الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحيى-جيجل-

كلية الآداب واللـغات

قسم اللغة والأدب العربي

الرقم التسلسلي:.....

عنوان المذكرة:

الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة، السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل –أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي.

تخصص: علوم اللسان العربي

إعداد الطالبة:

❖ ياسمينة قرين

إشراف الدكتور:

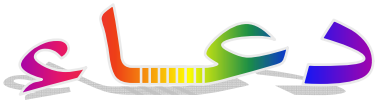
❖ بوزيد مومني

أعضاء لجنة المناقشة

1– الدكتور : الطاهر بومزبر	جامعة جيجل	رئيسا
2– الدكتور: بوزيد مومني	جامعة جيجل	مشرفا
3– الأستاذ: رياض بوزنية	جامعة جيجل	مناقشا

الموسم الجامعي: 2016–2017م

1437 –1438هـ



اللهم إنَّا نسألك علمًا نافعًا وعملاً متقبّلاً ورزقًا طيّبًا

اللـــهم إذا أعطيتنا نجاحًا فلا تأخذ تواضعنا.

وإذا أعطيتنا تواضعًا فلا تأخذ اعتزازنا بكرامتنا.

اللهم لا تدعنا نصاب بالغرور إذا نجحنا. ولا باليأس إذا أخفقنا.

وذكّرنا أنّ الإخفاق هو التجربة التي تسبق النجاح.

اللهم ساعدنا أن نقول كلمة حقّ في وجه الأعداء

ولا نقول كلمة باطل لكسب الأقوياء.

شكر وعرفان

قال الرسول صلى الله عليه وسلم: **"من لا يشكر الناس لا يشكر الله"**.

الحمد لله الكثير والشكر الجزيل لربّ النّاس أجمعين، الذي يسّر في أموري، وفّقني واع على إتمام هذا العمل.

أتقدم بالشرر الجزيل والامتنان الكبير إلى أستاذي المشرف الدكتور **"بوزيد مومني"** الذي لم يدّخر جهدا في توجيهي حينا، وتشجيعي حينا آخر، وتثمين جهدي أحيانا أخرى، كما أقدّر له صبره معي طيلة فترة إنجازي هذا البحث، فجزاه الله عنّي خير الجزاء.

كذلك أتوجّه بشكري لكلّ أساتذتي الذين تناوبوا على تدريسي طوال الخمس سنوات التي قضيتها في مسار البحث العلمي.

ولا أنسى تقديم عظيم الشكر والامتنان لأعضاء اللجنة المناقشة الذين تحمّلوا عناء قراءة المذكّرة وتصحيح أخطائها، وتقديم النّصح لي لإتمام ما فاتني من ضعف أو قصور.

ولا يفوتني أن أشكر كلّ من ساعدني من قريب أو بعيد على إتمام هذا العمل المتواضع.

فلكم منّي فائق الشكر والتقدير.

إهداء

إلى اللذان ينبض قلبي شغفا لذكرهما وتذرف دموعي قطرات غزيرة لحنانهما، وينحني رأسي طاعة لهما عند عطفهما، إلى من يطمئنّ قلبي لسماع صوتهما.

والداي الحبيبان حفظهما الله وأطال في عمرهما.

إلى إخوتي الذين أضيء بهم دربي: **ياسين، سعاد، فيروز، مريم وكوثر.**

إلى رفيقات دربي صديقاتي العزيزات: **نجية، صليحة، سهيلة، راضية، حنان وخولة.**

إلى من شاركتني حياتي ببؤسها وسعادتها، فكانت ذرّة تبعث الأمل والبسمة لحياتي: **لبنى.**

إلى كلّ من سعتهم ذاكرتي ولم تسعهم مذكّرتي أهدي ثمرة جهدي.

ياسمينة

مقدمـة

مقدمة:

بسم الله الذي علّم بالقلم علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على النبي المصطفى وعلى آله وصحبه وسلّم وبعد...

تؤدّي اللغة دورًا هامًّا في الحياة الإنسانية وفي التواصل الاجتماعي لا يُضاهيها في ذلك أيّة وسيلة أخرى من وسائل التواصل الإنساني كالرّموز، الإشارات، الصوّر والرّسوم وغيرها، وقد ربط علماء الاجتماع بين الحياة البشريّة واللغة، فقال أحدهم: إنّ الحياة الإنسانية مرتبطة بعاملين مُهمّين هما: اللغة والعمل؛ إذ كرّم الله سبحانه وتعالى البشر على سائر مخلوقاته باللغة، فقال «ٱلرَّحۡمَٰنُ ۝١ عَلَّمَ ٱلۡقُرۡءَانَ ۝٢ خَلَقَ ٱلۡإِنسَٰنَ ۝٣ عَلَّمَهُ ٱلۡبَيَانَ ۝٤» سورة الرحمان الآية من 1 إلى 4.

واللغة في حقيقة الأمر وجوهره ليست مجرّد أصوات تُرسل في الهواء، بل هي تجسيد حيّ لكلّ معارف الإنسان وخبراته، ودليل شخصيّته وهويّته، وهي بمثابة الكاشف عن مكنونات النفس والعقل، فالكلام الذي يؤدّيه اللّسان لا يصدر من فراغ، وإنّما يَسْتمِدُّ مادّته من مخزون عقله ومحصوله المعرفي والثّقافي.

ونظرًا لأهمّية اللغة البالغة في حياة الفرد والأمة، فقد اهتمّ العرب منذ القدم بلغتهم أيّما اهتمام، وحرصوا على سلامتها، فأنكروا الوقوع في اللّحن وتجنّبوه.

وبالرغم من الجهود التي بُذلت للحفاظ على اللّغة العربية، وحمايتها من ظاهرة اللّحن، إلاّ أنّها لم تسلم من هذا الدّاء الذي انتشر على ألسنة أبنائها انتشار النّار في الهشيم، وامتدّ على مرّ الأزمنة ليمسّ خاصّة النّاس عامّتهم، فصاروا يستهينون باللغة العربية ويتهاونون في تعلّمها، حتّى أنّهم أصبحوا لا يبالون بما يقعون فيه من أخطاء وعثرات، ثمّ سرى ذلك بين طلبتها، ما أدّى إلى تدنّي مستواهم اللغوي بشكل كبير.

مقدمة:

وتعدّ ظاهرة الأخطاء اللغوية باختلافها، النّحوية والصرفية والإملائية والصوتية والدّلالية والتركيبية، من أبرز الظواهر التي يعاني منها الطّالب الجامعي اليوم، نظرًا لما تُسبّبه من تدنٍّ واضح في المردود اللغوي والمعرفي له، لذلك فضّلنا أن تكون هذه الظاهرة موضوع بحثنا الموسوم بـ: الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة، السّنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل أنموذجا.

وقد اخترنا قسم اللغة والأدب العربي لاعتبارات لغوية تتوفر فيه ولا توجد في الأقسام الأخرى، إذ تُعدُّ اللغة العربية في هذا القسم مُعطى قاعدي وافتراضٌ أساسيّ بالنسبة للطّالب والأستاذ.

وبغية الكشف عن هذه المشكلة، حاولنا الإجابة على جملة من التساؤلات التي يمكن حصرها فيما يلي:

ما الأخطاء اللغوية الشائعة بين طلبة الجامعة في قسم السنة الأولى أدب عربي ليسانس على وجه الخصوص؟

ما المقصود بالخطإ الإملائي؟ وما هي الأسباب التي أدّت إلى انتشار هذا النوع من الخطاء بين طلبة الجامعة؟.

ويندرج موضوع بحثنا في مجال تعليميّة اللغات الذي يُعدّ أحد فروع اللسانيات التطبيقيّة، إذ هو ميدان مهمّ في تعلّم اللغات عامّة والعربيّة بصفة خاصة.

ولعلّ من أسباب ودوافع اختيارنا هذا الموضوع:

محاولة وضع حدّ لمشكلة من المشاكل اللغوية، عن طريق الكشف عنها والبحث في أسباب انتشارها بهذا الشكل الكبير.

إضافة إلى الدّافع الذّاتي والمتمثل في غيرتنا على لغتنا العربية بصفتها عماد أمّتنا ورمز هُويّتنا.

كذلك حاولنا معرفة مستوى طلبة السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل، ومدى استيعابهم لمختلف قواعد اللغة العربية، وبيان الخطاء الشائعة لديهم، ومعرفة الأسباب التي قادتهم إلى ارتكابها، بغية إيجاد الحلول المناسبة للحدّ من انتشارها.

وقد اقتضت طبيعة بحثنا أن نقسّمه إلى فصلين، فصل نظري وفصل تطبيقي مسبوقين بمقدّمة ومدخل ومتبوعين بخاتمة، حيث جاء الفصل الأول بعنوان: الأخطاء الإملائية وأسباب الوقوع فيها، وتضمّن مبحثين تناولنا في مبحثه الأول الأخطاء اللغوية الشائعة وأنواعها، وفي المبحث الثاني تطرّقنا إلى أسباب وقوع الطّلبة في الأخطاء الإملائية على وجه التّحديد.

أمّا الفصل الثاني فكان تطبيقًا لما تمّ استعراضه من مادّة علمية في الفصل النظري، وقد جاء بعنوان: الأخطاء الإملائية لدى الطّلبة، السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل أنموذجا دراسة ميدانية، حيث تطرّقنا فيه إلى تحليل الاستبيان الخاص بالأساتذة، ثمّ تلاه تحليل الاستبيان الخاص بالطّلبة، بعدما وضعنا النتائج المتوصّل إليها من خلال الاستبيانات في جداول.

وختمنا الجانب التطبيقي بخلاصة تناولنا فيها جملة من الحلول المقترحة التي من شأنها الحد من استفحال هذه الظاهرة بين طلبة الجامعة.

واعتمدنا في دراستنا لهذه الظاهرة على المنهج الوصفي، الذي يُعدُّ أكثر المناهج ملائمة لمثل هذه الدّراسات، وكذلك استخدمنا إلى جانبه الإجراء التحليلي والإحصائي من أجل استقراء نتائج الاستبيانات وإحصائها وتحليلها، ومن ثُمّ الخروج بنتائج الدّراسة.

أمّا فيما يخص الصعوبات والعراقيل التي واجهتها، فلا نستطيع الحديث عنها، لأنّه لا يكاد يوجد بحث يخلو من صعوبات، وهي من الأمور التي تمنح الباحث قوّة الإرادة ليبلغ مرأبه الأخير.

مقدمة:

وفي سبيل إنجاز هذا البحث، وبلوغ نتائج مرضيّة، اسْتندنا على مجموعة من المصادر والمراجع أهمّها على سبيل المثال لا الحصر (ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية لصالح بلعيد)، (الأخطاء الشائعة النحويّة والصّرفية والإملائية لفهد خليل زايد) وغيرها.

ولا نحسب أنّنا أحطنا بكلّ جوانب هذا الموضوع، لأنّه لا يخفى على احد أنّ مسائل اللغة كثيرة ومشعّبة، وغايتنا أنّنا قد حاولنا قدر استطاعتنا أن يحمل بحثنا هذا بين طيّاته إضافة وإفادة إلى ما سبقه من بحوث في مجال اللغة.

وفي الأخير نشكر الأستاذ المشرف الدكتور "**بوزيد مومني**" الذي لم يبخل علينا بنصائحه المفيدة والقيّمة طيلة فترة انجازنا لهذا البحث، وصبره الكبير علينا.

مدخل

المدخل:

تُعَدُّ اللُّغة في شَكْلَيْهَا المكْتُوب والملفوظ الجِسْر الوَاصِل بين الحياة والفكر، وأداة التواصل بين الناس باخْتِلاَفِهَا.

فالإنسان إِذَا تكَلّمَ بِلُغَةٍ ما يَكون بذلك قَدْ حَدَّدَ هُوِيَّتَهُ الحضارية والقومية، وإِذَا امْتَلَكَ لُغَتَهُ حَدَّدَ مَرْكَزَهُ في المجتمع، يقول **''سلمي بركات"** في كتابه **''اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها''**: «اللغة تواكب فكر الإنسان في مراحل حياته المتغيّرة، وتعكس ذلك الفكر، وترتبط ارْتِبَاطًا وَثِيقًا بِمَفَاهِيمه واتِّجَاهَاته ونظرته للحياة، وتَرْتَبِطُ اللّغة أيضا بِثَقَافة المجتمع والوُجود الوطني والقَومي والإنساني لأيّة أمّة من الأمم».[1]

فاللغة وإِنْ كانَت وَسِيلةٌ للتَّواصُل بين الأفراد والشّعوب فهي تُمَثِّل منْهجًا منْ مناهج التَّفكير والتَّعبير عن المعطَيَات الفكريّة، وكُلُّ مَا يدُورُ في الذِّهنِ منْ خواطِر ومشاعِر، فبِوَاسِطَتِهَا يَقُومُ الإنسان بأَدَاء مُخْتَلف عمليّات التفكير مِنْ تَفْسيرٍ وتحليلٍ وإدراكٍ واسْتنتاجٍ وغيرها.

كما أنّ اللّغة تظلُّ أداة التَّسجيل التي اعْتمدَتْها الشُّعوب والأمم مُنْذُ القِدَمِ في الحفاظ على موروثها الحضاري والثَّقافي من فنونٍ وآدابٍ وعُلومٍ، وعنْ طريقها استطاعت نقلَ هذا الموروث عبْر الأجيال جيْلاً عنْ جَيْلٍ.

ولأن اللغة ظاهرة إنسانية تضبطها مِنْ حيث كلماتها وأصواتها وعباراتها مجموعة من القواعد والأنظمة كالنظام الصوتي الذي تَتَوزَّعُ فيه الأصوات دُونَ وُجودِ أدنى تنافر بين صوت وآخر، والنظام الصّرفي الضَّابط بقوانينه الصّارمة، والنظام النَّحوي الذي لا نجدُ فيه أيَّ تعارضٍ بين قاعدة وأخرى، فقد استطاعتْ الاسْتِحواذَ على تفكير العلماء، ودفعِهِم إلى الاهتمام بها ودراستها.

[1] – سلمي بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007، ص 9.

حيث يُؤدِّي اتّباع هذه الأنظمة إلى عدم الخطإ حينَ القراءة أو الكتابة وحتّى الإعراب، كما أنّ الْتِقَاءَهَا يُوصِلُ إلى معنًى مفيدٍ من الكلام، سواءَ أكانَ منطوقًا أو مكتوبًا.[1]

فإذا كان التَّعبير عنْ مَكْنُونات الذِّهن، وتَجْسيد الفكر هو الغاية التي تسْعَى اللغة إلى بُلُوغِهَا، فإنَّ القواعد النحوية والإملاء هي الوَسيلةُ المثْلى لصَوْنِ اللِّسان والقَلم مِن الخطَإ، ورسْم الكلمات والحرُوف رَسْمًا صَحيحًا.

فحتَّى يكون المعنى المرادُ نقْلُهُ، أو الموروثُ المراد تَرْكُهُ للأجيال صحيحًا، لا بُدَّ أنْ تكون كِتابَتُنا صحيحة.

لأنَّهُ وكما أشَارَ الدكتور **"محمود ياقوت"** في كتابه **"فنّ الكتابة الصحيحة"** اللغة المكتوبة هي «لُغة التَّأليف العلمي والأدبي، وهي اللغة التي يمتدُّ أثَرُهَا عبْرَ السّنين، لأنّ الكلام يشغلُ وقتًا ثمّ ينتهي، في حين أنّ الكِتابة مُستمرَّة، وهي اللغة التي تَخْضَعُ للتَّنقيح والتَّعديل والإضافة حين يَسْتعينُ بها الإنسان، لتسجيل أفكاره وآرائه وخواطره، وهي لُغة العمل الرَّسْمي التي يَسْتخْدمُها الإنسان في نقل أدقِّ المعلومات، وهي لغة الصُّحُف اليوميّة التي يُطالعها ابن اللُّغة ليلًا نَهارًا، وهي اللُّغة التي يبْدَأُ الطفل في اكْتسابِها عن طريق التّعلُّم والمران والممارسة والتدريب المستمر».[2]

وعلى الرّغم من أنَّ اللغة المكتوبة لا تمتلك نفس الوسائل التّعبيريّة التي نجدُها في اللغة المنطوقة إلاّ أنّها تنْفرِدُ بالكثير من الخصائص التي تُميِّزُها وتُعينُها على تأديّة مختلف وظائفها التي يُمكنُ حصرها في وظيفتين أسَاسيَّتَيْن هما: الوظيفة التخزينية التي تسمَحُ بالاتصال عبر الزمان والمكان، والوظيفة التي تُحوِّلُ اللغة من المجال الشَّفهي أو النُّطْقي إلى المجال المرئي أو البصري.[3]

[1]- محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب جامعة طنطا، د ط، 2003، ص 9، (بتصرف).
[2]- المرجع نفسه، ص 11.
[3]- المرجع نفسه، ص 12، (بتصرف).

المدخل:

والاهتمام باللّغة قديمٌ قِدَمَ الإنسان نفسه، ذلك أنّها كانت ومَازالت وستَظلُّ حلقة الوصل التي تربط الماضي بالحاضر بالمستقبل، وبهَا يَحِقُّ للإنسان أنْ يَفْتَخِرَ، في المقابل واجِبُنا المحافظة على سلامتها وحمايتها ممَّا قدْ يَشُوبُهَا منْ لحْنٍ أو خطإٍ أو عجمةٍ، وأنْ لا ننظُرَ إليْها بوصْفها مجموعة من الأصوات وجُملة من الألفاظ والتراكيب، بل يتعيّنُ علينا عدَّهَا كائنًا حيًّا، فنُؤْمِنُ بقُوّتها ومُرونَتِها وقدرتها على مسايرة التقدّم في شتَّى المجالات والميادين.

فالتاريخ الثقافي الإسلامي، منذُ فجر الإسلام، وهو يرى أنَّ حياة الأمة إنّما هي في حياة لغتِها، «فقد كان السّببُ الدّاعي إلى نشأة "النحو العربي" هو مجرّدُ سماع لحْنٍ في كلام بعض النّاس، قال أبو الأسود الدُّؤلي: "دخلتُ على أمير المؤمنين علي بن أبي طالب عليه السلام، فرأيتُهُ مُطرقًا مُفكّرًا فقلتُ: فيم تُفكّرُ يا أمير المؤمنين؟ قال: إنّي سمعْتُ ببلدِكُم هذا "لحْنًا"، فأردتُ أن أضع كتابًا في أصولِ العربيّة. فقلتُ: إنْ فعلتَ هذا "أحييْتَنَا"، وبقيتْ فينَا هذه اللغة، ثم أتيتُه بعْدَ أيّام، فألقى إليَّ صحيفةً فيها: بسم الله الرحمان الرحيم، الكلام كلُّهُ اسمٌ وفعلٌ وحرفٌ، فالاسم ما أنْبأَ عن المسمّى، والفعل ما أنبَأَ عن حركة المسمَّى، والحرفُ ما أنبَأَ عنْ معنًى ليس باسمٍ ولا فعلٍ. ثمَّ قال: تتبَّعْهُ وزِدْ فيه ما وقع لكَ...». [1]

واللغة العربية كغيرها من اللغات الأخرى تُواجه اليوم نوعا من التهديد، فلا نكاد نقرأُ في الصُّحف والمجلات والكتبِ، وفي الواجهات والشوارع والطُّرقات، أو نستمعُ إلى ما يذاعُ ويُشاهدُ عبر أكثر الوسائل تأثيرا ومتابعةً كالإذاعة والتلفزيون من أخبارٍ وأحداثٍ ومحاضرات وبرامج، إلاَّ ونجدُ أنفَسَنا أمام كمٍّ هائلٍ من الأخطاء اللغويّة الفادحة في قواعد النحو والصرف والرسم والأداء.

وتعدُّ ظاهرة الأخطاء اللغوية عامة والإملائية خاصة بكلّ مستوياتها: القواعدية والصوتية من أخطر ما قدْ تواجهه اللغة العربية الفصحى اليوم، حيث لم تعد الظاهرة تقتصر على التلميذ في مراحله الدّراسية الأولى، بلْ أصبَحْنا نُلامسُ امتدادها وسطَ طُلاَّبنا، وداخل جامعاتنا.

[1] – بوعلام بن حمودة، مفاتيح اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية – بن عكنون– الجزائر، د ط، 2000، ص ج.

فمازِلنا إلى يومنا هذا، نلاحظ أنّ الطالب العربي في جامعاتنا «كثيرُ الخطإ في النحو، كثيرُ الخطإ في الإملاء، لا يَلْحَظُ علامات الترقيم، ولا تجري أفكاره على نحوٍ متَسلْسِلٍ».[1]

والخطر يكمنُ في كونه قد لا يكونُ مدركًا لمدَى خُطورة ما يصْنعُ بِلُغَتِهِ الفُصحى، ولا يَعي أهميّة أنْ يتكلَّم أو يكتُبَ دون خطإ قدرَ الإمكان.

ويستطيعُ الإنسان أنْ يُدركَ بجلاءٍ مكانةَ القواعد الإملائية والنحويّة، إذا ما علِمنا بأنَّ هذه الأخطاء تُشوِّهُ الكتابة، وتَعُوقُ عمليات الفهم والاتصال؛ «فالإملاء والنّحو مقياسان دقيقان للمُستوى التّعليمي الذي وَصَلَ إليه الفرد، يُضافُ إلى ذلك أنّ الخطأ فيهما قدْ يغيّرُ الحقيقة العلمية أو التاريخيّة».[2]

«وقد شبّه **الرسول محمّد – صلى الله عليه وسلّم**- في قوله: " أرْشِدوا أخاكُم، فإنّه قدْ ضلَّ" وقُوعُ الإنسان في الخطإ اللغوي بوُقوعه في الضَّلال، مؤكّدًا بذلك خطورة الخطإ اللغوي على الإنسان والمجتمع الذي يَقعُ فيه ».[3]

وبالرجوع إلى المعاجم العربيّة للبحث عن المعنى اللُّغوي لكلمة "خطأ" فإنَّنَا سنجدُ مثلا في "لسان العرب" لابن منظور فنجد:

«خطَأَ: الخَطَأُ والخَطاءُ: ضِدُّ الصّواب، وقدْ أَخْطَأَ، وفي التنزيل العزيز: «**وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ** » **سورة الأحزاب الآية 5.**

[1]- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 17.

[2]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 12.

[3]- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، (مرجع سابق)، ص 19.

وأخْطَأَ الطّريق: عَدَلَ عَنْهُ، وأَخْطَأَ الرّامي الغرض: لمْ يُصبه.

وخَطِئَ الرّجل يَخْطَأُ خِطْأً وخِطْأَةً على فِعْلِهِ: أذْنَبَ.

وأخطَأَ، يُخْطِئُ، إذَا سَلَكَ سَبيل الخَطَإِ عمْدًا أَوْ سَهْوًا، ويُقَالُ: خَطِئَ بمعنى أَخْطَأَ، وقيل خَطِئَ إذا تعمَّدَ، وأخْطَأَ إذا لم يُتَعَمّد.

وقال الأموي: المخْطئُ: من أراد الصواب، فَصَارَ إلى غيره.

والخاطئُ: من تعمّدَ لِمَا لاَ يَنْبَغِي.

ويُقالُ: خَطِئْتُ إذَا أَثِمْتُ، فأنَا أخْطَأُ وأَنَا خَاطئٌ.

والخَطِيئَةُ: الذنب على عَمَدٍ، والخِطْءُ: الذنب.» [1]

أمّا في **" المعجم الوسيط"** فنجد:

«(خَطِئَ)، خَطَأً، خَطْأً: أَذْنَبَ، أو تعمَّدَ الذنب، وفي التنزيل العزيز «**قَالُواْ يَـٰٓأَبَانَا ٱسْتَغْفِرْ لَنَا ذُنُوبَنَآ إِنَّا كُنَّا خَـٰطِـِٔينَ** »**سورة يوسف الآية 97**.

فهو خَطِئٌ، وخاطِئٌ، وهي خاطِئةٌ، (ج) خَوَاطئٌ، وفي المَثَلِ **"مِنَ الخَوَاطِئِ سَهْمٌ صَائِبٌ"** يُضْرَبُ لِلَّذِي يُخْطِئُ مِرَارًا ويُصيبُ مرّة.

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د ت، ج5، ص 96-97.

(أخْطَأَ): خَطِئَ، وغلِطَ، حَادَ عن الصّوابِ، وفي الحديث الشريف: **" مَنِ اجْتَهَدَ فَأَخْطَأَ فَلَهُ أَجْرٌ"**، ويُقَالُ: أخْطَأَ فُلاَنٌ: أذْنَبَ عمْدًا أو سَهْوًا.

والخِطْءُ: الذَّنْبُ، أو ما تُعمّدُ منه، وفي التنزيل العزيز :« **إِنَّ قَتْلَهُمْ كَانَ خِطْئًا كَبِيرًا» سورة الإسراء الآية 31.**

والخَطّاءُ: الكثير الأخطاء أو الخطايا، وفي الحديث الشريف: **" رُفِعَ عنْ أُمَّتِي الخَطَأُ والنسيان".**» [1]

أما في الاصطلاح اللغوي «فيُعْرفُ الخَطَأُ بأنّه الانحرافُ عمَّا هو مقْبولٌ في العُرف المتَدَاول وخارج المقاييس التي يُنظّمها النّاطقون، ويَنْظُرُ إليه بعض القدامى أنَّهُ شيءٌ مُشَوّشٌ يَنْبغِي إقْصَاؤُهُ واخْتفاؤُهُ ولاَ تَسَامُحَ فيه لأنّه يُؤدّي إلى الفساد اللغوي. »[2]

وكذلك يرى **" الدكتور صالح بلعيد"** في كتابه "ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية" أن الخطأ اللغوي هو «خروج المتكلم عن قواعد اللغة ونظامها، وهي أخطاء ناتجة إمَّا عن تعلُّمٍ فَاسِدٍ ، أو عن جهْلٍ بتلك المقاييس التي تضبط اللغة وتحكمها، وتتَّسمُ الأخطاء اللغوية، بخلاف الأغلاط بكونها مطرّدة تظهر باستمرار في لغة المتكلّم، والخطأ ما ليس له وجه على الإطلاق، وهو الخطأ الجليّ الذي لا يُجيزُهُ قياس ولم يأت به سماع، لذلك وجب تقويم تلك الأخطاء وصقلها لكي تكتمل الملكة اللغويّة عند المتكلّم. »[3]

[1]– مكتبة الشروق الدوليّة، المعجم الوسيط، مجمّع اللغة العربية الإدارة العامة للمجمّعات وإحياء التراث، مصر، ط4، 2005، ص 242.

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2011، ص 158.

[3]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، دط، 2009، ص 188.

فعلى الرَّغم من أنَّ الخطأ اللغوي قدْ مسَّ النَّاس جميعًا – المتَعلّمِين وغير المتعلّمين- إلاَّ أنَّ المشكلة تبدُو أكبر حين نُلاحظُ تفشِّي هذه الظاهرة داخل أقسام الأدب العربي على وجْه الخصوص، على اعتبار أنَّ حالهَا يُفترضُ أنْ يكونَ أحسن لُغويًّا عن باقي الأقسام الأخرى.

ذلك أنَّ طالب الأدب العربي من المفروض أنْ تكونَ اللغة العربية بالنسبة له تحْصيلُ حَاصِلٍ، لاعتبارات لُغويّة تتوفّرُ في الأدب ولا توجد في الأقسام الأخرى، ولكن مع ذلك ما تزال أقسامُنَا المختَصّة منها وغير المختصة تُعاني من هَفَوات الأَلْسِنةِ وعَثَراتِ الأقلام، وتُعايشُ نوْعًا منَ التَّدهوُر اللغوي النّاجم عنْ مُختلف هذه الأخطاء.

فمع أنّ اللغة العربية الفصحى هي لُغة التّعليم الرسميّة في جميع الأطوار التعليمية، إلاّ أنّها تُعاني قُصورًا وَاضِحًا بين طلاَّبنا، في الوقت الذي يَجِبُ أنْ يكون الطّالب فيه قدْ اسْتوْفى جميع قواعدها وضوابطها وتجاوز مرحلة ضُعفه اللُّغوي، بوصف المرحلة الجامعيّة نتاجُ جُهْدٍ لمراحِلَ تعليمية سابقة كَفيلةٌ بأنْ يَمْتَلِكَ بعدها الطّالب الكمّ الوافر من الحقائق اللغوية حول لغته.

إلاّ أنّنا نسجّلُ عجزًا لغويًّا كبيرًا، وتدنٍّ واضح في المستوى الأدائي بحيْثُ لا يزَالُ الطّالب يُواجه صُعوباتٍ في التّعامُل بها داخل وخارج أقسامنَا، ويرْتَكِبُ عديدَ الأخطاء في حقِّها.

ويتخذُ الخطأ اللغوي «أشكالاً مختلفةً، ومظاهر شاملة، فيُصيبُ الأصوات اللغوية، أو الصور البنيويّة أو التراكيب النحوية أو الطرائق البيانية، وقدْ عُرِفَ هذا في مختلف اللغات الإنسانية» [1] بما فيهم اللغة العربية كما سبق وأشرنا.

«على أنّ أكثر ما يتجلّى به الضُّعف في العربية هو الأخطاء الإملائية النّاتجة عن عدم معرفة أصول الكتابة الصحيحة، أو قواعد الإملاء، أو عن تلَقّيها خلاف الصواب عمّن لم يُتقن مهاراتها، ممّن نهضَ بتدريس اللغة

[1] – زين كامل الخويسكي، العربية كتاباتها ومصادرها وقطوف من ثمارها، دار المعرفة الجامعية، د ب، د ط، 2006، ص 110.

