الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبيــة

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جــامعة غرداية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي على ضوء منهج تحليل الأخطاء

تلاميذ السنة الثانية متوسط –عينة–

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات شهادة الماستر في اللغة العربية وآدابها

تخصص: علوم اللغة

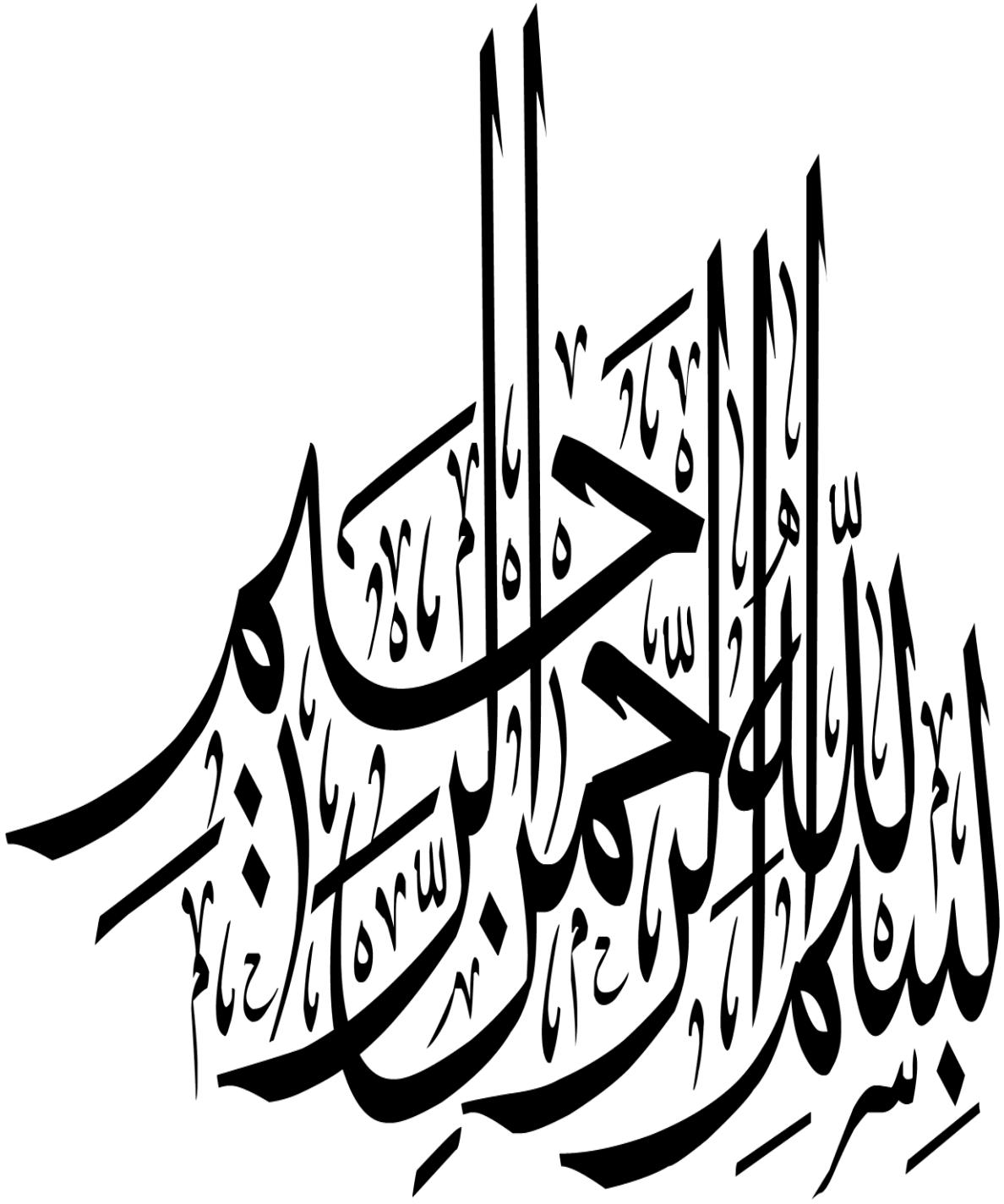
إعداد الطالبة: فضيلة التونسي

إشراف الأستاذ الدكتور: يحيى بن يحيى

لجنة المناقشة :

أ. عبد الهادي ابراهيم	رئيســـــا	جامعة غرداية
د.بن يحيى يحيى	مشرفـــــا	جامعة غرداية
د. غزيل بلقاسم	مناقشـــا	جامعة غرداية

السنة الجامعية: 1436– 1437هـ/2015–2016.م


بسم الله الرحمن الرحيم

شـــكر وعرفـــــان:

الحمد لله الذي أنار لنا درب العمل والمعرفة، وأعاننا على إنجاز هذا العمل، ووفقنا إلى أداء هذا الواجب.

نتقدّم بأسمى العبارات والشكر والامتنان للأستاذ المشرف الدكتور" **يحي بن يحي**" الذي تفضّل بالإشراف على هذه الدراسة ولم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته، بطيبة قلبه ونبل أخلاقه، وجميل التعامل، فله منّا كلّ الشكر والاحترام.

كما نتقدّم بجزيل الشكر إلى كل من تعلّمنا على يده من معلمين وأساتذة، وإلى جميع أساتذتنا الأفاضل بقسم اللغة العربية وآدابها بجامعة غرداية، الذين لم يبخلوا علينا بما لديهم من توجيهات، كما نخص بالشكر لمدير متوسطة وريدة مداد "**سليمان بن زايط** " لسماحه لنا بإجراء الدراسة الميدانية المتمثلة في جمع أوراق التعابير الكتابية (مدونة البحث)، كما نتوجه بالشكر إلى كل القائمين على مكتبة قسم اللغة العربية وآدابها، الذين هيأوا لنا الظروف المناسبة، ويسروا لنا أسباب الحصول على ما نحتاجه من مصادر ومراجع.

ولا ننسى أن نتوجه بالشكر الجزيل إلى أعضاء اللجنة على تفضّلهم بقبول مناقشة هذه المذكرة، وسيكون لملاحظاتهم وتوجيهاتهم عظيم الأثر في إثراء هذا البحث.

فضيلة التونسي

ملخص:

تقوم هذه الدراسة على تحليل الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط – بمتوسطة وريدة مداد بمدينة غرداية –، وقد شملت هذه الدراسة (70) تلميذا وتلميذة، حيث قسّمنا البحث إلى مبحثين: تناولنا في المبحث الأول المفاهيم الاصطلاحية والنظرية للدراسة؛ فتناولنا فيه التعريف بالصرف وأهميته، ثمّ المقصود بالأخطاء الصرفية،كما تطرّقنا إلى مفهوم نشاط التعبير الكتابي ومهاراته اللغوية، ومزاياه، ثمّ حددنا مفهوم منهج تحليل الأخطاء ومراحله، وأهميته في تعليم اللغة، أمّا بالنسبة للمبحث الثاني: فقد خصصناه للجانب التطبيقي؛ حددنا فيه منهج الدراسة وأدواتها الإجرائية، ثمّ عرضنا نتائج الدراسة وهذا بالاعتماد على تصنيفها وتوصيفها ورصدها في جداول إحصائية، ثم قمنا بتفسيرها، حيث أظهرت النتائج أنّ التلاميذ يعانون من نقص كبير في قواعد اللغة الصرفية، نتيجة الضعف القاعدي، إضافة إلى تعدد المناهج والقواعد الصرفية كما أنّ للغة الأم دخل في ذلك، ثمّ قدّمنا أهم الاقتراحات والحلول التي نراها مناسبة بالإسهام في علاج والتقليل من هذه الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء الصرفية – نشاط التعبير الكتابي- منهج تحليل الأخطاء- السنة الثانية متوسط.

Résume

Cette étude est base sur l'analyse des erreurs de conjugaison, dans l'expression écrite par les élèves, de deuxième année moyenne de l'école de "**Wrida MEDDED**" de **Ghardaïa**.

Cette étude comprend Deux (02) chapitres:

Le premier: s'intéresse aux di finitions théoriques de

l'étude et l'importence de la conjugaison, et les fautes de conjugaison, Ensuite, la définition de l'expression écrite, de l'analyse des erreurs, ses étapes, et son importence dans la didactique des langues.

Le deuxième chapitre: précise le côté pratique de la méthode de l'étude ses le outils, ainsi que les résultat de cette étude.qui expliquer les couse de la faiblesse en conjugaison de arabe .

A la fin, de ce travail des suggestions four preuve des perspectives possibles de ce sujet.

Les motes clé: les fautes de conjugaison - d'expressions -écrite - l'analyse des fautes - deuxième année moyenne.

مقدمة:

إنّ الحمد لله نحمده، ونستعينه، ونستغفره، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا، وسيئات أعمالنا، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين وبعد:

تعتبر تعليمية اللغات من أهم مجالات اهتمام المجتمعات المتطورة، باعتبار اللغة الأداة الرئيسية للتواصل الإنساني ووسيلة لنقل الثقافة وتبادل الخبرات والتجارب الإنسانية والحفاظ على التراث، وقد شهد عصرنا الحالي كثيرا من التحولات الاجتماعية والثقافية التي تأثرت بآليات العولمة والحداثة، ونتج عن هذه التحولات بروز مشكلات هي عبارة عن ظواهر سلبية داخل المجتمع، مثل ظاهرة الوقوع في الخطأ في مختلف المستويات اللغوية؛ كالمستوى النحوي والصرفي والأسلوبي وغيرها، لهذا اهتمت المجتمعات بلغاتها من كل النواحي، وبتعليم اللغة وتعلمها بطرق حديثة تسهم في تطور هذه اللغات وبقائها، ومن هنا جاء اهتمامنا بتخصص تعليمية اللغة العربية وتعلمها من أجل المزيد من التعرف على هذا المجال بما فيه من فوائد علمية وعملية، والإسهام في حل هذه المشاكل سواءً أكانت كتابية أم نحوية أم صرفية أم دلالية إلى غير ذلك، ومن هذا المنطلق ارتأيت أن يكون موضوع مذكرتي في هذا التخصص بعنوان: **الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي على ضوء منهج تحليل الأخطاء – تلاميذ السنة الثانية متوسط عينة–.**

من خلال ما قدمناه تمّ تحديد حدود الدراسة:

- ✓ **الحدود النظرية:** تمثّلت في المفاهيم الاصطلاحية والنظرية.
- ✓ **الحدود المكانية:** اقتصرت على تلاميذ الثانية متوسط حسب الجنس ذكوراً وإناثاً، بمتوسطة وريدة مدّاد– بمدينة غرداية.
- ✓ **الحدود الزّمانية:** تمّ تطبيق عينة الدراسة في الموسم الدراسي (**2015م–2016م**).
- ✓ **الحدود الموضوعية:** تمثّلت خطوات الدّراسة في:

أ– أخذ عيّنة من التعابير التلاميذ الكتابية في المتوسطة.

ب– تفحصها وتصنيفها في جداول إحصائية.

وتأتي أهمية هذه الدراسة من كونها تناقش مجال الأخطاء اللغوية في تعليم اللغة العربية الفصحى، والذي خصصناه للمستوى الصرفي عينة لدى تلاميذ السنة ثانية متوسط، وهي مرحلة

يكون فيها التلاميذ فيها أكثر استيعابا لقواعد اللغة والقدرة على استعمالها، ورصد صور للواقع اللغوي في ظل المقاربة بالكفاءات.

وفي ضوء ما سبق تبدو الحاجة ماسة للبحث في موضوع الأخطاء الصرفية من خلال كتابات التلاميذ، **والذي دفعني لاختيار هذا الموضوع** هو أنّ القواعد الصرفية مهمة بالنسبة للغة العربية كما هي مهمة بالنسبة للتعليم المتوسط، وذلك انطلاقا من كونها مرحلة انتقالية مابين الطور الابتدائي والطور الثانوي، ونظراً كذلك لملاحظتنا شيوع هذه مظاهر الضعف العام في اللغة العربية، والقواعد الصرفية تحديداً، ممّا يعد دافعا لنا من أجل البحث عن أسباب ارتكاب التلاميذ لهذا النوع من الأخطاء، وإيجاد الحلول المناسبة لذلك. أمّا **دوافعي الذاتية** فتتلخص في رغبتي في الدراسات الميدانية لتدربي على كيفية التصحيح الجيّد للتعابير وبما أنّني مقبلة على التعليم، واكتشاف الأخطاء الموجودة فيها والمساهمة في علاجها ولو بجهد المقل.

ومن خلال هذا فإنّ الدراسة تقوم على سؤال أساس في بناء إشكالية البحث مفاده: **ما هو تفسير ارتكاب المتعلمين للأخطاء الصرفية عند تلاميذ السنة الثانية متوسط؟** ويتفرع عن هذه الإشكالية عدّة تساؤلات وهي:

- ما المقصود بالأخطاء الصرفية وما علاقتها بالتعبير الكتابي؟

- ما هي أبرز الأسباب المحتملة التي أدت إلى وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء؟

- ما هي أبرز الحلول المقترحة لعلاج وتفادي ذلك؟

ومن أجل وضع الاحتمالات التي يمكن أن تكون عوامل لهذه الأخطاء وضعنا **الفرضيات الآتية:**

- تعدد المناهج وصعوبة القواعد اللغوية عامة والصرفية خاصة، أدت في رأينا إلى عدم فهم التلاميذ لذلك.

- إهمال بعض الأساتذة لتصحيح إنجازات تلاميذهم، وعدم توصيلهم الجيّد للدرس ممّا أدى إلى عدم استيعاب هذه القواعد.

- قلة التدريب والتطبيق وعدم اهتمام التلاميذ بحل واجباتهم الكتابية في المنزل.

- تأثير العامية على الفصحى داخل القسم.

أمّا أهداف الدراسة فتتلخّص في:

- معرفة مستوى تلاميذ السنة الثانية متوسط ومدى استيعابهم للقواعد الصرفية.
- تحديد مشكلة الأخطاء اللغوية ومدى خطورتها على المتعلم.
- تحديد الأخطاء الصرفية وتصنيفها وتفسيرها.
- معرفة الأسباب المحتملة وإيجاد الحلول المناسبة لذلك.
- تقديم بعض المقترحات حول الدّراسة لتحسين مستوى التلميذ في قواعد اللغة الصرفية.

المنهج: قد جاءت هذه الدّراسة في إطار منهج تحليل الأخطاء حيث اتّبعنا المنهج الوصفي القائم على وصف الأخطاء الصرفية الموجودة في العيّنة، كما اعتمدنا على بعض الطرق العلمية للحصول على المعلومات والحقائق المطلوبة في تحليل أخطاء التلاميذ وهي كالآتي: الكم وذلك لمعرفة حجم الأخطاء ونسبة شيوعها، وبإحصاء الأخطاء الصرفية وتصنيفها، بالإضافة إلى أداة التحليل والتفسير من خلال تحليل الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ وتفسيرها.

أمّا خطة البحث التي اعتمدتها الدراسة فقد اشتملت على مقدّمة ومبحثين وخاتمة:

فالمبحث الأول؛ تناولنا المفاهيم الاصطلاحية والنظرية: وقد قسمناه إلى ثلاثة مطالب؛ **المطلب الأول** خصصناه للتعريف بالصرف وأهميته، ثم المقصود بالأخطاء الصرفية، ثم أشرنا فيها إلى الفرق بين الأغلاط والأخطاء أما **المطلب الثاني؛** فيتضمن مفهوم نشاط التعبير الكتابي و أهم مهاراته اللغوية، ومزاياه، ثم تناولنا في **المطلب الثالث؛** مفهوم منهج تحليل الأخطاء ومراحله، وأهميته في تعليم اللغة، **أما بالنسبة للمبحث الثاني:** فقد خصصناه للجانب التطبيقي للدراسة حيث قسمناه كذلك إلى ثلاثة مطالب؛ **المطلب الأول** المنهج الدراسة وأدواتها الإجرائية، وفي **المطلب الثاني** عرضنا نتائج الدراسة وهذا بالاعتماد على تصنيفها ووصفها ورصدها في جداول إحصائية، ثم قمنا بتفسيرها، أما بالنسبة **للمطلب الثالث** قدمنا أهم الاقتراحات والحلول التي نراها مناسبة بالإسهام في علاج والتقليل من هذه الأخطاء.

أما عن الدّراسات السابقة فمن خلال اطلاعنا، وجدنا أنّ هناك دراسات حول الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والتحريرية لدى الطلاب، ومن أهمها: دراسة فهد خليل زايد من الأردن سنة (2000م – 2001م) بعنوان الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية لدى طلاب الصفوف العليا وطرق معالجتها، ودراسة حورية بشير وهي بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير جامعة الجزائر سنة (2001م– 2002م) بعنوان المكتوب في المدرسة الأساسية الجزائرية . تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني –دراسة وصفية تحليلية–، وقد استفدنا منها من ناحية المنهج والخطوات المتبعة فيها، أمّا الجديد في هذه الدراسة هو دراستنا لمستوى واحد من مستويات اللغة العربية وهو المستوى الصرفي.

أمّا الصعوبات التي واجهتنا هي رداءة خط تلاميذ العيّنة في كتاباتهم ممّا شكلّ علينا صعوبة في تفحص أوراق التعبير الكتابي، بالإضافة إلى قلة المصادر التي تتناول موضوع الأخطاء الصرفية بصفة مستقلةٍ وكذا كيفية الحصول عليها، إضافة إلى هذا تشابه المادة العلمية في أغلب المراجع المعتمدة بحيث أنها كانت دراستها شاملة للخطاء اللغوية، **أمّا أغلبها فقد واجهناها بمختلف المصادر والمراجع** التي وجدناها واستعنا بها في هذا البحث ومنها ما يتعلق بالمعاجم، ومنها ما تناولت المواضيع الصرفية، ومنها من كانت في مجال تعليمية اللغة، مثل: كتاب ابن منظور **لسان العرب**، كتاب أحمد الحملاوي **شذا العرف في فن الصرف**، كتاب سميح أبو مغلي **علم الصرف**، كتاب البدراوي زهران **علم اللغة التطبيقي في مجال التقابلي لتحليل الأخطاء**، كتاب عبده الراجحي **علم اللغة التطبيقي وتعليم اللّغة**، كتاب محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين **التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء**، كتاب علي أحمد مدكور **طرق تدريس اللغة العربية**، بالإضافة إلى بعض **المجلات** و**الدوريات** وغيرها.

وفي الأخير نتقدّم بالشكر والامتنان للأستاذ المشرف الدكتور **يحيى بن يحيى** على ما قدّمه لنا من توجيهات وإرشادات فله منّا كل والشكر والاحترام، كما لا ننسى أن نتوجه بالشكر الجزيل إلى كل من ساعدنا في إنجاز هذا البحث من قريب أو بعيد.

وأسأل الله الحليم الكريم أن يجعل هذا العمل خالصا لوجه الله الكريم.

وآخر دعوانا الحمد لله رب العالمين

غرداية في: 15ماي 2016م.

فضيلة التونسي.

Tounssifadila91@Gmail.com

المبحث الأول: المفاهيم النظرية والاصطلاحية للدراسة

توطئة: تعد اللغة العربية هي لغة الإسلام يجب الحفاظ عليها والحرص على سلامتها من اللحن والخطأ، فهي وسيلة تحصن ألسنتنا وأقلامنا من الوقوع في الخطأ، وللوصول إلى سلامة اللسان من الفساد لابد من التمكن في قواعد اللغة العربية نحوية كانت أم صرفية، التي نجد فيها صعوبة عند تلقيها لكن واقع اللغة العربية تدهور رغم الحضارة والثقافة، فقد أصبح الصراع بين اللغة اليومية التي تساندها وسائل الإعلام والترجمة والصحافة، والفصحى التي تتراجع نتيجة هذه الوسائل الإعلامية أدّت إلى انهيار مستوى عملية التعلّم والتعليم وتكرار الأخطاء اللغوية نتيجة ضعف المتعلمين في اللغة وعجزهم عن استخدامها، ومن خلال ذلك سنتناول في هذا المبحث المفاهيم الاصطلاحية والنظرية؛ فالمطلب الأوّل: خصصناه للتعريف بالصّرف وأهميّته، ثمّ المقصود بالأخطاء الصرفية، ثم أشرنا فيها إلى الفرق بين الأغلاط والأخطاء، أما المطلب الثاني: فيتضمن مفهوم نشاط التعبير الكتابي وأهم مهاراته اللغوية، ومزاياه، ثمّ تناولنا في المطلب الثالث: مفهوم منهج تحليل الأخطاء ومراحله ثمّ أهميّته في مجال تعليم اللّغة.

