الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف المسيلة

كلية: الآداب واللغات

قسم: اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:...../.....

1- رقم التسجيل: 1435095640

2- رقم التسجيل:1435094263

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر: تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

التراكيب اللغوية المقررة لدى تلاميذ التعليم الابتدائي السنة الثانية- أنموذجا-

إعداد الطالبتين:

- **جلود مرزاقة**
- **بورحلة زينب**

تاريخ المناقشة:2019/07/04

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

أ/ الطاهر لحواو	**أ.محاضر- ب**	جامعة المسيلة	رئيسا
أ/ لبزة المختار	**أ.محاضر- أ**	جامعة المسيلة	مشرفا ومقررا
أ/ عمر عليوي	**أ.محاضر- ب**	جامعة المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية : 1439-1440هـ- 2018- 2019 م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿...وَعَلَّمَكَ مَا لَمْ تَكُن تَعْلَمُ ۚ وَكَانَ فَضْلُ اللَّهِ عَلَيْكَ عَظِيمًا﴾

صدق الله العظيم

سورة النساء، الآية(113)

شكر وعرفان

نتقدم بفائق الشكر وجميل العرفان والإمتنان إلى من أعطى وأجزا بعطاءه إلى من سقى وروى عقولنا علما وثقافة إلى من ضحى بوقته وجهده من أجلنا إلى الأستاذ والدكتور الفاضل المشرف" **لبزة المختار**" كما نشكر جميع أساتذة قسم اللغة العربية وآدابها على توجيهاتهم النيرة ومساعدتهم القيمة لنا في انجاز هذا العمل وشكرا للجميع

مقدمة

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أما بعد:

يعد التعليم حاجة ضرورية للفرد في حياته، إذ هو مجموعة المعارف التي يزود بها المتعلم لتحسين سلوكه، وتنمية مهاراته، وبخاصة في مراحله الأولى من التعليم الابتدائي، التي يجب فيها الاعتناء بالمتعلم، من جهتي تطوير مهاراته ومكتسباته، منها المرحلة المميزة والمهمة في فهم المعارف وتنمية قدرات المتعلم الفكرية والمهارية، ولهذا يجب صياغة منهاج يعينه على إرساء قواعد اللغة كيفية توظيفها وممارستها لفظا وكتابة بطريقة صحيحة سلمية خالية من الأخطاء، هذه الأخطاء أصبحت شائعة ومكتسبة لدى المتعلمين مما أدى الى الانحراف عن الاستعمال الصحيح للغة.

وعلى هذا الأساس ارتأينا تسليط الضوء على هذا الموضوع الذي عنوانه "**التراكيب اللغوية المقررة لدى التلاميذ التعليم الابتدائي السنة الثانية أنموذجا**"

من أجل هذا قمنا بدراسة عينة من تمارين التقويم التكويني التي أنجزها التلاميذ على دفتر لأنشطة اللغة العربية، الخاصة بتوظيف التراكيب، ورصد الأخطاء التي وقعوا فيها وتحليلها إذ طبقت الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، وانطلقت دراسة هذا الموضوع من طرح الاشكالية الأتية:

ما هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من خلال توظيفهم للتراكيب اللغوية وما هي أسبابها؟

وقد تفرعت عن هذه الاشكالية مجموعة من التساؤلات:

- ما هي أنواع الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ من خلال توظيفهم للتراكيب؟
- ما هي الأسباب التي تقف وراء وقوعهم في هذه الأخطاء؟
- ما هي الحلول المقترحة لعلاج مثل هذا النوع من الأخطاء؟

أما الأسباب التي دفعتنا للبحث في هذا الموضوع فهي:

- رغبتنا في التعرف على واقع استعمال التراكيب لدى التلاميذ في مرحلة التعليم الابتدائي.
- كثرة الأخطاء اللغوية(الاملائية والتوظيفية والنحوية) وانتشارها عبر مختلف الأطوار.
- محاولة فهم الأسباب المؤدية للوقوع في هذه الأخطاء.

ومن الأهداف التي سعينا لتحقيقها من خلال هذه الدراسة هي:

- محاولة التعرف على مدى المساهمة المقررات الحديثة في نجاح تعليمية اللغة.
- ضرورة المعالجة التي ينبغي أن تبدأ من هذه المرحلة، حتى لا يستمر الخطأ مع التلميذ السنوات المتقدمة من تعليمه.

ولبلوغ الأهداف السيطرة اتبعنا الخطة التالية:

مقدمة يليها ثلاث فصول، فصلين نظريين وفصل تطبيقي، الفصل الأول تناولنا فيه المفاهيم النظرية تضمن مبحثين، المبحث الأول تناولنا فيه مصطلحات ومفاهيم الدراسة تطرقنا فيه لمصطلحي الغلط والخطأ وأنواع الأخطاء ثم عرفنا مصطلحات التراكيب والتقويم التكويني وأهدافه أما المبحث الثاني فتحدثنا فيه عن منهج تحليل الأخطاء، حيث تناولنا فيه تعريفه ثم مادته وأهميته بالنسبة لتعليم اللغات ويليها مراحله ،أما الفصل الثاني تحدثنا فيه عن الحصيلة اللغوية تناولنا فيه تعريفه والعوامل وأهميته ومظاهره كذلك تناولنا فيه قياس الرصيد اللغوي المتعلم أما الفصل الثالث فتمثل تحليل أخطاء التراكيب لدى أفراد العينة وتضمن مبحثين المبحث الأول اجراءات الدراسة: حيث وصفنا مجتمع الدراسة وعينتها ووصف المدونة أما المبحث الثاني فقد طبقنا فيه منهج تحليل الأخطاء من خلال تحليل الأخطاء ووصفها وتصنيفها وتصويبها وطرق علاجها، يلي ذلك خاتمة عرضتنا فيها أهم نتائج التي تحصلنا عليها.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه عن المنهج الوصفي التحليلي المناسب لطبيعة الدراسة، حيث تم فيه وصف مجتمع الدراسة، وعينة الدراسة، ثم وصف المدونة، كما التزمنا بمنهج

تحليل الأخطاء في الدراسة التطبيقية مستخدمة أداة التحليل وكإجراء من خلال جمع وتحديد الأخطاء وتصنيفها وتفسيرها.

ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التي كانت سندا أو معينا في انجاز البحث نذكر منها:

- دفتر الأنشطة في اللغة العربية السنة الثانية من التعليم الابتدائي.
- ابن منظور، لسان العرب.
- محمود الصيني اسحاق محمد الامين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء.
- عبد الفاتح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرآنية واللسانية.
- أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهم مصادرها ووسائل تنميتها.

وفي الأخير لا يفوتنا أن أشكر الله عز وجل على كل ما منحنا إياه من فضله ومن تسهيله كل متاعب البحث ثم أتوجه بالشكر للأستاذ المشرف مختار لبزة على الثقة التي منحها لنا وقبل الاشراف علينا بكل تواضع ورحابة صدر فتعهد هذا العمل منذ أن كان اقتراحا ناقشناه مع البعض الى أن صار ماهو عليه اليوم... فجزاءه الله عنا خير الجزاء وجعل تواضعه رفعة له يوم القيامة.

كما أشكر أعضاء لجنة المناقشة الذين شرفونا بقبول قراءة هذا البحث وتصويب فكرته وتصحيح أخطاءه، فجزاهم الله عنا كل خير، وآخر دعونا ان الحمد لله رب العالمين.

.

الفصل الأول

المفاهيم النظرية للدراسة

المبحث الأول: مصطلحات ومفاهيم

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء

المبحث الأول: مصطلحات ومفاهيم.

أولا: مفهوم الغلط والخطأ:

1- تعريف الغلط:

لغة: جاء في لسان العرب:" أن تَعْيَا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه وقد غلط في الأمر يغلط غلط وأغلطه غيره، والعرب تقول: غلط في منطقة، وغلت في الحساب غالطا وغلتا وبعضهم يجعلها لغتين، بمعنى: قال: والغلط في الحساب وكل شيء الغت لا يكون إلا في الحساب، وقال الليث: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن وجه الصواب من غيره تعتمد".[1]

أما ابن جني في "فيقول في الخصائص" إنما دخل الغلط في كلامهم، لأنهم ليست لهم أصول يراجعونها ولا قوانين يعتصمون بها، وإنما تهجم بطباعهم على ما ينطقون به، فربما استهواهم الشيء فزاغوا عن القصد.[2]

وفي المعجم الوسيط، حيث عرف الغلط، غلطا: أخطأ وجه الصواب يقال غلط في مرأة في الحساب أرضي المنطق فهو غلطان، ولا غلطة: ما يغلط فيه وأما يغالط به من الكلام المبهم.[3]

فالغلط هو الوقوع في الخروج عن الصواب دون قصد أو وعي وما دمنا نعرف الوجه الصحيح والسليم للشيء فسرعان ما نسعى إلى تدارك هذا الغلط وتصحيحه ونصلحه.

2- اصطلاحا:

يشير الغلط في المعنى الاصطلاحي إلى "خطأ أدائي، قد يكون تخمينيا عشوائيا، أو هفوة تدل على فشل في الافادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة.[4]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، تح، عامر أحمد حيدر، مج، 07، دار الكتاب العملية، بيروت، ط1، 2003م، ص 411.

[2] ابن جني، الخصائص، تحقيق: عبد المجيد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج3، ص11.

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصدر، ط4، 2004م، ص 857.

[4] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها،: تر: عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، د ط، 1994، ص 204.

وأورد أبو هلال العسكري تعريفا للغلط: حيث يعم الغلط أن يقع في كل شيء لم يخصصه لغلط الكلام فقط في قوله الغلط: وضع الشيء في غير موضعه، يجوز، أن بلون صوابه في نفسه، ويضيف أيضا: أن يسهى عن ترتيب الشيء واحكامه.[1]

ويعرفه أيضا بأنه:" اتيان المتكلم بسلاح غير مناسب للمؤلف".

لذلك فهو فعل أو قول يحصل عن سهو أو تخمين عشوائي فهو لا يدل عن عدم المقدرة أو المعرفة بالشيء ولكنه يحصل فجأة دون تعمد.

2- مفهوم الخطأ:

لغة:

عرفه ابن منظور في معجمه "لسان العرب" بأنه مصدر خطأ والخطأ من الصواب وأخطأ الطريق عدل منه، وأخطأ ما لم يتعمد، وأخطأ ويخطئ إذ سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا، وقال بعضهم: المخطئ من أراد الصواب فصار إلى غيره.[2]

وعرف أبو ابراهيم الفرابي "في ديوان العرب" أن الخطأ نقيض الصواب، والخطأ: الخطيئة والخفاء: لغة في الخطأ.[3]

وعرفه "كريستال" الخطأ اللغوي في ضوء اللغة التطبيقية بأنه استخدام متعلمي اللغة لهدف المادة اللغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها لأن معرفتهم لهذه القوانين غير كاملة.[4]

اصطلاحا:

لقد اختلف العلماء في تعريفهم للخطأ لكل رؤيته الخاصة حول مفهوم الخطأ، فمنهج من يقول بأن "الخطأ مقابل الصواب، والحق، العلم واليقين".[5]

---

[1] أبو الهلال العسكري، الفروق في اللغة، تح: لجنة احياء التراث العربي، دار الخفاق الجديدة، ط4، 1980، ص 45.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مج5، مادة خطأ، ص 47.

[3] أبو ابراهيم الغرابي، ديوان الأدب، تحقيق: عادل بن الجبار الشاظبي، دار لبنان للنشر والطباعة، ط7، 2003، ص 183.

[4] محمود عبد الرب، لأخطاء اللغوية في ضوء علم: للغة التطبيقي، ص 43.

[5] جميل حمداوي، بيداغوجيات خطأ، شبكة الأولوكة، ط1، 2005، ص 07.

وعرف براون بأنه: بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما.[1]

إذن فالخطأ هو مخالفة للقاعدة اللغوية سواء كان ذلك عند الأطفال في مرحلة اكتسابهم اللغة، حيث ينزاح الطفل عن لغة لكبيرة أرعن المتعلم أثناء تعلمه للغة ما.

ثانيا: أنواع الأخطاء:

1- الأخطاء الاملائية:

تعد الأخطاء الاملائية من أكبر المشكلات التي يعاني منها المتعلم ويعود هذا إلى عدم الممارسة المستمرة للكتابة والمطالعة وتعني هذه الأخطاء قصور التلميذ عن المطالعة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية والذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الاملائية نمع الصورة الخطية لها وفق قواعد الكتابة الاملائية المحددة أو المتعارف عليها.[2]

ونجد في تعريف آخر لمحمد رجب فضل الله أن الخطأ الإملائي: هو ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى وغموض الفكرة، والذي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التفخيم وابدال الحروف وقلب الحركات القصار الأطول لذا فهو يعيق المتعلم عن متابعة دراسته ولانتقال من مرحلة إلى أخرى.[3]

وهذه أبرز الأخطاء الاملائية التي يقع فيها أغلب المتعلمين:

1. إهمال كتابة همزة القطع، والخطأ بينها وبين همزة الوصل.
2. الخلط بين تاء التأنيث المربوطة المتصلة (ة) والهاء الضمير المتصل (ه).
3. الخلط بين الألف المقصورة (ى) والممدودة.
4. عدم كتابة الحروف غير المنطوقة بألف التفريق في الأفعال المتصلة بواو الجماعة مثل ذهبوا.[4]

---

[1] أسس تعلم اللغة وتطبيقها، دوجلاس براون، ص 204.

[2] فهد خليل زايد، لأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، . دار يازوري، العلمية الأردن ،ط1. ص 71.

[3] فضل الله محمد رجب الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1997، ص 71.

[4] ابراهيم خليل إمتنان العمادي، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2009م، ص 27.

5.عدم التفريق بين التاء المفتوحة والمربوطة

2- الأخطاء النحوية:

تتمثل الأخطاء النحوية في قصور ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون اعرابها.[1]

وهناك من يرى أن هذا النوع يظهر في الجمل التي يكون أحد طرفي لإسناد فيها فعلا ويكون للطرف لآخر اسما مثنى أو جمعا دالا الذكور ولإثبات، حيث تميل المتعلمون المعاملة العنصر الفعلي في الجميع معاملة واحدة فيقولون "الوالدين يلعبون" يلعبون الوالدين وهذا من الأخطاء الشائعة التي تحدث نتيجة تدخل اللغة العامية في اللغة الفصحى.

ويذكر بن هشام الأنصاري في كتابه شرح شذور الذهب تصنيف الأخطاء اللغوية حيث يقول شرعت من هنا في ذكر الأنواع المعربات وبدأت منها بالمرفوعات لأنها أركان لإسناد وثنيت بالمنصوبات كأنها فضلات غالبا وختمت بالمجرورات لأنها ثابتة في الهدية والفضيلة وهو المضاف.[2]

3- الأخطاء الصرفية:

عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة مثل مهاب فصوابها مهيب أو موهوب وصحافي فصوابها صحافي والفتاة لأكبر فصوابها الفتاة الكبرى.[3]

فالخطأ الصرفي هو كل خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بينهما، مما يؤدي إلى فساد المعنى ويؤثر على نطاح ....

[1] الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، فهد خليل، ص 71.

[2] بن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، د ط، 2004، ص 286.

[3] فقد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية.

4- الأخطاء الصوتية:

وهي ما يقع من أخطاء في نطق الأصوات إذ تحل أصوات اللهجة محل أصوات اللغة الفصحى[1] وتتنوع هذه الأخطاء بحسب المناطق لأن لكل منطقة لهجتها وطريقتها في نطق الأصوات.

وفي المستوى الصوتي يفرق الباحثون بين نوعين من الأخطاء الفونيمي وهو الذي يغير محتوى الرسالة، كأن ينطلق الدارس كلمة (طين) بدلا من (تين) والنوع الثاني بالخطأ الصوتي الفونتيكي وهو الذي يغير محتوى الرسالة، كأن ينطق الدارس لام مفخمة أو مرققة عند نطق لفظ الجلالة (الله).[2]

فالأخطاء الصوتية تتمثل في أخطاء ثابتة ومنظمة في طريقة نطقها والحركات الخاطئة المصاحبة للنطق تفسير بأن هناك انتاج صوت خاطئ يأخذ مكان الصوت العادي الطبيعي بالأصوات الساكنة الذي كان من المفروض أن ينتج.[3]

5-الاخطاء الكتابية:

تكون بفعل الضعف في التمكن من مهارات اللغة العربية وهي متصلة عامة بجملة من الأخطاء الاملائية كما أنها موجودة على مستوى الكتابة الخطبة وحتى وعلى مستوى الطباعة ومن المهم التنبيه والحث على بذل الجهد للتخلص منها:

1. عدم التنبه للفرق بين هاء الضمير والتاء المربوطة.
2. ترك نقطتي الياء التي تميزها عن الألف المقصورة.
3. قلة العناية بوضع النقاط الحروف المنقوطة.
4. كتابة الصاد والضاد بدن السنّة.[4]

---

[1] ضعف الطلبة في اللغة العربية، قراءة في اسباب ضعف وأثاره في ضوء نتائج البحوث الدراسات العلمية، صالح بن عبد العزيز، كلية التربية جامعة الملك سعود، ورقة مقدمة إلى مؤتمر الدولي اللغة العربي لغة عالمية مسؤولية الفرد والمجتمع والدولة، بيروت، ص 10.

[2] المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها وصعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي القاهرة، ط1، 1- 2004، ص 309.

[3] محمد حولة الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة الكلام والصوت، ط1، دار هومة للنشر والتوزيع، الجزائر،2008، ص 39.

[4] فخري محمد صالح اللغة العربية أداء ونطقا وإملاءا، ص 36- 37.

5. عدم التفريق بين الضاء والضاد.

المبحث الثاني: التراكيب في العربية:

أولا: الجملة العربية:

الجملة بين اللغة والاصطلاح:

لغة: يقول ابن فارس: (جمل، الجيم، والميم، واللام، أصلان، أحدهما تجمع معظم الخلق، والأخر حسن، فالأول قولك: أجملت الشيء وهذه جملة الشيء وجملته بمعنى حصلته، قال تعالى "قال الذين كفروا لولا نزل عليه القرآن جملة واحدة كذلك لنثبت فؤادك ورتلناه ترتيلا" الفرقان الآية 32، ويجوز أن يكون الجمل من هذا العظم خلقه.[1]

يتضح مما سبق أن الفعل (جمل) يأتي بمعنى تجميع الشيء، مع شيء، ويأتي بمعنى تحميل حساب أو اجماله، وقد يأتي بمعنى الحسن والجمال وما يخص الباحث هنا هو معنى التجميع والضم.

- **الجملة اصطلاحا:**

يقول الدكتور علي أبو المكارم: إن لفظ الجملة اسم يستخدم في النحو إلا في عصر متأخر نسبيا، إذ كان أول من استعمله مصطلحا محدد الدلالة محمد ابن يزيد المبرد في كتاب المقتضب.[2]

استعمل المبرد الجملة في كتابه المقتضب في معرض حديثه عن الفاعل قائلا: (هذا باب الفاعل، وهو رفع، وذلك قولك: دخل محمد وجلس عمر، وإنما كان الفاعل رفعا، لأنه هو الفاعل جملة يحسن عليها السكوت وتأتي بها الفائدة للمخاطب، فالفاعل والفعل بمنزلة الابتداء إنه قلت جلس عمر، فهو بمنزلة قولك: الجالس عمر.[3]

[1] ابن فارس، مقايس اللغة، تح، عبد السلام محمد هارون، ج1، دار الفكر، 1979م، ص 481.

[2] ينظر: علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2007م، ص 20.

[3] ينظر: المبرد المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، ج1، الشؤون الاسلامية القاهرة، 1994م، ص 146.

فالمبرد يقصد بمصطلح الجملة: الفعل والفاعل والمبتدأ أو الخبر، وقد جعل الفعل والفاعل نظيرين للمبتدأ والخبر.

كما نجد أن الخليل بن أحمد الفراهيدي استخدم مصطلح الجملة ولكن بمعناها اللغوي، وليس بمعناها الاصطلاحي، حيث يقول: الجملة جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره.[1]

ومن القائلين بالترادف أيضا ابن الخباز، ويظهر ذلك في معرض تعريفه للكلام حيث يقول: وهو عند النحويين عبارة عن الجملة المفيدة فائدة يحسن السكوت عليها وهي مؤتلفة من اسمين لقولك: محمد ذاهب، أو من فعل واسم كقولك: دخل زيد ولا يحتاج في التأليف الثلاثة.[2]

فالذي يفهم من كلامه هذا أن الكلام متشابه ومساو للجملة هذه الأخيرة عنده قسمان اسمية وفعلية، أما الاسمية فهي التي بدأت باسمي نحو قولك: زيد ذاهب، وأما الفعلية فهي تلك التي بدأت بفعل نحو قولك: ناقش علي مذكرة التخرج.[3]

هذا الترادف أو الخلط في المصطلح نجد أيضا عند ابن يعيش في قوله: أعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، ويسمى الجملة، نحو: عمر أخوك، وقاح محمد.[4]

يرى هنا أن الجملة أو الكلام عبارة عن كل لفظ مستقل بنفسه، كما يقول في موضوع آخر ومما يسأل عنه هنا الفرق بين الكلام والقول والكلام والجواب أن الكلام عبارة عن الجمل المفيدة وهو جنس لها، فكل واحدة من الجمل الفعلية والاسمية نوع له، يصدق اطلاقه

[1] الخليل، معجم العين انت، مهدي المخزومي، ابراهيم المسامراني، مؤسسة دار الهجرة، ج6، ص 143.

[2] ينظر: أحمد بن الحسين بن الخباز، توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، ت، فايز زكي محمد دياب، دار السلام، 2007م.

[3] أحمد بن الحسين بن الخباز، توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، ص62.

[4] ينظر: ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ت الدكتور ايميل بديع يعقوب الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2001م، ج1، ص 72.

عليها[1] فالذي يفهم من قوليه أن الجملة والكلام ينبغي أن يكون ذا استقلال تركيبي ودلالي أي كلا منهما يعد تركيبا اسناديا، قائما بنفسه مفيد لمعناه.

فمن خلال هذا التعريف الاصطلاحي للجملة وجدنا أن الكلام مرادفٌ للجملة، فمن ناحية الفرق بينهما يكمن في الإفادة، أي أنه فارق وظيفي وليس كميًا، فإن كل منهما اسنادا وفي كل منهما إفادة، غير أن الفائدة يجب أن تكون تامة، في حين أن الفائدة في الجملة يمكن أن تحمل النقصان.[2]

كما نجد أن الجملة من خلال هذا المفهوم أوسع وأعلم من الكلام.[3]

إن هذه الرؤية للعلاقة بين الجملة والكلام هو نفسه الذي فهمه أصحاب موسوعات المصطلحات أيضا يقول التهانوي الجملة عند بعض النحاة هي الكلام والمشهور أنها أعم منه فإن الكلام ما تضمن الاسناد المقصود لذاته، والجملة ما تضمن الاسناد الأصلي دواء كان مقصودا لذاته أم لا.