العربية، وذلك لدواعٍ شتَّى »[1] قد تكونُ نفسيّة أو اجتماعية تتعلّقُ بالأستاذ وطريقته في التدريس، أو بالطالب في حدِّ ذاته، وقد تكون لغويّة تربويّة تتعلّقُ بالمناهج الدّراسية والأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية، أو قد ترتبط بالبنية اللغويّة العربية الصوتيّة والشكليّة ومدَى صُعوبتها إذا ما تعلّق الأمر بما يلي:

أ- اختلاف المكتوب عن المنطوق: وهو ما يتجلّى في حذْف بعض الحروف المنطوق بها من الكتابة، أو زيادة بعض الحروف في الكتابة دون النطق بها مثل حذف المد في أسماء الإشارة (هذا، هذه...)، وزيادة الواو في كلمة (عمرو).

ب- التعدّد في رسم صور بعض الحُروف مثل:

- التعدُّد في رسم أنواع من الهمزات لدَواعٍ مختلفة(أ إِ ؤ ئ ـئـ ء).
- حالات الهمزة في بداية الكلمة نحو: (استغفر، أكرم).
- الألف الليّنة من مثل: (دَعَا، رَمَى).

ج- حذف حروف العلّة لالتقاء السّاكنين في كلمة واحدة، وذلك في مواقع من الكلمات مثل: (سَعَت، سعتَا، سَعَوا، يَسْعَون، تسعون).

د- أحكام الوصل والفصل والحذف في بعض الكلمات والتراكيب، مثل: (منْ، مَا، لاَ)، (مِمَّا، مِمَّ، عمَّا، إمّا، ألاَّ، أنْ لاَ، إلاَّ، إلاَمَ...).

هـ- اعتماد رسم أنواع من الكلمات على بعض معارف النحو والصرف (بعض الهمزات والألف اللينة المتطرّفة والتاء المربوطة).

[1] - يحي مير علم، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية، دمشق، 10-3- 2009 ، www.alukah.net/literature language.

و– ازدواجية اللغة بين الفصحى والعاميّة أو اللّهجة لدَى كثير من المتعلّمِينَ، وما ينتُجُ عنه منْ انْحصار للفُصحَى، واستفحال العاميّة وشُيُوعها، وكذلك الخلط بين الحروف المتقاربة في مخارجها أو صفاتها مثل: العين والغين، الذال والزاي، القاف والكاف، الهمزة والعين...

ي– الخلط بين الحروف المتشابهة في الرّسم أو الصورة، مثل: الألف المقصورة والياء نحو: (فتى، فتي).[1]

وقد اتّسَم التعريف الإجرائي للخطإ الإملائي على وجه التحديد – في عديد الدّراسات – بالاختلاف، حيث عرّفه **"أمين بدر علي الكخن"** بأنّه «الخطأ الناتج عن عدَم مقدرة المتعلّمين كتابة القطعة الإملائية أو الجمل التي أُعدّت لاختبارهم وفْقَ إجراءات البحث كتابة صحيحة. وحدَّده الدكتوران: **"مهدي صالح هجرس"** و **"كامل ثامر الكبيسي"**بعدَم قدرة الطلبة كتابة كلمات القطعة التي أُعِدَت لاختبارهم وفْقَ إجراءات البحث كتابة سليمة يتطابق رسمها مع رسم القطعة الاختبارية، سواءً أكان الخطأ في شكل الكلمة كَكُل، أم في جزء منها».[2]

«وخلص **"محمد رجب فضل الله"** في دراسته، إلى أنّ الخطأ الإملائي هو ذلك الخطأ المسبّب في قلب المعنى، وغموض الفكرة والذي يقع دائما في هجاء الكلمات، وزيادة أو حذف الحروف من مبنى الكلمات، وفي الفصل والوصل بينها، وفي التّفخيم، وإبدال الحروف، وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يُعيق المتعلّم عن متابعة دراسته، والانتقال منْ مرحلة إلى أخرى. ذلك أنّ التخلف في الإملاء يَعْقَبُه لا محالة تخلّف في كل المواد الدراسيّة».[3]

وبناءً على هذا وكلُّ ما سبق، وحتّى لا نقع فريسة لسُخْفٍ مأثور مفَادُهُ **"**خطأٌ مشهور خير من صواب مهجور**"**، وحفاظًا على المكانة العاليّة التي تحتلُّها لُغتُنا العربيّة في العالم من جهة، وحتى لا يُصبحَ هذا الضعف

[1]– يحي مير علم، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، (مرجع سابق)، (بتصرف).

[2]– نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، دت، ص 28.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

عند الطالب أمرًا عاديًّا طبيعيًّا، لا يستحي منه ولا يعي خطورته على مستقبل هذه اللغة، ينبغي تشخيص هذا الدّاء الذي أطَاحَ بِلُغَتِنَا، ومعرفة الأسباب الحقيقية الكامنة خلف هذه الظاهرة، ومنْ ثمَّ السَّعي إلى إيجاد الحلول الممكنة لمعالجتها والحدِّ من انتشارها، وخلق إمكانيات جديدة تتلاءَمُ مع نوعيّة المشكلات المطروحة ضِمْنَ هذا الموضوع، والمتَسبّبةُ في شيوع الظاهرة رغم الاتساع الكبير الذي شهدته العمليّة التعليمية في بلادنا من جميع الجوانب.

فاللغة العربيّة تظلُّ بالنسبة لنا لُغة القرآن الكريم، ولُغتنا القومية والتراثية، وتعلُّمها وإتقانُها فرضٌ واجبٌ علينا كما قال "ابن تيمية": «إنَّ نفسَ اللغة العربية من الدين ومعْرِفتُها فرْضٌ واجبٌ، فإنَّ فهم الكتاب والسنّة فرض، ولا يُفهم إلاَّ بفهم اللغة العربية، وما لا يتم الواجب إلا به، فهو واجب.» [1]

كما أنّ المرحلة الجامعيّة هي المرحلة التي يَسْعَى فيها الأستاذ والطّالب إلى تطوير البحث العلمي والوصول به إلى الرقي والازدهار، وتسخيره لخِدمة المجتمع، والاستفادة منه في جميع الميادين، وتطوّر أيّ بحث علمي مرهون بالإتقان الجيّد للّغات ومنها اللغة العربية.

والجامعة ليست هي المرحلة التي نسْمَحُ فيها بأن تُعاني لُغتنا العربية هذا النوع من التلوث والتّدهور اللغوي، في ظل هذا الإهمال والضعف الذي تشهده من قِبَل طلاّبها.

وخلاصة القول أنّنا نعيش أزمة لغويّة داخل جامعاتنا، وأنّ ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين طُلاّبنا تُعدُّ حجرة عثرة أمام تقدّم اللغة العربية الفصيحة عامّةً، والعملية التعليميّة التَّعلُّميَّة بشكل خاص.

لذا واجبنا أنْ نغوص في أعماق هذا الضعف اللُّغوي لدى الطلبة ونتقصّى أسبابه، عَسَانَا نتوصّلُ إلى حلول جادّة للحدّ من هذه الظاهرة.

فقد قيل: اللّحن في المنطق أقبح منْ آثار الجدري في الوجه.

[1] – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 23.

الفصل الأول: الأخطاء الإملائية وأسباب الوقوع فيها.

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية الشائعة وأنواعها.

أولا: الأخطاء اللغوية.

ثانيا: أنواع الأخطاء اللغوية.

1- الأخطاء الصوتية.
2- الأخطاء الدلالية.
3- أخطاء في التركب.
4- الأخطاء الصرفية.
5- الأخطاء النحوية.
6- الأخطاء الإملائية.

المبحث الثاني: أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية.

أولا: أسباب تتعلق بالطالب.

ثانيا: أسباب تتعلق بالأستاذ وطريقته في التدريس.

ثالثا: أسباب تتعلق بالمناهج التعليمية والأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية.

رابعا: صعوبة اللغة العربية الفصيحة وقواعدها.

المبحث الأول: الأخطاء اللغوية الشائعة.

أولا: الأخطاء اللغوية:

ظلّت اللغة العربية شامخة الفروع، راسيّة الأصول بين أهلها ووسط أبنائها، مُحَصّنة المفردات والتراكيب والدّلالة، مَتِينة في بنْيَتِهَا وأساليبِها، يَحْمِيها العرب الأقحاح من كلّ ما قد يشوبها أو يصطدم بها من مخاطر تُهدِّدُ سلامتها ومكانتها، بحيث تُرشِدُهم سليقتهم المتأصِّلة فيهم وفطرتهم العفويّة إلى ذلك، فإن حادَ أحدهم عن الصّواب وجَّهوهُ، وبيَّنوا له الصّواب من الخطإ.

إلى أن أُنْزِلَ القرآن الكريم بلِسانٍ عربي مبين، وزادَها بذلك الله سبحانه وتعالى تميُّزًا وتألُّقًا بأنْ جعلَها لغةً لكتابِهِ العزيز، وخصّها بأن تكون لغةً لعبادَتِهِ، فقال: «إِنَّآ أَنزَلْنَـٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ» **سورة يوسف الآية2**.

وبهذا لم تقتصِرْ اللغة العربية على كونها أداة تواصل، بل ارتبَطت أيضا بالدّين الإسلامي، فأصبحت رابط الأمة العربية الإسلامية ومُوحّدَها في مختلف أقطار العالم.

يقول **"عبد الكريم خليفة"** «ونحن عندما نتحدّث عن الفصحى إنّما نتحدّث عن العربية لغةُ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، اللغة الجامعة لتراث أمَّتِنا العربية على امتِدادِها من أقصى المغرب العربي إلى أقصى مشرقه، وفي عمقها التاريخي عبر القرون منذُ العصر الجاهلي ونزول القرآن الكريم وحْيًا على قلب الرسول صلى الله عليه وسلم بلسانٍ عربي مبين حتى وقتنا الحاضر.»[1]

[1]– عبد الكريم خليفة، اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2003، ص 16.

غير أن هذه اللغة الفصيحة، وعلى مرِّ الأزمنة أصابها داء اللحن، ما دفعَ بعلماء اللغة العربية إلى تقْعِيدها بوضع قواعد نحوية وصرفية ضابطة حِفاظًا على سلامتها، ولم يتوقّفوا عند ذلك الحد، بل سارعوا إلى تأليف مؤلّفات خاصّة للتنبيه من الوقوع في الخطإ والخروج عمّا وضعوه من قواعد، فكان من ذلك كتاب **"ما تلحن فيه العوام"** للكسائي (**189**هـ)، و**"ما يلحن فيه العوام"** للأصمعي (**216**هـ)، وكتاب **"إصلاح المنطق"** لابن السكّيت (**244**هـ)، و**"لحن العوام"** للزبيدي (**379**هـ) وغيرها.

ثمّ نشطت بعد ذلك حركة التّأليف في اللّحن والتصحيح اللغوي عند القدماء بعد دُخول الأعاجم في الإسلام، ما سبّب اختلاط الألسنة غير العربية باللسان العربي، وشُيُوع هذه الظاهرة على ألسنة الخاصّة، فضلا عن شيوعها على ألسنة العامّة.

واستمرّت حركة التصحيح اللغوي حتى العصر الحديث، بعدما زَحَف اللَّحن إلى المستوى الكتابي للُّغة العربية، فكان الهدف من التأليف، فضلا عن تتبُّع الأخطاء اللغوية وتصويبها، التّنبيه على ما قد يقعُ فيه الكُتّاب من أخطاءٍ، ومثال ذلك **"زهدي جار الله"** في كتابه **"الكتابة الصحيحة"** والذي نبّه فيه إلى أخطاء لم تقع لكنّه يحتمل وقوعها [1]، وكذلك **"أحمد مختار عمر"** في **"أخطاء اللغة العربية الشائعة عند الكُتّاب والإذاعيّين"** و**"تحريفات العامية للفصحى في القواعد والبُنْيَان والحروف والحركات" "لشوقي ضيف"** وغيرها. [2] ورغم ما بُذِلَ من جهدٍ للحفاظ على هذه اللغة، إلاّ أنّها لم تستطع الخروج سالمة، بحيث اسْتمرَّ امتداد إصابتها بهذا الدّاء إلى يومنا هذا.

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 68- 69، (بتصرف).
[2]- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006، ص 12، (بتصرف).

وممّا زاد الأمر صعوبة، انتقال هذا اللّحن وتفشّيه بين أبنائها، فما كان إلاَّ أن فصلوا بين لغة التّعبير عن أمور الحياة اليومية، ولغة الثقافة والتعليم، بعدما استصعبوا قواعدها وضوابطها، فانحصرَ مجال اللغة العربية الفصيحة في المجال العلمي، وخُصَّت هذه الأخيرة بالطبقة المتعلّمة غالبًا.

أمّا في وقتنا الحاضر فتعكس الجامعات العربية بشكل عام والجزائرية بشكل خاص عقبات هذا الامتداد حيث تشْهَدُ أحوالًا انْتِكاسيّة –إن لم تكن كارثيّة – للغة العربية داخل أقسامها وبين طلاّبها وحاملي لِوائِها.

فلم يعُد طالب اللغة قادرًا على استيعاب مهارات لغته الأم من قراءةٍ وكتابةٍ، ناهيك عن طُلَّاب التخصصات الأخرى.

وأمام هذه الوقائع والاضطرابات تجِدُنا نقفُ في مواجهةٍ لأشدِّ الظواهر خطورة على لُغتِنا العربيّة من جهة وعلى العملية التعليميّة في بِلادِنا من جهة أخرى، ألا وهي ظاهرة تَفشِّي واسْتِفحال الأخطاء اللغوية في الصّفوف التعليميّة، الجامعيّة خاصّة.

وتعدُّ الأخطاء اللغوية من أبرز مظاهر الضعف اللغوي لدى مُتَعلّمي اللغة اليوم، بما باتَتْ تتْرُكه فيهم من أثرٍ سلبي، نفسيًّا واجتماعيًّا واقتصاديًّا وحضاريًّا، إضافة إلى الأثر اللغوي على مستوى الاتّصال بمُختلف أشكاله ومقاماته التي يرد فيها.[1]

و«لذلك لا ريب في جعل العرب خاصّة حتّى يومنا هذا خُلُو التعبير من الخطإ موضع افتخارٍ بالفصاحة اللغوية التي تعني لدَيْهم بالضرورة الرقي الاجتماعي.» [2]

[1] – محمد أبو الرب، الأخطاء اللغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005، ص 19، (بتصرف).
[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فالوقوع في الخطإ اللغوي، والذي نقصد به استخدام المادّة اللغوية بصورة مخالفة لقوانينها، يُشير إلى التعلم الخاطئ أو الناقص أو المعرفة غير المكْتملة بقوانين اللغة الهدف أو اللغة الأم من قِبَلِ مُتَعلّميها. [1]

ويرى **"كريستال"** أنّ مفهوم الخطأ اللغوي يختلف «في معناه التقليدي الذي يقوم على مقدرة استخدام اللغة على التصرف وفْقًا لمجموعة مستويات تعبير حقيقية أو متخيّلة»[2] عن مفهومه في ضوء علم اللغة النّفسي الذي ينظر إلى الخطإ اللغوي على أنه يعود للأغلاط في الكلام الشفوي والمكتوب، والتي تُعزى بدوْرِها إلى عيب في الأوامر المرتبطة بعضلات الأعصاب في الدّماغ. [3]

ولا شكّ في أنّ الخطأ اللغوي يُشكّل مرآة عاكسة لقُدرة المتعلّم اللُّغويّة التي اكتسبها خلال مراحله الدراسية المختلفة والمتكاملة، «فإذا قال أحد مُتعلّمي اللغة العربية مثلا: صلّيت في المسجد اليرموك، فإنّه حينئذ يعكس مستوى من مستويات القدرة الذي يحتاجُ فيه إلى عدم إدخال (ال) التعريف على المضاف في الإضافة المعنوية، فيكون المتعلّم بناءً على ذلك قد وقع في خطإ لغوي»[4]

وعليه فإنّ الخطأ اللغوي يَتَأرجحُ بين كوْنِه ناجمًا عن المقدرة اللغوية والمتَمثِّلة في المدى المعرفي للطّالب بالنظام اللغوي، وبين كونه ناجمًا عن مستواه الأدائي؛ أو ما نَقْصِدُ به عملية الإنتاج الفعلي أثناء الكتابة أو القراءة.

ويَجْدُرُ بنا الإشارة إلى أنّ الأخطاء اللغويّة اتَّسمتْ بالتنوع والتّعدّد، تبعًا لاخْتلاف اتجاهات الدّراسات التي أجراها الباحثون على متعلّمي اللّغة.

---

[1]- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي، (مرجع سابق)، ص 43، (بتصرف).

[2]- المرجع نفسه، ص 44.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها، (بتصرف).

[4]- المرجع نفسه: ص 51.

ثانيا: أنواع الأخطاء اللغوية:

تعدّدَ تصنيف الأخطاء اللغوية التي يقع فيها مُتَعلِّموا اللغة اليوم، بتعَدُّد محاولات الكشف عنها، فاتّخذت أشكالا مختلفة بناءً على اختلاف اتّجاهات الدّارسين والباحثين في هذا المجال:

فمثلا: إذا تتبّعنا الدّراسة التي أجراها **"بيرت"**(Marina Burt)، **"تحليل الأخطاء في صفوف تعليم الإنجليزية بوصفها لغة أجنبيّة للكبار"** فإننا سنجدُ أنّ الأخطاء اللغوية تنحصر في نوعين:

يتمثّل النوع الأول في « الأخطاء التي تعوق الاتصال إعاقة واضحة بحيث تجعل المتلقّي يُخطئ فهم الرّسالة أو يُعيد الجملة غير مفهومة ».[1]

بينما يتمثّل النوع الثاني في «الأخطاء التي لا تعوق الاتصال بصورة ظاهرة.» [2]

وبناء على هذا التقسيم فقد أطلق **"بيرت"** على النوع الأول تسميّة الأخطاء الكليّة، إذ تؤثّرُ في التنظيم الكُلّي للجملة، على نحو:

أ– الترتيب الخاطئ للكلمات، مثل: (أحبّ المدرسة الولد تلك).

ب–أدوات ربط الجملة المحذوفة أو الخاطئة أو الواقعة في غير مكانها، مثل: (إن يدرس سوف ينجح).

ج– حذف المعينات التي تدلّ على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحويّة الشائعة، مثل: (كتبت القلم) بدلاً من (كتبت بالقلم).

د– تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات، مثل: (زرت المؤسّساتَ).

[1]– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، (مرجع سابق)، ص 60.

[2]– المرجع نفسه، ص 61.

في حين أطلق على النوع الثاني تسميّة الأخطاء الجزئية، إذْ تؤثر في عنصر واحد من عناصر الجملة وتتضمّن هذه الأخطاء: تصريف الاسم والفعل، الأدوات والأفعال المساعدة، صوغ كلمات الكلم وغيرها.

وفي هذا النوع قد يستطيع السّامع أو القارئ فهم المقصود منَ الرسالة اللغويّة رغم وجود الخطإ فيها، مثل قولك: (سوف لن يأتي المعلّمين غَدٍ لتنفيذ البرنامج)، وقد يكون خطأٌ واحدٌ كفيلاً بإساءة الفهم أو عدم الفهم أصلا، مثل قولك: (سيزور الباحثين) بدل قولك: (سيزور الباحثون)، ما يدفع بالسّامع أو القارئ إلى فهْمٍ يُخالفُ المعنى المراد.[1]

أمّا علم النفس فقد قسّم الأخطاء اللغويّة على نحو ما عرضه **"داود عبده"**، الذي أشار إلى أنّ المتكلّم يمرّ بمرحلتين عند التعبير عن نفسه: مرحلة التخطيط ومرحلة التنفيذ، إلى:

أ– أخطاء تنتج عنْ إعادة النّظر في التخطيط: مثل التردّد قبل البدء بالنّطق، والتصحيح المباشر لكلمة أو جملة قيلت أو على وشك الانتهاء من قولها، بعد إدراكه أنّها لا تصلح للتعبير عمّا يريده بدقّة.

ب– أخطاء ناجمة عن خطإ في التنفيذ، مثل:

– **التهيّؤ أو التّوقُّع**: حيث يقوم المتكلّم بتغيير صوتِهِ استعدادًا لنُطْقِ صَوْتٍ تالٍ، كما هو الحال في: (سمس) بدل (شمس)، ويشمل هذا النوع أخطاء أخرى كأخطاء القلب المكاني، مثل قولك: (وزراء الرّئيس) بدل قولك: (رئيس الوزراء).

– **المثابرة أو الإتباع**: إذْ يقوم المتكلّم بتغيير صوتٍ تالٍ بسبب تأثير نطق صوت سابق أو كلمة سابقة، مثل: (شمش) بدل (شمس).

[1]– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، (مرجع سابق)، ص 61-62، (بتصرف).

– **المزج**: حيث يلفظ المتكلّم الجزء الأول من كلمة والجزء الأخير من كلمة أخرى، وذلك عندما يُحاول النّطق بكلمة مَا ثمّ يغيّر رأيه قبل إنهائها.

ومنَ الأخطاء التي أشار إليها **"داود عبده"** أيضا، عدم قدرة المتكلّم اسْتِحْضار الكلمة المقصودة.[1]

في حين يرى **"صالح بلعيد"** في كتابه **"دروس في اللسانيات التطبيقية"** أنّ اللغة تطوّرت بتطور فكر الإنسان عبر مراحل عديدة، وأنّها أخذت عدّة مستويات تعبيريّة، اسْتعملت فيها معاني ودلالات صريحة في موضعها الأصلي، بحيث لا يَتبادَرُ إلى الذهن سوى صورتها الأولى المتعارف عليها إذا ما وُظّفتْ، كتوظيف كلمة (كتاب) للدّلالة على الشيء المعروف أنّه يُقرأُ فيه.

في المقابل اسْتَعْمَلَتْ معاني ودلالات في غير موضعها الأصلي المتعارف عليه، فتم توظيفها بمعنى مجازي يخدم السّياق، وهذا النوع يأخذ عدّة ملامح بحيث يبدوا أحيانًا أنّه عُدُولًا عن الصّواب أو كما نسمّيه **"خطأ"**.

وانطلاقا من هذه الحقيقة قسّم الخطأ إلى نوعين:

أ– «**خطأ نظامي**: وهو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة، لكنّه يُهيّئ للمُتعلّم الإستراتيجية التي يتّبعها والمنهجية المناسبة لاكتساب الملكة التبليغية.

ب– خطأ غير نظامي: وهو الخطأ الناتج عن الأداء.»[2]

وبناءً على ما سبق من تقسيمات نلاحظ أنّ كلّ باحث قد قسّم الأخطاء اللّغوية وفْقَ مجال دراسته، فمثلا **"علم النفس"** صبَّ جُلَّ اهتمامه على الأخطاء الأدائية، والتي يُطلق عليها البعض **"زلّات اللّسان"**.

أمّا **"بيرت"** فقد نظر إلى الأخطاء اللغويّة حسب المدى التأثيري لها على الوظيفة الاتصالية للغة، إنْ كان ذلك التأثير كُلّي أو جزئي، ثم قام بتصنيفها بناءً على ذلك.

[1]– محمد أبو الرب، الأخطاء اللغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي، (مرجع سابق)، ص 62–63، (بتصرف).

[2]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2011، ص 131– 132.

في المقابل قسّمها **"صالح بلعيد"** بحسب الاستعمال المجازي للدّلالات والمعاني في السياق، ومدى الضرر الذي تلحقه باللّغة، وهو في هذا الموضع يرى أنّ الأخطاء النّظامية أشدُّ ضررًا على اللّغة من الأخطاء غير النظامية.

وعلى غرار هذه الأنواع السابقة الذّكر، وبالنّظر إلى الأخطاء اللّغويّة المرتكبة أثناء سيرورة التعلّم، وداخل المؤسّسات التعليمة ونخصّ بالذكر الجامعات، فإنّنا سَنَصلُ إلى أنواع أخرى للأخطاء اللغويّة، تختلف عن سابقاتِها في أنّها قد قُسِّمت وِفْقَ معرفة الدّارس بقواعد وأنظمة ومستويات اللغة باختلافِها، ومدى إجادَتِهِ لها، فكان من ذلك:

1- الأخطاء الصوتية:

من المعلوم في حقل الدّرس اللغوي، أنّ اللغة مجموعة أنظمة، وأنّ كُلّ لُغة تنفرد بأنظمتها الخاصّة التي تميّزها عن غيرها، ويُعدّ النظام الصوتي من أبرز هذه الأنظمة، كون اللُّغة « تقوم على ربط مضامين الفكر الإنساني بأصوات منطوقة تُحدِثُها عمليّة الكلام»[1]، حيث تتكيَّفُ أعضاء النطق لدى الإنسان لأداء مختلف أصوات هذه اللغة، بشكل يسمح بانطباع تراكيبها في ذهنه، وعلى هذا الأساس يُعدُّ الكلام وظيفة إنسانية مكتسبة غير غريزية، تختلف اختلافا جوهريا من مجتمع إلى آخر، لأنّه ميراث تاريخي ونتاج اجتماعي. [2]

ضف إلى ذلك أنّ اللغة مجموعة من الأصوات لكُلٍّ منها مخرج يصفه وحرف يُجسّدُه عند الكتابة، ويُميّزُه عنْ غيره من الأصوات الأخرى.

أمّا فيما يخُصُّ الأخطاء المصنّفة ضمن هذا المستوى فهي حسب ما جاءت به الأستاذة **"نسيمة ربيعة جعفري"** في كتابها **"الخطأ اللّغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية"** أخْطَاءٌ تُخِلُّ «بالعلاقة بين الدّليل الكتابي

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2009، ص 159.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها، (بتصرف).

والدّليل الصوتي، حيث تظهر الصورة الصوتية والكتابية (المقروءة والمكتوبة) بصورة لا تترجم بدقّة البنية الصوتية والكتابية للكلمة المكتوبة، نسْخًا أو إملاءً ويظهر هذا الصنف من الخطإ واضحًا في النظام المكتوب دون النظام المنطوق للغة.» [1]

ذلك أنّ تِبْيان هذا النوع من الأخطاء يفرض بالضرورة اللّجوء إلى اسْتعمال الكتابة الصوتية من أجل تحديد فيما إذا كان هذا الخطأ قلبا أو إبدالاً أو حذفًا أو إضافةً.

وتسمح الكتابة الصوتية أيضا بتسجيل كل الظواهر التي قدْ تَعتَري النطق من تفخيم وترقيق وإظهار وإخفاءٍ وإقلابٍ وجهر وهمس، إلى غير ذلك من الظواهر التي تميّز الملفوظ عن المكتوب. [2]

في المقابل يرى **"البدراوي زهران"** أنَّ «مشكلات المستوى الصوتي بكُلّ جوانبها لا تبرزها الكتابة وإنّما الذي يبرزها هو النطق والأداء»[3]، بحكم أنّ الكتابة بإمكانها أنْ تخفي كثيرًا من عيوب النّطق والكلام، كما أنّ الطالب الجامعي على علمٍ مُسبق بقواعد اللغة بحكم مُروره هو الآخر بمراحل تعليميّة سابقة، حتى وإن لم يُجدْ استعمالها، ومن النماذج التي يقع فيها الطلبة في هذا النوع من الأخطاء:

- إبدال (السين) (صادًا) على نحو، قولهم (سحن) بدل قولهم (صحن)، وذلك لتقارب الصوتين مخرجًا وصفة.
- إبدال حرف (الغين) (خاءً) كقولهم: (خسل) بدل قولهم: (غسل)، وذلك لأنّ مخرج الصوتين واحد، كما أنّ الخاء هو النظير المهموس للغين، وبهذا تُنطق (الغين) (خاءً).
- إبدال حرف (القاف) بحرف (الكاف) مثل كلمة (مكلاة) بدل (مقلاة)، وَ (كال) بدل (قال)، ويرجع هذا إلى قرب مخرج (الكاف) من (القاف).
- إبدال (الثاء) (تاءً) في مثل (توم) بدل (ثوم)، وذلك لوقوع مخرج (التاء) خلف مخرج (الثاء) مباشرة.

---

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، ص 127.

[2]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها، (بتصرف).

[3]- البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، دار الأفاق العربية ، القاهرة، ط1، 2008، ص 37.

– إبدال (الضاء) (دالا) مثل قولهم: (أحدرت) بدل قولهم: (أحضرت).[1]

– إبدال (الطاء) (تاءً) مثل قولهم: (تواف حول الكعبة) بدل قولهم: (طواف حول الكعبة)، أو العكس؛ أي إبدال (التاء) (طاءً) مثل قولهم: (فطرة) بدل قولهم (فترة).

