وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح – ورقلة –

كلـية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مخبر اللسانيات النصية وتحليل الخطاب

الأخطاء النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي لدى المتعلّمين في الطور الثانوي

أطروحة مقدّمة لنيل دكتوراه الطور الثالث في اللغة والأدب العربي

تخصّص: دراسات لغويّة.

إعداد الطالب: إشراف:

✍ بوغنامة خليفة د. خديجة عنيشل

✍ أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللقب العائلي	الرتبة العلمية	مؤسسة الانتماء	الصفة
حسين زعطوط	أستاذ تعليم عال	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	رئيسا
خديجة عنيشل	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	مشرفا ومقررا
عبد الناصر مشري	أستاذ محاضر أ	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	ممتحنا
عبد القادر البار	أستاذ تعليم عال	جامعة قاصدي مرباح ورقلة	ممتحنا
فتحي بحه	أستاذ تعليم عال	جامعة حمة لخضر الوادي	ممتحنا
بشير مناعي	أستاذ تعليم عال	جامعة حمة لخضر الوادي	ممتحنا

السنة الجامعية 2021/2020

بسم الله الرحمن الرحيم

قال رسول الله عليه الصلاة والسلام :

"إنما الأعمال بالنيات وإنما لكل امرىء ما نوى"

رواه البخاري ومسلم

"...إني رأيت أنه لا يكتب أحد كتابا في يومه إلا قال في غده: لو غُيّر هذا لكان أحسن، ولو زيد هذا لكان يُستحسن، ولو قُدّم هذا لكان أفضل، ولو تُرك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر وهو دليل على استيلاء النقص على جملة البشر"

من القاضي الفاضل عبد الرحيم البيساني إلى العماد الأصفهاني .

هذي مذكرتي بالحمد قد فتحت *** بالصبر والجدّ والإخلاص قد كمُلت

أرجو القبول لها في كل ما جمعت *** والله أسأل عفوا ربّما خطأت

ثم الصلاة على المختار سيدنا *** والآل والصحب إذ ما نجمة لمعت

خليفة

إهداء

إلى من أمرني الله بطاعتهما وعطف توحيده على الإحسان إليهما .

أبي الغالي رحمه الله وأسكنه فسيح جناته

وأمي الحنون أطال الله في عمرها

إلى كل طلاب العلم العاملين به

إلى كل أساتذتي الأفاضل وزملائي وتلاميذي أهدي هذا الجهد المتواضع

بوغنامة خليفة

شكر وتقدير

شكرا وحمدا لله على توفيقه لنا في كل خطوة سرناها في دروب العلم والتحصيل .

شكرا لمن كان القائد المسيّر لنا لإنتاج هذا العمل: الأستاذة الفاضلة: " عنيشل خديجة "

شكرا لمن سهر الليالي لنصل إلى هذا المستوى " أساتذتي الأفاضل "

شكرا لمن استضافني بصدر رحب " جامعة قاصدي مرباح ورقلة "

شكرا لكل من أسهم في إخراج هذا العمل المتواضع

ولو أنني أوتيت كل بلاغـــــــة ++ وأفنيت بحر القول في الشعر والنثر

لما كنت بعد القول إلا مقصّرا ++ ومعترفا بالعجز عن واجب الشكر

مقدمة

بسم الله الرحمان الرحيم، الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين، أما بعد:

يعد حقل التعليمية من أهم الحقول المعرفية وذلك لأنه تلتقي فيه عدة روافد فكرية ونفسية واجتماعية ولغوية، كما أنها تسعى نحو تطوير العملية التعليمية التعلمية والرقي بها إلى الأحسن على مستوى المناهج والطرائق والوسائل والأهداف، وإذا تكلمنا عن تعليمية اللغة العربية فأول ما يواجهنا الحديث عن المهارات اللغوية الأربع وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة؛ حيث إنّ إتقانها هو الهدف الأسمى من تعليم اللغة، والاهتمام بالأثر الكتابي خاصة من صميم البحث في هذا المجال، ولكن الملاحظ ـ وللأسف ـ الضعف الموجود لدى بعض المتعلمين في ملكة التعبير الكتابي وهو ما يتجلى في وجود الأخطاء بأنواعها، من هذا المنطلق جاءت دراستنا هذه لإلقاء الضوء على هذه الأخطاء وبالخصوص النحوية والبلاغية منها وقوفا عند أسبابها واقتراح منهجية سليمة تحدّ منها، والسعي للوصول بالمتعلمين إلى إتقان هذه الملكة اللغوية الهامة، وقد عُنونت الدراسة ب:

"الأخطاء النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي لدى المتعلمين في الطور الثانوي"

لذلك فهذه الدراسة تحاول تشخيص الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء واقتراح الحلول المناسبة للحدّ منها.

يكتسي البحث أهمية بالغة باعتباره تعلق بمهارة مهمة من مهارات اللغة العربية ألا وهي التعبير الكتابي، وإتقان هذه المهارة من أهم الأهداف التي يسعى إليها المعلمون والمختصون في الشأن، كما أنها تحاول جاهدة القضاء على مشكل عويص يعاني منه المتعلمون ألا وهو ظاهرة الخطأ وخصوصا النحوي والبلاغي.

أما بخصوص الأسباب والدوافع التي دفعتني للبحث في هذا الموضوع فمنها الذاتية وهي:

- الاهتمام بقضايا التعليمية كونها من التخصصات المفيدة حيث تسهم في حل مشاكل واقعية.

- الإسهام في خدمة اللغة العربية والتصدي لكل ما يعترض لها.

- الميل الشديد لميداني النحو والبلاغة.

- كوني أستاذا في المرحلة الثانوية فأردت خدمة هذه المرحلة بما أستطيع.

ومنها الموضوعية:

- جدّة الموضوع خاصة في جانبه البلاغي.

تسعى الدراسة للإجابة عن التساؤل الرئيس الآتي:

ـ ما الأخطاء النحوية والبلاغية التي يقع فيها متعلمو الطور الثانوي في التعبير الكتابي ؟

ويتفرع هذا التساؤل إلى الفروع الآتية:

- ما أخطر الأخطاء النحوية التي يقع فيها متعلمو الطور الثانوية في التعبير الكتابي ؟

ـ ما أخطر الأخطاء البلاغية التي يقع فيها متعلمو الطور الثانوي في التعبير الكتابي ؟

- ما الأسباب التي تقف وراء الوقوع في هذه الأخطاء ؟

- .كيف يمكن التصدّي لهذه الظاهرة والحدّ منها؟ وما الحلول المقترحة في سبيل ذلك؟

هذا ويطمح البحث للوصول إلى الأهداف الآتية:

- معرفة أسباب الوقوع في الأخطاء النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي لدى متعلمي المرحلة الثانوية.

- وضع منهجية علمية تساعد المتعلمين على تفادي هذه الأخطاء قدر الإمكان.

- الارتقاء بملكة التعبير الكتابي لدى متعلمي هذه المرحلة.

اعتمدت في الدراسة على منهج تحليل الأخطاء من خلال جمع الأخطاء من التعابير الكتابية وتصنيفها والوقوف على أسبابها واقتراح الحلول المناسبة، فهو كفيل بسبر أغوار البحث، كما استعنت بالمنهج الإحصائي عند جمع الأخطاء.

وللإجابة على الإشكاليات المطروحةاعتمدت في البحث على خطة تكوّنت من ثلاثة فصول؛ فصلان نظريان وثالث تطبيقي.

جاء الفصل الأول بعنوان (الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث) تكوّن من ثلاثة مباحث، عالج الأول منها (اللحن في الدرس اللغوي القديم) من حيث مفهومه وبدايات ظهوره وعوامل ذلك، ثم الفرق بينه وبين الخطأ واهتمام القدماء به.

أما المبحث الثاني فتكلمت فيه عن (الخطأ في الدرس اللغوي الحديث) بداية بمفهوم الخطأ والفرق بينه وبين الغلط ثم الإشارة لحركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث والمعايير التي اعتمدها اللغويون في التخطيء والتصويب.

أما المبحث الثالث فجاء معنونا ب(الخطأ من المنظور البيداغوجي) بداية بمفهوم الخطأ بيداغوجيا، والحديث عن بيداغوجيا الأخطاء ومبادئها وأبعادها وأنواع الخطأ بيداغوجيا.

أما الفصل الثاني فعالج منهج تحليل الأخطاء؛ حيث افتتح بتمهيد ثم الكلام عن الاتجاه التقابلي تعريفه وأهدافه وصور التقابل بين اللغات وأخيرا نقده، والمبحث الثاني عرّفت فيه منهج تحليل الأخطاء وأشرت لبعض المفاهيم المتعلقة به ثم مراحل تطبيقه والأهداف المرجوّة منه، ثم الكلام عن أهميته وأخيرا النقد الموجّه له.

ثم الباب الثاني التطبيقي والذي طبّقت فيه مراحل منهج تحليل الأخطاء على الأخطاء النحوية والبلاغية التي استخرجتها من التعابير الكتابية، وبعد الاستخراج يأتي الإحصاء ثم التصنيف ثم تفسير الأخطاء من خلال استنتاج أسبابها، وعلى ضوئها يتم اقتراح الحلول المناسبة.

وأخيرا خاتمة ذكرت فيها مجموعة من النتائج التي توصّلت إليها من خلال هذا البحث.

ومن باب الأمانة العلمية فقد اعتمدت على بعض الكتب التي كانت سندا لي في هذا الموضوع، فمن الكتب:

- معجم الخطأ والصواب لإيميل بديع يعقوب.
- أسس تعلّم اللغة وتعليمها لدوجلاس براون.
- اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها لنايف خرما وعلي حجاج.
- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية لعبده الراجحي.
- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء لمحمد إسماعيل صيني وإسحاق محمد الأمين.

ومن الدراسات السابقة القريبة من الموضوع كذلك في جانبه النحوي:

- الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية): تقدّمت بها الباحثتان (بوخدو بشرى، السحاب يامنة) لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية بجامعة محمد الأول وجدة (المغرب)، لموسم (2015/2014م)، وسارت الدراسة وفق منهج تحليل الأخطاء كذلك، لكنها عالجت الخطأ اللغوي بشكل عام نحويا وصوتيا وصرفيا وإملائيا، ولم تركّز على الأخطاء البلاغية، كما أنها في الحلول لم تقدّم حلولا ناجعة بل اكتفت بالأمور النظرية في الغالب.

- الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المالديف (دراسة تحليلة): تقدّم بها الباحث (محمد فارس عثمان لبّي) لنيل درجة الماجستير في اللغة العربية من جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، للموسم (2014 / 2015م)، جاءت الدراسة في أربعة فصول وخاتمة، وهدفت إلى الكشف عن أسباب الأخطاء اللغوية واقتراح حلول لها، وهي ذات قيمة علمية لكنها لم تشر تماما للأخطاء البلاغية، وكذلك كانت شحيحة النماذج التطبيقية عن الأخطاء.

أما الدراسات السابقة في الأخطاء البلاغية فقد كانت شحيحة جدا، ومما وقفنا عليه:

- الأخطاء المفاهيمية البلاغية لدى طلبة الصف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها، وهي رسالة ماجستير تقدّمت بها الباحثة هيام جميل محمد الرجبي، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس، فلسطين، للموسم (2015/2014م)، جاءت في خمسة فصول وخاتمة، لكنها كانت فصولا موجزة وركزت كثيرا على الجانب النظري، من خلال مناقشة إجابات الطلبة عن أسئلة بلاغية متعلقة بالتعاريف وذكر الأنواع واستخراج الصور والمحسنات، ولم تهتم بالتوظيفات البلاغية عند المتعلمين كما هو الشأن في دراستنا هذه.

- مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغية وقدرتها على توظيفها في التعبير الكتابي، وهو مقال تقدّم به الباحثان (د.عبد الكريم أبو جاموس) و(د. محمود فندي العبد) من كلية التربيةن جامعة اليرموك، أربد(الأردن) منشورة في مجلة العلوم الإنسانية، العدد 28، ديسمبر 2007م، وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى امتلاك الطلبة للمفاهيم الثانوية والقدرة على توظيفها في التعبير الكتابي، والملاحظة نفسها لم تذكر الدراسة نماذج تطبيقية من أخطاء الطلاب البلاغية في التعبير الكابي بل اكتفت بالإحصاء فقط، مع عدم التركيز على أسباب هذه الأخطاء والحلول التي يُنصح بها.

وكل جهد علمي لا يخلو من صعوبات تواجه صاحبه، فمما واجهني منها:

- كون الموضوع جديدا في الأخطاء البلاغية فالدراسات التطبيقية في هذا الجانب ـ كما قلت ـ شحيحة جدا.

- صعوبة استخراج الأخطاء من التعابير الكتابية لكثرتها ولسوء خط بعض التلاميذ أحيانا.

ـ كون البحث تزامن في جزء منه مع جائحة كورونا، وإن وفّرت بعض الوقت لكن تركت تأثيرها النفسي البالغ كما قلّت أو انعدمت النشاطات العلمية مما أثّر علينا سلبا، لكن كما قال الشاعر:

لأستسهلنّ الصعب أو أدرك المنى *** فما انقادت الآمال إلا لصابر

فقد ربطنا العزم على الجد والاجتهاد بعد توفيق الله عز وجل لنا، والله لا يضيع أجر من أحسن عملا.

وانطلاقا من قوله عليه الصلاة والسلام: " لا يشكر الله من لا يشكر الناس " فإني أحمد الله على توفيقه لي أولا، ثم أتقدم بالشكر الجزيل لكل من مدّ لي يد العون لإتمام هذا الجهد المبارك، وأخصّ بالذكر أستاذتي الفاضلة المشرفة على العمل " خديجة عنيشل " التي سهرت على إتمام العمل، كذا الأستاذ الفاضل " سيبوكر إسماعيل " الذي طالما وقف معنا بنصحه وتوجيهه، والشكر موصول لكل فريق قسم اللغة والأدب العربي بجامعة قاصدي مرباح ورقلة، والحمد لله رب العالمين.

الطالب: بوغنامة خليفة

الفصل الأول

الخطأ بين الدرس اللغوي القديم و الحديث

تمهيد

المبحث الأول: اللحن في الدرس اللغوي القديم

المطلب الأول: مفهوم اللحن لغة واصطلاحا

المطلب الثاني: بداية ظهور لفظ (اللحن)

المطلب الثالث: بدايات ظهور اللحن

المطلب الرابع: عوامل ظهور اللحن

المطلب الخامس: الفرق بين اللحن والخطأ

المطلب السادس: اهتمام القدماء باللحن

المبحث الثاني: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث

المطلب الأول: مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا

المطلب الثاني: الفرق بين الخطأ والغلط

المطلب الثالث: حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث

المطلب الرابع: معايير التخطيء والتصويب

المبحث الثالث: الخطأ من المنظور البيداغوجي

المطلب الأول: مفهوم الخطأ في البيداغوجيا

المطلب الثاني: مفهوم بيداغوجيا الخطأ

المطلب الثالث: مبادىء بيداغوجيا الخطأ

المطلب الرابع: أبعاد بيداغوجيا الخطأ

المطلب الخامس: أنواع الخطأ بيداغوجيا

تمهيد:

اهتم اللغويون والنحاة قديما وحديثا بموضوع الخطأ بأنواعه المختلفة حتى أفردوه بمصنفات كاملة وهذا لتأثيره البالغ على استعمال اللغة من قِبل أصحابها، وما زاد في الاهتمام به تعلقه بالجانب الديني؛ إذ يذهب الأغلب أن الخطأ في قراءة القرآن الكريم أكبر عامل أدى للاهتمام بالخطأ والتصدي له، بل هو السبب الرئيس في وضع علم النحو بأكمله كما أشارت الدراسات التاريخية لذلك[1]، ولم يقتصر الوقوع في الخطأ على العوام فقط بل تعدّاهم إلى بعض الخواص، كل هذا وغيره أدى ببعض الغيورين الحريصين على هذه اللغة المقدسة إلى مقاومة هذه الظاهرة، وتنقيتها من الشوائب التي علقت بها.

المبحث الأول: اللحن في الدرس اللغوي القديم:

المطلب الأول: مفهوم اللحن لغة واصطلاحا:

لغة:

اللحن من الأصوات المصوغة الموضوعة، ويجمع على ألحان ولحون و تختلف معانيه في اللغة العربية حسب السياق الذي وردت فيه، وأشهرها: (الغناء، ، اللغة، الفطنة، المعنى، الإيماء والتعريض، الخطأ).

المعنى الأول: بمعنى الغناء:

تأتي كلمة اللحن ويقصد بها ترجيع الصوت بالحزن وتمطيطه بالغناء[2]، وتقول العرب: لحن في قراءته أي طرّب بها وغرّد، وهو ألحن الناس إذا كان أحسنهم قراءة أو غناء[3]، وجاء في المقاييس:" ومن هذا الباب قولهم: هو طيّب اللحن، وهو يقرأ بالألحان؛ وذلك أنه إذا قرأ كذلك أزال الشيء عن جهته الصحيحة بالزيادة والنقصان في ترنمه "[4].

[1] محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تح: أبي محمد عبد الرحمان بن محمد بن إسماعيل، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ط1، 2005م، ص 23.

[2] ينظر: محمد بن عبد الواحد بن أبي هاشم، العشرات في غريب اللغة، ت: يحي عبد الرؤوف جبر، المطبعة الوطنية، عمان، دط، دت، ص 132.

[3] الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ، 1987م، 2193/6.

[4] أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1399هـ، 1979م، 239/5.

ومن شواهد هذا المعنى قول الشاعر[1]:

تفنّنتْ عليّا بلَحْنٍ لها *** يهيجُ للصَّبّ ما قد مضى[2]

وقول الشاعر (مخرمة بن السعدي):

وهَاتِفَيْنِ بشجوٍ بعدما سَجَعَتْ *** وُرقُ الحمامِ بتَرْجيعٍ وإرنانِ

باتا على غُصُنٍ بانٍ في ذُرا فَنَنٍ *** يُردّدان لحُونا ذات ألوان[3]

المعنى الثاني: اللغة أو الإعراب.

جاءت كلمة (لحن) في بعض السياقات وقُصد بها اللغة أو الإعراب، ومنها قول عمر بن الخطاب رضي الله عنه (ت 23هـ) " تعلّموا اللّحن والفرائض والسنة كما تعلّمون القرآن[4]"، وقد جاء في شرح هذا الأثر: " اللحن هاهنا: اللغة، يقول: تعلّموا اللغة يعني الغريب والنحو كما تتعلمون القرآن لأن في اللغة علم غريب القرآن ومعانيه ومعاني الحديث والسنة ومن لم يعرف اللغة لم يعرف أكثر كتاب الله ولم يقمه ولم يعرف أكثر السنن"[5].

وجاء في تفسير الطبري(ت310هـ)[6] رحمه الله لقوله تعالى:" **فأعرضوا فأرسلنا عليهم سيل العرم**[7] "، أن أبا ميسرة قال: "العرم": المسناة بلحن اليوم أي على لغة اليمن[8].

المعنى الثالث: الفطنة

---

[1] هو جهم بن خلف المازني، راوية عالم بالغريب والشعر، كان من آل أبي عمرو بن العلاء، ينظر في ترجمته: إنباه الرواة على أنباه النحاة للقفطي، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1406هـ، 1982 م، 306/1.

[2] الصب: الشباب والفتوّة، يصف الشاعر في هذا البيت حمامة عندما تنوح تذكّره أيام الماضي، والشاهد فيه مجيء كلمة (لحن) بمعنى الغناء.

[3] الشاعر يصف حمامتين تنوحان فوق غصن شجرة، ينظر البيتان في: سمط اللآلىء في شرح أمالي القالي، أبو عبيد البكري، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت، 21/1.

[4] أبوبكر بن أبي شيبة، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، ت: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض،ط1، 1409هـ، 240/6 برقم (31044).

[5] ابن قتيبة، غريب الحديث، ت: عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1397هـ، 61/2.

[6] محمد بن جرير بن يزيد الطبري، المؤرخ المفسر الإمام، ولد في آمل طبرستان، وسكن بغداد وتوفي بها، له تصانيف عديدة، تنظر ترجمته في: أعلام الزركلي، 69/6.

[7] سبأ (16).

[8] ينظر: محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000م، 379/20.

قد تأتي كلمة اللحن ويقصد بها الفطنة؛ جاء في المصباح:" اللَّحَن بفتحتين الفطنة وهو مصدر من باب "تعِب" والفاعل لَحِنٌ ويتعدى بالهمزة فيقال ألحنته عني فلحِن أي أفطنته ففطن وهو سرعة الفهم.

وهو ألحن من زيد أي أسبق فهما منه[1]"، ومن شواهد هذا المعنى قول مالك بن أسماء بن خارجة الفزاري[2]:

منطقٌ صائبٌ وتلْحَن أحيا *** نا وخيرُ الحديثِ ما كان لحْنا[3]

وعلى هذ المعنى حُمل قول النبي عليه الصلاة والسلام: «إنما أنا بشر، وإنكم تختصمون إليّ، ولعلّ بعضكم أن يكون ألحن بحجته من بعض، وأقضي له على نحو ما أسمع، فمن قضيت له من حق أخيه شيئا فلا يأخذ، فإنما أقطع له قطعة من النار»[4] أي أفطن و أكيس.

المعنى الرابع: المعنى وفحوى الكلام.

قد يقصد باللحن المعنى أو فحوى الكلام، يقال: عرفت ذلك في لحن كلامه أي في معناه[5]، وعليه حملت الآية الكريمة :" **وَلَتَعْرِفَنَّهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ**[6]" قال ابن الأنباري: "لحن القول معنى القول ومذهبه[7]"

وشاهد هذا المعنى قول الشاعر:

ولقد لحَنْتُ لكم لكيما تفقهوا *** ووحيْتُ وحيًا ليس بالمرتاب[8]

والمقصود: أي بيّنت لكم المعنى.

---

[1] الفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، دط، دت، 551/2، والمسناة أي التي تحبس الماء.

[2] من فحول الشعراء كان عاملا على الحيرة للحجاج، وكان وسيما جميلا، تنظر ترجمته في تاريخ الإسلام للإمام الذهبي، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003م، 146/3.

[3] ينظر البيت في ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ، 380/13، ومعنى البيت أن هذه الجارية تتكلم بشيء وهي تريد غيره، وتعرّض في حديثها فتزيله عن جهته وهذا من فرط فطنتها.

[4] الإمام البخاري، الصحيح، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ، 25/9، برقم(6967).

[5] ينظر: نشوان بن سعيد، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1420هـ، 1999م، 9/ 6013.

[6] محمد (30).

[7] أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ت: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت، ص 55.

[8] القتّال الكلابي، الديوان، ت: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، دط، 1409هـ، 1989م، ص: 36، ويروى: لكيما تفهموا.

المعنى الخامس: الإيماء والتعريض:

وهو عدم الإفصاح وترك التصريح بالمعنى، وشاهده ما رُوي أن الرسول عليه الصلاة والسلام بعث برجلين إلى بعض الثغور فقال لهما: " إذا انصرفتما فالحنا لي لحنا " أي أشيرا عليّ ولا تُفصحا لأنهما ربّما أخبرا عن العدو ببأس وقوّة فأحبّ أن لا يقف عليه المسلمون[1].

يمكن القول بأن السياق هو الفيصل بين المعاني السابقة التي ذكرناها لكلمة (اللحن)، ومما يجدر التنبيه عنه أنه وقع بعض الاضطراب بين علماء اللغة أنفسهم في تحديد معنى الكلمة أحيانا، وذلك لأنها تتأرجح بين عدة معان محتملة في بيت واحد، كما وقع في بيت:

منطقٌ صائبٌ وتلحنُ أحيانا *** وخيرُ الحديثِ ما كان لحنا[2]

فاختلف في معنى اللحن هنا بمعنى الفطنة أو التعريض أو الخطأ[3].

وهذا في الصدر طبعا، أما في العجز فامتنع أن يكون اللحن المقصود هو الخطأ، إذ لو كان كذلك ما استحق مزيّة المدح والخيرية، وهو منقصة ومذمّة ظاهرة.

المعنى السادس : بمعنى الخطأ

قد يقصد بكلمة (اللحن) الخطأ والميل عن التعبير الصحيح ومجانبة الصواب؛ حيث عرّفه الراغب الأصفهاني(ت 502هـ) بقوله: " صرف الكلام عن سننه الجاري عليه، إما بإزالة الإعراب أو التصحيف، وهو المذموم، وذلك أكثر استعمالاً[4]، ومن شواهده ما يُنسب للخليفة الأموي عبد الملك الملك بن مروان[5] (ت 86هـ) قوله: " اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب، والجدري في الوجه[6]".

---

[1] ينظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399هـ، 1979م، 241/4.

[2] سبق تهميشه.

[3] ينظر: ابن منظور، لسان العرب 382/13.

[4] الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ت: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، دمشق، ط1، 1412هـ، ص738.

[5] خليفة أموي مشهور وفقيه وناسك، تنظر ترجمته في سير الإمام الذهبي، تح: شعيب الأرناووط، مؤسسة الرسالة، ط3، 1958م، 246/4.

[6] ينظر: ابن عبد ربه، العقد الفريد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ 308/2، والتفتيق أي الشق، أما الجدري فهو مرض جلدي معد.

ويُروى في إعراب قوله تعالى: " هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ[1] " أنّ سيبويه[2] قال: احتبى ابن مروان[3] في اللحن حين قرأ "هُنَّ أَطْهَرُ لَكُمْ"(بفتح الراء)، والمقصود أنه بالغ في الخطأ.

ويروى أن أعرابيا دخل السوق فوجدهم يلحنون فقال: " العجب يلحنون ويربحون" أي يخطئون ويربحون[4].

وشاهد هذا قول الناظم[5] في فضل علم النحو:

النّحوُ يبسُطُ من لسان الألكنِ *** والمرءُ تُكْرمـهُ إذا لم يلحنِ

وإذا طلبْتَ من العــلوم أجلّها *** فأجلُّها منها مقيمُ الألسنِ[6]

اصطلاحا:

تعددت تعريفات العلماء له، فمن القدماء يرى أبو هلال العسكري (ت393هـ) أنه: "صرفك الكلام عن جهته ثم صار اسما لازما لمخالفة الإعراب[7]". أي تحويله عن جهته الصحيحة ثم خُصّص بالخروج عن قواعد الإعراب.

كما عرّفه ابن شُهيد الأندلسي(ت 426 هـ)بقوله: " هو الخطأ في الاستعمال أو العدول عن وجه الصواب أو اختيار ما خالف الفصيح الراجح".[8]

---

[1] هود(78).

[2] من أعلام النحو واللغة فارسي الأصل، وله الكتاب الشهير في النحو، أخد عن الخليل بن أحمد وغيره، تنظر ترجمته في:السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا (لبنان)، دت، ص 229/2.

[3] هو محمد بن مروان السديّ، وردت عنه الرواية في حروف القرآن، ينظر: ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، 1351هـ، 2/ 261.

[4] ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ت: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1414هـ، 1993م، 23/1.

[5] هو إسحاق بن خلف المعروف بن الطبيب، تنظر ترجمته في الأعلام للزركلي، دار العلم للملايين، ط15، 2002م، 295/1، ويروى البيتان أيضا ب: (والمرء تكرمه، فأجلّها منها)، والألكن هو ثقيل اللسان الذي يجد صعوبة في النطق.

[6] ينظر البيتان في الوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، تح: أحمد الأرناووط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت(لبنان)، دط، 2000م، 267/8.

[7] أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص: 55.

[8] ابن شهيد الأندلسي، التهذيب بمحكم الترتيب، ت: د. علي حسين البواب، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1420هـ، 1999م، ص 06.

ومن المحدثين عبد العزيز مطر الذي يرى أن اللحن هو " الخطأ في اللغة أصواتها أو نحوها أو صرفها أو معاني مفرداتها "[1].

ومن التعريفات البارزة عند المحدثين ما جاء على لسان الدكتور رمضان عبد التواب حيث يرى بأنه مخالفة العربية الفصحى سواء أكان ذلك في الأصوات أو الصيغ أو التراكيب أو حركات أواخر الكلمات وهذا ما عناه كل من ألّف في قضية اللحن من القدماء والمحدثين[2].

ومن خلال هذه التعريفات نخلص إلى أنّ اللحن هو مجانبة الصواب قراءة أو كتابة، فقد عدّ القدماء الخروج عن السنن المألوفة في اللغة العربية خطأ سموه لحنا ووصفوه بأنه عيب لا ينبغي الوقوع فيه، وهو ما كان سببا في ازدهار حركة التصحيح اللغوي[3].

المطلب الثاني: بدايات ظهور لفظ (اللحن):

تجدر الإشارة إلى أن كلمة (لحن) لم يكن يقصد بها مخالفة التعبير الصحيح في أوليات ظهورها، لأن العرب لم تعرف اللحن بهذا المعنى إلا بعدما اختلطت بالأعاجم من غيرهم من الأجناس الأخرى، ومن ادعى ذلك فلا دليل له إلا الغيرة على النحو والهوس بالإعراب[4].

ومنه نستنتج أن كلمة (لحن) لم تأخذ مدلولها الخاص (مخالفة العربية الفصحى) إلا في وقت متأخر، فمثلا ما نسب إلى النبي عليه الصلاة والسلام: " أنا من قريش ونشأت في بني سعد فأنى لي اللحن[5]" لا يعتقد عاقل أن المقصود بكلمة (لحن) هنا عدم الجري على قواعد الإعراب؛ لأن هذه القواعد لم تولد بعد ولا أصحابها، و حينئذ ينصرف معناها إلى عدم الإبانة والإيضاح كعيوب النطق من "رتّة ولُفّة ولجلجة وحُبسة وعيّ وحصر[6]"[7].

أي أنّ القواعد موجودة لكن كتابتها وتدوينها لم يحدث إلا في وقت لاحق.

---

[1] عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1981م، ص 17.

[2] ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م، ص: 13.

[3] ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، دط، دت، ص 68.

[4] ينظر:صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط1، 1379هـ، 1960م، ص 127.

[5] ويروى أيضا: (أنا أعرب العرب ولدت في بني سعد فأنى يأتيني اللحن)، وهو حديث موضوع، ينظر سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء على الأمة للشيخ الألباني رحمه الله، دار المعارف، الرياض(السعودية)، ط1، 1992م، 1173/14.

[6] ينظر معاني هذه العيوب في فقه اللغة وسر العربي للثعالبي، تح: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1، 2002م، ص 90.

[7] ينظر: صبحي الصالح، المرجع نفسه، ص 128.

ومن أول النصوص التي ورد فيها لفظ (اللحن) قوله عليه الصلاة والسلام للرّجلين حين وجّههما إلى بني قريظة :" إن أصبتاهم على العهد فأعلنا ذلك، وإن أصبتاهم على غير ذلك فالحنا لي لحنا أعرفه، ولا تفتّا في أعضاد المسلمين" ، وقد قصد بها هنا الإيماء والتعريض، أي: أشيرا إليّ ولا تُفصحا وعرّضا بما رأيتما[1].

كما جاءت هذه الكلمة على ألسنة بعض الصحابة الكرام عليهم رضوان الله كأبي بكر الصديق رضي الله عنه(ت13هـ)، الذي قال: " لأن أقرأ فأُسقط أحبّ إليّ من أن أقرأ فألحن [2]"، و مرّ عمر رضي الله عنه على قوم يسيئون الرمي فقرّعهم فقالوا: " إنا قوم متعلمين " فأعرض مغضبا وقال: "والله لخطأكم في لسانكم أشد عليّ من خطئكم في رميكم" سمعت رسول الله صلى الله عليه وسلم يقول: " رحم الله امرءا أصلح من لسانه"[3].

وقد عُرفت كلمة اللحن بمعنى الخطأ في الكلام في العصر الأموي أيضا؛ إذ يروى عن عبد الملك بن مروان (ت 86هـ) أنه قال: " الإعراب جمال للوضيع واللحن هُجنة على الشريف"[4].

غير أنها لم تشتهر بهذا المعنى بعد، والدليل على ذلك أن معاوية بن أبي سفيان رضي الله عنه(ت60 هـ) حين ذُكرتْ أمامه لم يتفطن إليها بذلك المعنى؛ فقد روى عيسى بن عمر:" قال معاوية للناس: كيف ابن زياد فيكم؟ قالوا: ظريف، على أنه يلحن، قال: فذلك أظرف له" فقد فهمها معاوية رضي الله عنه بمعنى الفطنة بينما قصدها الآخرون الخطأ[5].

وقيل: إن أقدم بيت شعري وردت فيه كلمة لحن بمعنى الخطأ في الكلام قول الشاعر[6]:

منطقٌ صائبٌ وتلحنُ أحيا *** نا وخيرُ الحديثِ ما كان لحنا

وقد اختلف في معناها هنا بين الخطأ أو الفطنة أو التعريض والتورية[7] كما سبق ذكره.

---

[1] ينظر: ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر 241/4.

[2] جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، تح: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1998م، 341/2.

[3] ياقوت الحموي، معجم الأدباء، 17/1.

[4] ابن عبد ربه، العقد الفريد،308/2، وهجنة أي قبح وعيب.

[5] ينظر: ابن منظور،لسان العرب، 9/ 229.

[6] البيت لمالك بن أسماء بن خارجة بن حصن بن حذيفة الفزازى، ينظر لسان العرب 281/13

[7] ينظر: رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، ص 15ـ 22.

ومن الشواهد الشعرية القديمة لها بمعنى الخطأ أيضا قول يحي بن نوفل الحميري[1] في هجاء خالد بن عبد الله القسري[2] والي العراق:

وألحنُ الناس كل الناس قاطبةً *** وكان يُولع بالتَّشديقِ في الخُطَب[3]

يُستنتج مما سبق ذكره أن لفظ اللحن قد شاع على ألسنة الشعراء والخلفاء وغيرهم وهذا على اختلاف معناها بينهم، وقد رجّح البعض عدم مجيئها بمعنى مخالفة الإعراب إلا في وقت متأخر، لأنه في هذا الوقت مازالت لم تقعّد قواعد النحو المختلفة وبالتالي ينصرف معناها إلى مخالفة الفصيح من الكلام وذلك كالوقوع في عيوب النطق المختلفة.

المطلب الثالث: بدايات ظهور اللحن:

اختلف الباحثون حول قضية نشأة اللحن؛ فمن قائل إلى أن بداياته كانت منذ العصر الجاهلي، بينما نجد آخرين ينسبونه إلى عهد الفتوحات الإسلامية في صدر الإسلام، وقد نفى الأغلبية وقوع اللحن في العصر الجاهلي لأنهم يرونه عاملا مخلّا بالفصاحة، ويحاولون توجيهه على أنه لغة شاذة أو نادرة[4].

أما القائلون بوجوده في العصر الجاهلي فيستدلون ببعض الشواهد التي انحرفت عن القواعد المتعارف عليها عند أهل اللغة كقول طرفة[5]:

قد رُفع الفخُّ فما تحذري *** ونقِّري ما شئتِ أن تنقّري[6]

---

[1] شاعر هجاء أصله من اليمن عاش أيام الحجاج الثقفي، ينظر في ترجمته الأعلام للزركلي 174/8.

[2] من مشهوري العرب بالفصاحة والبلاغة والكرم، لكنه اتهم في دينه، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان لابن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت(لبنان)، ط1، 1994م، 226/2.

[3] محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ت: محمد أبو الفضل ابراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3 1417هـ، 1997م،31/1، والتشديق من الشدق أي جانب الفم، والمتشدق هو الذي يلوي شدقه للتفصح.

[4] ينظر، محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1400هـ، ص 34.

[5] هو طرفة بن العبد شاعر جاهلي من الطبقة الأولى من أصحاب المعلقات، توفي لست وعشرين سنة، ينظر أعلام الزركلي 225/3.

[6] .طرفة بن العبد، الديوان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1423هـ، 2002م، ص: 49، وقصة البيت أن طرفة بن العبد كان مع عمه في في سفر وهو ابن سبع سنين، فنزلوا على ماء فذهب طرفة بفخ له فنصبه للقنابر وبقي يومه كاملا لم يصد شيئا، ثم حمل فخه وعاد إلى عمّه فحملوا ورحلوا من ذلك المكان، فرأى القنابر يلتقطن ما نثر لهن من الحبّ فأنشد:

قد رفع الفخ فمـــــاذا تحذري *** ونقّري ما شئـــــت أن تنقّري

قد ذهب الصياد عنك فابشري *** لابد يوما أن تصادي فاصبري

تنظر القصة في حياة الحيوان الكبرى للدميري، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ، 325/2.

فالأصل أن يقول: تحذرين؛ لكنه حذف نون الرفع في الفعل و لم يتقدم عليه ناصب أو جازم، ويمكن القول بأن حذفها هنا كان بسبب الضرورة الشعرية واستقامة الوزن الشعري، إذ يُباح للشاعر أحيانا تجاوز القواعد النحوية وهذا لسلامة وزن شعره، وهذا ما يسمى بالضرورة الشعرية، حتى قيل :" يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره[1]".

وممن يرى وقوعه في العصر الجاهلي كمال إبراهيم إذ يقول: " إن الذي يدل على اعتبار اللحن قد استخدم لفظه في الجاهلية بدليل تخطئة النحاة للنابغة وطرفة بن العبد "[2].

أما من رأى بأن بدايات اللحن كانت في صدر الإسلام فحجتهم أن اللحن سببه دخول الأعاجم في دين الله أفواجا فاختلطت الألسن وفشا اللحن وخاصة في قراءة القرآن الكريم، يقول الزّبيدي (ت 379هـ): " ولم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدر من إسلامها تنزع في نطقها بالسجيّة وتتكلم على السليقة، حتى فُتحت المدائن ومُصّرت الأمصار، ودُوّنت الدواوين فاختلط العربيُّ بالنبطي، والنقيُّ الحجازي بالفارسيّ، ودخل الدينَ أخلاط الأمم وسواقط البلدان فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللحن في ألسنة العوام"[3] .

ويميل إلى هذا الأستاذ مصطفى صادق الرافعي (ت 1937) إذ يقول:" والمراد باللحن الزيغ عن الإعراب وهو أول ما اختلّ من كلام العرب ولم يكن منه قبل الإسلام شيء... وكل ما كان في بعض القبائل من خور الطباع وانحراف الألسنة فإنما هو لغات لا أكثر".[4]

يُلاحَظ أن الأستاذ الرافعي قد ربط اللحن بالخروج عن قواعد الإعراب خاصة، ولعلّ رأيه بأنه لم يكن موجودا قبل الإسلام لأن علم النحو لم يولد بعد، فلا يمكن قياس ما وجد من اللحن عن القواعد النحوية وهي غير موجودة أصلا.

---

[1] هناك كلام طويل عن الضرورة الشعرية وجوازها وهل تقتصر على الشعر فقط أم حتى النثر، لمزيد الاطلاع ينظ:عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، تداخل الاصول اللغوية و أثره في بناء المعجم، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، ط1، 2002م.

[2] كمال إبراهيم، محاضرات طلبة الدراسات العليا، جامعة دمشق، كلية اللغة العربية، آداب 1997. 1998 م.

[3] الزبيدي، لحن العوام، ت: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1420هـ، 2000م، ص 59.

[4] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، دط، دت، 153/1.

ففي صدر الإسلام فشا اللحن أكثر بسبب بعض الموالي[1] والعبيد الأعاجم الذين كانوا يخطئون في قراءة القرآن الكريم، ومن ذلك ما قيل إنه لحن أحد بحضرة الرسول عليه الصلاة والسلام فقال عنه صلى الله عليه وسلم : " أرشدوا أخاكم فقد ضل [2]"، ومما يروى في هذا الصدد أيضا أن أعرابيا قرأ :" لا يأكله إلا الخاطئين[3]" فوضع الإمام علي (ت 40هـ) علم النحو بسببه، ويروى أيضا أنه قدم أعرابي في خلافة أمير المؤمنين عمر بن الخطاب –رضي الله عنه– فقال: من يقرئني شيئا مما أنزل الله تعالى على محمد –صلى الله عليه وسلم– فأقرأه رجل سورة براءة[4] فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُوله" (بجر اللام في رسوله)، فقال الأعرابي: أوقد برئ الله من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فبلغ عمر –رضي الله عنه– مقالة الأعرابي فدعاه، فقال: يا أعرابي أتبرأ من رسول الله –صلى الله عليه وسلم–؟ فقال: يا أمير المؤمنين إني قدمت المدينة ولا علم لي بالقرآن فسألت من يقرئني؟ فأقرأني هذا سورة براءة فقال: "أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُوله" (بكسر اللام)، فقلت: أوقد برئ الله تعالى من رسوله؟ إن يكن الله تعالى برئ من رسوله فأنا أبرأ منه، فقال عمر –رضي الله عنه–: ليس هكذا يا أعرابي، فقال: كيف هي يا أميرالمؤمنين؟ فقال: ﴿أَنَّ اللَّهَ بَرِيءٌ مِنَ الْمُشْرِكِينَ وَرَسُولُهُ[5]﴾ فقال الأعرابي: وأنا والله أبرأ ممن برئ الله ورسوله منهم، فأمر عمر –رضي الله عنه– أن لا يقرئ القرآن إلا عالم باللغة، وأمر أبا الأسود الدؤلي[6] (ت 69هـ) أن يضع النحو[7].

ويستدلّ الرافعي من خلال قول الرسول عليه الصلاة والسلام في الحديث:" أرشدوا أخاكم فقد ضل "، يقول: " فلو كان اللحن معروفا في العرب قبل ذلك العهد مستقر الأسباب التي يكون عنها،

---

[1] المسلمون من غير عرب.

[2] علاء الدين المتقي الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ت: بكري حياني، صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، ط5، 1401هـ، 1981م، 611/1.

[3] الحاقة (37)، والآية:(لا يأكله إلا الخاطئون).

[4] أي سورة التوبة.

[5] التوبة (03)

[6] تنظر ترجمته في وفيات الأعيان لابن خلكان، 535/2.

[7] محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، ص 23.

لجاءت عبارة الحديث على غير هذا الوجه لأن الضلال خطأ كبير والإرشاد صواب أكبر منه في معنى التضاد، بل إن عبارة الحديث تكاد تنطق بأن ذلك اللحن كان أول لحن سمعه أفصح العرب صلى الله عليه وسلم"[1].

وروى الجاحظ (ت 255هـ) أنّ أول لحن سُمع بالبادية: (هذه عصاتي)، وأول لحن سُمع بالعراق: حيٍّ على الفلاح[2] (بكسر الياء) والصواب حيَّ(بالفتح).

ويمكن القول بأن شيوع اللحن كان من أهم الأسباب الداعية لوضع علم النحو وما ذلك إلا لشناعته ونفرة الطباع واشمئزاز النفوس منه وإخلاله بسلامة اللغة و مجاوزته لمقاييسها حتى وصل إلى القرآن الكريم، وهذا من أهم عوامل علو شأن النحو ومكانته لتعلق نشأته بالقرآن.

أما في العصر الأموي فقد شاع اللحن أكثر بسبب كثرة الاختلاط بالأمم الأخرى غير العربية واتساع رقعة الإسلام، ولم يقتصر على العوام بل تعدّاهم إلى الخواص من ملوك وعلماء، ، فقد رُوي أن عمر بن عبد العزيز رضي الله عنه[3] (ت 101هـ)، كان جالسا عند الوليد بن عبد الملك (ت 96هـ)[4] وكان الوليد لحّاناً فقال: يا غلام ادع لي صالحٌ، فقال الغلام: يا صالحًا، فقال له الوليد: انقص ألفا، فقال له عمر: وأنت يا أمير المؤمنين زد ألفًا[5].

وقيل لعبد الملك بن مروان:" أسرع إلى رأسك الشيب" فقال:" شيبني ارتقاء المنابر مخافة اللحن"، وكان يقول: " اللحن في الكلام أقبح من التفتيق في الثوب والجدريّ في الوجه"، ومن أقواله أيضا:" الإعراب جمال للوضيع واللحن هجنة على الشريف"[6].

---

[1] مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، 153/1.

[2] الجاحظ، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، 1423هـ، 151/2.

[3] الخليفة الصالح والملك العادل من ملوك الدولة الأموية بالشام، تنظر ترجمته في الأعلام للزركلي 50/5.

[4] تنظر ترجمته في أعلام الزركلي، 121/8.

[5] الجاحظ، البيان والتبيين، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، ط2، دت،ص 424، أي أن الوليد بن عبد الملك في الأصل يقول لغلامه: " ادع لي صالحا" لأنه مفعول به حينئذ، لكنه حذفها فنبه عليها الخليفة عمر رضي الله عنه، والغلام في الصحيح يقول: يا صالح لأنه منادى مبني على الضم في محل نصب، لكن الغلام نصبه.

[6] ابن عبد ربه، العقد الفريد، 308/2.

كما رُوي أن هند بنت أسماء بن خارجة لحنت عند الحجّاج فقال لها: " أتلحنين وأنت شريفة من بيت قيس" ؟ فردت عليه: أما سمعتَ قول أخي مالك لامرأته الأنصارية ؟ قال: ما هو ؟ قالت:

منطقٌ صائبٌ وتلحنُ أحيا *** نا وخيرُ الحديثِ ما كان لحنا

فقال لها الحجاج: إنما قصد أخوك اللحن في القول إذا كنّى المتحدث عمّا يريد، ولم يعن العربية، فأصلحي لسانك[1].

فكل هذه الشواهد وغيرها توحي بأن اللحن قد عمّ الأوساط ولم يسلم منه حتى الخواص من الناس رغم الصبغة العربية التي تميز بها الأمويون وأولئك القلة الذين يزدرون منه ويحاولون منعه بأي وسيلة.

وإذا جئنا إلى العصر العباسي فإن الويل قد عمّ بسبب اللحن ولم يسلم منه حتى خواص الخواص وهذا بسبب الانفتاح على الأمم المجاورة الأخرى من فرس وهنود ويونان، واتهم بعض العلماء بأنهم لحّانون، ولا نبالغ إذ قلنا بأن اللحن قد أصبح شيئا مألوفا في الأوساط بسبب كثرته والتساهل فيه وإيجاد المخرج منه، وممن جُرح باللحن حمّاد الرواية[2] فقد قيل عنه بأنه لحنة لحّانة، ويروى أن الكميت[3] رفض أن يملي أشعاره عليه لأنه فشا لحنه، ويقول صاحب الفهرست[4]: "إن حماد كثيرا ما يلحن[5]".

[1] الشريف المرتضى علي بن الحسين الموسوي العلوي، أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد)، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1373هـ، 1954م، 15/1.

[2] من أهل اللغة و أعلم الناس بأيام العرب وأخبارها، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي 271/2.

[3] هو شاعر الهاشميين من أهل الكوفة، من أبرز شعراء العصر الأموي، اشتهر بقصائده الهاشميات، ينظر ترجمته في الأعلام للزركلي، 233/5.

[4] هو ابن النديم أبو الفرج محمد بن إسحاق، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي، 29/6.

[5] ابن النديم، الفهرست، عناية الشيخ إبراهيم رمضان، دار المعارف، بيروت، ط2، 1417هـ، 1997، ص 134.

وحكى الكسائي[1]: صليت بالرشيد[2] فأخطأت في آية ما أخطأ فيها صبي قلت: "لعلهم يرجعين" فو الله ما اجترأ الرشيد أن يقول: أخطأت، لكن قال: أي لغة هذه؟ قلت: يا أمير المؤمنين قد يعثر الجواد. قال: أما هذا فنعم، وكان يقول: ربما سبقني لساني باللحن[3].

وقد ينشأ اللحن بسبب التكلف والتقعير في الفصاحة من أصحاب اللغة، يقول الجاحظ: " ولم يقتصر اللحن على الأعاجم الذين تكلموا العربية ولا على المدن التي كثر فيها الاختلاط بين العرب والأعاجم، بل فشا بين العرب الأقحاح وبين أهل الأمصار التي تعتبر معقل العربية مثل المدينة ...ثم اعلم أن أقبح اللحن لحن أصحاب التقعير[4]والتقعيب[5]والتشديق[6] والتمطيط[7] والجهورة[8] والتفخيم[9] ، والتفخيم[9] ، وأقبح من ذلك لحن الأعاريب النازلين على طرق السابلة، وبقرب مجامع الأسواق"[(10)].

وما إن يحل القرن الرابع الهجري مع نهاية عصور الاحتجاج فإننا نجد اللحن قد صار أمرا عاديا لا يكاد يُشعر بالإثم أو الحرج تجاهه لكثرة ما تعودوا عليه، حتى قال أحد المحدثين: " ما إن يحل القرن الرابع الهجري حتى نجد اللحن في اللغة أمرا مألوفا يوشك أن يكون غير معيب في أوساط المثقفين[11]".

[1] هو علي بن حمزة بن عبد الله، أبو الحسن الكسائي، من أئمة اللغة والنحو والقراءة، ينظر في ترجمته الأعلام للزركلي 283/4.

[2] خامس خلفاء الدولة العباسية في العراق، كان عالما بالأدب والفقه والحديث وأخبار العرب، تنظر ترجمته في الأعلام للزركلي 62/8.

[3] الذهبي، سير أعلام النبلاء، /554.

[4]التقعير أي التشدق والكلام بقعر الفم، وقيل بأقصى حلقه، وهو التعميق، ينظر لسان العرب 108/5.

[5]التقعيب في الكلام نفسه التقعير، لسان العرب 684/1.

[6] المتشدق الذي يلوي شدقه للتفصح، وتشدق في كلامه: فتح فمه واتسع، ينظر اللسان 173/10.

[7] التمطيط والمطمطة مد الكلام وتطويله، ومط شدقه أي مدّ في كلامه، اللسان 403/7.

[8] الجهورة رفع الصوت وشدّته، لسان العرب 150/4، وربما ذمها الجاحظ لأن أصحابها كانوا يتكلفون فيها ويدّعون الفصاحة بسببها وما شابه

[9] التفخيم في الكلام ضد الإمالة، اللسان 450/12.

[10] الجاحظ، البيان والتبيين، 14/1.

[11] عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009م، ص 76.

وينعى ابن فارس اللغوي(ت 395 هـ) هذا عليهم فيقول:"وقد كان الناس قديما يجتنبون اللحن فيما يكتبونه أو يقرؤونه اجتنابهم بعض الذنوب، فأما الآن فقد تُجُوّز حتى أن المحدّث يحدّث فليحنوالفقيه يؤلف فيلحن. فإذا نُبّها قالا: ما ندري ما الإعراب وإنما نحن محدثون وفقهاء. فهما يُسرّان بما يساء به اللبيب"[1].

يستنتج أن اللحن بدأ يستفحل شيئا فشيئا مع مرور الزمن بداية بعصر صدر الإسلام، ثم العصر الأمور ثم العصر العباسي، ولم يقتصر على العوام بل حتى الخواص لم يسلموا منه، ومما لا يخفى أن هذا اللحن لم يأت فجأة بل هناك عوامل وأسباب أذكته وعملت على انتشاره وهو ما سنعرفه في هذا المطلب.

المطلب الرابع: عوامل ظهور اللحن:

لا شيء يولد صدفة بل لابد من أسباب تقف وراءه، ومن أهم الأسباب التي أدت إلى بروز ظاهرة اللحن نجد:

اختلاط العرب بغيرهم من الأمم والأجناس:

وهذا من أبرز الأسباب؛ فبعد ظهور الإسلام دخل فيه الناس أفواجا وكان فيهم الأعاجم من موالٍ وغيرهم، ففسد اللسان العربي بسبب الاحتكاك بهم لأن الإنسان إلف مألوف يؤثر ويتأثر، قال ابن الجوزي (ت 597هـ): "إن رسول الله صلى الله عليه وسلم كان عربيا وكذلك جمهور أصحابه وتابعيهم فوقع في كلامهم ما كان مشهورا بينهم ثم وقعت مخالطة الأعاجم ففشا اللحن"[2]، يروى أن الفراء[3] (ت 207هـ) لحن يوما بين يدي هارون الرشيد فرد عليه هارون، فقال: "يا أمير المؤمنين إن

[1] أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، الناشر: محمد علي بيضون، ط1، 1418هـ-1997م، ص 35.

[2] محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وآثاره على الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط2، 1433هـ، 2012م، ص 40.

[3] يحي بن زياد المعروف بالفراء، إمام الكوفيين وأعلمهم بالنحو واللغة وفنون الأدب، تنظر ترجمته في الأعلام 145/8.

طباع الحضر اللحن، فإذا تحفّظت لم ألحن وإذا رجعت إلى الطبع لحنت"[1] فإذا كان هذا في حق الفراء فكيف بغيره ؟؟؟.

كثرة الأمهات والمربيات الأعاجم في الأسر العربية:

ونشأ هذا عن السّبي الذي كان في المغازي والفتوح فنشأ اللّحن في الأبناء على غفلة من الآباء، وقد ظهر هذا في أبناء الأعيان من ملوك وأمراء، فقد روي أن معاوية رضي الله عنه كتب إلى زياد[2] ـ يريد عبيد الله ابنه[3] ـ فلما جاءه وكلّمه وجده يلحن، فرده إلى أبيه وكتب إليه يلومه قائلا: "أمثل عبيد الله يُضيع؟" علما أن أم عبيد الله كانت فارسية[4].

ويقول الجاحظ:" وكانت في عبيد الله لُكنة لأنه كان نشأ بالأساورة مع أمه مرجانة وكان زياد قد زوجها من شيرويه الأسواري "[5].

التعصب والصراعات الحزبية والنزعة الشعوبية[6]:

بعدما كثر الاختلاط بالأعاجم بدأ العرب يفقدون مكانتهم لا سيّما وأن هؤلاء الغرباء كانوا يحتلون مراكز مرموقة في الدولة كالوزراء والملوك وكانوا يتعصبون للغاتهم، وشيئا فشيئا ضعفت اللغة العربية واعتراها الكثير من الأخطاء؛ ومن شواهد هذا التعصب الطعن في اللغة العربية أو حروفها أو التنقّص من علمائها وجهودهم؛ إذ يرى حمزة الأصفهاني (ت 360هـ) أن الذي أبدع صور حروف اللغة العربية لم يضعها على حكمة ولا احتاط لمن يجيء بعده وذلك أنه وضع لخمسة حروف صورة واحدة وهي الباء والتاء والثاء والياء والنون وكان وجه الحكمة فيه أن يضع لكل حرف صورة مباينة للأخرى حتى يؤمن عليه التبديل"[7].

---

[1] ينظر: ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ت: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1406هـ، 1986م، 39/3.

[2] هو زياد بن أبيه من الأمراء الدهاة والقادة الفاتحين من أهل الطائف، توفي 53 هـ، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي 53/3.

[3] عبيد الله بن زياد بن أبيه خطيب شجاع نقله معاوية إلى البصرة أميرا عليها، توفي 67 هـ، تنظر ترجمته في الأعلام 193/4.

[4] ينظر، أبو عمرو الداني، المحكم في نقط المصاحف، ت: د عزة حسن، دار الفكر، دمشق، ط2، 1407هـ، 03/1.

[5] الجاحظ، البيان والتبيين، 145/2.

[6] الشعوبية هي تعصب كل شعب لقوميته وحضارته وبغض العرب وقد اشتدت في العصر العباسي، ينظر مقدمة البيان والتبيين للجاحظ، 23/1.

[7] ينظر: حمزة بن الحسن الأصفهاني، التنبيه على حدوث التصحيف، ت: محمد سعيد أطلس، دار صادر، بيروت، ط2، 1412هـ، 1992م، ص 27.

وهذا الرأي في الحقيقة كلمة حق أريد بها باطل لأن منشأه هوى شعوبي غايته التنقيص من العرب ولغتهم، فقد رُمي صاحبه بالشعوبية والتعصب للفرس على حساب العرب وقال عنه القفطي:"كان ينسب إلى الشعوبية ويتعصب على الأمة العربية "[1].

تساهل الأمراء والوزراء وبعض العلماء في أمر اللحن:

فقد أصبح اللحن شيئا عاديا، بل ربما التمس بعضهم للحنه وجها صحيحا أو رأيا عند النحاة واستنكف عن إقراره به، وأصرّ على لحنه وكأنه لم يلحن، وقد حكى المقدسي (ت 380هـ) أنه كثيرا ما كان يحضر مجلس قاضي القضاة ببغداد ويخجل من كثرة لحنه[2]، وذكر الحريري[3] (ت 516هـ) "أنه "أنه رأى كثيرا ممن تسنّموا أسنمة الرتب ، وتوسموا بسمة الأدب قد ضاهوا العامة في بعض ما يفرط من كلامهم وترعُفُ به مراعفُ أقلامهم مما إذا عُثر عليه وأثر عن المعزوّ إليه خفض قدر العلية ووصم ذا الحِلية"[4].

اشتغال غير العرب من الموالي والعجم بالعلوم العربية:

كان أغلب حملة العلم من الأمة الإسلامية من العجم إلا نادرا لاشتغال العرب بالفتوح والسياسة وإدارة الدولة، وإن وُجد العربي نسبا فهو أعجمي في لغته ومرباه ومشيخته، وهؤلاء العجم مهما فقهوا في اللسان ورسخوا في العلم لم تكن ألسنة بعضهم لتخلص من منطقها الفطري ولغتها الأم لأن الأعجمي في الأمة الإسلامية يأخذ العلم بغير لسانه الذي سبق إليه ومن غير خطه الذي يعرف ملكته[5].

فهذا الفراء (ت 172هـ) دخل يوما على الرشيد فتكلم بكلام لحن فيه مرّات، فقال جعفر بن يحي البرمكي[6]: إنه قد لحن يا أمير المؤمنين، فقال الرشيد: أتلحن؟ فقال الفراء: يا أمير المؤمنين: إن

---

[1] القفطي، إنباء الرواة على أنباه النحاة، 370/1.

[2] ينظر: عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، ص 21.

[3] القاسم بن علي بن محمد بن عثمان أبو محمد الحريري صاحب التصانيف البديعة، له المقامات المعروفة، وملحة الإعراب ودرة الغواص في أوهام الخواص، تنظر ترجمته في الأعلام 177/5.

[4] أبو محمد الحريري، درة الغواص في أوهام الخواص، ت: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1418هـ، 1998م، 09/1.

[5] ينظر: ابن خلدون، المقدمة، ت: د علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط3، دت، 3/ 1259 ـ 1263.

[6] الوزير أبو الفضل جعفر بن يحي بن برمك ذو أصل فارسي كان بليغا عالما أديبا جوادا، تنظر ترجمته في تاريخ الإسلام للذهبي 99/12.

طباع أهل البدو الإعراب، وطباع أهل الحضر اللحن، فإذا تحفّظت لم ألحن، وإذا رجعت إلى الطبع لحنت"[1].

تلك كانت أهم أسباب شيوع ظاهرة اللحن في الأوساط، والمتأمل فيها يخرج بنتيجة مفادها أن أبرز الأسباب هو احتكاك العرب بالأجناس الأخرى لا سيما في العصر العباسي الذي كان فيه المجتمع مزيجا من عدة أصول كالفرس واليونان والهنود...

المطلب الخامس: الفرق بين اللحن والخطأ:

اللحن ـ كما أسلفنا ـ صرف الكلام عن جهته ثم صار اسما لازما لمخالفة قواعد الإعراب، أي أكثر ما يكون في علامات الإعراب، أما الخطأ فهو إصابة خلاف ما يقصد ولا يكون في القواعد الإعرابية، بل يتم فيه استبدال كلمة بأخرى أو تغيير في الجملة[(2)](كتأخير ما أصله التقديم أو تقديم ما أصله التأخير)، كما أن اللحن يكون في القول فقط، خلاف الخطأ الذي يقع في القول والفعل، ولا يطلق اللحن على الفعل إلا تجوزا[3].

كما يمكن القول بأن بين اللحن والخطأ عموم وخصوص؛ فاللحن هو فرد من أفراد الخطأ ونوع من أنواعه.

ومن العلماء من أضاف بعض المصطلحات المرادفة للحن مثل التصحيف والتحريف، وقال بعضهم في الفرق بينها:

متى أتى الخطأُ في الإعرابِ *** فسمّ باللَّحْن بلا ارتياب
وإن بدا ذلك في الحروف *** فهو الذي لُقِّب بالتصحيف
هذا إذا لفِظْتَ في صادٍ بضاد *** ونحوِه فافهم هُديتَ للمُراد
وإن أتى الخطأ في الحروفِ *** في الشَّكْل سمّ ذاك بالتحريف[4]

[1] ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، 39/3

[2] محمد عبده، المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، دار الثقافة العربية، مصر، ط1، 1980م، ص 12 (بتصرف).

[3] ينظر: الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري، ص55.

[4] نقلا من سيدي محمد ولد محمد المصطفى ولد أحمد، منتدى الملتقى الفقهي على الأنترنت، تاريخ النشر 2011/04/20م/ تاريخ الاطلاع 2020/05/03م/ 18:15 الرابط: https://www.feqhweb.com/vb/t10344.html

أي أن اللحن هو الخطأ في القواعد الإعرابية، وأما التصحيف فهو إبدال حرف بآخر، وأما التحريف فهو تغيير شكل الحروف عن أصلها، كما يمكن القول بأن اللحن هو مصطلح استخدمه القدماء في مقابلة الخطأ عند المحدثين.

