الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي: ...../.....

رقم التسجيل: 125083371

125083366

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان

دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى حديثا

إعداد الطالبتين:

- أميرة زرواق
- أسماء زميت

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

- د/ حسين بركات	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	رئيسا
- د/ محمد بن صالح	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
- د/ عز الدين عماري	أستاذ محاضر "أ"	جامعة المسيلة	مناقشا

السنة الجامعية: 2018/2017م

بسم الله الرحمن الرحيم

اللهم لك الحمد حتى ترضى ، ولك الحمد إذا رضيت ، ولك الحمد بعد الرضى

يسعدني أن أتقدم بجزيل الشكر والامتنان والعرفان بالجميل

للأستاذ الدكتور محمد بن صالح

الذي لم يبخل علينا بإرشاداته ونصائحه وتوجيهاته البناءة طوال فترة البحث

فجزاه الله عنا كل خير

كما نتوجه بالشكر إلى من ساعدنا من أساتذة وزملاء لإنجاز هذا البحث ولو

بالكلمة الطيبة ونخص بالذكر الأساتذة

عبد الرشيد الريغي شيرة جمال شلباب عبد المالك زرواق

كما لا يفوتني أن أتقدم بأسمى عبارات الشكر والعرفان للذي سهر وتعب معي

وبذل في سبيل إخراج هذه المذكرة قصارى جهده صاحب القلب الطيب والكبير

فله منا كل الشكر والتقدير **فرحات إسماعيل**

مقدمة

المتتبع للغة العربية يدرك مدى اعتزاز العرب بها ومدى حرصهم عليها، فقد أولوْها اهتماما كبيرا منذ القدم، فهي أفضل لغات العالم كيف لا وهي لغة القرآن الكريم؛ فتفانوا في خدمتها وجاهدوا لسلامتها، فوضعوا لها قواعد وأسسا تحفظها من اللحن والانحراف اللغوي؛ ويعد علم اللغة التطبيقي من أهم العلوم الإنسانية التي يرجع لها الفضل في اكتشاف مشاكل اللغة وحلها، وتذليل الصعوبات أمام المتخصصين والباحثين، حيث قدم هذا العلم الحديث مجموعة الأسس المعتمدة لحل مشاكل اللغة المختلفة التي من بينها ظاهرة الأخطاء اللغوية، فالخطأ مصاحب للتعلم، لكن حين يتعلق الأمر باستعمال المتخصصين للغة العربية (اللغة الأم) يصبح إلزاماً عليهم إدراك أخطائهم واكتساب اللغة السليمة واستعمالهم لها استعمالاً صحيحاً وعدم إهمالها، فقد استحوذت هذه الظاهرة على جل أعمال المتعلمين باختلاف مستوياتهم وأصبحت تشكل حاجزاً وحرجاً كبيرين في التعامل شفويا وكتابياً .

وكان شيوع اللحن والخطإ سبباً في إثارة العلماء والباحثين الغيورين على لغتهم.

ولقد أحصى الدكتور رمضان عبد التواب الكتب التي ُأفت في الأخطاء اللغوية والنحوية في كتابه: "لحن العامة والتطور اللغوي"، فوجدها اثنين وخمسين كتاباً، جلها ينوه على أهمية دراسة هذا الموضوع.

ومن الدراسات الحديثة نذكر: الدكتور يوسف القرضاوي في كتابه: "أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين"، والدكتورة هلا أمون في كتابها: "معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة"، وكذا الدكتور محجوب محمد موسى بكتابه: "تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة" وغيرهم كثر، لكن ما يعاب على هؤلاء دراستهم لمستوى واحد من الأخطاء، لكن هذه الظاهرة مست جميع مستويات اللغة وبانت واستفحلت فيها.

وهذا هو موضوع بحثنا، وما لفت انتباهنا في هذا الموضوع وشدنا لاختياره تنامي هذه الظاهرة في كل المستويات التعليمية لكن الأكثر حرجاً وخطراً أن تصيب هذه الظاهرة طلبة اللغة العربية أي أصحاب التخصص، ونرى أن هذه المشكلة تستحق

الدراسة والتحليل المنهجي، ومن أهم الأسباب التي جعلتنا نقتحم الموضوع والخوض في غماره، تفاقم ظاهرة الأخطاء اللغوية لدى طلبة الجامعات وتزايد الضعف اللغوي في اللغة العربية بمستوياتها المختلفة، وقد اخترنا طلبة الجامعة من بين المستويات لأنهم الفئة المعول عليها لتطبيب كل الثغرات اللغوية الشائعة عند المتعلمين في الأطوار الثلاثة: (ابتدائي- متوسط- ثانوي) لذلك وجب تصحيحها عند الطلاب لتحقيق المستوى المرجو منهم؛ والإشكالية التي تبادرت لأذهاننا حول هذا الموضوع هي:

- ما الأخطاء اللغوية الشائعة عند طلبة اللغة العربية بجامعة المسيلة؟

ويتفرع عنها مجموعة من الأسئلة هي:

- ما مكانة الخطأ اللغوي في الدراسة اللغوية؟
- ما نوع وأسباب الخطأ اللغوي؟
- ما الأساليب المقترحة لتحليل هذه الأخطاء؟
- ما طرق معالجته؟

وللإجابة عن هذه الإشكالية اعتمدنا خطة تضمنت مقدمة وثلاثة فصول انطوى كل منها على ثلاثة مباحث.

أما **الفصل الأول** فقد كان بعنوان: مفهوم الخطأ اللغوي، وتطرقنا فيه إلى مفهوم الخطأ اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية الحديثة، وأنواع الخطأ اللغوي وأسباب الوقوع فيه، وطرق المعالجة.

أما **الفصل الثاني** فكان بعنوان تحليل الأخطاء اللغوية وقد ركزنا فيه على الجانب المنهجي لدراسة الخطأ وتعرضنا فيه إلى نشأة منهج تحليل الأخطاء مفهومه ومراحله، كما تطرقنا إلى أهمية منهج تحليل الأخطاء اللغوية ومستويات الأخطاء (النحوية والإملائية والصرفية).

وأما **الفصل الثالث** (التطبيقي) ويتمثل في الدراسة الميدانية، حيث قمنا بتوزيع مجموعة من الاستبيانات وتحليل نتائجها، كما قمنا بدراسة الأخطاء من خلال تصحيح

أوراق امتحان الطلبة وبحوثهم في مواد (تحليل الخطاب- اللسانيات التطبيقية)، وختمناه بأساليب مقترحة للحد من الأخطاء اللغوية.

وذيلنا بحثنا بخاتمة تحدثنا فيها عن أهم النتائج المتوصل إليها، وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على تقنيات وآليات المنهج والصفي الإحصائي وهذا راجع لطبيعة موضوع البحث، فحاولنا وصف الظاهرة المدروسة أولاً ثم قمنا بإحصاء النتائج المتوصل إليها لمعرفة أسباب حدوثها وبالتالي التمكن من وضع التوصيات والحلول لمعالجة هذه الأخطاء.

ولإثراء الموضوع اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع التي ساهمت في جعل البحث حيث كانت له خير ركائز، ونذكر منها: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، لمحمد أبو الرب.

والأخطاء اللغوية الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، لفهد خليل زايد، وكذا علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، لعبده الراجحي.

وقد واجهتنا بعض الصعوبات خلال إنجازنا لهذا البحث، نذكر منها:

- لم يتسن لنا الحصول على العدد الكافي من البحوث وأوراق الامتحان.
- عدم وضوح بعض خطوط الطلبة مما أدى إلى صعوبة الفهم والتمييز بين الخطإ والصواب.
- صعوبة الحصول على بعض المراجع.

ورغم الصعوبات التي واجهتنا إلا أننا وبفضل الله تعالى وبمساعدة المشرف وبعض الأساتذة، استطعنا إتمام هذا البحث، ونسأل الله التوفيق والسداد.

وختاماً نتقدم بالشكر الجزيل لأستاذنا الدكتور محمد بن صالح الذي كان لنا نعم العون من خلال توجيهاته النيرة ونصائحه البنائة لإنجاز هذا البحث وإخراجه إلى النور بعد أن كان فكرة تختلج الصدور، كما نتقدم بالشكر لأساتذتنا الكرام أعضاء لجنة المناقشة.

الفصل الأول

مفهوم الأخطاء اللغوية

أولا- مفهوم الخطأ اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية الحديثة

ثانيا- أنواع الأخطاء اللغوية وأسباب الوقوع فيها

ثالثا- طرق علاج الأخطاء اللغوية

أولا- مفهوم الخطأ اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية الحديثة:

اللغة العربية هي "إحدى اللغات السامية وأرقاها مبنى ومعنى، واشتقاقا وتركيبا، وتنقسم اللغة إلى ثلاث طوائف كبرى هي: الآرية، والطورانية، والسامية، ومن اللغات السامية العربية والعبرية والآشورية وغيرها، وأرقى هذه اللغات هي لغة القرآن الكريم".[1]

وقد نشأت اللغة العربية في شبه الجزيرة العربية حيث كان العربي يتقن اللغة سليقيا، ويتكلمها بفصاحة وسلاسة دون أي تكلف أو عناء يذكر، وظلت هكذا إلى أن جاء الإسلام ودخل فيه الناس أفواجا واختلط العرب بالعجم، فظهر اللحن على الألسن وفي الكتابات بسبب المخالطة حيث مس كل فئات المجتمع.

ومن بين تلك الأخطاء الرجل الذي قرأ قوله تعالى:"**إن الله بريئ من المشركين ورسوله**" بكسر اللام، على عهد عمر بن الخطاب رضي الله عنه؛ الذي أمر بحرق جميع نسخ المصاحف والإبقاء على واحدة موثوق بها لحفظ القرآن من اللحن وانبرى هو وأبو الأسود الدولي لوضع علم النحو الذي يحفظ القرآن من اللحن. ومن المصطلحات التي استعملت لهذه الظاهرة نذكر: اللحن والخطأ والزلة والغلط وهذا سنوضح مفاهيم المصطلحات ونأخذ ما نحن بصدد مناقشته وتحليله:

1- اللحن: للحن في اللغة ستة معان **أولها:**

جاء في لسان العرب: "اللحّنْ واللّحَن واللحَانة واللَّحَانِيَةُ: ترك الصواب في القراءة والنشيد ونحو ذلك: لَحَنَ يَلْحَنُ لَحْنًا ولُحُونًا ورجل لاحن ولَحَّانٌ ولَحَّانَة ولُحَنَةٌ: يخطئ بفتح الحاء".[2]

واصطلاحًا هو الخطأ في استعمال اللغة أصولها وصرفها ونحوها ومعاني مفرداتها[3]

---

[1] زكرياء إبراهيم: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د.ط، 1999، ص34.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج45، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، د.ت، ص4013.

[3] يوهان فك: دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ترجمة: عبده الراجحي، الشركة العلمية للكتاب، بيروت، ط3، 1992، ص37.

وهو "خروج الكلام الفصيح عن مجرى الصحة في بنية الكلام وتركيبه وإعرابه بفعل الاستعمال الذي يشيع أولاً بين العامة من الناس ويتسرب بعد ذلك إلى لغة الخاصة[(1)]".

وثانيها: اللغة وشاَهِدهُ قول عمر رضي الله عنه: "تعلموا السنة والفرائض واللحن كما تتعلمون القرآن".

وثالثها: الغناء وترجيع الصوت والتطريب شاَهُدُه قول يزيد بن النعمان:

لقد تركت فؤادك مستجنا مطوقة على فتن تغني

يميل بها وتركبه بلحن إذا ما عن للمحْزون أنا

ورابعها: الفطنة الذي شاَهِدُه قول الرسول محمد صلى الله عليه وسلم: "إنكم لتختصمون إلي وعسى أن يكون بعضهم ألحن بحجته من الآخر، فمن قضيت له بشيء من حق أخيه فإنما أقطع له قطعة من النار".

وخامسها: التعريض والإيماء الذي شاَهِدُه قول القتال الكلابي:

ولقد لحنت لكم لكيما نفقهوا ووحيت وحياليس بالمرتاب

وسادسها: المعنى والفحوى الذي شاَهِدُه قوله تعالى: ﴿**وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ**﴾[(2)] [سورة محمد: الآية 30].

2- الغلط: (Mistake)

لغة: الغلط أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه.

والمغلطة والأغلوطة: الكلام الذي يغلط به، ومنه قولهم حدثته حديثا ليس بالأغاليط[(3)].

---

(1) محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، دار المعارف للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ط2، دت، ص17.

(2) ابن منظور: لسان العرب، ص4014.

(3) المصدر نفسه، ص3281.

اصطلاحا: يشير مصطلح الغلط إلى خطأ في الأداء اللغوي للمتكلم وهذه الأغلاط قد تصدر عن المتكلمين الأصليين باللغة، وبالتالي هي ليست ناتجة عن ضعف مقدرة أو معرفة المتكلم بنظام لغته، بل هي ناتجة عن نقصان عارض يتخلل عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردد أو زلة اللسان أو غيرها من هفوات الأداء اللغوي، وهي تلك الانحرافات الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب.

3- الزلة: (SLIP)

لغة: إذا زلت قدمه قيل زَلَّ وإذا زل في مقال أو نحوه قيل زَلَّ زلة وفي الخطيئة ونحوها وأنشد:

هلا على غيري جعلت الزلة؟ فسوف أعلو بالحسام القُلة

وهي في الاصطلاح الأخطاء الناتجة عن تردد المتكلم وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللغوي التي تكثر في ظروف التوتر والإرهاق.

قال سليمان بن يزيد العدوي:

وإذا رأيت ولا محالة زلة

فعلى صديقك فضل حلمك فاردد[1].

4- الخطأ (Errors):

لغة: جاء في لسان العرب:"الخطأ والخطاء ضد الصواب"[2]. وأخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا[3]

وجاء في كتاب العين:

خطئ الرجل خطئا فهو خاطئ.

والخطأ: ما لم يُتعمد ولكن يُخْطأ خَطَأ وخَطَّأْتُهُ تَخْطِئَةً.[4]

---

[1] الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، تحقيق: مهدي المخزومي وإبراهيم السمرائي، ج7، د.ط، 175هـ، ص348.

[2] ابن منظور: لسان العرب، ج7، ص1192

[3] المصدر نفسه، ص1193.

[4] الخليل بن أحمد الفراهيدي: العين، ص293.

وخطاء، إذا أراد فلم يصب ويكون أيضا خطئ الرجل إذا تعمد الخطأ وأخطأ يخطئ إخطاءً إذا لم يتعمد الخطأ فهو مخطئ والأول خاطئ.[1]

اصطلاحا:

يعد الخروج عن السنن المألوف في اللغة العربية عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن إذا وصفوه بأنه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما.[2]

والخطأ "ما ليس له وجه على الإطلاق وهو الخطأ الجلي الذي لا يجيزه قياس ولم يأت به سماع".[3]

- مفهوم الخطأ اللغوي عند الغربيين:

يصف بروان الأخطاء اللغوية عموما بأنها أخطأ زيادة أو أخطأ حذف أو أخطاء استبدال عنصر بآخر أو أخطاء رتبة بتغيير ترتيب الكلمات[4].

والخطأ اللغوي هو انحراف عن طرائق اللغة من حيث نطق أصواتها أو بناء مفرداتها أو تركيب جملها وأساليبها، أو دلالات ألفاظها وتركيباتها، يزاد على ذلك أخطاء من خارج تتمثل في شرك وَهْمِ المعاني ولبسها واضطراب دلالات تركيبها[5].

وهو خروج المتكلم عن قواعد اللغة ونظامها وهي ناتجة إما عن تعلم فاسد، وإما عن جهل بتلك المقاييس التي تضبط اللغة وتحكمها، وتتسم الأخطاء اللغوية بكونها تظهر باستمرار في لغة المتكلم[6].

---

(1) ابن دريد: جمهرة اللغة، تحقيق: رمزي منير بعلبكي، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ج2. ص1055.

(2) يوهان فك: اللغة العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ص36.

(3) عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، نشورات المجمع الجزائري اللغة العربية، الحزائر، 2007م، ص165.

(4) محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص91.

(5) يوسف محمد علي البطش: الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى، غزة، 2008، ص14.

(6) صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، 2009، دط، ص188.

وقد أطلق (**كوردر corder**) على الأغلاط الناتجة عن الأداء اللغوي مصطلح الأخطاء غير النظامية "Erreurs non-systématique" في حين أطلق على الأخطاء الناتجة عن المقدرة اللغوي مصطلح "الأخطاء النظامية Erreurs non-systématique" وما يهمنا من النوعين هو الأخطاء النظامية وذلك لتفشيها بصورة كبيرة بين صفوف الطلبة في مختلف مستويات اللغة.

- مفهوم الخطأ في الدراسات العربية اللغوية الحديث:

لقد امتد اهتمام اللغويين العرب بالتصحيح اللغوي منذ القدم وحتى يومنا هذا، وقد استفاد علماء العصر الحديث كثيرا مما قدمه القدماء، فتجنبوا تقصيرهم ونقائصهم وفي الوقت نفسه عملوا بإرشاداتهم البناءة ومشوا على خطاهم وكل هذا وذاك كان بهدف الحفاظ على سلامة لغة القرآن الكريم من التحريف من جهة وتحديد الأخطاء بالمادة اللغوية التي جمعت من المصادر اللغوية الموثوق بها من جهة أخرى.

ونجد بأن جهود اللغويين في العصر الحديث قد انصبت حول تأليف الكتب والمقالات التي تدرس ظاهرة الأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها، ومن بينها نذكر:

1. الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، محمد أبو الرب.
2. العربية الصحيحة أحمد مختار عمر
3. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتاب والإذاعيين لأحمد مختار عمر
4. معجم الخطأ والصواب في اللغة لإيميل يعقوب
5. الأخطاء اللغوية الشائعة لمحمد علي النجار
6. حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث لمحمد مضار
7. أخطاء لغوية لعبد الحق فاضل.
8. من أخطاء اللغويين لإبراهيم الوائلي.
9. التعبير الصحيح لنعمة رحيم العزاوي
10. نظرات في أخطاء المنشئين لمحمد جعفر إبراهيم الكرباسي

11. أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين ليوسف القرضاوي
12. معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة لهلا أمون
13. تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة لمحجوب محمد موسى
14. مرجعك إلى لغة عربية صحيحة لعرفة حلمي عباس
15. ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية لصالح بلعيد
16. في قواعد الكتابة العربية والأخطاء الشائعة فيها لشرف الدين الراجحي
17. الكتابة العربية الصحيحة لعلي أحمد علام
18. لحن العامة والتطور اللغوي لرمضان عبد التواب
19. الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية لفهد خليل زايد
20. 2000 خطأ شائع بين العامة والخاصة لفهد خليل زايد
21. أصول التصحيح اللغوي لأحمد كشك
22. الأخطاء اللغوية الشائعة لأبو سعود سلامة أبو سعود
23. موسوعة الأخطاء اللغوية الشائعة لعلى جاسم سلمان
24. اللغة العربية وأبناؤها أبحاث في قضية الخطأ وضعف اللغة العربية لنهاد موسى.

كل هذه الكتب والدراسات وغيرها كثير مما ألف في هذا المجال والتي كان لها الأثر البارز في تنقية وتطهير اللغة العربية من الأخطاء إلا أن ما يعاب على بعضها:

- إهمال جزء كبير من كلام العرب شعره ونثره وعدم الاعتماد عليه وهو يمثل الذخيرة اللغوية التي لا يستغني عنها.
- عدم الأخذ بالقرارات الصادرة عن المجامع العربية والتي أجازت القياس على كلام العرب.
- إهمال الكثير من الكتب التي تمثل تراث العربية.
- غياب محاولات الوقوف على أسباب الأخطاء وإيجاد حلول مناسبة لتفاديها.

وفي المقابل نجد الغرب قد نظروا للخطأ نظرة إيجابية معتبرينه أمر لابد منه في عملية تعليم وتعلم اللغة، فقد خصوه بالدراسة والتحليل، ولم يهتموا بتبيين الأخطاء وتصنيفها وتصويبها فقط، بل تعدوا ذلك باحثين عن أسباب ومصادر هذه الأخطاء لكي يتم تجنبها مستقبلا وكان ذلك طبعا وفق مناهج علمية خاصة لدراسة الأخطاء.

يقول "**دوجلاس براون**" :"فلا مفر من أن يقع الدارسون في أخطاء أثناء عملية الاكتساب وإذا لم يقعوا في أخطاء، فإنهم سيعوقون عملية الاكتساب التي تعتمد على الخطأ والإفادة من تصحيحه"[(1)]

ومنه فمن خلال التعرف على الأخطاء، وعلى الأسباب المؤدية إلى الوقوع فيها، نتعرف على الصعوبات التي تقف في طريق اكتساب المتعلم للغة وبالتالي إيجاد حلول ملائمة لها ولذلك نجد الكثير من الباحثين الذين أولوا هذه الأخطاء عناية خاصة، فعملوا على تحديدها وتصنيفها على جميع مستويات اللغة المكتوبة والمنطوقة والبحث عن الأسباب التي تجعل المتعلم يفشل في إنتاج جملة سليمة، لكي يتم تجنبها مستقبلا وهذا كله كان وفق منهج علمي سُمي "منهج تحليل الأخطاء".

[(1)] دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، 1994م، ص203.

ثانيا- أنواع الأخطاء اللغوية وأسباب الوقوع فيها:

1- أنواع الأخطاء اللغوية:

اختلف العلماء حول أسس تحديد أنواع الأخطاء اللغوية، فهناك من يقسمها وفق مستويات اللغة مثل الجاحظ في كتابه البيان والتبيين وهناك من قسمها وفق مبادئ علم اللغة النفسي وهذا ما جاء به الدكتور داود عبده في كتابه: دراسات في علم اللغة النفسي أما **بيرت مايرينا (Marina burt)** فقد قسمت الأخطاء على أساس إعاقة الفهم إعاقة كلية أو جزئية.

فنجد الجاحظ قسم الأخطاء اللغوية إلى:

1-1 الأخطاء النحوية:

وهي التي تتناول موضوعات النحو، كالتذكير والتأنيث، والإفراد، والتثنية والجمع، وغيرها، مثل: هذا أسود من هذا. والمقصود هذا أشد سوادًا من هذا[(1)].

1-2 الأخطاء الإملائية:

يقصد بها الأخطاء التي تكون في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو مضبوط كزيادة حرف أو حذفه، أو إبداله، أو وضعه في غير موضعه من الكلمة[(2)].

أو إهمال همزة القطع أو إثباتها همزة القطع مكان ألف الوصل أو مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتطرفة أو المتوسطة وغيرها مثل: "دخل، أترم، إلى المنذل مثرعا" والمقصود: دخل أكرم إلى المنزل مسرعا، أبدل الخاء حَاءً والكاف تاءً، والزاي ذالاً والسين ثاءً".