المطلب الأوّل:الصرف حدّه وأهميّته

يعدّ علم الصّرف مستوى من مستويات اللغة العربية بل ركناً من أركانها، كما يعتبر أساساً متيناً في التعامل معها، ولقد اهتمّ العرب به كثيراً وكان له دوراً ومنزلةً هامّةً في خدمة اللغة وذلك من حيث فائدته وأهميته، فالصرف يمس بنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغيّرات، وأنّه من الناحية العلمية يمهد للدراسة النحوية، لأنّ دراسة تركيب الكلمة ينبغي أن يكون قبل دراسة الجملة، كما يسهم هذا العلم في الكشف عن الأخطاء الصرفية، لأنّ للغة العربية نظاماً خاصاً تتميز به في جميع مستوياتها باعتبارها لغة اشتقاقية تميّزها عن باقي لغات العالم، ومنه يعرّف الصرف لغةً أنّه:« **التقليب من حالة إلى حالة وهو مصدر صرف، من صرف الزّمان وصروفه، وتصاريفه أي تقلّباته** (...) **وصرفه: جعله يتقلّب في أنحاء كثيرة وجهات مختلفة، فتصريف الأمور والرياح والسّحاب والقلوب يعني تحويلها من جهة إلى أخرى**»[1].

(1) هادي نهر، الصرف الوافي دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، (ط1)، (2010م)، ص9.

وعرّف علماء العربيّة علم الصّرف اصطلاحاً بأنّه: « **العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنيّة العربيّة، وأحوال هذه الأبنيّة التي ليست إعراباً ولا بناءاً** »[1].

نفهم من القول أنّ هذا العلم يضمّ مجموعة من القوانين والقواعد التي تحكم وتدرس مستوى معين وهو نظام بنية الكلمة من حيث صياغتها وبنيتها، كما نلاحظ أنّ مهمة هذا العلم هي دراسة جميع التغيرات التي تطرأ على الكلمة.

والمقصود بالأبنية:جمع بناء، والمراد بالبناء هيئة الكلمة التي يمكن أن يشاركها فيها غيرها، وهذه الهيئة عبارة عن عدد حروف الكلمة وترتيبها، وحركاتها وسكونها، مع اعتبار الحروف الزائدة والأصلية، و لهذه الهيئة بناء يقال لها: بنية، صيغة، وزن[2].

وكيفية صياغة الأبنية: ما يذكر في مسائل العلم من طريقة أخذ المضارع والأمر واسم الفاعل، والصفة المشبهة وغيرها، وطريقة التصغير والنسب التثنية والجمع، ونحو ذلك[3].

ومنه نستنتج أنّه يبحث عن أبنية الكلمة وما يعرض لها في آخرها مما ليس إعرابا ولا بناءا، لما فيها من ظواهر خاصة من أصالةٍ وزيادة وحذف وصحة وإدغام إعلال وإبدال وغيرها، وكيفية صياغتها.

ويعرّف أيضاً: « **هو المستوى الذي يدرس بنية المفردات واشتقاقها، وكيفية توليد بعضها من بعض، كما يهتم هذا المستوى بنظام تصريف الأفعال مع الضمائر**»[4].

ومن هنا كان موضوع علم الصرف المفردات العربية من حيث البحث عن كيفية صياغتها لإفادة المعاني، أو من حيث البحث عن أحوالها العارضة لها من صحة وإعلال ونحوهما[5].

---

(1) عاطف فضل محمد، الصرف الوظيفي، دار المسيرة، عمان، (ط1)، (2010م)، ص23.

(2) ينظر: محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف القسم الأول: في المقدمات، وتصريف الأفعال، المكتبة العصرية، بيروت، (د.ط)، (1990م)، ص 05.

(3) ينظر: المرجع نفسه: ص05.

(4) سميح أبو مغلي، علم الصرف، دار البداية، عمان، (ط1)، (2010م)، ص123.

(5) ينظر: محمد محي الدين، مرجع سابق، ص05.

وهكذا نرى أنّ اللغة عبارة عن نظام مرتبط مع جميع مستوياتها مما يجعلها تؤثر في بعضها البعض في نظام متكامل وواضح مفسّر بأحسن وجه وهذا ما يثبت عبقرية اللغة، وحين نركز ونتفحّص ميدان هذا العلم نجد أنّه يهتم بالأسماء المتمكنة التي يمكن إعرابها والأفعال المتصرّفة (الغير جامدة)، كما نلاحظ قضايا تصريف الفعل لا تخرج عن القضايا الآتية: (انقسام الفعل إلى صحيح ومعتل، وإلى ماض ومضارع وأمر، وإلى جامد ومتصرف، ولازم ومتعدّ، وإلى مجرد ومزيد)، أمّا قضايا تصريف الاسم هي انقسام الاسم إلى (صحيح ومعتل وجامد ومشتق، وإلى منقوص ومقصور وممدود وتثنية الأسماء وجمعها جمعاً سالماً، بالإضافة إلى تذكيرها وتأنيثها، وإلى جمعه تكسير وأبنية المصادر والمشتقات والتصغير والنسب)، أمّا المشترك بين الفعل والاسم فيضمّ الظواهر الخاصة بالإعلال و الإبدال والإدغام، والحذف والزيادة، وهمزة الوصل والقطع إلى غير ذلك.

ثانياً: أهمية دراسة علم الصرف في اللغة

إنّ لدراسة المستوى الصرفي أهمية بالغة بالنسبة لمدرّسي ومتعلّمي اللغة والباحثين فيها، وذلك لما يقدمه من خدمات عديدة تسهم في تسيير دراسة اللغة، وقد نبّه "**ابن جنّي**" لفضل هذا العلم في قوله: « **التصريف يحتاج إليه جميع أهل العربية، أتم الحاجة، وبهم إليه أشدّ فاقة؛ لأنّه ميزان العربية وبه تعرف كلام العرب من الزوائد الداخلة عليها، ولا يوصل معرفة الاشتقاق إلاّ به**»[1].

من خلال هذا القول نعتبر أنّ الصرف في منظور العلماء يحتلّ منزلة عالية في اللغة وأهمية كبرى ولا يمكن الاستغناء عليه، لأنّه يهتم بضبط الكلمة وتحديد شكلها ووظيفتها، بل يضع القواعد التي تنظمها، ويعدّ المقدمة الأولية لدراسة نحو اللغة العربية وتراكيبها اللغوية، كما نجد هذا العلم يقدم الكثير من الفوائد بالنسبة لباحثي اللغة، منها مساعدتهم على معرفة الكلمة وهيئتها وتغيراتها، وعلى معرفة الأصلي من الحروف الزائدة، والوقوف عند الكلم وما يقدّمه من إعلال وإبدال وإدغام وجموع، ومن مصادر ومشتقّات وهذا ما استنتجناه من المفاهيم السابقة.

(1) ينظر: أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، شر: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط4)، (2007م)، ص 17.

وتظهر ثمرته في صون اللّسان عن الخطأ في المفردات، ومراعاة قانون اللّغة في الكتابة[1]، وهناك من عدّ الصرف أعلى المراتب؛ لأنّه يغني الدّارس عن البحث في كتب اللّغة، بتطبيق القواعد واستعمال القياس فيما يريد صوغه[2].

كما يؤدي علم الصرف دوراً مهماً في الكشف عن أخطاء صياغة بعض الكلمات أو الأبنية، كاسم الفاعل، واسم المفعول والنسب...لوجود مجموعة من القوانين أو القواعد الصرفية، التي يجب إتّباعها والالتزام بها[3].

ونقدم نموذجاً من تلك الأخطاء التي يساعد علم الصرف في كشفها والإفصاح عنها مثل: يقال البضاعة المبيعة لا ترد.

ولا يقال البضاعة المباعة؛ لأنّ المبيعة اسم مفعول من الثلاثي:باع، يبيع، فهو مبيع، وهي مبيعة[4].

ثالثا: تعريف الأخطاء الصرفية

الخطأ لغة: أخطأ يخطئ، إذا سلك سبيل الخطأ عمداً وسهواً، ويقال خطئ بمعنى أخطاء وقيل خطئ إذا تعمد وأخطئ إذا أم بتعمد ويقال لمن أ راد شيئا ففعل غيره وفعل غير الصواب[5].

أمّا اصطلاحاً: تعدّدت تعاريف الخطأ بين الحديث والقديم

الخطأ قديما: « **مرادف (اللحن) وهو موازن للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة**»[6].

(1) ينظر: أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، مرجع سابق، ص15.

(2) ينظر: عاطف فضل محمد، مرجع سابق، ص25.

(3) ينظر: محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المناط الإسلامية، الكويت، (ط1)، (1999م)، ص30 .

(4) ينظر: المرجع نفسه: ص33

(5) ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، مج: 1، مادة (خطأ)، ج1، (ط1)، (2003م)، ص 80- 81.

(6) فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار الكتب العلمية بيروت– لبنان، دار اليازوري، (د.ط)، (2009م)، ص71.

وقد عرّفه **"كريستال"** الخطأ اللغوي في ضوء اللغويات التطبيقية بأنّه: استخدام متعلّمي اللّغة الهدف المادة اللّغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها، لأنّ معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة [1].

ويعرّف أنّه: انحراف الأطفال عن نمط القواعد اللغة كما يستعملها الكبار، وذلك في اللّغة الأولى، وانحراف متعلّم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة[2].

ويعرفه **"كمال بشر"**: « **الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وشؤونها فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعدّ لحنا أو خطأً، وما سار على هديها وجاء مطابقاً لمبادئها فهو صواب**» [3].

بعد أن تعرّضنا إلى مجموعة من تعريفات للخطأ نجد أنّ لكلّ كاتب أسلوبه ووجهة رأيه الخاصة، ومنه نستخلص أنّ الخطأ قديماً اصطلح عليه العرب وكان مرادفاً للحن، وأنّ الفرق بين اللحن والخطأ هو أنّ اللّحن قد ظهر نتيجة اختلاط العرب بالأعاجم ولا يكون إلاّ في اللغة أو الفعل وكذلك في الكتابة والتدوين والمشافهة، فاللحن صرف الكلام عمّا كان عليه حيث شاع في عصرٍ دخلت عليه طوائف وأدى إلى اختلاطهم بين بعضهم البعض (أي الحضر والبوادي قديماً)، وما أدى بهم كذلك للحن القرآن الكريم والمسّ بسلامة اللغة وانحرافها، (هذا ما أشارت إليه كل من التعريفات أعلاه)، أمّا فيما يخص مصطلح الخطأ بأنّه انحراف أو خروج عن قواعد متعارف عليها لدى أهل الاختصاص فما خرج عنها يعتبر خطأً أو لحناً، وإنّ ما سار على طريقهم فهو صواب، وقد نفهم من هذا أنّ أغلب هذه الأخطاء تكمن في الكتابة، وذلك من خلال أخطاء القواعد الصرفية والنحوية والدلالية وغيرها من قواعد اللغة كالإعراب والتثنية والتصريف إلخ.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنّه هناك فرق بين الخطأ والغلط؛ وهذا ما أوضحه **"كوردر"**في "Introducing Applid Linguistics": <<**أنّ زلّة اللّسان معناه الأخطاء النّاتجة من**

(1) ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، (ط1)، (2005م)، ص43.

(2) ينظر:عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د.ط)، (1990م)، ص50.

(3) دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (2013م–2014م)، ص 7.

تردّد المتكلمة وما شابه ذلك، أمّا الأغلاط فهي ناتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف، أمّا الأخطاء بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النّوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة» [1].

معنى ذلك أنّ الغلط مرتبط بنفسية المتعلّم، أمّا الخطأ اللغوي مرادفاً للحن ومرتبط بالقدرة اللغوية، وهو تجاوز أو انحراف عن قاعدة من قواعد اللغة في جميع مستوياتها الصرفية والنحوية والبلاغية والدلالية وغيرها وهذا ما نوضحه في الطرح الموالي بالنسبة للأخطاء الصرفية.

2- تعريف الأخطاء الصرفية:

هي كلّ خطأ يرتكبه المتكلّم في بناء الكلمات من حيث صياغة بنيتها الأولية، أو ما يلحق هذه البنية من أجزاء صرفية، كالسوابق واللّواحق الحشو، وكذلك الخطأ في تحقيق التفاعل السليم بين هذه العناصر كاختيار بنية لغوية خاطئة، أو حذف عنصر لغوي، أو زيادة عنصر، أو الخطأ في ترتيب هذه العناصر، أو الخطأ في عملية الإعلال والإبدال وغيرها [2]، ويقصد بها كل الأخطاء التي تناولت موضوعات الصرف سواءً أكان يتعلق بالاسم أم بالفعل؛ كالتصغير والنسبة وصيغ التثنية والجمع والتذكير والتأنيث وغيرها.

مثل: قولهم في التصغير: مُهْر: مهيِّر، وبغْل:بغَيِّل، والصواب: مُهَيْر وبُغَيْل، على وزن شُعَيْب، وقولهم في النسب: رجل نحَوي. والصواب نحْوي. بإسكان الحاء منسوب إلى النحو، وقولهم في النسب: ورجل لَغَويٌّ. والصواب: لُغوي، بضم اللام، منسوب إلى اللغة[3].

من خلال هذا نستشف أنّ الخطأ الصرفي هو جهل متعلم اللغة عن أهم التغيرات التي تطرأ على بنية الكلمة من جميع نواحيها، وهذا ما وجدناه من خلال اطلاعنا على الدراسات السابقة في

(1) البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي لتحليل الأخطاء، دار الآفاق العربية، القاهرة، (ط1)، (2008م)، ص171.

(2) ينظر: سهى نعجة وجميلة أبو منعم، تحليل الأخطاء الصرفية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد19، العدد10، (تشرين الأول2012م)، ص181.

(3) ينظر: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية الأردنية لغير الناطقين بها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردنية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، ص169.

مجال تحليل الأخطاء حيث وجدنا أنّ هذه الأخطاء انحصرت في أنواع عدة كالحذف والزيادة واختيار عنصر غير صحيح أو ترتيب غير صحيح، كما وجدنا أنّ أغلب الأخطاء انحصرت كذلك في كلا من المصادر والمشتقات وفي تغيير أحد أحرف بنية الكلمة وفي صيغ الجموع منها جمع التكسير ومنها الجمع السالم بنوعيه مذكراً كان أو مؤنثاً، وفي بنية الأفعال بأنواعها خاصة المعتلة والمضعفة، كما أنّ المتعلم يخطئ في وزن الألفاظ ذات العلل والهمزات والمشدّدات، ويخطؤون في معرفة حدود الكلمة وفي تحديد أحرف الأصول والزوائد، وقد يستعمل ألفاظاً في غير معناها، وقد يخطئ في ضبط الشكل أو استعمال ألفاظ ليس لها وجود في العربية، بالإضافة إلى أخطاء تتعلق بالصيغة وعدم إدراكهم لها كذلك الخلط بين همزة القطع والوصل.

التعريف الإجرائي: يقصد بالأخطاء الصرفية عدم معرفة المتكلّم للتغيّرات التي تطرأ على المفردات العربية، وانحرافه عن القاعدة اللغوية، ومنها ما يتعلق بالاسم ومنها ما يتعلق بالفعل وقد يؤدي هذا الخطأ إلى الضعف في النظام اللغوي وقد تنتج عنها أخطاء أخرى في مستويات اللغة الأخرى، ذلك لأنّ اللغة العربية بطبيعتها لغة تصريفية اشتقاقية ومثال ذلك: أخطاء التّصريف ، أخطاء الجمع أي لا يتوافق والقاعدة الصرفية وقد يؤدي إلى تغير في الدلالة، وأخطاء الاشتقاق وغير ذلك.

المطلب الثاني: نشاط التعبير الكتابي حدّه ومهاراته ومزاياه

يعد نشاط التعبير الكتابي من أهم الأنشطة اللغوية والتقويمية وذلك من خلال أهميته، فهو يمثل إحدى أساسيات تعلّم اللغة بعد القراءة، وممارسته في مرحلة التعليم المتوسط تأتي في الحصة الأخيرة من حصص اللغة العربية، ذات حصة واحدة يتم فيها تقديم تقنية من تقنيات التعبير والتدريب على إتقانها باستخدام مفردات وجمل في ذهنه بطريقة منظّمة، حيث يصبح التلميذ قادراً على تكوين جمل وعبارات تكشف لنا شخصيته، وذلك بالتعبير عن مختلف الميادين في الحياة لإكسابه القدرة الكتابية لتنمية كفاية هذا النشاط لدى التلاميذ، ومن هذا نقدم تعريفاً لهذا النشاط ونحدد أهم مهاراته ومزاياه

أولا: مفهوم التعبير الكتابي

التعبير لغةً: يقول **"ابن منظور":<< عبّر عمّا في نفسه: أعرب وبيّن. وعبّر عنه غيره:**

عيِيَ فأعرب عنه، والاسم العبرة، وعبّر عن فلان تكلّم عنه؛ واللّسان يعبّر عمّا في الضمير>>[1].

اصطلاحاً: هو عمل عقلي شعوري لفظي، بتكوين الأفكار أو إبداعها، ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي، والتنظيم في أكثر قيم، والوضوح والجمال في الخط[2].

التعريف الإجرائي: التعبير الكتابي وسيلة اتّصال بين الفرد وغيره، وهو القدرة على تنظيم أفكار معيّنة ومتسلسلة لظاهرة ما، لاكتشاف مستوى الفرد من خلال ترجمته لأفكاره وخبراته.

ثانيا: مهارات التعبير الكتابي

يعمل التعبير الكتابي على إكساب المتعلّم المعارف والمهارات التي تمكّنه من كتابة ما يريد في مختلف الميادين ومن أبرزها:

مهارات عامة: الوضوح والسلاسة في الفكرة التي يريد الطالب نقلها إلى السامع، ووضوح الخط.

مهارات اللفظ: عدم تكرار الكلمات بصور متقاربة، التعابير الملائمة للمواقف المختلفة[3].

مهارات الجملة: اكتمال أركان الجملة، تركيب الجمل الأساسية، اختيار الجمل الملائمة.

مهارات الفكرة: ترتيب الأفكار وتسلسلها منطقيا، التعبير عن الأفكار بجمل مفيدة، إبراز فكرة رئيسية للموضوع.

مهارات الفقرة: إتّباع نظام الفقرات، ترك مسافة قصيرة في السطر الأول للفقرة، استخدام فقرة لكل فكرة[4].

(1) ابن منظور، لسان العرب، (مصدر سابق)، ج3، مادة (عبر)، ص 493.

(2) ينظر:علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، (ط1)، (2007م)، ص229.

(3) ينظر:فهد خليل زايد، المستوى الكتابي، دار الصفوة، عمان، (ط1)، (2011م)، ص45.

(4) ينظر:المرجع نفسه، ص46.

ثالثا: من مزايا التعبير الكتابي

يساعد على تنمية ملكات الكاتب من خلال إكثار عملياته الكتابية، ويجعله قادراَ على استخدام محصوله اللغوي الذي اكتسبه من خلال دراساته.

يساعد على الارتقاء بأسلوب الكاتب وإنتاجه التعبيري وعلى توثيق عرى الصداقة والألفة بين الكاتب والكتابة، والتخلص من الأخطاء اللغوية والأسلوبية[1].

إذ فممارسة هذا النشاط يجب أن يكون مع موجه ومرشد للوصول إلى اكتساب بطريقة سليمة خالية من الأخطاء، ولكي تصل أفكاره للآخرين بصورة واضحة وذلك باستخدامه مفردات ومعلومات مخزنة في ذهنه، وعرضها بطريقة واضحة ومرتبة ترتيباً منطقياً، كما يسمح له ذلك باختيار وتأليف تراكيب وثروة لغوية هائلة من إبداعه، لتنمية رصيده المعرفي وتوسيع أفكاره الشخصية، وتأهيله في ممارسة حياته الاجتماعية دون تلقيه أي صعوبات لأنه لا ينبغي أن ينتقل التلميذ إلى مرحل عليا وهو يحمل معه أخطاء لغوية وصرفية ونحوية، مع رداءة الخط وخلل في ترتيب الأفكار، ومن هنا تتحدد علاقة التعبير الكتابي بالأخطاء الصرفية لأنّ الوظيفة الحقيقية لممارسة هذا النشاط أنّه كلّما اتّسعت دائرة الممارسة والتدريب قلّت الأخطاء وزادت قدرات التلميذ اللّغوية وخبرته.