المطلب السادس: اهتمام القدماء باللحن:

لقد أولى القدماء عناية خاصة بمسألة اللحن خوفا من ضياع اللغة العربية بسبب اختلاط العرب بغيرهم من الأجناس، فراحوا يفتشون عن الأخطاء التي شاعت في اللسان العربي، بل إن منهم من طاف القبائل العربية الفصيحة ليسمع عنهم، وانعكس هذا في التآليف المتنوعة في قضايا اللحن، فازدهرت حركة التصحيح اللغوي أو ما يسمى بالتنقية اللغوية، وسنذكر أهم ما كتب في ذلك مراعين التسلسل الزمني.

أهم كتب القدماء في اللحن:

- ما تلحن فيه العوام الكسائي(18 هـ): وهو أولى المحاولات باتفاق أغلب العلماء.
- ما يلحن فيه العامة لأبي زكرياء الفراء (207 هـ): وهو كتاب مفقود .
- ما يلحن فيه العامة للأصمعي[1](216 هـ): وهو مفقود كذلك.
- ما خالفت فيه العامة لغات العرب لأبي عبيد القاسم بن سلّام[2](224 هـ)
- إصلاح المنطق لأبي يوسف يعقوب بن إسحاق بن السكيت[3](244 هـ).
- لحن العامة لأبي حاتم سهل بن محمد السجستاني[4] (255 هـ)، والكتاب مفقود.
- أدب الكاتب لابن قتيبة[5] (276هـ).

[1] أبو سعيد عبد الملك بن قريب، صاحب لغو ونحو وإماما في الأخبار والنوادر والملح والغرائب، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 170/3.

[2] من أصحاب الحديث والأدب والفقه، كان ذا سيرة جميلة ومذهب حسن، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 60/4.

[3] أبو يوسف يعقوب بن إسحاق المعروف بابن السكيت، كان يؤدب أولاد المتوكل، روى عن الأصمعي وأبي عبيدة والفراء، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 395/6.

[4] أبو حاتم سهل بن محمد بن عثمان بن يزيد السجستاني النحوي اللغوي المقرئ كان من أئمة الأدب واللغة والشعر وأخذ عنه ابن دريد والمبرد وغيرهما، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 430/2.

[5] أبو محمد عبد الله بن مسلم بن قتيبة الدينوري النحوي اللغوي صاحب كتاب المعارف وأدب الكاتب وغيرهما، كان من الأفاضل الثقات، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 42/3.

ـ الفصيح لأبي العباس أحمد بن يحي ثعلب[1] (297هـ).

ـ التنبيه على حدوث التصحيف لحمزة بن الحسن الأصبهاني[2] 360 هـ.

ـ التنبيهات على أغاليط الرواة لأبي القاسم علي بن حمزة البصري[3] 375 هـ.

ـ لحن العوام لأبي بكر الزبيدي[4] 379 هـ.

ـ تمام فصيح الكلام لأحمد بن فارس[5] 395 هـ.

ـ تثقيف اللسان وتنقيح الجنان لابن مكي الصقلي[6] 501 هـ.

ـ درة الغواص في أوهام الخواص للحريري 516 هـ.

ـ تقويم اللسان لابن الجوزي[7] 597 هـ[8].

[1] أبو العباس أحمد بن يحي المعروف بثعلب، إمام الكوفيين في النحو واللغة كان ثقة حجة صالحا، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان 102/1.

[2] أبو عبد الله حمزة بن الحسن الأصبهاني، كان مشهورا بالفضل شائع الذكر، له تصانيف كثيرة، لكنه نسب للشعوبية وتعصّب ضد العرب، تنظر ترجمته في القفطي، إنباه الرواة على أبناء النحاة،370/1، ويروى بأن الكتاب بعنوان: التنبيه على حروف التصحيف.

[3] علي بن حمزة البصري اللغوي، من أهل اللغة وله ردود على بعضهم كابن دريد والأصمعي، تنظر ترجمته في معجم الأدباء لياقوت الحموي، تح: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1993م، 1754/4.

[4] أبو بكر محمد بن الحسن بن عبد الله، الزبيدي الإشبيلي نزيل قرطبة، كان واحد عصره في النحو واللغة والإعراب والنوادر والسير والأخبار، ترجمته في وفيات الأعيان لابن خلكان، 372/4.

[5] أحمد بن فارس بن زكريا اللغوي، من قزوين، صاحب كتاب المقاييس وتصانيف أخرى، تنظر الترجمة في معجم الأدباء لياقوت الحموي 410/1.

[6] عمر بن خلف بن مكي الصقلي لغوي ومحدث أندلسي، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي 46/5.

[7] أبو الفرج عبد الرحمان بن الجوزي، فقيه حنبلي واعظ، كان علامة عصره في الوعظ والحديث، له تصانيف عديدة، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان لابن لابن خلكان 140/3.

[8] ينظر: إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1983 م، ص: 25 ـ 28.

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المؤلفات قد اختلف أصحابها قليلا، وهذا وفق المنهج الذي سار عليه كل منهم، كما أنّهم رغم جهودهم المعتبرة إلا أنّ هناك من تنبه لبعض الملاحظات عليهم ومنها:

ـ **الاضطراب في استعمال المقياس الواحد:** فبعضهم لا يجيز جمع بحث على أبحاث بينما يبيح جمع ثدي على أثداء مع أن وزن المفرد واحد.

ـ **الاضطراب في اتخاذ موقف واحد من قضية الخطأ والصواب:** فنجد بعض المتساهلين أحيانا والداعين إلى التصويب ما أمكن ذلك قد يتزمتون ويتعصبون كثيرا تجاه بعض القضايا.

ـ **النقل دون رويّة** : إذ أن بعضهم ينقل تصويبه لكلمة أو تخطئته لها دون دليل، وإنما ينقلون عن أسلافهم بلا تمعّن أو تحقيق.

ـ **التعسّف والمبالغة في التخطيء:** فكثيرا ما يقررون تخطئة ألفاظ أو تراكيب ومعظمها صحيح فصيح[1].

-**الافتقار إلى الدقة في الحكم على بعض الاستعمالات اللغوية:** مما أدى إلى تضارب آراء هؤلاء اللغويين، وفي ذلك يقول عبد الفتاح سليم:" إن مقياس الصواب والخطأ عند علماء التنقية اللغوية أجمعين لم يكن ثابتا ومطردا ولا مسلّما لهم على الإطلاق؛ فكثيرا ما حكموا على استعمال ما بالخطأ ثم اتضحت صحته بعد لكونه قد ورد هو أو نظيره في فُصح العربية أو في لهجة من اللهجات المعتد بها أو في أثر يفصّحه بعض العلماء[2].

- **الاهتمام ببنية الكلمة واشتقاقها على حساب الجانب التركيبي:** وفي هذا يقول: " محمد إبراهيم عباده" :" أما مصنفات مقاومة اللحن وإن بدت في عمومها بعيدة عن معالجة التراكيب فهي وثيقة الصلة بالكلمة ...."[3].

[1] ينظر: إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة ، ص: 55 ـ 61.

[2] عبد الفتاح سليم، في النقد اللغوي، دراسة تقويمية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2001م، ص 45 ـ 46.

[3] محمد إبراهيم عباده، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الاسكندرية، دط، دت، ص 202

ولعل أغلب هذه الملاحظات شوهدت عند المحدثين وندرت عند القدماء، ورغم كل ما لوحظ إلا أننا نرى لها مخرجا حسنا وهو الحرص الكبير في الحفاظ على اللغة من كل غريب أو دخيل أو خاطىء.

كما رأى البعض أن التأليف في اللحن لدى القدماء لم يكن لغرض تعليمي حاول التخلص من المشاكل التي تعاني منها اللغة، بل كان نقديا لحد بعيد، كما افتقد للدراسة العلمية الموضوعية أو استخدام منهج علمي سليم يعرض الأخطاء ويعالجها ويقف على أسبابها[1]....فهذا الزبيدي نفسه يقول: " ولم يحاول أولائك الذين ألّفوا في لحن العامة أن يعلّلوا لنشوء هذا اللحن ... بل كانوا يعيبونه ويتقزّزون منهم، وينعون على أصحابه وقوعهم فيه[2]".

إن البحث والاجتهاد في مجال اللحن والخطأ لم يكن حكرا على القدماء ـ وإن كانوا سباقين طبعا ـ بل نجد عند المحدثين كذلك جهودا معتبرة في هذا المجال فما أضافوه للدرس اللغوي القديم من تعديل وتصحيح وتجديد لا يمكن نكرانه، وهذا ما سنعمل على توضيحه في هذا المبحثبحول الله.

[1] ينظر: بوخدو بشرى، السحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية، بحث مقدم لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية، جامعة محمد الأول، وجدة، السنة الجامعية 2014/ 2015، ص: 17.

[2] الزبيدي، لحن العوام، ص 07.

المبحث الثاني: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث:

استمر اللغويون في العصر الحديث على نهج أسلافهم القدامى في الاهتمام بمسألة الأخطاء اللغوية، وبما أن المصطلحات أساس العلوم، وكما قيل: " لا مشاحة في الاصطلاح[1] " فقد اختلفت مصطلحات المحدثين بعض الشيء عن مصطلحات من سبقهم في هذا الميدان بحكم التطور الذي حصل أو اختلاف منهج المحدثين عن منهج القدماء، وقد سبق القول بأن القدماء استعملوا مصطلح اللحن، أما المحدثين فقد شاع على ألسنتهم، وغلب في دراساتهم مصطلح "الخطأ" وهو مقابل لمصطلح اللحن، وهناك من فرّق بينهما[2].

ويرى إبراهيم أنيس[3] (ت 1906) أنه مازال ينقصنا الدليل عن الفترة التي انتقل فيها معنى اللحن إلى الخطأ[(4)] فأغلب الظن أنه استعمل لأول مرة بهذا المعنى عندما تنبّه العرب بعد اختلاطهم بالأعاجم إلى الفرق بين النطق الصحيح والنطق الملحون، ثم قال:" على كل حال جاءت الروايات وكتب الأدب والتاريخ تصف الخطأ الذي سمع من بعض العرب في أوائل عهد الإسلام على أنه لحن"[5].

وقد اهتم المحدثون بالخطأ من جوانب عدة سنتكلم عنها في هذا المبحث بحول الله.

---

[1] من القواعد المشهورة عند العلماء ومعناها إذا كان هناك اتفاق على معنى معيّن، فالخلاف في المصطلحات لا يضر ولا اعتبار له، ومعناها لا تستطيع منع أي اصطلاح تقدّم به غيرك إذا بيّن مراده منه، ينظر: د. محمد بن حسن الجيزاني، قاعدة لا مشاحة في الاصطلاح، شبكة الألوكة، تاريخ النشر 2010/08/31م، تاريخ المشاهدة 2022/05/05م، 10:51، رابط الصفحة على الأنترنت: https://www.alukah.net/sharia/0/25041/

[2] ينظر: كتاب الفروق اللغوية لأبي هلال العسكري، ص: 55، وقد تكلمنا عنه في المبحث الأول في المطلب السادس، ص:22 فليراجع.

[3] تنظر ترجمته في محمد خير رمضان يوسف، تتمة الأعلام للزركلي، دار ابن حزم، بيروت(لبنان)، ط2، 2001م، 11/1.

[4] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م، ص 32.

[5] ينظر: منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية (طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر نموذجا، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، يونيو 2016م، ص 19.

المطلب الأول: مفهوم الخطأ:

لغة:

تعددت تعاريف الخطأ من الناحية اللغوية بين القديمة والحديثة، فنجد من القدماء تعريف ابن فارس الذي يقول: " خطوأ :(الخاء، الطاء، والحرف المعتل و المهموز) يدل على تعدّي الشيء والذهاب عنه... والخطاء: تجاوز حد الصواب، ويقال: أخطأ أي تعدى الصواب[1].

وفي ديوان الأدب للفارابي (ت 350 هـ): " هو نقيض الصواب، والخطء: الخطيئة، والخطاء: لغة في الخطأ"[2].

وفي النهاية: " وأخطأ يخطئ: إذا سلك سبيل الخطإ عمدا أو سهوا. ويقال خطئ بمعنى أخطأ أيضا. وقيل خطئ إذا تعمد، وأخطأ إذا لم يتعمد. ويقال لمن أراد شيئا ففعل غيره، أو فعل غير الصواب: أخطأ."[3].

وإذا جئنا للمحدثين فهي لا تكاد تخرج عن هذا القيد أيضا فمنها من عرفه بقوله: " مرادف (اللحن) قديما وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة[4].

وجاء في معجم الوسيط:" أخطأ خطىء وغلط بمعنى حاد عن الصواب ويقال أخطأ فلان: أذنب عمدا أو سهوا..."[5].

ويلاحظ من خلال هذه التعريفات المختلفة شبه الاتفاق على أن فيه معنى التجاوز، وكأن المخطىء بوقوعه في الخطأ، قد تجاوز الصواب وانحرف عنه.

[1] ينظر: أبو الحسن بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م، 198/2.

[2] أبو إبراهيم الفارابي، ديوان الأدب، ت: عادل عبد الجبار الشاطبي، دار لبنان للنشر والطباعة ط1، 2003م، ص 183.

[3] ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، 44/2.

[4] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، دت،ص 71.

[5] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، (إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار)، المعجم الوسيط، دار الدعوة، دط، دت، 242/1.

اصطلاحا:

كثيرون هم من عرفوا الخطأ من منظور اصطلاحي أو ما يعرف بالخطأ اللغوي، فمن العرب نجد عبده الراجحي(ت 2010)[1] يقول: " انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار"[2].

ويعرفه عبد العزيز العصيلي فيقول:" هو الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى"[3].

أما كمال بشر(ت 2015)[4] فيراه بأنه " الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة سواء ما خرج عن هذه القواعد أو انحرف عنها "[5].

أما الخطأ عند فتح الله سليمان فهو:" الخروج عن القياس والإتيان بما يخالف الأسلوب العربي في الصياغة"[6].

ومن تعريفاته أيضا: " هو الخروج عن قواعد اللغة الفصحى، من حيث القواعد النحوية كالخلط في استعمال الحركات أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخداما لا يقبله الاستعمال العربي المعروف"[7].

كل هذه التعريفات تنمّ عن الجهود المباركة للمحدثين في الدرس اللغوي، والملاحظ كذلك أنه رغم اختلاف عباراتها لكن جوهرها واحد وهو أن الخطأ تجاوز للمعايير اللغوية السليمة وذلك في أي مستوى من مستوياتها.

---

[1] ينظر في ترجمته: محمود عبد الصمد جيّار، ملتقى أهل اللغة، تاريخ النشر: 2017/10/01م، تاريخ الدخول 2020/05/05م، الساعة: 11:38، رابط الصفحة: https://www.ahlalloghah.com/showthread.php?t=14029

[2] عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995، ص 50.

[3] نقلا من : رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 1425هـ، 2004م، ص 307.

[4] ينظر: مصطفى يوسف، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مقال بعنوان (شخصية الشهر)، تاريخ النشر: 2015/06/24م، تاريخ الإطلاع 2020/05/05م، 11:59، الرابط: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=9809

[5] ينظر: كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية، القاهرة، 1988م، 135/62.

[6] فتح الله سليمان، دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، ط1، 2008م، مج1/ 128.

[7] عارف كرخي أبو خضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1994م، ص 48.

وإذا التفتنا إلى الغرب فهم الآخرون كان لهم نشاط معتبر في هذا المجال ومنهم "سيرفرت" التي تقول في تعريف الخطأ اللغوي:" هو أي استعمال خاطىء للقواعد أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد مما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف أو الإضافة أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف..."[1].

أما هنري فراي "freihenri"فقد تناول مفهومين مختلفين للخطأ :

المفهوم الأول: **معياري**: ويعني به كل خرق للقواعد النحوية والمعايير التي وضعها النحويون.

المفهوم الثاني: **وظيفي**؛ حيث يرى أن صحة التركيب وعدم صحته ترجع إلى مدى مطابقته لوظيفة معينة فكل ما يخلّ بوظيفة يعتبر خطأ[2].

وقد عرض كريستال (Cristal) للخطأ اللغوي في ضوء اللسانيات التطبيقية فوجد أن الخطأ هو استخدام المتعلم المادة اللغوية للغة الهدف بصورة مخالفة لقوانينها وذلك بسبب عدم معرفته بقوانين اللغة الهدف أو أن المعرفة التي لديه ناقصة".[3]

من خلال التعريفات السابقة التي تم عرضها يتضح لنا بأن الخطأ هو خرق أو تجاوز للقاعدة أو المنظومة اللغوية المتعارف عليها، سواء تعلق بالمفردات أو الصيغ أو التراكيب ...

المطلب الثاني: الفرق بين الخطأ والغلط:

قبل الحديث عن الفرق بين هذين المصطلحين لا بأس أن نُعرّج على بعض ما جاء في تعريف الغلط، عند بعض العلماء، فابن منظور في اللسان يرى أن:" الغلط أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه، وقد غلط في الأمر يغلط غلطا وأغلطه غيره،وقال الليث[4]: الغلط كل شيء يعيا الإنسان عن جهة صوابه من غير تعمد..."[5].

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المرجع نفسه، ص 307.

[2] نقلا من: بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة قسنطينة، معهد الآداب واللغات، 1990م، ص 25.

[3] ينظر: Cristal David,The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University press. Cambeidge.1988.

[4] هو الليث بن المظفر، كان عالما صالحا، بصيرا بالشعر والغريب والنحو وكان كاتبا للبرامكة، تنظر ترجمته في معجم الأدباء لياقوت الحموي: 2253/5.

[5] ابن منظور، لسان العرب، 363/7.

وجاء في مقاييس اللغة: " غلط: (الغين واللام والطاء) كلمة واحدة وهي الغلط، خلاف الإصابة، يقال: غلط، يغلط، غلطا وبينهم أغلوطة أي شيء يغالط به بعضهم بعضا"[1].

وفي تعريف المعجم الوسيط له قال:" غلط، غلطا: أخطأ وجه الصواب ...الأغلوطة: ما يغلط فيه، أو ما يغالط به من الكلام المبهم (ج أغاليط)[2].

ويعرّف اصطلاحيا بأنه خروج عن المألوف المتداول، أو فارق عن معيار معين سواء أكان متعلقا بالاستعمال اللغوي أم بقوانين اللغة وقواعدها الصرفية و التركيبية أم إنتاج ملفوظات لغوية أو كلامية، وتتحدد درجة الغلط بقدر انحرافه عن المعيار أو القاعدة.[3]

وينبغي الإشارة إلى أن البعض قد يعبر عن الغلط بزلة اللسان أو الهفوة أو العثرة.

من العلماء من تعسّر عليه التفريق بين مصطلحي الخطأ والغلط وهناك من وقف على فرق طفيف بينهما، فمن الأوائل الذين حاولوا التفريق بينهما أبو هلال العسكري[4] إذ قال: " الغلط هو وضع الشيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صوابا في نفسه والخطأ لا يكون صوابا على وجه...لأن الخطأ ما كان الصواب خلافه وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه بل هو وضع الشيء في غير موضعه، و قال بعضهم: الغلط أن يسهى عن ترتيب الشيء وإحكامه والخطأ أن يسهى عن فعله أو أن يوقعه من غير قصد له ولكن لغيره[5]".

ومن أحسن ما رأينا في التمييز بينهما رأي كوردر(Corder) الذي ربط الخطأ بالقدرة (Competence) و ربط الغلط بالأداء (Performance) لأن الخطأ في الأصل ينتج عن جهل المتعلم بالقاعدة من أوليتها وبهذا لا ينتبه لانحرافه أو يحاول تصحيحه لأن ذلك هو اقتناعه، في حين أن الغلط يكون فيه المتكلم عالما بالقاعدة ولكن قد يصدر عنه انحراف لغوي عرضي مؤقّت يعود إلى ظروف الأداء الكلامي وما يصحبه من توتر أو خوف ارتباك أو اضطراب، وعلى هذا

[1] ابن فارس، مقاييس اللغة،390/4.

[2] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، طبعة إدارة إحياء التراث الإسلامي بدولة قطر، دت، مادة: غ ل ط.

[3] نقلا من: بوخدو بشرى، السحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي، ص 20.

[4] الحسن بن عبد الله بن سهل بن سعيد بن يحي لن مهران العسكري، عالم بالأدب وله عدة تصانيف، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي: 196/2.

[5] أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ص 55 .

فمرتكب الغلط يشعر بما ارتكبه ويصححه على الفور، وبالتالي فخرق القدرة هو خطأ بينما خرق الإنجاز غلط[1].

واقترح بعض الدارسين معايير للتمييز بين الخطأ والغلط، فذكر معيارين مهمين:

1. معيار التصحيح الذاتي: أي إذا استطاع المتعلم تصحيح أخطائه ذاتيا فإن هذا يدل على أن خطأه يعود إلى الإنجاز ونحكم عليه بأنه ارتكب غلطا لا خطأ، وهذا المعيار لا يجدي إلا في الإنتاج الشفوي للمتعلم.

2. المعيار الكمي: فتكون أخطاء القدرة هي الأكثر تواترا، لكن هذا المعيار قد لا يجدي هو الآخر إلا في إنتاج غزير للمتعلم، كما أن الأخطاء المعزولة لا تخلو من أهمية مع إحالة المتعلم وتفاديه البنيات التي يخشى الخطأ فيها.[2]

و كتأكيد لرأي كوردر فقد ربط بعضهم ثنائية الخطأ والغلط بثنائية تشومسكي القدرة competenceوالأداءperformance فالخطأ يظهر بالأساس في القدرة اللغوية أو البنية العميقة، بينما الغلط يتعلق بالأداء اللغوي[3]، وعموما فإن (كوردرCorder) قد ميز في كتابه: (IntroducingAppliedLinguistics)بين ثلاثة مصطلحات:

1.زلة اللسان: (Lapse):وهي الأخطاء الناتجة عن تردد المتكلم، وما شابه ذلك من هفوات الأداء اللغوي التي تنجم عن ظروف خارجة عن نطاق المتكلم كالتوتر والإرهاق...

2.الأغلاط: (Mistakes):وهي تلك الانحرافات التي تنتج عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف.

3.الأخطاء: (error): وهي تلك الأخطاء التي يخالف فيها المتكلم أو الكاتب قواعد اللغة.[4]

---

[1] ينظر: المصطفى بنان، تحليل الأخطاء، مقاربة لسانية لتعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015، ص43.

[2] ينظر: الصطفى بنان، تحليل الأخطاء، ص 43.

[3] ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأمر في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2012/2011م، ص 167.

[4] ينظر:محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1982ص 140.

وقد أطلق كوردر Corder على الأغلاط الناتجة عن الأداء اللغوي مصطلح: " الأخطاء غير النظامية "Les erreurs non systématique" أما الأخطاء الناتجة عن المقدرة اللغوية فقد سماها ب" الأخطاء النظامية Les erreurs systématique"[1]، وأهم النوعين هي الأخطاء النظامية وذلك لتكرار حدوثها عند المتعلمين في مستويات اللغة المختلفة إما بسبب جهل المتعلم للقاعدة وإما بسبب التداخل اللغوي وأغلبه في اللغة الثانية، أما الأخطاء غير النظامية فتحدث في اللغة الأولى والثانية ومسبباتها لا تكون ثابتة ويمكن أن تزول بزوال مسبباتها العارضة وبواسطة المتعلم نفسه[2].

ويبقى رغم هذا الفرق بينهما عسيرا وهو ما يؤكده كوردر إذ يقول: " وقد لا يسهل دائما تمييز تلك الهفوات والزلات وأخطاء الأداء من الأخطاء الناشئة عن ضعف المقدرة في اللغة الهدف"[3].

ونجد دوجلاس براون قد تحدث عن هذا الشأن أيضا فقال: " من المهم جدا كي نحلل أخطاء الدارس بطريقة صحيحة أن نميز بين الأغلاط والأخطاء؛ إذ هما ظاهرتان مختلفتان اختلافا كاملا من الناحية الفنية، فمصطلح الغلط يشير إلى خطأ أدائي، قد يكون تخمينا عشوائيا أو هفوة تدل على فشل في الإفادة من نظام يعرفه المتحدث معرفة صحيحة، والناس جميعا يقعون في أغلاط في لغتهم الأم أو في اللغة الثانية وصاحب اللغة قادر على معرفة هذه الأغلاط أو الزلات وتصحيحها إذ لا تنتج عن قصور في القدرة بل عن نقصان عارض يعتور عملية إنتاج الكلام وذلك كالتردد أو زلة اللسان ..."[4]

أما الخطأ اللغوي فهو يشير إلى مخالفة ملحوظة لقواعد اللغة التي يستخدمها الناس في لغتهم الأم وهو يعكس قدرة المتعلم اللغوية المرحلية[5].

---

[1] Guy FEVE, le français scolaire en Algérie ,pour une nouvelle approche de système d'aprentissage Préface de jean Claude chevaller, o p u , Alger

[2] Jac C. Richards: ErrorAnalysis, Perspective on second language Acquisition, Longman london and newyork, p 24.

[3] محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 140.

[4] دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الراجحي، د. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994م، ص 204.

[5] محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 51.

أما نايف خرما فيرى بأن الأخطاء تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها وأن الأغلاط يقع فيها كل متحدث بلغته أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها رغم إتقانه لها وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللغة"[1].

كما يمكن أن نضيف بأن الغلط يقع فيه الجميع لأنه لا أحد يسلم من الغفلة أو تأثير الموقف على أدائه اللغوي، أما الخطأ فلا يقع فيه إلا من كان لديه خلل في القاعدة، وعادة ما يسلم منه الخواص، كما أن الخطأ يغلب عليه أن يكون في الجانب النحوي لأنه تربطه قواعد مطردة متفق عليها، أما الغلط فأكثر ما يقع في الأداء المكتوب أو المنطوق في جانبه الإملائي، ويمكن أن نلخص بعض أوجه الفرق بين الأخطاء والأغلاط في الجدول الآتي[2]:

وجه الفرق	الأخطاء	الأغلاط
المصدر	القدرة	الأداء
الصفة	منظمة	غير منظمة
الوقت	مدة طويلة	مدة قصيرة
السبب	عدم المعرفة	السهو وما شابه
النتيجة	التحريف	التحريف
التقويم	يصححها المدرس بالتدريبات وغيرها	يصححها المتعلم نفسه بالتركيز

جدول رقم (01): يمثل الفرق بين الأخطاء والأغلاط.

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988، ص 101.

[2] ينظر، محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1400هـ، ص 34.

المطلب الثالث: حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث

اقتفى اللغويون المحدثون أثر أسلافهم في الدفاع عن اللغة العربية من الخطأ، وكرّسوا جهودهم في محاربة ظواهر التصحيف والتحريف والهُجنة، وبهذا نشطت موجة التصحيح اللغوي معتمدة على معاييروضعها أرباب اللغة في العصر الحديث، وتجدر الإشارة إلى أنّ هذه الجهود اتخذت أشكالا عدّة مثل الكتب المؤلفة والمقالات[1] والمجلات والبرامج التلفزيونية والإذاعية[2] وقد كان هذا على المستوى المكتوب خاصة، كما أنّ التصحيح كان شاملا لمستويات اللغة كلها صوتا وصرفا ونحوا ومعجما ودلالة، والملفت للنظر أيضا أنّ هذه التصويبات والملاحظات كانت موجّهة للخاصة من كُتّاب وصحفيين وإذاعيين ومعلّمين، وفي هذا السياق يقول أسعد داغر(ت 1935):" ولقد نشطت حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث على أيدي جماعة من علماء اللغة العربية كان دافعهم إلى التأليف في التصحيح اللغوي ما رأوه من أخطاء في استعمال اللغة العربية على المستوى المكتوب، لا على مستوى العامة، حيث لم يكن مدار بحثهم، وإنما كان همّهم تصحيح أخطاء اللغة المكتوبة لغة الشعراء و الكتّاب و الأدباء والخطباء، لغة الصحافيين والإذاعيين والمعلّمين والمتعلّمين[3]".

وبخصوص الهدف وراء هذه الجهود يقول محمد العدناني:" إنني لا أرى المجد اللغوي أقل قيمة من المجد السياسي للأمة الصاحية حديثا من سباتها العميق كأمّتنا العربية؛ لذا أنصح لجميع قادتنا أن يوجّهوا اهتماما كبيرا إلى تقوية الفصحى، والإقلال من اللغة العامّية في الإذاعة والتلفزيون والمسارح ودور الخيالة(السينما)، وضبط معظم الكتب والمجلات بالشكل التام حتى تصبح صحة اللغة ملكة لدى القراء[4]".

---

[1] ينظر، محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1400هـ، ص 34.

عراقية، 1980م، ص: 38 و ص 76 ـ 94.، ومن هذه المقالات ما تحوّل إلى كتب مثل لغة الجرائد لإبراهيم اليازجي وتذكرة الكاتب لأسعد داغر وأغلاط اللغويين الأقدمين لأنستاس الكرملي، أمّا جلها فبقيت حبيسة المجلات والصحف.

[2] مثل برنامج :" اللغة والناس " الذي بث على التلفزيون السوري.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، دت، ص 70.

[4] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1983م، ص 05.

وقد تمّ الإجماع بأنّ أبا الثّناء الألوسي (ت 1854 م) أوّل من ألّف في التصحيح اللغوي في العصر الحديث وكتابه: "كشف الطرّة عن الغرّة "، ثم توالى سيل المؤلفات، ومن أهمها[1]:

1. لف القماط على تصحيح بعض ما استعملته العامة من المعرّب والدخيل والمولّد والأغلاط لصديق بن حسن القنوجي(ت 1889م).
2. لسان غصن البان في انتقاد العربية العصرية لشاكر شقير اللبناني ت 1896م.
3. تذكرة الكاتب[2] لأسعد خليل داغر ت 1935 م.
4. دفع الهوام لعبد الرحمان بن سلام البيروتي[3] ت 1941 م.
5. دفع الهجنة في ارتضاخ اللكنة لمعروف الرصافي ت 1945م.
6. نظرات في اللغة والأدب لمصطفى الغلاييني ت 1945 م.
7. مغالط الكتّاب ومناهج الصواب للأب جرجي جنن البوليسي.
8. رد الشارد إلى طريق القواعد لجرجي شاهين عطية ت 1946م.
9. المنذر لإبراهيم المنذر ت 1950 م.
10. إصلاح الفاسد من لغة الجرائد لمحمد سليم الجندي[4] ت 1955م.
11. أغلاط الكتاب لكمال إبراهيم ت 1973م.
12. أخطاؤنا الواردة في الصحف والدواوين لصلاح الدين الزعبلاوي[5].
13. محاضرات عن الأخطاء اللغوية الشائعة لمحمد علي النجّار.
14. حول الغلط والفصيح على ألسنة الكتّاب لأحمد أبي الخضر منسي.
15. التطور اللغوي التاريخي لابراهيم السامرائي[6] ت 2001 م.

[1] ينظر: إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص 29 ـ 32.

[2] من الكتب التي ذاع صيتها وهو عبارة عن مقالات مجموعة.

[3] رد فيه على تخطيئات إبراهيم اليازجي .

[4] فيه يرد على تخطيئات اليازجي أيضا.

[5] له كتاب آخر أيضا بعنوان:" معجم أخطاء الكتّاب".

[6] فيه فصول تتعلق بالتصحيح اللغوي.

16. لغتنا الجميلة لفاروق شوشة[1] ت 2016 م.

17. الكتابة الصحيحة لزهدي جار الله.

18. قل ولا تقل لمصطفى جواد ت 1969 م.

19. أزاهير الفصحى في دقائق اللغة لعباس أبي السعود[2].

20. نحو وعي لغوي لمازن المبارك.

21. فقه اللغة وخصائص العربية لمحمد المبارك ت 1981 م.

22. معجم الأخطاء الشائعة لمحمد العدناني.

23. أغلاط اللغويين الأقدمين لأنستاس الكرملي ت 1947 م.

24. لغة الجرائد[3] لإبراهيم اليازجي ت 1906م.

25. من الأخطاء الشائعة في اللغة والنحو والصرف لمحمد أبي الفتوح شريف.

26. أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكتّاب والإذاعيين لأحمد مختار عمر[4] ت 2003 م.

27. الأخطاء اللغوية الشائعة في الصحافة العربية لخالد الخولي.

28. لغويات وأخطاء لغوية شائعة لمحمد علي النجار.

ومن اللغويين من قدّم قراءات وتحليلات لبعض هذه الكتب مقدّما بعض النقد لأصحابها في ما يخص المعايير التي اعتمدوها في التصويب والتخطيء[5].

[1] فيه فصل ضمن التصحيح اللغوي بعنوان: قل ولا تقل .

[2] له مؤلف آخر كذلك بعنوان: " شموس العرفان بلغة القرآن"

[3] من أشهر الكتب التي ذاع صيتها وهو عبارة عن مقالات مجموعة.

[4] لديه " معجم الصواب اللغوي "كذلك.

[5] من أهمها كتاب الدكتور رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، مصر، ط2، 2000م.

المطلب الرابع: معايير التخطيء والتصويب:

معايير التخطيء:

لاشك أن اللغويين حينما يقررون تخطئة لغوية ما أو تصحيحا لها يعتمدون في ذلك على قواعد مطّردة وأقيسة مضبوطة، ولا تأتي أحكامهم محض الصدفة؛ فما وافق النظام اللغوي المتعارف عليه حكموا عليه بالصحة وإلا فهو خاطيء، ومن أهم المعايير التي استند إليها في هذا الشأن:

1.عدم السماع:

ويقصد به عدم ورود كلمة ما على ألسنة العرب الفصحاء الذين أُخذت عنهم اللغة، وهم الذين كانوا قبل عصر الاحتجاج[1]، وسلموا من الاحتكاك بغير العرب، فظلت لغتهم نقية من الشوائب وهم قبائل قيس وتميم وأسد وهُذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين، ومما مُنع استعماله تحجّجا بعدم سماعه الفعل:" استلف"كما يرى اليازجي إذ يقول: " ولم يرد "استلف في شيء من اللغة"[2] ، كما يرى كمال إبراهيم أن كلمة :" حاجة " لا تُجمع على" حوائج " ويقول: " ليست من كلام العرب[3] "[4].

وفي نظر بعض الباحثين أن في مثل هذه الأحكام تضييق على اللغة وحدّ من تطورها ولو أخذنا بها لأصبحت عاجزة عن مجارة التقدم والتطوّر لا سيّما أنّ واقعنا اليوم قد تغيّر عن سابقه، إذ ظهرت مستجدات ومعان مستحدثة، والاقتصار على ألفاظ عصر الاحتجاج لا يلبي حاجة العصر للألفاظ الجديدة، وهو ما دعا بمجمّع اللغة العربية بالقاهرة إلى تحرير السماع من هذه القيود الزمانية حيث أجاز استعمال الألفاظ المولّدة وسوّاها بالألفاظ المأثورة عن القدماء[5] ، ناهيك عن ورود هذه الكلمات التي نُفي سماعها في بعض المعاجم العربية القديمة[6].

---

[1] عصر الاحتجاج هو العصر الذي سبق منتصف القرن 2 هـ.

[2] الأب جرجي جنن، مغالط الكتاب ومناهج الصواب، المكتبة البوليسية، بيروت، لبنان، دت، دط، ص 54.

[3] كمال إبراهيم، أغلاط الكتّاب، المطبعة العربية، بغداد، دط، 1935م، ص 49

[4] ينظر: إيميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص: 33 ـ 35.

[5] ينظر: مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط2، 1973م، ص: 12.

[6] ينظر: إيميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص: 35.

من جهة أخرى يرى دعاة التصحيح أنّ عدم سماع الكلمة ليس معيارا لعدم قبولها لأنّ ما نُقل عن العرب هو القليل فقط، ويكفي المتكلم أن يقيس على لغة من لغات العرب فحسب، وفي هذا الصدد يقول مصطفى الغلاييني(ت 1944 م) ـ في ردّه على إبراهيم المنذر الذي أنكر جمع كلمة "ريح" على "أرياح" ـ :" فمن أراد الأفصح فليصر إلى جمعها على رياح، ومن جمعها على "أرياح" أو " أرواح" فلم يعدُ الفصيح"[1].

لكن التساهل في قبول اللهجات وإيجاد المخارج لها بحجة سماعها قد يجرّنا إلى مخالفة القواعد العربية الصحيحة كاستخدام الألف في المثنى رفعا ونصبا وجرّا[2]، وكعدم إفراد الفعل مع الفاعل المثنى والجمع[3]، وكالتزام الألف في الأسماء الخمسة في كل حالاتها[4]، و هذا ما دعا بالكسائي إلى أن يقول:" يقول:" على ما سمعت من كلام العرب ليس أحد يلحن إلا القليل[5] ".

2.عدم القياس:

رغم أهمية ركن القياس في اللغة وحجيّته فيها، إلا أن بعض اللغويين قد بالغ في الركون إليه واعتبر أنّ ما خالفه خاطىء وما وافقه صواب وطبّق هذه القاعدة على هذا العصر تماما مثل عصر الاحتجاج، وعلى رأي هؤلاء فلا يجوز تخطيء كل ما جاز قياسا كجمع " فاعل " على " فعلاء " مثل " بائس وبؤساء "، وجمع " فعل" على أفعال"كبحث و أبحاث"، ونجد هؤلاء ينكرون جمع "حاجة " على " حوائج " و" منارة " على " منائر" بحجة عدم صحتها قياسيا رغم شيوعها استعمالا[6].

ومن النّقد الموجه لهؤلاء مبالغتهم في الاعتماد على القياس وربّما قدّموه على السماع، علما أنّ من اللغة ما لا يؤخذ إلا سماعا، كما أننا نجد العرب يخرجون الكلمة من دائرة الفصاحة إذا كانت

---

[1] ينظر: إيميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص 46.

[2] لغة كانت في زبيد وخثعم وبلحارث بن كعب وكنانة، ينظر: إيميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص: 46. ومنه الحديث: " لا وتران في ليلة".

[3] تعرف بلغة أكلوني البراغيث، وقد جاء بها التنزيل :" وأسرّوا النجوى الذين ظلموا "، وحديث: " يتعاقبون فيكم ملائكة ...".

[4] تدعى لغة القصر، قال ابن مالك : وفي أب وتالييه يندر **** وقصرها من نقصهنّ أشهر ، ومن شواهدها قول الشاعر:
إن أباها وأبا أباها **** قد بلغا في المجد غايتاها

[5] ابن هشام اللخمي، المدخل إلى تقويم اللسان، تح: حاتم صالح الضامن، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص 55.

[6] ينظر: إيميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ، ص 37.

شاذة في القياس والاستعمال معا، ولو وضعنا القياس وحده معيارا للقبول لكان كثير من الكلام غير فصيح، وما يؤكد هذا أننا نجد ابن جني[1](ت 392 هـ) لا يخطّىء إلا ما شذّ عن القياس والاستعمال معا[2].

3.عدم ورود اللفظة في المعاجم:

من اللغويين من يرى بأن عدم مجيء لفظة معيّنة في المعاجم كاف لإخراجها من حيّز الفصاحة وإذا ثبت ورودها فإننا نحكم بصحّتها، ومما يُذكر في هذا السياق أن إبراهيم اليازجي كان يمنع استعمال الفعل: " بارح " بحجة عدم وروده في كلام العرب[3].

وهذا في الحقيقة معيار لا يصحّ القبول به إذ يمكن أن يكون صاحب المعجم قد غفل عنها، أو حتى في حال توفّرها فيه قد يقصّر الباحث في التنقيب عنها؛ فقد فات إبراهيم اليازجي ما جاء في لسان العرب :" فكانوا لا يبارحون من اشتراها[4] "[5].

يقول أمين ظاهر خير الله صاحب كتاب:" الرأي الحاسم في الكلام الذي خلت منه المعاجم[6]" :"هذا جانب صغير مما أغفلت المعاجم ذكره ولو اتّسع لي المقام لجئت بمئات من الأفعال والأسماء وردت في كلام أمراء الشعر والنثر ولم يرد الجلاء عنها في المعاجم"[7]، فرغم كثرة الجذور اللغوية اللغوية التي اشتمل عليها كل من لسان العرب لابن منظور[8] وتاج العروس للزبيدي إلا أنّ الله قيّض لهما من يستدرك عليهما بعض المواد، كما أنّ أصحاب المعاجم مهما علا كعبهم في اللغة فهم ليسوا

---

[1] أبو الفتح عثمان بن جني الموصلي، من أئمة الأدب والنحو، ولد بالموصل، له تصانيف كثيرة، وكان المتنبي يقول:" ابن جني أعلم بشعري مني"، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي 204/4.

[2] ينظر: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص: 37.

[3] الأب جرجي جنن، مغالط الكتاب ومناهج الصواب، ص 19.

[4] ابن منظور، لسان العرب، 206/4. مادة: ح ف ر.

[5] ينظر: إيميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص: 38.

[6] طبع في المطبعة العلمية ببيروت سنة 1932 م.

[7] أمين ظاهر خير الله، اللؤلؤ المنضود في دفع النقود، مطبعة الاجتهاد، بيروت، دط، 1929م، ص 53.

[8] محمد بن مكرم بن علي، أبو الفضل جمال الدين بن منظور الأنصاري الرويفعي الإفريقي، من أئمة اللغة، كان حجة ولد بمصر وتوفي بها، كان مولعا باختصار الكتب وتلخيصها، تنظر ترجمته في أعلام الزركلي 108/7.

بمعصومين من الزلل، ولا يحيط باللغة إلا نبيّ[1]، فضلا عن أنّ هذا المعيار نسبي؛ فكم هو عدد المعاجم التي يكفي الاستناد إليها لردّ التخطيء؟.

4.الاعتماد على تخطيء أحد اللغويين:

قد يُستند في تخطيء كلمة ما إلى رأي أحد علماء اللغة وربما وقع هذا دون رويّة وتثبّت، كما حصل هذا مع إبراهيم اليازجي[2] وأسعد داغر[3] وأمين ظاهر خير الله[4] وعباس أبي السعود[5] حينما اعتمدوا رأي "ثعلب" حين فرّق بين لفظتي العام والسنة؛ فرأى بين السنة هي من أيّ يوم عددته إلى مثله، والعام لا يكون إلا شتاء وصيفا[6]، في حين أننا نجد القرآن قد استثنى أحدهما من الآخر في قوله تعالى: "وَلَقَدۡ أَرۡسَلۡنَا نُوحًا إِلَىٰ قَوۡمِهِۦ فَلَبِثَ فِيهِمۡ أَلۡفَ سَنَةٍ إِلَّا خَمۡسِينَ عَامٗا[7] " والمعروف أن المستثنى يكون من جنس المستثنى منه، ويعضّد هذا ما جاء في مختار الصحاح: العام: السنة[8].

5.الاستناد إلى اللغة الأفصح:

شغلت مسألة الفصيح والأفصح والشاذ والنادر والضعيف اللغويين منذ أمد بعيد، فقد يحكم فريق على لفظة معينة بالخطأ ويمنع استعمالها بحجة أن هناك ما هو أفصح منها رغم ثبوتها عند العرب، يقول أحدهم:" إننا نمشي في انتقاداتنا على أفصح لغات العرب وأبلغ أساليب الكتّاب، أمّا إذا كان هناك قول أو لغة تجيز الكلمة التي انتقدناها أو الأسلوب الذي عبناه فلا يضرنا ذلك[9] "،

---

[1] هذا القول لبعض الفقهاء، ينظر: أحمد بن فارس، الصاحبي في فقه اللغة، ص 24.

[2] في كتابه: لغة الجرائد، ص: 98 وما بعدها.

[3] في كتابه:تذكرة الكاتب، ص 101 وما بعدها.

[4] في كتابه السابق، اللؤلؤ المنضود، ص: 23 . 25.

[5] في كتابه: أزاهير الفصحى في دقائق العربية، ص: 286.

[6] عن الفيومي: المصباح المنير، مادة ع و م، 438/2.

[7] العنكبوت 14.

[8] الرازي، مختار الصحاح، مادة ع و م/ وهناك من قال بأنّ العام يذكر في سياق التعب والابتلاء بخلاف السنة التي ترد في موضع الخير والرخاء.

[9] مجلة المجمع العلمي العربي، عثرات اللسان 88/2 والكاتب مجهول.

ومن هذا المنطلق فقد منع إبراهيم اليازجي قول:" خلد إلى الأمر " بمعنى سكن إليه" قائلا إن الصواب: " أخلد" ولا يقال:" خلد" إلا على لغة ضعيفة [1]".[2].

يمكن القول بأن هذا المعيار ـ الأفصح والنادر والضعيف والشاذ ـ لا يطمئنّ إليه نهائيا لأنه نسبي و يخضع لعوامل مكانية وزمانية؛ فقد يقلّ استعمال لفظ معين في حيّ ويكثر استعماله في آخر، وما أُعيب هنا لا يُعاب هناك وما يؤكد هذا قول أبي عثمان المازني: "دخلت بغداد فألقيت عليّ مسائل فكنت أجيب فيها على مذهبي، ويخطّئونني على مذهبهم[3] "، كما أنّ إطلاق مثل هذه الأحكام فيه كثير من المجازفة لأن معرفة كثير الاستعمال من غيره يستوجب الاطلاع على جميع التراث اللغوي، كما أنّ ما حكمنا عليه بالشذوذ قد يكون مردّه إلى أنه لم يصلنا جميع ما قالته العرب، كما قال عمرو بن العلاء[4]:" ما انتهى إليكم مما قالت العرب إلا أقلّه ولو جاءكم وافرًا لجاءكم لجاءكم علم وشعر كثير [5]".

6.الاستناد إلى قواعد النحو والصرف:

تعد أصول النحو والصرف عبر العصور القوانين التي تحتكم إليها اللغة للحكم بصحتها أو سقمها، لكن هناك من اعتبر بأنّ هذه القواعد في نفسها لا تخلو من فساد بسبب اضطراب مناهج العلماء في وضع قواعد النحو واستقرائهم الناقص للنصوص اللغوية ناهيك عن المبالغة في الاعتماد على القواعد وتخطيء ما يرد بخلافها حتى وإن ثبت وروده عن العرب، ومثال ذلك منع النحاة اشتقاق وزن:" فاعل" من " فَعُل" ودخول :" أل" على " بعض " وإضافة مضافين إلى مضاف إليه واحد، واشتقاق أفعل التفضيل من اللون، وغيرها مما ثبت صحته بالاستقراء اللغوي السليم[6].

---

[1] إبراهيم اليازجي، لغة الجرائد، ص: 97.

[2] إيميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص: 40 وما بعدها. وقد رد هذا القول اعتمادا على ورود:" أخلد" في المصباح المنير للفيومي، ينظر مادة خ ل د، في الكتاب 177/1.

[3] ابن هشام، مغني اللبيب، ت: د.مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م، ص 125.

[4] أبو عمرو بن العلاء بن عمار بن العريان بن عبد الله بن الحصين التميمي المازني البصري، كان أعلم الناس بالقرآن والعربية والشعر، تنظر ترجمته في وفيات الأعيان لابن خلكان 466/3.

[5] جلال الدين السيوطي، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، 196/1.

[6] ينظر: إيميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص 43.

أما من جهة التصويب فإنّ القواعد النحوية يُطمئن إليها في الغالب لأنها لم تأت محض الصدفة بل هي تستند إلى أقيسة مضبوطة مستندة إلى شواهد سليمة وكثيرة من كلام العرب.

7.رفض المولّد:

المولّد هو اللفظ العربي الذي استعمله الناس بعد عصر الرواية[1]، وبعض اللغويين يخطّئون استعمال بعض الألفاظ بحجّة عدم ورودها عند العرب القدامى أو عدم مجيئها بالمعاني المستخدمة في كلامهم، ورأوا بأن فتح الباب لاستخدام المولّد يؤدي إلى فساد العربية و ربّما تشعبت إلى لهجات تماما كاللاتينية التي تشعّبت إلى الفرنسية و الإسبانية والإيطالية...إلخ.[2]

ولكننا نرى أنه لا مناص من قبول المولّد لأنّ المفردات القديمة لا توفي بالغرض ولا تلبي الحاجة في ظل تطوّر الحياة وتجدّدها، ومنه فمنع التّوليد يميت اللغة ويوقفها عن مجاراة روح العصر ومتطلباته.

وقد أحسن واضعو المعاجم ـ الحديثة خاصة ـ صنعا عندما اعترفوا بالمولّد وساقوا له أمثلة كثيرة، فهذا سعيد الشرتوني[3](ت 1912م) عندما وضع معجمه "أقرب الموارد" أثبت فيه معنى كلمة القاموس المولّد ـ وهو كل معجم لغوي ـ علما أنّ قديما كانت تعني البحر العظيم أو وسطه أو معظمه أو أبعد موضع فيه غورا، ثم تتابع صنّاع المعاجم ـ بعد الشرتوني ـ على هذا المعنى المولّد[4].

رغم الاعتراف بالمولّد والدّفاع عنه فإننا لا نسمح بإطلاق استعماله تجنبا للفوضى اللغوية التي قد تصدر عن ذلك، ونرى أنه لابد من اللجوء لضوابط معينة كي يستقيم استعماله، وأهمها اثنان: أولهما إجازة مجمع لغوي عربي لاستخدام اللفظة المولّدة، وثانيهما ورود اللفظة في معجم صادر عن مجمع لغوي[5].

---

[1] مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، دار الدعوة، دط، دت، 1056/2، هناك مصطلح قريب منه وهو المحدث: وهو اللفظ الذي استعمله المحدثون في العصر الحديث وشاع في لغة الحياة العامة، ويلاحظ الاقتصار في تعريفه على اللفظ دون المعنى وهو تحديد غير واف؛ لأن المولّد قد يكون في المعنى دون اللفظ: كأن تكون كلمة مستعملة بمعنى معيّن ثم تأخذ في عصر لاحق دلالة أخرى كالسيّارة التي كانت قديما تعني القافلة، والآن يراد بها وسيلة النقل.

[2] ينظر: إيميل بديع يعقوب،مرجع سابق، ص: 43.

[3] تنظر ترجمته في الأعلام للزركلي، 98/3.

[4] ينظر: إميل بديع يعقوب،المرجع نفسه، ص: 44.

[5] ينظر: المرجع نفسه، ص: 52.

ومن أهم معايير التصويب اللغوي كذلك:

الشيوع والاستعمال:

يرى البعض أنّ من معايير تصويب كلمة معينة هو انتشارها واستعمالها بكثرة عند جماعة لغوية معيّنة، لأنّ هناك مقاييس يفرضها المجتمع اللغوي على الأفراد، حيث يرى: "سايس Sayce "أن مقياس الصواب هو تعوّد المتكلمين للعبارة واستعمالهم إياها استعمالا مطّردا وأنّ ما يصحّ أن يُطلق عليه صواب نحوي هو ما يؤيده السلوك اللغوي لمتكلمي اللغة[1]"، ويمكن القول بأنّ هؤلاء يستندون إلى مبدأ :" خطأ مشهور خير من صواب مهجور "، ومنه فلا يجوز بأي حال من الأحوال خرق النظام اللغوي للمجتمع، ولا يمكن تخطئة ملايين من الناس يستعملون لفظة معيّنة بحجة عدم ورودها في المعجم؛ فالمعجمي وظيفته تدوين ما يقوله الناس لا فرض الكلمات عليهم[2].

لكن متى كان شيوع الكلمة يمنحها شرعية القبول والاعتماد، وإذا كنّا في عامّيتنا نخالف قواعد النّحو فماذا تبقى من لغتنا ؟ ثمّ إنّ معيار الجماعة نسبي لحدّ بعيد؛ هل نقصد القرية الواحدة؟ أم المنطقة ؟ أم الدّولة؟ وإذا اتّخذنا لكلّ قطر نمطا لغويا معيّنا ألا نسهم بهذا في تشعّب اللغة و تعدّد مشاربها وبهذا تبتعد عن معيارها السليم[3].

قرارات مجمّع لغوي عربي:

تقوم المجامع اللغوية بجهد لا يُنكر؛ فهي تعمل على تطوير اللغة والسهر على حمايتها، ومن هذا المنطلق فإنّ كثيرا من المجوّزين اللغويين يتّخذون قرارات هذه المجامع أساسا لتصويب كلمة أو تخطئتها، لأّن ما تخرج به المجامع اللغوية مستند إلى أبحاث لغوية علمية رصينة، فمحمد العدناني يعترف بأنه قبل جميع الكلمات التي أقرّتها هذه المجامع[4]، كما يبدو دور المجامع جليّا في قضية المولّد الذي كثرت الآراء حول الأخذ به أو منعه، لذلك يجب أن يُضبط بالاستناد إلى قرارات هذه الهيئات اللغوية.

---

[1] ينظر: إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب، ص 50.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 50 وما بعدها.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 50.

[4] محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، ص 9، وينظر: إميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص 52.

التضمين:

يقصد بالتضمين في هذا المجال إشراب لفظ معنى آخر وإعطاؤه حكمه[1]، وقد جاء في القرآن الكريم، ومثاله منه قوله تعالى: " وَلَا تَعْزِمُوا عُقْدَةَ النِّكَاحِ حَتَّى يَبْلُغَ الْكِتَابُ أَجَلَهُ[2]"؛ والفعل عزم هنا معناه نوى أي التقدير: لا تنووا، وأصل الفعل عزم يتعدّى بحرف الجر " على " لكن لما جاء هنا بمعنى نوى نلاحظ تعديه بنفسه لأنّ " نوى " يتعدى بنفسه[3]، ومثله أيضا الآية: " لا يسمعون إلى الملإ الأعلى[4] "؛ حيث ضُمّن الفعل " يسمعون " الذي يتعدّى بنفسه معنى الفعل " يُصغون " الذي يتعدى بحرف الجر " إلى " ولّما ضُمّن معناه أخذ حكمه في التعدّي بالحرف.

ومن أمثلة الاعتماد على التضمين في التّصويب أيضا ردّ تخطيء اليازجي لتعدية الفعل "خشي" بالباء في قول عنترة:

ولقد خَشيتُ بأن أموتَ ولم تدُرْ *** في الحرب دائرةٌ على ابنيْ ضَمْضَمِ[5]

ورُدّ عليه بأنّ الفعل "خشي" ضُمّن هنا معنى الفعل " برم ".

رغم الاعتراف بالتضمين وفائدته البالغة في السياق اللغوي، فإنّه يجب التحفّظ في القول به وعدم فتح الباب أمام المصوّبين، وما أحسن قول أسعد داغر في هذا السياق :" إذا فُتح باب التضمين على مصراعيه تعذّر إقفاله على الإنس والجنّ[6] "، وهو ما أخذت به المجامع حين وضعت ثلاثة شروط له وهي: تحقق المناسبة بين الفعلين، وجود قرينة، ملاءمة الذوق العربي[7].

[1] ابن هشام، مغني اللبيب، ص 762/2، وينظر: إميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص 53.

[2] البقرة 235.

[3] أي لما ضُمّن معناه عمل عمله.

[4] الصافات 08، قرأ ورش رحمه الله يتخفيف السين والميم، اما حفص رحمه الله فقد شددهما.

[5] إبراهيم اليازجي، لغة الجرائد، ص 60، وانظر البيت في الديوان، مطبعة الآداب، بيروت، ط4، 1893م، ص 84.

[6] أسعد داغر، تذكرة الكتاب ص 116، وينظر إميل بديع يعقوب، المرجع نفسه، ص 54.

[7] ينظر: إميل بديع يعقوب، مرجع سابق، ص 53.

المبحث الثالث: الخطأ من المنظور البيداغوجي:

في ظل المقاربات التربوية الحديثة وتعدد النظريات الاجتماعية والنفسية التي لها علاقة بالعملية التعليمية التعلّمية تغيّرت نظرة الأخصائيين التربويين للخطأ عن النظرة الكلاسيكية له، سواء من ناحية مكانته أو سبل علاجه على ما سنوضحه في الصفحات الآتية.

المطلب الأول: مفهوم الخطأ في البيداغوجيا:

يعني الخطأ (erreur) في المجال التربوي " إجابة المتعلم المتعثّرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرّب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أنّ الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيّلت بها وضعية ما[1] ".

وعرّفه بعضهم بقوله: " حالة من المعرفة الناقصة نتيجة لسوء فهم أو خلل في سيرورة التعليم والتعلّم، أو هو قصور لدى المتعلّم في فهم أو استيعاب التعلّمات المعطاة له من طرف المدرّس ويُترجم سلوكيا إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة[2] ".

يُفهم مما سبق بأنّ الخطأ بيداغوجيا هو انحراف صادر عن المتعلّم يخالف المعطيات المعرفية التي تلقّاها، وهذا بفعل خلل معيّن يستوجب الوقوف عليه تفاديا لتكراره.

المطلب الثاني: مفهوم بيداغوجيا الأخطاء:

يقصد ببيداغوجيا الأخطاء تلك المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تُعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها وتبيان طرائق معالجتها[3].

ويعرّفها عبد الكريم غريب بقوله: " تصوّر ممنهج لعملية التعليم والتّعلم، فهو استراتيجية للتعلّم لأن الوضعيات الديداكتيكية تُعدّ وتُنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، ط1، 2015م، ص 10.

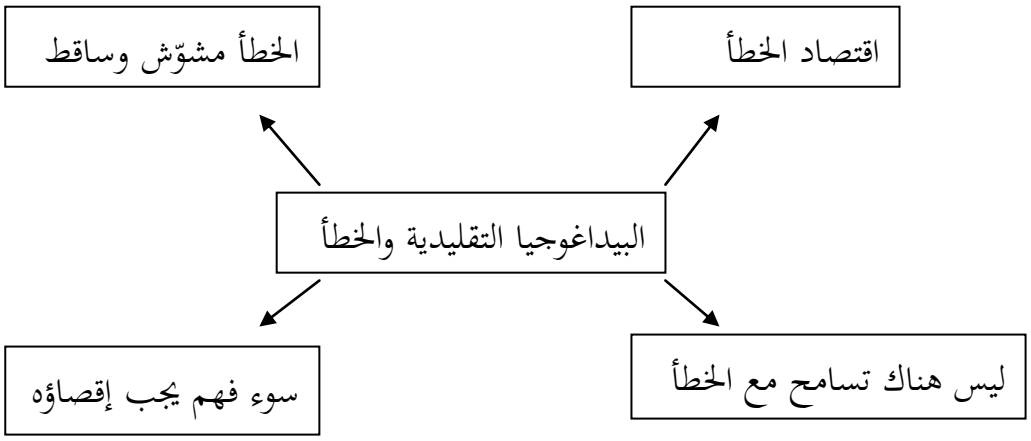
[2] ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلّم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص 177.

[3] جميل حمداوي، المرجع نفسه، ص: 11.

بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلّم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة [1]".

وأهم ما نستشفّه من هذا التعريف هو النظرة الإيجابية التي توليها هذه المقاربات الحديثة للخطأ؛ فقديما في ظل التربية التقليدية كان الخطأ سلوكا معيبا، ويواجه المتعلّم بسببه باللوم والتقريع والتجريح، وربّما كان سببا في حرمانه من الشهادة أو نقطة النّجاح[2]، وهذا ما أثّر سلبا على نفسية المتعلّمين؛ فحدّ من عملية الإبداع لديهم، بل وترك فيهم عُقدا نفسية يصعب علاجها كالخوف والتردد والارتباك والشعور بالنقص[3].

وهذا المخطط التالي يلخّص نظرة البيداغوجيا التقليدية للخطأ:[4]



شكل رقم (01): نظرة البيداغوجيا التقليدية للخطأ

أما حديثا فقد تغيّرت النظرة وأصبح يُنظر للخطأ على أنه شيء لابدّ منه في طريق التعلّم فهو من وسائل التكوين ووصول المتعلم إلى الكفاءة المرجوّة من الوضعيات التعلّمية، كما أنه لا يدلّ على نقص في مستوى المعرفة لديه، بل هو طريقة إجرائية مهمّة في بناء التعلّمات، وعلى هذا الأساس لا يعزّر المتعلم حين يصدر منه الخطأ، بل يستغلّ إيجابيا لكي يُتخلّص منه مستقبلا، وفي السياق ذاته

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م، 723/2م.

[2] والهدف من هذا كان الحرص على عدم إعادة الخطأ وتكراره.

[3] ينظر: جميل حمداوي، المرجع السابق، ص: 14.

[4] المخطط من وضع غاستون باشلار.

يرى " أستولفيAstolfi " :" سمحت الأبحاث منذ سنوات في التربية وبخاصة في الديداكتيك بالمرور من تصور سلبي للخطأ إلى تصوّر جديد يجعله علامة على طريقة وظيفية لسيرورة التعليم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصعوبات التي يعاني منها التلاميذ ودون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ، فبتصوّر آخر مختلف للخطأ سيكون ممكنا إعادة تحديد فهم ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعلية في التعليم[1] ".

وفي شرعنا الحنيف ما يؤيّد هذه النظرة أيضا؛ فلا بأس بالخطأ إذا كان صادرا عن اجتهاد بل ويُنظر إليه حينئذ من زاوية إيجابية؛ ففي الحديث: " إذا حكم الحاكم فاجتهد ثم أصاب فله أجران، وإذا حكم فاجتهد ثم أخطأ فله أجر[2]" والأجر للمخطىء هنا ليس على خطئه بل لاجتهاده في طلب الصواب[3]، وهذا لأنّ الخطأ ـ كما تراه البيداغوجيا الحديثة ـ ليس عيبا بل هو محاولة للوصول إلى الصواب.