كما نجده قد قسم الجملة العربية إلى عدة تقسيمات: الجملة إما فعلية أو اسمية الجملة إما خبرية أو انشائية، الجملة إما صغرى وإما كبرى الجملة إما أن يكون لها محل من الاعراب أو لا يكون لها محل من الاعراب.[4]

ثانيا: أقسام الجملة العربية (أشكالها):

تنقسم الجملة العربية بحسب الاعتبارات التي ينظر اليها، فيحسب النوع تنقسم الجملة اسمية أو جملة فعلية.[5]

---

[1] المرجع نفسه، ص 75.

[2] محمد يزيد سالم، مذكرة بعنوان: جهود الدراسين المحدبين في دراسة الجملة العربية، الموسم الجامعي 2015م، ص 53.

[3] ينظر: المناوي (محمد عبد الرزاق الوفيق على مهمات التعاريف، ت: محمد رمضان الداية، دار الفكر، المعاصر، بيروت، دمشق، ط1، 1410هـ، ص 254.

[4] ينظر: التهانوي (محمد علي الفاروق)، موسوعة مشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، ت: الدكتور علي دحرج، تقديم واشراف ومراجعة، الذكتور رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1966م، ج1، ص 576.

[5] ينظر : فاضل السامرائي، الجملة العربية وتأليفها وأقسامها، دار الفكر ،ط2،1427هـ، ص157.

أما بحسب الاستقلال فهي جملة إما صغرى وإما كبرى، هذه الأشكال للجملة العربية تحتاج إلى تفصيل ودراسة والذي سيكون كلاتي:

أقسامها من حيث النوع:

تنقسم الجملة العربية من حيث النوع إلى جملة فعلية وجملة اسمية.

الجملة الفعلية:

وهي تلك التي تبتدئ بفعل السواء كان ماضيا أو مضارعا، أو أمرا سواء كان تاما، أو ناقصا، متصرفا أو جامدا، كان مبنيا للمعلوم أم للمجهول.[1]

فمن خلال هذا التعريف للجملة الفعلية يتضح لنا أنها تركيب ببتدل بفعل ما وفي أي زمن من الأزمات ومهما كانت صفته، كما نجد لها تعريفا آخر، فهي تلك التي صدرها فعل "نحو: جاء محمد، ضرب زيد، كان عمر قائما، ظننه قائما، يأتي زيد أكتب.[2]

إن المراد بصدر الجملة الفعل والمسند اليه فلا عبرة لما تقدم عليها من الحروف والفضلات، فقولك (أقائم الرجلان) و(لعل أياك منطق) ومن الجمل الاسمية، ولقد قاح محمد) (هل سافر أبوك؟) ول نريد أكرمته)، (من أكرمت؟) وقوله تعالى "خشعا أبصارهم يخرجون من الأحداث كأنهم جراد منثر" القمر، الآية 7، جمل فعلية.[3]

الجملة الاسمية

عرفت أنها الجملة التي تبدئ باسم بدء أصيلا.[4]

من خلال هذا التعريف للجملة الاسمية، أي هي تركيب يسهل باسم نحوة العلم نور ...الخ.

---

[1] ابراهيم قلاتي، قصة الاعراب، جامع دروس النحو والصرف، دار الهدى للطباعة والنشر، عين مليلة، الجزار، ص 582.

[2] ينظر ابن هشام الأنصاري، مغني الليت عن كبت الأعاريب، ت محمد محي الدين عبد الحميد، دار النشر المكتبة العصرية، بيروت، ج2، ص433.

[3] ينظر: فاضل السامرئي، الجملة العربية تأليفها وأقسامها، ص157.

[4] عبد الراجحي: التطبيق النحوي، ط2، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية، ص83.

كما نجد تعريفا آخر لهذا النوع من الجملة فهي التي تبتدئ باسم مخبر أو بما هو في المخبر عنه، ويعرف هذا الاسم مبتدأ، وياون هذا الأخير مرفوعا دائما.[1]

إن المعنى في هذا التعريف يوحي بأن الجملة الاسمية لابد لها من أن تستهل باسم مخبر عنه (لمسند اليه) والجملة الاسمية أنواع وهي:

- جملة اسمية تتبدل باسم صريح مخبر عنه نحو: "الجو معتدل".
- جملة اسمية ننبدل بمصدر مؤول نحو قول تعالى: "وأن تصوموا خير لكم ان كنتم تعلمون" البقرة 184.

جملة اسمية تبتدئ باسم وهو وصف رافع لما يعني عن الجز.[2]

كما يقول الشاعر:

قَاطِن قَومَ سَلمَى أم نُورًا ظَعنَا إنْ يَظعنُوا فَعَجِيب عَيش مَن قَطَنَا.

وعليه فالجملة الاسمية مهما اختلفت صفة الاسم الذي استهلت به الى أنها تبقى جملة اسمية بمعناها وبتسميتها.

التراكيب بين اللغة والاصطلاح:

لغة: يقال في معجم تاج العروس: (وركبه تركيبا: وضع بعضه على بعض فتركب وتراكب) ومنه: ركب الفص في الخاتم، والسنان في القناة و(الركيب) اسم (المركب في الشيء كالفص) يركب في كفه الخاتم ... وتقول في تركيب الفص في الخاتم، والنصل في السهم: ركبته فتركب، فهو مركب وركيب.[3]

كما جاء في معجم الوسيط لمجمع اللغة العربية في تعريف التركيب هو: تأليف الشيء من مكوناته البسيطة ويقابله التحليل.[4]

---

[1] ابراهيم قلاتي: قصة الاعراب، ص 575.

[2] ابراهيم قلاتي: قصة الاعراب، ص575

[3] محمد مرتضي الحسيني الزبيدي، تاج العروس، تح: علي هلال، ج1، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1987م، ص 527.

[4] المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية، القاهرة، ج1، ص 368.

ومن خلال هذين التعريفين من الجانب اللغوي للتركيب، أو للفظ الفعل "ركب": أنه ضم شيء إلى الشيء، ووضع شيء على شيء، حيث يصحبان في سياج واحد ولحمة واحدة.

اصطلاحا:

التركيب من الناحية الاصطلاحية نوعان تركيب الكلمة: هو جمع الحروف البسيطة ونظمها لتكون كلمة[1]، وتركيب الجملة، فقد جاء في كتاب فقه اللغة المقارن أن الكلمتين إذ ركبتا ولكل منهما معنى وحكم أصبح لهما بالتركيب حكم جديد.[2]

كذلك يعرف أبو علي الفارسي التركيب تحت باب ائتلاف الكلمات حيث يقول "الاسم يأتلف مع الاسم، فيكون كلاما مفيدا، كقولنا: عمر أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم، فيكون ذلك كقولنا "كتب عبد الله، وسر بكر.[3]

وعليه فالتركيب من خلال التعريفات الاصلاحية هو ضم أو صنف اسم إلى جانب اسمه أو فعل إلة جانب اسم، ليكونا كلاما مفيدا يحسن السكوت عليه، يؤدي وظيفة اتصالية ويقبله المتلقي، وهي على عدة صور، فقد يكون مركبا من اسمين فيكون تركيبا اسميا اسناديا (جملة اسمية) أو من فعل واسم فيكون تركيبا فعليا اسناديا (جملة فعلية).

التراكيب وأنواعها:

إن اللغة كلام مفيد تحمل أعراضا معينة يؤديها المتكلم إلى السامع فهي "تركيب من بنيات أسندت بعضها إلى بعض ومن دون هذا الاسناد لا يمكن للتركيب أن يستقيم أو أن يؤدي معنى أو فايدة ما، وبالتالي فالتركيب أر الاختلاف بين العناصر له أهمية كبرى لهذا جعلناه محل دراستنا على غرار الدراسات الأخرى لأن كل ما يجمع اللغة هو تضاح وتركيب

[1] الشريف الجراجاني، معجم التعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، د ط، 2004م، ص 51.

[2] ابراهيم السامرائي، فقه اللغة المقارن،دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1953م، ص 64.

[3] أبو علي الفارسي، الايضاح السامرائي، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1953م، ص64.

عناصرها في جمل وهذه الأخيرة بدورها تتصل بجمل أخرى مما يشكل لنا نصا، ويتحقق به التواصل وهكذا تتطور اللغة وتستمر فهي إذن عبارة المتكلم عن مقصوده.[1]

إذا للغة بالنسبة للفرد مجرد رموز ذات الدلالة وأي فكرة من الأفكار لا يمكن أن تحدد دون علامات دالة عليها ومن أهم هذه العلامات (العناصر والتراكيب)، وهكذا يكون التفكير أمرا ممكنا، واللغة أيضا ظاهرة اجتماعية وليست عملا فرديا محضا، ولا طريق الوجود اللغة بمعزل عن المجتمع فالفرد يعتمد اللغة من الوسط الذي يعيش فيه من خلال تقليده لما هو في الوسط اللغوي.[2]

أنواع التراكيب وعناصره الاسنادية:

رأينا سابقا أن أي تركيب هو ضم وجمع على الأقل كلمتين فأكثر، فكل كلمة متعلقة بما قبلها ربما بعدها، فالجملة إذن لا تخلو من عنصرين أساسين يعتبران عمدنا الكلام، ولا يمكن للمعنى أن تتم أو يحصل من دونها.

لا شك أن التراكيب اللغوية تنقسم حسب الاسناد إلى تراكيب إسنادية وغير اسنادية.

فالتراكيب غير الاسنادية هي تلك التي شكل اللغوية المستقلة يحسن السلوك عليها، ولكنها تقوم على علاقة إسنادية، أي لا تقوم على عنصرين "المسند ولمسند اليه".

كما أن التراكيب أيضا تنقسم إلى:

1/ المركب المزجي:

وهو كل وحدتين مؤلفتين لتدلا على كلمة واحدة أو حدة مستقلة بذاتها، نحو حضر موت، سيبويه، وورد لدى سيبويه في المتن باسم الشيئين الذين ضم أحدهما إلى الآخر.

ويثنى المركب المزجي بمساعدة "ذا" تتصرف معه حيث نقول: هناك ذو البعلبك، وذات، وذوي، وذاتي، أو ذواتي البعلبك، وهكذا يثنى ويجمع، غير أن من العرب من يعرب

[1] ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تج: درويتن الجودي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 2013، ص 545.

[2] علي أبو مكارم، المدخل إلى دراسة النحو العربي، دار غريب، القاهرة، مصر، ط1، 2006، ص 13- 14.

المركب المزجي بالحروف بالمثنى الحقيقي، يقال: البعلبكيان، والبعلبكيين، ويقال: (حضر الموت الحضران)، (بعلبك- البعلان) وبالتالي في حالة النصب والجر بالياء.[1]

وتتضوي تحت هذا القسم عدد من المركبات، مما بين عند العرب على فتح الجزأين، كالظروف المركبة تركيبا مزجيا، كقولنا: صباح مساء، يوم يوم، بين بين، إذ تبنى على فتح الجزأين في محل نصب، وكذا الأحوال المركبة تركيبا مزجيا، كقولنا: فلان جاري بيت".[2]

ومركب آخر يعد أقيس وأحصر المركبات وأبين المركبات المزجية[3]، وهو المركب العددي من أحد عشر إلى تسعة عشرا وهو مما يبين على فتح الجزئيين، ولا يستثنى منه إلا "إثنا عشر" حيث يعرب صدرها إعراب المثني، أما عجزها فمبنى على الفتح لا محل لها من الاعراب[4]، فنقول اثنا عشر اثنى عشر، اثنتا عشر.

2/ المركب الاضافي:

ما كان مركب من اسمين، أولهما نكرة وثانيهما معرفة أو نكرة، ويمكن أن يحل بينهما حرف من الحروف (من، اللام، في)، خاتم ذهب، باب حجرة، يقول المسرد: فإذا أضفت اسما مفردا إلى اسم مثله، مفرد أو مضاف، صار الثاني من تمام الأول، وصار جميعا اسما واحدا[5]، ويطلق أيضا على ما ركب من مضاف ومضاف اليه مثال عبد الله، عبد الملك[6]، أما ما يتعلق بها المركب من أحكام، فهي التثنية، ثني صدره فنقول: هما عبدا الله، ولقيت عبدي العزيز.[7]

---

[1] النحو الوافي، ص131.

[2] عبد الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعارف الجامعية الاسكندرية، ط2، 1998، ص 76.

[3] ابراهيم عبد الهادي، التركيب النحوي في معلقة عبيد الأبرص، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر للقايد، تلمسان، الجزائر، 2013/ 2014م، ص61.

[4] عبد الراجحي، التطبيق النحوي، ص 85- 86.

[5] محمد ابراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية الاسكندرية /منشأة المعارف.مكتبة الادب للطباعة والنشر والتوزيع،ط2، 2001. ص 79.

[6] عبد الجليل مرتاض، الفسيح في ميلاد اللسانيات، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،2008، ص 194.

[7] حسن عباس، النحو الوافي، القاهرة، دار المعارف، ط14، ص 131.

ومثل هذا في الجمع، فلا يؤخذ في الاعتبار إلى صدره، وحكم النسبة اليه، فالنسبة تتكون إلى أعرف شقيه دون الآخر، فتنسب لابن الزبير يقولك: زبيري، وتنسب إلى امرئ القيس، بقولك، امرئي وانما حذف من المركبات أحد الجزأين من النسب، كرهة من استثقال زيادة حرف النسب، على ما هو ثقيل بسبب التركيب.[1]

المركب الاسنادي:

وهو ما كان جملة في الأصل نحو "قام الرجل" وحكمه أن العوامل لا تؤثر فيه شيئا، بل يحكي على ما كان عليه من الحالة قبل النقل.[2]

كما أن هذا النوع من التراكيب (الاسنادية) تلك التي تنعقد على علاقة الاسناد، والمتمثلة في الجمل الاسمية والفعلية، هذان النوعان من الجمل يقومان على ركنين أساسين ألا وهما المسند والمسند اليه، وهما مالا يغني واحد منهما عن لآخر ولا يجد المتكلم منه بدأ.

وعليه يكون المسند "هو الكلمة المنسوبة أو المحكوم بها[3] وهو المتحدث به ويكون فعلا: أو اسما[4].

كما سنوضح تلك الركن (المسند) بالشكل التالي:

الفعل نحو: "قام زيد":

(قام) ⟵ (مسند)

اسم الفعل الماضي والمضارع والأمر:

اسم الفعل الماضي، نحو: هيهات عنك،" هيهات بمعنى بعد"

(هيهات) ⟵ (مسند)

اسم الفعل المضارع، نحو "أف من الفقر" أف بمعنى "أتضجر"

---

[1] رضي الدين الاستبادي، شرف شافية ابن حاجب، ت: محمد الزقزاق وآخرون، دار الفكر، 1975، ج2، ص 71.

[2] ابن هشام الأنصاري، شرح قطر الندى وبل الصدر، ومعه كتاب سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندى، تأليف: محمد محي الدين عبد الحميد، ط11، 1963، ص 67.

[3] عبد الهادي فضلي، مختصر النحو، دار الشروق ،جدة ، ط7، 1980.ص17

[4] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط3، 1994. ص14.

(أف) ←——————— (مسند)

أسم الفعل الأمر، نحو "حي على الصلاة" بمعنى "أقبل"

(حي) ←——————— (مسند)

مثال عن خبر المبتدأ، خبر كان، خبر إن، خبر الأحرف التي تعمل عمل (ليس) خبر المبتدأ نحو "زيد منطلق"

(منطلق) ←——————— (مسند)

خبر الفعل الناقص نحو "كان خالد مريضا"

(مريضا) ←——————— (مسند)

خبر إن نحو "إن الجو جميل"

(جميل) ←——————— (مسند)

خبر الأحرف التي تعمل عمل ليس نحو (لا كسول ناجحا)

(ناجحا) ←——————— (مسند)

جاء ابن يعيش التركيب على نوعين: تركيب افراد وتكريب اسناد ويقول في اسناده "تركيب الاسناد أن تركب كلمة مع كلمة اسندت احداهما إلى الأخرى فعرفك بقوله "أسندت احداهما إلى الأخرى أنه لم يرد مطلق التركيب، بل التركيب الكلمة مع الكلمة إذا كان لاحداهما تعلق بالأخرى على السبيل الذي به يحسن موقع الخبر وتمام الغاية، انما عبر الاسناد ولم يعتبر بلفظ الخبر وذلك من قبيل أن الاسناد أم من الخبر، ولان الاسناد يشمل الخبر وغيره من الأمر والنهي والاستفهام ، فكل خبر مسند وليس كل مسند خبرا إن كان مرجع الجميع إلى الخبر من جهة المعنى.[1]

إن الإسناد عملية ذهنية ينجزها ذهن المتكلم[2]، عندما يدرك علاقة معينة بين شينين يريد التعبير عنهما فيتم في الذهن الربط بينهم بومضة (الاسناد) (التي تتم قبل أن ينطق

[1] موقف الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي، شرح المصل، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتنبي، القاهرة، 20/1.

[2] عبد الجليل، مرتاض، الفسيح، ص 192.

المتكلم بالمسند والمسند اليه في أقدح كتاب وصلنا في النحو كتاب سيبويه، حيث قال "هذا باب المسند والمسند اليه، وهما لا يعني الواحد منهما عن الآخر ولا يجد المتكلم منه يد من ذلك الاسم المبتدأ أو المبني عليه وهو قولك "عبد الله أخوك"، وهذا أخوك، ومثل قولك يذهب زيد فلا بد للفعل من الاسم كما لم يكن الاسم الأول من الآخر في الابتداء.[1]

فعلى ذلك فإن التأليف بين المفردات ليس قائما على عدم، وإنما لابد من وجود محكوم به ومحكوم عليه، تركبان فيما بينهما ويستندان إلى بعضهما البعض، وذلك من أجل الوصول إلى المراد المطلوب وإلى الغاية التي تحقق اتصالا وتواصلا.

وخلاصة لأمر أن الجملة تتكون من ثلاثة أركان أساسية هي:

- المسند – المسند اليه علاقة الاسناد.

أ – **المسند:** هو الفعل واسم الفعل، خبر المبتدأ، وخبر الفعل الناقص، لأحرف التي تعمل عمل ليس وخبر إن وأخواتها.[2]

ب– **المسند اليه:** وهو الكلمة المنسوب اليها أو التفهم عليها[3]، وهو المتعلق بها ويكون إلا اسما[4]، ومثال ذلك العلم نور[5]، العلم (مسند اليه) فما يكون على التالي:

(العلم) ⟵ (مسند اليه)

وبهذا يأتي المسند اليه فاعلا ونائبا، ويكون هو المبتدأ، وتضم الفعل الناقص وإن وأخواتها واسم الأحرف التي تعمل عمل ليس، وليس إن وأخواتها واسم لا النافية الجنس.

ج– **الاسناد:** أي النسبة أو الحكم[6]، معناه الحكم بشيء على شيء[7]، فالحكم علي بالقيام نحو علي قائم.

---

[1] سيبويه، الكتاب، تح: عبد السلام محمد هارون، دار القلم، 1966م، 1/ 23.

[2] مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، ص 14.

[3] عبد الهادي الفضلي، مختصر لنحو، ص 17.

[4] فاضل السامراني، معاني النحو، ص 14.

[5] الغلايني، جامع الدروس العربية، ص 13.

[6] عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، ص 17.

[7] الغلايني، جامع الدروس العربية، ص 13.

إذن فالإسناد كما عرف أيضا عند سلمان فياض في كتابه النحو العصري بأنه حكم شيء بشيء.[1]

فهو بمثابة الرابطة التي تربط بين المسند والمسند اليه، لوجود علاقة تفهمية، فمن دون وجود اسناد في الجملة يتبعه، عدم تحقق الفائدة ففي مثال السابق "علي قائم" لا وجود ما يدل عن الاسناد أما قولنا "الكتاب هو مفيدف، هو هي الرابطة التي تدل على الاسناد.

وفي الأخير ما يسعنا قوله في أن الجملة يستحيل أن تتركب دون عنصرين اثنين يعتبران أساسين فيها وما زاد ذلك على الاثنين يسمى فضله مكملة للمعنى إذ أن الحقيقة دائما تدور حول ركنين المسند والسند اليه "فيزاولهما ليكون ربط ولا وضح في الدلالة المقصودة، وبذلك يليه تمزق وتفكك في المعاني.

رابعا: التقويم التكويني:

تعريف: هو تقويم يطمح إلى المساهمة في التكوين والاعداد، وإنه يستهدف توجيه المتعلم وتسهيل تقدمه، ويتركز على عمليات التعلم.[2]

وبعبارة أخرى إنه تقويم المكتسبات والمهارات الجديدة.

كذلك هو جملة من الاجراءات التي ينفذها المتعلم ليساعد المتعلم على تحقيق النمو المطلوب لتملك الأهداف المرسومة في ضوء الصعوبات والنقائض المرصودة وما يناسبها من أنشطة دعم وعلاج.[3]

أو هو:" الذي يلازم بناء وتركيب عملية التعليم والتعلم حتى تخرج إلى حد المطلوب: ويهدف إلى تقييم مدى تحسن المتعلم، وفهم طبيعة الصعوبات المفترضة وعلاجها ويتمثل هذا النوع من التقويم في مادة اللغة العربية في الفحص القبلي، وفي أسئلة البناء التفاعلي

[1] سليمان فياض، النحو العصري، مركز الأهرام للترجمة والنشر، 1995. ط1، ص 90.

[2] حسان جمعة "التقويم التربوي"، مؤسسة الحريري، بيروت، ص 19.

[3] جورج اللحام وآخرون، التقويم التكويني، الجامعة اللبنانية، كلية التربية الهادة، بيروت، د ط، 2009م، ص 04.

للدرس، والأسئلة الملحقة به وفي نشاط التطبيقات المنظمة وفي النقدية الراجحة بعد كل ثلاث وحدات.[1]

إذا فالتقويم التكويني (البنائي): هو عملية مستمرة، منظمة، وممنهجة ترافق عملية التدريب يقوم بها المعلم أثناء الحصة لبناء الدرس ولقياس مستوى التحصيل عند المتعلم وحيث يهدف من خلالها إلى تنمية قدرات المتعلم العقلية ومكتسباته المعرفية.

2- أهداف التقويم التكويني:

تسعى العملية التعليمية لتحقيق مجموعة من الأهداف على مستوى التحصيل اللغوي للمتعلم من خلال التقويم التكويني الذي يرافقها، وتتمثل هذه الأهداف في:

- تعديل طرائق التدريس من قبل المعلم لتتلاءم مع مستوى الطلاب.
- اكتشاف نقاط الضعف عند الطلاب هي وقت مبكر، واقتراح الأساليب لمناسبة لتغلب عليها.
- تزويد كل من المعلم والمتعلم بتغذية راجعة.
- تشجيع نشاط الطلاب وتعزيزه.
- دعوة المعلم إلى تحديد أهداف الدرس للمساعدة الجيدة على نجاح عملية التقويم.[2]

وبإضافة إلى هذه الأهداف هناك أهداف أخرى فيها:[3]

- يفيد في اصدار الحكم على مدى وصول العملية التعلمية إلى أهدافها وتخفيفها، والكشف عن مختلف الموانع والعوائق.
- يسعى إلى تحسيس في سلوك المتعلم وتصحيح معارفه.

---

[1] محمد مبخوت الجزائري، فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، WWW, ebba SSair, Com

[2] يحي علوان، التقويم والقياس التربوي، دوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، العدد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007، ص 19.

[3] ينظر: جورج اللحام وآخرون، التقويم التكويني، ص 04.

