤلفة تأليف الكلام المفهوم، فهي أعجمية لأنها لا تدل على شيء"[5]، ويعلق ابن فارس على هذا مبديا رأيه" والذي عندنا في ذلك أنه أريد بحروف المعجم حروف الخط المعجم، وهو الخطّ العربي".[6]

---

[1]- أبو الحسن أحمد بن فارس، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، دط، دت، ج4 مادّة عجم ص 239.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ص 266.

[3]-المصدر نفسه ،ص 267.

[4]- المصدر نفسه ،ص 268.

[5]- ابن فارس، مقاييس اللغة، ج4، ص 240.

[6]- المصدر نفسه، ص 241.

ويؤيد ابن جني ما سبق في كتابه سر صناعة الإعراب مفصلا فيه تفصيلا وافيا[1]، ويقول ابن جني مستدركا: "فإن قال قائل فيما بعد: إن جميع ما قدمته يدل على أن تصريف(ع ج م) في كلامهم موضع للإبهام وخلاف الإيضاح، وأنت إذا قلت: أعجمت الكتاب فإنما معناه: أوضحته وبيّنته...؟فالجواب: أن قولهم "أعجمتُ" وزنه "أفعلتُ" و"أفعلت" هذه وإن كانت في غالب أمرها إنما تأتي للإثبات والإيجاب، نحو: أكرمت زيدا، أي: أوجبت له الكرامة...، فقد تأتي "أفعلت" أيضا يراد بها السّلب والنفي...، فكذلك يكون قولنا أعجمت الكتاب: أزلت عنه إبهامه"[2]، ومن هذا نتبين أن لفظة معجم إنما هي اسم مفعول للفعل أعجم الذي تبين لنا معناه.

نجد للمادة (ع ج م) بين طيات المعاجم العربية العديد من الاشتقاقات مختلفة المعاني، وذلك بحكم بنية كل منها وسياق استعمالها في كلام العرب، وقد ارتأينا أن نختار منها ما يناسب مقام حديثنا لنستعرضها محاولين بذلك تقريب المفهومين اللغوي والاصطلاحي، وتوضيح المعنى الدقيق للفظة (معجم).

ب. اصطلاحا:

تنطلق التعريفات الاصطلاحية للفظة" معجم" من منطلقين أساسيين يفضيهما المعنى اللغوي للّفظة: ويرى بعض الباحثين أن استعمال مصطلح معجم إنما ينطلق من عبارة"حروف المعجم"، وقد بينا في التعريف اللغوي خلفياتها اللغوية، حيث يرى حسين نصار أن "الناس استطالوا عبارة كتاب كذا على حروف المعجم فاختصروا وساروا في طريقين: قالوا كتاب كذا على الحروف، بحذف كلمة المُعجم، وقالوا: معجم كذا لفلان بحذف كلمة حروف وتغيير ترتيب الكلمة"[3]، ومن هذا المنطلق فقد" وصفت الكتب التي راعت في ترتيبها حروف الهجاء

[1]-ينظر: أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط2، 1413هـ-1993م، جزء1، ص 33-37.

[2]- المرجع نفسه، ص37.

[3]- حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط4، 1408هـ-1988م، ج1، ص 11.

أي مراعاة: في الحرف الأول وحده أو في الحرفين الأولين، أو في حروفها جميعا، و على ترتيب ألف باء، أو على ترتيب المخارج، أو ترتيب الأبجدية، بأنها تسير على حروف المعجم".[1]

ووفق هذا الاتجاه نجد فتح الله سليمان يعرفه أنه"الكتاب الذي يتناول بترتيب معين مفردات اللغة: معانيها، وأصولها، واشتقاقاتها، وطريقة نطقها...، كما يطلق على المرجع المتخصص الذي يحوي المصطلحات والتعبيرات والتراكيب التي تدور في فن بعينه، أو تخصص بذاته، أو مجال محدد"[2].

ويوافقه في ذلك أيضا عبد القادر عبد الجليل حيث يعرفه بقوله أنه "عبارة عن كتاب يحتوي على كلمات مرتبة ترتيبا معيّنا، مع شرح لمعانيها، بالإضافة إلى معلومات أخرى ذات علاقة بها سواء كانت تلك الشروح أو المعلومات باللغة ذاتها أو بلغة أخرى"[3]، وقد أضاف هذا الأخير تفصيلا مفيدا حين قسم محتويات المعجم إلى ثلاثة ضروب: وحدات اللغة مفردة أو مركبة، النظام التبويبي، الشرح الدلالي[4].

أمّا الفريق الثاني من العلماء فينطلق في تعريفه للفظة معجم من معنى إزالة العجمة والإبهام والغموض؛ حيث يعرفه عيد محمد الطّيب بقوله: "حين نقول(المعجم)نريد الكتاب الذي أزيلت العُجمة عن محتواه، من الألفاظ أو الأعلام أو البلدان أو المصطلحات... "[5].

ومما سبق نتبين أن مصطلح معجم يطلق على ضرب من التصانيف التي عُنيت بشرح مفردات اللغة واصطلاحاتها وإزالة الغموض عنها، مراعية في ذلك ترتيبا معينا باعتبار الحروف، وذلك إذا ما حاولنا التوفيق بين الخلفيتين اللغويين لمصطلح معجم.

[1]- حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، ص 10.

[2]- فتح الله سليمان، دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008م، ص 59.

[3]- عبد القادر عبد الجليل، المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 1999م، ص 14.

[4] -المرجع نفسه، ص 37-38.

[5] -عيد محمد الطيب، المعجمات اللغوية ودلالات الألفاظ، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2007م، ص8.

وقد" سميت المعاجم باسم آخر لا شك ولا غموض فيه، هو القواميس(مفردها قاموس) وأتاها هذا الاسم من تسمية معجم الفيروز أبادي بالقاموس المحيط، ومعناه البحر المحيط، أي الواسع الشامل، فلما كثر تداول هذا المعجم في أيدي المتأخرين، وقصروا جهودهم عليه واكتفوا بتسميته القاموس، ثم اشتهر هذا الاستعمال حتى أصبح مرادفا لكلمة معجم لغوي، وأطلق على جميع المعاجم اللغوية الأخرى المتقدمة والمتأخرة"[1].

2. المعجمية واللسانيات:

لم يكن اهتمام اللسانيين المحدثين بالمعجم اهتماما كبيرا خاصة منهم التركيبيين الأمريكيين، الذين اهتموا أكثر بالنحو واعتبروا المعجم تابعا له، ونشير هنا اللساني الأمريكي زعيم التوزيعية ليونارد بلومفيلد، الذي اعتبر الوحدات المعجمية كلها عبارة عن شواذ لا يستطيع مستعمل اللغة استعمالها إلا إذا كان قد سمعها، وهذا بالنظر إلى اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول، ووافقه في ذلك مواطنه ألن غليسن، الذي اعتبر المعجم مجرد قائمة من المداخل لا غير[2]، أما اللغوي الشهير نعوم تشومسكي، فقد اتجه بداية الأمر إلى فصل النحو عن الدلالة، إلا أنه عاد أخيرا وأقر بالمركب الدلالي في نظريته التوليدية التحويلية ولكن ظهور نظرية الحقول الدلالية أعاد المعجم إلى واجهة الاهتمام،حتى أصبح اليوم فرعا من فروع علم اللغة التطبيقي[3].

ورغم تعدد وتنوع المدارس اللغوية ونظرياتها التي ظهرت في العصر الحديث إلا أنه يلاحظ أنها لم تؤثر في الحركة المعجمية إلا في نطاق محدود، ويرجع ذلك لجملة من الأسباب منها:

اعتبار الصناعة المعجمية فنا أكثر من كونها علما، واختلاف المعجميين حول مدى إمكانية اللسانيات في بلورة نظرية معجمية متكاملة، ثم أن صناعة المعاجم من جهة لم تزل من حيث جوهرها تقليدية مجذوذة إلى الماضي، ومن جهة أخرى أصبحت خاضعة لعامل تجاري مالي؛ فتطبيق النظريات اللسانية يتطلب وقتا وجهدا ومالا.

[1]-حسين نصار، المعجم العربي، نشأته وتطوره، ص11.

[2]- ينظر: إبراهيم بن مراد، مقدمة لنظرية المعجم، دار العرب الإسلامي، بيروت، ط1، ص 10-13.

[3]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 31.

وهناك أسباب أخرى أدت إلى حدوث هذه الفجوة بين النظريات اللغوية والصناعة المعجمية تتعلق بالحركة اللغوية نفسها، إذ يواجه المعجمي صعوبات إذا أراد التقيد بالمبادئ اللغوية، منها التغير السريع في المسرح اللغوي، حيث كانت تظهر في الحقبة نفسها مدارس لغوية عدة، كما أن بعض هذه المدارس كانت تتعرض للتعديل والتطور، وقد يستغرق المعجم سنوات عديدة ثم ينتهي ليكتشف في النهاية أن هذه النظرية التي طبقها أصبحت قديمة ومهملة قبل أن ينشر معجمه، إلى جانب اختلاف اللغويين فيما بينهم في المدرسة الفكرية الواحدة[1].

ولكن بالرغم من كل هذه الأسباب قد فرض الواقع اللغوي الحديث إدراج المعجمية كعلم فرعي تحت مظلة اللسانيات التطبيقية، ليقسم إلى قسمين رئيسيين:

أ. **علم المعاجم النظري(Lexicologie)**: وهو "يهتم بدراسة المفردات أو الكلمات في لغة معينة أو عدة لغات من حيث المبنى والمعنى، أمّا من حيث المبنى فهو يدرس طرق الاشتقاق والصيغ المختلفة، ودلالة هذه الصيغ من حيث وظائفها الصّرفية والنحوية، وكذا العبارات الاصطلاحية Idiomsوطرق تركيبها، أما من حيث المعنى فهو يدرس العلاقات الدلالية بين الكلمات مثل الترادف والمشترك اللفظي وتعدد المعنى"[2].

ب. **علم المعاجم التطبيقي(Lexicographie)**:يهتم باستثمار ما توصل إليه علم المعاجم النظري لأجل تأليف معجم، لذا يسمى أيضا بصناعة المعاجم، ومجمل ما يقوم به هذا الفرع هو جمع المفردات، واختيار المداخل وترتيبها، ثم كتابة الشروح والتعريفات، ثم نشر النتائج في صورة معجم[3].

3. أنواع المعاجم:

يمكننا أن نقسم المعاجم إلى أنواع حسب اعتبارات مختلفة:

- **حسب نقطة الانطلاق:** فتنقسم إلى:

---

[1]- ينظر: الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي، ، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط1 ، 1986م، ص 169، وينظر: على القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط3 ، 2004، ص 05.

[2]- حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2003م، ص 13.

[3]- ينظر: المرجع نفسه، ص13-14.

أ. **معاجم الألفاظ**: وهي تلك التي تشرح مفردات لغة معينة وتبين اشتقاقاتها ونطقها... وفق ترتيب معين، حيث أن اللفظ هنا معلوم والمعنى مجهول.

معاجم المعاني: وهي التي يعلم فيها المعنى ويجهل اللفظ الدقيق الدال عليه، ويضم كل معجم من هذه المعاجم إما ألفاظ موضوع واحدا مثل تلك الرسائل التي ألفها علماء العرب القدماء في الخيل والزرع وخلق الإنسان وغيرها، وإما ألفاظ عدة موضوعات مثل : كتاب الألفاظ لابن السكيت، وجواهر الألفاظ لقدامة بن جعفر... [1]

ب. **معاجم الأبنية**: وهي التي تصنف الألفاظ حسب صيغها، ومن أمثلتها: كتاب الأفعال لابن القوطية، كتاب المقصور والممدود للفراء، التذكير والتأنيث لابن الأنباري...[2]

- **حسب العموم والخصوص:**

أ. **المعاجم العامة**: وهي تلك التي يحاول مؤلفها الإحاطة بما استطاع من مفردات لغة ما شرحا وتوضيحا، وفق ترتيب خاص.

ب. **المعاجم الخاصة**: وهي تلك الموجهة إلى فئة معينة حسب تخصصها، وذلك لكونها تعتمد جزءا من مفردات اللغة ذات الارتباط بتخصص معين، وهي تحاكي في ذلك معاجم الموضوعات التي عرفها العرب في بداية الدرس المعجمي عندهم، ومن أمثلتها: معجم الحيوان لأمين معلوف، معجم المصطلحات العلمية لمصطفى الشهابي...[3]

- **حسب عدد اللغات:**

أما الأحادي فيتناول مفردات لغة واحدة، وتتفق فيه لغة المدخل مع لغة الشرح، أما الثنائي والمتعدد فنجد لغة الشرح تختلف عن لغة المدخل، فإن كان الشرح بلغة واحدة فهو ثنائي(مثل: قاموس سعاد "عربي –فرنسي"، الكامل للطلاب "فرنسي-عربي" ليوسف محمد

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 35.

[2]- لم يرد هذا النوع عند أحمد مختار عمر، ينظر: الموسوعة العربية العالمية، الرياض، ط2، 1999م، ص 257 وعبد القادر عبد الجليل، المدارس المعجمية، ص 53-54.

[3]- ينظر: عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب، وكيف نضع المعجم الجديد، دار الجديد، بيروت-لبنان، ط 2، 1997م، ص 174.

رضا...) وإن كان بلغتين أو أكثر فهو متعدد(مثل: قاموس إسباني-عربي-فرنسي لعلا عبد الحميد سليمان،...)[1].

- **حسب فئات الأعمار:**

فمنها ما هو موجه للصغار ما قبل المدرسة، ومنها ما هو موجه للمتعلمين في الدارس، ومنها ما هو موجه لطلاب الجامعات والباحثين الأكاديميين، وتختلف من حيث المحتوى بحسب سن المستخدم وتطلعاته وقدراته الذهنية والفكرية.

- **حسب الفترة الزمنية:**

أ. **المعاجم المتزامنة أو معاجم الفترات**:وهي تلك التي تضم شرح مفردات لغة ما في فترة زمنية معينة، ولا نجد لذلك مثالا في اللغة العربية ولكنها كثيرة في لغات أخرى مثل: معجم اللغة الإنجليزية الوسيط،...

ب. **المعاجم التاريخية**: وهي تلك التي تتبع تاريخ استعمال كل مفردة من مفردات لغة ما عبر العصور، و لم تشهد اللغة العربية إنشاء معجم تاريخي حقيقي إلا في سنة 2013م بالدوحة القطرية، حيث أعلن عن بدأ مشروع إنشاء معجم تاريخي للغة العربية، وأعلن عن إطلاقه سنة 2018م[2]، وقد سبق هذا محاولات لم تكلل بالنجاح أشهرها محاولة المستشرق الألماني "فيشر".

- **حسب الحجم**: أدت الحاجة الملحة للمعجم عند جميع فئات المجتمع إلى تنوع في إنتاج المعاجم حسب حجمها، والمقصود بالحجم هنا ليس الحيز المادي الذي يأخذه من ورق وتغليف ونحوه فحسب، وإنما يشمل ذلك المحتوى، فقد يمس المداخل أحيانا، وقد يمس الشروح أحيانا أخرى، ومن هذا فقد صنفت المعاجم حسب حجمها إلى:

أ. **المعجم الكبير**: شامل لمفردات اللغة مفصل في شرحها، مثل: لسان العرب لابن منظور، القاموس المحيط للفيروز أبادي...

---

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 41.

[2]- عن موقع "ويكيبيديا"https://ar.wikipedia.org/wiki، وقد أنشأت بوابة إلكترونية على المعجم عبر شبكة الأنترنيت https://www.dohadictionary.org/dictionary

ب. **المعجم الوسيط**: وهو الذي يخاطب كل المثقفين بتنوع مشاربهم ومستوياتهم، مثل: المعجم الوسط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة 1960م.

ج. **المعجم الوجيز**: وهو موجه لتلاميذ المدارس وغير المتخصصين، مثل: المعجم العربي الأساسي للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم 1989م.

د. **معجم الجيب**: وهو صغير الحجم قليل الصفحات، وسمي بذلك لسهولة حمله في الجيب، مثل: المصباح المنير للفيومي، الكامل للجيب (عربي – فرنسي) ليوسف محمد رضا...

- **حسب الشكل**: وهو إما ورقي وإما إلكتروني، وعادة ما نجد أن المعاجم الورقية هي ما يتم برمجتها حاسوبيا لتسهيل استخدامها.

وهناك تصنيفا أخرى كثيرة للمعاجم نذكر منها: المعاجم المعيارية والوصفية، والمعاجم الموسوعية، المعاجم المصورة، المعاجم التأصيلية...[1]

4. مناهج ترتيب المفردات في المعاجم اللغوية:

أ. المنهج الصوتي:

وينسب هذا النهج إلى الخليل بن أحمد الفراهيدي، الذي انتهجه في تأليفه معجم العين و" هو المنهج الذي تصنف فيه المواد اللغوية في أبواب على عدد حروف الهجاء، وحسب مخارج حروفها الأصلية بدءاً بالحرف الأعمق... وقد اعتبر الفراهيدي الحروف أصواتا مصدرها جهاز النطق، فعمد إلى ترتيبها على هذا الأساس، وكانت كما يلي: ع ح ه خ غ/ ق ك / ج ش ض / ص س ز / ظ ث ذ / ل ن / ف ب م / و ا ي / وبناء على هذا التسلسل رتّب أبواب معجمه"[2].

فكان بذلك كل حرف أو صوت ضمن باب منفرد، حيث تبدأ كل مفردة " بالحرف الذي عقد له الباب، ثم تثني بالحرف الذي يليه عمقا، ثم الذي يأتي بعده وهكذا"[3]، كما أن

[1]- ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 46-54.

[2]- حسن جعفر نور الدين، المعاجم والموسوعات بين الماضي والحاضر، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط1، 1423هـ-2003م، ص57.

[3]- المرجع نفسه، ص 58.

معجم العين يعتمد أيضا بالإضافة إلى ما سبق على نظام التقاليب، فكل مفردة تخضع لإعادة ترتيب حروفها لتؤدي في كل مرة معنى، مثل: (ملك-كلم- لمك).

ب.منهج القافية:

يعتمد على ترتيب الحروف هجائيا، أي بدأ من الألف إلى الياء، ولكن الكلمات فيه ترتب بحسب أواخر حروفها الأصلية وذلك وفق أبواب تسمى بحسب ذلك الحرف، (باب الراء، باب الجيم ....)، وضمن الأبواب ترتب الكلمات في فصول وفق أوائل أصولها، فباب الحاء مثلا يبدأ بفصل الألف، ثم الباء وهكذا.

ويتطلب البحث في هذه المعاجم تجريد الكلمة من زوائدها، لأن الترتيب المعتمد فيه إنما يخص الحروف الأصلية دون الزائدة، ومن أمثلة معاجم هذا المنهج: الصحاح للجوهري، لسان العرب لابن منظور، القاموس المحيط للفيروز أبادي[1].

ج. المنهج الهجائي الجذري:

ويعتمد أساسا الترتيب الهجائي للحروف، فنجد فيه ثمانية وعشرين بابا وفق عدد حروف الهجاء، ترتب فيه المداخل بحسب حروفها الأوائل بحذف حروف الزيادة، فـ"يتتابع ارتباط الجذر الأول من المادة اللغوية بالجذر الثاني في كل باب وفق التسلسل الهجائي المذكور، ووفق هذا التسلسل أيضا يرتب الحرف الثاني بالثالث فالذي يليه وهكذا"[2]، فجد في باب الباء مثلا نجد الباء مرتبطة بالهمزة كما يلي: بأ، بأب، بأث...

وأول معجم اعتمد هذا المنهج هو معجم (أساس البلاغة) للزمخشري، وقد اعتمدت معاجم كثيرة بعده عبر التاريخ على هذا المنهج في الترتيب، حتى اعتمد حديثا في صناعة المعاجم بأنواعها وذلك لسهولة البحث فيه ولحفاظه على اشتقاق الكلمة[3].

[1]- حسن جعفر نور الدين، المعاجم والموسوعات بين الماضي والحاضر، ص 58-59.
[2]- المرجع نفسه، ص 60.
[3]- المرجع نفسه، ص 59-60.

د. المنهج الهجائي النطقي:

يشبه هذا المنهج السابق في ترتيب المفردات حسب ترتيبها الهجائي، ولكنه يخالفه في عدم مراعاته للأصلي والزائد فيها، وهذا ما لا يضمن اجتماع المفردات تحت جذر اشتقاقي واحد، فمثلا نجد كلمة (خرج) في باب الخاء، في حين نجد كلمة (مخرج) في باب الميم، ونجد كلمة (استخرج) في باب الألف.

و لم يلق هذا المنهج اهتمام الأقدمين إذا استثنينا من ذلك كراع النمل في معجمه (المنجد في اللغة)، وأبو البقاء الكنوي في (كتاب الكليات في المصطلحات، والفروق اللغوية)، والشريف الجرجاني في كتاب (التعريفات)، أما حديثا فقد اعتمد عليه كثيرا في صناعة المعاجم والموسوعات، وذلك لسهولة البحث فيها، خاصة من قبل فئة الطلاب.

ومن أمثلة ما ألف حديثا من معاجم وفق هذا المنهج: المرجع للشيخ عبد الله العلايلي، القاموس الجديد للطلاب، منجد الطلاب...[1]

5. صناعة المعاجم:

تستعمل عبارة "صناعة المعاجم" بدلا من " تأليف المعاجم" وذلك لأن عملية إنجاز المعجم تتجاوز مجرد التأليف، لكونها تمر بمراحل عدة:

أ. **مرحلة ما قبل الإنجاز** :لقد أصبح من الضروري أن يدرس مشروع كإنجاز معجم من مناح عدة

قبل الشروع في الإنجاز، من ذلك:

- **التّصور المبدئي للعمل:**

يقول لاندو S. Lindau: "إنّ التصور القديم الشائع أنّ صناعة المعجم تبدأ من تعريف الكلمات مجرد تصور ساذج يشبه التصور أن تشييد مبنى يبدأ من شراء مواد البناء، لو تصور المرء إمكانية شراء مواد البناء من أسمنت، وحديد تسليح، ،...دون أن يكون هناك دراسة

[1]- ينظر: حسن جعفر نور الدين، المعاجم والموسوعات بين الماضي والحاضر، ص 60-61.