وقد أخذت هذه النظرة الحديثة مرجعيتها من عدة اتجاهات فكرية نفسية واجتماعية؛ من أهمها جهود ثورندايك[4](ت 1949م) الذي تنسب إليه نظرية التعلم بالمحاولة والخطأ[5]، واستُفيد منها أنّ الخطأ هو جهد للوصول إلى الصواب؛ فالأخطاء تعد استجابات خاطئة وهي لابدّ منها للتخلّص من المشكلة وتحقيق الهدف، كما أنّه كلما تعددت الاستجابات الخاطئة قرُب الوصول إلى الاستجابة

[1] Astolfi. J.P: Repere pour enseigner aujourd'hui. Paris. INRP. 1999.

[2] الإمام البخاري، الصحيح،108/9.والحديث برقم(7352).

[3] ينظر: الإمام بدر الدين العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت، 66/25.

[4] إدوارد لي ثورندايك: عالم نفس أمريكي، كانت أغلب أبحاثه في مجال نظريات التعليم والتعلم، تنظر ترجمته في الموسوعة الحرة ويكيبيديا، الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AF_%D9%84%D9%8A_%D8%AB%D9%88%D8%B1%D9%86%D8%AF%D8%A7%D9%8A%D9%83

[5] نظرية من نظريات المدرسة السلوكية، رأى صاحبها أن التعلم يحدث من خلال المحاولة والخطأ، وذلك من خلال وضعه لقطة جائعة في قفص مغلق ووضع خارج القفص وعاء به طعام ولا يمكن خروجها من القفص إلا بجذب ساقطة داخل القفص، وقد راقبها وهي تحاول الوصول إلى الهدف من خلال قيامها بمحاولات خاطئة وعشوائية كالدوران داخل القفص أو عضه ...واستمرت إلى أن اهتدت إلى جذب الرافعة وتمكنت من الخروج، وبعد تحليل التجربة توصل إلى عدة أسس في عملية التعلّم منها قيامه بين مثير واستجابة وضرورة وجود دافع للوصول إلى الهدف، وتمكّن من صياغة ثلاثة قوانين أساسية للنظرية هي: قانون الاستعداد، قانون التدريب (الممارسة)، قانون الأثر.....مقال من منتدى تكنولوجيات التعليم ، تطوير وتعليم برؤية مستقبلية، نظريات التعلم، نظريات المحاولة والخطأ لثورن دايك، الأستاذ. محمود الفرماوي، تاريه النشر: 2010/12/03م، 2019/03/27م، التوقيت: 08:30، الرابط: http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts/194477

الصحيحة، فكذلك كلما وقع المتعلّم في الخطأ اقترب من الصواب، كما أخذنا منه ضرورة تشجيع المتعلم وتحفيزه، وهو ما تحرص عليه المقاربات الحديثة من خلال عدم تقريع المتعلم وعقابه إذا أخطأ باعتباره[1] شيئا عاديا بل إيجابي إذا أحسنّا التعامل معه.

ومن أهم الخلفيات التي تأثرت بها هذه النظرة الحديثة للخطأ ابستمولوجية[2]باشلار[3] Bachelard (ت 1962)،يقول سيّد شعبان:" لا يمكن تصوّر الخطأ دون ذكر باشلار الذي اعتبر الخطأ نقطة انطلاق المعرفة وعرّفه على أنّه: (الحقيقة)[4]".

يقول باشلار عن الخطأ:" ليس مجرّد تعثّر في الطريق ولا يظهر فقط بفعل ما هو خارج عن المعرفة بل إنه نقطة انطلاق المعرفة؛ ذلك أن المعرفة لا تبدأ من الصفر بل تصطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل وهذا ما لا ينبغي للبيداغوجيا أن تتجاهله".[5]

نلاحظ أن باشلار عدّ الخطأ أرضية خصبة للتعلّم الجيّد، ومن دونه لا نتصوّر الوصول إلى الكفاءة المرجوة في نهاية الوضعيات التعليمية، لأنّ هذه الأخطاء تعكس جهد المتعلّم ومحاولاته الجادة للوصول إلى الحقيقة، ودونكم هذين المخططين اللّذين يوضّحان أكثر نظرة باشلار للخطأ:

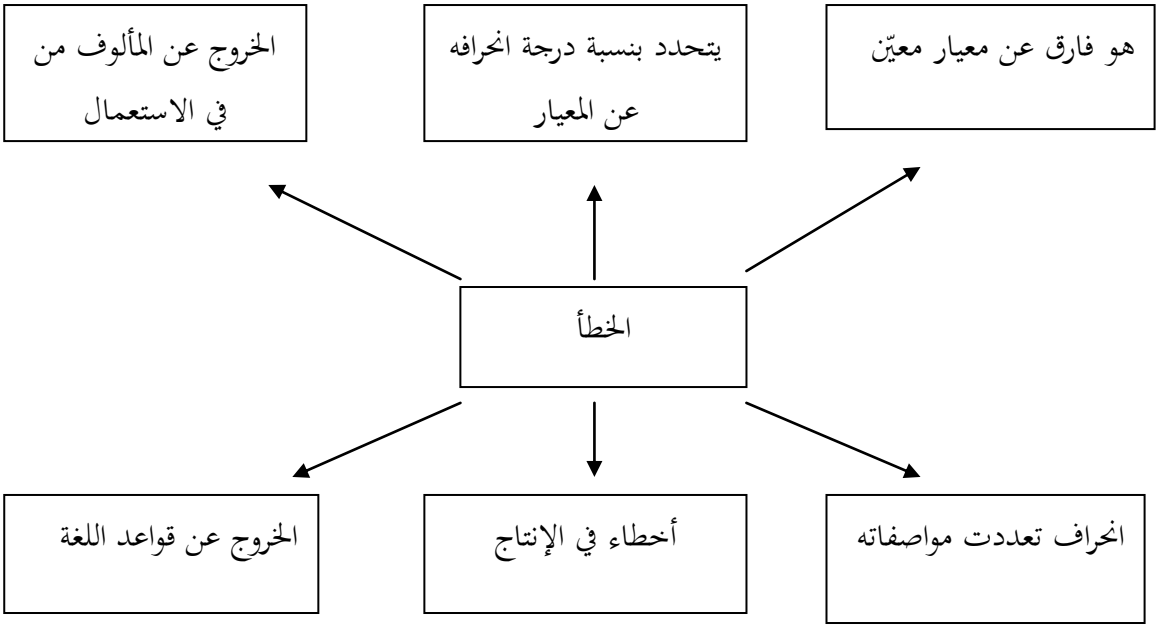
[1] أي: الخطأ.

[2] مصطلح مركب من جزيين: " الابستيمي /Epistème "وتعني :" علم " والثانية: "لوغوس / Logos " وتعني " علم، نقد، نظرية، دراسة..." ومعناها: " نظرية العلوم " أو " فلسفة العلوم "، ينظر: جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط، 1982م، 33/1.

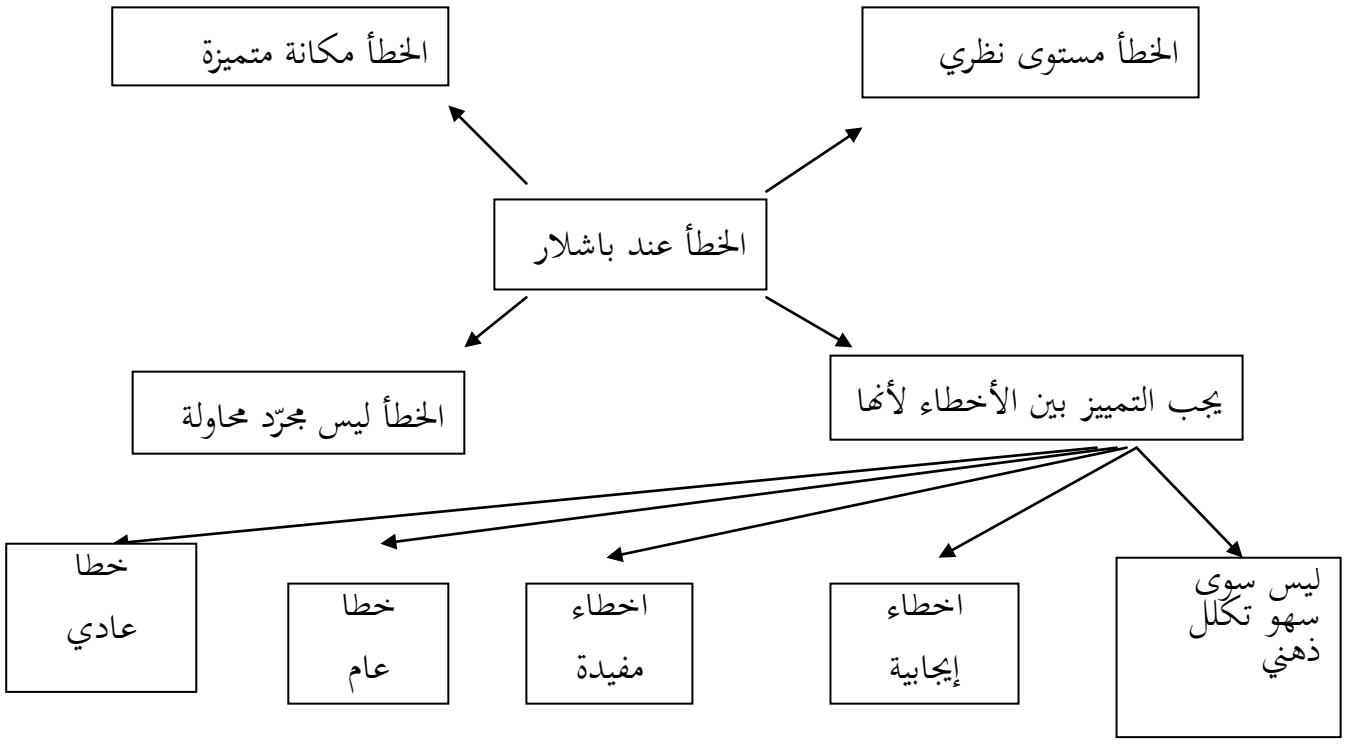
[3] تنظر ترجمته عند: د.نسيسة فاطمة الزهراء، مقال بعنوان: ترجمة ابستمولوجيا المعرفة عند غاستونباشلار، مجلة منيرفة، المجلد 4، العدد 2، ص 129 ـ 130.

[4] سيد شعبان حسن، بروتشفنكوباشلار بين الفلسفة والعلم، دار التنوير، ط1، 1993م، ص 63.

[5] معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، ط2، 1998م، ص 118.



شكل رقم (02) الخطأ عند غاستون باشلار



شكل رقم (03): الخطأ عند غاستون باشلار

المطلب الثالث: مبادىء بيداغوجيا الأخطاء

استندت النظرة الحديثة للخطأ إلى مجموعة من الأسس والمبادىء قامت عليها ومن أهمها:

1. **الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل:**

أي أن المتعلم لا يمكنه بناء خبراته ومعارفه إلا عن طريق الأخطاء لأن من لا يخطىء لا يتعلّم؛ فهذه الأخطاء المتكررة تعد حافزا للمتعلم نحو المعرفة والتي لا يصل إليها إلا بعد جملة من المحاولات الخاطئة، وهذا ما أقرّته بعض نظريات التعلّم وعلم النفس.

2. **الخطأ تجديد للمعرفة:**

والمقصود أن المعرفة عند المتعلّم تتجدّد وتُستدعى في ذهنه أثناء الخطأ، فكلّما أخطأ المتعلّم زاحمت المعرفة خطأه وهكذا حتى يتخلّص نهائيا منه، وما الخطأ في حقيقته إلا معرفة سابقة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب معيّن، وما يؤكد هذا قول الفيلسوف اليوناني "أفلاطون": "المعرفة تذكّر والجهل نسيان[1]".

3. **الخطأ ظاهرة طبيعية وإنسانية[2]:**

من أهم مرتكزات النظرة الحديثة للخطأ أن الطبيعة البشرية والفطرة الإنسانية مجبولة على الخطأ وأسبابه من جهل وغفلة وسميّ الإنسان إنسانا لنسيانه[3] ولما كان كذلك ينبغي التعامل مع الخطأ بإيجابية واستثماره في الانطلاق نحو المعرفة.

4. **الخطأ حق من حقوق المتعلّم:**

المقاربات التقليدية في التعليم كانت ترى الخطأ جريرة كبيرة وإثما بالغا يستوجب المتعلم منه الزجر والتقريع، في حين أن البيداغوجيا الحديثة تعدّه فعلا عاديا بل مؤشرا في طريق الوصول للمعرفة[4].

---

[1] ينظر: جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، ص 15.

[2] مما يدل على هذا أن السلطة الدينية بعدالتها وقوتها قد تجاوزت عن المرء الخطأ، فقد ثبت عن النبي عليه الصلاة والسلام قوله: " إن الله تجاوز لي عن أمّتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه". وهذا في غير المتعمد طبعا.

[3] وقيل: للأنس به أو لإنسانيته،

[4] ينظر: جميل حمداوي، المرجع نفسه، ص 15 وما بعدها.

5. الخطأ أداة للتقويم:

ينصب التقويم التربوي على أخطاء المتعلّمين وقياس قدراتهم واختبار آدائهم مصححا لها، من هنا كان الخطأ لابد منه، إذ لا تقويم دون أخطاء، كما أنّ الخطأ يعدّ معيارا موضوعيا لقياس مدى وصول المتعلّم للكفاءة المرجوة من التعلّمات المقدّمة في الفصل الدراسي.

6. الخطأ تشخيص وتصحيح:

بعدما يقوم المعلّم برصد أخطاء متعلّميه ووصفها يأتي دور التصحيح، ومن هنا كان الخطأ سببا في تشخيص المشاكل التي يعاني منها المتعلمون وبعد ذلك تصحيحها وفق شبكة التقويم الذاتي، وسنتوسع في شرح المراحل التي يمر بها المعلّم تجاه أخطاء متعلّميه في الفصل الآتي بحول الله.

7. الخطأ بناء للتعلّمات:

سبقت الإشارة إلى أنّ أخطاء المتعلّمين معيار هام في معرفة مدى الوصول إلى الهدف المنشود من وضعية تعلّمية ما، إضافة إلى هذا فإن المعلّم يعتبر الخطأ أرضية خصبة في الانطلاق نحو بناء التعلّمات من جديد.

8. الخطأ تدبير محكم:

لا شك أنّ الأخطاء تعطي صورة واضحة وموضوعية للمعلّم عن مستوى متعلّميه وانطلاقا منها يعيد النظر في كل ظروف وملابسات الحدث التعليمي على مستوى الطرائق والوسائل وكيفية التقويم من أجل تحقيق الهدف المتوخى من العملية التعليمية التعلّمية.

9. الخطأ أساس الدعم:

حين يقف المعلّم على أخطاء شائعة ومتكرّرة لدى متعلّميه فإنّ هذا يدعوهإلى التخطيط في دروس التقوية والدعم والمعالجة البيداغوجية، وقد يكون هذا لكامل متعلّمي الفصل أو أغلبهم أو أقلّهم حسب مستوى المتعلّمين.

10. **الخطأ متنوع المصادر:**

لا شك أن أخطاء المتعلّمين تتعدد مصادرها وأسبابها فمنها العضوية والاجتماعية والبيداغوجية واللسانية والابستمولوجية...ومعرفة مصدر الخطأ تساعد في المنهجية الصحيحة للحد منه[1].

تلك هي عشرة كاملة تلخص نظرة البيداغوجيا الحديثة للخطأ والتي تعتبره من أهم الركائز التي تقوم عليها العملية التعليمية التعلّمية سعيا حثيثا نحو الوصول إلى الكفاءة المرجوّة والمرسومة من قبل المعلّمين في إطار تكوين شخصية المتعلّم الكفؤ الأنموذج المثالي.

المطلب الرابع: أبعاد بيداغوجيا الخطأ:

تعتمد بيداغوجيا الخطأ على ثلاثة أبعاد رئيسة وهي:

البعد الابستمولوجي:

يتعلّق هذا البعد بالمعرفة في حدّ ذاتها، فجلّ البشرية قد وقعت في أخطاء في تاريخ تطوّرها العلمي، فلا عجب من المتعلّمين بأن يرتكبوا الأخطاء نفسها التي وقع فيها من قبلهم[2]، كما أنّ المتعلّم لديه معرفة سابقة خاطئة فكان لزاما على المعلّم إزاحتها وتعويضها بالمعرفة الجديدة الصائبة، وقد يتجلى هذا البعد مثلا في تجاوز المعارف للمستوى الذهني للمتعلّم أو صعوبتها عليه.

البعد السيكولوجي:

يربط هذا البعد أخطاء المتعلّمين بالجانب النفسي لهم؛ حيث يفسّرها على أنها ترجمة للتمثّلات التي راكمتها ذواتهم خلال تجاربها المختلفة في مراحل النمو المعرفي لديهم كقلة انتباه المتعلّمين أو ضعف دافعيتهم نحو التعلّم أو ضعف في المدارك الذهنية أو ما شابه.

البعد البيداغوجي:

ويتعلق بالأخطاء الناتجة عن عدم توافق الطرق البيداغوجية مع حاجات المتعلّمين، وهذا الجانب يرتبط بالمدرّس، وكمثال على هذا البعد عدم التخيّر المناسب للأنشطة التعليمية، أو عدم

[1] ينظر: جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، ص 16.

[2] وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجددية، الرباط، ط2، 2009م، ص 34.

استعمال الطرائق والوسائل التعليمية بكيفية مناسبة ونقص التنويع بينها أو عدم مراعاة الفوارق الفردية بين المتعلّمين[1].

المطلب الخامس: أنواع الخطأ بيداغوجيا:

صنفت البيداغوجيا الحديثة الخطأ من حيث مصدر وقوعه إلى عدة أنواع، لكن ما يهمنا منها في هذه الدراسة كالآتي:

الأخطاء ذات المصدر العضوي[2]:

وهي الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ذات علاقة مباشرة بالأسباب العضوية له[3]، كأن ينطق أصواتا خاطئة بسبب انحباس عضوي أو خلل في جهازه النطقي كسقوط بعض أسنانه أو انحراف الشفاه أو إصابة سقف الحنك الأعلى[4] التي تؤثر على مخارج الحروف أو صفاتها، ومن هذا ضعف حاسة السمع لديه أو النظر، فينتج عن هذه الأمراض تحريف أو تشويه أو إبدال أو إضافة أو حذف لبعض حروف الكلمة، وقد سمى علماؤنا القدامى بعضا من هذه الظواهر اللغوية كالتأتأة وهي إبدال حرف بآخر (الذال بدل السين أو الياء بدل الراء...)[5]واللجلجة وهي اضطراب في إيقاع الكلام كالتكرارات اللاإرادية للأصوات أو إطالتها، مثل تكرار الكاف في أول الكلمة (ك ك ك ...كتب)، أو توقف قبل النطق ثم الدفع بها دفعة واحدة[6].

ومن هنا كان لزاما على المعلّم الوقوف على مثل هذه الحالات في صفه لكي يحسن التعامل معها محاولا احتواء أصحابها.

---

[1] جميل حمداوي، المرجع السابق، ص 30.

[2] تكمن خطورة هذا النوع إذا تعداه إلى التأثير النفسي على المتعلّم كشعوره بالنقص والانطوائية أو سخرية زملائه منه ، أو ما شابه مما يؤدي إلى نفوره من العملية التعليمية التعلمية.

[3] ينظر: جميل حمداوي، المرجع نفسه، ص 60.

[4] ينظر: مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1964م، ص 230.

[5] ينظر: إيهاب البلاوي، أسباب اضطرابات النطق ، www.Albbalawi.com ص 02.

[6] ينظر: ابن منظور، لسان العرب ج2، مادة لجج ص 355.

الأخطاء ذات المصدر التقابلي[1]:

وهي الأخطاء الناجمة عن الازدواجية أو التعددية اللغوية عند المتعلّم[2]، وتظهر في دمج المتعلّم شيئا من لغة أخرى إلى لغته أو استخدام قاعدة اعتقادا منه أنها منها وهذا ينتج عن التشابه الموجود بين هذين اللغتين في ناحية أو نواح معينة، كأن يكتب متعلّم باللغة العربية: " هو يقول " هي يقول" اعتقادا منه أن اللغة العربية كأغلب اللغات لا تفرق بين المذكر والمؤنث إذا أسند إليهما الفعل، فنقول في الفرنسية: (il dit/elle dit) فيغلب عليه نظام لغته التي تعوّد عليها[3].

الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:

وهي ربط أخطاء المتعلمين بأسباب نفسية كشعور المتعلّم بالنقص نتيجة عيب ما أو فقدان العاطفة والحنان، أو خوفه من الأب أو المدرّس أو التدليل الزائد والاستجابة لرغباته دوما، وكإجبار الطفل الأعسر[4] على

تعلّم الكتابة باليمنى مما يدخله في صراع نفسي، وكتشجيعه على الأخطاء بحجة صغره، ومنها كرهه لهذه اللغة[5].

[1] يهتم بدراسة هذا النوع منهج التحليل التقابلي على يد فريز ولادو 1945م. وهو من صميم بحث اللسانيات التطبيقية

[2] ينظر: جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص 60.

[3] ينظر: البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008، ص53.

[4] الأعسر أو الأشول: هو من يستخدم يده اليسرى في أغلب أعماله بدل اليمنى، ينظر لسان العرب 565/4.

[5] ينظر: الباحثة حموم مريم، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، مقال بعنوان: أثر اضطرابات النطق على عملية التعلّم: التشخيص والعلاج، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العددين 17، 18، مارس 2016.

ملخص الفصل:

إن ظاهرة اللحن من أهم الظواهر التي مسّت اللغة العربية منذ القديم، وهي لم تولد صدفة بل تظافرت مجموعة أسباب أدت إليها وأهمها احتكاك العرب بالأجناس الأخرى كلما اتسعت دائرة الإسلام، وقد تصدى اللغويون لهذه الموجة فصوّبوا مختلف مظاهرها، وسار المحدثون على خطى أسلافهم القدماء، فنشطت حركة التصحيح اللغوي حديثا معتمدة على معايير متفق عليها بينهم في التصحيح والتخطيء، ثم مع تطوّر النظريات والاتجاهات اللسانية والنفسية الحديثة ظهرت بيداغوجيا الأخطاء معتمدة على مبادىء معينة في التعامل مع الخطأ، وحاولت النظر له من ناحية إيجابية ومرحلة لابد منها في طريق التعلّم.

الفصل الثاني

منهج تحليل الأخطاء

تمهيد

المبحث الأول: الاتجاه التقابلي

المطلب الأول: تعريف الاتجاه التقابلي

المطلب الثاني: أهداف التحليل التقابلي

المطلب الثالث: أمثلة على التقابل بين اللغات

المطلب الرابع: نقد منهج التحليل التقابلي

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء

المطلب الأول: مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء

المطلب الثاني: تعريف منهج تحليل الأخطاء

المطلب الثالث: مراحل منهج تحليل الأخطاء

المطلب الرابع: أهداف منهج تحليل الأخطاء

المطلب الخامس: أهمية منهج تحليل الأخطاء

المطلب السادس: نقد منهج تحليل الأخطاء

تمهيد:

إن الاهتمام بالخطأ ومعالجته لم يكن حديث النشأة كما يزعم البعض، بل له جذور قديمة عند اللغويين العرب القدامى[1] من خلال جهودهم في محاربة الأخطاء اللغوية المتنوعة والتي كانت نبراسا ونموذجا اقتفاه علماء الغرب المحدثون، ولكن من باب الإنصاف نقول: إن المحدثين وإن كانت انطلاقتهم في هذا الميدان تستند إلى الدراسات العربية القديمة[2] لكنهم عملوا على تطويرها بشيء من الزيادة والتفصيل والتنوّع.

ويمكن ـ حديثا ـ أن نتكلم على منهجين متينين في عملية تحليل الأخطاء اللغوية استندا إلى خلفيات نفسية ولسانية مختلفة ألا وهما : المنهج التقابلي[3] ثم منهج تحليل الأخطاء.

المبحث الأول: الاتجاه التقابليcontrastive analysis[4]:

المطلب الأول: تعريفه:

هو اتجاه في تعليمية اللغة يمكن تعريفه بأنه:" منهج ذو هدف تطبيقي يهتم بتعليم اللغة وتدريسها ويقابل في دراسته بين لغتين أو لهجتين أو لغة ولهجة، وبعبارة أخرى بين مستويين لغويين معاصرين[5]".

وحسب خليل أحمد عمايرة فإنه:" أحد ميادين علم اللغة التطبيقي فيه يقوم الباحث بدراسة مقابلة لظاهرة لغوية معينة في لغتين أو لهجتين لإثبات الشبه والفروق بينهما وذلك لوضع حد للصعوبات التي تعترض من يريد تعلم لغة غير لغته"[6].

---

[1] هناك دراسة قيمة للباحث جاسم علي جاسم بعنوان: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مارس 2017، العدد 79.

[2] مثال ذلك: شرح الجاحظ لاستراتيجيات تعلم اللغة التي يتحدث عنها الغريبونكالسهولة والتحجر في اللغة الوسطى أو المرحلية(interlanguage)، والتي تحدث عنها سلنكر(selinker)في بحوثه فيما بعد: وتعني القواعد أو الصيغ غير الصحيحة التي تحدث في كلام متعلّم اللغة الثانية.

[3] اضطررت للحديث عن المنهج التقابلي لأن منهج تحليل الأخطاء بديل عنه أو ثمرة له .

[4] هناك فرقبين فقه اللغة المقارن الذي يقارن بين لغتين من عائلة لغوية واحدة بهدف الوصول إلى الخصائص الوراثية المشتركة بين هذه اللغات، أما علم اللغة التقابلي ـ وإن كان يقارن بين اللغات ـ فهدفه تيسير المشكلات التي تنشأ عن التقاء هذه اللغات، والتنبؤ بالصعوبات التي سيقع فيها متعلم اللغة الثانية ومن ثمّ علاجها، وتجدر الإشارة إلى أن هناك جهود للعرب القدامى في هذا المجال وخاصة عند سيبويه والخليل و الجاحظ ثم جلال الدين السيوطي.

[5] محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية (مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية)، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت، ص 41.

[6] ينظر: خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984م، ص 20.

وقد نما هذا المنهج في أحضان علم اللغة البنيوي 1933 في تعليم اللغة، وعلم النفس السلوكي 1957، ويحاول أصحابه التنبؤ بالأخطاء التي سيقع فيها متعلم اللغة الثانية، ومن أهم رواده: (**فاينرشveinreich 1953**) الذي طرح فكرة" **الازدواج اللغوي** " والناتجة عن التداخل اللغوي بين لغة المتعلم الأم[1] واللغة الثانية[2]، وقد عرّفه[3] دي بوا وآخرون بقولهم: "يحصل التداخل اللغوي عندما يوظف المتعلّم ـ ذو الازدواجية اللغوية ـ خاصية صوتية أو صرفية أو معجمية أو نحوية للغة الأم في اللغة الأجنبية[4] "، يقول صالح بلعيد:" إن التداخل الذي يحدث عند متكلّم ما يكون على مستويات عدّة، حيث يأخذ المستوى الصرفي والدلالي الحيّز الأكبر نتيجة بعض المواقف التي تستدعي ذلك، وتأخذ لغة المنشأ النصيب الأوفر في فرض أنماط دلالتها على اللغة الثانية[5]".

يعني هذا أن متعلّم اللغة الثانية سيتأثر كثيرا في طريق تعلّمه لها ببعض قواعد لغته الأم؛ حيث يقوم باقتراض بعض العادات سواء صرفية أو صوتية أو معجمية أو نحوية من لغته الأم ويستعلمها في لغته التي يريد تعلّمها قياسا على التشابه الموجود بينهما.

ومنه فإن أخطاء متعلّم اللغة الثانية سيُتنبأ بها سلفا وذلك عن طريق مقارنة اللغتين ومعرفة أوجه التشابه وأوجه الاختلاف في جميع مستويات اللغة، وقد ذهب **فريز freis** في كتابه :" الرائد في تعلّم وتعليم اللغات الأجنبية" إلى أن: "أفضل المواد المستخدمة لتعليم اللغة الأجنبية هي تلك التي تعتمد الوصف العلمي للغة التي سيُجرى تعلمها مقارنة بالوصف العلمي المشابه للغة المتعلم الأصلية[6]"

ومن القواعد المقررة في هذا المنهج أنه كلما كثرت أوجه التشابه بين نظام اللغتين وقلّ الاختلاف بينهما سهُل استيعابها وساعد هذا على تعلّم اللغة الثانية بأقل جهد وأسرع وقت، وهذا لأن المتعلّم قد اعتاد على هذه الظواهر في لغته الأولى، وقد سمّى علي حجاج ونايف خرما هذا

[1] أي لغته الأصلية.

[2] المراد تعلّمها.

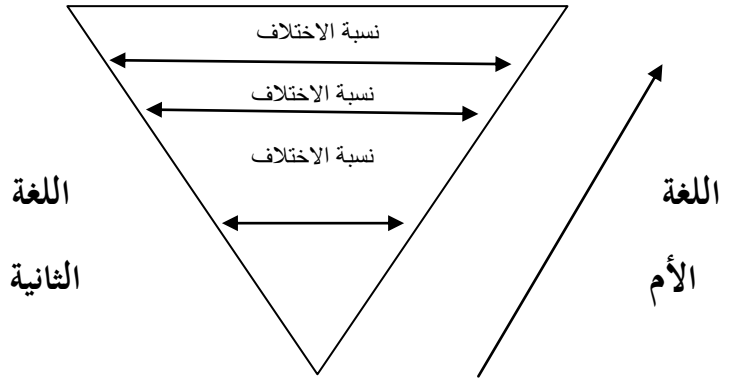
[3] أي التداخل اللغوي وليس التحليل التقابلي.

[4] Dubois – guespin – gaicomco, dictionnaire de linguistique p265.

[5] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، ط5، 2009م، ص 124.

[6] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص85.

النوع: "**النقل الإيجابي transfère positive** "، أما إذا كثرت أوجه الاختلاف بين نظام اللغتين فإنه يصعب استيعاب التراكيب والصيغ اللغوية في اللغة الثانية وهذا هو النقل السلبي **transferenegative**[1]،وهو ما استنتجه (**روبرت لادو robert lido**) أحد أعلام هذا الاتجاه؛ حيث يرى بأن التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف يسهّل عملية التعلم والاختلاف بينهما يصعّبها[2]، والمخطط الآتي يوضح هذا:



شكل رقم (04) : التسلسل الهرمي لصعوبات تعلم لغة ثانية مقارنة باللغة الأم بحسب نظرة المنهج التقابلي

التعليق على الشكل:: من خلال الشّكل يتضح بأن الصعوبة تتضاعف كلما كثرت نسبة الاختلاف بين نظامي اللغة الأم واللغة الثانية والعكس صحيح.

وحسب هذا المنهج فإن المعلّم ـ قبل التعامل مع متعلمه ـ يستطيع التنبؤ بالأخطاء التي سيقع فيها المتعلّم والصعوبات التي سيواجهها وبالتالي يضع حلولا لها قبل مصادفتها.

المطلب الثاني: أهداف التحليل التقابلي:

ويهدف التحليل التقابلي إلى مايلي:

ـ معرفة أوجه التشابه والاختلاف بين اللغات .

ـ التنبؤ بالمشكلات التي ستصادف متعلم اللغة الثانية ومن ثمّ تقديم تفسير لها ووضع حلول مناسبة.

ـ الإسهام في تطوير مواد دراسية لتعليم اللغة الأجنبية[3]

[1] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 77.

[2] H.besse, proquier , grammaires et didactique des langues , 1991, p 201.

[3] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2004، ص 51.

المطلب الثالث: أمثلة على التقابل بين اللغات:

بعدما أشرنا لمنهج التحليل التقابلي الذي يستعين بالمقارنة بين اللغات لتسهيل عملية تعلّم اللغة الثانية لابد أن تعرض بعض الأمثلة على التقابل بين اللغات والذي يتجلى في بعض الظواهر الصوتية والمعجمية والتركيبية.

وكأمثلة على التقابل بين اللغات في النظام الصوتي: نجد أن دارس اللغة الأجنبية يجد صعوبة في نطق بعض الأصوات التي لا توجد في لغته الأصلية فينطقها بطريقة خاطئة؛ فالألماني الذي يدرس اللغة الانجليزية قد لا يستطيع ـ أو يجد صعوبة على الأقل ـ في نطق في نطق صوت الواو (w)، بل ينطقها (v) لأن الصوت الأول غير موجود في لغته الأصلية بينما الثاني موجود، كما نجد الانجليزي الذي يدرس اللغة العربية يتعذر عليه نطق أصوات: الحاء، الغين، الخاء، الضاد، الطاء ...لأنها لا توجد في لغته الأصلية، في حين أن العربي الذي يدرس الانجليزية قد ينطق صوت (v) فاء للسبب ذاته[1]، كما أنّ والانجليزي الذي يتعلم اللغة العربية يجد صعوبة في التفريق بين التاء والطاء، فتراه ينطق الطاء مرققة كأنها تاء، وهذا لأن لغته الأصلية تخلو من الطاء، فيقولان: (تويل) بدلا من (طويل)، و(تائرة) عوضا عن (طائرة)، ومن الأمثلة أيضا أن في الانجليزية كلمات حروفها المكتوبة أكثر من المنطوقة أي أن هناك حروفا تكتب ولا تنطق تعرف ب (silentlettres)، مثل صوت (w) في كلمة: (write)، وصوت k في كلمة (knowledge)، بينما نجد في العربية على العكس من هذا، فهناك كلمات بها حروف تنطق ولا تكتب مثل بعض أسماء الإشارة : (هذا، هذه، هؤلاء...) فإننا ننطق ألفا بعد الهاء في حين أنه لا أثر له كتابيا، ومنه فالانجليزي الذي يتعلم العربية أو العكس سيقع في صعوبة في هذا الفرق الصوتي بين اللغتين[2].

أما على المستوى المعجمي فمثال ذلك أن الانجليزي قد اعتاد في لغته أن يطلق كلمة uncle على العم أو الخال أو زوج العمة أو زوج الخالة، والفرنسي يستعمل لهذه الدلالات كلمة oncle، أما إذا أراد كل منهما تعلم اللغة العربية فسيتفاجأ بأن لكل من هذه الدلالات كلمة تخصها مراعاة

[1] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 86.

[2] ينظر: محمد سليمان، ياقوت، في علم اللغة التقابلي(دراسة تطبيقية)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1985م، ص 19.

للجنس، ومن الظواهر أيضا أننا نجد مدلولا في اللغة العربية يعبر عنه في اللغة الانجليزية بجملة كلمة مثل كلمة (صهره) فهي بالانجليزية: (his son in law) أو (حموه[1]) وهي (hisfatherinlow)، ونجد الظاهرة نفسها في الأفعال: فمثلا الفعل: يصافح بالعربية يقابله بالانجليزية: (toshakhandswith)، وفي الفرنسية: (serrelamainà)، ، ومن القواعد الشهيرة في هذا الميدان أن الفرنسية والانجليزية لا تحتويان على صيغة المثنى بخلاف اللغة العربية وإنما يتوصل للتعبير عنه بإضافة deux أو two، فنقول بالعربية: التلميذان، وبالفرنسية: élèvedeux ، وبالانجليزية: twostudents فلا شك أنّ من كانت لغته الأصلية العربية وأراد تعلّم اللغة الفرنسية أو الانجليزية فسيجد صعوبة في التعامل بهذه التعابير التي لم يعتد عنها في لغته الأولى.[2]

وإذا تكلمنا عن الجانب التركيبي فإن الفرق سيزداد شساعة؛ حيث نجد الكثير من الاختلافات بين اللغات في الجانب النحوي كظواهر التعريف والتنكير والتقديم والتأخير ...، مثال هذا أننا في اللغة العربية لا نحتاج إلى واسطة لغوية بين المضاف والمضاف إليه، إذ يعقبه مباشرة فنقول: كتاب أحمد ، بخلاف اللغة الفرنسية التي تجعل (de) بينهما فنقول: (le livre d'Ahmed)، وفي الانجليزية نقول: (thebookofahmed)، ومن الاختلافات البارزة أيضا أن في العربية المنعوت يسبق النعت فنقول: البيت الأبيض، بينما في الانجليزية العكس إذ نقول: white house ، وفي طرفي الجملة الاسمية لا نحتاج إلى قرينة لفظية بينهما في العربية فنقول مباشرة: "الولد مؤدب"، بينما في اللغتين الأخريتين[3] نحتاج إلى فعل مساعد بينهما وهو ما يسمى فعل الكينونة ففي الانجليزية نستخدم (v. tobe) فنقول فيها:Theboyispolite، وفي الفرنسية نستخدم (v. être) فنعبر ب: (legarçonestpoli)، كما نجد في العربية نوعين من الجملة اسمية وفعلية بينما في الانجليزية والفرنسية دوما نستخدم الفاعل في البداية[4].

[1] تطلق على أقارب الزوج أو الزوجة، ينظر لسان العرب لابن منظور 197/14.

[2] ينظر: محمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي (دراسة تطبيقية)، ص 20 ـ 21.

[3] أي الفرنسية والانجليزية.

[4] ينظر: محمد سليمان ياقوت، المرجع نفسه، ص 22 ـ 25.

كل هذه الاختلافات الموجودة بين اللغات لا شك أنها تؤثر في متعلّم اللغة الثانية، وقد أحسن المختصون صنيعا باجتهادهم في مجال التحليل التقابلي وكشف مواطن الخلاف بين اللغات حتى يسهل التنبؤ بأخطاء مريدي تعلم اللغة الثانية فيضعون لها حلولا قبل وقوعها، وعلى أساسها تبنى مناهج تعليم اللغات، و كل ما ذكرناه من أمثلة عن هذه الاختلافات بين اللغات في مستويات اللغة غيض من فيض و فيه كفاية لأنه ليس المقصود من هذا البحث، ومن أراد التوسع في هذا المجال فهو مبثوث في ثنايا كتب التحليل التقابلي.

المطلب الرابع: نقد المنهج التقابلي:

رغم ما قدّمه منهج التحليل التقابلي من جهود أسهمت في تسهيل تعلم اللغة الثانية والتخلّص من العوائق التي اعترضت المتعلمين، إلا أن هناك نقدا وجّه إليه من طرف بعض المختصين يمكن إجماله في ما يلي:

ـ إن القدرة التكهنية للتحليل التقابلي قاصرة وليست صادقة تماما؛ ودليل ذلك أن الأخطاء التي وقع فيها متعلمو اللغة الثانية لم يتم التنبّؤ بها، كما أنّ هناك بعض الأخطاء تنبأ بها هذا المنهج ولم يقع فيها المتعلمون، وهذا مما يؤكد أن مصدر الأخطاء التي يقع فيها المتعلم للغة ثانية تعود إلى أسباب أخرى غير الاختلاف بين نظام اللغتين، ومنه فقد أهمل أصحاب هذا الاتجاه هذه الأسباب الأخرى الداخلية والخارجية التي قد تكون سببا في وقوع المتعلّم في الأخطاء، إضافة إلى عدم مراعاتهم للفروق الفردية بين المتعلمين[1].

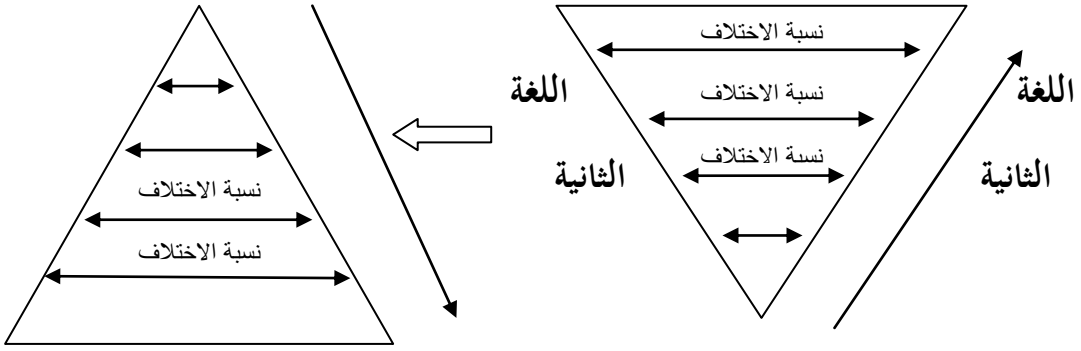
ـ الفجوة التي وجدت بين تنظير أصحاب هذا المنهج والجانب التطبيقي؛ فهذه المقارنة بين اللغات تقدّم تفسيرا نظريا لكثير من الأخطاء المنتجة في تعلّم اللغة الثانية لا غير، ولكنها لم تساعد في التخلّص من هذه الأخطاء والحد منها[2].

ـ يرى أصحاب هذا الاتجاه أنّه كلما كثر التشابه بين نظام اللغتين قلّت أخطاء متعلّم اللغة الثانية، ولم يضعوا اعتبارا إلى أنّ وجوه الشبه القريبة جدا بين لغتين أصعب الأمور تعلما؛ لأن المتعلم يعتبرهما

[1] ينظر: فتحي فارس مجيد الشارفي، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003، ص 126.
[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 127.

متشابهتين كليا أو تماما، وبالتالي لا يركز على الاختلافات الدقيقة بينهما لأنه لا يميّز بينهما، وهو ما دعا إلى قلب الهرم رأسا على عقب؛ حيث أصبحت القاعدة: كلما تشابهت اللغتان ازدادت الصعوبة أما أوجه الاختلاف فتكون سهلة التعلّم عكس القاعدة التي قررها أصحاب هذا الاتجاه من قبل[1]، وهذا ما يوضحه المخطط الآتي:

ما كان ⟵ ما ينبغي أن يكون 2



(ب) **(أ)**

شكل 05: العلاقة بين نظام اللغتين وأخطاء متعلّم اللغة الثانية حسب نظرة أصحاب المنهج التقابلي

التعليق على الشكلين:

وضع أصحاب التحليل التقابلي في الحسبان أنّه كلما كثرت نسبة الاختلاف بين اللغتين صعُب تعلّم اللغة الثانية، وكلّما قلّت أوجه الفرق بينهما سهُل تعلّم لغة أخرى وهذا ما يوضحه الشكل (أ)، في حين أنّه بعد التجارب لوحظ بأنّه العكس تماما؛ أي أنّ سهولة تعلّم اللغة الثانية تزداد كلما كثر الاختلاف بينها وبين اللغة الأم وهذا لأن المتعلّم يركز على هذه الاختلافات كثيرا، في حين أنه إذا كانت الاختلافات بينهما يسيرة صعُب تعلّم اللغة الثانية ووقع المتعلم في أخطاء، لأنه لا يفرق بينهما نظرا للتشابه الكبير بين اللغتين فلا يستطيع المتعلم التمييز بينهما، وهذا ما هو واضح من خلال الشكل (ب).

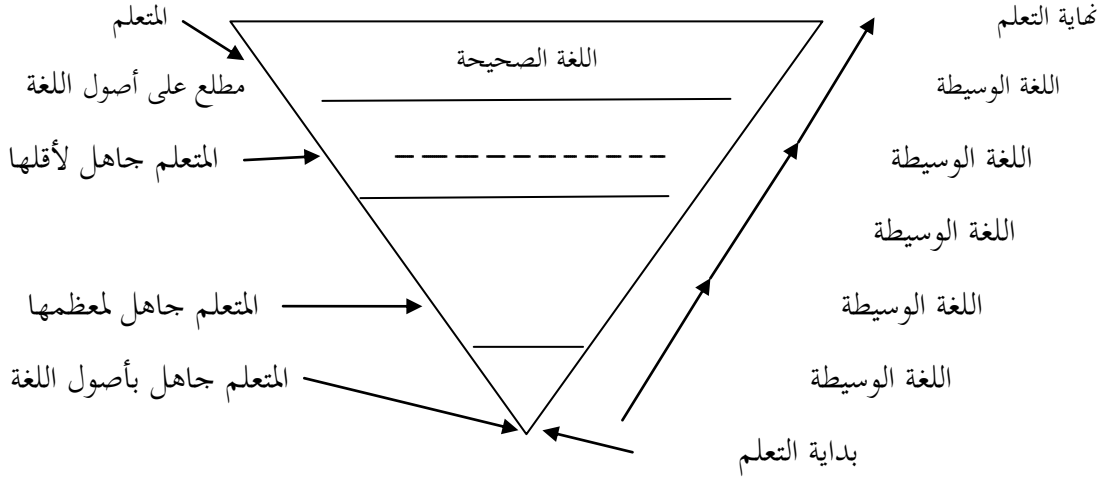
[1] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 89.

بعد هذه الإطلالة السريعة على منهج التحليل التقابلي سنتكلم بنوع من التفصيل ـ إن شاء الله ـ على منهج تحليل الأخطاء لأنه هو المعتمد في هذه الدراسة.

إن النقد الموجه للتحليل التقابلي قد قلّل من نسبة الاعتماد عليه كمنهج يصلح لتحليل الأخطاء التي يقع فيها متعلم اللغة الثانية، وذلك لعدم صحة الفرضيات التي تنبأ بها، وبعد التجارب ثبت أن أغلب التنبؤات التي قال بها لم تصح، لذلك اجتهد علماء اللغة والمختصون في هذا المجال في التفكير في مناهج أخرى تفسّر وتحلل الأخطاء الموجودة في طريق تعلّم لغة ما لا سيّما في ظل تطور النظريات النفسية واللسانية التي تفسّر عملية اكتساب اللغة وتعلّمها، وحاولت المناهج بعد التحليل التقابلي البحث عن أسباب أخرى يعود إليها مصدر هذه الأخطاء غير التشابه بين اللغة الأم واللغة المراد تعلمها التي اقتصر عليها التحليل التقابلي.

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء:

ظهر هذا المنهج في الستينيات وأوائل السبعينيات من القرن العشرين كرد فعل على منهج التحليل التقابلي، أو هو الخطوة التالية له وثمرة من ثمراته على حد قول الأستاذ عبده الراجحي، ووجه الفرق بينهما أن التحليل التقابلي يدرس اللغة عامة كأن يقارن بين الخصائص اللغوية في المستويات المختلفة بين لغتين وهذا بصدد اكتشاف الفرق بينهما والاستفادة منه في تعلّم اللغة الثانية، أما تحليل الأخطاء فيدرس لغة المتعلّم نفسه أي التي ينتجها وهو يتعلّم[1] أو ما سمّاه البعض باللغة المرحلية[2]، ولعلّ التسمية الأفضل هي اللغة الوسيطة التي أتى بها "سلنكرsleinker[3] "، وسمّيت وسيطة لأنها تقع بين المستوى الذي انطلق منه الطفل والمستوى الفصيح[4]، أو يمكن القول أنها " نظام منفصل يبتكره المتعلم من حيث وقوعه في مرحلة وسط بين اللغة الأم واللغة الهدف[5]" وهذا لأن المتعلّم يمر بعدة مراحل، كل مرحلة تغني عن المرحلة السابقة وتساعد على بلورتها وإحكامها، وذلك في اتجاه امتلاك اللغة الأجنبية ولا يتأتى هذا إلا عن طريق ارتكاب الأخطاء أولا ثم الوقوف عليها ثانيا ثم تفاديها في نهاية المطاف[6] فالمتعلّم في سبيل التمكّن من اللغة المراد تعلّمها تظهر عليه أخطاء في اللغة ذاتها وهذه الأخطاء هي صميم بحث هذا المنهج، ولعلّ المخطط الآتي يوضح ذلك:



الشكل رقم (06): التسلسل الهرمي لعملية اكتساب أو تعلّم اللغة

[1] ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 53.

[2] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 201.

[3] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 94.

[4] في اللغة العربية تقع بين العامّية والفصحى.

[5] محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 198.

[6] ينظر: موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية إلى أين؟، المجلة المغربية لتدريس اللغات، ع1، 1988م، ص 126.

يوضح المخطط أن المتعلم في طريق تعلمه للغة يمر ببعض المراحل، وفي هذه المراحل تظهر عليه أخطاء تعكس مستواه، هذه الأخطاء هي صميم البحث في منهج تحليل الأخطاء، وتسمى لغة المتعلم في مراحل التعلم باللغة الوسيطة أو اللغة المرحلية.

إن تحليل الأخطاء مبحث من المباحث اللغوية التطبيقية الحديثة اهتمّ به علم اللغة لكنّه لم يكن يفسّره، إلا أن اللسانيات التطبيقية بدأت تقريبا منذ (1960م) في تصوّر المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء وخاصة في مجال تعليمية اللغات، فاهتمت اللسانيات التطبيقية بهذا المنهج وجعلته فرعا من فروعها[1].

وقبل أن نبدأ في تفصيل هذا المنهج لابد أن نمهّد له بما يناسب، فنقول:

إن من أهم خلفياته نظرية تشومسكي العقلانية في اكتساب اللغة عند الطفل التي ترى أن الطفل يولد وهو مزوّد بقدرة لغوية فطرية، والطّفل عنصر نشط فعّال يُسهم بإيجابية كبيرة في هذه العملية، وهذه القدرة تتألف من عنصرين أساسين يتمثل الأول في القواعد الكلية المشتركة بين جميع اللغات والتي تخص المعاني أو ما يسمى بالبنية التحتية الباطنية، أما العنصر الآخر فهو يتألف من القواعد التحويلية التي تُحوّل البنية الباطنية إلى الشكل الخارجي للجملة، أما الطفل فإن دوره الأساسي يتمثل في عدم الاكتفاء بما يسمعه من الأبوين والأصدقاء ومختلف أفراد المجتمع لأن هذه يراها مظاهر محددة للقواعد الكلية التي خُلق مفطورا عليها، وإنما يستخدم جهازا عقليا سُمّي "جهاز الاكتساب اللغوي " "Languageacquisitiondevice"[2] "، وفائدة الجهاز هو اختبار ما يسمعه وذلك بمقارنته بما هو مفطور عليه من القواعد الكلية، وحينئذ يخرج بقواعد يبني عليها كل ما يُصدره من الجمل التي تبدو كأنها جمل خاطئة بينما هي في الواقع جمل مبنية على قواعد مرحلية من اختراعه[3].

ومن مخرجات هذه النظرية أنه لم يعد يُنظر إلى تلك الأخطاء التي يقع فيها المتعلم على أنها محاولات فاشلة، بل هي مظهر لا غنى عنه من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل والذي يعكس

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 158.

[2] يختصر على : (lad)

[3] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها 93.

مرحلة معينة من مستواه في طريق التعلم، فعن طريق المحاولة والخطأ يدنو شيئا فشيئا من بلوغ الهدف، ومن هنا بدأ الاهتمام بدراسة اللغة الواحدة سواء كانت أصلية للدراس أم أجنبية، وبدأ يُتوسّع في احتمالية مصادر هذه الأخطاء وعدم حصرها في التشابه بين اللغتين كما نظر رأى أصحاب التحليل التقابلي[1].

لذلك نجد "كوردر" و" نمسر " و" سلنكر " وهم من أعلام هذا المنهج يُقرّون بأن الأخطاء في سبيل تعلّم اللغة أمر عادي، حيث يتساءلون لماذا نطالب متعلم اللغة الأجنبية بتجنب الخطأ اللغوي، بينما نجد الخطأ أمرا طبيعيا في تعلّم الكلام أي اللغة الأم[2]؟، لأن حسبهم أن المراحل التي يمر بها الطفل في تعلم لغته الأم هي نفسها التي يمر بها المتعلم عند تعلّمه لغة ثانية[3]، وهذه النظرة أدّت إلى التعامل بإيجابية مع الأخطاء التي يصدرها المتعلّم كما رأيناها في بيداغوجيا الأخطاء بحيث أصبح يُنظر إليها أمرا عاديا تعكس تطوّر مستوى المتعلّم، وهذا عكس النظرة التقليدية للخطأ والتي كانت تعنّف المتعلّمين عند الوقوع فيها.

بعد هذا التمهيد حول منهج تحليل الأخطاء نذكر بعض المفاهيم والإجراءات المتعلقة به لأنها تعد مقدّمات بين يديه يلزم الوقوف عندها لفهمه وإدراكه ثم نشرع في الكلام عليه بشيء من التفصيل، وذلك بداية بتعريفه ثم مراحله ثم أهميته ثم النقد الموجه له.

المطلب الأول: مفاهيم متعقلة بتحليل الأخطاء:

1. الأخطاء الاستقبالية والأخطاء التعبيرية:

الأخطاء نوعان: استقبالية وتعبيرية، أما الأولى فهي الخطأ في استقبال المعلومة أو فهمها من طرف المتعلم، والتعرف عليها مهم جدا لأن هذا سيفيدنا من طبيعة التلقي اللغوي عند الإنسان، ولكن ـ وللأسف الشديد ـ أن أخطاء الأداء الاستقبالي من طرف المتعلم يصعب تحديدها، لأنه في تعلّمه للغة يتلقى كلاما ما فتكون استجابته إيماء أو حركة معينة وقد يصمت، ولا يمكننا التيقّن

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص 94.

[2] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي،ص 198.

[3] ينظر: موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية إلى أين؟، ص 25.

باستقباله هل كان صحيحا أم خاطئا، لهذا السبب فإن منهج تحليل الأخطاء يتركّز عمله على الأداء الإنتاجي أو التعبيري كما يسمى أيضا[1]، وهذا لأن الأخطاء التي تحدث في النشاط التعبيري يمكن ملاحظتها وقبولها للدراسة والتحليل لأنها ظاهرة وملموسة، وذات أهمية بالغة لأنها تعكس بصدق القدرة اللغوية الانتقالية للمتعلم[2].

2. الأخطاء الفردية والأخطاء الجماعية:

الأخطاء يقع فيها الفرد عادة لأنه هو من يتعلّم، ورغم هذا فإن منهج تحليل الأخطاء يدرس أخطاء المجموعات، وهذا لأن المناهج والمقررات التعليمية إنما توضع و تُصمّم للمجموعات، ويشترط في هذه المجموعات أن تكون متجانسة في عدة معايير كالعمر والمستوى والمعرفة اللغوية بل حتى اللغة الأولى (اللغة الأم)، وهذا لأن الأخطاء الصادرة عن مجموعة مختلفة اللغات الأصلية تكون أكثر تغايرا واختلافا من الصادرة عن مجموعة مشتركة في اللغة الأصلية، وبالتالي فإنه يصعب دراستها وتحليلها، ومنه فتحليل الأخطاء يركز على الأخطاء التي لها صفة الشيوع في هذه الجماعات المتجانسة[3].

3. الأخطاء الكلية والأخطاء الجزئية:

يقصد بالأخطاء الكلية تلك التي تعيق الاتصال تماما وتؤثر على التنظيم الكلي للجملة، وبسببها تفهم الجملة أو الرسالة فهما خاطئا من طرف السامع، ولو كان خطأ واحدا في الجملة، وأكثر صوره:

- الترتيب الخاطئ للكلمات في الجملة.
- حذف أدوات الربط في الجملة أو وضع حرف مكان آخر لا يناسبه السياق.
- حذف المعينات التي تدل على الاستثناءات اللازمة من القواعد النحوية الشائعة.
- تعميم قواعد النحو الشائعة على الاستثناءات[4].

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55 ـ 56.

[2] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 142.

[3] ينظر:محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين،التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء ، ص 142.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 167 ـ 168.

ويندرج تحت الأخطاء الكلية استعمال الكلمة في سياق خاطىء وذلك إذا أُريد بها شيء آخر غير ما وضعت له في الأصل، أو أن تُقرأ الجملة بطريقة خاطئة ومختلفة عما قصده المتكلم مما ينتج عنه اختلاف المعنى.

أما الأخطاء الجزئية أو المحلية ـ كما تسمى أيضا ـ فهي تلك التي تقتصر على جزء واحد من أجزاء الجملة، ولا تؤثر على النظام الكلي لها كما أنها لا تؤدي إلى إعاقة الاتصال أو فهم الرسالة، حتى لو كثرت في الجملة، وقد حددت الباحثة (مارينا بيرت marina burt) بعض أنواعها فقالت: "والأخطاء الجزئية تشمل أخطاء تصريف الاسم والفعل، كما تشمل الأدوات والأفعال المساعدة، وصوغ كلمات الكم، وبما أن هذه الأخطاء مقصورة على جزء واحد من أجزاء الجملة فإننا نسميها أخطاء جزئية أو محلية"[1].

ومن هذا وضع الضمير المذكر مكان المؤنث أو العكس، واستعمال زمن لفعل بدل آخر، أو الخطأ في حركة حرف في كلمة معيّنة.

المطلب الثاني: تعريف منهج تحليل الأخطاء:

هو فرع من فروع علم اللغة التطبيقي[2]، ويُلاحظ أنه مكوّن من جزئين: التحليل: وهو القدرة على الفحص الدقيق للمحتوى العلمي والمعرفي وتحديد عناصره[3]، والأخطاء هي التي يخالف فيها المتكلم أو الكاتب قواعد اللغة[4].

أما تعريفه مركبا كمنهج فممّن تكلم عنه الباحث محمد أبو الرب حيث قال:" هو اتجاه يدرس الأخطاء التي تُعزى إلى المصادر الممكنة كلها ويرى دعاته أنه بواسطته نستطيع التعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه المتعلمين أثناء تعلّمهم، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات اللغوية أو سهولتها"[5].

---

[1] محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، المرجع نفسه،، ص 168.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، 49.

[3] ينظر: حسني عبد الجليل يوسف، علم كتابة اللغة العربية والإملاء(الأصول والقواعد والصرف)، دار السلام، القاهرة، ط1، 2007م، ص 242.

[4] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، المرجع نفسه، ص 140.

[5] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 203.

يُفهم أولا من هذا التعريف أن هذا المنهج عملي ميداني لأنه يُسهم في علاج مشكلة ميدانية ألا وهي أخطاء المتعلّمين، ثم هو لا يحصر أسباب أخطاء متعلم اللغة في التشابه بين اللغة الأم واللغة الهدف فحسب كما هو الشأن في التحليل التقابلي، وإنما يذكر كل مصادر الأسباب الممكنة، وفيه أيضا إشارة إلى أهميته القصوى والمتمثلة في رصد المشكلات التي تعد سببا مباشرا في الوقوع في الأخطاء لأن استخراج الأخطاء ليس غاية بل هو مجرد وسيلة نقف بها على الأسباب ثم الحلول، ولا يخفى أيضا أن فيه تلميحا لقضية مهمة ألا وهي أن نوع الخطأ كلما شاع واطّرد كان دليلا على وجود مشكلة كبرى في نوع هذا الخطأ بالذات، وبالعكس كلما قلّت الأخطاء في نوع معين اتضح أن المشكلة فيه بالذات ليست كبيرة، ومنه فالأخطاء تعكس حجم المشكلات اللغوية المختلفة، وكمثال على ذلك في الأخطاء النحوية: إذا وجدنا نسبة أخطاء كبيرة في الإعراب بالعلامات الفرعية[1] مثلا دلّ هذا على وجود مشكلة حقيقية في هذا الموضوع مما يستدعي الوقوف عليها وذلك بتشخيص أسبابها ثم وضع الحلول، وعلى العكس من هذا إذا وجدنا نسبة أخطاء قليلة في موضوع ما دلّ هذا على أن المتعلمين لا يعانون من مشكلة كبيرة فيه وذلك كنوع الجمل النحوية (فعلية واسمية) نجد كثيرا من المتعلمين لا يخطؤون في التمييز بينهما مما يدلّ على فهمهم الجيد للموضوع، وكونه يسيرا.

وعرّفه أيضا عارف كرخي أبو خضيري على أنه:" دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها[2] "

يلاحظ من خلال التعريف أنه تم حصر الأخطاء التي يعالجها هذا المنهج في المكتوبة منها فقط، كما في إشارة جليّة لخطوات أو مراحل هذا المنهج وهي الإحصاء ثم التصنيف ومعرفة الأسباب ثم سبل العلاج، وسنتكلم عنها مفصلة في ما يأتي بحول الله.

[1] هي علامات إعرابية تنوب عن الحركات الأصلية، وقد تكون حركات أو حروفا أو حذفا، والمواضع التي تقع فيها النيابة سبعة: (الأسماء الخمسة، المثنى، جمع المذكر السالم، جمع المؤنث السالم، الممنوع من الصرف، الأفعال الخمسة، الفعل المضارع معتل الآخر)، ينظر: عباس حسن، النحو الوافي، دار المعارف، مصر، ط15، دت، ص 104/1.

[2] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص 48.

أمّا علي الخولي فيرى بأن تحليل الأخطاء هو "دراسة تحليلية للأخطاء اللغوية التي يرتكبها فرد أو مجموعة أفراد أثناء إنتاج اللغة الأولى أو الثانية كلاما أو كتابة[1]".

المطلب الثالث: مراحل منهج تحليل الأخطاء:

يُفهم من التعريف السابق لهذا المنهج أنه يمرّ بمراحل أثناء تطبيقه[2]، وهذه المراحل تخضع لترتيب معين لا تحيد عنه، ونجاح تطبيق هذا المنهج وفائدته المرجوة منه تنطلق من التطبيق الحقيقي والفعلي لهذه المراحل، وفي الحقيقة هناك بعض الباحثين لم يذكروها كلها، وهذا ربما لأنها مفهومة أو ما ذُكر يدلّ على ما لم يُذكر، وهناك من يدمج مرحلتين في واحدة، كما أن مصطلحاتهم قد اختلفت نسبيا لكنه اختلاف لا يبعث على التناقض.