– إبدال (الظاء) (زايًا) مثل قولهم: (نزرت) بدل قولهم: (نظرت).[2]

2– الأخطاء الدلالية:

يقول **"صالح بلعيد"** في كتابه **"ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية"**: «إنّ عدم غِنَى المحصول اللغوي للطلبة –بلْ فقْره عند بعضهم– يجعلهم يوظّفون كلمات وتراكيب في سياقات تَنْزاحُ بها عنْ مدلولها الأصلي.»[3]

فالوقوع في مثل هذا النوع من الأخطاء يفْضي بالضّرورة إلى وُقوع الناطق في اللُّبْس،وعجزه عن إيصال الرّسالة الخطابية إلى المتلقي مثلما يُريدها، ذلك أن خروج السياق عن دلالته يعني الدخول في دلالات أخرى قد تكون صحيحة لكنّها غير المقصودة، وقد لا تُشكّلُ معنى صحيحًا أصلاً، على نحو:

– «قولهم: (وجَّهني الأستاذ بنصائحه الوفيّة) وهم يريدون (الوافية)، وقالوا أيضا: (على مدّ البصر) والصواب (على مدى البصر) لأنّ معنى (مدّ): مَدَدْتُ الشيء فامْتدَّ، والمادة الزيادة المتّصلة، ومدّ الله في عمره ومدّه في غيّه أي أمهله وطوّل له.»[4]

– استعمالهم «كلمة (أجهش) لغير معناها، أي يوظّفونها لمعنى البكاء الشّديد الذي تنهمر إثره الدّموع السجام والحق أنّ معناه أنْ يفزع الإنسان إلى غيره، وهو مع ذلك يريد البكاء، كالصبي يفزع إلى أمّه وقد تهيّأ للبكاء

[1]– لويزة برغوم وبسمة العايب، أثر الاستخدام العامي على اللغة العربية في المؤسسات التعليمية (الطور الابتدائي أنموذجا)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية الاداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر، 2016، ص 64-65، (بتصرف).

[2]– حميد آدم ثويني، الأمالي في أصول الكتابة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2006، ص 242- 243، (بتصرف).

[3]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009، ص 198.

[4]– المرجع نفسه، ص 198- 199.

فيُقالُ: جَهَشَ إليه يَجْهَشُ. وكذلك الإجهاش. يقال: جَهَشَتْ وأَجْهَشَتْ أي: تغرورق العينان بالعبرات ويهمّ صاحبها بالبكاء.» [1]

– الاستعمال الخاطئ لكلمة (تواجد)، يقول **"صالح بلعيد"**: « إذْ قرأنا في إعلانات لجنة الطلبة (على الطلبة التواجد بقوّة خلال الجمعيّة العامة) وهم يريدون بذلك أنْ يكونوا موجودين، إلاّ أنّ التّواجد معناه غير ذلك فهو يعني: أظهر وَجْدَهُ، أي حبّه الشديد»[2]، والصّواب أن يقولوا (على الطلبة أن يوجدوا) بدل قولهم: يتواجدوا.

– إجابة الطلبة على الأسئلة المنفية، «نحو: ألم تنجز البحث؟ فيقول الطالب: نعم وهو يريد أن يثبت بأنّه أنجزه، وهو خطأ لأنّه بذلك يكون قد أثبت النفي، والصواب أنْ يقول: بلى أنجزته.» [3] أمّا إذا كان الاستفهام غير منفي على نحو: أأنجزت البحث؟ فنجد الطّالب يُجيب قائلا: بلى، «وهو خطأ أيضا، لأنه نفى الإثبات، والصّواب: نعم أنجزته.» [4]

3- أخطاء في التركيب:

قليل ما ينتبه المقوّمون إلى هذا النَّوع منَ الأخطاء، بالرّغم من كون هذه الأخطاء التركيبيّة مُشينة، بحيث تُظهِرُ عدمَ فصاحة مُرتكبها، ومن بين تلك الأخطاء:

– «الاستعمال الخاطئ لصيغة (كلّما) فتراهم يكرّرونها في الجملة الواحدة (كلّما كانت القصيدة شاعرية كان لها الأثر البالغ لدى المتلقي)، والصّواب أنْ يقول: (كلّما كانت للقصيدة شاعرية كان لها الأثر البالغ لدى المتلقي) ذلك لأنّ (كلّما) كلمة مركّبة من جزأين (كلّ) ظرف زمان منصوب، و (ما) المصدريّة، ويدلّ التركيب على

[1] – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 199.
[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.
[4] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

التعميم والتكرار، ومن ذلك قوله تعالى: «كُلَّمَا دَخَلَ عَلَيْهَا زَكَرِيَّا ٱلْمِحْرَابَ وَجَدَ عِندَهَا رِزْقًا » **آل عمران الآية 37**، إذْ ضمَّنَ الله – عزّ وجلَّ– التكرار دونَمَا حاجة، إلى التكرار اللفظي.» [1]

وتُعدُّ هذه الميزة من فضائل اللغة العربية والتي تفتقر إليها لغات شتَّى، لذلك وجب علينا الحفاظ عليها، لا أنّ نُجرّد لُغتَنَا منها.

– «ذكر ما يدُلُّ على الفاعل حالة كون الفعل مبنيًّا للمجهول: (أُنتقد الشكلانيون من طرف الكثير من المعاصرين)، إنّ عبارة (من طرف الكثير من المعاصرين) تدلُّ على الفاعل، وهذا يُعدُّ إسرافا لغويّا يخلّ بتركيب الجملة، لأن بناء الفعل للمجهول يقتضي جهلا بالفاعل، والصواب أنْ يكتفي بالقول: (أُنتقد الشكلانيون) وإن كان الفاعل معلومًا فليس ثمّة مُسوغ لبناء الجملة للمجهول، وإنّما تُبنى للمعلوم على النحو الآتي: (انتقد الكثير من المعاصرين الشكلانيين). »[2]

– «يوظّف الطلبة أحيانا (واو) العطف مقحمة: (لا بُدّ و أنّه التزم منهجًا معينًا) (...) وكذلك إقحامهم لـ(سوف) في الجملة المنفيّة بـ (لن) كقولهم: (سوف لن أقع في مثل هذا الخطإ) ذلك لأنّ (لن) حرف يفيد النفي والاستقبال، فلمّا حصلت الفائدة بـ (لن) وحدها، عُدَّ إرْدافُها بـ (سوف) إقحامًا وحشوًا.»[3]

[1] – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 200.

[2] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3] – المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4- الأخطاء الصرفية:

يهتمّ علم الصرف بدراسة التغيّرات والتّقلبات التي تطرأ على بنية الكلمة، وبما يكون لحُروفها من أصالة وزيادة وحذف وإعلال وإبدال، وبما يعرض لآخرها ممّا ليس بإعراب ولا بناءٍ، وقدْ أوْلُوه العلماء عناية خاصّة لشِدّة الحاجة إليه، فقيل: إنّه يحتاج إليه جميع أهل العربيّة.[1]

وكان من الأخطاء ما مسَّ بنية الكلمة، أو ما عُرف بالأخطاء الصّرفية، وهي أخطاءٌ «تَطَالُ بنية الكلمة كعدم امتثال القاعدة القياسية في صياغة اسم الفاعل واسم المفعول، وكذلك جمع الأسماء جمعًا لا تجيزه القواعد الصرفية فتارة يضُمّون المكسور، وتارة يقصرون الممدود، وتارة يشدّدون المخفف، وتارة يخفّفون المشدّد، وتارة يزيدون في الكلمة، وتارة ينقصون منها.» [2]

وقد تنوّعت الأخطاء الصّرفية واطّردت، فكان منها:

– قولهم: (هذه النّظرية لاغية لما قبلها)، والصّواب قولهم: (هذه النظرية ملغية لما قبلها)، لأنّ اسم الفاعل من الفعل (ألغى) هو (مُلغٍ)، وأما (لاغية) فهو اسم فاعل للفعل (لغا)، ومنه قوله تعالى: «**لَّا تَسْمَعُ فِيهَا لَـٰغِيَةً» سورة الغاشية، الآية11**، و (لَغَا) معناه: يَلْغُو، لَغْوًا، أي قال باطلاً.[3]

– جمع الأسماء جمْعًا خاطِئًا ممّا يؤدّي إلى تغيير الدّلالة كقولهم: (الدّارسون الأكفّاء) بدل قولهم: (الدّارسون الأَكْفَاء)، و(الأكفّاء) جمع (كفيف)، أمّا (أكْفَاء) فهي جمع (كفء) وهي المقصود من قولهم، وكذلك جمعوا (سيّد) على (أسياد) في قولهم: (أصحاب المعلّقات كانوا أسياد الشعر وفحوله) والصّواب أنْ يقولوا : (سادة)

[1]- شعبان صلاح، تصريف الأسماء في اللغة العربية، دار غريب، القاهرة، د ط، 2005، ص 3، (بتصرف).
[2]- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009، ص 195.
[3]- المرجع نفسه، ص 195 -196، (بتصرف).

فقد ورد في لسان العرب: سادَ قومه يسُودهم سِيادة فهو سيّد وهم سَادة، فلا يحقُّ جمع الاسم بما لم يرد في المدوّنة العربيّة.

– الخطأ في ضبط عين الفعل الماضي والمضارع: مثل قولهم: (فَشَلَ) والصواب (فشِلَ)، وقولهم أيضا: (حَرِصَ) والصواب (حَرَصَ)، لأن القاعدة في الفعل الثلاثي تقول: أنّه إذا كانت عين الفعل في المضارع مفتوحة فهي في الماضي مكسورة مثل (يلْعَبُ، لعِبَ)، أمّا إذا كانت مكسورة فإنّ عين ماضيه تكون مفتوحة مثل (يضْرِبُ ضَرَبَ).

– إثبات ياء المنقوص النكرة في حالتي الجرّ والرفع: فيقولون: (فعل ماضي) والصواب (فعل ماض)، أمّا خَطأ بعضهم أنّهم يُعمِّمون قاعدة الحذف على المنصوب أيضا كقولهم: (كان شادٍ لهذه القصيدة) والصواب أن يقولوا (كان شاديًّا لهذه القصيدة).[1]

5– الأخطاء النحويّة:

«الخطأ النحوي هو نقص أو عدم القدرة على صياغة الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو، وذلك بعدم إتباع القاعدة النحويّة كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات وغيرها من الأخطاء»[2] التي تُرْتَكَبْ من طرف الطلبة والدّارسين، حيث تُعدُّ من أكثر الأخطاء شيوعا بينهم، «ومَردُّ ذلك إمّا إلى عدم إلْمامهم بالقواعد النّحوية نظرا لاستعصائها عليهم، وإمّا لعدم استحضارها وتمثّلها أثناء المشافهة والتحرير.»[3]

وتميّزت الأخطاء النحويّة بتعدّدها وتشبّعها واختلافها، فقد صنّفتها **"فوزية سلطان محمد على الشايف"** في مذكرتها **"الأخطاء النحوية الشائعة في كتابات تلميذات الحلقة الثالثة من مرحلة التعليم"** إلى أخطاء نحوية

[1]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 196، (بتصرف).

[2]– دلال بن عطا الله وعبد القادر بقادر، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014، ص 9.

[3]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 192.

في مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات، وأخطاء نحويّة في مجال الأفعال، وأخرى في مجال علامات الإعراب الأصلية والفرعية.[1]

أمّا **"صالح بلعيد"** فقد خلص إلى تخليص هذا النوع من الأخطاء فيما يلي:

– **التذبذب بين الياء والنون في الجمع المذكر السالم**: حيث نلاحظ نزوع الطلبة إلى إلزام الجمع المذكر السالم علامة إعرابية واحدة وهي (الياء) خاصّة في الأداء الشّفهي، وقد نجد من بين الطلبة من تأرجح بين علامتي الإعراب (الواو وَالياء) بشكل يكاد يكون اعتباطيّا، كقولهم: (اهتمَّ النحاة واللسانيين) والصواب قولهم: (اللسانيون) لأنّه معطوف على مرفوع، وقولهم: (في نظر الأدباء المهجريون)والصواب قولهم: (المهجريين) لأنّه مضاف إليه، فالقاعدة تنصّ على أنّ (الواو) هي علامة الرفع، و(الياء) علامة للنصب والجر.

– **الخلط بين علامتي المثنّى**: وغالبا ما ينتج هذا النوع من الأخطاء عن عدم الاستيعاب التام للقاعدة النحوية كقولهم: (في همزتا الإزالة) والصواب قولهم: (في همزتي الإزالة) لأنّه اسم مجرور، وكذلك قولهم: (مع ذكر نوعاه) بدل قولهم: (مع ذكر نوعيه) لأنّه مضاف إليه، وقولهم أيضا: (أجمع النّاقدَيْن) والصواب قولهم: (أجمع الناقدان) لأنّه فاعل.

– **الإعمال الاعتباطي للناسخ**: ونلاحظ هذا الخطأ خاصّة إذا ما فُصِلَ بين الناسخ واسمه بعنصر نحوي، فيختلط الأمر على الطالب ما يوقعه في الخطإ مثل قولهم: (كان لها دورًا حاسمًا) فعَدُّوا (دوْرًا) خبر (كان) والصواب أنّه اسمها، وأمّا خبرها فمحذوف تقديره (كائن) أو (مستقر).

ومن مواطن هذا النوع من الخطإ أيضا أن يَرِدَ الناسخ فعلاً تامًّا.[2]

– **الخلط بين علامات الأسماء الستة**: وهي: (**أبو، أخو، فو، ذو، حمو، هنو**): ويحدث الخلل في هذه الأسماء حين لا يوظف الطلبة علاماتها الإعرابية توظيفا دقيقا، إذ يعمد كثير منهم إلى إلزامها(واوًا) في جميع

[1] – دلال بن عطا الله وعبد القادر بقادر، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط، (مرجع سابق)، ص 69، (بتصرف).
[2] – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 192– 193، (بتصرف).

الحالات الإعرابية، بينما يُراوح بعضهم بين تلك العلامات دون إخضاعها للقاعدة الصحيحة كقولهم: (يبيّن الأديب ذي الطابع الهزلي) والصواب قولهم: (ذو الطابع الهزلي)، وكذلك قولهم: (لقد كان إليا أبي ماضي) بدل قولهم: (إليا أبو ماضي)، وأيضا قولهم: (فهو في ذلك يقلّد أبو القاسم الشابي) والصواب قولهم: (يقلّد أبا القاسم الشابي) لأنّ العلامات الإعرابية لهذه الأسماء هي (الواو) رفعا و (الألف) نصبًا و(الياء) جرًّا.[1]

– **عدم حذف علامة الرفع في الجزم**: منَ المعروف أنّ «علامة الجزم هي السكون، وقد ينوب عنها الحذف في مواضع معلومة (الأفعال الخمسة والأفعال المعتلّة)، وقد جاء في لغة الطلبة ما يلي: (لم يبنون آرائهم على منهجيّة معينة) والصواب (لم يبنوا) لأنّ علامة جزم الأفعال الخمسة هي حذف النون، وقالوا أيضا: (لم يدري) والصواب (لم يدر) ذلك لأنّ حذف حرف العلّة هو علامة للجزم في الأفعال المعتلّة.»[2]

– **عدم إلتزام قواعد العدد والمعدود**: «إنّ العدد والمعدود في اللغة العربية تضبط علاقتهما قواعد محدّدة معلومة، منْ حيث الجنس والعدد والحركة الإعرابية للتمييز، وتعامل الطلبة مع هذا الباب يكاد يكون تعاملاً اعتباطيًّا إذْ يندر أن تقرأ توظيفا صحيحا للعدد، وهذا ناتج إمّا عن جهل للقاعدة، وإمّا عن عدم تمثلها أثناء الأداء اللغوي، ومن أخطائهم في هذا المجال: (قسّمت البحث إلى ثلاث فصول) والصواب (ثلاثة فصول)، لأنّ العدد (ثلاثة) يُخالِفُ المعدود تذكيرا وتأنيثًا.»[3]

[1]– صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، (مرجع سابق)، ص 193– 194.

[2]– المرجع نفسه، ص 194.

[3]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

6- الأخطاء الإملائية:

إنّ الهدف من تعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية هو تمكين المتعلم من التّعبير عن أفكاره، والوُقوف على أفكار غيره، وأنْ يُبْرِزَ ما لديه من معان ومفاهيم ورغبات واحتياجات بلغة عربيّة سليمة نُطْقًا وكتابة، بحيث يُصبحُ باستطاعته فهم ما يقرأ وما يَسْمع، ولا يكون ذلك إلاّ من خلال إتقانه وتحكّمه في جُملة من القواعد النّحوية والصّرفية والقواعد الإملائية، التي تُعينه على تقْويم لسانه وعصم أسلوبه من الوقوع في الخطإ.

ذلك أنَّ إجادَتَهُ لقواعد النحو والصّرف يعني ضمان سلامة لُغته من الوجهة الإعرابية والاشتقاقية، أمّا إجادته لقواعد الإملاء فيعني حفظها من الأخطاء الكتابية التي غالبًا ما تكون سببًا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، فقد عُدَّت اللغة المكتوبة عنصرا أساسيًّا من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والموروث الثقافي والحضاري للأمم، وخير دليل على ذلك ما وصل إلينا من أدبٍ لأحقاب زمنيّة مختلفة.

ويبقى الإملاء وقواعده واحدًا من أهم فروع اللغة العربية، يبحث في بناء الكلمة من حيث وضع الحروف في موضعها حتّى يستقيم اللفظ والمعنى، لذلك قيل أنّه بُعدٌ هامّ من أبعاد التدريب على كتابة كلمات اللغة كتابة صحيحة، وأنّه مقياس دقيق لمعرفة المستوى الكتابي للمتعلّم بشكل خاص، ومستواه التعليمي بشكل عام، حيث أصبح الغرض من تعليمه في المراحل التعليمية الأولى هو تمكين المتعلّمين من كتابة الكلمات بأشكالها المقرّرة المعروفة الصحيحة.

وقد تكلّم **"فهد خليل زايد"** عن أهمية تعلم قواعد الإملاء في كتابه **"الأخطاء الشائعة النحويّة والصرفيّة والإملائية"** حين قال: إنّ «تعلّم الإملاء عمليّة عضوية تطويرية، فضلا عن أنّها عملية عقلية تتضمّن التفكير وتهتم بالشّكل التكاملي في عمليَّتي القراءة والكتابة.» [1]

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن ، د ط، 2009، ص 197.

غير أنّ ما نلاحظه على طلاّبنا هو ارتكابهم لأخطاء إملائية كثيرة، اسْتمرّت معهم إلى هذه المرحلة المتأخرة من مراحل التّعليم – ونقصد بذلك المرحلة الجامعيّة – رغم أنّهم قد مرّوا في أطوار دراسيّة سابقة بكلّ القواعد الإملائية من خلال دروس الإملاء التي يُفترض أنْ يكونوا قد اسْتَوْعبُوها جميعًا.

وقد «تباينت آراء الباحثين اللغويين في علوم اللغة: اللسانيات العامّة، وعلم النفس اللغوي، وعلم النفس التربوي، وتعليمية اللغات... في استخدام مصطلح لغوي واحد، في مجال الانحراف اللغوي الإملائي عن المعيار الصوابي اللغوي، أو المعيار القاعدي الصحيح في الإملاء، من مدرسة لغويّة إلى أخرى، سواءً وُجدت في حقبة زمنية تاريخية واحدة، أم على مدى حقبات تاريخية مختلفة» [1]، غير أن المتفق عليه هو أنّ الخطأ الإملائي يعكس عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بالشكل الصّحيح وفق قواعد الإملاء المعروفة؛ أي قصوره في المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصور الصوتية والذهنية للحروف والكلمات مع الصُّور الخطيّة لها. [2]

«ونظرا لأهمية الرسم الإملائي وما قد ينتج من تفشّي ظاهرة الضعف في رسم الحرف وِفْقًا للصورة التي يجئ عليها في الكلمات موضع الكتابة، وما قد ينتج عن ذلك من سوء فهم للوحدات الخطيّة»[3]، وكيف للأخطاء الإملائية أن تنعكس سلبا على مستوى أداء المتعلّم في المواد الدراسيّة المختلفة وعلى مستوى إتقانه لها وتحصيله فيها، فقد تنامى الاهتمام بهذا الموضوع من قبل كثيرٍ من المختصّين، محاولين بذلك الوقوف على أدقّ تفاصيل المشكلة، مرتكزين في ذلك على فكرة أنّ معالجتها وإيجاد الحلول المناسبة لها تبدأ من تحديدها وبلوغ معالمها.

وعليه ترى **"نسيمة ربيعة جعفري"** أنّه من الصعب تصنيف الأخطاء الإملائية بسبب التنوع الشّديد للخطإ الواحد، وكيفية كتابته بصور متباينة من قِبل المتعلّمين، حيث اعتمدت الباحثة طريقة **"ج.بارتو"**

[1] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، د ت، ص 25.

[2] – بوزي عمارة، الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية اللغات والآداب، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016، ص 16، (بتصرف).

[3] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، (مرجع سابق)، ص 197.

"J.Bartout" وجماعته في تصنيف الأخطاء الكتابية، بعد محاولة تكييفها وطبيعة اللغة العربيّة، وبناءً على هذا توصّلت إلى أنّ تهيكل الأخطاء الإملائية يتمّ وفق نظام ذو طابعين أساسيّين: يضُمُّ الطابع الأول الأخطاء التي تتعلّق ببنية اللغة العربيّة القواعديّة والنسخية والصوتية، في حين يضمّ الطابع الثاني الأخطاء المتعلّقة بالبينة الشخصيّة للمتعلّم النفسية والعقلية والاجتماعية.

أما نظام الطّابع الأول فيحتوي على:

1- **أخطاء في الإملاء القاعدي:** ونعني به مدى الضعف الشّديد الذي يُعاني منه الطلبة في التحصيل الإملائي والخلط أثناء كتابة القواعد الإملائية المقرّرة والمتمثّلة في:

التاء المربوطة والتاء المفتوحة.

الألف اللينة.

قواعد الهمزة.

(ال) التعريف الشّمسية والقمريّة.

2- **أخطاء في الإملاء المنسوخ:** والتي لم تقتصر على الحروف المتشابهة شكلا فقط، بل تعدّتها إلى:

تنظيم المسافات.

استقامة السطر.

انتظام الميل.

علامات الترقيم.[1]

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، (مرجع سابق)، ص 128- 131، (بتصرف).

3- **أخطاء في الإملاء المسموع:** وتتضح من خلال الكتابة الخاطئة لبعض الصوامت والصوائت والمتمثلة فيما يلي:

أولا: الصوامت: ومسّت ما يلي:

– **حذف الشدّة:** فقد شاع كثيرًا الخطأ في تثبيت الشدّة فوق الحروف، وذلك لعدم إعطاء المعلّمين الأهمّية الوظيفية لهذه الزائدة الحرفية نطقًا ورسمًا في قاعات الدّرس وخارجها.

– **ظاهرة التماثل:** حيث يؤدي تقارب مخارج الحروف وصفاتها في بنية الكلمة إلى تأثّر الأصوات بعضها ببعض ما يؤدّي إلى تغيير أصوات بأخرى، تحقيقا للإنسجام الصوتي وتيسيرًا للنطق أثناء التّخاطب، على نحو:

الانتقال منَ الجهر إلى الهمس مثل (سقطت، صقطت).

انتقال الصوت من مخرجه الأصلي إلى مخرج آخر مثل (حركة، حرقة).

الانتقال من الرّخاوة إلى الشدّة مثل (مثلنا، متلنا)، (الذين، الدين)، (جدوعها، جذوعها).

ثانيا: الصوائت: وبرز هذا النوع من الأخطاء في ثلاث ظواهر صوتية هي:

– **حذف الصّوائت الطويلة:** وقد حصر **" عبد الفتاح الزين"** أسباب هذا الحذف في ثلاثة عوامل تتمثل في النبر، الوقف، والنفور من المقاطع الطوال خارج الوقف.

– إبدال الصّوائت القصيرة بمجانسها الطويل من قبل بعض المتعلّمين.

– إلحاق(هاء السكت) بالصوائب القصيرة.[1]

أمّا نظام الطابع الثاني فقد تميّز بمظاهر لغوية يُمكن إجمالها في الأعراض التالية:

«– إضافة الصوامت والمقاطع في بنية اللفظ.

– القلب المكاني للحروف في بنية اللفظ.

[1]– نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، (مرجع سابق)، ص 132– 134، (بتصرف).

- عدم التمييز بين المؤتلف والمختلف من الحروف في الشكل.
- عدم المماثلة بين الأصوات المتقاربة في المخارج والصفات.
- عدم التمييز بين الصوائت الطويلة والقصيرة.» [1]

وغالبا ما تكون أعراض هذا النوع راجعة إلى جوانب مرضية لا يمكن للمعلّم التكفل بها.

وممّا هو معلوم أنّ مجالات حدوث الأخطاء في النطق والكتابة الإملائية وحتى الترقيم كثيرة ومتنوعة، ولا مفرّ من الوقوع فيها، دون قصد أو لعدم المعرفة لطبيعة تركيب الإنسان، وبيئته، وتنوّع ميوله ورغباته، واتجاهاته العقليّة والفكريّة، ناهيك عن الظروف التي تحيط به، وعلى هذا الأساس حاولنا إيجاز ما نستطيع منها فيما يلي:

- **الخطأ في علامة رفع ونصب الأفعال الخمسة:** تنصّ القاعدة على أنّ رفع الأفعال الخمسة المضارعة ذات الصيغ (يفعلان، تفعلان، يفعلون، تفعلون، تفعلين) يكون بثبوت النّون، لكنّ أغلب الطلبة يحذفونها، فيقولون مثلا: (الموظّفون يقوموا بعملهم) والصّواب قولهم: (الموظّفون يقومون بعملهم).

في المقابل علامة النّصب في الأفعال الخمسة هي حذف النّون، لكنّنا نجد من الطّلبة من يثبتونها فيقولون: (توجّه المسؤولان إلى مدينة...ليزوران عدّة مواقع) والصواب قولهم: (ليزوروا عدّة مواقع).

- **حذف فاء الاستئناف فيقولون:** (تحيّة طيّبة وبعد) والصواب قولهم: (فتحية طيّبة وبعد).
- **إدخال (ال) على (بعض) و(غير)، فيقولون:** (بينما يرى البعض) والصواب قولهم: (بينما يرى بعض)، وكذلك قولهم: (قرّر المجتمعون وقف النّقاش الغير مُجدي) والصواب قولهم: (وقف النقاش غير المجدي). [2]

[1] – نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، (مرجع سابق)، ص 137، (بتصرف).

[2] – داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، دار الفكر، عمان، ط1، 2001، ص 215- 216، (بتصرف).

– **نصب اسم (كان) وأخواتها حين يتأخّر، أو رفع خبرها كقولهم**: (نأمل أنْ يكون عندكم توجُّهًا) والصواب قولهم: (توجُّهٌ)لأن القاعدة تقول: أن اسم (كان) وأخواتها مرفوع وليس منصوب، وكذلك قولهم: (كانت موارده جزءٌ من ميزانية الدولة) والصواب قولهم: (جزءً) لأنّ خبر (كان) وأخواتها منصوب وليس مرفوع.

– **رفع اسم (إنّ) وأخواتها حين يتأخّر، أو نصب خبرها**:

مع أنّ القاعدة تنصّ على أنّ اسم (إنّ) وأخواتها يكون منصوبًا وخبرها مرفوعًا، إلاّ أن أغلب الطّلبة يخلطون بينهما فتجدهم يرفعون اسمها وينصبون خبرها، كقولهم: (إنّ هناك فرقٌ كبيرٌ بين الأسعار) بدل قولهم: (إنّ هناك فرقا كبيرًا بين الأسعار)، وكذلك قولهم: (إنّ الأمر مختلفًا عن السابق) بدل قولهم: (إنّ الأمر مختلفٌ عن السابق).[1]

– **تعدّد المضافات على توحّد المضاف إليه**:

الأصل في التركيب اللّغوي أنْ يأتي المضاف متبوعًا بالمضاف إليه، فإذا تعدّدت المضافات والمضاف إليه واحد، جيء بالمضاف الأوّل متبوعًا بالمضاف إليه، وعُطف عليه المضاف الثاني مُتَّصلاً بضمير المضاف إليه، مثل قولهم: (في أحسن وأفضل الحالات) والصواب قولهم: (في أحسن الحالات وأفضلها).

– **عدم حذف نون المثنّى وجمع المذكّر السالم عند الإضافة، على نحو**: (تتكوّن الشقّة من غرفتين نوم) والصواب قولهم: (غرفتي نوم).

– **المداخلة بين التعدّي واللّزوم وتعاقب حروف الجر، على نحو**: (هذا ما سنجيب عليه في دراستنا) والصواب قولهم: (هذا ما سنجيب عنه).[2]

– **إثبات (ياء) الاسم المنقوص غير المعرّف في حالتي الرفع والجر**:

[1]– داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهرات الأساسية في الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 216، (بتصرف).
[2]– المرجع نفسه، ص 217– 219، (بتصرف).

تنص القاعدة على أنْ تُحذف (ياء) الاسم المنقوص غير المعرّف في حالتي الرفع والجر ويعوّض عنها بتنوين الكسر، لكنّ الطلبة غالبا ما يخطئون فيها فيقولون مثلا: (وفي قرية...أراضي غير ملحقة بالتنظيم) والصواب قولهم: (أراضٍ).

– **عدم حذف المد الطّويل لالتقاء السّاكنين على نحو:** (وعلى الرّغم من كلّ هذا الذي أقوم به لم يزْدادْ راتبي) والصواب قولهم: (لمْ يَزْدَدْ)، وكذلك قولهم: (لأنّه لم يصرخ ولم يَسْتَغِيثْ) والصواب قولهم: (لم يَسْتَغِثْ).

– **تسكين حركة آخر الكلمة على نهج العاميّة مثل قولهم:** (الخطّة تتضمّن نقاطْ ايجابية) والصواب قولهم: (نقاطًا إيجابية).

– **إقامة حرف مكان حرف آخر مثل قولهم: (تقدّم المدرسة وجبة غذاء) والصواب قولهم:** (غداء).