3- أدوات التقويم التكويني:

ومن بين الوسائل والأدوات التي يقوم بها المعلم في التقويم التكوين لقياس الحصيلة المعرفية لدى المتعلم، لأسئلة الصفية التي والبيتية والامتحانات (الاختبارات) القصيرة والاختبارات الشفوية.[1]

ومن خلال هذه الأدوات المذكورة سابقا أردت التركيز على التطبيقات اللغوية(تمارين للغوية) التي يجربها المعلم على المتعلمين والخاصة بكل درس يقدمه لهم فما هي التمارين اللغوية؟ وما هي أنواعها؟

1- التمارين اللغوية:

تعرف التمارين اللغوية بأنها:" اجراء تدريبي منصب على التطبيق والمعالجة في صياغة أسئلة اجرائية، وفي المفهوم العام فالتمرين هو خطاب ينتجه المدرس ويرمي به للمتعلم قصد قياسه رد فعله.[2]

أو عبارة عن عملية مستمرة محورها الفرد في مجملها تهدف إلى احداث تغيرات سلوكية وفنية وذهنية لمقابلة احتياطات محددة حاليا أو مستقبليا ينقلها الفرد والعمل الذي يؤديه والمؤسسة التي يعمل بها والمجتمع بأكمله.[3]

3- أنواع التمارين اللغوية:

وتصنف التمارين اللغوية إلى ثلاث أصناف: التمارين البنيوية والتمارين التواصلية، والتمارين التحليلية:

1. التمارين البنيوية: تتمثل في اعطاء التلميذ نموذجا معينا ويطلب منه أن يبني جملا وفق ذلك النموذج نماذج أخرى من أجل الترسيخ، حيث يعتبر هذا النوع من أسهل التمارين.[4]

---

[1] سهيلة كاظم الفتلاوي، المدخل في التطبيقية، ص 267.

[2] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014.، ص 99.

[3] فاروق عبد مقلية وأحمد عبد الفتاح الزكير، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية، د ط، د ت، ص 84، 85.

[4] عبد المجيد عيساني، مقايس بناء المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار، الوادي، ط1، 2010، ص 33.

2. التمارين التواصلية: يعطي هذا النوع من التمارين من أجل أن يتدرب التلميذ على حسن التواصل مع الآخرين والقدرة على التعبير الشفوي أو الكتابي في مختلف المناسبات قصد التواصل مع الآخرين.[1]

3. التمارين التحليلية التركيبية: تعتبر التمارين التحليلية التركيبية من أقدم التمارين وكانت تستعمل في المدارس التقليدية القديمة.

وتتميز بالطابع التحليلي المتمثل في (عين، بين، وضح، استخرج، أعرب، أشكل.

والطابع التركيبي في [أكمل، أملأ، الفراغ، أربط كون ...الخ) وهذا النوع من التمارين يهدف إلى توظيف القاعدة التي في الدرس واختيار مدى استيعاب التلاميذ لها نظريا وليس عمليا.[2]

المبحث الثالث: منهج تحليل الأخطاء:

1- مفهوم منهج تحليل الأخطاء:

مصطلح يستخدمه علم اللغة التطبيقي في تعلم اللغة "أما منهج تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلم نفسه، لانقصد لغته الأولى، وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم.[3]

كذلك هو دراسة الأخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها، والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها ومعالجتها.[4]

ويقول براون:" لابد إذا يخطئ المتعلم أخطاء يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النظام اللغوي الذي وقع في ذهن المتعلم، تلك حقيقة أفضت إلى موجة من الدراسة الأخطاء المتعلمين أطلق عليها "تحليل الأخطاء".[5]

---

[1] عبد المجيد عيساني، مقايس بناء المحتوى اللغوي ، ص 34.

[2] حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية لتمارين المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط مقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، 2007، ع 12، 13، ص 192.

[3] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، د ت، 2000، ص 45.

[4] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج وطرق التدريس، ص 48.

[5] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 205.

2- أهمية منهج تحليل الأخطاء:

تكمن أهمية منهج تحليل الأخطاء في الدور الذي يؤديه في تعلم اللغات من خلال دراسة الأخطاء ومعرفة الأسباب الوقوع فيها، واقتراح الحلول المناسبة لها، وتتجلى أهمية هذا المنهج في:

1- المنظومة التعليمية:[1]

- أداة يتوصل بها الدارسون واللغويون للوصول إلى تحقيق عملية تعلمية ناجحة.
- تطوير العملية التعلمية، وذلك بمحاولة منع ظهور الأخطاء، والتصدي لعلاجها عند وقوعها .
- يساعد المعنيين التربويين في صياغة المناهج وتطويرها، كما يمكنهم أن يستفيدوا من توصيات الباحثين بالعناية بالمهارات المختلفة للغة من كلام، كتابة، وفهم إلى جانب مهارة القراءة.
- يساعد في العناية بجوانب المهارات المختلفة للغة، ويعينهم في اختيار التدريسات والتطبيقات أين ترتكز على الجوانب الصعبة.
- يعمل على اختيار طرائق التدريب الفعالة لنجاح العملية التعلمية.

2/ المعلم:[2]

- يعين المعلم على اختيار النظام الذي يتزود فيه التلاميذ بالمفردات اللغوية.
- يعين معلم اللغة في تحديد نوعية الأخطاء من خلال درجة الشيوع فيوليها أولوية خاصة.
- يساعد المعلم في اختيار أو تنويع طرق تدريس اللغة التي تناسب الأهداف والفروع اللغوية.
- يعين المعلم في اقتناء الأساليب الحديثة للتدريس.

[1] ينظر: عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب دراسات في المنهج طرق التدريس، ص 49، 61، 62.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 49، 61، 62.

- يساعد المعلم في اختيار الأساليب الجادة للتقويم.

3/ المتعلم:[1]

- التدريب على الصيغ، والأساليب اللغوية المختلفة.
- يساعده على كيفية اختيار الاستراتيجيات أو الأساليب التي يستخدمها في اكتساب المهارات اللغوية.

ثالثا: مراحل تحليل الأخطاء:

لقد اتبع الدراسون في تحليلهم الأخطاء المتعلمين اللغوية مجموعة من المراحل الممنهجة وهذا لمعرفة مصادر هذه الأخطاء والوقوف على أسبابها ومحاولة وضع حد لها ومعالجتها وتتمثل المراحل في:

1/ التعرف على الأخطاء (تحديد مواطن الخطأ):

إن أول ما يقوم به المحلل هو تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخراج اللغوي الصحيح[2]، ويتبع في هذه الخطوة مجموعة من القواعد والأسس لدراسة الأخطاء التي لها صفة الشيوع الصادرة عن مجموعة متجانسة في العمود المستوى والمعرفة اللغوية، لأن المقررات التعلمية توضح لجماعات متجانسة.[3]

ويعتمد التعرف على الخطأ بصورة أساسية على قيام المحلل بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها المتعلم، ويمكننا أن نتحدث عن تعبيرات الدارس بوصفها ظاهرة الخطأ أو باطنة الخطأ.[4].

وعليه فإن عملية التعرف عن الخطأ هي احدى العمليات المرتبطة بمقارنة التعبيرات الأصلية (الصادرة عن الدارس) بالأبنية المقبولة والمعتمدة ثم التعرف على الاختلاف بينهما

[1] ينظر: رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية، مستوياتها تدريبها صعوبات، ص 307.

[2] نفسه، ص 308.

[3] ينظر: عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم العربية، ص 51.

[4] ينظر: محمود اسماعيل الصيني واسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي، تحليل الخطأ، ص 144.

وهو مصدر للمعلومات الخطوة الثالثة وهذا عمل يقوم به ذوي الخبرة من المعلمين تكون تلقائية.[1]

وكل ما اخترق قاعدة من قواعد النظام اللغوي يعد خطأ، يجب احصاؤه ودراسته وتحليله.

وبمعنى أن التعرف على الأخطاء هو عملية احصائها، وترتيبها وتصنيفها للتحضير للمرحلة المقبلة.

2/ وصف الأخطاء وتصنيفها:

يجب في عملية الوصف لأخطاء اللغوية أن تحدد أنواع الأخطاء على كل مستويات الأداء في الكتابة والأصوات، والصرف والنحو والدلالة[2]، وتسير العملية على نحو يشبه العمل في التحليل التقابلي وذلك بغض النظر عن حقيقة، وأنه قد توجد لدينا دراسات وصفية متعددة (وفق مدارس نحوية مختلفة) للغة الهدف بينما لا توجد لدينا آية دراسة وصفية للغة الدارس.[3]

فاللغة الهدف التي نريد تعلمها يوجد لها قواعد ومقاييس نضبطها، واللغة الأم للمتعلم أي (لهجته) ليس لها قواعد، ولهذا فإن تلك القواعد والمقاييس هي التي تعين على وصف الخطأ وتصنيفه، ويعتمد في مرحلة وصف الخطأ على تحديد نوعه ثم تصنيفه للفئة التي ينتمي اليها".

ومن هذا كله استخلص أن عمليتي الوصف والتصنيف ترتكزان على الأخطاء الأكثر شيوعا، التي وقع فيها مجموعة من المتعلمين الذي ينتمون إلى نفس المرحلة الدراسية، كما يساعد تحديد نوع الخطأ على اكتشاف الأسباب التي ساهمت في وقوعه.

---

[1] ينظر: : محمود اسماعيل الصيني واسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي، تحليل الخطأ ، ص 145.

[2] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي، وتعليم اللغة العربية، ص 52.

[3] محمود اسماعيل الصيني واسحاق "محمد الأمين"، التقابل اللغوي، تحليل الأخطاء، ص 145.، 146.

3/ تفسير الأخطاء:

بعد التعرف على الأخطاء وتحديد نوعها، وتصنيفها تليها مرحلة أخرى فيها محاولة التعرف على أهم الأسباب التي أدت إلى الوقوع في الأخطاء، ومن بين الأسباب التي صدرها العلماء واعتبروها عوامل متكررة للوقوع في الخطأ أذكر منها:

1. النقل عن لغة أخرى:

كثيرا ما يحدث في بداية تعلم أية لغة الكثير من الأخطاء نتيجة تدخل لغة المنشأ، وهذا ما يقربه (براون) في قوله "تتسم المراحل الأولى في تعلم اللغة الثانية بالنقل الكثير من اللغة الأم، وهو ما يسمى بالتداخل.[1] ونجد لهذا التدخل وجهين:

وجه ايجابي إذا كان هناك تشابه بين نظام الأم واللغة الهدف ويساهم هذا في تسير التعلم أما الوجه السلبي الذي يؤثر على تعلم اللغة الهدف هو الاختلاف الموجود بين النظامين (اللغة الأم واللغة الثانية)، ويسبب هذا في إعاقة تعلم اللغة.[2]

وبالتالي "الشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللغة الثانية فهو إما أن يلتزم الصمت أو يستعمل مما لديه أقرب القواعد شيدها، أي قواعد اللغة ن ج.[3]

وهذا يحدث نتيجة تأثر المتعلم بلغته الأم، لأن اللغة الأولى التي تنشأ عليها وفطر وأول ما نطق لسانه بها، فيصعب الاستغناء عنها بسهولة، فتبقى تلازم أداءه حتى يتمكن من نظام اللغة الهدف.

2. النقل داخل اللغة الواحدة:

إن هذا النقل يظهر بعد أن يكتسب المتعلم قدرا من النظام اللغوي الجديد تبدأ ظاهرة النقل داخل اللغة الواحدة، أو التصميم داخل اللغة الهدف، وهذا يتبع منطقيا من اساسيات

[1] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص214.

[2] ينظر: عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55.

[3] محمود اسماعيل الصيني واسحاق محمد لأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص146.

نظريات التعلم، فالدارس يتقدم في اللغة الثانية ومن ثم تبدأ خبرته السابقة ومعلوماته الحالية في تقديم تراكيب داخل اللغة الهدف نفسها.[1]

وعليه فإن المتعلم في هذه الحالة يأتي بقاعدة من قواعد اللغة بهدف اكتسبها مسبقا ويطبقها على مواقف جديدة لا تنطبق عليها، فينتج عن ذلك الوقوع في الخطأ.[2]

فالمتعلم يقع في الأخطاء نتيجة تعميم بعض قواعد اللغة ويقيسها على قاعدة معينة دون أن يفرق بينهما ويعرف شروطها مثلا في جمع (كراس) على كرسات يقاس عليه (كتب) كتابات.

3. الجهل بالقاعدة:

ينجم عن معرفة المتعلم لبعض قواعد اللغة الوقوع في الأخطاء، ويرجع هذه التجزئة اللغة أثناء تدريسها، وقد اثبت الدراسات، أن تقديم المادة اللغوية منفصلة سينجز عنه تجزئة اللغة، مثلا في تدريس مادة النحو منفصلة عن مادة الصرف وهذا ما أثبته الراجحي في قوله:" إن تعلم اللغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنما يجري عن فترات زمنية، وهذا أمر لا مناص منه، فينشأ عنه الأخطاء نتيجة "المعرفة الجزئية" باللغة، واللغة كما نعرف نظام داخلي مستقل مكثف بذاته[3]، وهذا بالنسبة للمستويات المتقدمة من التعليم أما المستويات الأولى من التعليم فمرده إلى نقص في التدريبات للقواعد اللغوية.

4. بيئة التعلم:

تعد بيئة التعلم من أهم العوامل التي لها علاقة كبيرة بالتحصيل المعرفي والاكتساب اللغوي، وتشير بيئة التعلم إلى الفصل الدراسي، ومادة التعلم، والمدرس في حالة التعلم المدرسي، وإلى الموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي يكون معلم.[4]

---

[1] دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ص 215.

[2] هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية كعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية، رسالة الماجستير في لسانيات اللغة العربية وتعليمها جامعة ورقلة، 2006م، ص 93.

[3] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54.

[4] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 219.

فالنسبة للمعلم والكتاب المدرسي في حالة التعلم المدرسي، قد يؤديان إلى تكوين بعض التراكيب والكلمات الموجودة في الكتاب بطريقة خاطئة.

أما بالنسبة للبيئية الاجتماعية فقد تؤثر على اكتساب اللغة، لأنّ الخطأ محصورا بلهجة مضية تصبح ذاتها مصدرا للخطأ.[1]

[1] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 219.

الفصل الثاني

الحصيلة اللغوية

1- الحصيلة اللغوية

2- العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي

3- أهمية الثراء الحصيلة اللغوية

4- السلبيات الناجمة عن نقص التحصيل اللغوي

5- مظاهر التحصيل اللغوي

6- قياس الرصيد اللغوي

1/ الحصيلة اللغوية:

1/ لغة: جاء في معجم الوسيط: حصل الشيء حصولا: بقي وذهب وسواه حصل فلان على الشيء: أدركه وناله.... وحصل الشيء والأمر: خلصه وميزه من غيره، يقال حصل الذهب من بصر المعدن، وحصل البئر من البن، ويقال حصل العلم وحصل المال والكلام درده إلى أصله ...والحصيل ما حصل من الأموال وغيرها الحصيلة ، يقال: حصيلة الضرائب، وحصيلة الأرباح البغية وجمعه حصائل.[1]

2/ في الاصطلاح:

الحصيلة اللغوية هي قدرة المتعلم على استدعاء أكبر عدد من الأفكار أو العادات أو الجمل أو الكلمات، استجابة لموقف ما في أسرع وقت ممكن تعرف الحصيلة اللغوية أيضا بأنها مجموع كلمات اللغة ، وقد تكون هذه الكلمات أو الوحدات المفرداتية بسيطة أو معقدة نسبيا أو عبارات أكثر تعقيدا، تتكون الحصيلة اللغوية من تصورات لكل كلمات اللغة التي يعرفها الفرد، ويضم هذا التصور خصائص من هذه الكلمات الفونولوجية والصرفية والنحوية والدلالية، وقد تقبل معظم علماء النفس اللغويين هذا الرأي بالرغم من بعض النماذج الجديدة تشك في فكرة وجود تصوير للكلمات، وتعرف الحصيلة اللغوية اجرائيا بأنها: كل نتاج التلميذ من تغييرات وأساليب لغوية نتيجة تلقي هؤلاء التلاميذ النصوص الهادفة التي تنمي لغته في المدرسة، أو هي:" عدد الكلمات التي يحفظها ولفهم معانيها، والحصيلة اللغوية لكل إنسان هي عدد الكلمات التي يحفظها ويفهم معانيها، حتى وإن كان أميا لا يقرأ ولا يكتب.

يقصد بالحصيلة اللغوية أيضا: "امتلاك المزيد لعدد أكبر من الألفاظ ومعانيها، أو القدرة على التواصل مع الآخرين"[2]، هذه بعض أشكال الحصيلة اللغوية وليس كلها لأن

[1] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط ج1، مطابع دار المعارف، مصر 1972، ص 179.

[2] أحمد زياد محبك، ابن مصطفى ، الحاسوب والتنمية المقدرة اللغوية عند الطفل مجلة المجتمع الجزائري للغة العربية،ع7،2008، ص43.

الحصيلة اللغوية تتضمن عدة مهارات هي التواصل، القراءة الكتابة ، الفهم التفكير، تحصيل المعرفة امتلاك الثقافة، تهب الهوية الفرعية"[1].

العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي:

ثمة عدة عوامل مؤثرة في عملية التحصيل لدى التلميذ فمنها ما يصنف ضمن عوامل ذاتية وهي متعلقة بالفرد ونفسيته وانفعالاته وصحته الجسمية، وأخرى اجتماعية وهي ذات علاقة بالبيئة والمحيط الذي نشأ فيه فكل هذه العوامل لها أثر كبير في نسبة التحصيل اللغوي للفرد حيث يمكن أن يكون ذا مستوى عال أو منخفض، ومن بين هذه العوامل نجد:

أ. العوامل الذاتية:

هي عوامل خاصة بالتلميذ بحد ذاته وهي أساسية في تعلمه وتحصيله ومن بينها نذكر ما يلي:

1- الذكاء: هو ميزة عقلية تشير إلى مدى تفاوت وتفوق صاحبه عن آخر حيث "يعتبر مفهوم الذكاء أقدم في نشأنه الأولى من علم النفس ومباحثه التجريبية، فقد نشأ في اطار الفلسفة القديمة ثم اهتمت بدراسة العلوم البيولوجية والفسيولوجية العصبية، واستقر أخيرا في ميدانه السيكولوجي الصحيح الذي يدرسه كمظهر عقلي من السلوك الذي يخضع للقياس العلمي الموضوعي"[2]، فحسب "سبنسر" فهو يرى أن: "الوظيفة الرئيسية للذكاء هي تمكين الإنسان من التكيف الصحيح مع بئته المعقدة، والدائمة التغير، وبصفة عامة فإن علم النفس الحديث بمعنى بذكاء الشخص امكانية العقلية العامة التي تمكن وتؤثر بدرجات متفاوتة في مختلف جوانب نشاطه العقلي"[3]، الذكاء إذن هو قدرة الإنسان على استخدام قدراته العقلية هي حل المشكلات التي تواجهه في حياته وايجاد لها الحلول الناجمة بسرعة كبيرة فنسبة

[1] المرجع نفسه، ص 43.

[2] فرح عبد القادر، طه، اصول علم النفس الحديث، دار النشر و للطباعة و والتوزيع، القاهرة، د ط، 2000، ص 106.

[3] فرح عبد القادر، طه، اصول علم النفس الحديث ، ص 107.

الذكاء متفاوتة بين شخصي لآخر، كما هناك أيضا اختلاف في نوعية الذكاء بين الأشخاص يوجود من يتضمن بذكاء خارق وقوي ومنهم من لديه ذكاء متوسط أو ضعيف.

يتضح لنا ذكاء الفرد أكثر ما يكون فيما يلي:[1]

- مدة الفهم وسرعته ودقته وصوابه.
- القدرة على التعلم كالتحصيل الدراسي في المدرسة أو المعهد أو الجامعة.
- القدرة على معالجة المواقف الجديدة التي تتعرض لها الشخصية بمهارة ونجاح.
- القدرة على ادراك العلاقات الموجودة بين الأشياء، أو الموضوعات، أو الظروف أو الأسباب، أو العوامل المختلفة.
- القدرة على التعامل بالرموز والمجردات.
- القدرة على الاستفادة من الخبرات الماضية في مواجهة المواقف والظروف والمشكلات الحالية، والتعامل معها بنجاح.

2/ التذكر والنسيان: فالتذكر هو القدرة على فهم المعلومات والاحتفاظ بها حين أن النسيان هو انعدام القدرة على استرجاعها ويقصد بالتذكير "احدى الوظائف العقلية المختصة باختزان المعلومات والخبرات والمعارف التي مرت علينا أو تعلمناها، واسترجاعها عند الحاجة إلى ذلك"[2]، فالتذكر هو قدرة الفرد على استحضار المعارف القبلية التي اكتسبها واحتفظ بها من قبل وذلك في وقت الحاجة إلى توظيفها.

والتذكير مرتبط ارتباطا شديدا بالتعلم فنحن لا نتذكر إلا ما سبق أن تعلمناه أو عرفناه أو علمناه مما مر بنا من خبرات أو تجارب أو تدريب أو تحصيل[3]، من هنا يتضح لنا صلة التذكر بالتعلم باعتباره عملية عقلية تجعل الفرد بتذكر المعلومات والمعاني التي نعلمها واسترجاعها.

---

[1] عبد القادر طه، أصول علم النفس الحديث، ص 157، 158.

[2] المرجع نفسه، ص 247.

[3] فرج عبد القادر ، أصول علم النفس الحديث ، ص 247.

وهناك أربع مراحل متمايزة في التذكر وهي:[1]

- التعلم والاستظهار (الاكتساب والحفظ).
- الاحتفاظ بما تعلمناه أو استظهرناه أو اكتسبناه في ذاكرتنا.
- الاسترجاع في استعادة ما سبق أن احتفظت به في ذاكرتي إلى ذهني من جديد فأتذكر.
- أو التعرف أي معرفة أن هذا الشيء الموجودة أمامك سبق أن مر بك أو عرفته من قبل او حفظته.

في حين يقصد بالنسيان الفشل في أداء وظيفة التذكر، أي عدم القدرة على اختراق المعلومات والخبرات والمعارف التي سبق أن مرت علينا أو عدم القدرة على استرجاعها في وقت الحاجة"[2]، فالنسيان هو نقيض التذكر، لأن النسيان هو عجز الفرد على الاحتفاظ بالمعلومات وعدم قدرته على الاستعانة بها في الوقت الملائم.

3- التفكير: يقصد بالتفكير:" كل نشاط عقلي أدواته الرموز، أي يستعرض أدق الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث برموزها بدلا من معالجتها فعلية واقعية"[3]، ومن هنا فالتفكير هو تلك العملية الذهنية يستخدمها الفرد في استرجاع ما سبق له أن اكتسبه أو تعلمه من قبل ويستحضر تلك الأشياء والمعلومات التي تدور في ذهنه والتي يتصورها.

"يشمل التفكير صميم العمليات العقلية، من التصور والتذكر والتخيل وأفلام اليقظة إلى عمليات الحكم والفهم والاستدلال والتعليل والتعميم والتخطيط والنقد وغيرها".[4]

إن الفرد اثناء تفكيره في أحداث مختلفة أو مشاكل معينة يلجأ إلى استخدام قدراته في تخيل الأشياء وتحاوره مع نفسه واستحضار صور، أو رموز في مخيلته لمعالجتها ولتقديم حلولا لها "والتفكير قد وفر على الإنسان كثيرا من الوقت والجهد وعصمه من كثير من

[1] فرج عبد القادر ، أصول علم النفس الحديث ، ص 248.