1-3 الأخطاء الصرفية:

وهي تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد تصريف الكلمات وطرائق اشتقاقها ومن أخطاء الصرف نجد: الخطأ في استعمال كلا وكلتا، الخطأ في الجموع،

---

(1) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد02، ديسمبر 2012، ص56.

(2) المرجع نفسه، ص57.

الخطأ في النسب، مثل فكرة رئيسية وسبب رئيسي وهذا من الأخطاء الصرفية حكم بتخطئته كل من مصطفى جواد ومحمد العدناني باعتبار أن كلمة رئيسي وزنها فعيل وهي صفة مصوغة مثل: كريم[1].

1-4 الأخطاء الصوتية:

وهي التي تقع في أصوات اللغة العربية وحركاتها وما يعتريها من حذف وإضافة، وإبدال وغيرها مثل: وبٍّ، أميوه، وابية، وبا، والمقصود هنا: ربَّ، أميرة، رابية، رِبا.

1-5 الأخطاء المعجمية:

وهي الأخطاء التي تكون في استعمال معنى الكلمة خطأ في الجملة[2]

مثل: دخل القتيل السجن، المقصود هنا القاتل استعملت الكلمة في غير موضعها فقد تستعمل الكلمات في غير مواضعها أو أن تبديل حرف يؤدي إلى تغيير المعنى كليا.

1-6 الأخطاء البلاغية:

وهي الأخطاء التي تتعلق بموضوعات البلاغة كالجناس، والطباق، والتضمين والتنافر، وغيرها، مثل: قول الشاعر:

قبورنا تبنى قبل أن تبنا فياليتنا تبنا قبل أن تبنى

وقال آخر:

أَلَمٌ أَلَمَّ أَلَمْ أُلِمَّ بِدَائِهِ إِنْ آنَ آنٌ آنَ آنُ أَوَانِهِ

هذان البيتان كلماتهما متنافرة لن يستطيع إنشادها إلا الحذق وقد تلقت بعض الإكراه والنفور لكنهما يحملان معنى خفياً وتعجيزياً.

1-7 الأخطاء الأسلوبية (تحليل الخطاب):

وهي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ[3].

---

(1) يمونة جواد: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسطة "دراسة ميدانية، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، إشراف عبد الغاني قبايلي، جامعة قسنطينة، 2015، ص ص146-148.

(2) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، ص56.

(3) المرجع نفسه، ص56.

ومثال ذلك: زَيِّنو الأضواء، والمقصود هنا: أطفئوا الأنوار، وقد استعملت الكلمة في سياق غير صحيح.

وبناءً على دراسة بيرت (تحليل الأخطاء في صفوف تعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية للكبار) حيث قسمت الأخطاء إلى نوعين فقط:

- أخطاء كلية:

وهي الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقة كلية بحيث تؤدي إلى فهم المتلقي للرسالة فهما خاطئا وتتضمن الأنماط التالية:

- الترتيب الخاطئ للكلمات:
- أدوات ربط الجمل المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها.
- حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات من القواعد النحوية الشائعة.
- تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات[(1)].

- الأخطاء الجزئية:

هي الأخطاء التي لا تؤثر إلا في عنصر واحد من العناصر (المكونات) في الجملة فهي لا تتسبب في إعاقة الاتصال بصورة واضحة وتشمل أخطاء تصريف الاسم والفعل كما تشمل الأدوات والأفعال المساعدة وصوغ كلمات الكم[(2)].

أما داود عبده فقد ذكر أن المتكلم عندما يعبر عن نفسه فإنه يمر بمرحلتين: مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ الذي يخرج كثيرا عن التخطيط في الكلام التلقائي:

1.أخطاء تنتج عن إعادة النظر في التخطيط إذ قد يبدأ المتكلم جملة ثم يعدل عنها بعد إنهائها أو قبله لاعتقاده أنها لا تصلح للتعبير بدقة عما يريده[(3)].

---

(1) محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مطابع جامعة المالك سعود، الرياض، ط1، 1982، ص167- 168.

(2) المرجع نفسه، ص167-168.

(3) داود عبده: دراسات في علم اللغة النفسي، مطابع جامعة الكويت، ط1، 1984م، ص41.

2.أخطاء تنتج عن أخطاء في التنفيذ مثل:

أ- التهيؤ أو التوقع:

إذ يغير المتكلم الصوت بسبب التهيؤ لنطق صوت تالٍ كما في مثل: سمس← شمس، ويحوي هذا النوع أخطاء القلب المكاني بين كلمتين أو جذرين مثل: رئيس الوزراء – وزراء الرئيس...

ب- المثابرة أو الاتباع:

إذْ يغير المتكلم صوتا تاليا بسبب تأثير نطق صوت سابق أو كلمة سابقة على عكس ما يحدث في التهيؤ وذلك مثل: شمش← شمس.

جـ- المزج:

إذ يلفظ المتكلم الجزء الأول من كلمة والجزء الأخير من كلمة أخرى، وذلك عندما يحاول نطق كلمة ثم يغير رأيه قبل إنهائها لاستحضاره أخرى[1].

ومن أخطاء المتكلم التي ذكرها داود عبده أيضا: عدم قدرته على استحضار الكلمة المقصودة وهو -هذا النوع- عبارة عن زلة لسان ذات معنى، وذات علاقة أيضا بالكلمة المقصودة التي لم ينجح المتكلم في استحضارها وتكون العلاقة بينها إما شكلية أو لفظية[2].

ومن خلال هذا العرض نستنتج أن علم اللغة النفسي يهتم فقط بالأخطاء الأدائية كالزلات مثلا، لأنه قائم أصلا على دراسة العمليات النفسية والعقلية المصاحبة للمهارات اللغوية المختلفة، والعوامل النفسية المرتبطة باكتساب اللغة الأم وتعلم اللغة الأجنبية[3].

(1) محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص62-63.

(2) المرجع نفسه، ص62.

(3) المرجع نفسه، ص64.

2- أسباب الوقوع في الخطأ:

لقد تعددت مشكلات الكتابة العربية، مما أدى إلى ضعف وتدني مستوى الطلبة في الإملاء والنحو والصرف، فظهرت الأخطاء بين التلاميذ وحتى الطلبة، وهنا أصبحت ظاهرة تستحق التوقف عندها والتعرف على أبعادها لتحديد أسبابها واقتراح أوجه العلاج المناسبة لها.[1]

2-1 أسباب عضوية:

1- ضعف البصر: وهو ما يؤدي إلى التقاط صور الحروف مشوهة.

2- ضعف السمع: وهذا ما قد يؤدي إلى سماع الكلمات بصورة ناقصة أو مشوهة، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة المخارج[2].

3- سقوط الأسنان: يذكر الجاحظ أن سقوط بعض الأسنان يؤدي إلى الخطأ، وأن سلامة اللفظ من سلامة الأسنان قال الشاعر:

قَلَّتْ قوادحها وتم عديدها فله بذاكَ مِزَّيةٌ لا تُنْكَرُ.

إي أن الإنسان إذا تمت أسنانه في فمه، تمت له الحروف وإذا نقصت نقصت الحروف[3].

2-2 أسباب تربوية:

وتتعلق بتقصير وضعف الأستاذ على وجه التحديد ومنها:

- إغفال تصحيح البحوث وأوراق الإمتحان من الأخطاء التي ترسخ في أذهان الطلبة لا مبرر له إطلاقا فلا كثرة العدد ولا نصاب الأستاذ الكبير يشفعان للأستاذ تجاوز هذه القضية[4].

---

(1) ينظر: فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، الأردن، دط، دت، ص74.

(2) ظافر محمد إسماعيل: التدريس في اللغة العربية، وكالة الغوث الدولية، دط، عمان، دت، ص300.

(3) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، ص58.

(4) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص81.

- إن تنظيم أوجه النشاط الصفي تنظيما منطقيا وعدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير نسهم في خلق جيل متلقٍ غير مبدع.[1]
- استخدام بعض الأساتذة اللهجة العامية المحلية.

2-3 أسباب ترجع إلى الكتابة العربية:

- ❖ عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته.
- ❖ تشابه الكلمات في شكلها مع اختلاف معانيها.
- ❖ ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو والصرف.
- ❖ تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها.
- ❖ اختلاف صور الحرف الواحد باختلاف موضعه.
- ❖ عامل وصل الحروف وفصلها.
- ❖ الإعجام.
- ❖ استخدام الصوائت القصار.
- ❖ اختلاف تهجئة المصحف عن الهجاء العادي.
- ❖ الإعراب فشكل الحرف يختلف موقعه من الإعراب.
- ❖ اختلاف القراءة والكتابة لاختلاف علامات الترقيم[2].

2-4 أسباب ترجع على الإدارة المدرسية والنظام التعليمي:

إن قلة وجود الحوافز التشجيعية تسهم بانعكاسات سلبية على المعلمين فيقلد البعض الأخر فيسود الترهل حتى في تقويم الطلبة لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي[3]:

2-5 أسباب اجتماعية:

- تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات.

---

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص82.

(2) المرجع نفسه، ص75-80.

(3) المرجع نفسه، ص81.

- عدم كتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي[1].

2-6 أسباب خاصة بالمعلم:

- إغفال تصحيح الكراريس، وإغفال تصحيح الأخطاء في المراحل الأولى فلا كثرة التلاميذ ولا نصاب المعلم الكبير يبرران تجاوز هذه القضية.
- تهاون المعلمين بمجمل العلمية التعليمية.
- تضيع وقت الحصة في أمور هامشية[2]

2-7 أسباب بناء المناهج المدرسة وطرائق التدريس:

- ازدحام المناهج بالمباحث النحوية والصرفية غير الوظيفية التي لا تفيد المتعلم في قراءته وكتابته وتعْبيره.
- عدم وضوح الأهداف العامة والأهداف الخاصة وضوحا كافيا يساعد المتعلمين على تحديد أهدافهم.
- طول المنهاج وكثرة عدد وحداته يجعل هم المعلم منصبا على الكم لا الكيف.
- التسرع في التطبيق دون إخضاع العينة للتجريب.
- عدم الإفادة من الاختبارات في مجال التغذية الراجعة لسد ثغرات المنهاج ومعالجة الضعف الحاصل.
- لا توفر المناهج جوًّا ديمقراطيًا لينطلق منه المتعلم بإبداعات خلاقة وتستمر بالتهديد بالعقباب مما يسهم في إقامة الحواجز ما بين المدرسة والبيئة الحلية[3].

2-8 أسباب تتعلق بالمتعلم:

- تذبذب الاستقرار الانفعالي.
- انخفاض مستوى الذكاء.

---

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص81.

(2) المرجع نفسه، ص81-82.

(3) المرجع نفسه، ص84-85.

- فقدان الاتساق الحركي.
- قلة اهتمام الوالدين بالأبناء وعدم المحاسبة فكلما قلت المتابعة ازداد التسيب، مما يؤثر سلبا على البيت والمجتمع[1].

2-9 أسباب نفسية:

العي والحصر: يذكر الجاحظ أن من أسباب الخطأ: العي والحصر، قال النمر بن تولب.

أَعِذْني رَبَّ مِنْ حَصْرٍ وعيٍ وَمِنْ نَفسٍ أُعَالجُهَا عِلاَجَا[2].

اللثُّغة: وهي مرض لغوي يصيب بعض الناس عامتهم وخاصتهم.

تحدث الجاحظ عمن وُصف بها قائلا: (ولما علم واصل بن عطاء أنه ألثغ فاحش اللثغ، وأن مخرج ذلك منه شنيع...) وأنشدني ديسم قال أنشدني أبو محمد اليزيدي.

وخَلَّةُ اللفظ في الياءات إن ذكِرَت كخَلَّـــةِ اللفــظ فـــي اللامــاتِ والأَلِــف

وخَصْلَة الرَّاء فيها غيــرُ خافيـــةٍ فاعرِفْ مواقعَها في القَول والصحُف[3]

2-10 أسباب عامة:

- عدم إيلاء النحو الأهمية اللائقة.
- الابتعاد الرهيب عن القراءة والمطالعة.
- إيعاز مهمة الحفاظ على سلامة العربية الفصيحة إلى معلم العربية وحده في الأطوار ما قبل الجامعة وإلى أستاذ النحو فقط في المرحلة الجامعية[4].
- قلة عدد المشرفين، مما يؤدي إلى ضعف في الخدمات الإشرافية المقدمة للمعلمين.
- الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي والكتابي.
- تجزئة المادة اللغوية، إذ يؤدي إلى فشل المتعلم في الإفادة مما يقدم له.

---

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص85-86.

(2) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، ص57.

(3) المرجع نفسه، ص58.

(4) صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص202-204.

- كره المتعلمين لمادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها.
- عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية وإهمال الوظيفية في إختيار الموضوعات النحوية والإملائية.
- ازدواجية اللغة.
- إغفال بعض المباحث التي يكثر فيها الخطأ[1].

1-11 أسباب أخرى للوقوع في الخطأ:

- الجهل بالقاعدة:

إن اللغة العربية متشبعة ومتفرعة وغنية فلا يجب أن تقدم دفعة واحدة، بل يجب أن توزع على فترات ومستويات تعليمية متعددة حسب مستوى الطالب وقدراته العقلية، لكن إذا تصادف المتعلم مع إحدى القواعد التي لم تقرر بعد مثل قواعد العدد والمعدود فإنه لا محالة سيقع في الخطأ لأنه جاهل بالقاعدة، وهو ما أطلق عليه البعض بالمعرفة الجزئية للغة.

- الضعف القاعدي للطلاب الجامعيين:

إن المتأمل في لغة طلاب جامعاتنا اليوم يجدها، وللأسف تكاد تصبح علمية فلا شكل يضبطها ولا قواعد تحكمها ولا منهج ينظمها فهي متخنة بالأخطاء في جميع مستوياتها اللغوية النحوي والإملائي والصرفي والصوتي والدلالي ومنه فهذه الأخطاء ليست وليدة المرحلة الجامعية بل هي نتيجة ضعف الطلاب في اللغة العربية منذ مرحلة الابتدائي بالإضافة إلى مجموعة أخرى من العوامل التي ساهمت في تدني المستوى اللغوي للمتعلمين نذكر منها:

---

(1) فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص86-89.

1. طرائق التدريس التقليدية التي تعتمد على الإلقاء والتلقين لا تعطي المتعلم فرصة المناقشة وإثراء الموضوع وبالتالي يكون دوره فيها سلبيا.
2. ضعف المستوى اللغوي لأساتذة ومعلمي اللغة العربية بالإضافة إلى عدم وجود تكوين تأهيلي ما بعد التخرج مما يؤدي إلى سوء تسيير الصف الدراسي وضعف المستوى التعليمي.
3. سوء اختيار المادة اللغوية، فلا تثير رغبات المتعلمين ودافعيتهم للتعلم مما يؤدي إلى نفورهم وهروبهم منها.
4. أحجام المعلمين والمتعلمين عن استعمال اللغة العربية الفصحى خارج المؤسسات وداخلها، بل وحتى داخل حجرات الدرس دون أي حرج يذكر.

كل هذه العوامل اجتمعت لتجعل من التلميذ في نهاية المرحلة الثانوية لا يقوى على إنشاء جملة سليمة دون تلعثم ولا أخطاء.

- الإهمال واللامبالات:

إن الضعف اللغوي لدى الطلاب يولد في نفوسهم النفور من اللغة وقواعدها مما يجعلهم غير مبالين بأخطائهم ولا حريصين على استعمالها الاستعمال الصحيح، فنجد الطلاب لا يبالون بمراجعة أخطائهم ولا يهمهم قبول أعمالهم من حيث الشكل والمضمون بقدر ما تهمهم النقطة الممنوحة لهم.

- بيئة المتعلم:

بيئة المتعلم هي: الكتاب المدرسي الفصل الدراسي مادة التعلم، المعلم، المدرسة... فقد أكدت الدراسات أنه كثيرا ما تكون بيئة المتعلم سببا في الوقوع في الأخطاء فتكون إما نتيجة الشرح الخاطئ للمعلم أو الأساليب الخاطئة في الكتاب المدرسي أو...الخ وكل ما على المتعلم أخذ اللغة دون معرفته ما تضمنته من أخطاء.

- تدخل اللغة الأم:

هو ما يعرف بالتدخل اللغوي (l'interférmce) وهو نقل لبعض خصائص اللغة الأم (لغة المتعلم) إلى اللغة المتعلمة، ويكون هذا النقل على المستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي أو الدلالي، فالشخص إذا كان يجهل قواعد اللغة الثانية يلجأ إلى استعمال أقرب القواعد شبها من لغته الأم، وهذا النقل قد يكون إيجابيا إذا عمل على تسهيل تعلم المهارة الجديدة بسبب أوجه الشبه بين المهارتين، وقد يكون سلبيا بحيث يعيق تعلم المهارة الجديدة بسبب الاختلاف بين المهارتين مما يؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

- ضعف الملكة اللغوية المكتسبة بالتعلم:

وهذا ما يؤدي إلى انتشار الظواهر الشاذة في الاستعمال وقد تصبح القاعدة نتيجة ذلك شذوذا ويصبح الشذوذ قاعدة، وهو ما يؤدي إذا كثرت نماذجه وتعددت أنماطه في الاستعمال إلى التحول من منوال قديم –هو الفصيح المقعد– إلى منوال حديث غير خاضع للقاعدة وهو ما قد بدأ يتخذ حيزه في الاستعمال اللغوي، وبدأت مظاهر منه تستقر في أصناف من اللغات[1].

- المبالغة في التعميم والقياس الخاطئ:

قد تنتج الأخطاء اللغوية عن الإفراط في التعميم، فالمتعلم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللغة الأم ويطبقها على مواقف جديدة من اللغة الهدف فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ وهذا النقل قد يكون إيجابيا يسهم في اكتساب اللغة الثانية ولكنه إذا زاد عن حده يؤدي إلى المبالغة في التعميم[2].

---

(1) يوسف محمد علي البطش: الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية، ص13.

(2) هنية عريف: أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، رسالة مقدمة لنيل شهادة الماجستير، إشراف أحمد موساوي، جامعة ورقلة، 2006، ص95.

- تسلل بعض التعبيرات الأجنبية الدخيلة بفعل الترجمة:

أي تسلل بعض التعبيرات الأجنبية الدخيلة للعربية، بفعل الترجمة من اللغات الأجنبية إلى اللغة العربية وانتشارها في أرجاء الوطن العربي كافة يحمل في طياته خطر ازدياد تسلل الكلمات والتغيرات الدخيلة، ومن المعتقد أن المعربين يتحملون قسطا كبيرا من العبء في هذا المجال[1]

ثالثا- طرق علاج الأخطاء اللغوية:

إن الهدف من تحليل الأخطاء هو إيجاد العلاج الأنسب للمشكلات والأخطاء اللغوية التي تعترض المتعلم، ولأن كشف الأسباب المؤدية للأخطاء يساعدنا على التوصل إلى العلاج المناسب لها يمكن أن نجمل أهم الحلول التي نراها مناسبة للقضاء ولو نسبيا على الأخطاء اللغوية فيما يلي[2]:

- ❖ إفساح المجال أمام المتعلمين من الصف الأول ابتدائي للتدريب على مواقف التعبير الشفهي.
- ❖ تعويد المتعلمين على القراءة والإطلاع حتى تتسع دائرة ثقافتهم وبالتالي تكون لديهم ثروة لغوية تعينهم على الكتابة والتحدث.
- ❖ متابعة الأسرة للأبناء من خلال مراجعتهم للدروس.
- ❖ المناقشات البناءة التي تتخلل الدرس.
- ❖ الابتعاد عن استعمال العامية في التدريس ولا نخص بالذكر أساتذة اللغة العربية فقط.
- ❖ تعويد المتعلمين على التحدث والكتابة والمشاركة لإزالة الخوف والتردد من نفوسهم بمختلف الطرق الممكنة.
- ❖ مراعاة المعلمين للظروف النفسية والاجتماعية والتربوية التي تؤثر إيجابا على المتعلمين.

(1) يوسف محمد علي البطش: الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية، ص12.

(2) هنية عريف: أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، ص161.

❖ تصحيح الأخطاء وتقويم الأسلوب مما يساعد على الارتقاء وتكوين زاد لغوي متين.

❖ انتقاء المعلمين الأكفْاء.

❖ تخصيص السنوات الأولى من التعليم للغة العربية فقط أو تخصيص نصاب وفير لها أكثر من المواد الأخرى.

❖ الإدمان على قراءة النصوص الفصيحة.

❖ تيسير النحو للمتعلمين وحذف المسائل الخلافية وما إلى ذلك من تعقيدات.

المشافهة الفصيحة والبناءة.[1]

❖ تخصيص حجرة في المدرسة، يتناوب عليها الأساتذة وفق برنامج معين للكشف عن التلاميذ الضعاف فردًا فردًا.

❖ يجمع التلاميذ الذين يتماثلون في المستوى، حسب نتائج التشخيص في جماعة واحدة ويتلقون فيها علاجا لضعفهم اللغوي ويكون ذلك خارج الحصص المقررة[2].

طريقة علاج اللثغة:

إن المحاولة والتكرار والتمرين والتدريب على الكلام، بإعادته مرارا كفيل بأن يساعد على التغلب على هذه المشكلة وألا يدعها استثقالا وإهمالا[3].

❖ يجب إجراء فحص طبي للمتعلمين ذوي البصر الضعيف ليسهل عليهم رؤية الحروف في السبورة كما يجب على المعلم ملاحظة هذه الفروقات والبحث عن حلول وكذلك الأمر بالنسبة لأصحاب السمع الضعيف.

❖ تعويد الطالب نفسه على استعمال اللغة العربية الفصحى استعمالا صحيحًا داخل المؤسسة التعليمية وخارجها والإقلاع عن استخدام اللهجة العامية داخل قاعة الدرس.

---

(1) صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص204-206.

(2) يمونة جواد: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لذي تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ص164.

(3) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، ص53.

❖ حرص الطلاب على مراجعة بحوثهم التي تتيح لهم فرصة اكتشاف أخطائهم والعمل على تصحيحها بدقة[1].

❖ الحرص على إثارة ميول المتعلمين وجذب اهتمامهم بأساليب متنوعة وتدريبهم على كيفية الارتجال وفن الإلقاء.

❖ الحرص على اختيار مواد تعليمية بسيطة.

❖ اختيار مشرفي اللغة العربية ضمن أسس ومعايير تكفل الدعم المهني للمعلم.

❖ تعيين معلم متخصص في التربية الخاصة في كل مؤسسة للمساعدة في علاج حالات الضعف في التعبير[2].

❖ المداومة على مطالعة الكتب والمعاجم لامتلاك ثروة لغوية جيدة وزاد معرفي وفير.

❖ إتباع الطرائق التعليمية الحديثة التي تولي الأهمية للمتعلم وتجعله عنصرا إيجابيا فاعلا في العملية التعليمية.

❖ اختيار المحتويات النحوية في مراحل التعليم العام على أسس موضوعية تقوم على فكرة النحو الوظيفي ليلتحق الطالب بمدرجات الجامعة وهو يعلم أساسات اللغة العربية، ويقدر على استعمالها استعمالا صحيحا.