مسبقة لاحتياجات المبنى الذي تجهز له هذه المعدات- فإنه يمكن للمرء أن يتصور إمكانية البدء في عمل معجم بصياغة التعريفات"[1]فـ"ـالمعجمي لا بد أن يضع التصميم المناسب للمعجم المقترح حسب الغرض الموضوع له، ونوع المستخدم، والسوق الذي سيطرح فيه"[2]

- **حساب التكلفة وتوفير التمويل:** لأن صناعة المعاجم أيضا عمل تجاري خاضع للربح والخسارة.
- **التخطيط المبدئي وجدولة الأعمال:** وذلك لأن كل مشروع لا بد له من تخطيط يسبقه وخطوات يسير عليها.
- **إعداد فريق العمل:**

"إذا كان الدعم المالي اللازم للمعجم إحدى الصعوبات التي تعوق العمل فإن إعداد فريق العمل وتدريبه يشكل صعوبة أخرى لا تقل عن الصعوبة الأولى إن لم تزد عليها"[3]، فلا بد أن يشتمل على مختصين في اللغة والطباعة والتصميم وغيرها.

ب.مرحلة الإنجاز: وذلك وفق الخطوات التالية: جمع المادة، اختيار المداخل(الوحدات المعجمية)، تأليف المداخل، إعداد المقدّمة والملاحق[4].

ج. مرحلة ما بعد الإنجاز: فلا ينتهي دو فريق العمل بخروج المعجم إلى المستعمل، فلا بد من متابعة المستجدات لسد ثغراته، وإعادة النظر في المعجم كلما جد جديد في اللغة أو تم كشف خلل ما.

6. أهمية المعجم ووظيفته:

تتمحور أهمية المعجم بالإضافة إلى كونه وعاء حافظا للغة عبر العصور في أنه انعكاس لمدى تطور الأمم، ومورد ثقافي فكري هام لكافة أبنائها، فهو "مقياس تقدم الأمة و تأخرها أو

[1]- أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص 66.
[2]- المرجع نفسه، ص 66.
[3]- المرجع نفسه، ص 70.
[4]- المرجع نفسه ، ص 75

تحضرها أو تخلفها، حيث مجموع ما تستخدمه الأمة من ألفاظ، هو مجموع ما تعرفه من ماديات و معنويات".[1]

كما تعد المعاجم من أهم منتجات الحضارة وأكبرها، ويبين أحمد معتوق إلى أنّ من وظائف المعجم "التمييز بين الأصيل من الدخيل، والحقيقي من الزائف، والحي من الميت، والسّائد من النادر منها، فيرجع إليها الإنسان ليتزود بما يحتاج إليه من ألفاظ ...كما أنه يتخطّى حاجز الزمن ويعيش مع الأجيال الماضية، فيفيد من خبراتهم وما أبدعته قرائح أهله، فهي خزائن اللغة وكنوزها"[2].

كما تتمثل أهميتها بالنظر إلى أنواعها وأشكالها في مساعدتها على تعلم اللغات والتعرف على الثقافات، ويلخص المختصون وظيفة المعجم في:

أ. **بيان معنى الكلمـــة أو معانيهـــا:** منذ أقدم استخدام لها إلى آخر معنى لها تحمله في العصر الحاضر، ولذلك من خلال السياقات المتعددة و التراكيب المختلفة التي استخدمت فيها من أجل إيضاح معناها وتعريف القارئ باستعمالاتها الشائعة والمعنى أهم مطلب لمستعمل المعجم، كما أنه أكبر صعوبة يواجها صانع المعجم.

ب. **بيان كيفية النطق:** أم بيان نطق الكلمة كضبطها الشكل بالنسبة للمعاجم العربية، وكذا إعجام الحروف وقياس الكلمة ...

ج. **بيان كيفية كتابة الكلمة:** وذلك مراعاة لخصوصية الكتابة واختلافها عن النطق.

د. **تحديد الوظيفة الصرفية للكلمة:** تمييز المبنى الصرفي للكلمة؛ اسما أو فعلا أو حرفا ...

ه. **بيان التأصيل الاشتقاقي للكلمة:** أي بيان أصولها ومصادرها، مما يمكن الباحثين من معرفة العلاقات بين اللغات ذات الأسرة الواحدة.

و. **بيان درجة اللفظ في الاستعمال:** من خلال وصف التنوع اللغوي والسياقات المختلفة للفظة.

---

[1]-محمود أحمد حسن المراغي، دراسات في المكتبة العربية وتدوين التراث، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، القاهرة، د ط، 2003م، ص68 .

[2]- أحمد محمد المعتوق الحصيلة اللغوية أهمتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1996، ص220.

ز. **تقديم المعلومات الموسوعية:** بتقديم معلومات عن العالم الخارجي بهدف توضيح معلومات لغوية.[1]

7. المعجمية وتعليمية اللغة العربية:

ترتبط صناعة المعاجم ارتباطا وثيقا بالتعليم، خاصة بتعليمية اللغة، بل إن من أبرز أهداف صناعة المعاجم تعليم اللغة، سواء للناطقين بها أو لغير الناطقين(ونخص بذلك المعاجم ثنائية اللغة)، فقد أولى المختصون في صناعة المعاجم عناية بالغة منذ القديم بضرورة توجيه المعجم نحو ترسيخ المعارف اللغوية، خاصة ما تعلق منها بفئة صغار السن، "فقد كانت معاجم الطّلاب – ذات الهدف التعليمي في الأساس–مبكّرة في وجودها الحديث ويمتدّ عمرها في أوروبا إلى عمر المعجم الحديث، وكان أهم ما ميزها التبسيط، ومراعاة النمو اللغوي لدى مستعمل المعجم، ثم أضيف إلى هذا –فيما بعد–عناصر الاختيار، والتدرج في المفردات، واستخدام حروف الطّباعة الكبيرة والاستعانة بالرسوم والصور".

8. أنواع المعاجم التعليمية: وقد قسم المتخصصون هذه المعاجم التعليمية بحسب الفئات العمرية:

أ. **معاجم الأطفال، أو ما قبل سن المدرسة:** يعتمد هذا الصنف على الصور أكبر من اعتماده على الكلمة، وبالنظر إلى استهدافه فئة غير قابلة لاستعمال المعجم فإن تسميته بالمعجم مجرد مجاز.

ب. **معاجم الصغار، أو تلاميذ المرحلة الابتدائية:** يتوفر على شروط أساسية تزيد على كونه مختصرا لمعاجم الكبار:

- التبسط الشديد للتعريفات.
- مناسبة المعلومات لاحتياجات الصغير.

[1]– ينظر: أحمد مختار عمر، صناعة المعجم الحديث، ص50–162/ أحمد مختار عمر، بحث اللغوي عند العرب، ص:165–166/ تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، النهضة المصرية، القاهرة، ط2، 1979م، ص 325–328

ج. **معاجم المرحلة قبل الجامعية:** تخاطب هذه المعاجم فئة سنية تتراوح بين العاشرة والثامنة عشرة، وهي فئة تتميز بنموها الفكري وتطور قدراته اللغوية، مما يسمح بإدراكهم لتعريفات الأشياء المألوفة.

ويقوم هذا الصنف من المعاجم على:

- تحديد عدد المداخل واختصار معاني الكلمات.
- إتباع معيار" تكرار الاستعمال" في اختيار كل من المداخل والدلالات.
- تغليب الجانب الوظيفي في تعريف الأسماء على الجانب الحسي.
- تجنب ذكر أصل المعنى وتطوره.
- ترتيب المعاني في المدخل الواحد، وترتيب جزئيات التعريف.

د. **معاجم المرحلتين الأخيرتين:** تخص هذه المعاجم المرحلتان الجامعية والكبار، ويطلق عليها "معاجم الكليّات".

ويتعدى دور الدراسة المعجمية الدلالية في تعليم المفردات اللغوية مجرد صناعة معاجم خاصة تدم العملية التعليمية، فمن المعروف أن القضية في تعليم المفردات ليست أن يتعلم التلاميذ نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط، أو معرفة طريقة الاشتقاق منها،إن معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون التلاميذ قادرا على هذا كله بالإضافة إلى شيء آخر لا يقل عنه أهمية، ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب، لذا يعتبر بعض اللغويين أنّ مجرد حفظ التلميذ للمفردات العربية عملا غير علمي[1].

9. أهمية تعليمية المعجم:

وبالنظر إلى الأهمية الكبرى التي يكتسبها تعليم مفردات اللغة قد فكر العلماء في أساليب ناجعة لذلك، أهمها:

أ. بيان ما تدل عليه الكلمة بإبراز عينها أو صورتها إن كانت محسوسة، (قلم).

[1]- ينظر: رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منظمة الإسيسكو، مصر، 1989، ص 194.

ب. تمثيل المعنى، (فتح الباب).
ج. تمثيل الدّور(مريض يشكو رأسه).
د. ذكر المضادّات.
ه. ذكر المترادفات.
و. تداعي المعاني(للعائلة تُذكر مثلا: زوج، زوجة، أولاد...).
ز. ذكر أصل الكلمة ومشتقاتها.
ح. شرح معنى الكلمة باللغة العربية.
ط. إعادة القراءة وتعددها يساعد على معرفة المعنى أكثر.
ي. البحث في المعجم.[1]

فالمعجم وظيفته تربوية أدبية ثقافية لأنه موجه خصيصا للطلاب والأدباء والمثقفين، ويربط بين التراثيات والحداثيات لأن للغة ماضيا وحاضرا، فلها قديمها الموروث وحاضرها الحي الناطق.

وتكمن أهميته في أن طالب اللغة بأمس الحاجة إليه فالقارئ المثقف يرجع إليه ليسعفه بما تمس الحاجة إلى تحرير الدلالة للفظ شائع أو مصطلح متعارف عليه والغرض الآخر أن يرجع إليه الباحث أو الدارس لإسعافهما بما تمس الحاجة إليه من فهم نص قديم من المنثور أو المنظوم.

10. تعريف الدلالة:

أ. لغة:

الدلالة في اللغة من جذر(دلل) وله أصلان كما يقول بن فارس: "أحدهما (إبانة الشيء) بأمارة تتعلمها، والآخر (اضطراب فيالشيء)، كأن تقول في الأول: دللت فلانا على الطريق، والدليل: الأمارة في الشيء، والأصل الآخر قولهم: تدلـــدل الشيء، إذا اضطرب "[2]، ومن أمثلة المعنى الأول قوله تعالى: ﴿وَحَرَّمْنَاعَلَيْهِ ٱلْمَرَاضِعَ مِن قَبْلُ فَقَالَتْ هَلْ أَدُلُّكُمْ عَلَىٰٓ أَهْلِ بَيْتٍ

[1]-) عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد، الوطنية، الرياض، ط1، 1432هـــ، ص159.
[2]- أحمد ابن فارس، مقاييس اللغة، ج2، ص 259.

يَكْفُلُونَهُۥ لَكُمْ وَهُمْ لَهُۥ نَٰصِحُونَ﴾[1] ، ويقول صاحب القاموس المحيط: "ودلّه عليه دلالة فاندلّ **سدّده** إليه"[2]، فالدلالة إذن تعني (ما يؤدي إليه اللفظ ويرشد من معنى).

ب. اصطلاحا:

أما الدلالة في الاصطلاح فهي: ما يمكن أن يستدل به وهي بخلاف الاستدلال لأنه: طلب الشيء من جهة غيره، فالاستدلال فعل المستدل[3]، جاء في التعريفات: الدلالة هي كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر، والشيء الأول الدال والثاني هو المدلول، ويتضح من خلال التعريف أن المعنى الاصطلاحي للدلالة قريب جدا من المعنى اللغوي، من حيث كون الدلالة في الاصطلاح هي أن يكون العلم بشيء ما موصولا إلى العلم بشيء آخر.

11. بين الدلالة والمعنى:

إن التفريق بين الدلالة والمعنى أمر بالغ الصعوبة، لتداخلهما في استعمالات العلماء منذ القدم، فإن كان علم الدلالة sémantique هو: ذلك (العلم الذي يدرس المعنى)[4]، فإن الدراسات الدلالية في الدرس اللغوي العربي مرتبطة أساسا بدراسة المعنى، إلا أننا لا نكاد نجد عند علماء العرب القدماء تعريفا واضحا ومحددا للمعنى، إلا بعض الأقوال المتفرقة، مثل ما جاء في بعض لمصادر، وتدور معظمها حول معانٍ وهي:

أ. المراد من الكلام والقصد منه، وما يقصد بشيء.
ب. مضمون الكلام وما يقتضيه من دلالة.
ج. إن المعنى شيء غير اللفظ لأن اللسان ليس له فيه حظ.
د. إنّ المعنى خفي لا يدرك إلا بالقلب أو العقل.

---

[1]- القصص، آية 12.

[2]- محمد ابن يعقوب الفيروز أبادي، القاموس المحيط، تحقيق: أبو الوفاء نص الهوريني، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط: 4، 2013م، ص 1013.

[3]- ينظر: أبو هلال السكري، الفروق اللغوية، تحقيق: عماد زكي الهارون، المكتبة التوفيقية، مصر، د ط، ص 67 و 70.

[4]- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1998م، ص:11، ومحمود السعران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط3، ص 261.

ه. في حين يرى بعضهم أن الدلالة هي الكيان النفسي الذي يربط بين التصور الذهني (المعنى) والصورة الصوتية (اللفظ).[1]

ومما تقدم فإن المعنى هو موضوع البحث في علم الدلالة، إلا أنه يصعب تعريفه، مما أدى إلى اختلاف الدارسين في تحديده، وتوسع شقة الخلاف بين الآراء، وقد أسهم في ذلك اختلاف مناهج الباحثين، واختلاف مجالات بحوثهم المعرفية، مع كثرة المصطلحات المستعملة في هذا المجال المعرفي التي لم يحصل الاتفاق على معنيها.

12. علم الدلالة sémantique:

هو "مصطلح فني يستخدم في الإشارة إلى دراسة المعنى"[2]، ويعرف بأنه:"علم معاني الكلمات وأشكالها النحوية"[3]،"وهذا العلم من مجموعة الدراسات اللغوية البحتة، وهو يدرس مآخذ المعنى، ومناهج استخراجه من اللفظ، كما يدرس أنواع الدلالة وتطورها، والعلاقات بين الألفاظ ومعانيها، ووظائف الصيغ"[4]، وإذا كان علم الدلالة فرعا من فروع علم اللغة فإنه يعتبر "غاية الدراسات الصوتية والفونولوجية والنحوية والقاموسية، إنه قمة هذه الدراسات"[5].

يعرف بأنه:" دراسة المعنى، أو العلم الذي يدرس المعنى، أو ذلك النوع من علم اللغة الذي يتناول نظرية المعنى، أو ذلك النوع الذي يدرس الشرط الواجب توافرها في الرمز حتى يكون قادرا على حمل المعنى"[6]، ويظهر موضوع علم الدلالة من خلال التعريفين السابقين، فيستلزم التعريف الأخير أن يكون موضوع علم الدلالة أي شيء، أوكل شيء يقوم بدور العلامة أو

[1]- ينظر: أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشويمي، المكتبة العربية، بيروت، لبنان، 1964م، ص: 192-193، وينظر: الزبيدي، تاج العروس من جوامع القاموس، تحقيق: علي شهري، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994م، مج 19، ص711.

[2]- ف.ر.بالمر، علم الدلالة إطار جديد، ترجمة: صبري السيد، دار قطري بن الفجاءة، الدوحة، 1408ه-1986م، ص9.

[3]- مايكل افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كالم فايد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط2، 2000م، ص 371.

[4]- محمد حسن جبل، علم اللغة، تمهيد عام، مطبعة السعادة، القاهرة، 1982م، ص 39.

[5]- محمود السعران، علم اللغة، ص 213.

[6]- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص 11.

الرمز، وهذه العلامات أو الرموز قد تكون علامات على الطريق، وقد تكون إشارة باليد أو إيماء بالرأس[1]، " ومشكلة علم الدلالة ليست هي البحث عن كيان مميز يسمى المعنى، إنها بالأحرى محاولة لفهم كيف يمكن لهذه الكلمات والجمل أن تعني على الإطلاق، أو ربما على نحو أفضل كيف يمكن أن تكون ذات معنى"[2].

13. عناصر الدلالة:

عناصر الدلالة حسب الباحثين ثلاث: الدال، والمدلول، والنسبة:

أ. **الدال**: وهو أداة الإشارة إلى الفكرة الذهنية المجردة، والحامل لها والمعبر عنها، وقد يكون هذا الدال منطوقا وقد يكون شكلا أو إشارة، ويعرّفه دي سوسير بأنه:" الصورة الصوتية"[3]، أي الصورة الإصغائية، وهي ليست الصوت الفيزيائي المحض، وإنما الأثر الذي يُحدثه الصوت في الذهن.

ب. **المدلول**: هو الفكرة أو المعنى الذي يحمله الدال ويعبر عنه، ويعرفه سوسير بأنه" التصور"[4]، ويعرّفه البعض بأنه "الصور المفهومية التي تعبر عن التصور الذهني الذي يحيلها إليه الدّال"[5]، فليس المدلول هو الشيء، بل التّمثُّل النفسي للشيء.

ج. **النسبة**: وهي العلاقات القائمة بين الألفاظ والمعاني التي تدل عليها، أي هي العلاقات القائمة بين الصورتين الصوتية والذهنية، وبحصولها يتم الفهم ويحصل الإدراك، وهي ما يُصطلح عليه: العلاقة الدلالية أو الدلالة، وتتحقق عند اقتران الدال بالمدلول، ولا يمكن بفضها الفصل بين الدال والمدلول.

14. أنواع الدلالات:

قسم علماء اللغة الدلالة بحسب مصدرها أربعة أنواع وهي:

---

[1]- ف.ر.بالمر، علم الدلالة إطار جديد، ص 51.

[2]- المرجع نفسه، ص 51.

[3]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ط:1، 1986م، ص 81، ص 139.

[4]- المرجع نفسه، ص 88-139.

[5]- أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، بيروت، دمشق، ط2، 1999م، ص 18.

أ. الدلالة الصوتية:

فالصوت المادة الخام للغة، ويقصد بالدلالة الصوتية تلك الدلالة التي تستمد من طبيعة الأصوات، ومقابلة أصوات الألفاظ، أو بعض حروفها، أو صورتها اللفظية مما يشاكل معناها، ونجد ذلك في العربية حين مقابلة أصوات اللفظ المشاكل للمعنى في الكلمات الموضوعية، كحكاية الأصوات، مثل: صهيل" حكاية صوت الفرس والحصان".

فإذا حدث إبدال صوت في كلمة بصوت آخر في كلمة أخرى، أدى ذلك إلى اختلاف كلّ منها عن الأخرى، سُمي الصوت المبدل فونيما والمبدل به فونيما ثانيا، حيث" يحل فونيم محل آخر في كلمة فتنشأ كلمة ذات معنى مختلف"[1]، ولا تشمل هذه الدلالة أصوات الحروف المشكلة للكلمة فحسب، بل يدخل ضمنها ما يستمد من الأداء النطقي للجمل والعبارات من معان، واصطلح على ذلك مصطلح" الفونيمات فوق القطعية"، وهي النبر، والتنغيم.

ب. الدلالة الصرفية:

أو ما يسمى الوظائف الصرفية للكلمة، وهي تلك الدلالة التي يؤديها هيكل ومبنى الكلمة، أو هي "المعاني المستفادة من الأوزان والصيغ المجردة"[2]، كالمشتقات مثل صيغ اسم الفاعل واسم المفعول، واسم الآلة، واسمي الزمان والمكان،...أو الضمائر وأسماء الإشارة الأسماء الموصولة وظروف الزمان والمكان...، أما الأفعال فلها دلالة الحدث والزمان فحسب، فإن زيد على ذلك فلعلة الوزن (كوزن فاعل الدال على المشاركة، وانفعل الدال على المطاوعة...).

ج. الدلالة النحوية:

ويقصد بها تلك الدلالة المحصّلة" من استخدام الألفاظ أو الصور الكلامية ففي الجملة المكتوبة أو المنطوقة على المستوى التحليلي أو التركيبي"[3]، وتعرّف أيضا بالوظائف النحوية أو

[1]- محمد علي الخولي، معجم اللغة النظري، مكتبة لبنان، 1982م، ص 08.

[2]- حلمي خليل، الكلمة، دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 1988م، ص 65.

[3]- فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي، من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م، ص 209.

المعاني النحوية[1]، التي تكتسبها الكلمة أو الجملة عن طريق القواعد النحوية التي تقتضي ترتيب الألفاظ وفق ترتيب المعنى المقصود، وهذا ما أسماه عبد القاهر الجرجاني بالنظم، والدلالة النحوية نوعان: عامة وخاصة:

- أما العامة فهي مجموع الوظائف والمعاني العامة المستفادة من الجمل والأساليب بشكل عام، مثل دلالة الجمل والأساليب على الخبر والإنشاء، وعلى الإثبات والنفي والتأكيد، أو الطلب من أمر ونهي واستفهام، وتمنّ ونداء وشرط، وعرض وتحضيض...وتحصل غالبا باستخدام الأدوات.
- أما الخاصة فتتمثل في معاني الأبواب النحوية، مثل باب الفاعلية وباب المفعولية، وباب الحالية، وباب الإضافة...وأي كلمة تقع في باب من الأبواب المذكورة تؤدي وظيفة الباب الذي تقع فيه.

د. الدلالة المعجمية:

ويقصد بها تلك الدلالة التي تكتسبها الكلمات المفردة أثناء الوضع اللغوي، ويسميها بعض الدارسين المعاني المفردة للكلمات[2]، وقد تكفل علماء المعاجم العربية بالكشف عنها، وبيان معاني الألفاظ العربية، والتميز بين الكلمات المعربة والدخيلة، والمولدة والمصنوعة، حتى صارت دراسة المعنى المعجمي للكلمات الهدف الرئيسي لعلم المعاجم، ويرى علماء اللغة المحدثون والمعاصرون أن المعنى المعجمي يتكون من ثلاثة عناصر رئيسية، وهي:

- ما تشير إليه الكلمة في العالم الخارجي .
- ما تتخذه الكلمة من دلالات أو ما تستدعيه في الذهن من معان .
- درجة التطابق بين العنصر الأول والثاني[3].

[1]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق محمد رشيد رضا، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط2، 1982م، ص ف.