وقد استقرت مراحل هذا المنهج عند الأغلب في ثلاثة مراحل[3]، ولكن عند التفصيل فيها أكثر نجدها أكثر من ثلاث، وهي مرتّبة كالآتي:

1. جمع المادة.
2. تحديد الأخطاء.
3. تصنيف الأخطاء.
4. إحصاء الأخطاء وتكرارها.
5. وصف الأخطاء
6. تفسير الأخطاء وبيان أسبابها.
7. تصويب الأخطاء واقتراح الحلول.

وسنفصل الكلام على كل مرحلة على حدة بهذا الترتيب مشيرين إلى أهم الملاحظات في كل مرحلة.

---

[1] محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988م، ص 97.

[2] تجدر الإشارة إلى أن هذه المراحل موجودة في كتب الدرس اللغوي القديم لكن بمصطلحات مغايرة نوعا ما، خاصة في ما يتعلق بتصنيف الخطأ، ومن هنا يُعلم أنّ اللغويين العرب القدامى سبقوا إلى هذه الأمور، لكن أضاف إليها الغربيون شيئا من الجدة والتنويع والتفصيل.

[3] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، تعليم اللغات الأجنبية وتعليمها، ص 97، 98 ورشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية تعليمها وتعلمها، ص 308، و عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54، وتقليل المراحل ناتج عن دمجها أو الاكتفاء بأهمها.

المرحلة الأولى: جمع المادة:

تتعلق هذه الخطوة الأولى بمنهجية البحث وكيفية جمع المواضيع المتمثلة في الإنتاج المكتوب من عند المتعلّمين الذين ستجرى عليهم الدراسة، وقبل ذلك يلزم تحديد العيّنة المأخوذة ومواصفاتها ومعاييرها، ولذا فإنه يفترض أن تكون لها خصائص مشتركة أي متجانسة في العمر والمستوى وأن تتعلق المادة المأخوذة بنفس الفترة الزمنية، وأن تكون مادة الدراسة كافية وكذلك أن يتم اختيارها بصفة عشوائية حتى تكون الدراسة أقرب للموضوعية[1].

وهنا لابد أن نتكلم عن مادة تحليل الأخطاء حيث يجب توفّر مادة لغوية للدراسة؛ فتحليل الأخطاء يهتم بدراسة الأخطاء الإنتاجية؛ أي التي ينتجها المتعلم وهو في طريق تعلمه، وذلك لأن مهارة التعبير في مجمله شفهيا كان أم كتابيا هي الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية، وتكشف عن مستوى الأداء اللغوي للمتعلم[2].

ومن المعلوم أنّ الأخطاء التعبيرية قد تكون منطوقة أو مكتوبة، أما المنطوقة فإنها يصعب دراستها وتتطلب جهدا كبيرا ووسائل متطورة، لذلك فإن دراسة الأخطاء المكتوبة أنسب، وهذا ما قاله أحد الباحثين:" من وجهة نظر عملية أنه من الأسهل بالطبع أن نقوم بدراسة منتظمة للمواد المكتوبة[3]" وهذا لأنها قابلة للدراسة والملاحظة، ويتيسر على الباحث رصد مختلف الأخطاء التي تحتويها.

ومما يجدر التنبيه عليه أن المادة المكتوبة التي ينتجها المتعلم وتُدرس في تحليل الأخطاء تنقسم إلى قسمين:

التعبير التلقائي: وهو ما يعبر فيه المتعلّم تلقائيا أو بحرّية تامة، ومثاله كتابة المقالات والقصص والمواضيع المختلفة ...

التعبير الموجّه: وهو ما يقيّد فيه المتعلّم، ومثال ذلك ترجمة النصوص والتلخيص؛ حيث أنه يوجد نص أصلي يتحكم أو يوجّه الطالب وهذا بخلاف التعبير الحر التلقائي[4].

---

[1] ينظر: عبده الراجحي، المرجع نفسه، ص 55.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لتعليم مناهج اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م، ص 96.

[3] محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء،ص 143.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 143.

وقد اختلف في أي النوعين أكثر مناسبة في أن يكون مادة صالحة لتحليل الأخطاء؛ فهناك من يرى بأن مادة التعبير التلقائي أو الحر أنسب، يقول عبده الراجحي:" وإذن لابد من مادة لغوية يُنتجها المتعلم تلقائيا كالتعبير الحر والمقال والقصص والحوار الشفوي الحر[1]".

وسبب من فضّل مادة التعبير التلقائي لدراسة الأخطاء أنّ المتعلّم في التعبير الموجّه قد ينقل جملا أو فقرات بكاملها من النص الأصلي كالتلخيص مثلا، وهذا الأمر لا يساعد على كشف أخطائه طبعا.

وممن تكلّم في هذا الأمر "كوردرcorder" ـ أحد أعلام هذا المنهج ـ وبعد دراسة معمقة توصّل إلى أن التعبير الموجه، قد ينقل فيه المتعلّم جملا أو عبارات من النص الأصلي دون تغيير فيها، وهذا لا شك أنه يخفي أخطاءه، ومن زاوية أخرى فإن التعبير الحرّ أيضا قد يتحايل فيه المتعلّم وذلك بتجنّب القواعد التي يجهلها، ليستقر رأيه أخيرا على أنّ التعبير الموجه أكثر إثارة للأخطاء[2]، وهذا ما أكده الباحثان نايف خرما وعلي حجاج حيث يريا: أن من المحظورات في هذا المجال والتي ينبغي أن لا يغفل عنها الباحث وهي استراتيجية يستخدمها الطالب تحجب عنا أخطاءه وهي تجنب ما لا يعرفه لأنه غالبا ما يتحاشى استعمال الكلمة أو الجملة أو صيغة الفعل التي يشعر أنه غير متأكد منها، ولذلك تبدو كتابته سليمة، بينما هي في الواقع تكون كذلك في حدود ما يعرفه فقط[3].

المرحلة الثانية: تحديد الأخطاء:

وهناك من يعبّر بلفظ حصر الأخطاء ونعني بها: "حصر الأخطاء المنتظمة أو الثابتة في كلام أو كتابة طفل أو دارس في فترة زمنية محددة[4] ".

يلاحظ من خلال هذا التعريف أنه ركّز على الأخطاء المنتظمة وهي أخطاء القدرة كما أسلفنا وليست أخطاء الأداء اللغوي أو ما يسمى بالأغلاط، وأشار إلى أنّ الأخطاء قد تكون في التعبير الشفهي أو الكتابي، وقد قلنا بأن الأخطاء الكتابية أنسب للدراسة، كما أنه تضمّن فكرة دقيقة وهي ضرورة أن تكون الأخطاء المرصودة في إنتاج المتعلمين في فترة زمنية محددة حتى تكون قابلة للدراسة وأكثر دقة.

---

[1] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 56.

[2] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 143.

[3] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص103.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 97.

وهناك من عرّف هذه المرحلة بقوله:" يقصد بها تحديد المواطن التي تنحرف فيها استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح[1]".

وهذه العملية ليست بالأمر السهل كما يظن البعض، لذلك يجب أن يكون الباحث في هذا المجال عالما باللغة التي يبحث فيها ويدرسها جيدا وهذا لكي لا يخطّىء الصواب أو يصوّب الخطأ، وبديهي الأمر أنّ من لم يكن متمكنا من قواعد اللغة التي يبحث فيها جيدا يستعصي عليه استخراج أخطاء الطلبة[2].

وجوهر هذه المرحلة هو مقارنة التعبيرات الصادرة عن المتعلم بالأبنية المقبولة والمعتمدة ثم استنتاج الاختلاف بينهما، وهذا عمل يقوم به أصحاب الخبرة في الميدان بطريقة تلقائية تقريبا، ومع هذا فالعملية معقدة وتتطلب عددا من القرارات المرتبطة منطقيا[3].

وقد قلنا بأن هذه العملية معقّدة بعض الشيء لأن أحيانا الجملة قد تكون صحيحة نحويا أو ظاهريا، لكن باطنيا وحسب السياق ليست كذلك، وهذا ما سميناه سابقا بالأخطاء الظاهرة وغير الظاهرة، وإذا اجتمع النوعان في جملة ما فإنه ينبغي علينا ـ حسب كوردر ـ إعادة صياغة الجملة بشكل صحيح في اللغة الهدف ثم نوازن بين الجملة الجديدة وجملة المتعلم الخاطئة ثم وصف ما بينهما من فروق، كما يمكن استخدام الترجمة لأنها عامل يشير إلى تدخل الأم وكونها مصدرا للخطأ، كما أن هناك حالات يستعصي فيها تفسير كلام المتعلم وبالتالي يتعذر على الباحث تحليل الخطأ[4].

كما قد يُنتج المتعلم جملة صحيحة دون علمه بالقواعد لكن بمحض الصدفة والتخمين العشوائي، وهو ما نجده مثلا في الجموع فكثيرا ما يجمع المتعلم كلمات جمعا صحيحا لكن ربما لو سألته عن نوعه أو وزنه أو كيفية جمعه لما لامس الصواب، وللتحري أكثر فإنه يجب افتراض الخطأ في جميع ما يُنتجه المتعلم حتى يثبت العكس؛ أي حتى يثبت أن ما يصدر عنه يعني ما يمكن أن يعنيه في اللغة الهدف، ومنه فإنّ التعرف على الخطأ يعتمد بصورة أساسية على قيام المختص بتفسير صحيح للمعاني التي يقصدها المتعلم، وإذا تعذّر هذا فيمكننا سؤال المتعلم عن قصده إذا كان موجودا، أو نطلب منه بلغته الأصلية أن يخبرنا عما يقصد بقوله هذا إذا كنا نفهم لغته طبعا، لأن بواسطة هذا نتوصل إلى تفسير معتمد، وبه نُعيد بناء تعبيره إلى ما يقوله الناطق الأصلي باللغة لنقل تلك الرسالة

[1] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية تعليمها وتعلّمها، ص 308.

[2] ينظر: جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مارس 2017، العدد 79، ص 162

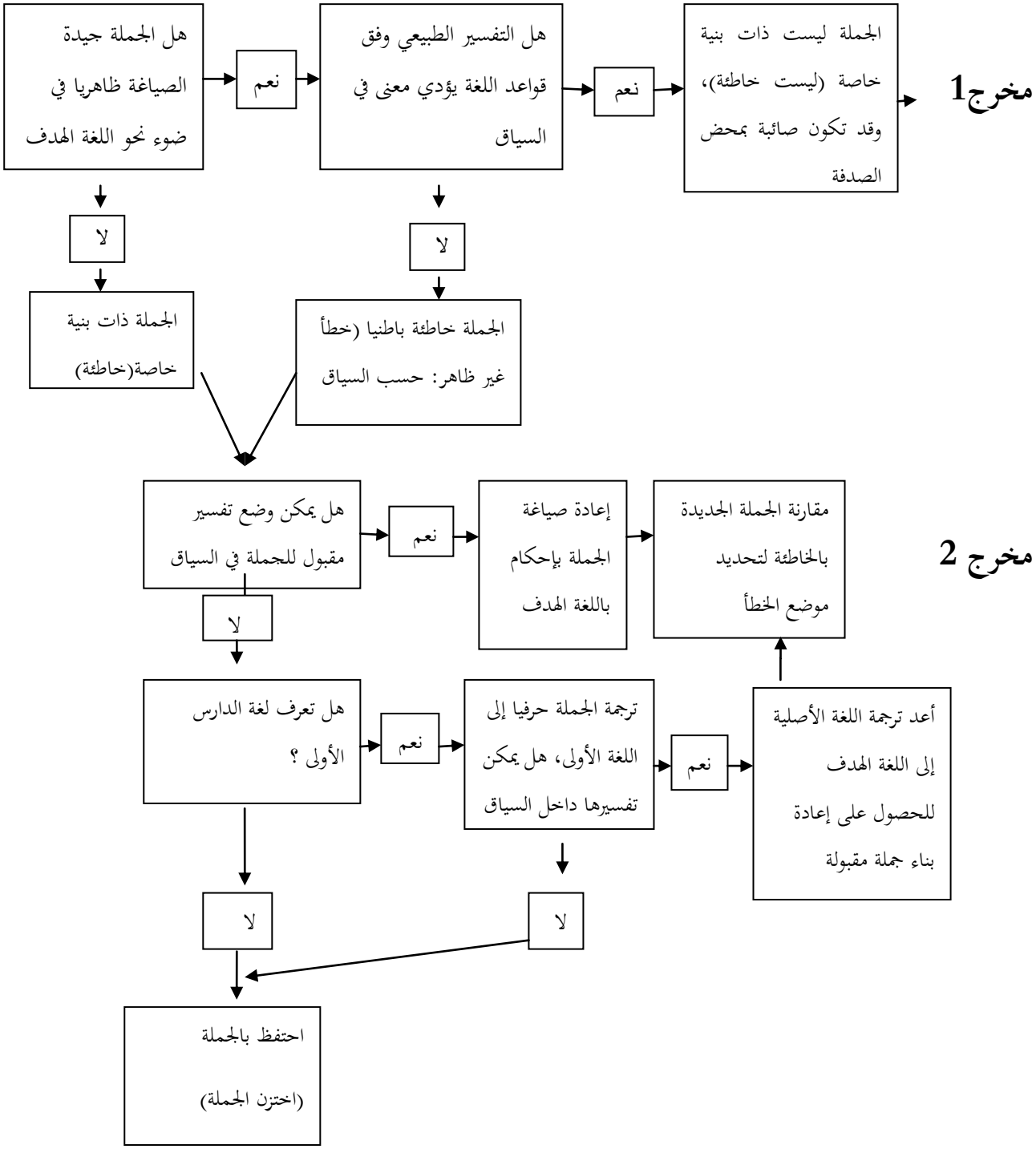
[3] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء 145.

[4] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 208.

في سياق مماثل وإن لم يمكن فيتطلب محاولة استنتاج المعنى الذي يقصده المتعلم، لذلك فيمكن القول بأن الصحة أو عدم الصحة النحوية لا تشكل إلا جزءا من عملية التعرف على الخطأ[1].

وقد وضع كوردرcorder نموذجا لتحديد الأخطاء أو كما سماها هو (الجمل ذات البنية الخاصة) التي ينتجها المتعلم لخّص فيه حالات التعرف على الخطأ كما هو موضح في الشكل الآتي:

الشكل07: إجراء تحديد الأخطاء في اللغة التي ينتجها دارس اللغة الثانية.



[1] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، 144 ـ 145.

وهناك بعض النقاط المهمة التي تتعلق بالأخطاء التي يدرسها هذا المنهج نجملها في مايلي:

أولا: أن منهج تحليل الأخطاءلا يركز كثيرا على الأداء؛ وهذا لأن الأخطاء التي تُدرس فيه ناتجة عن خلل في قصور الملكة أو القدرة اللغوية competence، وليس الأداء اللغوي performance لأن سببها هو خرق قاعدة من قواعد اللغة في جانب معين، وانطلاقا من هذا فهم لا يُعيرون اهتماما للمظهر الخارجي للغة في تحليل الأخطاء اللغوية وذلك كالمظهر الصوتي مثلا، وهذا بخلاف منهج التحليل التقابلي الذي يركز على الكلام الفعلي بما في ذلك التعبير الصوتي الخاص بكل لغة والذي يستخدمه المتكلم للتعبير عن المعاني المختلفة، وقد رأينا نماذج من الاختلافات الصوتية بين اللغات التي يدرسها للمساعدة على تعلم اللغة الثانية[1].

ثانيا: أن منهج تحليل الأخطاء لا يهتم بتحليل الأغلاط[2] أو زلات اللسان العابرة المتعلقة بالأداء اللغوي والتي أسبابها خارجة عن نطاق اللغة لأن هذه غير ناتجة عن قصور في القدرة اللغوية، وإنما أسباب عارضة تعتور عملية إنتاج الكلام مثل الإرهاق و الشك والتوتر والتردد لأن هذه لا يكاد يسلم منها أحد سواء متعلم اللغة الثانية أو اللغة الأم، وإنما يعالج بالدراسة الأخطاء الناتجة عن ضعف في القدرة اللغوية الكامنة لدى المتعلم لأنها قابلة للملاحظة والدراسة، وقد سماها كوردر بالأخطاء النظامية ereurssystematique وهذا لأنها المعيار الوحيد التي يمكن من خلاله قياس كفاءة وقدرة المتعلم اللغوية ونقف على حقيقة النظام اللغوي لدى المتعلّم، فالكفاية اللغوية حسب تشومسكي هي "حقيقة عقلية كامنة وراء السلوك الكلامي الظاهر[3]"، كما أنه من خلال معطيات الأداء اللغوي للمتعلم نستطيع تحديد "التنظيم الضمني للقواعد الذي اكتسبه الإنسان والذي يستعمله في الواقع في أدائه الفعلي[4]" [5]، ويقول كوردر في التفريق بين الأغلاط والأخطاء :"

[1] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 95 ـ 96.

[2] تكلمت عن الفرق بين الخطأ والغلط في المطلب الثاني من الفصل الثاني.

[3] ينظر: ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط2، 1985، ص 110.

[4] المرجع نفسه، ص63.

[5] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعليمها، ص 204.

الأغلاط errors هي التي تحدث بسبب عوامل التعب ونقصان الاهتمام بالشيء والتحديد في ذكره أو النسيان، وأما الأخطاء mistakes فهي بسبب عد المعرفة عن قواعد اللغة[1]".

ثالثا: منهج تحليل الأخطاء يقتصر عمله على الجملة المفردة ولا يتجاوزها، بحيث يحاول التوصل إلى أسباب الأخطاء التي تقع عند تركيبها، وفي ضوءها يقترح حلولا مناسبة، ولذلك فإن مجال اهتمامه لا يشمل الخطاب أو الكلام المتصل (discour) لأن هذا الكلام المتصل تدخل في تأليفه عوامل أخرى تتعدى الجوانب الصوتية والصرفية والنحوية، لتصل إلى النواحي البلاغية المتعلقة بظروف الخطاب كالسياق والمقام، وهذا لأن صميم بحثه هو اللغة في حد ذاتها[2].

رابعا: يجب التفريق بين الأخطاء الظاهرة والأخطاء غير الظاهرة، فالأولى هي التي تخرج عن قاعدة من قواعد النحو المعروفة على مستوى الجملة كرفع المفعول به ونصب الفاعل، أما الأخرى (غير الظاهرة) فهي تراكيب سليمة نحويا ولا تخالف أي قاعدة، لكن غير مفهومة داخل السياق، وكمثال على ذلك: إذا سأل شخص زميله: "من أنت؟" فأجابه: "أنا بخير"، فيلاحظ أن جملة (أنا بخير) صحيحة نحويا ولا تخالف أي قاعدة، لكنها خاطئة داخل السياق لأنه غير مطابقة للسؤال، من هذا المنطلق يفهم أن صميم بحث هذا المنهج هو النوع الأول أو ما يسمى بالأخطاء على مستوى الجملة، أما الأخطاء على مستوى الخطاب وما شابه فلا[3].

المرحلة الثالثة: تصنيف الأخطاء:

بعد تحديد الأخطاء اللغوية المختلفة واستخراجها من الإنتاج اللغوي المكتوب عند المتعلّمين يتمّ تصنيفها حسب المستويات اللغوية المعروفة، يقول عبده الراجحي: " يجري وصف الأخطاء على كل مستويات الأداء؛ في الكتابة والأصوات والصرف والنحو والدلالة، وبدهيّ أنّ وصف الخطأ يتمّ في إطار "نظام اللغة" بمعنى أن خطأ ما إنما يدلّ على خلل في قاعدة من قواعد النظام[4] "، وهذا التصنيف ليس بالأمر الهيّن كذلك لأنه يتطلّب من المحلّل الإحاطة باللغة وجميع مستوياتها، كما أن

[1] stephen pit corder. The significance of learners Errors. Dalam: jack c. Richards. Error analysis (london :longman 1974 p 25.

[2] ينظر نايف خرما، علي حجاج، 95.

[3] ينظر: دوجلاس براون، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها 208.

[4] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 52.

بعض الأخطاء قد يصعُب تصنيفها أحيانا لكونها تتأرجح بين مستويين، لذلك فإن هذا الخطوة تتطلب تركيزا وتدقيقا حتى يتم تصنيف الخطأ إلى خانته المناسبة، ولن يتم ذلك إلا بمعرفة القاعدة التي يخرقها الخطأ، فحينئذ يُمكن ضمّه إلى مستوى من المستويات اللغوية المعروفة، وأهم أنواع الأخطاء اللغوية نجد:

الأخطاء النحوية:

عرّفها فهد خليل زايد بقوله: "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة[1]"، كما عرّفه جاسم علي جاسم فقال:" هي التي تتناول موضوعات النحو كالتذكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع وغيرها[2] ".

ومن الذين عالجوه أيضا أحمد مختار عمر إذ يقول عنه: " تلك الأخطاء التي تخرج عن قاعدة من قواعد النحو[3] ".

يُفهم من مجموع هذه التعريفات أن الخطأ النحوي هو تجاوز المتعلّم لقاعدة نحوية متفق عليها، والأخطاء النحوية كثيرة ومتشعّبة كالخطأ في الحركات الإعرابية كأن ينصب المتعلم فاعلا أو يرفع مفعولا...، وكذلك الإعراب بالعلامات الفرعية؛ فقد يرفع المتعلّم المثنى بالياء، أو ينصب جمع المذكر السالم أو يجره بالواو، ومنها كذلك أخطاء العدد....وهذا النوع من الأخطاء يشيع عند المتعلّمين على اختلاف مراحلهم التعليمية نظرا لصعوبة النحو في نظرهم ومشكلات تدريسه، وسنتكلم عن هذا لاحقا بحول الله.

الأخطاء الإملائية[4]:

والخطأ الإملائي هو "قصور التلاميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصورة الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية

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

[2] جاسم علي جاسم، الجاحظ عالم اللغة التطبيقي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلد 03، العدد 02، ديسمبر 2012، ص 56.

[3] أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين، ص 58.

[4] الخطأ الإملائي إذا وقع في الإنتاج المنطوق سمّي خطأ صوتيا.

المحددة أو المتعارف عليها[1] "، أي عجز المتعلمين على القدرة على رسم الكلمة بشكل صحيح كما هي معروفة، وهذا النوع من الأخطاء مستفحل أيضا لدى المتعلّمين خاصة ما تعلّق منه بالتفريق بين همزة الوصل والقطع ومواضعهما، أو التفريق بين الضاد والظاء، أو صور رسم همزة القطع في الكلمة، وتنحصر الأخطاء الإملائية في الزيادة أو الحذف أو الخلل في ترتيب الحروف، أو إبدال حرف بآخر.

الأخطاء الصرفية:

يقصد بها "تلك التي تخرج على قاعدة من القواعد في تصريف الكلمات وطرق اشتقاقها[2]" مثل الأخطاء في صوغ المصادر والمشتقات والجموع والنسب والتصغير، وقد تُعرّف ب:" عدم معرفة التلميذ بالتغييرات التي تقع في الكلمات بناء على موقعها في الجمل أو في بنية الكلمات الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة[3] ".

الأخطاء البلاغية:

يُقصد بالأخطاء البلاغية الخروج عن المعايير المعروفة في هذا العلم كخرق المعاني والإتيان بصيغ لا تخدم المقام، وهي التي تتعلق بعلوم البلاغة الثلاثة (المعاني والبيان والبديع)[4]، ويتجلى الخطأ فيها خاصة في الخلط وعدم التفريق بين بعض المفاهيم؛ فنجد بعض المتعلمين لا يفرّقون بين أنواع الصور البيانية (التشبيه، المجاز، الكناية) أو بين أنواع اللون البياني الواحد كنوعي الاستعارة (التصريحية والمكنية) أو بين (المجاز العقلي والمجاز المرسل) أو بين أنواع التشبيهات المختلفة (التام، المجمل، المفصل، المرسل، المؤكد، البليغ) ومثلها في المحسنات البديعية (طباق، جناس، مقابلة، سجع...)كالخلط بين الطباق والمقابلة، أو بين الأنواع الفرعية في المحسن البديعي ذاته كعدم التمييز بين نوعي الجناس التام والناقص، ونوعي الطباق الإيجاب والسلب.

---

[1] ظافر محمد سعيد، حامدي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، دط، 1984، ص 60.

[2] أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة عند الكُتّاب والإذاعيين ، ص 55.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 71.

[4] ينظر: رادية مرجان، تحديد المفاهيم ذات العلاقة بأخطاء لغة الصحافة، مقال منشور في مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد 30، السنة 2014م.

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات ـ خاصة التطبيقية ـ شحيحة جدا في الأخطاء البلاغية وهذا بخلاف المستويات الأخرى، وتعد هذه الدراسة باكورة في هذا المجال بحول الله تعالى.

ومن المعلوم أن نسبة الأخطاء تتفاوت من مستوى إلى آخر، وكثرتها أو قلّتها فيه تنبىء عن مدى المشكلة التي يعانيها المتعلمون فيه، فكلّما كثرت الأخطاء في مستوى لغوي معيّن دلّ هذا على وجود مشكلة عويصة في هذا المستوى مما يستدعي تشخيصها واقتراح العلاج، ومن جانب آخر إذا لم نجد أخطاء في مستوى معيّن أو وُجدت بقلّة فإن هذا مؤشر إيجابي على استيعاب المتعلمين له.

ونحن في هذا البحث ـ إن شاء الله وكما هو معلوم ـ قد عالجنا مستويين من هذه الأخطاء (النحوية والبلاغية) في الإنتاج المكتوب عند المتعلمين؛ أي قدرة المتعلمين على توظيف الروافد النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي، واستخراج أخطائهم في ذلك.

المرحلة الرابعة: إحصاء الأخطاء وتَكرارها:

أو ما يُعرف بالتحليل الإحصائي؛ لم تشر الدراسات السابقة في هذا المجال إلى هذه الخطوة أو المرحلة، ولكنها تأتي ضمنيا في ثنايا التحليل؛ فبعد استخراج الأخطاء من الإنتاج الكتابي لدى المتعلّمين وتصنيفها حسب المستويات اللغوية التي تكلّمنا عنها آنفا، يقوم الباحث بعدّ وإحصاء جميع أخطاء المتعلمين عامة، ثم يحصي كذلك الأخطاء في المستوى اللغوي الواحد، ولا ينسى عدد تكرارات الخطأ، ثم يترجم هذه المعطيات بيانيا بالنسب المئوية وتتمثل أهمية هذه الخطوة في المقارنة بين عدد الأخطاء في المستويات السابقة، ومن ثمّ فهي تعكس مستوى الفئة المدروسة إيجابا وسلبا، ومن خلالها نتعرّف على مدى صعوبة المشكلات اللغوية أو سهولتها، كما أنها تُظهر الفروق بين المستويات اللغوية إذ أنه يستحيل أن نجد تطابق عدد الأخطاء في كامل مستويات الدراسة اللغوية، بل إنها تقارن بين الأخطاء حتى داخل المستوى اللغوي الواحد كأن نجد مثلا في الأخطاء النحوية أخطاء المرفوعات أكثر، ثم المنصوبات ثم المجرورات...، ولما كانت هذه الخطوة بهذا الاهتمام وجب على الباحث التحلي بالموضوعية في الإحصاء لأن ما بعدها سينبني عليها[1].

[1]Look :Yokysoriadarma. Journal lisanudhad. Vol 02. No 01. April 2015. P64.

المرحلة الخامسة: وصف الأخطاء:

وهذه من أهم المراحل في تحليل الأخطاء، وهناك من يعبّر بمصطلح" توصيف" كما جاء على لسان رشدي أحمد طعيمة إذ يُعرّف هذه المرحلة بقوله: "ويُقصد بها بيان أوجه الانحراف عن القاعدة وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها تحديد موقع الأخطاء من المباحث اللغوية[1]"، ووصف الخطأ كما يرى المهتمون بهذا الشأن يتم من خلال مقارنة العبارة التي أنتجها المتعلّم بالعبارة الصحيحة في اللغة الهدف، يقول كوردر: "وصف الخطأ هو في الأساس عملية مقارنة مادّتها العبارات الخاطئة والعبارات المصحّحة، وتسير العملية على نحو يُشبه العمل في التحليل التقابلي...فالهدف من تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويا ونفسيا بهدف المساعدة على التعلّم، فلا يهمّنا بالتالي إلا ذلك الوصف الذي يبيّن مجالات اختلاف قواعد التحقيق في اللغة الهدف عنها في لهجة الدارس[2]".

على أنه يوجد من يُطلق على هذه المرحلة "شرح الأخطاء" لكن هناك فرق بينهما يتجلّى في كون وصف الأخطاء عملية لغوية محضة، أما شرح الأخطاء فهي عملية لغوية نفسية[3].

ومما ينبغي التنبيه عليه أنّ الأخطاء الجديرة بالدراسة هي ما كان لها صفة الاطراد والشيوع وليست الأخطاء الفردية، يقول كوردر:" ...إن المثال الواحد للخطأ غير كاف لنقرّر على أساسه وجود اطّراد (أي مجموعة قواعد للهجة الدارس) ذلك أنّ المثال الواحد للخطأ قد لا يكون سوى هفوة أو غلطة أو مجرّد تخمين، ويجب أن لا نتحدّث عن القواعد التي يتبعها الدارس ونحاول أن نصف في ضوئها لهجته هو أو لهجة الصف عموما إلا حين نلاحظ اطرادا في ورود نفس الأخطاء، وفي ضوء تلك الأخطاء المنتظمة يمكن وضع المناهج والبرامج التصحيحية[4]".

وقد ذكر البعض أمثلة عن أوجه الانحراف عن القاعدة فقال:" ...كانت الخطوة التالية هي توصيف الخطأ: أهو إضافة ما لا يجب أن يُضاف، أم حذف ما يجب أن يكون أم استبدال كلمة صحيحة بأخرى خاطئة، أم استبدال زيادة صحيحة على الاسم أو الفعل بزيادة خاطئة، أم استبدال

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص 308.

[2] إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 145 ـ 146.

[3] Look :Yokysoriadarma. Journal lisanudhad. P 74.

[4] إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، المرجع نفسه، ص 146، وقد تكلمت عن هذه النقطة سابقا.

تغيير صحيح يطرأ على كلمة معينة بتغيير خاطىء، أم هو خطأ في ترتيب المفردات في الجملة بالنسبة لبعضها بعضا؟[1]".

المرحلة السادسة: تفسير الأخطاء:

بعد استخراج الأخطاء وتصنيفها ووصفها تأتي مرحلة التفسير ويُقصد بها بيان العوامل التي أدّت إلى هذه الأخطاء، والمصادر التي تُعزى إليها[2]، وهذا لأن الأخطاء لا تحدث محض الصدفة بل لابد لها من أسباب تقف وراءها، وهذه الخطوة من الأهمية بمكان لأن ثمرتها جليلة؛ حيث أنّ معرفة أسباب الأخطاء تفيد كثيرا في اقتراح الحلول للحد منها، ويُعدّ تفسير الأخطاء اللغوية مجالا من مجالات " علم اللغة النفسي Psycholinguistique[3] " لأنه يبحث في أسباب وكيفية حدوث الخطأ[4].

وفي الحقيقة أغلب أسباب الأخطاء التي تكلّم عنها المختصّون في هذا الشأن اجتهادية وموضع نقاش وجدل، والبرهنة على صدقها ليست سهلة وهذا ناجم عن غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلّم اللغة، لذلك ما تزال هذه الأسباب فرضيات، يقول كوردر:" وفي غياب نظرية مقبولة بشكل عام حول كيفية تعلّم اللغة الثانية (أو اللغة الأولى) فإن التفسير ما يزال فرضيا بدرجة كبيرة[5]"، ورغم هذا يمكننا الحديث عن أهم التفسيرات التي تمّ التوصل إليها في مجال تحليل الأخطاء وهي:

أ. **تأثير اللغة الأم:**

وهذا ما نادى به أنصار المنهج التقابلي ـ كما أسلفنا القول ـ بل جعلوه السبب الوحيد في أخطاء تعلّم اللغة الثانية، أما أصحاب تحليل الأخطاء فقد رأوها جزءا من الأسباب، وهذا التداخل

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 97.

[2] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، ص 309.

[3] علم اللغة النفسي: هو علم يهتم بدراسة السلوك اللغوي للإنسان، والعمليات النفسية العقلية المعرفية التي تحدث في أثناء فهم اللغة واستعمالها التي من بها يكتسب الإنسان اللغة، ينظر: عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 2006م، ص 27.

[4] ينظر: إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146.

[5] المرجع نفسه، ص 146.

ليس محصورا بين لغتين فقط، بل قد يظهر حتى بين لغة ولهجة؛ فالمتعلّم ـ لا سيما في المراحل المبكرة – يقترض بعض العادات اللغوية من لغته العامية ويوظفها في الفصحى التي يريد تعلّمها وهذا لأنّها تزاحم الفصحى كثيرا، يقول كوردر: "... فالشخص إذا جهل عمل شيء ما فإن الاختيارين الوحيدين أمامه هما: إما ألا يفعل ذلك الشيء، أو أن يفعله بأقرب الطرق المعروفة لديه، وهذا يعني أن الشخص إذا كان يجهل بعض قواعد اللغة الثانية فهو إما أن يلتزم الصمت أو يستعمل مما لديه أقرب القواعد شبها، أي قواعد لغته الأم[1]"، وكدليل على هذا ما قاله أحمد بوكوس[2]: " لقد لاحظت أن أطفال منطقة "سوس" بالمغرب يصادفون عوائق لغوية بحكم المرجعية اللغوية المتعددة رباعية لغوية (بربرية، عربية، عامية، فرنسية) وهذا ما يجعلهم في وضعية تدفعهم إلى التنقّل من هذا المتن إلى ذلك لتعويض النقص اللغوي لديهم[3]"، لهذا فإنّ علم المحلّل باللغة الأم للمتعلّم مفيد جدا لأنّه يمكّنه من اقتراح الحلول انطلاقا من هذا النقل من اللغة الأم.

ب. الجهل بالقاعدة:

من المجمع عليه أن المتعلّم لا يتعلّم اللغة دفعة واحدة، بل عبر مراحل متتالية، ولا شك أن المتعلّم تكون معرفته باللغة جزئية في كل مرحلة، وهذه المعرفة الجزئية قد تكون سببا في الوقوع في الأخطاء اللغوية، وكمثال على ذلك دروس النحو التي تُقدّم على فترات بما يلائم مستوى المتعلّم واستعداده، فإذا صادف المتعلّم بابا من أبواب النحو ولم يدرسه بعد فإنه سيقع في الخطأ، وقد يصيب لكنه بصدفة فقط، يقول عبده الراجحي في هذا الشأن:" فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة، واللغة كما نعرف نظاما داخليا مستقلا مكتفيا بذاته؛ أي أنّ أجزاءه كلها مرتبطة ارتباطا داخليا، أو أنها (نظام من أنظمة) ومعنى ذلك أنّ أي شيء لا يمكنه أن نتعلّمه (كاملا) إلا بعد أن نكون قد تعلّمنا كلّ شيء (كاملا)[4]".

---

[1] إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، المرجع السابق، ص 148.

[2] هو عميد المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية بالمغرب وباحث في مجال اللغة والثقافة الأمازيغية، تنظر ترجمته في ويكيبيديا، الرابط: https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%A8%D9%88%D9%83%D9%88%D8%B3

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 125.

[4] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54.

ج. بيئة التعلّم:

ويقصد بها ظروف الحدث التعلّمي من كل نواحيه؛ فالمادة التعليمية وطريقة عرضها وتدريسها و الكتاب المدرسي ومدى تمكّن المعلّم مما يدرّسه، وشخصية المتّزنة، وعلاقته بطلابه... فكل هذه العوامل لها بالغ الأثر في نسبة الأخطاء اللغوية كثرة وقلّة، فالخلل في تنظيم المادة اللغوية وتقديمها، وجمود الطرائق وعقمها، والأخطاء الناتجة عن المعلّم وضعف مستواه أو سوء علاقته بطلّابه تُسهم في مضاعفة الأخطاء و تهدم مستوى المتعلّم بل وربما هجر التعلّم أصلا[1].

فكثيرا ما تنتج الأخطاء عند المتعلمين بسبب الشرح الخاطىء للمدرّس علما أو طريقة، أو عرضها في الكتاب المقرر بطريقة خاطئة... فكل هذا يؤدي بالدارس إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة وهو ما سمّاه "ريتشاردز" بالمفاهيم الخاطئة وسماه : "ستنسون" بأخطاء الاستقراء، هذا في حالة التعلّم المدرسي، أما في الموقف الاجتماعي في حالة التعلّم الذاتي فهي تؤدي إلى الوقوع في نوع آخر من الأخطاء لأن اكتساب اللغة في بيئة اجتماعية دون معلّم يؤدي إلى تدخل اللهجة (العامية) في اللغة الهدف فتصبح هذه اللهجة مصدرا للخطأ في حد ذاتها وهذا ما أشرنا إليه سابقا[2].

د. المبالغة في التعميم والقياس الخاطىء:

قد يكون مصدر الأخطاء الإفراط في التعميم، ويعرّفه جاكوبتشبقوله:"استعمال الاستراتيجيات السابقة في مواقف جديدة...وفي تعلّم اللغة الثانية فإن بعض هذه الاستراتيجيات يفيد في تنظيم الحقائق حول اللغة أما بعضها الآخر فقط يكون مضللا وغير قابل للتطبيق" معنى هذا أن المتعلّم أو الدارس قد يأتي بأخطاء ناتجة عن تطبيقه لقاعدة معيّنة في غير محلّها أو كونها موضع شاذ أو استثناء والمتعلّم لا يعلم هذا، وقد أطلق بعض الباحثين على هذه الظاهرة: "تعليم متّخم للبنية"[3]، وهذا دليل على أن النقل السلبي ليس مقصورا على اللغات فقط بل قد يكون بين لغة ولهجة.

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 102.

[2] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص 219.

[3] ينظر: إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 121 ـ 123.

هـ. القدرة المعرفية عند المتعلّم:

من المعلوم أنّ لدى كل من المتعلمين استراتيجيات وطرائق في التعلّم، وفي هذه الاستراتيجية ما هو كلي أو مشترك ويصدر عن كل المتعلّمين، وفيها ما هو خاص ويختلف من أحد إلى آخر، وهذه الاستراتيجيات الخاصة بكلّ متعلّم ليس سهلا الوصول إليها لأنّ ما يجري في أعماق المتعلّم لم يصل العلم إلى الكشف عنه إلى اليوم ولا يزال يطمح إلى ذلك، فإذا كانت هذه الاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم خاطئة أو هناك خلل ما في طريقة استخدامها فإنها حتما ستولّد الأخطاء لديه[1].

تلك كانت أهم أسباب الأخطاء التي أشار إليها المهتمون بتحليل الأخطاء من خلال دراساتهم الميدانية، ويمكن القول بأن هذه الأسباب كانت عامة وعلي سبيل الإجمال، وسنفصّل فيها أكثر ونُشير إلى أسباب أخرى في الجانب التطبيقي من هذا البحث بحول الله تعالى.

المرحلة السابعة (الأخيرة): تصويب الأخطاء واقتراح الحلول:

كنّا قد أسلفنا القول بأن تفسير الأخطاء ليس غاية في حد ذاته بل هو وسيلة للوصول إلى علاج هذه الأخطاء ووضع الحلول المناسبة للتخلص من هذه المشكلة التربوية، لذلك فإن هذه الخطوة فرع عن تفسير الأخطاء وبيان أسبابها؛ فلا وصول لحلول دون معالجة المشاكل، وإذا عُرف الداء عُرف الدواء تبعا، وهذا ما يعضّده رأي أحد الباحثين في هذا الشأن إذ يقول: " فالباحثون لا يقومون بعبء تحليل الأخطاء اللغوية رغبة في عملية التحليل ذاتها، إذ أنه من المعروف ليس لتحليل الأخطاء غاية في ذاته بل هو مجرّد أداة يتوسّل بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد وأجلّ وهي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة أو التصدّي لعلاجها عند وقوعها[2]".

ولا شك أن هذا الثمرة جليلة جدا، لأنها تقضي أو ـ على الأقل ـ تُسهم في القضاء على مشكلة تربوية تعليمية استفحلت وانتشرت في أوساط المتعلمين على اختلاف مراحلهم ومستوياتهم وهي شيوع الأخطاء المختلفة في إنتاجهم المكتوب.

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54.

[2] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص 49.

وتأكيدا على ضرورة الوقوف على أسباب الأخطاء قبل اقتراح الحلول ما أكّد عليه جمع من الباحثين اللسانيين وهو أنّ تصويب الأخطاء لا يتمّ بإعادة تقديم الدرس ونفس المادة للمتعلّم مرة ثانية كما هو شائع في مدارسنا اليوم ويُعرف بدروس التقوية والدّعم، بل يجب التعرّف أولا على سبب الخطأ ثم علاجه وتقديم المادة الملائمة، لأنه إذا لم يتمّ الوقوف على المشكلة وسبب الخطأ فلن يتمكّن المتعلّم من تجاوز هذا الخطأ وسيبقى يقع فيه رغم تكرار الدرس له، فمن هنا كان لزاما تشخيص الداء أولا، وهذه الدعوة ليست تقليلا لأهمية الدعم المدرسي والمعالجة البيداغوجية فلا ننكر أن لهما فؤائد جليلة ثبتت بالتجربة ولكن من باب وضع كل شيء في موضعه[1].

ونجد اللغوي ميشال زكريا يقف الموقف ذاته فيقول:" إن عملية تصحيح الأغلاط لا تقتصر على إعادة تقديم المادة اللغوية بواسطة التمارين ذاتها بل تقتضي تفهّم مصدر الأغلاط على نحو يمكّن الأستاذ من توفير المادة اللغوية الملائمة [2]".

وقد اضطربت الآراء في بعض جوانب تصحيح الأخطاء عند مختصي هذا الشأن؛ فهناك من لا ينصح بالتصحيح العلني والفوري لأخطاء المتعلّمين وحجته في هذا أنه لا يسرّهم بل قد يسبّب لهم نوعا من الإحباط وفقدان الثقة بأنفسهم لا سيّما عند المراهقين[3].

وفي السياق ذاته يرى دوجلاس براون أن كثرة مقاطعة الدارس وتصحيح أخطائه كلها غالبا ما ما تؤدي بالدارس إلى ترك المحاولة وهذا خوفا من أن يقاطعه المعلّم مرة أخرى ويعنّفه بخطئه، وربما أصبحت لديه قناعة في أن معظم ما يقوله خاطىء، والأمل ضئيل في أن يصدر منه شيئا صحيحا[4].

وذهب "هندركسون" الاتجاه نفسه عندما رأى بأن المعلّم الفطن يجب عليه التمييز بين ما سمّته "بيرت" بالأخطاء الإجمالية و الأخطاء الجزئية عند الدارس، وعلى المعلّم أن يقوم بتصحيح الكلية

[1] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57.

[2] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنيةوتعليم اللغة،ص 54

[3] ينظر: إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 175.

[4] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 239.

منها فقط لأنها تحول دون فهم الرسالة، أما الأخطاء الجزئية فلا يوصي بتصويبها لأنها لا تعوق الاتصال ناهيك عن أن تصحيحها يشوش ذهن المتعلّم ويمنعه من الاسترسال في الإنتاج الاتصالي[1].

من هذا المنطلق تعالت أصوات وظهرت دعوات تنادي بضرورة اقتصار تصحيح الأخطاء على الأخطاء الكلية؛ وهي التي تعوق عملية الاتصال فقط، أما الأخطاء الجزئية التي لا تؤثر سلبا على الخطاب وفهم الرسالة فمن الأحسن غضّ الطرف عنها وأن هذه الطريقة بلا شك تؤدي إلى أسلوب أكثر نفعا وتأثيرا وإمتاعا، كما أنها تشجّع الدارس على الاستمرار في تعلّم اللغة مما يؤدي إلى تحسن مستوى الطالب واختفاء الأخطاء نهائيا وهذا لا شك أنه أحسن من أسلوب التصحيح الشامل الذي ضرره أكثر من نفعه[2].

لا ننكر أن وقت وطريقة تصحيح الأخطاء ليست سهلة بل هي شائكة، ولكن الرأي القائل بعدم تصحيح الأخطاء الجزئية لكونها لا تؤثر على الاتصال فلا حجة لهم به، إذ أن التساهل في تصحيح الأخطاء سيفتح بابا يصعب غلقه وربما وصل الأمر إلى الأخطاء الكلية، ومع هذا فإنا لا ننصح المعلّم بزجر المتعلّم وتقريعه وتعنيفه عندما يرتكب أخطاء لأن هذا سينعكس عليه سلبا في شخصيته و ونفسيته مستواه، بل الواجب النظر إلى الخطأ بأنه شيء عادي وهو محاولة محمودة في طريق التعلّم وهذا ما تنصّ عليه البيداغوجيات الحديثة كما أشرنا إلى ذلك.

المطلب الرابع: أهداف منهج تحليل الأخطاء:

لتحليل الأخطاء أهداف عديدة لكن أسماها هو محاولة الحدّ من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون أو التقليل منها قدر الإمكان، وكل مراحل هذا المنهج بداية من تحديد الأخطاء إلى تفسيرها تعدّ وسيلة لبلوغ هذه الثمرة، ويتوقّف بلوغ هذا الهدف على مدى الموضوعية والصدق في مدى السير عل خطواته، ولا شك أنّا بهذا نساعد المتعلّم في تعلّمه وتجاوز أخطائه يقول كوردر: " فالهدف من

[1] ينظر: دوجلاس برازن، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 240 ـ 241.

[2] ينظر: محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 175.

تحليل الأخطاء هو تفسير الخطأ لغويا ونفسيا بهدف مساعدة الدارس على التعلّم[1]"، ومن بين الأهداف كذلك نجد:

ـ إعادة ترتيب عناصر المواد الدراسية وكذا المقررات كالترتيب من السهل إلى الصعب.

ـ تدريب وتأهيل المتعلّمين ذوي القدرة المحدودة والارتقاء بهم إلى مستوى أعلى في الأداء اللغوي.

ـ اختبار عناصر مهارات الطلاب.

ـ تفسير الأخطاء بغض النظر عن مصادرها لغويا واجتماعيا ونفسيا وعضويا[2].

ـ الوقوف على مكامن الضعف اللغوي عند المتعلمين وعلاجها.

ـ الوقوف على مدى تحقق الكفاءات اللغوية المنشودة لدى المتعلّمين.

ويحدد بعض اللغويين المعاصرين لهذا المنهج وظيفتين متكاملتين الأولى نظرية والأخرى عملية أو تطبيقية؛ أما النظرية فإنه يختبر نظرية علم اللغة النفسي في تأثير النقل من اللغة الأمّ فيثبت صحّتها أو خطأها[3]، أما الجانب العملي فيتعلق بتحديد وتخطيط عملية العلاج لتجاوز الأخطاء[4].

المطلب الخامس: أهمية منهج تحليل الأخطاء:

لا شك أنّ لمنهج تحليل الأخطاء أهمية بالغة ومزيّة كبيرة، وهذا انطلاقا من منهجيته العلمية القائمة على التدرّج والموضوعية إضافة إلى ثمرته الجليلة ألا وهي القضاء على الأخطاء اللغوية التي يعاني منها المتعلّمون أو الحدّ منها قدر المستطاع، فالباحث عندما يقف على الأخطاء اللغوية وشيوعها ويردّها إلى مصادرها وأسبابها مكتشفا الصعوبات والعوائق التي تواجه المتعلّمين يضع بعد ذلك الحل والعلاج المناسب وهذا ما جاء على لسان أحد الباحثين حيث قال متحدثا عن أهمية هذا المنهج:" يساعد معلّم اللغة على اختيار النظام الذي يزوّد التلاميذ فيه بالمفردات اللغوية، كما يمكّنه

[1] محمد إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، ص 146.

[2] ينظر: أمينة شيبوب فلاح، نظرية تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التعبير الشفهي، السنة أولى متوسط أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات، الموسم 2016، 2017م، ص 32.

[3] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 57.

[4] ينظر: عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص 48.

من الإفادة من معرفة درجات شيوع الأخطاء في تحديد نوعية الأخطاء التي يمكن أن يعالجها معالجة جدّية، فيوليها أولوية خاصة، ويختار طبقا لها التدابير اللازمة للتعلّم، والتي يمكن أن تعينه في عملية التدريس إعانة بالغة[1]".

ومن أبرز وجوه أهميته أيضا الاستفادة منه في وضع البرامج والمناهج التعليمية والمقررات والكتب المدرسية والاعتماد عليه في اختيار المحتوى، وهذا من خلال حصر الأبواب التي يظهر فيها ضعف المتعلمين جليا ثم تعديلها إما بحذفها أو تبسيطها أكثر أو بإرجائها إلى مرحلة تعليمية أعلى، وعلى مستوى المعلّم فإنّه يستفيد منه في تغيير طريقة تدريسه بين الحين والآخر وهذا حسب ملاءمتها للمتعلّمين[2]، ويمكن أن نلخّص فوائده في ما يلي:

ـ تزويد الباحث بأدلة عن كيفية تعلّم اللغة واكتسابها والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلّم في ذلك.

ـ يساعد في تصميم المواد المناسبة للناطقين بكل اللغات في ضوء نتائجه.

ـ يساعد في وضع المناهج للدارسين من حيث تحديد الأهداف واختيار المحتوى أو طرق التدريس وأساليب التقويم.

ـ يمهّد لدراسات أخرى مستقبلية نتعرف من خلالها على أسباب ضعف الدارسين في برامج تعلّم اللغة الثانية واقتراح أساليب العلاج[3].

ـ الاستفادة من نتائجه في خدمة التخطيط اللغوي لتعليم اللغة العربية سواء للناطقين بغيرها أو بغيرها.

ـ الوقوف على المستوى اللغوي عند المتعلّمين ومتابعته باستمرار[4].

---

[1] عارف كرخي أبو خضيري، تعليم اللغة العربية لغير العرب، ص 49 ـ 50.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 60 ـ 63.

[3] ينظر: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية(مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص 307 ـ 308.

[4] ينظر: محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ص 160.

ـ تحليل اللغة وتبيان خصائصها وجوانب القصور فيها.

ـ التعرف على ما ينبغي إدراجه أو حذفه من المقررات التكوينية واللغوية، وبناء المناهج وفق نتائجه المقدّمة لعلاج النقائص.

ـ يساعد على التخطيط والترتيب في المقررات؛ التخطيط أي ما يُدرج وما يُحذف، والترتيب يتمثل في إمكانية تقديم مقرّر أو تأخيره في مرحلة تعليمية لاعتبارات معيّنة[1].

ـ انطلاقا منه يغيّر المدرّس طريقته أو يقوم بتطويعها وتعديلها.

ـ يُسهم في معرفة طبيعة الخصائص الكلية المشتركة في تعليم اللغة الأجنبية، والكشف عن الكثير من الكلّيات اللغوية[2].

المطلب السادس: نقد تحليل الأخطاء:

لم يسلم هذا المنهج كغيره من بعض الانتقادات التي وُجّهت له، وأهمها:

ـ إن تركيز هذا المنهج على أخطاء الدارسين قد يؤدي بنا إلى إهمال التراكيب الصحيحة التي تنتج منهم، وربّما أصبح المدرّس ذا نظرة سلبية عن المتعلّمين لكثرة أخطائهم وهذا ما يؤدي إلى تدهور العلاقة بين الطرفين وشعور المتعلّم بالنقص، لذلك فمن الواجب إنصاف المتعلمين وتعزيزهم إيجابيا على التراكيب الصحيحة التي تنتج منهم، بل حتى في التعامل مع الأخطاء يجب عدم تعنيف الطلاب وتقريعهم، بل يُنظر للخطأ على أنه أمر طبيعيّ وهو يعكس مرحلة من مراحل التعلّم لدى الطلاب وهذا ما تنصّ عليه البيداغوجيات الحديثة[3].

ـ المحلّل في منهج تحليل الأخطاء لا شك أنّه يُفرط في التركيز على ما ينتجه المتعلّم فقط أو كما سمّيناها الأخطاء الإنتاجية، وهذا بدوره يجعله يغضّ الطرف عن الأخطاء الاستقبالية وهي الناتجة عن عدم الفهم عند المتعلّم لما يقدّمه المعلّم، لذلك فمن المطلوب الانتباه أيضا إلى فهم المتعلّم لما يُلقى له،

[1] ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 165.

[2] ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 58.

[3] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة وتعلّمها، ص 206.

كما ينبغي عدم نسيان المهارات اللغوية الأخرى(الاستماع، القراءة، الحديث) فهي متكاملة ولا يمكن الفصل بينها[1].

ـ من الأساليب التي عجز عنها منهج تحليل الأخطاء وجود حلّ أو تفسير لظاهرة التحاشي[2]، وذلك أن كثيرا من الدارسين يتجنبون استخدام ألفاظ معينة أو صيغ أو تراكيب لعجزهم عنها فيحاولون بهذه الطريقة سدّ هذا الضعف، ومن هنا لا يتفطن المعلّم لأخطائهم في ما تحاشوه ويظن أنهم لا مشكلة لديهم، فعدم وجود الخطأ لا يعني بالضرورة أنّ المتعلّم لا تصدر منه مطلقا، بل قد يعاني من أخطاء كثيرة لكنه يتحاشاها، وقد وجدت "شاختر" أنّ التوصل إلى نتائج حول أخطاء بعض متعلّمي الانجليزية في جملة الصلة قد يكون مضلّلا، لأن اليابانيين يتحاشون استخدام هذه التراكيب ومن ثّمّ لا يظهر لديهم كمّ الأخطاء الذي يظهر لدى متحدثي الفارسية[3]، وهذا ما أكده كل من نايف خرما وعلي حجاج اللذين نبها على محظور يحذر منه المحلل وهو استراتيجية يستخدمها الطالب لا تعيننا على معرفة أخطائه ألا وهي تجنب ما لا يعرفه لأنه غالبا ما يلجأ إلى ترك استعمال كلمة أو جملة أو صيغة الفعل التي يشعر بأنه غير متأكد منها ولذلك تبدو كتابته سليمة بينما هي في الواقع عكس ذلك[4].

رغم هذا يبقى منهج تحليل الأخطاء مناسبا لحد بعيد في اكتشاف أخطاء المتعلّمين وقد أثبت نجاعته ميدانيا وقد مكّن من تجاوز عديد المشاكل اللغوية التي تعترض الدارسين، كما لا نهمل هذه الملاحظات المقدّمة له، ويبقى أخيرا أنّ المعلّم هو الطرف الأهمّ في تحليل الأخطاء وعليه الاستفادة من إيجابيات هذا المنهج ومحاولة تجاوز سلبياته.

[1] ينظر: دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 206.

[2] اجتناب الدارس استخدام صوت أو لفظ أو تركيب ما في اللغة الهدف بسبب عجزه عنه.

[3] ينظر: دوجلاس براون، المرجع نفسه، ص 206.

[4] ينظر: نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 103.

ملخص الفصل :

يُعدّ الاتجاه التقابلي خطوة أولى لمنهج تحليل الأخطاء، وقد حصر هذا الاتجاه أسباب الأخطاء التي يقع فيها متعلّم اللغة الثانية في الفرق بين نظام هذه اللغة ولغته الأصلية، لذلك قام أصحابه بفحص نظام اللغات وأوجه التشابه والاختلاف بينها تسهيلا للتعلم، وسرعان ما ظهر قصور هذا المنهج في التنبؤ بالصعوبات التي سيصادفها متعلّم اللغة، فظهر على إثره منهج تحليل الأخطاء الذي يقوم فيه المختصون باستخراج الأخطاء المختلفة التي يقع فيها متعلّم اللغة ثم تصنيفها إلى مستويات معيّنة ووصفها من خلال بيان أوجه انحرافها عن القاعدة، ثم تفسيرها وذلك باستنتاج أسبابها، واقتراح الحلول على ضوء هذه الأسباب، ولكلا المنهجين أهمية بالغة تتمثل في تسهيل تعلّم اللغة والحدّ من الأخطاء التي يعاني منها المتعلمون.

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تمهيد

أولا: تحديد مجتمع الدراسة والعيّنة.

ثانيا: منهج الدراسة وأدوات الدراسة.

ثالثا: خطوات الدراسة.

رابعا: تحديد الأخطاء وإحصاؤها.

خامسا: تحليل نتائج الدراسة.

تمهيد:

تتميما للجانب النظري وتجسيدا له يأتي هذا الفصل التطبيقي للوقوف على هذه المشكلة التربوية التعليمية الحقيقية والمتمثلة في شيوع الأخطاء في الإنتاج المكتوب لدى المتعلّمين، وكما هو ظاهر من العنوان فإنّ هذه الدراسة تتعلّق بمستويين من الأخطاء اللغوية ألا وهما الأخطاء النحوية والبلاغية، كما يُعلم أنّ الفئة المستهدفة هي متعلّمي المرحلة الثانوية.

وقد سارت هذه الدراسة التطبيقية على خطى منهج تحليل الأخطاء كما تحدّثنا عنه في الجانب النظري؛ وهذا من خلال استخراج الأخطاء النحوية والبلاغية من تعابير التلاميذ الكتابية ثم مناقشتها وتحليلها وذلك ببيان أوجه انحرافها عن القواعد، وأسباب وقوعها وأخيرا اقتراح سبل العلاج المناسبة والكفيلة بالحد أو التقليل منها.

وقبل هذا لابدّ من الكلام على بعض الإجراءات المنهجية التي تتعلق بهذه الدراسة التطبيقية.

أولا: تحديد مجتمع الدراسة والعينة:

أ. مجتمع الدراسة:

يُعرّف مجتمع الدراسة بأنه: "مجموعة عناصر لها خاصية أو عدة خصائص مشتركة تميّزها عن غيرها من العناصر الأخرى، والتي يجري عليها البحث أو التقصّي[1]".

وانطلاقا من هذا فقد تمّ اختيار ثانويتين من دائرة الطيبات، الأولى **ثانوية ابن رشيق القيرواني** ببلدية الطيبات، **وثانوية الشهيد عبيد أحمد** ببلدية بن ناصر.

وقد تم اختيار هذين الثانويتين دون غيرهما باعتبارهما الأعرق في المنطقة، وهما من بلديتين مختلفتين، ويحتويان على أغلب الشعب، وتتوفر فيهما كل الشروط الملائمة، كما أنهما قريبتان من مقرّ

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، دط، 2004، ص 298.

سكني ممّا سهّل عليّ جمع المعلومات، منهما إضافة إلى كوني أستاذا في إحداهما (ثانوية عبيد أحمد) ولديّ معلومات كافية حولها.

1- ثانوية ابن رشيق القيرواني:

ثانوية تقع في بلدية الطيبات دائرة الطيبات، دخلت حيّز الخدمة سنة 1988م ضمت هذا الموسم (2018 ـ 2019 م) 23 فرجا تربويا موزعين كما يلي:

السنوات	الأولى ثانوي		الثانية ثانوي						الثالثة ثانوي					
الشعب	ج م ع تك	ج م آ	رض	تق	تس	ع تج	آف	لغ	رض	تق هـ مك	تس	ع تج	آف	لغ
عدد الأفواج	06	01	01	01	01	03	01	01	01	01	01	03	01	01

جدول 02: عدد الأفواج التربوية لثانوي ابن رشيق القيرواني

أما بالنسبة لهياكل المؤسسة فهي كالآتي:

الهيكل	حجرة دراسية	مخبر إعلام آلي	مخابر علوم وفيزياء	مكتبة	مطعم	جناح إداري	وحدة الكشف والمتابعة الصحية	ملعب
العدد	20	01	06	01	01	01	01	01

جدول 03: هياكل ثانوية ابن رشيق القيرواني

العنصر البشري: (الأساتذة والتلاميذ)

عدد التلاميذ	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي	المجموع
	199	199	191	589
عدد الأساتذة	50			
أساتذة اللغة العربية	05			

جدول 04: تعداد أساتذة اللغة العربية و تلاميذ ثانوية ابن رشيق القيرواني.

2- ثانوية الشهيد عبيد أحمد:

تقع في بلدية بن ناصر دائرة الطيبات، فتحت أبوابها سنة 2010 م، ضمّت لموسم(2019/2018م) 20 فوجا تربويا موزعين كما يلي:

السنوات	الأولى ثانوي		الثانية ثانوي				الثالثة ثانوي			
الشُّعب	ج ع ع تك	ج م آ	تس	تق	ع تج	آ ف	تس	تق	ع تج	آف
عدد الأفواج	06	02	01	01	03	01	01	01	03	01

جدول 05: الأفواج التربوية لثانوية الشهيد عبيد أحمد

كما تحتوي الثانوي على هياكل نلخصها في الجدول الآتي:

الهيكل	حجـــــــرة دراسة	مخـابر علـوم، فيزياء	مدرج	مكتبة	مخابر إعلام آلي	مطعم
العدد	20	04	01	01	02	01

جدول 06: هياكل ثانوية الشهيد عبيد أحمد

العنصر البشري: (الأساتذة والتلاميذ)

عدد التلاميذ	الأولى ثانوي	الثانية ثانوي	الثالثة ثانوي	المجموع
	208	165	134	507
عدد الأساتذة	43			
أســاتذة اللغــة العربية	05			

جدول 07: تعداد أساتذة اللغة العربية وتلاميذ ثانوية الشهيد عبيد أحمد

ب. عيّنة الدراسة:

تُعرّف العيّنة على أنها:" مجموعة فرعية من عناصر مجتمع بحث معيّن[1] " وانطلاقا من هذا فقد تمّ اختيار المستويين (الأولى والثانية ثانوي) للدارسة، وهذا لعدة اعتبارات أهمها:

ـ أن السنتين الأولى والثانية قاعدة للبكالوريا، وكثير من المعارف في البكالوريا ينبني عليهما.