[2] المرجع نفسه، ص 247.

[3] أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، القاهرة، د ط، 1986م، ص 271.

[4] المرجع نفسه ، ص 271.

الأخطار فعن طريقه يستطيع الإنسان حل كثير من مشاكله في ذهنه وهو راقد في فراشه دون أن يتكلف نفسه عناء معالجتها في العلم الخارجي الواقعي أو اختيارا فعليا"[1]، فالتفكير مجموعة العمليات الذهنية التي يؤديها العقل فبواسطة يمكن للإنسان أن يحمل مشاكله بسهولة.

4/ الانتباه والادراك:

إن الادراك عملية عقلية، والتي بواسطتها يتعرف الفرد على العالم الخارجي وذلك عن طريق الحواس، ويستطيع ادراك الأشياء فكل ما يحيط به، ويرتبط الادراك ارتباطا وثيقا بالانتباه فالمتعلم عليه الانتباه والتركيز على كل ما يتعلمه لأنه بالإدراك والانتباه ويستطيع أن يعي تلك المعارف التي اكتسبها "والانتباه والادراك عمليتان متلازمتان في العادة فإذا كان الانتباه هو تركيز الشعور في شيء، فالإدراك هو معرفة هذا الشيء، فالانتباه يسبق الادراك ويمهد له أي أنه يهيئ الفرد للإدراك"[2]، فهما الأساس الذي تقوم عليه العمليات العقلية التي تعمل على تطوير وتحسين قدرات المتعلم وتحصيله اللغوي فأثناء تعلمه يكتسب مفردات وبانتباهه يستطيع أن يدركها ويتعرف على دلالتها.

ب- العوامل الاجتماعية:

وهي من أهم العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي لتلميذ، وهي ذات علاقة بظروف تنشه وتتمثل هذه العوامل في الأسرة، المدرسة، المجتمع.

1/الأسرة:

تعتبر الأسرة بمثابة المدرسة الأولى للطفل التي يكتسب منها لغته الأولى ويتعلمها عن طريق احتكاكا مع أفراد أسرته، فالأسرة لها دور كبير في التحصيل اللغوي للطفل حيث تعد الأسرة العامل الأكثر أهمية في نمو لغة الطفل فالعلاقة الطبيعية بين الأم وطفلها وتشجيعها له على التلفظ واعادة الأصوات، يحفزه على تعلم اللغة بشكل جيد وعلى العكس

[1] أحمد عزت راجح، أصول علم النفس، ص 272.

[2] المرجع نفسه، ص 272.

من ذلك نجد أن غياب الأم عن طفلها يشكل عائقا في نموه اللغوي وهذا ما يفقده موهبة الكلام إن الذين حرمتهم الظروف من العيش في كنف الأسرة يتأخرون في الكلام فتكون مفرداتهم بذلك أقل عددا من مفردات أمثالهم من أطفالهم ومن هنا نجد أن التعامل والاتصال الاجتماعي بين الطفل ومحيطه الأسري يسهم إلى حد كبير في تقدم لغته، وينمي قدرته على التواصل مع الآخرين، لأنه متعود على الاتصال بأفراد أسرته، الذين يساهمون بشكل كبير في هذا التواصل".[1]

ومنه تكون العوامل الأسرية والعوامل المحيطة بها ذات أثر كبير في تنمية لغة الطفل، وذلك من خلال الاتصال الموجود بينه وبين أفراد عائلته، فهي بمثابة المرجح الأساسي له حيث تساهم بشكل كبير في تطور لغته، وفي نفس الوقت تكون لديه القدرة على التواصل مع غيره.

2. المدرسة: للمدرسة أثر كبير في تحصيل التلميذ، حيث يكتسب العلم والمعرفة مهارات مختلفة وفيها يتعلم اللغة ويثري حصيلته لمفردات وتراكيب فهو يتلقى اللغة في رحاب مدرسته من كل مدرسة ولذلك ايجابية كبيرة في تعلم اللغة على أن يكون المدرس متقنا لها عارفا بها، كما أن للمدرسة ميدانا رحب للاتصال الجماعي الفعال في إغناء الحصيلة اللغوية عن طريق الزملاء، وهو أيضا ميدانا واسع للقراءة التي تفتح أفاق اللغة.[2]

فإن اتصال التلميذ لمدرسة وزملائه له دور هاما، إذ يساهم في غناء ثروته اللفظية وذلك عن طريق تبادل الكلام والنقاش الذي يحدث فيما بينهم، ولهذا ايجابية في تعلم اللغة والتقاط معاني ومفردات جديدة منهم وليضيفها إلى رصيده اللغوي الذي اكتسبه من قبل سواء من أسرته أو من المجتمع الذي يعيش فيه.

[1] صالح بلعيد، العربية الفصحى في المجتمع الجزائري والمواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014، ص 18.

[2] خالد الزاررري، اكتساب وتنمية، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط1، 2005، ص 78.

وهذا ما أشار اليه فردريك هربرت في نظرية التربوية فهو يقول بأن الطفل "عندما يدخل المدرسة يحمل معه ثروة فكرية ناتجة من احتكاكه بالبيئة، وعلى ذلك فإن التركيز في التعلم والتلقي والتواصل داخل اطار المدرسة عندما يكون موجها إلى لغة واحدة هي اللغة الفصحى يصبح الحصول المكتسب من مفردات هذه اللغة بعد الأسرة.

مما ذكرناه نستنتج أن للمدرسة أثر كبير في تكملة اثراء الرصيد اللغوي لدى الطفل وتطويره من خلال الممارسات النشاطات اللغوية والفاعلية التي تحدث بين التلميذ والمعلم والزملاء، ومن هنا يمكن اعتبار المدرسة هي الوسيلة الثانية لاكتساب اللغة بعد الأسرة.

3/ المجتمع:

إن المجتمع يساهم أيضا في التحصيل اللغوي لدى الطفل وذلك باعتباره مصدر من مصادر ثراء الحصيلة اللغوية، ولكن الطفل في اتصال دائم مع أفراد مجتمعه واختلاطه بهم رغم اختلاف فئاتهم "فإنه يكتسب منهم مفردات لغته ويتعلم قواعد تركيب هذه المفردات وطرق تأليفها للتعبير عن المعاني والمقاصد والمواقف المختلفة، كما يتعلم كيفية استخدامها في سياقاتها وأنساقها المقبولة".[1]

من هنا يتضح لنا الدور الذي يلعبه المجتمع في تنمية الرصيد اللغوي لدى الطفل عن طريق الاحتكاك والتواصل بأفراد مجتمعه حيث يقوم بالتقاط مفردات وتراكيب جديدة وكذلك اكتساب مهارات جديدة وتطور لغته "ما دام اتصاله بأفراد مجتمعه مستمرا متطور نشطا مرنا فكلما زادت وتوثقت وتنوعت وتعددت علاقاته الاجتماعية كانت مساحة اللغة التي يكتسبها أوسع وأكبر"[2]، انطلاقا من سبق يتضح لنا أثر المجتمع في نمو وتطور لغة الطفل ومن خلاله يكتسب لغته.

[1] أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د ط، 1996، ص 72.

[2] أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها عالم المعارف الكويت، أغسطس 1996، ص 72.

3/ أهمية ثراء الحصيلة اللغوية:

ويمكن أن نجمل النتائج الايجابية التي تترتب على ثراء أو تنامي الحصيلة اللغوية على النحو التالي:

1. زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الفرد وبالتالي زيادة المحصول الفكري والثقافي والفني عامة.

2. أثار نفسية تتمثل في انفتاح الشخصية على ما يحيط بها ونمو غريزة الاجتماع لديها ومن ثم نمو روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس.

3. إن اتساع حصيلة الفرد من الألفاظ والتراكيب اللغوية التي يكتسبها بفضل علاقاته الاجتماعية الوثيقة الواسعة يساعده على فهم وادراك كثير مما يقرأ إذ كانت لديه القدرة على القراءة – لأن هناك توافقا وتقاربا بين لغة التخاطب أو لغة الجمهور العامة ولغة الكتابة أو اللغة الفصحى في كثير من الاستعمالات والتراكيب اللغوية: فكثيرا ما يتداول الناس وخاصة المثقفين منهم– في لغتهم اليومية مفردات وصيغا لفضية فصيحة.[1]

4. الثروة اللفظية المكتسبة عن طريق ممارسة قراءة اللغة المكتوبة بصورة خاصة تعين الفرد على فهم ما في التراث من نتاج فكري ومن نماذج ونصوص وابداعات أدبية.

5. الثراء اللغوي اللفظي يعين الفرد كما سبق القول على ادراك واستيعاب ما يقرأ، وذلك بدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولاشك في أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلما، كما يعينه على فهم واستعاب قواعد وأصول نحوها وصرفها وبالتالي يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه.

6. نتيجة لتكرار الاتصال بالآخرين واتساع رقعة هذا الاتصال وممارسة الاحتكاك، فإن المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولا.

7. إن زيادة القدرة على التفاهم مع الآخرين، إذ اقترنت بالقابلية على التكيف والقدرة على الابداع وعلى الأداء والالقاء الفني البليغ ساعدت على بناء الشخصية الاجتماعية النقادة.

[1] المرجع نفسه، ص 52.

1. اللفظ والمعنى:

ولا تظهر أهمية الحصيلة من ألفاظ اللغة أيضا، مهما بلغت هذه الحصيلة من الثراء، مالم تكن هناك قدرة على صياغة وتركيب وسبك وربط المفردات اللغوية المكتسبة على نحو سليم، وطبقا للمقياس والقواعد اللغوية المتفق عليها في اللغة الواحدة، ومالم يرافق وجود كل ذلك ذوق فني صقيل وطبع صاف مهذب، يتمكن معه صاحب هذه الحصيلة من تحقيق التلاؤم والانسجام التام بين الأفكار والانفعالات التي يريد نقلها للآخرين وبين القوالب اللفظية التي يوصلها بها ويختارها لها.

"إن الألفاظ ثنيت لها الفضيلة أو خلافها في ملاءمة معنى اللفظة لمعنى التي تليها".[1]

والثروة اللفظية لا تظهر أهميتها ولا تظهر البراعة في استخدامها مالم تبرز معبرة عن ثروة فكرية أو عن حصيلة متميزة جيدة ... من المعاني: ومخزون مؤثر فعال من العواطف وعن صور ذهنية متلائمة معها.

2/ السلبيات الناجمة عن نقص التحصيل اللغوي:

1. العزلة الاجتماعية: ويقصد بها تحديد الفرد لعلاقاته وروابطه الاجتماعية والميل نحو الانفراد والانطواء.

2. اضطراب الشخصية: إن عجز الإنسان عن التعبير عن مشاعره، وأفكاره بصورة طليقة وعجزه عن التواصل أو التخاطب الاجتماعي بمرونة كافية قد يولد لديه مع مرور الزمن – كما سبقت الاشارة– شعورا بالنقص أو الدونية، وربما يتركه في صراعات نفسية واحباطات متكررة وأزمات لا يقوى تكوينه النفسي على تحملها، فيحس بعدم الانسجام الشخصي والاجتماعي ويصاب باضطراب الشخصية وتظهر عليه بعض الانحرافات السلوكية.[2]

[1] أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، ص 57.

[2] أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها ، ص 60.

3. ضيق الأفق الثقافي الفكري: سبق القول إن المفردات اللغوية والتراكيب اللفظية هي وسيلة الإنسان إلى نقل أفكاره وأحاسيسه وايصالها إلى الآخرين، وبالتالي فهي الوسيلة الأساسية لنقل المعارف والعلوم التي تتولد وتتنامى وتتطور في أذهان الناس، لنقلها من شخص لآخر ومن شعب لشعب ومن جيل إلى جيل، ودون هذه الوسيلة لا تبقى سوى لغة الاشارة ووسائل التغيير الأخرى التي مضى الحديث عنها والتي تبين أنها قاصرة عن أداء المهام المذكورة أداء تاما مهما بلغت من تطور واتساع.

4. ضعف أو ضحالة الانتاج الفكري أو الابداعي: إن الابداع يفي الخلق والابتكار إنه عملية ذهنية تنتهي بالكشف والتوليد والاهتداء إلى ما هو جديد مثمر، وتؤدي إلى بلورة أفكار معينة تتخذ كيانا متميزا.

5. هجران اللغة أو اتهامها بالعجز: كثير ممن ضعفت حصيلتهم من مفردات اللغة وصعب عليهم التعبير بلغتهم بطلاقة، أو عجز وعن التأليف والانتاج فيها، تميل بهم العاطفة أو يدفعهم الحصول أحيانا فلا يفترون بعجز قدراتهم أو ملكاتهم السيانية، ولا ينسون الضعف إلى مهاراتهم اللغوية، ولا يعترفون بتقصيرهم تجاه اللغة وتقاسهم عن الجد اكتسابها، وانما ينسبون العجز والضعف إلى اللغة نفسها فيتهمونها بالضيق والفقر، وينسبون مفرداتها إلى الثقل والغرابة والوحشية والقصور عن مجاراة تطورات الحياة، أو يدعون القلة في مصادرها وموارد تحصيلها.

6. الازدواجية اللغوية: إن الشعور بقصور اللغة الأم أو الجهل بمكانتها وبما فيها من طاقات وامكانات أو الاحساس بالضعف والعجز عن استخدامها بمرونة أو مهارة كافية ربما يدفع إلى التشتت بلغة أخرى، لغة أجنبية أكثر اعداد، ويشجع على الاعتصام بهذه اللغة على أساس أنها الانسب أو الأسهل أو الأهم وأعلى مستوى وأكبر مكانة وأكثر هيمنة وانتشار أو وجاهة وأجدر بالتقدير والتقليد.[1]

[1] أحمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها وسائل تنميتها، ص67.

بعد أن اتضحت أهمية الثروة اللغوية، والنتائج الايجابية التي تترتب على توسيعها وتنميتها وما ينجم عن ضعفها وضالتها من سلبيات يبقى السؤال عن مصادر هذه الثروة وطرق تنميتها.

مظاهر التحصيل اللغوي:

1. مفهوم المهارة: تعرف المهارة بأنها نشاط عضوي إرادي مرتبط باليد أو اللسان أو العين أو الأذن.[1]

وهنا يعني أن المهارة عبارة عن نشاط ارادي مرتبط بالمتعلم والذي تعنى به مختلف المهارات التي يكتسبها ويتقنها المتعلم، مثل مهارة القراءة، الكتابة، الاستماع، التحدث.

2. المهارات اللغوية:

1/ مهارة الاستماع: وهي تنمية مهارة الاستماع واتقان استعمالها في اكتساب حصيلة لغوية نامية من المفردات، والتراكيب والعبارات والأساليب، والمعاني والأفكار.

"وهو الكلام، أو الانتباه إلى شيء مسموع مثل الاستماع إلى متحدث بخلاف السمع الذي هو حاسة ... ومفردات الاستماع هي عدد الكلمات التي يفهمها الإنسان عندما يسمع، وكلما كثر عدد هذه المفردات السمعية فهو، أعلى مستوى يصل اليه فهم الإنسان لنص يقرأ عليه".[2]

وهنالك من يسميه بالإنصات أي "الإنصات للإشارات وهو الامكانية التي بواسطتها يمكن تتبع الغير اللفظية الصادرة عن الجسد ... وتشكل هذه الإشارة رسائل للمتلقي عن مدى تطابق أو اختلاف اللغة المسموعة واللغة الإشارية.[3]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريبها، صعوباتها، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ص 25.

[2] حسن شحاته، تعلم اللغة العربية بين النظرية والتطبيقية، الدار المصرية اللبنانية، ط/6/ 2004، ص 85، 86.

[3] عبد الرحيم الصافية، المدرسة المغربية ووسائل التواصل، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009، ص 47-48.

ويعد درس السماع من "المشاكل التي تعيق التلاميذ إذ لا يميزون بين الأصوات حين سمعها فهي عبارة عن مداخل معجمية، مقولتها واحدة ومعانها مختلف وجناسها القولي أو الصوتي ناقص.... ويقع هذا خاصة في الأصوات المتقاربة المخرج كالحلقيات والهويات واللثويات الشفوية مثل: دم الفعل ثم صاحبه، وتدارسو قليلا وتضارسو طويلا صاد، ساد حرق، مرق،[1] ينبغي أن تقدم كافة المساعدات للطفل في سنوات تعليمية، من المرحلة الابتدائية لكي يدرك الفوائد الجمة الكامنة وراء كونه مستمعا جيدا، وتدريبه على الاستماع المركز والاستماع الناقد، وهذا يساعده في تعلم كثير من الأمور المتميزة المفيدة، مثل تنفيذ التعليمات، اتباع التوجيهات بدقة وتجنب المواقف المؤدية الضارة، وقضاء أو أوقاته مرح وسعادة إذا ما كان واعيا بما يدور حوله "وباستمرار نمو الطفل يقوده الاستماع على التبادل الفعال للأفكار بينه وبين زملائه في الحوار والمناقشة ويمكن تصميم عدد من المواقف التي تعتبر فيها مهارات التلاميذ في الاستماع، عن طريق الاستماع إلى المذياع، أو من معلميهم أو من التلاميذ أنفسهم.[2] .

وتتمثل أهداف الاستماع العامة في مجموعة المهارات والقدرات الرئيسية للاستماع والتي يمكن للتلاميذ اكتسابها خلال المرحلة التعليمية المختلفة ابتداء من السهل إلى الصعب مدى المراحل العمرية المتتابعة.[3]

ومنها كذلك "تدريب التلاميذ على فهم المسموع حين يطلب من التلاميذ الاستماع إلى نص بدلا من قراءته، على فهم اللغة المسموعة كغاية في حد ذاتها.

فالاستماع الجيد كالقراءة الجيدة يتصف بسرعة الفهم والاستماع ينتج فرصا قد لا تتوفر في النصوص المكتوبة.[4]

---

[1] محمد الأوراغي، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1/ 1431/ 2010، ص 280.

[2] حسن عبد الباري عمر، اللغة العربية تعليمها، وتقويم تعلمها، مركز الاسكندرية، ط ، 2000م، ص 70- 80.

[3] علي أحمد مركد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ، 2002م، ص 96.

[4] داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفتها، مؤسسة دار العلوم، الكويت، لبنان- ط1، 1979، ص 26- 27.

يتضح أن حاسة السمع عند الأطفال وعدم استماعهم صدى يسبب لهم مشاكل على مستوى الاملاء والكتابة مما يفضي إلى أحدهم معارف مغلوطة تلحقهم إلى المستويات المستقبلية مما يسبب خللا في بنية اللغة العربية واسسها لديهم.

مهارة القراءة:

هي "المقدرة على فهم ما يكتب يساعد على القراءة بشكل جيد، اضافة إلى أن القراءة نشاط بصري فكري قد يصاحبه اخراج صوت أو تحريك شفاه وقد لا يصاحبه.[1]

2 خصائص القارئ الماهر:

- القدرة على سرعة التعرف على معنى الرموز الكتابية للغة العربية.
- القدرة على تعديل السرعة في القراءة، بحيث تتناسب مع طبيعة المادة المقروءة والغرض من قراءتها.
- القدرة على التحكم في المهارات الأساسية للقراءة بحيث يستخدم منها ما يلاءم المناشط التي يقوم بها.
- القدرة على تذكر ما سبق قراءته، وربطه بما سيليه واستفتاح أفكار الكاتب الرئيسية ومعرفة الهدف الأساسي الذي يرمي الكاتب اليه.
- القدرة على التمييز بين المادة اللغوية التي تحتاج إلى قراءة تأملية وتحليلية.[2]

3/ أهداف تعليم القراءة:

يستهدف تعليم القراءة عدة أهداف أهمها:

- إن القراءة أولى المهارات الثلاث الذي يجمع المجتمع الإنساني على حق الفرد في تعلمها.
- إن التربية المستمرة، والتعلم مدى الحياة، والتعليم الذاتي شعارات لا تتحقق في حياة الإنسان إلا إذا كان قادرا على القراءة، إنما أنشطة تعتمد على كمية ونوع ما يقرؤه.

[1] المرجع نفسه، ص 15.

[2] رشدي أحمد طعمية وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهارتها تدريسها تقويمها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ط1، 2007.

- إن المجتمع الإنساني المعاصر مجتمع متعلم يصعب تصور عمل معماري فيه لا يتطلب القراءة إن الإنسان محاط بكثير من أوجه النشاط التي تستلزم القراءة حتى يحقق ما يريد وحتى يتكيف مع المجتمع ويؤدي وظيفته.
- إن القراءة هي المهارة التي يستطيع الطالب من خلالها أن يتعرف على أنماط الثقافة العربية وملامحها.
- والقراءة مهارة يستطيع الطالب بها تحقيق قدرة من الاستماع وقضاء وقت الفراغ بما هو أجدى.
- وأخيرا ... فإن القراءة هي المهارة التي ينميها الطالب وحده.[1]

مهارة الكتابة:

ونجد مهارة الكتابة وهي أيضا لا تقل أهمية عن المهارات الأخرى.

"الكتابة باعتبارها نشاطا تربويا ينمي حاسة البصر على ادراك الأشكال الهندسية لحروف المعجم ويكسب المتعلم مهارة حركية على رسمها السليم، إذ يمكن توظيف علاقتي المجانسة والمخالفة لتجميع الأحرف المتحدة شكلا، المختلفة نمطا أو الأحرف المتشابهة رسميا، ولا بأس من الاشارة من إلى أن معيار التجميع في درس الكتابة يستند إلى الشكل الهندسي للحرف ولا يتلفت إلى خصائص الهوية.[2]

1/ نتاج عملية الكتابة:

ويرى أيتومان، أن هذا الاتجاه يركز على النتيجة النهائية لعملية نشاء، اي يركز على الخطاب، أو العقل، أو الفصحة وما إلى ذلك.

[1] رشدي أحمد طعمية وآخرون، المفاهيم اللغوية عند الأطفال أسسها، مهارتها تدريسها تقويمها، المرجع السابق، ص 366.
[2] محمد الأوراغني، اللسانيات النسبية وتعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم، ناشرون، ط1، 1431، 2010، ص 281.

وعنده أن مدرس الكتابة الذي ينحو هذا الاتجاه يهتم بأن يكون نتاج عملية الكتابة مقروءا و صحيحا ونحويا، ومتماشيا مع قواعد الخطاب التي تبرر النقاط الأساسية في الموضوع والتفاصيل المؤدية للفكر المعروضة، نحو ذلك.

وينصب التركيز في قاعة المدرس – في هذا الاتجاه على النقل والتقليد واطالة الجملة باستخدام كلمات مساعدة، وانشاء جمل وفقرات، اعتمادا على نماذج مختلفة الأنواع.[1]

3/ ما تنطوي عليه الكتابة الناجحة:

وهو يرى أن الكتابة الناجحة تنطوي على:

- السيطرة على رسم الحرف.
- السيطرة على قواعد الهجاء وعلامات الترقيم.
- استخدام النظام النحوي في ايصال المعنى المراد.
- تنظيم المحتوى على مستوى الفقرة والنص الكامل ليعكس المعلومات الجديدة والتعليقات على الموضوع.
- تهذيب المحاولات الأولى ومراجعتها.
- انتقاء الأسلوب المناسب لجمهور القراء.[2]

مهارة التحدث:

إن الإنسان في عملية الاتصال يكون ضمن واحد من المواقف الأربعة وهي:

– إما أن يكون متحدثا أو يكون مستمعا أو يكون قارئا، أو يكون ذاتيا، وهذه المواقف تستلزم من الإنسان أن يلم إلماما كافيا بمهارات كل مواقف ليكون الاتصال ناجحا، ولقد سبق أن تحدثنا عن مهارات الاستماع واليك الآن ايضاح وبيان عن مهارات التحدث، يعد التحدث الوسيلة اللغوية الأولى المستخدمة من قبل الإنسان لا يصال ما لديه من أفكار أو ما يدور

[1] زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية، الاستماع (التحدث وقراءة والكاتبة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعية، ك ، 2008، ص 164– 166.