المطلب الثالث: منهج تحليل الأخطاء مراحله وأهميته

توطئة: لقد اهتمّ العديد من الدارسين والباحثين بمشكلة تحليل الأخطاء اللغوية ومدى تأثيرها وأهميتها في التعليم، وأصبح الوقوع في الخطأ مؤشراً هاماً في عملية التعلّم واكتساب اللغة، فلم يعد في نظر تعليمية اللّغات الحديثة يدل على الفشل والضعف، بل أصبح علامة تطور ونمو لغة المتعلّم وهذا ما أدّى إلى دراسة تحليل الأخطاء، لذلك اهتمّوا بها ودرسوها وحلّلوها وفق مناهج خصصت لهذا الغرض، رغم الانتقادات الموجهة لهذه المناهج إلاّ أنّ كلّ واحد منهما قد وضع يده على جانب من الجوانب المهمة في تحليل الأخطاء والكشف عن بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلّم في مسار التعلّم واكتساب اللغة، ومن بين هذه المناهج منهج تحليل الأخطاء الذي يعدّ مبحثاً من المباحث اللغوية الحديثة الهامة في اللغة، بل فرعاً من فروع اللسانيات التطبيقية، ويعتمد هذا

(1) ينظر:محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار الكندي، عمان، ط1، (2013م)، ص 16-17.

المنهج بالتركيز على الأخطاء الشائعة في المسار التعليمي من أجل دراستها، ولأنّ تكرار وشيوع هذه الأخطاء يتطلّب منّا البحث والتفسير وإيجاد العلاج لتلافي ذلك.

أولا: منهج تحليل الأخطاء نشأته ومفهومه

نشأته: ظهر هذا المنهج في أوائل السبعينيات من القرن الماضي في سياق مجموعة من الاعتراضات النظرية، والتجريبية على التحليل التقابلي التنبؤي الذي يدخل ضمن ميادين علم اللغة التطبيقي، وهو جانب نظري للدراسات اللغوية التقابلية، التي تقوم على تحديد الفروق بين اللغة الهدف واللغة الأولى للمتعلّم والتنبّؤ بالأخطاء والصعوبات التي يمكن أن تعترض الصيرورة التعليمية [1]، وتحليل الأخطاء مصطلح آخر يستخدمه علم اللّغة التطبيقي في تعليم اللّغة، وهو الخطوة التالية للتّحليل التقابلي، ولعلّه ثمرة من ثمراته لكنّه يختلف عنه وعن المقارنة الداخلية، في أنّهما يدرسان اللغة.

وهو يدرس لغة المتكلم التي ينتجها وهو يتعلم[2]

ويعرّف هذا المنهج على أنّه:« **دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيداً للوقاية منها أو معالجتها**» [3].

وهذا ما يؤكده **"نايف خارما"** في قوله: يقوم هذا المنهج على عوامل وهي حصر الأخطاء المنتظمة ثمّ تصنيف تلك الأخطاء إلى صرفية أو نحوية، وما هي القاعدة التي يخرقها الخطأ؟، ثمّ توصيف الخطأ أهو إضافة أم حذف أم استبدال إلى غير ذلك؟، ثمّ البحث عن الأسباب الكافة وراء تلك الأخطاء أهي عن مداخلة اللغة الأصلية (الأم) أم عن ماذا ؟[4].

([1]) ينظر: بوخدو بشرى والسحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة في سلكي التعليم الثانوي(دراسة ميدانية)، الكليات العليا المتعددة التخصصات الناظور، رسالة ماجستير، جامعة محمد الأول، وجدة، السنة الجامعية: (2014-2015م).

([2]) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص49.

([3]) هنية عطية، أخطاء الأعداد في البحوث الجامعية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعينة من البحوث الجامعية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (2005م- 2006م)، ص83.

([4]) ينظر: نايف خارما، علي حجاج، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، علم المعرفة، الكويت، (د.ت)، (د.ط)، ص97- 98.

ويعرّف في إطار آخر أنّه:« **تحليل بعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعليّة التي يقع فيها متعلّمو اللّغة من الأجانب، وتفسيرها وردّها إلى أسبابها الحقيقية، سواءً أكانت تلك الأخطاء ناتجة من التداخل بين اللّغة الأم واللّغة الهدف، أم ناتجة من القياس الخاطئ في اللّغة الأجنبيّة أم التأثير بعوامل غير لغوية**»[1].

نستنتج من هذين المفهومين أنّ منهج تحليل الأخطاء يقوم وفق منهجية وخطوات إجرائية يتعمد عليها في التحليل للوصول إلى هدفه، وهو الكشف عن مصادر وأسباب الوقوع في الخطأ وإيجاد حلول لتلافي ذلك، كما أنّه يرد جميع هذه الأخطاء إلى اللغة الأم (العامية) في تعلّم اللغة الهدف (المدروسة) ليس هذا فحسب، بل يرى بأنّ مصادر الأخطاء متنوعة وسيتم توضيح ذلك من خلال الإجراءات التطبيقية في المبحث الثاني.

ومن ثمّ فإنّ هذا المنهج له فائدتان كما يرى "**كوردر**" « **أن تحليل الأخطاء له فائدتان؛ الأولى:نظرية بوصفه جزءا من منهجية فحص عملية تعلم اللغة الثانية. والثانية: تطبيقية لوضع برامج علاجية ولتقديم تغذية راجعة للمعلم والمتعلم**»[2].

- **مفاهيم تتعلّق بمنهج تحليل الأخطاء:** قبل أن ننتقل إلى مراحل تحليل الأخطاء لا بدّ أن نتطرّق إلى المفاهيم التي لها علاقة بهذا المنهج:

1. **الأخطاء الاستقبالية والتعبيرية:**

إنّ التعرّف على الأخطاء الاستقبالية له دور مهم في المجال التعليمي، لكن وُجد أنه هناك صعوبة في تحديد هذه الأخطاء فهي:« أخطاء يصعب تحديدها والإمساك بها للأسف الشديد، لأنّ متعلّم اللغة الأجنبية قد يتلقّى كلاماً ما فتكون استجابته إيماءاً أو حركة معينة، وقد يأوي إلى الصمت وليس من السهل أن نعرف أكان استقباله صحيحا أم خاطئاً إلاّ إذا أنتج كلاماً»[3].

---

(1) وليد العناتي، تعليم اللغة العربية تغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا . آذار1997، ص166.

(2) المرجع نفسه، ص57.

(3) عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 51-52.

لذلك نجد أنّ كثيراً من المحللين في تحليل الأخطاء يرتكزون على الأداء التعبيري لأن أخطاء هذا الجانب قابلة للملاحظة والتحليل والدراسة في هذا يقول **"محمود صيني وزميله"**: « ودراسة الأداء التعبيري هي المصدر المباشر الوحيد للمعلومات حول قدرة الدراسة الانتقالية ونعترض أنّ قدرة الدارس الاستقبالية دائما قدرته التعبيرية» [1]، ومنه يتضح لنا أنّ الأداء التعبيري يبن لنا حقيقة ما اكتسبه المتعلّم من لغة.

2. الأخطاء الفردية والأخطاء الاجتماعية:

جاء منهج تحليل الأخطاء للاهتمام بدراسة أخطاء المجموعات لأن المناهج والمقررات الدراسية وُضعت بهدف تقديمها إلى جماعة لا للأفراد ومنه يجب أن نهتم بدراسة أخطاء هذه الجماعات وتحليلها والبحث عن أسبابها، وفي ذلك يقول حمود صيني وزميله: «وللأغراض العلمية فإن أخطاء المجموعات التي تهمنا وذلك لأن مفردات المناهج والإجراءات التصحيحية يتم تصميمها للمجموعات وليس للأفراد. كما أن أخطاء المجموعات هي المادة الخام التي تبنى عليها المناهج والإجراءات التصحيحية» [2].

لكن دراسة أخطاء المجموعات لا يمكن أن تكون ذات فائدة إلاّ إذا كانت هذه المجموعة متجانسة من حيث معايير العمر والمستوى والمعرفة اللغوية، وكذلك من ناحية وحدة اللغة الأم لهذه المجموعات[3].

معنى هذا لكل فرد من هذه المجموعة لغة خاصة، وقد تكون أكثر تغيراً واختلافاً من الأخطاء الصادرة عن مجموعة متجانسة من حيث اللغة الأم وذلك قد يؤدي إلى صعوبة في دراسة هذه الأخطاء وإيجاد تفسير وعلاج مناسب لها.

3– الأخطاء الكلية والجزئية: توصلت بعض الدراسات لأخطاء المتعلمين للغة الإنجليزية إلى أن السامع الناطق باللغة الهدف قد يفهم الرسالة بسهولة بالرغم من وجود عدّة أخطاء فيها، في حين أنّ

(1) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص 142.

(2) المرجع السابق، ص142.

(3) ينظر: عبده الراجحي، مرجع سابق، ص 51.

الخطأ الواحد قد يؤدي إلى سوء فهم الرسالة وخلل في عملية التواصل، لذلك صنف بعض الباحثين الأخطاء إلى صنفين وهما:

أخطاء كلية: «وهي أخطاء تعوق عملية الاتصال وتؤثر على التنظيم الكلي للجملة» [1]، حيث تجعل المتلقي يخطئ في فهم الرسالة، وهي تتضمن الأنماط التالية[2]:

الترتيب الخاطئ للكلمات في الجملة، وأدوات ربط الجملة المحذوفة أو الخاطئة في غير موقعها.

حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة، وتعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات.

أخطاء جزئية: «فهي تشمل أخطاء تصريف الاسم والفعل كما تشمل الأدوات والأفعال المساعدة وصوغ كلمات الكم، وبما أنّها مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة فإنّنا نسميها أخطاء جزئية أو محلية» [3].

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

مادة تحليل الأخطاء: لقد سبقت الإشارة إلى الفرق بين الأخطاء الاستقبالية والأخطاء الإنتاجية وأن تحليل الأخطاء يعتمد على دراسة الأخطاء التعبيرية لا الاستقبالية، لأنّ من الصعب التعرف عليها ولأنّ التعبير الشفوي أو الكتابي يبيّن لنا قدرات المتعلم، ويكشف لنا مستواه اللغوي والعلمي والعملي، ومن ثم فإنّ الأخطاء التعبيرية قد تكون منطوقة أو مكتوبة، وأنّ دراسة هذه الأخطاء المنطوقة نجد فيها صعوبة وذلك لأنّها تتطلب منّا التحليل الدقيق، واستخدام الأجهزة العلمية المتطوّرة الخاصة بعلم اللسان،« ولكن من وجهة نظر علمية فمن الأسهل بالطبع أن تقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة »[4]، لأنّ هذه المادة المكتوبة يمكن ملاحظتها وتفحصها جيّدا، واكتشاف كل

---

(1) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، مرجع سابق، ص167.

(2) ينظر:المرجع نفسه، ص167.

(3) المرجع نفسه، ص 168.

(4) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، مرجع سابق، ص143.

الأخطاء الواردة فيها كما تساعدنا على الدراسة والتحليل بطريقة أسهل ولابدّ أن نشير بأنّ هذه المادة المكتوبة التي يحرّرها المتعلّم.وتجدر الإشارة هنا أن هذه المادة المكتوبة التي يؤديها الدارسون تنقسم إلى قسمين: تعبير تلقائي (تعبير حر)، وتعبير موجه (كالترجمات، إعادة التلخيص، إعادة الصياغة، وإعادة سرد قصص)[1].

ومن خلال اطّلاعنا على بعض آراء اللغويين وجدنا أنهم أجمعوا على أنّ مادة التعبير التلقائي هي التي تكشف حقيقة النظام اللغوي للمتعلّم، وليس كلّ مادة صالحة لدراسة الأخطاء وهذا ما أشار إليه "**عبده الراجحي**":« إذن لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائياً كالتعبير الحر والمقال والقصص والتعبير الشفوي الحر»[2].

أمّا في عند"**محمود إسماعيل صيني وزميله**" نجد وقفة نقدية مقارنة بين التعبير الموجه والحر هي: « فالتعبير التلقائي قد يتيح للدارس أن يتفادى عمداً مجالات لغوية يشعر بعدم تأكده منها، أمّا التعبير الموجّه فمادته مثيرة للأخطاء مثلها في ذلك مثل الاختبار، بينما نجد التعبير التلقائي يساعد على تلافي الأخطاء»[3].

ومعنى ذلك أنّ التعبير الموجّه؛ قد يجعل المتعلّم ينقل جملاً أو ألفاظاً ومفردات بأكملها و مفصّلة من النص الأصلي، وبالتالي يصبح التعبير خالياً من أيّ خطأ لغوي، ولكن التعبير الحر أو ما يسمى بالتلقائي يجعل من المتعلّم يعبّر عمّا بداخله من أفكار ومعلومات، والتعبير عن مواضيع يجهلها، ومن هنا نكتشف جميع الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم لأنها من إنجازه، ومنه يمكن أن نقول أنّ التعبير الموجه أكثر إثارة من التعبير الحر، وفي هذا الصدد يقول "**نايف خارما وعلي حجاج**": لا يمكن أن نكتفي مثلا بمواضيع الإنشاء التي نطلب من الطلاب كتابتها لمعرفة مدى تمكنهم من اللغة، ذلك أنّ الطالب غالبا ما يلجأ إلى تجني استعمال الكلمة، أو الجملة، أو صيغة الفعل إلخ التي يشعر

(1) ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 52.

(2) ينظر: المرجع نفسه، ص 52.

(3) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، مرجع سابق، ص 143.

أنّه غير متأكد منها، ولذلك تبدو كتابته سليمة، إلا أنّها في الواقع يمكن أن تكون كذلك في حدود ما يعرفه وينتقه ويستطيع استخدامه فقط، لا في نطاق اللغة بمجملها[1].

ثانيا:مراحل تحليل الأخطاء

يجري تحليل الأخطاء عادةً على مراحل، وإنّ ترتيب هذه المراحل ترتيب معتمد؛ لأنّ هذه المراحل كل منها يؤسس الآخر، فالتفسير الصحيح لمقاصد الدارس يعتمد اعتماداً كبيراً على الوصف الصحيح وعلى لأفكار التي أراد التعبير عنها، ولا يمكن أن يبدأ الوصف إلاّ بعد التعرّف عليها وهي[2]:

أ- تحديد الأخطاء ووصفها:

- التعرف على الخطأ: «يقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصحيح»[3].

- وصف الخطأ: «هو في الأساس عملية مقارنةٍ، مادّتها العبارات الخاطئة والعبارات المصحّحة، وتفسير العمليّة على نحو يشبه العمل في التّحليل التقابلي»[4].

ويجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة، والأصوات، والصرف، والنحو، والدلالة، وبديهي أنّ وصف الخطأ يتم في إطار نظام اللغة، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدل على خلل في قاعدة من قواعد النظام[5].

مثلاً يكتب المتعلم كلمة (**دراسه**) بالهاء فهنا قد أخطأ في قاعدة من قواعد النظام اللغوي، لأنّه يجهل فرق بين التاء المربوطة الدّالة على التأنيث، وهاء ضمير.

---

(1) ينظر: نايف خارما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، مرجع سابق، ص103.

(2) ينظر: علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، (ط1)، (2007م)، ص302.

(3) سهى نعجة وجميلة أبو منعم، مرجع سابق، ص170.

(4) محمود إسماعيل صيني ومحمد إسحاق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات-جامعة الملك سعود- الرياض، المملكة السعودية العربية، (ط1)، (1982م)، ص52.

(5) ينظر:عبده الراجحي، مرجع سابق، ص52.

ويتجه في الأغلب إلى أنواع أربعة هي: حذف عنصر، أو زيادة عنصر، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيباً غير صحيح[1]. ومنه نستنتج أنّ الوصف يكون عن طريق مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف.

ب- تفسيرها:

تفسير الأخطاء يأتي منطقياً بعد تحديدها ووصفها، والوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل[2]،« وهو مجال من مجالات علم اللغة النفسي، إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الخطأ» [3].

معنى هذا أنّ الهدف من تحليل الأخطاء لا يقتصر على تحديد هذه الأخطاء والتعرف على أنواعها فحسب، بل إنّ الهدف الأساس من التحليل هو تفسير هذه الأخطاء وردّها إلى مصادرها وبيان أسبابها التي أدّت إلى ذلك لتفاديها مستقبلاً، ونفهم من هذا أنّ تفسير الخطأ يحاول الإجابة عن التساؤلات الآتية: لماذا يقع المتعلّم في أخطاء معينة؟ وما هي العوامل والأسباب الكامنة وراء ذلك؟ وما هي مصادر هذه الأخطاء؟ ومن خلال هذه التساؤلات يتَوَصَّل المحلل أو الدارس إلى تفسير معين يسهم ولو بالقليل لعلاج ذلك، وفي الدراسة التطبيقية الموالية سيتضح لنا أمر هذا من خلال تفسير أخطاء كتابات العينة.

ج – تصويبها وعلاجها (الحلول):

من الواضح أيضا أنّ تصويب الأخطاء لا يتم إلاّ بمعرفة أسبابها(...) لأنّها قد ترجع إلى الإستراتيجية الداخلية التي يتبعها المتعلّم(...) وقد ترجع إلى تدخل اللغة الأم، وما نود أن نلفت إليه

(1) ينظر:سهى نعجة وجميلة أبو منعم، مرجع سابق، ص170.

(2) ينظر:عبده الراجحي، مرجع سابق، ص53.

(3) محمود اسماعيل صيني ومحمد إسحاق الأمين، مرجع سابق، ص146.

أن تصويب الأخطاء لا يتم بأن نعيد تقديم المادّة مرّة أخرى(...) وإنّما يكون بمعرفة مصدر الخطأ، ثمّ تقديم المادّة الملائمة[1].

إذن فتحليل الأخطاء لا يقتصر كذلك على تحديد مواطن الأخطاء وتصنيفها، ومعرفة أسبابها فحسب، بل سعى الدارسون من خلال تحليل الأخطاء إلى غاية أبعد من ذلك وهي علاج الأخطاء، ولا يمكن تصويب أخطاء إلا بعد التعرف على أسبابها ومصادرها للوصول إلى تفسير ناجح يساعد على علاجها والتقليل منها.

التعريف الإجرائي: تحليل الأخطاء يدرس أخطاء متعلّم اللغة في الواجبات الوظيفيّة أو التحريريّة، وذلك من خلال إحصائها وتصنيفها وتفسيرها للوصول إلى إيجاد حلول مناسبة لعلاج ذلك، ومن خلال هذه المراحل نستنتج أنه يعمل على إبراز مختلف الصعوبات التي تواجه المتعلّم.

ثالثا: أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة

من خلال مفهوم منهج تحليل الأخطاء يتضح لنا أنّ له أهمية بالغة في تعليم اللغة إذ نجده يقف عند تحديد الخطأ وتصنيفه ثمّ وصفه والبحث عن أسبابه، ليس هذا فحسب بل يسهم في القضاء على هذه الأخطاء والتقليل منها، وذلك من خلال إيجاد حلول مناسبة لها، فمن خلال التعرف على هذا يمكن أن نجد علاجاً لها، ومنه يمكن تلخيص أهمية منهج تحليل الأخطاء في اللغة العربية فيما يلي:

إنّ تحليل الأخطاء يقدّم إسهاما طيّباً عن الخصائص الكليّة المشتركة في تعلّم اللّغة الأجنبية؛ إذ يكشف عن كثيرٍ من الكلّيات اللّغوية، ويساعد المدرّس على تغيير طريقته وتطويع المادّة،أو تعديل المحيط الذي يدرّس فيه[2].

- يكشف عن مواطن القوة والضعف في الأداء القرائي لدى المعلم لتحديد الأخطاء وتصنيفها وبيان أسبابها.

(1) ينظر:عبده الراجحي، مرجع سابق، ص57.

(2) ينظر:سهى نعجة وجميلة أبو منعم، المرجع نفسه، ص173.

– يعمل على الاهتمام بتشجيع المتعلم على القراءة، وتوصيل المعنى المقصود على الرغم من وقوعه في بعض الأخطاء القرائية مادامت لا تؤثّر في المعنى[1].

– دراسة الخطأ جزء من البحث في تعلم اللغة وهي في هذه الناحية تشابه من حيث طريقة البحث، دراسة اكتساب اللغة الأصلية، وهي تعطينا صور للتّطوّر اللّغوي للدّارس، وقد تعطينا إشارات إلى استراتيجيات التعليمية[2].

– يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم[3].

– اهتمامه بالأخطاء التي تخرق قاعدة من قواعد اللّغة في جانب من جوانبها، كما أنّه لا يتعرض للمظهر الخارجي للّغة عند تحليل الأخطاء اللّغوية[4].

– تحسين الوصف البيداغوجي، وتعديل مواقف وتطبيقات التعليم والتعلّم.