– **الإتيان بصفة الممنوع من الصرف المجرور بالفتحة منصوبة:**

الممنوع من الصرف هو الاسم الذي يُمنع من التّنوين، ويُجرُّ بالفتحة نيابة عن الكسرة، ومنَ الخطإ نصب الصفة المجرورة إتباعًا لفتحة الممنوع من الصّرف، كما يفعل بعض الطّلبة، فتجدهم يقولون: (ثمّ قام الوزير بزيارة مدارسَ كثيرةً) والصّواب قولهم: (مدارسَ كثيرةٍ).[1]

– **الإتيان بصفة جمع المؤنث السّالم المنصوب مجرورة:**

يُنصب جمع المؤنث السّالم بالكسرة نيابة عن الفتحة، ومن الخطإ الإتيان بصفته مجرورة مجاراة له، كما يفعل بعض الطّلبة على نحو: (وجّهنا نداءاتٍ متكرّرةٍ) والصّواب قولهم: (نداءاتٍ متكرّرةً).

– **وضع (الواو) بين الموصوف والصفة كقولهم: (فإشارة إلى كتابهم والمتعلّق) والصواب قولهم:** (كتابهم المتعلّق).

– **وضع (الواو) قبل حرف الجرّ الذي يفيد انتهاء الغاية مثل:** (يُعقد المجلس أسبوعيا من الساعة...وحتّى السّاعة...) والصواب قولهم: (من السّاعة...حتى السّاعة).

[1]– داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 120– 122، (بتصرف).

- **إلزام المثنّى والجمع المذكّر السّالم (الياء) مثل:** (مسبّبات التلوث عندنا نوعين) والصواب (نوعان) لأنّ المثنى يُرفع بالألف، ويُنصب ويُجرّ بالياء.

- **وكذلك قولهم: (كان بين الحضور مؤيّدين ومعارضين) والصواب قولهم:** (كان بين الحضور مؤيّدون ومعارضون) لأنّ الجمع المذكّر السّالم يُرفع بالواو، ويُنصب ويُجرّ بالياء.

- **أخطاءٌ ناجمة عن محاكاة المنطوق مثل:** (ذالك التقرير) والصواب (ذلك التقرير).

- **إلحاق (الألف) بعد كلّ (واو)، وإن كانت أصليّة:**

تُلحق (الألف) بعد (واو) الجماعة، لكنّها لا تُلحق بعد (الواو) الأصلية مثل: الفعل (رجا) الذي مضارعه (يرجو)؛ أي أنّ (الألف) فيه أصلها (واو) لذلك نكتبه في حالة المضارع دون ألف هكذا: (أرجو، نرجو).[1]

ولكنّ الطلبة غالبا ما يخطئون فيها فيقولون مثلا: (لتحقيق ما نصبوا إليه) والصّواب قولهم: (ما نصبو إليه).

- **أخطاء في تذكير وتأنيث العدد:**

«يمكن تلخيص قواعد العدد فيما يلي:

1- **العدد 1 و2:** العدد يُطابق المعدود في تذكيره وتأنيثه على نحو: (غاب موظّفان اثنان).

2- **العدد من 3 إلى 10:** العدد يُخالف المعدود في التّذكير والتأنيث على نحو: (في الغرفة ثلاثة موظّفين وثلاث موظفات).

3- **العدد 11 و12:** العدد يُطابق المعدود في الآحاد والعشرات على نحو: (حصل على زيادة الكفاءة أحد عشر موظّفا واثنتا عشرة موظّفة).

4- **العدد من 13 إلى 19:** العدد يُخالف المعدود في الآحاد ويُطابقه في العشرات على نحو: (أحيل على التقاعد ثلاثة عشر موظّفا وتسع عشرة موظّفة).

[1]- داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 123- 124، (بتصرف).

5- **العدد من 20 إلى 90**: تبقى على حالها مع المذكّر والمؤنّث على نحو: (في القاعة عشرون موظّفا وعشرون موظّفة).

العدد مئة وألف ومليون ومضاعفاتها تبقى على حالها مع المذكر والمؤنث على نحو: (في المعهد مئة موظّف ومئة موظّفة).

6- إذا تأخّر العدد عن المعدود جاز فيه التّذكير والتأنيث، والأصوب اتباع ما سبق من أحكام على نحو: (اشتريت كتاب المعلّقات السّبع أو السّبعة) والأصوب (المعلّقات السبع).» [1]

7- يجوز اشتقاق صيغة فاعل من العدد، واستعماله صفة بحيث يتوافق مع موصوفه تذكيرا وتأنيثا على نحو: (صدر العدد التاسع من المجلّة، وقرأت النسخة الثانية منها).

8- يُصاغ اسم الفاعل من العدد المركّب من الجزء الأول بشرط توافق الجزأين مع المعدود، لأنّه صفة، مع البناء على فتح الجزأين على نحو: (وصل المتسابق الخامسَ عشرَ، والمتسابقة الثّامنةَ عشرةَ). [2]

ونظرا لتشعّب وتنوّع قواعد العدد والمعدود فإنّ أغلب الطّلبة يلتبس عليهم الأمر ويقعون في الخطإ فيه.

- أخطاء في كتابة الهمزة:

إن قواعد الهمزة كثيرة ويُمكن إيجازها فيما يلي:

«1- **الهمزة في أوّل الكلمة**، وهي إمّا همزة قطع (أ) أو همزة وصل (ا):

مواضع همزة الوصل:

الأسماء العشرة: ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اسم، است، اثنان، اثنتان، أيمن الله، أيم الله.

[1]- داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 225-226.

[2]- المرجع نفسه، ص 226.

الأفعال الخماسية والسّداسية في حالات: الماضي، والأمر، والمصدر، مثل اجْتَمعَ، اجْتَمِعْ، اجْتِماعٌ، اسْتَقْبَلَ، اسْتَقْبِلْ، اسْتِقْبالٌ.

أمر الفعل الثلاثي، مثل: أُكْتُبْ.

(ال) التعريف، مثل: الموظّف.

وعدا هذه المواضع تكون الهمزة في أوّل الكلمة همزة قطع.» [1]

2- «**الهمزة في وسط الكلمة:**

لها قواعد كثيرة، ولكن هناك قاعدة بسيطة تشمل معظم حالات الهمزة المتوسطة، لا جميعها، وتتمثّل في أنّنا قبل كتابة الهمزة المتوسّطة يجب أن نراعي أمرين هما: معرفة ترتيب الحركات وفق القوّة:

أ– الكسرة، ويُناسبها النبرة.

ب– الضّمّة، ويُناسبها الواو.

ج– الفتحة، ويُناسبها الألف.

د–السّكون، وهي أضعف الحركات.

النظر إلى حركة الهمزة وحركة الحرف الذي قبلها، ثمّ تُكتب الهمزة حسب أقوى الحركتين، مثلا(سُئِلَ) تُكتب الهمزة على النبرة، لأنّ الهمزة مكسورة وما قبلها مضموم، والكسرة أقوى من الضمّة ويُناسبها النبرة»،[2] وهناك حالات شاذّة تخرج فيها عنْ هذه القاعدة يُمكن حصرها فيما يلي:

« أ- تُكتب الهمزة المتوسطة المفتوحة على النبرة، إذا كان ما قبلها ياءً ساكنة، مثل: هيْئَة، بيئَة، مشيئَة، بريئَة.

ب- تُكتب الهمزة المتوسطة المفتوحة على السّطر، إذا كان ما قبلها ألفًا، مثل: قراءة، براءة، عباءة.

[1]- داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 227- 228.
[2]- المرجع نفسه، ص 228.

ج- تُكتب الهمزة المتوسطة المفتوحة على السطر، إذا كان ما قبلها واوًا، مثل: مروءَة، نبوءَة، مقروءَة.»[1]

3- الهمزة في آخر الكلمة:

«تُكتب الهمزة في آخر الكلمة حسب حركة الحرف الذي قبلها:

أ- تُكتب على ألف إذا كان ما قبلها مفتوحا، مثل: بَدَأَ.

ب- تُكتب على واو إذا كان ما قبلها مضموما، مثل: يَجْرُؤُ.

ج- تُكتب على ياء إذا كان ما قبلها مكسورا، مثل: شَاطِئٌ.

د- تُكتب على السّطر إذا كان ما قبلها ساكنا أو حرف علة، مثل: دِفْءٌ، هواءٌ، ضوْءٌ، شيءٌ. »[2]

وقد تجيء الهمزة المتطرّفة مفتوحة في آخر اسم منصوب منوّن، وهنا تُزاد ألف التنوين بعد الهمزة في المواضع التاليّة:

«أ- إذا كان ما بعد الهمزة يوصل خطّيا بما قبلها، مثل: عبئًا.

ب- إذا كانت الهمزة مكتوبة على واو أو نبرة، مثل تكافؤًا، سيّئًا.

ج- إذا كانت الهمزة مفردة على السّطر، وكان ما قبلها صحيحا ساكنا لا وصل بها بعده، مثل: درءًا.

ولا تُزاد فيه ألف التنوين بعد الهمزة في الموضعين التاليين:

أ- إذا كانت الهمزة مكتوبة على ألف، مثل: نبأً.

ب- إذا كانت الهمزة مفردة على السطر مسبوقة بألف، مثل: هواءً.»[3]

وهذا التشعّب والتعدّد في قواعد كتابة الهمزة هو غالبا ما يوقع الطلب في الخطإ فيها.

[1]- داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، مهارات الفنون الكتابية، (مرجع سابق)، ص 228- 229.

[2]- المرجع نفسه، ص 229.

[3]- المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

- أخطاء في الترقيم:

«الترقيم في الكتابة هو وضع رموز اصطلاحية معينة بين الجمل أو الكلمات، لتحقيق أغراض تتّصل بتيسير عملية الإفهام من جانب الكاتب، وعمليّة الفهم على القارئ »[1]، كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجّب وغيرها.

فهي تُعين القارئ على «فهم النّصوص بتحديد مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية في أثناء القراءة، وكذلك بيان وجوه العلاقات بين الجمل، فيساعد إدراكها على فهم المعنى وتصوّر الأفكار.

فعندما نقول: ما أكرم سعيد، نستطيع أن ندلّ باللهجة وطبيعة الصّوت وحركات الإعراب، على ما نريد قوله، فنفرّق بين النفي والتعجّب والاستفهام، فإذا نقلنا قولنا إلى اللغة الكتابية فقدت اللّهجة دلالتها، وإلتبس المعنى على القارئ، وذلك أنّ قائلا لو قال: ما أحسن زيد، غير معرب، لم يوقف على مراده، فإذا قال: ما أحسنَ زيدًا! أو ما أحسنُ زيدٍ؟ أو ما أحسن زيد.

أبان بالإعراب عن المعنى الذي أراده، وللعرب في ذلك ما ليس لغيرهم.» [2]

«فعلامات الترقيم لها أهمّية كبرى في فهم العبارة، وإدراك المقصود منها، لأنّ اللغة المكتوبة هي الصّلة الوحيدة بين الكاتب والقارئ، ويجب أن نحرص كلّ الحرص على أن تكون كتابتنا واضحة لغيرنا أمينة في نقل

[1]- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، د ب، د ط، د ت، ص 95.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1 و2، 2003- 2007، ص 142-141.

أفكارنا ومشاعرنا، معينة على متابعة الأفكار وفهمها، وتعرّفنا بمواقع فصل الجمل، وتقسيم العبارات والوقوف على المواضع التي يجب السكوت عندها ونحو ذلك.» [1]

وعلى الرّغم من الأهمية البالغة لعلامات الترقيم في لغتنا العربية إلاّ أنّ الكثير من الطلبة لا يُعطونها الاهتمام الواجب، ما يوقعهم في أخطاء إملائية كثيرة.

وتظلّ الأخطاء اللغوية الشائعة بين الطلبة باختلافها مرتبطة بعضها ببعض لارتباط قواعد الإملاء والترقيم بقواعد النحو والصرف، وهذا يُشكّل عقبة من العقبات التي تواجه الطّلبة أثناء استعمالهم للغة العربية، خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بالكتابة، فعلى الطّالب أنْ يعرف قبل أن يكتب، أصل الاشتقاق والموقع الإعرابي للكلمة، ونوع الحرف الذي يكتبه، وغيرها من قواعد اللغة العربية المتشعّبة.

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، (مرجع سابق)، ص 142- 143.

المبحث الثاني: أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية:

إنّ الخطر المحدق باللغة العربية يزداد تَمَكُّنًا، لما يتناهى إلى أسماعنا أنّ تلك الأخطاء التي مسّت لُغتنا قدْ انتشر وباؤُها، وامتدّ إلى أن دلَفَ حِصنَها المنيع بأنْ دَخَلَ منابرها، وأصبح يُهدّد سلامتها وتواجدها.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة مُلحّة من أجل بلوغ الحلول المناسبة للحدّ من انتشار هذه الظاهرة، ولا يكون ذلك إلاّ بمعرفة أسباب تفشّي هذا الوباء كخطوة أولى نحو مُعالجته، فكان من أسبابه:

ما تعلّق بمُستعمل اللغة نفسه، ذلك أن اختلاف الطّلبة من حيث المنشأ قبل بلوغهم المرحلة الجامعيّة يلعب دورًا بارزا في مدى تنمية المهارات اللغوية لديه، خاصّة وأنّنا نعيش في ظل محيط عارم من التلوّث اللغوي، فلا يكون بوسعك القيام بشيء إلاّ وتحسّ بأنّ رذاذَ هذا التلوّث اللّغوي يُناوِشُكَ، ويحاصر جميع جوانبك. [1]

أمّا السبب الثاني فيرجع إلى طبيعة الأستاذ وطريقته في التّدريس، خاصّة وأن موقع أستاذ اللغة العربية من العملية التعليمية يختلف عن موقع غيره من معلّمي المواد الأخرى.

ولا يُمكننا أن نكتفي بحصر أسباب هذا الضّعف بين الطّالب والأستاذ فقط، إذ تلعب المناهج الدراسية والأسس التعليمية الدور الأكبر في تنمية الحصيلة اللغوية لدى الطّلبة.

أوّلا: أسباب تتعلّق بالطّالب:

كثيرا ما نَجِدُ أنّ الطّلبة قد بلغوا من المراحل التعليمية ما يُؤهّلهم إلى مستويات ومراتب عليا، ولكنّهم مع ذلك يُعانون من ضُعفٍ واضح في قواعد اللغة العربية، وكيفية كتابة الكثير من الكلمات خاصّة من الناحية

[1] – عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 138، (بتصرف).

الإملائية، فهل يعود ذلك إلى طابع اللغة البارز في الممارسات العملية لهم عندما كانوا أطفالاً؟ أم أنه يعود إلى طابعها أثناء تعليمها في المؤسسات التعليمية؟ أم أنّ السبب في ذلك يعود إلى الحالة النفسية للطّالب؟.[1]

لا يُمكننا أن ننكر أن معظم الأخطاء اللغوية بما فيهم الإملائية ترافق الطّلبة منذ دخولهم الأوّل إلى الوسط الجامعي، حيث يبرز ذلك بوضوح على طلبة السنة الأولى ليسانس من خلال أوراق إجابتهم، وهذا يشير إلى أنّ هذا الضّعف اللغوي في أدائهم قد بدأ معهم منذ السنوات الدراسيّة الأولى في المرحلة الإبتدائية وما تلاها من مراحل تعليمية سابقة للمرحلة الجامعية، وذلك لأسباب عديدة، قد تكون من المدرسة نفسها، لعدم اهْتمامها بطلّابها وبتحصيلهم الدّراسي، وقد تكون من الأسرة التي تُعدُّ الأساس الأوّل في عملية اكتساب اللغة لدى الطفل، ثم إنّ المحيط الخارجي الذي يحتكّ به الطفل يلعب دورًا تكميليًّا في اكتساب اللغة بعد الأسرة والمدرسة.

حيث تظهر الجذور الأولى لعمليّة الاكتساب اللّغوي حين يبدأ الطّفل في استيعاب ما يدور حوله من أمور وتبرز عنده قوّة المحاكاة والتّقليد أو مَا يُطلق عليه البعض **"الاقتضاء"**، فتجده يُحاكي والديه أو إخوته الكبار، وهنا يتّضح دور الوالدين وباقي أفراد الأسرة حين يُحاولون التكلم معه بلغة مُبسَّطَة، ظنًّا منهم أنّهم يسهّلون عليه النّطق بها، وقد يحدث ذلك أثناء تعليمهم له الكتابة ما لم يُجيدوا استعمال القواعد الإملائية، حيث يترسّخ هذا الخطأ في ذهن الطفل، ويستمرّ معه إلى مراحل متقدّمة إذا لم يعمل على تصويبه في وقت مبكّر.

«ومن المعروف أن المدرسة الابتدائية وُجدت في المجتمع لتؤدي وظيفة مهمّة في الحياة وهي مساعدة الفرد على أن ينمو نُمُوًّا متكاملا في جميع النواحي الجسميّة والعقلية والوجدانية والاجتماعيّة، وتزويده قدرًا من المهارات والقدرات والمعلومات والعادات والاتجاهات الأساسية اللاّزمة للحياة في المجتمع، وبقدر مناسب من أدوات المعرفة الأساسية (القراءة والكتابة) التي تمكّنه من مواصلة تعليمه في المراحل التعليمية التالية»[2]، كونها تُعدُّ المؤسسة الرسمية

[1] – صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009، ص 26، (بتصرف).

[2] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 264.

الأولى التي يحتكّ فيها الطفل باللغة العربية الفصحى، وعليه كان واجبها تلقينه مختلف المهارات والقواعد اللازمة لتنمية لغته، واكتساب عاداتها واتجاهاتها الصحيحة.

ولا يُمكن لأهمية المدرسة أن تكتمل من دون معلّميها، لذلك وجب على المعلّم أن يعلم مدى أهمّية الدّور الذي يلعبه في بناء لغة الطّفل، وأن يُدرك أنّه عامِلُ بناءٍ «وليس عامل تجميد أو تكريس للواقع الاجتماعي والثقافي»[1]، إذا ما نظرنا إلى اللغة على أنها مَعْلَمٌ من معالِم الأمّة ورمز لهويتها.

ولأن اللغة وسيلة من وسائل التواصل والتفاهم بين أفراد الجنس الواحد، وهي بذلك ركيزة أساسيّة وفاعلة في اندماج الفرد مع المجتمع الذي يعيش فيه، نجد أنّ الطفل غالبا ما يُحاول الاستجابة لمختلف الدّلالات والرّموز والإشارات المتداولة داخل مُجتمعه مُحاوِلًا بذلك تعزيز انتمائه له، لكنّ هذا الاحتكاك قد يكون سببا في وُقوعه داخل دوّامة من الأخطاء اللغوية الشائعة بين أفراد المجتمع، كون اللغة في جانبها الاجتماعي مُرتبطة بكلّ ما له علاقة بحياة الإنسان.

وغير ذلك قد تتعلّق أسباب وقوع الطّالب في أخطاء إملائية عديدة بحالته النفسية، حيث يُعدّ العامل النفسي اتجاه اللغة العربية أشدّ تأثيرا على هذه اللغة من العوامل الأخرى، فكان من العوامل النفسية المرتبطة بالطالب في حدّ ذاته:

- التردّد والخوف والارتباك.
- ضعف ذكائه وشرود فكره.
- الإهمال وعدم المبالاة وقلّة المواظبة على المران الإملائي.
- قلّة الاهتمام بقواعد الإملاء.

[1]- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004، ص 47.

- «صعوبة التمييز بين صوت الحرف والحركة الإعرابية مثل النون والتنوين».[1]
- «النظرة السلبية التي يحملها من الأهل عن اللغة العربية وصعوبتها.
- ميل الطالب إلى الراحة واللعب والتمرّد على أي أنظمة أو قيود تحدّ من حريته.
- كثرة الغياب والهروب من مقاعد الدّراسة.
- غياب الدافعية للتعلّم، ما يؤدّي إلى ضعف التحصيل الدّراسي ومنه الضعف الإملائي.»[2]
- قلّة المطالعة، وعدم الاهتمام بفكرة تحسين الخط.
- عدم قدرة الطّالب على التمييز بين الحروف المتشابهة شكلا.[3]

كما أن أغلب الطلبة لم يتوجّهوا لدراسة اللغة العربية بإرادة منهم، وإنّما دخلوا أقسامها لعدم قبولهم في الأقسام الأخرى، وأنّ معدّل القبول في قسم اللغة العربية عادة ما يكون ضعيفا.

- وقد يكون السبب راجع لأعراض مرضيّة كضعف السّمع والبصر.

ثانيا: أسباب تتعلق بالأستاذ وطريقته في التدريس:

لم يَعُد الأستاذ أو المعلّم في جميع الأطوار التعليمية بما فيهم الجامعة مجرّد ناقل للمعرفة والثقافة، بل أضحى عنصرًا فعّالاً في نجاح العمليّة التعليميّة، وتكوين الاتجاهات والقيم، وتنمية المهارات، بوصفه المنفذ الرئيسي لها كما أنّه الوحيد الكفيل بقيادتها نحو الاتجاه الصّحيح والمسار المتقن، وهذا يتطلب من منه الحِس بالمسؤولية إضافة

[1] – فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرق علاجها، مجلّة دراسات تربوية، العدد 7، 10-1-2012، www.pdffactory.com ، ص 223.

[2] – المرجع نفسه، ص 228.

[3] – بوزي عمارة، الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016، ص 17، (بتصرف).

إلى المعرفة الموسّعة بلغته وقواعدها، والعمل على «تنميّة هذه المهارة عند الطّلبة وأن يبيّن لهم أهمّيتها في مسيرتهم التعليميّة، وأنّ هذه المهارة تقوم على الممارسة والتطبيق.» [1]

إذ أنّ دور الأستاذ يبرز حتى مع أحدث طرق التعليم، من خلال تأثيره الكبير في تفكير طُلابه وسلوكهم.

ومن هذا المنطلق نستطيع القول إنّ الأستاذ أو المعلّم يُمثّل طاقة الإبداع في العملية التعليمية، وأهم العناصر المندرجة ضمن هذه المنظومة التي تصلح بصلاحه وتضعف بضعفه.

وعليه، وحتّى يكون أهلًا لمثل هذه المسؤولية الملقاة على عاتقه كان لابدّ أنْ يخضع لجملة منَ الشروط أهمّها:

– الاستعداد القبلي للمهنة، من كل النواحي بما في ذلك الجانب النفسي و الأدائي، والمهارة والكفاءات اللغوية. وأن يكون على دراية مسبقة بقدرته على الاكتفاء والتفرّغ التام للتعليم، حتّى لا يتشتّتَ ذهنه، وتضعف عزيمته مع انشغالات أخرى. [2]

كما أنّه يجب عليه أنْ يدرك أنّ الهدف من تعليم اللغة هو اكتساب المتعلّم القدرة على الاتصال اللغوي الواضح والسّليم، الذي لا يتمّ إلاّ بالإحاطة التامة بمضامين وفنون وقواعد اللغة المختلفة، والتي عن طريقها يحدث الاتصال والتواصل، وبها يتشكّل السلوك وتتطوّر العلاقات الإنسانية.

ولا يَخْفانا أنّ طريقة التدريس التي يعتمدها الأستاذ أثناء إلقائه لمحاضراته تلعب دورًا لا يُستهان به في العملية التعليمية، خاصّة إذا ما تعلّق الأمر بعمليّة الإلقاء، «فالكلمات تحمل معانيها في التواصل اللغوي بما يعطيها المتحدّث من اتساق وضبط، وانفعال بالمعنى من خلال الصوت، فالصوت الخافت قد يُعطي انطباعًا بالضعف

[1] – سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيم، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012، ص 18.

[2] – مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحث والدراسات، المجلد 7، العدد2، 2014، http://elwahat.univghardia.dz، ص 107، (بتصرف).

يصرف انتباه المستمع، كما أنّ وضوح النّطق بما يرتبط به من جرس ورَنين، يحدّد الاتجاهات والإيحاءات التي يقصدها المتكلّم، كما أنّ صوت المتكلّم يكون ذا قيمة عظيمة عندما يكون هادئا ثابتا، يتغيّر ويتعدّل ويتلوّن بشكل كافي حتّى يكون معبّرًا وواضحًا للجميع.»[1]

ولضمان توفر كل هذه الشروط في الأستاذ كان لا بدّ له وقبل كلّ شيء أن يتحلّى بالصبر، وقد رُبطت هذه الميزة في الأستاذ بعدّة جوانب، فكان «منهم من ربطَهُ بالصبر على المتعلّم، وذلك ببذل الجهد في تفهيم كلّ طالب ما يتحمّله ذهنه، ومنهم من ربطه بالكفاءة المهنية وتطوير الذات، وهناك منْ جعله يرتبط بمهنة التّعليم في حدّ ذاتها.»[2]

ومع هذا فالواقع اللغوي الذي نشهده في جامعاتنا يشير إلى أنّ اللغة في الأذهان بعيدة عن الواقع الفعلي طالما ما يزال من المدرّسين مَنْ لا يولي العملية التعليمية الاهتمام المطلوب، ما يؤدّي إلى تفشي ظاهرة الأخطاء اللغويّة بشكل عام والإملائية بشكل خاص بين الطلبة.

ثالثا: أسباب تتعلّق بالمناهج الدّراسية والأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية:

إنّ المنهج بشكل عام يمثّل خطّة العمل، وهو في الميدان الدّراسي أشبه بالقوانين التّشريعية التي تكفل التقدّم نحو الحياة الفُضلى، وعليه يُمكننا القول إنّ «المنهج الدّراسي نوعٌ من التشريع، يُقصد به تنظيم العملية التعليمية وتوجيهها نحو الأغراض القوميّة المنشودة.»[3]

[1]– علي سامي الحلاق وناصر محمود المخزومي، درجة ممارسة معلّمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 28، العدد4، 2012، ص 425.

[2]– مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، (مرجع سابق)، ص 108.

[3]– عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت، ص 35.

فلا يُمكن لأي عمليّة تعليمية أن تنجح إذا كان المنهاج الذي تقوم عليه ضعيفا لا يحمل في طيّاته أهدافا واضحة، قابلة للقياس والتقويم.

فضعف المناهج الدّراسية يعني الحدّ من مهارات التفكير والإبداع لدى الأستاذ والطّالب معًا، وبالتالي المساس بسلامة اللغة، والسّماح لظاهرة الأخطاء اللغويّة بالتفشّي والاستفحال في الأوساط التي ليس من المفروض للّغة أن تُعاني فيها أي نوع من القصور والاضطهاد.

ومن المؤكّد أنّ « قبول تفتيت اللغة القومية هو الخطوة الأولى الحاسمة نحو تفتيت الذّات، وقبول تفتيت الهويّة.» [1] مثلما قال **"عبد السلام المسدي"** في كتابه **"العرب والانتحار اللغوي"**.

واللغة العربية اليوم بعدّها عنوان الأمّة الإسلامية، واللّسان النّاطق بهوّيتها، والعنصر الرّئيس في بنائها الحضاري والثقافي لا يُهدّدها شيء مثلما يُهدِّدُها ضعف مناهجها التعليمية، وإهمال أبنائها لها، في الوقت الذي تسعى فيه باقي الأمم، إلى الرّفع من مستوى تعليم لغتها سواءً كان ذلك لأبنائها أو لغيرهم، فنَجِدُها «لا تألوا جُهدًا في السّعي إلى تطوير أنظمة هذا التّعليم.» [2]

فلا ضمان لازدهار أيّ أمّة من الأمم دون أنْ تضمن ازدهار لُغتها، في المقابل لا يُمكن لأيّ لغة أنْ تكسب سلامتها وقُوّتها ما لم يسعى أهلها إلى ذلك، يقول **"عبد العليم إبراهيم"** في كتابه **"الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية"**: «سُئل أحد السياسيّين رأيه في أمّة، فقال: ضَعُوا أمامي مناهجها في الدّراسة، أُنْبِئْكُمْ بمستقبلها، وهذا يوضّح أهمية المناهج الدّراسية في حياة الشعوب.» [3]

[1] – عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011، ص 61.

[2] – عبده الراجعي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، 2004، ص 83.

[3] – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، (مرجع سابق)، ص 35.

وحتى يكون المنهاج الدّراسي مادّة وطريقة، وهذه «الطريقة وسيلة لوضع الخطط وتنفيذها في مواقف الحياة الطبيعيّة التي تؤدّي إلى نمو الطّلبة بتوْجيهٍ من المدرّس وإرشاده»[1]، لا بدّ أن تُبْنى وفق أسس ثابتة المعالم.

والمتمثّلة في:

– تحديد الأغراض التي يتّجه إليها التعليم، بحيث يكون الغرض من التّعليم هو خدمة المتعلّم، وذلك باختيار محتوى دراسي متناسب مع احتياجاته وبيئته وثقافته وعادات مجتمعة، والأهم من ذلك أن يكون الغرض الأوّل للمنهاج الدراسي هو الحفاظ على سلامة اللّغة وحمايتها من كُلّ ما قدْ يشوبها من أخطاء تُخلُّ بها.

– اختيار موضوعات وخبرات تعليميّة في استطاعتها تحقيق هذه الأغراض.

– العمل على تقويم نتائج هذه الخبرات، والوقوف على مدى تحقّق الأغراض، من أجل تعديل هذه المناهج في ضوء التجارب والتطبيق.[2]

ولكن ما تشهده المناهج التعليميّة في اللغة العربية وتطبيقاتها في مراحل التّعليم المختلفة من ضعف، يُعدُّ من أهم أسباب تفشّي الضعف اللغوي، وشيوع الأخطاء اللغويّة باختلافها بين طُلّابنا في وقتنا الحاضر[3]، فكثير من تلك المناهج التي تُطبّق اليوم في مؤسّساتنا التعليمية تعاني من:

– عدم وضوح أهدافها العامّة والخاصّة وضوحًا كافيا يساعد الأساتذة على تحديد أهداف دروسهم اليوميّة.