[2]- أحمد مختار عمر، علم الدلالة، ص 14.

[3]- حلمي خليل، الكلمة، ص 106.

ه. الدلالة المركزية:

وهي القدر المشترك بين الدلالة الذي يسجله اللغوي في معجمه، ويعرفه أفراد المجتمع ويوصلهم إلى فهم الكلمة وإدراك معناها، وقد تكون هذه الدلالة المركزية واضحة في أذهان كلّ الناس كما قد تكون مبهمة في أذهان بعضهم.

و. الدلالة الهامشية:

ويقصد بها تلك (الظلال التي تطفو على الكلمة)، وتختلف باختلاف الأفراد تبعا لاختلاف طبائعهم، وتجاربهم وخبراتهم، وعاداتهم وتقاليدهم[1].

ز. الدلالة السياقية أو الاجتماعية:

هي تلك الدلالة التي يحددها السياق والمقام تبعا للملابسات المحيطة بالفعل الكلامي، ويقصد بالسياق مجموع القرائن اللغوية والحالية والتاريخية والاجتماعية المحيطة، التي تتوفر في المقام والمقال، وهذه القرائن هي التي تحدد الكلام وتعطيه معنى خاصا، ويعرّفه سبنس بأنه: "وضع الكلمة داخل الجملة، أو الحدث الذي تعبر عنه الكلمة داخل الجملة مرتبط بما قبلها وما بعدها، كما أنه في حالة الكلام يتمثل في العلاقة القائمة بين المتكلم والحالة، أو المقام الذي يتكلم فيه وتكوينه الثقافي"[2].

فلما ترد كلمة في جملة أو عبارة يسمى هذا سياقا لغويا، ولما تقال في الجملة أو العبارة في مقام خاص أو موقف اجماعي معين، فهنا يسمى السياق الاجتماعي.

15. علاقة الدلالة بالمعجمية:

لقد نشأت المعجمية في ضوء تطور الدراسات الدلالية، خاصة وأنها قمة الدراسات اللغوية عبر العصور، ومنها المعجمية العربية، التي كانت ركنا أساسيا في الدرس اللغوي العربي،

[1]- ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط2، 1990م، ص106-107.

[2]- spénceensyclopaedia of lingsomatics, p502, نقلا عن: محمد بوداي، ألفاظ العقائد والعبادات والمعاملات في صحيح البخاري، دراسة دلالية، رسالة دكتوراه، جامعة عباس فرحات، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، سطيف، ص 68.

ويتفق معظم الذين أرخو للمعجمية العربية على أن المعاجم ظهرت أول مرة بوصفها أداة لمساعدة الدارسين في فهم المفردات الصعبة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف.

ويعد علم الدلالة من أكثر العلوم الإنسانية التصاقا بـــ(علم المعاجم) لكونهما يتقاطعان في قضايا عديدة، إذ يعرف علم الدلالة بأنه (العلم الذي يدرس المعنى)، ويهتم بالتعبيرات الدلالية التي تلحق الكلمات والتعابير والأساليب، ويدرس (علم المعاجم) بكيفية ما اللغة الطبيعية من خلال دراسة مفرداتها،والمعنى المعجمي هو تلك الرابطة والعلاقة بين علم الدلالة وعلم المعاجم، ، فكل كلمة من كلمات اللغة العربية تحمل دلالة معجمية مستقلة و دلالات زائدة على تلك الأصلية، وإذا أردنا أن ننظر في علاقة القربى بين العلمين فإننا سنجد أن "علم الدلالة" يهدف إلى دراسة المدلولات اللغوية التي تشكل القاسم المشترك ليس فقط بينه وبين علم المعاجم بل حتى مع علوم أخرى كالتداولية والسيمولوجية، وقد عرف بعض العلماء علم الدلالة بأنه "ذلك الفرع من علم اللغة الذي يقوم بدراسة المعنى المعجمي"[1]،ورغم أن هذا التعريف يكاد يحصر وظيفة علم الدلالة في أنه يهتم بدراسة المعنى المعجمي لوحده، إلا أنه استطاع أن يبين لنا علاقة لازمة بين علم الدلالة والمعجم،إذن يمكننا اعتبار علم المعاجم جزءا من علم الدلالة، كون علم الدلالة يهتم بدراسة المعنى على صعيدي المفردات والتراكيب، ولا يمكن لعلم الدلالة دراسة المعنى بعيدا عن المعاني الرئيسية أي المعاني المعجمية..

ويستفيد "علم المعاجم" من (الدراسات الدلالية)، ففي تحليل المجموعات المعجمية في ارتباطها مع محتوياتها لن يمكن بدون محاولة تحليل هذه المحتويات إلى السمات المميزة، وهكذا يمكن تطبيق نظرية السمات المميزة على الوحدات المعجمية المتقاربة دلاليا أو التي تنتمي إلى حقل الترادف. ويتعلق الأمر هنا بالدلالة المعجمية وهي مبحث المعاني المعجمية التي تستفاد من الوحدات المعجمية في حالة تفردها وفي حالة انتظامها في السياق، ومن ناحية أخرى يستلهم

[1]- خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، ط1، بيت الحكمة، سطيف، 2009، ص95.

علم المعاجم من علم الدلالة النظرية التحليل إلى الوحدات الدلالية لتصفية المفردات واختزالها في هيئة مجموعات أساسية من المفاهيم.

ومهما يكن من أمر، فعلم الدلالة أقرب العلوم الإنسانية إلى "علم المعاجم"، ولعل الإقصاء الذي عرفه كلا العلمين من قبل اللسانيين لخير دليل على تداخلهما فيما بينهما. حيث لم يعط للدلالة حقها من الدراسة إلا بعد صدور كتاب "ريتشاردز" و"أوغدن" والمعنون بـــ: "معنى المعنى"، وقد عانى علم المعاجم بدوره من الإقصاء والتهميش من قبل علماء اللغة و لم تهتم به الدراسات إلا بعد ظهور دراسات وأبحاث كل من "إيسبان" و"تراير" في الحقول الدلالية.

16. المستوى الصرفي وعلاقته بالمستوى المعجمي/الدلالي:

تقوم استقامة المعنى المعجمي أو الدلالي على ركائز متعددة منها المبنى الصرفي للكلمة فيما إذا كانت اسماً أو صفة أو فعلاً أو غير ذلك، وتعرف به أي المستوى الصرفي أوجه الدلالة في الكلمات، وهو علمٌ لا غنى عنه في علوم اللغة كلها، ومناحي الحياة جميعها، وتفسير القرآن والسنة كذلك الحال، بل ويذهب بعضهم إلى أنّ كلَّ ما وُضِعَ في هذه اللغة العربيَّةِ من تَصنيفٍ فهوَ مفتَقِرٌ إلى علمِ التَّصريف.[1]

وينبني النظام الصرفي في اللغة العربية حسب تمام حسان على ثلاث دعائم هي:

أ. مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى تقسيم الكلم، ويعود بعضها الآخر إلى تصريف الصّيغ.

ب. طائفة من المباني بعضها صيغ مجردة، وبعضها لواصق وبعضها زوائد وبعضها مباني أدوات.

ج. طائفة من العلاقات العضوية الإيجابية، وهي وجوه الارتباط بين المباني وطائفة أخرى من القيم الخلافية أو المقابلات، وهي وجوه الاختلاف بين هذه المباني[2].

[1] -Carstairs-McCarthy, Andrew (2002). An Introduction to English Morphology. Edinburgh University Press.p28

[2] - تمام حسّان، اللغة العربية معناه ومبناها، ص69.

ولا يمكن أن يكون الإنسان صاحب تدبر وتفهم إلا إذا كان متقناً لهذا العلم .يقول ابن فارس من فاته علمه أي(علم الصرف) فاته المعظم لأنّا نقول: (وجد)كلمة مبهمة فإذا صرفناها اتضحت فقلنا :في المال وجدا، وفي الضالة وجدانا، وفي الغضب موجدة، وفي الحزن وجدا، وقد زخرت كتب اللغة والتفسير بقضايا الخلاف التصريفي، إلى حد جعلت بعض اللغويين بتسميتها ببدع التفسير، ومنها :أن الإمام في قوله تعالى: ﴿ يَوْمَ نَدْعُواْ كُلَّ أُنَاسٍ بِإِمَـٰمِهِمْ ۖ فَمَنْ أُوتِيَ كِتَـٰبَهُۥ بِيَمِينِهِۦ فَأُوْلَـٰٓئِكَ يَقْرَءُونَ كِتَـٰبَهُمْ وَلَا يُظْلَمُونَ فَتِيلاً﴾ [1] جمع أم وأن الناس يدعون يوم القيامة بأمهاتهم دون آبائهم لئلا يفتضح أولاد الزنا، قال :وليت شعري أيهما أبدع أصحة لفظة أمه أم بهاء حكمته، يعنى أن أما لا يجمع على إمام، هذا كلام من لا يعرف الصناعة ولا لغة العرب.[2]

وسأدلل على أهمية المستوى الصرفي في تبيان الدلالة على المستوى المعجمي من خلال ثلاثة محاور: أثر البنية الصرفية في أبنية الأفعال، وأثر البنية الصرفية في أبنية الأسماء، وأثر البنية الصرفية في أبنية المشقات.

17. علاقة الدلالة المعجمية بالتعليمية

تقتضي عملية التعليم ثلاثة أركان هي : المتعلم والمعلم ثم المادة أو المحتوى، ولا يمكن أن نحكم على نجاح تلك العملية إلا إذا كان هناك انسجام تام بين هذه الأركان، وإعطاء عناية خاصة لكل واحد منها، فالمتعلم مثلا باعتباره مرسلا إليه أو محفز يجب أن نأخذ بعين الاعتبار في تعليمه الحوافز المرغبة في التعلم وخلق نوع من التشويق في ذلك من أجل أن تكون لديه طاقة على الاستيعاب والعمل وتقريبه في نفس الوقت من جو المدرسة، هذا من حيث الجانب النفسي. أما بخصوص الناحية الاجتماعية فالمطلوب توثيق العلاقة بين الأسرة والمدرسة من أجل

[1]-الإسراء، آية 71.

[2]- خالد حسين أبو عمشة، تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، ص9.

التوجيه والمراقبة المستمرة لسلوك المتعلم، وهذه كلها أمور من شأنها أن تخلق تعلم جيد لدى التلاميذ.

والمعلم هو الآخر كمرسل لا يقل أهمية عن التلميذ، بل إن قضاياه أوسع وأشمل من ذلك، لكونه المفعل المباشر للعملية التعليمية، ولهذا يجب الحرص على إعداد معلم في المستوى المطلوب، بمراعاة ظروفه النفسية والأسرية، ومدى اعتزازه بالمادة التي يدرسها، وكذلك العمل على تكوينه بشكل مستمر من أجل مواكبة ومسايرة كل مستجد.

أما بخصوص المحتوى أو المادة فينبغي أن يراعى فيها الانسجام بين النمو العقلي للمتعلم، وكذلك الدور الاجتماعي والمهني الذي سيقوم به المتعلم في المستقبل، فالمحتوى الذي نقدمه لمن ينوي التخصص في اللغة العربية يختلف عن الذي يسلك توجها علميا كالطب مثلا أو الهندسة، وبالتالي فكلما كانت المواضيع المدرسة قريبة من ميولات التلاميذ ورغباتهم كلما كانت محببة ومقبولة لديهم، ولا يخفى على الذين يمارسون مهنة التدريس خصوصا هؤلاء الذين تخصصوا في تدريس اللغة العربية، ما تشكله هذه الأخيرة من صعوبات منفرة للتلاميذ الذين لا يتجاوبون معها لعدة أسباب ذاتية وموضوعية، وهذه الظاهرة في تصاعد مستمر جراء الحواجز النفسية التي تشكل للتلميذ اتجاه تعلم اللغة العربية الفصحى الشيء الذي يجعله يتموقف منها سلبا، وهذا الأمر يستدعي مراجعة للوضع التربوي التعلمي في كليته والبحث عن وسائل كفيلة بتحديث تعليم وتعلم اللغة العربية في ظل المعطيات العلمية الحديثة، لكسب ثقة التلميذ في قدرة لغته على مسايرة تلك المعطيات العلمية، وتبديد نظرته الدونية واليائسة للعربية.

18. دور الحافز في تعليمية المعجم والدلالة:

لعل مـــن الأمور التي ينبغي الوقوف عندها هي مفهوم الحافز La motivation الذي أصبح يطرح نفسه بقوة في كل عملية تعلمية ، إذ لا يمكن أن نتحدث عن تعليم ناجح دون حضور هذا المبدأ المحرك لمسار التعلم "والذي من غاياته الاستجابة لأذواق وحاجيات

التلميذ وتحقيق مردودية أكبر بسهولة كاملة"[1]، ومن هنا يمكن أن نقول أن الحوافز في معناها العام هي كل شيء يستطيع دفع الفرد إلى تبني سلوك معين سواء كان هذا السلوك عقليا أو حركيا أو نفسيا، ولذلك نجد مجموعة من الدراسات تدعم الأبعاد العلمية للحافز من عدة زوايا نفسية واجتماعية ولسانية، وسنحاول هنا التركيز على هذه الأخيرة، - الحوافز — من منظور لساني وهو ما يهمنا رغم أن الحافز كمفهوم يعود إلى الحقل النفسي.

وتعتبر الدراسات التي أقامها اللسانيP.Galaisson من أبرز المقاربات اللسانية التي اهتمت بموضوع الحافز واكتساب الوحدات المعجمية، إذ انتقد في ذلك الطرق التعلمية القديمة التي تولي اهتماما كبيرا للمحتوى الدراسي أو المواد والتركيز بشكل كبير على طريقة التلقين للمعجم لاغية في ذلك كل الفوارق الفردية والاجتماعية للمتلقي، ويقترح Galaisson في مقابل ذلك منهجا جديدا يجعل من المتعلم محور العملية التعليمية واستثمار الحافز لديه مما يجعل هذا الأخير يتخذ بعدا تعلميا محضا، وعلى هذا الأساس يمكن أن يستغل المعلم النجيب تلك الحوافز لتمرير مجموعة من المفاهيم والمعارف بصفة عامة معتمدا بعض الميولات التي يتصف بها تلامذته سواء أكان ذلك بشكل فردي أم جماعي، مستغلا في ذلك أسلوب التشويق في طرح الأسئلة البانية للدرس حتى يجنب التلاميذ الإحساس بالملل، وكسب مسايرتهم بشغف وتلهف، وهذه الطريقة تحقق نجاحا كبيرا في اكتساب المعجم بحيث يعمل المعلم على خلق نشاط فعال في قسمه لا يعتمد على الوصف المعجمي، بل يدفع التلميذ إلى البحث والتعلم الذاتي بعدما يمكنه من آليات الاشتغال، وتركز هذه الطريقة بشكل كبير على ضرورة "مراعاة الاستعداد النفسي والعضوي لدى التلميذ في مرحلة وضع البرامج لهذا التلميذ من جهة ومرحلة الشرح والاختبار ووسائل الإيضاح من جهة أخرى"[2]، بمعنى أنه لا بد من تحديد البرامج الدراسية وفق مستوى التلميذ الذهني والنفسي والاجتماعي لأن تلميذ البادية ليس هو تلميذ المدينة وهكذا، وإلا

[1]- تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة المناهل، المملكة المغربية، 1977م، العدد08، ص 100.
[2]- المرجع نفسه، ص 102.

فسيحول تعليم اللغة بحكم طبيعته إلى عمل نظري عنيف لا يستسيغه عقل التلميذ، وعندئذ يكره التلميذ درس اللغة ويؤدي به كل ذلك إلى الفشل والإخفاق.

وفي المقابل يمكن أن نجعل من درس اللغة وخصوصا تعلم المعجم نوعا من أنواع اللعب حين يصاغ هذا الدرس في صورة تمرينات تعتمد على حيل الطرق التربوية الحديثة، وقتها يتقبل التلميذ ذلك الدرس ويتفاعل معه، مثلا إذا كان ميول التلاميذ إلى الرياضة أو الفن أو غير ذلك يمكن أن نستغل ذلك ونوظف نصا معينا يشمل مفردات متعلقة بتلك الميولات، أو استغلال المتعة التي يوجدها الأدب بما فيه من أقاصيص عن الأدباء أو عن التاريخ تشمل على نصوص وما فيه من أمثال سائرة وأبيات شعرية رائعة قريبة المتناول بالنسبة لفهم التلميذ على أن تشمل هذه الفقرات القصيرة على الوحدات المعجمية والدلالية المراد إيصالها للتلميذ في إطار الدرس، ومن " الوسائل الحديثة في التشويق إدخال الدرس في إطار الاستماع اللغوي والأشرطة المصورة برسوم متحركة تمثل الصور فيها مواقف حوار، والأشرطة المصورة للرحلات تعرض، ثم تقيد الملاحظات ويجري حولها النقاش، هذا إلى ما يستطيع المعلم أن يخترع لنفسه من وسائل أخرى للتشويق كأن يختار حوارا من كتب الأدب أو التاريخ الإسلامي فيهيئه ليكن تمثيلية قصيرة يمثلها التلاميذ، ثم تجرى مناقشة حول موضوعها، أو يأخذ التلاميذ في رحلة قصيرة فـــــي بنية المدرسة ويكلف كلا منهم أن يعد وصفا لمشاهداته في هذه الرحلة ..."[1]

فهذه الوسائل وغيرها كفيلة بترطيب الجفاف الذي يحسه التلاميذ في تعلم المعجم وتجعلهم لا يحتاجون في تذكر كل ما اكتسبوه من مفردات ومعارف كثيرا من الجهد والاستذكار، وفي تطبيق هذه الوسائل لا بد من الأخذ بعين الاعتبار حصيلة ومعرفة التلميذ السابقة باللغة، "ويصدق ذلك على ضرورة أن يبني برنامج التعليم خطته على أساس المفردات التي سبق للتلميذ

[1]- تمام حسان، تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، ص 103.

أن تعلمها في البيت والبيئة فيبدأ البرنامج من منطلق هذه المفردات ليبني عليها غيرها"[1]، بمعنى أنه على المدرس أن ينطلق دائما من المحصلات المعرفية السابقة وتحسيس التلميذ بها وربطها بما سيقدم له من موضوعات حتى يخلق له نوع من التنشيط يكون بمثابة حافز يدفعه إلى التعلم.

ومن المسائل الأخرى التي يستحب استغلالها هي علاقة التلميذ بأستاذه فجميعنا يذكر أنه أعجب بأحد أساتذته وأحبه كما يحب أباه وكيف ينعكس ذلك الحب على حب المادة التي يدرسها بصفة عامة، لأن هناك من التلاميذ من يثق في مدرسه ثقة مطلقة ويعتبره القدوة الحسنة في المعرفة ويفضل بذلك التعامل معه، ويحترم آراءه، فالعلاقة بين التلميذ وأستاذه أنبل ما يقوم من علاقة بين اثنين يوجدها الاختيار الحر، والمقاييس العملية والمعرفية، ومن هنا تأتي أهمية شخصية المعلم كركن أساسي في العملية التعلمية، إذ يجب عليه أن يكون عند حسن ظن تلامذته وفي مستوى الثقة التي وضعت فيه.

وهكذا فإن التحفيز يعتبر عاملا هاما في التربية والتعليم وتكمن أهميته في كونه يشمل جميع أطراف العملية التعليمية التي لا يمكن أن نقول أنها حققت أهدافها – البعيدة والقريبة – ما لم نأخذ بعين الاعتبار جميع أركانها الأساسية.

19. علاقة السياق الاجتماعي بتعليمية دلالات الوحدات الـــمعجمية:

إن كل لغة ترتبط في وجودها وخصائصها ببيئة اجتماعية معينة، حيث تستعمل كوسيلة للتواصل بين أفرادها، ولذلك فإننا لا يمكن أن نعزل الظواهر المعجمية عن مقاماتها الاجتماعية ولا عن دلالاتها السوسيولوجية أيضا، إذن فالمفردات ككل الحقائق الملموسة واقعيا، ظاهرة بكل ما للكلمة من معنى، ظاهرة ليس فقط لأنها تعكس الواقع الاجتماعي الذي هو أصلها ومنبعها، ولأنها مظهرا جليا يمكن أن نرى فيه المجتمع واضحا بخصائصه ومميزاته، بل لها أدوار

[1]– مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، سلسلة رسائل وأطروحات، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، رقم2، ص275.

حاسمة كوسيلة من وسائل التواصل والتعليم والتعلم، وأساس التقدم وازدهار العلم والمعارف، ونمو المجتمعات وبناء الحضارات والثقافات، فاللسانيات الاجتماعية إذن تعطي أهمية للسياق الذي يحدث فيه التواصل اللغوي والمقصود به اعتبار الموقف أو المقام، فنحن عندما نتحدث عن الموقف لا يمكن تصوره دون العوامل العاملة فيه التي هي المرسل والمرسل إليه وكذلك العوامل الاجتماعية المحيطة بهما، لأن الوحدات الكلامية للغة الطبيعة ليست مجرد سلسلة أو خيوطا من الكلمات بل هناك مكون كلامي خارجي يفرض نفسه باستمرار، أي أن المعجم لا يطرح مشكل المعنى وعلاقته بالنحو والصرف فقط، وإنما يطرح أيضا انعكاس هذا المعنى على مستوى الحياة الاجتماعية، وبالتالي بين المعنى اللغوي والمعنى الاجتماعي.

ومن هنا يرى هاليداي(Hlliday) أن "اللغة سيميائية اجتماعية يجب دراستها وتفسير ظواهرها على هذا الأساس"[1]، وانطلاقا من هذا فإنه يجب الأخذ بعين الاعتبار البعد الخارجي لأي خطاب في المقاربة البيداغوجية، باعتبار عملية التدريس عملية براغماتية تنحو نحو الاستعمال لا نحو التحليل الداخلي للمعطيات وإعادة النظريات اللسانية، ومن هذا المنطلق ينظر ماطوري إلى المعجم حين اعتبر دراسة المفردات دراسة للمجتمع ككل وأن" الانطلاق من دراسة المفردات إنما يكون لمحاولة تفسير مجتمع معين"[2]، فالمعجمية تتناول اللغة كظاهرة اجتماعية.