[1] موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص 298.

ـ أن نشاط التعبير الكتابي مغيّب ومهمّش في سنوات البكالوريا من طرف الأساتذة، وأغلبهم لا يقدّمونه بحجّة أنه من الأنشطة الثانوية ويأخذ وقتا معتبرا من البرنامج من حيث التقديم والتصحيح، لذلك هم يقتصرون على الأنشطة الأكثر أهمّية نظرا لطول البرنامج وضيق الوقت.

ـ أنّ الاختبارات الفصلية لتلاميذ البكالوريا لا تحوي وضعية إدماجية كما هو الشأن في السنتين الأولى والثانية، لهذا لم أتمكّن من جمع عيّنات للتعابير الكتابية من سنوات البكالوريا.

ـ أن تلاميذ البكالوريا لا يهتمون بالتعابير الكتابية وهذا لأنها لا تُطلب منهم في شهادة البكالوريا فيزهدون فيها ولا سيّما العلميون الذين يهتمون بالمواد الأساسية على حساب المواد الأخرى.

كما تجدر الإشارة إلى أن الإنتاج المكتوب الذي سيتم تحليل أخطائه عند تلاميذ السنتين الأولى والثانية جمع بين أوراق نشاط التعبير الكتابي، إضافة إلى أوراق الاختبارات الفصلية لأنها تحوي وضعية إدماجية يُطلب فيها من المتعلّم التعبير حول موضوع ما مع توظيف بعض الموارد النحوية والبلاغية التي تعلّمها في الفصل.

عيّنة ثانوية ابن رشيق القيرواني:

وبلغة الأرقام فإنه في ثانوية ابن رشيق القيرواني لدينا في السنة الأولى 07 أقسام، 06 منهم جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وقسم 01 جذع مشترك آداب، فقد تمّ اختيار من 06 أقسام 12 ورقة ، ومن القسم المتبقي 08 أوراق بصفة عشوائية، فتحصلنا على 80 ورقة، أما في السنة الثانية فإن الثانوية تضمّ 08 أقسام: منهم 03 شعبة علوم تجريبية و01 شعبة رياضيات و01 شعبة تقني رياضي و01 شعبة تسيير واقتصاد، و01 شعبة آداب وفلسفة، و01 شعبة لغات أجنبية، والأمر نفسه؛ فقد تم اختيار 10 أوراق من كل قسم عشوائيا، فتحصّلنا على 80 ورقة، وكان مجموع الأوراق بين السنتين 160 ورقة، والجدول الآتي يلخص هذه الإحصائيات.

السنة الأولى:

الفوج	1ج م ع تـــك 01	1 ج م ع تـــك 02	01 ج م ع تك 03	01 ج م ع تك 04	01 ج م ع تك 05	01 ج م ع تك 06	01 ج م آداب
العيّنـــــة المأخوذة	12	12	12	12	12	08	12
المجموع	80						

جدول 08: حجم عيّنة ثانوية ابن رشيق القيرواني للسنة الأولى ثانوي

النسبة المئوية لعينة السنة الأولى:

العدد الإجمالي للسنة الأولى	العيّنة المأخوذة	نسبة العيّنة
199	80	%40.20

جدول 09: النسبة المئوية للعينة المأخوذة من ثانوية ابن رشيق للسنة الأولى ثانوي

السنة الثانية:

الفوج	02 ع ت 01	02 ع ت 02	02 ع ت 03	02 رياضيات	02تقني رياضي	02تسيير واقتصاد	02آداب وفلسفة	02لغات أجنبية
العيّنـــــة المأخوذة	10	10	10	10	10	10	10	10
المجموع	80							

جدول 10: حجم العيّنة المأخوذة من ثانوية ابن رشيق للسنة الثانية ثانوي

النسبة المئوية لعيّنة السنة الثانية:

العدد الإجمالي للسنة الثانية	العيّنة المأخوذة	النسبة المئوية للعيّنة
199	80	%40.20

جدول 11: النسبة المئوية لعيّنة السنة الثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق

مجموع عيّنة السنتين(الأولى والثانية):

عيّنة السنة الأولى ثانوي	عيّنة السنة الثانية ثانوي	المجموع
80	80	160

جدول 12: مجموع عيّنة السنتين الأولى والثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق

عيّنة ثانوية الشهيد عبيد أحمد:

تضم هذه الثانوية في السنة الأولى 08 أقسام: 06 منها جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، و02 جذع مشترك آداب، أما في السنة الثانية ثانوي فقد ضمّت 06 أقسام: منها 03 شعبة علوم تجريبية، و01 شعبة تقني رياضي، و01 شعبة تسيير واقتصاد، و01 شعبة آداب فلسفة، فمن السنة الأولى أخذنا 10 أوراق من كل قسم، ومن السنة الثانية أخذنا 13 ورقة من 5 أقسام، و15 من القسم المتبقي فحصلنا على 80 ورقة من السنتين بمجموع 160 ورقة، كما هو موضح في الجدول أدناه.

السنة الأولى:

الفوج	01 ج م ع تك 01	01 ج م ع تك 02	01 ج م ع تك 03	01 ج م ع تك 04	01 ج م ع تك 05	01 ج م ع تك 06	01 ج م آداب 01	01 ج م آداب 02
العيّنة المأخوذة	10	10	10	10	10	10	10	10
المجموع	80							

جدول 13: حجم العيّنة المأخوذة من السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

النسبة المئوية لعيّنة السنة الأولى:

العدد الإجمالي للسنة الأولى	عيّنة السنة الأولى	نسبة العيّنة المئوية
208	80	38.46

جدول 14: النسبة المئوية لعيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

السنة الثانية:

الفوج	02 ع ت 01	02 ع تج 02	02 ع تج 03	02 تقنـــــي رياضي	02تسيير واقتصاد	02 آداب وفلسفة
العيّنـــــة المأخوذة	13	13	15	13	13	13
المجموع	80					

جدول 15: حجم العيّنة المأخوذة من السنة الثانية ثانوي لثانوية عبيد أحمد

النسبة المئوية لعيّنة السنة الثانية:

العدد الإجمالي للسنة الثانية	عيّنة السنة الثانية	نسبة العيّنة المئوية
165	80	%48.48

جدول 16: النسبة المئوية لعيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد

مجموعة عيّنة السنتين(الأولى والثانية):

عيّنة السنة الأولى	عيّنة السنة الثانية	المجموع
80	80	160

جدول 17: مجموع عيّنة السنتين الأولى والثانية ثانوي لثانوية عبيد أحمد

المجال الزماني:

يُقصد به الفترة الزمنية التي تعلّقت بها الدراسة أو أُخذت فيها العيّنة، أما لهذه الدراسة فقد كانت خاصة بالموسم الدراسي(2019/2018م)، وخصوصا الفصلين الأول والثاني منه؛ من سبتمبر 2018 إلى ماي 2019م[1].

ثانيا. المنهج وأدوات الدراسة:

المنهج: يُعرّف المنهج في البحث العلمي على أنه "مجموعة من المبادىء العامة والطرق الفعلية التي يستعين بها الباحث في حل مشكلات بحثه المستهدف بذلك الكشف عن جوهر الحقيقة[2]".

وكما أسلفت القول فإن المنهج المتّبع في هذه الدراسة هو "منهج تحليل الأخطاء" القائم على الخطوات التي تكلّمنا عنها في الجانب النظري؛ بداية من جمع المادّة المتمثلة والمتمثّلة في أخذ التعابير الكتابية وأوراق الامتحان من عند متعلمي العيّنة المأخوذة من مجتمع الدراسة الكلّي، وبعد ذلك عكفت على تصحيحها مستخرجا أخطاءها النحوية والبلاغية.

بعد استخراج الأخطاء النحوية قمت بإحصائها إجمالا ثم تصنيفها ضمن أنواع معيّنة منها المرفوعات والمنصوبات والمجرورات وأخطاء الأفعال وأخطاء أخرى، ثم أحصيت عدد الأخطاء في كل فرع ممثّلا كل هذا بالنسب المئوية، وأتبعت هذا التمثيل بقراءة وتحليل ثم مقارنة بين السنتين في كلتا الثانويتين ثم بين الثانويتين ثم عرض لبعض أنواع الأخطاء في فئاتها المحددة وبيان وجه الانحراف عن القاعدة أو ما يسمّى بشرح الخطأ، ثم تصويب هذه الأخطاء.

[1] لم أختر موسم (2020/2019) نظرا للظروف الصحية الصعبة والأثر البارز الذي تركته على التعليم، كما أن المحسنات البديعية لدى السنة الأولى ثانوي واقعة في نهاية البرنامج فلن يتمكّن الأساتذة من تدريسها لهذه السنة نظرا للانقطاع المفاجىء.

[2] يُنظر: حميدة بوعروة، مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية للمرحلة الثانوية، (مستوى ثالثة ثانوي عيّنة)، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الأدب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص: تعليمية اللغة العربية، الموسم الجامعي: 2019/2018م، ص 200.

والأمر نفسه مع الأخطاء البلاغية؛ فقد تمّ تصنيفها إلى علومها الثلاثة وهي المعاني والبيان والبديع، ثم التفصيل في ذلك، هل وقع الخطأ في علوم البيان في الاستعارة أو التشبيه أو الكناية أو المجاز، وكذلك مع المحسنات البديعية هل تعلّق الخطأ بالطباق أو المقابلة أو الجناس أو السّجع، وكذلك مع علم المعاني وقد ركّزت فيه على الأساليب الإنشائية والخبرية باعتباره موضوعا يُدرّس لكافة الشعب في التعليم الثانوي، ثم أحصيت وتُرجمت بالنسب المئوية وقمنا بتمثيلها بيانيا، وأردفنا ذلك بمناقشة وتحليل ومقارنة.

ثم يأتي الكلام عن الأسباب الكامنة وراء وقوع المتعلمين في هذه الأخطاء، وعلى ضوء هذه الأسباب تم اقتراح الحلول للحد أو التقليل منها.

أدوات الدراسة:

الاستبانة:

تعرّف الاستبانة على أنها: " عبارة عن مجموعة أسئلة تدور حول موضوع معيّن تُقدّم لعيّنة من الأفراد للإجابة عنها وتُعدّ هذه الأسئلة في شكل متسلسل وواضح وبسيط لا يحتاج إلى شرح إضافي[1]".

وقد كانت الاستبانة المعدّة لهذا البحث من نوع الاستبانة المفتوحة المغلقة وشملت محورين:

المحور الأول: عبارة عن أسئلة خاصة بالبيانات الشخصية للأساتذة (الجنس والفئة العمرية ...)

المحور الثاني: الأسئلة الخاصة بموضوع البحث.

[1] أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006، ص 121.

صدق المحكّمين:

صُـمّمت هـذه الاسـتبانة بمسـاعدة الأسـتاذة المشـرفة وبنـاء علـى معطيـات الموضـوع، وقـد قـام بتحكيمها بعض الأساتذة، كما هو موضّح في الجدول الآتي:

المحكّم	التخصص	الرتبة	الملاحظة
سراية عبد الهادي	علم النفس التربوي	أستاذ محاضر(أ)	موافق مع تعديلات
قوراح محمد	علوم التربية	أستاذ تعليم عالي	موافق مع تعديلات
بحه فتحي	دراسات لغوية	أستاذ محاضر (أ)	موافق مع تعديلات

جدول 18: معلومات الأساتذة المحكّمين للاستبانة.

تم وضع الاستبانة في صورتها النهائية حيث تكوّنت من 25 سؤالا:

أسئلة المحور الأول: (البيانات الشخصية): 1،2،3،4.

أسئلة المحور الثاني: (أسئلة حول الموضوع): من 05 إلى 25.

تم توزيع الاستبانة على أساتذة اللغة العربية وآدابها في الثانويتين (ابن رشيق القيرواني، عبيد أحمد) والبالغ عددهم 10 أساتذة (05 في كل ثانوية).

تحليل نتائج الاستبانة:

المحور الأول: البيانات الشخصية:

1. الجنس.

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
ذكر	09	%90
أنثى	01	%10
المجموع	10	%100

قراءة وتعليق:

يبين الجدول سيطرة جنس الذكور على الإناث في الثانويتين، وهذا خلاف المشاهد اليوم في بعض المناطق الأخرى، وعموما في منطقة الجنوب مازال هناك بعض التحفظ حول عمل المرأة، وأكثر ما نجدها في المرحلة الابتدائية، كما أن أكثر هؤلاء الأساتذة لديهم تعيينات نهائية بحكم قدمتهم نوعاما.

2.الفئة العمرية:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
22 ـ 31 سنة	05	%50
32 ـ 41 سنة	03	%30
أكبر من 42 سنة.	02	%20

قراءة وتعليق:

يُلاحظ أن نصف الأساتذة تتراوح أعمارهم ما بين (22 ـ 31 سنة)، وثلاثة أساتذة ما بين (32 ـ 41 سنة)، وأستاذين أكبر من 42 سنة، وهذا يعني أن الخبرات تختلف؛ فكلما تقدّم الأستاذ عاما في المهنة كانت خبرته أكبر ،كما أن عامل السنّ له دور كبير في العطاء والنشاط، إضافة إلى أن التعامل مع التلاميذ وفهم شخصياتهم وأذواقهم يكون قريبا من الأستاذ الحديث نوعا ما لأنه يعرف خصائص العصر ومتغيراته.

3.الصفة:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
مستخلف	01	%10
متربّص	00	%0
مرسّم	09	%90

قراءة وتعليق:

يتّضح من خلال الجدول أنّ جلّ الأساتذة بصفة مرسّم، وهذا لأن كل واحد منهم قد قضى ـ على الأقل ـ 03 سنوات في المهنة، وهذا المعيار يدلّ على أن الأستاذ صاحب كفاءة أهلّته لاجتياز هذا الاختبار، أما المستخلف فقد يكون حديث عهد بالتخرج، ولا شك أن خبرته في الميدان مازالت قليلة.

4. نوعية التكوين العلمي والتربوي:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
خريج الجامعة	08	%80
خريج المدرسة العليا للأساتذة	02	%20
خريج المعهد التكنولوجي	00	%00

قراءة وتعليق:

يلاحظ من خلال الجدول أن أغلب الأساتذة هم خريجو الجامعة، في حين أن اثنين منهم تلقّوا تكوينهم بالمدرسة العليا للأساتذة، في حين لا يوجد بينهم من درس في المعهد التكنولوجي، وهذا العامل كذلك له تأثير كبير في موضوع البحث، لأن كفاءة الأستاذ تكتسي دورا بارزا في العملية التعليمية التعلّمية، ولا شك أن أرقى تكوين هو تكوين المدرسة العليا، ورغم أهمية هذا التكوين لكنه لا يغني عن الخبرة في الميدان، فنجد بعض الأساتذة ربما تلقوا تكوينا جيدا لكن لم يجد استثماره في العملية التعليمية مع تلاميذه، ومنه فإن طريقة التدريس تُكتسب بفعل الخبرة والدربة والممارسة.

المحور الثاني: أسئلة الموضوع:

وهذا المحور بدوره ينقسم إلى ثلاثة محاور فرعية:

❖ **محور المقاربة والطريقة المتّبعة:**

5. هل تجد صعوبة في التدريس بالمقاربة بالكفاءات؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%30
لا	00	%00
نوعا ما	07	%70

قراءة وتعليق:

المقاربة بالكفاءات هي مقاربة حديثة في التعليم تجعل من المتعلّم هو الطرف الفاعل والأهم في العملية التعليمية، وهي طريقة أثبتت نجاعتها، لكن تطبيقها فيه بعض الصعوبة إذ تتطلب واقعا ملائما، وعموما حسب الجدول يتبيّن بأن أغلب الأساتذة يحاولون تطبيق هذه المقاربة قدر المستطاع رغم صعوبة ذلك وبما تيسّر لهم، في حين أنّ بعضهم قد صرّح بصعوبة اعتماد هذه المقاربة نظرا لقلة الإمكانيات، فهذه المقاربة تتطلب تكاثف الجهود من جميع أطراف العملية التعليمية التعلّمية، ولا شك أن المقاربة المنتهجة كلما كانت ملائمة لميول المتعلمين وتنمّي الدافعية نحو التعلّم ويشعر المتعلّم فيها بالإيجابية وبناء الدرس فهي أحسن أثرا.

6. ما الطريقة التي تعتمد عليها في تدريس أنشطة المادة؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
التلقين والإلقاء	04	%40
حل المشكلات/ المشروع	03	%30
المزاوجة بينهما	03	%30

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول يتبيّن بأن الأساتذة متفاوتون في طريقة تقديم الدروس، فهناك من ينتهج الطريقة التقليدية وهي الإلقاء والتلقين بحيث يكون الأستاذ هو العنصر الفعّال في العملية التعليمية، والتلميذ مجرد مستمع مستقبل ولا شك أن هذه الطريقة تنافي المقاربات الحديثة، في حين أن هناك بعضا منهم يجتهد ويحاول في تطبيق بعض الطرائق الحديثة التي من شأنها التشويق أكثر وزرع الدافعية وتحسين دور المتعلّم ومنها طريقة حل المشكلات الي تسترعي انتباه المتعلم وإعمال ذهنه وتسخير معارفه للوصول للكفاءة المنشودة، ومنها طريقة المشروع التي تعزز التعليم التعاوني والعمل الجماعي، والبعض منهم يحاول الدمج أو المزاوجة بين الطريقيتين حسب الموقف التعليمي واستعدادت المتعلمين.

7. في تقديم الدروس هل تعتمد على:

الاختيارات	التكرار	النسبة
السبورة	02	%20
الإملاء	00	%00
الاثنين معا	08	%80

قراءة وتعليق:

أغلب الأساتذة من خلال إجاباتهم يستعملون السبورة أحيانا والإملاء أحيانا أخرى، وهذا أدعى للتشويق والتجديد ودفع الملل المتولّد عن اتباع طريقة واحدة، لكن على أن لا يُكثر الأستاذ من الإملاء لأنه يولّد الأخطاء المختلفة في الكتابة، وربما في التلاميذ من هو ضعيف السمع فيخطىء، كما أن استخدام السبورة ينظم الأفكار لا سيما إذا كانت مستخدمة بطريقة بيداغوجية منظّمة، وأحكام الدّرس ترسخ عند استخدامها لأن المتعلم يستخدم حاسّتين حينئذ(السمع، البصر).

❖ **محور التعبير الكتابي:**

8. هل تقدّم نشاط التعبير الكتابي؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%50
لا	00	%00
أحيانا	05	%50

قراءة وتعليق:

يظهر أن نصف الأساتذة يقدّمون نشاط التعبير الكتابي بصفة منظمة كما هو مقرّر في التوزيع السنوي الخاص بالسنتين الأولى والثانية حسب الشّعب، فتخصص حصة لتقديم الموضوع وأخرى للتحرير والأخرى للتصحيح، ولا شك أن نشاط التعبير من أهم الأنشطة لأنه فرصة لأن يطرح التلميذ أفكاره المختلفة، وكذا توظيف مختلف الموارد النحوية والبلاغية التي تعلّمها في الوحدة التعليمية، كما يُطوّر من خلاله مهارة لغوية مهمة وهي الكتابة على جميع المستويات اللغوية نحوا وصرفا وتركيبا وأسلوبا...، ومع الأسف فإن هناك بعض الأساتذة يزهدون في تقديم هذا النشاط بحجة عدم توفّر الوقت وغيرها من الأعذار، وهذا ما يؤثر سلبا على مستوى المتعلّمين، ويُعرقل تطوير مهارة الكتابة لديهم.

9. هل الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي كاف لمتعلّمي هذا الطور؟

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	00	%00
نوعا ما	04	%40

قراءة وتعليق:

أكثر من نصف الأساتذة يرون بأن نشاط التعبير الكتابي قد نال حقه من الحجم الساعي من التدرجات السنوية الخاصة بمادة اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي، علما أنه في السنة الأولى ثانوي بمعدّل كل وحدتين نجد تعبيرا، وفي البرنامج 12 وحدة، أي معدل 06 تعابير كتابية على مدار الموسم، وحصة التعبير الكتابي مقسّمة إلى ثلاث حصص الأولى لتقديم الموضوع ومناقشته، والثانية لتحريره من طرف المتعلّمين، والأخيرة لتصحيحه، والأمر نفسه لدى السنة الثانية ثانوي، في حين يرى البعض الآخر من الأساتذة أن حجمه الساعي ليس كافيا خاصة عند السنة الثانية ثانوي شعب علمية بحيث الحجم الساعي للمادة ككل أسبوعيا هو ثلاث ساعات فلا يكفي الوقت لتقديم كامل مواضيع التعبير الكتابي، لذلك يختارون بعضها فقط، ومنهم من يقلّص هذه الثلاث ساعات إلى ساعتين ويغتنم حصة التحرير بإجرائها في المنزل ولدسنا سؤال قادم حول هذه الجزئية.

10. هل يُسهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%50
لا	00	%00
قليلا	05	%50

قراءة وتعليق:

انقسمت الإجابات بالتساوي في هذا السؤال؛ فرأى النصف بأن التلاميذ يسهمون في تسيير نشاط التعبير ولا يكتفي الأستاذ بنفسه، أما الآخرون فقالوا بأن مساهمة المتعلمين قليلة في تنشيط التعبير الكتابي، وفي الحقيقة كل أستاذ يتكلم عن تجربته الخاصة، فإذا كان الأستاذ يستخدم في المقاربة بالكفاءات ويتبعها في تدريسه فحتما سيقوم بإشراك المتعلمين في تسيير الحصة، وتمر بالنقاش والأخذ والرد تفاعليا، وهذه هي الطريقة الأنسب، أما من تعوزه كيفية إثارة المتعلمين وإشراكهم فسيجد

المتعلم عنصرا سلبيا يكتفي بالاستماع فقط، ففي حصة التصحيح مثلا على الأستاذ أن يسعى بأن يكتشف المتعلّم خطأه بنفسه أو طريقة تصحيح المتعلمين بعضهم لبعض فهذه أدعى للرسوخ، وتجنب الأخطاء.

11. هل مواضيع التعبير الكتابي مناسبة لميول التلاميذ ومرحلتهم العمرية ؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%20
لا	01	%10
قليلا	07	%70

قراءة وتعليق:

من شروط وضع المناهج التعليمية أن تكون موافقة لميول المتعلمين وأذواقهم ومراحلهم العمرية، وبخصوص مواضيع التعبير الكتابي لدى السنتين الأولى والثانية ثانوي فإن أغلب الأستاذة رأو بأنها تناسب قليلا المرحلة العمرية للمتعلمين وميولهم، ولا بأس أن نذكر بعض عناوين التعبير الكتابي لنقف على الأمر، فمن بعض العناوين لدى السنة أولى ثانوي (مزايا التسامح في بناء المجتمعات ورقيّها، الوقت وأهميته في حياة الفرد والمجتمع، مظاهر التجديد عند شعراء صدر الإسلام، أثر العمل في حياة الفرد والأمة، أسالي استثمار وسائل الاتصال والإعلام في الحصول على العلم والمعرفة[1])، ومن بعض عناوين التعبير الكتابي للسنة الثانية شعب أدبية نجد(تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين، مظاهر ثقافة الإنسان المعاصر، مظاهر التجديد في الشعر العباسي[2]...)، ومن مواضيع الشعب العلمية(الطيبة مع الأشرار ضرب من الغباوة، المتنبي وأبو تمام حكيمان أما الشاعر فالبحتري، ثلاثة

[1] التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، جويلية 2019، ص (05، 07، 11، 13، 15) على الترتيب.

[2] التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية وآدابها السنة الثانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، جويلية 2019، ص (07،10،12) على الترتيب.

مظاهر تميّز المستقبل القريب: ثورة التقنيات، المواصلات والطب[1])، ويبدو أن المواضيع أغلبها قريبة من أذواق المتعلمين وميولهم لأن جلّها مواضيع اجتماعية عصرية تتصل بواقعهم.

12. أين يحرّر التلاميذ نشاط التعبير الكتابي ؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
المنزل	06	%60
القسم	04	%40

قراءة وتعليق:

بعض الأساتذة يُجري حصة تحرير التعبير من طرف المتعلمين داخل القسم، وهذا هو الأصوب لأن التحرير في القسم من شأنه الكشف عن المستوى الحقيقي للمتعلّم وخاصة من ناحية الأخطاء، فلا تتاح له أي وسيلة في القسم ليأخذ منها، أما من يكلّفون المتعلم بالتحرير في المنزل فهم يرغبون في اغتنام هذه الساعة في نشاط آخر، لكن أغلب التلاميذ الذين يحررون في المنزل إجاباتهم غير موضوعية خاصة في نشاط التعبير لأن فيهم من يأخذ من الأنترنت، وفيهم من يكتب عن زميله وبالتالي لا يُمكن معرفة المستوى الحقيقي للمتعلّم فينبغي الانتباه لهذه النقطة المهمّة.

13. هل تُصحّح التعابير الكتابية بعناية ودقّة؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	00	%00
أحيانا	04	%40

[1] التدرجات السنوية، مادة اللغة العربية وآدابها السنة الثانية ثانوي شعب علمية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، جويلية 2019، ص (07،10،13) على الترتيب.

قراءة وتعليق:

يُظهر الجدول بأن أكثر من نصف الأساتذة يصححون التعبير الكتابي بعناية واهتمام وهذا مؤشر إيجابي كثيرا يدل على حرص المعلّم، والتصحيح له دور كبير في التخلّص من الأخطاء، حيث بواسطته يكتشف المتعلم أخطاءه ويتداركها، وحبذا لو يترك الأستاذ المتعلّم يصحح خطأه بنفسه فهذا أدعى لرسوخ الفكرة، أما عدم الاهتمام بتصحيح التعبير لا شك أنه يؤثر سلبا على المتعلّم بحيث يتمادى في أخطائه، وكلما طال الخطأ في ذهن المتعلم صعُب التخلص منه.

❖ **محور الأخطاء النحوية والبلاغية:**

14. هل الدروس المقرّرة في النحو والبلاغة موافقة للمرحلة العمرية للمتعلّم؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	05	%50
لا	00	%00
نوعا ما	05	%50

قراءة وتعليق:

يرى نصف الأساتذة بأن الدروس النحوية واليلاغية في المرحلة الثانوية مناسبة لأعمار المتعلمين من حيث مُستواها، في حين يرى النصف الآخر أنها حققت هذا المعيار بدرجة متوسطة، ولابد من ذكر بعض عناوين الدروس قبل الحكم عليها، فمن دروس النحو لدى السنة الأولى الثانوي شعبة آداب (رفع المضارع ونصبه وجزمه، المبتدأ والخبر وأنواعهما،كان وأخواتها، إن وأخواتها، الحال، لا النافية للجنس، المفعول به، المنادى، المفعول المطلق، التوكيد، المفعول لأجله، النعت، التمييز...[1]) ومن دروس البلاغة (التشبيه، المجاز اللغوي، الاستعارة، المجاز المرسل، الكناية، الأسلوب الخبري والإنشائي، أضرب الخبر، أنواع الجملة الإنشائية،الجناس، الطباق، المقابلة...[2])، أما الشعب العلمية فنجد في النحو (رفع المضارع ونصبه، بناء الفعل الماضي، بناء فعل الأمر، بناء الفعل المضارع، المفعول

[1] التدرجات السنوية لسنة أولى ثانوي، ص 05 إلى 11.

[2] نفسه، ص 5 ـ 16.

لأجله، التمييز، الحال، المفعول المطلق...[1])، وبالنسبة لدروس البلاغة فهي نفسها التي ذكرناها عند الشعبة الأدبية.

أما بخصوص السنة الثانية ثانوي شعب أدبية فنجد في دروس القواعد(التعجب، أفعال المدح والذم، الاختصاص، التحذير والإغراء، مواضع كسر وفتح همزة إنّ، الأحرف المشبهة بليس، الاستغاثة والندبة والترخيم...[2])، ومن دروس البلاغة (التشبيه الضمني والتمثيلي، بلاغة التشبيه، أغراض الخبر والإنشاء، الاقتباس والتضمين، أسلوب القصر...[3])، أما الشعب العلمية فمن دروس القواعد (الممنوع من الصرف، أفعال التعجب، الإغراء والتحذير، أسلوب المدح والذم، لا النافية للجنس...[4])، وأما دروس البلاغة فهي ليست مقرّرة عند الشعب العلمية.

وعموما فإن أغلب هذه الدروس خاصة النحوية ملائمة للمرحلة العمرية لتلاميذ الطور الثانوي لكونها ليست ذات صعوبة كبيرة، كما أنها مأخوذة من قبل في التعليم المتوسط والابتدائي فهي ليست بدعا لدى المتعلم، والأمر نفسه تقريبا مع الدروس البلاغية فهي مقتصرة على الصور البيانية والمحسنات البديعية والأساليب في علم المعاني تقريبا، سوى ما كان من إشارات أخرى فهي لتلاميذ الشعب الأدبية.

15. في حصص الروافد النحوية والبلاغية هل تحلّ مع المتعلّمين تطبيقات في نهاية الدرس؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	%90
لا	00	%00
أحيانا	01	%10

[1] التدرجات السنوية، أولى ثانوي، ص 18 ـ 26.

[2] التدرجات السنوية للسنة الثانية ثانوي شعب أدبية، ص 06 ـ 11.

[3] نفسه، ص 05 ـ 09.

[4] التدرجات السنوية للسنة الثانية ثانوي شعب علمية، ص 04 ـ 08.

قراءة وتعليق:

كل الأساتذة تقريبا أشاروا إلى أنهم يقومون بحلّ التطبيقات والتقويمات عند نهاية الدرس وهذا مؤشر إيجابي جدا، فالتقويم ذو مكانة كبيرة في الحدث التعليمي التعلّمي إذ هو مؤشر للتحقق من مدى وصول المتعلم إلى الكفاءة المنشودة من الدرس، ويعكس فهم المتعلم لما تعلّمه من عدمه، وينبغي الإكثار من التقويمات وتنويعها حسب ما سمح به الوقت طبعا، والمتعلم إذا تعوّد على التوظيفات النحوية والبلاغية والإتيان بأمثلة من صنعه سواء كانت شفوية أو مكتوبة فهذا دليل على تمكّنه من الدروس، وستقل أخطاؤه يوما بعد يوم، وقد يُسهم المعلّم في أخطاء المتعلّم إذا كان لا يُردف الدرس بتطبيقات متنوعة، لأن المعلومات يلزمها الانتقال من النظري إلى التطبيقي، ودون تطبيق لا يمكن التأكد من فهم المتعلمين للدرس.

16.هل تكتفي بتطبيقات الكتاب المدرسي؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	02	%20
لا	04	%40
أحيانا	04	%40

قراءة وتعليق:

يلاحظ أن 04 أساتذة من أصل 10 لا يكتفون بتطبيقات الكتاب المدرسي، وهذا مؤشر إيجابي كذلك، لأن تطبيقات الكتاب غالبا ما تكون غير وظيفية وليست كافية، كما أنها تحتوي على أخطاء أحيانا، لذلك لزاما على المعلّم أن لا يكون عبدا للكتاب المدرسي، بل عليه تنويع مصادر درسه، وتحضير تطبيقات وتقويمات مختلفة من شأنها تحقيق الكفاءة المنشودة، بينما نجد 04 آخرين أحيانا يكتفون بتطبيقات الكتاب، وأحيانا أخرى يضيفون عليها أو يقرّرون غيرها حسب الموقف والوقت، وصرّح أستاذان بأنهما يكتفيان بتطبيقات الكتاب المدرسي وهذا لا شك أنه تقصير، من هنا وجب إعادة النظر في الكتاب المدرسي من هذه الناحية.

17. هل تجد أثرا للروافد النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	01	%10
لا	00	%00
قليلا	09	%90

قراءة وتعليق:

هذا السؤال هو صميم موضوع البحث، يعني: هل يستطيع المتعلم توظيف ما طُلب منه بلاغيا ونحويا في وضعيات التعبير الكتابي؟، فقد أجاب جلّ الأساتذة ب(قليلا) يعني البعض من المتعلمين فقط يتمكّنون من التوظيف بشكل صحيح، والبعض الآخر لا، والذي لم يستطع التوظيف وأخطأ فيه فلابد أن هناك أسبابا حالت بينه وبين هذا التوظيف، وهذه الأسباب يجب معرفتها من خلال تحليل هذه الأخطاء، ثم الخروج بهذه العوائق ثم اقتراح الحلول على ضوئها.

18. ما أكثر الاخطاء النحوية شيوعا لدى المتعلمين؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء المرفوعات	05	%25
أخطاء المنصوبات	07	%35
أخطاء التوابع	03	%15
أخطاء الأفعال	05	%25

قراءة وتعليق:

هذا السؤال خاص بالأخطاء النحوية، وهو بخصوص أي هذه الفئات تكثر فيها الأخطاء، ومن الأساتذة من اختار أكثر من فئة واحدة، لذلك رأى بعض الأساتذة أن أخطاء المنصوبات هي التي تكثر وهذا بحكم كثرتها وتشابهها كما أنها تُوظّف كثيرا في الكلام، في حين رأى آخرون بأن

المرفوعات هي التي تكثر فيها كالفاعل والمبتدأ...، خاصة في الإعراب بالعلامات الفرعية، وهناك من اختار التوابع وهي الصفة والبدل والتوكيد والعطف لأن أحكامها معقّدة نوعا ما، في حين هناك من قال بأن أخطاء الأفعال هي الشائعة لأن أحكامها كثيرة وفيها ما يعرب بالحركات أو الحروف، وفيها الحركات الظاهرة والمقدّرة، وسنرى ما الذي سينتج بعد تحليل الأخطاء.

19. ما أكثر الأخطاء البلاغية التي يقع فيها المتعلمون؟

ـ الصور البيانية:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
الاستعارة	06	%35.29
الكناية	05	%29.41
التشبيه	00	%00
المجاز المرسل	06	%35.29

قراءة وتعليق:

هذا السؤال كذلك من صميم الموضوع، وقد كانت الإجابات فيه 17 إجابة لعشرة أساتذة، يعني أن هناك من اختار أكثر من اقتراح واحد، فقال بعضهم بأن أكثر الأخطاء في الصور البيانية تكون في الاستعارة وهذا لأنها عبارة عن تعبير مجازي وتتطلب وسائط كثيرة في توظيفها من اللفظ المستخدم في سياق مجازي، وعلاقة المشابهة بين المعنيين الحقيقي والمجازي إضافة للقرينة التي تمنع إيراد المعنى الحقيقي، وقال البعض بأنها الكناية التي يتم فيها توظيف قول له معنيان قريب وآخر بعيد، والمقصود هو البعيد، وكونها تتراوح بين الحقيقة والمجاز، في حين أن البعض منهم رأى بأنه المجاز المرسل الذي يتم فيه توظيف لفظ مستخدم في سياق مجازي تربطه علاقة بمعنى ذلك اللفظ في الحقيقة على أن لا تكون علاقة مشابهة، بل إما سببية، مسببية، جزئية، كلية ...، أما التشبيه فلم يضعه أي أستاذ

في خانة أكثر الأخطاء شيوعا وهذا لأنه أسهل من باقي الصور البيانية ولا يجد المتعلمون صعوبة تُذكر في توظيفه لأنه ظاهر الأركان ويُعرف بواسطة الأداة عادة.

ـ المحسنات البديعية:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
الطباق	01	%10
الجناس	04	%40
المقابلة	05	%50

قراءة وتعليق:

أما بخصوص الأخطاء في المحسنات البديعية، فقد اعتبر نصف الأساتذة بأن أكثرها يتم في المقابلة، وهذا ربما لأنها تتطلب ثراء لغويا نوعا ما فيتم فيها إنشاء التضاد بين جملتين وليس بين لفظتين، وهناك من يُخلط بينهما، وهناك أيضا من يأتي بالكلمة وضدها ثم الكلمة وضدّها ويعتبرها مقابلة، وهذا لا يمكن لأن شرطها أن يؤتى بالألفاظ أولا ثم ما يضادّها على الترتيب، وأغلب النصف الباقي قال بأن الأخطاء تقع في الجناس أكثر، وهذا لأن بعض المتعلّمين يتوسع في عدد الحروف التي تختلف فيها اللفظتان، فيأتي ربما بكلمتين بينها اختلاف في حروف كثيرة ويعتبرهما من الجناس، أما الطباق فواضح أن الأخطاء لا تكثر فيه، لأن فيه كلمة تضادّ أخرى وهذا يسير على أغلب المتعلمين.

ـ الأساليب:

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
الخبري	01	%10
الإنشائي	09	%90

قراءة وتعليق:

جُلّ الأساتذة اعتبروا بأن الأسلوب الإنشائي أخطاؤه أكثر من الأسلوب الخبري، وهذا أمر مشاهد، لكون الأسلوب الإنشائي لديه صيغ طلبية وغير طلبية فكثير من المتعلمين لا يستطيعون تذكرها، بل ويخلطون بينها، أما الأسلوب الخبري فهو يأتي على طريقة واحدة محتملة للصدق أو الكذب وهو الأصل في الكلام، كما أن المتعلّم في تعبيره يوظف الخبر دون أن يشعر، كما أن بعض المتعلمين يوظف أسلوبا خبريا ويعتقد بأنه إنشائي خاصة مثل النفي والشرط...

20. هل تراعي الأخطاء النحوية والبلاغية في تصحيح الواجبات والفروض والاختبارات؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	06	%60
لا	01	%10
قليلا	03	%30

قراءة وتعليق:

قال أكثر من نصف الأساتذة بأنهم يراعون و يحاسبون على الأخطاء النحوية والبلاغية في التصحيح، وهذا عامل مهمّ يترك المتعلم مستعدا لتجنب الأخطاء لأنه يعلم في حالة خطئه أن الأستاذ سيخصم له بعض النقاط فيزداد حرصه على الابتعاد عن الخطأ وتحرّي الصواب، على أن لا تكون مراعاة فيها مبالغة فيضر بالمتعلّم أكثر من أن ينفعه وتقلّ فرصة التفاهم بين الأستاذ والمتعلم، وإذا لم تكن العلاقة بينهما إيجابية أخلّت بنجاح العملية التعليمية التعلّمية، في حين أشار بعض الأساتذة إلى مراعاة قليلة لهذه الأخطاء وهذا هو وجه الصواب، فينبغي عدم تعنيف المتعلّم واعتبار الخطأ مرحلة لابد منها نحو التعلّم وهذا ما تدعو له البيداغوجيا الحديثة.

21. من يتحمّل مسؤولية هذه الأخطاء؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
واصعو المناهج	05	%35.71
المعلّم	04	%28.57
المتعلّم	05	%35.71

قراءة وتعليق:

هذا السؤال يتعلق بأسباب هذه الأخطاء، وقد كان عدد الإجابات عنه (14) من عشرة أساتذة مما يعني أن فيهم من اختار أكثر من اقتراح، وكانت الإجابات متقاربة حسب الاقتراحات، والحقيقة أن هذه الأطراف كلها تتسبب في الأخطاء بداية بواضعي المناهج؛ حيث تشكو مناهجنا التعليمية من خلل واضح في اختيار المحتوى التعليمي وترتيبه، كذا المعلم إذا كان غير كفء، أو طريقته في التدريس تقليدية جافة ومملة أو لا يعتمد منهجية سليمة في التعامل مع الأخطاء، أما المتعلّم فقد يكون سببا كذلك من خلال إهماله وعدم رغبته في تحسين مستواه وتصحيح أخطائه أو ضعفه قاعديا، لذلك وجب التصحيح والتعديل لجميع الأطراف.

22. في رأيك، ما الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
طريقة الأستاذ	02	%13.33
الضعف القاعدي عند المتعلم	09	%60
المنهاج	04	%26.66

قراءة وتعليق:

جاءت أغلب الإجابات بتحديد عامل الضعف القاعدي عند المتعلّم، وفعلا فإن هذا من أقوى الأسباب في الوقوع في الأخطاء، لأن المرحلة الدنيا من التعليم (الطور الابتدائي) هي أهم

المراحل التعليمية على الإطلاق وما بعدها سينبني عليه، لأن الأرضية المعرفية للمتعلم تتشكل معالمها هنا، فمثلا في الدروس النحوية سيتعرف المتعلم على أقسام الكلمة والعلامات الإعرابية الأصلية والفرعية، ثم يصنف المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ..، في حين أن مسائل البلاغة تبدأ من التعليم المتوسط، وسيقى الخطأ الذي تلقاه المتعلم في المرحلة الابتدائية يتبعه ويصعب انفكاكه عنه، لذلك كان لزاما على المختصين في الشأن التربوي إيلاء هذه المرحلة مكانتها اللائقة بينها واختيار أكفأ الأساتذة لها وتوفي كل الظروف اللازمة لنجاحها، أما العاملين الآخرين فإنهما ـ وإن كان يؤثران نوعا ما تبقى نسبتهما محدودة لا تقارن بتأثير الضعف القاعدي.

وهذا السؤال تركت فيه جانبا مفتوحا للسادة الأساتذة بذكر أسباب أخرى محتملة للأخطاء خارجة عن هذه الثلاث فقدّموا حقيقة أسباب موضوعية من شأنها الإسهام في الخطأ، وسنأتي على ذكر هذه الأسباب لاحقا إن شاء الله.

23. هل تخصص حصة لتصحيح الأخطاء النحوية والبلاغية للمتعلمين؟

الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	03	%30
لا	02	%20
أحيانا	05	%50

قراءة وتعليق:

أجاب نصف الأساتذة بأنهم أحيانا فقط ما يخصصون حصصا تتعلّق بتصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون وهذا إجراء إيجابي جدا، فالحصص هذه تدخل في ما يسمى بالمعالجة البيداغوجية التي من شأنها رفع مستوى المتعلمين وإلقاء الضوء على ما يعاني منه المتعلمون ولم يستوعبوه جيدا، فيقوم المعلّم بإعادته من جديد، وهو أسلوب أثبت نجاعته في العملية التعليمية التعلّمية لأن الحصص الرسمية قد لا تكفي ليقوم المعلّم بتصحيح الأخطاء فيقوم بتعزيزها بحصص إضافية، وإذا كانت

حصص كهذه مخصصة لتصحيح الأخطاء ورافقتها طريقة تصحيح جيّدة فهي من شأنها التقليل كثيرا من هذه الأخطاء، وانقسم النصف الآخر من الأساتذة بين من يخصص دوما حصصا كهذه، وبين من لا يفعل ذلك.

24. ما المنهجية المثلى لتصويب الأخطاء النحوية والبلاغية في رأيك؟

هذا سؤال من الأسئلة المفتوحة التي لا تُلزم المجيب بالاقتصار على اقتراحات معيّنة، بل له الحرية في الإجابة، وكل أستاذ طبعا بخبرته في ميدان التعليم ومصادفته لكثير من هذه الأخطاء فإنه اكتشف بعض الأساليب والحلول للحد أو التقليل من هذه الأخطاء، وكل أستاذ قدّم اقتراحات معيّنة؛ فهناك من أشار إلى التكثيف من التطبيقات، وبين قائل بالمعالجة البيداغوجية وحصص الدعم، وهناك من نصح بتخصيص وقت أكثر للدروس النحوية والبلاغية، أو التكثيف من المطالعة ومساعدة المتعلم لاكتشاف أخطائه بنفسه وتصحيحها، ووُجد من أشار إلى مراعاة هذه الأخطاء أثناء التصحيح وخصم النقاط لأجلها حتى يستعد المتعلمون ذلك، ومما وجدنا أيضا التركيز على الضعف القاعدي، وضرورة الاهتمام بالمرحلة الابتدائية، وهذه كلها حلول مناسبة فعلا إضافة إلى حلول أخرى سنذكرها لاحقا بحول الله.

25. بعض التوصيات لتفادي المتعلمين هذه الأخطاء.

هذا آخر سؤال في هذه الاستبانة وهو من الأسئلة المفتوحة كذلك حيث طلبنا من الأساتذة بعض النصائح والتوجيهات للمتعلمين حتى يتفادوا هذه الأخطاء، فقوفنا على بعض التوجيهات القيّمة التي تنمّ عن خبرة لدى الأساتذة كإلحاق المتعلمين بالمساجد والمدارس القرآنية لحفظ القرآن الكريم، والاجتهاد الفردي من المتعلّمين من خلال التعوّد على المطالعة وحفظ الشعر لتقويم اللسان، واعتماد منهجية سليمة لتصحيح الأخطاء من طرف الأساتذة.

الاستبانة الالكترونية:

كما قمت بتصميم هذه الاستبانة الكترونيا[1] وأرسلتها لبعض الأساتذة في ولايات أخرى عن طريق مواقع التواصل الاجتماعي، فقاموا بملئها وأعادوا إرسالها واستفدت كثيرا من الإجابات، لكنني لم آخذ بعين الاعتبار في التحليل إلا ما وُزّع عن أساتذة الثانويتين فقط.

ثالثاً– خطوات الدراسة:

تحديد الأخطاء لدى أفراد العيّنة:

أ. الأخطاء النحوية:

بعد العكوف على تصحيح أوراق المتعلّمين قمت باستخراج الأخطاء النحوية منها، علما أنني قسّمتها إلى ست فئات، وهي: (أخطاء المرفوعات، أخطاء المنصوبات، أخطاء المجروروات، أخطاء التوابع، أخطاء الأفعال، أخطاء أخرى) وقبل الشروع في عرض هذه الأخطاء وعددها ونسبتها، سأشرح قليلا المقصود بهذه الفئات.

أخطاء المرفوعات:

والمرفوعات هي التي تأخذ حكم الرفع دوما، وهي: المبتدأ والخبر واسم كان وأخواتها وخبر إنّ وأخواتها، والفاعل ونائب الفاعل[2]، وهي أهمّ أجزاء الجملة، لذلك أُطلق عليها اسم العمد أي الأركان الأساسية في الكلام[3]، ومثال هذه النوع نصب الفاعل، أو رفع المثنى بالياء مثلا...

[1] رابط الاستبانة في google drive: https://docs.google.com/forms/d/17-le4bULcsjQ_TL14Oocw-Awy3WKTAlE_vFenM81SEg/edit#responses

[2] ينظر: عبد الله بن يوسف بن عيسى بن يعقوب اليعقوب الجديع العنزي، المنهاج المختصر في علمي النحو والصرف، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 2007م، ص 64.

[3] ينظر: عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية (مصر)، ط2، 1998م، ص 371.

أخطاء المنصوبات:

والمنصوبات ما تكون منصوبة في آخرها دوما، وتندرج ضمن الفَضْلات؛ أي ما لا يمثّل عناصر أساسية في الكلام ويمكن الاستغناء عنه غالبا، وهي: المفاعيل (المفعول به، المفعول المطلق، المفعول لأجله، المفعول معه،المفعول فيه)، والحال والتمييز والاستثناء أحيانا[1]، وهذا النوع من الأخطاء مستفحل لأن المنصوبات مستعملة بكثرة وأنواعها عديدة وتتداخل فيما بينها،ومن هذا الصنف عدم إلحاق التنوين المنصوب بالحال مثلا، أو نصب الأسماء الخمسة بالياء...

أخطاء المجرورات[2]:

أخطاء المجرورات:والمجرورات ما يكون حكمها الإعرابي الجر دوما، وهي قليلة الوقوع لأن المجرورات نوعان[3]؛ فهناك المجرور بالحرف وهو الاسم المجرور، والمجرور بالإضافة وهو المضاف إليه[4]. فإذا جر المتعلّم مثلا المثنى أو الأسماء الخمسة بالألف أو بالواو فإن هذا يعد خطأ في المجرورات، لأن الكلمة حينئذ في موضع جر وقد أخطأ المتعلّم علامة الجر سواء كانت أصلية(حركة) أو فرعية نائبة عن الحركة(حرف).

أخطاء التوابع:

التوابع خمسة[5] في النحو العربي وهي: التوكيد والنعت والبدل وعطف النسق و عطف البيان، وسبب التسمية أنها تتبع ما قبلها في عدة أمور منها الحركة الإعرابية[6]، وأكثر أخطاء التوابع ترد في النعت وعطف النسق باعتبارهما أكثر استعمالا من غيرهما، بل لا تكاد تقف على تعبير متعلم يحتوي

[1] ينظر: عبد الله بن يوسف بن عيسى بن يعقوب اليعقوب الجديع العنزي، المرجع نفسه، ص88، ويجدر التنبيه أن المنادى يندرج تحت المفعول به، والمفعول فيه هو الظرف بنوعيه، وقيّد الاستثناء لأنه ليس دوما منصوبا.

[2] هناك من يسمّيها بالمخفوضات، وهي تسمية كوفية، فالجر عند البصريين يقابله الخفض عند الكوفيين.

[3] يوجد أيضا الجرّ بالتبعية، لكن في دراستنا هذه أدرجناه ضمن أخطاء التوابع.

[4] ينظر: بركات يوسف هبّود، شرح قطر الندى وبل الصدى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 2008م، ص 338.

[5] هناك من يحصرها في أربع فقط ويحذف عطف البيان لأنه متضمّن في البدل

[6] ينظر: سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2003م، ص 348.

على عطف بيان أو توكيد أو بدل إلا إذا طُلب منه ذلك، وتشيع خاصة في هذا الباب أخطاء النعت المنصوب النكرة حيث يترك المتعلم تنوينه المنصوب، كما سنرى في ما يأتي بحول الله.

أخطاء الأفعال:

أحكام الأفعال متشعبة ففيها المعرب والمبني، وقد تعرب بالحركات أو الحروف أو الحذف أحيانا، لذلك يعاني منها المتعلمون كثيرا، وأكثر ما يصادفنا في هذا الباب أخطاء الأفعال الخمسة؛ كأن يحذف المتعلم نونها في حالة الرفع، أو العكس؛ فيثبتها في حالتي النصب والجزم، ومما يطالعنا هنا أيضا أخطاء المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم فلا يحذف المتعلم آخره، أو فعل الأمر المنتهي بحرف علة.

أخطاء أخرى:

ما ذكرناه في الفئات الخمس السابقة لا يجمع كل الأخطاء النحوية التي يقع فيها المتعلّمون، ولذلك فإن كل ما لم يمكن إدراجه في فئة منها جعلناه في هذه الفئة الخاصة بالأخطاء الأخرى والتي تتجاوز هي بدورها وتخترق قاعدة نحوية معروفة، مثل إثبات ياء الاسم المنقوص في حالتي الرفع والجر، وتعريف المضاف أو تنوينه وغيرها كما سنرى بحول اللهتعالى.

ربعاً–تحديد الأخطاء وإحصاؤها:

ثانوية ابن رشيق القيرواني:

السنة الأولى ثانوي:

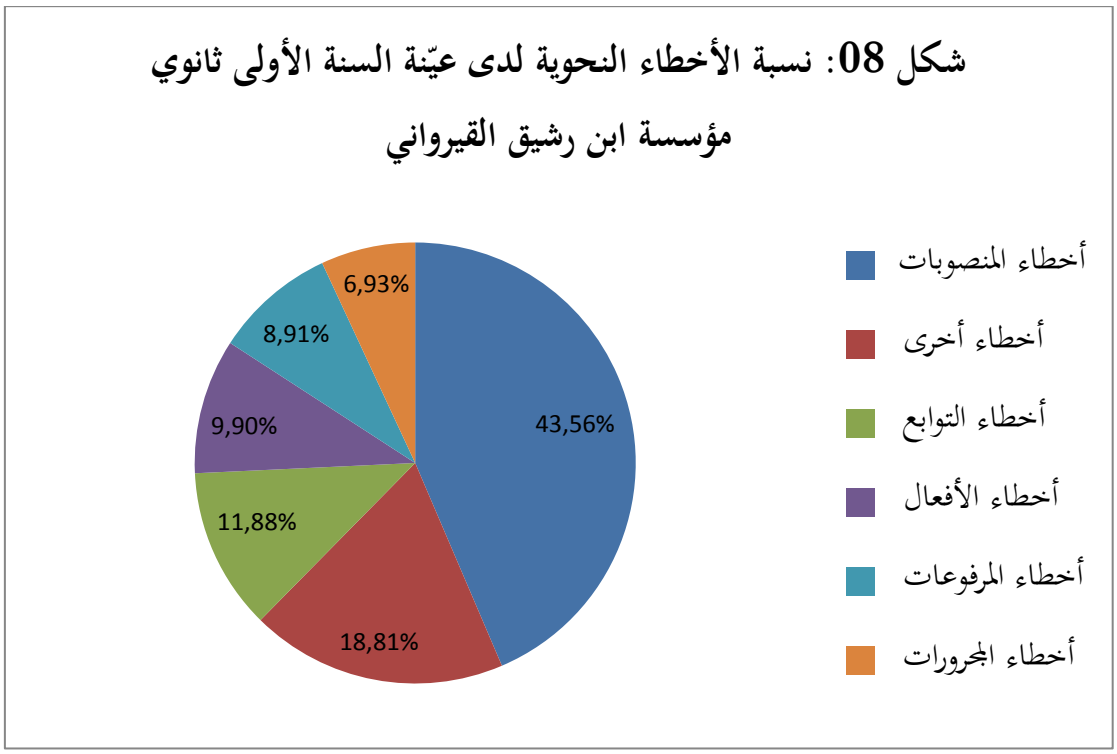
بعد تصحيح أوراق عيّنة السنة الأولى من هذه الثانوية والتي بلغت 80 ورقة ما بين ورقة اختبار أو لتعبير كتابي استخرجت منها 101 خطأ نحويا موزّعة على الفئات الستّ السابق ذكرها، والجدول الآتي يفصّل هذا:

فئة الأخطاء النحوية	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء المنصوبات	44	%43.56
أخطاء أخرى	19	%18.81
أخطاء التوابع	12	%11.88
أخطاء الأفعال	10	%9.90
أخطاء المرفوعات	09	%08.91
أخطاء المجرورات	07	%06.93
المجموع	101	%99.99

جدول 18: تكرار الأخطاء النحوية ونسبتها لدى عينة السنة الأولى لثانوية ابن رشيق

وإليكم دائرة نسبية تمثّل هذه النسب:

شكل 08: نسبة الأخطاء النحوية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي مؤسسة ابن رشيق القيرواني



خامساً– تحليل النتائج:

من خلال الجدول والتمثيل البياني يتبيّن لنا بأنّ عدد الأخطاء النحوية لدى أفراد هذه العيّنة بلغ 101 خطأ وهذا مما يترجم صعوبة النّحو لدى التلاميذ والمشاكل التي تعترضهم فيه، لكن بالنّظر إلى عدد أفراد العيّنة (80) فإن الأمر مقبول لحد بعيد، ولعّل هذا يرجع إلى أنّ أغلب دروس النحو المقرّرة في هذه السّنة ـ سواء الشعب العلمية أو الأدبية ـ قد أُخذت في مراحل تعليمية سابقة (الابتدائي والمتوسّط) مثل: " رفع الفعل المضارع ونصبه وجزمه[1]" و" المفعول لأجله[2]" و" التمييز[3]" والحال[4] " و" المفعول المطلق[5] " وغيرها.

وبتفصيل أكثر فإنّ أكبر نسبة للأخطاء النحوية لدى فئة المنصوبات؛ حيث تكرّرت (44 مرة) بنسبة (43,56%) وهذا لأنّ المنصوبات كثيرة الاستعمال في الكلام ويتجلّى الخطأ فيها واضحا لأنّ لديها علامة مميّزة وهي الألف التي تأتي بعد التنوين المنصوب، لهذا فإن كثيرا من المتعلّمين لا يثبت هذه الألف إمّا لأنه يجهل موقع الكلمة بين رفع ونصب وجزم، أو أنّه لا يعرف أن هذه الألف تزاد في التنوين المنصوب، وقد تعود للتسرّع في الكتابة وعدم التركيز، وأهم الأسباب هو التأثر باللغة العامّية أيضا، علما أن أكثر أخطاء المنصوبات تقع في المفعول به، كما جاء في تعبير أحد المتعلّمين (كثير من الشعراء ساندوا محمد صلى الله عليه وسلم)، وتعبير الآخر (أقمنا حفل لتكريم الفائزين)، وتقع كذلك في النواسخ في خبر كان وأخواتها واسم إن وأخواتها لأن البعض لا يفرّق بين عملهما، ومثال هذا: (كان الشعراء سبب في نشر الدعوة الإسلامية) (فكان الرد من قريش سريع)، (أصبحوا رجال من حديد)، ومما جاء في إنّ وأخواتها (وعرفت قريش بأن المسلمون أقوياء) وهذا خلط بين علامات الإعراب الفرعية، ويكثر الخطأ أيضا في حالة التقديم أو التأخير أو الفصل بين الناسخ واسمه

[1] ينظر: حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، ص 30 . 43.

[2] المصدر نفسه، ص 104.

[3] نفسه، ص 121.

[4] نفسه، ص 137.

[5] نفسه 156.

كتعبير أحدهم (والجزائر بلد عظيم لأن لها تاريخ عريق)، أما الخطأ في باقي المنصوبات فهو أقل، ومما جاء في الحال (فاستأذنت المدير قائل له) ومثال الظرف(لأنني مؤخر قمت بعملية جراحية).

بعد المنصوبات حلّت الأخطاء الأخرى وقد تكرّرت 19 مرّة بنسبة قدرها (18,81%)، وكما أسلفت القول فإن هذه الفئة تضمّ أخطاء نحوية متعدّدة لا يمكن إدراجها في الفئات الأخرى، وأكثر ما صادفنا في هذه الفئة إثبات ياء الاسم المنقوص في حالة الرفع والجر، ومن القواعد أن الاسم المنقوص ـ وهو الاسم المعرب المنتهي آخره بياء ثابتة مكسور ما قبلها ـ تُحذف ياؤه في حالتي الرفع والجر إذا تجرّد من(أل) والإضافة[1]، ومثال هذا في من أخطاء المتعلمين (وكانوا يصرخون بصوت عالي) و(المؤمن قويّ الإيمان راضي بالقدر)، ومن الأخطاء أيضا تعريف المضاف ب(أل)، ومن القواعد المقرّرة أن المضاف لا يعرّف في أغلب أحواله ،كما جاء في تعبير: " وكان الأكثرَ الصابرين" والصحيح " وكان أكثر الصابرين" وكذلك " وذهبنا إلى المنزل جيراننا"و " واتصلوا بالحماية للإطفاء الحريق".

ومما وقفنا عليه في هذا النوع كذلك إضافة ضمير التثنية أو الجمع للفعل إذا كان الفاعل مثنى أو جمعا، وهذا ما يُعرف عند النّحاة بلغة " أكلوني البراغيث[2]"، والمذهب الأصح أن الفعل إذا أُسند إلى ظاهر مثنى أو جمع وجب تجريده من علامة تدلّ على تثنيته أو جمعه فيكون حكمه مع المثنى والجمع كحكمه مع المفرد[3]، ومثالها (كانوا الشعراءُ من مناصري الدعوة الإسلامية)(كانوا المسلمون أقوياء)(وجمعوا البعضُ القليل من المال)، وسبب هذه الأخطاء هشاشة تكوين المتعلّم في مثل هذه الأحكام والنقل السلبي من اللغة العامّية.

بعد ذلك جاءت أخطاء التّوابع وعددها (12) بنسبة قدّرت ب (11,88%)، ويقع المتعلّم في هذا الخطأ عندما يضع للتابع حركة إعرابية تخالف حركة المتبوع، فمن المعلوم أن هذه التوابع إنما

[1] ينظر: مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط28، ص 107.

[2] في هذه اللغة خلاف بين الإثبات والإنكار، ينظر: المرادي، الجنى الداني في حروف المعاني، تح: فخر الدين قباوة، محمد نديم فاضل، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 1992م، ص 170 . 171.

[3] ينظر: ابن هشام ، أوضح المسالك، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، دط، دت، 345/1.

سمّيت هكذا لأنها تتبع ما قبلها في بعض الأمور منها الحركة الإعرابية، وأكثر ما تقع هذه الأخطاء كذلك في حالة النصب؛ فلا يثبت المتعلّم ألف التنوين المنصوب في التابع خلافا للمتبوع، ومن بعض ما وقفنا عليه في النعت (فطلب مني مبلغا مالي)، ومن أخطاء البدل (لقد سمعتم بما حدث للعمّ أبو إكرام)، ومن أخطاء العطف(كان رجلا صالحا وأمين وصادق)، ولعلّ السبب في هذا أن المتعلّم لا يعرف حركة المتبوع فيبني عليها حركة التابع، وإن وُجد أنّ حركة المتبوع صحيحة فقد تكون بمحض الصدفة فقط، والدليل أنَ أحيانا نجد المتعلّم يخطىء في المتبوع فينجرّ عنه الخطأ في التابع، مثل(إني أريد منك مبلغ مالي)، ويبقى السبب المهم كذلك هو التأثّر باللغة العامية التي لا نثبت فيها التنوين.