❖ العمل على تكوين المعلمين والأساتذة في مختلف مراحل التعليم العام والجامعي وإعدادهم إعداد علميا بيداغوجيا سليمًا[3].

❖ حرص طلاب ليسانس والماستر على تكوين أنفسهم وإثراء زادهم اللغوي من خلال مطالعة أمهات الكتب اللغوية، والتعرف على أهم الموضوعات اللغوية ودقائق المسائل النحوية والصرفية والصوتية والعمل على توظيفها في استعمالاتهم الكتابية والشفوية[4].

---

(1) هنية عريف: أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، ص163.

(2) يمونة جواد: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لذي تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ص166.

(3) هنية عريف: أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، ص162

(4) المرجع نفسه، ص163.

❖ مراعاة سن الطالب وحاجته وتسهيل المادة اللغوية المقدمة إليه، والبعد عن غريب النحو ومسائلة الخلافية التي تزيده صعوبة وتعقيدا من غير فائدة تذكر[1].

❖ تحديد المهارات المطلوبة تقويتها ونوع الضعف المطلوب علاجه لكل متعلم .

❖ إجراء دراسات حالة كل طالب للوقوف على طبيعة الأخطاء المرتكبة.

❖ إعداد التقويم التشخيصي للمتعلمين لتعرف على أوجه القصور لديهم.

❖ الحرص على الإلمام بالقواعد المتعلقة بالأخطاء.

❖ الحرص على وجود تدريبات إثرائية وعلاجية.

❖ الحرص على إعداد تقويمات أسبوعية لقياس مدى تحسن المتعلمين في تجنب الأخطاء بمختلف أنواعها.

❖ الحرص على تقويم الأخطاء مباشرة في حصص التطبيق.

❖ الحرص على اشتراك كل الطلبة في عملية التصويب والبحث عن الأخطاء.[2]

❖ يجب على المدرس إقناع المتعلمين في بداية تعلمهم بأهمية النطق الصحيح بالأصوات

❖ ينبغي أن يكون الهدف من تدريس الأصوات العربية واضحا في ذهن المتعلم.

❖ يجب أن يكون المعلم يقظا لأخطاء المتعلمين في نطق الأصوات العربية وأن يكون فطنا لإرجاع كل منها لأسبابها.

❖ ينبغي أن يصحح المدرس نظرته للخطأ اللغوي عند المتعلمين خاصة في المراحل الأول من التعليم[3].

❖ ينبغي في السنوات الأولى تعليم الطفل التعامل باللغة العربية الفصيحة وليس تعليمه القواعد والمسائل المعقدة.

❖ يفضل للمعلم أن يتنوع آداؤه في الفصل حسب مستويات فهم المتعلمين.

---

(1) جاسم علي جاسم: دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، ص61.

(2) يمونة جواد: الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لذي تلاميذ السنة الثالثة متوسط، ص165.

(3) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص262.

❖ ينبغي أن يركز المعلم على الأصوات الرئيسية التي تعتبر أساسية لفهم الكلمة وتميزها عن غيرها.

❖ ينبغي أن يلاحظ المعلم الفروق الفردية بين الدارسين ويوظف هذه الملاحظة في خدمة العملية التعليمة.

❖ ينبغي عند تدريس التنغيم أن يستعين المدرس بأساليب مختلفة ومتطورة ومتعددة للأداء الجيد[1].

❖ فتح الباب أمام المهتمين بالكتابات البحثية، يُستكشف من خلالها أسباب الوقوع في مثل هذه الأخطاء واقتراح أساليب العلاج المناسبة.

❖ دراسة الأخطاء الشائعة تساعد القائمين على وضع المناهج في اختيار أنسبها سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التدريس وأساليب التقويم.

---

[1] رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص266.

الفصل الثاني

تحليل الأخطاء اللغوية

أولا- منهج تحليل الأخطاء اللغوية

ثانيا- أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة

ثالثا- مستويات الأخطاء اللغوية

أولا- منهج تحليل الأخطاء اللغوية:

1- نشأة منهج تحليل الأخطاء:

ظهر منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين، وهو مصطلح يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة، جاء كردة فعل للتحليل التقابلي (Contrastive Analy) في كونه يدرس لغة المتعلم التي ينتجها أثناء تعلمه[1].

ويرى أصحاب هذا المنهج وعلى رأسهم كوردر (pit corder) أنه من الخطأ الاعتماد على منهج التحليل التقابلي في التعرف على المشكلات والصعوبات اللغوية للمتعلمين للأسباب الآتية:

1. ليس كل ما يتوقع الباحث حدوثه نظريا يقع بالفعل.
2. ليس كل الأخطاء التي يقع فيها المتعلم مصدرها التأثير السلبي للغة الأم فهناك الكثير من الأخطاء تعود إلى عوامل أخرى لا يمكن تجاهلها.
3. هناك الكثير من الأخطاء التي يقع فيها المتعلم ولا يتبناها الباحث في التحليل التقابلي، وهذا من جوانب قصور هذا المنهج[2].

2- مفهوم تحليل الأخطاء (Error analysis).

هو اتجاه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى المصادر الممكنة كلها، ويرى دعاته أنه بتحليل الأخطاء اللغوية نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات اللغوية أو سهولتها[3].

---

[1] أنظر، عبدوه الراجحي: علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995. ص50.

[2] هنية عريف: أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، ص81.

[3] محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص203.

بالإضافة إلى أنه لتحليل الأخطاء فوائد نظرية، حيث يختبر نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأم، فيثبت صحتها أو خطأها وهو يعد عنصرا مهما في دراسة تعلم اللغة، ثم إنه يقدم إسهاما طيبا عن الخصائص الكلية المشتركة في تعلم اللغة الأجنبية، فهو يكشف عن الكثير من الكليات اللغوية[1].

وعلى الجانب العملي يعد تحليل الأخطاء عملا مهما جدا للمدرس وهو عمل متواصل يساعد على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرِّس فيه، لكن أهميته الكبرى تكمن على المستوى الأعلى في التخطيط للمقررات الدراسية والمقررات العلاجية وإعادة التعليم وتدريب المعلمين أثناء العمل[2].

3- مراحل تحليل الأخطاء:

يجري تحليل الأخطاء عادة على مراحل هي:

3-1 تحديد الأخطاء: ويقصد بها تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح[3].

ويعتمد بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها الدارس وهو أحد العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصلية (الصادرة عن الدارس) بالأبنية المقبولة المعتمدة ثم التعرف على الاختلاف بينها وهو مصدر المعلومات للخطوة التالية: وهذا العمل يقوم به ذوو الخبرة من المعلمين بطريقة تكاد أن تكون تلقائية وهي عملية معقدة تتطلب عددا من القرارات المترابطة ترابطا منطقيا[4].

3-2 توصيف الخطأ: ويقصد به بيان أوجه الانحراف عن القاعدة فيه وتصنيفه في فئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من الباحث اللغوية[5].

---

(1) عبدوه الراجحي: علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية، ص57.

(2) محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص57.

(3) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص308.

(4) محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص145.

(5) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص308.

وهو في الأساس عملية مقارنة مادتها للعبارات الخاطئة والعبارات المصححة وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي[1].

3-3 تفسير الخطأ: وتفسير الأخطاء يأتي منطقيا بعد تحديدها ووصفها ثم الوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل[2].

ويقصد به بيان العوامل التي أدت إلى هذا الخطأ والمصادر التي يعزى إليها وهناك مدخلان لتفسير الأخطاء: نوع يسمى بالأخطاء التطورية أو أخطاء داخل اللغة ذاتها، والنوع الثاني لتفسير الأخطاء يهتم بتأثير الخطأ[3].

كما يعتبر تفسير الخطأ مجالا من مجالات علم اللغة النفسي، إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ[4].

3-4 تصويب الخطأ:

لا يتم تصويب الأخطاء إلا بعد معرفة أسبابها، وليس من اليسير الوصول إلى هذه الأسباب بدرجة تقرب من اليقين، وتصويب الأخطاء ليس يعني إعادة تقديم المادة، كما هو حاصل فيما يعرف "بدروس التقوية" في المدارس العربية وإنما يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثم تقديم المادة الملائمة[5].

ثانيا- أهمية منهج تحليل الأخطاء:

لتحليل الأخطاء أهمية كبيرة ومن أبرز مجالات الاستفادة منها ما يلي:

- إن دراسة الأخطاء تُزَوَّد الباحث بأدلة عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها وكذلك الإستراتيجيات والأساليب التي يستخدمها الفرد لاكتساب اللغة.

---

(1) محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص154.

(2) عبدوه الراجحي: علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية، ص53.

(3) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص309.

(4) محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد أمين: التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص156.

(5) عبدوه الرجحي: علم اللغة التطبيقي في تعليم العربية، ص570.

- إن دراسة الأخطاء في إعداد المواد التعليمية يُمكن من تصميم المواد المناسبة للناطقين بكل اللغات في ضوء ما تنتهي إليه دراسات الأخطاء الخاصة بهم[1].
- يسهم تحليل أخطاء لغة المتعلم في حال عدم اكتمال تعلم اللغة لديهم في معرفة كفايته اللغوية.
- إدراك المتعلمين لأخطائهم يجعلهم بعيدين عن القلق واليأس أثناء تعلمهم اللغة فيدفعهم ذلك إلى تصحيحيها فيجنبون بذلك عجزهم اللغوي.
- ينبغي توظيف نتائج دراسات الأخطاء اللغوية في خدمة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية للناطقين بها وبغيرها[2].

- يساعد في وضع المناهج المناسبة للدارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرائق التدريس أو أساليب التقويم .

- يفتح الباب لدراسات أخرى نستكشف من خلالها أساليب ضعف الدارسين في برامج تعليم اللغة الثانية، واقتراح أساليب العلاج المناسبة[3].

ثالثا- مستويات الأخطاء اللغوية

إن بناء الجملة أو النحو أو تركيب الجملة، مصطلحات مألوفة في الكتابات المعاصرة للدلالة على مفهوم واحد، يتصل بالقواعد التي تحدد نظام الجملة في اللغة، وتجعلها قادرة على أداء المعنى الذي يريده المتحدث أو الكاتب فيصل إلى المستمع أو القارئ.

الذي هو كما عرفه السكاكي: "كيفية التركيب بين الكلام لتأدية أصل المعنى مطلقا بمقاييس مستنبطة من استقراء كلام العرب وقوانين مبنية عليها" ولهذا فإن البحث النحوي

(1) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص307.

(2) محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص160.

(3) رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ص208.

يعني التواصل إلى القواعد المفسرة لنظام تأليف الكلمات أو تركيبها في الجملة حتى تؤدي المعنى المراد طبقا لنظام اللغة[1].

والنحو لغة: من نحاه ينحوه وينحاه نحوا وإنتحاه، ونحو العربية منه، إنما هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره، ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم، وهو في الأصل مصدر شائع أي نَحَوْتُ نحوًا، ثم خص به انتحاء هذا القبيل من العلم[2].

أما اصطلاحا: فهو علم يبحث فيه عن أصل تكوين الجملة وقواعد الإعراب، أي أن علم النحو العربي يبحث في مختلف القواعد والضوابط التي تحدد لنا أساليب الجملة في اللغة العربية، والأصول العامة لتكوينها وكذلك يبحث في الآثار والظواهر التي تكتسبها الكلمة من موقعها في الجملة ووظيفتها فيها.[3]

وهو العلم بقواعد كلام العرب من حيث الإعراب والبناء وفائدتُه صيانة اللسان عنِ الخطأ في الكلام وموضوعه الكلمة والكلام.[4]

ويعرفه الجرجاني بقوله"وليس النظم إلا أن تضع كلامك الوضع الذي يقتضيه علم النحو وتعمل على قوانينه وأصوله"[5].

ويقول أحدى الشعراء:

إنما النحـــو قيـــاس يتبـــع وبه في كـــل أمـــر ينتفـــع

وقال آخر:

---

[1] محمود فهمي حجازي: مدخل إلى علم اللغة، دار قباء، القاهرة، د.ط، د.ت، ص107.

[2] ابن منظور: لسان العرب، لابن منظور، ج49، ص4371.

[3] عبد الهادي الفضلي: مختصر النحو، دار الشروق، جدة، ط7، 1980، ص5.

[4] المجمع العلمي الإسلامي: لجنة إعداد الكتب الدراسية لطلاب العلوم الإسلامية، الهداية في النحو، ط1، 1401هـ، موقع الكوثر.

[5] عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، قرأه وعلق عليه: محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، د.ط، 2000 ص64.

النحو يبسط من لسان الألكن والمرء تكرمه إذا لم يلحـــن

وإذا طلبت من العلوم أجلهـــا فأجلها منها مقيم الألســـن

وقيل أيضا:

لو تعلم الطير ما في النحو من شرف حنـــت وأنـــت إليـــه بالمنـــاقير

إن الكـــــلام بـــــلا نحـــــو يزينـــــه نبح الكـــلاب وأصـــوات الســـنانير

قد روي في سبب وضع علم النحو، عن ياقوت أنه قال:"مر عمر بن الخطاب رضي الله عنه على قوم يسيئون الرمي، فأرشدهم، فقالوا: إنا قوم "متعلمين" فأعرض مغضبا، وقال: والله لخطؤكم في لسانكم أشد علي من خطئكم في رميكم"[1].

وهناك روايات كثيرة من هذا القبيل كلها تصب في مأرب واحد، هو أن سبب وضع علم النحو انتشار اللحن وكان ذلك في الصدر الأول للإسلام لأن علم النحو ككل قانون تتطلبه الحوادث وتقتضيه الحاجات، ولم يكن قبل الإسلام ما يحمل العرب على النظر إليه، لأنهم في جاهليتهم كانوا ينطقون على سليقة جبلوا عليها، ومعلمهم بيئتهم المحيطة بهم بخلاف بعد الإسلام، إذ تأشبوا بالفُرس والروم والنبط وغيرهم، فحل بلغتهم ما هال الغُيَّر عليها وعلى الدين، حتى هرعوا إلى وضع النحو[2].

وكان ذلك على يد أبي الأسود الدولي.

ورغم كل الجهود التي بذلت إلى يومنا هذا إلا أن ذلك لم يحد من انتشار هذه الظاهرة الفتاكة، فقد زادت وكبرت وتشعبت في عصرنا الحالي، نظرا لمجموعة من الأسباب منها النفسية والاجتماعية والتربوية.... وهو ما أدى إلى نفور الطلبة من تعلم اللغة وقواعدها وهذا ما سنتعرض لمناقشته في هذا الجزء.

---

[1] محمد الطنطاوي: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص16.

[2] المرجع نفسه، ص20.

1- الأخطاء النحوية:

وهي أكثر الأخطاء انتشارا بين الطلبة ومرد ذلك إلى عدم إلمامهم بالقواعد النحوية نظرا لاستعصائها عليهم، أو لعدم استحضارها وتمثلها أثناء المشافهة والتحرير[(1)].

1-1 التذبذب بين الياء والواو في جمع المذكر السالم:

المعلوم أن جمع المذكر السالم:"ما جمع بزيادة واو ونون في حالة الرفع مثل:" ﴿**قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُونَ**﴾ [سورة المؤمنون: الآية01]، وياء ونون في حالة النصب والجر، مثل: أكرم المجتهدين، وأحسن إلى العاملين"[(2)].

أو هو ما لحق آخره واوًا مضموم ما قبلها أو باء مكسور ما قبلها، ونون مفتوحة ليدل على أن معه أكثر منه فإن كان آخره ياء قبلها كسرة حذفت: مثل: **قاضون** وإن كان آخره مقصورا حذفت الألف وبقي ما قبلها مفتوحا مثل: **مصطفون ومصطفين.**

وتحذف نونه بالإضافة وقد شد نحو سنين وأرضين، وشرطه إن كان اسما فمذكر عَلَمَ يَعقِل، وإن كان صفة فمذكر يُعقل وأن لا يكون أفعل فَعْلاء ولا فعلان فعلى ولا يستويان فيه مع المؤنث ولا بتاء التأنيث[(3)].

تتجلى لنا الظاهرة في مراوحة الطلاب بين الواو والياء فتوظيفهم لها، توظيف اعتباطي بحت ومن ذلك قولهم: **(خرج الرؤساء والدبلوماسيين)** و**(من رأي الأساتذة، المضربون)** والصواب: **أن يقول (الدبلوماسيون)** لأنه معطوف على مرفوع و(المضربين) لأنه نعت، وهذا النوع من الأخطاء إنما يتفادى بالتمكن من القاعدة النحوية حدا، تدريبا توظيفا وتقويمًا.

---

(1) صالح بلعيد: ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، ص192.

(2) مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، بيروت، ج2، ط28، 1993، 1414ه، ص17.

(3) ابن الحاجب: الكافية في علوم النحو والشافية في علم التصريف والخط، تحقيق: صالح عبد العظيم، مكتبة الأدب، القاهرة، دط، 242ه، ص39، 40.

1-2 الأخطاء النحوية في استعمال حركات الإعراب:

الإعراب: هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، وقيل هو تغير يلحق أواخر الكلم من قولهم: "عربت معدة الفيصل" إذا تغيرت[1]، أو هو أثر ظاهر أو مقدر يجلبه العامل في آخر الكلمة.[2]

أ- علامات الإعراب:

- العلامات الأصلية:

- ❖ **الضمة في حالة الرفع:**نحو قولنا :"خالد مجتهد"
- ❖ **الفتحة في حالة النصب:** نحو قولنا:"إن الطائرة لن تغادر".
- ❖ **الكسرة في حالة الجر:** نحو قولنا:"أحمد في المدرسة".
- ❖ **السكون في حالة الجزم:** نحو قولنا:"لم يكن له عينين".

- العلامات الفرعية:

وهي علامات تنوب عن العلامات الأصلية وتحل محلها، وعددها عشرة: منها ما تنوب حركة فرعية عن حركة أصلية وأخرى ينوب حرف عن حركة أصلية وينوب حذف عن السكون.

والمواضع التي تقع النيابة فيها سبعة تسمى أبواب الإعراب بالبناء: وهي

1. الأسماء الستة.
2. المثنى.
3. جمع المذكر السالم.
4. جمع المؤنث السالم.
5. الاسم الممنوع من الصرف.
6. الأفعال الخمسة.

---

[1] محمد على أبو العباس: الإعراب المبهر، دار الطلائع، القاهرة، د.ط، 1998، ص7.

[2] محمد عيد: النحو المصفى، دار الشباب، القاهرة، د.ط، 1975، ص19.

7. الفعل المضارع المعتل الآخر.

وتتلخص الفروع العشرة النائبة عن العلامات الأصلية فيما يأتي:

- **ينوب عن الضمة ثلاث علامات فرعية في حالة الرفع** هي:
  - الواو في جمع المذكر السالم والأسماء الستة.
  - الألف في المثنى.
  - النون في الأفعال الخمسة.
- **ينوب عن الفتحة علامات فرعية في حالة النصب** هي:
  - الكسرة في جمع المؤنث السالم.
  - الألف في الأسماء الستة.
  - الياء في جمع المذكر السالم والمثنى.
  - حذف النون في الأفعال الخمسة.
- **ينوب عن الكسرة علامتان فرعيتان في حالة الجر** هما:
  - الفتحة في الممنوع من الصرف.
  - الياء في المثنى وجمع المذكر السالم والأسماء الستة.
- **ينوب عن السكون علامتان فرعيتان هما:**
  - حذف حرف العلة في المعتل الآخر في حالة الجزم.
  - حذف النون في الأفعال الخمسة في حالة الجزم والنصب.
- **الأخطاء الإعرابية في حركات الإعراب الأصلية:**

لعل من يتابع ويهتم بعملية إلقاء بحوث الطلبة، يدرك أن معظم الطلبة –إن لم يكن كلهم–حينما يقفون مرتجلين، تأتي لغتهم إما فصحة مثخنة الجراح بالأخطاء والتجاوزات وإما عامية فجه فتسمع من يرفع المنصوب وينصب المرفوع ويجر المجزوم...إلى غير ذلك من الأخطاء مما تصوغه الآذان حتى يضجر السامع ويمل لكثرتها وهذه الأخطاء

التي تشيع على ألسنتهم وفي كتاباتهم منها ما هي أخطاء في الحركات الأصلية أو في الحركات الفرعية.

- أخطاء في العلامات الأصلية في حالة الرفع:

تنوعت الكلمات الإعرابية التي يفترض أن تكون مرفوعة بالضمة، لكن الخطأ أنها جاءت بعلامات إعراب أصلية غير الرفع، ومن هذه الأخطاء قولهم :"قد أفلح المؤمنين" "كان اللسانين في بداياتهم" والصواب: كان اللسانيون في بداياتهم لأنها اسم كان لذا حق عليه الرفع، "قد أفلح المؤمنون" لأنها فاعل، "دخل الأب وزوجتَه" والصواب "دخل الأب وزوجتُه لأنها معطوف على مرفوع".

- أخطاء في العلامات الأصلية في حالة النصب:

وهي كثيرة ومتنوعة منها:

الأخطاء في المفعول به: تعد هذه الأخطاء الأكثر إنتشارا بين الطلبة ومن ذلك قولهم"رسمت عدد من الرسومات"و"دخل الأستاذ قسم مهجورا"و نلاحظ أن الكلمات: "عدد" و"قسم" جاءت مرفوعة وبذلك تكون قد خالفت القاعدة النحوية فالصواب أن تكون منصوبة بالفتحة فتقول :"رسمت عددا من الرسومات ""ودخل الأستاذ قسما مهجورا".

- الأخطاء في اسم "إن":

الأصل في اسم "إن" أن يكون منصوبا لكن في الأمثلة التالية ورد عكس ما تنص به القاعدة مثل: "إن عدد من النظريات لم يحْظى بالقبول"و"حيث أن لكل منها مضامين خاصة"و "أن لديها نظرة سلبية حول الموضوع".

وهذا خطأ والصواب:"إن عددا من النظريات لم يخطى بالقبول"و"حيث أن لكل منها مضامينا خاصة"و"أن لديها نظرة سلبية حول الموضوع".

- الخطأ في خبر كان وأخواتها:

نلاحظ أنه الأكثر ورودا إذا فصل بين الناسخ ومنسوخه بعنصر نحو "ما"، ومن ذلك قولهم: "كان لها تأثيراً كبيرا" "وكان هناك نوعيْن" معتبرين "تأثيرا" خبر كان "ونوعان"

أيضا والصواب أنهما إسما الناسخ وخبرها محذوف تقديره كائن أو مستقر، وهذا لا يعني عدم وجود أخطاء في التركيب البسيط، بل هي التي لها حصة الأسد وينم بعضها عن جهل مطلق بعمل النواسخ، ومن أخطاء الطلبة التي عثرنا عليها في هذا المجال "تكون الأم مصدر للحنان" و"أصبح الفعل المتعدي" والصواب: "تكون الأم مصدراً للحنانِ" و"أصبح الفعل متعديا".