وبالتالي لا يدرس المعجم لذاته وإنما يدرس لتفسير المجتمع، فماطوري يعتبر المفردات أفعالا اجتماعية تصنف في مجموعات تسمى حقولا، وتصنف هذه الحقول حسب المفاهيم الخاصة بكل مجتمع وبكل فترة زمنية، ومعنى هذا أنّ هناك تلازمً بين اللغة والمجتمع، فكما تختلف المجتمعات في تصوراتها حسب الزمان والمكان، كذلك تحصل اختلافات في لغاتها، لذلك لا ينظر

[1]- جورج ماطوري، منهج المعجمية، ترجمة ع . العلي الودغيري ، منشورات كلية الآداب ، جامعة محمد الخامس ، مطبعة المعارف الجديدة، 1930، ص 76.

[2]- المرجع نفسه، ص 76.

ماطوري إلى المفردات في شكلها المجرد وإنما ينظر إلى القيمة التي تحملها كل مفردة، وهذه القيمة هي التي تعطي الكلمة مدلولها سواء كانت حسية أو ذهنية فقيمتها قيمة اجتماعية بمعنى أنها تستمد أهميتها من وضعها داخل السياق الاجتماعي، ذلك أن المعنى المعجمي ليس كل شيء في إدراك معنى الكلام فثمة عناصر غير لغوية ذات دخل كبير في تحديد المعنى، بل هي جزء من معنى الكلام وذلك كشخصية المتكلم وشخصية وما بينهما من علاقات وما يحيط بالكلام من ملابسات، ومعنى هذا أن الرصيد اللغوي الذي يكتسبه المتعلم ليس مجرد ركام من الأفعال والأسماء والحروف وإنما هو عبارة عن تجارب حية وسلوكات في نشاط الإنسان"وبالتالي فإن كل نظرة تعتمد تحليل هذه اللغة إلى مستويات جزئية صرفية وتركيبية ودلالية مستقلة – كما يفعل البنيويون الأمريكيون – يفقد اللغة طابعها الخاص بها".[1]

إذن يمكن أن نخرج بخلاصة مفادها أن السياق اللغوي هو الذي يحدد معنى الوحدات المعجمية والخطاب اللغوي بصفة عامة، وإذا حاولنا أن نلقي نظرة استكشافية لبعض القواميس والمعاجم المدرسية سنجد أن هذه السياقات لا توجد فيها إلا عوضا في شرح المفردات وهي ليست مستهدفة لذاتها. ومن هنا يمكن الاستفادة تربويا من البحث اللساني بمراعاة السياقات الإجتماعية في تعليم المعجم والدلالة.

20. الأهداف من تعلم وتعليم المعجم والدلالـــة:

يمكن أن يؤدي المعجم مجموعة من الوظائف التربوية والثقافية بصفة عامة، لأنه الخطوة الأولى التي يمكن أن ندخل من خلالها لفهم أي نص أدبي ومن دون التحكم في المعجم لا يمكن الكشف عن دلالته، وهنا طبعا تطرح مسألة الوعي بأهمية المكوِّن المعجمي، والمعرفة الصحيحة للطريقة التي يجب أن يدرس بها المعجم داخل النصوص الأدبية، ولا يمكن لهذا الوعي والمعرفة أن يتأتيا إلا من خلال الاستناد إلى خبرة اللساني الذي يستطيع تحديد المعجم كنظام مترابط

[1]– محمد حمود ، تدريس الأدب إستراتيجية القراءة والقراء ، منشورات ديداكتيكا، دط، 1993 ، ص 57.

العلاقات وليس مجرد شرح مفردات غامضة، وهذه العملية ستساعد - لا محالة – التلميذ على تنمية مداركه المعرفية، وتنشيط فكره بتحفيزه – عبر نصوص مختلفة –على تفكيك النظام المعجمي داخلها والبحث عن العلاقات الدلالية والتركيبية القائمة بين مفردات كل حقل من الحقول المعجمية، باعتبار هذه الطريقة تعتمد على التحليل أكثر من اعتمادها على التلقين والحفظ.

إلا أننا إذا تأملنا في الكتاب المدرسي، سنجده غالبا لا يأخذ هذه الجوانب الأساسية في المعجم بعين الاعتبار وكذلك الشأن بالنسبة للمستوى الدلالي الذي تغيب فيه الفعالية التربوية في تحفيز القدرات العقلية للتلاميذ، والاقتصار فقط على المعاني السطحية التي تحققها البنى التركيبية، دون الأخذ بعين الاعتبار البنية العميقة أو الدلالات البعيدة لها، وهذا يتجلى من خلال بعض الأسئلة المتعلقة بمضمون النص، والدلالة كما نعرف لا تقف عند ما هو ظاهر، أو عند حدود سرد بعض المحتويات أو التعابير الجاهزة في النص الأدبي بل تتخذ بعدا أعمق وهو تفسير الحياة الاجتماعية والإيديولوجية بصفة عامة، وهذا الأمر أغفلته التوجيهات الرسمية " فإذا ما نحن انتقلنا إلى المستوى المتعلق بالطرق التعليمية المتبعة في تدريس النص الشعري فإننا سنكتشف حصتها من التشويش على طبيعة هذا الأخير، ذلك أن قيام جل هذه الطرق على أساليب التلقين والتوصيل والإخبار، يؤدي إلى الخروج بالعمل الشعري من رحابة وظيفته الفنية الجمالية إلى دائرة الوظيفة التواصلية الضيقة التي تعصف في نهاية التحليل بالحدود التي تميز لغة العمل الأدبي بعامة عن لغة غيره من النصوص غير الأدبية، ومن هذه الناحية كذلك يختزل النص الشعري في مجموعة من المعارف اللغوية والتاريخية، يعمل الأستاذ على تلقينها للتلاميذ من خلال عملية نثر النص وترجمته إلى مجرد أقوال باردة لها الهجانة والابتذال"[1].

[1]- جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفطر، دمشق، ط2، 1980 ، ص 09.

وبالتالي فإن التعامل الكلي مع اللغة على هذا الأساس ستكون له انعكاسات سلبية على تعلم التلاميذ الذين يصبحون عبارة عن وعاء فارغ يملؤه المدرس بمجموعة من المفردات التي غالبا ما تنسى أولا يستحضرها التلميذ في حينها، وهذه النظرة ستجعل الدراسات التربوية والديداكتيكية الحديثة تفرض أسلوبا جديدا على المدرسين تتجاوز بعض الأخطاء في المناهج التي كان يراعى في وضعها زيادة الثروة اللغوية والاهتمام بالمصطلحات الجافة فنشأت عن ذلك مناهج تحتوي على مجموعة من النصوص يحفظها التلاميذ، وهي ألفاظ غريبة يستعملونها في تعابيرهم، وقد لا تعرض لهم عند قراءتهم، بل أصبح الحديث عن أهداف عامة لتعليم اللغة بصفة عامة، والمعجم والدلالة بصفة خاصة، التي تمثل انعكاسا للأهداف التربوية العامة التي تتبناها الدولة، والتي تمثل بدورها الترجمة العلمية للفلسفة التي تسود المجتمع.

إذ بواسطتها تتحول إلى مجموعة من المفاهيم والتصورات والآمال التي تهدف الأمة، إلى تحقيقها في المجال التربوي، وهذه الأهداف تستمد من طبيعة المجتمع ودينه، وفلسفته، وتراثه القومي، وتناسبها مع طبيعة العصر، فالمعجم هو البوابة التي تدخل المؤسسة التعليمية منها إلى شخصية المتعلم، لأنها مجال تشكيل عقليته وشخصيته، ومجال الانتقاء السياسي والإيديولوجي والعقائدي للمنتوج البشري الذي يسمى المواطن الصالح حسب الوصفة المحددة المعالم مسبقا في السياسة العامة، والسياسة التربوية التي تعمل المؤسسة التربوية على إنتاجها، وقد لخصت منظمة اليونسكو الأهداف العامة لتعليم اللغة في التمكن من وسائل التعبير الكتابي والشفوي، ومعرفة الأدب والثقافة، وتنمية التفاهم، واكتساب المصطلحات الفنية والعلمية والمهنية، وتنمية القدرة على التحليل والتركيب ، ويساهم المعجم أيضا في تنمية مجموعة من المهارات اللغوية التي يقسمها اللغويون إلى أربع مهارات هي الاستماع والقراءة التي يتلقى من خلالها التلميذ الأفكار ويستوعبها ومهارتي التعبير والكتابة كمرحلة ثانية يستطيع أن يوصل من خـــــلالها كل رغباته وأفكاره للآخرين، فالهدف من المهارة الأولى — الاستماع – هو الوصول بالتلميذ إلى مستوى يمكنه من استيعاب ما يسمع وذلك بفهم الكلمات والجمل .. أيضا نفس الأمر بالنسبة لمهارة

القراءة التي يصل من خلالها إلى قراءة سليمة للكلمات والجمل والنصوص المختلفة، وهذه المهارات ستساهم في تمكين التلميذ من المشاركة في حوارات عامة حول موضوعات مختلفة، والقدرة على التعبير عنها كتابة في جمل أو فقرات وعموما يمكن أن نجمل أهداف تعليم المعجم والدلالة فيما يلي:

- مساعدة المتعلم على فهم المتن التعلمي من ناحية التركيب والصرف والصوت والكتابة.
- تحصيل مجموعة من المعارف والمعلومات الثقافية
- إثراء رصيده اللغوي.
- التمكن من معاني المفردات اللغوية ضمن سياقات معينة.
- بناء شخصية المتعلم في جوانبها السلوكية المختلفة المعرفية والحسية والحركية والاجتماعية والنفسية كما حددها بلوم وزملاؤه –القدرة على المطالعة الحرة، أي المساهمة في التعلم الذاتي عند المتعلم.
- تنمية الإنتاجية اللغوية والإبداعية عند المتعلم و فهم المتن التعليمي ضمن حيثيات المقام والمقال والتفاعل معه.
- تشكيل الإطار العام اللغوي التواصلي بين الأستاذ والمتعلم.

وبهذا فإن تعلم المعجم والدلالة، يشكل مركز الفعل التعلمي والتعليمي كونه إطارا للتواصل اللغوي والاجتماعي للمتعلم حيث لا يمكن التواصل خارجه, وإطارا خصبا لتعلم اللغة و موضوعا دراسيا في حد ذاته أو وسيطا تعلميا في المواضيع العلمية الأخرى كالعلوم والاجتماعيات .. وهو بذلك العنصر المركزي لكفاءة الاتصال ، لذلك كان محط عناية المبرمج التربوي والمدرس.

المبحث الثاني: الأخطاء المعجمية الدلالية

1. ماهيته:

يختلف المختصون في تسميته؛ فمنهم من يسمه بالمعجمي فقط باعتبار أنه يقع في استعمال مفردات المعجم، ومنهم من يُسمه بالدلالي فقط باعتبار أنه يمس دلالة اللفظة مفردة، ويخل بدلالة التركيب، ومنهم من يميز بينه وبين الخطأ الأسلوبي، باعتبار أن هذا لأخير هو" وضع الكلمة في سياق غير صحيح، أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ"[1]، (مثل قولهم للفرس الأبيض أشهب، والأشهب ما كان بين السواد والبياض)، ومنهم من يضيف إلى ذلك الخطأ البلاغي، وهو –حسبهم– ما " تعلق بموضوعات البلاغة، كالجناس، والطباق، والتضمين، والتنافر، وغيرها"[2].

والأخطاء المعجمية الدلالية إذن هي "الأخطاء التي تكون في استعمال معنى الكلمة خطأً في الجملة"[3]، من المعلوم أن "لكل كلمة مدلول لغوي وحروفها ترتبط لتدل على معان محددة، فالدلالة ربط صورة اللفظ الذهنية بالصورة الحسية له، فكلما كانت الصورتان متقاربتين اتضح المعنى، وبما أن اللغة العربية اشتقاقية فهذه السمة لها دور في تفريغ المعنى الأصلي، ومن الصعوبة وضع الصيغ المتنوعة للأصل اللغوي تحت معنى واحد، فكل صيغة تنفرد بمعناها وتختلف معاني الكلمات باختلاف سياق الكلام"[4]، وأي خلل تعلق باستعمال لفظة في غير مكانها في السياق، أواشتقاق صيغة غير مناسبة بالإضافة إلى استعمال كلمة يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يقتضيه السياق يدخل في باب الخطأ المعجمي الدلالي.

---

[1]– جاسم علي الجاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7 ، ص 174.

[2]– المرجع نفسه، ص 171.

[3]– المرجع نفسه، ص 175.

[4]–منى العجرمي، هالة حسني بيدس ،تحليل الأخطاء اللغوية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات (الجامعة الأردنية)، المجلد 42، ملحق 1، ص1099.

2. أنواعه:

تتعدد صور الخطأ المعجمي عند المتعلمين، نذكر منها:

- إيرادهم كلمة معجمية بدلاً من الأخرى: مثل: "لا بدّ من حِلٍّ للمشكلة" والصحيح "حَلّ" بفتح الحاء لا بكسرها، فالحِلّ بالكسر الأمر الحلال.
- واشتقاق صيغة غير مناسبة: مثل: " هذا رجل جارئ" والصحيح "جري".
- استعمالهم لكلمة يتعارض ذكرها مع المعنى الذي يقتضيه السياق: مثل: " يكثر في المدن الازدحام والحفيف" فالكلمة خارج السياق، فـ"الحفيف"كلمة ليست مناسبة للسياق، والمعني هنا الضجيج الموجودة في المدن، لأن الحفيف يخصّ الأشجار.
- أخطاء في صياغة المعنى بعبارات لا تفيد معنى مفهوماً، لذلك تحتاج الجملة إلى إعادة صياغة، وتعد تلك الأخطاء من الأخطاء على مستوى الخطاب، صحيحة نحويًا لكنها غير واضحة المعنى داخل سياق الاتّصال، مثل: "يشهر اقتصادية في اليابان الصناعة التكنولوجية"، والصحيح:" الصّناعة التكنولوجية مشهورة اقتصاديا في اليابان".

ولا شك أننا – ونحن نتأمل هذه الأخطاء المعجمية بأنواعها-نجدها ترتبط حينا بالجانب الصرفي الاشتقاقي، وحينا بالجانب النحوي والرتبة النحوية، وهذا ليس من قبيل الخلط في تصنيف الأخطاء حسب مستوياتها، ولكنها حقيقة لا بدّ للباحث أن يتعامل معها وهو بصدد تحليل الأخطاء اللغوية في مدونة ما، مفادها أن اللغة نظام معقد ترتبط مستوياته ارتباطا وثيقا، مما يجعلها مكملة لبعضها، ولولا أن تحليل الأخطاء قد أخضعه الباحثون لمستويات اللغة لتبين لنا أن كل الأخطاء اللغوية دلالية[1].

[1]- ينظر: منى العجرمي، هالة حسني بيدس ،تحليل الأخطاء اللغوية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات (الجامعة الأردنية)، ص 1099.

4. دراسة ميدانية لإحصاء الأخطاء المعجمية الدلالية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني:

أ. منهجية البحث:

لقد قمنا بطريقة لتتبع الأخطاء المعجمية الدلالية من خلال رصد بعض الأخطاء المرتكبة في التعبير الكتابي الذي ينجزه التلاميذ كل أسبوع وذلك من خلال عمليتي الجمع للأخطاء وتعليل صوابها، وكذا إحصاء النسبة المئوية لنوع الأخطاء المرتكبة حسب اختلاف المستويات واختلاف الأستاذ.

ب.الأخطاء المعجمية الدلالية الشائعة المرتكبة:

- **استعمال كلمة (اسم أو فعل) بدل أخرى:**

الخطأ	الصواب
رحلت في عطلة الصيف	سافرت في عطلة الصيف
جلس ينتظر الحافلة في المحطة	ظل ينتظر الحافلة في المحة
تصورنا في الحديقة	التقطنا صورا في الحديقة
في الخريف **تنزل** أوراق الأشجار	تسقط أوراق الأشجار
والأمطار **تسيل**	والأمطار **تسقط– تمطل**
خرج أبي و**أشعل** السيارة	خرج أبي و**شغّل** السيارة
طار قفل معطفي	قفل معطفي
فاز أخي في دراسته	**نجح** أخي في دراسته
نلاحظ ظاهرة **التوسخ** في محيطنا	نلاحظ ظاهرة **التلوث** في محيطنا
جاءت الحماية المدنية **تجري**	جاءت الحماية المدنية **بسرعة**
ذبح بعض السكان الأشجار	**قطع** بعض السكان الأشجار
طابت الفواكه	**نضجت** الفواكه
ضرتني بطني	**آلمتني** بطني
يوجد **ازدحام** للأصوات داخل القسم	يوجد ضجيج داخل القسم

الباب **محلول**	الباب **مفتوح**
قلت له البحر **طويل** جدا	قلت له البحر **واسع** جدا
فسدت السيارة أثناء الرحلة	**تعطلت** السيارة أثناء الرحلة
رجّع الأخوان أخاهم الصغير إلى حياتهما	**أعاد** الأخوان أخاهم الصغير إلى حياتهما
فَقَدْت ماحفظت	**نسيت** ماحفظت
جمع الصياد السمك من البحر	**اصطاد** الصياد السمك من البحر
يجب أن **نحتفظ** بكوكب الأرض	يجب أن **نحافظ** بكوكب الأرض
إذا **قرأت** جيدا ستنجح	إذا **درست** جيدا ستنجح
رحلت من البيت إلى العمل	**ذهبت** من البيت إلى العمل
لصق الستائر	**علق** الستائر
بنينا خيمة	**نصبنا** خيمة
ما هي الساعة الآن؟	كم الساعة الآن؟
بـــ**من** سأسافر؟	بـــ**ماذا** سأسافر؟
متى عمرك؟	**كم** عمرك؟
في **كم** تنطلق الرحلة؟	متى تنطلق الرحلة؟
لما دخلت النساء فاستقبلتـــ**هم** أمي	لما دخلت النساء فاستقبلتـــ**هم** أمي
كيف هو اسمك؟	**ما** اسمك؟
نزل مطر **كبير**	نزل مطر **غزير**
وقفنا في الساحة و**غنينا** النشيد الوطني	وقفنا في الساحة و**أنشدنا** النشيد الوطني

- **اشتقاق خاطئ للكلمات:**

الخطأ	الصواب
الباب **مغلوق**	الباب **مغلق**
وجد الضوء **مطفوءا**	وجد الضوء **مطفأ**.
البحر **عامق**	البحر **عميق**

في المستشفى كثير من **الطبيبين**	في المستشفى كثير من **الأطباء**
تحيط بمدرستنا **أحيط**	تحيط بمدرستنا **حيطان**
اشترينا **زربيات**	اشترينا **زرابي**
أيام الصيف **شامسة**	أيام الصيف **مشمسة**
وصل السباح إلى الشاطئ **سبحا**	وصل السباح إلى الشاطئ **سباحة**
وفي الصيف تكون **جناية** الثمار	وفي الصيف تكون **جني** الثمار
طللت من النافذة	**أطللت** من النافذة
وضعت **كيسان** الشاي	وضعت **كؤوس** الشاي
أحب أن أخوض التجريب	أحب أن أخوض التجارب
رضاية الله	رضى الله
انقطع صلة رحمه	قطع صلة رحمه
اكتمل عمله	أكمل عمله
انتهيت من عملي	أنهيت من عملي
يحبه كثرة	يحبه كثيرا
رأيت كلبا عاطش	رأيت كلبا عطشان
أحب ركب الدراجة	أحب ركوب الدراجة
يطالب العلم	يطلب العلم
بقيت في مذكرتي	بقيت في ذكريات
أحب انشهاد البرامج العلمية	أحب مشاهدة البرامج العلمية
فارضة الصلاة	فرائض الصلاة
المعلومات المعطيات	المعلومات المعطاة
التحافظ على البيئة	المحافظة على البيئة
أرتب في التعبيرتفكيراتي	أرتب في التعبير أفكاري
عاشوا في مسكنة	عاشوا في سكينة

أشعر برياحة	أشعر بارتياح
يجب قلْم الأظافر	**يجب تقليم الأظافر**

- **صياغة المعنى بجمل غير مفهومة (حذف، زيادة مخلة بالمعنى، خلط في الترتيب):**

الخطأ	الصواب
إن الوطن أن نحبه واجب	إن من واجبنا أن نحب الوطن.
كان كتب درسه أحمد	كان قد كتب أحمد درسه.
أنك تخيل تنقذ حياة شخص	تخيل أنك تنقذ حياة شخص
يجب التعاون بين المجتمع	يجب التعاون بين أفراد المجتمع
أصبحنا قد نستطيع الذهاب	أصبحنا نستطيع الذهاب
البحر يركبون فيه السفينة	يركب الناس السفينة في البحر
إن مساعدة المحتاجين يجب أن نساعدهم	إن مساعدة المحتاجين واجبة
كان يحمي وتضحيته من أجل الوطن	كان يحمي وطنه ويضحي من أجله
كانت أمي تسهر على كنت صغيرة	كانت أمي تسهر علي وأنا صغيرة
لعبنا وأيضا وضحكنا	لعبنا وضحكنا أيضا
وكنا نسافر في الطريق وكانت السيارة تسرع	كنا مسافرين والسيارة مسرعة
إن أمي وكنت صغيرا جدا تربيني	ربتني أمي لما كنت صغيرا
عندما أكبر وسأصبح أعمل	عندما أكبر سأعمل
نزل المطر وتغيمت الماء	تغيمت السماء ونزل المطر
علينا أن ندرس والنجاح في الدراسة	علينا أن ندرس لننجح في الدراسة
الجزائر هي أحبها وهي وبلدي جميلة	أحب الجزائر الجميلة، فهي بلدي
نتعلم فيها المدرسة الحروف والأرقام	نتعلم في المدرسة الحروف والأرقام
فيا أصدقائي واجب نحترم نحن معلمتنا	فيا أصدقائي يجب أن نحترم معلمتنا
من يجتهد في الدراسة جدا وينجح	من يجتهد كثيرا في دراسته ينجح

السيارات كثيرة في المدينة وقطعنا الطريق	رغم كثرة السيارات في المدينة قطعنا الطريق
في يوم من الأيام نذهب إلى التتره في البحر	في يوم من الأيام ذهبنا إلى التتره في شاطئ البحر
قال له وقال أبي له أيضا	وقال له ذلك أبي ايضا
في العيد نزور الأقارب في العيد ونقول عيد سعيد	في العيد نزور الأقارب ونهنئهم به
لهذا سنعمل جدا وننجح	لهذا نعمل كثيرا لننجح
والنار أخيرا أطفؤوه	وأخيرا أطفؤوا النار