ثم حلّت أخطاء الأفعال رابعا وعددها (10)، ونسبتها (09.90%) وأكثر ما يصادفنا منها أخطاء الأفعال الخمسة بين ثبات نونها وحذفها، نحو (وكان النبي عليه الصلاة والسلام يحبّه ويحبّوه)، وكذلك (هذا هو مجتمعنا الذي يتعاونوا فيه على السراء والضراء)، إضافة إلى الفعل المضارع المعتل الآخر في حالة الجزم أو في الأمر؛ فكثير من المتعلّمين لا يحذفون حرف العلّة، نحو (ومن رآه يشهد بأنه لم يرى مثله قطُّ) (ولم يبقى أحد إلا أحبّ مدينة تمنراست)، وهذا النوع من الأخطاء يعود للضعف في التكوين القاعدي وقلّة التطبيق والممارسة.

وبعد هذا جاءت أخطاء المرفوعات وقد تكرّرت (09) مرّات، وتشيع خاصة في الإعراب بالعلامات الفرعية ومثالها في المبتدأ (أما المشركين فاتصفوا بالخوف)، وكذلك في عمل النواسخ لا سيما في التقديم والتأخير أو الفصل بين الناسخ واسمه، أو بين الاسم والخبر، ومثال هذا (وقد كان للشعراء المسلمين فخرا برسول الله) و (إن الشعراء المسلمين مقتدين به)، ومما جاء في غير هذا (كذّبت قريشا به) و (لم يبقى شخصا إلا أحب هذه الأماكن).

وأخيرا حلّت المجرورات ب (07) أخطاء وبنسبة (06,93%)، وعادة ما تقلّ الأخطاء فيها لأنها قليلة وهي تنحصر في الاسم المجرور والمضاف إليه، وأغلبها جاء في الإعراب بالعلامات الفرعية،

فمما جاء في الاسم المجرور (وكان الصحابة يحبون الرسول عليه الصلاة والسلام حتى أصبح كأخوهم) ومن المضاف إليه (خسارة المسلمون في أحد).

نماذج من أخطاء العيّنة ووصفها وتصويبها:

بعد إحصائنا للأخطاء التي وقع فيها أفراد عيّنة السنة الأولى ثانوي وتوزيعها عبر الفئات الست المذكورة نعرض بعض الأمثلة عليها واصفين هذه الأخطاء ووجه انحرافها عن القاعدة ومقترحين الصواب في كلّ منها.

الخطأ النحوي	فئته	وصفه	تصويبه
أرسله الله نور للبشرية	المنصوبات(المفعول به)	عدم إثبات تنوين النصب	أرسله الله نورا للبشرية
أقمنا حفل لتكريم الفائزين	المنصوبات (المفعول به)	عدم إثبات تنوين النصب	أقمنا حفلا لتكريم الفائزين.
كان الرسول عليه الصلاة والسلام شجاع	المنصوبات (خبر كان)	عدم إثبات تنوين النصب	كان الرسول عليه الصلاة والسلام شجاعا
أصبحوا رجال من الحديد	المنصوبات(خبر أصبح)	عدم إثبات تنوين النصب	أصبحوا رجالا من الحديد
لأن محمد سيد الخلق	المنصوبات (اسم إنّ)	عدم إثبات تنوين النصب	لأن محمدا سيد الخلق
ولم تعلم قريش بأن المسلمون أقوياء	المنصوبات (اسم إنّ)	نصب جمع المذكر السالم بالواو بدل الياء.	ولم تعلم قريش بأن المسلمين أقوياء

فاستأذنت من المدير قائل له	المنصوبات (الحال)	عدم إثبات التنوين المنصوب	فاستأذنت من المدير قائلا له
الجزائر بلد مملوء آثار	المنصوبات(التمييز)	عدم إثبات التنوين المنصوب	الجزائر بلد مملوء آثارا
كان مجردا انتصار ذليل	أخطاء أخرى(المضاف)	تنوين المضاف	كان مجرّد انتصار ذليل
الشجاعة المسلمين وصبرهم	أخطاء أخرى(المضاف)	تعريف المضاف ب(أل)	شجاعة المسلمين وصبرهم
وكان الأكثر الصابرين	أخطاء أخرى(المضاف)	تعريف المضاف ب(أل)	وكان أكثر الصابرين
وكانوا يصرخون بصوت عالي	أخطاء أخرى (الاسم المنقوص)	إثبات الياء في الاسم المنقوص في حالة الجر	وكانوا يصرخون بصوت عال
كانوا المسلمون أقوياء	أخطاء أخرى	إضافة ضمير الجمع للفعل.	كان المسلمون أقوياء
في الصحابة شجعان مثل علي بن أبي طالب وأبوبكر الصديق	التوابع(الاسم المعطوف)	جر الأسماء الخمسة بالواو	في الصحابة شجعان مثل علي بن أبي طالب وأبي بكر الصديق
كان رجلا صالحا وأمين	التوابع(الاسم المعطوف)	عدم وضع التنوين المنصوب	كان رجلا صالحا وأمينا
وكانوا يصرخون	التوابع (النعت)	عدم إثبات التنوين	وكانوا يصرخون

صراخا شديد		المنصوب	صراخا شديدا
لقد سمعتم بما حدث للعمّ أبو إكرام	التوابع(البدل)	جر الأسماء الخمسة بالواو	لقد سمعتم بما حدث للعم أبي إكرام.
عندما يره بجواره يتحمّس ويتشجّع	الأفعال(المضارع)	جزم الفعل المضارع وهو في موضع رفع	عندما يراه بجواره يتحمّس ويتشجّع
المبلغ الذي كان عندي لم يكفي	الأفعال (المضارع)	إثبات حرف العلة في المضارع المعتل الآخر المجزوم	المبلغ الذي كان عندي لم يكفِ
فذهبت لكي أُفهمهم وأقل لهم.	الأفعال(المضارع)	جزم الفعل المضارع وهو في موضع نصب.	فذهبت لكي أفهمهم وأقولَ لهم.
هذا هو مجتمعنا الذي يتعاونوا فيه على السراء والضراء	الأفعال(المضارع)	حذف النون في الأفعال الخمسة في حالة الرفع	هذا هو مجتمعنا الذي يتعاونون فيه على السراء والضراء
إن الرسول كبدرا	المجرورات (الاسم المجرور)	نصب الاسم المجرور	إن الرسول كبدر
خسارة المسلمون في أحد	المجرورات(المضاف إليه)	جر الجمع المذكر السالم بالواو	خسارة المسلمين في أحد
حتى أصبح كأخوهم	المجرورات(الاسم المجرور)	جر الأسماء الخمسة بالواو	حتى أصبح كأخيهم

جدول 19: بعض الأخطاء النحوية لعيّنة سنة أولى ثانوي ثانوية ابن رشيق ووصفها وتصويبها

قراءة وتعليق:

بعد التركيز والتمعّن في الجدول أعلاه يتبيّن بأن أغلب الأخطاء وقعت في المنصوبات وخاصة المفعول به والنواسخ، وأكثر صورها عدم إثبات التنوين المنصوب في آخر الكلمة وهذا يعود كما أسلفنا إلى عدم التركيز أثناء الكتابة، والتأثر باللغة العامّية، ومما شاع أيضا الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية كالأسماء الخمسة وجمع المذكر السالم والأفعال الخمسة، ويعود هذا إلى الضعف القاعدي للمتعلّم وقلّة التطبيق عن هذه الأحكام.

السنة الثانية ثانوي:

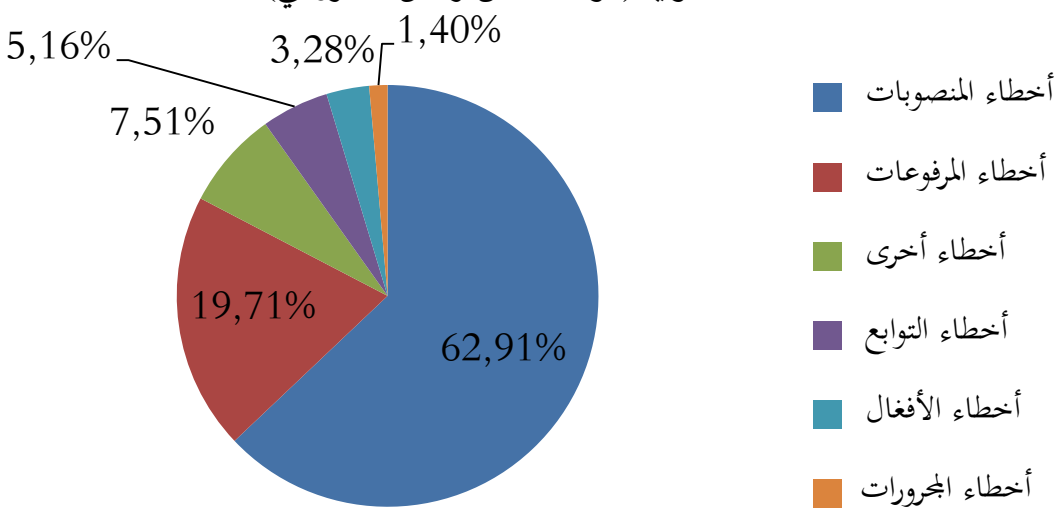
بعد تصحيح أوراق عيّنة هذه السنة والبالغة (80 ورقة) استخرجنا منها(213 خطأ نحويا) موزّعة على الفئات الست السابقة على النحو الآتي (المبيّن في الجدول):

فئة الأخطاء النحوية	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء المنصوبات	134	%62.91
أخطاء المرفوعات	42	%19.71
أخطاء أخرى	16	%07.51
أخطاء التوابع	11	%05.16
أخطاء الأفعال	07	%03.28
أخطاء المجرورات	03	%01.40
المجموع	213	%99.97

جدول 20: عدد الأخطاء النحوية ونسبها المئوية لدى عيّنة الثانية ثانوي ابن رشيق

وإليكم هذه النسب ممثّلة بيانيا حسب الترتيب:

شكل 09: دائرة نسبية تمثّل نسبة الأخطاء النحوية لعيّنة السنة الثانية ثانوي (مؤسسة ابن رشيق القيرواني)



تحليل النتائج:

من خلال الجدول يظهر بأن عدد الأخطاء النحوية لدى أفراد عيّنة السنة الثانية ثانوي قد بلغ (213 خطأ) وهو عدد معتبر نوعا ما، لكن بالنظر إلى عدد أفراد العيّنة (80) فهو في حدود الممكن، وهذا أيضا مما يعكس عدم تمكّن المتعلمين من النحو جيدا، وأنه لا زالت هناك فجوة عميقة بين النحو كدرس نظري وكتطبيق في الأداء الكتابي؛ فإننا نجد الكثير يفهم دروس النحو نظريا ويحفظ القواعد ويعرف الإعراب لكن كتابته مازالت تشينها الأخطاء النحوية.

وبتدقيق أكثر فإن أخطاء المنصوبات جاءت أولا، وهذا ليس بدعا كما أسلفنا القول، وكان عددها (134) وبنسبة (62,91%) وهي نسبة عالية جدا، وهذا لأن المنصوبات كثيرة ولا يخلو منها تعبير، كما أن الصورة التي لازال يعاني منها الكثير هي عدم إثبات التنوين المنصوب في آخر الكلمة، حيث أن جلّهم لا يضعون تلك الألف في آخرها، وهذا خلط بينها وبين المرفوعات والمجرورات، ولهذا أسباب عديدة أشرنا إلى بعضها وسنذكر الباقي في مبحث تفسير الأخطاء.

وكالمعتاد فإن أكثر أخطاء المنصوبات جاءت في المفعول به لأنه أكثرها استخداما في الكلام والنواسخ بسبب الخلط بين عملها، ومنها في المفعول به (فالإنسان المتعلّم تجده ذو مستوى اجتماعي) و(فهو كالعير تحمل في أظهرها أسفار)، ومن أمثلة أخطاء النواسخ (إن للعلم فضل علينا) (ويصبح الإنسان صبور)، كما قد جاء منها في التمييز (الإنسان المتعلم أكثر احترام عند الناس من الجاهل) والمفعول المطلق (لكنه لم ينفصل انفصال تام)، وغيرها .

ثم حلّت ثانيا أخطاء المرفوعات ب(42خطأ) ونسبة (19,71%) وأكثر ما وجدناه منها في المبتدأ والخبر وخاصة في حالات التقديم والتأخير والفصل بينهما، ومن أمثلة ذلك (ولطالب العلم فضلا على الناس)، كما قد يأتي الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية نحو(العلماء هم المكملين للأنبياء)، كما جاءت أخطاء أسماء النواسخ وخبرها كذلك، مثل: (يصبح لديهم فضلا كبيرا)، (الجاهل ليس له فضلا على الناس)، ومثل (وأنه ذخرا له)، ومما جاء في الفاعل (وبعد ذلك انفصل كلا منهما في الآخر).

وجاءت في المرتبة الثالثة أخطاء أخرى وعددها (16 خطأ) وبنسبة قدرها (07,51%) وهي نفسها التي ذكرناها في عيّنة السنة الأولى ثانوي وأهمها تعريف المضاف ب(أل) نحو: (أهمية الطلب العلم كبيرة) و(تحوّل العالم إلى قرية صغيرة بالوسائل التواصل الاجتماعي) أو تنوينه (العلم يبني بيوتا العز والشرف)، أو إضافة الياء للاسم المنقوص رفعا وجر مع تجرده من (أل) و(الإضافة) نحو: (الشخص المتعلم نجده ذو مستوى اجتماعي عالي)، وسبب هذه الأخطاء كما أشرنا هي هشاشة التكوين وقلة الاهتمام بمثل هذه الأحكام.

ثم رابعا جاءت أخطاء التوابع ب (11 خطأ) ونسبتها (05,16%) وأكثرها وقعت في موضع النصب في حالة النعت أو العطف، ومن الأمثلة (المجتمع المتعلّم يصبح مجتمعا صالح) و (العلم يمنح صاحبة فضلا وشرفا واحترام بين الناس)، أما البدل والتوكيد فلا يستعملان كثيرا لذلك لا تظهر

أخطاؤهما، أما كثرتهما في حالة الرفع والنصب دون الجر كما أسلفنا فلأن في حالة النصب كثيرا من المتعلّمين لا يثبتون ألف التنوين المنصوب.

وفي المرتبة الخامسة جاءت أخطاء الأفعال وعددها (07) بنسبة (03,28%) وأكثر الصور تشيع هنا هي أخطاء الفعل المضارع المعتل الآخر المجزوم لأن كثيرا من المتعلّمين لا يحذفون آخره المعتلّ، نحو (لم يؤدي إلى انقطاع الروابط الأدبية) (كل هذا التكنولوجيا لم تأتي هباء إنما جاءت بالعلم)، وأحيانا تقع الأخطاء في الأفعال الخمسة مثل (وقلت لعائلته بأن يخلصونه من هذه النفسية)، وتعود هذه الأخطاء إلى الضعف القاعدي بالدرجة الأولى لأن هذه الدروس مأخوذة من المرحلة الابتدائية، كما أن قلة التطبيق تُسهم فيها أيضا.

وأخيرا حلّت أخطاء المجرورات وهي(**03 أخطاء**) بنسبة ضئيلة (**01,40%**)، وجاءت ثلاثتها في الاسم المجرور، مثل(كم يبني العلم للإنسان من خلقا؟)، وعادة ما تقلّ الأخطاء في المجرورات بحكم تعلقها بالاسم المجرور والمضاف إليه لا غير.

نماذج من أخطاء العيّنة ووصفها وتصويبها:

وهذه أمثلة على بعض الأخطاء النحوية التي وقع فيها البعض من عيّنة السنة الثانية ثانوي موزّعة على الفئات الست:

الخطأ النحوي	فئته	وصفه	تصويبه
فالأنبياء تركوا لأهل العلم إرث	المنصوبات(المفعول به)	عدم إثبات التنوين المنصوب	فالأنبياء تركوا لأهل العلم إرثا
العلم فضله عظيم ويجعلك مثقف	المنصوبات (المفعول به)	عدم إثبات التنوين المنصوب	العلم فضله عظيم ويجعلك مثقفا

العالم يصبح ذو فضل وقيمة في المجتمع	المنصوبات(خبر أصبح)	نصب الأسماء الخمسة بالواو	العالم يصبح ذا فضل وقيمة في المجتمع
لا تتوقف عن طلب العلم ما دمت حيّ	المنصوبات (خبر ما دام)	عدم إثبات التنوين المنصوب	لا تتوقف عن طلب العلم ما دمت حيّا
نعرف أن للعلم فضل علينا	المنصوبات (اسم أنّ)	عدم إثبات التنوين المنصوب	نعرف أن للعلم فضلا علينا
لم ينفصل المغرب عن المشرق انفصال تام	المنصوبات (المفعول المطلق)	عدم وضع التنوين المنصوب	لم ينفصل المغرب عن المشرق انفصالا تاما
لكي تعيش في الحياة سعيد عليك بالعلم	المنصوبات (الحال)	عدم وضع التنوين المنصوب	لكي تعيش في الحياة سعيدا عليك بالعلم.
أعظم بالجهل عار	المنصوبات(التمييز)	عدم إثبات التنوين المنصوب	أعظم بالجهل عارا
أهل العلم لهم فضلا كبيرا	المرفوعات(المبتدأ)	نصب المبتدأ	أهل العلم لهم فضل كبير
الإنسان الجاهل كأنه ميتا	المرفوعات(خبر كأنّ)	خبر كأن حقه الرفع والمتعلّم نصبه	الإنسان الجاهل كأنه ميت.
الجاهل ليس له فضلا	المرفوعات (اسم	اسم ليس يأتي	الجاهل ليس له

في الحياة	ليس)	مرفوعا لكن المتعلم نصبه	فضل في الحياة
الأنبياء هم المكملين للعلماء	المرفوعات(الخبر)	(المكملين) في موضع رفع لأنها خبر، والصحيح بالواو	الأنبياء هم المكملون للعلماء.
وبعد ذلك انفصل كلا منهما عن الآخر	المرفوعات (الفاعل)	الفاعل حفه الرفع لكن المتعلم نصبه	وبعد ذلك انفصل كل منهما عن الآخر
فالطالب العلم فضله كبير	أخطاء أخرى	كلمة(طالب) مضاف، والأصل تخلو من (أل) لكن المتعلم أتى بها.	فطالب العلم فضله كبير.
العلم يبني بيوتا العز والشرف	أخطاء أخرى	نوّن المتعلم المضاف والأصل فيه عدم التنوين	العلم يبني بيوت العز والشرف
الإنسان المتعلّم نجده ذو مستوى اجتماعي عالي	أخطاء أخرى	إثبات الياء في الاسم المنقوص والأصل حذفها	الإنسان المتعلّم نجده ذو مستوى اجتماعي عالٍ.
للعلم دور بارزا في	التوابع (النعت)	نصب المتعلم	للعلم دور بارز في

المجتمع		النعت(بارزا) وحقه الرفع	المجتمع
وكل هذا بفضل الأطباء والمهندسون	التوابع (العطف)	جمع المذكر السالم يجر بالياء، والمتعلم جعله بالواو.	وكلّ هذا بفضل الأطباء والمهندسين.
العلم يعطي لصاحبه فضلا وشرفا واحترام بين الناس	التوابع(العطف)	ترك التنوين المنصوب في (احترام)	العلم يعطي لصاحبه فضلا وشرفا واحتراما بين الناس
ولم يكون قادرا	الأفعال(المضارع المجزوم)	لم يحذف المتعلم الواو في (يكون)، وبالتالي التقى ساكنان.	ولم يكن قادرا
وقلت لعائلته بأن يخلصونه من هذه النفسية	الأفعال (الأفعال الخمسة)	أثبت المتعلم نون الرفع في الأفعال الخمسة وهي في موضع نصب.	وقلت لعائلته بأن يخلصوه من هذه النفسية
العلم نعمة كبرى لم يعطيها الله للجميع.	الأفعال(المضارع المجزوم)	عدم حذف حرف العلة من المضارع معتل الآخر المجزوم	العلم نعمة كبرى لم يعطها الله للجميع.
لديك عقل استخدمه	المجرورات(الاسم	كلمة (علما) في	لديك عقل

في علما نافع	المجرور)	موضوع جر، لكن المتعلم نصبها.	استخدمه في علمٍ نافعٍ
كم يبني العلم للإنسان من خلقا؟	المجرورات(الاسم المجرور)	(خلق) في موضع جر، لكن المتعلم نصبها.	كم يبني العلم للإنسان من خلق ؟

جدول 21: نماذج من الأخطاء النحوية لعيّنة السنة الثانية ثانوي ابن رشيق

قراءة وتعليق:

يظهر من خلال هذه النماذج المعروضة أن أكثر ما يعاني منه المتعلمون هي المنصوبات وبالضبط صورة عدم إثبات التنوين المنصوب والألف بعده، خصوصا في المفعول به وأحكام النواسخ، ومما يظهر أيضا هو الضعف في الإعراب بالعلامات الفرعية، ثم إن التقديم والتأخير عادة ما يكون سببا أيضا في إرباك المتعلمين.

مقارنة بين أخطاء العيّنتين:

بعد عرض أخطاء العيّنتين (الأولى والثانية ثانوي) لابدّ من إجراء مقارنة بينهما، ومن خلالها سنخرج ببعض الملاحظات في هذا الشأن:

فئة الأخطاء	عينة الأولى ثانوي		عيّنة الثانية ثانوي	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أخطاء المنصوبات	44	%43.56	134	%62.91
أخطاء التوابع	12	%11.88	11	%05.16

أخطاء أخرى	19	%18.81	16	%07.51
أخطاء المرفوعات	09	%08.91	42	%19.71
أخطاء الأفعال	10	%09.90	07	%03.28
أخطاء المجرورات	07	%06.93	03	%01.40
المجموع	101	%99.99	213	%99.97

شكل رقم(10):مقارنة بين نسبة الأخطاء النحوية بين عيّنتي السنة الأولى والثانية ثانوي ابن رشيق

قراءة وتعليق:

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن بأنّ أخطاء عيّنة السنة الأولى ثانوي بلغت(101 خطأ) في حين أن أخطاء تلاميذ السنة الثانية ثانوي بلغت(213 خطأ)، وكما يلاحظ أن الفرق بينهما شاسع (أكثر من الضعف)، ويمكن أن نرجع هذا الاختلاللعدة عوامل من أهمها:

ـ أنّ أغلب هذه الدروس التي وقعت فيها الأخطاء موجودة في التدرّج السنوي للسنة الأولى ثانوي فهي مازالت عالقة في أذهانهم ويحتفظون بها، في حين أن تلاميذ السنة الثانية فيغلب عليهم الظن أنهم نسوها أو أغلب أحكامها.

ـ أنّ الحجم الساعي الأسبوعي للمادة له تأثير كبير؛ حيث نجد في السنة الأولى ثانوي لمادة اللغة العربية 04 ساعات أسبوعيا لشعبة العلوم أما في السنة الثانية فهي 03 ساعات، أما عند الأدبيين فهي (07 ساعات) في السنة الأولى، و(04 ساعات) في السنة الثانية، فهذا القدر لا يكفي لتلاميذ السنة الثانية في ظل تعدد الأنشطة وطول المقرّر الدراسي.

– معامل المادة كذلك؛ في السنة الأولى ثانوي معامل مادة اللغة العربية(03) أما في السنة الثانية فإنه يتدحرج إلى (02)، ومن هذا المنطلق فإن اهتمامهم بها يكون كبيرا في السنة الأولى، بخلاف السنة الثانية التي يزهدون فيها ويرون أنها مادة هامشية وهذا مما يترك أثره السلبي طبعا.

– أنّ متعلّمي السنة الأولى ثانوي لازالوا بنَفَسِ وشعور السنة الرابعة متوسط ومعلوم أن اللغة العربية تحتل الذروة في الرابعة متوسط، لذلك فهم يولونها نفس الاهتمام والاجتهاد، أما تلاميذ السنة الثانية ثانوي فلا.

– أنّ تلاميذ السنة الثانية ثانوي قد دخلوا في التخصص في الشعبة مما يؤدي بهم إلى الاهتمام بالمواد الرئيسية في الشعبة لا سيما أن السواد الأعظم منهم في شعب علمية، أما الأدبيون فعددهم قليل، أما في السنة الأولى ثانوي فهي دون تخصص (جذع مشترك).

– أن أغلب الأساتذة لا يقدّم نشاط التعبير الكتابي في السنة الثانية ثانوي أو يكتفي بنموذج أو نموذجين لأن الوقت المقرر أسبوعيا للمادة لا يكفي، وهذا عكس ما في السنة الأولى ثانوي، وبعد العودة إلى التدرجات السنوية وجدت أن عدد التعابير المقرّرة لدى السنة الأولى ثانوي شعبة آداب(05 تعابير)، وفي شعبة علوم (06 تعابير)، وهو عدد يمكن للأستاذ أن ينجزه لأن الحجم الساعي كاف، أما عند السنة الثانية فعددها (04 تعابير) ولا يمكن للأستاذ أن يأتي عليها خاصة عند الشعب العلمية لأن الحجم الساعي المخصص للمادة غير كاف (03 ساعات)، ولا حتى الشعب الأدبية لأن البرنامج طويل عندهم باعتبار كثرة الأنشطة.

– الفرق في نشاط المطالعة: حيث نجد في التدرج السنوي للسنة الأولى ثانوي (12 نصا) في نشاط المطالعة سواء للعلميين أو للأدبيين بمعدّل نص في كل وحدة، أما في السنة الثانية ففي الشعب العلمية نجد(04 نصوص) فقط بمعدّل نص في كل ثلاث وحدات، أما في شعبة الآداب والفلسفة ف(03 نصوص) فقط بمعدّل مرّة في كل 04 وحدات، وفي شعبة اللغات(10نصوص)، فهذا الاضطراب الواضح في نشاط المطالعة له بالغ الأثر لأنّ المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، الحديث، القراءة،

الكتابة) مرتبطة ومتكاملة، ولا يمكن للمتعلم إتقان الكتابة ما لم يكن قارئا أو مطّلعا، وقد قيل: " إذا أردت أن تكون متكلما جيدا فعليك أن تكون مستمعا جيدا، وإن أردت أن تكون كاتبا جيدا فعليك أن تكون قارئا جيدا".

أما المقارنة على مستوى فئات الأخطاء النحوية فإن الفئتين اللتين يظهر فيها الفرق جليا هما فئة المنصوبات وتليها المرفوعات، أما عن المنصوبات فقد تكررت عند تلاميذ السنة الأولى ثانوي 44 مرة بنسبة 43,56% وعند عيّنة السنة الثانية ب 134 خطأ ونسبة 62,91% والفرق كما يظهر شاسع (أكثر من ثلاثة أضعاف) وهذا ـ إضافة إلى ما قدّمناه من أسباب عامة ـ فإنّ أغلب هذه المنصوبات مقررة في التدرج السنوي للسنة الأولى ثانوي؛ ومنها عند السنة الأولى ثانوي آداب: "كان وأخواتها، المفعول به، المفعول المطلق، الحال، المفعول لأجله، التمييز[1]" وعند السنة الأولى علوم(المفعول لأجله، التمييز، الحال[2])، وهذا مما يقلّل نسبة الأخطاء فيها كما حدث في عيّنة السنة الأولى، فالمتعلّم إذا كان حديث عهد بالدروس مع أنه أخذ عليها تطبيقات مختلفة فلا يقع في أخطاء كثيرة فيها، وهذا بخلاف متعلّمي السنة الثانية الذين طالب بهم العهد مع هذه الدروس فنسوا بعض أحكامها وهو مما تجلى في أخطائهم الكثيرة فيها.

وإذا نظرنا إلى المرفوعات فالشيء ذاته؛ وهو أن أخطاء عيّنة السنة الثانية ثانوي أكثر(بفارق 33 خطأ)، وهذا لأن بعض دروس المرفوعات مقررة في السنة الأولى ثانوي خاصة عند الشعبة الأدبية مثل:(المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، والأحرف المشبهة بالفعل[3])، كما رأينا أن كثيرا من أخطاء المرفوعات جاء في الإعراب بالعلامات الفرعية، وخاصة في النواسخ مع حالات التقديم والتأخير وهذه الأحكام يخطىء فيها بعض تلاميذ الثانية ثانوي لأنها مأخوذة من مدة طويلة فينسوها، وقد يكون الضعف فيها قاعديا، يعني لم تفهم جيدا منذ البداية.

[1] ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، السنة الأولى آداب ، ص (52،81، 98،102،115، 127). على الترتيب.

[2] ينظر: كتاب اللغة العربية، سنة أولى ثانوي علوم وتكنولوجيا، (104 . 121 . 137) على الترتيب.

[3] كتاب اللغة العربية، أولى ثانوي آداب ، (40، 52، 60) على الترتيب.

أما أخطاء الفئات الأخرى(التوابع، الأفعال، المجرورات، أخطاء أخرى) فهي متقاربة بين المستويين من حيث العدد، أما الاختلاف في النسبة المئوية فقد أثّر فيه عدد الأخطاء الكلية.

ثانوية عبيد أحمد:

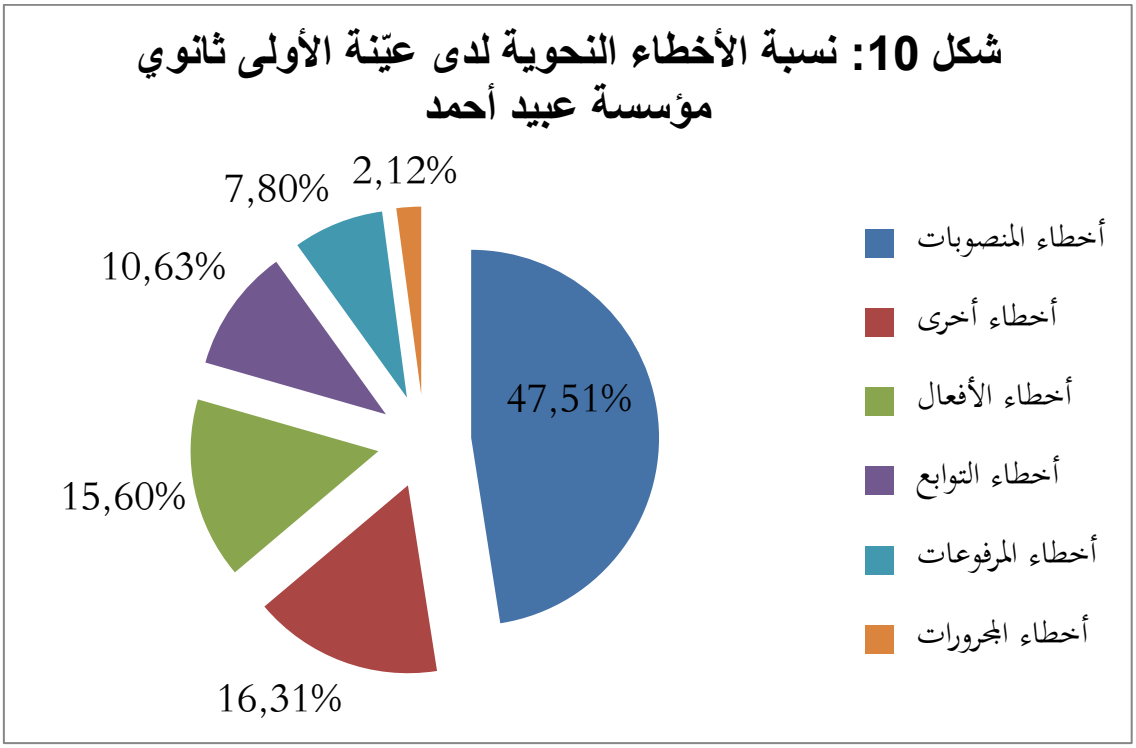
السنة الأولى ثانوي:

بعد الاطلاع الجيد على أوراق عيّنة هذا المستوى والبالغة(80 ورقة) تمّ استخراج (141خطأ نحويا)، موزّعة على الفئات الست السابقة، والجدول الآتي يوضّح هذا:

فئة الأخطاء النحوية	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء المنصوبات	67	%47.51
أخطاء أخرى	23	%16.31
أخطاء الأفعال	22	%15.60
أخطاء التوابع	15	10.63
أخطاء المرفوعات	11	%7.80
أخطاء المجرورات	03	2.12
المجموع	141	%99.97

جدول رقم 21: تعداد الأخطاء النحوية ونسبها المئوية لعينة أولى ثانوي عبيد أحمد

شكل 10: نسبة الأخطاء النحوية لدى عيّنة الأولى ثانوي مؤسسة عبيد أحمد



قراءة وتحليل:

يظهر من الجدول أنّ عدد الأخطاء النحوية لدى هذه العيّنة بلغ (141 خطأ) من 80 ورقة، وهذا يُعدّ عددا مقبولا نوعا ما، وكما أسلفنا من قبل فإن أغلب الدروس المقررة للسنة الأولى الثانوي ليست بالصعبة فضلا عن أنّ أغلبها مأخوذ في مراحل تعليمية سابقة مما أدى إلى رسوخها أكثر في هذه السنة فقلّت الأخطاء فيها، كما أنّ الحجم الساعي للسنة مناسب نوعا ما (04 ساعات أسبوعيا للعلميين و07 للأدبيين) مما يمكّن الأستاذ من الإتيان على دروس النحو جميعا أو أغلبها والتطبيق عليها، كما أنّ نشاط المطالعة مأخوذ بعين الاعتبار (12 نصا) ولا تخفى أهمية المطالعة في تحسين الأداء الكتابي للمتعلّم، وقد ذكرنا أيضا أن المتعلّم في هذه السنة لازالت لديه تلك النظرة الفوقية للغة العربية التي جاء بها من المرحلة المتوسطة وهي الاهتمام الأكبر بها لأنها ذات أعلى المعاملات خصوصا في السنة الرابعة متوسط.

وبتخصيص أكثر فقد احتلّت أولا أخطاء المنصوبات ب(67 خطأ) ونسبتها 47,51%، وقد سبق القول بأنها عادة ما تتصدر لكونها تستعمل بكثرة ولها علامة فارقة عن المرفوعات والمجرورات

وهي ثبوت الألف بعد التنوين المنصوب، لذلك فإن كثيرا من المتعلمين لا يضعون هذه الألف جهلا بكون الكلمة في موضع نصب أو نسيانا لها أو تسرّعا في الكتابة...وجاءت أخطاء المفعول به في هذه الفئة كثيرا، نحو (ولا يخون بعضهم بعض) و (كانوا يواجهون كثير من الصعوبات)، إضافة لأخطاء خبر كان وأخواتها، مثل(كان العرب في الجاهلية كثيرون الحروب) و(الإنسان العربي في الجاهلية كان عزيز)و(إذا لم يشارك في الحرب يصبح ذليل)، بينما قلّت أخطاء اسم إنّ وأخواتها وهذا خلاف المعتاد، نحو (وأنّ أبو جهل كان معاديا للرسول عليه الصلاة والسلام) و (ولكنّ قريش وقفت في طريقهم)، كما جاءت بعض أخطاء الحال نحو(وكانوا يرون أنّ من مات في الفراش مات ذليل) وكذلك (إن الله خلق الإنسان عزيز)، وهذه عادة أنواع المنصوبات التي تكثر فيها الأخطاء لكونها شائعة الاستعمال.

ثم جاءت أخطاء أخرى ثانيا ب(23 خطأ) وبنسبة (16,31%) وأكثر صورها ما جاء على لغة" أكلوني البراغيث" وهي إلحاق علامة التثنية أو الجمع بالفعل إذا كان الفاعل مثنى أو جمعا، مثل" كانوا العرب في الجاهلية يتصفون بصفات حسنة)(لقد قاموا المسلمون بنشر هذا الدين)، كما جاء تعريف المضاف كذلك، مثل(وكان للعصر صدر الإسلام دور كبير...) أو عدم حذف نون جمع المذكر السالم في الإضافة مثل (كان العرب في الجاهلية كثيرون الحروب)، وسبب هذه الأخطاء هو هشاشة تكوين المتعلّم في مثل هذه الأحكام وقلّة المطالعة.

ثم جاءت أخطاء الأفعال ب(22 مرة) وبنسبة (15,60)، وأكثرها أخطاء الأفعال الخمسة؛ فنجد كثيرا من المتعلمين قد يثبتون نونها في حالتي النصب والجزم، أو يحذفونها في حالة الرفع، ومن أمثلتها(وكان العرب في الجاهلية يُعرفوا بالكرم) (ومن مظاهر الشجاعة عندهم أنهم يحنوا إلى ضرب السيوف) و(كان المشركون يريدون أن يقتلون الرسول عليه الصلاة والسلام)، ومما جاء كذلك أخطاء المضارع المعتل الآخر المجزوم وذلك بعدم حذف حرف العلة منه، نحو (لم تبقى له قيمة كبيرة)(لم ينساهم التاريخ)، وبعض الحالات الأخرى كالتقاء الساكنين (ومن يكون شجاعا يعش كريما) أو حذف حرف العلة في غير الجزم (الموت كأس لابد أن أسقى منه)، وقد يقع الخطأ في المضارع المعتل

الآخر المجزوم في حالة الأمر نحو(اللهم صلي وسلم على سيدنا محمد)، وهذه الأخطاء تعود للضعف القاعدي ونسيان هذه الأحكام وعدم التطبيق عليها.

وحلّت رابعا أخطاء التوابع ب (15 خطأ) ونسبة قدرها (10,63%) علما أنّ أكثرها وقع في النّعت مثل(وقد اتصف بها العرب الجاهليين) و(لقد كان للفتوحات الإسلامية دور بارزا في نشر الدين) ، و(غيرهم من الشعراء المخضرمون)، وقد جاءت في العطف كذلك (وقد عززّ الدين هذه الأخلاق فازدادوا به عزة وصلاح) (هي أن يكون المقاتل فارسا وشجاع)، ومن البدل(لقد كان الشعراء يمدحون الدين الإسلامي ونبينا محمد صلى الله عليه وسلّم)، ويلاحظ أن أغلبها عادة ما يأتي في حالة النصب وصورته المتكررة دوما هي ترك تنوين النصب فيه.

ثم جاءت خامسا أخطاء المرفوعات ب(11خطأ) ونسبة (07,80%) وأكثر ما جاء منها الخطأ في اسم كان وأخواتها، مثل (لقد كان للشعر حظا في صدر الإسلام) و(كان المسلمين يواجهون قساوة الطبيعة) ومن أخطاء الفاعل (وكان كلّما يأتي مولودا تنحني له الجبابرة)، وسبب كثرتها في الفاعل والنواسخ أنهما يستعملان كثيرا، كما أن أحكام النواسخ متشعبة والبعض لا يفرّقون بين عمل "كان" و عمل "إن" خصوصا في حالات التقديم والتأخير والفصل بين الناسخ واسمه.

بينما جاءت أخطاء المجرورات أخيرا بعدد قليل جدا (03 أخطاء) ونسبة ضئيلة (02,12%) وهذه الأخطاء الثلاثة جاءت في الإعراب بالعلامات الفرعية كالأسماء الخمسة (وكان مصير كفار قريش هو موت أبو جهل)، وجمع المذكر السالم (وكانوا يواجهون كثيرا من الصعوبات كالمتمرّدون) وسببها الضعف القاعدي لأنّ هذه الدروس مأخوذة من المرحلة الأولى من التعليم لكن عدم فهمها جيدا والتطبيق عليها من البداية يتركها تتكرر عند المتعلّم.

نماذج من الأخطاء النحوية لهذه العيّنة:

الخطأ النحوي	فئته	وصفه	تصويبه
كانوا شجعان لا يهابون شيء	المنصوبات(المفعول به)	لم يثبت المتعلم تنوين النصب في (شيء)	وكانوا شجعان لا يهابون شيئا
عنترة بن شداد كان قويّ	المنصوبات (المفعول به)	ترك تنوين النصب في (قويّ)	عنترة بن شداد كان قويّا
إن العرب كانوا كثيرو الترحال	المنصوبات (خبر كان)	نصب المتعلم خبر كان وهو جمع مذكر سالم بالواو	إن العرب كانوا كثيري الترحال
وقد كان العرب معروفون بنخوتهم	المنصوبات(خبر كان)	نصب المتعلم جمع المذكر السالم بالواو.	وقد كان العرب معروفين بنخوتهم.
فيصبح عزيز لا يحبّ الذلّ	المنصوبات (خبر أصبح)	عدم وضع المتعلّم لتنوين النصب في (عزيز)	فيصبح عزيزا لا يحبّ الذلّ
خلق الله الإنسان عزيز	المنصوبات (الحال)	عدم وضع المتعلّم لتنوين النصب في (عزيز)	خلق الله الإنسان عزيزا
كانوا العرب في الجاهلية يتصفون بصفات حسنة	أخطاء أخرى	إلحاق ضمير الفاعل الجمعي بالفعل مع أن الفاعل ظاهر	كان العرب في الجاهلية ...
لقد قاموا المسلمون بنشر الدين	أخطاء أخرى	إلحاق ضمير الفاعل الجمعي بالفعل مع أن	لقد قام المسلمون بنشر الدين

		الفاعل ظاهر	
كان للعصر صدر الإسلام دور كبير ...	أخطاء أخرى	تعريف المضاف ب(أل)	كان لعصر صدر الإسلام دور كبير
ينل المحارب المراتب إذا قتل الكثير	الأفعال (المضارع)	جزم الفعل وهو في موضع رفع	ينال المحارب المراتب إذا قتل الكثير
وكان العرب في الجاهلية يعرفوا بالكرم	الأفعال (الأفعال الخمسة)	حذف نون الأفعال الخمسة في حالة الرفع	وكان العرب في الجاهلية يعرفون بالكرم
ولكن هو لم يكون حرا	الأفعال (المضارع)	لم يحذف المتعلم الواو فالتقى ساكنان	ولكن هو لم يكن حرا
الموت كأس لابد أن أُسقَ منه	الأفعال(المضارع المعتل)	حذف المتعلم حرف العلة في حالة النصب	الموت كأس لابد أن أسقى منه
اتصف بها العرب الجاهليين	التوابع (النعت)	(الجاهليين) في موضع رفع، لكن المتعلم أتى بها بالياء، والأصل بالواو	اتصف بها العرب الجاهليون
كان للفتوحات الإسلامية دور بارزا ...	التوابع (النعت)	نصب المتعلّم للنعت(بارزا) وهو في موضع رفع.	كان للفتوحات الإسلامية دور بارز.
كان الشعراء يمدحون	التوابع(البدل)	(محمد) في موضع نصب،	كان الشعراء يمدحون

الدين الإسلامي ونبينا محمد صلى الله عليه وسلّم		لكن المتعلم لم يثبت بها تنوين النصب.	الدين الإسلامي ونبينا محمدا صلى الله عليه وسلّم
هي أن يكون المقاتل فارسا وشجاع	التوابع(العطف)	لم يضع المتعلم تنوين النصب على (شجاع)	هي أن يكون المقاتل فارسا وشجاعا.
وأن يقتصّ له أبيه	المرفوعات (الفاعل)	رفع المتعلم الفاعل . وهو من الأسماء الخمسة . بالياء	وأن يقتصّ له أبوه.
وكان كلّما يأتي مولودا تنحني له الجبابرة	المرفوعات(الفاعل)	نصب المتعلم للفاعل	وكان كلّما يأتي مولودٌ تنحني له الجبابرة
لقد كان للشعر حظا في صدر الإسلام	المرفوعات (اسم كان)	نصب المتعلم لاسم كان	لقد كان للشعر حظ في صدر الإسلام.
وكانوا يواجهون كثيرا من الصعوبات كالمتمردون	المجرورات (اسم مجرور)	أتى المتعلّم بجمع المذكر السالم بالواو وهو في موضع جر	وكانوا يواجهون كثيرا من الصعوبات كالمتمردين
مصير كفار قريش هو موت أبو جهل	المجرورات(المضاف إليه)	أتى المتعلم بأحد الأسماء الخمسة بالواو وهو في موضع جر.	مصير كفار قريش هو موت أبي جهل.

جدول رقم 21: نماذج من الأخطاء النحوية لعيّنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

تعليق:

هذه النماذج المعروضة أعلاه تُعطي لمحة على الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ العيّنة وهي موزّعة ـ كما أسلفنا القول ـ على الفئات الست، ويلاحظ أن أكثر الصور شيوعا في أخطاء المنصوبات هي عدم إثبات التنوين المنصوب آخر الكلمة إما جهلا بموضع نصبها أو تسرّعا أو تأثرا باللغة العامّية التي لا نثبت فيها التنوين، أما الأخطاء الأخرى فقد تنوّعت بين تعريف المضاف ب(أل) وبين لغة " أكلوني البراغيث" وسببهما هو ضعف التكوين وهشاشته في النحو وقلة التطبيق والمطالعة كذلك، في حين أنّ في الأفعال كثرت الأخطاء في أحكام الأفعال الخمسة وفي المضارع معتل الآخر ولا شك أن هذا ناتج عن الضعف القاعدي، أما التوابع فعادة ما تأتي فيها الأخطاء في النعت والعطف لأنهما الأكثر استعمالا وخصوصا في حالة النصب، أما المرفوعات فتكثر في الفاعل و أسماء كان وأخواتها لا سيما في التقديم والتأخير والفصل، وأخيرا المجرورات وعادة تقلّ بحكم انحصارها في المضاف إليه والاسم المجرور علما أن أكثر صورها في الإعراب بالعلامات الفرعية وهذا للضعف القاعدي فيها وقلّة التطبيق عليها.

الثانية ثانوي:

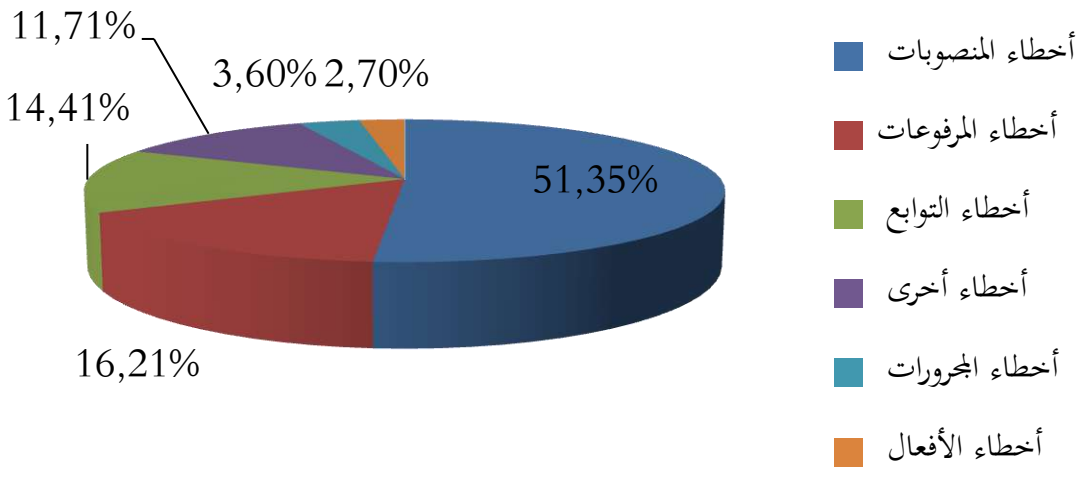
بعد العكوف على أوراق عيّنة هذه السنة من ثانوية عبيد أحمد والبالغة (80 ورقة) استخرجت منها(111 خطأ نحويا) موزّعة على الفئات الستّ السابقة، كما هي موضحة في الجدول أسفله:

جدول 22: تعداد الأخطاء النحوية ونسبها المئوية للسنة الثانية ثانوية عبيد أحمد

فئة الأخطاء النحوية	التكرار	النسبة المئوية
أخطاء المنصوبات	57	%51.35
أخطاء المرفوعات	18	%16.21

أخطاء التوابع	16	%14.41
أخطاء أخرى	13	%11.71
أخطاء المجرورات	04	%03.60
أخطاء الأفعال	03	%02.70
المجموع	111	%99.98

شكل 11: نسبة الأخطاء النحوية لدى عيّنة السنة ثانية ثانوي بثانوية الشهيد عبيد أحمد



قراءة وتحليل:

يظهر من خلال الجدول أعلاه بأن أخطاء العيّنة للسنة الثانية ثانوي ثانوية الشهيد عبيد أحمد بلغت(111 خطأ نحويا) وهو عدد مقبول لحد بعيد، علما أنّ عدد أفراد هذه العيّنة (80 تلميذا)،

وقد ذكرنا عند تحليل أخطاء السنة الثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق القيرواني بعض الأسباب التي تجعل الأخطاء تكثر في السنة الثانية ثانوي، رغم أنّا وجدنا في ثانوية عبيد أحمد أخطاء السنة ثانية أقلّ من أخطاء السنة الأولى وسنتكلّم عن هذا في المقارنة بحول الله.

أما تفصيلا فقد جاءت أخطاء المنصوبات أولا كما هو غالب الأمر ب(57 خطأ) ونسبة (51,35%) أي أكثر من النصف، ومما كثر فيها أخطاء المفعول به، نحو (العلم يرفع الإنسان ويجعله ذو مكانة عالية) و(من سلك طريق يطلب فيه علما)، ودائما صوره التي تتكرر هي عدم إثبات التنوين المنصوب أو في الإعراب بالعلامات الفرعية لأن بعض المتعلّمين يخلطون بينها وهذا راجع إلى الضعف القاعدي كما نبّهنا عنه مرارا، ومنها أيضا الأخطاء في خبر كان وأخواتها، نحو (ما أجمل أن يكون الإنسان مهتم بحياته) و(يصبح ذو شأن عظيم)، واسم إن وأخواتها أيضا (إن لطالب العلم فضل كبير) وكلك (إن أبو الطيب المتنبي شاعر كبير)، أما المنصوبات الأخرى فهي نادرة كالحال في تعبير أحدهم(ويعيشون في هذه الدنيا فرحون).

ثم حلّت ثانيا أخطاء المرفوعات ب(18 خطأ) وبنسبة (16,21%) وأكثر ما جاءت فيه الفاعل مثل (فالدول الغربية عندما يأتيها المهاجرين تستقبلهم) و الخبر نحو (الإنسان المتعلم بدرا ينير للآخرين الطريق) ، كما نجد المبتدأ أحيانا في مثل (نعم الرجال الصالحين)، ويلاحظ أن أكثر الأخطاء تقع في حالات التقديم أو التأخير وفي الإعراب بالعلامات الفرعية كما سبق الذكر.

وثالثا جاءت أخطاء التوابع وعددها (16 خطأ) بنسبة (14,41%) ومن أكثرها أخطاء العطف و النعت لأنهما الأكثر استخداما في الكلام، والأمر نفسه تقريبا؛ فأخطاء هذه الفئة فيها ما يتعلق بعدم وضع التنوين المنصوب، وفيها الخطأ في الإعراب بالعلامات الفرعية، فمن العطف و(أيّ شخص لا يقرأ يعتبر جاهلا وأمّي) و (ما بنيتَ فيها من قصورٍ ودورًا سوف تزول) ، ومن النعت (لأن له فضلا كبير) (إذا اختلفت مع إنسان ذو رأي ..)، كما جاء البدل في (حتى يعرف واجباته الأخرى تجاه دينه ووطنه وإخوانه المسلمون).

ثم الأخطاء الأخرى ب (13 خطأ) ونسبة (11,71%)، ومما جاء فيها تعريف المضاف ب(أل) نحو: (افعل ما يرضي الله كالأصحاب النبي عليه الصلاة والسلام) و(طلب العمر ليس محددا بالعمر الإنسان)، وكذلك الخطأ في الاسم المنقوص وهو عدم حذف يائه في حالة الرفع والجر مع تجرده من (أل) و(الإضافة) نحو (فبالعلم يولد جيل متعلم راقي)، وسبب هذه الأخطاء كما أسلفنا القول هو هشاشة التكوين في هذه الأحكام وكذا قلة المطالعة لأن هذه الأساليب غير الفصيحة تستعمل جهلا بقواعد اللغة، ومن أدمن على المطالعة سيتخلص منها لأنه لا يجد لها أثرا فيما يقرؤه.

وخامسا حلّت أخطاء المجرورات وعددها (04) ونسبتها (03,60%)، وهي عادة قليلة كما قلنا لأنها لا تتجاوز المضاف إليه والاسم المجرور، بينما هنا جاءت ثلاثة منها في المضاف إليه، مثل: (يجب على كل عالما أن ينفع الناس بعلمه) و(لأن سعادة أبو نواس تكمن في شرب الخمر)، والباقي في الاسم المجرور (ويتعلق فيها بقصورا ودورا).

وأخيرا أخطاء الأفعال ب(03 أخطاء) ونسبة (02,70%) وجاء أحدها في الأفعال الخمسة (الذين يجتهدون في طلب العلم يبقوا أحياء) وآخر في المضارع معتل الآخر في حالة الأمر (فاسعى إلى طلب العلم)، والمتبقي في التقاء الساكنين (لم يكون له هدف في الحياة).

نماذج عن الأخطاء النحوية من هذه العيّنة:

الخطأ النحوي	فئته	وصفه	تصويبه
العلم يرفع صاحبه ويجعله ذو مكان عالية	المنصوبات (المفعول به)	نصب المتعلم الأسماء الخمسة بالواو	العلم يرفع صاحبه ويجعله ذا مكانة عالية
كل يوم يتعلم	المنصوبات (المفعول	ترك التنوين المنصوب على	كل يوم يتعلّم الإنسان شيئا

الإنسان شيء	به)	(شيء)	
ليكون نور على سكان الأرض	المنصوبات (خبر يكون)	عدم وضع التنوين المنصوب على (نور)	ليكون نورا على سكان الأرض
يصبح ذو شأن عظيم	المنصوبات (خبر أصبح)	نصب الأسماء الخمسة بالواو	يصبح ذا شأن عظيم
إن لطالب العلم فضل كبير	المنصوبات (اسم إنّ)	ترك التنوين المنصوب على اسم إن (فضل)	إن لطالب العلم فضلا كبيرا
ويعيشون في هذه الدنيا فرحون	المنصوبات (الحال)	نصب الحال وهو جمع مذكر سالم بالواو	ويعيشون في هذه الدنيا فرحين
فالعلم هو نورا	المرفوعات (الخبر)	نصب المتعلم للخبر وحقه الرفع	فالعلم هو نور
في الدنيا خيارين إما أن تتعلّم أو تبقى جاهلا	المرفوعات (المبتدأ)	(خيارين) مبتدأ وحقه الرفع بالألف لأنه مثنى	في الدنيا خياران...
الدول الغربية عندما يأتيها المهاجرين تستقبلهم	المرفوعات(الفاعل)	(المهاجرين) فاعل، والأصل مجيئها بالواو لأن جمع مذكر سالم	الدول الغربية عندما يأتيها المهاجرون تستقبلهم.

نعم الرجال الصالحين	المرفوعات(المبتدأ)	(الصالحين) في موضع رفع، فالأصل بالواو	نعم الرجال الصالحون
حيث أن ما بنيت فيها من قصورً ودورا سوف تزول	التوابع (العطف)	(دورا) في موضع جر لأنها معطوفة على مجرور والمتعلم نصبها	حيث أنّ ما بنيت فيها من قصورٍ ودورٍ سوف تزول.
أخذنا بعض العلوم من عند الشعوب الأخرى كالفرس والهنود واليونانيون	التوابع (العطف)	(اليونانيون) في موضع جر، فالأصل أن تكون بالياء لأنها جمع مذكر سالم	أخذنا بعض العلوم من عند الشعوب الأخرى كالفرس والهنود واليونانيين
لأنّ له فضلا كبير	التوابع(النعت)	عدم وضع التنوين المنصوب في (كبير)	لأن له فضلا كبيرا
حتى يعرف واجباته الأخرى تجاه دينه ووطنه وإخوانه المسلمون	التوابع(البدل)	(المسلمون) في موضع جر لأنها تابعة لمجرور، فالأصل بالياء	حتى يعرف واجباته الأخرى تجاه دينه ووطنه وإخوانه المسلمين
طلب العلم ليس محددا بالعمر الإنسان	أخطاء أخرى	تعريف المضاف بأل (العمر) والأصل حذفها منه	طلب العلم ليس محددا بعمر الإنسان.

فبالعلم يولد جيل متعلّم راقي	أخطاء أخرى	إضافة الياء للاسم المنقوص (راقي)	فبالعلم يولد جيل متعلّم راقٍ
لأن سعادة أبو نواس لا تكمن إلا في شرب الخمر	أخطاء المجرورات (المضاف إليه)	جر المتعلم الأسماء الخمسة بالواو.	لأن سعادة أبي نواس لا تكمن إلا في شرب الخمر
ويتعلّق فيها بقصورا ودورا	أخطاء المجروروات (الاسم المجرور)	نصب المتعلم للاسم المجرور	ويتعلّق فيها بقصورٍ ودورٍ.
فاسعى إلى طلب العلم	أخطاء الأفعال (الأمر)	عدم حذف حرف العلة	فاسعَ إلى طلب العلم
الذين يجتهدون في طلب العلم يبقوا أحياء	أخطاء الأفعال (الأفعال الخمسة)	حذف نون الأفعال الخمسة في حالة الرفع	الذين يجتهدون في طلب العلم يبقون أحياء.

جدول 22: نماذج من الأخطاء النحوية للسنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد.

تعليق:

بعد التدقيق في الأخطاء النحوية المعروضة أعلاه يظهر جليا أن أغلبها مصدره الإعراب بالعلامات الفرعية والخلط بينها كجمع المذكر السالم والأسماء الخمسة والأفعال الخمسة، وسبب هذا هو الضعف القاعدي عند المتعلّمين لأن هذه الدروس مأخوذة من المرحلة الابتدائية، لكن المتعلّم لم يتقنها جيدا ولم يطبّق عليها كثيرا لذلك تظهر فيها الأخطاء.

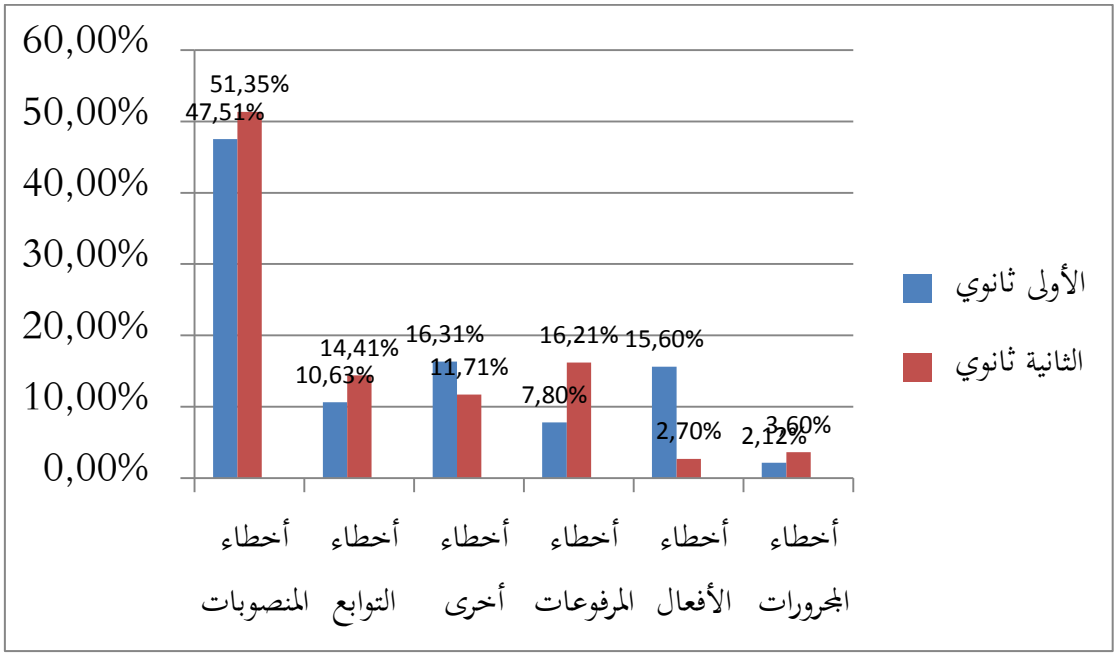
من صور الأخطاء كذلك هو ترك التنوين المنصوب في آخر الكلمة وهذا ـ كما قلنا ـ إما جهلا بموضع الكلمة وأنها في حالة نصب، أو استعجالا وتسرّعا في الكتابة، ومن أقوى التخريجات أنها تأثرا باللغة العامية التي لا نثبت فيها التنوين، ونقف على الكلمة بالسكون، دون أن ننسى إهمال المهارات اللغوية الأخرى، وخاصة المطالعة، وسنتحدّث عن أسباب أخرى لاحقا بحول الله.

مقارنة بين أخطاء العيّنتين:

بعد الكلام حول أخطاء كلّ من عيّنتي السنتين الأولى والثانية ثانوي لثانوية عبيد أحمد سنجري بينهما مقارنة مستنبطين من خلالها بعض الملاحظات، والجدول الآتي يوضح تعداد الأخطاء ونسبها بين العيّنتين.