– إدراك محتوى المناهج التربوية، وإعادة تأهيل المعلمين في المعاهد التكوينية أين يتم بلورة واختيار تطوّر الأفكار، العميقة والسطحية في تعليم اللغات[5].

تعقيب: إذا كانت الدراسات اللسانية التطبيقية قد ركزت معظم اهتمامها على تطبيق هذا المنهج في تعليم اللغة الأجنبية، فإنّ ذلك لا يعني أنه لا جدوى له في تعليم اللغة لأبنائها بل بإمكاننا الاعتماد على هذا المنهج في تعليم اللغة للناطقين بها من أبنائها والاستفادة منها وهذا ما نحاول إثباته من خلال دراسة أخطاء التلاميذ الصرفية على ضوء منهج تحليل الأخطاء في الجانب التطبيقي الآتي.

---

(1) ينظر:محمد أبو الرب، مرجع سابق، ص21.

(2) ينظر:البدراوي زهران، مرجع سابق، ص170.

(3) ينظر:وليد العناتي، مرجع سابق، ص166.

(4) ينظر:حورية بشير، المكتوب في المدرسة الجزائرية –تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية– رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، (2001 م–2002م)، ص85.

(5) ينظر: هنية عطية، أخطاء الأعداد في البحوث الجامعية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعينة من البحوث الجامعية الجزائرية، مرجع سابق، ص 83.

المبحث الثاني: الدراسة التطبيقية

بعدما تطرّقنا في المبحث السّابق إلى الجوانب النظريّة للدّراسة سنتعرض في هذا المبحث إلى الجانب الميداني للدراسة والذي تناولنا فيه أولا: توضيح مختلف الإجراءات المنهجيّة وذلك بتحديد المنهج والوسائل الإحصائيّة المستخدمة فيه لجمع البيانات، وتحديد مدوّنة الدراسة والعيّنة المعتمدة منها، ثمّ تحديد أهم خطوات الدّراسة، وثانياً: نتائج الدّراسة حيث قمنا بعرض نماذج حول كل نوع من أنواع الأخطاء الصرفية؛ ثمّ تصنيفها حسب نوعها ورصدها في جداول إحصائية، ثمّ ترجمنا هذه الأخطاء في أعمدة بيانية، وأمّا ثالثاً: قمنا بتفسير هذه النتائج ومناقشتها، وذكر أهم الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء، ثمّ قدّمنا بعض الحلول المناسبة ومقترحات في علاج ذلك.

المطلب الأول: منهج الدراسة وأدواتها الإجرائيّة

أولا: منهج الدّراسة:

لقد كانت هذه الدّراسة في إطار منهج تحليل الأخطاء، حيث اتّبعنا المنهج الوصفي القائم على وصف الأخطاء الصرفية الموجودة في العيّنة، والقائم على تحقيق النّتائج للوصول إلى أهداف الدّراسة والإجابة عن التساؤلات المطروحة، كما اعتمدنا على بعض الطرق العلمية للحصول على المعلومات والحقائق المطلوبة في تحليل أخطاء التلاميذ وهي كالآتي: الكم وذلك لمعرفة حجم الأخطاء ونسبة شيوعها، بإحصاء الأخطاء الصرفية وتصنيفها ورصدها في جداول وأعمدة بيانية لترجمة نسب الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ، بالإضافة إلى تفسير الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ.

- حساب النسب المئوية لكل نوع من الخطأ وذلك بالطريقة التالية:

$$\frac{(\text{عدد أخطاء النوع} \times 100)}{\text{العدد الإجمالي للأخطاء.}}$$

ثانيا: مدوّنة الدراسة وعيّنتها

1- وصف مدوّنة الدّراسة: لدرسة تحليل أخطاء تلاميذ السنة الثانية متوسط، بمتوسطة وريدة مدّاد بمدينة – غرداية– المتعلقة بالتعابير الكتابية، والبحث عن أنواعها وأسبابها، استوجب الأمر اختيار مدونة مكتوبة من إعداد التلاميذ، فوقع اختيارنا لمواضيع مختلفة، ولما كان من الصعب الاطّلاع على

كل التعابير الكتابية التي انجزت من طرف جميع تلاميذ هذه السنة، والتي بلغ عدد أفرادها مئة وأربعة وسبعين (147) تلميذاً وتلميذةً، منهم تسعون (90) من الذكور،و سبع وخمسون (57) من الإناث، للموسم الدّراسي لسنة (2015م-2016م).

2- عيّنة الدراسة:

تعرف العيّن بأنّها اختيار الجزء من الكل، وفي هذه الحالة تمّ انتقاء عيّنة التعابير بطريقة تسمح لنا باعتبار متغيرين دالين هما الجنس والمستوى واقتصرنا على عيّنة بلغ عدد تعابيرها سبعين (70) تلميذاً وتلميذة، لتشخيص أداء أصحابها وتحديد أخطائهم الصّرفية.

ثالثا: خطوات الدراسة

تحدّد خطوات الدّراسة حسب طبيعة البحث ومستلزماته، وبما أنّ البحث يهدف إلى الكشف عن الأخطاء الصرفية في إطار منهج تحليل الأخطاء فقد كانت أهم خطوات الدراسة كالآتي:

- القيام بجمع عيّنة من تعابير التلاميذ وهي مدوّنة البحث والتي بلغ عددها مئة وستين (160) تعبيراً كتابياً.
- القيام بفحصها واستخراج الأخطاء الصرفيّة، وتصنيفها في جداول إحصائيّة.
- تفسير الأخطاء الصّرفية.
- اقتراح الحلول المناسبة لذلك.

المطلب الثاني: نتائج الدّراسة وتفسيرها

أولا: عرض نماذج لأخطاء التلاميذ الصرفية التي تمّ إحصاؤها

إنّ الخطوة الأولى التي يقوم بها الباحث -كما سبقت الإشارة إليه- هي تحديد مواضع هذه الأخطاء والتعرف على أنواع كلّ واحد منها، وهذا ما ستكشف عنه هذه المرحلة من الدراسة. فمن خلال تفحصنا لتعابير العينة استخرجنا مجموعة من الأخطاء الصرفية وهذه نماذج منها حسب تكرارها وشيوعها وهي كالآتي:

النموذج الأول:

أخطاء همزة الوصل والقطع	وصفها	تصويبها
انا – اعادة –	إبدال همزة القطع الأصلية بالوصل	أنا– إعادة
كنت ادرس – انجح	إبدال همزة القطع بالوصل في الفعلين المضارعين "درس ونجح"	أدرس – أنجح
إبن – إسمي	إبدال همزة الوصل بهمزة قطع في اسمين أصل الهمزة فيهما همزة وصل	ابن – اسم
إنتشارها في المجتمع	إبدال همزة الوصل بالقطع في مصدر الفعل الخماسي"انتشر"	انتشارها
فستقبلتهم أنا وأمي	حذف همزة الوصل في الفعل السداسي"استقبل"	فاستقبلتهم
درست في إبتدائية قريبة من منزلي	إبدال همزة الوصل بهمزة القطع	ابتدائية
فتصلوا برجال الحماية	حذف همزة الوصل في الفعل الرباعي الماضي"اتصل"	فاتصلوا
التدخين آأفة إجتماعية	زيادة همزة قطع في الكلمة واستبدال همزة قطع بهمزة وصل في الاسم المنسوب.	آفة اجتماعية.
وستهلكوا أكثر من اللازم	حذف همزة الوصل في الفعل السداسي الماضي"استهلك"	واستهلكوا

النموذج الثاني:

أخطاء الاشتقاق	وصفهـــا	تصويبها
المجلس بالقرب منه	عدم إدراك المعنى الوظيفي لاسم الفاعل المناسب للسياق.	الجالس
يشعر أنه غير يتحكم	عدم إدراك المعنى الوظيفي للفعل، وعدم اشتقاق صيغة اسم فاعل مناسبة للسياق.	متحكم
الهالك والمتاعب	خطأ في اشتقاق صيغة اسم الفاعل	المتِعِب
سلاح فتك	استخدام صيغة خاطئة لا تتناسب وصيغة المبالغة	فتّاك
إن المتدخّن	خطأ في اشتقاق الصيغة التي يقتضي السياق وجودها	المدخّن
التدخين هالكة لصحته	خطأ في اشتقاق صيغة اسم الفاعل	مُهلِك
في اعتقاداتهم وتقاليدهم	توظيف صيغة اسم مفعول خاطئة لاتتناسب والسياق.	مُعتقداتَهم
أن يشتري التدخين	توظيف صيغة لا تتناسب والسياق	الدخان
يكون مظلم لنفسه	عدم التفريق بين اسم الفاعل واسم المفعول وعدم ادراك المعنى الوظيفي لهما.	ظالم
... سمومها المقتلة	توظيف صيغة اسم مفعول غير مناسبة	القاتلة
كانت تصلح للزراعة	خطأ في اشتقاق اسم الفاعل المؤنث	صالحة
وبعدها جاءوا يسرعون نحوه	عدم إدراك المعنى الوظيفي للفعل والمعنى الوظيفي لاسم الفاعل المناسب للسياق	مسرعين
... التوصل والتقرب	توظيف مصادر أفعال خاطئة وعدم إدراك المعنى الوظيفي المناسب للسياق.	التواصل والتقارب

ولقد رحل الوالد و تارك ذكرياته لنا	عدم إدراك المعنى الوظيفي لاسم الفاعل والمعنى الوظيفي للفعل المناسب للسياق.	ترك
يحطم في حياته المخصوصة	خطأ في توظيف صيغة المصدر، وعدم تناسبها مع السياق.	الخاصة

النموذج الثالث:

أخطاء التصريف	وصفها	تصويبها
فنشرو..	حذف الألف الفارقة من الفعل الثلاثي الماضي"نشر"	نشروا
ينشرو...	حذف الألف الفارقة ونون الجماعة من الفعل الثلاثي المضارع "ينشر"	ينشرون
...يغنو...ويقولو.. ..	حذف نون الجماعة من الفعلين المضارعين المعتلين"يقول" "يغني"	يغنون – يقولون
تدخل رجال الحماية وأصاب أحدهم...	عدم التفريق بين الفعل المبني للمجهول والفعل المبني للمعلوم	أصيب
جاء الأقارب الذين يأتوا	خطأ في اختيار زمن وتصريف الفعل مع "هم" الذي لا يتناسب مع السياق.	أتوا
فذهب إليه ونصحته	خطأ في إسناد الضمير للفعل الثلاثي الماضي مع حذف تاء المتكلم الفعل "ذهب"	ذهبت
يجب أن يتسامحون مع بعضهم	زيادة نون الجماعة في الفعل المضارع المسبوق بأداة جزم	يتسامحوا
يبحثو عنه في جميع الأماكن	حذف نون الجماعة في الفعل المضارع التي يقتضي السياق وجودها.	يبحثون
لم يوقعون أنه قد	حذف حرف التاء من الفعل المضارع "يتوقع" الذي لا	يتوقعون

مات في البحر	يتناسب حذفه مع السياق باعتباره حرفا أصليا في الفعل.	
وبعد دقائق جاءوا وأجلبو معهم الطفل ميت...	زيادة همزة تعدية في الفعل المتعد بنفسه	جلبوا
...يشاركا في الحملة	حذف النون في الفعل المثنى التي يقتضي السياق وجودها	يشاركان
يجب أن يحافظوا على صحتهم وأن يجتنب هذا الأخير	حذف الواو والألف الفارقة من الفعل المضارع الخماسي التي يقتضي السياق وجودها.	يجتنبوا
...يتحرك الأشجار	إبدال حرف المضارعة (التاء) ب حرف (الياء) التي يقتضي السياق وجودها.	تتحرك
رأينا كل رجال المساعدة يجري	خطأ في تصريف الفعل مع الضمير" هو" الذي لا يناسب السياق.	يجرون

النموذج الرابع:

أخطاء التذكير والتأنيث	وصفهـا	تصويبها
يكتبون بأقلام **حديث**	حدف تاء التأنيث من الصفة المؤنثة المناسبة للموصوف المذكر المجموع جمع تكسير الدال على التأنيث.	حديثة
مدرسة قريب من هنا	حذف تاء التأنيث من الصفة المؤنثة	قريبة
يسبب التدخين الأمراض **الخبيث**	حذف تا التأنيث من الصفة المؤنثة المناسبة للموصوف المذكر المجموع جمع تكسير الدال على التأنيث	الخبيثة
أسبابها كثير	حذف تاء التأنيث المناسبة للصفة من حيث التأنيث	أسباب كثيرة
آفة من الآفات	حذف تاء التأنيث للاسم المنسوب الذي قبله المجموع	الإجتماعية

الإجتماعي	جمع مؤنث سالم	
الشخص المساعدة	حذف تاء التأنيث من الصفة المؤنثة	الأشخاص المساعدة

النموذج الخامس:

أخطاء التثنية والجمع	وصـــفها	تصويـــبها
المريضن اللذين	إبدال حرف الياء الذي يدل على صيغة المثنى المنصوبة.	المريضين
المرضين الذي	حذف النون من الاسم الموصول التي تدل على صيغة المثنى	المريضين الذين
المرضى الذي	حذف النون من الاسم الموصول التي تدل على صيغة الجمع.	المرضى اللذين
قمت بدعوة أقرباء وأصدقاء	حذف الياء التي تدل على الجمع والتي تتناسب والسياق.	أقربائي وأصدقائي
هبّت الرياح ونزلت المطور	استخدام جمع لا وجود لها في العربية	الأمطار
وأخذت تقصف الأرعاد	توظيف جمع لا وجود له في اللغة العربية	الرعود
قسمت الحلوى على جميع الأبنات المدعوين	استخدام جموع من اللغة العامية ثمّ أضيف لها الألف لتدل على الجمع من الفصحى.	البنات
وقد أصيب رجال الحماية بجروحات	إضافة ألف وتاء لجمع المؤنث السالم التي لا تتناسب والسياق	بجروح

عديدة		
حجرات صغيرة	زيادة الألف والتاء لجمع المؤنث السالم	أحجار
حضر فيها جميع الأوليا	استعمال جموع لا وجود لها في اللغة الفصحى	الأولياء
تجمع حوله الأولد	حذف ألف المد واستخدام جموع لا وجود لها في الاستعمال العربي.	الأولاد
العملاء الخاصين بتنظيف الشارع	خطأ في استعمال صيغة جمع التكسير الغير المناسبة لمعنى الاسم "عامل"	العمال
ينبغي على مسؤولين الدكاكين أن لا يبيعوه	خطأ في جمع الاسم المضاف	مسئولي

النموذج السادس:

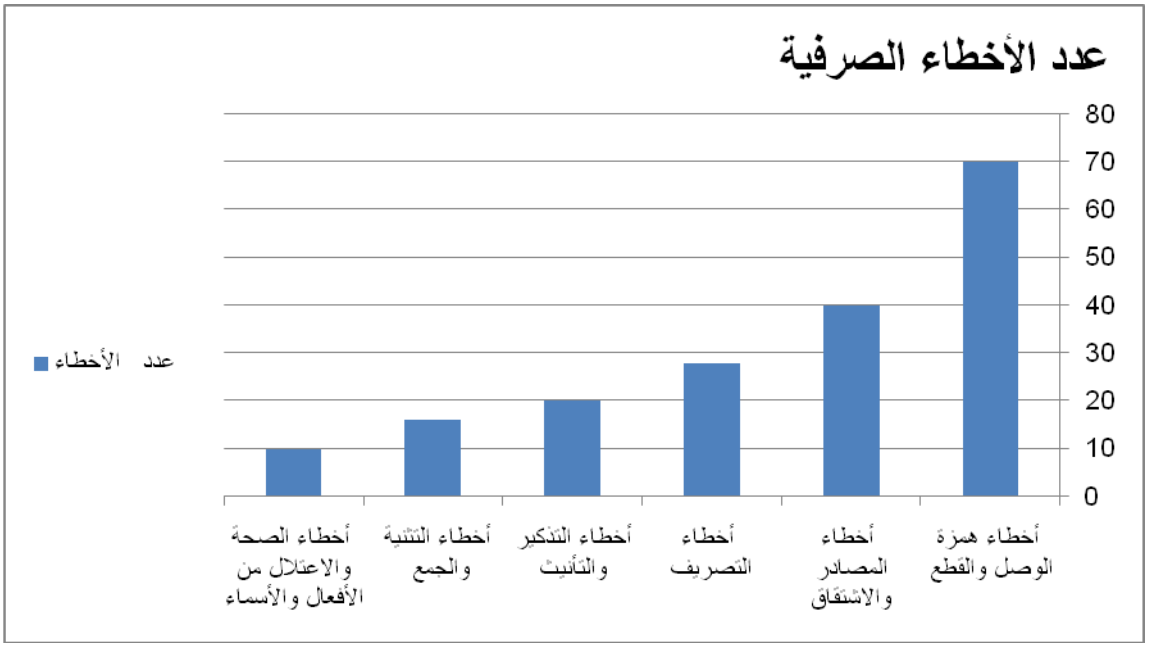
أخطاء الصحة والاعتلال من الأفعال والأسماء	وصـفها	تصويـبها
دعى زملائه لحضور الحفل	إبدال الألف الممدودة إلى ألف مقصورة في الفعل الثلاثي المعتل الماضي.	دعا
سعا رجال المساعدة	إبدال الألف المقصورة بألف ممدودة في الفعل الثلاثي المعتل الماضي	سعى
بعدها مات الفتا	إبدال الألف المقصورة بألف ممدودة في الاسم المنقوص	الفتى
لم ننسى ذكرى وفاته	زيادة حرف علة في آخر الفعل المضارع المجزوم المسبوق ب" لم"	لم ننس
ونبقا ندرس طوال الوقت	إبدال الألف في الفعل أي عدم التفريق بين	نبقى

معاً	الألف الممدودة والمقصورة في الفعل الناقص	
بكت أخت الميت الصغرة	عدم التمييز بين الاسم الصحيح والاسم المنقوص.	الصغرى
في إحد الأيام	حذف الألف المقصورة من الاسم المعتل	إحدى
يجب محاربته بشتا الطرق والوسائل	إبدال الألف المقصورة بألف ممدودة وعدم التمييز بينهما	شتى
ثمّ التفتنا إلى الورَ	حذف حرف علة "الألف" من الاسم الممدود	الوراء

ثانيا: العرض الإحصائي للأخطاء الصرفية

أنواع الأخطاء الصرفية	**أخطاء همزة الوصل والقطع**	**أخطاء المصادر والاشتقاق**	**أخطاء تصريف الأفعال**	**أخطاء التذكير والتأنيث**	**أخطاء التثنية والجمع**	**أخطاء والاعتلال من الأفعال والأسماء**
عدد الأخطاء	**70 خطأ**	**40 خطأ**	**28 خطأ**	**20 خطأ**	**16 خطأ**	**10 أخطاء**
النسب المئوية	**38.04%**	**21.73%**	**15.21%**	**10.86%**	**8.69%**	**5.43%**
المجموع	**184 خطأ**					

ثالثا: الرسم البياني



أعمدة بيانية تمثّل أنواع الأخطاء الصرفية بدلالة عددها في التعابير الكتابية لدى أفراد العينة

المطلب الثاني: تفسير النتائج ومناقشتها

تقوم هذه الدّراسة على تحليل الأخطاء الصرفية في نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ الثانية متوسط، ولقد خصّصنا المستوى الصرفي في دراستنا وذلك لأهميته في خدمة اللغة العربية، وبما أنّه يمس الجانب الثاني في التركيب والكلام وهو بنية الكلمة، وركّزنا على منهج تحليل الأخطاء، لأنّ هذه الأخطاء هي التي تبرز مستوى المتعلّم، وتبيّن مدى تأثير القواعد اللّغويّة فيه، فمن خلال الدراسة الإحصائية الوصفية للأخطاء الصرفية في إنشاءات التلاميذ تبين لنا بأنّ نسبة الأخطاء متفاوتة بين الارتفاع والانخفاض، كما أثبتت النتائج المتحصل عليها أنّ هذه الأخطاء ليست نوعاً واحداً، بل إنّ هذه الأخطاء تشمل ستة أنماط تمس الجانب الصرفي في اللغة وهي على الترتيب حسب الشيوع:

- أخطاء همزة القطع والوصل
- أخطاء المصادر والاشتقاق
- أخطاء تصريف الأفعال
- أخطاء التذكير والتأنيث
- أخطاء التثنية والجمع
- أخطاء الصحة والاعتلال من الأفعال والأسماء

وهذه النتائج في الحقيقة جعلتنا نتساءل عن: ما هي أنواع الأخطاء الصرفية في العيّنة؟ وما هو حجمها؟ وما تفسير ارتكاب المتعلّمين للأخطاء الصرفية؟ وما هي الحلول المقترحة لتفادي ذلك؟ وهذا ما سنحاول الإجابة عنه فيما يلي من البحث.