- **استعمال ألفاظ وأساليب عامية:**

الخطأ	الصواب
حبست السيارة	توقفت السيارة
كانت أمي **توكلني** وأنا صغير	كانت أمي تطعمني وأنا صغير
بلّع الباب	أغلق الباب
يخدم أبي أستاذا	يعمل أبي أستاذا
هدرت معه كثيرا	**تحدثت** معه كثيرا
رفدتني أمي في **كرشها** 9 أشهر	**حملتني** أمي في **بطنها** 9 أشهر
دار واجبه	**قام** بواجبه
ركبت في **البابور**	ركبت في **الباخرة**
طيّبت أمي الغداء	**حضّرت** أمي الغداء
دخلت إلى **الدوش**	دخلت إلى **الحمام**
قلعت حذائي	**نزعت** حذائي
حوسنا كثيرا في الريف	**تجولنا** كثيرا في الريف
طبطبت في الباب	**طرقت** في الباب
اشتريت **قوط** عصير	اشتريت **علبة** عصير

هرّس الابن الصندوق	**كسر** الابن الصندوق
اشترينا **الخضرة**	اشترينا **الخضر**
نضت باكرا	**نهضت** باكرا
وجّدت نفسي	**جهزت** نفسي
و مبعد من ذاك ذهبنا	**وبعد ذلك** ذهبنا
كما كنا **بكري**	كما كنا **قديما**
فقلت له :**السعفة** ثقيلة جدا	فقلت له :**القفة** ثقيلة جدا
بقيت أقارع لصديقي	**بقيت أنتظر لصديقي**
لبست قشا جديدا	**لبست ملابس** جديدة
توقفت السيارة فبدأنا **نطبعها**	توقفت السيارة فبدأنا **ندفعها**
نظفنا الشارع من **القراع** والأوراق	نظفنا الشارع من **القارورات** والأوراق
كان ماء **السبالة** يجري	كان ماء **الحنفية** يجري
لبست ملابسي الجديدة ووضعت **الريحة**	لبست ملابسي الجديدة ووضعت **العطر**
داخ أخي فأخذناه إلى المستشفى	**أغمي على** أخي فأخذناه إلى المستشفى

- **استعمال خاطئ للحروف:**

الخطأ	**الصواب**
دخلت **في** البيت	دخلت إلى البيت
سألت **على** حاله	سألت عن حاله
شاهدنا مسرحية ضحكنا **لها**	شاهدنا مسرحية ضحكنا منها
استمعت **إلى** التلفاز	استمعت **بمشاهدة** التلفاز
قرأنا **بـــــــ**الكتاب	قرأنا **في** الكتاب
نجحنا **مع** امتياز	نجحنا **با**متياز
أن تجتهد تنجح	**إن** تجتهد تنجح
فهمت **بـــمـــــ**علمتي	فهمت **من مـــــــ**علمتي

لا ترم الأوساخ **على** القسم	لا ترم الأوساخ **في** القسم
انتبهت **مع** شرح المعلمة	انتبهت لشرح المعلمة
استعمرت فرنسا مع الجزائر	استعمرت فرنسا الجزائر
ذات يوم زرنا في البحر	ذات يوم زرنا البحر
تعجبت له	تعجبت منه
وبدأت المعلمة تسأل فينا	وبدأت المعلمة تسألنا
انتظرنا لهم حتى وصلوا	انتظرناهم حتى وصلوا
اقتربنا إلى الوصول	اقتربنا من الوصول
أمسك أبي في يدي	أمسك أبي يديَّ
هجم المجاهدون العدو	هجم المجاهدون على العدو
ركب المسافرون على الطائرة	ركب المسافرون في الطائرة

- **الخلط بين المتشابهات:**

الخطأ	**الصواب**
تناولت العِشاء	تناولت العَشاء
تصمّ الآذان	تصمّ الأذان
يجب أن اتدرب على مِسْكُ القلم	يجب أن اتدرب على مَسْك القلم
يجب عليك الجَدُّ	يجب عليك الجِدُّ
تغرب الشمس من المغرَب	تغرب الشمس من المغرِب
من واجبنا البَرُّ بالوالدين	من واجبنا البِرُّ بالوالدين
لم يَصِل الصلاة	لم يُصِلِّ الصلاة
هذا أول شهر في السُّنة	هذا أول شهر في السَّنة
طلب العَلَم واجب علينا	طلب العِلْم واجب علينا

ج. أسئلة تم طرحها على الأساتذة لتحليل أسباب وطرق مقترحة للحد من الأخطاء المعجمية الدلالية:

- هل تعتمدون على نظرية الحقول الدلالية في تدريس حصص القراءة والتعبير؟

الأساتذة	دائما	أحيانا	لا اعتمد عليها
الأستاذ1		X	
الأستاذ2	X		x
الأستاذ3		X	
الأستاذ4			x
الأستاذ5		X	
الأستاذ6		X	

- هل تخدمون المستوى المعجمي الدلالي من خلال حصص الصرف والنحو؟

الأساتذة	دائما	أحيانا	لا
الأستاذ1		X	
الأستاذ2		X	
الأستاذ3		X	x
الأستاذ4			x
الأستاذ5		X	
الأستاذ6	x		

- **هل توضحون للتلميذ أن هناك أخطاء معجمية في حصص التصحيح التعبير الكتابي؟ و إن كان الجواب لا فكيف تسمونها لهم؟**

الأساتذة	نعم	لا	كيف تسميتها
الأستاذ1		X	يدمجها مع الصرفية
الأستاذ2	X		
الأستاذ3		X	تعبيرية
الأستاذ4		x	لا أبين لهم المستويات نرصد الخطأ ونصححه مباشرة مع التعليل
الأستاذ5	X		
الأستاذ6	X		

- **هل تطالب تلاميذك بتوظيف مفردات جديدة تم التعرف عليها في حصص أخرى في تعابيرهم وحديثهم داخل القسم؟**

الأساتذة	دائما	أحيانا	لا
الأستاذ1			
الأستاذ2	X	X	
الأستاذ3		X	x
الأستاذ4	X		
الأستاذ5		X	
الأستاذ6	X		

- هل ترى أن التلاميذ من المحبين للقراءة والمطالعة؟

الأساتذة	الكثير منهم	القليل منهم	نادرون	لايحبون القراءة
الأستاذ1			X	
الأستاذ2		X		
الأستاذ3				x
الأستاذ4	X			
الأستاذ5		X		
الأستاذ6	X			

هل يتعامل التلاميذ باللغة العربية الفصيحة داخل القسم؟

الأساتذة	دائما	أحيانا	استعمال العامية
الأستاذ1		X	
الأستاذ2			x
الأستاذ3		X	
الأستاذ4	x		x
الأستاذ5		X	
الأستاذ6	x		

- **ماهو مستوى تلاميذك في ما يخص المستوى المعجمي الدلالي بصفة عامة؟**

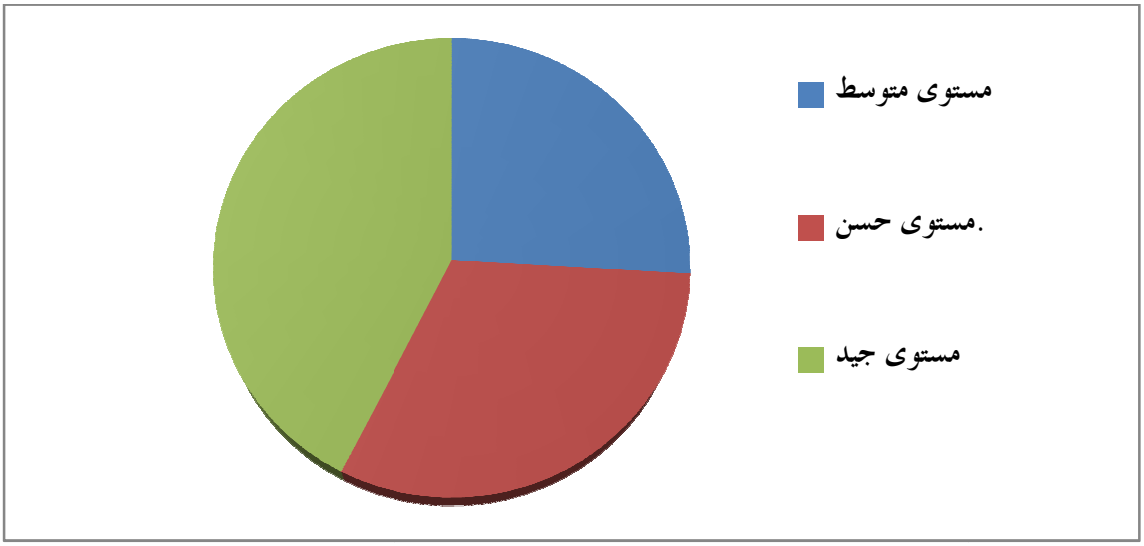
❖ **رأي أساتذة من داخل المدرسة المعنية بالدراسة:**

المدرسة	القسم	عدد كل التلاميذ	مستوى متوسط	مستوى حسن	مستوى جيد
ابتدائية قرطي الطاهر	س4 أ	32	7	10	15
		%100	%21,87	%31,25	%46,87
	س4 ب	30	6	9	15
		%100	%20	%30	%50
	س5	31	3	13	15
		%100	%9,67	%41,93	%48,38
ابتدائية مسعود حواس بن محمد	س5	29	6	7	16
		%100	20,68 %	%24,13	%55,17
	س4 أ	28	6	8	14
		%100	%21,42	%28,57	%50
	س4 ب	24	5	7	12
		%100	%20,83	%29,16	%50
عدد كل التلاميذ	عدد كل التلاميذ	174	33	45	72
		100%	%18,97	31,03%	41,37%

❖ **رأي أساتذة آخرون من داخل وخارج المدرسة المعنية بالدراسة:**

الأساتذة	مستوى متوسط	مستوى حسن	مستوى جيد
54	**14**	**17**	**23**

❖ دائرة نسبية توضح مستوى التلاميذ في الطور الثاني فيما يخص الأخطاء المعجمية الدلالية:



- ماهو السبب الرئيسي لارتكاب الأخطاء المعجمية الدلالية؟

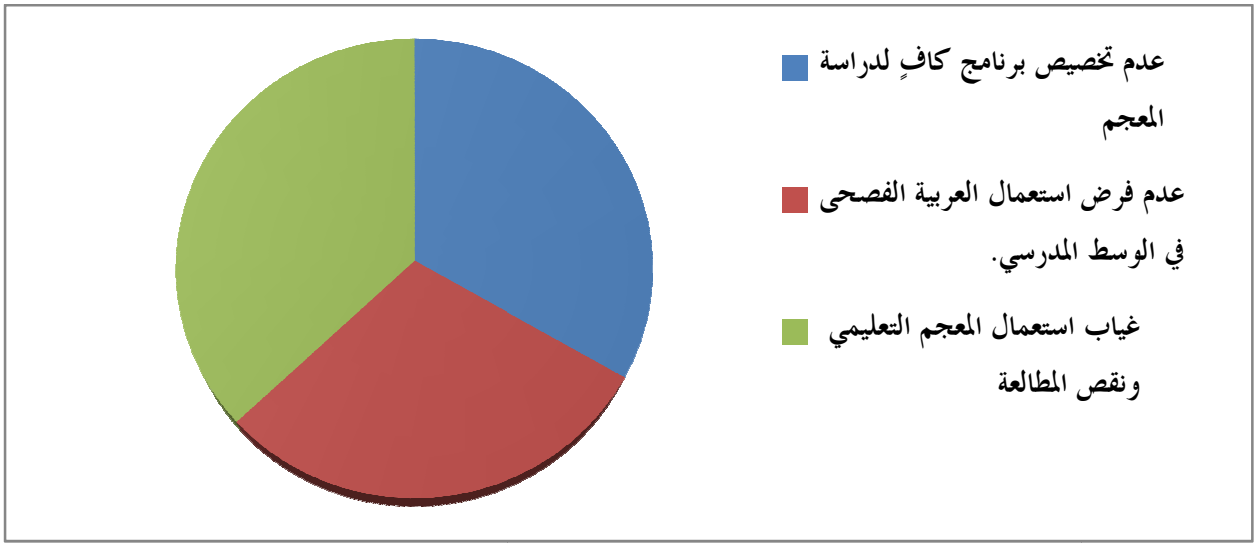
❖ رأي أساتذة من داخل المدرسة المعنية بالدراسة:

الأساتذة	عدم تخصيص برنامج كافٍ لدراسة المعجم	عدم فرض استعمال العربية الفصحى في الوسط المدرسي.	غياب استعمال المعجم التعليمي ونقص المطالعة
الأستاذ1	x		
الأستاذ2		x	
الأستاذ3	X		
الأستاذ4			
الأستاذ5			x
الأستاذ6	X		

❖ رأي أساتذة آخرون من داخل وخارج المدرسة المعنية بالدراسة:

الأساتذة	عدم تخصيص برنامج كافٍ لدراسة المعجم	عدم فرض استعمال العربية الفصحى في الوسط المدرسي.	غياب استعمال المعجم التعليمي ونقص المطالعة
54	18	16	20

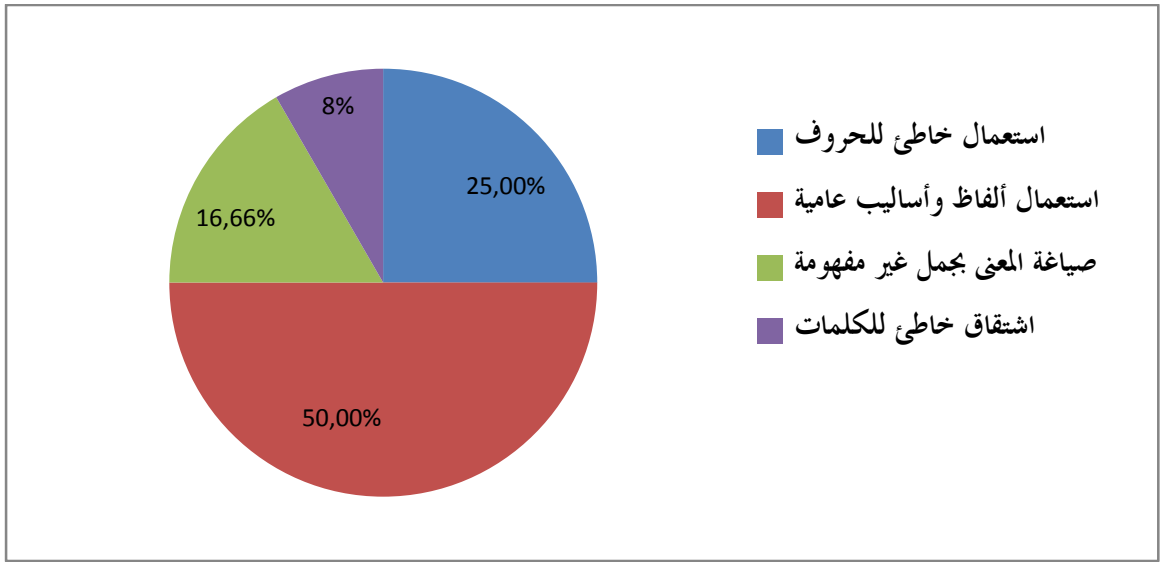
❖ دائرة نسبية توضح رأي الأساتذة في سبب الخطأ المعجمي الدلالي:



- ماهي نسب أغلب أنواع الأخطاء المعجمية الدلالية المرتكبة من طرف التلاميذ حسب رأي الأساتذة من داخل وخارج المدرسة المعنية بالدراسة (60 أستاذ)؟

الأخطاء المعجمية الدلالية	آراء الأساتذة	النسبة المئوية
1. استعمال خاطئ للحروف	15	%25
2. استعمال ألفاظ وأساليب عامية	30	%50
3. صياغة المعنى بجمل غير مفهومة	10	%16,66
4. اشتقاق خاطئ للكلمات	5	%8,33
عدد كل الأساتذة	60	%100

- دائرة نسبية لتوضيح نسبة أغلب أنواع الأخطاء المعجمية الدلالية:



- ماهو الحل الناجع لتدراك هذا النقص؟

الأساتذة	العلاج المناسب
الأستاذ1	استغلال الحصص اللاصفية في قراءة القصص
الأستاذ2	تشجيع التلاميذ على شرح المفردات الغامضة بأنفسهم كتحضير للدرس
الأستاذ3	تخصيص خاصة بالمعجم وشرح المفردات مثل اللغة الفرنسية
الأستاذ4	استغلال المعلقات المزخرفة للفت انتباه التلاميذ للكلمات وسهولة ادراكها
الأستاذ5	ربط المواد الدراسية الاخرى واستغلال لتنمية لغة التلميذ
الأستاذ6	مطالبة التلاميذ بتوظيف مفردات معينة في تعابيرهم (للشرح والتوظيف)

د. الحلول المقترحة للحد من الأخطاء المعجمية الدلالية المرتكبة من طرف التلاميذ:

1. الترغيب في المطالعة المثمرة وخلق فضاءات مناسبة لها، ولذلك لما تعمل عليه من تنمية الثروة اللغوية لدى التلميذ.
2. استعمال المعاجم التعليمية في شرح المفردات الصعبة، وذلك لكسر الملل لدى التلاميذ في تلقي دروس اللغة من جهة ومن جهة أخرى لتفعيل دوره في تنمية رصيد المتعلم من المفردات، فالمعجم التعليمي عامل مهم في العملية التعليمية التعلمية الخاصة بميدان اللغة.

3. التركيز على علاجها الأخطاء المعجمية الدالية ضمن إطار المعالجة البيداغوجية المنتظمة، وعدم قصرها على الأخطاء في المستويات الأخرى، فللخطأ المعجمي أثر سلبي كبير على التلقي المعرفي عند الطفل.
4. تخصيص حصص خاصة بتعليمية المعجم والدلالة، وعدم الاكتفاء بتناول شرح المفردات الصعبة خلال حصص القراءة، وذلك على غرار ما هو معمول به في تعليم اللغات الأخرى كالفرنسية والإنجليزية.
5. استغلال بعض النظريات اللغوية والدلالية لتحسين الأداء التعليمي للمعلم كنظرية الحقول الدلالية والنظرية السياقية.
6. ضرورة الحرص على تدريب التلميذ على استعمال الحقل الدلالي المناسب في تعبيره الكتابي أو الشفوي.
7. وقوف الأستاذ على الكلمات الصعبة في النصوص المتناولة واستعمال التلميذ لها في إنتاجه الشفوي والمكتوب.
8. استغلال المواد الدراسية الأخرى لتنمية الكفاءات اللغوية لدى التلميذ وذلك باكتساب مفردات جديدة، مثل استعمال ألفاظ: التضاريس، المناخ، الاتجاهات، الخريطة... نقلا عن مادة الجغرافيا.
9. الترغيب في حفظ ما تيسر من القرآن الكريم لما لذلك من أثر كبير في إثراء لغة المتعلم.
10. استغلال المعلم لحصة الموسيقى (الأناشيد) في تعليم مفردات جديدة بطريقة غير مباشرة، فترديد الأناشيد والأشعار وحفظها لاشك أنه وسيلة مهمة في إثراء لغة الطفل، وقد كان هذا دأب القدماء على تعليم أبنائهم اللغة.

خاتمة

لكل بداية لا بد من نهاية، ولكل مسيرة لا بد من وصول، ونحن في ختام بحثنا هذا نخلص إلى القول أن اللسانيات التطبيقية كانت الخطوة الأهم في مسار الفكر اللغوي، بل كانت الثورة الحقيقية في ميدان اللغة باعتبار أن اللسانيات النظرية لم تأت إلا لإعادة بلورة المعارف اللغوية وتنظيم الدراسة العلمية للغة، وقد عملت اللسانيات التطبيقية على توضيح العلاقات المختلفة بين مجال اللغة ومجالات علمية وحياتية أخرى بغرض حل مشكلات متعلقة باللغة، أسهمت بشكل كبير في جعل اللغة عنصرا أساسيا فعالا في مختلف مناحي الحياة، فأنتج ذلك فروعا علمية لم تكن موجودة قبلا كاللسانيات النفسية واللسانيات الاجتماعية، واللسانيات الجغرافية، واللسانيات الحاسوبية، وعلم المصطلح، وتعليمية اللغات...ولعل هذه الأخيرة شكلت حجر الزاوية ومحور الرحى في تطور اللسانيات التطبيقية وتوسعها، بل إن بعض الباحثين جعل اللسانيات التطبيقية مرادفة لتعليم اللغة وتعلمها، فقد استفادت التعليمية من النظريات اللسانية في التأسيس لاستراتيجيات ناجعة في تعليم اللغة مراعية في ذلك عناصر المثلث الديداكتيكي (المعلم، المتعلم، المعرفة).

وبالإضافة إلى سعي اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغة في تعليم اللغة–سواء للناطقين بها أو لغير الناطقين بها– سعت إلى معالجة الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلموا اللغة أو مستعملوها على مختلف مستوياتهم وأعمارهم مما انبثق عن ذلك نظرية "تحليل الأخطاء"، التي تقوم على الوصف المباشر للخطأ وتحديد أسبابه الموضوعية، ومن ثم إعطاء الحلول الممكنة للحد منها.

وتعد الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين في السنوات الأولى إشكالية قد تعيق المتعلم عن تلقي المعارف المختلفة التي لا تتم إلا باللغة، مما يؤدي حتما إلى خلل في النمو المعرفي للطفل، وليست عملية التصويب اللغوي وليدة اليوم، ولكنها ضاربة في جذور تاريخ الدرس اللغوي، إن لم نقل أنها شكلت أساس الدراسات اللغوية القديمة، فالعربية لم تنتعش دراستها إلا في ظل تعليمها من جهة، وتصحيح اللحن الذي مس الألسن من جهة أخرى، وكتب العلماء القدماء خير دليل على ذلك، فهي لا تكاد تخلو من تصويبات لغوية لأخطاء يقع فيها العامة من الناس، أو الأعاجم ممن يريدون تعلم العربية، ولعل كل هذا لم يكن إلا خوفا على أن يطال فساد اللسان تلاوة القرآن الكريم وتدبر معانيه.