– طول المنهاج وكثرة وحداته، ما يجعل همَّ الأستاذ مُنصبًّا على كيفية إنهائه في الوقت المحدّد دون التركيز على المهارات الأساسيّة للغة العربية.

[1] – ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلّة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، ص 73.

[2] – عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفني لمدرسي اللغة العربية، (مرجع سابق)، ص 36، (بتصرف).

[3] – حمد النيل محمد الحسن إبراهيم، أخطاء لغوية شائعة في كتابة البحوث العلمية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، ص 4، (بتصرف).

– التسرّع في تطبيق مناهج جديدة من دون إخضاعها للتجريب، ومن غير إعداد الأساتذة إعدادًا مسبقا لمواجهتها والعمل بها.

– غياب التخطيط الجيد والدّراسة المسبقة المعمقة.[1]

مع هذا لا يعني أنّ وضع مناهجنا في حالة انهيارٍ، ولكنّ المقصود أنّها تحتاج إلى عناية أكبر من أجل تعليم أفضل.

رابعا: صعوبة اللغة العربية الفصيحة وقواعدها:

هناك من يُرجع السبب في وُقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية إلى «صعوبة اللغة العربية الفصيحة، والقائلون بهذه الصعوبة يقصدون أمرين: الأوّل تعقد بنية الفصيحة وتعدّد قوانينها واتّساع متنها واتّصافها بالجمود وعدم المرونة، والثّاني صعوبة تعليم الفصيحة وتعلّمها»[2]، ومن مظاهر هذه الصعوبة:

1- شكل وضبط الحروف (الضمّة والفتحة والكسرة): ممّا يُشكّل مصدرًا من مصادر الصعوبة عند الكتابة الإملائية، فالطالب قد يكون قادرًا على رسم الكلمة رسمًا صحيحا، لكن لا يكون بوسعه أن يضع ما تحتاجه هذه الحروف من حركات، لا سيّما أنَّ كثيرًا من الكلمات يختلف نطقها باختلاف ما على حروفها من حركات وبالتالي وقوعهم في الخطإ مثل: كلمة (فَعَلَ) إذا ما طُلب من الطّالب كتابتها مع ضبط حروفها بالشكل، فإنّه يحتار في كتابتها أهي: فَعَلَ، فَعِلَ، فَعُلَ، فُعِلَ، فَعْل...إلى غير ذلك.

2- ما يُصاحبُ قواعد الإملاء من صعوبات، والمتمثّلة فيما يلي:

أ- الفرق بين رسم الحرف وصوته: حيث تشتمل كثير من المفردات على حروف لا يُنطَقُ بها، لكنّها تُكتَبُ مثل: (عمرو، أولئك، مائة، قالوا)، (فالواو) في (عمرو وَأولئك)، وَ(الألف) في (مائة)، و(الألف الفارقة) في (قالوا) حُروف زائدة تُكتب ولا تنطق.

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، د ط، 2009، ص 286، (بتصرف).

[2]- سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات، د ط، 2009، ص 21.

ب– ارتباط قواعد الإملاء بالنحو والصرف: حيث يتطلّب من الطلبة قبل معرفة الكتابة أن يعرفوا كلَّ ما تعلق بالنحو والصرف كأصل اشتقاق الكلمة وموقعها الإعرابي، ونوع الحرف المكتوب.

ج– كثرة الاستثناءات في قواعد الإملاء والاختلاف في تطبيقاتها: وهذا ما يُشكّل عقبة ليس من اليُسر على الطّالب تجاوزها، فلو طُلِبَ من الطّالب أن يكتب على سبيل المثال كلمة (يقرؤون) لوجدناه يحتار في كتابتها، بلْ إنّ المتعلّمين يختلفون في رسمها، فمنهم من يكتبها بهمزة متوسّطة على الواو حسب القاعدة (يقرؤون)، ومنهم من يكتبها بهمزة على الألف باعتبار أنّ الهمزة شبه متوسطة (يقرأون)، والبعض الآخر يكتبها بهمزة مفردة على السّطر كما في الرّسم القرآني (يقرءون) بحجّة كراهة توالي حرفين من جنس واحد، وبالتالي حذف الواو الأولى وتعذّر وصل ما بعد الهمزة بما قبلها. [1]

3– اختلاف صورة الحرف باختلاف موضعه من الكلمة:

إنّ اختلاف صور بعض الحروف في الكلمة، يؤدّي بالطلبة إلى الوقوع في الخطإ، ذلك أنّ بعض الحروف تبقى على صورة واحدة عند الكتابة كالدّال، والرّاء، والزّاي وغيرها، وبعضها الآخر له أكثر من صورة كالباء والتاء، والثاء، والجيم، والحاء، والكاف، والميم وغيرها، وهذا يُربك الطّالب، ويجهد الذّهن أثناء عمليّة التعلّم، وقد يوقعه في اضطراب نفسي.

4– استخدام الصّوائت القصار: يواجه الطلبة أحيانا صعوبة في التمييز بين قصار الحركات وطوالها، فتجدهم يرسمون الصوائت القصار حروفا، فإذا طلبت من الطالب كتابة بعض الكلمات المضمومة الآخر فإنّهم يكتبونها بوضع واو في آخرها مثل (له) يكتبونها (لهو)، ويحدث مثل هذا الخطإ خاصّة في الكلمات المنونة مثل (مُحَمَّدٌ) يكتبونها (مُحَمَّدُن).

[1] – مسعد محمد زياد، المهارات الإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها، مشرف ومطور تربوي بمدارس دار المعرفة الأهلية، www.drmosad.com، (بتصرف).

5- الإعراب: إنّ تغيّر شكل آخر الكلمة المعربة بتغيّر موقعها الإعرابي، يزيد من صعوبة الكتابة، حيث تكون علامات الإعراب تارة بالحركة، وتارة بالحروف وتكون أحيانا بالإثبات، وأحيانا أخرى بحذف الحرف الأخير من الفعل، وقد يلحق الحذف وسط الكلمة، في حين أنّ علامة الجزم تكون السكون كما في (لم يكنْ) وقد يحذف الحرف الساكن تخفيفا مثل (لم يَكُ)، وغيرها من القواعد الإعرابية الأخرى التي تقف عقبة أمام الطالب عند الكتابة. [1]

ويرى **"سمر روحي الفيصل"** في كتابه **"قضايا اللغة العربية في العصر الحديث"** أنّ كل هذه الصعوبات لا يمكن عدّها من أسباب تفشّي ظاهرة الأخطاء الإملائية لأنّ كل اللغات صعبة، فلكلّ لغة «قواعد وبُنى ومتون ليس من اليسير امتلاك ناصيتها، ولو لم تكن اللغات صعبة لِاسْتَوى الناس في إتقان لغات أممهم، ولما كانت هناك حاجة إلى اللغويين في العالم كلّه». [2]

[1]- مسعد محمد زياد، المهارات الإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها، (مرجع سابق)، (بتصرف).

[2]- سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، (مرجع سابق)، ص 21.

الفصل الثاني: الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، السنة الأولى أدب عربي بجامعة جيجل أنموذجا دراسة ميدانية.

أولا: تحليل الاستبيان وتقديم النتائج المتوصل إليها.

1- تحليل الاستبيان الموجه للأساتذة.

2- تحليل الاستبيان الموجه للطلبة.

ثانيا: خلاصة الدّراسة الميدانية.

أولا: تحليل الاستبيان وتقديم النتائج المتوصل إليها.

إنه لا يختلف اثنان في أنّ اللغة العربية كانت ولا تزال الوعاء الذي يحمل الفكر والأداة التي تنقل العواطف والأحاسيس، إضافة إلى كونها الوسيلة التي تعبّر عن الرّؤى والأفكار، فهي من أهم أدوات التأثير والتّشكيل الثقافي، مَا جَعَلها هدفًا واضحا طالما استهدفه أعداؤها، ذلك أن تعطيل مسيرتها وإزاحتها عن مكانتها يؤثر في مسيرة الأمة العربية العقلية والفكرية ككلّ.

ولقد كان آباؤنا يفخرون، لأنهم يكتبون بلغة عربية صحيحة، وينطقون لغة سليمة، وكان الخطأ فيها من دواعي الخجل، وقد مضى الزّمان وتغيّرت الأحوال تغيّرًا يأسف له كلّ غيور معتزّ بعربيته، فلم يعد الخطأ من دواعي الأسف والخجل، بل أصبح الإنسان يعتزّ ويفتخر لأنّه يتحدّث بالعجمة، ويخلط العربية بغيرها من اللغات الأخرى، وكأن هذا دليل على الثقافة ومصدر الفخر والعزّة، وقد صدق من قال: ليس شيء أضرّ على الأمم وأسرع لسقوطها من خذلان أبنائها للسانها، وإقبالهم على ألسنة أعدائها.

وتظل لغتنا العربية واحدة من أثرى لغات العالم وأكثرها اعتدالا واتّساعا في المعجم، وسعة في الدلالة إضافة إلى أنها لغة ديننا وعقيدتنا، وكلّ ذلك كان سببا في تميّزها وخلودها وتطوّرها.

ورغم ذلك نجد أنّ الكثير من الدّارسين في مختلف الأطوار التعليمية يتصوّرون أنّ قواعد اللغة العربية من الصعوبة بحيث لا يمكن تعلمها، فينصرفون عنها انصرافًا، ويملون الدّرس النحوي والصرفي والإملائي ويتهاونون في تعلّم قواعدها وضوابطها، ومرجع ذلك إلى أسباب عديدة تباينت بين طرق وأساليب تدريس هذه اللغة الثرية والمناهج والأسس المعتمدة في ذلك، كما أنّ النظرة السطحية التي يتبناها أهل العربية عن لغتهم تُعدُّ من أكثر الأسباب الكامنة خلف ضعفها، فمثلما يقول "**كمال بشر**" في كتابه "**اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم**": «إن جمود اللغة وتخلّفها، ونموّها وازدهارها، كلّ أولئك يرجع أوّلا وآخرا إلى وضع أهليها وإلى نصيبهم من التعامل

والتفاعل مع الحياة وما يجري في العالم من أفكار وثقافات ومعارف جديدة ومتنامية، فإن كان لهم من ذلك كُلُّه حظ موفور انعكس أثره على اللغة، وإن قل هذا النصيب أو انعدم، بقيت اللغة على حالها دون حراك أو تقدّم فاللغة لا تحيا ولا تموت بنفسها، وإنما يلحقها هذا الوجه أو ذاك بحسب الظروف والملابسات التي تحيط بها، فإن كانت الظروف فاعلة غنيّة بالنشاط العلمي والثقافي والفكري، كان للغة استجابتها الفورية وردُّ فعلها القوي، تعبيرا عن هذه الظروف وأمارة على ما يموج به المجتمع من ألوان النشاط الإنساني، وإن حرمت اللغة من هذا التفاعل ظلت على حالها، وقدّمت للجاهلين فرصة وصْمِها بالتخلّف والجمود، في حين أن قومها هم الجامدون المتخلّفون»[1]

ويصح أن نقول أننا نعيش أزمة لغويّة وقصورًا واضحًا وأنّ لغتنا العربية اليوم قد أهملت داخل وطنها وعلى أيدي أبنائها خاصّة داخل جامعاتنا وبين طُلابنا.

وأمام هذا المشهد اللغوي وما يَكْتَنِفُه من تحدّيات آنية ومستقبلية كان لا بدّ من استقراء هذا الواقع المؤسف الذي تشهده جامعاتنا، والوقوف عند أكثر الظّواهر مُساهمة في تفشّي التلوث اللغوي وفساد الذّوق بين طُلابنا ألاَ وهي ظاهرة الأخطاء الإملائية لدى الطلبة.

وقد وقع اختيارنا على قسم السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل ليكون أنموذجا لبحثنا حتى نستطيع الغوص في أعماق هذه الظاهرة ونتقصّى أسباب هذا الضعف الذي مسّ لغتنا الجميلة، عسانا نتوصّل إلى حلول جادّة للحدّ من انتشار واستفحال هذه الظاهرة.

فغَايتُنا أن يُدرك الطالب مدى خطورة هذه الأخطاء على لغتنا العربية حتّى يَحيد عنها مستقبلا ويعِي وجه الصّواب فيها وعْيًا وظيفيًّا لاَ حِفْظًا مرحليًّا.

[1]– كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، دط، دت، ص 54.

ولدعم وإثبات الجانب النظري من بحثنا، وحتى لا يكون العمل اعتباطيا أو ضربًا من التّخمينات الذّاتية، سلكنا مسلك الدراسة الميدانية لتمدّنا بمعطيات الواقع الذي آلت إليه اللغة العربية من ضعف في ظلّ ما يرتكبُه طُلّابها في حقّها، من أخطاء لا عدَّ لها ولا حصر، لدرجة أصبح فيها الطالب الجامعي اليوم يستحي من كونه يدرس في كلية اللغة والأدب العربي.

وقد أجرينا دراستنا الميدانية –كما سبق وأشرنا– على قسم السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل، حتّى يكون هذا الأخير أنموذجا ومُجتَمعًا لدراستنا، ونقصد بمجتمع الدراسة المكان المناسب أو الوسط الملائم الذي «يشتمل على جميع عناصر ومفردات المشكلة أو الظاهرة قيد الدّراسة».[1] معتمدين في ذلك تقنية الاستبيان وهو أداة «لجمع المعلومات المتعلقة بموضوع البحث عن طريق إعداد استمارة يتمُّ تعبئتها من قبل عيّنة ممثلة من الأفراد، ويُسمّى الشخص الذي يقوم بملء الاستمارة»[2] المستجوب، وهو في نفس الوقت يمثّل العيّنة.

والعيّنة كما عرّفها "رشيد زرواتي": «جزء من مجتمع الدّراسة الذي تجمع منه البيانات الميدانية، وهي تعتبر جزءٌ من الكلّ»[3] ، بمعنى أنها مجموعة الأفراد التي وقع عليها الاختيار، والممثل الذي ينوب عن باقي أفراد مجتمع الدّراسة.

واختيار العينة كان عشوائيًّا، بحيث أتيحت الفرصة لجميع أفراد مجتمع البحث بالتّساوي حتى يكونوا جزءً من العيّنة؛ أي أنه كان لكلّ فرد في المجتمع نفس الاحتمال في الاختيار، وقد تكوّنت عيّنتنا من (**25**) طالبا و(**25**) أستاذًا.

[1]– ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 137.

[2]– ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه –مناهجه وأساليبه– إجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، د ط، دت، ص 90.

[3]– رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2007، ص 334.

وقد تنوّعت أسئلة الاستبيان بين الأسئلة المغلقة التي تفرض على المستجوب طريقة محدّدة في الإجابة، وأسئلة أخرى تسمح له بتبرير وشرح أسباب اختياره إجابته، بأسلوبه الخاص.

وقد راعينا في وضعنا لهذه الأسئلة موضوع بحثنا، والمعلومات النظريّة التي جمعناها، مُحاولين في ذلك اعتماد أسلوب سهل مبسّط لصياغتها حتى يتسنّى لأفراد العيّنة الإجابة عنها بوضوح ودقّة.

هادفين من وراء ذلك إلى جمع إجابات تساعدنا على الوصول إلى الأسباب الحقيقية الكامنة خلف وقوع الطلبة في كلّ هذه الأخطاء الإملائية، ومحاولة معرفة اقتراحاتهم لمعالجة أو التّقليل من حدّة المشكلة.

وقد احتوى كلّ من استبيان الأساتذة واستبيان الطلبة على (**15**) سؤالا، واشتمل كلٌّ منهما على المحاور التالية:

فيما يخصّ الاستبيان الموجّه للأساتذة:

المحور الأول:

خُصّص هذا المحور للتعرف على المستجوب: والغرض من ذلك التعرف على الدرجة العلمية واختصاص المستجوب وجنسه.

المحور الثاني:

خُصّص هذا المحور لمعرفة آراء الأساتذة حول تفشّي ظاهرة الأخطاء الإملائية في الوسط الطّلابي والأسباب التي أدت إلى ذلك، والحلول المقترحة للحدّ منها.

أمّا فيما يخص الاستبيان الموجّه للطلبة فقد احتوى هو الآخر على:

المحور الأول:

خصّص للتعرّف على المستجوب أيضا، وكان الغرض من ذلك التعرّف على جنس الطالب، والمستوى التعليمي الذي بلغهُ.

المحور الثاني:

اشتمل على أسئلة متنوّعة متعلقة بظاهرة الأخطاء الإملائية، ومعرفة آراء الطلبة حول هذه الظاهرة.

واعتمدنا في تحليلنا للاستبيان على "**المنهج الوصفي**" لأنه الأكثر ملاءمة لهذه الدّراسة، فهو «كلّ استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو التنفسية كما هي قائمة في الحاضر، قصد تشجيعها وكشف جوانبها».[1]

كذلك اعتمدنا إلى جانب "**المنهج الوصفي**" "**الإجراء التحليلي**" بجانبيْه "**الكمّي والكيفي**"، حيث استعملنا الأسلوب الكمي من أجل تحويل الأرقام المتحصّل عليها إلى نسب مئوية، أمّا الأسلوب الكيفي فقد استعملناه من أجل تحليل وتفسير مختلف البيانات التي جمعناها في الجداول، وذلك بغية تحصيل نتائج دقيقة وسليمة.

وكانت "الطريقة الإحصائية" السبيل الذي انتهجناه لمعرفة نسبة التكرارات في الإجابة عن الأسئلة المغلقة، وتحديد النسبة المئوية الخاصّة بكلّ إجابة.

حيث يتم حساب النسبة المئوية تبعًا للقانون التالي:

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{عدد التكرارات} \times 100}{\text{عدد أفراد العينة}}$$

[1] – غانم الزويغي، مناهج البحث في التربية، مطبعة المعاني، بغداد، ط1، 1971، ج01، ص 63.

1- تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة:

قمنا بتوزيع الاستبيان على أساتذة جامعة جيجل قسم اللغة والأدب العربي، وقد حاولنا التركيز على أساتذة السنة الأولى ليسانس، أو الأساتذة الذين سبق لهم وأن درّسوا هذه السنة، كذلك حاولنا الأخذ برأي أكبر عدد ممكن من الأساتذة المختصّين في النحو والصرف وقواعد اللغة العربية باختلافها، كون الإشكالية التعليمية في بحثنا تمس هذا الجانب من اللغة بالدّرجة الأولى، فهم أدرى وأعلم بقواعد اللغة العربية، وما قد يواجه الطالب الجامعي من صعوبات أثناء دراسته أو ممارسته لها.

وقد أخذنا أيضا برأي أساتذة آخرين اختلفت درجاتهم العلمية ومجال تخصّصهم، حتى نستطيع الوقوف عند أهم نقاط الظاهرة ودراستها بشكل واضح ومباشر، سالكين في ذلك طريق الصدق والأمانة العلميّة، حيث تعاملنا مع الإجابات مثلما وردت إلينا، دون إحداث أي تغيير عليها.

1- التعرف على المستجوب:

مسّت الأسئلة التي وردت في هذا المحور: الجنس، الدرجة العلمية، الاختصاص.

أ- الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	19	%76
أنثى	06	%24
المجموع	25	%100

نلاحظ من خلال الجدول السابق أنّ عدد الأساتذة الذكور يفوق بكثير عدد الأساتذة الإناث، إذ تجاوزت نسبة الأساتذة الذكور النصف وبلغت **76%**، في حين لم تتجاوز نسبة الأساتذة الإناث **24%**.

ب- الدرجة العلمية:

اختلفت الدرجة العلمية للأساتذة من أستاذ إلى آخر، لكن أغلبهم ينتمون إلى درجة "أستاذ مساعد"، في حين تراوحت الدّرجة العلمية للأساتذة الآخرين بين "أستاذ محاضر"، وأستاذ "التعليم العالي".

ج- مجال الاختصاص:

اختلف مجال الاختصاص من أستاذ إلى آخر أيضا، فكان من أهم اختصاصاتهم اختصاص اللغة العربية والدّراسات القرآنية، البلاغة، تحليل الخطاب، الأدب المقارن، الأدب والدّراسات النقدية، الآداب الأجنبية، إضافة إلى اختصاص النحو والصرف والذي حاولنا التركيز عليه بنسبة أكبر.

الجدول رقم 01:

- ما تقييمكم للمكتسبات القبليّة للطّالب الجامعي، طالب السنة الأولى ليسانس على وجه التّحديد؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
جيّدة	00	%00
مقبولة	11	%44
ضعيفة	14	%56
المجموع	25	%100

لقد أردنا من خلال طرحنا لهذا السؤال أن نعرف وجهة نظر الأساتذة فيما يخص المستوى اللغوي لطالب السنة الأولى، وإن كانت المشاكل اللغوية التي يعاني منها مرَدُّها إلى المراحل التعليمية قبل الجامعية، فكانت الإجابة كما يلي:

تبيّن لنا من خلال الجدول السابق أنّ أغلبية الأساتذة والتي تجاوزت نسبتهم النّصف، إذ بلغت **56%** يرون أنّ المردود اللغوي للطالب والذي قام بتحصيله طيلة المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية والمتمثلة في مرحلة التعليم الإبتدائي ومرحلة التعليم المتوسط وحتّى مرحلة التعليم الثانوي ضعيفة وغير كافية حتى يتكلّم أو يكتب بلغة سليمة، وأنّ الطالب يتحمل اللوم الكامل في هذا الضعف بسبب إهماله الشّديد وتقصيره اتّجاه لغته وعدم فهمه وإلمامه لقواعدها، في حين هناك من الأساتذة من أرجع السبب إلى عدم اهتمام المؤسسات التعليمية السابقة الذكر بتنميّة المهارات اللغوية لطلّابها، ما جعلهم يبلغون المرحلة الجامعيّة بكلّ هذا الضعف.

أمّا النسبة المتبقية من الأساتذة والتي بلغت **44%**، فترى أنّ المكتسبات القبلية لطالب السنّة الأولى يمكن وصفها بالمقبولة، في حين لم يحض الاقتراح الأوّل بأيّ فرصة.

وبهذا يكون تقييم الأساتذة لمكتسبات طالب السنة الأولى محصور بين كونها ضعيفة أو مقبولة، بمعنى أن الطّالب الجامعي يدخل المرحلة الجامعية وهو يحمل في جعبته كمًّا هائلا من الأخطاء اللغوية، التي تشكل عائقا أمام مسيرته التعليمية.

الجدول رقم 02:

- هل ترون وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية، مردّه إلى:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
ضعف المستوى اللغوي للطالب لعدم إلمامه بقواعد اللغة العربية المختلفة.	18	%42.86
طريقة تقديم الظواهر اللغوية في المراحل التعليمية المختلفة غير مناسبة.	14	%33.33
كثافة المادّة العلمية، وغلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي للغة.	10	%23.81
المجموع	42	%100

يتبن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ أغلبية الأساتذة، والذين بلغت نسبتهم **42.86%**، يرجعون أسباب وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية إلى ضعف مستواهم وعدم تمكّنهم من فهم لغتهم الأم وجهلهم بقواعدها، وقد أقرّوا أن هذا الضعف اللغوي لدى الطّالب مردّه إلى عزوف هذا الأخير عن المطالعة وابتعاده عن الممارسة الشفاهيّة والكتابية، فضلا عن عدم إلمامه لبعض القواعد النحوية والصرفيّة التي توضّح وتكمّل القواعد الإملائية.

فالطّالب الجامعي اليوم لم يعد يعطي الأهمية اللازمة للعملية التلفظّية حتى ولو كان ملِمًّا ببعض قواعد اللغة العربية، فقد أصبح همُّه الوحيد إيصال الفكرة دون التركيز على النّطق السّليم، وبالتالي فقدان الإحساس الجيّد بأصول اللغة، وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على تقصير الطّالب وعدم مبالاته واهتمامه.

في حين ذهب آخرون إلى التصريح بأنّ طريقة تقديم الظواهر اللغوية في المراحل التعليمية المختلفة هي السبب في ضعف الطّالب لغويا، إذ لا زال أغلب المدرّسين يستعملون طرائق جافّة لا تجذب الدارسين ولا تنمّي حصيلتهم اللغوية ولا تطور مهاراتهم، وهذا قد يُولّد لدى الطالب حُبّ النفور من الدّرس ويقتل روح اللغة لديه فتضعف قدرته على الاكتساب الصحيح لهذه اللغة، وقد بلغت نسبة الأساتذة الذين اختاروا هذه الإجابة **33.33%**.

أمّا نسبة الإجابات القائلة أنّ كثافة المادّة العلميّة، وغلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي للغة هي السّبب في ضعف الطّالب لغويًّا، فقد بلغت **23.81%**، وهي نسبة ليست بالهيّنة، إذ أنّ أغلبية الأساتذة دعو إلى ضرورة التوفيق بين الجانب النظري والتطبيقي للغة.

الجدول رقم 03:

- هل ترون أنّ قواعد اللغة العربية النحوية والصرفية والإملائية صعبة ومعقّدة؟

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	01	%04
لا	11	%44
نوعا ما	13	%52
المجموع	25	%100

من خلال النظر إلى الجدول السابق يتبيّن لنا أنّ معظم الإجابات والتي قُدّرت نسبتها بـ **52 %**، قد اتّجهت إلى أنّ قواعد اللغة العربية باختلافها لا يُمكن وصفها بالصّعبة، ذلك أنّه لا توجد لغة تخلو من قواعد ضابطة وحافظة لها، فالعربيّة مثلها مثل باقي لغات العالم الأخرى، وإنّما رأى معظم الأساتذة أنّها فقط تحتاج إلى الإرادة اللازمة لبدل المزيد من الجهد، وأن يسعى الطّالب من أجل تجاوز النّقص وتجنّب تلك الأخطاء إلى تنمية مداركه الشخصية من خلال البحث والمطالعة الكثيفة في مختلف المجالات وعدم الاكتفاء بما يتلقّاه في مساره الدّراسي فقط، فكلّما اتسعت مدارك الطالب كلما قلّت أخطاؤه وزادت نسبة استيعابه لقواعد اللغة العربية.

كذلك يرى هؤلاء أنه من الواجب دفع الطالب نحو تكوين ذاته بذاته حتى يتعلّم حمل المسؤولية، وذلك بتذكيره بمدى قدسيّة اللغة العربية التي يكفي أنّها لغة القرآن الكريم ولغة أهل الجنّة.

وقد بلغت نسبة الأستاذة الذين يرون أنّ قواعد اللغة العربية ليست بالمادّة الصعبة بتاتًا **44%**، في حين كانت نسبة الأساتذة الذين يرون أن قواعد اللغة العربية المختلفة صعبة ومعقدة، ضعيفة جدّا إذ بلغت **04%**.

الجدول رقم 04:

- عند ارتكاب الطالب الأخطاء الإملائية المختلفة أثناء الدّرس (مشافهة وكتابة)، هل يقوم الأستاذ بتصحيحها؟.

العينة / التكرارات		العدد	النسبة المئوية
عند ارتكاب الطالب الأخطاء الإملائية المختلفة أثناء الدّرس (مشافهة وكتابة)، هل يقوم الأستاذ بتصحيحها.	نعم	19	%70.37
	لا	08	%29.63
المجموع		**27**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:	عدم اهتمام الأستاذ.	01	%7.14
	تركيز الأستاذ على إيصال المعلومة.	06	%42.86
	ضيق الوقت وكثرة أخطاء الطالب.	07	%50
المجموع		**14**	**%100**

اجتمعت إجابات معظم الأساتذة والتي قُدّرت نسبتهم بـ **70.37%**، على تصحيح الأخطاء التي يرتكبها الطّالب أثناء مداخلاته أو خلال إلقائه لعرض معيّن، أو تلك الأخطاء التي يرتكبها أثناء الكتابة، فهم يرون أنّ الحرص على تصويبها يعني ضمان السلامة اللغوية للطالب، وتشجيعه على تفاديها وعدم تكرارها مستقبلا وبالتالي استقامة لسانه وقلمه.

في المقابل هناك نسبة من الأساتذة الذين أجابوا بعدم تصحيحهم لأخطاء الطلبة، وقد بلغت نسبتهم **29.63%**، حيث يرون أنّ الأستاذ قد يتغاضى أحيانا عن الأخطاء المرتكبة من قبل الطّالب لضيق الوقت وحشو المادّة العلمية المقرّر تقديمها ، كذلك يرون أنّ هناك من الطلبة من لا يبدي أي اهتمام لتدارك أخطائه لأنّ الأستاذ يوجّهه عدّة مرّات، لكنه لا يلحظ أي تغيير في السلوك اللغوي للطالب.

وهناك أيضا من الأساتذة الذين لا يولون أهمية لهذه الأخطاء، ولا يُكلّفون أنفسهم عناء تصحيحها لأنهم يعتبرون ذلك عناءً إضافيًّا، إضافة إلى أنهم يرون أنّ هذا الأمر يجب أن يتم خلال السنوات التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية، وأنّ الأستاذ الجامعي غير معني بذلك.