قال "**سبت كوردر**" في إحدى مقالاته:« **تحليل الأخطاء الصفة المميّزة لأخطاء المتكلّم الأصلي أنّها قابلة للتّصحيح يصححها هو بنفسه عندما يلاحظ، أو يصحّحها سامعوه**» [1].

– من هذا المنطلق سنحاول تفسير الأخطاء الصرفيّة التي وجدناها والبحث عن أسبابها وتقديم الحلول المناسبة لذلك، فمن خلال عرضنا الإحصائي السابق وما توصلنا إليه من نتائج حول هذه الدّراسة يمكن أن نستخلص ما يلي:

(1) محمود إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين، مرجع سابق، ص132.

– بلغ مجموع الأخطاء الصّرفيّة لدى تلاميذ العيّنة مائة وأربعة وثمانين (184) خطأ من مجموع مائة وستين (160) تعبيراً كتابياً، وانقسمت هذه الأخطاء إلى أنواع كما هو موضح في الجدول أعلاه، وقد أظهر حساب النسب المئوية الموضحة في الجدول السابق أنّ هناك تفاوت بين نسب هذه الأخطاء من نوع إلى آخر، وأول ملاحظة استخلصنها أنّ أخطاء همزة القطع والوصل احتلّت المراتب الأولى من مجموع الأخطاء الصرفية لدى تلاميذ العينة في نشاط التعبير الكتابي، فقد بلغت (70) خطأ بنسبة (38.04 %)، وهنا تجدر الإشارة في بدء كلامنا إلى أنّ هناك عدّة موضوعات تدور حول قواعد الإملاء من بينها معرفة مواضع همزتي الوصل والقطع التي عالجها بعض النحاة ضمن حديثهم عن التصريف، ومن أولئك "**ابن عقيل**" قال:« لما كان الفعل أصلا في التصريف اختصّ بكثرة مجيء أوّله ساكناً فاحتاج إلى همزة الوصل»[1].

معنى هذا أنّ موضوع همزتي القطع والوصل يندرج ضمن علم الصرف، لكن إهمال الهمزتين يندرج ضمن الأخطاء الإملائية، بينما يتمثل الخطأ الصرفي هنا في استبدال عنصر لغوي بآخر أي استبدال همزة الوصل بهمزة القطع أو عكس ذلك، ومن هذا القول اعتبرنا وقوع التلاميذ في ذلك إنّما سببه هو مخالفة القاعدة الصرفية لسبب من الأسباب التي نحن بصدد البحث عنها، وبعد تفحصنا لأوراق العينة وجدنا أنّ معظم التلاميذ لا يراعون هذه القاعدة أو أنّهم غير مدركين للقاعد الصرفية التي تبنى عليها همزة الوصل، بالرغم أنّ هذه القاعدة تعتبر من أسهل القواعد، أو قد يرجع ذلك على اعتبار التلاميذ أنّ الألف والهمزة حرفاً واحداً، وأنّها تابعة في كتابتها للألف، وهذا دليل على عدم إدراكهم للفرق بين الحالتين، وهذا ما ذهب إليه "**محمد أبو الرب**" في تفسيره لأخطاء التلاميذ في كتابة الهمزة؛ قد يعود إلى اعتقاد المتعلمين الخاطئ، أنّ ألف تلك الكلمات ألف وصل، أو تهرب هؤلاء المتعلمين من إثبات همزة القطع، خوفاً من الوقوع في الخطأ إذ إنهم يجهلون مواضع إثبات همزة القطع، ومواضع ألف الوصل[2]، وقد وجدنا أنّ معظم أخطاء همزة الوصل كانت في الأفعال والمصادر كما هو موضح في الجدول السابق(**ستقبلتهم، إنتشارها، اعادة**)، وهذا يدل على أنّهم لا يفرقون بين الأفعال ومصادرها وأنواعها ليس هذا فحسب بل حتى مواضعها، ولاحظنا أنّ اغلبهم يخطئون في كتابة همزة القطع عوض همزة الوصل والعكس صحيح، ويمكن تفسير ذلك بأنّهم لا يراعون القاعدة

(1) محمد سليمان ياقوت، الصرف التعليمي، مرجع سابق، ص25.

(2) أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، مرجع سابق، ص 225.

الصرفية التي تلزم أن تكتب همزة الوصل قبل الحرف الساكن، أمّا همزة القطع فهي تأتي دوما بعد الحرف المتحرك مباشرة سواءً أكانت في الاسم أم الفعل أو غير ذلك، وهذا ما تواضع واصطلح عليه العرب ودليل هذا في القول الآتي: «همزة يتوصّل بها النطق بالحرف الساكن بعدها وترسم ألفاً، وهذه الهمزة تظهر في أول الكلام، وتسقط في درجةٍ»[1].

أمّا همزة القطع هي: الهمزة التي تثبت دوماً عند النطق بها لفظاً وخطاً، وتأتي على شكل رأس العين(ء)، وترد في أول الكلمة وتسمى ابتدائية...سواءً أكانت الكلمة اسماً، أم فعلاً، أم حرفاً[2].

كذلك نجد أخطاء هؤلاء التلاميذ بالنسبة لهمزة الوصل في الأسماء؛ خاصة في لفظة (إمرأة، وإسم، وإبن)، وتفسير ذلك هو عدم معرفتهم القاعدة الصرفية في همزة الوصل في الأسماء الآتية وما يثنى منها والتي تشترط أن تكتب فيها همزة وصل وهي:<<**ابن، ابنة، ابنُمان، ابنان، ابنتان، امرؤ، امرآن، امرأة، امرأتان، اسم، اسمان، است، استان، اثنان، اثنتان، اَيم، اَيمن للقسم**>>[3]، أمّا حذفها فكان قليلا حيث نجد أنّ معظم التلاميذ يحذفونها في الأفعال الخماسية والأمر مثل: (**فستقبلتهم، فتصلوا**،و**ستهلكو، وبتعد** عنها)، والصواب هنا أن تضاف هذه الهمزة ولا تلفظ (**فاستقبلتهم، فاتصلوا**،**واستهلكوا، وابتعد**)، وهذا سبب وقوعهم في ذلك أنّهم يكتبون ما يتلفظون به فقط لذلك يخطئون في استخدامها وتوظيفها الصحيح، وقد يرجع حسب رأينا إلى ضعف التقويم اللغوي في تعابير التلاميذ وعدم اهتمام المدرّسين للإشارة لمثل هذه الأخطاء وتنبيه تلميذه لها، حتى وإن صحّحوا هذه الأخطاء فهم لا يقفون عند أسبابها أو طرق معالجتها، فقد يكتفون بوضع خط بلون أحمر تحت الخطأ فقط، وهذا ليس كافياً في رأينا لأنّ التلميذ لا يفهم طريقة التصحيح التي يضعها المعلّم، وهذا قد يعتبر سبب من الأسباب المحتملة التي تؤدي إلى عدم فهم التلاميذ لأخطائهم لأنّهم لم يشاركوا في تصحيحها.

– أمّا أخطاء صيغ الاشتقاق فقد بلغ مجموعها أربعين (40) خطأ والتي قدرت بنسبة (21.73%) من مجموع الأخطاء الصرفية في تعابير التلاميذ، وأغلب أخطاء هذا الجانب كانت في جهل التلاميذ

([1]) سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة، اللغة العربية 101 دراسات تطبيقية، دار البداية، (2005م)، عمان، ط2، ص 112.

([2])ينظر: حسن عباس الرفاعية وعبد الحليم حسين، مهارات لغوية، دار جرير، (2005م)، ط2، ص 15.

([3])ينظر:عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، (د. ت)، بنغازي– ليبيا– ط1، ص163.

لقواعد الاشتقاق وعدم إدراكهم لها، لأنّ معظمهم يوظفها توظيفاً غير صحيح كما يوظفونها في سياقات غير مناسبة، فنجد كتاباتهم غير متسلسلة وغير مترابطة لإيصال المعنى الصحيح للقارئ من حيث التذكير والتأنيث أو غير ذلك، كما لاحظنا أن معظمهم لا يفرقون بين المعاني الوظيفية لكل من اسمي الفاعل، والمفعول، وصيغة المبالغة والمصادر وغيرها من أنواع الاشتقاق مثل: (حياته **المخصوصة**، الهالك **والمتاعب**، عوض **الخاصة**، و**المتعبة**، تم **غلفها** بأوراق فضية عوض **تغليفها**)، وهنا نفسر أنّ هذه الأخطاء أغلبها كان نتيجة تشابه الألفاظ والمعاني، وعدم إدراك معاني الفعل عندما يكون مجرداً أو مزيداً من هنا التلميذ يقوم بالقياس الخاطئ على مختلف القواعد مما يؤدي بهم إلى المساواة بين المصادر معنى هذا؛ أنّه استعمل المصدر (**غلف**) للفعل (**غلف**) وهذا ما لا يتناسب والسياق لأنه لابد من توظيف المصدر الصحيح (**التغليف**)، وهذا لعدم دقة معاني التلاميذ سواءً في فهمها أو توظيفها، وقد يرجع ذلك لانحصار قدرة تفكيرهم ولصغر سنّهم الذي يسمح لهم بالتمييز الصحيح بين المفردة ودلالتها، واختيار اللفظة التي تحمل المعنى الصحيح لذلك، وهذا ما أدى إلى فساد معنى تعابيرهم وغموضه، وإلى توظيف المعاني التي يقتضي السياق وجودها وهذا ما أشار إليه "**محمود إسماعيل صيني وزميله**":«...**وأخطاء سياقية حيث لا يختار الدارس الصيغة الصحيحة بنيويا ليظهر العلاقة المقصودة بين الجملتين في الحديث**»[1].

كما نجد أنّ بعض التلاميذ قد أخطأ في اختيار صيغ المبالغة المناسبة مثل: (سلاح **فتك** عوض **فتّاك**)، وفي اختيار صيغة اسم الفاعل مثل: (**المجلس** بالقرب منه عوض **الجالس**)، ويمكن تفسير تلك الأخطاء أنّها ناجمة عن تطبيق بعض القواعد في سياقات لا تنطبق عليها، ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعاً من التعميم أو النقل أو القياس الخاطئ، أو نتيجة إبداعهم في توظيفهم لصيغ ومصادر خاطئة التي لا وجود لها في اللغة العربية، وضعف قدرة التلاميذ على التمييز بين المعاني وتدني رصيدهم اللغوي الذي يجعله غير قادر على اختيار وتوظيف المصدر أو الصيغة التي تتناسب والسياق، وكذلك نتيجة خلطهم بين صيغتي اسم الفاعل واسم المفعول، التي أدت بالتلميذ إلى الخلط بين وعدم معرفة الفروق الصحيحة بين المعاني والأفعال، وهنا تظهر مكانة التطبيق والممارسة.

(1) محمود اسماعيل صيني واسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، ص141.

-أمّا بالنسبة لأخطاء التصريف فقد احتلت المرتبة الثالثة، والتي بلغ عدد أخطاؤها ثمانية وعشرين (28) خطأ، والتي قدّرت بنسبة (15.21%) من مجموع الأخطاء الصرفية. من هنا أول ملاحظة استخلصناها من هذا الإحصاء لهذا النوع من الأخطاء الصرفية، هي عدم قدرة التلاميذ على تصريف بعض الأفعال مع الضمائر، وتصريفها في سياقات لا تتناسب مع السياق، وسبب هذا هو قلة الممارسة والتدريب في تصريف الأفعال مع أزمنتها، كذلك التسرع في كتاباتهم التعبيرية دون مراجعتها والتدقيق لمختلف الأخطاء الواردة فيها قد يكون سبب في شيوعها وانتشارها لدى المتعلمين، كما نجد في أخطاء هؤلاء التلاميذ إضافة أحرف؛ كهمزة التعدية في غير موقعها أو حذف أحرف من أصل الكلمة كحذف النون من الأفعال الخمسة مثل: **يشاركا** عوض **يشاركان** وفي رأينا سبب وقوع التلميذ في ذلك هو تأثير اللغة الأم التي غالبا ما تحذف النون من الأفعال الخمسة، كما يرجع هذا إلى عدم قدرته على التصريف بالرغم من أنّه تدرّب على ذلك في السنوات السابقة، كذلك من أخطاء هؤلاء التلاميذ حذف واو الجماعة والألف الفارقة في الأفعال، ونون الجماعة في بعض الأفعال المضارعة، ويرجع ذلك كما ذكرنا سابقا إلى عدم تمكنهم من التصريف وجهلهم للتغيرات التي تطرأ على الفعل عند تصريفه من حذف وزيادة، كما يوظفون صيغ أفعال لا تتناسب وسياقها مثل: **ألبست** ملابس جديدة بدل **لبست** بها علبة دخان بدل ، **نهضت** الرياح **هبّت**، وهذا قد يرجع كذلك إلى تأثير الدارجة التي أصبح التلميذ والمدرس يتعاملون بها داخل القسم بدل اللغة الفصحى وهذا ما ذكره "**جاسم عبد السلامي**": استعمال المتعلم ازدواجية اللغة أي عدم تعوّد الطالب اللغة الفصيحة في دروس اللغة العربية، بينما يلجأ إلى استخدام العامية التي أصبحت تسيطر على الجميع[1]، ولأنها تستعمل مثل هذه الأفعال، وقد كان نتيجة عدم تفريقه بين المعاني المختلفة للفعل المزيد سواءً بحرف أو حرفين أو أكثر.

ومن هنا نلاحظ مدى جهل التلاميذ لهذه الفروق بين الأفعال بأنواعها بالرغم من أنهم قد درسوا هذا في السنوات السابقة، وقد يمكن تفسير ذلك أنّ تلاميذنا في مرحلة نجد فيها بعض التعمق والصعوبة لهذه القواعد ممّا تؤدي بهم إلى الخلط مع ما درسوه في المرحلة السابقة، وإنّهم لم يصلوا بعد إلى مستوى النضج اللغوي الذي يسمح لهم باختيار ما يناسب السياق من القواعد اللغوية منها الصرفية، وهذا يرجع إلى عدم فهمهم واستيعابهم الجيّد في المرحلة الابتدائية مع العلم أنّهم قد تناولوا هذه

(1) ينظر:جاسم محمد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، دار المنهاج، 2002م، عمان، ط1، ص 139.

الدروس في المنهاج الدراسي السابق، بالإضافة إلى أنّ سبب ذلك في أنّهم يأخذون الدروس بشكل نظري دون اللجوء إلى تطبيقها وممارستها كما نجدهم لا يرغمونهم على ذلك، لأنّ تصريف الأفعال يحتاج إلى التمارين والتطبيق وهي عبارة عن قواعد تطبيقية، ومع ذلك نجد أنّ بعض المعلمين لا يهتموا بهذا المهم عندهم هو إتمام دروسهم لأنهم مطالبون بذلك لهذا لا يخصص حصص لتدريب تلاميذهم على التصريف والاستماع إليهم وتصحيح، لأنّ تقديم الدرس بشكل نظري لا يساوي شيئاَ في نظرنا كما أنه لا يساهم في ترسيخ القواعد في ذهن المتعلم إلا بعد إجراء تمارين متعدّدة، ولأنّ أصل اللغة العربية هو تعلم قواعدها نظرياً، وتطبيقها باستمرار لازما، وهذا ما أشار إليه **"تمام حسان"** في قوله:« وينبغي أن يكون العمل الرئيسي للمعلم هو التدريب والتمرين لأن عرض القواعد بمفرده لا يؤدي إلى اكتساب السليقةَ»[1].

– أمّا بالنسبة للتذكير والتأنيث فقد احتلت الأخطاء الصرفية في هذا النوع من الأخطاء المرتبة الرابعة حيث بلغ عدد هذه الأخطاء عشرين (20) خطأ من مجموع الأخطاء الصرفية، بنسبةٍ قدّرت ب (10.86%).

يعتبر التذكير والتأنيث موضوعا صرفيا جدليا، فهناك الجانب اللفظي والمعنوي، يصعب إدراك الخط الفاصل بين الذكر والأنثى في تسميات وربّما ألحقت علامة التأنيث بالمذكر، وبهذا يكون الالتباس اللفظي[2]، من هذا المنطلق اعتبرنا الوقوع في مثل هذه الأخطاء يعدّ خطأ صرفي باعتباره الخروج عن القاعدة الصرفية وعدم الالتزام بها، كما نعتبر أنّ التلاميذ لم يستوعبوا بعد قاعدة التذكير والتأنيث وذلك لضعف مستواهم في اللغة ولأنهم مازالوا في مرحلة الاستيعاب، بالرغم من أن هذه الظاهرة موجودة في لغتهم الأم، ولكن سبب ضعفهم قد يعود لضعفهم في قواعد النحو والصرف والقياس الخاطئ، والجهل بقيود القاعدة أي تطبيق القواعد في سياقات لا تنطبق عليها وهذا ما أدى إلى وقوعهم في الخطأ. ومن خلال تفحّصنا لهذا النوع من الأخطاء وجدنا أنّ معظم التلاميذ لا يؤنّثون الاسم الذي يأتي بعد جمع التكسير مثل: (الأمراض **الخبيث**، أسباب التدخين **كثير**...)، وفي هذا المقام نذكر: أنّ الاسم المؤنث ينقسم إلى قسمين؛ مؤنث حقيقي مثل: (امرأة– أم)،وهناك الاسم

(1) تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، 2006م، القاهرة، ط1، ج1، ص117.

(2) ينظر:منى العرجومي، هالة حسيني بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات –الجامعة الأردنية– مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج:42، ملحق:1، 2015م، ص1093.

المؤنث المجازي مثل: (دار- أذن- عين)، أمّا ما لم تلحقه علامة التأنيث تميزه فيمكن معرفته خلال التركيب في الجمل وذلك بضمير المؤنث أو اسم الإشارة، أو ظهور التاء في آخر الاسم عند تصغيره[1]، ومنه نلاحظ مدى عدم إدراك وجهل التلاميذ للقاعدة اللغوية التي تشترط ما يجب تذكيره وتأنيثه، لأنّ هذه التغيرات نجدها قد مسّت بنية الكلمة مما أدّى إلى تغير بناء الكلمة من حيث موقعها في الجملة، وبما أنّ التلاميذ في مرحلة النضج المعرفي كما ذكرنا سابقاً، فإنّه قد يصعب عليهم فهم ذلك، وقد يؤدي به ذلك إلى عدم معرفة التغيرات التي تقع في الكلمة بناءاً على موقعها في الجملة، وقد ترجع المسؤولية إلى المعلمين المادة في المرحلة السابقة الذي يجب عليه تفسير وتوضيح ذلك لتهيئة وتسهيل مهمة فهم المتعلم للمراحل القادمة، إذ نجد أنّ بعض المدرّسين لا يقفون عند هذه الفروق المهمة، وإنّما يقدمون القواعد بصفة عامة دون التعمق في الشرح مع عدم إجبارهم على التطبيق والممارسة، وهذا ما ذهب إليه **"فهد خليل زايد"**: «**أنّ التدريب غير الكافي لهذه المباحث النحوية والصرفية وعلى ما تبعها من فروق يوقع التلاميذ في تكرار الخطأ**»[2]، إذاً فأخطاء التذكير والتأنيث في رأينا نعتبرها راجعة إلى قلة التدريب وجهل قيود القاعدة والتطبيق الناقص لها، وكذلك إهمال المدرّس تدريب تلاميذه على التوظيف الصحيح للقواعد الصرفية وغيرها من قواعد اللّغة لتحسين مستواهم، كما يرجع إلى المنهاج المدرسي وتشعّب مواده، والحجم الساعي الذي يواجه المعلم خاصة في كل حصة من حصة القواعد لكي يوضح ويشرح لتلميذه بأحسن وجه، لأنّ القواعد النحوية والصرفية من أصعب قواعد اللّغة وتتطلب الوقت الكافي لتوضيحها وتفصيلها، كما قد يرجع إلى إهمال المدرس بمثل هذه الأخطاء وإلى عدم تنبيه التلميذ لذلك، لأنّ التصحيح الدقيق والجيّد يبيّن مواطن ضعف التلميذ في التعبير وموقع الخطأ الذي يقع فيه وذلك كلّه لعدم تكراره وأخذ العبرة من ذلك، وهذا ما أشار إليه المتخصّصون في هذا المجال منهم **"خليل عبد الفتاح حماد وزميليه"** في قولهما: يجب أن يصحح المعلم جميع كراسات التلاميذ التلاميذ ثم يعرض عليهم الأخطاء الشائعة والمشتركة بينهم، ومناقشتهم حتى يفهموا الصواب، وعليه أن يصحح بطريقة الرموز، (...) فمثلا يضع حرف(م) للخطأ الإملائي، وحرف(ن) للخطأ النحوي (...)، وذلك لإثارة ذهن الطالب

([1]) ينظر:سميح أبو مغلي، علم الصرف، مرجع سابق، ص 27.