وقد تبنت المدرسة الجزائرية منذ نشوئها العربية كلغة للتدريس بحكم الانتماء الاجتماعي والديني للمجتمع الجزائري، ولكن تأثير عوامل شتى على سيرورة تعليمها بشكل جيد خاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية جعل المتعلمين يقعون في أخطاء كثيرة أثرت بشكل ملحوظ على مدى نجاعة العملية التعلمية التعليمية وخلق ضبابية حول مستقبل المتعلم لها من أبنائها.

لذا قد انصب بحثنا هذا على محاولة لتحليل الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلموا المرحلة الابتدائية في المنظومة التربوية الجزائرية، معتمدين على ما توصلت إليه النظريات الحديثة في إحصاء الأخطاء اللغوية وتحليلها، متبعين منطقا تحليليا وفق مستويات اللغة التي أقرتها اللسانيات الحديثة، وخلصنا أخيرا إلى جملة من النتائج هي كالتالي:

- ✓ إن التداخل والتكامل الكبيرين بين مستويات اللغة جعل مسألة تحديد مستوى الخطأ تتصف بالصعوبة أحيانا، فإننا نجد الخطأ النحوي مثلا صرفيا ودلاليا في الآن ذاته، والخطأ الصوتي صرفيا...
- ✓ يسجل الخطأ الإملائي نسبة وقوع أكبر من نسب الأخطاء اللغوية الأخرى، ويعود هذا لعدة أسباب منها:
  - صعوبة بعض القواعد الإملائية وتعقيدها وغموضها أحيانا وسوء تقديمها.
  - ضعف اهتمام القائمين على التدريس بمادة الإملاء بشكل ناجع.
  - غياب المتابعة العلاجية للأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلمون من قبل المعلمين.
  - ضعف الخلفية المعرفية للتلميذ والتي تمكنه من استيعاب القواعد الإملائية.
- ✓ غياب الخطأ الأسلوبي والبلاغي عن تحليل الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ الطور الابتدائي راجع إلى مراعاة المستوى المعرفي للتلاميذ، فالمستوى الأسلوبي والبلاغي ليس ضمن المعارف اللغوية التي يتلقاها تلميذ الطور الابتدائي.
- ✓ تعود الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم الصف الابتدائي إلى عوامل كثيرة، منها ما تعلق بالمتعلم ومنها ما تعلق بالمعلم، ومنها ما تعلق بالمناهج الدراسية ومنها ما تعلق بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية جميعها:

- ما تعلق بالمتعلم: فمن العوامل ما هو نفسي كضعف التركيز وغياب الحافز النفسي لدى المتعلم، ومنها ما هو عضوي كأمراض الكلام وعيوب النطق، ويظهر ذلك جليا في الأخطاء الصوتية.
- ما تعلق بالمعلم: وتتعلق أساسا بمدى كفاءة المعلم المعرفية والبيداغوجية، ومدى تمكنه من إيصال المادة اللغوية للمتعلم بالطرق التعليمية المناسبة.
- ما تعلق بالمناهج: وتتعلق بمدى نجاعة المناهج التعليمية المعتمدة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ الابتدائي، سواء من حيث المادة المعرفية المقدمة أو المقاربة التعليمية المتبعة، أو الحجم الزمني المخصص للمادة...
- ما تعلق بالظروف المحيطة: ونقصد بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية الظروف الأسرية والاجتماعية كتأثير اللهجة وتأثير الإعلام...

✓ ولعلاج هذه الأخطاء نقترح جملة من التوصيات:

- ضرورة خلق جو تعليمي مميز بين التلاميذ وتحفيز أذهانهم وإثارة استعدادهم وتركيزهم لتلقي المعارف اللغوية المتلقات.
- علاج الحالات المتعلقة بأمراض الكلام وعيوب النطق من خلال تسخير أخصائيين نفسانيين وعصبيين.
- توفير وسائل تكنولوجية متطورة لإثارة انتباه المتعلم وتحفيز سمعه وبصره وتحسين ظروف التمدرس الراقي.
- تكوين أساتذة أكفاء من قبل الجهات الوصية سواء من الناحية البيداغوجية أو المعرفية.
- العمل على مراعاة الاختصاص في اختيار المعلمين وتوظيفهم.
- تطوير المناهج التعليمية الخاصة باللغة العربية وتكييف المادة المعرفية اللغوية والمقاربات التعليمية بما يتلاءم مع مستوى التلميذ الذهني والمعرفي.
- العمل على ترقية لغة الطفل من خلال التشجيع على المطالعة وتهيئة الظروف الملائمة لها.
- تحبيب اللغة العربية للطفل وجذبه نحو تعلمها من خلال تبسيط القواعد اللغوية واستعمال الألعاب التعليمية.
- تكثيف حصص المعالجة البيداغوجية الخاصة باللغة العربية والعمل على نجاعتها.

- ضرورة عمل الأسرة على "تهذيب لغة الخطاب الأسري"، والحرص على نمو الطفل في كنف اللغة العربية.
- تهذيب لغة الخطاب الإعلامي وتصحيح الأخطاء الواقعة فيه، خاصة ذاك الموجه للأطفال.

وأخيرا نرجو من أهل الاختصاص أن يعيروا مسألة الخطأ اللغوية اهتمامهم، وأن يعطوها البعد الذي تستحقه، ليس على مستوى المنظومة التعليمية فحسب بل في جميع المستويات التي تحتاج إلى رعاية لغوية خاصة، كونها سبيلا نحو خدمة العربية وتطويرها، والرفع من شأنها لتعود إلى مكانتها المرموقة بين اللغات الحية.

الملاحق

في يوم من الأيام ذهبنا و عائلتي إلى

الحديقة حيث وجدنا الثعلب و

الغزالة.

وعندما ذهبنا إلى الجانب الآخر ركبنا

فوق الحصان ورأيت الجمل والفيل والشعبان

وبعدها غادرنا المكان و ذهبنا إلى البحر

باكرا وعندما وصلنا إلى البحر وجدنا البحر

هائج وبعدما سبحنا فترة وساعة وبعدها

أكلنا الطعام ورتحنا قليلا وعدنا إلى

السباحة وسبحنا مدة 1 ساعة

أَسْمَعُ أَصْدِقَائِي وَكُلَّ مَنْ يُطِيعُونَ نَصَائِحَ الْقِرَاءَةِ

أَنْ يَجْتَهِدُوا لِكَيْ يُسَرَّ وَالِدَاهُ وَالْمُعَلِّمَةُ

فِرْقَةٌ كَبِيرَةٌ

موصوف صفة

في يوم من الأيام ذهبت إلى الحمامة

المدينة ورأيت كلبة تلد ثم رأيت كلبا طويلا و

وجدته رفيقا وتوكلت وذبح وحمل قليلا كثيرا من الطين

وأخذته إلى بيتي وتم ربيته مثل

الناس لتعرفه وجده وأخذ له غداء و

الفطور وينام كل اللحم والذي أخذه من الجمعة إلى

خطأ تعبيري الجمعة وألعب معه بالكرة الصغيرة

و

وكل وقت يرجع هو ويجيب تنس ويتنس هو

شيء من عندنا وأكل أيضا.

وأسمع وملائي بأن يحملوا بكل

ما قلت قال رسول الله وما أروع العالم.

في يوم من الأيام كان لابن عمي فلاح فقال

منه رجلا أريدك أن تكون تحت وسلطتك

مالا كثيرا وطعاما إن عملت لدي وتصبح عاملا لدي

فرفض ابن عمي وقال له أنا لا أعتمد عليك فقط

أستطيع أن أجمع المال والطعام لنفسي أنا فقط

وفي يوم ذهب ابن عمي إلى الصيد فوجد

رجل يغرق فأسرع لمساعدته وإنقاذه

وفي يوم من الأيام مات طبيبا يساعد المرضى

ويعالجهم معتمدا على نفسه لا على غيره

من الناس وأنصح زملائي بأن يعتمدوا على

أنفسهم لا على غيرهم يعتمدوا على الناس غيره

السلام عليكم إن أهل قريتنا دائما
عندما يكون الإحتفال بعيد المولد النبوي الشريف
يحتفلون احتفالا رائعا. وأنا أحب هذا
الإحتفال.

أنا أحتفل مع عائلتي ومع مدرستي
العزيزة. يكون الإحتفال بإحضار الشموع و
النجمة وليست تلك الألعاب النارية. إن
الإحتفال رائع وتلبس فيه ملابس تقليدية
وتغنى الأغاني التي تمدح المولد النبوي الشريف.

وفي الأخير نأكل مع أصدقائي وكل من
يستمع إليه أن لا تشتري الألعاب النارية.

في أحد الليالي ولجنا القسم مع أحد قائدي كان ذلك اليوم الخامس من أكتوبر

كان ذلك اليوم يوم الثلاثاء أحد قائدي أحد قائدي أحد قائدي في القسم وفي كل مكان لهم الفضل علينا كثيرا وقد كنت أنا وصديقي بعيد أحد فوق ما يتلاميذ صديقي هو الذي أشار هذا المكان البعيد وقال لي صديقي عندما أكبر سأصير مثلهم عندما أدخل القاعة يبتدئ بنا التلاميذ بالتحية وعندما أعمل يأتيا عندي أحد إلى القاعة

أتذكر ذلك اليوم أنا يدرس عندما أكبر أنا سيأخذون عملا بعيدا لهم لأن العلم نور والجهل ظلام

نحن نؤمن بالله بأن لا نعاقب الحيوانات وأن
نحن على الحيوانات من ذالك اليوم إشتريتو
قطة واعتنيتو بها كثيرًا، حتى كبرت وصارت
تعرف بيتي وتذهبوا وتعود وفي يوم ماتت
فشتريت كلبًا متغيرًا كان كلب رائعن
ومهذب ولطيف. وكان كلبًا مطيعًا
ومفيدًا لنا كثيرًا ومن ذالك اليوم
استبدلة أبي (بقطتي) وكنت حزينًا
لأنني كنت مرتبطًا به كثيرًا وألم
أستطع أن أتحمل غيابه عني وفي
يوم ذهبت لأموت لأشتري أغراض

قائمة

المصادر والمراجع

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

أ–الكتب باللغة العربية:

1. إبراهيم أنيس:

– الأصوات اللغوية، دار النهضة العربية، بلا مكان، ط3 ، 1961 م.

– دلالة الألفاظ ، مكتبة الأنجلو المصرية، ط:2، 1990م.

2. إبراهيم بن عبد العزيز الدعيلج، المناهج(المكونات– الأسس– التنظيمات– التطوير)، دار القاهرة للطباعة والنشر، مصر، ط1، 2007م.

3. إبراهيم بن مراد، مقدمة لنظرية المعجم، دار العرب الإسلامي، بيروت، ط:1.

4. إبراهيم عبد العليم، الموجه الفني المدرسي للغة العربية، دار المعارف، مصر، دط ، 1973م.

5. إبراهيم كمال– عمدة الصرف– مطبعة الزهراء– بغداد– ط2– 1957م.

6. إحسان محمد حسين :علم الاجتماع التربوي، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، 2005.

7. أحمد أبو سعد وأحمد عريبيان، نظريات الإرشاد النفسي والتربوي، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2009.

8. أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1988.

9. أحمد امين، ضحى الإسلام، دار هنداوي، القاهرة، د ط، 2012م.

10. أحمد بن فارس أبو الحسن ، مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام هارون، دار الفكر، دط، دت.

11.أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة وسنن العرب في كلامها، تحقيق: مصطفى الشويمي، المكتبة العربية، بيروت، لبنان، 1964م.

12.أحمد بن محند بن أحمد الحملاوي، في علم الصرف، تح: محمد بن عبد المعطى، رياض، دار الكيان للطباعة والنشر، دط.

13.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، 2000م.

14.أحمد زكي بدوي، معجم مصطلحات التربية و التعليم، انجليزي فرنسي عربي، مصر، دار الفكر العربي، 1980 م.

15.أحمد شوقي، ديوان الشوقيات، تحقيق :محمد نعيم بربر، بيروت، المكتبة العصرية، 1431ه -2010م.

16.أحمد عبد الستار الجواري، نحو التسيير، بغداد، مطبعة سليمان العظمى، بلا طبعة، 1969م.

17.أحمد محمد المعتوق الحصيلة اللغوية أهمتها، مصادرها، وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1996.

18.أحمد محمد عبد القادر، طرق تعليم اللغة العربية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط6، 1979م.

19.أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، دار الفكر، بيروت، دمشق، ط:2، 1999م.

20. أحمد محمد هريدي ، أبو بكر علي عبد العليم، الإملاء بين النظرية و التطبيق، مكتبة ابن سينا، القاهرة، 1998 .

21. **أحمد مختار عمر**:

- أسس علم اللغة، عالم الكتب، ط8، 1998م، 1419ه.
- البحث اللغوي عند العرب، مع دراسة لقضية التأثير والتأثر، دار عالم الكتب، القاهرة،ط:6، 1988م.
- صناعة المعجم الحديث، دار عالم الكتب، القاهرة، ط:2، 2009م.
- علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، ط:5، 1998م.

22.الأخطل، ديوان، دار الكتب العلمية، ط2، 1994م،1414ه، بيروت، لبنان.

23.أسامة محمد البطاينة، عبد الناصر ذياب الجراح، مأمون ومحمود عوائمة، علم نفس الطفل الغير العادي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2007م.

24.استيتية سمير شريف، علم اللغة التعلمي، دار الأمل للنشر و التوزيع، الأردن، دت.

25.الأشموني، شرح ألفية ابن مالك، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1419ه/1998م، ج4.

26.الأصفهاني،حمزة بن الحسن، التنبيه على حدوث التصحيف،حققه: محمد أسعد طلس،راجعه: أسماء الحمصي وعبد المعين الملوحي، الطبعة 2، دار صادر بيروت، 1992.

27. أنسي محمد أحمد قاسم، مقدمة في سيكولوجية اللغة، مطبعة موسكي، القاهرة، 1997.

28. أنطوان صباح ؛ تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان، ط1، 2006م/ ج1.

29. أيمن سليمان مزاهره، مدخل إلى الأسرة ،دار المناهج، عمان الأردن،2009م.

30. بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث،, 2007

31. بالمر، علم الدلالة إطار جديد، ترجمة: صبري السيد، دار قطري بن الفجاءة، الدوحة، 1408ه-1986م.

32. البخاري، صحيح البخاري ، دار ابن كثير،دمشق، ط1، 2002 م، بيروت .

33. بدر الدين بن تريدي، رشيد آيت عبد السلام، دليل الأستاذ (دليل بيداغوجي خاص بكتاب اللغة العربية)، السنة الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2005م.

34. البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي (تحليل الأخطاء)، دار الآفاق العربية، القاهرة، الطبعة الأولى، 1429ه.

35. برتيل مالمبرج: علم الأصوات، ترجمة ودراسة د. عبد الصبور شاهين، مكتبة الشباب القاهرة، مصر،2015م

36. البستاني عبد الله البناني، فاكهة البستان، المطبعة الأمريكانية، بيروت، 1930م.

37. بشير عبد الرحمن الكلوب، الوسائل التعليمية التعلمية- إعدادها وطرق استخدامها-، دار إحياء العلوم، بيروت، لبنان، ط6، سنة 1996م.

38. بعيطيش يحى، النحو العربي بين التعصير والتيسير، بحث منشور في كتاب أعمال ندوة تيسير النحو، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية، الجزائر، 2001 .

39. أبو البقاء العبكري، اللباب في علل البناء والإعراب، تحقيق: غازي مختار طليمات، دار الفكر، دمشق،سوريا، ط1، 1416ه /1995.

40. بليغ حمدي إسماعيل، إستراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، ط1.

41. تمام حسان:

– تعليم النحو بين النظرية والتطبيق، مجلة المناهل، المملكة المغربية، 1977م، العدد08.

– اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ط5، 1427ه، 2006م.

42. توفيق محمد شاهين، علم اللغة العام، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط2، 1985.

43. الثعالبي أبي منصور عبد المالك بن محمد ، فقه اللغة وسر العربية، مطبعة الاستقامة، القاهرة،دط، دت.

44.الجاحظ أبو عثمان عمرو :

– البيان والتّبيين، تحقيق وشرح: عبد السلام محمد هارون، مؤسسة الخانجي (القاهرة) مصر، ط3 .

– البيان والتبيين، تح:درويش جويدي، المكتبة العصرية، الدار النموذجية، صيدا بيروت،ط 1،دت.

45.جرجس ميشال جرجس، معجم المصطلحات التربية والتعليم، دار النهضة العربية، ط 1،1426 ه – 2005م.

46.جلال الدين السيوطي، الاقتراح في علم أصول النحو، دار المعارف، حلب، دط.

47.جلال الدين عبد الرحمان بن أبي بكر السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان،1418 ه /1998 م.

48.جمال الخطيب ، مقدمة في الإعاقة الجسمية والصحية، دار النشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1 ،1998م.

49.جمال محمد صالح و آخرون ، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية، دار الشعب، بيروت ، دت، ط4.

50.الجمبلاطي علي، التوانسي أبو الفتوح ، الأصول الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار النهضة، القاهرة، د ت.

51.جمعة سيد يوسف، سيكولوجية اللغة والمرض العقلي، عالم المعرفة، الكويت، العدد 145، يناير 1990م.

52.جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1،2015م.

53. **ابن جني:**

- التصريف الملوكي صنعة عثمان بن الجني، تح: د.البدراوي زهران، طبعة اروبا، 1885م.
- الخصائص ، تح : محمد على النجار، دار الهدى للطباعة والنشر، بيروت لبنان، ط2.
- الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، ط 1925 م.
- سر صناعة الإعراب، تحقيق: حسن هنداوي، دار القلم، دمشق، ط:2، 1413هـ-1993م.

54. المنصف، تح: محمد عبد القادر، احمد عطا، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1419 ه/1999م .

55. جودة الركابي ،طرق تدريس اللغة العربية ، دار الفطر ط2، دمشق 1980.

56. جودت عبد الهادي، نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية، دار الميسرة، الأردن، ط1، 2007م.

57. جورج ماطوري ،منهج المعجمية ، ترجمة ع . العلي الودغيري ، منشورات كلية الآداب ، جامعة محمد الخامس ، مطبعة المعارف الجديدة 1930.

58. ابن الجوزي أبو الفرج عبد الرحمن، تقويم اللسان، حققه وقدم له: عبد العزيز مطر، الطبعة 1، دار المعرفة: القاهرة، 1966م.

59. الجوهري، الصحاح، تحقيق :أصيل بديع يعقوب وآخرون، دار الكتب العلمية للنّشر، بيروت، لبنان، ط1، 1999 م.

60. ابن الحاجب، الشافية في التصريف والخط، المطبعة العامرة العثمانية، سوق الزلط بقسم الأزبكية، إدارة الشيخ عثمان عبد الرزاق، ط9، 1323ه.

61. حسام البهنساوي:

- علم اللغة النفسي واكتساب اللغة ، مكتبة الغزالي ، الفيوم ، بدون تاريخ.
- لغة الطفل في ضوء مناهج البحث اللغوي الحديث، مكتبة الثقافة الدينية – القاهرة 1993م.

62. حسن جعفر نور الدين، المعاجم والموسوعات بين الماضي والحاضر، رشاد برس للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت-لبنان، ط:1، 1423هـ-2003م.

63. حسن شحاتة ، أساسيات في تعليم الإملاء، مؤسسة الخليج العربي، القاهرة، 1986 ، ط 2.

64. حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه، الدار المصرية اللبنانية، بيروت ، دط، 1992م.

65. حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط4، 2000م.

66. أبو الحسن علي بن إسماعيل الأندلسي، المحكم والمحيط الأعظم في اللغة، تحقيق: أحمد محمد الخراط، دمشق، دار القلم، 1986م.

67. حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية، المكتب العربي الحديث للنشر والتوزيع والطباعة، الإسكندرية، مصر، ط1، 1998م.

68. الحسين بن قاسم المرادي، الجني الداني في حروف المعاني، تحقيق: فخر الدين قباوة ومحمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 1413ه/1992م.

69. حسين عبد الحميد رشوان، التربية والمجتمع(دراسة في علم اجتماع التربية)، المكتب العربي الحديث، مصر،2002م.

70. حسين عبد الحميد رشوان،العلم والتعليم والمعلم من منظور على الاجتماع، مؤسسة شباب الجامعة، الإسكندرية،2006.

71. حسين نصار، المعجم العربي نشأته وتطوره، دار مصر للطباعة، ط:4، 1408هـ-1988م.

72. حفنى ناصف، مصطفى طموم، محمد دياب، محمد صالح، الدروس النحوية الأول والثاني والثالث والرابع، دار إيلاف الدولية، الكويت، 2006 م.

73.حلمي خليل ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2005.

74.حلمي خليل، الكلمة، دراسة لغوية معجمية، دار المعرفة الجامعية، مصر، د ط، 1988م.

75.حلمي خليل، مقدمة لدراسة التراث المعجمي، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط، 2003م.

76.حلمي خليل، مقدمة لدراسة علم اللغة، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002 .

77.الحمزاوي محمد رشا، المصطلحات اللغوية في اللغة العربية، الدار التونسية، تونس،دط، 1987.

78.الحمزاوي، من قضايا المعجم العربي، ، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط:1 ، 1986م.

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

80.أبو حيان الأندلسي، ارتشاف الغرب من لسان العرب، تحقيق مصطفى أحمد النحاسي، ط1 ، 1404 ه،1984

81.حين هذوي، مناهج الصرفيين و مذاهبهم فى القرنين الثالث و الرابع من الهجرة، دمشق : دار القلم، 1989 م.

82.خالد حسين أبو عمشة، تعالق المستوى الصرفي بمستويات اللغة الأخرى ودوره في تبيان الدلالة في تعليم العربية للناطقين بغيرها، المؤتمر الدولي للغة العربية، الامارات، دبي،2014م.

83.خالد طه الأحمد، تكوين المعلمين من الإعداد إلى التدريب، العين، الإمارات العربية المتحدة، دار الكتاب الجامعي،1425ه2005م .

84.خالد عبد الرزاق السيد، اللغة بين النظرية والتطبيق، مركز الإسكندرية للكتاب، الازاريطية،2003م.