[2] المرجع نفسه ، ص 168– 169.

في نفسه من مشاعر وأحاسيس للآخرين ومهارة التحدث تقابل مهارة الاستماع، وافصاح عن هذا لمضمون وبناء على هذا المفهوم يرون أن مهارات التحدث لابد أن تتقدم على المهارات القرائية لعدة أسباب من أهمها:

أ. اعطاء الأطفال مجالا لتنمية مهارة واحدة، لأن الاكثار من المهارات وتعلمها أمر صعبا.[1] ومن المعروف أن الطالب يتحدث قبل ان يتعلم القراءة لذا كان لابد من اتقان من مهارة التحدث قبل القراءة.

ب. إن الأنشطة التي يؤديها الأطفال في التحدث ستساعد على تصحيح العيوب النطقية التي لابد من اضافاتها قبل البدء في تدريس المهارات القرائية لتكون القراءة سليمة والتحدث عملية تتطلب من المتكلم تعبيرا لفظيا كما يرغب في الافصاح عنه وما يحسن به من حاجات.[2]

فوائد مهارات التحدث:

تثمر مهارة التحدث إذ ما تعلمها الطالب بشكل ايجابي، ثمار طيبة لعل من أهمها:

أ. اعتياد الأطفال المشاركة الايجابية في كل حديث يجريه المعلم، أو الاسرة، أو الزملاء في الصف، أو الشارع.

ب. إنما الجانب الاجتماعي في حياة التلاميذ، وذلك عن طريق تبادل الأحاديث الخاصة والعامة.

ج. اكسابهم سلوكيات محببة كاحترام الآخرين عن طريق التحدث معهم بلغة ودودة ورقيقة وتعبيرات مرغوبة اجتماعيا.

د. ازالة جانب الخجل المعيب من نفوس الأطفال.

و. ابعاد ظاهرة الانطواء التي تنتاب بعض الطلاب في تعاملهم مع الآخرين.

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، 2001، ص 43.

[2] المرجع نفسه، ص 43.

هـ. اكتساب اللغة اكتسابا سليما لأن اللغة لا تكتسب بالعزلة وانما تكتسب بالسماع إلى الآخرين ولذلك يقرر "سيبرنس" ان اللغة ينظر اليها عن طريق الفم.[1]

قياس الرصيد اللغوي:

يقاس الرصيد اللغوي لمدى استيعاب وفهم المتعلم، وحسن استخدام ما تعلمه في المواقف المناسبة ويكون ذلك بإجراء الامتحانات أو الاختبارات التحصيلية إذ يتم فيها تقييم المتعلمين لمدى استيعابهم وفهمهم للمعارف والمهارات والمفاهيم ومن ثمة فالتحصيل اللغوي مرتبط بالمتعلمين وما مدى قدرتهم على اكتساب وحفظ المفاهيم والقواعد وقدرتهم على استخدامها في الواقع والوقت المناسب.

ولتقويم التلميذ في القسم ومدى قدرته على التحصيل والاستيعاب فمعرفة إذ كان رصيده اللغوي ثري، يضع المدرس بعض الوسائل إذ تتمثل في الاختبارات لتقويم وقياس رصيده اللغوي للتلميذ.

الاختبارات الشفهية:

"هي من الوسائل التي يستعملها كثيرا من المدرسين في دروسهم، إذ تساعد التلاميذ على توصيل المفاهيم الجديدة فهي لها قيمة تعليمية تتمثل في اختيار التلاميذ في اللغة كمعرفة نطق الكلمات والقراءة والتعبير الشفهي كما تسمح كذلك بمناقشة التلميذ في ايجابيته وادراك فيما أخطأ فيه وتصحيحه لهذه الأخطاء وتوجيه التلاميذ إلى الفهم الصحيح.[2]

الاختبارات التقليدية:

تتمثل في الامتحانات التي تجري أثناء العام الدراسي أو في نهايته لقياس تحصيل التلاميذ مثل الامتحان الذي يدرى لتلاميذ السنة الخامسة، لرصد نتيجة تحصيله اللغوي.[3]

الاختبارات الموضوعية:

---

[1] عبد الفتاح حسن البجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وآدابها، مرجع سابق، ص 47.

[2] رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطاالله، الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، ص 160.

[3] رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطاالله، الأسس العامة للتدريس ، ص 161- 164.

عبارة عن اسئلة قصيرة لا يحتاج فيها التلميذ وقت طويل للإجابة عن هذه الأسئلة بحيث تكون الاجابة قصيرة ومختصرة إذ تستهل على المدرس تصحيحها.[1]

اختبارات الأداء:

تسمى اختبارات الأداء أو التي يقوم فيها التلميذ بأداء عملية معينة يمكن للمدرس تقويمه وفق هذه العملية التي يؤديها فهي هامة في تحصيل التلميذ حسب نوعية المادة الدراسية.[2]

ويظهر من خلال هذا أن الامتحانات التي تجرى للتلاميذ تساهم بشكل كبير في قياس الرصيد اللغوي لتلاميذ وهناك بعض الوسائل الأخرى لقياس تحصيل المتعلمين تتمثل فيما يلي:

- قدرة التلاميذ على التحليل والمفارقة.
- بعض العادات التي تكونت لدى التلاميذ كلميل للقراءة وطرق المذاكرة وقراءة القصص وكيفية نمطية الوقت.
- قياس الرصيد اللغوي للتلاميذ كقدرته الحسابية والقدرة اللغوية.[3]

ومن خلال هذه المعايير يمكن تقسيم التلميذ من الناحية اللغوية وقياس رصيده اللغوي إذا كان ثريا أم لا، فهي تساهم بشكل كبير في معرفة إذا كان التلميذ قد تحصل على عدد كبير من المفردات والمفاهيم والصيغ الجديدة في مادة اللغة العربية، وغيرها من المواد.

أسباب ضعف التحصيل اللغوي:

ثمة عدة أسباب أسهمت وتضافرت في ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم في مادة اللغة العربية، وعدم تمكنه من امتلاك مهارات هذه اللغة واتقانها والتي زادت كثافة في السنوات الأخيرة، ومن هذه الأسباب ما يتعلق باللغة نفسها ومنها ما يتعلق بالتلاميذ ومنها ما يتصل

[1] المرجع نفسه ، ص 166.

[2] المرجع نفسه، ص 173.

[3] المرجع نفسه ، ص 174، 176.

بالمعلم وطريقة تدريسه وأساليب تقويمه، وهناك ما يرتبط بالمدرسة والمحيط الاجتماعي والثقافي ومن بين هذه الأسباب نجد ما يلي:

1. العزلة الاجتماعية ويقصد بها تحديد الفرد لعلاقاته وروابطه الاجتماعية والميل نحو الانطواء والانفراد.
2. اعراض الفرد عن القراءة يزيد بدوره عن عجز ونقص حيلته اللغوية.[1]
3. تغلب العامية على الفصحى.
4. قلة عدد حصص تعليم اللغة العربية.
5. الثنائية اللغوية تخلق انسانا غير متمكن في أية لغة.
6. انعدام المتابعة.
7. التلميذ يوجه اعتبار المعادلة لا اعتبار لا اختباره.
8. انعدام المطالعة.
9. اهمال الجانب الكتابي في التعليم الابتدائي.[2]

أسباب أخرى لضعف التحصيل اللغوي:

تعتبر الأسرة والمدرسة من أهم المؤسسات الاجتماعية التي تنشء الفرد تنشئة سليمة ليكون فردا صالحا في المجتمع، وكليهما يمثلان دورا كبيرا في العملية التعليمية، فالتلميذ في مراحله الأولى تحتضنه الأسرة لتوفر له الرعاية الصحية، وتنمي المهارات اللغوية لديه، وتكون باللغة العربية الدارجة، قم ينتقل إلى المؤسسة الثانية وهي المدرسة، حيث يتلقى فيها التعليم بشكل رسمي باللغة الفصحى، وحتى لا يكون الفارق شاسعا بين لغة الأسرة ولغة المدرسة، وجب على الأسرة أن تمهد للتلميذ ما سيتلقاه في المدرسة حتى لا يجد صعوبة في

[1] أحمد محمد معتوق، الحصيلة اللغوية، أهميتها، مصادرها- وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، 1996، ص 59-62.

[2] زكريا ابراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، د ط، دار المعرفة الجامعية، 1999م، ص 61، 62.

تلقينه اللغة العربية، لكن إن لم تقم الأسرة مع المدرسة بدورهما في تلقين اللغة العربية فإن الطالب يصل إلى المرحلة المتوسطة وهو ضعيف من الناحية اللغوية.

1/ العوامل الأسرية:

إن أول مثير صوتي يتلقاه الطفل هو صوت الوالدين، بحيث يساعدان الطفل على فهم ومعرفة أسماء الأشياء، كما أنهما يقومان بالرد على أسئلة الطفل باستمرار ويقيمان معه الحوارات التي تغذي نموه اللغوي، لذلك من الضروري أن تتكلم الأم باستمرار مع الطفل بود ولطف وعليهما أن نسمعه بطريقة ملائمة وفي الوقت الملائم أصواتا مختلفة.[1]

كذلك يجب على الأم –والاسرة عامة– أن تقوم بتشجيع الطفل الصغير على استخدام اللغة العربية الفصحى، وعدم الاستجابة له إذا استخدم الاشارات والايمائات فقط وايضا ضرورة تشجيعه على الاصغاء والاستماع الجيد حتى يكتسب أنماط لغوية صحيحة، ثم تشجيعه على الكلام والحديث الحر، وايضا عدم الاسراف والمبالغة في تصحيح أخطائه اللغوية.

كذلك ينبغي على الأسرة أن تساعد الطفل وتوفر له فرص الاتصال المباشر مع الآخرين الراشدين من حوله، وكذلك الأقران الأكبر سنا، فصلة الطفل بالناس تسهم في تنمية مهاراته اللغوية، ولهذا نجد أن الطفل الذي ينشأ دون أن تتاح له الفرص لكي يكتسب الخبرات، ولا يختلط بغيره وخاصة الكبار اللذين يكونون قدرة في النطق والتواصل، يتأخر في نموه اللغوي وتتأخر لديه القدرة على الاتصال الاجتماعي، وهذا ما نلاحظه في المؤسسات الإيوائية.[2]

وهناك نقطة هامة تتعلق بقيام بعض الأسر بتأصيل بعض العادات اللغوية الخاطئة لدى الطفل وتعزيزها، مثل أن ينطق الطفل كلمة ما بشكل خاطئ مما يضحك الأسرة، فتردد

[1] فيصل العتيق، اضطرابات النطق واللغة، مركز دراسات وبحوث المعوقين، تصميم وتنفيذ مكتبة الكتاب العربي .www Arab book. Com ، ص 12.

[2] أيمن سليمان مزاهرة، مدخل إلى الأسرة، دار المناهج، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 10.

الكلمة مرارا على مسامع الطفل، كما نطقها مثل "شاطل" والتي تعني شاطر، لكن يجب ترديد الكلمة مرة أخرى أمام الطفل في شكلها الصحيح، حتى يقوم الطفل بتعديل أخطائه.

"وللأسرة دور في تنمية هذه الميول المستوى التعليمي للوالدين، ومدى اهتمام الأسرة بالتحصيل، ومدى توافر الكتب والمجلات في المنزل وطرق استغلال أوقات الفراغ ... ومن بين الأمور التي يمكن للوالدين أن يساعدوا أبناءهم من خلالها:[1]

1. اتاحة الفرص للأبناء للتعبير عن ميولهم ورغباتهم، وتشجيعهم على ذلك ونحفزهم على التحدث عن خبراتهم اليومية.

2. توفير البيئة في المنزل للتلميذ لتوثيق العلاقة بينه وبين الكتاب وهذا الاجراء يمكن أن يبدأ في الأسرة في وقت مبكر عن طريق قراءة الوالدين القصص القصيرة، والمتنوعة، مما يزيد بإقبالهم على الكتب وتنمية الميول القرائية.

3. توفير بيئة لغوية وثقافية في الأسرة مما يساعد على إثراء خبرات التلميذ وتنمية مهاراته اللغوية وذلك عن طريق سلوك الوالدين في هذا المجال بتوفير في الأسرة حب القراءة والمطالعة.

مما سبق نستنتج بأن الأسرة وما يحيط بها تستطيع أن تلعب دورا ايجابيا في مساعدة المدرسة لتنمية المهارات اللغوية من خلال توفير الاستعداد للقراءة ومتابعة التلميذ في الصعوبات التي يواجهها في ضعفه في اتقان اللغة العربية من خلال النقاط التالية:

- الحث من خلال التسجيلات القرآنية وقراءة القصص التربوية والأدبية الهادفة والمشوقة المناسبة لأعمارهم وملاحظتهم أثناء ذلك.[2]

- تشجيع التلاميذ على الكلام والتحدث والتعبير الحر المطلق، وتصويب أخطائهم ومنحهم الثقة بذواتهم.

[1] عبد الحكيم محمود الصافي، تعليم للأطفال في عصر الاقتصاد، دار الثقافة، عمان، الأردن، د ط، 2010، ص 35.

[2] عبد الفاتح البجة، تعليم الأطفال المهارات القرآنية ولكتابية، دار الفكر، عمان، الأردن، د ط، 2002، ص 172.

- توفير نماذج كلامية صحيحة، ومتنوعة وجمل وتعبيرات لغوية راقية في المنزل ليتمكن الطفل من محاكاة وكتسابها لتصبح جزءا من سلوكه اللغوي.
- مراجعة المراكز الطبية والصحية والنفسية المتخصصة عند وجود أي صعوبات أو انحرافات في سلامة اللغة أو التعثر في الكلام.
- التعاون مع المدرسة من خلال المرشد الاصلاحي ومعلم الفصل أو أي أخصائي علاجي لوضع برنامج لمعالجة المشكلات اللغوية لدى التلاميذ.

2/ العوامل الأسرية:

للمدرسة دورها في تثقيف التلميذ وهذا الدور يبدأ مع أول التحاق التلميذ بالمدرسة، حيث ينتهي دور الأسرة في التربية والتثقيف، فكل منها يكمل الآخر، فالمدرسة تشارك الأسرة في تكوين قارئ ناضج ينهض بمجتمعه ولاحق التطورات الحديثة.

ويظهر دور المدرسة في تعليم التلاميذ القراءة والكتابة وحسن الاستماع والنطق الجيد وأن تتخذ الخطوات وضع أساس سليم يقوم عليه التعمق الدائم قراءة الكتب التي تناسب التلاميذ لزيادة الرصيد اللغوي، وهنا تتنوع أدوار المدرسة، نحو تحقيق هذا الهدف فمنها ما يرتبط بالمنهج المدرسي وشكل الكتاب ومحتوياته ومنها ما هو مرتبط بالمعلم، وأيضا المكتبة، لكننا سنكتفي بذكر العنصر الأساسي وهو المعلم.

يبدأ دور المدرسة بالمعلم، فهو الموجه الأول والاساسي في تنمية داخل الفصل فمن خلال هذه الفترة يستطيع المعلم أن يكشف المواهب اللغوية والقرائية، فهنالك من التلاميذ من يتفوق على زملائه، وهنا يظهر دور المعلم الناجح فمن هذه اللحظة بمكنه أن يوظف هذه الفروق الفردية لدى التلاميذ.[1]

وينبغي على المعلم أن يتابع قراءات التلاميذ ويناقشهم فيما قرؤوه وفيما استفادو منه، وأن يترك لهم حرية التعبير عما فهموه بطريقتهم الخاصة فإن الأطفال الأذكياء يقرؤون بسهولة عن الأطفال الاقل ذكاء أو مشاكل متعلقة بالاستعداد والعمل العقلي المناسب لتعلم،

[1] عبد الفاتح البجة، المرجع السابق، ص 120.

ويجب على المعلم أن يسرع في تكوين ملاحظاته، وعليه أن يبحث عن طرق المعالجة السريعة مع المرشد الطلابي وأسرة التلميذ وعليهم جميعا أن يتعاملوا مع الأمر بجدية، وأن يتعاونوا في ايجاد الأسلوب الأمثل ولأنجح لمعالجة هذه المشكلات.

الفصل الثالث

تحليل الأخطاء والتراكيب لدى أفراد العينة

المبحث الأول: الاجراءات المنهجية للدراسة

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء والتراكيب اللغوية

تحليل الاخطاء لدى افراد العينة:

بعد التعرف على المفاهيم النظرية للدراسة في الفصل الاول سنتطرق الى الجانب التطبيقي لهذا الموضوع في الفصل الثاني والذي سنقوم فيه بدراسة الاخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وذلك من خلال تحليل المدونة التي تتمثل في كتابات الأنشطة اللغوية للتلاميذ.

وسنتحدث في ذلك الفصل على الإجراءات المنهجية للدراسة وتحليل الأخطاء بالتعرف عليها ووصفها وتغييرها وطرق علاجها.

المبحث الأول: الاجراءات المنهجية للدراسة:

أولا: وصف مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي، والتي تعد من المراحل التي طبق عليها منهاج الجيل الثاني والذي يدمج بإدراج تحسينات في المنهاج الحالية دون المساس ببنية المواد وحجمها الساعي.

وهذه التحسينات تمس المحتويات للطرق التعليم ويهدف هذا المنهاج إلى تنمية المهارات والأفكار مما يساهم في تدريب التلميذ على قدرة التفكير والتحليل والاستنتاج في المواد التعليمية بطريقة تخدمه في حياته المستقبلية.[1]

ومن بين الكتب المقررة في هذه المرحلة للغة العربية ويستخدمها التلاميذ هما:

أ-**كتابي في اللغة العربية:** الذي يحتوي على نصوص للقراءة ومجموعة من الأنشطة التي تتمثل في: فهم المنطوق وأتأمل وأتحدث، وأستعمل الصيغ وأركب وأنتج وأقرأ وأفهم.

وصف عينة الدراسة:

تتكون عينة الدراسة من ستين (60) تلميذا، اخترناهم بطريقة عشوائية من ثلاثة أقسام للسنة الثانية من التعليم الابتدائي، حيث اخترت من كل قسم ثلاثين تلميذا، ويبلغ العدد الاجمالي لهذه الأقسام 108.

[1] دليل استخراج المعلم اللغة العربية السنة الثالثة التعليم الابتدائي ابن الصيد يورشي سراب وحلفاية داود وفاء الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2007/ 2008، ص 7.

تبلغ النسبة المئوية للعينة المستهدفة83% من مجموع تلاميذ الأقسام الثلاثة وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

الجدول رقم (1): يمثل التلاميذ لأقسام الثلاثة:

الأقسام	عدد التلاميذ
قسم الثانية (1)	41
قسم الثانية (2)	30
قسم الثانية (3)	37
المجموع	108

ومن بين التمارين التي اخترناها للدراسة التمارين التقويم التكويني التي أنجزوها في دفتر الأنشطة المتمثلة في نشاط أوظف التراكيب اللغوية.

- وصف المدونة:

المدونة: هي عبارة عن كتاب (دفتر الأنشطة) للغة العربية تتكون من احدى عشرة ومئة (111) صفحة، يضم هذا الدفتر أنشطة اللغة العربية وأنشطة التربية الاسلامية وأنشطة التربية المدنية، أنشطة اللغة العربية هي أكثر حضورا في هذا الكتاب إذ يبلغ عدد الأنشطة سبعة أنشطة في هذا الدفتر والبعض الآخر انجزوها في كراس القسم.

أما الأنشطة الموجود في هذا الكتاب هي أوظف الصيغ، أفهم وأجيب، أوظف التراكيب اللغوية، يليها أثري لغتي، ثم الخط بعده نجد الاملاء، وأنتج كتابيا، ونشاط الأسبوع الادماج وتقويم يعتبر خلاصة التمارين السابقة الذكر، وفي مكان نشاط "أثري لغتي" يستبدل بنشاط أبدي رأي، وتكرر هذه الأنشطة في كل مقطع.

ومن الأنشطة المتنوعة الموجودة في الكتاب وقع اختيارنا على نشاط اعتمدنا عليه عينة دراستنا وهو:

1.نشاط أوظف التراكيب اللغوية: هي تمارين التي يطلب فيها التلاميذ انشاء جمل وفق منوال معين أو ربط بين شطري الجملة أو ملء الفراغ بكلمة المناسبة.

أنواع التراكيب المعتمدة في الدراسة:

نتعرف على أنواع التراكيب في الجدول الآتي:

أنواع التراكيب
أنا أودع الموكب
استقبلت الأم الضيوف
قدمت لهم الحلويات
الغنم في الزريبة
العمال في المعمل
التلاميذ في القسم
هما يتدربان على ركوب الدراجة
هم يتجولون في الغابة
هو اشترى تذكرة
هي لعبت في الأرجوحة
هم أكلوا المثلجات
هن لعبن كثيرا
فريد لا يتغيب عن المدرسة
سعاد ومنى لا تلعبان في الشارع
الأولاد لا يرمون الأوراق في القسم

أدوات الدراسة:

اعتمدنا في درستنا على مجموعة من الأدوات تمثلت في:

الاحصاء :

جمع دفاتر الأنشطة لفئة مستهدفة والاطلاع على تمارين التي أنجزوها من خلال نشاط أوظف التراكيب.

التحليل:

تحليل أخطاء تلاميذ التي وقعوا فيها أثناء كتابتهم وتوظيفهم للتراكيب اللغوية .