([2]) فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، مرجع سابق، ص237.

لتحديد الخطأ ثمّ القيام بتعديله[1]، لأن عدم اهتمام المدرس بالتصحيح يفقد ثقة المتعلم بنفسه ويؤدي به ذلك إلى تكرر الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

- وبخصوص أخطاء هؤلاء في التثنية والجمع قد بلغت(16خطأ) حيث قدّرت بنسبة 8.69% من مجموع الأخطاء الصرفية. فمن خلال اطّلاعنا وتفحصنا لهذه النماذج نجد أنّ الأخطاء المتعلقة بالتثنية والجمع لدي تلاميذ العينة لها أسباب عديدة منها جهلهم بكيفية التصرّف مع باب التثنية مثل (**المرضى الذي** بدل **المريضان اللذان**)، (**المريضين الذي** بدل **المريضين اللذين**)، من هنا نلاحظ عدم إدراكهم للقاعدة الصرفية الخاصة بتثنية الأسماء التي تقول: يثنى الاسم بإضافة ألف ونون في حالة الرفع، أو ياء ونون في حالتي النصب والجر[2]، أمّا بالنسبة لأخطاء هؤلاء المتعلّقة بالجمع وجدنا لها أسباب عديدة، فقد وجدنا أنّ بعض التلاميذ استخدموا في جمعهم الألف والتاء في آخر الكلمة، كم لاحظناهم يجمعون بصيغ لا تجمع ولا وجود لها في اللغة العربية، مثل: (حضر **الأوليا** بدل **الأولياء**، على كل **الأحول** بدل **الأحوال**، **حجيرات** بدل **أحجار**)، من هذا يتبين لنا عدم معرفة التلميذ لقاعدة جمع المؤنث السالم وما يجب أن يضاف في آخره، ، وقد يرجع ذلك إلى عدم تمييزهم بين الجمع السالم وجمع التكسير، وكذلك لتعدد الجموع في اللغة، لأن التلميذ في هذه المرحلة تختلط عليه بعض الأمور لكثرة تعمقها، إضافة إلى جهلهم وعدم فهمهم واستيعابهم للقاعدة الصرفية لجمع التكسير التي تقول: جمع التكسير هو الجمع الذي يكون بتغيير صورة مفرده وأوزانه سماعية وينقسم إلى جموع قلة وجموع الكثرة[3]، وربّما يعود ذلك إلى لغة المنشأ التي أثرت تأثيرا ظاهرا داخل مدارسنا اليوم وأصبحت متداولة بين المعلم وتلميذه، وهذا ما أدى بالمتعلم لحذف حروف أصلية التي نميز بها المفرد من المثنى والمثنى من الجمع، وهناك سببا آخر يتمثل في تعدد الجموع واختلاف قواعدها في اللغة مما أدى إلى الخلط بين ذلك بالرغم من أنه درس هذا في السنة الأولى متوسط، والمرحلة الابتدائية، كما يمكن أن نقول أنّ سبب هذا قد يتعلق بالاجتهاد من طرف التلميذ وتنافسه مع أصدقائه في أيهما يقدّم التعبير الأحسن، وهذا ما يؤدي به إلى اختيار واستعمال سياقات وقياسات خاطئة، وذلك ليبرهن للمعلّم أنّه أتى بألفاظ جديدة تزيد في بهاء وجمال تعبيره، بالرغم من أنّ كل

([1]) ينظر: خليل عبد الفتاح، ابراهيم سليمان شيخ العيد، ناهض صبحي فورة، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، 2012م، غزة-فلسطين، ط2، ص 224.

([2]) ينظر: عبد الله درويش، دراسات في علم الصرف، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة-المملكة العربية السعودية-، ط3، (1408ه-1987م)، ص133.

([3]) ينظر:سميح أبو مغلي، علم الصرف، مرجع سابق، ص59.

ذلك خاطئ لكن التلميذ في هذه المرحلة غير متمكن في انتقاء الأصح، كذلك يرجع إلى قلة الممارسة والتدريب التي تسهم في ترسيخ هذه القواعد في ذهن المتعلم، لأنّ أخذ مثل هذه القواعد منفصلة عن سياقاتها وعن التطبيق هو ما يجعل القواعد الصرفية تبدوا صعبة في ذهن المتعلّم، وقد يمكننا سدّ هذه الثغرة بالتمرين والتطبيق المستمر لترسيخ ذلك، وليس تكليفهم بحفظها كما تقدّم لهم في حصة القواعد النظرية، لأنّ ذلك يؤدي بهم إلى نسيان كيفية توظيفها واستعمالها في واجباتهم وامتحاناتهم، وهذا ما نحن بصدده اليوم في مدارسنا نجد تشعب وتعدد المناهج والمقرّرات الإلزام بكمالها.

أما بخصوص أخطاء الصحة والاعتلال من الأسماء فقد احتلت عشر (10) أخطاء من مجموع الأخطاء الصرفية، حيث قدّرت بنسبة (5.43%)، ويعود سب الوقوع في مثل هذه الأخطاء حسب رأينا إلى أنّ أحرف العلة هي عبارة عن صوائت طويلة، والمعروف عنها أنّه لا يظهر الفرق بينهما لفظياً وخاصة في الأفعال المعتلة، وتتمثل تلك الأخطاء التي تؤدي الخطأ الصرفي؛ إمّا في إضافة عنصر لغوي، أو حذفه، أو استبداله بعنصر لغوي آخر، ممّا يؤدي إلى الخلل في الصيغة الصرفية، واضطراب بنية الكلمة وتركيبها، ومن هنا نلحظ مدى تداخل الأخطاء الصوتية في الأخطاء الصرفية فيما بينها، لذا نجد أنّ معظم تلاميذ العينة لا يفرقون بين الألف الممدودة والألف المقصورة في الأفعال مثل: **(دعى- يوحكا- نبقا)**

إذ يتمثل الخطأ الصرفي هنا في تغيير وزيادة عنصر لغوي في بنية الكلمة، وذلك بإطالة الصوائت في الأفعال فتغيرت بذلك دلالة الفعل فأصبحت تدل على معنى خاطئ لا وجود له في اللغة، ولا يتناسب مع السياق، ليس هذا فحسب بل من أخطائهم حذف حرف لعلة في الأفعال الناقصة مثل:(كان يمش-)، وهذا دليل على عدم إدراكهم لأحرف العلة بأنّها أحرف أصلية لا ينبغي حذفها، وإن فعل ذلك فحتماً قد يقع الخلل في الكلمة من ناحية بنيتها الصرفية، أمّا بالنسبة لأخطاء الاعتلال من الأسماء فأغلبها كان في عدم تمييز التلاميذ بين الألف الممدودة والمنقوصة، أي التغيرات نفسها التي قد طرأت على الأفعال التي مست البنية الصرفية للكلمة مثل: (**الغنى – الورى- شتا...**)

بالإضافة إلى هذه الأخطاء هناك أخطاء صرفية عامة لاحظناها من خلال تفحصنا لأوراق التلاميذ؛ وهي أخطاء الإدغام والسبب في ذلك أنّهم لم يأخذوا درس الإدغام في تلك الفترة، وقد يرجع كل

هذا إلى قلة الممارسة والتدريب على هذه القواعد كتابياً لفهم التغيرات التي تحصل على الأحرف المعتلة في جميع الأحوال، لأنّ ذلك التدريب قد يكون سبب في ترسيخ هذه القواعد في ذاكرتهم وبصرهم.

من خلال ما قدّمناه من التفسير ومناقشة لكلّ نوع من الأخطاء الصرفية يتبين لنا أنّ هناك تقارب بين هذه الأسباب المباشرة والغير المباشرة التي أدّت إلى وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء والتي يمكن أن نفصّلها ونجملها في ما يلي:

أسباب تعود إلى جهل قيود القاعدة:

إنّ وقوع التلاميذ في مثل هذه الأخطاء التي مسّت جوانب عديدة متعلّقة بالنّظام الصرفي في كتابات تلاميذ العيّنة؛ ونقصد بتلك الجوانب هي كل أنواع الأخطاء الصرفية التي أبرزتها لنا الدراسة الإحصائية والتي سبق وفسّرناها، تجعلنا نؤكّد أنّ معظمها يرد إلى جهل القاعدة الصرفية الخاصة بكلّ خطأ في اللّغة العربية وكذلك في هذه الدّراسة، حيث نجدهم يطبّقون المخالفة في مثال ويصحّون في مثال آخر، وهذا ما يجعنا نؤكّد أنّهم يتذبذبون بين الصحّة والخطأ، وفي رأينا أنّ ما يفسر هذا الموقف هو جهلهم أنّ كل نظام أو مستوى من مستويات اللغة صرفي كان أم غير ذلك، ألا وقد تحكمه قاعدة لغوية خاصة به، ثمّ إنّ تشابه القواعد النحوية والصرفية ما يؤدي بالتلميذ إلى الوقوع في الخطأ، وذلك بما أنّ التلميذ كما ذكرنا سابقا أنّه مازال في مرحلة انتقالية بالطبع قد يصعب عليه التمييز بين هذه القواعد.

– أسباب تعود إلى الضعف القاعدي لدى التلميذ:

هناك أخطاء تعود إلى عوامل نفسية كالقلق والتوتر والخجل الزائد لدى التلاميذ، ومدى كرههم لمادة اللغة العربية باعتبارها أصعب مادة خاصة حصة القواعد النحو والصرف، وما يشهده من صعوبة في فهمها وتطبيقها قد يشكل عليه حاجزاً في استيعابها وتبسيطها، ممّا يجعلهم يستخدمونها دون اهتمام وحرص منهم على استعمالها استعمالا صحيحا، وهذا ما يجعلهم يرتكبون أخطاء صرفية ولغوية في كتاباتهم حول موضوع ما، وذلك بكتابة ما يدور في ذهنه خوفا من الوقوع في الخطأ أو خوفاً من محاسبة وعقاب المعلم له، وهذا ما أشار إليه محسن عطية في قول: أنّ الجهل بقواعد النحو والصرف تعد مشكلة مزمنة لدى الطلبة، وقد انعكست آثارها على عدم ثقة الطالب

في نفسه في هذا المجال، فهو يكتب موضوع التعبير، وهو واحد من اثنين؛ إمّا جاهل بالقواعد، وإمّا خائف ومرتبك من الوقوع في مثل هذه الأخطاء، والتي إن كثرت وتعدّدت ستفسد بالتأكيد الموضوع على كاتبه[1]، بالإضافة إلى الظروف الاجتماعية وذلك قد يرجع إلى وضعنا الحالي في البلاد وما تشهده من حركة سلبية التي تؤثّر على حياة التلميذ وضعف مستواه في الدراسة، وقد يرجع إلى الأسرة بحدّ ذاتها وتصرّفها مع أبنائها وذلك لعدم تحفيزهم وتشجيعهم على الدراسة وعدم مراقبتهم لأعمالهم وواجباتهم ووظائفهم المنزلية، وقلة الممارسة والتطبيق خارج المؤسّسة، وإلى نقص المطالعة التي لها دور في تنمية مهارة القراءة والكتابة، بالرغم من أن هذه الأخيرة تعتبر أساس الممارسة والتدريب العملي والعلمي لقواعد اللغة الصرفية وغيرها، كما أن قلة كتابتهم في مختلف التعابير قد تؤدي بهم في رأينا إلى ضعفهم في ذلك، لأنّ هذه الكتابة ترفع مستوى مهارة التلميذ ويصبح قادراً على توظيف القواعد الصرفية على أحسن وجه وبدراية تامة، بالإضافة إلى سبب آخر نراه سبباً وجيهاً وواضحاً أدى إلى ذلك هو الضعف القاعدي؛ وذلك لعدم تكوّن الطفل في المرحلة ابتدائية، ونرى أنّ أخطاء التلاميذ هذه لا تقتصر تقف على الأخطاء الصرفية فقط، فمن خلال تفحّصنا لكتاباتهم وجدناها متخّمة بالأخطاء من جميع مستويات اللغة النحوية والتركيبة والدلالية والبلاغية وغيرها، وهذا ما يجعلنا نقول أنّ هذه الأخطاء نتيجة تراكم ضعفهم في اللغة العربية منذ المرحلة السابقة، حيث اشتركت الكثير من الأسباب والعوامل التي أسهمت في ذلك، ما أدى إلى عدم تكوين التلاميذ في مرحلة المتوسط، كما أنّ قلة الممارسة الشفهية وعدم الاهتمام بها في القسم تعدّ سببا من الأسباب التي نحو بصدد البحث فيها، والتي من خلالها يتم رصد الأخطاء المتداولة والمتكررة بين التلاميذ، وهذا ما أشار إليه "**راتب عاشور ومحمد فؤاد**":أنّ بعض معلّمي اللغة لا يدرّبون تلاميذهم على المحادثة باللغة السليمة ولا يدرّبونهم على الإكثار من التحدّث عن خبراتهم باللغة الصحيحة وكثيرا ما يلجأ بعض المعلّمين إلى التّركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط التلاميذ وأذهانهم[2]، كما أنّ من أبرز وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء الشغب وعدم خلق الظروف والجو الملائم لتقديم المادّة والاستفادة من أقوال الأستاذ، وتفشي ظاهرة الغش والنقل عن بعضهم البعض وهذا ما وجدناه من خلال تفحّصنا لأوراق

([1]) ينظر:محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج 2006م، عمان، الأردن، ط1، ص73.

([2]) ينظر:راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان ط1،(1424ه - 2003م)، ص210.

العيّنة، أماّ بالنسبة للتكنولوجيا الحديثة التي أصبحت تشكّل على مدارسنا الخطر الكبير وذلك لتأثيرها وبشكل كبير وظاهر على مستوى الدّول ومن أمثلتها ما يسمّى (بالفيس بوك، والألعاب الإلكترونية)، إذ نرى أنّ تلاميذنا فور خروجهم من المدارس عوض أن يذهبوا إلى مراكز ثقافية أو مكتبات عمومية لإثراء رصيدهم اللغوي وتنمية مهاراتهم اللغوية، نجدهم يقضون معظم أوقاتهم في اللهو والدردشة وهذا في رأينا ما أدى بهم إلى ذلك.

أسباب تعود على المعلم والمادة العلمية وطريقة تدريسها:

يعود وجود هذه الأخطاء إلى طبيعة المادة باعتبار القواعد مواد جافة غير شيّقة، والمعلّم بالدرجة الأولى وطريقة تدريسه وضخامة المنهاج، وكذلك عدد التلاميذ الهائل في الأفواج وإهمالهم لواجباتهم، وهذا ما أكّدته بعض الدراسات أنّ المعلّم يصطدم بعوامل معوقة عديدة من كثافة الصفوف، وغياب المنهج[1]، كما أنّ طريقة تدريس القواعد الصرفية وغيرها التي يعتمد عليها فهي تعتمد على الإلقاء ولا تعطي التلميذ فرصة للمناقشة والتحاور مع معلّمه لإبداء رأيه أو التساؤل عمّا يدور في ذهنه، وهذا ما يؤدي إلى صعوبة توظيف القواعد الصرفية في نشاط التعبير الكتابي، وكما أكّد لنا بعض الأساتذة من خلال "المقابلة التي أجريناها معهم للاستفسار عن سبب وقوع التلاميذ في هذا النوع من الأخطاء"[2]، قد كانت إجاباتهم أنّهم نادرا ما يقدمون مثل هذه الواجبات لأن التلاميذ يعانون من نقص كبير في قواعد اللغة، ولعدم قدرتهم على التعبير وجهلهم لتطبيق هذه القواعد، وهذا حسب رأينا سبب واضح وجلي مما أدى بالتلميذ إلى وقوعه في مثل هذه الأخطاء تعدد القواعد النحوية الصرفية وتشابههما شكل عبئاً على التلميذ، وأدى به إلى عدم التفريق بينهما، وقد أوضح **"محمد عيد"«أنّ مشكلة قواعد النحو والصرف تتلخص في جملة أمور منها غياب فهم الأساتذة لمستوى طلابهم، وإهمال التدريب والتطبيق أو استغلال وقته لمزيد من الدرس النظري، وأنّ دراسة الصرف توارت خلف النحو»** [3].

([1]) ينظر: عبد الرحمان عبد الهاشمي، التعبير فلسفته – واقعه – تدريسه – أساليب تصحيحه، دار المنهاج، 2004م، عمان، ط1، ص25.

([2]) ينظر: تمّت المقابلة في : 10مارس 2016 م، على الساعة العاشرة صباحاً.

([3]) أبو أوس الشمسان، مجابهة الضعف اللغوي، مجلة العقيق، مج 12، ع 23-24، محرم 1420هـ- ربيع ثاني، ص6.

كما أنّ الضعف الإعدادي اللغوي لمدرّسي اللغة وتدني مستواهم أصبح يشكل خطراً على تعلم قواعد اللغة، وهذا ما جعل قدرات المعلم تصل إلى درجة ضعف وقصور قدراته التعبيرية والتوضيحية ويصبح همه إكمال دروسه في أقرب وقت لأنه ملزم بذلك، كما يمكن أن ندرج أنّ عدم الرغبة في التخصص قد يؤدي سلبا على العملية التعليمية، وفي هذا الصدد نستشهد بقول "**محسن عطية**": تدني مستوى أداء مدرّسي العربية تمثل في ضعف تمكنهم من اللغة العربية وضعف عنايتهم بالتطبيق والممارسة، ووقوعهم في أخطاء صرفية ونحوية في الكلام والكتابة والقراءة، وأخطاء إملائية فيما يكتبون[1].

– وقد يرجع ضعف التلاميذ في القواعد الصرفية وغيرها إلى تقديم المعلّم موضوعات لا تتناسب مع تفكيرهم وكذلك إهمال المعلّم بتصحيح أعمال تلاميذه وهذا ما أشار إليه "**فهد زايد**": كما نجد أنه يفرض موضوعات تقليدية لا تمثل اختيارهم ولا تفكيرهم، وأنّ هذه الموضوعات ليس لدى الطلاب بها خبرة شخصية، وعدم قدرة المعلم على تصحيح جميع الكراسات في الحصص[2]، ورغم وضع التلاميذ الحساس في القواعد الصرفية إلاّ أنّ معظم المدرّسين لا يقدّمون هذه التطبيقات في القسم وإنّما يكتفون بها في الامتحان فقط، فكيف يكون حالهم في دروس القواعد دون تطبيقها، إضافة إلى أن هؤلاء يدرسون بالمقاربة الجديدة ألا وهي المقاربة بالكفاءات هذه المقاربة التي تقوم على استعمال المهارات والمعارف الشخصية في وضعيات جديدة، كما تقوم على التحليل الدقيق والاهتمام بالأنشطة التعليمية والتي تعمل على مبدأ التطبيق والممارسة التي تساعد الطفل على القدرة في التعرف على موضوع ما، وتعمل على إثراء وتحسين البيداغوجيا عمّا كانت عليه في السابق، والتي كانت منفصلة عن التطبيق والممارسة، وهذا سبب واضح وجلي في غياب ضمير المدرّسين والمسئولين وذلك لعدم اهتمامهم وإحساسهم لوضع التلاميذ، وعدم إدراكهم أنّ التلميذ في هذه المرحلة يحتاج إلى مساعدة دقيقة لإكسابه مهارات لغوية، لأنّهم في مرحلة نمو لنضجهم اللغوي والفكري والعقلي، وذلك باعتمادهم على مبدأ الحفظ على حساب الفهم والتطبيق، إذ نجد أنّ التلميذ يحفظ القواعد حفظاً دون فهم مضمونها، وأنّ تقديم الدرس بطريقة تعليمية مبتعدة عن الإبداع والتشويق والطرق الحديثة، ما أدى التلميذ على عدم التجاوب مع ما يقدّم له من قواعد، كذلك هناك سبب آخر من

([1]) ينظر: محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 42.

([2]) ينظر: فهد خليل زايد، المستوى الكتابي، مرجع سابق، ص56.