85.ابن خلدون، عبد الرحمن بن محمد،المقدمة، دراسة وتحقيق وتعليق الدكتور علي عبد الواحد وافي، شركة نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، بدون الطبعة، ج3، 2004م.

86.خليفة بوجادي، محاضرات في علم الدلالة، ط1، بيت الحكمة،سطيف، 2009.

87.خليل ابراهيم عطية، في البحث الصوتي عند العرب، دار الجاحظ للنشر، بغداد، العراق،1983م.

88.الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، تح: مهدي المخزومي،ابراهيم السامرائي، سلسلة المعاجم والفهارس، دار ومكتبة الهلال، العراق ، 1980م.

89.خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ط1 ،دار القصبة للنشر، الجزائر، 2002 .

90.خير الدّين هني، تقنيات التّدريس، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، مطبعة أحمد زبانة، الجزائر،ط1، 1999م.

91.دافيد كريستال، التعريف بعلم اللغة، تر :حلمي خليل، دار المعرفة الجامعية، ط2، 1999م.

92.ابن دريد (أبوبكر محمد بن الحسن)، جمهرة اللغة ، تحقيق رمزي منير بهلول، دار العلم للملايين بيروت ط1 ، 1987م.

93.بن دريدي فوزي، بن الزين رشيد، المعين في تكوين المكونين، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2002م.

94.دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر :عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت،1994م .

95.الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر .مختار الصحاح، مكتبة لبنان ناشرون بيروت.ج3.

96.رجاء محمود أبو علام، علم النفس التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1978م.

97.رجب عبد الجواد، دراسات في الدلالة والمعجم، دار غريب، القاهرة، د ط، 2001م.

98.رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منظمة الإسيسكو، مصر، 1989.

99.رشدي أحمد طعيمه ، مناع محمد السيد، تدريس اللغة العربية في التعليم العام–نظريات وتجارب –دار الفكر العربي، ط2000.

100. الرضي الاستربادي، شرح شافية ابن الحاجب، تح: نور الحسن ومحمد الرفراف ومحمد محي الدين عبد الحميد، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، 1975م.

101. ريمون طحان، الألسنية العربية، دار الكتاب اللبناني، بيروت، ط1، 1972م.

102. **الزبيدي أبوبكر محمد بن الحسن:**

- لحن العامة،تحقيق: رمضان عبد التواب،الطبعة الثانية، مكتبة الخانجي بالقاهرة، 2000م.
- تاج العروس من جوامع القاموس، تحقيق: علي شهري، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1994م.

103. الزجاجي (أبوالقاسم عبدالرحمن بن إسحق)، الجمل في النحو، تحقيق على توفيق أحمد ، مؤسسة الرسالة ، بلا مكان، ط4، 1408ه، 1988م.

104. زقوت محمد، المرشد في تدريس اللغة العربية، مكتبة طالب الجامعي، الجامعة الإسلامية، غزة، ط2 ، 1999 م.

105. زكريا إبراهيم ،طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية،1999.

106. زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،2005 م.

107. **الزمخشري:**

- الكشاف عن حقائق التنزيل وعيوب الأقاويل في وجه التأويل، بيروت، دار الفكر، بدون طبعة وتاريخ .
- ربيع الأبرار ونصوص الأخبار، ت: سليم النعيمي، بغداد، 1976م.

108. الزموري أبو حفص ، فتح اللطيف على البسط والتعريف، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون، الجزائر، ط2، 1993م.

109. زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة، عمان، ط1، 1998 م.

110. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط1،2011 .

111. سامي محمد ملحم، سيكولوجيا التعلم والتعليم، الأسس النظرية والتطبيقية، دار الميسرة، عمان، الأردن، 1422هـ.

112. ابن السراجّ، الأصول في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلي، مؤسسة الرسالة للنّشر، لبنان، ط4 ،1999م.

113. سعيد عبد الله لافي، القراءة وتنمية الفكر، عالم الكتب، القاهرة، ط1 ،2006م.

114. سليم عبد الفتاح، موسوعة اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه ، مكتبة الآداب ، القاهرة الطبعة الثانية ،2006م.

115. سليمان فياض، النّحو العصري دليل مبسّط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للتّرجمة والنّشر،ط1، 1995 م.

116. سهير محمد سلامة شاش، اضطرابات التواصل، التشخيص، الأسباب العلاج، زهراء الشرق، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مصر، ط1 ، 2008م.

117. ابن سيده، المخصص، المكتب التجاري، بيروت، بدون تاريخ

118. سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة مصر، ط1، 1408ه/1988م.

119. السيد كامل الشريتي منصور،خصائص المختلفين عقليا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الإسكندرية، مصر، ط1،2009م.

120. ابن سينا، أسباب حدوث الحروف، تحقيق: محمد حسان الطياف، مطبوعات مجمع اللغة العربية، دمشق، ط1، 1403هـ/ 1983م.

121. شريف الجرجاني، التعريفات،تح: محمد صديق المنشاوي،دار الفضيلة،القاهرة،2004م

122. شكري فيصل، قضايا اللغة العربية، مجلة من قضايا اللغة العربية، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 1990.

123. **صالح بالعيد:**

- علم النفس اللغة، دار هومة، الجزائر،2008م.
- دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003 .

124. صالح سليم عبد القادر الفاخري،الدلالة الصوتية في اللغة العربية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، دت.

125. الطبري، محمد بن جرير بن يزيد بن غالب الآملي، أبو جعفر، جامع البيان في تأويل القرآن- تحيق :أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة.

126. طه علي حسين الديلمي، سعاد عبد الكريم الوانلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمّان، الأردن، ط1، 2003م.

127. عارف كرخي، تعليم اللغة العربية لغير العرب،دار السلام، دط،1994.

128. عائشة عبد الرحمان، لغتنا والحياة ، القاهرة ، دار المعارف ،1971 .

129. **عباس حسن:**

- اللغة والنحو بين القديم والحديث، القاهرة، مصر، دار المعارف،1996.
- النّحو الوافي مع ربطه بالأساليب الرفيقة والحياة اللغوية المتجدّدة، ط3 .

130. عبد الحميد سليمان، سيكولوجية اللغة والطفل، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة 2003م.

131. عبد الرحمن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، فهرسة مكتبة الملك فهد، الوطنية، الرياض، ط1، 1432هـ.

132. عبد الرحمن الحاج صالح" أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"مجلة اللسانيات، الجزائر، 1974 ، العدد4.

133. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، موفم للنّشر، الجزائر، 2007م.

134. عبد الرحمن مارديني الصرف المسير في بحوث علم الصرف في اللغة العربية، ، دار المحبة، دمشق، دار آية، بيروت، سنة 1424 ه،2003، ط1.

135. عبد السلام محمد هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط2، 1979 م.

136. عبد العزيز عتيق، المدخل إلى علم الصرف، دار النهضة العربية، بيروت، 1979م.

137. عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف ،القاهرة ،ط 14 .

138. عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، القاهرة، دار المعارف،1975 .

139. عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر، ط1 ،2000 .

140. عبد القادر عبد الجليل، المدارس المعجمية دراسة في البنية التركيبية، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2009م.

141. عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز في علم المعاني، تحقيق محمد رشيد رضا، دار المعارف، بيروت، لبنان، ط:2، 1982م.

142. عبد اللطيف الفرابي، مدخل إلى ديداكتيكا اللغات حقول ومجالات اشتغال الديداكتيكي، مجلة ديداكتيكا، ع1، 1991.

143. عبد اللطيف بن محمد الخطيب،مختصر الخطيب في علم التصريف للمبتدئين والحفاظ،مكتبة دار العروبة للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 1429هـ، 2008م.

144. عبد الله العلايلي، مقدمة لدرس لغة العرب، وكيف نضع المعجم الجديد، دار الجديد، بيروت-لبنان، ط 2، 1997م.

145. عبد اللّه عبد الرحمن الكندري، علم النفس اللغوي، دار السلاسل للطباعة والنشر،الكويت، ط1، 1426ه-2006م.

146. عبد المالك مرتاض: بنية الخطاب الشعري، (دراسة تشريحية لقصيدة أشجان يمنية)، دار الحداثة، بيروت، لبنان، ط1، 1986م.

147. عبد المجيد الحر، موسوعة الإملاء كتابة ولفظا، دار الفكر العربي، بيروت، ط1، 2001م.

148. عبد النبي رجواني :تكوين الأساتذة في المغرب إضاءات تربوية وسياسية، ضمن كتاب : مجالات وآفاق تكوين الأساتذة منهجيات التدريس، بإشراف عبد النبي رجواني، المغرب، الدار البيضاء، أفريقيا الشرق،2008 .

149. **عبده الراجحي**:

– دروس في كتب النحو، دار النهضة العربية للطباعة، بيروت، لبنان،1975 .

– علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية؛ دار المعرفة الجامعية–إسكندرية؛ ط1995.
– فقه اللغة في الكتب العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر– بيروت ، 1972 م.

– كتاب علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، الإسكندرية، 1995م.

150. عرار مهدي ، ظاهرة اللبس في العربية :جدل التواصل والتفاصل، دار وائل، الأردن، 2003م.

151. عزة شبل محمد، علم لغة النص بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الآداب القاهرة، ط 1 ،2007.

152. **العسكري أبو هلال**:

– لحن الخاصة، تحقيق: عبد العزيز أحمد، لا طبعة، القاهرة: شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده بمصر، بدون تاريخ.

– تصحيفات المحدثين، دراسة وتحقيق: محمود أحمد مِيَره، الطبعة 1، المطبعة العربية الحديثة: القاهرة، 1982م.

– الفروق اللغوية، دار الكتب العلمية–بيروت، ط1 ،1415هـ،1994م.

153. **ابن عصفور الإشبيلي**:

– الممتع الكبير في التصريف، تح:د فخر الدين قباوة، مكتبة لبنان–بيروت، ط1، 1976.

– المقرب، تحقيق :عادل أحمد وعلي معوض، دار الكتب العلمية للنّشر، لبنان، ط1، 1998م.

154. العصيلي، عبد العزيز، أساسيّات تعليم اللغة العربيّة للنّاطقين بلغات أخرى، مكّة المكرّمة، 2003 .

155. عضاضة أحمد مختار، التربية العلمية التطبيقية في المدارس الابتدائية الإكمالية، منشورات مؤسسة الشرق الأوسط للطباعة و النشر ،بيروت، ط2 ،1962.

156. عطا إبراهيم، طرق تدريس اللغة العربية والتربية الدينية، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ج1 ، ط4، 1999م

157. ابن عطية الأندلسي، المحرر الوجيز في تفسير الكتاب العزيز، عبد السلام عبد الشافي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان- ط1/2001م/1422هـ.

158. علاء الجبالي – لغة الطفل العربي، مكتبة الخانجي – القاهرة، 2003م.

159. علوي عبد الله طاهر ، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق،دار الميسرة، عمان،2010م.

160. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة عمان،ط1، 2010م.

161. **أبو علي الفارسي:**

- التكملة على الإيضاح، تح: حسن شادلي فرهود، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط،1984م.
- الإيضاح، تحقيق: دكتور كاظم بحر مرجان، عالم الكتب بيروت لبنان، ط 2، 1416 ه،1996م.

162. على القاري (على بن سلطان بن محمد)، المنح الفكرية، شرح الجزرية، مطبعة مصطفى البابلي الحلبي وأولاده، بمصر الطبعة الأخير 1367 ه ، 1941 م.

163. على القاسمي، علم اللغة وصناعة المعجم، ، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، ط3، ، 2004.

164. **علي أحمد مدكور :**

- تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي. 1997 .
- تدريس فنون اللغة العربية، دار الميسرة، الأردن، 2009م.

165. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن،عمان، ط1، 2004م.

166. علي أوجيدة، الموجّه التّربوي للمعلّمين في اللغة العربية، مطبعة عمّار قرفي، باتنة، الجزائر، ط2 .

167. علي زوين، منهج البحث اللغوى بين التراث وعلم اللغة الحديث ، دار الشؤون الثقافية العامة بغداد ط 1، 1986 م.

168. علي عبد الواحد وافي، نشأة اللغة عند الإنسان والطفل، نهضة مصر،ط2،القاهرة، 2005م.

169. عماد السعدي وآخرون، أساليب تدريس اللغة العربية، دار الأمل للنشر والتوزيع ، عمان ، ط 1، 1992.

170. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، ط2 ، الإمارات العربية المتحدة، 1433 ه -2012م.

171. عمر بن ثابت الثمانيني :شرح التصريف، تح :إبراهيم بن سليمان البعيمي، مكتبة الرشد، الرياض، ط1 ، 1419ه ، 1999م.

172. عمر غباين، تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير، دار جهينة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2004م.

173. العناتي، وليد، اللسانيات التّطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتّوزيع، 2003.

174. عيد محمد الطيب، المعجمات اللغوية ودلالات الألفاظ، دار الزهراء، الرياض، ط1، 2007م.

175. غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في قواعد الاملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م.

176. ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق :عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1،1991 م.

177. فاروق البوهي و عنتر لطفي، مهنة التعليم و أدوار المعلم، مصر، دار المعرفة الجامعية.

178. فاروق عبده فلية واحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلخات التربية، لفظا واصطلاحا، دار الوفاء للطباعة والنشر، مصر، 2004 م.

179. فاروق مداس، مصطلحات علم الاجتماع، دار مدني، دون بلد، ط2003م.

180. فاضل مصطفى الساقي، أقسام الكلام العربي، من حيث الشكل والوظيفة، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1977م.

181. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر و التوزيع، عمان، ط2013.

182. فايز مراد دندش و الأمين عبد الحفيظ أبو بكر :دليل التربية العلمية و إعداد المعلمين، دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر الإسكندرية، مصر، ط1،2003 م.

183. فتح الله سليمان، دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط:1، 2008م.

184. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجنادرية ، الأردن ، عمان، ط1،2010.

185. فتحي عبد الرحمن جروان، تعليم التفكير- مفاهيم وتطبيقات- دار الكتاب الجامعي، العين، دولة الإمارات العربية المتحدثة، ط1، سنة 1999م.

186. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية، عالم الكتب، ط2 ، القاهرة،2006 .

187. **فرديناند دو سوسير**:

- علم اللغة العام، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز،مراجعة النص العربي: مالك يوسف المطلبي، دار أفاق عربية (بغداد)، العراق، ط3، 1980 م.

- محاضرات في الألسنية العامة، ترجمة: يوسف غازي ومجيد النصر، المؤسسة الجزائرية للطباعة، ط:1، 1986م.

188. فلاته إبراهيم محمود، العملية التربوية في المدرسة الابتدائية أهدافها ووسائلها وتقويمها، مكة، مطابع الصّفا، 1405 ه.

189. فندريس، اللغة، تعريب عبد الحميد الدواخلي ومحمد القصاص، القاهرة، دط، 1950م.

190. فهد خليل زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، ط2009.

191. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية،دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع ،الأردن ، عمان، دط .

192. فورة حسين سليمان، تعليم اللغة العربية- دراسة تحليلية ومواقف تطبيقية-، دار المعارف، مصر، ط 3،1977.

193. الفيروز آبادي، القاموس المحيط ،تح: محمد نعيم العرقوسي، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م- 1426ه.

194. فيصل حسين طحيمر العلي، المرشد الفنّي لتدريس اللغة العربية، مكتبة دار الثقافة للنّشر والتّوزيع، ط1، 1998م .

195. القرطبي، الجامع لأحكام القرآن، دار الشام، بيروت، دت.

196. القنوجي صديق بن حسن، ابجد العلوم الوشي المرقوم في بيان أحوال العلوم، تح: ع.الجبار زكار، دار الكتب ، بيروت، دط، 1978م.

197. الكسائي أبو الحسن علي بن حمزة (189هـ)، ما تلحن فيه العامة، حققها: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي بالقاهرة ودار الرفاعي بالرياض، الطبعة 1، 1982م.

198. **كمال بشر**:

- التفكير اللغوي بين القديم والجديد، الفرقة الرابعة، دار الثقافة العربية، دط، 1990م-1991م.
- دراسات في علم اللغة، مصر، 1988م، دار الغريب.
- علم اللغة الاجتماعي، مدخل، دار غريب، القاهرة، ط02 ،1997.
- كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة مجمع اللغة العربية المصري، منشورات مجمع اللغة العربية المصري، القاهرة، 1988م.

199. كمال بكداش ورزق الله رالف، مدخل إلى علم النفس ميادينه ومناهجه، دار الطليعة، ط2، 1985م.

200. اللجنة الوطنية للمناهج، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الأولى من التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، جوان 2011م.

201. مارك رويشل، اكتساب اللغة، ترجمة الدكتور: كمال بكداش، الطبعة الأولى، بيروت 1984م.

202. ماري نوال غاري بريور، المصطلحات المفاتيح في اللسانيات، تر :عبد القادر فهيم الشيباني، الجزائر، ط1، 2007 .

203. ماريوباي، أسس علن اللغة- تر:احمد مختار عمر- عالم الكتب- القاهرة- ط8- 1998م.

204. **ابن مالك محمد:**

- ألفية ابن مالك، دار التعاون، دون طبعة، القاهرة، مصر،دون تاريخ.

- إيجاز التعريف في علم التصريف، تح: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، 2009م

205. مايكل افيتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة: سعيد عبد العزيز مصلوح، وفاء كالم فايد، المجلس الأعلى للثقافة، المشروع القومي للترجمة، القاهرة، ط:2، 2000م.

206. مايكل كوربااليس، في نشأة اللغة من إشارة اليد إلى نطق الفم، ترجمة محمود ماجد عمر، عالم المعرفة، الكويت، العدد325، مارس 2006م.

207. مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، 1996 م.

208. مجاهد، عبد الكريم، علم اللسان العربي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 1997م .

209. مجمع اللغة العربية المصري، معجم الوسيط، القاهرة، ط2، 1985م.

210. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس العربية، دار الشروق، رام الله، غزة،ط1، 2006.

211. محمد أحمد السيد، اللغة تدريسا واكتسابا، دار الفيصل الثقافية، المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1988م.

212. محمد التنوخي، راجي الأسمر، معجم علوم اللغة العربية ،دار الجيل للنشر والطباعة والتوزيع-بيروت،ط 1،1424هـ،2003م.

213. محمد الدريج، مدخل إلى علم التدريس،دار الكتاب الجامعي،ط1،الإمارات العربية المتحدة، 2003 م .

214. محمد الطنطاوي، نشأة النحو ، دار المنار، بلا مكان ، بلا طبعة، 1412ه، 1991م.

215. محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، ط2،1913 م.

216. محمد المبارك، فقه اللغة وخصائصه العربية، دار الفكر، ط7، 1981م، 1401 ه.

217. محمد بن يحي زكريا، عبّاد مسعود، التدريس عن طريق(المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات)، منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.

218. محمد حاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة، الأردن، ط1، 2004.

219. محمد حسن جبل، علم اللغة، تمهيد عام، مطبعة السعادة، القاهرة، 1982م.

220. محمد حسن عبد العزيز، مدخل إلى علم اللغة، دار الفكر العربي، القاهرة ، دط، 2000م.

221. محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، دار الفكر العربي، القاهرة، 1998 م.

222. محمد حمود ،تدريس الأدب إستراتيجية القراءة والقراء ، منشورات ديداكتيكا، دط، 1993 .

223. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2003م.

224. محمد رشدي خاطر ، وآخرون، طرق تدريس اللغة العربية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ،دار المعارف، القاهرة، ط3 ،1983 .

225. محمد صالح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية أسسه وتطبيقاته التربوية، دار الفكر العربي القاهرة،د ط، 2000م.

226. محمد صالح سمك ، فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، د ط، مصر، 1979م.

227. محمد عبد العليم مرسي، المعلم و المناهج و طرائق التدريس، المملكة السعودية، الرياض، دار عالم الكتب، 1405 ه1985 -م، ط1.

228. محمد عبد الله ابن التمين، اللحن اللغوي وآثاره في الفقه واللغة ، دار الشؤون الإسلامية والعمل الخيري بدبي، ط2، 2012م /1432هـ.

229. محمد عصام طربيه، طرق وأساليب التدريس الحديثة، دار حمورابي للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2008م.

230. محمد علي الخولي، معجم اللغة النظري، مكتبة لبنان، 1982م.

231. محمد علي السيد، الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم، دار الشروق، الطبعة الأولى، 1999.

232. محمد علي عبد الكريم الرديني، المعاجم العربية دراسة منهجية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، د ط، 2006م.

233. محمد علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ،دار الشروق للنشر و التوزيع ،ط1 ،الأردن، 2006 .

234. محمد كشاش، علل اللسان وأمراض اللغة -رؤية إكلينيكية-، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، القاهرة، مصر، ط1، 1419هـ-1998.

235. محمد محمد يونس علي، المعنى وظلال المعنى أنظمة الدلالة العربية،دار المدار الإسلامي، بيروت ،لبنان، ط2، 2007م.

236. محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، لبنان، ط1، 1980م.

237. محمود أحمد حسن المراغي، دراسات في المكتبة العربية وتدوين التراث، دار المعرفة الجامعية الأزاريطة، القاهرة، د ط، 2003م .

238. محمود اسماعيل صيني، اللسانيات التطبيقية في العالم العربي، مقال منشور في كتاب (تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الإسلامي، الرباط، 1987 .

239. محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين،" التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء"؛ عمادة شؤون المكتبات-مطابع جامعة الملك سعود، ط1، 1402ه، 1982م.

240. محمود السعران، علم اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط:3.

241. محمود الطناحي، مدخل إلى تاريخ نشر التراث العربي، مكتبة الغانجي، القاهرة.

242. محمود رشدي خاطر،مصطفى رسلان:تعليم اللغة العربية والتربية الدينية،دار الثقافة للنشر والتوزيع،القاهرة ، دط، 2000 .

243. **محمود سليمان ياقوت:**

- الصرف التعليمي – دار المعرفة الجامعية- دط - 1995م .
- فقه اللغة وعلم اللغة، دار المعرفة الجامعية، دط، 1994 .
- مصادر التراث النحوي، دار المعرفة الجامعية للنّشر،2003 م.
- منهج البحث اللغوي، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2000، ط01.