الجدول رقم 05:

- حسب رأيكم أي الطرق أفضل لتقديم دروس النحو والصّرف؟

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
طريقة الإلقاء	00	%00
طريقة الشرح والمناقشة.	12	%52.17
الطريقتان معا	11	%47.84
المجموع	23	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ أكبر عدد من الأساتذة والذين تجاوزت نسبتهم النصف حيث قُدّرت بـ **52.17 %**، يعتمدون في تقديمهم لدروس النحو والصرف طريقة الشرح والمناقشة، وتجنّب طريقة الإلقاء نهائيًّا لأنّها تدفع بالطالب نحو الحفظ وتبعده عن التركيز والاجتهاد، فهم يفضّلون طريقة المناقشة والشرح حتّى يستطيع

الطّالب أن يكون جزءً من العلمية التعليمية التَّعلُّميّة، لأنّهم يرون أنّ المشكلة مشكلة تفاعل، ومن الضروري إجبار الطّالب ليكون جزءً فاعلا داخل قاعات الدّرس وخارجها، حيث ينصح معظم الأساتذة اعتماد النصوص اللغوية والأدبية والأمثلة بكثرة أثناء تقديمهم لدروس النحو والصرف لأنّ تقديم القاعدة بمعزل عن التداول لا ينفع ولا يعطي النتائج المرغوب فيها، كذلك ينصحون بتقديم تطبيقات بعد الدّرس والعمل على حلّها عن طريق المشاركة الجماعية، من أجل تنمية روح التفاعل والتحاور بين الطلبة على أن تكون اللغة الفصيحة هي لغة الحوار والنقاش.

في المقابل هناك نسبة مقبولة من الأساتذة الذين فضّلوا اعتماد الطريقتين معا (طريقة الشرح والمناقشة وطريقة الإلقاء)، لأنهم يرون أنه لا بدّ من تعزيز فهم الطّالب من خلال تسجيله لأبرز النقاط التي تم تداولها خلال الدّرس، حتى يستطيع العودة إليها عند الحاجة، فضلا عن أنّ عمليّة الإلقاء تساهم في تنمية مهارة الكتابة لدى الطّالب وتجنّبه ارتكاب الأخطاء الكتابية على ورقة الإجابة، وقد بلغت نسبة هؤلاء الأستاذة **47.83%**.

الجدول رقم 06:

- في حال استعمال الطّالب للعامّية هل:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
تلزمه باستخدام الفصحى	22	%88
لا تبالي	03	%12
المجموع	25	%100

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن عددا كبيرا من الأساتذة والذين شكّلوا نسبة **88%**، يُلزمون الطّالب التكلّم باللغة العربية الفصيحة أثناء الدّرس، ذلك أنّ هذا الأخير غالبا ما تتذبذب لغته بين الفصيحة والعاميّة إذا

ما حاول الإجابة عن سؤال ما أو تقديم عرض معيّن، لعدم استطاعته التحكّم في اللغة الفصيحة تحكّما كبيرًا، وذلك بسبب تعوّده على استخدام العامية خارج قاعات الدّرس وفي أغلب مجالات الحياة فهي تشغل جزءً كبيرًا من حياته اليوميّة، وبالتالي يقلّ إحساسه بفعالية اللغة الفصيحة، فتجده يستثقلها ويصعب عليه استحضارها واستعمالها في مجالات التعبير الشفهي أو الكتابي.

في حين لا يبالي بعض الأساتذة إن استخدم الطالب العامّية أثناء الدّرس أم لا، لأنهم يرون أنّ الأستاذ أو الطّالب قد يعتمد على العاميّة من أجل تبسيط فكرته وتقريب المفاهيم الغامضة التي يصعب عليه إيصالها باللغة الفصيحة، وقد بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة **12%**.

الجدول رقم 07:

- هل يلتزم الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس باللغة العربية الفصيحة؟.

العينة / التكرارات		العدد	النسبة المئوية
هل يلتزم الأستاذ أثناء تقديمه للدرس باللغة العربية الفصيحة؟.	نعم	23	%92
	لا	02	%08
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل استعمال الأستاذ للعامّية يؤثر سلبا على المردود اللغوي للطالب؟	نعم	01	%50
	لا	01	%50
المجموع		**02**	**%100**

يتبيّن لنا من خلال الجدول أعلاه أنّ معظم الأساتذة والتي قدّرت نسبتهم بـ **92%**، يرون أنّه لا مبرّر لاعتماد العامية أثناء تقديم الدّرس مهما كانت المادّة العلمية المقدّمة، لأنّ اللغة العربية الفصيحة تملك من المصطلحات والألفاظ ما يكفي لبناء حوار واضح ومفهوم، وأنّها ليست بتلك الصّعوبة والتعقيد حتى يستدعي الأمر استخدام العاميّة بدلا عنها أثناء الشرح، وأنّ الأستاذ يظلّ القدوة الأولى للطالب، لذلك يجب على كلّ أستاذ أن يدرك أنّ لغة الطالب تتأثر كثيرا بلغته.

لكن في مقابل ذلك نجد عددًا قليلا من الأساتذة الذين يرون أنّ الضرورة الحتمية تفرض على الأستاذ اعتماد العامية في بعض الأحيان من أجل تبسيط الفكرة إذا لم يستوعبها الطالب، وقد انقسم هؤلاء الأساتذة الذين بلغت نسبتهم **08%**، إلى شقّين فمنهم من يعتمدها ويعلم أنّ ذلك يعود بالتأثير السّلبي على المردود اللغوي للطّالب، ومنهم من يعتقد أنّ اعتمادها أحيانا لا يشكّل أي تهديد على المردود اللغوي للطّالب.

الجدول رقم 08:

- ما رأيكم في المناهج والأسس التي تقوم عليها العمليّة التعليمية في بلادنا، هل تحمل أهدافا:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
واضحة	05	%20
غير واضحة	20	%80
المجموع	25	%100

نظرا للدور الهام الذي تلعبه المناهج الدراسية والأسس التعليمية في العملية التعليمية التَّعلُّميّة، فقد أوردنا هذا السؤال من أجل معرفة مختلف آراء الأساتذة حول أهداف هذه المناهج والأسس، وإن كانت هذه الأخيرة واضحة أم لا.

وقد تبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أعلاه أنّ نسبة عالية من الأساتذة والتي بلغت **80%**، قد أجمعوا على أنّ المناهج والأسس الدراسية الجامعيّة لا تحمل أهدافا واضحة، متكاملة ومنسجمة، وإنّما تحمل في جُعبَتِها أهدافا غامضة، غير قابلة للقياس والتقويم، ومردّ ذلك إلى غياب تخطيط وهيئة تعمل على تحديد أهداف واضحة، بحيث تتماشى ومتطلّبات العصر وتكون أوّلا وقبل كل شيء خادمة للغة من جهة، والطّالب من جهة أخرى،

لدى فإنه من الواجب إعادة النّظر في المنهاج الدّراسي الجامعي وأسسه ومرجعياته، واعتماد طرق حديثة في تبليغ المحتوى الدّراسي الجامعي للطلبة بدل التمسّك بطرق تقليدية جافّة، والعمل على تزويد الأساتذة بالمناهج المقرّرة متبوعة بأهداف واضحة ينبغي الوصول إليها آخر كلّ سنة دراسيّة.

في حين صرّحت نسبة أقل من الأساتذة والتي بلغت **20%**، أنّ المناهج والأسس التعليمية الجامعية تحمل في طيّاتها أهدافا واضحة، وليس هناك ضرورة لتغييرها، وأنّه يجب بدل ذلك تحسين السلوك البيداغوجي للأساتذة من جهة، وإعادة إصلاح عقليّة الطّالب بما يتوافق مع البرنامج الدّراسي باعتباره لا يتفاعل مع العمليّة التعليمية من جهة أخرى.

الجدول رقم 09:

- هل يستوعب الحجم الساعي المقرّر، تقديم جميع المقاييس الدّراسية المقرّرة والإلمام بها؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	01	%04
لا	24	%96
المجموع	25	%100

من خلال النظر إلى الجدول يتضح لنا أن معظم الأساتذة والذين بلغت نسبتهم **96%**، قد أجمعوا على أنّ الحجم السّاعي المقرّر غير كافي لدراسة وتقديم جميع مفردات المقاييس الدراسية المقرّرة والإلمام بها، فبعض المقاييس تحتاج إلى حجم ساعي أكبر بكثير مما هو مخصَّص لها، ضف إلى ذلك حشو المواد العلمية بما هو زائد وعدم التركيز على الأهم، ما يدفع بالأساتذة إلى استغراق الكثير من الوقت من أجل تقديم ما ورد في المقاييس

وعليه غالبا ما لا يستطيع الأستاذ إتمام جميع مفردات المقياس مع نهاية السنة الدراسية، وعادة ما يلجأ إلى السرعة، والتركيز على توصيل المعلومة على حساب الظواهر اللغوية، فيؤدي ذلك إلى ضعف الطّالب لغويًّا، وعدم اهتمامه هو الآخر بهذا الجانب من اللغة.

بينما ترى نسبة ضعيفة من الأساتذة والتي قُدّرت بـ **04%**، أنّ الحجم السّاعي كافي لتقديم جميع مفردات المقاييس الدّراسية.

الجدول رقم 10:

- هل المقرّر الدّراسي يجمع بين المادّة الأدبية المعرفية والمادّة اللغويّة؟

العينة / التكرارات		العدد	النسبة المئوية
هل المقرّر الدّراسي يجمع بين المادة الأدبية المعرفيّة والمادّة اللغويّة؟.	نعم	08	%32
	لا	17	%68
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ(لا)، فهل ترون أنّ ثراء المقرّر بالمادة الأدبية يؤثر في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالب؟.	نعم	14	%82.35
	لا	03	%17.65
المجموع		**17**	**%100**

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة عالية من الأساتذة والتي بلغت **68%**، يرون أنّ المقرّر الدراسي الجامعي لا يجمع بين المواد الأدبية المعرفيّة والمواد اللغوية، حيث تغلب المقاييس الأدبية على المقاييس اللغوية وعلى الرّغم من أنّ ثراء المقرّر بالمواد المعرفية يؤدّي إلى تنمية الفكر العلمي للطالب وتحفيزه على البحث المستمر

ورفع مقدرته على اكتساب معارف جديدة، وفي الوقت الذي من المفروض أن يكون هذا الأمر هو الحافز نحو تنمية المهارات اللغوية لديه، نجد أنّ الطّالب يعاني من ضعف لغوي كبير.

أمّا بقيّة الأساتذة وكانت نسبتهم قليلة مقارنة بالإجابة السابقة حيث بلغت **32%**، فقد اختارت الإجابة الثانية التي ترى أنّ هناك توافق بين المواد الأدبية المعرفية والمواد اللغويّة، غير أنّ الخلل يكمن في الأسس العلميّة التي بُنيت عليها هذه المقاييس.

وعلى الرّغم من اختلاف الرأيين إلاّ أنّ معظم الأساتذة دعو إلى إدراج المقاييس اللغوية خاصّة مقياس النحو والصرف في كافة السنوات التعليمية الجامعية، إضافة إلى إدراج الصحّة اللغوية ضمن شبكة التقويم والتنقيط في المقاييس الأدبية، ليهتم بها الطّالب أكثر، خاصّة وأنّ الطالب الجامعي اليوم أصبح يهتم بتحصيل العلامة على حساب الاستفادة والتعلُّم.

الجدول رقم 11:

- حسب رأيكم هل يحتاج المقرّر الدّراسي الجامعي إلى إصلاحات؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	%80
لا	05	%20
المجموع	25	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ معظم الأساتذة والتي بلغت نسبتهم **80%**، قد أجمعوا على ضرورة إصلاح المقرّر الدّراسي الجامعي ليتماشى مع جميع المراحل الدّراسية الجامعيّة (ليسانس، ماستر)، وتكييفه مع

متطلبات الطالب في الحياة الاجتماعية والعمل على إدراج مقاييس تخدمه مستقبلا، كون الطّالب في قسم اللغة والأدب العربي مشروع أستاذ، كعلم النفس التربوي، كذلك الاهتمام بترتيب المقاييس المرتبطة بعضها ببعض والمتكاملة وفق السنوات الدّراسية، بحيث يكون التركيز على إعطاء الأساسيات في المراحل الجامعيّة الأولى ثم التعمّق في دراسة الجزئيات في السنوات التالية.

وهناك من الأساتذة من دعو إلى حصر المقاييس التي تتناول نفس المادّة العلمية وإدراجها تحت مقياس واحد وتحت مصطلح واحد، للتخلّص من فوضى المقاييس وتعدّدها، وتجنب تكرار تقديم المعلومة نفسها في مقاييس عديدة.

أمّا بعض الأساتذة فقد دعو إلى إعادة تبنّي النظام التعليمي الكلاسيكي الذي يعتمد على السُّداسيين بدل السداسي الواحد غير الكافي، مع تدعيمه بإضافة مقاييس جديدة تواكب متطلبات العصر.

وهناك من الأساتذة من رأى أنّه يحتاج إلى تغيير شامل وجذري.

في المقابل اختارت نسبة قليلة من الأساتذة مقارنة بالنسبة الأولى الإبقاء على المقرّر الدّراسي الجامعي دون أيّ تغيير، ظنًّا منهم أنّ تغييره قد يضع الطّالب أمام تصوّرات جديدة، وبالتالي العودة به إلى الانطلاق من الصفر، وعليه سيكون الطّالب المتضرّر الوحيد من الأمر.

الجدول رقم 12:

- ما رأيكم في نتائج طالب السنة الأولى ليسانس في آخر السنة الدّراسية، هل هناك تحسّن ملحوظ؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	01	%4.17
لا	04	%16.67
قليلا	19	79.16
المجموع	24	%100

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة والتي قُدّرت بـ **79.16%**، ترى أنّ هناك نوعًا من التحسّن على نتائج طالب السّنة الأولى ليسانس نهاية السنة الدراسيّة، لكنّ هذا التحسن غير كافي حتى يتخطّى الطّالب الوقوع في مختلف الأخطاء اللغوية الممكنة، وذلك أنّ هذا الأخير غالبا ما تجده يهتمّ بالدّراسة أيّام الامتحانات فقط، بمعنى أنّه يدرس من أجل تحصيل العلامة التي تسمح له بالانتقال إلى السنة الموالية لا غير وبالتالي فإنّ مردوده اللغوي سرعان ما يذهب مع ورقة الإجابة.

في حين صرّح بعض الأساتذة الذين بلغت نسبتهم **16.76%**، أنه لا يوجد أدنى تحسّن في مستوى الطّالب الجامعي نهاية السنة الدراسيّة، وإنّه لأمر مؤسف ودليل على ضعف الطّالب وعدم اهتمامه بتنمية قدراته اللغوية والفكرية.

أمّا بقية الأساتذة والتي لم تتجاوز نسبتهم 4.17%، فيرون أنّ هناك تحسّنا ملحوظا في مستوى الطّالب لكنّ ذلك محصور على نخبة محدّدة من الطلبة المتفوّقين والمعدودين على الأصابع.

الجدول رقم 13:

- حسب رأيكم هل تساهم طريقة تقديم البحوث، في تنمية المهارات اللغوية لدى الطّالب؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%73.91
لا	06	%26.09
المجموع	23	%100

من خلال الجدول يظهر لنا أنّ النسبة الأكبر من الأساتذة والتي قدّرت بـ **73.91%**، ترى أن طريقة تقديم البحوث تساهم في تنميّة المهارات اللغوية لدى الطّالب، لأنّها تدفع به نحو المطالعة والبحث.

كما أنّ عرض الطّالب للبحث أمام زملائه وأستاذه يعزّز ثقته بنفسه ويغرس فيه حبّ التنافس، ما يجعله يضاعف جهوده من أجل تحصيل معلومات دقيقة ومعارف جديدة، وبالتالي تنمية روح الاستطلاع لديه، وذلك قد يفتح له المجال لاكتشاف ميوله ورغباته حتى يحسن اختيار تخصّصه في مرحلة الماستر.

ضف إلى ذلك أنّ طريقة تقديم البحوث تجعله يتحلّى بأخلاق الباحث العلمي من أمانة وصدق والتزام وصبر، ما يجعله يفهم قيمة العلم والتعلّم أكثر، كما أنّ هذه العملية تساعده كثيرا مستقبلا خلال مراحله المهنية.

في حين يرى بعض الأساتذة الذين قُدّرت نسبتهم بـ **26.09%**، أنّ طريقة تقديم البحوث لا تلعب دورًا كبيرا في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالب.

الجدول رقم 14:

- هل يمكن أن تقيس ارتكاب الطّالب للأخطاء الإملائية بعدم تحكّمه في قواعد الإملاء فقط؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	09	%36
لا	16	%64
المجموع	25	%100

لقد أكّد معظم الأساتذة أنّ وُقوع الطّالب في الأخطاء الإملائية لا يمكن حصره في مجرّد عدم تحكّمه في قواعد الإملاء فقط، لأنّ قواعد اللغة العربية باختلافها النحويّة والصّرفيّة والإملائية، وحتى الدلالية والتركيبيّة والصوتية تُشكّل وحدة متلاحمة ومتكاملة، وقد بلغت نسبة هؤلاء الأساتذة **64%**.

في حين يرى بعض الأساتذة الذين حُدّدت نسبتهم بـ **36%**، أنّ عدم تحكم الطّالب في قواعد الإملاء وحده كفيل بأن يكون سببا رئيسيا في ارتكابه للأخطاء الإملائية.

الجدول رقم 15:

- ماذا تقترحون من حلول لمعالجة ظاهرة تفشّي الأخطاء الإملائية بين الطّلبة؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
تمديد حصّة التطبيق	04	%11.76
التوفيق بين المادّة الأدبية واللغوية.	14	%41.18
رفع معدّل القبول في قسم اللغة والأدب العربي.	16	%47.06
المجموع	34	%100

يتبيّن لنا من خلال الجدول أنّ النّسبة الأكبر من الأساتذة والتي بلغت **47.06%**، يرون أنّ الوسيلة المثلى لمعالجة ظاهرة الأخطاء الإملائية التي يُعاني منها الطلبة هي رفع معدّل القبول في قسم اللغة والأدب العربي حتّى يتسنّى للطّالب بذل جهد أكبر لدخول هذا القسم، وبالتالي العمل على استيعاب قواعد اللغة العربية قبل دخلوه.

كذلك رفع معدّل القبول يجعل المتوجّهين إلى هذا القسم يتوجّهون إليه حبًّا فيه وليس لأسباب أخرى تفرض عليهم ذلك.

في المقابل صرّح بعض الأساتذة الذين بلغت نسبتهم **41.18%**، أنّ الحل الأمثل للقضاء على ظاهرة الأخطاء الإملائية عند الطّلبة هو التوفيق بين المادّة الأدبية واللغوية.

أمّا الإجابة الأولى والمتمثّلة في تمديد حصّة التطبيق فلم تحظى إلا بنسبة قليلة من الأساتذة الذين اختاروها، والتي بلغت **11.76%**، وهناك من الأساتذة من رجّح الآراء الثلاثة معا.

في حين فضّل بعض الأساتذة تقديم اقتراحات أخرى مغايرة للاقتراحات السابقة مثل:

- استعمال الوسائل التوضيحية أثناء تقديم الدّروس، خاصّة دروس النحو والصرف، كشاشات العرض.
- توفير المخابر المخصّصة لتعلم اللغات، باعتبار الطّالب لا يملك لغة أم سليمة.
- التبسيط والتركيز على القواعد الأساسيّة أثناء الشرح.
- إجبار الطلبة على المطالعة من خلال تخصيص كُتب معينة، وإلزامهم بمطالعتها وتلخيصها وتقديمها في حصص معيّنة.
- دفع الطلبة نحو حفظ القرآن الكريم والمتون كالألفية.
- إصلاح المراحل التعليميّة السابقة للمرحلة الجامعيّة.
- التركيز عند تصحيح أوراق الامتحانات، ومراقبة الأخطاء المرتكبة فيها، وتخصيص سلّم تنقيط خاص بذلك.
- حرص الأساتذة على استثمار العروض ومختلف الأنشطة الأدائية والحصص التطبيقية، بحيث تخدم الطّالب.

2- تحليل الاستبيان الموجه للطلبة:

لقد قمنا بتوزيع الاستبيان على طلبة السنة الأولى أدب عرب ليسانس بجامعة جيجل، محاولين بذلك الإطّلاع على آراء هؤلاء الطلبة المختلفة حول ظاهرة وقوعهم في أخطاء إملائية عديدة، والأسباب الرئيسية التي تدفعهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

1- التعرف على المستجوب:

أ- الجنس:

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	05	%20
أنثى	20	%80
المجموع	25	%100

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة الإناث أكبر بكثير من نسبة الذكور، إذ بلغت **80%**، أمّا نسبة الذكور فلم تتعدّى **20%**، وهي نسبة قليلة مقارنة بنسبة الإناث، وهذا راجع إلى عدّة أسباب، من بينها أنّ أغلبية الذكور ينصرفون عن الدراسة قبل بلوغهم المرحلة الجامعيّة، ظنًّا منهم أنّ الدّراسة ليست الطريق الأنسب لضمان حياة أفضل، وهذا للأسف من الأفكار المغلوطة التي يتَشَبَّثُ بها شباب هذه الأيام.

وقد يرجع ذلك أيضا إلى أنّ معظم الذكور يفضّلون التخصّصات غير الأدبية على تخصص الأدب العربي.

ب- المستوى التّعليمي:

أمّا فيما يخصّ هذا الجانب فقد حاولنا التركيز على طلبة السنة الأولى ليسانس فقط، حتى نستطيع معرفة إن كانت المراحل التعليميّة السابقة للمرحلة الجامعيّة من بين الأسباب الكامنة خلف انتشار هذه الظاهرة، أم أنّ المستوى اللغوي للطّالب يضعف بعد وُلُوجه المرحلة الجامعيّة من التعليم.

الجدول رقم 01:

- هل توجهك إلى قسم اللغة والأدب العربي بعد حصولك على شهادة البكالوريا، كان بناءً على رغبتك أنت؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%53.85
لا	12	%46.15
المجموع	26	%100

لقد أردنا من خلال طرحنا لهذا السؤال أن نعرف إن كانت الرّغبة والميول في اختيار توجّه الدّراسة في المرحلة الجامعيّة يعود بالأثر البالغ على الحصيلة اللغوية للطّالب سواءً كان ذلك بالإيجاب أو السّلب.

فيتبيّن لنا من خلال معطيات الجدول أعلاه أنّ أغلبية الطّلبة والذين بلغت نسبتهم **53.85 %**، صرّحوا بأنّ توجّههم إلى قسم اللغة والأدب العربي بعد حصولهم على شهادة البكالوريا كان بناءً على رغبتهم الشخصية.

وعلى الرّغم من أنّ هذه النسبة قد تعدّت النّصف، إلاّ أنّ نسبة الطّلبة الذين صرّحوا بأنّ توجّههم إلى نفس القسم لم يكن بناء على اختيارهم، وإنّما كان لأسباب أخرى خارجة عن إرادتهم، ليست بالنسبة الضعيفة إذ بلغت **46.15%**.

الجدول رقم 02:

- إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
المعدل أجبرك على التوجّه في هذا الاختصاص.	09	% 81.82
اختيارات أفراد الأسرة فرضت عليك هذا الاختصاص.	01	% 9.09
التأثر بالزملاء واختيار التخصّص نفسه.	00	%00
اعتماد العشوائيّة في اختيار التخصّص	01	%9.09
المجموع	11	%100

أمّا بالنسبة للطلبة الذين أقرّوا بعدم اختيارهم لقسم اللغة والأدب العربي، فقد صرّحت نسبة كبيرة منهم والتي بلغت **81.82 %**، وفق ما ورد في الجدول أعلاه، أنّ المعدّل المتوسط المتحصّل عليه في البكالوريا هو السّبب في إلتحاقهم بهذا القسم، إذ لم يُسْمَح لهم باختيار أقسام أخرى تفرض معدّلات أعلا، فإلتحقوا بقسم اللغة والأدب العربي مكرهين ومرغمين على ذلك.

أمّا النسبة المتبقية من هؤلاء الطّلبة فقد انشقّت إلى شقّين بالتساوي فمنهم من أرجع السّبب في دخوله قسم اللغة والأدب العربي إلى اختيارات أفراد الأسرة وإجباره على القبول بها، ومنهم من أرجع السبب إلى

العشوائية في اختيار التخصّص، وأنّه يرى بأنّ المهم هو بلوغ المرحلة الجامعية دون التركيز على مجال الدّراسة، وقد بلغت نسبتهم **9.09 %** لكلّ طرف.

الجدول رقم 03:

- هل تهتم بالمطالعة؟.

التكرارات / العينة		العدد	النسبة المئوية
هل تهتم بالمطالعة؟.	نعم	16	%64
	لا	09	%36
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، كم كتابا تطالع في السنة باللغة العربية.	لاشيء	00	%00
	من 01 إلى 05	14	%87.5
	أكثر من 05	02	%12.5
المجموع		**16**	**100%**

نظرا للأهمية البالغة التي تلعبها المطالعة في تنمية القدرات والمعارف المختلفة لدى الطّالب، إضافة إلى كونها عنصرا أساسيا في تحسين اللغة وتقويم اللسان، فقد عمدنا إلى طرح هذا السؤال حتى نعرف إن كان الطّالب الجامعي مُدركًا لهذه الأهمية أم أنّه يهمل هذا الجانب المفيد كما سبق وأشار الأساتذة من قبل.

وقد تبيّن لنا من خلال الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين يهتمون بالمطالعة أكبر من نسبة الطلبة الذين لا يهتمون بها، إذ بلغت **64 %**، وهذا شيء إيجابي بالنسبة للطالب.

أمّا نسبة الطلبة الذين لا يهتمون بالمطالعة فقد بلغت **36%**، وهي ليست بالنسبة الضعيفة التي يُمكن إهمالها وعدم الإلتفات إليها، وهذا يدلّ على أنّ معظم الطلبة لا يهُمُّهم تنمية مهاراتهم اللغوية، ولا يعطون الوقت الكافي للمطالعة والبحث، وإنما يكتفون بما يقدّمه لهم الأساتذة، وإن توجّهوا للمطالعة فغالبا ما يكون ذلك بالإجبار، من أجل العروض والبحوث التي ألزمها إيّاهم الأساتذة.

وحتّى الطلبة الذين قد يُطالعون من أجل أنفسهم، فإنّ الكتب التي يطالعونها باللغة العربية لا تتجاوز الخمسة كتب سنويا، وهذا العدد ضئيل جدّا مقارنة بالوقت الذي يستغرقونه في الأمور غير المفيدة.

ومع ذلك لا ننكر أنّه هناك من الطلبة الذين يُبدون استعدادهم من أجل تحصيل علمي ومعرفي أفضل ومردود لغوي أحسن، فكما سبق وأشرنا فإنّ نسبة الطلبة المهتمين بالمطالعة تبشّر بما هو أحسن.

الجدول رقم 04:

- هل تهتم بقواعد النحو والصرف والإملاء؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	14	%56
لا	11	%44
المجموع	25	%100

أردنا أن نعرف من خلال طرحنا لهذا السؤال، رأي الطلبة بخصوص قواعد اللغة العربية المختلفة، وإن كانت حقًّا بتلك الصعوبة والتعقيد بالنسبة لهم.

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين يهتمون بقواعد اللغة العربيّة أكبر من نسبة الطلبة الذين لا يهتمون بها، إذ بلغت **56%**، في حين بلغت نسبة غير المهتمين بها **44%**، وهو عدد لا يقلّ أهمية عن عدد المهتمين، لأنّ قواعد النحو والصرف والإملاء تمثل عماد اللغة العربية وضابطها من اللحن والخطإ.

الجدول رقم 05:

- إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
صعوبة هذه القواعد وتشعبها.	05	%41.66
جمود المادّة وجفافها.	03	%25
طريقة تدريسها.	02	%16.67
صعوبة تطبيقها على اللغة العربية	02	%16.67
المجموع	12	%100

من خلال معطيات الجدول يتبيّن لنا أنّ أكبر عدد من الطلبة والتي حُدّدت نسبتهم بـ **41.66%**، قد أرجعوا عدم اهتمامهم بقواعد النحو والصرف والإملاء إلى صعوبة هذه القواعد وتشعّبها، إضافة إلى تداخلها وتكاملها بحيث لا يمكن فصل إحداها عن الأخرى، ولا يمكن للغة العربية أن تكون سليمة دون إتقانها وإجادتها وهذا يتطلّب من الطّالب بدل مجهود ذهني كبير.

أمّا النسبة التي تليها والتي قدّرت بـ **25%**، فخُصّصت للطلبة الذين أرجعوا السبب في ذلك إلى جمود المادّة وجفافها.

في حين تساوت الإجابتين المتبقيّتين في النسبة إذ بلغت **16.67%** لكلّ منهما، وقد أرجعوا السبب في ذلك إلى طريقة تدريسها التي يرون أنها طريقة جافّة ومملّة نوعًا ما خاصّة في ظل الجمود الفكري الذي يعانون منه كما أنهم يرون أنّ طبيعة هذه القواعد معقّدة بحيث يصعب تطبيقها على اللغة العربية بأسلوب سلس وسهل.

الجدول رقم 06:

- هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس؟

العينة / التكرارات		العدد	النسبة المئوية
هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس؟	نعم	20	%80
	لا	05	%20
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، كيف تفضّل ان يقدّم الأستاذ الدّرس؟.	بالإملاء فقط.	00	%00
	بالشرح والمناقشة فقط.	00	%00
	بالشرح والمناقشة والإملاء.	20	%100
المجموع		**20**	**100%**

تشير معظم إجابات الطلبة والظاهرة في الجدول، إلى أنّ ما يعادل نسبة **80%** منهم، يتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس، في حين لا يتجاوز عدد الطلبة الذين أقرّوا بعدم تفاعلهم معه نسبة **20%**.