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء والتراكيب اللغوية

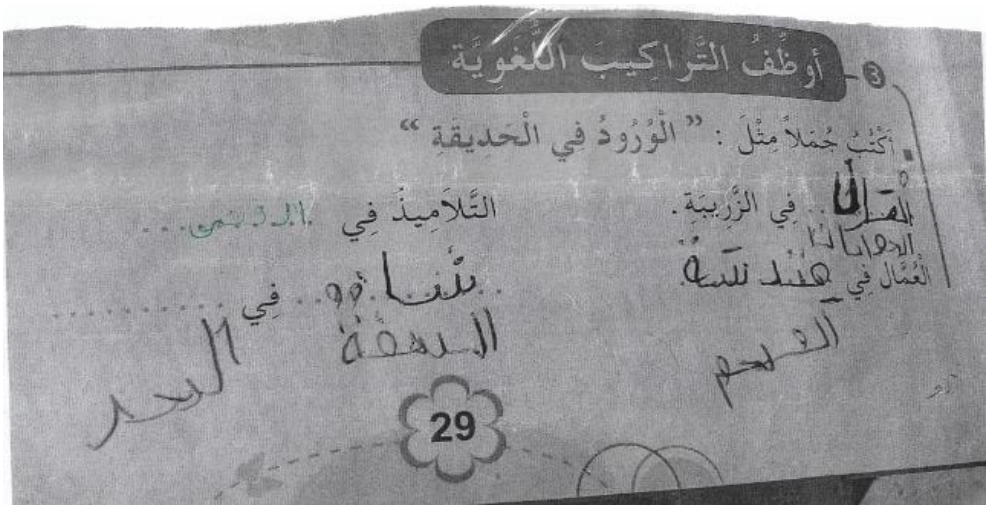
تصنيف الأخطاء وصفها وتصويبها:

بعد عملية تحديد الأخطاء والتعرف على نوعها وإحصائها في جداول وحساب المجموع والنسب المئوية لكل نوع ،تأتي إلى مرحلة أخرى، وهي مرحلة وصف الأخطاء وتصنيفها، وتصويبها من خلال تحديد موضع الخطأ التراكيب اللغوية ،وقد قسمت هذه المرحلة بحسب نوع الخطأ إلى قسمين ،قسم خاص بأخطاء الإملاء والقسم الآخر خصصناه لأخطاء التوظيف مع اختيار نماذج توضيحية :

أخطاء الاملائية:

أ . تغيير ترتيب الحرف:

لقد حدث هذا النوع من الخطأ في عدة مواضع من إجابات التلاميذ، فالكلمة متدسة فنجد في كتبتها في الجملة العمال في المعمل عندما طلب منهم كتابة جمل على منوال (الورود في الحديقة) إذا حدث خطأ في ترتيب حروف ،وهذا ما يوضحه النموذج الموالي :

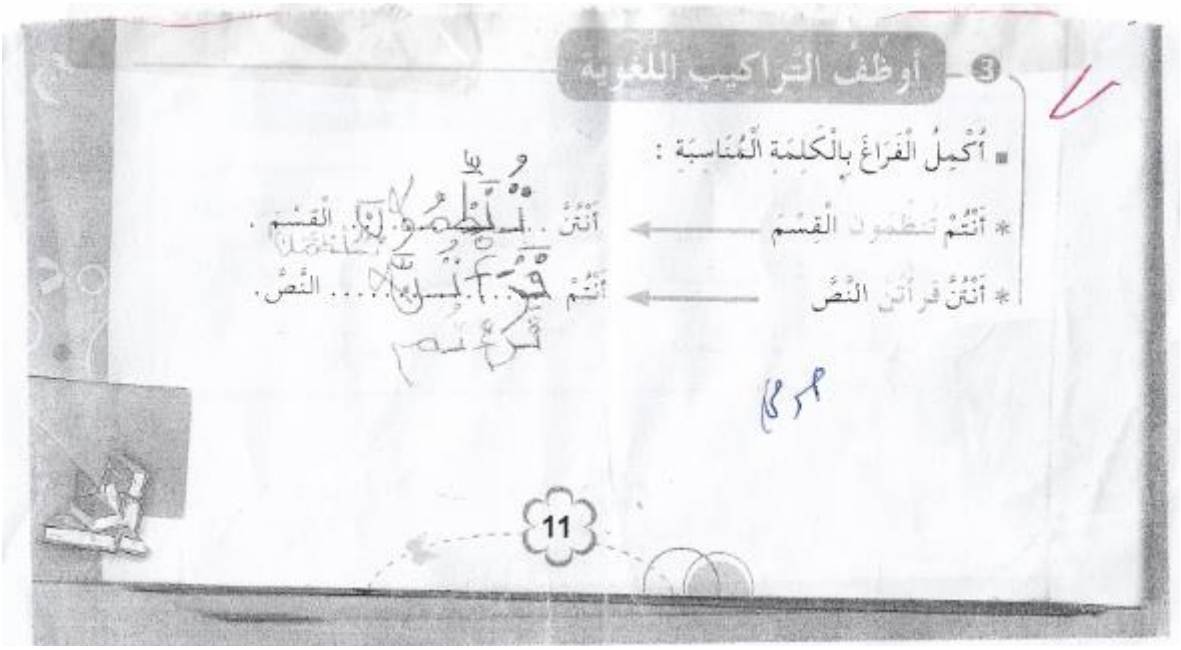


ب . إضافة حرف أو حذفه:

كثيرا ما يحدث هذا الخطأ لدى التلاميذ في المرحلة من التعليم ،وهذا ما اكتشفنا لرصيد المواضع التي وقع فيها مثل هذا النوع من الخطأ ،فنجد من يضيف حرف أو يحذف حرف ،سنقترح بتقديم بعض الأمثلة من الأخطاء وبداية بـ:

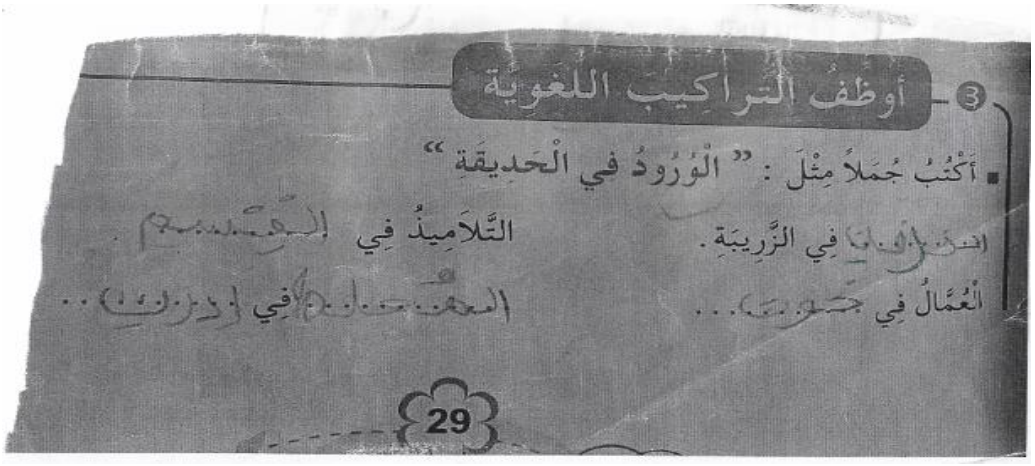
1.إضافة حرف:

كما وقع التلاميذ في خطأ آخر هو إضافة حرف من كلمات وهذا ما وجدناه في كلمة تنظمون إذ تم اضافة حرف الواو وهذا في تمارين ملء الفراغ والصواب (أنتن تنظمن القسم) وهذا ما يوضحه النموذج الموالي :



2. حذف الحرف:

كما وقع التلاميذ في خطأ آخر وهو حذف حرف من الكلمات ،وهذا ما وجدناه في كلمة (الخرفان) التي حذف منها حرف الألف الواقعية بين إلقاء والنون بهذا الشكل (الخرقن)في تمارين ملء الفراغ في جملة (الخرفان في الزريبة) وهذا ما يوضحه النموذج الموالي :



3.خطأ في الهمزة:

كذلك وقع التلاميذ في الخطأ في كتابة الهمزة على الألف وهذا ما وجدناه في كلمة (تقرء) حيث كتبوها على النبرة في تمارين ملء الفراغ ولصواب (أنت تقرأ رياضيات)

4.استبدال التاء المفتوحة بتاء المربوطة:

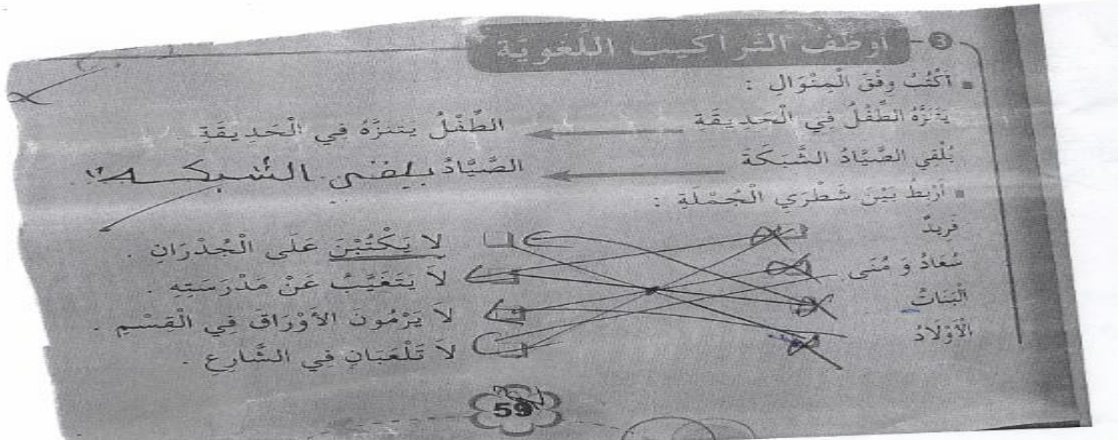
وهذا النوع من الاخطاء الشائعة يعاني منها الكثير من التلاميذ ،حتى السنوات المتقدمة من التعليم ،ومن الأمثلة الدالة على ذلك، الخطأ، وقع في كلمة (ذهبة) التي استبدلت فيها التاء المفتوحة بالتاء المربوطة ومن المفروض أنها تكتب بهذه الصيغة (ذهبت) في جملة مساءًا ذهبت إلى الحديقة .

ثانيا: أخطاء التوظيف:

وردت مجموعة من أخطاء التوظيف في التراكيب اللغوية ،وتنوعت بحسب نوع التمارين التي وردت فيه:

أ / ربط الاسم بالجملة:

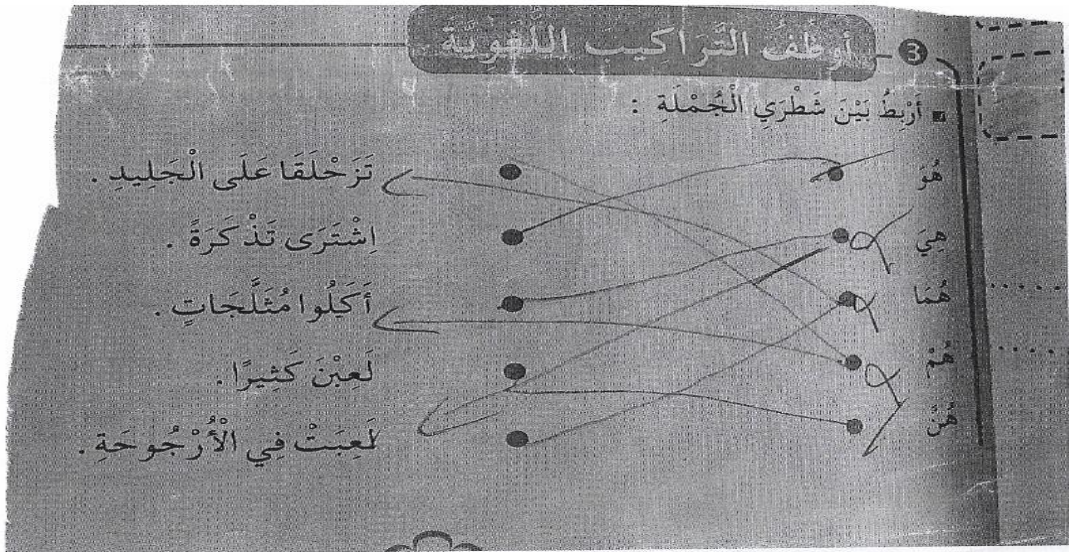
ورد هذا النوع من الخطأ في توظيف الاسم وربطه بالجملة التي تناسبه يظهر هذا عند ربط (فريد) بجملة (لا تلعبان في الشارع) وربط (سعاد ومنى) بجملة (لا يرمون الأوراق في القسم) وربط (البنات) بجملة (لا يتغيب عن مدرسته) وربط (الأولاد) بجملة (لا تكتبن على الجدران) والصواب هو (فريد لا يتغيب عن مدرسته) و(سعاد ومنى لا تلعبان في الشارع) و(البنات لا يكتبن على الجدران) و(الأولاد لا يرمون ،لأوراق في القسم) ويظهر هذا النوع من الخطأ في النموذج الموالي



2 . ربط الضمير مع الجملة :

من خلال تحليلنا الأخطاء الخاصة بهذا التمرين وجدت عددًا كثيرًا من التلاميذ وقعوا في خطأ التوظيف ولم يتمكنوا من ربط الضمائر بالجمل التي تناسبها لاتمام المعنى ويظهر ذلك عند ربط الضمير (هي) بجملة (أكلو المثلجات) وربط الضمير |(هما) بجملة (لعبتا في الارجوحة) والصواب أن يربط الضمير) (هي) بجملة (لعبت في الارجوحة) والضمير (هما) بجملة (تزحلقا على الجليد) وضمير (هم) (أكلو مثلجات)

وهذا ما يوضحه النموذج الموالي :



وقد تذبذب التلاميذ في اختيار العبارات الصحيحة والمناسبة التي يوظفونها مع الضمير، فنجده من يربط ضميرين بعبارة واحدة .

الأخطاء النحوية :

تصنيف الأخطاء النحوية وتحيلها:

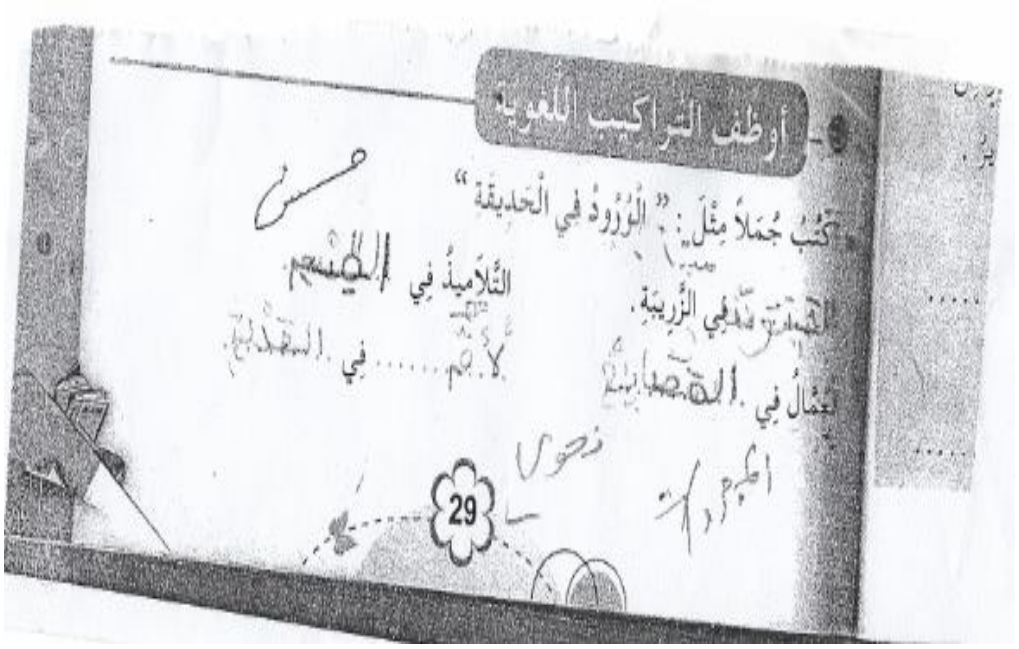
تختلف أصناف وأنواع الأخطاء النحوية من نوع لآخر، في مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ومجال الأفعال والأخطاء وعلامات الاعراب الأصلية والفرعية الخطأ في المجرورات: ومن أمثلة ذلك:

1 / الاسم المجرور:

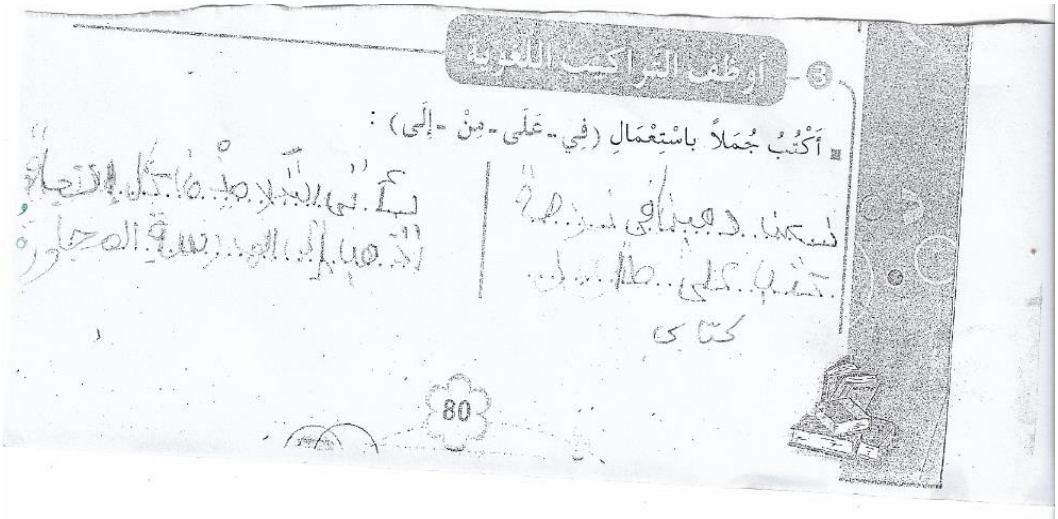
. العُمَالُ فِي المَصَانِعُ والصواب: العُمَالُ فِي المَصَانِعِ.

التَلَامِيذُ فِي القِسْمُ والصواب: التَلَامِيذُ فِي القِسْمِ

وهذا ما يوضحه النموذج التالي:



2 / المضاف إليه: مثل نَذْهَبُ إِلَى المَدْرَسةِ المُجاورَةُ والصواب: المَدرَسَةِ المُجَاوِرَةِ وهذا ما يوضحه النموذج التالي:

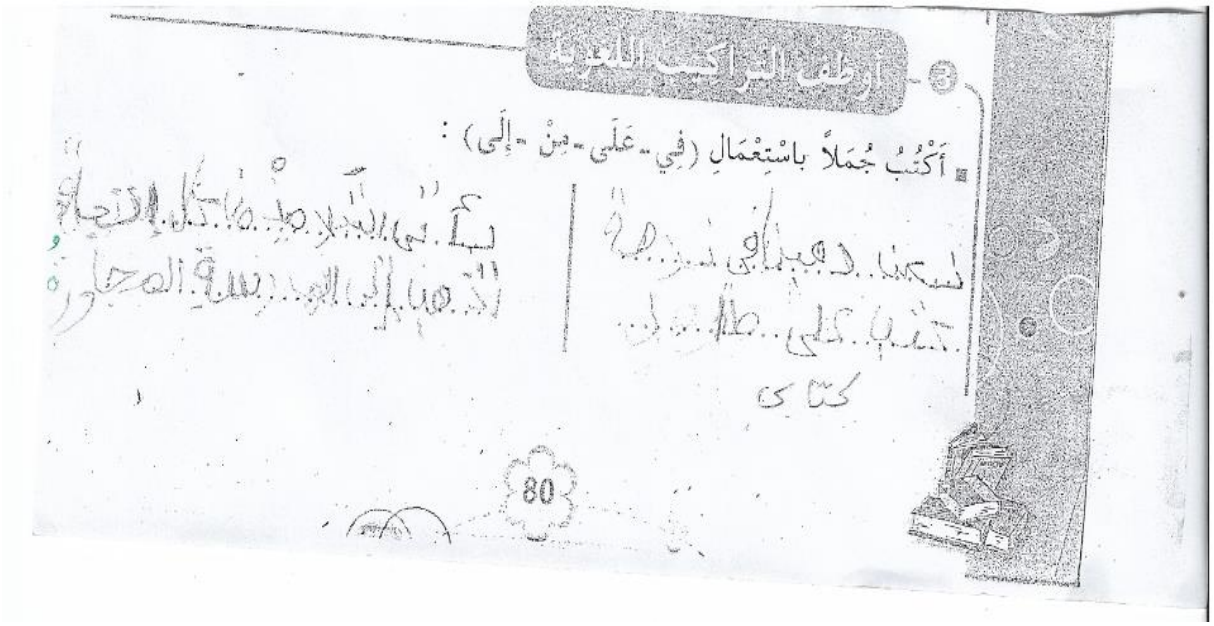


تحليل : يتضح لنا من خلال إحصائنا للخطأ في المجرورات أن سبب وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء هو عدم تعودهم على الشكل أثناء الكتابة وهذا ما لاحظناه في الأمثلة المعطاة .

2/ المرفوعات

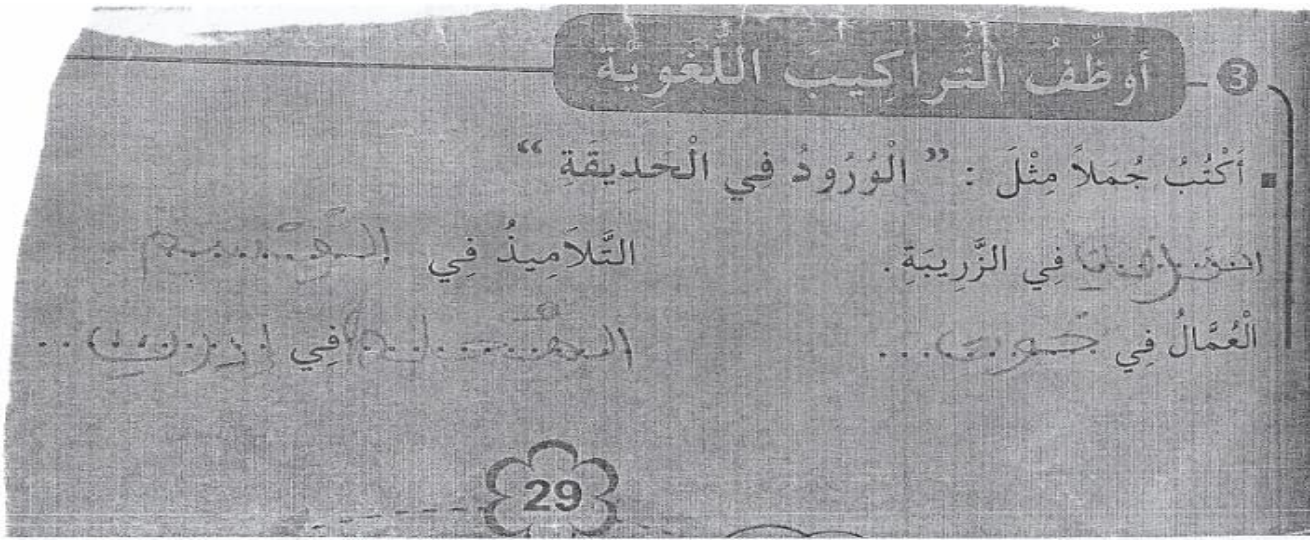
ومثال ذلك:

1 –الفاعل: يأتي التلاميذْ من كل إتجاه الصواب : التلاميذُ وهذا ما يوضحه النموذج التالي:



2– المبتدأ :مثل

الخرفانِ فِي الزَريبة والصواب: الخرفانُ وهذا ما يوضحه النموذج التالي:



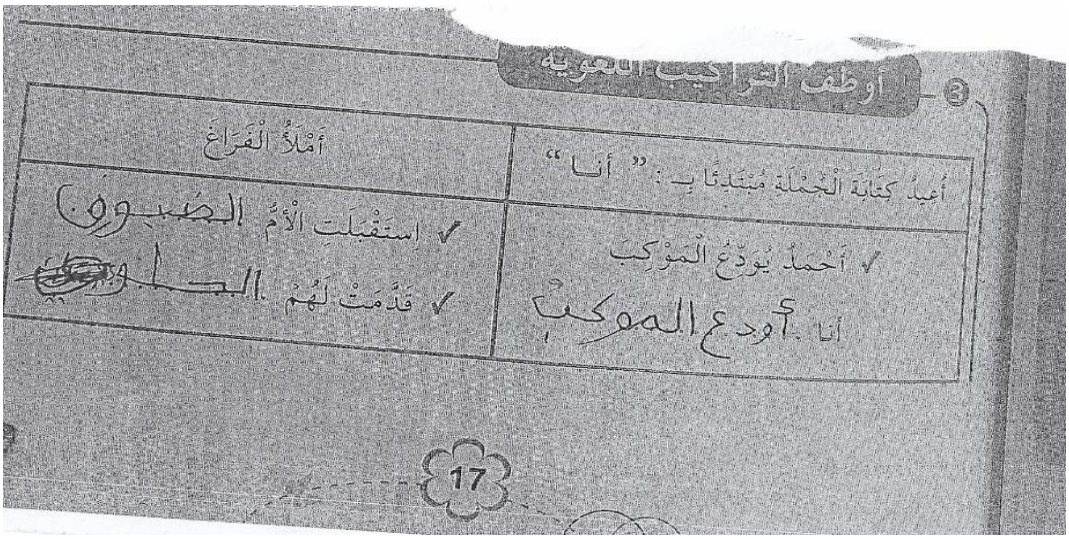
تحليل :

من خلال ما لاحظناه في الأمثلة المقدمة، نرى أن جل التلاميذ يميلون إلى السكون والكسر لرفع الفاعل والمبتدأ عوضا عن الضمة وذلك لجهلهم وعدم تركيزهم على تطبيق قاعدة الفعل والفاعل.