244. محمود فهمي حجازي، البحث اللغوي، دار غريب، القاهرة

245. محي الدين أحمد حسين، التنشئة الأسرية والأبناء الصغار،الهيئة المصرية العامة للكتاب،مصر، سلسلة ألف كتاب، دط،1987.

246. مختار حمزة، سيكولوجية المرضى و ذوي العاهات، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1964.

247. مراد زعيمي، مؤسسات التنشئة الاجتماعية، منشورات جامعة باجي مختار،عنابة، 2002م.

248. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ط3، 1995م.

249. مصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، ط2، 1999م.

250. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة: دراسة نقدية في المصادر والأسس النظرية والمنهجية، سلسلة رسائل وأطروحات، جامعة الحسن الثاني، كلية الآداب والعلوم الإنسانية.

251. مصطفى فهمي، سيكولوجية الأطفال غير العاديين، مكتبة مصر، القاهرة، مصر، دط، 1965.

252. معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية،ط2، 1998م.

253. ابن مكي، أبو حفص عمر بن خلف الصقلي، تثقيف اللسان وتلقيح الجنان، قدمه: مصطفى عبد القادر عطا، الطبعة الأولى، بيروت: دار الكتب العلمية، 1990م.

254. ممدوح عبد الرحمان الرمالي- تطور التأليف في الدرس الصرفي المصطلحات والمفاهيم والمعايير- كلية دار العلوم- جامعة المنيا- ط2004م .

255. مناف مهدي، علم الأصوات اللغوية، عالم الكتب، بيروت، ط-1، ت1998م.

256. ابن منظور، لسان العرب، دار الفكر للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2008م، ج6.

257. مها محمد فوزي معاذ، الأنثروبولوجيا اللغوية، دط، دار المعرفة الجامعية، مصر، 2007.

258. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، المؤسسة الجامعية للدراسات ،ط2،بيروت، 1986 النابغة الذبياني، ديوان النابغة الذبياني، تح: كرم البستاني، دار صادر، بيروت، دطـــ، دت.

259. نادر أحمد جرادات، الأصوات اللغوية عند ابن سينا- عيوب النطق-، الأكاديميون للنشر و التوزيع، عمّان، الأردن، ط1، 2009م.

260. نادية رمضان النجار، فصول في الدرس اللغوي بين القدماء والمحدثين، دار الوفاء، الإسكندرية، ط:1، 2006م.

261. ناصر الدين زيدان،سيكولوجية المدرس دراسة وصفية تحليلية، ديوان المطبوعات الجامعية،د.ط، الجزائر، 2007 .

262. نايف خرمي، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها،عالم المعرفة، الكويت، 1988 .

263. نبيل عبد الهادي، عبد العزيز أبو حشيش، خالد عبد الكريم، مهارات في اللغة والتفكير، الأردن، دار المسيرة، ط3، 2009م .

264. نيل محمد زايد، الدافعية والتعلم، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ط1، 2003.

265. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية لسنة الرابعة متوسط، جويلية 2005 .

266. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي"الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجديدة، الرباط،ط2 ،2009م.

267. يسرى عبد الغني عبد الله، معجم المعاجم العربية، دار الجيل، بيروت، ط1، 1411هـ-1991م.

268. ابن يعيش (موفق الدين على)، شرح المفصل، إدارة الطباعة المنبرية، بمصر، بلا طبعة، بلا تاريخ.

269. يوسف مارون، طرائق التعلم بين النظرية والممارسة، المؤسسة المحلية للكتاب، طرابلس، لبنان، 2008.

270. سهير محمد سلامة شاش، علم نفس اللغة، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، القاهرة، 2006.

ب-المجلات والدوريات:

271. بوخدو بشرى، السحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي-دراسة ميدانية-،جامعة محمد الأول، وجدة،2014-2015.

272. جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة/ السعودية، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، ع 7 .

273. جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التّراث العربي، "عين"، مجلّة الجمعية العلمية السعودية للغات والتّرجمة، ع4،2009.

274. جلايلي سمية، اللسانيات التطبيقية مفهومها ومجالاتها، المركز الجامعي صالحي أحمد النعامة، الجزائر، مجلة الأثر، العدد29، 2017م.

275. أم السعد فضيلي، البنى الصرفية سياقاتها ودلالاتها في شعر محمود درويش "لاعب النرد أنموذجا" جامعة فرحات عباس، سطيف، 2011م/2012م.

276. عبير عبيد الشبيل، مشكلات الكتابة العربية، وأسباب الأخطاء الإملائية، وطرائق علاجها، مجلة المَخْبَر، أبحاث في اللغة والأدب الجزائري –جامعة بسكرة .الجزائر– العدد الثالث عشر،2017 م.

277. العربي السليماني،" دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية–دورية مغربية نصف سنوية"؛ منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24 ،مارس 2003م.

278. علي الشومليّ ، ضعف الطلاب في الإملاء من الصف الثالث إلى الصف السادس، وطرق علاجها، مجلة دراسات العلوم الإنسانية، جامعة العلوم والتكنولوجيا، إربد، الأردن، 1995.

279. فردوس إسماعيل عواه، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، كانون الثاني، 2012م، ع7.

280. قران يوسف، وحدة اللسانيات التعليمية، المحاضرة 1 اللغة العربية آدابها، ج3 ،منشورات جامعة التكوين المتواصل، المدرسة العليا للأساتذة بوريعة .

281. لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية، جامعة بشار، الجزائر، 2016م

282. مجاهد ميمون، تعليمية اللغات من التأسيس إلى الاهتمامات، مجلة متون، العدد 4.

283. المجلة التربوية، المرآز التربوي للبحث والإنماء، دائرة المنشورات والوسائل التربوية، بيروت، لبنان، 1982 ، العدد1 .

284. منى العجرمي، هالة حسني بيدس :تحليل الأخطاء اللغوية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات (الجامعة الأردنية) المجلد 42.

ج–الرسائل الجامعية:

285. حمراني عبد القادر، طبيعة المحتوى النحوي في كتاب اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسط ،رسالة ماجستير،جامعة الجزائر، قسم اللغة العربية و آدابها، 2005 .

286. حنان مالكي، تكامل الأدوار الوظيفية بين الأسرة و المجتمع، رسالة ماجستير في علم اجتماع التربية ، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2009م/2010.

287. 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.

288. غراب سمية، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وسبل علاجها، مذكرة ماستر، أم البواقي، 2011/2010م.

289. فريدة بوساحة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند الرابعة من التعليم المتوسط، مذكرة ماجستير، جامعة منتوري، قسنطينة، 1999/1998م

290. ليلى بن ميسية، تعليمية اللغة العربية من خلال النشاط المدرسي غير الصفي دراسة وتقويم لدى تلاميذ الثالثة متوسط، مدينة جيجل نموذجا، مذكرة ماجستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2010م-2011م.

291. محمد بوداي، ألفاظ العقائد والعبادات والمعاملات في صحيح البخاري، دراسة دلالية، رسالة دكتوراه، جامعة عباس فرحات، كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، سطيف.

292. مهدية بن عنان، النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الإملاء- دراسة وصفية تحليلية- رسالة ماجستير، 2006/2005م، جامعة الجزائر.

293. نجو ى بن حدة، لمياء سالمي، علاقة اللسانيات والتعليمية بالمنظومة التربوية الجزائرية، مذكرة الماستر، جامعة تبسة، الجزائر،2016-2017م.

294. نهى هلال الفريج اليعقوب، الأخطاء الشائعة لدى طلبة كليات المجتمع الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير اليرموك، إربد، الأردن، 1990 .

295. نورة خليفة آل ثاني، النحو التعليمي وواقع تعليم اللغة العربية (مدارس قطر نموذجًا) ،رسالة الماجستير، قسم اللغة العربية، قطر،2013 -2014 م.

د–المراجع باللغة الأجنبية:

296. Carstairs-McCarthy, Andrew (2002). An Introduction to English Morphology. Edinburgh University Press.

297. Corder, The Significance of Learners' Errors, in (13) Second Language Learning: Contrastive Analysis, Error Analysis, and Related Aspects, edited by Betty Wallace Robinett and Jacquelyn Schachter, The University of Michigen Press, 1983,

298. THOMAS ,G : Enseignants efficaces, édition le jour éditeur (canada) ,1981

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

الموضوع	الصفحة
مقدمة	أ-و
مدخل:دور اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات	
1-تعريف اللسانيات التطبيقية	8
2.فروع اللسانيات التطبيقية	9
3.مجالات اللسانيات التطبيقية	16
4.اللسانيات التعليمية	21
5.عناصر التواصل في العملية التعليمية:	24
6.مكانة التعليميّة	27
7.مصادر التعليمية	27
8.مناهج تعليم اللغات	29
9.أنواع التعليمية	30
10.التعليم والتعلّم	33
11.نظريات التعلم	35
الفصل الأول: الأخطاء اللغوية في لغة الطفل بالمدرسة الابتدائية	
المبحث الأول: واقع لغة الطفل في المدرسة الابتدائية الجزائرية	85-41
1.تعريف اللغة	41
2.المهارات اللغوية	42
3.سمات لغة الطفل	50
4.أهمية لغة الطف	56
5.الأسرة ودورها في نمو لغة الطف	57
6.تعريف المدرسة	57
7.التعليم الابتدائي Primary Education	58
8.أهمية المرحلة الابتدائية	59

9.أهمية معّلم التعليم الابتدائي	60
10.الخصائص الواجب توفرها في المتعلم	63
11.أنواع الطرائق التعليمية	64
12.تعليمية اللغة العربية	79
13.الأسس اللسانية لتعليم اللّغة العربية	81
14.اللسانيات التعليمية في المدرسة الجزائرية	83
15.الضعف اللغوي بالمدرسة الجزائرية	84
المبحث الثاني: مكانة الخطأ اللغوي في العملية التعليمية	85-107
❖ **الخطأ في الدّرس اللّغويّ القديم (اللحن)**	85
1.تعريف اللحن	85
2.مصطلحات اللحن (الغلط- الهفوة- العدول)	86
3.بدايات اللحن	88
4.أسباب اللحن	90
5.جهود القدامى في التصدي للحن	90
6.منهج اللغويين القدامى في دراسة الأخطاء اللغوية:	92
❖ **الأخطاء اللّغويّة في الدّرس اللّغويّ الحديث**	95
1.تعريف الخطأ	95
2.الفرق بين اللحن والغلط والخطأ	97
3.تعريف الخطأ الشائع	98
4.التأليف في الخطأ اللغوي وأسباب التأليف حديثا	99
5.بيداغوجيا الأخطاء وأهميتها	100
6.تعريف تحليل الأخطاء	104
7. منهج اللغويين المحدثين في تحليل الأخطاء	105
8.أغراض تحليل الأخطاء	106

الفصل الثاني:الأخطاء الصوتية في لغة التلاميذ	
المبحث الأول: الأخطاء الصوتية (المصطلح والمفهوم)	132-109
1.تعريف الصوت	109
2.تعريف الصوت اللغوي:	111
3.تعريف المخرج	112
4.عدد الأصوات العربية ومخارجها	113
5.صـــفات الأصـــــوات	117
6. الصوت اللغوي والحرف	120
7. علم الأصوات وموضوعاته	123
8. تعريف الخطأ الصوتي	126
9. اضطرابات النّطق **وأسبابها**	127
المبحث الثاني: الدراسة الميدانية	157-132
1. منهجية البحث:	132
2. الفئة المعنية بالدراسة	133
3. الفئة المعنية بالاستبيان	133
4. إحصاء بعض الأخطاء الصوتية الشائعة عند تلاميذ الطور الثاني من التعليم الابتدائي	134
5. إحصاء عدد الأخطاء الصوتية لدى التلاميذ حسب المستوى الدراسي	150
6. الأسباب الواقعية للأخطاء الصوتية من خلال تصريحات الأساتذة في الاستبيان	151
7.تحليل النتائج	152

8.الأساليب والطرق العلاجية المقترحة للحد من الأخطاء الصوتية من خلال الاستبيان	154
الفصل الثالث: الأخطاء الصرفية والأخطاء النحوية في لغة التلاميذ	
المبحث الأول: الأخطاء الصرفية(المصطلح والمفهوم)	190-159
1.تعريف الصرف	159
2.مجال علم الصرف	163
3.أهمية علم الصرف	167
4.تأثير علم الصرف في الدرس اللساني المعاصر	168
5. المستوى الصرفي وعلاقته بالمستوى النحوي	169
6.تعريف الأخطاء الصرفية	170
7.أسباب الأخطاء الصرفية	172
8.مجالات الأخطاء الصرفية	174
9. إحصاء الأخطاء الصرفية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني	174
• منهجية البحث	174
• تحليل المعطيات	1756
المبحث الثاني: الأخطاء النحوية (المصطلح والمفهوم)	223-193
1. النّحو	193
2. النحو العلمي والنحو التعليمي	195
3. طرق تعليم النحو العربي	197
4. الأهداف العامة من تدريس النحو	200
5. الخطأ النحوي	203
6. أنواعه	203
7. أسباب الأخطاء النّحوية	203
8. إحصاء الأخطاء النحوية لدى تلاميذ الطور الثاني:	205

• تحليل نتائج الاستبيان(ملاحظة الأساتذة)	222
• العلاج المقترح لتفادي كثرة الأخطاء الصّرفية و الأخطاء النّحوية	223
الفصل الرابع: الأخطاء الإملائية في لغة التلاميذ	
المبحث الأول: المعجم والدلالة (المصطلح والمفهوم)	261-227
1. الإملاء	227
2. أنواع الإملاء	229
3. أنواع الكتابة الإملائية	236
4. الإملاء وصلته بفروع اللغة	236
5. أهمية الإملاء	239
6. طرق تدريسه	242
7. قواعد الإملاء	244
8. أسس اختيار موضوعات الإملاء	245
9. مراحل تعليم قواعد الإملاء	246
10. صعوبات ومشكلات الكتابة العربية المرتبطة بالإملاء	247
11. الخطأ الإملائي الشائع	252
12. أسباب الأخطاء الإملائية	253
13. طرائق تصحيح الأخطاء الإملائية	258
المبحث الثاني: دراسة ميدانية لإحصاء الأخطاء الإملائية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني	261
1. منهجية البحث	261
2. إحصاء الأخطاء الإملائية الشائعة المرتكبة	261
3. ترتيب الأخطاء الإملائية المرتكبة بكثرة عند تلامذة الطور الثاني ابتدائي	283
4. طرائق علاج الضعف الإملائي	286

5. العلاج المقترح لتفادي كثرة الأخطاء الإملائية	288
الفصل الخامس: الأخطاء المعجمية الدلالية في لغة التلاميذ	
المحث الأول: المعجم و الدلالة	324-292
1. تعريف المعجم	292
2. المعجمية واللسانيات	295
3. أنواع المعاجم	296
4. مناهج ترتيب المفردات في المعاجم اللغوية	299
5. صناعة المعاجم	301
6. أهمية المعجم ووظيفته	302
7. المعجمية وتعليمية اللغة العربية	304
8. أنواع المعاجم التعليمية	304
9. أهمية تعليمية المعجم	305
10. تعريف الدلالة	306
11. بين الدلالة والمعنى	307
12. علم الدلالة semantic	308
13. عناصر الدلالة	309
14. أنواع الدلالات	309
15. علاقة الدلالة بالمعجمية	312
16. المستوى الصرفي وعلاقته بالمستوى المعجمي/الدلالي	314
17. علاقة الدلالة المعجمية بالتعليمية	315
18. دور الحافز في تعليمية المعجم والدلالة	316
19. علاقة السياق الاجتماعي بتعليمية دلالات الوحدات الـــمعجمية	319
20. الأهداف من تعلم وتعليم المعجم والدلالـــة	321

المبحث الثاني: الأخطاء المعجمية الدلالية	341-325
1. ماهيته	325
2. أنواعه	326
3. أسبابه	327
4. دراسة ميدانية لإحصاء الأخطاء المعجمية الدلالية الشائعة المرتكبة من طرف تلامذة الطور الثاني	327
خاتمة	346-343
الملاحق	354-347
قائمة المصادر والمراجع	381-356
فهرس الموضوعات	389-383
ملخص الرسالة	393-391

ملخص الرسالة

الملخص بالعربية:

عملت اللسانيات التطبيقية على توضيح العلاقات المختلفة بين مجال اللغة ومجالات علمية وحياتية أخرى بغرض حل مشكلات متعلقة باللغة، وتعد الأخطاء اللغوية لدى المتعلمين في السنوات الأولى إشكالية قد تعيق المتعلم عن تلقي المعارف المختلفة التي لا تتم إلا باللغة، مما يؤدي حتما إلى خلل في النمو المعرفي للطفل، وليست عملية التصويب اللغوي وليدة اليوم، ولكنها ضاربة في جذور تاريخ الدرس اللغوي، إن لم نقل أنها شكلت أساس الدراسات اللغوية القديمة، فالعربية لم تنتعش دراستها إلا في ظل تعليمها من جهة، وتصحيح اللحن الذي مس الألسن من جهة أخرى، وكتب العلماء القدماء خير دليل على ذلك، فهي لا تكاد تخلو من تصويبات لغوية لأخطاء يقع فيها العامة من الناس، أو الأعاجم ممن يريدون تعلم العربية، ولعل كل هذا لم يكن إلا خوفا على أن يطال فساد اللسان تلاوة القرآن الكريم وتدبر معانيه.

إن التداخل والتكامل الكبيرين بين مستويات اللغة جعل مسألة تحديد مستوى الخطأ تتصف بالصعوبة أحيانا، فإننا نجد الخطأ النحوي مثلا صرفيا ودلاليا في الآن ذاته، والخطأ الصوتي صرفيا... ، في حين يسجل الخطأ الإملائي نسبة وقوع أكبر من نسب الأخطاء اللغوية الأخرى، ويعود هذا لعدة أسباب منها: صعوبة بعض القواعد الإملائية وتعقيدها وغموضها أحيانا، وضعف اهتمام القائمين على التدريس بتدريس الإملاء بشكل ناجع، غياب المتابعة العلاجية للأخطاء الإملائية التي يقع فيها المتعلمون من قبل المعلمين، ضعف الخلفية المعرفية للتلميذ والتيتمكنه من استيعاب القواعد الإملائية.

تعود الأخطاء اللغوية التي يقع فيها متعلم الصف الابتدائي إلى عوامل كثيرة، منها ما تعلق بالمتعلم ومنها ما تعلق بالمعلم، ومنها ما تعلق بالمناهج الدراسية ومنها ما تعلق بالظروف المحيطة بالعملية التعليمية التعلمية جميعها.

ولعلاج هذه الأخطاء ندعو أهل الاختصاص أن يعيروا مسألة الخطأ اللغوية اهتمامهم، وأن يعطوها البعد الذي تستحقه، ليس على مستوى المنظومة التعليمية فحسب بل في جميع المستويات التي تحتاج إلى رعاية لغوية خاصة، كونها سبيلا نحو خدمة العربية وتطويرها، والرفع من شأنها لتعود إلى مكانتها المرموقة بين اللغات الحية.

Résumé:

La linguistique appliquée a travaillé à clarifier les diverses relations entre le domaine de la langue et d'autres domaines de la science et de la vie afin de résoudre les problèmes liés à la langue, et les erreurs linguistiques des apprenants dans les premières années sont problématiques et peuvent empêcher l'apprenant de recevoir des connaissances différentes qui ne sont pas uniquement dans la langue, ce qui conduit inévitablement à un trouble Dans le développement cognitif de l'enfant, le processus de correction de la langue n'est pas nouveau, mais il est ancien, et il était la base des anciennes études de la langue, car la langue arabe n'a développé ses études qu'à la lumière de ses enseignements d'une part, et corrigeant une erreur d'autre part, les anciens savants ont écrit des preuves de cela, et ils avaient peur de le remarquer L'erreur dans la langue arabe.

Le grand chevauchement et l'intégration entre les niveaux de langage ont rendu difficile la détermination du niveau d'erreur, parfois, nous trouvons l'erreur grammaticale, par exemple, à la fois morphologique et sémantique en même temps, et l'erreur phonétique purement ...

L'erreur d'orthographe enregistre un taux d'incidence plus élevé que les autres erreurs linguistiques, et cela est dû à plusieurs raisons, notamment: la difficulté, la complexité et l'ambiguïté de certaines règles d'orthographe, parfois le manque d'intérêt du personnel enseignant à enseigner l'orthographe avec succès, l'absence de suivi thérapeutique des fautes d'orthographe dans lesquelles les apprenants tombent par les enseignants, faiblesse Les antécédents cognitifs de l'élève.

Les erreurs linguistiques dans lesquelles tombe l'apprenant du primaire sont dues à de nombreux facteurs, dont certains se rapportent à l'apprenant, certains se rapportent à l'enseignant, certains se rapportent au curriculum, et certains se rapportent aux circonstances entourant l'ensemble du processus d'apprentissage éducatif.

Afin de remédier à ces erreurs, nous appelons les spécialistes à prêter attention à l'erreur linguistique, et à lui donner la dimension qu'elle mérite, non seulement au niveau du système éducatif, mais à tous les niveaux qui nécessitent des soins linguistiques spéciaux, car c'est une voie vers le service et le développement de l'arabe, et l'élévation pour revenir à sa position prestigieuse. Entre langues vivantes.

Abstract:

Applied linguistics worked to clarify the different relationships between the language field and other scientific and life fields for the purpose of solving problems related to language, and the linguistic errors of learners in the early years are problematic that may hinder the learner from receiving different knowledge. This is not only done in the language, which inevitably leads to a disturbance in cognitive development. For the child, the process of correcting the language is not new, but it is old, and it was the basis of the old language studies, as Arabic did not develop its studies except in light of its teachings on the one hand, and correcting the error on the other hand, and ancient scholars wrote evidence of this, and they were afraid ed Free error in the language of Arabic speakers.

The great overlap and integration of language levels made it difficult to determine the level of error, sometimes, we find grammatical error, for example, morphological and semantic at the same time, and purely phonemic error ...

Linguistic errors in which the primary learner falls are due to several factors, some of which are related to the teacher, some are related to the teacher, some are related to the curriculum, and some are related to the conditions surrounding the entire education. The learning process.

In order to address these errors, we invite specialists to pay attention to the linguistic error, and give it the dimension it deserves, not only at the level of the educational system, but at all levels that need special language care, because it is the path towards serving and developing the Arabic language, and raising it to return to its place The most prestigious among the living languages.