- الأخطاء في تمييز العدد:

الأصل في تمييز العدد النصب والناصب لهذا التمييز هو ذلك الاسم المبهم نحو: عشرون كتابا[1].

ومن الأخطاء المتكررة بين أوساط الطلبة قولهم: "اعتمدت أحد عشر كتاب" والصواب: "كتابا".

- الأخطاء الإعرابية في حالة الجر:

ومن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب أيضا الأسماء المجرورة بحروف الجر أو بالإضافة أو بالتبعية، ومن ذلك قولهم: "أدى إلى ظهور أغراضا سلبية"و "هي ظاهرة ذات طابع نفسيا".

والصواب: "أدى إلى ظهور أغراض سلبية" لأنها مضافا إليه وكذا في "هي ظاهرة ذات طابع نفسي".

- أخطاء إعرابية في حالة النصب:

ومن ذلك قولهم:"إن الكُليِّتان منظمتان" و"نوه إلى أن المجتهدون تحصلوا على أعلى النقاط "ومن ذلك كثير" نلاحظ ان الكلمات: "الكليتان" و"المجتهدون" كان من المفترض أن تأتي منصوبة بالياء لأن ""إن" تنصب المبتدأ لكنها خالفت القاعدة فجاءت مرفوعة.

والصواب:"إن الكليِّتين منظمتان و"نوه إلى أن المجتهدين تحصلوا على أعلى النقاط".

---

[1] مبارك مبارك: قواعد اللغة العربية، الشركة العالمية للكتاب، بيروت، ط3، 1992م، 1413ه، ص229.

- أخطاء إعرابية في حالة الجر:

ومن ذلك قولهم:"إن الجامعات الجزائرية تفرض على المتمدرسون قوانين تنظيمية صارمة" و"على مدار سبعة وعشرون عاما و"من طرف الأمريكيون...".

نلاحظ في الأمثلة أن الكلمات:"المتمدرسون "و"وعشرون" و"الأمريكيون "كان من المفترض أن تأتي مجرورة لكنها خالفت القاعدة وجاءت مرفوعة.

والصواب:"إن الجامعات الجزائرية تفرض على المتدرسين قوانين تنظيمية صارمة"و" وعلى مدار سبعة وعشرين عاما" و"من طرف الأمريكين".

- أخطاء إعرابية في حالة الجزم:

يجزم الفعل المضارع إذا سبق بأحد الجوازم، أو كان جوابا لطلب وتكون علامة جزمه السكون في الفعل المفرد الصحيح الآخر، وحذف حرف العلة أو حذف النون في الأفعال الخمسة[1].

ويجزم المضارع إذا سبقته إحدى الجوازم وهي قسمان قسم يجزم فعلا واحدا وقسم يجزم فعلين، وجزمه إما لفظياً إذا كان معربا، وإما محلياً إذا كان مبنيا[2].

ومن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في هذا المجال: "لم يستطيع الالتزام بالقوانين المفروضة عليه" ولم تعيقها عن مزاولة دراستها في الخارج"، نلاحظ في الكلمتين "يستطيع" و"تعيقها" التقاء الساكنين، هما السكون على الباء وسكون الجزم، وهذا ما لا يجوز في اللغة العربية، فيجب حذف أحدهما فتحذف الياء لضعفها فنقول: "لم يستطع ولم تعقها" أما في قولهم: لماذا لم يأتي الأستاذ" "ولم يسعى لكسب رضى ربه" "ولم يحظى به إلا الدؤوب" و"لم تجري بسرعة".

---

[1] مبارك مبارك: قواعد اللغة العربية، ص123.

[2] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج2، ص183.

نلاحظ في هذه الأمثلة الأفعال:"لم يسعى" "لم يحظى" "لم يأتي" "ولم تجري" جاءت معتلة الآخر وحكمها أن تجزم بحذف حرف العلة لكنه هنا لم يحذف وهذا مخالف للقاعدة النحوية.

والصواب أن يقال:" لماذا لم يأت الأستاذ" ولم يسع لكسب رضى ربه" "ولم يحظ به إلا الدؤوب" و"لم تجر بسرعة".

- الأخطاء الإعرابية في العلامات الفرعية:

1- الأخطاء الإعرابية في العلامات الفرعية في حالة الرفع:

عادةً الكلمات التي تأتي مرفوعة هي المبتدأ والخبر، خبر "إن" واسم، "كان"، الفاعل ونائب الفاعل؛ والعلامات الفرعية في حالة الرفع هي الألف إذا كان مثنى وبالواو إذا كان جمع مذكر سالم أو الأسماء الستة، أو بثبوت النون إذا كان من الأفعال الخمسة ومن الأخطاء التي يقع فيها الطلبة نصب المرفوع أو جره ونذكر منها:

2- الخطأ في الفاعل ونائب الفاعل:

ومن ذلك قولهم: "ترك المجاهدين ذخائرهم" "وجد طفليه في المنزل"و"حضر المحاضرة ذوي المستويات المتقدمة"و"طرد حوالي عشرين طالبا".

نلاحظ في الأمثلة أن الكلمات:"المجاهدين"و"ذوي"و"عشرين"و"طفليه" تعرب إما فاعلا أو نائب فاعل إي أن حقها الرفع، لكنها خالفت القاعدة فجاءت منصوبة بالياء.

والصواب في ذلك: "ترك المجاهدون ذخائرهم" "وجد طفلاه في المنزل" "وحضر المحاضرة ذوو المستويات المتقدمة"و" طرد حوالي عشرون طالبا".

3- الخطأ في حركة المبتدأ والخبر واسم كان وخبر إن وأخواتهما:

ومن ذلك قولهم: "أصبح اللسانيين رواد العصر" و"إن العالمَ متطورا" "وكان أصحاب النظرية هم البنيويين" و"عالمان مجدين في سبيل تطوير العلم" و"خمسي الأساتذة معارضون للإضراب".

نلاحظ في الأمثلة أن الكلمات: "اللسانيين" و"متطورا" و"البنيويون" و"مجدين" و"خمسي" تعرب إما اسم كان أو خبر إن التي من المفترض أن تأتي مرفوعة لكنها أتت على غير عادتها أي أنها خالفت القاعدة النحوية.

والصواب في ذلك: "أصبح اللسانينون رواد العصر"و "إن العالم متطورٌ" وكان أصحاب النظرية هم البنيويون" و"خمسا الأساتذة معارضون للإضراب".

1-3 الأخطاء النحوية في قواعد العدد والمعدود:

- العدد المفرد:

من أحكام العدد (واحد) أو (اثنين) أن يذَكَّر مع المذكر ويؤنث مع المؤنث.

وإن كان من (3 إلى 10 يجب أن يؤنث مع المذكر ويذَكَّر مع المؤنث إلا إذ كانت العشرة مركبة فهي على وفق المعدود).

وإن كان العدد على وزن "فاعل" جاء على وفق المعدود مفردا ومركبا[1].

العددان واحد واثنان يطابقان المعدود في التذكير والتأنيث ويأتيان دائما بعده.

أما ما فوق الثلاثة إلى العشرة فيأتي قبل المعدود وبعده فيؤنث مع المذكر ويذكر مع المؤنث فنقول :"خمسة رجال"، خمس فتيات (وحكم العدد المعطوف من واحد وعشرين إلى تسع وتسعين يؤنث الجزء الأول منه مع المذكر ويذكر مع المؤنث، أما الجزء الثاني فيبقى على حاله نحو: رأيت ثلاثة وعشرين رجلا، ومررت بثلاث وعشرين امرأة).[2]

وإذا تقدم المعدود جاز تذكير العدد وتأنيثه تقول:"القراء السبعة والقراء السبع"أما مائة وألف ومليون فتلزم حالة واحدة مع المذكر والمؤنث تقول:" مائة طالب وألف طالبة".

---

[1] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، ص16-17.

[2] مبارك مبارك: قواعد اللغة العربية، ص38-40.

العدد المركب:

صدر العدد يتبع القاعدة السالفة في العدد المفرد، وعجز العدد يتبع المعدود في التذكير والتأنيث فنقول:"عندنا أحد عشر طالبا وإحدى عشرة طالبة" وتقول:"في المعهد أربع عشرة طالبة، وأربعة عشر طالبا"[1].

وأسماء العقود لا تتغير تذكيرا وتأنيثا أما الأعداد التي تسبقها مما يطلق عليه نحويا (النيف) فإنها تذكر وتؤنث بحسب استعمالها قبل مجيئها مع أسماء العقود، بمعنى أن (1-2) يوافقان أما (3-9) فتخالف أما المعدود فيأتي مع هذه الأعداد (مفرد منصوب على التمييز) تقول: "بعض الشهور العربية تسعة وعشرون يوما وبعضها الآخر ثلاثون يوما، وتصل بعض الشهور الميلادية إلى واحد وثلاثين يوما"[2].

بعض الأخطاء في الأعداد التي وردت في أوراق الطلبة وبحوثهم:

ومن ذلك قولهم:"ضمنت خطتي أربع مباحث" و"كرم خمس طلاب" و"استعملت في البحث خمس عشر كتابا" وذلك في الصفحة رقم ثماني عشرة".

نلاحظ في الأمثلة أن كتابة الأعداد فيها تخالف ما جاء في القاعدة النحوية القائلة بأن الأعداد من ثلاثة إلى عشرة تؤنث مع المذكر وتذكر مع المؤنث ومن 10 إلى 99 فالجزء الأول من العدد يخالف المعدود والجزء الثاني يوافقه.

ومنه فالصواب أن يقال :"ضمنت خطتي أربعة مباحث "و"كرم خمسة طلاب" و"استعملت في البحث خمسة عشر كتابا "و ذلك في الصفحة رقم ثمانية عشر" وقولهم أيضا:" حضر الملتقى سبع وثمانون أستاذا من الولاية وثلاث عشرة أستاذا من الولايات المجاورة".

ومن الأخطاء أيضا: "إنطوى كل منها على عشرون" و"كتب نحو ثلاثة عشرة محاضرات" و"حَوتْ خمس مباحثا الملاحظة في هذه الأمثلة أن العدد خالف المعدود في الحركات الإعرابية وهذا مخالف للقاعدة النحوية.

---

[1] محمد على أبو العباس: الإعراب المبهر، ص47.

[2] محمد عيد: النحو المصفى، ص714.

والصواب أن يقال :"انطوى كل منها على عشرين مداخلة"، "كتب نحو ثلاث عشرة محاضرة"، حوت خمسة مباحث" وقعت مضافة إلى العدد.

2- الأخطاء الإملائية:

إن الرسم الإملائي عبارة عن تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة يتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورتها التي نطقت بها، ولما كانت بعض الحروف في الكتابة العربية تخضع هي رسمها إلى عوامل أخرى محررة من التزام الصورة النطقية، فقد جدَّت الحاجة إلى وضع ضوابط عامة، تنظم رسم الحروف في أوضاعها المختلفة وهذه الضوابط في التي نسميها قواعد الرسم الإملائي[1].

والإملاء نظام لغوي موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف والهمزة بأنواعها المختلفة، وتاء التأنيث .... ووظيفة الإملاء أنه يعطي صورا بصرية للكلمات تقوم مقام الصور السمعية عند تعذر الاستماع[2].

وإن الغاية من تدريس الإملاء هي تحقيق القدرة عند التلاميذ على كتابة ما يريدون كتابته في المواقف الطبيعية كتابة صحيحة خاضعة للقوانين المعروفة للكتابة في اللغة التي تدرس، والمواقف الطبيعية التي يحتاج فيها المتعلم إلى الكتابة تشمل مواقف داخل المدرسة وخارجها[3].

بالإضافة إلى إن للإملاء منزلة كبيرة بين فروع اللغة، فهو من الأسس الهامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي

---

[1] عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، دط، 1975، ص03.

[2] حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط2، 1992، ص11.

[3] داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص35.

الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، والخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعوق فهم الجملة، كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه[1].

ونظرا لأهمية الرسم الإملائي وما قد ينتج عنه من تفشي ظاهرة الضعف في رسم الحروف وفقا للصورة التي تأتي عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطية فقد حاول بعض المختصصين في مناهج الكتابة وأساليب تدريسها تحديد بعض العوامل التي تساعد على صحة رسم الحروف وكتابة الكلمات، نذكر منها:

1. المعرفة بقواعد الكتابة وتطبيقها بصورة صحيحة.
2. العوامل السمعية والبصرية[2].

وإليكم بعض الأخطاء الإملائية التي تحصلنا عليها خلال مراجعتنا للبحوث وأوراق امتحان الطلبة السنة الثانية والثالثة ليسانس تخصص علوم اللسان بجامعة المسيلة.

2-1 أخطاء استعمال الهمزة:

الأصل في كتابة الهمزة أن ترسم هكذا (ء) على الحرف الذي يسهل إليه والأحرف التي تسهل الهمزة إليها ثلاثة وهي الألف والواو والياء[3].

أ- همزة الوصل:

هي همزة تزاد في أول الكلمة ليتوصل بها إلى النطق بالساكن، وهي تثبت في بدء الكلام وتسقط في درجه وتكون في الماضي الخماسي والسداسي، وأمرهما، ومصدرهما وأمر الثلاثي[4].

وزيدت ألف الوصل في عشرة أسماء فقط هي:

---

[1] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف القاهرة، ط14، ص193.

[2] فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري، عمان، دت، دط، ص94.

[3] محمد أسعد النادري: نحو اللغة العربية، المكتبة العصرية بيروت، ط2، 1997، ص95.

[4] على الجارم ومصطفى أمين: النحو الواضح، دار المعارف، القاهرة، ج2، دط، دت، ص65.

اسم، الست، اثنان، اثنتان، ابن، اينم، ابنة، امرؤ، امرأة، ايمُن؛ وما عدا ما تقدم من الأسماء والأفعال فهمزاته همزات قطعٍ تثبت في الخط وفي اللفظ مثل أخذ أخوك طفلا إلى أمه وأكرمه.

1. حركة ألف الوصل الكسر إلا في (ال) و(ايمُن) فتفتح وإلا في الماضي المجهول وفي فعل الأمر المضموم العين فنضم.

2. لا تلفظ ألف الوصل أول الكلام، وتحذف لفظاً وخطاً من كلمة (ابن) إذا وقعت صفة بين علمين ثانيهما أب الأول: محمد بن عبد الله، وتحذف أيضا بعد اللامات[1].

وتحذف الهمزة بعد الفاء والواو الداخلة على مصحوب بـ(ال) مثل: فاتني، واذن، وللرجل[2].

- الأخطاء في همزة الوصل:

- همزة "الـ":

ومن الأخطاء الصارخة التي يقع فيها طلاب جامعاتنا اليوم نطق همزة (ال) وهي همزة وصل، حيث وصل الكلام ويكثر ذلك إذا كانت الكلمة المعرفة بال مسبوقة بحرف جر أو مضاف وكلاهما لا يتم به المعنى، فلا يتوقف عليه، بل يوصل في النطق بما بعده، منه يجب أن تسقط همزة "ال" من النطق في هذه الحالة[3].

- همزة ابن:

هي همزة وصل، تابعة للأسماء العشرة التي ذكرناها سابقا، وتكتب همزة الوصل ألفا دون همزة، وعند البدء تنطق الهمزة وتثبت الألف نحو ابن عبد الله، لكن ما وجدناه في بحوث الطلبة وأوراقهم وأقوالهم غير ذلك فإما أن تحذف الهمزة في كل الأحوال أو أن تثبت فيها ومن ذلك قولهم: "يقول ابن جني: اللغة مجموعة أصوات يعبر بها كل قوم عن

---

(1) سعد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، دط، دت، ص42-43.

(2) سليمان فياض: استخدامات الحروف العربية، دار المريخ، الرياض، دط، 1998، ص23.

(3) عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص40.

أغراضهم" و"عن بن عباس رضي الله عنه" و"مقدمة ابن خلدون" و"لسان العرب لابن منظور" و"محمد ابن صالح أستاذ منصف".

نلاحظ في الأمثلة الكلمات:"بن جني" "بن عباس""إبن منظور" "ابن صالح" أنهم أسقطوا ألف (ابن) وحقها الإثبات لأنها لم تقع بين علمين، كما أثبتوها حين كان حقها الإسقاط والصواب أن يقال: "يقول ابن جني" و"عن ابن عباس" و"ومقدمة ابن خلدون" و"ولسان العرب لابن منظور" و"محمد بن صالح أستاذ منصف".

- همزة الوصل في الأسماء العشرة:

المعروف عن الأسماء العشرة أنها تكتب بألف مسقطة الهمزة لكن من بين الأخطاء التي يقع فيها الطلبة وغيرهم هي إما أن يكتبوها بالهمزة أو يتخلوا عن الألف أصلا، ومن ذلك قولهم:"قابلت إبن عمي في المدرسة" و"نال أعلى نسبة تصويت إثنان من الطلبة" نجح في مسابقة الدكتوراه نحو إثنا عشر طالبا من جامعة المسيلة" و"يقوم عميد الكلية بالإعلان عن إسم الطالب الحاصل على أعلى معدل"و"حضر الحفل خمسين رجلا وإمرأتان"، (القصيدة لإمرؤ القيس) "أمسك الوالد يد بنته "نلاحظ من خلال الأمثلة أن الكلمات: "إبن عمي"، "إثنتين""إثنا عشر" "إسم" "إمرأتان" "لإمرؤ القيس" "بنته" جاءت إما مبتورة الألف أو مثبتة الهمزة والأصل فيها أن تكتب بهمزة وصل وليس همزة قطع.

والصواب هو: "قابلت ابن عمي في المدرسة" ونال أعلى نسبة تصويت اثنتين من الطلبة ونجح في مسابقة الدكتوراه نحو اثنا عشر طالبا من جامعة المسيلة و"يقوم عميد الكلية بالإعلان عن اسم الطالب الحاصل على أعلى معدل"، وحضر الحفل خمسون رجلا وامرأتان" و"القصيدة لامرئ القيس" و"أمسك الوالد يد ابنته".

- همزة الوصل في الفعل الخماسي والسداسي ومصادرها:

تعد همزة الأفعال الخماسية والسداسية ومصادرها والأمر منها همزة وصل غير أن الملاحظ بين أوساط الطلبة غير الذي دُرِّس في المدارس والجامعات رغم أنه موضوع مرافق من المرحلة الابتدائية إلى الجامعة.

ومن تلك الأخطاء نذكر: إنتصر، إبتسم، إذهب، إستقبل، إستقر، إستقبل، إعتصم، إعتقل، إعتبر، إستقر، إقتصر، إزدادت، أستخرجت، إعتقدت، إستغلوا، إستسلموا، إستنتاج، إستخدام، إستعاب، إحتكار، إستقبال، إتصال، إفتتاح، إمتحانات، إستيراك، إستطلاع، إجتماع، إنطلاق، إستراتيجية....الخ.

والصواب أن تأتي هذه الكلمات مكتوبة بألف وصل لا همزة قطع.

ب- همزة القطع:

هي همزة تلفظ وتكتب:

- فوق الألف إذا كانت مضمومة أو مفتوحة مثل: أقيمت أعياد.
- تحت الألف إذا كانت مكسورة مثل: إقامة.
- في الفعل الماضي الثلاثي والرباعي اللذيْن في أولهما همزة مثل: أخذ، أقبل.
- في الأفعال المضارع مثل: أحب.
- في فعل الأمر الذي يكون من الرباعي مثل: أَكْرِم.

- في الأسماء:

إلا ما تقدم ذكره في همزة الوصل، مثل: أب، أبناء، أسماء، أخ، أخوات، أعمال، أحمد، إبراهيم، أفضل، ومثلها في الضمائر: أنا، أنت، أنتم، إياي، إياكم، وفي إذا الشرطية، أيٌّ إذا الظرفية، وفي مصدر الثلاثي والرباعي أي هي جموع الأسماء[1].

وتكتب همزة القطع على النبرة في الكلمتين هما: لئلا، لئن.

- الأخطاء في كتابة همزة القطع:

شملت أخطاء كتابة همزة القطع كل من الأسماء والأفعال والحروف ومن ذلك قولهم: الاخير، اجل، امجد، اساسي، ابراهيم، الاية، اسامة، اول، اليه، انسانية، اداء، ابو، امام، ام، ومن ذلك كثير.

[1] عبد العليم إبراهيم: الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص42.

نلاحظ في الأسماء جميع الهمزات فيها همزات قطع إلا أنها وردت موصولة وهذا راجع لعدم التفريق بين همزة القطع والوصل.

والصواب أن يقال الأخير، أجل، أمجد، أساسي، إبراهيم، الآية، أسامة، أول، إليه، إنسانية، أداء، أبو، إمام، أم. ومنها أيضا: اكل، الف، اصدر، اخذ، اكد، اصل، اتى، امر... الا ، ان، اما، ام.....

والصواب أن يقال ويُكْتَبَ: أكل، ألف، أصدر، أخذ، أكد، أصل، أتى، أمر... إلا، أن، أما، أم....

جـ- الهمزة المتطرفة:

سميت متطرفة لأنها واقعة في طرف الكلمة، وتكتب بصورة الحرف المتجانس مع حركة ما قبلها، مثل ظمئ، جرؤ، قرأ، أصدقاء، وإذا أضيفت إليه لاصق بها كتبت وكأنها في وسط الكلمة مثل: جزءان، شيؤها، شيئة[1].

1. فإن كان الحرف ساكنا كتبت منفردة مثل: شاء، إملاء...
2. وإذا كان متحركا كتبت على حرف يجانس حركته هي ولا يعتد بحركتها هي، فإن كان ما قبلها مفتوحا كتبت على الألف مثل: بدأ، خطأ...
3. وإن كان ما قبلها مضموماً كتبت على الواو مثل: يجرؤ، تكافؤ، تباطؤ....
4. وإن كان ما قبلها مكسوراً كتبت على الياء مثل: قارئ، شاطئ، ومتهيئ، ومتبوئ.[2]

وهي إما أن يكون ما قبلها ساكنا أو متحركًا: فإذا كان ما قبلها ساكنا كتبت مفردة بصورة القطع (ء) مثل: الجزء، الشيء....

وإن كان ما قبلها متحركا كتبت بحرف يناسب حركة ما قبلها مهما كانت حركتها لأنها إن خففت في اللفظ موقوفا عليها نُحي بها منحى ذلك الحرف، فترتكز إما على الألف نحو: النبأ وعلى الواو ونحو: اللؤلؤ إو على الياء نحو: يستهزئ قارئ[3].

---

[1] سليمان فياض: استخدامات الحروف العربية، ص24.

[2] داود عبده: نحو اللغة العربية، ص 99.

[3] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ص145-146.

- الأخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة:

تباينت أخطاء الكتابة الهمزة المتطرفة بين الإهمال والكتابة غير المتطابقة مع القواعد المذكورة سابقا ونذكر من هذه الأخطاء:

- الخطأ في كتابة الهمزة في حالة الرفع:

ومن ذلك قولهم: و"فمقصودها تكافؤ اللغة" و"جاء المدير وزملائه" و"يَجْرُء على التحدث مع العميد" ونلاحظ أن الكلمات: "امرئ، "تكافؤ" و"زملائه" و"يجرء" جاءت الهمزة متطرفة وفي حالة الرفع تكتب على الواو أي أنها خالفت القاعدة النحوية.

والصواب أن يقال: و"فمقصودها تكافُؤ اللغة" و"جاء المدير وزملاؤه" و"يجرؤ على التحدث مع العميد".

- الخطأ في كتابة الهمزة المتطرفة في حالة النصب:

ومن ذلك قولهم:"ورائها، زملاؤها، احتواؤها" والصواب أن تأتي الهمزة على السطر لأن في حالة النصب ومتصلة بضمير.

فنقول: وراءها، زملاءها، احتواءها، أجزاءها،

- أخطاء كتابة الهمزة المتطرفة في حالة الجر:

ومن ذلك قولهم:"إعطاءها، رؤساؤه، أدباءها، أبناؤها".

والصواب أن تأتي الهمزة المتطرفة في حالة الجر متصلة بضمير على النبرة لكن في هذه الكلمات نراها خالفت القاعدة النحوية والأصح أن يقال:"إعطائها، رؤسائه، أدبائها، أبنائه".

- بعض الأخطاء الأخرى في كتابة الهمزة المتطرفة:

ومن ذلك قولهم: "اختبر الطلاب الأكفائ لاجتياز المسابقة" و"أقرء نصاً من رواية –وقالت لي–" و"يهيء الطلاب لاجتياز الامتحان"و"سائت الأمور قبل أن تتحسن"و"يجب عليهم الإذعان سواؤ شاؤوا أم أبو"و"تحصل الطلاب على أسوء العلاما "و"كان للتشائم دور كبير في ما آل إليه وضع الأسرة" نلاحظ من خلال الأمثلة أن الكلمات: "الأكفائ" "أقرء"، "يهئ"، "سائت"، "سواؤ"، "شاؤو"، "أسوء"، و"للتشائم".

جاءت بهمزة متطرفة لم تكتب في موقعها الصحيح ولا حسب الحركة السابقة لها، أي أنها خالفت القاعدة النحوية الخاصة بها.

والصواب أن يقال:"أختبر الطلاب الأكْفاء لاجتياز المسابقة" و"أقرأ نص من الرواية- وقالت لي"، "يهيأ الطلاب لاجتياز الامتحانات"، "ساءت الأمور قبل أن تتحسن"، "ويجب عليهم الإذعان سواء شاءوا أم أبو"،"تحصل الطلاب على أسوء العلامات".

د- الهمزة المتوسطة:

أي متى كانت في وسط الكلمة وفي ذلك شروط منها:

1. إذا كانت ساكنة رسمت على حرف مجانس لحركة ما قبلها نحو: فأس، بئر، وسؤل.
2. إذا كانت مكسورة رسمت على ياء مثل: رئيس، ويئس.
3. إذا كانت مضمومة رسمت على واو مثل: قرؤوا شؤون إلا إذا سبقتها كسرة قصيرة أو طويلة فترسم على الياء مثل: يستنبئونك.
4. إذا كانت مفتوحة رسمت على حرف من جنس حركة ما قبلها فإن كان ما قبلها ساكنا غير حروف المد، رسمت على ألف مثل: يسأل، ويأس، وإذا كان هذا الساكن حرف مد رسمت مفردة مثل: تساءل، إلا إذا وصل ما قبلها بما بعدها فترسم على نبرة مثل مشيئة، مجيئك.
5. تعتبر الهمزة المتوسطة إذا لحق الكلمة ما يتصل بها رسما كالضمائر وعلامات التثنية والجمع مثل: جزأيين وجزاؤه ويبذؤون[1].

- فالهمزة التي في وسط الكلمة ترسم على الألف إذا:

1. كانت ساكنة بعد فتح.
2. كانت مفتوحة بعد فتح.
3. كانت مفتوحة بعد سكون، والساكن ليس من حروف المد (أوى).

[1] سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، ص371-372.

- وترسم الهمزة المتوسطة على النبرة إذا كانت:

1. مكسورة مطلقا، بغض النظر عن الحركة السابقة لها.
2. مسبوقة بكسرة وبغض النظر عن حركتها.
3. مفتوحة بعد ياء ساكنة.

- وترسم الهمزة المتوسطة على الواو إذا كانت الهمزة:

1. مضمومة بعد ساكن.
2. ساكنة بعد ضم.
3. مفتوحة بعد ضم.
4. مضمومة بعد فتح.
5. مضمومة بعد ضم .

- وترسم الهمزة المتوسطة على السطر:

1. إذا كانت مفتوحة بعد ألف.
2. إذا كانت مفتوحة بعد واو ساكنة[1].

- أخطاء رسم الهمزة المتوسطة:

من الأخطاء الشائعة في كتابات الطلبة إهمالهم للهمزة: ومثال ذلك: الان، إن شاء الله، يومنون، الراي، مراة، الاوان، تاخى، راس، فجاة، يامر، الامن، تاثر، نلاحظ على هذه الكلمات عدم وجود أي همزة وهذا مخالف للقاعدة النحوية للهمزة المتوسطة فحكمها الإثبات لا الحذف والصواب أن نكتب: الآن، لأن، إن شاء الله، يؤمنون الرأي، مرأة، مرآة، الأوان، تأخر، رأس، فجأة، يأمن، الأمن، تأثر.

ومن الأخطاء أيضا قولهم: "مَنْزِق، مُئسسة، نضاءل، مأسسة، مرءاب، تئاكل".

والملاحظ هنا كتابة الهمزة في مواضع غير مواضعها.

---

[1] الطاهر خليفة القراضي: الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002، ص213-215.

فالهمزة في مئزق كتبت على النبرة وهي ساكنة بعد فتح أي أن حكمها أن ترسم على الألف فتقول "مأزق".

وفي كلمة مئسسة كتبة أيضا على النبرة وهي مفتوحة بعد ضم أي أن حقها أن تكتب على الواو فنقول "مؤسسة" وكذلك في كلمة مأسسة.

أما في كلمة "مرءاب" فقد كتبت على السطر وهي مفتوحة بعد سكون والساكن ليس من حروف المد أي أن حكمها أن ترسم على الألف فتقول:"مرآب".

وفي كلمة "تئاكل" جاءت على النبرة وهي مفتوحة بعد فتح فحقها أن ترسم على الألف هي الأخرى فنقول "تآكل".

ومن الأخطاء أيضا قولهم: "تساءُل، مسائلة، مأيد، التئشيرة".

نلاحظ على الكلمات وجود خلل في كتابة الهمزة المتوسطة ففي كلمة "تساءُل" كتبت الهمزة على السطر وهي مضمونة بعد ساكن فحكمها إذا أن تكتب على الواو فتقول: تساؤل.

وفي كلمة "مسائلة" كتبت على النبرة وهي مفتوحة بعد ساكن فحقها أن تكتب على السطر فتقول:"مساءلة".

أما في كلمة "مأيد" فقد وردت الهمزة على الألف وهي مفتوحة بعد ضم فحكمها أن تكتب على الواو فتقول "مؤيد".

وفي كلمة "التئشيرة" ظهرت الهمزة على النبرة رغم أنها ساكنة بعد فتح فحقها أن تكتب على الألف وليس على النبرة فتقول :"التأشيرة."

2-2 طريقة رسم بعض الحروف:

الكتابة المستعملة في حياتنا اليومية الخاصة والعامة هي الكتابة بخط الرقعة، وخط الرقعة له قواعده وأصوله عند رسم الحروف، ونظراً لعدم التدريب عليه أو عدم العناية نجد كتاباتنا مليئة بالأخطاء في رسم الحروف والكلمات، مما يكون له الأثر البالغ في الكتابة من حيث تشويه جمالها وانسجامها، وربما أدى سوء الخط إلى الغموض واللبس في

المعاني، كما أن الكتابة بهذه الصورة المشوهة تسيء إلى صاحبها، بل وتجعله يحس خزيا وعارا[1].

أ- تاء التأنيث المفتوحة والمربوطة:

أ. إذا أردنا تأنيث الفعل فإن تاءه يجب أن تكون مطلوقة.

ب. إذا أردنا تأنيث الاسم أو الصفة فيجب أن تكون التاء مربوطة نحو: سالم ←سالمة، صادق ← صادقة، موظف ← موظفة.

ج.إذا جمعنا أي اسم مفرد خال من التاء (المطلوقة) جمع تكسير وجاءت به تاء فيجب أن يكون آخره تاء مطلوقة أيضا نحو: صوت←أصوات[2].

- أخطاء الكتابة تاء التأنيث المفتوحة:

ومن أخطاء تاء التأنيث المفتوحة التي وجدناها في بحوث الطلبة نذكر:"فهيمنة الاستعارة" إختلفة الآراء النقدية،"نشأة الدراسات"، "ظهرة النظرية"، "تأسسة المدرسة".

نلاحظ على الأمثلة المذكورة أن الأفعال:"هيمنة"، "أختلفة"، "نشأة"، "ظاهرة"، "تأسسة" جاءت بتاء مربوطة وحقها الفتح لأنها أفعال وليست أسماء والصواب أن يقال:"هيمنت"، "إختلفت"، "نشأت"، "ظهرت"، "تأسست" فهي تاء التأنيث الساكنة.

- أخطاء كتابة تاء التأنيث المربوطة:

ومن أخطاء تاء التأنيث المربوطة التي وجدناها في البحوث وأوراق الامتحان نذكر: "آدات"، إقامت علاقات"، "عمليت"، "نشأت".

نلاحظ أن التاء في الأمثلة جاءت مفتوحة والأصل في تاء الأسماء أن تكون مربوطة ومنه فالصواب أن تكتب هكذا:"آداة"، "إقامة"، "عملية نشأة".

---

[1] فخري محمد صالح: اللغة العربية أداء ونطقا إملاء وكتابة، دار الوفاء، المنصورة، مصر، 1994، ص 214.

[2] الطاهر خليفة القارضي: الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، ص206.

ب- حرف الضاد:

حرف الضاد من حروف المباني في الكلم العربي وهو من الحروف الشمسية التي تشدد في النطق، وتهمل قبلها لام التعريف نطقًا لا كتابة.

لكن كثيرا من التلاميذ وحتى طلاب الجامعات وجدنا أن لديهم خلطاً بين حرفي الضاد والظاء، فحينا يكتبون الضاد بالاشالة وحينا يكتبون الظاء بدون اشالة.

- أخطاء كتابة حرف "الضاد" والظاء:

ومن أخطاء الطلبة التي صادفناها خلال تصحيح البحوث و أوراق الامتحانات نذكر: "تضافر"، "لحضة"، "موضف"، "وضائف اللغة"، "ضل صامدا"، "ضهور"، "ضرف"، "لفض" نلاحظ من خلال الأمثلة أن الطلبة لا يفرقون بين الضاد والظاء فقبلت الظاء ضادا والصواب أن يقال:"تظافر"، "لحظة"،"موظف"،"وظيفة"، "ظل صامدا"، "ظهور"، "ظرف لفظ".

ومن الأخطاء أيضا نجد: "تخظير"، "أخظر"،"للقظاء"، "وظع"، "الموظوع"، "إظراب"، "بالإظافة".

كما نلاحظ على هذه الأمثلة الضاد قلبت ظاءً والصواب أن تكتب هكذا:"تحضير"، "أخضر"، "للقضاء"، "وضع"، "الموضوع"، "إضراب"، "بالإضافة".

ج- كيفية كتابة إلى، على:

بعض الطلبة يكسل في كتابة الألف المقصورة الملتصقة ب: "على"و "إلى" أو يغفل عنها بسبب السرعة في الكتابة، أو أنهم لا يرونها حرف مهم واجب كتابته.

ومن بين الكتابات الخاطئة "إل"، "عل"، "عال"، "إلى"، "على"و الصواب أن تكتب "إلى"و"على".

2-3 الإعجام:

لغة: العجم، والعجم، خلاف العرب والعرب يقال عجمي وجمعه عجم وخلافه عربي وجمعه عرب، ورجل أعجم وقوم أعجم.

وقال ابن الأثير: حروف المعجم حروف (ا، ب،ت، ث) سميت بذلك من التعجيم، وهو إزالة العجمة بالنَّقط[1].

والصحيح ما ذهب إليه أبو العباس المبرد في قوله:"أعجم الكتاب وعجمه أي: نقطة قال ابن جني: أعجمت لكتاب أزلت استعجامه، والعجماء، البهيمة، سميت عجماء لأنها لا تتكلم قال وكل من لا يقدر على الكلام فهو أعجم ومستعجم .

ويقال قرأ فلان فاستعجم عليه ما يقرؤه، إذا التبس عليه فلم يتهيأ له أن يمضي فيه[2].

اصطلاحا:

هو إما زيادة نقطة على الحرف المهمل، مثل حرف الحاء المهملة، إذا وضعنا أسفلها نقطة تصبح جيما، وإذا وضعنا أعلاها نقطة تصبح خاء، وكذلك الأمر بالنسبة للحروف المهملة نحو الدال والراء والسين...، أو بحذف النقطة من الحرف المعجم (المنقوط) مثل حرف الخاء يصبح حاء والزاي يصبح راء وهكذا...، وإذا كان الحرف منقوطاً نقطة واحدة تضاف إليه نقطة فيتغير كليا، مثل الباء تصبح ياء، والفاء تصبح قافا...

أخطاء الإعجام:

من أخطاء الطلاب في جامعة محمد بوضياف، وجدنا: "دراسة اللغة العربية"، "...وكيفية تناولها"، "يمكنها من تقضى"، "جمع وتدوين اللغة"، "المرور عنه"، "مرحلة التدوين"، "كان الراوى يرحل إلى البادية"، "في وصف الفتى أو الشيح"، "تم استمر الفساد"، "الموضوعات اللعوية"، "في أحضان لغتبن".

نلاحظ على الأمثلة المذكورة أعلاه إما غياب النقاط كليا في بعض حروف الكلمات أو كتابة واحدة وإغفال الأخرى.

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، لابن منظور، ص2826.

[2] المصدر نفسه، ص2827.

والصواب أن تكتب:"كيفية تناولها"، "يمكنها من تقضي"، "جمع وتدوين اللغة"، "المروي عنه"، "مرحلة التدوين"، "كان الراوي يرحل إلى البادية"، "في وصف الفتى أو الشيخ" ،"ثم استمر الفساد"، "الموضوعات اللغوية"، "في أحضان لغتين".

ومن أخطائهم أيضا وجدنا:

2-4 الحذف والزيادة:

المقصود بهذا النوع من الأخطاء حذف حرف من صيغة الكلمة الصحيحة أصلا أو زيادة حرف عليها بحيث تصبح خطأً.

ويعزى سبب وقوع المتعلمين في مثل هذا النوع من الأخطاء إلى عدم قدرة المتعلمين على اشتقاق الصيغ التي يحتاجونها في كتاباتهم ومن الواضح أن سبب الخطأ عدم الانتباه إلى الحالة الإعرابية لسياق تلك الكلمات أما سبب الوقوع في الخطأ مثل:"أرجوا، أرجو" فناتج عن القياس الخاطئ[1].

فهذه الألف تزاد للإشارة إلى واو الجماعة التي لم يتصل بها حرف أو ضمير أو اسم ظاهر، وتسمى الألف الفارقة (التي تفرق بين واو الجماعة في نهاية الكلمة وبين غيرها)، ولا تأتي إلا في نهاية الفعل فقط[2].

لم ينتبه الطالب إلى أن الواو في (أرجو) أصلية وليست (واو) ضمير الجمع، فهي لا تؤدي أي وظيفة في حين تؤديها واو ضمير الجماعة[3].

- أخطاء الحذف:

ومن أخطاء الطلبة التي وجدناها وبكثرة نذكر:"يك" "أم"، "استعملا" "يتجوز السامع"، "عل"، "البلاغ"، "يتعمل"، "وجد"، "لبد"، "جمع"، "مخط"، "بلنص"، "إلا الإخبار"، "الإجراءت".

---

[1] محمد أبو الرب: تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد 2، 2007م، ص9.

[2] فخري محمد صالح: اللغة العربية أداء ونطقا إملاء وكتابة، ص166.

[3] محمد أبو الرب: تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ص09.

نلاحظ على هذه الكلمات أن بعض الحروف قد بترت منها إما السرعة الكتابة أو لضيق الوقت أو لتوتر الطالب أو ضعف احتمال هو جهله بالقاعدة.

والصواب فيها أن يقال: "يبك"، "أما"، و"استعمالا" و"ويتجاوز السامع"، "وعلى"، و"البلاغة" و"ويتعامل" و"وجود"، و"لابد" و"جميع" و"مخطط" و"بالنص" وإلى الإخبار"، "الإجراءات".

- أخطاء الزيادة:

ونذكر أيضا من أخطاء الزيادة التي وجدناها في بحوث الطلبة وأوراق امتحاناتهم نذكر: "هاذا" و"الالكن" و"هاؤلاء" و"ذالك"، "اللعلو"، و"بالا استمرارية"، "بدلو"، "لشاعر" و"أدعوا".

ونلاحظ على هذه الكلمات أنها زيدت فيها بعض الحروف والصواب فيها أن يقال: "هذا" و"لكن" و"هؤلاء"و "ذلك" و"العلو" و"بالاستمرارية" و"يدل" و"للشاعر"، "أدعو".

2-5 إبدال حرف بحرف آخر:

ويقصد بهذا النوع من الأخطاء الخلط بين أصوات الحروف المتقاربة في المخرج، وهو عبارة عن نطق خاطئ لبعض الأصوات أنتقل إلى صورتها الكتابية، وذلك يؤكد أن كتابتها العادية في أغلبها هي كتابة فونولوجية إلا أنها لم تأخذ بعين الاعتبار إلا التأديات الوظيفية فهي لا تُدَوَّن الأصوات وإنما الفونيمات[1].

- أخطاء إبدال حرف بحرف آخر:

من أخطاء إبدال الحروف التي وجدناها في بحوث الطلبة نذكر قولهم: "وسف"، "دراصة"، "وفغ" ،"الفرء" "وصيط"، "يصحبها"، "بزلت".

الملاحظ على هذه الكلمات أنها جاءت بحروف غير حروفها والصواب أن يقال: "وصف" "دراسة"، "وفق"، "الفرق"، "وسيط"، "يسحبها"، "بذلت".

وربما كان السبب في هذا النوع من الأخطاء هو سوء نطق بعض الحروف، أو الإرتباك أو السرعة في الكتابة أو ضيق الوقت وقليلا ما يكون سببه الجهل بالقاعدة.

---

[1] محمد أبو الرب: تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، ص09.

وهكذا نرى أن مشكلات الكتابة العربية مشكلات مبالغ فيها، وأن العربية ليست بدعا في ذلك لأن اللغات الأجنبية فيها مثل هذه الصعوبات وأن الموازنة بين نظام الكتابة العربية ونظم الكتابة في اللغات الأخرى لا وجه له لأن لكل لغة خصائصها التي تميزها عن غيرها ولأن الحروف العربية قد جمعت بين الإيجاز والانسجام وجمال الشكل واليسر في مبناها وأن التجديد المنشود يجب أن ينصرف إلى طرق تعلم الكتابة العربية وأخيرا فإن مجمع اللغة العربية قد أوضح لنا حقيقة هذه المشكلات وزودنا بالرأي فيها[1].

3- الأخطاء الصرفية

إن لعلم الصرف أهمية عظيمة فهو أحد أركان علوم العربية الرئيسية، ولا غنى لطالب اللغة العربية المختص فيها عن الإلمام به، إلماما كاملا، وعن إتقانه وإجادة العمل بأصوله وأحكامه وقوانينه، وقد ذكر ابن جني أن علم الصرف "يحتاج إليه جميع أهل العربية أيما حاجة، وبهم إليه أشد فاقة لأنه ميزان العربية"[2].

الصرف لغة:

هو رد الشيء عن وجهه، صرفه يصرف صرفا فأنصرف وصارف نفسه عن الشيء: صرفها عنه وقوله تعالى:"صرف الله قلوبهم" أي أضلهم الله مجازاة على فعلهم، وصرفت الرجل عني فأنصرف[3].

والتصريف هو التغيير، ومنه تصريف أي تغيرها .

اصطلاحا:

فهو العلم بأحكام بنية الكلمة وبما لأحرفها من أصالة وزيادة وصحة وإعلال وإبدال ونسبة ذلك: وهو يطلق على شيئين:

الأول: تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة ضروب من المعاني.

---

[1] حسن شحاتة: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ص24.

[2] محمد ربيع الغامدي: محاضرات في علم الصرف، خوارزم العلمة، ط2، جدة، 2009، ص11.

[3] ابن منظور: لسان العرب، ص3434.

والآخر: تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها ولكن لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والإدغام والقلب، ولا يتعلق التصريف إلا بالأسماء والأفعال المتصرفة[1]، هو علم بأصول يعرف بها أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب[2].

كما يعتبر علم الصرف من أدق العلوم اللغة وأهمها، لأنه علم هيآت الكلمات قبل دخولها في التراكيب وربما كانت التعقيدات التي عرفها هذا العلم من أكبر التعقيدات التي تعترض الباحث نظرا لتشعبها وافتراض الدراية بالأصول، ونظرا لوسع اللغة العربية وصعوبتها[3].

أما مادة علم الصرف فأمران:

1. الأسماء المتمكنة، ونعني بها الأسماء المعربة غير المبنية أصالةً لأن الأسماء المبنية لا يأتي فيها التغيير والتحويل للزومها صيغة واحدة.

2. الأفعال المتصرفة، أما الحروف فلا يعني بها الصرفي، لأنها أو غل لزوما من جامد الأفعال ومبني الأسماء، فليست هي والأسماء المبنية والأفعال الجامدة موضع اهتمام الصرفي[4].

أ- المشتقات:

لكل لغة من اللغات الإنسانية وسائلها الخاصة في توليد الألفاظ وتنمية الثروة اللفظية فيها، وتتحدد هذه الوسائل وفق النظام الصرفي لكل لغة فمعلوم أن كل لغة تمتاز عن غيرها بمميزات خاصة تؤثر فيها، وفي تكوين أنظمتها المختلفة، وفي تحديد العلاقات بين عناصرها وتؤثر أيضا في الوسائل التي تتخذها اللغة لإنتاج الجديد من مفرداتها واللغات من حيث أبنية الكلم فيها ونظمها الصرفية ثلاث فضائل: اللغات العازلة التي تتخذ أبنية الكلم فيها أوضاعا ثابتة مثل اللغات القديمة الشومرية في العراق اللغات اللاصقة أو

---

[1] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، ص207.

[2] ابن الحاجب: الكافية في علوم النحو والشافية في علم التصريف والخط، ص59.

[3] ديزيرة سقال: الصرف وعلم الأصوات، دار الصداقة العربية، بيروت، ط1، 1996، ص07.