فئة الأخطاء النحوية	عيّنة الأولى ثانوي		عيّنة الثانية ثانوي	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أخطاء المنصوبات	67	%47.51	57	%51.35
أخطاء التوابع	15	%10.63	16	%14.41
أخطاء أخرى	23	%16.31	13	%11.71
أخطاء المرفوعات	11	%07.80	18	%16.21
أخطاء الأفعال	22	%15.60	03	%02.70
أخطاء المجرورات	03	%02.12	04	%03.60
المجموع	141	%99.97	111	%99.98

جدول 23: مقارنة في عدد الأخطاء النحوية ونسبها بين عينتي أولى وثاني ثانوي لثانوية عبيد أحمد



شكل 12: مقارنة بين الأخطاء النحوية لعينتي السنة الأولى والثانية لثانوية عبيد أحمد

من خلال الجدول والتمثيل البياني نهتدي إلى بعض الملاحظات الآتية:

ـ من حيث العدد الإجمالي للأخطاء فإن أخطاء السنة الأولى أكثر من أخطاء السنة الثانية، وهذا يعود ـ في تقديرنا ـ للأسباب الآتية:

ـ ويمكن القول بأنّالتحوّل الذي طرأ على التلاميذ من المتوسط إلى الثانوي قد أثّر عليهم سلبا؛ حيث اختلفت البيئة والمناهج والفصول، ويصبح التلميذ يرى نفسه غريبا بعد فراق من تعوّد على صحبتهم من معلّمين وتلاميذ في المرحلة السابقة، فهذه الوحدة تنعكس عليه سلبا في نتائجه ومستواه، حيث يرى الدكتور عبد الله الخطيب وهو مدير عام للمدرسة الوطنية في عجمان أنّ انتقال الطالب من مدرسة إلى أخرى له أثر سلبي يتمثل في عدم قدرة الطالب على التكيّف مع البيئة الجديدة إذا لم يكن لديه قناعة أو استعداد مسبق لهذا الانتقال، وفي السياق ذاته تؤكد الاستشارية الإدارية هند سيّد علي أنّ تحوّل الطالب من مدرسة إلى أخرى يعني تبديلا كاملا في الكادر التعليمي بالنسبة إليه وأهم المدرّسين الخاصين به، وعند انتقاله سيتعلّم على أيدي معلّمين مختلفين في أسلوبهم التدريسي، وهذا الاختلاف قد يعرّض الطالب لحالة ارتباك قد تمتدّ لفترة قصيرة، بعدها يوطّن الطالب نفسه ويتعوّد

على النمط الدراسي الجديد، ولكن بعد تراجع في مستواه التحصيلي والدراسي[1]، وتوصي دراسة أمريكية حديثة بضرورة عدم الانتقال من مدرسة إلى أخرى خصوصا عند بداية المراهقة، لأن هذا يؤثر سلبا على أدائه في هذه المرحلة العمرية المليئة بالتقلبات النفسية والفسيولوجية، ووفق الدراسة التي أجريت على (573) مدرسة في فرجينيا فإنّ الطلاب الأمريكيين يحققون نتائج أفضل عندما يتلّقون تعليمهم في الصفوف من السادس وحتى الثامن في المدرسة نفسها التي تلقّوا فيها تعليمهم الابتدائي حتى الصف الخامس، وذلك مقارنة بزملائهم الذين ينتقلون إلى مدارس أخرى لتلقّي تعليمهم في المرحلة الإعدادية، ونصّت الدراسة أخيرا على إلغاء الانتقال إلى المدارس المتوسطة، وأكّدت على إتمام الدراسة في المدرسة نفسها التي تلقّوا فيها تعليمهم الابتدائي[2].

أما المقارنة على مستوى الفئات فإن أخطاء السنة الأولى ثانوي جاءت أكثر من أخطاء السنة الثانية ثانوي في فئتين هما (الأخطاء الأخرى وأخطاء الأفعال) وهذا يعود لعامل نقص الخبرة خاصة في فئة الأخطاء الأخرى (تعريف المضاف بأل، إثبات ياء الاسم المنقوص) فإن تلاميذ السنة الأولى ثانوي مازالوا لم يتقنوا هذه الأحكام جيدا خصوصا وأنها لم تُدرّس بصفة مستقلّة، وربّما أساتذة المراحل السابقة (الابتدائي والمتوسّط) لم يُلفتوا عنايتهم الكافية بها، إضافة لقلّة المطالعة عندهم فتعلق هذه الأحكام الخاطئة في أذهانهم، وكذلك الأمر في أخطاء الأفعال (الأفعال الخمسة، المضارع المعتل الآخر، حذف حرف العلة في الأمر) فإن سببها هو الضعف القاعدي وهشاشة التكوين فيها وقلة

[1] ينظر: عادل نعسان، مقال في الأنترنت بعنوان: انتقال الطلاب من مدرسة إلى أخرى يُضعف مستواهم ويُشعرهم بالغربة، تاريخ النشر: 2014/06/08م، تاريخ الاطلاع: 2020/07/29م، الرابط:
http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/1b13b081-f182-4891-a590-a41eb14a7bbd

[2] ينظر: دينا درويش، مقال في الأنترنت بعنوان: تغيير البيئة المدرسية يقلّل التحصيل العلمي في سنّ المراهقة، تاريخ النشر: 2019/09/23م، تاريخ الاطلاع: 2020/07/29م، الرابط: https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/staying-at-elementary-school-for-longer-associated-with-higher-student-attainment/

التطبيق، رغم أن هذه الدروس مقررة على تلاميذ السنة الأولى ثانوي (رفع الفعل المضارع نصبه[1]، بناء فعل الأمر[2]).

أما أخطاء التوابع والمرفوعات والمجرورات فقد جاءت أكثر عند عيّنة السنة الثانية ثانوي كما هو ملاحظ، والسبب ـ كما أسلفنا ـ أن التوابع حديثة عهد بالنسبة لتلاميذ السنة الأولى ثانوي فقد أخذوا بعضها في السنة الرابعة متوسط (عطف النسق، عطف البيان، البدل، التوكيد، الجملة الواقعة نعتا[3])، أما المرفوعات فأهمها موجود في مقرر السنة الأولى ثانوي خاصة عند الشعبة الأدبية، أما المجرورات ففارقها طفيف لا يكاد يُذكر، يضاف إلى كل هذا ما ذكرناه من التفاوت في الحجم الساعي بين المستويين، وكذا نشاطي التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة.

المقارنة بين الثانويتين:

بعد المقارنة الداخلية بين المستويين في كل ثانوية، يلزم إجراء مقارنة خارجية بين نسبة الأخطاء بين الثانويتين وهذا حسب المستوى محاولين استنباط بعض الملاحظات أثناء التحليل.

السنة الأولى ثانوي:

الجدول الآتي يلخّص نسبة الأخطاء النحوية عند الثانويتين لدى مستوى الأولى ثانوي:

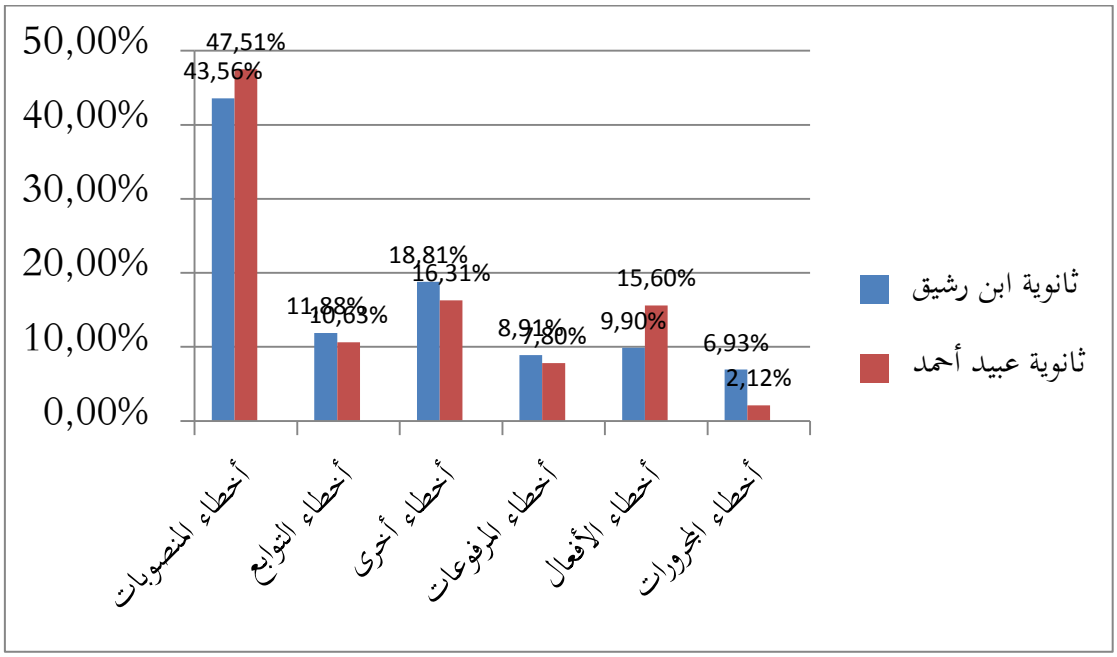
[1] ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، 30، وفي كتاب الشعبة الأدبية، ص 32.

[2] ينظر: المصدر نفسه(جذع مشترك علوم وتكنولوجيا)، ص 72.

[3] ينظر: كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط، الصفحات: 12 / 18/ 24/ 58/ 78 على الترتيب.

فئة الأخطاء النحوية	أولى ثانوي ابن رشيق		أولى ثانوي عبيد أحمد	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
أخطاء المنصوبات	44	43.56%	67	47.51%
أخطاء التوابع	12	11.88%	15	10.63%
أخطاء أخرى	19	18.81%	23	16.31%
أخطاء المرفوعات	09	08.91%	11	07.80%
أخطاء الأفعال	10	09.90%	22	15.60%
أخطاء المجرورات	07	06.93%	03	02.12%
المجموع	101	99.99%	141	99.97%

الجدول 24: المقارنة بين عينتي الثانويتين في السنة الأولى ثانوي في الأخطاء النحوية



الشكل13:نسب الأخطاء النحوية لدى عينة الأولى ثانوي في كلا الثانويتين.

تحليل النتائج:

يظهر من الجدول أعلاه بأن أخطاء عينة السنة الأولى ثانوي لثانوية الشهيد عبيد أحمد أكثر من أخطاء عيّنة ثانوية ابن رشيق القيرواني للمستوى نفسه، وهذا في تقديرنا الاجتهادي ـ وبعد الاطلاع الكافي على واقع الثانويتين ـ يعود إلى الأسباب الآتية:

– إن ثانوية ابن رشيق هي الثانوية الأم والعريقة بالمنطقة وأساتذة الأدب فيها أكفاء لحد بعيد، ولا شك أنّهم يتقنون طريقة التدريس جيدا، وهذا مما يُسهم في تقليل نسبة الأخطاء كثيرا من خلال خبرتهم الطويلة في الميدان وكيفية تنشيطهم لحصص التعبير الكتابي وتعاملهم مع الأخطاء وسبل تصحيحها، وهذا بخلاف ثانوية الشهيد عبيد أحمد التي لازالت فتيّة، وأساتذة الأدب فيها حدثاء مقارنة بزملائهم في ثانوية ابن رشيق.

– إن أغلب تلاميذ ثانوية ابن رشيق القيرواني منخرطون في المساجد والمدارس القرآنية لحفظ القرآن الكريم، وهذا الأخير لا يخفى دوره في تحسين الأداء الكتابي عند المتعلّمين لا سيّما إذا كان بالطريقة القديمة وهي الكتابة في الألواح، علما أن بعضا منهم تولّيت تدريسه في المسجد، أما تلاميذ ثانوية عبيد أحمد فإنه ـ وإن كان فيهم كذلك ـ لكن ليس كإقبال تلاميذ ابن رشيق القيرواني.

– من حيث المرافق فإن ثانوية ابن رشيق أحسن من ثانوية عبيد أحمد وخاصة المكتبة؛ ولا يخفى أهمية المطالعة في تحسين الكتابة والتخلّص من الأخطاء، وقد تكلّمنا عن هذا الجانب الذي يندرج تحت التكامل بين المهارات اللغوية، وأنه لا يمكن أن تكون كاتبا جيدا دون أن تكون قارئا جيدا.

– المنطقة التي تقع فيها ثانوية ابن رشيق (الطيبات) أكثر ثقافة وتفتّحا من منطقة ثانوية الشهيد عبيد أحمد (بن ناصر) بحكم شساعة المساحة وكثرة السكان واختلافهم من مناطق متعددة فهذا مما يصنع بعض الوعي، بخلاف المنطقة البدوية النائية نوعا ما.

– منطقة الطيبات تحتوي على بعض المؤسسات التعليمية الخاصة التي تتم فيها دروس الدعم والمعالجة البيداغوجية، ولا شك أنّ هذا يُسهم في رفع المستوى وتحسين الأداء الكتابي وتجنب الأخطاء، أما منطقة (بن ناصر) التي فيها ثانوية الشهيد عبيد أحمد، فلم تنتشر فيها هذه الثقافة بعد.

– إن أغلب ابتدائيات منطقة الطيبات ذات مستوى عال ونتائجها متميّزة، ولا ريب أن هذه المرحلة هي القاعدة التي تنبني عليها المعارف والتعلّمات القادمة، فينشأ المتعلّم مدركا للقواعد قليل الأخطاء، وخاصة الدروس التي ستُعاد في المراحل القادمة.

مما يُلفت الانتباه عند التركيز بين الجدول والأعمدة البيانية أن أحيانا نجد عدد الأخطاء أكبر في إحدى الثانويتين في فئة ما، لكن النسبة تكون أقل أو العكس[1]،وهذا طبعا يعود لعدد الأخطاء الكلي، فكلما كثر عدد الأخطاء الكلي كلّما قلّت النسبة.

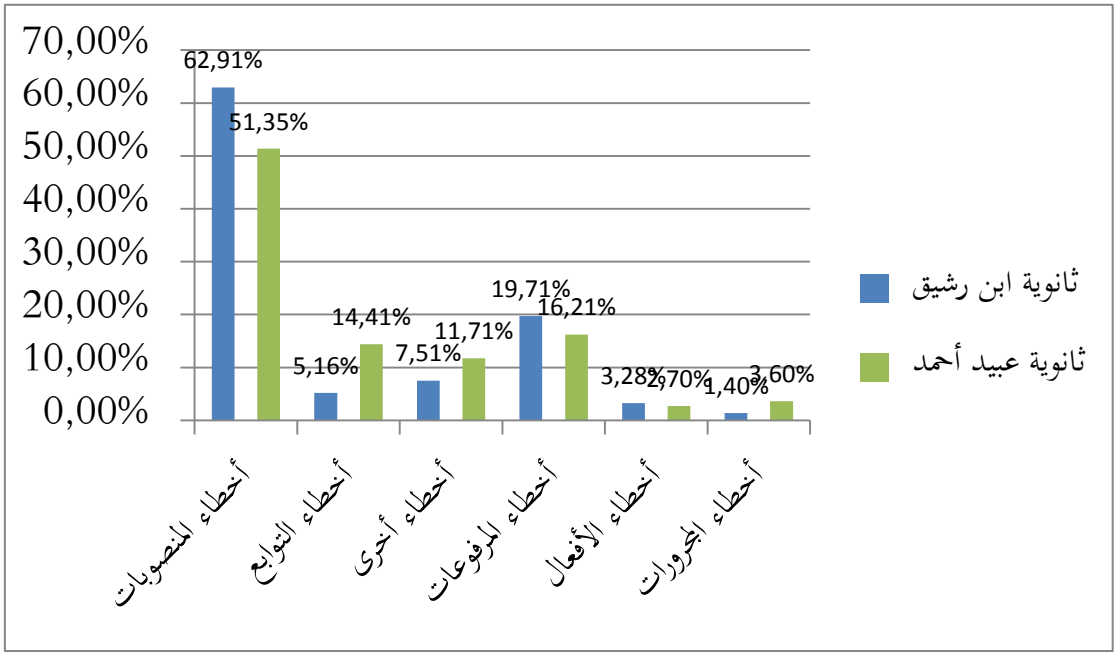
فعندما نركّز جيدا نجد أن فئات (التوابع، الأخطاء الأخرى، المرفوعات) في ثانوية ابن رشيق أقل عددا من ثانوية الشهيد عبيد أحمد لكن نسبتها في ابن رشيق أعلى من ثانوية عبيد أحمد، أما في فئتي (المنصوبات، الأفعال) فإنها أكثر عددا ونسبة في ثانوية عبيد أحمد منها في ثانوية ابن رشيق، أما الفئة الأخيرة وهي المجرورات فإنها أقلّ عددا ونسبة في ثانوية عبيد أحمد منها في ثانوي ابن رشيق، علما أن التمثيل البياني خاص بالنسب المئوية للأخطاء وليس بعددها.

السنة الثانية ثانوي: الجدول الآتي يلخص إحصائيات الأخطاء ونسبها المئوية للسنة الثانية ثانوي في الثانويتين:

[1] أي عدد الأخطاء أقل لكن النسبة أعلى.

فئة الأخطاء النحوية	ثانوية ابن رشيق القيرواني		ثانوية الشهيد عبيد أحمد	
	العدد	النسبة	العدد	النسبة
أخطاء المنصوبات	134	62.91%	57	51.35%
أخطاء التوابع	11	05.16%	16	14.41%
أخطاء أخرى	16	07.51%	13	11.71%
أخطاء المرفوعات	42	19.71%	18	16.21%
أخطاء الأفعال	07	03.28%	03	02.70%
أخطاء المجرورات	03	01.40%	04	03.60%
المجموع	213	99.97%	111	99.98%

الجدول 25: المقارنة بين عينتي الثانويتين في السنة الثانية ثانوي في الأخطاء النحوية.



الشكل 14: نسب الأخطاء النحوية في عينة السنة الثانية ثانوي لكلا الثانويتين.

تحليل النتائج:

يظهر من خلال الجدول أعلاه أن أخطاء عيّنة السنة الثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق القيرواني أكثر منها في ثانوية الشهيد عبيد أحمد للمستوى نفسه، وهذا بفارق (102 خطأ).

أما من حيث الفئات فقد جاوزت أخطاء عيّنة ابن رشيق عيّنة الشهيد عبيد أحمد كذلك عددا ونسبة في ثلاث فئات وهي: المنصوبات والمرفوعات والأفعال، فكان الفارق في المنصوبات (77 خطأ)، وفي المرفوعات(24 خطأ)، أما في الأفعال فهو (04 أخطاء)، أما في فئتي التوابع والمجرورات فكانت أكثر عند عيّنة ثانوية الشهيد عبيد أحمد، فكان الفارق في التوابع (05 أخطاء) وفي المجرورات خطأ واحد، أما في فئة "الأخطاء الأخرى" فأخطاء عيّنة ابن رشيق أكثر بفارق(03 أخطاء)، في حين أن نسبتها في عيّنة ثانوية عبيد أحمد أكبر.

وسبب كثرة الأخطاء في عيّنة ثانوية ابن رشيق عنها في ثانوية عبيد أحمد يعود في رؤيتنا الخاصة إلى :

– الاكتظاظ الذي تعاني منه ثانوية ابن رشيق بالمقارنة مع ثانوية عبيد أحمد، فقد بلغ تعداد تلاميذ ثانوية ابن رشيق هذا الموسم (2019/2018) حوالي(589 تلميذا) في المستويات الثلاثة، في حين أن تعداد ثانوية الشهيد عبيد أحمد(507 تلميذا)، فالفارق(82 تلميذا) وهو ليس بالعدد القليل، ما يعادل ثلاثة أقسام زائدة، أما في السنة الثانية ثانوي فعدد تلاميذ ابن رشيق(199) وفي عبيد أحمد(165) فالفارق كما يظهر (34 تلميذا)، وخاصة في أقسام شعبة العلوم التجريبية، وقسم التسيير والاقتصاد كما يوضّحه الجدول الآتي:

	02 ع تج 01	02 ع تج 02	02 ع تج 03	02 تس واقتصاد	تعداد السنة الثانية	التعداد الكلي
ثانوية ابن رشيق	39	38	39	28	199	589
ثانوية عبيد أحمد	31	34	33	15	165	507

الجدول 26: تعداد بعض أقسام السنة الثانية ثانوي، والعدد الكلي في كلا الثانويتين.

وسبب هذا الاكتظاظ يعود أولا لتعداد السكّان، كما أن ثانوية الطيبات ينتقل إليها الناجحون من ثلاث متوسّطات ومن آثار هذا الاكتظاظ أنه نتج عنه وجود أقسام متنقّلة نتيجة عدم توفّر حجرات دراسية كافية، كما أن الاكتظاظ عامل مهم في تدنّي المستوى لأنه يخلق عوائق في العملية التعليمية التعلّمية منها عدم التحكّم في تنظيم التلاميذ وانضباطهم، وكذا الصعوبة في توصيل المعلومة داخل القسم؛ حيث ينقلب إلى عالم من الفوضى والإزعاج خصوصا مع الأستاذات المبتدئات قليلات الخبرة في التعامل مع مثل هذه الوضعيات، كما أن همّ الأستاذ مع هذه الأقسام المكتظة يصبح إنهاء الدرس بأي طريقة، بل حتى في التقويم التربوي وتصحيحه لا يكفي الوقت لأن يصحّح الأستاذ أخطاء كل تلميذ بانفراد، ناهيك عن تنامي ظاهرة الغش في هذه الأقسام وغير ذلك من آثار سلبية تتولّد عن الاكتظاظ[1].

[1] ينظر: نهاري مبارك، ظاهرة اكتظاظ الفصول الدراسية وآثارها على مكوّنات منظومة التربية والتكوين، مقال في الأنترنت، منتدى وجدة سيتي، تاريخ النشر: 2016/06/27م، تاريخ الاطّلاع: 2020/08/06م، 09:55 د، الرابط: https://www.oujdacity.net/national-article-112024-ar/%D8%B8%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%83%D8%AA%D8%B8%D8%A7%D8%B8-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AB%D8%A7%D8%B1%D9%87%D8%A7.html

– إن الطابع المدني الذي تتميّز به بلدية الطيبات مقارنة مع بلدية بن ناصر ـ وإن كان فيه إيجابيات لكن له سلبيات أيضا انعكست على ثانوية ابن رشيق منها الانفتاح الزائد عن حدّه الذي يؤدي شيئا فشيئا إلى ضياع القيم والأخلاق وشيوع العلاقات العاطفية والتمرّد على العادات والتقاليد المحمودة وحتى على سلطة الوالدين وهذا من الجنسين، وكل هذه لا شك تترك أثرها البالغ على التحصيل العلمي عند المتعلّمين ولا يهتمون بتصحيح أخطائهم، لا سيّما النظرة الدونية لمادة اللغة العربية في ظل سيطرة العولمة والتكنولوجيا.

– في الموسمين الماضيين عملت أستاذة مستخلفة في ثانوية ابن رشيق القيرواني وهي حديثة عهد بالتّخرج طيلة الموسم تقريبا وأسند إليها بعض أقسام السنة الثانية ثانوي، ولا شك أن الأستاذ المستخلف مازالت تعوزه كثير من مؤهلات الأستاذ الكفؤ، بداية بعدم إلمامه بطرائق التدريس المناسبة، كذا طريقة تعامله مع المتعلمين، إضافة لعدم تحكّمه جيدا في تسيير القسم في ظل هذا الاكتظاظ، كما أن المتعلّمين ينظرون له نظرة دونية نوعا ما، وهذا من الأسباب أيضا في استفحال الأخطاء بينما الأستاذ ذو الخبرة تجده يملك طرائق لتصحيح الأخطاء والتقليل منها قدر المستطاع وهذا بفضل تمكّنه من التدريس وطرائقه المناسبة، بينما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد كل أساتذة اللغة العربية ـ وعددهم خمسة ـ لا يوجد فيهم مستخلف بل ولا حتى متربّص.

– أساتذة المادة: أسلفت القول أن في ثانوية ابن رشيق أستاذين كفؤين قديمين بحكم الخبرة، لكن الأساتذة القدماء عادة يعوزهم النشاط والإرادة العالية، وربما راودهم شعور النفور من العمل وعدم الرغبة الكافية في المواصلة، وهذه يلمسها فيهم التلاميذ واضحة جليّة، كما يصعب عنهم أحيانا التحكّم في القسم كلك بسبب كبر السنّ، إضافة إلى الفجوة الكبيرة بينهم وبين جيل اليوم على جميع الأصعدة، أما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد فالأساتذة الخمس في أوج العطاء.

–ـ عدم استقرار الأساتذة: تعرف ثانوية ابن رشيق القيرواني اضطرابا كبيرا في حركة الأساتذة، ومادة الأدب منها طبعا، ففي الموسم الواحد ربما تعاقب على القسم أستاذان أو أكثر، ولا شك أن هذا

يخلّف آثارا بالغة على المتعلّمين، فعندما يعتادون على طريقة أستاذ وأسلوبه يغادرهم فجأة ويأتيهم آخر فهذا التحوّل سلبي أكثر منه إيجابي.

– جنس الأساتذة: في ثانوية ابن رشيق القيرواني أستاذتان إحداهما ـ كما أسلفت مستخلفة ـ وكما هو معلوم أن طبيعة المرأة ليست مثل الرجل في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية مع جيل اليوم، فالأستاذة تواجه صعوبات في التحكّم في القسم وقد تتعرّض لردّات فعل من بعض التلاميذ، وهذا كذلك من أسباب تدني المستوى وشيوع الأخطاء، أما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد فكل أساتذة الأدب رجال.

الأخطاء البلاغية:

ما قمنا به من خطوات مع الأخطاء النحوية طبّقته مع الأخطاء البلاغية؛ فاستخرجت الأخطاء البلاغية من الإنتاج المكتوب عند المتعلّمين، ثم صنفتها حسب أبواب البلاغة العربية الثلاثة وهي المعاني والبيان والبديع؛ أما المعاني فقد اكتفيت فيها بالأساليب الخبرية والإنشائية، والبيان قسّمته إلى استعارة أو مجاز بنوعيه (العقلي والمرسل) أو تشبيه أو كناية، ثم البديع وفيه الطباق والجناس والمقابلة والسجع، وما يتبع ذلك من إحصاء وتمثيل بياني ومناقشة ثم مقارنة النتائج واستخلاص الملاحظات، وقبل هذا لابد من بعض الأمور النظرية ثم ننتقل للتطبيق.

مفهوم البلاغة:

لغة:

هي الوصول والانتهاء، يقال: "بلغ فلان مراده" إذا وصل إليه، و"بلغ الرّكب المدينة" إذا انتهى إليها، ومبلغ الشيء منتهاه"[1]

اصطلاحا:

تعدّدت تعريفات البلاغة قديما وحديثا، وباختصار فإن من أجمع وأحسن ما وقفنا عليه ما جاء على لسان عبد العزيز عتيق إذ قال:" وضع الكلام في موضعه من طول وإيجاز، وتأدية المعنى أداء واضحا بعبارة صحيحة فصيحة، لها في النّفس أثر خلّاب، مع ملاءمة كل كلام للمقام الذي يقال فيه، وللمخاطبين به[2]"

وفي الحقيقة هذا التعريف جمع فأوعى؛ حيث أشار للب البلاغة وهي مطابقة الكلام لمقتضى الحال؛ أي أن يكون الكلام وفق المقام مع مراعاة حال المخاطب ومستواه، مع شرط أن يكون الكلام فصيحا، وفيه كذلك تلميح لما تتركه في نفس المستمع من أثر جميل.

أقسام علم البلاغة: لعلم البلاغة ثلاثة أقسام أو أبواب:

ـ علم المعاني:

قيل في تعريفه: "هو أصول وقواعد يُعرف بها أحوال الكلام العربي التي يكون بها مطابقا لمقتضى الحال، بحيث يكون وفق الغرض الذي سيق له[3]"، ومعنى التعريف أن يلقي المتكلم خطابه وفق حالة المخاطب، ومثال هذا أنه يوجز القول مع الذكي ويطنب مع الغبي، ويعرف متى يؤكد ومتى

[1] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، دار ابن الجوزي، مصر، دط، 2009م، ص 26.

[2] عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط1، 2009م، ص 10.

[3] السيد أحمد الهاشمي، المرجع نفسه، ص 34.

يحذف وغيرها...، وأبوابه: (أحوال الإسناد الخبري، أحوال المسند إليه، أحوال المسند، أحوال متعلّقات الفعل، القصر، الإنشاء، الفصل والوصل، الإطناب والإيجاز والمساواة)[1].

لكن كما أسلفت سأقتصر في أخطاء هذا القسم على الخبر والإنشاء لأن أبوابه الأخرى لا تُدرس في التعليم الثانوي إلا إشارات مختصرة عند الشعب الأدبية فقط.

- علم البيان:

مما قيل في تعريفه: "هو علم يبحث في كيفيات تأدية المعنى الواحد بطرق تختلف في وضوح دلالاتها، وتختلف في صورها وأشكالها وما تتّصف به من إبداع وجمال أو قبح وابتذال[2]".

أي أن هناك معنى ما يجول في نفس المتكلم لكن أحدهم يختار طريق الاستعارة وآخر يختار الكناية، وثالث يعبّر بالتشبيه، وهناك من يختار المجاز المرسل أو العقلي، ويدرس علم البيان الصور البيانية وهي (الكناية، التشبيه، المجاز)[3].

- علم البديع:

لغة: البديع هو المخترع الموجد على غير مثال سابق، وهو مشتق من بدع الشيء وأبدعه: اخترعه لا على مثال.

اصطلاحا: هو علم يعرف به الوجوه والمزايا التي تزيد الكلام حسنا وطلاوة، وتسكوه بهاء ورونقا، بعد مطابقته لمقتضى الحال مع وضوح دلالته على المراد لفظا ومعنى[4].

---

[1] جلال الدين القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ت: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ط3، دت، 55/1.

[2] عبد الرحمان بن حسن حبنّكة الميداني، البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، ط1، 1996م، 126/2.

[3] المرجع نفسه، ص 21/2، وتجدر الإشارة إلى أن المجاز نوعان: عقلي، ولغوي وهذا الأخير ينقسم بدوره إلى مجاز مرسل واستعارة.

[4] السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، ص 298.

ويدرس هذا العلم المحسنات البديعية بنوعيها اللفظية والمعنوية، وهي كثيرة، لكننا اكتفينا منها بثلاثة وهي(الطباق، الجناس، المقابلة) باعتبارها التي تُدرس لدى جميع الشعب في السنة الأولى ثانوي، بل وأُخذت حتى قبلها.

ب. الأخطاء البلاغية:

بعد الانتهاء من معالجة الأخطاء النحوية نأتي إلى الأخطاء البلاغية، وتجدر الإشارة إلى أن العملية تمّت على طريقة الأخطاء النحوية نفسها؛ فقمت باستخراج الأخطاء البلاغية من تعابير عيّنتي المؤسستين، وكما أسلفت فإن في الأخطاء البلاغية ما يندرج تحت **علم المعاني** واقتصرنا على الخطأ في الأسلوبين الإنشائي والخبري، وهناك أخطاء **علم البيان** الواقعة في توظيف الصور البيانية كالاستعارة و الكناية و التشبيه والمجاز المرسل وفي **علم البديع** اكتفيت بالمحسنات الأربعة المشهورة وهي الطباق والجناس والمقابلة[1].

ثانوية ابن رشيق القيرواني:

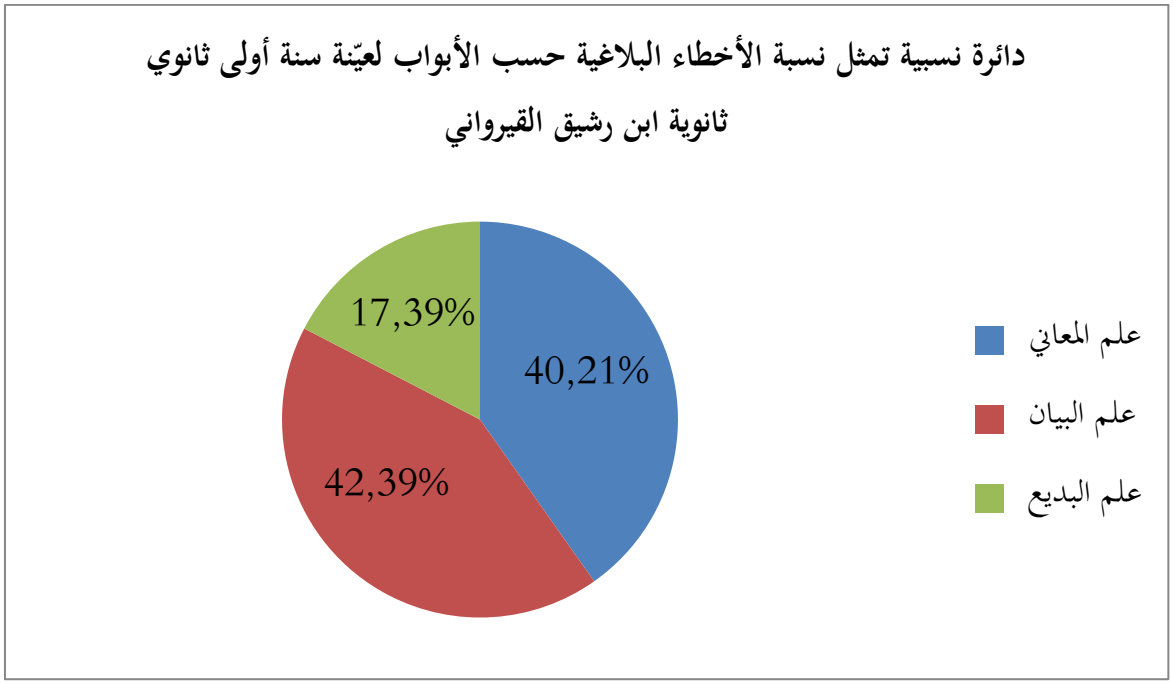
السنة الأولى ثانوي:

بعد الاطلاع على أوراق هذه العيّنة والبالغة (80) تم استخراج (92)خطأ بلاغيا موزعين على أبواب علم البلاغة الثلاثة كما أسلفت (المعاني، البيان، البديع)، وهذا ما يلخصه الجدول الآتي:

[1] لم أدرس (السجع) لأنه غير مقرّر على تلاميذ المرحلة الثانوية.

جدول 27: عدد الأخطاء البلاغية ونسبها المئوية سنة أولى ثانوس ثانوية ابن رشيق

الباب	عدد الأخطاء في الباب	النسبة المئوية	الأخطاء الفرعية	عدد الأخطاء الفرعية	النسبة المئوية من أخطاء الباب	النسبة المئوية من الأخطاء الكلية
علم المعاني	37	40.21	الأسلوب الخبري	12	32.43	13.04
			الأسلوب الإنشائي	25	67.56	27.17
علم البيان	39	42.39	الكناية	11	28.20	11.95
			الاستعارة	13	33.33	14.13
			التشبيه	10	25.64	10.86
			المجاز المرسل	05	12.82	05.43
علم البديع	16	17.39	الطباق	02	12.5	02.17
			الجناس	05	31.28	05.43
			المقابلة	09	56.25	09.78
المجموع	92	99.99	////////	92	//////////	99.96

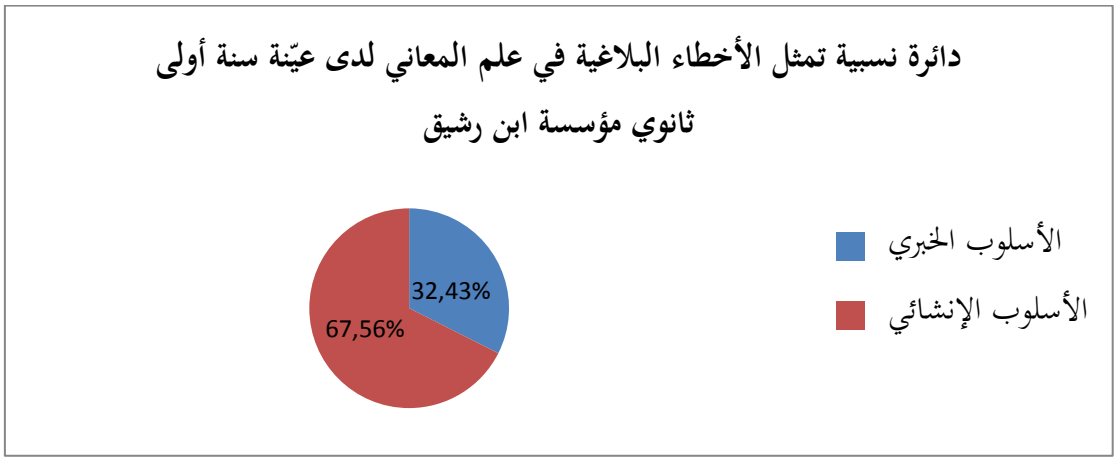


شكل 15: نسبة الأخطاء البلاغية حسب الأبواب الثلاثة سنة أولى ثانوي ابن رشيق

قراءة وتعليق:

يظهر من خلال التمثيل البياني أن أكبر نسبة للأخطاء البلاغية عند عيّنة السنة الأولى ثانوي لمؤسسة ابن رشيق القيرواني بالطيبات ذهبت لعلم البيان بنسبة 42.39% وهذا يعكس مدى صعوبة هذا الباب مقارنة مع المعاني والبديع، وهذا لأن الصور البيانية كثيرة نوعا ما بين استعارة وتشبيه وكناية ومجاز ومتشابهة لدرجة عدم التفريق بينها أحيانا، كما أن التلميذ يعوزه حسن التوظيف لهذه الصور وكثيرا ما يخلط بينها، وهذا لأنه يفتقد أولا للذوق البلاغي ثم لفهم هذه الصور جيدا بينما يكتفي بالحفظ المجرد للتعريفات وهذا لا يعلّم التلميذ البلاغة التطبيقية، أما علم المعاني فقد حلّ ثانيا ب 40.39% ومردّ هذا إلى خلط بعض التلاميذ بين الأسلوبين الخبري والإنشائي وعدم التفريق بينهما، خاصة في الإنشاء الذي تكثر صيغه وكونه طلبيا وغير طلبي، كما يوجد بعض الأساليب الخبرية التي يظن كثير من التلاميذ أنها إنشائية كالشرط والنفي خاصة، وعلى عكس ذلك من يرى بأن المدح والذم والتعجب والترجي أساليب خبرية، وأخيرا علم البديع ب 17.39% وهذا

تقلّ فيه الأخطاء عادة لأنه أسهل مقارنة بقسيميه ولا يحتاج صعوبة في توظيفه ومسائله مطروقة قبل الثانوي بالتفصيل.

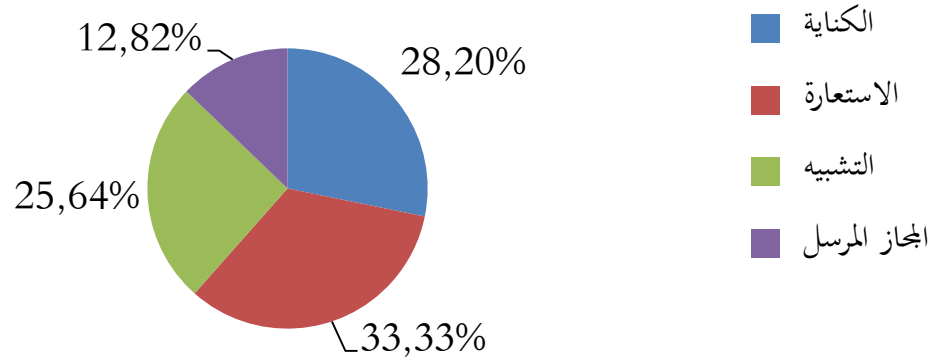


شكل 16: نسبة الأخطاء في الأساليب لدى عينة أولى ثانوي ثانوية ابن رشيق

قراءة وتعليق:

يظهر جليا أن أخطاء الأسلوب الإنشائي أكثر من ضعف أخطاء الأسلوب الخبري، وهذا لأن الأسلوب الإنشائي أكثر تعقيدا من الخبري فهو ذو نوعين؛ طلبي وغير طلبي وكلاهما ينقسم إلى صيغ أخرى، فيجد المتعلّم صعوبة في توظيفه لأنه لا يستطيع أن يحفظ صيغه الكثيرة والمختلفة، وهذا خلاف الأسلوب الخبري الذي له طريقة واحدة يأتي عليها، كما أن الإخبار هو الأصل في الكلام لذلك لا يجد المتعلّم صعوبة تذكر في توظيفه بل يستعمل ذلك تلقائيا دون تفكير كأن يكون بصدد وصف شيء ما أو سرد قصة معيّنة، كما أنّ بعض الأساليب الخبرية يعتقد بعض المتعلّمين أنها إنشائية خاصة "النفي" الذي لا يميّز أغلب المتعلمين بينه وبين النهي، وأسلوب الشرط كذلك.

شكل 17: دائرة نسبية تمثّل أخطاء علم البيان لعيّنة سنة أولى ثانوي لثانوية ابن رشيق



بعد استنطاق هذا التمثيل يظهر بأن أخطاء الاستعارة تصدرت الترتيب **ب** 33.33%، وهذا لأنها تُطلب كثيرا في التعابير، ولأن عديد التلاميذ يجدون صعوبة في توظيف الاستعارة لافتقادهم للذوق والحس البلاغي وإن وظفوها فنادرا ما تكون من إنشائهم بل هي محفوظة فقط، ناهيك عن عدم تفريق كثير منهم بين نوعيها التصريحية والمكنية، فتوظيفها الصحيح يتطلب فهما لمعناها وتوظيفا للمشبه أو المشبه به مجازيا والاتيان بالقرينة أو اللازمة التي تدل على الشيء المحذوف، فكل هذه الوسائط تحول بين المتعلم وبين التوظيف السليم لها.

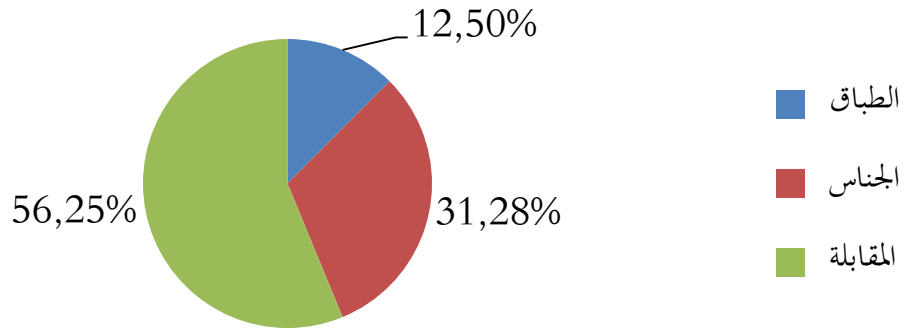
ثم جاءت أخطاء الكناية ثانيا ب 28.20%، وتكمن صعوبة توظيفها في عدم تمكن الطالب من فهمها جيدا رغم حفظ تعريفها وأنواعها نظريا، ناهيك عن الخلط الكثير الواقع عند المتعلّمين بين الكناية والاستعارة خصوصا.

وحلّ ثالثا التشبيه نسبة 25.64%، وهو أسهل مقارنة بالاستعارة والكناية لأن أركانه ظاهرة يُعرف من خلالها، فالمتعلم عادة إذا طلب منه توظيف تشبيه فالغالب تمكنه منه خاصة في التشبيه التام[1]، أما في باقي الأنواع فتحدث فيها الأخطاء.

[1] التشبيه التام هو ما توفرت أركانه الأربعة (مشبه ومشبه به وأداة تشبيه ووجه شبه).

وأخيرا جاء المجاز المرسل بنسبة 12.82%، وسبب قلة الأخطاء فيه كونه لا يُطلب توظيفه كثيرا في التعابير والوضعيات الإدماجية، وهذه النسبة القليلة لا تعكس سهولته أو تمكن الطلبة منه بل يكاد يكون أصعب ألوان البيان عندهم.

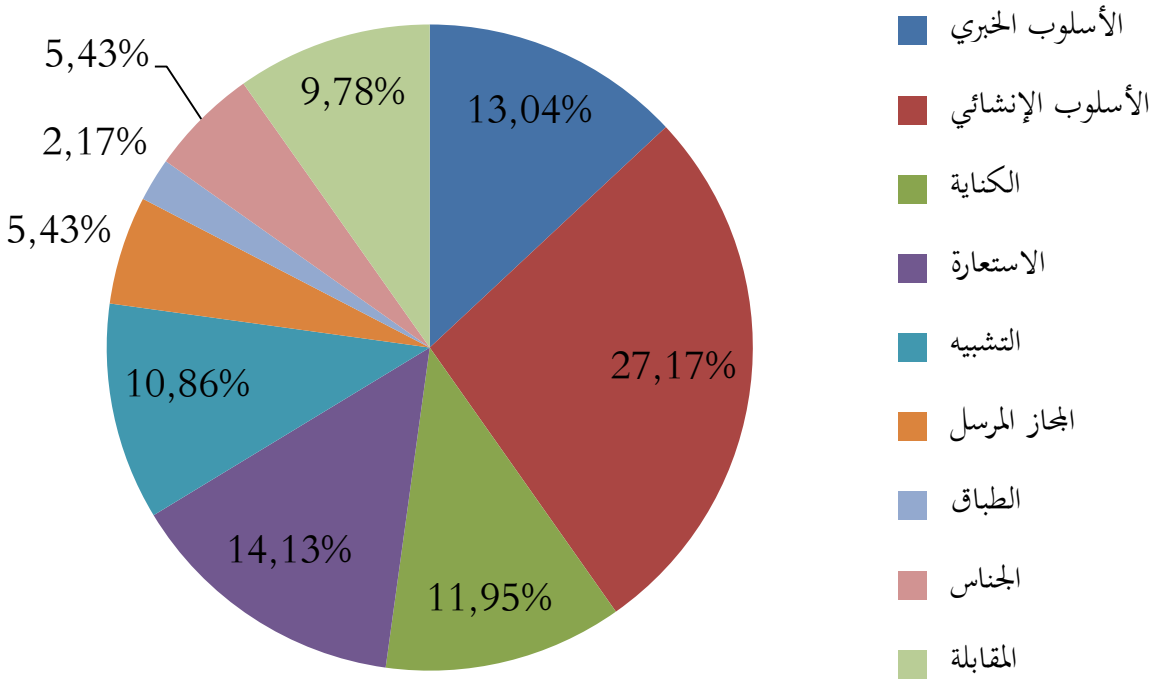
شكل 17: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء في المحسنات البديعية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي لثانوية ابن رشيق



جاءت أخطاء المقابلة أكثر من قسيميها بنسبة 56.25%، وهذا لأنها أصعب منهما نسبيا إذ تتطلب مهارة في توظيف المتضادات المختلفة، ويلزمها قاموس لغوي يستعمله المتعلّم في انتقاء الألفاظ المتقابلة، وهذا خلاف الجناس الذي حلّ ثانيا بنسبة 31.28% الذي لا يجد المتعلمون عادة صعوبة في توظيفه لأنه من المحسنات الشائعة المتداولة، كما أنه تم تدريسه قبل هذه المرحلة، وتنحصر أخطاؤه عادة في اتساع الحروف المختلفة بين اللفظتين التي يخرج بها من دائرة الجناس.

أما الطباق فهو أيسرها لذلك حلّ آخرا ب 12.50 %، وهذا لأنه ليس كالمقابلة التي تتطلب عديد المفردات، بل يكتفي المتعلم فيه بكلمتين إحداهما ضد الأخرى معنويا، ومن الأخطاء التي تقع فيه عدم التفريق بينه وبين المقابلة أحيانا، أو محاولة التطابق بين كلمتين ليس بينهما تضاد حقيقي.

شكل 18: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء البلاغية لدى تلاميذ أولى ثانوي مؤسسة ابن رشيق القيرواني



قراءة وتعليق:

تعكس هذه الدائرة النسبية نسبة الأخطاء البلاغية المختلفة لدى عيّنة سنة أولى ثانوي لثانوية ابن رشيق القيرواني، وكما يبدو أن أعلى نسبة للأخطاء عادت للأسلوب الإنشائي قدرها (27,17%) وهذا ـ كما قلت ـ يعود إلى أن بعض التلاميذ لا يميّزون بينه وبين الأسلوب الخبري، كما أن تعدد صيغه المختلفة الطلبية وغير الطلبية تربك المتعلّمين وتحول بينهم وبين التوظيف الصحيح له في التعابير الكتابية، إضافة إلى أن بعضهم يُدرج أساليب خبرية في خانة الإنشاء مثل صيغتي الشرط والنفي، ومن الأخطاء التي وقفنا عليها لدى أفراد هذه العيّنة (لم يستسلموا لأنهم أرادوا نشر الدين) و(لم يحرّم الإسلام كل الشعر)(فمن لا يجدّ ولا يجتهد لا يحقق ما يريده) (وعندما عرفت أن الخبر كاذب تأكدت أن الفريق قد قلب نتيجة المباراة).

وحلّت ثانيا أخطاء الاستعارة بنسبة (14,13%) وهذا يوضّح كذلك الصعوبة التي يجدها بعض المتعلمين في توظيفها وهذا لأن الملكة البلاغية والذوق الفني و عنصر الخيال لم تتوفر عندهم رغم كونهم يعرفونها نظريا كتعريف وأنواع، وأغلب الذين وُفّقوا لتوظيفها بطريقة صحيحة اعتمدوا على استعارات جاهزة، والكثير منهم يخلط بين أنواع الصور البيانية فيوظف كناية أو تشبيها ـ بليغا خاصة ـ أو مجازا مرسلا ويعتقد فيها الاستعارة، ولا شك أن هناك أسبابا أخرى تمنع التوظيف الصحيح سنتعرف عليها في الأسباب، ومما وقفنا عليه من أخطاء الاستعارة نجد تعبير متعلم يصف ولاية بجاية قائلا(يوجد فيها البحر وأناسها طيبون) فهذا تعبير حقيقي والاستعارة تبني على الخيال والمجاز، و(تعتبر جانت جنة الصحراء) فهذا تشبيه وليس استعارة، وقول الآخر (فقررت المدرستان إعادة المباراة) وهذا مجاز مرسل وليس استعارة كذلك.

ثم جاءت ثالثا أخطاء الأسلوب الخبري بنسبة (13.04%) وتكثر أخطاؤه عادة في بعض الأساليب التي يعتقد بعض المتعلمين أنها خبرية بينما هي صيغ إنشائية ربما خطأ في التفريق بينهما أو سهوا ونسيانا، وكأمثلة عليها نذكر:(فلنكن متعاونين على الخير)، (ليتني أعود إلى جانت مرة أخرى)، (والله لا يؤمن من لا يأمن جاره بوائقه).

بينما جاءت أخطاء الكناية بنسبة (11.95%) و هذا لعجز بعض المتعلّمين عن الربط بين المعنيين القريب والبعيد في عبارة ما، كما يعود لعدم فهمها جيدا؛ فالكثير يشكون من صعوبتها مقارنة بالتشبيه والاستعارة، وهذا لتأرجحها بين الحقيقة والمجاز، والبعض لا يفرّق بينها وبين الألوان البيانية الأخرى، ومما وقفنا عليه من نماذج من أخطائها (أحبّ العيش في القرية لأنها توفّر لنا الأمان)، و(كونوا أسودا لا تخشى الصعاب) (تلمسان من المناطق التي تسحر العيون).

ثم بعد ذلك أخطاء التشبيه بنسبة (10.86%) و التشبيه من الصور البيانية التي تقلّ فيها عادة الأخطاء في توظيفها وهذا لأنه سهل وأغلب المتعلمين لا يجدون صعوبة تذكر فيه خاصة

التشبيه التام الذي يقوم على ربط طرفيه[1] اشتركا في صفة معيّنة بأداة، ومن صور الأخطاء فيه توظيف لون بياني آخر مكانه وهذه نجدها عند ضعيفي المستوى عادة، نحو: (كان البعض يزرعون الفتن)، وتكثر استخدام الكاف واعتقادهم إياها أنها للتشبيه وهي ليست كذلك نحو(هذا العمل لا يليق بنا كمسلمين)، و(عاشوا في ظروف صعبة كالحروب).

ثم أخطاء المقابلة في البديع بنسبة (09.78%) وهي أكثر الألوان البديعية أخطاء مقارنة مع قسيميها الطباق والجناس، وهذا ـ كما قلت ـ لأنه تستدعي ثروة لغوية نوعا ما عند المتعلّم حتى يقابل بين المفردات المتضادة، وتتنوّع أخطاؤها؛ فهناك من لا يميّز بينها وبين الطباق، نحو (يوجد من يريد العيش في المدينة ويوجد من يريده في القرية)، أو يخطىء في استخدامها فيأتي بكلمة وضدها ثم كلمة وضدّها مثل(القرية والمدينة فيهما إيجابيات وسلبيات)، وهناك من يقابل بين ألفاظ لا يوجد بينها تضاد، نحو (فهو الذي أدخل الناس في الإسلام ونهاهم عن المنكرات).

ثم أخطاء المجاز المرسل في البيان بنسبة (05.43%) وهو لا يُطلب كثيرا عادة في التوظيف في التعابير الكتابية، بدليل أني وجدته مطلوبا في تعبير كتابي واحد من بين 07 أقسام في هذه العيّنة، وربما يكون من أصعب الألوان البيانية توظيفا عند المتعلمين لكونه لا يستعمل كثيرا كما يجدون صعوبة في فهمه، كما أن توظيفه يتطلب مهارة تكمن في انتقاء العلاقة المناسبة بين المعنيين الحقيقي والمجازي وكذا إيجاد اللفظ المناسب المستخدم مجازيا في سياق معيّن، ومن أخطائه التي وقفنا عليها في هذه العيّنة ما كتبه أحد المتعلمين يصف نكبة جار لهم احترق منزله قائلا (أصبح لون الجدران أسود[2])، وقول آخر في الموضوع ذاته (افترست النار البيت).

والنسبة ذاتها ـ 05.43% ـ جاءت في الجناس في البديع، وهو كذلك مما لا يخطىء فيه المتعلمون كثيرا لأنه مطروق قبل المرحلة الثانوية إضافة لبساطته عليهم، والناحية التي يخطىء فيها عادة المتعلمون فيه هي التوسّع في اختلاف عدد الحروف بين الكلمتين، وهناك من لا يراعي اختلاف

[1] طرفا التشبيه هما المشبه والمشبه به.

[2] في العبارة كناية عن صفة وهي ضخامة الحريق ولا وجود للمجاز المرسل فيه.

المعنى بينهما، ومن الأخطاء التي وقفنا عليها فيه (وقف الصحابة رضي الله عنهم مع الرسول عليه الصلاة والسلام في الغزوات والفتوحات)، و كذلك (كانت جبال الطاسيلي تتميّز بالزخرفات والرسومات).

وأخيرا أخطاء الطباق بنسبة (02.17%) وهو أسهل المحسنات البديعية عند المتعلّمين، ومن صور أخطائه عدم التفريق بينه وبين المقابلة، ك (أخرجهم من ظلمات الكفر إلى نور الإسلام) و استخدام الطباق بين ألفاظ غير متضادة، ومما جاء في هذا الصدد (لا يجدّ ولا يجتهد).

نماذج من الأخطاء البلاغية:

بعد إحصاء الأخطاء البلاغية التي وقع فيها أفراد عيّنة السنة الأولى ثانوي لثانوية ابن رشيق وتصنيفها حسب أنواعها، نقدّم نماذج مختلفة منها محاولين وصفها، كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الخطأ البلاغي	الباب	وصف الخطأ
لم يستسلموا لأنهم أرادوا نشر الدين	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	في الجملة نفي، والنفي أسلوب خبري وليس إنشائيا.
فمن لا يجدّ ولا يجتهد لن يحقق ما يريده	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	في الجملة أسلوب شرط وهو خبر، وليس إنشاء.
لا يوجد إنسان ينجح ويفوز دون تعب	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	أسلوب النفي من الأساليب الخبرية وليس من الإنشاء.

ليتني أعود إلى "جانت" مرة أخرى	علم المعاني (الأسلوب الخبري)	ليت للتمني، والتمني أسلوب إنشائي وليس خبريا
والله لا يؤمن من لا يأمن جاره بوائقه	علم المعاني (الأسلوب الخبري)	في الجملة صيغة قسم وهو إنشاء وليس خبرا.
أيها الإخوة الكرام لقد سمعتم بما حدث للعم.	علم المعاني(الأسلوب الخبري)	الجملة فيها نداء لأداة محذوفة، والنداء ليس خبر بل هو إنشاء.
وأصبح البيت رمادا منثورا	علم البيان (الاستعارة)	شبه المتعلم البيت بالرماد ومنه فالصورة تشبيه بليغ وليست استعارة
وكان شخص جالس ناعم الكفّين	علم البيان (الاستعارة)	العبارة يجوز فيها الحقيقة ومنه فهي كناية، وليست استعارة لأنها تعبير مجازي.
فقرّرت المدرستان إعادة المباراة	علم البيان(الاستعارة)	من قرّر هم من داخل المدرسة فهو مجاز مرسل (علاقته مكانية)، ولم نشبه المدرسة بالأشخاص حتى نقول (استعارة)
ولاية بجاية يوجد فيها البحر وأناسها طيّبون	علم البيان (الاستعارة)	الاستعارة تعبير مجازي(خيالي) أما هذه العبارة فهي تعبير حقيقي.
كونوا أسودا لا تخشى	علم البيان	شبه المتكلم المخاطبين بالأسود فصرّح بالمشبه به وحذف المشبه فهي استعارة

الصعاب	(الكناية)	تصريحية وليست كناية
جاءني خبر من ابن عمتي	علم البيان (الكناية)	شبه المتعلم الخبر بالإنسان، فحذف المشبه به(الإنسان) وترك ما يدل عليه (جاءني) على سبيل الاستعارة المكنية.
في القرية تقلّ الحركة والازدحام في السّير	علم البيان(الكناية)	الجملة تعبير مباشر حقيقي لا وجود للون بياني فيه.
هذا العمل لا يليق بنا كمسلمين	علم البيان (التشبيه)	الكاف لا محل لها هنا لأن المقصودين بالضمير(نا) مسلمون فلا يصح تشبيههم بهم إذ لا يمكن تشبيه الشيء بنفسه.
عاشوا في ظروف صعبة كالحروب	علم البيان (التشبيه)	الكاف هنا للتمثيل وليست للتشبيه (من أمثلة الظروف الصعبة: الحروب)
أصبح لون الجدران أسود	علم البيان(المجاز المرسل)	العبارة فيها كناية عن صفة ضخامة الحريق وهي تعبير حقيقي، ولا وجود للمجاز فيها.
افترست النار البيت	علم البيان (المجاز المرسل)	في الجملة تشبيه للنار بالوحش فهي استعارة مكنية وليست مجازا مرسلا.
القرية والمدينة يمتلكان أوجها إيجابية وسلبية	علم البديع (المقابلة)	شرط المقابلة أن تأتي المفردات ثم ما يضادها على الترتيب، وليس كلمة وبعدها ضدها.

فهو الذي أدخل الناس في الإسلام ونهاهم عن المنكرات	علم البديع (المقابلة)	شرط المقابلة أن تكون الألفاظ متضادة حسب السياق، ولا تضاد في ألفاظ هذه الجملة.
كانت جبال الطاسيلي تتميّز بالزخرفات والرسومات	علم البديع (الجناس)	لا جناس بين اللفظتين لأن اختلاف الأحرف بينهما كثير.
وقف الصحابة رضي الله عنهم مع الرسول عليه الصلاة والسلام في الغزوات والفتوحات.	علم البديع (الجناس)	لا جناس بين اللفظتين لأن اختلاف الأحرف بينهما كثير.
وأخرجهم من ظلمات الكفر إلى نور الإسلام	علم البديع(الطباق)	هذه مقابلة لأن التضاد وقع بين جملتين، والطباق يكون فيه التضاد بين لفظتين.
لا يجدّ ولا يجتهد	علم البديع (الطباق)	من شروط الطباق التضاد في المعنى، ولا يوجد تضاد بين الفعلين.

جدول 28: نماذج من الأخطاء البلاغية سنة أولى ثانوي ثانوية ابن رشيق.

تعليق:

من خلال نماذج الأخطاء البلاغية المعروضة في الجدول أعلاه نرى بأن حظ علمي المعاني والبيان أوفر من حظ علم البديع في الأخطاء، وهذا يدل على صعوبتهما عند المتعلمين مقارنة مع علم البديع، وكثيرا ما نلحظ عدم التفريق عند المتعلمين بين مسائل الباب الواحد (الأسلوب الخبري مع الإنشائي) والصور البيانية فيما بينها، وكذا المحسنات البديعية.