وبالنّظر إلى هذه النتائج نجد أنّ ذلك الأمر إيجابي يصُبُّ في مصلحة الطالب، أن يكون كلّ هذا العدد منهم مهتمّ بما يقدّمه الأستاذ أثناء الدّرس ويتفاعل معه.

ومن أجل معرفة الطريقة الأنسب لضمان وتنميّة هذا التفاعل داخل قاعات الدّرس، قمنا بطرح سؤال آخر مكمّل لهذا السّؤال وهو: إن كان الطّالب يتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس، فكيف يفضّل هذا الأخير تقديم الدّرس؟.

فقد تعدّدت طرق تقديمه واختلفت من أستاذ إلى آخر كلٌّ حسب ما يراه أفضل وأنسب للطالب، لكنّ إجابات الطلبة صبّت في اتجاه واحد دون سواه بنسبة **100 %**، حيث فضّلوا أن يعتمد الأساتذة طريقة الشرح والمناقشة والإملاء معا، ذلك أن اعتماد الشرح والمناقشة فقط يعني انهماك الطلبة طوال الوقت المخصّص للمحاضرة أو التطبيق في الاستماع وكتابة الملحوظات في آن واحد، وحين يقوم الطالب بعمليتين في الوقت نفسه فإنه يكون من النّاذر عليه أن يتذكّر أكثر من **40 %** من المعلومات الأساسية التي استطاع جمعها، وحوالي **20%** فقط بعد مرور أسبوع من تقديمها على الأكثر.

كما أنّ اعتماد طريقة الإملاء فقط ستجعل من المحاضرة مكانًا لاكتساب الطّالب عادات سيّئة، فيجعل منها فرصة جيّدة للنوم، في حين يلغيها البعض من جدولهم الدّراسي نهائيا لينقلها عن زملائه لاحقا عند اقتراب الامتحانات.

وبهذا تكون طريقة الشرح والمناقشة معزّزة ببعض الإملاء هي الطريقة الأنسب لضمان تفاعل الطالب مع الأستاذ أثناء الدّرس وبعده حسب رأي الطلبة، وتظلّ طريقة إلقاء المحاضرة استراتيجية خاصّة بالأستاذ بالدّرجة الأولى.

الجدول رقم 07:

- ما رأيك في تمكّن الأستاذ من قواعد اللغة العربية باختلافها، وقدرته على توصيل فكرته للطالب؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
يوصلها بطريقة جيدة ولغة سليمة.	14	%56
تذبذب لغته بين العامّية والفصيحة.	06	%24
لا يستطيع إيصال الفكرة بطريقة سليمة.	05	%20
المجموع	25	%100

وحتى نعرف إن كان الأستاذ من بين الأسباب المساهمة في تدنّي المستوى اللغوي لدى الطالب قمنا بطرح هذا السؤال على الطلبة، فكانت النتائج كما يلي:

أقرّ عدد كبير من الطلبة بأنّ الأستاذ الجامعي متمكّن من قواعد اللغة العربيّة، وأنّ طريقته في إيصال الفكرة غالبا ما تكون جيّدة وبلغة سليمة، إذ بلغت نسبة هؤلاء الطّلبة الذين اختاروا هذه الإجابة **56 %**.

في حين يرى بعض الطّلبة والذين بلغت نسبتهم **24 %**، أنّ الأستاذ تتذبذب لغته بين العامّية والفصيحة أثناء تقديمه للمادّة العلميّة، وهذا قد يساهم في تفاقم الظاهرة التي يعاني منها الطلبة، فاعتماد العامّية داخل قاعات الدّرس فضلا عن تداولها بشكل دائم في الوسط الخارجي يعني الإلغاء التام للغة الفصيحة، والنّظر إلى قواعدها وضوابطها نظرة استثقال وتعقيد، والتعوّد على النظر للعامّية على أنّها الأداة الأسهل والأبسط في توصيل الأفكار والمعارف، وبالتالي الاستناد عليها في عمليّة التدريس، وهذا من الأخطاء الفادحة التي قد يرتكبها الأستاذ في حق اللغة العربيّة الفصيحة والتي تعود بالسّلب على المردود اللغوي للطّالب.

ومن هنا نلاحظ أنّ أغلبية الأساتذة أرجعوا السّبب الرّئيسي في تدنّي المستوى اللغوي لدى الطّالب للطّالب في حدّ ذاته، في حين يرى الطّلبة أنّ الأستاذ من بين الأسباب المؤدّية لهذا الضعف.

الجدول رقم 08:

- عند ارتكابك للخطإ أثناء الدرس، كيف يكون ردّ فعل الأستاذ؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
يكتفي بتنبيهك للخطإ فقط	05	%19.23
يقوم بتصحيح خطئك.	19	%73.08
يتجاهل وقوعك في الخطإ.	02	%7.69
المجموع	26	%100

من خلال الجدول يظهر لنا أنّ هذا السؤال تضمن ثلاث اقتراحات وهي:

يكتفي الأستاذ بتنبيه الطّالب للخطإ فقط، وبلغت نسبة الطّلبة الذين اختاروا هذا الاقتراح **19.23 %**، ويُعدّ التنبيه للخطإ دون تصحيحه غير كافي لضمان سلامة لغة الطّالب وعدم وقوعه في الخطإ نفسه مرّة ثانية، إذ أنّ معظم الطلبة لا يبدلون جهدا في البحث عمّا هو صحيح، أمّا الاقتراح الثّاني والمتمثل في تصحيح الأستاذ للخطإ الذي يقع فيه الطّالب، إضافة إلى تنبيهه لذلك، فقد اختاره ما يُعادل نسبة **73.08%** من الطلبة، وهي نسبة عالية مقارنة بالنسب الأخرى، وهذا يدل على اهتمام الأساتذة بالمستوى اللغوي للطالب وسعيهم لتحسينه من خلال تصحيحهم وتقويمهم لمختلف الأخطاء اللغوية التي يرتكبها، وبالتالي الحد من انتشار واستفحال هذه الظاهرة الخطيرة في الوسط الطّلابي، أمّا الاقتراح الأخير والمتمثل في تجاهل الأستاذ لأخطاء الطّالب، فقد اختاره عدد ضئيل من الطّلبة؛ أي ما يعادل **7.69%**، وهذا غالبا ما يرجع إلى تركيز بعض الأساتذة وحرصهم على

إيصال المعلومة والفكرة قبل تركيزهم على تنمية الظواهر اللغوية والتي يرون أنّه من المفروض أن يكون الطّالب قد تطرّق إليها في المراحل التعليمية الأولى.

الجدول رقم 09:

- هل كنت تفهم القواعد اللغوية، وتتمكن من توظيفها في المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	17	%68
لا	08	%32
المجموع	25	%100

يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة عالية من الطّلبة والتي قُدّرت بـ **68 %**، صرّحوا بفهمهم للقواعد اللغوية، وحسن تطبيقها في المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية، في حين بلغت نسبة الطلبة الذين صرّحوا بعدم فهمها وتوظيفها منذ المراحل التعليمية الأولى حتى المرحلة الجامعية **32 %**، وهي أيضا ليست بالنسبة القليلة، إذ أنّ هذا يُعدُّ من أسباب الضعف اللغوي لدى الطّالب الجامعي.

الجدول رقم 10:

- إذا كانت الإجابة على السؤال السابق هي (لا)؛ أي عدم فهم القواعد اللغوية وتوظيفها منذ المراحل التعليمية الأولى، فهل يعود ذلك إلى:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
معلّمي وأساتذة الأطوار التعليمية الأولى، وطريقتهم في التدريس.	06	%75
حشو المقاييس بالمادّة العلمية وإهمالهم الجانب اللغوي.	01	%12.5
احتواء الكتب المدرسية على أخطاء لغوية مختلفة.	01	%12.5
المجموع	08	%100

يتضح من خلال الجدول أنّ نسبة عالية من الطلبة والتي بلغت **75 %**، أرجعوا سبب عدم فهمهم لقواعد اللغة العربية وعدم قدرتهم على توظيفها بالشكل السليم، وبلوغهم المرحلة الجامعية بكلّ ذلك الضعف اللغوي إلى معلّمي وأساتذة الأطوار التعليمية الأولى وطريقتهم في التدريس.

ولأنّ معلّم اللغة العربية خاصة في هذه المراحل يمثّل حجر الأساس في بناء لغة التلميذ فإنه من الواجب عليه أن يُدرك مدى أهمية اختيار الطريقة الأمثل والأوضح لترسيخ مختلف هذه القواعد في ذهن التلميذ، وتشجيعه على التفاعل والمشاركة داخل القسم من أجل تنميّة مهارتي التعبير والقراءة عنده حتّى يعتاد على اللغة الفصيحة ويحيط بها وبمعالمها، فضعف المعلّم في هذه السنوات يشكّل حجرة عثرة أمام نجاح العملية التعليمية وبلوغ الطالب المرحلة الجامعيّة وفي جعبته لغة صحيحة وسليمة.

أمّا بقية الطلبة فقد انقسموا نصفين بالتساوي، نصف أرجع السبب في تفشّي الضعف اللغوي بين الطلبة إلى حشو المقاييس بالمادّة العلمية وتركيز الأساتذة على إيصالها، ما أدّى إلى إهمالهم الجانب اللغوي، ونصف آخر أرجع السبب في ذلك إلى الكتب المدرسية التي اعتمدوها في مراحلهم التعليمية الأولى والتي تحمل من الأخطاء اللغوية ما أدّى إلى بناء طالب جامعي لا يمكنه التحكم جيّدا في لغته الأم، وقد بلغت نسبة كلٍّ منهما **12.5%**.

الجدول رقم 11:

- أثناء ممارستك لنشاط القراءة في الكتب والمجلات، أو أثناء استماعك للبرامج التلفزيونية ومخاطبيك، هل تدرك بعض الأخطاء الإملائية التي يرتكبونها؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	20	%76.92
لا	01	%03.85
نعم لكن لا أعرف وجه الخطإ بالذات	05	%19.23
المجموع	26	%100

يتبين لنا من خلال نتائج الجدول أنّ العدد الأكبر من الطّلبة والذين حُدّدت نسبتهم بـ **76.92%**، قالوا بأنهم يدركون الأخطاء اللغوية التي قد يقع فيها مخاطبيهم، وكذلك الأخطاء التي قد تصدر عن وسائل الإعلام المختلفة، أمّا النسبة الثانية من الطلبة والتي بلغت **19.23%**، فقد صرّحوا بإدراكهم للخطإ لكن من غير أن

يعرفوا وجه الخطإ بالذّات، في حين صرّحت نسبة ضعيفة جدّا من الطلبة والتي قُدّرت بـ **03.85%**، بأنهم لا ينتبهون لمثل هذه الأخطاء نهائيّا.

الجدول رقم 12:

– هل يسهل عليك إيجاد التعبير والمصطلح المناسب عند الإجابة عن الأسئلة أثناء الدّرس، أو على ورقة الامتحان؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
لا	10	%40
نعم	04	%16
أتكلّف كثيرا	07	%28
أعتمد على ملخّصات الأستاذ	04	%16
المجموع	25	%100

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ النسبة الأكبر من الطلبة والتي بلغت **40 %**، أجابوا بأنّه يسهل عليهم إيجاد التعبير والمصطلح المناسب عند الإجابة عن أسئلة الدّرس أو الامتحان، أمّا باقي الطلبة والتي قدّرت نسبتهم بـ **60 %**، فقد انقسموا بين من صرّح بأنّه يتكلّف كثيرا حتّى يجد التعبير الأنسب للإجابة عن أسئلة الدرس أو الامتحان، وبين من أجابوا بأنّهم يعتمدون في ذلك على ملخصات الأساتذة، ومنهم من قال أنّه لا يسهل عليه إيجاد التعبير والمصطلح الأنسب للإجابة حتى مع ملخّصات الأساتذة، وهذا راجع إلى ضعف ملكتهم اللغوية وتقصيرهم في تنميتها، إضافة إلى غياباتهم المتكرّرة للمحاضرات ما أدّى إلى تدنّي مستواهم اللغوي والفكري معا.

الجدول رقم 13:

- هل حصلت على برنامج كل المقاييس الدّراسية المقررة في بداية السنة؟.

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	19	%76
لا	01	%04
بعض المقاييس فقط	05	%20
المجموع	25	%100

يظهر لنا من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين تحصّلوا على برنامج كل المقاييس الدّراسية المقرّرة تمثّل أعلا نسبة، حيث بلغت **76%**، وهذا يدلّ على أنّ معظم الأساتذة حريصين على تزويد الطلبة بمفردات ومواضيع المقاييس الدراسية المقرّرة عليهم حتّى يتسنّى لهم الوقت للبحث والتعمّق أكثر فيها، من أجل تحديد الصعوبات والنقاط غير المفهومة وطرحها على الأستاذ أثناء الدرس، فإمداد الطّالب بالمفردات المفتاحية للمقاييس الدّراسية بداية كلّ سنة دراسية يعني توجيهه نحو الاطلاع والبحث المستمر، وبالتالي فتح المجال للحوار والمناقشة داخل قاعات الدّرس بينه وبين زملائه والأستاذ، وذلك يعني تنمية روح التفاعل لدى الطالب وتعزيز ثقته بنفسه والقضاء على التوتر والخوف لديه، لأنّه يدخل قاعة الدّرس وهو ملّم بموضوع المقياس.

أمّا النسبة الثانية والتي بلغت **20 %**، فتعود للطّلبة الذين أجابوا بأنّ بعض الأساتذة فقط زوَّدُوهم ببرنامج بعض المقاييس، أمّا البعض الآخر فلم يفعل ذلك، وهذا يُعدُّ تقصيرا من هؤلاء الأساتذة لأنّ إلقاء برنامج المقاييس الدّراسية على الطّلبة من مسؤوليتهم.

في حين صرّحت نسبة قليلة من الطّلبة بعدم حصولها على برنامج كلّ المقاييس الدراسية وقُدّرت بـ **4%** وهذا ليس من إهمال الأساتذة فقط، بل من مسؤولية الطلبة أيضا، فغالبًا ما تجدهم لا يحضرون الحصص الدّراسية الأولى بداية السنة، ما يجعل الأساتذة يُلْغُون الحصّة الأولى المقرر فيها تقديم برنامج المقاييس الدّراسية حتّى لا يتأخّرون في تقديم الدروس، ما يدلّ على إهمال الطّلبة وعدم اهتمامهم.

الجدول رقم 14.

- كيف يبدو لك المحتوى الدّراسي الجامعي، هل يحمل في طيّاته نوايا لتنمية المهارات الأساسية للغة العربيّة؟.

التكرارات / العينة		العدد	النسبة المئوية
كيف يبدو لك المحتوى الدّراسي الجامعي، هل يحمل في طيّاته نوايا لتنمية المهارات الأساسية للغة العربية؟.	نعم	19	%76
	لا	06	%24
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:	اهتمام الجامعات بتنمية البحث العلمي، دون التركيز على الجانب اللغوي، بعدّها مرحلة متقدمة من التعليم.	01	%16.67
	غياب هيئة مختصة تعمل على مراقبة المحتوى الدّراسي الجامعي، وتوضيح أهدافه المعرفية واللغوية.	05	%83.33
المجموع		**06**	**100%**

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أغلبية الطلبة والذين بلغت نسبتهم **76 %**، قد أكّدوا أنّ المحتوى الدّراسي الجامعي يحمل في طيّاته نوايا لتنمية المهارات الأساسية للغة العربية لدى الطّالب، وهذا أمر إيجابي لأنّ الاهتمام بتنمية المهارات اللغوية يعني القضاء التدريجي على مختلف الأخطاء اللغوية التي قد يرتكبها الطّالب.

أمّا الشق الثاني من الطلبة والذين بلغت نسبتهم **24 %**، فقد رأَو أنّ المحتوى الدّراسي الجامعي لم يحمل في طيّاته نوايا لتنمية المهارات الأساسية للغة العربية، وقد تراوحت إجاباتهم بين من رأى أنّ السبب في ذلك هو تركيز الجامعة على تنمية البحث العلمي وإهمالها للجانب اللغوي بعَدّها مرحلة متقدّمة من التعليم، وبين من رأى أنّ السبب في ذلك هو غياب هيئة مختصة تعمل على مراقبة المحتوى الدّراسي الجامعي، وتهتم بتوضيح أهدافه المعرفيّة واللغوية، حيث أنه من الضروري الالتفات إلى فكرة وضع هيئة مختصّة لمراقبة المحتوى الدّراسي الجامعي باستمرار والعمل على التوفيق بين المقاييس المعرفية والمقاييس اللغوية، وتحديد أهداف واضحة المعالم والأسس حتى يستطيع الطّالب تنمية مهاراته اللغوية والفكريّة معا من غير إهمال أيّ جانب منهما.

الجدول رقم 15:

- هل ينصبّ اهتمامك على المقاييس:

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
الأدبية	12	%48
اللغوية	04	%16
كل المقاييس	09	%36
المجموع	25	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الطلبة الذين يهتمون بالمقاييس الأدبية أعلا، إذ بلغت **48 %**، في حين لم تتعدّى نسبة الطلبة الذين يهتمون بالمقاييس اللغوية **16%**، وهذا ما يبرّر الضعف اللغوي الذي يعاني منه الطّلبة، إذ أنّ معظمهم ينفرون من المقاييس اللغوية ويستصعبونها ويدرسونها مُرغمين من أجل تحصيل العلامة التي تسمح لهم بالنجاح، أمّا بقيّة الطلبة والذين قُدّرت نسبتهم بـ **36%**، فقد اختاروا الاهتمام بجميع المقاييس على حدّ سواء، وعلى الرغم من أنّ هذه النسبة ليست عاليّة إلاّ أنّها تدلُّ على وعي هؤلاء الطّلبة ورغبتهم في البحث والمطالعة واكتساب لغة سليمة.

الجدول رقم 16:

- هل هناك تناسق وانسجام بين الدّرس النظري والدّرس التطبيقي؟

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
نعم	10	%41.67
لا	14	%58.33
المجموع	24	%100

يتبيّن لنا من خلال نتائج الجدول أنّ نسبة عالية من الطلبة والتي بلغت **58.33 %**، ترى أنّه لا يوجد تناسق وانسجام بين الدّرس النظري والدّرس التطبيقي، وهذا يرجع إلى وجود بعض المقاييس التي لا يُدَرّسها أستاذ واحد، فنجد أنّ أستاذ الدّرس النظري ليس نفسه أستاذ الدّرس التطبيقي على الرّغم من أنّ المقياس واحد، وتعدّد الأساتذة على المقياس الواحد يعني تعدّد طرق تدريسه واختلاف المادّة العلميّة المقدّمة في الدّرس النظري عن المادة

العلمية المقدّمة في الدّرس التطبيقي، فكلّ أستاذ يقدّم ما يراه أنسب حسب أفكاره وأسلوبه واختصاصه، والمتضرّر الوحيد من هذه العمليّة هو الطّالب، الذي يظلّ يتخبّط بين أفكار أستاذين في الوقت نفسه.

أمّا نسبة الطّلبة الذين أقرّوا بوجود تناسق وانسجام بين الدّرسين النظري والتطبيقي فقد بلغت **41.67%**، وهذا دون شكّ يتحقّق في المقاييس التي يُدرّسها نفس الأستاذ، حيث يعمل هذا الأخير على تدعيم ما قدّمه في الجانب النظري بتطبيقات مناسبة أثناء حصّة التطبيق، ممّا يساعد الطّالب على الاستيعاب والفهم.

الجدول رقم 17:

- أيهما تفضّل، الدّرس النظري أم التطبيقي؟

العينة / التكرارات	العدد	النسبة المئوية
النظري	13	%52
التطبيقي	12	%48
المجموع	25	%100

من خلال الإحصائيات الظاهرة في الجدول يتبيّن لنا أنّ نسبة كبيرة من الطّلبة والتي بلغت **52 %** يفضّلون الجانب النظري على الجانب التطبيقي، وهذا يدلّ على أنّ معظم الطّلبة يهتمون بما يأتيهم جاهزا خلال المحاضرات، ويعتمدون على ما يقدّمه الأستاذ كثيرا.

أمّا بقيّة الطّلبة والذين بلغت نسبتهم **48%**، فاختاروا الجانب التطبيقي، لأنّه يُعدّ داعما أساسيًّا للجانب النظري لما فيه من حركة أكثر ونشاط، إذ يفتح باب الحوار والنقاش، ويكون الطّالب العنصر الفاعل فيه.

الجدول رقم 18:

- هل لاحظت تحسّنا في مستواك اللغوي، خلال مرورك بمختلف المراحل الدّراسية، وصولا إلى المرحلة الجامعيّة؟.

التكرارات / العينة		العدد	النسبة المئوية
هل لاحظت تحسّنا في مستواك اللغوي، خلال مرورك بمختلف المراحل الدراسية، وصولا إلى المرحلة الجامعية؟.	نعم	12	%48
	لا	01	%04
	قليلا	12	%48
المجموع		**25**	**%100**
إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، فهل يسهل عليك توظيف القواعد اللغوية المختلفة (النحوية والصرفية والإملائية)؟.	نعم	11	%100
	لا	00	%00
المجموع		**11**	**100**

من خلال الجدول يتضح لنا أنّ 96 % من الطّلبة، انقسموا إلى شقّين بالتساوي؛ أي ما يُعادل نسبة **48%** لكلّ شقّ، إذ يرى قسم منهم أنّ مستواهم اللغوي قد تحسّن تدريجيا طوال فترة دراستهم إبتداءً من الطور الإبتدائي مرورًا بالطورين المتوسط والثانوي إلى غاية الطور الجامعي، إذ يُعدُّ هذا الأخير المساهم الكبير في تنميّة الحصيلة اللغوية لدى الطّالب بما يفرضه عليهم من بحوث ومطالعة، ضف إلى ذلك أنّ قسم اللغة والأدب العربي جعلهم يدرسون اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها، في حين يرى القسم الثاني أنّ مستواهم اللغوي قد تحسّن بنسبة قليلة إذ لا يزال في حاجة إلى تحسّن أكثر حتّى يتخطّون وقوعهم في مختلف الأخطاء اللغوية نهائيّا.

أمّا نسبة قليلة من الطّلبة والذين قُدّرت نسبتهم بـ **04%**، فيرون أنّ مستواهم اللغوي لم يتحسّن بعد.

بالنسبة للطلبة الذين يرون أنّ مستواهم اللغوي لم يتحسّن، أو أنّه تحسّن لكن بنسبة قليلة، حاولنا معرفة السبب في ذلك فكانت إجاباتهم كما يلي:

- طول المقاييس وحشوها بالمادّة العلمية وضيق الوقت المخصّص لها، ممّا يؤدّي بالأساتذة إلى السّرعة في تقديم الدّروس، وبالتالي عدم استيعاب الطّالب.

- جدّة المرحلة الجامعية على الطّالب، واختلافها عن سابقاتها من المراحل التعليمية الأخرى، إذ تحتاج إلى بدل مجهود أكبر.

- عدم التّحكم الجيّد في توظيف قواعد اللغة العربية المختلفة على الرّغم من معرفتها، نظرا لكثرتها وتشعّبها وتداخلها.

- أنّ عددًا كبيرا من الطلبة الذين يدرسون في قسم اللغة والأدب العربي، لم يدرسوا هذا الاختصاص في الطور الثانوي، بل درسوا اختصاص العلوم، وبالتالي لم يكن لهم الحظ الأوفر للاهتمام بالأدب العربي أنذاك لأنّها كانت تُعدُّ مادّة ثانوية.

- قلّة الاهتمام وكثرة الغيابات والفهم البطيء.

ملاحظة:

إنّ اختلاف مجموع التكرارات من جدول إلى آخر يرجع إلى أنّ بعض الأسئلة التي وردت في الاستبيان قد احتملت أكثر من جواب واحد، فهناك من الطلبة والأساتذة من اختار عدّة اقتراحات للسؤال الواحد.

ثانيا: خلاصة الدراسة الميدانية:

بعد انتهائنا من استعراض وإحصاء وتحليل النسب المئوية لنتائج الاستبيان، واطّلاعنا على آراء الأساتذة والطلبة حول ظاهرة الأخطاء الإملائية لدى الطّلبة، قسم السّنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل أنموذجا وبعد الرّجوع إلى ما استخلصناه من خلال هذه الدراسة، أردنا تقديم بعض الحلول والاقتراحات التي من الممكن أن تساهم في الحدّ من تفشّي هذا الضعف اللغوي في الوسط الطّلابي، فكان ما يلي:

1- ما يخص المراحل التعليميّة السابقة للمرحلة الجامعيّة:

تعدُّ اللغة الوسيلة الأولى إلى تحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها، وهي بالنسبة للطفل الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة وغير المباشرة، ومتابعة التحصيل، لذلك كانت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمر بالغ الأهمّية من النّاحية التربوية، ذلك لأنّ القراءة والكتابة يشكّلان معا الخبرة العقلية الرئيسية التي يواجهها الطفل منذ الصف الأول بالمدرسة الإبتدائية، فإذا تمكّن منها فُتح أمامه الطريق إلى كسب الثقافة وتحصيل المعلومات والمعارف، ودراسة مختلف المواد، لذلك كان من الواجب على معلّم اللغة العربيّة في هذه المراحل التعليمية، خاصّة المرحلة الإبتدائية، أن يدرك مدى أهمّية تلقين المهارات اللغوية للتلميذ بطرق سليمة وأسلوب بسيط، وأن يحرص كلّ الحرص على فتح المجال أمام التلميذ للتعبير والقراءة وتشجيعه على التفاعل والمشاركة داخل القسم، حتّى يعتاد على استعمال اللغة العربية الفصيحة بطريقة سلسة، فكما يقول "**علي أحمد مذكور**": «ومن ثمّ لابدّ أن يُفسِح المدرّس أمام التلاميذ المجال في دروس الاستماع والتعبير والقراءة، للتدريب على القواعد النحوية بحيث يشعرون بحاجتهم إليهم للفهم والتّعبير»[1]، خاصّة وأنّ القواعد تكمّل بعضها البعض.

- كذلك الإشارة إلى أهمية الإملاء في هذه المراحل، إذ من خلاله يستطيع المعلّم تنمية مهارة الكتابة لدى التلميذ، «كما أنّ غاية الإملاء لا تقف عند الحدود القريبة للكتابة الصحيحة للكلمات، ولكن يمكن أن تساهم

[1]- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006، ص 321.

في بناء المنهج التكاملي بين فروع اللغة العربية، وهو ما يُسمّى بالتكامل الرّأسي بين الإملاء والمواد المختلفة الأخرى »[1] كالنحو والصرف والتّعبير والقراءة والصوتيات وغيرها من فروع اللغة العربيّة المختلفة والمتعدّدة.

- الانتباه للكتب المدرسية وما تحمله من أخطاء لغوية عديدة، والتي من شأنها أن تعود بالسلب على المردود اللغوي للتلميذ.
- الاهتمام بمؤهلات وكفاءات الكثير من المعلّمين في هذه الأطوار التعليميّة الثلاثة، إذ يستند التلميذ في هذه المراحل كثيرا على المعلّم.
- إنشاء جمعيّة لأولياء التلاميذ في كلّ مؤسّسة تعليمية، حيث تكون الرّابط الرئيسي بين التلميذ والأهل والمعلّمين.
- بذل الجهود من أجل التخلّص من اعتماد العامّية داخل المؤسسات التعليميّة، خاصّة وأنّ التلميذ أو الطفل يتداولها بكثرة خارج هذه المؤسّسات، فتعوّده عليها يبعده كثيرا عن اللغة العربية الفصيحة، ضف إلى ذلك كون اللغة العربية الفصيحة تملك من المصطلحات ما يكفيها لتكون لغة التعليم الوحيدة.
- تشجيع حفظ القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والمتون داخل البيت وفي المؤسسات التعليمية المختلفة.

2- ما يخص الأسرة والوسط الخارجي:

من المعلوم أنّ الطفل قبل دخوله المدرسة يحتك بمحيطين أساسيين هما الأسرة والوسط الخارجي أو المجتمع، ومع الأسف فإنّ أداة التواصل في كليهما هي العامّية، ويمكن القول أنهما مركز أساسي للتلوث اللغوي، وحتى يستطيع الطفل أن ينشأ على لغة سليمة، لابدّ للأهل أن يساعدوا أطفالهم على تعلّم أساسيات اللغة العربية الفصيحة منذ بداياتهم الأولى للكلام، إذ بذلك يزرعون حبّ هذه اللغة في نفوس أبنائهم، ويشجّعونهم على تعلّمها، خاصّة وأنّ «مرحلة ما قبل التمدرس مرحلة ذهبية من عمر الطفل تتحدّد فيها مساراته التعليميّة، فهي

[1] – جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلّم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة الماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزّة، 2009،ص 44.

تمثّل واقعًا له تأثيره على التحصيل اللغوي في المراحل الأولى من التعليم، حيث يكتسب الطفل أهم المهارات والملكات العقلية والمعرفية، ولهذا فإن معرفة نفسيّة الطفل وكيفية اكتسابه اللغة، ثمّ طبيعة هذه اللغة التي سيستخدمها في محيطه قبل دخوله المدرسة، أمر حتمي لا مفرّ منه، وقد تفطّن المربّون إلى أنّ العملية التربويّة تبدأ قبل أن يبدأ الطفل الدّراسة، ووجدوا أنّ النمو الحسّي والعقلي السليم يعتمدان على البيئة الصّالحة ليس في المنزل وحده بل وفي البيئة التي يعيش فيها الطفل كذلك»[1]

فالتربية اللغوية تبدأ في البيت ثمّ تليها الرّوضة والمجتمع ثمّ تمضي إلى المدرسة، لذلك نؤكّد على أهمية التربية اللغوية في هذه الأوساط، ومن هنا يتضح دور الأسرة في امتلاك الطفل القدرة على التمييزات الإدراكية الصوتية المطلوبة والضّرورية لاكتسابه اللغة، عن طريق تكريس الأهل الوقت الكافي للحديث مع أطفالهم، وتشجيعهم على التحدّث في حضورهم، حتّى يتسنّى لهم تسهيل عمليّة الاكتساب اللغوي السليم لدى الطفل.