[4] عبد الحميد السيد: المغني في علم الصرف، دار صفاء، ط1، عمان، 2010، ص16.

الإلصاقية: وهي اللغات التي تتبني ألفاظها من مادة أصلية تتألف من مقطع أو أكثر تبقى ثابتة ويستعان فيها لتنويع الصيغ الصرفية بزوائد تلتصق بالمادة الأصلية على صورة سوابق **Ipefix** أو لواحق **Suffix** مثل: اللغة التركيبة واللغة الفرنسية.... [1]

اللغات المتصرفة أو الاشتقاقية: وهي التي تقوم على مادة أصلية تحور بنيتها الداخلية تحويرا ذاتيا وتشكل على هيئات متنوعة بزيادات من أولها وآخرها ووسطها حسب نظام صوتي معين من أجل تنويع الصيغ[2].

تعريف الاشتقاق لغة:

الاشتقاق في الأصل، أخذا لشق الشيء أي نصفه، ومنه اشتقاق الكلمة من الكلمة أي: أخذها منها[3].

واشتقاق الكلام: الأخذ فيه يمينا وشمالا واشتقاق الحرف من الحرف: أخذه منه ويقال: شقق الكلام إذا أخرجه أحسن مخرج وفي حديث البيعة: تشقيق الكلام عليكم أي التطلب فيه وشق: هو مصدر قولك شققت العود شقا والشق: الصدع[4].

اصطلاحا:

الاشتقاق هو أخذ كلمة من أخرى مع تناسب بينهما في المعنى وتغيير في اللفظ مثل (حسن من حسن) وأصل المشتقات جميعا المصدر.

والأسماء المشتقة: اسم الفاعل، واسم المفعول، والصفة المشبهة، واسم التفضيل، واسم الزمان، واسم المكان، واسم الآلة[5].

وهو أخذ كلمة من كلمة بشرط أن يكون بين الكلمتين تناسب في اللفظ والمعنى وترتيب الحروف مع تغاير في الصيغة نحو: اكتب، يكتب، كتب، الكتابة، وهذا هو

---

[1] عبد الحميد السيد: المغني في علم الصرف، ص21.

[2] المرجع نفسه، ص22.

[3] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، ص208.

[4] ابن منظور: لسان العرب، ص2302.

[5] سعيد الأفغاني: الموجز في قواعد اللغة العربية، ص172.

الاشتقاق الصغير المبحوث عنه في علم التصريف وهناك نوعان من الاشتقاق: الأول أن يكون بين كلمتين تناسب مع اللفظ و المعنى دون ترتيب الحروف: كجذب وجبذ ويسمى الاشتقاق الكبير، والآخر: أن يكون بين الكلمتين تناسب في مخارج الحروف، كنهق ونعق ويسمى الاشتقاق الأكبر[1].

- **اشتقاق الأفعال:**

- **اشتقاق الماضي:**

يؤخذ الماضي من المصدر على أوزان مختلفة مثل: كتب وأكرم وانطلق واسترشد.

- **اشتقاق المضارع:**

يؤخذ المضارع من الماضي، بزيادة حرف من أحرف المضارعة في أوله: "أتيت" نحو: أذهب، نذهب، يذهب، تذهب.

وإن كان الماضي ثلاثياً يُسكن أوله بعد دخول أحد أحرف المضارعة.

وإن كان رباعيا فما فوق، فإن كان في أوله همزة زائدة تحذف ويكسر ما قبل آخره، فتقول انطلق ← ينطلق، وإن كان في أوله تاء "زائدة"، يبق على حاله بلا تغيير، وإن لم يكن في أوله همزة ولا تاء زائدتان، يكسر ما قبل آخره"يايع".

وحرف المضارعة يكون مفتوحا إلا إذا كان الفعل رباعي، فهو مضموم[2]

- **اشتقاق الأمر:**

يؤخذ الأمر من المضارع، بحذف حرف المضارعة من أوله فإن كان ما بعد حرف المضارعة متحركا، ترك على حالة فتقول: يتعلم ← تعلم وإن كان ساكناً، يزد مكان حرف المضارعة همزة فتقول يكتب ← أكتب وهمزة الأمر همزة أمر مكسورة، نحو علم إلا أن كان ماضيه على أربعة أحرف، فهي همزة قطع مفتوحة نحو: "أكرم" أو

---

[1] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، ص208.

[2] المرجع نفسه، ج1، ص209-210.

كان ماضية على ثلاثة أحرف، ومضارعه على وزن (يفعل، مضموم العين) فهي همزة وصل مضمومة[1].

- أخطاء الاشتقاق:

من الأخطاء الشائعة الاستعمال نذكر: اسم المفعول المصوغ من الفعل الثلاثي المعتل العين (أجوف) مثل: عاش، باع، وهاب، وصاغ، وناط، ودان، واسم المفعول يجب أن يرد إلى أصله الواوي أو اليائي فنجد قولهم: "الواقع المعاش" "البضاعة المباعة"، "فلان رجل مهاب" "هذه الفقرة مصاغة صياغة غامضة"، "مال مصان"، "فلان مناط به حماية المؤسسة"، "فلان مدان"، "هذا الطفل معاق"[2].

الملاحظ على هذه الأمثلة أنها لم تصاغ صياغة صحيحة لكن هذا ما جرى على الألسنة والأقلام في وقتنا الحاضر والصواب أن يقال:"الواقع المعيش" لأنها مشتقة من عاش يعيش عيشا.

"والبضاعة المبيعة" لأنها مشتقة من باع يبيع بيعا، ليس من أباع، "وفلان رجل مهيب" لأنه من هاب يهاب هيبة.

وكذلك بالنسبة لهذه الفقرة مصوغة صياغة غامضة" لأنها مشتقة من صاغ يصوغ صوغا وصياغة.

"ومال مصون" لأنه مشتق من الفعل الثلاثي "صان يصون صونا ".

و"فلان منوط" لأنها مشتقة من ناط ينوط نوطا.

و"فلان مدين" فهو مشتق من الثلاثي "دان" وماضيه دانته ودنته و"أخيرا" هذا الطفل معوق ومعوقين لأنه مشتق من عاق يعوق عوقا ولا يوجد في العربية: أعاق يعيق معيق.

---

[1] مصطفى الغلاييني: جامع الدروس العربية، ج1، ص210.

[2] يوسف القرضاوي: أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، المكتب الإسلامي، عمان، بيروت، ط1، 2010، ص30-34.

ومن الأخطاء أيضا استعمال اسم المفعول في موضع اسم الفاعل مثل قولهم "موقف مهول"، "هذا أمر مشين".

الملاحظ على المثالين أنهما يخالفان القاعدة الصرفية والصواب أن يقال "موقف هائل" لأن المهول هو الإنسان الذي يهوله الأمر فيقال هالني الأمر يهولني هولا، فهو هائل.

وكذلك الأمر بالنسبة لـ: "هذا أمر شائن" أي يشين صاحبه ويعيبه أما المشين فهو الإنسان، وليس الأمر.[1]

بالإضافة إلى الأخطاء صيغة منتهي الجموع "مفاعل" إذا كانت العين ياء: ومن ذلك نذكر قولهم: "معائش"، "مشائخ"، "مكائد"، "مسائل"،" مصائر".

الملاحظ على هذه الكلمات أنها على وزن (مفعلة) لا على وزن "فعيلة"، فالياء فيه أصلية وليست زائدة، وليست مثل باء (فضيلة أو قصيدة) فهو زائدة ولذا تجمع على (فضائل)، (قصائد) والصواب أن يقال: "معايش": قال تعالى: ﴿**وَلَقَدْ مَكَّنَّاكُمْ فِي الأَرْضِ وَجَعَلْنَا لَكُمْ فِيهَا مَعَايِشَ قَلِيلاً مَا تَشْكُرُونَ**﴾[سورة الأعراف: الآية10]

فالياء فيها أصلية وكذلك الأمر في "مكايد" لأنها من (المكيدة) و(الكيد) ومثل ذلك في "مشايخ" يقول العلامة الشيخ عبد الفتاح أبو عدة –عالم سوري– رحمة الله: يا أخواتنا، لا تهمزوا المشايخ!

ومن ذلك قولهم "في مسايل" جمع مسيل أو "مسيلة" لأن الياء أصلية مشتقة من (سال الماء يسيل سيلا).

وكذا بالنسبة "لمصاير" لأنها من الصيرورة[2].

---

[1] يوسف القرضاوي: أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، ص34–35.

[2] المرجع نفسه، ص 35–37.

ب- الإفراد والتثنية والجمع:

وينقسم الاسم من حيث العدد إلى: مفرد ومثنى وجمع، والجمع من حيث سلامة الواحد فيه وعدم سلامته: سالم وتكسير.

المفرد: هو ما دل على واحدة، نحو: رجل، امرأة، دلو، قلم.

المثنى: اسم يدل على اثنين واثنتين بزيادة ألف ونون، أو باء ساكنة ونون نحو: قلمان، قلمين، كتابان، كتابين[1].

جمع التكسير: هو كل جمع لا تقل دلالته عن الثلاثة، بحيث تكون قد طرأت على أحرفه إما زيادة أو نقصان، ويشارك مفرده في معناه وأصوله[2].

- جمع المذكر السالم:

هو ما سلم بناء مفرده عند الجمع وزيد في آخره نون مفتوحة تسبقها واو علامة رفع، أو ياء علامة نصب أو جر، نحو: سالم: سالمون وسالمين[3].

- جمع المؤنث السالم:

ويسمى أيضا الجمع بالألف والتاء الزائدتين، وهو ما دل على أكثر من إثنتين بزيادة في آخره أعنت عن عطف المفردات المتشابهة في المعنى.

- أخطاء الكلمات المفردة:

ومن أخطاء الكلمات المفردة التي استعملت وبكثرة في غير صياغتها الصحيحة نذكر كلمة "مبروك" هي من الفعل الثلاثي برك يعني الإستناخة يقال برك البعير بروكا أي ألصق صدره بالأرض.

---

(1) عبد الحميد السيد: المغنى في علم الصرف، ص253.

(2) ديزيرة سقال: الصرف وعلم الأصوات، ص83.

(3) المرجع نفسه، ص69.

أي أنه لا توجد أي علاقة بين هذا المعنى والمعنى المراد –التهنئة– والصواب أن يقال: "مبارك" من البركة والتبرك قال عز وجل: ﴿**وَجَعَلَنِي مُبَارَكاً أَيْنَ مَا كُنتُ وَأَوْصَانِي بِالصَّلاةِ وَالزَّكَاةِ مَا دُمْتُ حَيّاً**﴾[سورة مريم: الآية 31].[1]

ويقال: نظر إليه بمؤخَّرةِ عينه بفتح الهمزة وكسر الخاء وتشديدها والصواب أن يقال: نظراً إليه بمؤخر عينه بتسكين الهمزة وفتح الخاء وتخفيفها: ما يلي الصدغ من العين، وكذلك: بمؤخرة عينه صحيحة أما المؤخرة فهي نهاية الشيء من الخلق، ومنه: مؤخَّرة الجيش[2].

ومن الأخطاء الشائعة النطق ببعض المفردات مثل: "الثغرة"، "رجل"، "صلب"، "هويتها" "هَمَّام"، "كمَّامَة"، "الحَلقة".

الملاحظة على هذه المفردات أنها وردت بصورة خاطئة لكن هذا هو الشائع بين العامة والخاصة والصواب أن يقال:

"الثغرة" على وزن فرجة، و"صُلب"، بضم الصاد وكأنهم حسبوا أن "الصُّلب" بالضم وصف للحديد فقط.

"وهُويتها" بضم الهاء لأنها نسبة إلى "هُوَ" ضمير الفصل للغائب .

"صِمام" بكسر الصاد وتخفيف الميم، على وزن مِلاك الأمر وقِوامه وسياجه.

وكذلك في "كمامة" بكسر الكاف وعدم تشديد الميم.

"الحَلْقة" لأن الاسم الثلاثي الساكن (العين) إذا كان على وزن (فَعْلَة)، وكانت فاؤه مفتوحة وعينه غير معتلة، ولم يكن وصفا، فإنه يجمع على (فَعَلات) وهذا ما دفعهم إلى هذا الخطأ ومنه قولنا ركعة ركعات[3].

ومن ذلك كثير لكن اكتفينا نذكر أمثلة شائعة فقط للتوضيح.

---

[1] محجوب محمد موسى: تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، دار الإيمان، الإسكندرية، ج1، دط، 2003، ص12.

[2] هلا أمون: معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة، دار القلم، دط، دت، ص20.

[3] يوسف القرضاوي: أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، ص42–44.

- أخطاء المثنى:

ومن أخطاء المثنى نذكر قولهم: "سوداوتان" هذا خطأ لا يغتفر لأن منذ التعليم الابتدائي يعلم التلاميذ أن تثنية المفرد الممدود إن كانت همزته للتأنيث كسوداء وحمراء تقلب في التثنية واواً فنقول: سوداوان وحمراوان...[1]

"والدولتان الأعظم" وهذا خطأ مبين فالأعظم اسم تفضيل محلى بـ "ال"، فيجب مطابقته للمفضل في الأفراد والتثنية والجمع والتذكير والتأنيث والصواب أن يقال: الدولتان العظيمتان.[2]

- أخطاء الجمع:

من أخطاء الجمع نجد كلمة "مُدراء" وكأنهم قاسوا كلمة (مدير) على كلمة وزير، أو سفير، أو عميد، وأمثالها ما هو على وزن (فعيل) وهي تجمع عادة على وزراء، وسفراء، وعمداء.

وهذا القياس غير صحيح والصواب أن تجمع كلمة مدير جمع مذكر سالم فنقول: "مديرون"، في حالة الرفع، ومديرين في النصب والجر.

ويقولون: "وُرُود" جمع لوردة وهذا خطأ فالورود مصدر للفعل ورد والصواب: "وردات"، فمفردة وردة مختوم بتاء التأنيث وما ختم بها صح جمعه جمع مؤنث سالما[3].

ويقال: وزع على الجنود عشر بنادق.

والصواب: بندقيات، أما بنادق فهي جمع لكلمة بندق[4].

ويقال: "الأجاويد" من الفعل جاد أي سخا وبذل لكن الصواب: الأجاود والأجواد، أما الأجاويد فهي جمع لكلمة "الجواد" وهي الفرس السريع[5].

---

[1] محجوب محمد موسى: تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، ص117.

[2] المرجع نفسه، ص48.

[3] المرجع نفسه، ص17.

[4] هلا أمون: معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة، ص41.

[5] المرجع نفسه، ص59.

الفصل الثالث

دراسة تحليلية ميدانية للأخطاء اللغوية

أولا: أدوات البحث

ثانيا: تحليل الأخطاء ووصفها وتصنيفها

ثالثا: أساليب مقترحة للحد من الأخطاء اللغوية

تمهيد:

لدراسة وتحليل أخطاء طلبة علوم اللسان في جامعة المسيلة والكشف عن أنواعها والأسباب الكامنة وراء حدوثها، استوجب منا اختيار مدونة من إعداد الطلبة، وقد تمثلت في البحوث وأوراق الامتحان، وكان الاختيار عشوائيا نظرا لصعوبة الحصول على المدونة.

أولا- أدوات البحث:

اعتمدنا في بحثنا هذا على مجموعة من الأدوات والوسائل التي كان لها الدور الفعال في الكشف عن الحقائق واستنتاجها ومن بين هذه الوسائل:

العينة: هي الفئة تمثل مجتمع البحث (poputionresearch) أو جمهور البحث، أي جميع مفردات الظاهرة التي يدرسها الباحث، أو جميع الأفراد أو الأشخاص أو الأشياء التي تكون موضوع مشكلة البحث[1]

وتتمثل عينتنا فيما يلي:

الجدول (1): يمثل العينة المدروسة.

العينة المدروسة	البحوث	أوراق الامتحان
التخصص	**دراسات لغوية**	**أدب عربي**
المستوى	**السنة الثانية ليسانس**	**السنة الثالثة ليسانس**
العدد	**29 بحثا**	**89 ورقة**
التحديد الزمني	**2017/2016**	**2018/2017**

[1] رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، دار الفكر، دمشق، سوريا، ط1، 2000، ص305.

الاستبيان:

أداة مفيدة من أدوات البحث العلمي للحصول على الحقائق والتوصل إلى الوقائع والتعرف على الظروف والأحوال ودراسة المواقف والاتجاهات والآراء، يساعد الملاحظة ويكملها، وهو في بعض الأحيان الوسيلة العملية الوحيدة للقيام بالدراسة العلمية[2].

وهو عبارة عن استمارة تحتوي على مجموعة من الأسئلة تخص الموضوع المدروس.

وقد اعتمدنا في الاستبيان الخاص بموضوع بحثنا على محورين وكان موجه لأساتذة الجامعة فقط.

المحور الأول: يتعلق بالبيانات الشخصية، منها الجنس والأقدمية والخبرة والمقياس المدرس.

المحور الثاني: خاص بالأسئلة، وقد تضمن خمسة عشر سؤالا في مختلف المجالات بدقة واختصار.

- وكان عدد الاستمارات عشرين استمارة، وزعت على الأساتذة العاملين بقسم الأدب العربي، وتم جمعها والتأكد من صلاحيتها والإجابات الموجودة فيها ثم تحليلها وفق جداول وقد اعتمدنا على النسب المئوية في إحصائها والتعليق عليها بهدف الوصول إلى نتائج علمية دقيقة وذلك بالاعتماد على المنهج التحليلي والإحصائي.

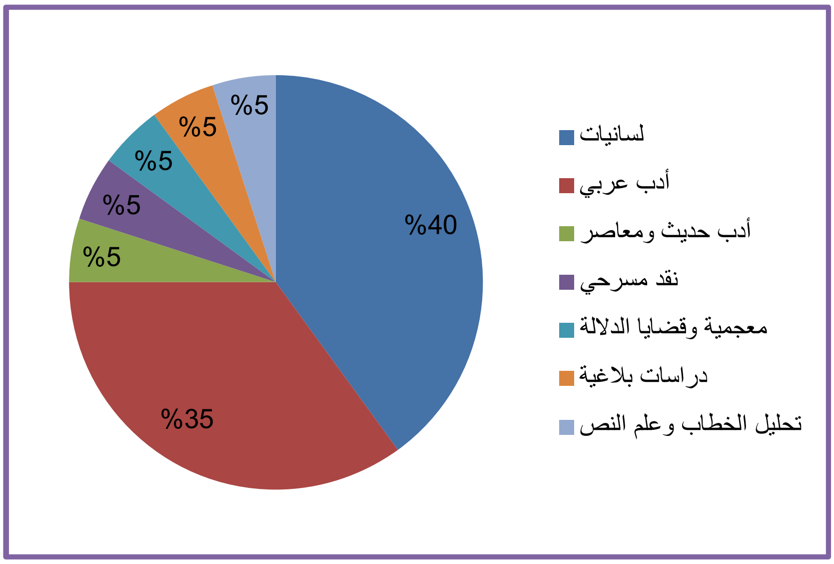
نتائج الدراسة:

- الجدول (2) يوضح متغير التخصص:

التخصص	العدد	النسبة المئوية
لسانيات	**8**	**40%**
أدب عربي	**7**	**35%**
أدب حديث ومعاصر	**1**	**5%**
نقد مسرحي	**1**	**5%**

[2] رجاء وحيد دويدري: البحث العلمي أساسياته النظرية وممارسته العملية، ص329.

معجمية وقضايا الدلالة	1	5%
دراسات بلاغية	1	5%
تحليل الخطاب وعلم النص	1	5%



يوضح الجدول الثاني تخصصات الأساتذة الذين وزع عليهم الاستبيان حيث نجد نسبة (40%) تخصص لسانيات عامة وهذا راجع إلى أن اللسانيات تخصص مفعم بالحيوية والمتعة لذا يتجه إليه أغلب الطلبة، بالإضافة إلى أننا لسنا منمدمجين كثيرا مع أساتذة التخصصات الأخرى فنحن على علاقة وعلم فقط مع أساتذة اللسانيات يحكم التخصص.

ويليها مباشرة تخصص الأدب العربي بنسبة (35%) وهي تمثل نسبة الأساتذة الذين يميلون إلى الأدبيات والشعر أكثر منها إلى اللغويات.

أما عن تخصصات: الأدب الحديث والمعاصر، والنقد المسرحي، والمعجمية وقضايا الدلالة، والدراسات البلاغية، وتحليل الخطاب فكانت نسبها متماثلة بحكم أنه لا يوجد ميول كبير بالنسبة لها، حيث قدرت بـ 50%.

الجدول (3) يوضح الدرجة العلمية:

الدرجة العلمية	العدد	النسبة المئوية
التأهيل الجامعي	**1**	**5%**
أستاذ محاضر –أ–	**7**	**35%**
أستاذ محاضر –ب–	**3**	**15%**
دكتوراه	**3**	**15%**
ماجستير	**6**	**30%**

قراءة وتعليق:

يوضح الجدول (3) الدرجات العلمية للأساتذة الذين أجابوا عن الاستبيان، حيث كانت نسبة (5%) لدرجة التأهيل الجامعي، أما بالنسبة لتصنيف "أستاذ محاضر –أ– "فقد حصل على الحظ الأوفر من بين كل الدرجات المذكورة في الاستبيان وذلك بنسبة (35%)، وتليها درجة "أستاذ محاضر–ب–" بنسبة (15%)، وتساويها درجة "دكتوراه" بنسبة (15%) أما آخر تصنيف تحصلنا عليه هو تصنيف ماجستير نسبة (30%) من معدل الأساتذة المجيبين عن الاستبيان.

الجدول (4) يمثل المقياس المدرس:

المقياس المدرس	العدد	النسبة المئوية
نحو وصرف	**3**	**15%**
تعليمية اللغة العربية	**2**	**10%**
فقه اللغة	**3**	**15%**
لسانيات	**2**	**10%**
أدب مغاربي	**2**	**10%**
الأسلوبية وتحليل الخطاب	**1**	**5%**
اللسانيات العرفانية	**1**	**5%**
البرمجة اللغوية	**1**	**5%**
مسرح	**1**	**5%**
شعر حديث	**2**	**10%**
علم الدلالة	**1**	**5%**
أدب مغربي قديم	**1**	**5%**

يوضح الجدول (4) نسبة (15%) من الأساتذة يدرسون مقياس نحو وصرف وهذا راجع إلى أننا وزعنا الاستبيان بدءا بأساتذة التخصص، أما بالنسبة لمقاييس: تعليمية اللغة العربية واللسانيات والأدب المغاربي والشعر الحديث فقد احتلت نسبة (10%) وأقل نسبة كانت من نصيب مقاييس الأسلوبية وتحليل الخطاب، اللسانيات العرفانية، والبرمجة اللغوية، وكذا المسرح وعلم الدلالة بالإضافة إلى الأدب المغربي القديم (5%).