بين هذه الأسباب هو المادة العلمية ومحتواها ومعنى ذلك أنّ الأخطاء الواردة في كتاب اللغة وغياب التنويع في الدروس المختارة والمقدّمة فمثلاً في كتاب السنة الثانية من التعليم المتوسّط مكتظ بدروس القواعد النحوية أكثر من القواعد الصرفية، وكثافة البرنامج أطول من المدّة الزمنية المخصّصة للدّروس، وهذا ما يولّد الملل وعدم رغبة التلميذ في متابعة حصة القواعد، إضافة إلى هذا قد يرجع إلى شبكة التقويم التي تعتمد على الجانب الشكلي للموضوع، ومعنى هذا أنّ أغلب النقاط تمنحه إلى المنهجية التي اتّبعها التلميذ، أمّا المضمون والمحتوى فلا يقدّم له إلاّ القليل وهذا ما جعل التلميذ لا يهتم بالمحتوى ولا بسلامة اللغة ولا بالأخطاء الواردة في موضوعه، وإنّما همه الجانب الهيكلي للورقة ونظامها ليحصل علامة على ذلك، وهذا دليلا وسبباً وجيهاً في تدني مستوى التلميذ.

– ليس هذا فحسب بل وجدنا لغتنا الدارجة أو ما يسمى بالعاميّة كان لها الأثر في كثيرٍ من كتابات العينة وبنسب متفاوتة، وقد أصبحت تشكّل عائقا كبيراً باعتبارها العنصر المتداول والمستعمل داخل وخارج حجرات الدراسة، وكذلك في تعلم اللغة العربية وغيرها من المواد واللغات في المدرسة، حيث أظهر لنا التفسير السابق أنّ اللغة الأم قد تؤثّر في جميع مستويات اللغة منها المستوى الصرفي، باعتبارها الحل الوحيد لتبسيط وشرح الدرس عند تقديمه، لأنّ أغلب التلاميذ يتضح لهم فهم القواعد بتلك الطريقة عند الشرح؛ بالرغم من أنّ هذه الأخطاء التي وقعوا فيها حسب تحليلنا السابق أنّ اللغة العامية في القسم قد شكّلت خطراً كبيراً على التلميذ وتعلّمه للغة الفصحى وقواعدها، لأنّ استعمالها قد يؤدي بهم إلى الوقوع في الخطأ، وذلك لأنّ استعمالاتنا في العامية لبعض قواعد تختلف تماماً عن قواعد اللغة الفصحى، وهذا ما وجدناه في صيغة المثنى واستعمالهم للجمع بدل المثنى لأنّ العامية غالبا ما تستخدم الجمع للدلالة على المثنى، وأيضا بالنسبة لتصريف الأفعال عادةً ما نوظف الجمع بدلا من المثنى، بل حتى في اختيار بعض الأفعال، ونتيجة ذلك الافتراضات خاطئة أو النقل الخاطئ من اللغة الأم أي أنّ المتعلم هنا يسقط نظام اللغة الدارجة على اللغة الفصحى، وهذا ما يفسر درجة ميل المتعلمين لاستعمال الجمع بطريقة عفوية بدل المثنى، أما بالنسبة للتصريف والجموع بأنواعها يمكن أن نفسرها بصفة عامة في القول أنه قد يرجع هذا إلى العوامل الآتية:

–إمّا كون المتعلمين لا يميّزون بين المفاهيم الصرفية المتشابهة من حيث الشكل، وبالتالي يخلطون بينها لعدم فهمهم واستيعابهم لقواعد الصرف وضوابطها المتعددة والمتنوعة في اللغة العربية، إمّا أنّها مفاهيم معقّدة وصعبة بالنسبة لقدراتهم العقلية في هذا السن فلا يستطيعون إدراكها بشكل جيّد،

نتيجة تنوعها وتشعبها وتعدد ضوابطها وشروطها في مختلف السياقات والوضعيات اللغوية والصرفية منها، وإما يستعملون استراتجيات التعميم المبالغ وبالتالي تصبح هذه الأخطاء تطورية بينهم.

ومنه نلخّص من كلّ ما سبق إلى أنّ أخطاء التلاميذ ترجع على أسباب متعدّدة ومتشابكة بينها، ومن هذه الأسباب منها ما هو خاص ويتعلّق الأمر بجهل القاعدة، وتدخّل اللغة الأم وذلك بغياب الفصحى أثناء تقديم الدرس من طرف المعلّم، وكذا ضعف إعداد معلّمي اللغة مما أثّر سلبا على التلميذ وضعف مستواه اللغوي، وإهماله لتصحيح مختلف التعابير وعدم تقويمها وحسابها ماديا، وقد يرجع ذلك إلى إهمال التلاميذ وتهاونهم وقلّة الممارسات والتدريبات اللغوية فهم لا يهتمون بحل الواجبات الكتابية وإنّما يحرصون على التمارين الشكلية ممّا أدّى بهم إلى الضعف القاعدي، وكذلك إلى محتوى الكتاب وكثافة البرنامج اللغوية وتعدد القواعد الصرفية وغيرها وصعوبة مادّة الصرف.

ومعنى هذا أنّ مرحلة تفسير الأخطاء مكّنتنا من التعرّف على الأسباب والعوامل الكامنة وراء وقوع التلاميذ في هذه الأخطاء الصرفية، وأنّ المقاربة بالكفاءات لم تسهم ولو بالقليل في مكافحة ومعالجة هذه الأخطاء.

المطلب الثالث: الحلول والمقترحات

من خلال النتائج والمناقشة المتوصل إليها لهذه الدراسة، يتبين لنا أنّه هناك عوامل وأسباب أدّت إلى ضعف التلاميذ في القواعد الصرفية في التعبير الكتابي، والتي ظهرت على شكل أخطاء لغوية شائعة ومتكررة بينهم، وشكلت عائقاً على المعلّم والمتعلّم وعلى مستوى المدارس خاصةً، ولو نظرنا إلى أهداف تدريس مادة قواعد اللغة العربية لوجدناها تهتم بتقويم الألسنة وتصحيح المعاني والمفاهيم، لأنّ قواعد النحو والصرف وسيلة ضبط الكلام وتوسيع القدرة اللغوية لدى الطلاب، وإكسابهم مهارة التعبير الصحيح بالتركيز على تدريبهم كيفية استخدام مختلف القواعد النحوية والصرفية، والإملائية والتعبيرية وغيرها بشكل صحيح، لكن بالرغم من هذا فنحن في اتجاه معاكس لما أقرّته هذه الأهداف، وعليه فإنّ وضعَنا في تعليم اللغة العربية وتعلّمها أصبح يواجه العديد من المشاكل والعوائق، وذلك ما ذكرناه سابقاً ممّا يؤدي به إلى الانحطاط وتفشي ظاهرة الضعف اللغوي، كما أنّه قد يؤدي إلى صعوبة تقدم المسيرة الحضارية والإبداعية للأمة العربية، وبما أنّ هدف منهج تحليل الأخطاء هو إيجاد حلول مناسبة لهذه الأخطاء والمشكلات التي تواجه اللغة عموماً والمتعلّم خاصةً، ولأنّ كشف

الأسباب الكامنة وراء ذلك يساعدنا على الوصول إلى أهم الحلول المناسبة لتفادي ذلك، وبصفتنا باحثين مبتدئين حاولنا أن نقدّم من خلال دراستنا بعض الحلول والمقترحات المحتملة التي يمكن أن تساهم في حل ومعالجة مشكل هذه الأخطاء الصرفية أو على الأقل التقليل منها وهي كالآتي:

-أول ما نشير وندعو إليه هو العمل على تكوين وإعداد معلمين ومدرّسين في المستوى ولديهم خبرة باللغة العربية وقواعدها وبشتى طرق التعليم، لأنّ المدرّس ضعيف المستوى يعد من أول الأسباب الكامنة وراء وقوع التلميذ في الخطأ بأنواعه المختلفة ليس الصرفي فحسب، ومن أول المصادر التي تؤدي إلى ضعف وتدني مستوى عملية التعليم والتعلم.

-تكوين التلاميذ في المرحلة الابتدائية فهي تسهم في تكوينهم واستيعابهم في مرحلة التعليم المتوسط وما بعدها، من جميع النواحي تربوية أو علمية فهي تساعده على تعلّمه الجيّد وتحصيله في القراءة والكتابة.

-التقليل من كثافة البرامج المدرسية والتخفيف من التكديس في الموضوعات الصرفية وغيرها من القواعد التي أصبحت تواجه المعلم والمتعلم في حدّ ذاته، وزادت في تعقيد أمور التلاميذ وعدم استيعابها، لأنّه إن قُلّص من هذه البرامج اللغوية يصبح المعلّم قادراً على تفصيل شرح القاعدة بأحسن وجه، ويسهل للمتعلّم التفريق بين كل قاعدة من قواعد اللغة صرفية كانت أم غير ذلك، ويصبح التلميذ على دراية تامة بكل قاعدة.

-تشجيع التلاميذ على القراءة خاصةً في المرحلة الابتدائية والوقوف عند أخطائهم وتصويبها ذلك أن القراءة تحل مشكلة الضعف اللغوي من الناحية الصوتية، كما تثري الرصيد اللغوي من حيث القواعد والمفردات .

-مراجعة مناهج تعليم اللغة العربية من طرف الأساتذة ومدرسين في المستوى مع تكثيف دروس الإملاء والمطالعة، ولاستفادة من الدروس والبرامج الالكترونية في تعلم قواعد اللغة وبهدف معالجة ظاهرة الخطأ.

-تخصيص برامج ومحاضرات لتوعية المعلمين والمتعلمين بهذه الأخطاء المشاركة في علاجها ومحاربتها لرفع مستوى اللغة العربية.

-التركيز على دراسة القواعد النحوية والصرفية والإملائية والتدريب على الكتابة الصحيحة والتكثيف من حل التمرينات اللغوية والممارسات التطبيقية خاصة التدريب على الاشتقاق والتصريف الأفعال المعتلة، والاطلاع على مختلف القواعد الخاصة بكل درس صرفي كان أم نحوي لتسهيل مهمة الفهم.

كما ينبغي على مدرسي اللغة العربية تفصيل القواعد اللغوية فمثلا توضيح قاعدة التمييز بين همزتي الوصل والقطع وهي كالآتي:

- يتم التمييز بين قاعدتي القطع والوصل في الأسماء بالتصغير فإذا بقيت فهي همزة قطع وإن سقطت فهي وصل.
- أما في الأفعال فبحركة المضارعة؛ إذا كانت فتحة فالهمزة هنا وصل، أمّا إذا كانت ضمّة هي همزة قطع.(للمزيد من التفصيل ينظر في كتاب عبد الله محمد النقراط-الشامل في اللغة العربية ص164).

- الاهتمام بتحسين بيئة المدرسة وخلق الجو الملائم داخل القسم الذي يساعد المعلم والمتعلم في تقديم الدرس مع مراعاة جميع النواحي الفردية والاجتماعية لدى المتعلمين.

- تقديم وضعيات إدماجية في نهاية كل أسبوع؛ حيث يقوم بها التلاميذ في القسم وينقطون عليها وتضاف علامتها في التقويم المستمر لترغيب التلميذ في ممارسة القواعد اللغوية في تطبيقات وظيفية.

- تكليفهم بكتابة مواضيع سبق وأن عبّروا عنها شفوياً، بل تدريب التلاميذ على الكتابة وذلك بوضع حصة خاصة يقوم فيها هؤلاء بالإملاء وتصحيح الأخطاء التي يرتكبونها، ليتجنبوا الوقوع فيها مرّة أخرى.

- فك القاعدة النحوية والصرفية عن حفظهما، وإجبار التلاميذ بعدم التقيد بالحفظ، وإنّما ربطها بالتطبيق والممارسة.

– التنويع الإبداعي في تقديم الدرس أي لا نأخذ منهج واحد طوال السنة خاصة في تدريس القواعد الصرفية وغيرها، لأنّها في نظر التلاميذ من أصعب المواد التي يسهل عليه فهمها، لأنّ ذلك يولد نفور المتعلم من المادة.

– استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة لإثراء الرصيد اللغوي وتنمية مهارات لدى التلميذ واكتسابهم مختلف المهارات والعلوم، وإتّباع الطرق التعليمية الحديثة التي تسهم في نجاح عملية التعلم والتعليم وذلك من خلال مساعدتها للمعلم على إيصاله هذه القواعد اللغوية بطريقة سهلة تسهم في استيعاب المتعلم واستجابته لها، مع تنويع أساليب تدريس قواعد الصرف لإثارة وتحبيب رغبة المتعلم في التعلّم والمشاركة في تنشيط حصص القواعد.

– يجب أن يطلع المدرس على الوظيفة التي يقدمها في عملية التدريس لتحفيز التلميذ على استدعاء المعلومات المخزنة في ذهنه وتوظيفها في بناء المعارف كما يجب مراقبتها وتحديد مواطن الخطأ ليصححه هو بنفسه.

– ربط محتوى الكتب المدرسية ونفسية وواقع التلميذ وإلاّ لن يستوعب منه شيئا مهما بذلنا جهدنا في إصلاح الموقف التعليمي.

– التزام المدرسين بتدوين مختلف الأخطاء التي يرتكبها تلاميذهم في مادة التعبير الكتابي، أو الاختبارات وجعلها في قائمة وتحسيس تلاميذهم بها في نهاية كل فصل للمساهمة في الحد من هذه المشاكل اللغوية.

– التقليل من كثافة البرنامج في المرحلة الابتدائية وتقسيم كتاب القراءة إلى ثلاثة أقسام:
كتاب خاص بالنصوص، وكتاب خاص بالنحو والصرف، وآخر بالأنشطة اللغوية، وغرض ذلك تمكينهم في اللغة العربية وتحسين مستواهم في مختلف القواعد النحوية والصرفية.

يجب على مدرسين لغة عربية أن يلتزموا بطريقة التصحيح الجماعي للوضعيات الإدماجية أو نشاط التعبير الكتابي، لأنّ ذلك يكشف أكبر قدر ممكن من الأخطاء، ويعد الأنجع في القضاء عليها ذلك أنه عندما يشارك التلميذ في عملية التصحيح تبقى الكلمات التي أخطأ فيها راسخة في ذهنه لأنه تم تصحيحها مباشرة من طرف المدرس فلا يتكرر الوقوع فيها مرة أخرى.

-إلزام المعلم والمتعلم على الاستشهاد بالقرآن الكريم والسنة لأنّ ذلك من أهم مصادر الاكتساب اللغوي السليم لأن التلميذ في هذه المرحلة من التعليم المتوسط في حاجة إلى إثراء رصيده اللغوي وفي حاجة النضج العقلي والفكري.

-يجب أن يكون المدرس وسيطاً ومرشداً بين التلميذ والمادة العلمية، وأن يشخّص ويقيم أخطاء تلاميذه ليساعدهم على اكتشافها ومواجهتها، لأنّ إعطاء المدرس اعتبار واهتمام لهذه الأخطاء اللغوية أو الصرفية، يعد وسيلة وأداة أنجع لمحاربة وتفادي الفشل.

-إتاحة فرص الحوار والمناقشة داخل القسم وترك التلميذ يعبر عما في نفسه ويبدي رأيه حتى وإن كان خاطئاً.

- التخلي عن مسألة حفظ القواعد الصرفية واستبدالها بالتطبيق، وهدا بتعديل الحصص أي جعل لكل حصة نظرية تقابلها حصة تطبيقية، وذلك لتسهيل عملية فهم هذه القواعد وترسيخها في الأذهان.

-تدريب المتعلم على استخدام اللغة الفصحى داخل وخارج حجرات الدراسة والابتعاد عن التحدث باللغة العامية باعتبارها مصدر من مصادر وقوع التلميذ في الخطأ.

-تشجيع التلاميذ على المطالعة لتنمية مهاراتهم اللغوية وإثراء رصيدهم اللغوي، وتهيئتهم للاكتشاف والتعرف على موضوعات وصيغ صرفية ونحوية وغيرها.

-تزويد التلاميذ بتغذية راجعة تشجيعية وتصحيحية أي تصحيح أخطاءهم إضافة إلى منحهم تشجيعا وتحفيزاً عندما يقدمون إجابات صحيح لتحبيبهم في المادة.

-يجب على كل مدرس تفحص إنشاءات تلاميذه تفحصاً دقيقاً ووضع إشارات تنبيهية للخطأ الوارد في تعبيره، ومراعاة قواعد النحو والصرف وتحديد نوعه بحروف هجائية مثل:حرف (ص) خطأ صرفي، وحرف(ن) خطأ نحوي، حرف(إ) خطأ إملائي إلى غير ذلك، مع عدم شطب الورقة والمبالغة في التصحيح لكي لا نفقد ثقة المتعلّم ويثبت في نفسه على كره المادة، مع استخدامه الاتجاهات الحديثة في تدريس التعبير الكتابي من حيث طريقة ووسائله وتصحيحه وتقويمه.

-إلزام التلميذ بالحرص على مراجعة كتاباتهم قبل تسليمها، لاكتشاف الأخطاء الموجودة فيها صرفيةً كانت أم غير ذلك، بل يجب إشراك التلاميذ في علاج أخطاء بعضهم البعض وذلك لتنمية مهاراتهم في اللغة العربية وقواعدها.

-إعادة مراجعة شبكة التقويم التي تقوم على الطريقة السلبية وهي إعطاء أكبر النقاط للهيكل ومعنى ذلك جعل أكبر النقاط على المضمون والسلامة اللغوية لأن الأسلوب اللغوي الصحيح لا يكون إلا في صحة القواعد اللغوية وذلك من اجل أن نعطي صورة واضحة لمستوى التلميذ في قواعد اللغة فإذا كانت النقاط عالية ذلت على مستوى التلاميذ الجيدة وإذا كانت النقاط متدنية فهدا يكون دافعا الأستاذ من أجل استدراك الضعف ومعالجة هدا الخلل والابتعاد قدر المستطاع على هدا الاهتمام بالجانب الشكلي لأن هذا لا يكشف المستوى اللغوي لدى التلميذ.

-وفي آخر ما ندعو إليه إجراء مزيد من مثل هذه الدراسات التي تهتم بالبحث عن أسباب ضعف التلاميذ في قواعد اللغة العربية، والسعي في إيجاد حلول مقترحة لذلك، والمستفادة من منهج تحليل الأخطاء والنظريات والدراسات السابقة، للمساهمة ولو بالقليل في تحسين الوضع اللغوي خدمة للغتنا العربية وباعتبارها جزءاً منا.

خاتمة:

لقد انتهى بنا المطاف في هذا البحث إلى محاولة الكشف عن المستوى اللغوي للتلاميذ في المرحلة المتوسطة وذلك من خلال فحص عينة من إنشاءات تلاميذ السنة الثانية متوسط، والتركيز على مستوى واحد من مستويات اللغة وهو المستوى الصرفي، واعتمادا على منهج تحليل الأخطاء إذ سجّلت الدراسة بعض الاستنتاجات نوجزها فيما يلي:

أولاً: استنتاجات الجانب النظري

يشكل المستوى الصرفي من خلال دراسته بعدا خاصاً في اللغة العربية لما يحتويه من أنظمة وقواعد تضبطه، إذ يضفي عليها السمة جعلتها تنماز عن غيرها وباعتبارها لغة اشتقاقية.

أنّ للتعبير الكتابي أهمية كبرى لدى المتعلّم المتخصص في اللغة العربية؛ لذا ينبغي على المعلّم أو القائم بالتدريس في اللغة العربية على مستوى المدارس جميعا، أن يبذلوا غاية جهدهم في تطوير مستوى التلميذ في التعبير شفويا وكتابيا، لأنّ الذين يلتحقون من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة يكون لديهم قصور في هذا الجانب ولعلّ السبب في ذلك، أنّهم لم يمارسوا التطبيقات اللغوية في المرحلة السابقة أو أنهم مازالوا في مرحلة النضج العقلي والفكري.

لقد تنبه اللغويون إلى مسألة الخطأ اللغوي في جميع مستويات اللغة، وأدركوا مدى خطورتها على مستقبل اللغة العربية فذهبوا إلى تأليف المصنفات اللغوية التي نبهوا من خلالها إلى الأخطاء اللغوية التي تشيع بين العامة والخاصة , كما أولت الدراسة اللسانية الحديثة الخطأ اللغوي عناية خاصة، حيث تؤكد هذه الدراسة على أهمية الأخطاء في عملية التعليمية، وأنّها أمر طبيعي لأنّ المعرفة تبنى من خلال إتلاف الأخطاء, فنتج عن هذا الاهتمام وضع مناهج علمية في دارسة الأخطاء منها منهج تحليل الأخطاء (منهج الدراسة)، الذي يردّ جميع الأخطاء أنّها لا تعزى إلى تدخل الأم فحسب، بل هناك أسباب كثيرة تؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

إنّ التمييز بين الأغلاط والأخطاء أمر مهمّ جدّاً ركّز عليه الغربيون، وتكمن أهمية التمييز بين المصطلحين في أسبقية (الأخطاء) بالدراسة والتحليل عن (الأغلاط) لأنّ هذه الأخيرة تزول بزوال

مسبباتها، في حين يتكرّر ظهور الأخطاء لدى المتعلم حتى تشكل نظاماً بارزاً في لغته، وهنا يكمن مصدر خطورة هذه الأخطاء على لغة المتعلم.