الخطأ في المنصوبات: تمحورت جل الأخطاء حول المفعول به ومن أمثلة ذلك أخطاء التلاميذ في مثل هذا النوع :

أنا أودع الموكبُ الصواب: الموكبَ.

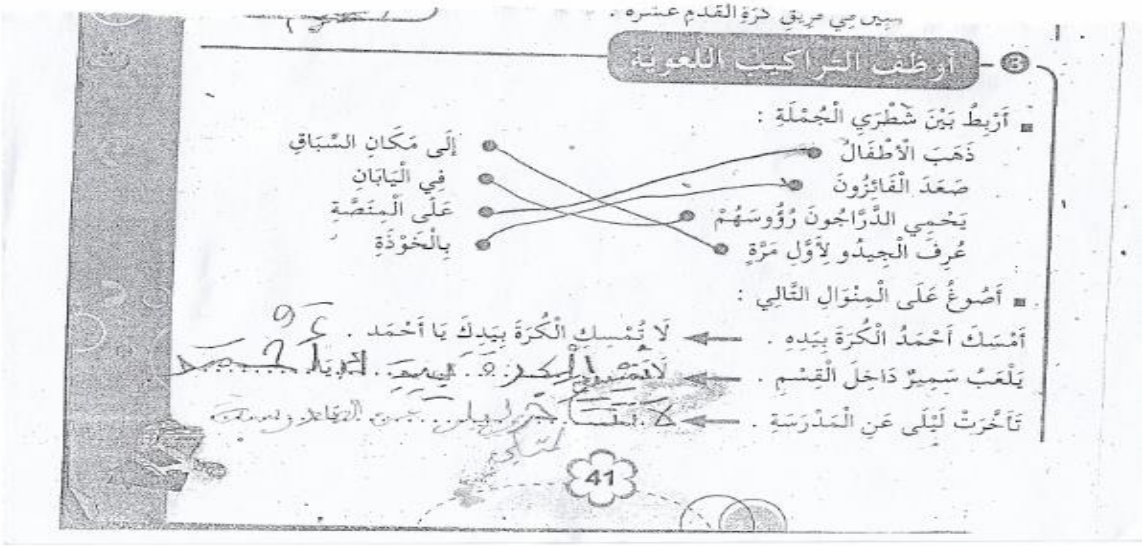
استقبلت الأم الضيوفِ والصواب الضيوفَ النموذج التالي يوضح ذلك:



من خلال ملاحظتنا للأمثلة وجدنا أن التلاميذ أخطاء واعتمدوا الضمة والكسرة بدل الفتحة والسبب يعود إلى قلة تركيزهم أثناء الكتابة ،فهم يكتبون بسرعة تفقد انتباههم لعلامة نصب المفعول به .

4 / الخطأ في التركيب ومن أمثلته

لا تتأخرِي ليلى عن المدرسة والصواب: لا تتأخري عن المدرسةِ يا ليلى وهذا ما يوضحه النموذج التالي:



من خلال ملاحظتنا لأخطاء التلاميذ نرى ضعفا لغويا فادحا يكشف لغة التلميذ ويعود ذلك .

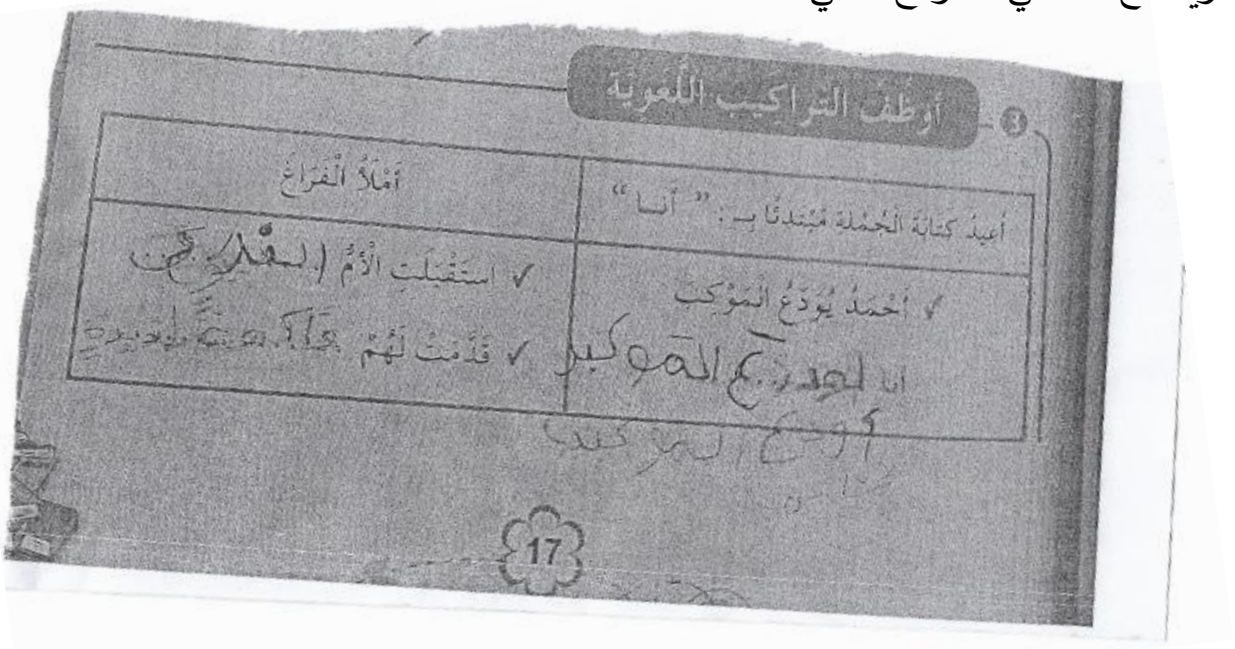
إلى ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ وذلك من خلال تقديمهم وتأخيرهم لبعض المفردات التي ينجر عنها خلل واضح في المعنى المراد توصيله.

. قلة المطالعة وممارسة التعبير الكتابي للتلاميذ

5 / عدم مطابقة الصفة للموصوف: ومثال ذلك

قدمت لهم فاكهة لذيذةٍ والصواب: لذيذةً

ويتضح ذلك في النموذج التالي:

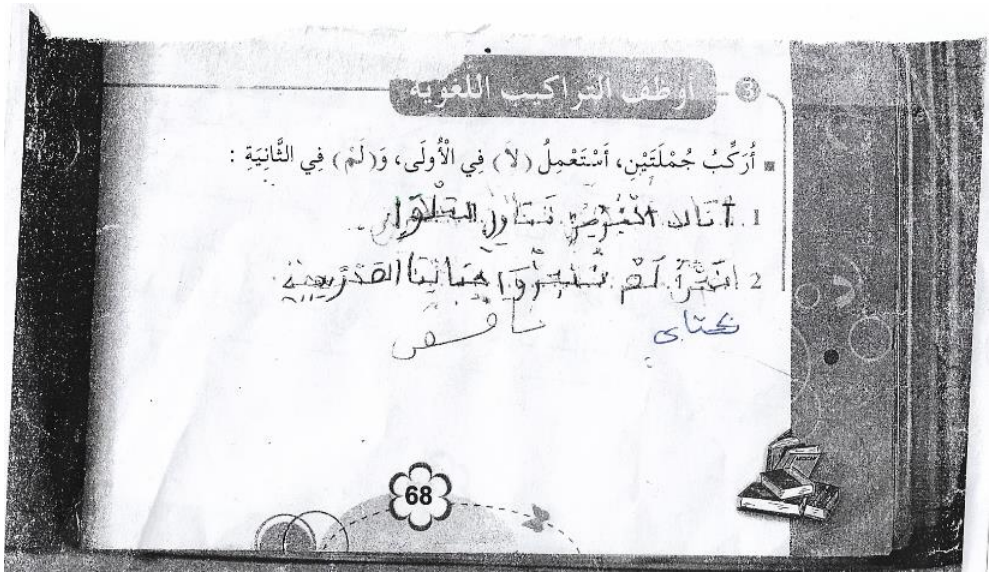


من خلال قراءتنا للمثال نرى أن التلاميذ يخلطون في الحركة الاعرابية الصفة والموصوف ولعل هذا يرجع إلى جهلهم للقاعدة التي تنص على أن الصفة تتبع الموصوف في الحركة الاعرابية.

6 / الخطأ في المجزومات :مثل

نحن لم نُنْجزُو واجباتنا المدرسية والصواب: لم نُنْجِزْ

يتضح ذلك في النموذج التالي:

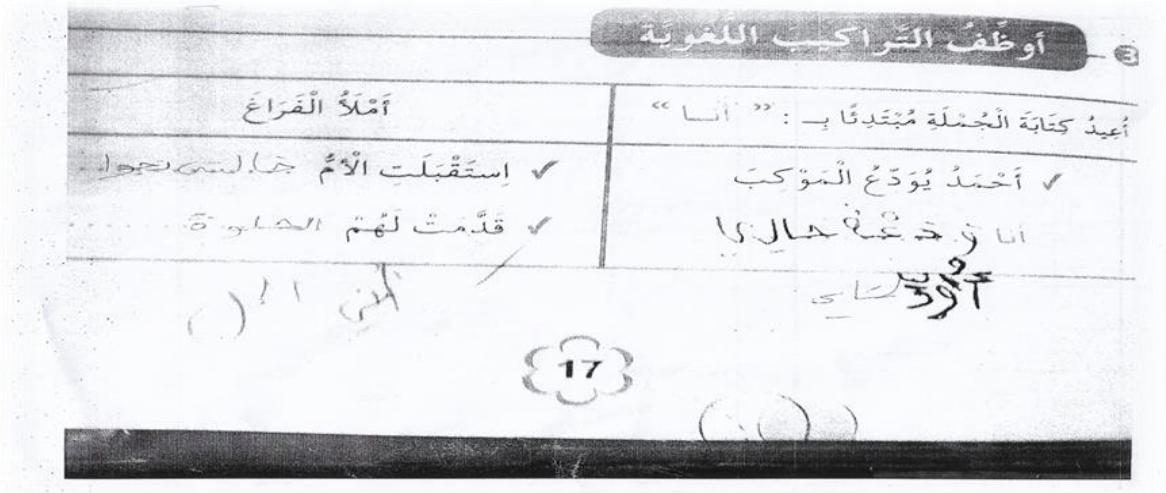


من خلال ملاحظتنا للخطأ نرى أَنَ لم بطل عملها مما يدل على جهل التلاميذ للقاعدة التي تنص على أن تحذف أحرف العلة في آخر الفعل المعتل.

تصنيف الأخطاء الصرفية وتحليلها

1- الخطأ في الصحة و الاعتلال: ومثال ذلك

قدمت لهم الحلوة والصواب الحلوى أما هو موضح في النموذج التالي:


أوظّفُ التّراكيبَ اللّغويّة

أُعيدُ كِتابَةَ الْجُمْلَةِ مُبْتَدِئًا بِـ : « أنا »	أَمْلأُ الْفَراغَ
✓ أَحْمَدُ يُوَدِّعُ الْمَوْكِبَ	✓ اِستَقْبَلَتِ الأُمُّ جالسين نجوا
انا ودعت حالدا	✓ قدّمتْ لَهُمُ الحلوة

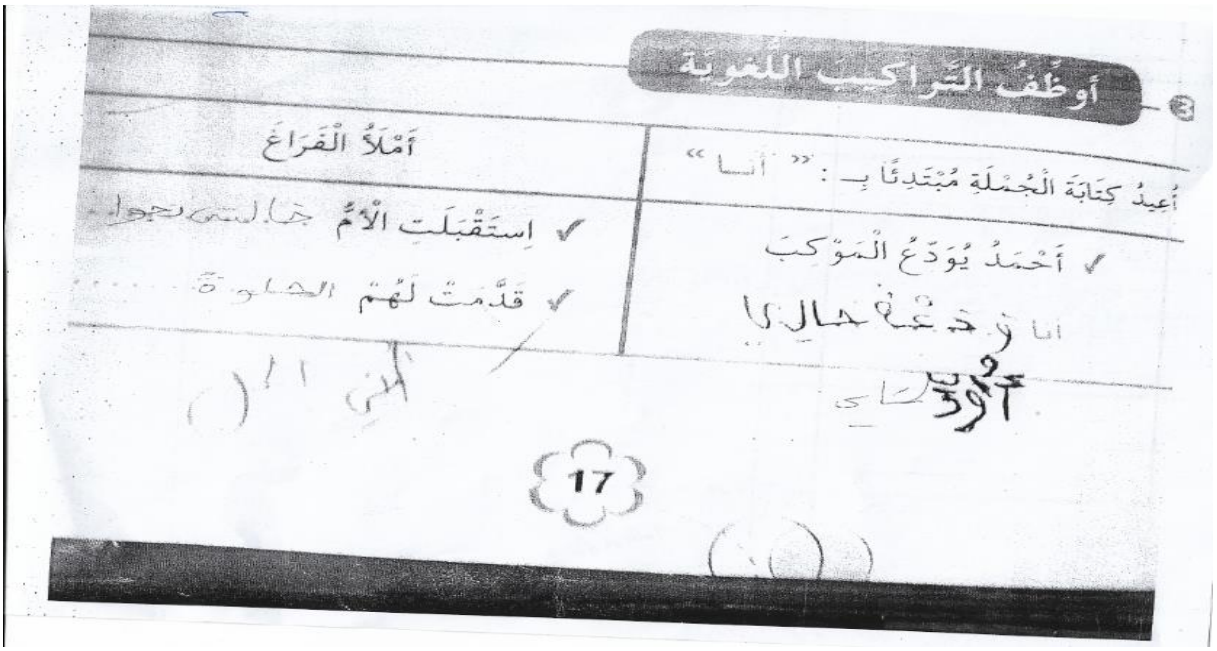
17

من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء يتضح لنا خلط التلاميذ بين الاسم الصحيح والمنقوص ولعل السبب في هذا يعود إلى أن أغلبها كانت تمس أحرف العلة وهذا يشير دوما إلى قلة التدريب، في مثل هذا النوع من الأخطاء الصرفية لفهم التغيرات التي تحصل على الأسماء والأفعال المعتلة في جميع الأحوال.

2- الخطأ في الاسم المقصور والممدود والمنقوص ومثال ذلك .

1- الاسم المقصور

. نجوا والصواب: نجوى كما هو موضح في النموذج


أوظّفُ التّراكيبَ اللّغويّة

أُعيدُ كِتابَةَ الْجُمْلَةِ مُبْتَدِئًا بِـ : « أنا »	أَمْلأُ الْفَراغَ
✓ أَحْمَدُ يُوَدِّعُ الْمَوْكِبَ	✓ اِستَقْبَلَتِ الأُمُّ جالسين نجوا
انا ودعت حالدا	✓ قدّمتْ لَهُمُ الحلوة

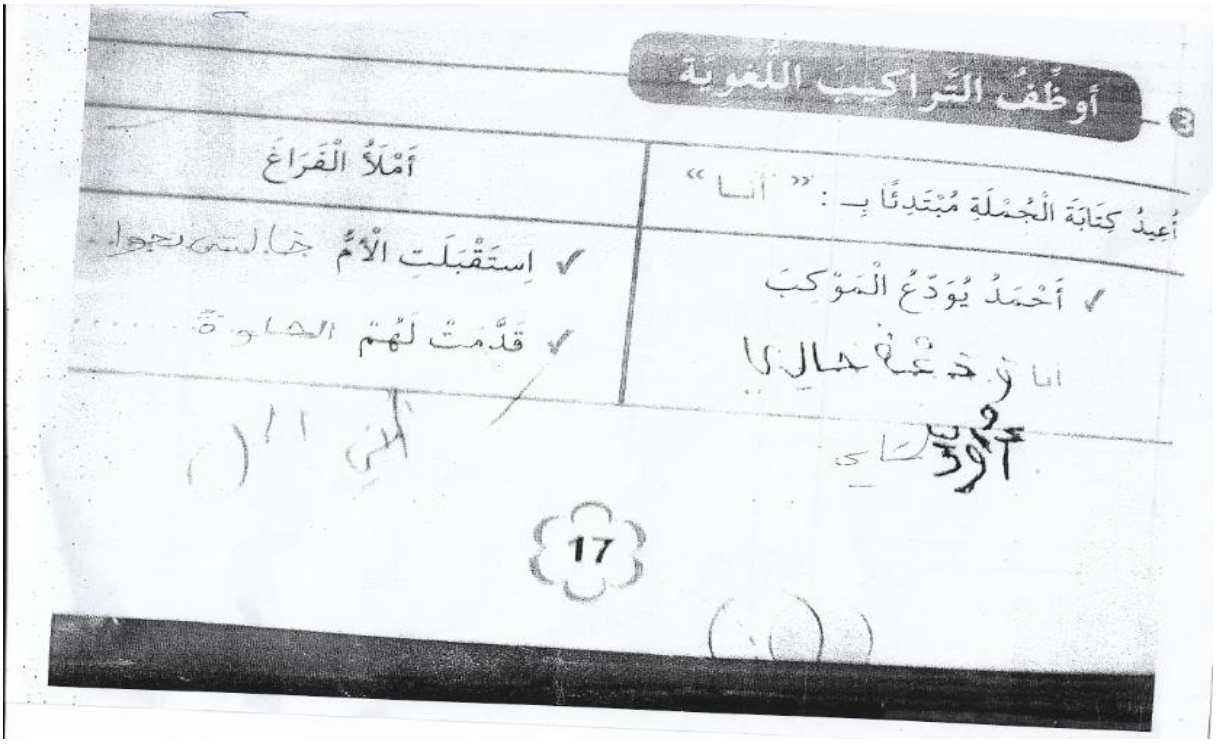
17

2/ الاسم الممدود : ومثال ذلك

لقضاءي بعض الوقت والصواب: لقضاء كما هو موضح في النموذج

3/ الاسم المنقوص : مثال ذلك

خالتى والصواب: خالتي ما هو موضح في النموذج التالي مثال ذلك الضيوف الكرام


أوظف التراكيب اللغوية

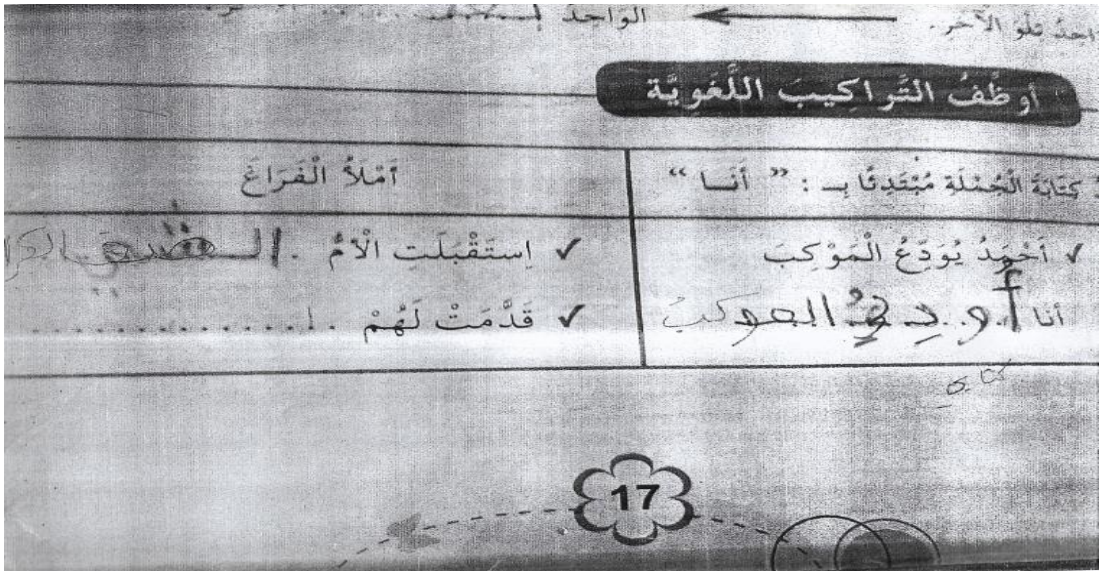
أعيد كتابة الجملة مبتدئا بـ: "أنا"	أملأ الفراغ
✓ أحمد يودع الموكب	✓ استقبلت الأم خالتي بحفاوة
أنا أودع خالي	✓ قدمت لهم الضيافة

17

تحليل: من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء الصرفية رأينا خلط واضحا بين كتابات التلاميذ في الأسماء الممدودة والمنقوصة وعدم تمييزهم بين الألف الممدودة والألف المقصورة في الأسماء وذلك راجع لعدم استيعابهم للقاعدة الصرفية بشكل صحيح بالإضافة إلى تأثير العامية على فصاحتهم، فهم دائما يكتبون ما ينطقون، مما يحدث خلطا وخللا في الميزان الصرفي، وبالتالي فقدان المعنى الصحيح للجملة .

3/ الخطأ في الافراد والتثنية والجمع وبتفضيل ذلك

1/ الضيف الكرام الصواب الضيوف الكرام ما وضح النموذج التالي:



من خلال إطلاعنا على هذا النوع من الأخطاء الصرفية ومن الأمثلة المعطاة ،وجدنا أن أغلبها كانت في الجمع ،خاصة في جمع التكسير والسبب هو اختلافه عن جمع المذكر السالم، فهم لا يدركون المعنى الوظيفي للأسماء، وذلك راجع إلى قلة التدريبات والتطبيقات المناسبة التي تقوم بترسيخ قواعد النظرية .