المحور الثاني:

1- هل تستعمل العامية أثناء التدريس؟

إجابة السؤال (1)	العدد	النسبة المئوية
نعم	**3**	**15%**
لا	**6**	**30%**
أحيانا	**11**	**55%**

يوضح الجدول (5) أن نسبة (15%) من الأساتذة يستعملون العامية أثناء تدريسهم باعتبارها أبلغ بالنسبة لهم من الفصحى أي أنهم بها يستطيعون إيصال المعلومات إلى أذهان الطلبة بشكل أدق وأوضح من الفصحى ثم تليها نسبة (30%) الذين أجابوا عن السؤال بـ: "لا" أي استعمال العامية في تدريسهم منعدم وهذا ما تطمح إليه كل الجامعات الجزائرية والعربية عامة.

أما الذين أجابوا عن السؤال بـ"أحيانا" فكانت نسبتهم (55%) وهذا راجع إلى أنهم يطمحون لإيصال المعلومة بأي لغة. المهم أنها تصل إلى الأذهان لا يشوبها الغموض.

2- أي طريقة تعتمد أثناء التدريس؟ ولماذا؟

إجابة السؤال (2)	العدد	النسبة المئوية
الحوارية	**13**	**65%**
الإلقائية	**3**	**15%**
مزيج بين الطريقتين	**4**	**20%**

يوضح الجدول (6) أن أكبر نسبة من الأساتذة والمتمثلة في (65%) يعتمدون الطريقة الحوارية لأنها تشعر الطالب بأنه معني، ويجب أن يبقى حاضر الذهن غير شارد وتليها نسبة (4%) ممن يمزجون الطرق حسب موضوع الدرس والمقياس المدرس، أما أقل نسبة كانت (3%) ومثلت فيمن يعتمدون الطريقة الإلقائية.

3- هل تصحح أخطاء الطلبة الشفوية والكتابية؟

السؤال (3)	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	70%
لا	0	0%
أحيانا	6	30%

يوضح الجدول (7) أن نسبة (70%) من الأساتذة يصححون أخطاء الطلبة الشفوية والكتابية، ثم تليها نسبة (30%) ممن أجابوا عن السؤال ب: "أحيانا" أي أنهم إما يصححون الأخطاء الكتابية دون الشفوية أو العكس.

4- هل تلجؤن للتدريبات عقب الدرس؟

السؤال (4)	العدد	النسبة المئوية
نعم	11	55%
لا	05	25%
أحيانا	4	20%

- يوضح الجدول (8) أن نسبة (55%) من الأساتذة يلجؤن للتدريبات عقب الدروس وذلك للتأكد من أن المعلومات وصلت إلى ذهن الطالب بصورة صحيحة وتليها نسبة (25%) ممن أجابوا عن السؤال ب: "ى" أي أنهم لا يستعملون التدريبات عقب الدرس إما لأن الوقت كاف أم لأنه متأكد من وصول المعلومات ولا حاجة للتدريبات، وإما لأنه لا توجد قابلية عند الطالب لهذه الخطوة؛ وهناك نسبة (20%) ممن أجابوا عن السؤال ب: "أحيانا" وذلك حسب موضوع المقياس المدرس فهناك ما يستوجب التدريبات وهناك ما هو في غنى عنها.

5- هل الحجم الساعي متوافق مع عدد الدروس؟

السؤال (5)	العدد	النسبة المئوية
نعم	4	20%
لا	14	70%
أحيانا	2	10%

يوضح الجدول (9) أن نسبة (20%) من الأساتذة يتلائم عندهم الحجم الساعي مع الدروس، أي أنهم يكملون مضمون المقياس بدون حشو ولا تعويض.

وتمثل نسبة (70%) من الأساتذة الذين لا يتلائم في نظرهم الحجم الساعي مع عدد الدروس، وذلك لأن نسبة 25% تقريبا من الدروس لا يكفيها الوقت ولا يتطرق لها الأستاذ أصلا، وتمثل نسبة (10%) الأساتذة الذين أجابوا عن السؤال ب: "أحيانا" وذلك أن هناك مقاييس لا تحتاج لحجم ساعي كبير وهناك مقاييس تحتاج لوقت أطول من المقاييس الأخرى.

6- هل تتوافر الوسائل والظروف اللازمة للدرس التطبيقي؟

السؤال (6)	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	45%
لا	8	40%
أحيانا	3	15%

يوضح الجدول (10) أن نسبة (45%) من الأساتذة يجمعون على أن الظروف والوسائل ملائمة ومتوفرة للدرس التطبيقي أما الأساتذة الذين أجابوا عن السؤال ب: "لا" فكانت نسبتهم (40%) وهذا راجع إلى طبيعة المقياس، وتليها نسبة (15%) ممن أجابوا بـ"أحيانا".

7- هل تكسب المقررات الطالب فكرا إبداعيا نقديا استنتاجيا؟

السؤال (7)	العدد	النسبة المئوية
نعم	8	40%
لا	3	15%
أحيانا	9	45%

يوضح الجدول (11) أن نسبة (40%) من الأساتذة أجمعوا على ن المقررات تكسب الطالب الجامعي فكرا ابدعيا نقديا استنتاجيا وذلك راجع إلى حسن اختيار المقاييس وطرائق التدريس الجيدة، أما الأساتذة الذين أجابوا "بلا" فكانت نسبهم (15%) وهذا راجع إلى عدم اهتمام الطالب بما يدرس أما الذين أجابوا "بأحيانا" فكانت نسبتهم الأكبر وكان لهم الحظ الأوفر بنسبة (45%) ويعود ذلك إلى تقبل الطالب للمقياس المدرس والطريقة التي يقدم بها الدرس وأسلوب المدرس.

8- هل ترون أن المقرر ملائم أم أنه يحتاج لإصلاحات؟

السؤال (8)	العدد	النسبة المئوية
نعم	9	45%
لا	5	25%
أحيانا	6	30%

يوضح الجدول (12) أن نسبة (45%) من الأساتذة يجمعون على أن المقرر ملائم، وتليها نسبة (25%) منهم يعتبرون المقرر غير ملائم ويحتاج لإصلاحات، أما الذين أجابوا عن السؤال "بـ أحيانا" فكانت نسبتهم (30%).

ومن بين اقتراحات إصلاح المقرر نذكر:

1- إعادة النظر في التكثيف المضموني في غياب القدرة الفكرية.

2- ربط الجانب النظري بالتطبيقي.

3- تفعيل نتائج البحوث العلمية في إطار تجديد مناهج تدريس المواد.

4- تطوير بعض المقاييس بحسب مستوى الطالب وحاجته التعليمية له.

9- هل يحمل المحتوى الدراسي الجامعي في طياته أهدافا؟

السؤال (9)	العدد	النسبة المئوية
نعم	19	95%
لا	0	0%
أحيانا	1	5%

يوضح الجدول (13) أن أكبر نسبة من الأساتذة والتي تمثلت في (95%) تؤكد أن المحتوى الجامعي ذو أهداف بناءة ومدروسة، وتليها مباشرة نسبة (5%) ممن أجابوا عن السؤال "بأحيانا" وهذا راجع إلى أن الأهداف في بعض الأحيان تتحقق بصورة عكسية مما يؤدي إلى انعكاسات سلبية أما نسبة الذين أجابوا بلا فهي (0%) فالمحتوى دائما وبالضرورة أن تكون له أهداف.

10- هل ترتبط أسئلة الامتحانات بالدرس المقدم؟

السؤال (10)	العدد	النسبة المئوية
نعم	18	90%
لا	1	5%
أحيانا	1	5%

يوضح الجدول (14) أن نسبة (90%) من الأساتذة لا يخرجون في أسئلة الامتحانات عن الدروس التي قدموها لطلبتهم أما الذين لا يتقيدون بما درسوا فكانت نسبتهم (5%) ويماثلهم في ذلك الأساتذة الذين ينوعون أسئلتهم بين ما درسوه وما درس في السنوات الماضية بنسبة (5%) أيضا.

11- إلى ماذا ترجعون ضعف مستوى الطلبة في اللغة؟

السؤال (11)	العدد	النسبة المئوية
عدم الاعتناء بالتدريبات النحوية	7	41,17%
انعدام المنهجية العلمية في إعداد التطبيقات	2	11,76%
الإجابتين معا	8	47,05%

يوضح الجدول (15) أن نسبة (41,17%) من الأساتذة أجمعوا على أن السبب الرئيسي وراء ضعف الطلبة في اللغة هو عدم الاعتناء بالتدريبات النحوية كونها أساس تنمية الثروة اللغوية، أما اللذين كان السبب عندهم هو انعدام المنهجية العلمية في إعداد التطبيقات فكانت نسبتهم (11,76%) وهناك نسبة (47,05%) من الأساتذة الذين اختاروا الإجابتين معا، أما نسبة (17,64%) اختاروا أن تكون إجاباتهم غير مقيدة بما هو في الاستبيان وقد تمثلت فيما يلي:

1- الإشكالية تكمن في طرائق عرض المادة العلمية.

2- ضعف التحصيل في مستويات ما قبل الجامعة.

3- عدم اهتمام الطالب بالمطالعة.

12- ما سبيل الطالب لتنمية ملكته اللغوية؟

هذا السؤال لا يحتاج إلى جدول ولا إلى نسب مختلفة فقد أجمع كل الأساتذة على:

المطالعة الجادة وقراءة مصادر العربية وكذا إعطاء العربية مكانتها في أنفسهم ومعاملاتهم، بالإضافة إلى التمرن على التدقيق اللغوي لأعمال الزملاء مع مراجعة القواعد، وكذا يجب على الطالب أن يعود نفسه على استعمال اللغة الفصحى مشافهة وكتابة، بالإضافة إلى حفظ القرآن والمتون، كما يجب على الأستاذ إجبار الطالب على تلخيص كتب الاختصاص.

13- ما سر عزوف الطلبة عن المطالعة؟

السؤال (13)	العدد	النسبة المئوية
الانترنت والوسائل العلمية الحديثة	13	72,22%
انعدام الظروف الملائمة	1	5,55%
التنشئة الاجتماعية	2	11,11%
ضعف المنظومة التربوية	1	5,55%

- يوضح الجدول (16) أن نسبة (72,22%) من الأساتذة أجمعوا على أن السبب الكامن خلف عزوف الطلبة عن المطالعة هو الانشغال بوسائل الاتصال المعاصرة بعيدا عن الواقع، أما نسبة (5,55%) فقد كان رأيهم هو انعدام الظروف الملائمة للمطالعة، وهناك نسبة (11,11%) كان رأيها أن التنشئة الاجتماعية هي السبب الرئيس لعزوف الطلبة عن المطالعة أما الذين ارتأوا أن السبب راجع إلى ضعف المنظومة التربوية كانت نسبتهم (5,55%) علما أن هناك ثلاثة أساتذة فضلوا أن يوجه هذا السؤال للطلبة أحسن.

14- فيم تنحصر أغلب أخطاء الطلبة؟

السؤال (11)	العدد	النسبة المئوية
إملائية	1	5%
نحوية	1	5%
إملائية نحوية صرفية	18	90%

يوضح الجدول (17) أن نسبة (5%) من الأساتذة يروا أن أغلب أخطاء لطلبة تنحصر في الأخطاء الإملائية، وكذلك الأمر بالنسبة للأخطاء النحوية، أما أكبر نسبة كانت (90%) حيث أجمع فيها أغلب الأساتذة على أن جل أخطاء الطلبة كانت إملائية ونحوية وصرفية بدون تخصيص.

15- ماذا تقترحون لدعم السياسة اللغوية التعليمية من أجل خدمة اللغة العربية الفصحى والرفع من مستوى متعلميها؟.

هذا السؤال تنوعت الإجابة عليه من أستاذ لآخر، ومن بين إجاباتهم نذكر:

- إعادة تأهيل المنظومة التربوية

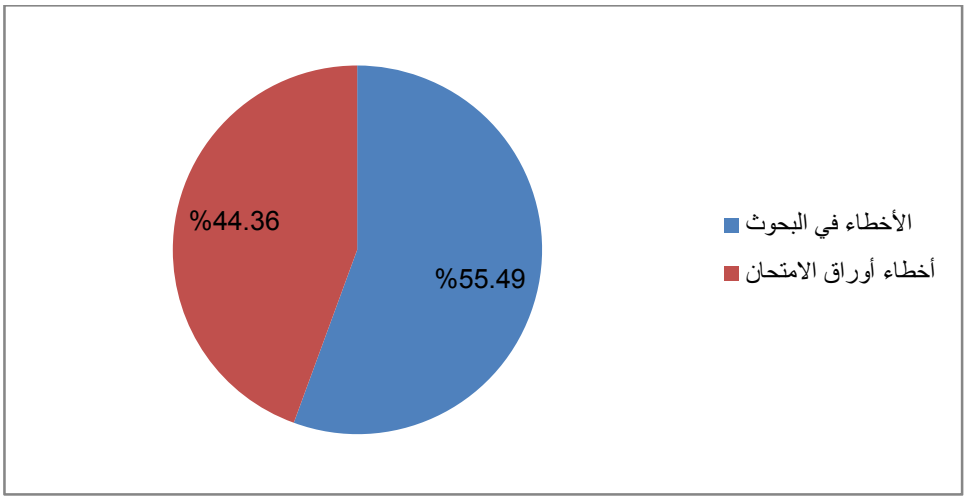
- تشجيع الملتقيات والتظاهرات الأدبية من دورات فكرية واعتبار المعيار اللغوي معيارا أساسيا في كل التخصصات.

- تكثيف التطبيقات في المواد اللغوية والحث على قراءة الكتب و تلخيصها وكذلك التزام الأساتذة بالاستعمال الفصحى أثناء التدريس

ثانيا- تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها:

إن أولى خطوات يقوم بها محلل الأخطاء -كما سبقت الإشارة إليه- هي تحديد مواضع هذه الأخطاء والتعرف على نوع كل منها، وهذا ما ستكشف عنه هذه المرحلة من الدراسة.

فمن خلال تفحصنا للمدونة محور هذه الدراسة، وجدنا أن الأخطاء التي وقع فيها الطلبة في البحوث أكثر من أخطاء أوراق الامتحان، حيث كان للأخطاء الإملائية بأنواعها نصيب الأسد وتليها في ذلك الأخطاء النحوية، ثم الأخطاء الصرفية والسبب في ذلك راجع أولا إلى أن الطلبة لا يستعملون تعبيراتهم الخاصة لهذا لم نجد الأخطاء الصرفية والنحوية بعدد كبير، أما بالنسبة لأوراق الامتحانات فكانت الإجابات دقيقة ومحدودة ومضبوطة، لا تحتاج لإبداع الطالب -أسئلة حفظ-، حيث بلغت نسبة أخطاء البحوث 55,49% من إجمال الأخطاء أما أخطاء أوراق الامتحان فكانت بنسبة 44,36%.



رسم تمثيلي يبين النسبة الإجمالية للأخطاء في البحوث وأوراق الامتحان:

1- أنواع الأخطاء النحوية:

رقم	نوع الخطأ	أخطاء البحوث		أخطاء أوراق الامتحان	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	التذبذب بين الياء والواو في جمع المذكر السالم	13	5,28%	7	1,60%
2	أخطاء المرفوعات	16	6,50%	23	5,26%
3	أخطاء المنصوبات	84	34,14%	75	17,16%
4	أخطاء المجرورات	50	20,32%	56	12,81%
5	أخطاء المجزومات	8	3,25%	5	1,14%
6	أخطاء العدد والمعدود	14	5,69%	13	2,97%
7	سوء استخدام أدوات الربط	62	25,20%	258	59,03%
	المجموع	**246**	**100%**	**437**	**100%**

يوضح الجدول (18) تكرارات الأخطاء النحوية ونسبها المئوية في كل من بحوث الطلبة وأوراقهم.

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول نلاحظ أن أكبر نسبة من أخطاء الطلبة النحوية في البحوث كانت أخطاء المنصوبات، حيث بلغت نسبتها: 34,14%، وتليها مباشرة أخطاء سوء استخدام

أدوات الربط بنسبة قدرت بـ: 25,20%، لتأتي بعدها أخطاء المجرورات بنسبة: 20,32% وكذا أخطاء المرفوعات بنسبة: 6,50%، ثم أخطاء العدد والمعدود بنسبة 5,69%، فأخطاء التذبذب بين الواو والياء بجمع المذكر السالم بنسبة 5,28%، وأخيرا أخطاء المجزومات بنسبة: 3,25%.

والأمر نفسه ينطبق على درجات شيوع الأخطاء النحوية في أوراق الامتحان؛ حيث سجلت في أخطاء سوء استخدام أدوات الربط أكبر نسبة قدرت ب: 59,03%، ثم تليها أخطاء المنصوبات بنسبة: 17,16%، ثم تأتي أخطاء المجرورات بنسبة قدرت بـ: 12,81%، وبعدها أخطاء المرفوعات بنسبة: 5,26%، فأخطاء العدد والمعدود بنسبة: 2,97%، ثم أخطاء التذبذب بين الواو والياء في جمع المذكر السالم بنسبة: 1,60%، وأخيرا أخطاء المجزومات بنسبة: 1,14%.

وعلى العموم فإن الإحصاءات التي أنجزت، بينت أن نسبة شيوع أخطاء المنصوبات في البحوث أكبر منها في أوراق الامتحان، والعكس صحيح بالنسبة لأخطاء سوء استخدام أدوات الربط، أما بالنسبة للأنواع الأخرى فقد تفاوتت نسبها من نوع إلى آخر، إلا أنها كانت في أوراق الامتحان مرتفعة جدا مقارنة بالبحوث.

كما مكننا تحليل هذه الأخطاء من التعرف على أنواع الأخطاء النحوية والإملائية والصرفية التي وقع فيها طلبة اللغة العربية بجامعة المسيلة وهي:

2- **أنواع الأخطاء الإملائية:**

رقم	نوع الأخطاء	أخطاء البحوث		أخطاء أوراق الامتحان	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	إهمال همزة القطع	395	20,51%	306	24,63%
2	إثبات همزة القطع مكان ألف الوصل	510	26,50%	74	5,95%
3	مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة	21	1,09%	38	3,05%
4	طريقة رسم بعض الحروف	345	17,92%	250	20,12%
5	الإعدام	295	15,32%	284	22,86%
6	الحذف والزيادة	302	15,69%	258	20,77%
7	إبدال حرف بآخر	57	2,96%	38	3,05%
	المجموع	1925	100%	1242	100%

يوضح الجدول (19) أعلاه تكرارات الأخطاء الإملائية ونسبها المئوية

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج الموصودة في هذا الجدول: أن أخطاء إثبات همزة القطع مكان ألف الوصل أعلاها في البحوث، حيث بلغت نسبتها: 26,50%، ثم تليها أخطاء إهمال همزة القطع بنسبة قدرت بـ: 20,51%، ثم أخطاء طريقة رسم بعض الحروف بنسبة: 17,92%، ثم تأتي أخطاء الحذف والزيادة بنسبة: 15,69% فأخطاء الإعجام بنسبة: 15,32%، في حين بلغت نسبة أخطاء الإبدال: 2,96%، واحتلت أقل نسبة أخطاء مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة 1,09%.

أما بالنسبة لأوراق الامتحان فقد أخذت أخطاء إهمال همزة القطع أكبر نسبة، حيث قدرت بـ: 24,63%، وتليها أخطاء الإعجام بنسبة: 22,86%، ثم تأتي أخطاء الحذف والزيادة بنسبة: 20,77%، في حين بلغت أخطاء طريقة رسم بعض الحروف نسبة: 20,12%، أما أخطاء اثباة همزة القطع مكان ألف الوصل فقد بلغت نسبتها: 5,95%،

وأخيرا تحتل كل من أخطاء مخالفة قواعد كتابة الهمزة المتوسطة والمتطرفة، وإبدال حرف بآخر أقل نسبة من بين الأخطاء الإملائية، حيث بلغت: 3,05%.

عموما كان عدد الأخطاء الإملائية في البحوث أكثر منها في أوراق الامتحان.

3- الأخطاء الصرفية:

رقم	نوع الأخطاء	أخطاء البحوث		أخطاء أوراق الامتحان	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
1	أخطاء الجموع	20	28,98%	21	18,79%
2	أخطاء الإفراد والتثنية	8	11,59%	17	14,40%
3	أخطاء الاشتقاق	31	44,92%	25	44,06%
4	التذكير والتأنيث	10	14,49%	28	23,72%
	المجموع	69	100%	118	100%

يوضح الجدول (20) تكرارات الأخطاء الصرفية ونسبتها المئوية.

قراءة وتعليق:

نلاحظ من خلال النتائج المرصودة في هذا الجدول أن أخطاء الاشتقاق في البحوث قد بلغت أعلى نسبة حيث قدرت بـ44.92% ثم تليها أخطاء الجموع بنسبة 28.98% في حين احتلت أخطاء التذكير والتأنيث نسبة 14.49% وأخيرا تأتي أخطاء الإفراد والتثنية بنسبة 11.59%.

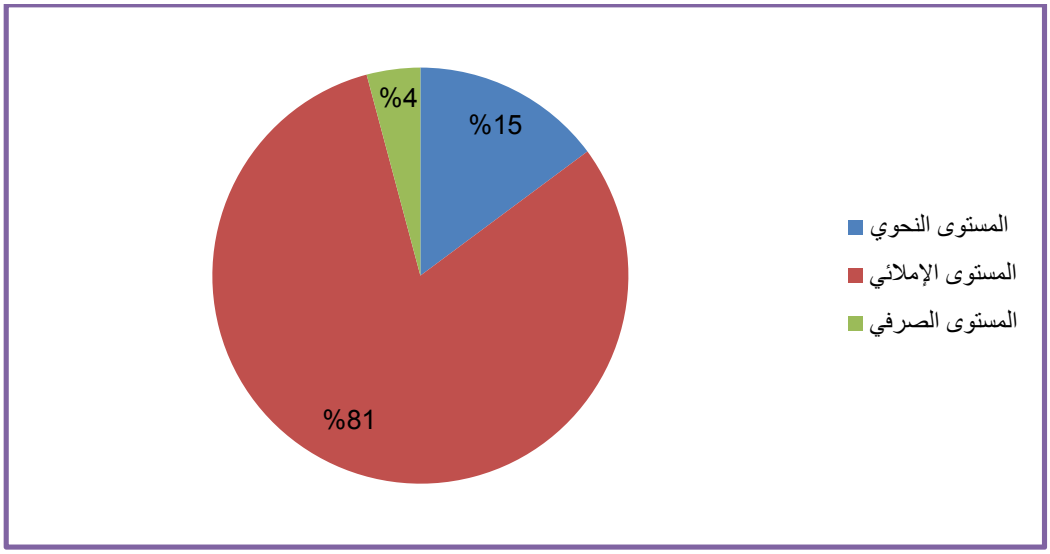
أما بالنسبة لشيوع الأخطاء الصرفية في أوراق الامتحان فقد كانت أعلاها نسبة هي أخطاء الاشتقاق التي بلغت 44.06% ثم أخطاء التذكير والتأنيث بنسبة 23.72%، فأخطاء الجموع بنسبة 18.79% في حين بلغت أخطاء الإفراد والتثنية نسبة 14.40%.