إن منهج تحليل الأخطاء لا يكتفي بالإشارة إلى مواضيع الأخطاء وبيان أوجه الصواب فيها بل يتبع خطوات إجرائية ومنهجية تبدأ بالبحث عن مواطن الأخطاء ثم تصنيفها ووصفها ثم يعمل على البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء ليسهل على الباحث في آخر دراسته إيجاد الحلول التي يراها مناسبة لها ليتم تجنبها مستقبلا.

أما الدراسة الميدانية فقد مكنتنا من التوصل إلى نتيجة جدّ هامة, وهي أنّ فوائد منهج تحليل أخطاء, لا تقتصر على تعليم الطفل لغته الأم أو تعليم الكبار اللغة الأجنبية، حيث أثبتت هذه الدراسة فعالية هذا المنهج في تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية، وذلك من خلال تحليل كتابة أفراد العينة في الجانب الصرفي لدى التلاميذ، منها ما يتعلق بأخطاء همزة القطع والوصل التي اعتبرناها أخطاء صرفية وهذا لجهل التلميذ القاعدة الصرفية وكيفية تطبيقها، ومنها ما يتعلق بأخطاء المصادر والاشتقاق والتذكير والتأنيث، وأخطاء تصريف الأفعال والتثنية والجمع، ثمّ يليها أخطاء الصحة والاعتلال من الأسماء.

ولقد أثبتت الدّراسة الإحصائية لهذه الأخطاء الصرفية ظاهرة متكررة بين أفراد العينة، وهذا أمر منطقي يحكم على أنّهم في مرحلة انتقالية من الابتدائية إلى المرحلة المتوسطة، فطبيعي أن تكون قدراتهم العقلية والمعرفية في مرحلة النضج وفي بداية استيعابهم القواعد الصرفية خاصة واللغوية عموما، ومن ثمّ يمكن القول بأنّ الانحرافات والخروق التي وجدناها عند هؤلاء التلاميذ في المستوى الصرفي في الكثير من الأحيان؛ هي أغلاط ناتجة عن هفوة أو إهمال أو جهل بالقاعدة، وليست أخطاء ناتجة عن نقص أو ضعف في كفايتهم اللغوية.

كما أثبتت الدراسة الإحصائية لهذه الأخطاء بأنّ نسبها متفاوتة من نوع إلى آخر فهناك أنواع لم تتعدد نسبة الأخطاء فيها (5%) في حين بلغت (38%) في أنواع أخرى، حيث أجمعت هذه النتائج على أن أخطاء همزة القطع والوصل هي أعلاها عددًا، ثم يليها أخطاء الاشتقاق غاية أخطاء الصحة والاعتلال من الأسماء والأفعال إلى غير ذلك.

كما تبين لنا أنّ فائدة تحليل الأخطاء لم تقتصر على تحديد أنواع الأخطاء الصرفية فحسب، بل لقد أفادنا التحليل بمعلومات وتفاصيل عديدة متعلقة بكل نوع من هذه الأخطاء والخروق التي وردت في كتابات العينة، والتي مست كما ذكرنا سابقا المستوى الصرفي في اللغة العربية كما بين التحليل بأن هناك أخطاء نحوية وإملائية ودلالية وغيرها من مستويات اللغة.

فضلا عن التعرف على أنواع الأخطاء الصرفية من خلال إنشاءات التلاميذ مكننا منهج تحليل أخطاء من التعرف على المصادر والأسباب لهذه الأخطاء، حيث أثبتت هذه الدراسة أن هذه الأخطاء تعود إلى أسباب عدة وهي كالآتي:

أسباب خاصة تعود إلى الجهل بالقاعدة الصرفية لكل نوع من الخطأ وهو السبب الذي يرجحه البحث أكثر من غيره؛ خاصة في الأفعال المعتلة رغم أنّها ضمن دروس الصرف من المرحلة الابتدائية وعدم إدراكهم للمعاني ما أدى بهم إلى اختيار صيغ خاطئة وإلى تغيير المعنى الوظيفي، والذي يؤكّد هذا السبب غياب الممارسة والتدريب وعدم تفصيل مثل هذه القواعد، وبما أنّ المتعلّم يجهل هذه القواعد فإنّه لا يمكنه أن يكتب تعبيره بطريقة صحيحة ولكن قد يرجع سبب ذلك إلى صعوبة المستوى الصرفي في اللغة العربية وتشعب قواعده وتعدّدها، ممّا يجعلها تتشتّت في ذهن التلميذ وتؤدي به إلى عدم كيفية توظيف هذه القواعد التي درسها طيلة دراسته.

ومن الأسباب الخاصة أيضا ما يتعلق بتدخّل لغة الأم في اللغة الفصحى، فقد تبين من خلال البحث أنّ الكثير من الاستعمالات الخاطئة تعود إلى تدخل لغة الأم، ذلك من خلال مقارنة التلميذ لما هو موجود في لغته الأم الأصلية، حيث أثبت التحليل بأنّ المتعلّم إذا كان يجهل القواعد الصرفية أو كان متأكّد من عدم قدرته على تطبيقها بطريقة سليمة، فإنه يلجأ إلى استخدام قوالب لغته الأم، فتبرز الأخطاء نتيجة اختلاف بعض القواعد الصرفية في اللغة الفصحى عن اللغة الأم.

أما الأسباب العامة فمنها ما يرجع إلى الضعف القاعدي بتلاميذ المتوسطة إذ تأكّد بأنّ هذا الضعف يتراكم من مرحلة إلى مرحلة، وبما أنّهم في مرحلة انتقالية فبطبيعة الحال قد يصعب عليهم توظيف مثل هذه القواعد التي أدت بهم إلى تدني مستواهم، ومنها ما يعود إلى المعلّم في حد ذاته وطريقة توصيله أي إهمال الأساتذة لشرح الفروق اللغوية المهمة التي تساعد التلاميذ على فهم نظام

اللغة وسياقاتها المناسبة، ومنها ما يعود إلى المتعلم ذاته هو الإهمال واللامبالاة، وإلى فشل المناهج وتراكمها.

كذلك إهمال نشاط التعبير الكتابي من طرف الأساتذة والمنهاج وهذا من خلال عدم تعزيزه وإدخاله في التقويم المستمر.

ومن بين النتائج التي توصلنا إليها هو أن المحتوى الصرفي في مرحلة التعليم المتوسط خاصة، يجب تقديمه وتفصيل قواعده بأحسن وجه لكي نبعث دافعية المتعلم للتعلم، وترغيبه في مثل هذه القواعد لكي يلتحق بالسنوات القادمة وهو على دراية كافية بأهم قواعد اللغة العربية.

وتؤكد هذه الأسباب صدق الفرضيات التي اقترحناها من خلال موضوع البحث وهي قلة الممارسات التطبيقية وكثافة المنهج وغيرها كأسباب شيوع الأخطاء الصرفية لدى التلاميذ.

وقد أعطتنا هذه الأسباب صورة للصعوبات اللغوية التي يواجهها التلميذ في السنة الثانية من التعليم المتوسط وأهمها عدم إدراك التلاميذ للمعاني العامة للصيغ الصرفية وما يناسبها من سياقات تعبيرية، كالخطأ في تصريف الأفعال بما يناسب السياق إمّا في الزمان أو مع الضمائر، والخطأ في الاختيار من حيث معاني الصيغ والأبنية الصرفية ولهذا نرى أنه من الضروري تعليم قواعد اللغة العربية مراعاة الأمور الآتية:

التقليل من كثافة البرامج اللغوية مع الالتزام بتعزيز وتكثيف الوضعيات الإدماجية لممارسة قواعد اللغة وظيفيا داخل حجرات الدراسة وخارجها

إلزام المتعلم بالاستشهاد بالقرآن الكريم لإكسابه السليقة اللغوية السليمة لما في النص القرآني من أساليب لغوية مختلفة وتساعده على اكتسابه قواعد اللغة ضمنيا ووظيفيا.

حمل التلاميذ على التكلم داخل القاعة بالغة العربية الفصحى سواءً مع الأستاذ أو مع بقية التلاميذ.

التركيز على نشاط التعبير الكتابي بإعطائه حقه ومستحقه, وباعتباره من الغايات المنشودة في تعليم اللغات وأداة ملكة التلاميذ وتنمية مهاراتهم اللغوية.

إعادة النظر في شبكة التقويم لإعطائه أهمية أكثر للقواعد اللغوية من ناحية المضمون، وعدم الاهتمام بالجانب الشكلي.

وفي الأخير نقدم أهم نتيجة توصلنا إليها وهي:

إنّ منهج تحليل الأخطاء وسيلة فعّالة تهيأ الطرق التعليمية المناسبة وتساعد على إعداد المناهج ومقرّرات اللغة العربية في جميع المستويات التعليمية، حيث أنّ مثل هذه البحوث الميدانية تعمل على الكشف عن المجالات التي يظهر فيها ضعف المتعلم، ومن ثمّ التركيز عليها عند وضع هذه المناهج و المقرّرات لنضمن نجاح عملية تعليم اللغة العربية لأبنائها، وأنّ

تكثيف البحوث في هذا المجال قد يضمن لنا معالجه هده المشكلات اللغوية والمساهم ولو بالقليل في مكافحتها.

وفي الختام تبقى هذه النتائج نسبية قد تصيب وقد تخطئ، وأرجو من الله أن نكون قد وفقنا في إبراز مشكلة من المشكلات التعليمية والمساهمة في علاجها والمحاولة في تجاوزها.

تعبير كتابي :

كان في قرية منزل يسكنها أرملة ولد بها ولدان و بنت يتيمة أب وكانت حالة الطفلة و تخيل مزرية و كانت الأم تتعلم من الصباح إلى المساء لكي تطعم أولادها و مرة و بوقا من الأيام مرضت الأم و كان الأولاد لم يكن بشدت القالق فب لالهم وكنت يذهبون إلى الشارع لي يتسولون و يحضرو الطعام إلى لاهم وحيث مت تلام و كان احزون الكبير لي شبرت الأمهم و هكذا تنتهي القصة المحزنة

تعبير كتابي

في صبيحة عيد الأضحى يوم الخميس 24 سبتمبر 2015 وقع حادث فظيع في مكة المكرمة على أرض منى، و لقد تشتى 800 أموات و أكثر من 900 أصيبوا بجروح خطيرة و أغلب الحجاج هم مصريون و إيرانيون و معهم 5 جزائريين و سبب هذا الحادث الخطير و الأليم التي تشتكي كل المسلمين هي تدافع بعض الحجاج على حجاج آخرين بالغلط و اختفا منهم على بعضهم بعضا و رأينا في الأخبار أشخاصا يتحدثون عن هذه الحادثة و قالوا نريد أن نعرف ما هو السبب الرئيسي الذي سقطوا فيه الحجاج رحمهم الله، و قالوا أيضا أن هذا العام لم جرت أحداث كبيرة و هم يبكون و يترحمون على إخواننا و أبائنا و أمهاتنا الذين ذهبوا ضحية هكذا و من هذه الحوادث سقوط الرافعة و تفجيرها

// الجبل

// المبنى

حرق الفندق

خلق التوتر على الحجاج

شهدت

في صبيحة يوم العيد الفاتح من أكتوبر ٢٠٠٥م
شهدت ولاية عرادية تساقطات كبيرة مطرية
أدت إلى فيضانات كبيرة خيرت غمرة المياه المنازل وحيث
جرفة المياه العزيز جرفة المنازل و المدارس فجرفة السيارات
و الشاحنات دمرت منازل وأغلب المزارع الفلاحية وجرفة
والحيوانات ومنهم ماتوا من الحصر الموسمية وقد بلغ
علو المياه من ٤ إلى ٥ و من هم اصغل ماتو رجل و نساء
معجزة الله رحمهم أطفال رجالا نساء
والعجائز رحمهم الله

فجر صبيحة يوم العيد الفاتح
من أكتوبر 2008 شملت ولاية
غرداية تساقطات مطرية غزيرة
جدا أدت إلى فيضانات كبيرة خلفت
غمر المياه المنازل وحاصرت
المياه الأدوار المنازل والمدارس فيرقات
السيارات والشاحنات وأدمرت العديد
المزارع القلائية وجرفت الخضر الموسمية
وقد بلغ علو المياه من 5 إلى 8
أمتار وقد أدى إلى موت ووفاة أشخاص
عدة وتعطلت الدراسة والعمل
وانقطع الماء والغاز والكهرباء
عن المدينة وعانت الولاية
خوفا من الحرائق والخوف على أن
تحسقط السقوف على رؤوسهم
وفي هذه الأثناء تدخلت الدولة
بجميع أسلاكها لإنقاذ ما يمكن
إنقاذه من حرق وغرق العالقين
في الأوحال تزيد أيادي المساعدة
الإنسانية من أغطية وأفرشة
من داخل وخارج الوطن وقد استعملت
الروائح وقد استعملت الخيام

فهرس المصادر والمراجع:

✓ الكتب:

1–ابن منظور، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، مج:1، (ط1)، (2003م).

2–أحمد الحملاوي، شذا العرف في فن الصرف، شر: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، (ط4)، (2007م).

3–البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي لتحليل الأخطاء، دار الآفاق العربية، القاهرة، (ط1)، (2008م).

4–تمام حسان، مقالات في اللغة والأدب، عالم الكتب، القاهرة، (ط1)، (1427هـ– 2006م)،

5–جاسم محمد السلامي، طرق تدريس الأدب العربي، دار المنهاج، عمان، (ط1)، (2002م).

6–حسن عباس الرفاعية وعبد الحليم حسين، مهارات لغوية، دار جرير، (ط2)، (2005م).

7–خليل عبد الفتاح، ابراهيم سليمان شيخ العيد، ناهض صبحي فورة، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، مكتبة سمير منصور، غزة–فلسطين، (ط2)، (2012م).

8–راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، (ط1)، (1424هـ –2003م).

9–سميح أبو مغلي وعبد الحافظ سلامة، اللغة العربية 101 دراسات تطبيقية، دار البداية، عمان، (ط2)، (2005م).

10–سميح أبو مغلي، علم الصرف، دار البداية، عمان، (ط1)، (2010 م).

11–عاطف فضل محمد، الصرف الوظيفي، دار المسيرة، عمان، (ط1)، (2010م).

12–عبد الرحمان عبد الهاشمي، التعبير فلسفته – واقعه – تدريسه – أساليب تصحيحه، دار المنهاج، عمان، (ط1)، (2004م).

13–عبد الله درويش، دراسات في علم الصرف، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة–المملكة العربية السعودية–، (ط3)، (1408هـ–1987م).

14–عبد الله محمد النقراط، الشامل في اللغة العربية، دار الكتب الوطنية، بنغازي– ليبيا–، (ط1)، (د.ت).

15–عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم اللّغة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، (د. ط)، (1990 م).

16–علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بين النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، القاهرة، (ط1)، (2007م).

17–علي أحمد مدكور، طرق تدريس اللغة العربية، دار المسيرة، عمان، (ط1)، (2007م).

18–فهد خليل زايد، المستوى الكتابي، دار الصفوة، عمان، (ط1)، (2011م).

19–محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج، عمان، الأردن، (ط1)، (2006م).

20–محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، (ط1)، (2005م).

21–محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار الكندي، عمان، (ط1)، (2013م).

22–محمد محي الدين عبد الحميد، دروس التصريف القسم الأول: في المقدمات، وتصريف الأفعال، المكتبة العصرية، بيروت، (د. ط)، (1990م).

23–محمود إسماعيل صيني ومحمد إسحاق الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات–جامعة الملك سعود–الرياض، المملكة السعودية العربية، (ط1)، (1982م).

24–محمود سليمان ياقوت، الصرف التعليمي والتطبيق في القرآن الكريم، مكتبة المناط الإسلامية، الكويت، (ط1)، (1999م).

25–نايف خارما، علي حجاج، اللغات الأجنبية وتعليمها وتعلمها، علم المعرفة، الكويت، (د. ط)، (د.ت).

26–هادي نهر، الصرف الوافي دراسة وصفية تطبيقية، عالم الكتب الحديث، الأردن، (ط1)، (2010م).

المجلات:

27–أبو أوس الشمسان، مجابهة الضعف اللغوي، مجلة العقيق، مج 12،ع: 23–24، (محرم 1420هـ– ربيع ثاني).

28–جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية الأردنية لغير الناطقين بها، مجلة مجمع اللغة العربية الأردنية، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية.

29–سهى نعجة وجميلة أبو منعم، تحليل الأخطاء الصرفية في ضوء تقاطعاتها اللغوية، مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، المجلد19، العدد10، (تشرين الأول2012م).

30–منى العرجومي، هالة حسيني بيدس، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات –الجامعة الأردنية– مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج:42، ملحق:1، (2015م).

✓ **الرسائل الجامعية:**

31–بوخدو بشرى والسحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة في سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية)، الكليات العليا المتعددة التخصصات الناظور، رسالة ماجيستير، جامعة محمد الأول، وجدة، السنة الجامعية: (2014–2015م).

32–دلال بن عطاء الله، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى متوسط، مذكرة ماستر، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (2013م–2014م).

33–هنية عطية، أخطاء الأعداد في البحوث الجامعية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعينة من البحوث الجامعية الجزائرية، رسالة ماجستير، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، (2005م– 2006م).

34–وليد العناتي، تعليم اللغة العربية تغير الناطقين بها في ضوء اللسانيات التطبيقية، رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، كلية الدراسات العليا، آدار (1997) .

✓ **الدراسات السابقة:**

35–حورية بشير، المكتوب في المدرسة الجزائرية –تحليل إنشاءات تلاميذ الطور الثاني دراسة وصفية تحليلية طولية– رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، (2001 م–2002م).

36–فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار الكتب العلمية بيروت– لبنان، دار اليازوري، (د. ط)، (2009م).

فـهـــرس الموضـوعـات

الموضـــــــــوع	الصفحة
البسملة	**-**
شكر وعرفان	**-**
مقدمـــــة	أ...ب
المبحث الأول: المفاهيم الاصطلاحية والنظرية للدراسة	**06**
توطئة	**06**
المطلب الأول: التعريف بالصرف وأهميته في اللغة	**06**
أولاً: تعريف الصرف في اللغة والاصطلاح	**06**
ثانياً: أهمية دراسة علم الصرف في اللغة	**08**
ثالثا: ماهية الأخطاء الصرفية في اللغة	**09**
1. تعريف الخطأ اللغوي	**09**
الفرق بين الخطأ والغلط	**10**
2. التعريف بالأخطاء الصرفية في اللغة	**11**
المطلب الثاني: التعريف بنشاط التعبير الكتابي وأهم اللغوية ومزاياه	**12**
أولا: تعريف نشاط التعبير الكتابي	**12**
ثانيا: أهم المهارات اللغوية لنشاط التعبير الكتابي	**13**
ثالثا: مزايا التعبير الكتابي	**14**
المطلب الثالث: التعريف بمنهج تحليل الأخطاء ومراحله وأهميته في اللغة (منهج البحث)	**14**
أولا: نشأة ومفهوم بمنهج تحليل الأخطاء	**14**
مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء	**16**
1. الأخطاء الاستقبالية والأخطاء التعبيرية	**16**
2. الأخطاء الفردية والأخطاء الجماعية	**17**
3. الأخطاء الكلية والأخطاء الجزئية	**18**

مادة تحليل الأخطاء	18
ثانيا: مراحل منهج تحليل الأخطاء	20
أ– تحديد الأخطاء ووصفها	20
ب– تفسير الأخطاء	21
ج– تصويب الأخطاء	21
ثالثا: أهمية منهج تحليل الأخطاء في تعليم اللغة العربية وتعلمها	22
المبحث الثاني: الجانب التطبيقي للدراسة	24
توطئة	24
المطلب الأول: منهج الدراسة وأدواتها الإجرائية	24
أولا: منهج الدراسة	24
ثانيا: مدونة الدراسة وعينتها	24
1. مدونة الدراسة	25
2. عينة الدراسة	
ثالثا: خطوات الدراسة	25
المطلب الثاني: نتائج الدراسة و تفسيرها	25
أولا: تحديد الأخطاء الصرفية ووصفها وتصنيفها	25
ثانيا: عرض إحصائي لنتائج الدراسة	32
ثالثا: تفسير النتائج ومناقشتها	33
المطلب الثالث: الحلول والمقترحات	48
خاتمة	54
فهرس المصادر والمراجع	60...59
ملاحق	–
فهرس الموضوعات	–
ملخص الدراسة	–