كذلك من الواجب الالتفات إلى فكرة إنشاء مكتبة منزلية، فذلك من شأنه أن يخلق جوّا علميّا داخل البيت ويغرس التنافس العلمي بين أفراد الأسرة.

3- ما يخص الجامعة:

إنّ ما تشهده اللغة العربية من «حالة غير صحّية في مناهجها ومحتوياتها وطرق تدريسها في التعليم العام والتعليم الجامعي على السواء»[2]، قد أفضى إلى تراجع واضح في الأداء اللغوي لدى الطلبة استماعا وحديثا وكتابة وقراءة، لذلك فإنّه من الواجب إعادة النّظر في هذه المنظومة التعليمية بسن سياسة لغويّة جادّة قائمة على استراتيجية محكمة، تفرض الإلتزام باللغة العربية الفصيحة في المحيط الجامعي بين الأساتذة والطلبة داخل قاعات الدّرس، وخلال المنتديات والملتقيات التي تُجرى داخل كلّية اللغة والأدب العربي.

[1]- عبّاسي سعاد، التنشئة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة، جامعة تلمسان، الجزائر، www.univ-chlef.dz، ص 135.

[2]- عبده الراجحي والسيد عبد الغفار، العربية الجامعيّة والكتابة، دار المعرفة الجامعيّة، الإسكندرية، ط1، 2007، ص 10.

كذلك يجب إعادة النّظر في المناهج الدّراسية الجامعيّة حتّى تتماشى مع التطوّرات الحاصلة في الدّرس اللغوي، ولا يكون ذلك إلاّ بإنشاء هيئة مختصة تعمل على تحديد أهداف واضحة لهذه المناهج، بحيث يسهل على الأستاذ الجامعي من خلالها تقييم المكتسبات القبلية للطّالب اللغوية والمعرفية، وتطويرها خلال سنواته الدّراسية الجامعيّة.

- إضافة إلى ذلك يجب التوفيق بين الحصص النظرية والحصص التطبيقية، وبين المواد اللغوية والمواد الأدبية المعرفية، لأنّ غلبة إحدى الكفّتين يعني القضاء التدريجي على الأخرى، وبالتالي فإنّه من الضروري إحداث هذا التوازن من أجل إثراء الرصيد المعرفي لدى الطّالب من جهة وتنمية قدراته اللغوية من جهة أخرى.
- كذلك على الأستاذ الإلتزام بمجال تخصّصه، والطريقة الأنسب لإلقاء الدّروس والمحاضرات، والحرص على إمداد الطّلبة بالمفردات المفتاحية لكلّ المقاييس الدّراسية بداية كلّ سنة، وإجبارهم على البحث فيها والاطّلاع على محتوياتها، حتّى يدخل الطّالب قاعة الدّرس وهو يحمل فكرة مبدئيّة عنه.
- تعويد الطّلبة على إلقاء البحوث بشكل ارتجالي حتّى تتعزّز ثقتهم بنفسهم، وتزيد رغبتهم في البحث والمطالعة بشكل مستمر.
- تخصيص مجلّة شهرية داخل الجامعة لعرض مواهب الطّلبة الشّعرية والفكريّة والعلميّة والثقافية باللغة العربية الفصيحة، وتشجيعهم على ذلك من خلال تقديم جوائز تحفيزية للمبادرات الجيّدة.

4- ما يخص وسائل الإعلام:

نظرا للخطورة التي تشكّلها وسائل الإعلام المختلفة من تلفزيون وإذاعة وجرائد ومجلّات وغيرها في النهوض باللغة العربية الفصيحة، ونظرا لدورها الهام في ترسيخ الملكة اللغوية لدى الطّلبة، فإنّه من الضروري الالتفات إلى فكرة تعريبها، والحرص على أن تكون ناطقة أو مكتوبة باللغة العربية الفصيحة، وذلك من خلال تكوين الإذاعيين والصحفيين في معاهد خاصّة.

وفي الأخير يمكننا القول أنه من الواجب وضع حدٍّ نهائي لهذا الضعف اللغوي الخطير بدءً من المحيط العائلي إلى المجتمع إلى المؤسسات التعليميّة وحتى وسائل الإعلام المختلفة، ولكي لا تصبح اللغة العربية الفصيحة غريبة على أبنائها، وحتى لا ينحصر استخدامها على نخبة محدّدة،وجب على أولي الأمر السّعي لإيجاد العلاج المناسب وتطبيقه للحدّ من عواقب هذه الظّاهرة، التي أدّت إلى قصور الطّلبة في مهامهم الثقافية والعلميّة، وفي تواصلهم العلمي مع الرّصيد المعرفي لتراثهم، وعرقلة تقدّمهم نحو مواكبة التطوّر الذي تشهده لغات العالم الأخرى.

الخاتمـة

الخاتمة:

من خلال دراستنا لظاهرة الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة، خلصنا إلى حقيقة مرّة مفادها أنّ لغتنا العربيّة تعيش أوضاعا انتكاسيّة وتقهقرًا وتراجعًا واضحا بين طلابها، ويصحّ أن نقول أنّه رغم الجهود المبذولة في تحسين أوضاعها، إلاّ أنّها تعاني نوعا من التلوّث والضعف النّاجم عن قلّة اهتمام أبنائها بسلامتها، وانصراف الكثير من الطلبة عن استعمالها وتداولها ما أسفر عن أزمة لغويّة حقيقية داخل جامعاتنا، وقد حاولنا الغوص في أعماق هذه المشكلة، آملين بذلك التوصّل إلى حلول جادّة للحدّ من هذه الظاهرة، وقد قادنا هذا البحث إلى استنباط عدّة نتائج من بينها:

ضعف المردود اللغوي لدى الطّلبة يرجع بالدّرجة الأولى إلى تقصيرهم اتجاه لغتهم العربية، إذ لم يعد الطالب الجامعي يهتم إن كان يتكلّم أو يكتب بلغة سليمة، بل أضحى همُّهم الوحيد هو بلوغ المرحلة الجامعيّة لا غير، كما أنّ كثيرا من الطّلبة في قسم اللغة والأدب العربي لم يدرسوا هذا التخصص في المرحلة الثانوية، وإنّما كان توجُّههم إليه في المرحلة الجامعية إجبارا لا اختيارًا أو حبًّا فيه.

ضعف الطّلبة في مادتي النحو والصرف أدّى إلى ارتكابهم أخطاء إملائية عديدة، ما يعني أنّ قواعد اللغة العربيّة مرتبطة بعضها ببعض، وضعف الطّالب في إحداها يعني ضعفه في الأخرى أيضا، وهذا يدلّ على أنّ قواعد الإملاء وحدها غير كافية حتى يجيد الطّالب استعمال اللغة العربية الفصيحة.

يُعدّ التعليم الإبتدائي نقطة البداية، والأساس الذي يرتكز عليه التلميذ، فإذا كان هذا الأساس متينًا نشأ التلميذ على لغة سليمة، وإذا كان هذا الأساس ضعيفا نشأ التلميذ على لغة ضعيفة، وبالتالي انتقال هذا الضعف معهم حتى المرحلة الجامعيّة.

يلعب الأستاذ دورًا مهمًّا في تدنّي أو رفع المستوى اللغوي لدى الطّلبة.

الخاتمة:

تعدّ العاميّة من أكثر الأسباب تأثيرا على اللغة العربية الفصيحة، إذ أنّ اعتماد الأستاذ عليها داخل قاعات الدّرس يعني تعوّد الطّالب عليها أيضا، ولجوئه إلى استعمالها بدل اللغة العربية الفصيحة كلّما سمحت له الفرصة وهذا يؤدّي غالبا إلى ضعف مردوده اللغوي فضلا عن مردوده المعرفي.

الضعف اللغوي يضعف قدرة اللغة على تأدية وظيفتها التواصلية وتحقيق التفاهم بين مستخدميها، إذ يؤدّي إلى تغيير مدلولاتها ومفاهيمها.

يُعدُّ المنهاج الدّراسي مفتاح نجاح العمليّة التّعليمية خاصّة في المرحلة الجامعيّة، إذ يُعدّ دليل الأستاذ وسبيله إلى معرفة مكتسبات الطالب الجامعي القبلية اللغوية والمعرفيّة، ومن خلاله يمكن للأستاذ تحسين المستوى اللغوي والمعرفي للطّالب.

ليست اللغة مجرّد وسيلة للتخاطب فقط، بل يمكن القول أنّها تمثل فكر الإنسان كلّه، وهي رمز الهويّة والأصالة، ضف إلى ذلك كونها سجلاً لحفظ تراث وتاريخ وثقافة الأمم، والتقصير في حقها يعني التخلّي عن الهويّة، وانقطاع صلة الوصل بين أفراد الأمة الواحدة، وبالتالي فقدان الإنتماء القومي.

تعدّ ظاهرة الأخطاء اللغوية ظاهرة قديمة، حيث تعود إلى القرون الماضية، حين دخل الأعاجم في الإسلام واختلطت ألسنة العرب بغير العرب، وظهر ما يعرف باللّحن، إذ أخذ بالانتشار والامتداد إلى أن أصبحت اللغة العربيّة الفصيحة تشهد كل هذا الضعف على ألسنة طلاّبها في يومنا هذا.

يعدّ العامل النّفسي اتجاه اللغة العربية الأكثر تأثيرا على لغة الطّالب، إذ أنّ إحساس الطّالب بالنقص اتجاه لغته وانبهاره باللغات الأخرى، وتأثره بالمزاعم التي ترى أنّ اللغة العربية ليست لغة علم وتطوّر وحضارة تؤدّي إلى ضعف رصيده اللغوي.

الخاتمة:

أنّ استخدام وسائل الإعلام والاتصال للعامّية في كثير من الأحيان يعود بالسلب على لغة الطالب، إذ أنّ تأثرهم بهذه الوسائل كبير جدًّا.

وكنتيجة لكلّ ما سبق ذكره، ختمنا بحثنا بجملة من الاقتراحات والتّوصيات التي من شأنها التقليل من حدّة هذه الظّاهرة الخطيرة، فكان من بين ما أشرنا إليه:

الاهتمام الشديد بالمراحل التعليميّة قبل الجامعيّة، من خلال تكوين معلّمي هذه الأطوار تكوينا جيّدا.

إعادة النظر في الكتب المدرسيّة المعتمدة في عمليّة التعليم، والتّركيز على ما يرتكب فيها من أخطاء لغويّة فادحة.

تعريب وسائل الإعلام والاتصال، وتجنّب العاميات والألفاظ الأجنبية الدّخيلة.

الاهتمام بالملاحق الأدبية في الصحف، وتخصيص مساحة منها لعرض قواعد اللغة العربية الفصيحة، والإشارة إلى الأخطاء اللغوية الشّائعة من خلالها.

إنشاء هيئات للرقابة اللغوية تعمل على إجازة ما هو صحيح لغويّا ورصد ما هو خاطئ.

إعادة النظر في المنهاج الدّراسي الجامعي ليتماشى مع التّطورات الحاصلة في الدّرس اللغوي.

تحديد الخطوط العريضة للبرنامج الدّراسي السنوي وتسطير أهدافه، والسماح للأستاذ باختيار مفردات المقاييس.

التوزيع الجيد لمفردات المقاييس حتى تستوعب الحجم السّاعي المخصّص لها.

توزيع المقرّرات الدّراسية على كافة الطّلبة بداية كل سنة دراسية.

الحرص على أن يكون تدريس قواعد اللغة العربية مدعومًا بالأمثلة والشّواهد والتطبيق.

التوفيق بين المواد الأدبية واللغويّة والحصص التطبيقيّة والنّظرية.

الخاتمة:

تكثيف التّدريبات البحثيّة من أجل تنمية الحصيلة اللغوية عند الطّلبة.

اعتماد طريقة المناقشة حتّى تتعزّز ثقة الطّالب بنفسه.

مراعاة تخصّص الأستاذ أثناء تكليفه بتدريس مقياس معيّن.

وفي الأخير نحمد الله الذي أعاننا على إتمام هذا العمل، فإن أصبنا فالخير أردنا، والفضل في ذلك من الله عزّ وجلّ، وإن أخطأنا فمن أنفسنا، ونسأل الله من العلم أنفعه، ومن العمل أصلحه، ومن الخاتمة أحسنها إن شاء الله.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

استمارة بعنوان:

الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة

السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل –أنمودجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي.

أساتذتي الكرام، في قسم اللغة والأدب العربي نرجو منكم التعاون معنا من أجل إعداد هذا البحث، حول شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة الجامعة، بملء هذه الاستمارة، وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب، ونسأل الله أن يوفقنا وإياكم.

إعداد الطالبة:

- ياسمينة قرين

إشراف الدكتور:

- بوزيد مومني

الموسم الجامعي: 2016 م/ 2017م

1437هـ / 1438

استبيان موجه للأساتذة:

أساتذتي الكرام، سعيا منا للبحث في ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة الجامعة، السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل- أنموذجا - أدعوكم إلى إمدادنا بالعون، عبر الإجابة عن الأسئلة التالية:

التعرف على المستجوب:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

الدرجة العلمية:.....

الاختصاص:.....

1- ما تقييمكم للمكتسبات القبلية للطالب الجامعي، طالب السنة الأولى ليسانس على وجه التحديد:

جيدة ☐ مقبولة ☐ ضعيفة ☐

2- هل ترون وقوع الطلبة في الأخطاء الإملائية، مردّه إلى:

ضعف المستوى اللغوي للطالب بعدم إلمامه لقواعد اللغة العربية المختلفة ☐

طريقة تقديم الظواهر اللغوية في المراحل التعليمية المختلفة غير مناسبة ☐

كثافة المادة العلمية، وغلبة الجانب النظري على الجانب التطبيقي للغة ☐

رأي آخر: .....

.....

.....

3- هل ترون أن قواعد اللغة العربية النحوية والصرفية والإملائية صعبة ومعقدة:

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

4- عند ارتكاب الطالب الأخطاء الإملائية المختلفة أثناء الدرس (مشافهة وكتابة)، هل يقوم الأستاذ بتصحيحها:

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:

عدم اهتمام الأستاذ ☐

تركيز الأستاذ على توصيل المعلومة أكثر من تركيزه على تصحيح أخطاء الطالب ☐

ضيق الوقت المخصص، وكثرة الأخطاء التي يقع فيها الطالب ☐

رأي آخر: .....

.....

.....

5- حسب رأيكم أي الطرق أفضل لتقديم دروس النحو والصرف:

طريقة الإلقاء ☐

طريقة الشرح والمناقشة ☐

الطريقتان معا ☐

رأي آخر: .....

.....

.....

6- في حالة استعمال الطالب للعامّية هل:

تلزمه باستخدام الفصحى ☐

لا تبالي ☐

رأي آخر: .....

.....

.....

7- هل يلتزم الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس باللغة العربية الفصيحة:

نعم ☐ لا ☐

رأي آخر: .....

.....

.....

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل استعمال الأستاذ للعاميّة يؤثر سلبا على المردود اللغوي للطالب؟.

نعم ☐ لا ☐

8- ما رأيكم في المناهج والأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية في بلادنا، هل تحمل أهدافا:

واضحة ☐ غير واضحة ☐

9- هل يستوعب الحجم الساعي المقرّر، تقديم جميع المقاييس الدراسيّة المقررة والإلمام بها:

نعم ☐ لا ☐

10- هل المقرر الدراسي يجمع بين المادة الأدبية المعرفية واللغوية:

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل ترون أن ثراء المقرر بالمادّة الأدبية يؤثر في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالب:

نعم ☐ لا ☐

11- حسب رأيكم هل يحتاج المقرر الدّراسي الجامعي إلى إصلاحات:

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، ماذا تقترحون؟.

.....

.....

.....

12- ما رأيكم في نتائج طالب السنة الأولى ليسانس في آخر السنة الدراسية، هل هناك تحسن ملحوظ:

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

13- حسب رأيكم هل تساهم طريقة تقديم البحوث، في تنمية المهارات اللغوية لدى الطالب؟

نعم ☐ لا ☐

14- هل يمكن أن تقيس ارتكاب الطالب للأخطاء الإملائية بعدم تحكمه في قواعد الإملاء فقط؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل هناك أسباب أخرى؟

.....

.....

.....

15- ماذا تقترحون من حلول لمعالجة ظاهرة تفشي الأخطاء الإملائية بين الطلبة:

تمديد حصة التطبيق. ☐

التوفيق بين المادة الأدبية واللغوية. ☐

رفع معدل القبول في قسم اللغة والأدب العربي. ☐

مقترحات أخرى: .....

.....

.....

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

ولكم وافر الشكر.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد الصديق بن يحي

كلية الآداب واللغات **قسم اللغة والأدب العربي**

استمارة بعنوان:

الأخطاء الإملائية لدى طلبة الجامعة

السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل –أنموذجا–

مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: علوم اللسان العربي.

زملائي طلبة اللغة والأدب العربي – قسم السنة الأولى– نرجو منكم التعاون معنا من أجل إعداد هذا البحث، حول شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة الجامعة، بملء هذه الاستمارة، وذلك بوضع علامة (×) في المكان المناسب، ونسأل الله أن يوفقنا وإياكم.

إعداد الطالبة:

- ياسمينة قرين

إشراف الدكتور:

- بوزيد مومني

الموسم الجامعي: 2016 م/ 2017م

1437هـ / 1438

استبيان موجه للطلبة:

زملائي الأعزاء، سعيا منا للبحث في ظاهرة شيوع الأخطاء الإملائية بين طلبة الجامعة، السنة أولى أدب عرب ليسانس بجامعة جيجل- أنموذجا - أدعوكم إلى إمدادنا بالعون، عبر الإجابة عن الأسئلة التالية:

التعرف على المستجوب:

الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

1- هل توجهك إلى قسم اللغة والأدب العربي بعد حصولك على شهادة البكالوريا، كان بناء على رغبتك أنت؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل السبب في ذلك يعود إلى:

المعدل أجبرك على التوجه في هذا الاختصاص. ☐

اختيارات أفراد الأسرة فرضت عليك هذا الاختصاص. ☐

التأثر بالزملاء واختيار التخصص نفسه. ☐

اعتماد العشوائية في اختيار التخصّص. ☐

2- هل تهتم بالمطالعة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، فكم كتابا تطالع في السنة باللغة العربية:

لا شيء ☐ من 1إلى 5 ☐ أكثر من 5 ☐

3- هل تهتم بقواعد النحو والصرف والإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:

صعوبة هذه القواعد وتشعّبها. ☐

جمود المادة وجفافها. ☐

طريقة تدريسها. ☐

صعوبة تطبيقها على اللغة العربية. ☐

4- هل تتفاعل مع الأستاذ أثناء تقديمه للدّرس؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، كيف تفضّل أن يقدّم الأستاذ الدّرس؟

بالإملاء فقط. ☐

بالشرح والمناقشة فقط. ☐

بالشرح والمناقشة والإملاء. ☐

5- ما رأيك في تمكن الأستاذ من قواعد اللغة العربية باختلافها، وقدرته على توصيل فكرته للطالب؟

يوصلها بطريقة جيدة ولغة سليمة. ☐

تذبذب لغته بين العامية والفصيحة. ☐

لا يستطيع إيصال الفكرة بطريقة سليمة. ☐

6- عند ارتكابك للخطإ أثناء الدّرس، كيف يكون ردّ فعل الأستاذ:

يكتفي بتنبيهك للخطإ فقط. ☐

يقوم بتصحيح خطئك. ☐

يتجاهل وقوعك في الخطإ. ☐

7- هل كنت تفهم القواعد اللغوية وتتمكن من توظيفها في المراحل التعليمية السابقة للمرحلة الجامعية؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا)، فهل يعود ذلك إلى:

معلّمي وأساتذة الأطوار التعليمية الأولى، وطريقتهم في التدريس. ☐

حشو المقاييس بالمادّة العلمية وإهمال الجانب اللغوي. ☐

احتواء الكتب المدرسية على أخطاء لغوية مختلفة. ☐

8- أثناء ممارستك لنشاط القراءة في الكتب والمجلات، أو أثناء استماعك للبرامج التلفزيونية ومخاطبيك، هل تدرك بعض الأخطاء الإملائية التي يرتكبونها؟

نعم ☐ لا ☐ نعم لكن لا أعرف وجه الخطإ بالذات ☐

9- هل يسهل عليك إيجاد التعبير والمصطلح المناسب عند الإجابة عن الأسئلة أثناء الدرس، أو على ورقة الامتحان؟

نعم ☐ لا ☐ أتكلف كثيرا ☐ اعتمد على ملخصات الأستاذ ☐

10- هل حصلت على برنامج كل المقاييس الدراسية المقرّرة في بداية السنة:

نعم ☐ لا ☐ بعض المقاييس فقط ☐

11- كيف يبدو لك المحتوى الدّراسي الجامعي، هل يحمل في طيّاته نوايا لتنمية المهارات الأساسية للغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا) فهل يعود ذلك إلى:

- اهتمام الجامعات بتنمية البحث العلمي، دون التركيز على الجانب اللغوي، بعدها مرحلة متقدّمة من التعليم. ☐

- غياب هيئة مختصة تعمل على مراقبة المحتوى الدّراسي الجامعي، وتوضيح أهدافه المعرفية واللغوية. ☐

12- هل ينصب اهتمامك على المقاييس:

الأدبية ☐

اللغوية ☐

كل المقاييس ☐

13- هل هناك تناسق وانسجام بين الدّرس النظري والدرس التطبيقي؟

نعم ☐ لا ☐

14- أيهما تفضّل، الدّرس النظري أم التطبيقي؟

النظري ☐ التطبيقي ☐

15- هل لاحظت تحسّنا في مستواك اللّغوي، خلال مرورك بمختلف المراحل الدّراسية، وصولا إلى المرحلة الجامعية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (نعم)، فهل يسهل عليك توظيف القواعد اللغوية المختلفة (النحوية والصرفية والإملائية)؟

نعم ☐ لا ☐

* إذا كانت الإجابة بـ (لا) أو (قليلا)، فما السبب في ذلك حسب رأيك:

.....

.....

.....

تقبلوا مني فائق الاحترام والتقدير

ولكم وافر الشكر.

قائمة المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم برواية ورش.**
- **المصادر والمراجع**

1- البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، دار الأفاق العربية ، القاهرة، ط1، 2008.

2- بوعلام بن حمودة، مفاتيح اللغة العربية، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية – بن عكنون- الجزائر، د ط، 2000.

3- حميد آدم ثويني، الأمالي في أصول الكتابة العربية، دار صفاء، عمان، ط1، 2006.

4- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006.

5- داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، دار الفكر، عمان، ط1، 2001.

6- راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمان، ط1 و2، 2003- 2007.

7- ربحي مصطفى عليان، البحث العلمي أسسه –مناهجه وأساليبه- إجراءاته، بيت الأفكار الدولية، عمان، الأردن، د ط، دت.

8- ربحي مصطفى عليان وعثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء، عمان، الأردن، ط1، 2000.

9- رشيد زرواتي، مناهج وأدوات البحث العلمي في العلوم الاجتماعية، دار الهدى، الجزائر، ط1، 2007.

10- زين كامل الخويسكي، العربية كتاباتها ومصادرها وقطوف من ثمارها، دار المعرفة الجامعية، د ب، د ط، 2006.

11- سامي يوسف أبو زيد، قواعد الإملاء والترقيع، دار المسيرة، عمان، ط1، 2012.

12- سلمي بركات، اللغة العربية مستوياتها وأداؤها الوظيفي وقضاياها، دار البداية ناشرون وموزعون، عمان، ط1، 2007.

13- سمر روحي الفيصل، قضايا اللغة العربية في العصر الحديث، مركز زايد للتراث والتاريخ، الإمارات، د ط، 2009.

14- شعبان صلاح، تصريف الأسماء في اللغة العربية، دار غريب، القاهرة، د ط، 2005.

15- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط6، 2011.

16- صالح بلعيد، ضعف اللغة العربية في الجامعات الجزائرية، دار هومة، الجزائر، د ط، 2009.

17- غانم الزويغي، مناهج البحث في التربية، مطبعة المعاني، بغداد، ط1، 1971، ج01.

18- عبد السلام المسدي، العرب والانتحار اللغوي، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2011.

19- عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب، د ب، د ط، د ت.

20- عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط14، دت.

21- عبد الكريم خليفة، اللغة العربية على مدارج القرن الواحد والعشرين، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2003.

22- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، دط، 2004.

23- عبده الراجحي والسيد عبد الغفار، العربية الجامعية والكتابة، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ط1، 2007.

24- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، دط، 2006.

25- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، عمان، الأردن، دط، 2009.

26- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، دط، دت.

27- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغويّة في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2005.

28- محمد محمود الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية وتصميم الكتاب التعليمي، دار المسيرة، عمان، ط1، 2004.

29- محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، كلية الآداب دامعة طنطا، د ط، 2003.

30- مكتبة الشروق الدوليّة، المعجم الوسيط، مجمّع اللغة العربية الإدارة العامة للمجمّعات وإحياء التراث، مصر، ط4، 2005.

31- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط1، د ت، ج5.

32- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، د ط، د ت.

- **الرسائل الجامعية:**

33- بوزي عمارة، الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة الأولى متوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية اللغات والآداب، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر، 2016.

34- حمد النيل محمد الحسن إبراهيم، أخطاء لغوية شائعة في كتابة البحوث العلمية، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة الخرطوم، ص 4.

35- جمال رشاد أحمد الفقعاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، 2009.

36- دلال بن عطا الله وعبد القادر بقادر، الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط مذكرة لنيل شهادة الماستر، كلية الآداب واللغات، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، 2014.

37- لويزة برغوم وبسمة العايب، أثر الاستخدام العامي على اللغة العربية في المؤسسات التعليمية (الطور الابتدائي أنموذجا)، مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر، كلية الاداب واللغات، جامعة محمد الصديق بن يحي جيجل، الجزائر، 2016.

- **المجلات والدوريات.**

38- عباسي سعاد، التنشئة اللغوية لطفل ما قبل المدرسة، جامعة تلمسان، الجزائر، www.univ-chlef.dz

39- علي سامي الحلاق وناصر محمود المخزومي، درجة ممارسة معلّمي اللغة العربية لمهارات الإلقاء في مواقف تعليم القراءة الجهرية لطلبة المرحلة الأساسية في الأردن، مجلّة جامعة دمشق، المجلّد 28، العدد4، 2012.

40- فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرق علاجها، مجلّة دراسات تربوية، العدد 7، 10-1-2012، www.pdffactory.com .

41- ليلى سهل، واقع العملية التعليمية بين مطرقة القديم وسندان المعاصرة، مجلّة المخبر، جامعة بسكرة، الجزائر، ص 73.

42- مسعد محمد زياد، المهارات بالإملائية وأساليب تدريب التلاميذ عليها، مشرف ومطور تربوي بمدارس دار المعرفة الأهلية. www.drmosad.com

43- مناع آمنة، أقطاب المثلث الديداكتيكي في التراث العربي على ضوء اللسانيات الحديثة تحديد المصطلح والتعريف بالمفهوم، مجلة الواحات للبحث والدراسات، المجلد 7، العدد2، 2014، http://elwahat.univghardia.dz.

44- يحي مير علم، قواعد الإملاء في ضوء جهود المحدثين، المؤتمر السنوي السابع لمجمع اللغة العربية، دمشق، 10-3- 2009، www.alukah.net/literature language.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات:

الموضوع	الصفحة
دعاء	
إهداء	
مقدّمة	**أ– د**
مدخل	5
الفصل الأول: الأخطاء الإملائية وأسباب الوقوع فيها.	
المبحث الأول: الأخطاء اللغوية الشائعة وأنواعها.	15
أولا: الأخطاء اللغوية.	15
ثانيا: أنواع الأخطاء اللغوية.	19
الأخطاء الصوتية.	22
الأخطاء الدّلالية.	24
أخطاء في التركيب.	25
الأخطاء الصرفية.	27
الأخطاء النحوية.	28
الأخطاء الإملائية.	31
المبحث الثاني: أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائية.	44
أولا: أسباب تتعلّق بالطالب.	44
ثانيا: أسباب تتعلق بالأستاذ وطريقته في التدريس.	47

فهرس الموضوعات:

ثالثا: أسباب تتعلق بالمناهج الدّراسية والأسس التي تقوم عليها العملية التعليمية.	49
رابعا: صعوبة اللغة العربية الفصيحة وقواعدها.	52
الفصل الثاني: الأخطاء الإملائية لدى الطلبة، السنة الأولى أدب عربي ليسانس بجامعة جيجل أنموذجا –دراسة ميدانية–	
أوّلا: تحليل الاستبيان وتقديم النتائج المتوصل إليها.	55
تحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة.	60
تحليل الاستبيان الموجّه للطّلبة.	80
ثانيا: خلاصة الدّراسة الميدانية.	101
الخاتمة.	106
ملاحق.	110
قائمة المصادر والمراجع.	120