وفي الأخير نجد أن أخطاء الاشتقاق قد تساوت بين البحوث وأوراق الامتحان، أما بالنسبة لأنواع الأخطاء الأخرى فقد تفاوتت نسبها باختلاف أنواعها.

إحصاء عام للأخطاء اللغوية في البحوث:

المستوى اللغوي	العدد	النسبة المئوية
المستوى النحوي	246	%10.98
المستوى الإملائي	1925	%59.93
المستوى الصرفي	69	%3.08
المجموع الكلي للأخطاء	2240	%100

الجدول (21) يوضح عدد الأخطاء ونسبها المؤوية.

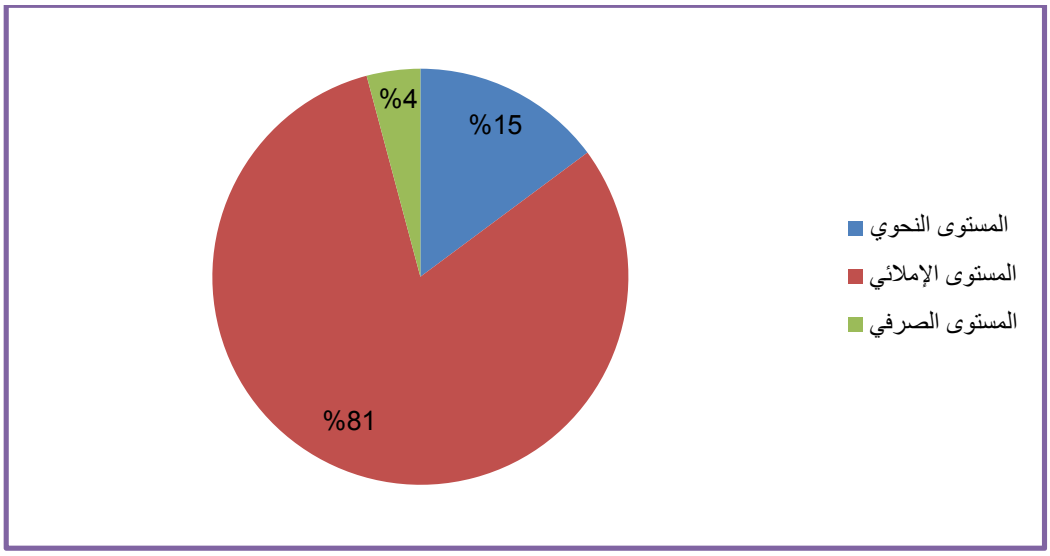


الشكل (د) دائرة نسبية تمثل الأخطاء اللغوية.

إحصاء عام للأخطاء اللغوية في أوراق الإمتحان.

المستوى اللغوي	العدد	النسبة المئوية
المستوى النحوي	437	%24.31
المستوى الإملائي	1242	%69.11
المستوى الصرفي	118	%6.56
المجموع الكلي للأخطاء	1797	%100

الجدول (22) يوضح عدد الأخطاء ونسبها المئوية.



الشكل (ه) دائرة نسبية تمثل الأخطاء اللغوية.

قراءة وتعليق:

يبين الجدولان (و) وكذا الشكلان (و) عدد الأخطاء اللغوية ونسبها المئوية في كل من البحوث وأوراق الإمتحان حيث كانت كالتالي:

1- الأخطاء النحوية:

بلغ عدد الأخطاء النحوية في البحوث: 246 خطأ، بنسبة قدرت بـ: 10.98%، في حين بلغ عددها في أوراق الامتحان: 437 خطأ بنسبة 24.31% وهذا فارق كبير، والسبب في ذلك راجع إلى أن الطالب أثناء أدائه الامتحان لا يهتم إن كانت الجملة صحيحة أم خاطئة وإنما غايته الوحيدة إنهاء الإجابة مع الوقت دون النظر إلى صحة تراكيبه اللغوية.

2- الأخطاء الإملائية:

وقد بلغ الأخطاء الإملائية في البحوث: 1925 خطأ، أي ما يعادل نسبة 85.93%، أما في أوراق الامتحان فقد بلغ عددها: 1242 خطأ بنسبة 69.11%، هناك تفاوت بين النسبتين وهو ناتج إما عن عدم التركيز أو ضيق الوقت أو عدم إعطاء أهمية لمثل هذه الأخطاء.

3- الأخطاء الصرفية:

كما بلغ عدد الأخطاء الصرفية في البحوث: 69 خطأ أي: 3.08%، مقارنة بأوراق الامتحان التي بلغت عددها: 118 خطأ أي ما يقارب نسبة 6.56%، والفرق كبير جدا وهو راجع إما الارتباك الطالب أو لعدم تركيزه أو جهله بالقواعد الصرفية.

ثالثا- أساليب مقترحة للحد من الأخطاء اللغوية:

من بين الأساليب التي اقترحها الأستاذة لعلاج ظاهرة الضعف اللغوي نذكر ما يلي:

- الاهتمام نحفظ القرآن الكريم والمتون.
- تربية النشء على حب اللغة العربية.
- العودة إلى المناهج القديمة لأنها الأنجع رغم التطور.
- يجب أن يدرس مقياس النحو والصرف لكل المستويات والتخصصات.
- التركيز على المراحل الأولى للتعليم، والحرص على تكوين المعلمين، والأساتذة، بالإضافة إلى إعادة الاعتبار للتعبير الشفهي والزيادة في معاملة اللغة العربية في الامتحان المصيرية.
- إعادة تأهيل المنظومة التربوية.
- تدعيم القراءة والمطالعة في المرحلة الابتدائية والمتوسط والثانوي.
- إجبارية استعمال العربية الفصحى في التواصل والحوار والمناقشة داخل الحصص التعليمية.
- تشجيع الطالبة على استعمال الفصحى مشافهة وكتابة.
- بينا خصوصية اللغة الفصحى في واقع المتعلم في الحرم الأكاديمي.
- التشجيع المؤسساتي للغة العربية الفصحى بسن قوانين تحفظ للمجتمع هويته اللغوية.
- تشجيع الملتقيات والتظاهرات الأكاديمية من ندوات فكرية وإبداعات الطلبة، واعتبار المعيار اللغوي معيارا أساسيا في كل المقاييس.
- محاولة التوعية بأخطار التكنولوجيا الحديثة.

- الإفادة من النظريات الحديثة.

- وضع برنامج دقيق واختبارات دورية لفرض تحقيق الهدف.

- فرض دراسة متون العربية ومصادرها كجزء من منهاج التعليم وتقييم المتعلمين في كافة مستويات التعليم وفقا لالتزاماتهم قواعد العربية الفصيحة، في كل المواد الدراسية.

- التركيز في المرحلة الابتدائية على مادة اللغة العربية وأنشطتها وتأجيل المواد الأخرى، إلى أن يهضم التلميذ أداء اللغة العربية أداءً جيدا حتى وإن تطلب الأمر تأجيلها إلى مرحلة المتوسط.

خاتمة

انطلاقا من النتائج التي توصلنا إليها ميدانيا حول الأخطاء اللغوية الشائعة التي وقع فيها طلبة جامعة المسيلة، وجدنا أن أغلبها كانت إملائية فنحوية في حين تراجع نسبة الأخطاء الصرفية والصوتية .

وفي طيات بحثنا هذا وجدنا أن الوقوف عند الخطأ وتصحيحه وجد اهتماماً كبيرا منذ القدم بغية الحفاظ على اللغة العربية من اللحن واستمر حرص الباحثين والمتخصصين لكشف الأخطاء وأسباب حدوثها إلى يومنا هذا ومن بين الأسباب المؤدية للخطأ نذكر:

الأستاذ: يعد الأستاذ أهم عنصر في العملية التعليمية بعد التلميذ فهو الذي يطور من مستواه اللغوي، وتدني مستوى المتعلم وعدم خضوعه للمعالجة في مراحل تعليمه الأولى ينتج طالبا بأخطاء لغوية جمة، والسبب راجع للأستاذ الذي يبقى أثره راسخا في ذهن الطالب، فإذا كان يمزج بين اللغة العربية الفصحى والعامية نتج طلابه بالمواصفات نفسها، وإن كان أستاذا متسرعا أو خافت الصوت عادة ما يورث طلابه هذه الصفات، وقد يهمل الأستاذ في المراحل الأولى النطق الصحيح للحروف وللمفردات فيبقى المتعلم بأخطائه إلى أن يصبح طالبا؛ وقد تؤثر طريقة الشيوخ أيضا على المتعلم فتؤدي إلى نفوره من المادة التعليمية وبذلك يكون ضعفه اللغوي محققا.

الطالب: كما وجدنا أن الضعف اللغوي راجع للطالب أيضا، كقلة ذكائه وكثرة سهوه وبعض المميزات الأخرى كالخوف والارتباك خاصة إذا كان الفرق بينه وبين أقرانه كبيرا فينتج عنه عوامل نفسية كثيرة تضعفه أكثر، بالإضافة إلى أسباب جسمية كضعف الحواس (السمع أو البصر) أو عدم القدرة على نطق بعض الحروف التي تجعل من الطالب قليل الاستعمال للغته مما يضعف مستواه فيها .

بالإضافة إلى **الرغبة** التي تلعب دورا كبيرا في ضعف المستوى اللغوي حيث أن بعضهم ينفر من المادة التعليمية.

الثنائية اللغوية: وهي ظاهرة خطيرة يعيشها أغلب طلبتنا بجامعة محمد بوضياف – المسيلة– حيث يتعاملون باللغة نفسها التي يتعاملون بها في محيطهم الخارجي، والفرق

واضح بين اللغة الفصيحة واللغة الدارجة مما يسهم في التعود على اللغة الثانية على حساب الأولى كما يساهم في تفاقم الأخطاء اللغوية خاصة أثناء إلقاء البحوث والمناقشة الشفوية أثناء الدرس؛ ومن بين الأخطاء الراجعة لعرض الدروس نذكر ما يلي:

-الطريقة التلقينية بدل الحوار والمناقشة، حيث تتميز هذه الأخيرة بعنصر التشويق الذي يشد انتباه واهتمام الطلاب ويحببهم في الدراسة ويرقى بمستواهم.

- أما أكثر الأسباب تأثيرا على الطلبة هو حبهم لتعلم اللغات الأخرى على حساب اللغة الأم ومن بين التوصيات التي يمكن أن نفيد بها التلاميذ والطلبة على حد سواء ما يلي:

- الاهتمام بأساتذة اللغة العربية باعتبارهم المُعول عليهم لرفع مستوى التلاميذ وإعدادهم إعدادا أكاديميا جيدا .

- يجب العناية الكبيرة بالتلاميذ باعتبارهم محور العملية التعليمية وذلك باتباع طرق ووسائل من شأنها أن ترفع مستوى التلاميذ .

- الحرص على التدرج وفق ما يناسب قدرة استيعاب التلاميذ.

- يجب العناية التامة باللغة العربية الفصحى عند التلاميذ من خلال إلزام الأولياء لهم بمزاولة القرآن في المساجد والاكثارمن المطالعة.

- تدريس مادة في الجامعة، إلزامية لطلبة اللغة العربية تتناول الأخطاء اللغوية الشائعة نظريا وتطبيقيا، فالأخطاء الشائعة تلخص بدقة ما فشلت المدرسة والجامعة في تدريسه.

- لا بد للأساتذة وخاصة الذين يدرسون اللغة العربية الالتزام باللغة العربية الفصحى أثناء تقديم دروسهم، وفي تعاملاتهم مع التلاميذ داخل القسم أو خارجه.

- تشجيع الدراسات النظرية والتطبيقية اللسانية لمعالجة المشاكل اللغوية.

- محاولة الإكثار من التمارين اللغوية التحليلية التي تساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في ذهن التلميذ بحيث لا تكون الفترة بين حصة التمارين التحليلية وبين الحصة النظرية مدة طويلة.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.**

☒ **المراجع:**

1. **ابن الحاجب:** الكافية في علم النحو والشافية في علم التصريف والخط، تحقيق: صالح عبد العظيم، دط، 242هـ، مكتبة الأدب، القاهرة.

2. **حسن شحاتة:** تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، ط2، 1992، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.

3. **الخليل بن أحمد الفراهيدي:** العين، تحقيق:مهدي المخزومي، إبراهيم السامرائي، دط، ج7، 175هـ.

4. **داود عبده:** نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، ط1، 1979، دار العلوم، الكويت.

5. ــــــــــ: دراسات في علم اللغة النفسي، ط1، 1984، مطبوعات جامعة الكويت.

6. **ابن دريد:** جمهرة اللغة، تحقيق:رمزي منير بعلبكي، ط1، ج2، 1981، دار العلم للملايين، بيروت –لبنان–

7. **دوجلاس براون:** أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.

8. **ديزيرة سقال:** محاضرات في علم الأصوات، ط1، 1996، دار الصداقة العربية بيروت

9. **رجاء وحيد دويدري:** البحث العلمي أساسياته النظرية وممارساته العملية، ط1، 2000، دار الفكر، دمشق، سوريا.

10. **رشدي أحمد طعيمة:** المهارات اللغوية، تدريسها، مستوياتها، صعوباتها، ط1، 2004، دار الفكر العربي، القاهرة.

11. **زكريا إبراهيم:** طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، القاهرة، 2000.

12. **سعيد الأفغاني:** الموجز في قواعد اللغة العربية، دط، 1981، دار الفكر، سوريا.

13. **سليمان فياض:** استخدامات الحروف العربية، دط، 1988، دار المريخ، الرياض.

14. **صالح بلعيد:** ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دط، 2009، دار هومة، الجزائر.

15. **الطاهر خليفة القراضي:** الأسس النحوية والإملائية في اللغة العربية، ط1، 2002، دار شادو، القاهرة.

16. **ظافر محمد إسماعيل وآخرون:** التدريس في اللغة العربية، دط، دت، وكالة الغوثة الدولية.

17. **عبد الحميد السيد:** المغني في علم الصرف، دار الصفاء، ط1، عمان، 2010.

18. **عبد العليم إبراهيم:** الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، دط، 1975، مكتبة غريب.

19. ــــــــــــــــ: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ط14، دت، دار المعارف، القاهرة.

20. – **عبد القاهر الجرجاني:** دلائل الإعجاز، ط2، قرأه محمود محمد شاكر، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000.

21. – **عبد الهادي الفضلي:** مختصر النحو، ط7، 1980، دار الشروق –جدة–

22. – **عبده الراجحي:** علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دط، 1995، دار المعارف الجامعية، الإسكندرية.

23. **علي الجازم، مصطفى الأمين:** النحو الواضح، دار المعارف، القاهرة، ج2، د.ط، د.ت.

24. **فخري محمد صالح:** اللغة العربية أداء ونطقا وكتابة، ط2، 1994، دار الوفاء.

25. **فهد خليل زايد:** الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دط، دت، دار اليازوري، عمان، الأردن.

26. **مبارك مبارك:** قواعد اللغة العربية، ط3، 1992، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.

27. **محجوب محمد موسى:** تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، دط، 2003، دار الإيمان، الإسكندرية.

28. **محمد أبو الرب** :الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي :ط1، 2005، دار وائل، عمان، الأردن.

29. **محمد أسعد النادري** :نحو اللغة العربية، ط2، 1997، المكتبة العصرية، بيروت.

30. **محمد ربيع الغامدي** :محاضرات في علم الصرف، ط2، 2009، خوارزم العلمية، جدة.

31. **محمد الطنطاوي**: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ط2، 1119، دار المعارف، القاهرة.

32. **محمد علي أبو العباس**: الإعراب المبهر، دار الطلائع، القاهرة، د.ط، 1992.

33. **محمد عيد**: النحو المصفى: مكتبة الشباب، القاهرة، د.ط، 1975.

34. **مصطفى الغلاييني**: جامع الدروس العربية، ط28، 1993، المكتبة العصرية، بيروت.

35. **محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين**: التقبل اللغوي وتحليل الأخطاء، ط1، 1982، مطابع جامعة الملك سعود ،الرياض.

36. **محمود فهمي حجازي**: مدخل إلى علم اللغة، دط، دت، دار قباء، القاهرة.

37. **ابن منظور**: لسان العرب، ط1، دت، دار المعارف، القاهرة.

38. **هلا أمون**: معجم تقويم اللغة وتخليصها من الأخطاء الشائعة، دط، دت، دار القلم.

39. **يوسف القرضاوي**: أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، ط1، 2010، المكتبة الإسلامية، عمان، الأردن.

40. **يوهان فك**: العربية دراسات في اللغة واللهجات والأساليب، ط3، 1992، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.

☒ **المجلات:**

41. **عبد الرحمان الحاج صالح**: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزائر، 2007 منشورات المجمع الجزائري للغة العربية.

42. **المجمع العلمي الإسلامي:** لجنة إعداد الكتب الدراسية لطلاب العلوم الإسلامية، الهداية في النحو، ط1، 1401ه، موقع الكوثر.

43. **جاسم علي جاسم:** دراسات لغوية (الجاحظ عالم اللغة التطبيقي)، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، ع02، ديسمبر2012.

44. **محمد أبو الرب،** تحليل الأخطاء الكتابية على مستوى الإملاء لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 34، العدد2، 2007.

☒ **المذكرات:**

45. **حسين بن قاصري،** خالد عباسي: الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة ثالثة جامعي، رسالة ماستر، قسنطينة، 2011 .

46. **هنية عريف:** أخطاء الأعداد في البحوث الأكاديمية رسالة ماجستير، جامعة ورقلة، 2006.

47. **يمونة جواد:** الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لدى تلاميذ السنة الثالثة متوسط، جامعة قسنطينة، 2015.

48. **يوسف محمد علي البطش:** الأخطاء اللغوية في الصحافة الفلسطينية في انتفاضة الأقصى غزة، 2008.

فهرس
المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر وعرفان

مقدمة ..... أ-ج

الفصل الأول
مفهوم الأخطاء اللغوية

أولا- مفهوم الخطأ اللغوي ومكانته في الدراسات اللغوية الحديثة: **05**

1- اللحن: **05**

2- الغلط: (Mistake) **06**

3- الزلة: (SLIP) **07**

4- الخطأ (Errors) **07**

ثانيا- أنواع الأخطاء اللغوية وأسباب الوقوع فيها **12**

1- أنواع الأخطاء اللغوية **12**

2- أسباب الوقوع في الخطأ **16**

ثالثا- طرق علاج الأخطاء اللغوية **23**

الفصل الثاني
تحليل الأخطاء اللغوية

أولا- منهج تحليل الأخطاء اللغوية **29**

1- نشأة منهج تحليل الأخطاء **29**

2- مفهوم تحليل الأخطاء (Error analysis) **29**

3- مراحل تحليل الأخطاء **30**

ثانيا- أهمية منهج تحليل الأخطاء **31**

ثالثا- مستويات الأخطاء اللغوية **32**

1- الأخطاء النحوية **35**

2- الأخطاء الإملائية **44**

3- الأخطاء الصرفية 59

الفصل الثالث

دراسة تحليلية ميدانية للأخطاء اللغوية

تمهيد: 69

أولا- أدوات البحث 69

ثانيا- تحديد الأخطاء ووصفها وتصنيفها 81

ثالثا- أساليب مقترحة للحد من الأخطاء اللغوية 88

خاتمة 91

قائمة المصادر والمراجع 94

الملاحق

فهرس المحتويات

الملخص

الملحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبيان

يسرنا التقدم إلى أساتذتنا الأفاضل بقسم اللغة والأدب العربي بجملة من الأسئلة بنينا بها الاستبيان في إطار إنجاز مذكرة التخرج الموسومة ب : "دراسة الأخطاء اللغوية عند مستعملي اللغة العربية الفصحى حديثا "بجامعة محمد بوضياف بالمسيلة للسنة الثانية والثالثة ليسانس دراسات لغوية،ذلك أن إجاباتكم الصريحة تعد خطوة ضرورية لدراسة الموضوع والإحاطة به إحاطة شاملة؛ معتمدين في ذلك على تجاربكم وخبراتكم في التدريس، ولكم منا مقدما جزيل الشكر والعرفان.

ملاحظة: الإجابة تكون بوضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة.

- المعلومات الشخصية:

التخصص :

الدرجة العلمية :

المقياس :

- الأسئلة :

1- هل تستعمل العامية أثناء التدريس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

2- أي طريقة تعتمد أثناء التدريس؟ ولماذا؟

.....

.....

3- هل تصحح أخطاء الطلبة الشفوية والكتابية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- هل تلجؤون للتدريبات عقب الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

5- هل الحجم الساعي متوافق مع عدد الدروس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

6- هل تتوفر الوسائل والظروف اللازمة للدرس التطبيقي؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

7- هل تكسب المقررات الطالب فكرا إبداعيا نقديا استنتاجيا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

8- هل ترون أن المقرر ملائم أم أنه يحتاج لإصلاحات؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

اقتراحاتكم: .....

.....

9- هل يحمل المحتوى الدراسي الجامعي في طياته أهدافا؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

إن كانت الإجابة : لا إلى ماذا يعود ذلك.....

.....

10- هل ترتبط أسئلة الامتحانات بالملخص الذي يقدم للطلبة؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- إلى ما ترجعون ضعف مستوى الطلبة في اللغة؟

عدم العناية بالتدريبات النحوية ☐

انعدام المنهجية العلمية في إعداد التطبيقات ☐

رأي أخر: .....

12- ما هو سبيل الطالب لتنمية ملكته اللغوية؟

.....

13- ما سر عزوف الطلبة عن المطالعة؟

.....

14- فيم تنحصر أغلب أخطاء الطلبة؟

إملائية ☐ صرفية ☐ نحوية ☐

15- ماذا تقترحون لدعم السياسة اللغوية التعليمية من أجل خدمة اللغة العربية الفصحى والرفع من مستوى متعلميها؟

.....

.....

.....

تم بحمد الله

ملخص

هذا البحث يتطرق لقضية مستعصية وممتدة منذ القدم، وهي الأخطاء اللغوية لدى طلاب جامعة المسيلة –محمد بوضياف– فنجدهم يستعملون اللغة العامية بدل الفصيحة تجنبا للإخلال بقواعد اللغة العربية ، ولذا يحاول هذا البحث التعرف على أنواع هذه الأخطاء والوقوف على الأسباب الكامنة وراءها ، وصولا إلى إيجاد الحلول المناسبة لها ،معتمدين في ذلك على منهج "تحليل الأخطاء".

الكلمات المفتاحية:

تحليل الأخطاء – طلبة الجامعة – الإملاء– النحو، الصرف.

Résume

Cet expose aborde un sujet difficile et ancien qui est l erreur linguistique chez les étudiants de l'université de Mohammed Boudiaf On trouve que ces derniers utilisent la langue familière au lieu d utiliser la longue soutenue pour éviter laverie de la grammaire d arabe. Pour cela nous essayions partir de notre expose de connaitre les types de ces erreurs et leur causes a fin de trouve des solutions pertinentes en s appuyant sur la méthodologie de l analyse des erreurs.

Les mots calés:

Analyse des erreurs –les étudiants- la dictée –Morphologie – Syntasce – grammaire.