جدول يوضح أخطاء التراكيب اللغوية

موضع أخطاء التوظيف	وصفها	تصويبها
الأم: لآن يا موعد... المراجعة علي	ضم الصيغة يا مع صيغة الآن	الآن موعد المراجعة يا علي
التلاميذ: ماذا نطرح سؤالاً؟	إعادة كتابة السؤال	التلاميذ ماذا نكتب؟
هذا المحل لا كبيرًا وليس تباع فيه الملابس	توظيف صيغه لا في مكان صيغة ليس و العكس	هذا المحل ليس كبيرا ولاتباع فيه الملابس
تعالوا يا مريم ، أبوك ينتظرنا في السيارة .	توظيف الفعل في سياق يختلف عن سياقه الحقيقي	تعالي يا مريم أبوك ينتظرنا في السيارة
البحيرة ما أجمل!	تقديم البحيرة على أداة التعجب التي لها حق الصدارة	ما أجمل البحيرة
هي اشترى تذكرة	توظيف الضمير هي في سياق يختلف عن سياقها	هي لعبت في الأرجوحة
هما أكلوا المثلجات	توظيف الضمير هما في غير سياقه الحقيقي	هما تزحلقا على الجليد
هن تزحلقا على الجليد	توظيف الضمير هن في غير سياقه الحقيقي	هن لعبن كثيرًا

تفسير الأخطاء:

من الأهداف التي أدت للوصول إليها من خلال معالجة هذا الموضوع ومعرفة أسباب التي تقف وراء هذه الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ أثناء توظيفهم للتراكيب اللغوية ومحاولة ايجاد حلول التي تسهم في الحد منها، وهذا الدور هو الذي يهدف اليه محلل الأخطاء.

وبعد التحليل الذي أجريناه على اجابات تلاميذ في دفتر الأنشطة تبين من الأسباب التي أدت إلى ذلك:

1. **الجهل بالقاعدة:** نفسر وقوع تلاميذ في بعض أخطاء املائية وأخطاء التوظيف إلى جهلهم بالقاعدة ويظهر في توظيفهم للتراكيب اللغوية ومثال ذلك ما يحدث في أخطاء استبدال الحرف بحرف مثل استبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة والعكس، فهم لا يفرقون بين مواضع التي تكتب فيها التاء مفتوحة ومواضع التي تاء مربوطة.

2. **ضعف القراءة:** من بين العوامل الرئيسية التي تسهم في أخطاء تلاميذ اللغوية، ضعف في القراءة، الذي يعاني منه بعض تلاميذ في هذه المرحلة، وما حدث من أخطاء في اجابتهم على بعض تمارين مثل تمارين الربط بين شطرين الجملة التي أنجزوها، كذلك بالنسبة لتمارين الربط بين الأسماء والجمل التي تناسبها، حيث تعذر على التلاميذ قراءة كل الجمل وربطها بما يناسبها من أسماء، خاصة عندما تكون الجمل طويلة مما يصعب عليهم فك رموز الكتابة وفهم المطلوب، وهذا يرجع إلى عسر القراءة، والذي يعاني منه الكثير من التلاميذ، وهذا يرجع إلى عدة أسباب ضعف البصر لديهم، وقلة السمع، وكذلك عدم النطق الصحيح للحروف من طرف المعلم.

3. **الخوف:** يعد الخوف من العوامل النفسية التي تحول بين التلميذ وتحصيله المعرفي، مما ينتج عنه الوقوع في أخطاء أثناء ممارسته للأنشطة اللغوية، وهذا ما تثبته الأخطاء التي وردت في كتابات بعض التلاميذ والمتمثلة في العبارات الغير والواضحة المبهمة في إجاباتهم، مما يدل على خوف التلميذ من المعلم، من علامات الخوف أيضا، الخطأ الذي ورد في ترتيب الحروف مثلا في كلمة (ذهبت) التي كتبت (ذهبة) وكلمة (الحلويات) والتي كتبت (الحلوية والحلوا)، وهذا يوحي إلى الخوف الذي يعاني منه التلميذ الذي يجعله يكتب بارتباك وبدون تركيز.

خاتمة

خاتمة:

لكل درب مهما طالت نهاية، وفي نهاية مسيرة بحثنا هذا توصلنا الى جملة من النتائج وقد لخصنها في نقاط أهمها:

1.تصنيف الأخطاء باعتبارين صنف خاص بمتكلمي اللغة وصنف اخر يتعلق بمستويات اللغة.

2.التقويم التكويني من العمليات التي يعتمد عليها المتعلم ويقررها منهاج اللغة لقياس مستوى التحصيل المعرفي لدى المتعلم ويتمثل في التمرينات التي تعقب كل درس.

3.من أهم المناهج التي تضمن عليها اللسانيات التطبيقية في تعليمه اللغات منهج تحليل الأخطاء الذي له أهمية بالغة في تعليم اللغات من خلال تحليل أخطاء المتعلم واكتشاف الأسباب المؤدية لذلك ومعالجتها.

4.التمرينات المعتمدة في الدراسة أغلبها أرجلها تنتمي الى التمرينات التحليلية التركيبية.

5.من مظاهر أخطاء الاملاء أخطاء في تغير ترتيب الحروف وأخطاء في استبدال الحرف بحرف أخر وأخطاء في زيادة حرف أو حذفه.

6.ان البعض من مدارسنا كانت ولا تزال تستعمل أسلوب العنف في التدريس مما يؤثر على مردود التمكين وزاد من نسبة الأخطاء والتي سببها الخوف والنفور من التعلم.

أما الأسباب التي أسهمت في وقوع التلاميذ في الخطأ فأهمها:

1.الجهل بالقاعدة وضعف القراءة والخوف وعدم فهم الخفي.

2.العدد الهائل للتلاميذ في القسم الواحد.

3.ضعف المستوى اللغوي عند التلاميذ وجهله بالقاعدة اللغوية وعدم استيعابه لها بالإضافة تأثير العامية أو الدارجة في لغته الفصيحة مما يسبب له ما يسمى بالتداخل اللغوي وهو الذي يسهم في انتشار هذه الأخطاء اللغوي وعنده.

4.نقص التكوين الأكاديمي التي يتلقاه كل مزاولته بالإضافة الى اعتماد بعض الأساتذة لطريقة تدريس تتصف بالقدم والتقليد وتفتقد عنصر التشويق.

5.قلة التدريبات بسبب كثافة البرنامج المقرر.

6.الكم الهائل من الحجم الساعي والذي يفوق في بعض الأحيان مستواهم من شأنه أن ينقل ذهن المتعلم فينفر بذلك من لغته.

الحلول المقترحة:

بعد النتائج التي توصلنا اليها ومعرفة أسباب أخطاء التلاميذ: أردنا اقتراح بعض الحلول لمساعدة التلاميذ على تحسين مستواهم اللغوي منها:

_ إعادة النظر في المقررات الدراسية والتخفيف من كثافتها التي تفوق طاقة المتعلم وتثقل كاهل المتعلم مما يتعذر عليه متابعة كل متعلم على حدة.

_ تدريب التلاميذ على النطق السليم والكتابة الصحيحة للحروف والمتقاربة في المزج استخدام البطاقات والألواح.

_ قراءة النصوص من طرف المعلم قراءة صحيحة وبصوت واضح حتى يتسنى التكيف فهم السياق الذي ورد فيه التركيب.

_ استعمال المصاحبات الغير لغوية كالإمات والأشياء الموجودة في القسم لمساعدة التلميذ على فهم التركيب وطريقة توظيفه بربط الصورة السمعية بالصورة الخطية والشكل الموجود في الواقع.

_ استعمال أسلوب النقاش مع التلميذ عند ممارسة الانشطة اللغوية ينمي لديهم مهارة التفكير السليم والتسامح والثقة بالنفس والتحفيز عن المشاركة.

_ ينبغي على المعلم أن يحرص على التعليم بالفصحى داخل القسم لأن التلميذ دائما يقتدي بمعلمه.

_ الابتعاد على العقاب الجسدي أثناء وقوع التلميذ في الخطأ وعدم احراجه أمام زملاءه وتصحيح خطأه بنفسه.

_ يجب على المعلم أن يهتم بأخطاء التلاميذ الواقعة في كراستهم بعد التصحيح ويشجعهم دائما على العناية بأهمية التصحيح وجديته.

_ التخفيف من اكتظاظ بالتلاميذ الذي يصل الى الأربعين (40) تلميذا في القسم الواحد أو يفوق ويستحيل أن تعم الفائدة عند جميع التلاميذ.

قائمة

المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1. دفتر الأنشطة للسنة الثانية من التعليم ابتدائي

2.ابراهيم المسامراني الخليل، معجم العين أنت، مهدي المخزومي، ، مؤسسة دار الهجرة، ج6.

3.ابراهيم خليل امتنان العمادي، فن الكتاب و أشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان، الأردن، 2009م.

4.ابراهيم قلاي، قصة الاعراب، جامع دروس النحو و الصرف، دار الهدل للطباعة و النشر، عين مليلة، الجزائر.

5.ابن جني، الخصائص، تحقيق، عبد المجيد هنداوي، دار الكتب العلمية للطباعة و النشر و التوزيع بيروت، لبنان، ط2، 2003، ج3.

6.ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: درويتين الجودي، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، 2013 .

7.ابن فارس، مقاييس اللغة، تح، عبد السلام محمد هارون، 18، دار الفكر، 1979.

8.ابن منظور، لسان العرب، تح، ع امر أحمد حيدر، مج، 07، دار الكتاب العملية، بيروت، ط1، 2003م.

9.ابن هشام الأنصاري، شرح قطر البذل ويل الصدر، و معه كتاب سبيل الهدى بتحقيق شرح قطر الندل، تأليف: محمد محي الدين عبد الحميد، ط11، 1963.

10. ابن هشام الأنصاري، مفني الليت عن لبت، الأعارين، ت: محمد محمد معي الدين عبد الحميد، دار النشر المكتبة العصرية، بيروت، ج2.

11. أبو ابراهيم الغرابي، ديوان الأدب، تحقيق: عادل بن الجبار التناظبي، دار لبنان للنشر و الطباعة، ط7، 2003.

12. أبو علي الفارسي، الايضاح السامرائي، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1953.

13. أبو هلال العسكري، الفروق في اللغة، تح: لجنة اجباء التراث العربي، دار الخفاق الجديدة، ط4، 1980م.

14. أحمد بن الحسين بن الخباز، توجيه اللمع شرح كتاب اللمع، ت، فيز زلي محمد دياب، دار السلام، 2007م.

15. أحمد عزت راجح، الكتاب و التنمية، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، ط1، 2005.

16. أحمد عزت راجع، أصول الحديث، دار الكاتب العربي للطباعة و النشر القاهرة، دط، 1986.

17. أحمد محمد المعتوق، الحصيلة اللغوية أهميتها وسائل تنميتها، عالم المعرفة، الكويت، د.ط، 1996.

18. أيمن سليمان مزاهرة، مدخل الى الأسرة، دار المناهج، كان الأردن، دط، 2009 .

19. بن هشام الأنصاري، شرح شذور الذهب، المكتبة العصرية، بيروت، لبنان، دط، 2004.

20. التهناوي(محمد علي الفاروق) موسوعة مشاق اصطلاحات الفنون و العلوم، ت الدكتور علي دحرج، تقديم و اشراف و متابعة، الدكتور رفيق العجم، مكتبة لبنان، بيروت، لبنان، 1966م، ج1.

21. جميل حمداوي، بيداغوجيا خطأ، شبكة الأولوكة، ط1، 2005.

22. جورج اللحام و اخرون، التقويم التكويني، الجامعة اللبنانية، كلية التربية، الهادة، بيروت، دط، 2009م.

23. حسان جمعة، التقويم التربوي، مؤسسة الحريري، بيروت .

24. حسن شحاته، تعلم اللغة العربية بين النظرية و التطبيقية، الدار المصرية اللبنانية، ط6، 2004.

25. حسن عباس، النحو الوافي، القاهرة، دار المعارف، ط14.

26. حسن عبد الباري عمر، اللغة العربية و تعليمها و تقويم تعلمها، مركز الاسكندرية، ط1، 2000م.

27. داود عبده، نحو تعلم اللغة العربية وظيفتها، مؤسسة دار العلوم، الكويت، لبنان، ط1، 1979م.

28. دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها،:تر:عبده الراجحي و دل أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994.

29. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها و صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.

30. رشدي لبيب، جابر عبد الحميد جابر، منير عطا الله، الأسس العامة للتدريس، ط1، دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت.

31. رضي الدين الاستبادي، شرق شافية ابن حاجيات: محمد الزقزاق و آخرون، دار الفكر، 1975، ج2 .

32. زكرياء ابراهيم، طرق تدريس اللغة العربية، دط، دار المعرفة الجامعية، 1999م.

33. زين كامل الحويسكي، المهارات اللغوية(الاستماع، التحدث، القراءة و الكتابة)و عومل تنمية المهارات اللغوية عند العرب و غيرهم، دار المعرفة الجتمعية ، 2008.

34. سليمان فياض، النحو العصري، مركز الأهراج للترجمة و النشر، 1995، ط1 .

35. سيبوية الكتاب، تح: عبد السلام محمد لعارون، دار القلم، 1966، ط1.

36. الشريف الحرجاني، معجم التعريفات، تح: محمد الصديق المنشاوي، دار الفضيلة، مصر، دط، 2004م.

37. صالح بلعيد. دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والطباعة،ط3، 2000.

38. صالح بلعيد، العربية الفصحى في المجتمع الجزائر و المواقف، منشورات مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، 2014.

39. عارف كرفي أبو حضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، دراسات في المنهج و طرق التدريس.

40. عبد الجليل مرتاض، الفسيح في ميلاد اللسانيات،دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع،2008

41. عبد الحكيم محمود الصافي، تعليم الأطفال في عصر الاقتصاد، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط، 2010.

42. عبد الراجحي: التطبيق النحوي، ط2، دار المعرفة الجامعية الاسكندرية.

43. عبد الرحيم الصافية، المدرسة المغربية و وسائل التواصل، دار الثقافة للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2009.

44. عبد الفتاح حسن الدجة، أساليب تدريس مهارات اللغة العربية و ادابها، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة، ط1، 2001.

45. عبد المجيد عيساني، مقاييس بناؤ المحتوى اللغوي، مطبعة مزوار الوادي، ط1، 2010 .

46. عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو. دار الشروق ،جدة ، ط7، 1980.

47. علي أبو المكارم ، المدخل الى دراسة النحو العربي، دار غريب القاهلرة، مصر، ط1، 2006.

48. علي أبو المكارم، مقومات الجملة العربية، دار غريب للطباعة و النشر، القاهرة، 2007.

49. علي أحمد مركد، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، ط، 2002.

50. فاروق عبد مقلية و أحمد عبد الفتاح التركيز، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء، الدنيا و الطباعة و النشر، الاسكندرية، دط، دت.

51. فاضل السمراني، الجملة العربية بأليفها و أقامها، دار الفكر، ط8، 1427هـ.

52. فخري محمد صالح اللغة العربية أداء و نطقا و املاءا.دار الوفاء منصورة ط2، 2008.

53. فرح عبد القادر، طه، أصول على النفس الحديث، دار....للطباعة و النشر و التوزيع، القاهرة، دط، 2000.

54. فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريب اللغة العربية، علم الكتب، القاهرة، ط1، 1997.

55. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الاملائية. دار يازوري، العلمية الأردن ،ط1.

56. ابراهيم السمراني، قفه اللغة المقارن، دار العلم للملايين، بيروت، ط3، 1853.

57. المبرد المقتضب، تح: محمد عبد الخالق عظيمة، ج1، الشؤون الاسلامية، القاهرة، 1994م.

58. مجمع اللغة العربية بالقاهرة، معجم الوسيط، ج1، مطابع دار المعارف، مصر، 1972.

59. مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصدر، ط4، 2004م.

60. محمد ابراهيم عبادة، الجملة العربية دراسة لغوية، الاسكندرية/منشأة المعارف.مكتبة الادب للطباعة والنشر والتوزيع،ط2، 2001.

61. محمد الأرواغي، اللسانيات النسبية و تعلم اللغة العربية، الدار العربية للعلوم ناشرون، ط1/1431هـ. 2010م .

62. محمد حولة، الأرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة الكلام و الصوت، ط1، دار هومة للنشر و التوزيع، الجزائر، 2008.

63. محمد مرتضي الحسني الزبيدي، تاج العروس، تح: علي هلال، ج1، مطبعة حكومة الكويت، ط2، 1587.

64. محمود اسماعيل الحسيني واسحاق محمد الأمين.التقابل اللغوي، تحليل الخطأ.

65. مصطفى الغلاييني جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، ط3، 1994.
66. المناوي محمد عبد الرزاق الوفيق على مهمات التعاريف، ت، محمد رمضان الداية، دار الفكر المعاصر، بيروت، دمشق، ط1، 1416هـ.
67. موقف الدين يعيش بن علي بن يعيش النحوي، شرح المصل، عالم الكتب، بيروت، مكتبة المتبني، القاهرة، ط1.
68. ابن يعيش، شرح المفصل للزمخشري، ت الدكتور ايميل بديع يعقوب الناشر: دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2002م، ج1 .

المجلات والدوريات:

69. يحي علوان، التقويم و القياس التربوي، دوره في انجاح العملية التعليمية، مجلة العلوم الانسانية، العدد، جامعة محمد خيضر، بسكرة، 2007.
70. حبيبة بودلعة لعماري، دراسة تحليلية لتمارين المقررة للسنة الأولى من التعليم المتوسط مقارنتها بالتمارين المبرمجة للسنة السابعة أساسي، مجلة اللسانيات، جامعة الجزائر، ط13/12.

الرسائل الجامعية:

71. صالح بن عبد العزيز، ضعف الطلبة في اللغة العربية، ، قراءة في أسباب ضعف و اثاره في ضوء نتائج البحوث و الدراسات العلمية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ورقة المؤتمر الدولي، اللغة العربية لغة عالمية مسؤولية الفرد و المجتمع و الدولة، بيروت.
72. ابراهيم عبد الهادي، التركيب النحوي في معلقة عبيد الأبرص، مذكرة ماجستير، جامعة أبي بكر للقايد، تلمسان، الجزائر، 2014/2013م.
73. محمد يزيد سالم، مذكرة بعنوان: جهود الدارسين المحدبين في دراسة الجملة العربية، الموسم الجامعي 2015م .

74. هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية دراسة تحليلية لعينة من الرسائل الجامعية الجزائرية، رسالة الماجستير في لسانيات اللغة العربية وتعليمها، جامعة ورقلة، 2006م.

مواقع أنتترنات

75. فن التقويم التربوي في المدرسة الجزائرية، محمد ميخوت الجزائريwww.ebbassair.com.

76. فصل العتيق، اضطرابات النطق و اللغة، مركز دراسات و بحوث المعوقين، تصميم و تدفية مكتبة كتاب العربيwww.arab book.com.

فهرس المحتويات

مقدمة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

الفصل الأول: المفاهين النتظرية للدراسة

المبحث الأول: مصطلحات ومفاهيم..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- مفهوم الغلط والخطأ: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ-تعريف الغلط: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

-لغة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

- اصطلاحا: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب- مفهوم الخطأ: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

-لغة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

-اصطلاحا: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- أنواع الأخطاء:..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- الأخطاء الاملائية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- الأخطاء النحوية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3- الأخطاء الصرفية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4- الأخطاء الصوتية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

5-الاخطاء الكتابية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

3- التراكيب في العربية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- الجملة العربية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

-الجملة بين اللغة والاصطلاح:..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ-لغة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب- اصطلاحا:..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- أقسامها من حيث النوع: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ-الجملة الفعلية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب-الجملة الاسمية..... **Erreur ! Signet non défini.**

3-التراكيب بين اللغة والاصطلاح:..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ-لغة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب- اصطلاحا:..... **Erreur ! Signet non défini.**

- التراكيب وأنواعها: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

-أنواع التراكيب وعناصره الاسنادية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

- المركب المزجي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

- المركب الاضافي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

-المركب الاسنادي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4/التقويم التكويني:..... **Erreur ! Signet non défini.**

4-1تعريفه: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4-2- أهداف التقويم التكويني: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4-3- أدوات التقويم التكويني: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

4-4- أنواع التمارين اللغوية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء:..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- مفهوم منهج تحليل الأخطاء: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- أهمية منهج تحليل الأخطاء:..... **Erreur ! Signet non défini.**

3- مراحل تحليل الأخطاء: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1/ التعرف على الأخطاء (تحديد مواطن الخطأ): ... **Erreur ! Signet non défini.**

2/ وصف الأخطاء وتصنيفها: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3/ تفسير الأخطاء:..... **Erreur ! Signet non défini.**

الفصل الثاني: الحصيلة اللغوية

1-الحصيلة اللغوية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ/ لغة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب/ اصطلاحا:..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- العوامل المؤثرة في التحصيل اللغوي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

أ. العوامل الذاتية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

ب- العوامل الاجتماعية: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3- أهمية ثراء الحصيلة اللغوية:..... **Erreur ! Signet non défini.**

4- السلبيات الناجمة عن نقص التحصيل اللغوي: .. **Erreur ! Signet non défini.**

5- مظاهر التحصيل اللغوي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

6-قياس الرصيد اللغوي: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

7-أسباب ضعف التحصيل اللغوي:..... **Erreur ! Signet non défini.**

الفصل الثالث: تحليل الأخطاء والتراكيب لدى أفراد العينة

المبحث الأول: الاجراءات المنهجية للدراسة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- وصف مجتمع الدراسة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- وصف المدونة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

3- أنواع التراكيب المعتمدة في الدراسة: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

3-أدوات الدراسة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء التراكيب اللغوية ..... **Erreur ! Signet non défini.**

1- تصنيف الأخطاء وصفها وتصويبها:..... **Erreur ! Signet non défini.**

2- تفسير الأخطاء:..... **Erreur ! Signet non défini.**

خاتمة:..... **Erreur ! Signet non défini.**

قائمة المصادر والمراجع: ..... **Erreur ! Signet non défini.**

فهرس المحتويات ..... **Erreur ! Signet non défini.**

ملخص:

تهدف دراستنا المعنونة بـ: "التراكيب اللغوية لدى تلاميذ التعليم الابتدائي السنة الثانية نموذجا" إلى اكتشاف الأخطاء ومعرفة أسباب وقوعها وايجاد الحلول المناسبة لها في ظل منهج تحليل الأخطاء ولمعالجة هذا الموضوع طرحت الاشكالية التالية: ما هي أنواع الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ أثناء توظيفهم للتراكيب اللغوية وما هي أسبابها؟ وقد أجرينا هذه الدراسة على عينة من تلاميذ السنة الثانية من التعليم الابتدائي من خلال جمع اجاباتهم التي أنجزوها في دفتر الأنشطة ورصد الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء توظيفهم للتراكيب اللغوية وقد اعتمدنا في هذه الدراسة على منهج تحليل الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ نوعان أخطاء الإملاء وأخطاء النحو هما الأكثر انتشارا عند التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: أخطاء، الغلط، التراكيب، منهج تحليل الأخطاء، السنة الثانية من التعليم الابتدائي.

Abstract

The purpose of our study which entitled to : The linguistic structures of the second stage primary school pupils as a model to discover errors and know the reasons for their occurrence and finding suitable solutions under the method of analysis of errors and addressing this subject raised the following problem: What types of errors that occurred during the use of pupils linguistic structures and What are their causes? We conducted this study on a sample of second year pupils in primary education by collecting their answers in the activity book and monitoring the mistakes they made while employing the linguistic structures. In this study, we relied on a method of analyzing mistakes in which the pupils had two types of spelling mistakes and Grammar errors are the most common among pupils.

Key words : Errors, Mistakes, Syntax, Method of Errors Analysis, Second Year Primary Education