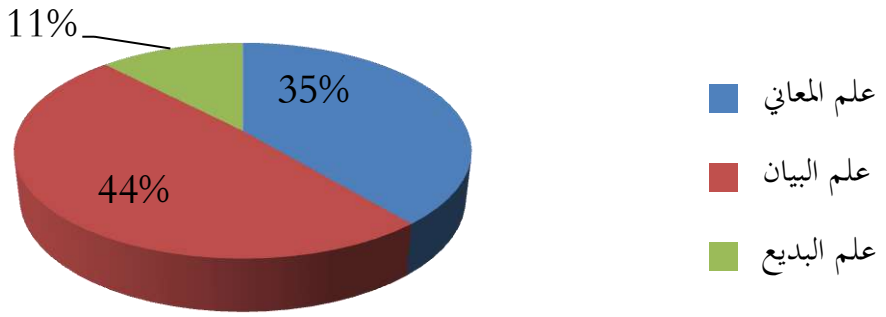
ثانية ثانوي ابن رشيق القيرواني:

بعد الاطّلاع على أوراق أفراد هذه العيّنة واستخراج الأخطاء البلاغية منها وجدت أنها بلغت (90) خطأ، مقسّمة على الأبواب نفسها التي تكلمت عنها في عيّنة الأولى ثانوي، والجدول الآتي يلخص الإحصائيات:

الباب	عدد الأخطاء في الباب	النسبة المئوية	الأخطاء الفرعية	عدد الأخطاء الفرعية	النسبة المئوية من أخطاء الباب	النسبة المئوية من الأخطاء الكلية
علم المعاني	35	38.88%	الأسلوب الخبري	09	25.71%	10%
			الأسلوب الإنشائي	26	74.28%	28.88%
علم البيان	44	48.88%	الكناية	14	31.81%	15.55%
			الاستعارة	16	36.36%	17.77%
			التشبيه	06	13.63%	06.66%
			المجاز المرسل	08	18.18%	08.88%
علم البديع	11	12.22%	الطباق	02	18.18%	02.22%
			الجناس	02	18.18%	02.22%
			المقابلة	07	63.63%	07.77%
المجموع	90	99.98%	/////////	90	/////////	99.95%

جدول 29: عدد الأخطاء البلاغية ونسبها المئوية سنة ثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق

شكل 19: دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق حسب الأبواب الثلاثة



قراءة وتعليق:

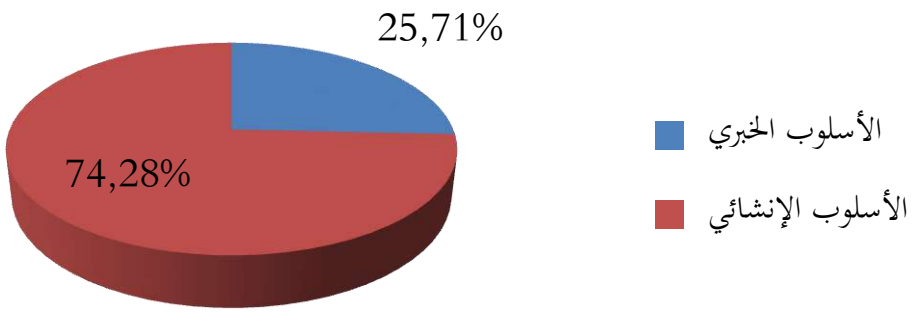
يُلاحظ بأن علم البيان تصدّر نسبة الأخطاء مقارنة مع قسيميه المعاني والبديع بنسبة(44%) وهو الأمر نفسه الذي وقفنا عليه مع عيّنة الأولى ثانوي، وهذا ـ كما قلت ـ يعكس صعوبته لدى المتعلّمين، كما أن الصور البيانية قد تتداخل فيما بينها لدى بعضهم، وكثير منهم تعوزه المهارة اللازمة لتوظيف اللون البياني المطلوب لافتقادهم للذوق والحس البلاغي وعنصر الخيال، لأن الحفظ النظري للدروس البلاغية لا يكفي بل لابدّ من تكوين هذه الملكة لدى المتعلم التي تؤهله للتعبير عن أفكاره بمختلف ضروب الكلام البليغ.

أما أخطاء علم المعاني (الأساليب البلاغية) فقد بلغت نسبتها (35%)، وهذا لأنها لا تتطلب مهارة كتوظيف مسائل البيان، وأغلب الأخطاء فيها تعود للخلط بين الأسلوبين وعدم التفريق بينهما، وضم بعض الأساليب الإنشائية في خانة الخبر.

وأخير علم البديع ب (11%) ونظرا لسهولته فلا تكثر الأخطاء فيه عادة لأن مسائله يسيرة، كما أنها مدروسة قبل في مرحلة التعليم المتوسط[1].

[1] سنتكلم عن الأسباب أكثر في ما سيتقدّم إن شاء الله.

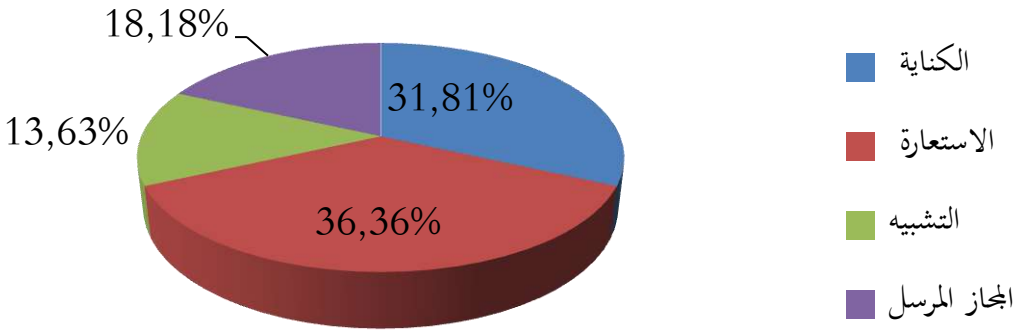
شكل 20: دائرة نسبية تمثّل أخطاء الأساليب البلاغية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق



قراءة وتعليق:

يتبيّن أن أخطاء الأسلوب الإنشائي حوالي ثلاثة أرباع الأسلوب الخبري، وهذا لأن أغلب المتعلمين يتشتتون في الأسلوب الإنشائي نظرا لصيغه الكثيرة المختلفة المتضمنة في نوعيه الطلبي وغير الطلبي، بخلاف الأسلوب الخبري الجاري على طريقة واحدة، وكما أسلفت فإن هناك بعض الجمل الخبرية يعتقد فيها البعض أنها إنشائية وخاصة مثل الشرط والنفي، وعلى عكس ذلك فإن هناك بعض الصيغ الإنشائية التي يظن بعض المتعلمين أنها خبرية خاصة غير الطلبية منها وهي التعجّب و المدح والذم والقسم والرجاء.

شكل 21: دائرة نسبية تمثل أخطاء الصور البيانية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق



قراءة وتعليق:

تعكس الدائرة النسبية نسبة أخطاء الألوان البيانية لدى أفراد هذه العيّنة، فجاءت أولا الاستعارة بنسبة (36.36%)، وعادة ما تتصدر الاستعارة لأن توظيفها يتطلب مهارة نوعا ما تجمع بين عناصرها؛ فأولها اللفظ المستخدم مجازيا وعلاقة المشابهة التي تربطه بمعناه الحقيقي والقرينة المانعة من إرادة المعنى الحقيقي، كما أن توظيفها ـ كما قلت ـ يتطلب ذوقا وحسا بلاغيا وفنيا من المتعلّم، وحتى الذين يوظفونها فهي منقولة من استعارة يحفظونها، أو شاهد مكتوب لهم في سند الوضعية أو التعبير.

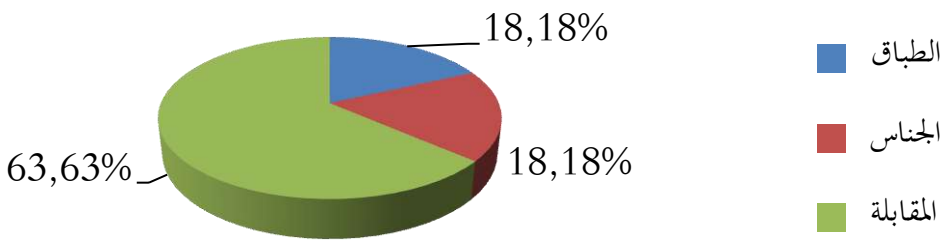
ثم تلتها الكناية بنسبة(31,81%) وهي لا تقلّ صعوبة في توظيفها من قِبل المتعلّمين عن الاستعارة إن لم نقل إنها أصعب والكثير يخلطون بينهما، والكناية "أن تأتي بقول له معنيان؛ معنى قريب حقيقي غير مقصود، ومعنى آخر باطني بعيد وهو المقصود" وهذا يصعب على المتعلّم نوعا ما.

ثم أخطاء المجاز المرسل ثمان مرات ونسبتها (18.18%) وهو من أصعبها توظيفا لدى المتعلّمين، أما قلة أخطائه هذه فلأنه وجدته مطلوبا لدى قسم واحد من هذه العيّنة، وكثيرا ما يخلط المتعلمون بينه وبين صور بيانية أخرى خاصة الاستعارة، وتكمن صعوبته كما قدّمت في اختيار اللفظ المناسب والعلاقة التي تجمع بين المعنيين(الحقيقي والمجازي) لهذا اللفظ[1].

وأخيرا في هذا الباب أخطاء التشبيه وجاءت بنسبة قدرها (13.63%) وهو أيسر الصور البيانية فهما وتوظيفا لأن أركانه ظاهرة، وخاصة الأداة التي يُعرف من خلالها، والغالب في التوظيف أن التلاميذ تختار التشبيه التام وهو ما كملت أركانه إذ يسهل عليها، خلافا للأنواع الأخرى كالبليغ والضمني والتمثيلي، وكما سنرى في النماذج أن أكثر صور أخطائه ترد في مجيء الكاف ليست للتشبيه وإنما للتمثيل مع خلط بينه وبين صور أخرى أحيانا.

[1] علاقات المجاز المرسل كثيرة و أهمها ثماني: السببية، المسببية، الجزئية، الكلية، الحالّية، المحلّية، اعتبار ما كان، اعتبار ما سيكون.

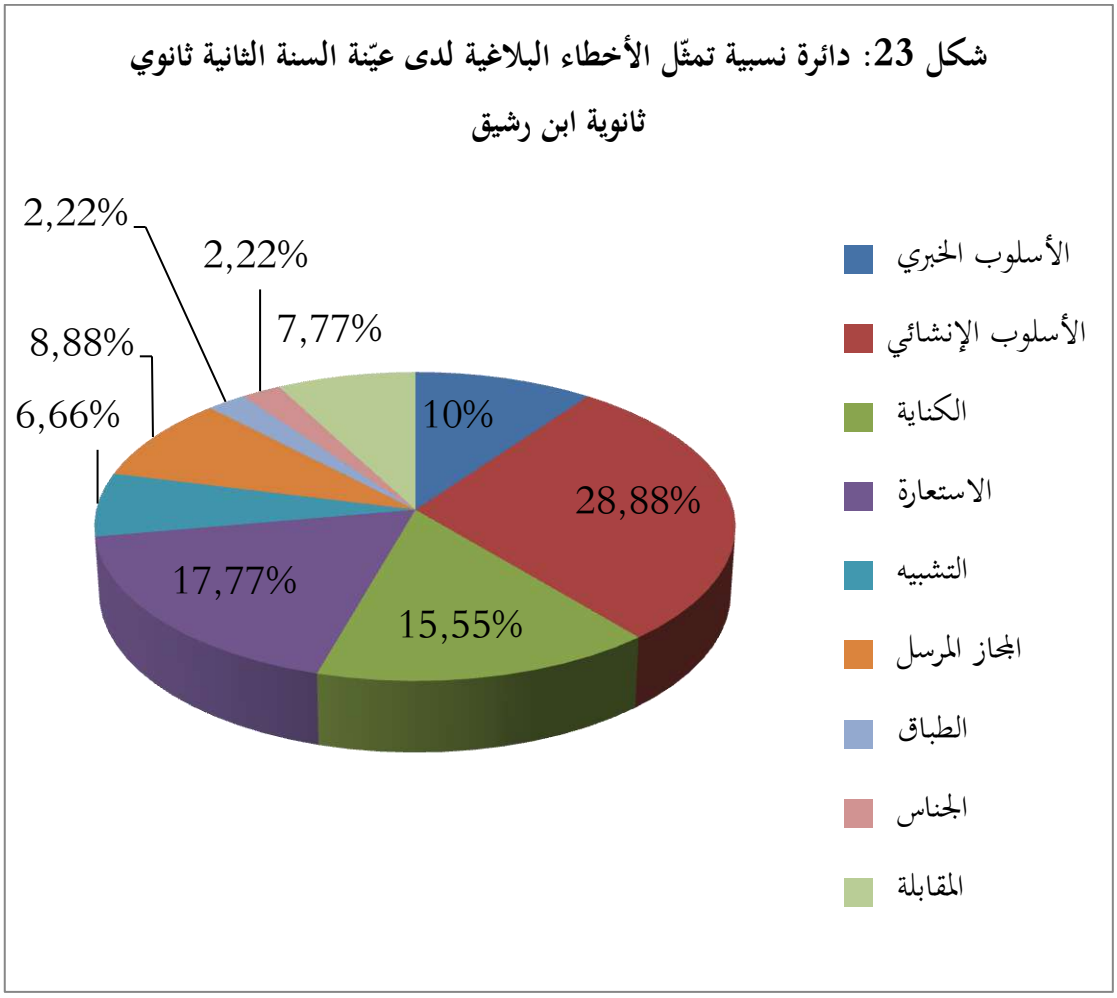
شكل 22: دائرة نسبية تمثل أخطاء علم البديع لدى تلاميذ ثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق



قراءة وتعليق:

كما يظهر في الشكل فإن أغلبية الأخطاء في البديع كانت في "المقابلة" ب (07 أخطاء) من أصل (11) ونسبة (63.63%)، وقد نوّهت أن هذا بسبب أنها تتطلب كثيرا من المفردات المتضادة وهذا ما يتركها أصعب نسبيا مقارنة مع قسيميها "الطباق" و"الجناس" اللّذين يكتفيان بلفظتين فقط، وهناك من المتعلمين من لا يفرّق بينها وبين الطباق، وهناك من يوظف مفردات غير متضادّة فتخرج عن المقابلة، أما الطباق والجناس فقد تكررا مرتين لدى أفردا هذه العينة ونسبتهما ـ كما في الشكل ـ (18.18%)، وهذا يعكس سهولتهما في التوظيف لدى المتعلّمين وهذا فرع عن سهولة مسائلهما.

شكل 23: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق



قراءة وتعليق:

تُجمل هذه الدائرة نسبة الأخطاء البلاغية التي وقع فيها أفراد عيّنة السنة الثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق وهذا في أبوابها الثلاثة؛ علم المعاني، علم البيان، علم البديع.

فقد جاءت أولا أخطاء الأسلوب الإنشائي وعددها (26) من أصل (90)، وبنسبة قدّرت ب(28.88%)، وأغلب أخطائه كما قلت تقع في توظيف بعض الجمل الخبرية التي يُدرجها بعض المتعلمين في خانة الإنشاء، فنجد النفي في نحو (لا تستطيع البشرية الحياة دون علم) و (فلم ينفصل المغرب عن المشرق أدبيا بل سياسيا)، وكلك الشرط في مثل (إذا لم تكن متعلّما فكأنك ميت) و (فلو لم يكن العلم مهما لما كانت أول آية في القرآن "اقرأ") والسبب عدم حصر صيغ الإنشاء بسبب كثرتها نوعا ما.

بعد ذلك تأتي أخطاء الاستعارة في علم البيان ب(16 خطأ) ونسبة (17.77%) وهذا لأن بعض المتعلّمين يخلطون بينها وبين صور أخرى، ومثال ذلك مع التشبيه (العلم سراج منير) و(العلم نور[1])، أما مع الكناية فنجد (إن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطالب العلم بما يفعل[2]).

ثم أخطاء الكناية وعددها (14) بنسبة (15.55%)، والأمر نفسه؛ فبعض المتعلمين يوظفون صورا أخرى وينوونها كناية بينما هي ليست كذلك ويكثر هذا مع الاستعارة، فمن هذا [3] (فهناك من كانوا في الظلمات وأصبحوا في النور[4])، ومما جاء في أخطائها بصورة التشبيه (بقي الأدب جسرا متواصلا[5]).

ثم نعود لعلم المعاني مع الأسلوب الخبري الذي تكرّرت الأخطاء فيه (09) مرات وهذا بنسبة (10%)، وكما قلنا فإن أخطاءه تأتي في صورة أساليب إنشائية، وهذا خطأ ناتج عن عدم التفريق بينهما لا سيما في الإنشاء غير الطلبي، فمن ذلك (أكرمْ بالعلم شرفا[6])، ومن أخطائه مع الإنشاء الطلبي (اطلبوا العلم ولو في الصين[7]).

بعد ذلك يأتي المجاز المرسل ب(08 أخطاء)، ونسبة (08.88%)، وهو ـ وإن كان لا يُطلب توظيفه كثيرا عادة ـ فإن الأخطاء تكثر فيه كذلك، باعتباره من أعسر الألوان البيانية عند المتعلمين، رغم أنهم قد يفهمونه نظريا ويحفظوا تعريفه وعلاقاته المختلفة، لكن في التطبيق نجد القليل من يتمكّن من توظيفه بصورة صحيحة ولعلّ هذا يعود ـ كما قلت ـ لقلة مهارة المتعلّمين وشبه انعدام الذوق البلاغي لديهم، لذلك فإننا نجد المتعلمين كثيرا ما يوظفون لونا بيانيا على أنه مجاز مرسل، والحقيقة

[1] في الجملتين تشبيه بليغ؛ تم فيه حذف الأداة ووجه الشبه، ولا وجود للاستعارة.

[2] في هذا الحديث كناية عن صفة تواضع وتبجيل العلماء لطالب العلم وليس استعارة.

[3] الفرق الجوهري بين الكناية والاستعارة أن الكناية يجوز فيها المعنى الحقيقي لعدم وجود قرينة تمنعه، بينما لا يمكن ذلك في الاستعارة لأن القرينة تمنع إيراد المعنى الحقيقي.

[4] في الجملة استعارة تصريحية حذفنا فيه المشبه وهو (الكفر، الإسلام) وصرحنا بالمشبه به (الظلمات، النور) على الترتيب.

[5] في المثال تشبيه بليغ؛ حيث تم تشبيه الأدب بالجسر، ولا حضور للكناية.

[6] هذا أسلوب إنشائي لان صيغة (أفعل ب) تعجب، والتعجب من الأساليب الإنشائية غير الطلبية.

[7] (اطلبوا) أمر، والأمر من الإنشاء الطلبي كما هو معلوم.

خلاف ذلك، فمما وجدنا(العلم تاج[1])، ومنها كذلك (العلم يُنير الطريق[2])، وكذلك (العلم يحمل إرث الأنبياء[3]).

أما أخطاء التشبيه فتكررت(06 مرات) وبنسبة (06.66%)، وأكثر صوره توظيف كاف التشبيه في معنى التمثيل وليس في معنى التشبيه، ومثال هذا (بالعلم استطاع المرء تحقيق أحلامه كالتحليق في الفضاء)، و(ظهر في بلاد المغرب علماء كبار كأفلح بن عبد الوهاب).

ثم علم البديع بداية بالمقابلة والتي نالت (07 أخطاء) بنسبة(07.77%)، وعادة ما تكون أخطاؤها في أن الألفاظ المتقابلة التي يستخدمها بعض المتعلمون فيها ليست متضادة، نحو (اعمل لآخرتك ولا تدع الدنيا تغرّك بزينتها[4])، وهناك من يأتي بالأضداد لكن لا يقابل بينها ولا يأتي بها على الترتيب، بل يأتي باللفظ وضده ثم اللفظ وضده وهكذا، مثل (الناس فيهم الأشرار والطيّبون وفيهم الذكي والغبيّ[5])، وأحيانا تأتي جملة لا تتضمن مقابلة أصلا، بل تحتوي على محسّن آخر يظن المتعلّم أنه مقابلة في مثل:" اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد[6]".

وأخيرا الطباق والجناس بخطئين لكل منهما ونسبة (02.22%)، وقد أشرنا إلى بعض أسباب قلة الأخطاء فيهما: فمنها سهولتهما، كما أنهما لا يتطلبان مهارة كما تتطلبها الصور البيانية، والطباق أسهل نسبيا من الجناس، ومن أخطاء الطباق الخلط بينه وبين المقابلة، كما وجدنا في تعبير (العلم نور والجهل ظلام[7])، أما الجناس ففي المثال (العلماء يحترمهم الناس، أما الجهّال فهم مذمومون مذمومون ومكروهون).

---

[1] في العبارة تشبيه بليغ؛ حيث شبه المتعلّم العلم بالتاج فأبقى على طرفي التشبيه، وحذف الأداة ووجه الشبه.

[2] اللون البياني المتضمن في الجملة استعارة مكنية وليست مجازا مرسلا، لأن المتعلّم شبه العلم بالمصباح، فحذف المشبه به وأبقى على لازمة من لوازمه تدلّ عليه.

[3] إرث الأنبياء: كناية عن موصوف وهو العلم، وفي الحديث أن الأنبياء لم يورثوا دينارا ولا درهما وإنما ورثوا العلم فمن أخذه فقد أخذ بحظ وافر.

[4] لا وجود للمقابلة في العبارة لأن الألفاظ في الجملتين غير متساوية، كما أن عنصر التضاد لم يتحقق جيدا.

[5] بهذه الطريقة نعتبر المحسن طباق، والمقابلة تكون لو قال: " الناس فيهم الأشرار والأذكياء، وفيهم الأخيار والأغبياء"

[6] بين" المهد " و" اللحد " طباق إيجاب، ولا وجود للمقابلة لأن التضاد وقع بين كلمتين وليس بين جملتين.

[7] هذه مقابلة لأن التضاد حصل بين جملة وجملة وليس بين كلمتين.

نماذج من أخطاء عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق:

الخطأ البلاغي	الباب	وصف الخطأ
لا يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	"لا" تفيد النفي في المثال وليس النهي ، والنفي أسلوب خبري.
لولا العلم لكان الإنسان يعيش في ظلام	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	هذا أسلوب شرط، وهو من الخبر وليس من الإنشاء.
فترى العالم أرفع شأنا من الجاهل	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	الجملة تتضمن خبرا محتملا للصدق أو الكذب،فهي أسلوب خبري وليس إنشائيا.
ما أجمل حياة الفرد المتعلّم	علم المعاني(الأسلوب الخبري)	ما أفعل: صيغة تعجب، وهو من الإنشاء غير الطلبي وليس الخبري
لا تطلب العلم فخرا بل لوجه الله	علم المعاني(الأسلوب الخبري)	لا: للنهي، وهو من صيغ الإنشاء وليس الخبر.
ترى الجاهل مطأطىء الرأس في المجالس	علم البيان (الاستعارة)	العبارة محتملة للمعنى الحقيقي فهي كناية عن الخجل وليست استعارة.

العلم نور والجهل ظلام	علم البيان(الاستعارة)	شبه المتعلم العلم بالنور والجهل بالظلام، فهما تشبيهان بليغان، ولا وجود للاستعارة.
العلم سلاح ذو حدّين	علم البيان(الاستعارة)	شبه المتعلّم العلم بالسلاح فهو تشبيه بليغ(محذوف الأداة ووجه الشبه)
العلم ينير الدرب	علم البيان(الكناية)	شبه المتعلّم العلم بالمصباح فحذف المشبه به وترك لازمة تدلّ عليه.
العلم نور والجهل ظلام	علم البيان(الكناية)	في العبارة تشبيه العلم بالنور، والجهل بالظلام، فالصورة تشبيه وليست كناية.
العلم تاج	علم البيان (المجاز المرسل)	شبه المتعلم العلم بالتاج فذكر الطرفين وحذف الأداة والوجه، فهو تشبيه بليغ
العالم يحمل إرث الأنبياء	علم البيان(المجاز المرسل)	إرث الأنبياء كناية عن العلم، ولا وجود للمجاز في الجملة.
ظهر في بلاد المغرب كأفلح بن عبد الوهاب	علم البيان(التشبيه)	الكاف هنا ليست للتشبيه وإنما للتمثيل.
بالعلم استطاع المرء تحليق أحلامه كالتحليق في الفضاء	علم البيان(التشبيه)	قصد المتعلم التشبيه، لكن الكاف هنا لا تفيد التشبيه، بل التمثيل (مثل التحليق ..)

اطلبوا العلم من المهد إلى اللحد	علم البديع (المقابلة)	في المثال طباق؛ لفظ (المهد) ضد لفظ(اللحد)، والمقابلة جملة تضاد جملة
الناس فيهم الأشرار والطيبون وفيهم الذكيّ والغبيّ	علم البديع (المقابلة)	شرط المقابلة أن تتوالى الألفاظ ثم ما يضادها على الترتيب، وليس اللفظ.
العلم نور والجهل ظلام	علم البديع (الطباق)	في العبارة جملة تضاد جملة فهي مقابلة، لأنّ الطباق تضاد كلمتين وليس جملتين.
على عكس الجهّال فهم مذمومون ومكروهون	علم البديع (الجناس)	شرط الجناس أن لا يختلف اللفظتان في أكثر من حرفين.

جدول 29: نماذج من الأخطاء البلاغية للسنة الثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق.

تعليق:

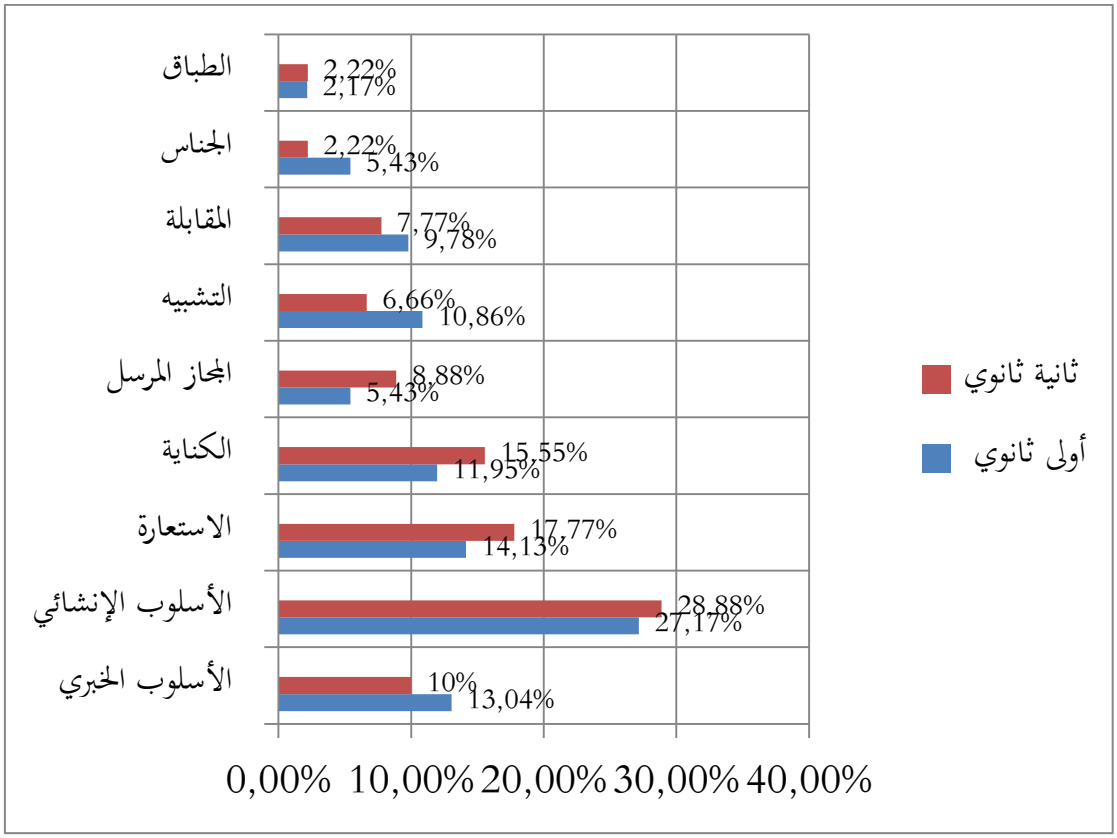
يُلاحظ ـ كما في العينة الماضية ـ سيطرة أخطاء البيان والمعاني مقارنة بأخطاء البديع، وذلك لصعوبة توظيفات مسائل المعاني والبيان والخلط بينها، كالخلط بين الأسلوب الإنشائي والخبري، أو بين الاستعارة والكناية، بينما المحسنات البديعية تقلّ أخطاؤها، ولا يجد فيها المتعلمون صعوبة تُذكر.

مقارنة بين أخطاء العيّنتين:

بعد عرض أخطاء عيّنتي السنتين الأولى والثانية ثانوي لثانوية ابن رشيق القيرواني يجدر بنا إجراء مقارنة بينهما محاولين استنباط ما يمكنه من ملاحظات، ولنبدأ بمقارنة نسب الأخطاء كما هو مبيّن في الجدول الآتي:

الباب	فئة الأخطاء	عيّنة الأولى ثانوي		عيّنة الثانية ثانوي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
علم المعاني	الأسلوب الخبري	12	13.04%	09	10%
	الأسلوب الإنشائي	25	27.17%	26	28.88%
علم البيان	الاستعارة	13	14.13%	16	17.77%
	الكناية	11	11.95%	14	15.55%
	المجاز المرسل	05	05.43%	08	08.88%
	التشبيه	10	10.86%	06	06.66%
علم البديع	المقابلة	09	09.78%	07	07.77%
	الجناس	05	05.43%	02	02.22%
	الطباق	02	02.17%	02	02.22%
المجموع	//////////////	92	99.96%	90	99.95%

جدول 30: مقارنة في نسبة الأخطاء البلاغية بين عينتي السنة الأولى والثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق



شكل 24: أعمدة بيانية تمثّل مقارنة بين نسب الأخطاء البلاغية لدى عيّنتي السنتين الأولى والثانية ثانوي ثانوية ابن رشيق

قراءة وتعليق:

يظهر من خلال التمثيل البياني أنّ عيّنة السنة الأولى ثانوي فاقت عيّنة السنة الثانية ثانوي في أربع فئات وهي: (الأسلوب الخبري، التشبيه، المقابلة، الجناس)، بينما في باقي الفئات الأربع الأخرى كانت الأخطاء أكثر عند عيّنة السنة الثانية ثانوي وهي (الأسلوب الإنشائي، الاستعارة، الكناية، المجاز المرسل)، علما أن العدد الإجمالي للأخطاء البلاغية كان متقاربا (92 خطأ عند السنة الأولى و 90 عند السنة الثانية)، وبالعودة إلى الجدول أعلاه يظهر بأن الفرق في عدد الأخطاء في كل فئة لم يكن كبيرا، بل هو متقارب إلى حد بعيد.

ففي الأسلوب الخبري نجد الفارق (03 أخطاء) وفي التشبيه (04 أخطاء)، وفي المقابلة (02 أخطاء) وفي الجناس (03 أخطاء) وهذا لكفة السنة الثانية ثانوي، رغم أن نشاط البلاغة غير مقرّر

على تلاميذ السنة الثانية ثانوي إلا عند الشعب الأدبية، فكلّ ما يعتمده تلاميذ السنة الثانية في التوظيفات البلاغية هو ما أخذوه في برنامج السنة الأولى، إضافة إلى أنّ أغلب هذه الدروس مطروقة في التعليم المتوسّط.

بينما نجد عيّنة السنة الأولى ثانوي أقل أخطاء ـ كما قلت ـ في فئة الأسلوب الإنشائي بفارق خطأ واحد، وفي الاستعارة بفارق (03 أخطاء)، وفي الكناية بفارق (03 أخطاء) أيضا، وفي المجاز المرسل بفارق (03 أخطاء)، فيلاحظ أنّ الفرق أغلبه في باب علم البيان، وهذا لأن مسائله دقيقة نوعا، وكما قلت فإن عدم أخذ دروس البلاغة في مقرر السنة الثانية ثانوي ـ شعب علمية ـ عامل من عوامل كثرة الأخطاء البلاغية فيها.

أما الطباق فقد تساوت فيه العيّنتان بخطئين لكل منهما، وهذا العدد القليل من أخطائه ـ كما نوّهت سابقا ـ يعود لسهولته على المتعلمين وتكرّره عليهم في المرحلة المتوسطة ثم في السنة الأولى ثانوي لذلك لا يجدون صعوبة تُذكر في توظيفه.

ثانوية عبيد أحمد ـ بن ناصر:

سنة أولى ثانوي:

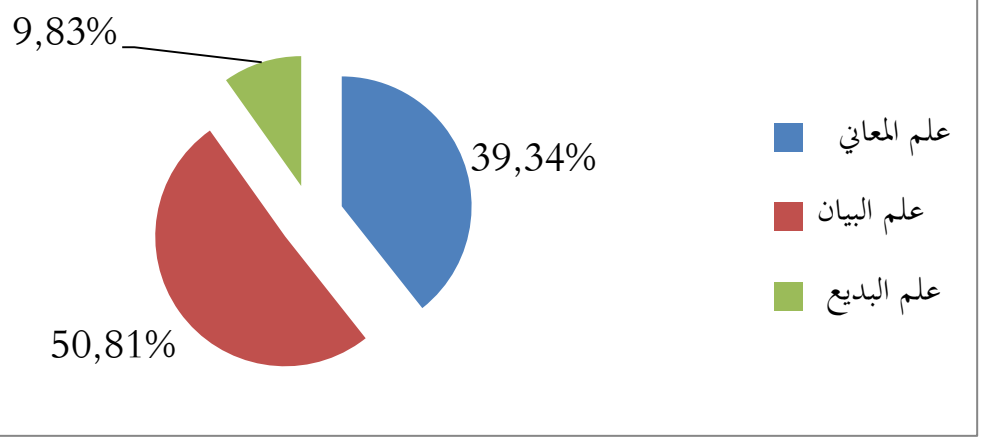
تمّ استخراج (61) خطأ بلاغيا من أوراق هذه العيّنة موزّعة على الأبواب الثلاثة (المعاني، البيان، البديع)، وهو ما نلخصّه في الجدول الآتي:

الباب	عدد الأخطاء في الباب	النسبة المئوية	الأخطاء الفرعية	عدد الأخطاء الفرعية	النسبة المئوية من أخطاء الباب	النسبة المئوية من الأخطاء الكلية
علم المعاني	24	39.34%	الأسلوب الخبري	06	25%	09.83%
			الأسلوب	18	75%	29.50%

			الإنشائي			
علم البيان	31	50.81%	الكناية	13	41.93%	21.31%
			الاستعارة	08	25.80%	13.11%
			التشبيه	03	09.67%	04.91%
			المجـــــاز المرسل	07	22.58%	11.47%
علم البديع	06	09.83%	الطباق	01	16.66%	01.63%
			الجناس	03	50%	04.91%
			المقابلة	02	33.33%	03.27%
المجموع	61	99.98%	/////////	61	/////////	99.94%

جدول 31: نسبة الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

شكل 24: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتحليل:

يتبيّن من خلال الشّكل أنّ أخطاء علم البيان قد حازت نصف نسبة الأخطاء البلاغية بنسبة(50.81%)، وهو الأمر نفسه الذي رأيناه عند العيّنتين الماضيتين من ثانوية ابن رشيق القيرواني، وقد

أشرنا إلى سبب هذا وهو تعقيد مسائل هذا الباب مقارنة مع المعاني والبديع، وكونه يتطلب مهارات حتى يتسنى للمتعلم توظيف هذه المسائل.

ثم جاء علم المعاني وهو توظيف الأساليب الإنشائية والخبرية ونسبته (39.34%)، وتوظيف هذه الأساليب أيسر نسبيا من توظيف الألوان البيانية لأنها لا تتطلب ذوقا بلاغيا وخيالا وربطا بين المعاني الحقيقية والمجازية، بل هي أشبه بالقواعد التي يفهمها المتعلّم وينسج على منوالها الأمثلة المطلوبة منه، والخلط بين الأسلوبين هو سبب الأخطاء في هذا الباب.

وثالثا وأخيرا علم البديع بنسبة قليلة (09.83%) وهو أسهل الأبواب البلاغية لدى المتعلّمين، لذلك فالأخطاء في توظيف المحسنات البديعية عادة ما تكون قليلة لأن ـ كما قلنا ـ مسائله شائعة ومطروقة في المراحل التعليمية السابقة.

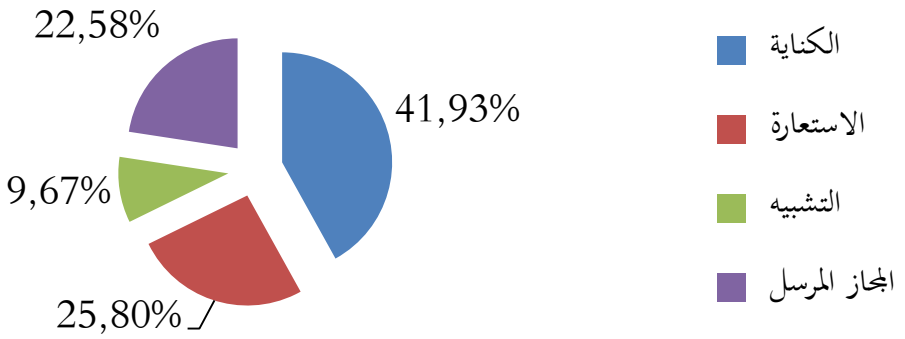
شكل 25:دائرة نسبية تمثل الأخطاء البلاغية في الأساليب لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

قراءة وتعليق:

مثّلت أخطاء الأسلوب الإنشائي ثلاثة أرباع أخطاء الأسلوب الخبري، وهو الأمر المشاهد سابقا كذلك في عيّنتي الأولى والثانية من ثانوية ابن رشيق، وهذا بسبب كثرة الصيغ وتداخلها في الأسلوب الإنشائي مما يؤدي إلى عدم ضبطها من المتعلّم أو إلحاق بعض الأساليب الخبرية بالإنشاء

مثل النفي الذي لا يفرّق بعض المتعلمين بينه وبين النهي أو الشرط، في حين أن الخبر يأتي على طريقة واحدة وهو الأصل في الكلام فلا تكثر فيه الأخطاء.

شكل 26: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء في الصور البيانية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الشكل أعلاه بأن أعلى نسبة للأخطاء في الصور البيانية كانت عند الكناية بنسبة 41.93%، وعادة ما يجد المتعلمون صعوبة في توظيف الكناية وهذا لعدم فهمها جيدا في الدرس، وهناك من يفهمها نظريا ويحفظ تعريفها و أنواعها لكن يعجز عن التوظيف الصحيح لها بمثال من إنشائه، فالمتعلّم تعوزه القدرة والمهارة اللازمة لذلك، وخاصة في الكناية التي تتطلب معنى ما يتمّ التعبير عنه بقول هو كأنه دليل عليه أو يستلزمه[1]، وحتى الذين يوظفونها يكتفون بكنايات محفوظة سابقا ليست من إنشائهم، وهناك من يخلط بين أنواع الصور البيانية في التوظيف ؛ فيوظف استعارة أو مجازا ويعتقد فيها الكناية.

ثم حلّت أخطاء الاستعارة بنسبة (25.80%)، وهي من الصور التي تكثر فيها الأخطاء كذلك، وهذا لأنها ـ كما نبّهت سابقا ـ تتطلب مهارة فيها استعارة اللفظ من معناه الحقيقي لتوظيفه

[1] كقولنا: فلان كثير الرماد، فكثرة الرماد دليل على المعنى المقصود بهذه الكناية وهو صفة الكرم.

في سياقه المجازي مع علاقة المشابهة بينهما، إضافة للقرينة التي تمنع من إيراد المعنى الحقيقي[1]، فهذا يصعب على المتعلّم نوعا ما، أما مجرّد حفظ التعاريف والأنواع فلا يكفي في التوظيف.

ثم ثالثا المجاز المرسل بنسبة 22.58%، وفيه يتمّ توظيف لفظ في سياق مجازي تربط بينه وبين معناه الحقيقي علاقة ليست المشابهة كما هي في الاستعارة، بل إحدى ثمان علاقات (السببية[2]، المسببية[3]، الجزئية[4]، الكلية[5]، الحالّية[6]، المحلية[7]، اعتبار ما كان[8]، اعتبار ما سيكون[9]) مع وجود القرينة طبعا التي تمنع المعنى الحقيقي، فهذه الوسائط كلها تحول بين المتعلم وبين التوظيف الصحيح له مع أنه لا يُطلب عادة في التوظيف، وأكثر أخطائه تأتي من التداخل بينه وبين الصور الأخرى.

وأخيرا في الألوان البيانية "التشبيه" بنسبة (09.67%) وهي نسبة قليلة مقارنة مع باقي الصور الثلاث الأخرى، وهو لا يصعب توظيفه عادة لأنه أسهل الصور عند المتعلّمين؛ فيؤتى فيه بلفظ ويعقد بينه وبين لفظ آخر مماثلة في صفة ما بواسطة أداة، وخاصة التام[10] منه، وعادة في التوظيف لا يُشترط نوع خاص للتشبيه، ومما يقع فيه الخطأ في التشبيه ـ كما قلت سابقا ـ أن تكون الأداة (الكاف) ليست في معنى التشبيه بل تكون للتمثيل، وقد رأينا أمثلة على هذا في العيّنات السابقة، ولا زالت إن شاء الله.

---

[1] مثال هذا: سمعت أسدا يحكي بطولاته، فاستعرنا الأسد من معناه الحقيقي (الحيوان)، ووظفناه في معنى مجازي (الرجل الشجاع)، والقرينة المانعة من كون لفظ الأسد مجازي هو لفظ (يحكي)، لأن الأسد الحقيقي لا يحكي، والعلاقة بين المعنيين: الحقيقي (الأسد للحيوان)، والمجازي (الرجل الشجاع) هي علاقة المشابهة (الشجاعة).

[2] نحو: رعت الماشية الغيث.

[3] مثال ذلك قوله تعالى: " وينزّل لكم من السماء رزقا " غافر 13.

[4] نحو قوله تعالى: " فتحرير رقبة". النساء 92.

[5] ومنها الآية " يجعلون أصابعهم في آذانهم". البقرة 19.

[6] مثالها " إن الأبرار لفي نعيم" الانفطار 13.

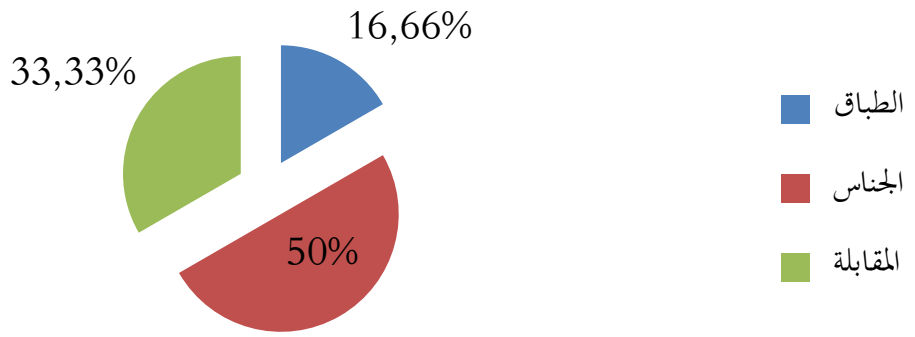
[7] أو المكانية، نحو قوله عز وجلّ :" واسأل القرية التي كنا فيها" يوسف 82.

[8] نحو قوله عزّ من قائل: " وآتوا اليتامى أموالهم " النساء 02.

[9] منها الآية: " إني أراني أعصر خمرا" يوسف 36.

[10] التشبيه التام هو ما استوفى جميع أركانه (المشبه والمشبه به وأداة التشبيه ووجه الشبه) نحو: حاتم كالبحر في الجود، وهناك أنواع أخرى كالبليغ والمرسل والمؤكد والمجمل والمفصل، والضمني والتمثيلي.

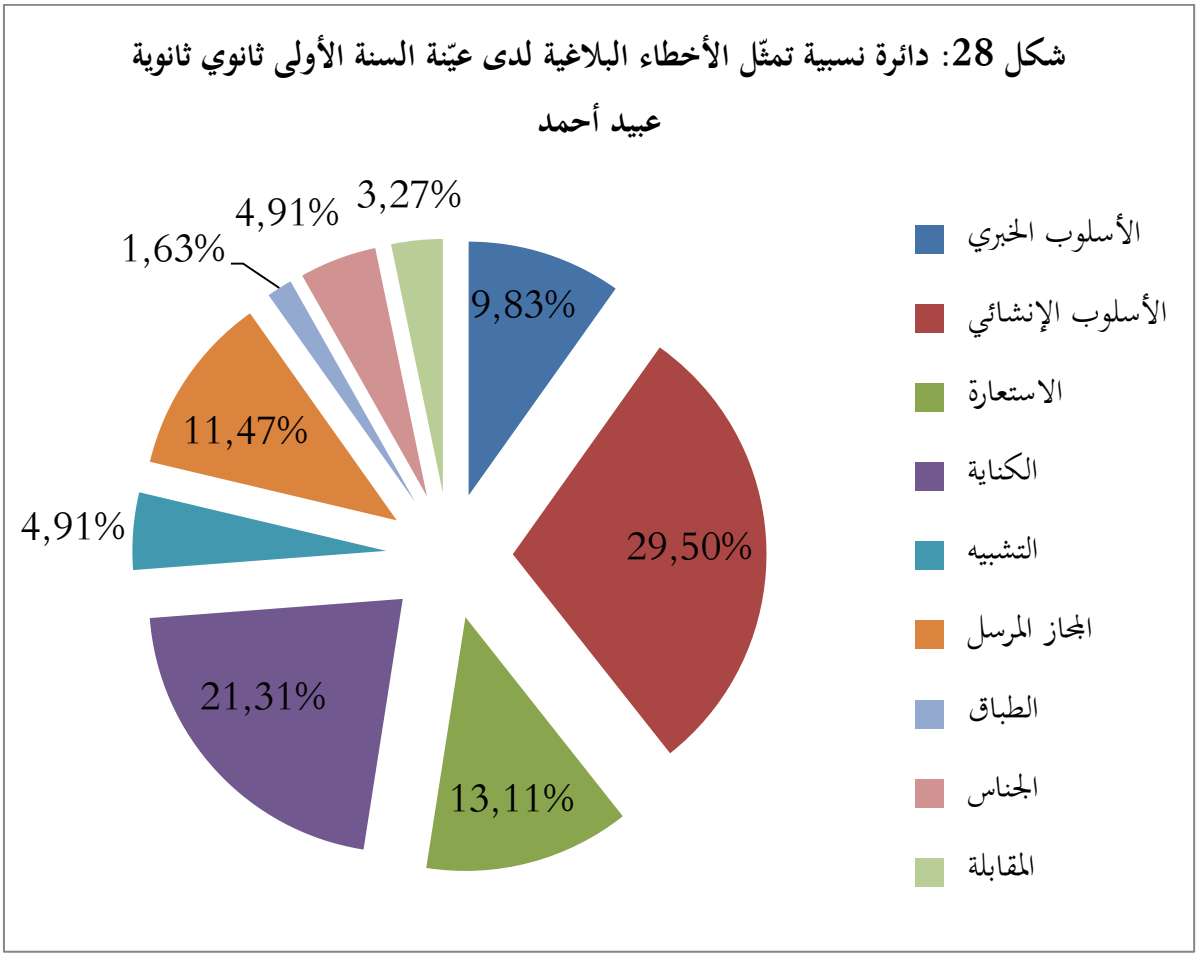
شكل 27: دائرة نسبية تمثّل أخطاء المحسنات البديعية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي لثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

يتبيّن من خلال الشكل أعلاه أن أخطاء الجناس قد مثلت نسبتها النصف (50%) من مجموع أخطاء المحسنات البديعية، وهذا خلافا لما وقفنا عليه في العيّنتين السابقتين من ثانوية ابن رشيق فقد غلبت نسبة المقابلة على أخطاء هذا الباب، وعموما فإن أخطاء البديع جميعها ليست كثيرة عند هذه العيّنة إذ بلغت 06 أخطاء، وحظ الجناس منها ـ كما قلت ـ النصف (03 أخطاء)، أما المقابلة فجاءت بخطئين (02)، وقد أسلفت القول أن معظم أخطاء المقابلة تأتي إما خلطا بينها وبين الطباق أو كون الألفاظ غير متضادة، أو كون التضاد بين الألفاظ لم يقع عل الترتيب، وأخيرا الطباق بخطأ واحد وهو عادة ما ينال أقل عدد من الأخطاء وهذا لسهولته كما قلت.

شكل 28: دائرة نسبية تمثّل الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

يظهر جليّا من خلال الشكل أن أعلى نسبة للأخطاء كانت عند الأسلوب الإنشائي (29.50%)، ب (18 خطأ من أصل 61) وهذا ما لحظناه كذلك عند العينتين الماضيتين، وهذا لأن صيغه الكثيرة تتداخل عند بعض المتعلّمين فيتشتتون فيها وربما ألحقوا بها صيغا أخرى ليست منها كالنفي والشرط، ومن بعض أمثلة الأخطاء فيه (ما من خير إلا أمر به) و (لا يوجد أكرم من الجاهليين) (لم تبق للشعر قيمة كبيرة في صدر الإسلام) (لولا الإسلام لكثرت الحروب)[1].

ثم ثانيا أخطاء الكناية ب (13 خطأ) ونسبة (21.31%) وهذا خلافا للعيّنتين السابقتين من ثانوية ابن رشيق حيث وجدنا فيهما تصدّر أخطاء الاستعارة في البيان، وتأتي أخطاء الكناية

[1] يُلاحظ من صور الأخطاء المتكررة في الأسلوب الإنشائي صيغ النفي التي يعتقد فيها بعض المتعلمين أنها إنشائية، والحقيقة أن النفي من الخبر وليس من الإنشاء لأنه يحتمل الصدق والكذب، وربما هناك من يخلط بينه وبين النهي لأن النهي أسلوب إنشائي.

تداخلا بينها وبين صور أخرى عادة، مثل (إني أرى رؤوسا قد أينعت[1])، وتعبير آخر (بالثقة بالنفس تصبح أسدا[2]).

ثم أخطاء الاستعارة وعددها (08) من أصل (61) أي بنسبة (13.11%)، وهذا ـ كما قلنا ـ بخلاف العيّنتين السابقتين اللتين تصدّرت فيهما الاستعارة في الألوان البيانية، وقد كرّرت القول بأن الوسائط المطلوبة في توظيف الاستعارة هي التي تُعقّد من توظيفها نوعا ما، ومن يخطىء في الاستعارة عادة يأتي بلون بيانيّ آخر مكانها معتقدا فيه أنه استعارة وذلك مثل (عنترة الأسد المقدام[3])، و(سيف الله المسلول[4]).

بعد ذلك حلّت أخطاء المجاز المرسل بنسبة (11.47%) وعددها (07)، وأكثر صور أخطائه عدم التفريق بينه وبين صور أخرى، ومما وقفنا عليه من ذلك (كان الجاهليون يحبون الموت تحت ظلال السيوف[5]) و (أخرج الإسلام الناس من الظلمات إلى النور[6]).

ثم التشبيه والجناس ب(03 أخطاء) لكل منهما ونسبة (04.91%)، أما التشبيه فعادة ما تكون أخطاؤه قليلة ـ كما أسلفت ـ بسبب سهولته مقارنة مع الألوان البيانية الأخرى، وأما الجناس فهو كباقي المحسنات الأخرى لا تكثر فيها الأخطاء كما رأينا، ومن أخطاء التشبيه (وخلّد هذه

[1] هذا القول منسوب للحجّاج عند خطبته على أهل الكوفة، وفيه استعارة مكنية؛ حيث استعار (أينعت) التي تناسب الثمار في الحقيقة، ومنه فقد شبه الرؤوس بالثمار فحذف المشبه به (الثمار) وترك لازمة من لوازمه تدلّ عليه (أينعت) على سبيل الاستعارة المكنية، ومنه فلا وجود للكناية فيه لأن التعبير مجازي خالص ولا يقبل المعنى الحقيقي بخلاف الكناية التي يجوز فيها إيراد المعنى الحقيقي.

[2] في العبارة استعارة تصريحية، وأصل الكلام (تصبح رجلا شجاعا كالأسد) فحذف المتكلم المشبه (الرجل الشجاع) وصرّح بالمشبه به (الأسد)، ولا كناية فيها.

[3] في العبارة تشبيه بليغ؛ حيث ذكر المتعلّم طرفي التشبيه وهما عنترة والأسد، وحذف الأداة ووجه الشبه.

[4] في هذه الجملة كناية عن موصوف وهو سيدنا خالد بن الوليد رضي الله عنه.

[5] الموت تحت ظلال السيوف كناية عن صفة الشجاعة وليست مجازا مرسلا.

[6] في العبارة استعارة تصريحية؛ حيث شبه المتعلّم الكفر بالظلمات والإسلام بالنور، فصرّح بالمشبه به (الظلمات، النور) وحذف المشبه (الكفر، الإسلام).

الفتوحات الإسلامية بعض الشعراء كحسان بن ثابت وغيره[1])، ومما جاء في الجناس (يجب الرفق بالصغير والفقير[2]).

ثم جاءت أخطاء المقابلة وعددها (02) بنسبة (03.27%)، وكلاهما تم فيه توظيف طباق بدلها، وهما (عش عزيزا تمت عزيزا) و(على المرء أن يعيش عزيز النفس ليموت عزيز النفس)[3].

وأخيرا الطباق بخطأ واحد ونسبته (01.63%)، وجاء الخطأ في صورة مقابلة وهو (العلم نور والجهل ظلام[4]).

نماذج من الأخطاء البلاغية للعيّنة:

الخطأ البلاغي	الباب	وصف الخطأ
إذا زرت صديقك المسلم أخلص نيّتك	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	هذا أسلوب شرط، والشرط أسلوب خبري، كما أنه محتمل للصدق والكذب.
لا يرضون بالموت الذليل	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	"لا" للنفي، وهو أسلوب خبري، لم يفرّق المتعلم بين النفي والنهي.
ما أعظم شجاعة العربي	علم المعاني (الأسلوب الخبري)	ما أفعل: صيغة تعجب، وهي من الإنشاء غير الطلبي وليس الخبر.
ولا تحسبن الذين قتلوا في	علم المعاني (الأسلوب	لا الناهية، والنهي صيغة

[1] الشاهد هنا أن الكاف ليست للتشبيه وإنما هي للتمثيل، فلذلك لا وجود للتشبيه في الجملة.

[2] الفرق بين الكلمتين (الصغير) و(الفقير) أكثر من حرف ولذلك فإنه لا يدخل ضمن الجناس.

[3] المحسن في المثالين طباق وليس مقابلة لأن في كليهما كلمة ضد أخرى؛ ففي الأول (عش ـ تمت) وفي الثاني (يعيش ـ يموت)، والمقابلة كما هو معلوم تضاد جملتين.

[4] في المثال جملة ضد جملة، لذلك فهي مقابلة وليست طباقا.

سبيل الله أمواتا	الخبري)	إنشائية طلبية، وليست خبرية.
أخرج الناس من الظلمات إلى النور	علم البيان (الكناية)	هذه استعارة تصريحية تم فيها تشبيه الكفر بالظلمات والإسلام بالنور(ذكر المشبه به وحذف المشبه)
إني أرى رؤوسا قد أينعت	علم البيان (الكناية)	تم حذف المشبه به (الثمار) وترك لازمة تدلّ عليه (أينعت) فهي استعارة مكنية، و لا كناية.
إن المنية كأس	علم البيان (الاستعارة)	شبه المتعلّم المنية بالكأس، فذكر الطرفين وحذف الأداة والوجه
سيف الله المسلول	علم البيان (الاستعارة)	المقصود بهذه الجملة هو خالد بن الوليد رضي الله عنه لذلك فهي كناية عنه.
منذ بزوغ الإسلام	علم البيان (المجاز المرسل)	شبه المتعلم الإسلام بالفجر، فحذف المشبه به(الفجر) ورمز له بلازمة (بزوغ) فالصورة استعارة مكنية.
المؤمن مرآة أخيه	علم البيان (المجاز المرسل)	شبه المتعلم المؤمن بالمرآة وحذف الأداة والوجه، فهو تشبيه بليغ وليس مجازا مرسلا
وخلّد هذه الفتوحات بعض الشعراء كحسان بن ثابت	علم البيان (التشبيه)	الكاف هنا ليست للتشبيه بل هي للتمثيل.

بعض الشعراء عايشوا فترة الفتوحات ككعب بن زهير	علم البيان (التشبيه)	الكاف هنا ليست للتشبيه بل هي للتمثيل.
يلزم الرفق بالصغير والفقير	علم البديع (الجناس)	الفرق بين الصغير والفقير أكثر من حرف، فلا يعدّ جناسا.
عش عزيزا تمت عزيزا	علم البديع (المقابلة)	التصاد وقع بين كلمتين فقط(عش / مت)، لذلك فهو طباق وليست مقابلة.
العلم نور والجهل ظلام	علم البديع (الطباق)	هنا وقع التضاد بين جملتين، فالمحسّن مقابلة وليس طباقا.

جدول 32: نماذج من الأخطاء البلاغية لعيّنة أولى ثانوي ثانوية عبيد أحمد

قراءة وتعليق:

من خلال النماذج المعروضة في الجدول أعلاه يظهر أن أغلب الأخطاء البلاغية متولّدة عن عدم التفريق بين مسائل الباب الواحد؛ ففي البيان مثلا يُخلط المتعلمون بين الاستعارة والكناية والتشبيه والمجاز، وفي الأساليب بين الخبر والإنشاء، وفي البديع بين المحسنات البديعية، وهذا ناتج عن ضعف الفهم وهشاشة التكوين في هذه الأحكام، وقلة التطبيق للمعلومات النظرية التي أخذها المتعلم في أحكام الدرس.

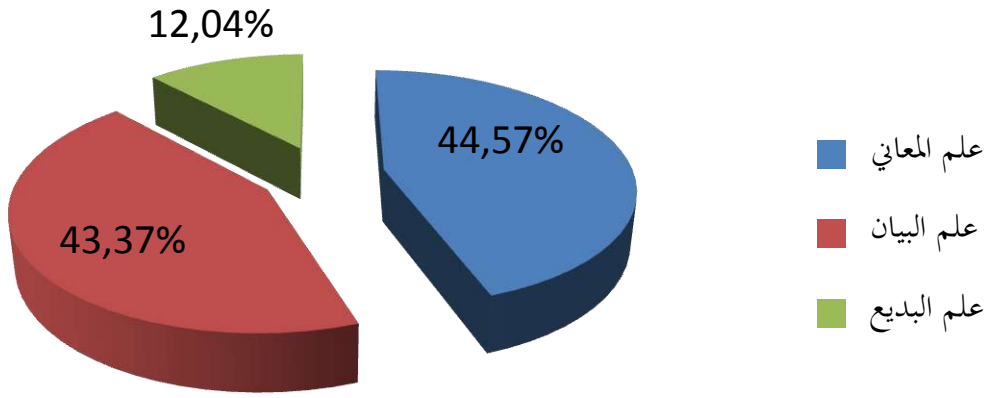
ثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد:

تم استخراج من أوراق هذه العيّنة (83 خطأ) على الأبواب الثلاثة، موزّعة على الشكل الآتي ـ كما هو مبين وموضّح في الجدول أدناه ـ :

الباب	عدد الأخطاء في الباب	النسبة المئوية	الأخطاء الفرعية	عدد الأخطاء الفرعية	النسبة المئوية من أخطاء الباب	النسبة المئوية من الأخطاء الكلية
علم المعاني	37	%44.57	الأسلوب الخبري	18	48.64%	21.68%
			الأسلوب الإنشائي	19	51.35%	22.89%
علم البيان	36	%43.37	الكناية	10	27.77%	12.04%
			الاستعارة	17	47.22%	20.48%
			التشبيه	05	13.88%	06.02%
			المجاز المرسل	04	11.11%	04.81%
علم البديع	10	12.04%	الطباق	04	40%	04.81%
			الجناس	03	30%	03.61%
			المقابلة	03	30%	03.61%
المجموع	83	99.98%	/////////	83	/////////	99.95%

جدول 33: عدد الأخطاء البلاغية ونسبها المئوية عيّنة ثانية ثانوي عبيد أحمد

شكل 29: دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

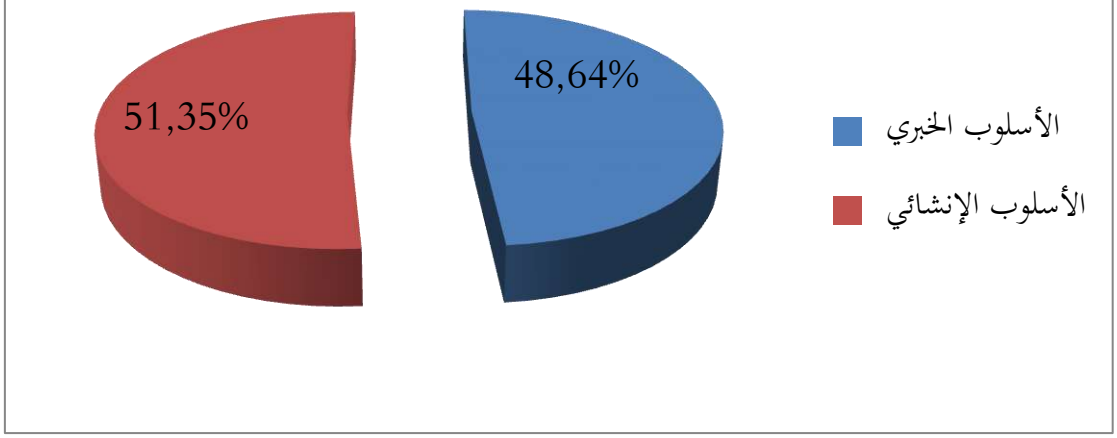
من خلال الشكل يتبين لنا أن أعلى نسبة للأخطاء البلاغية لدى تلاميذ هذه العيّنة ذهبت لعلم المعاني خصوصا الأساليب الإنشائية والخبرية بنسبة(44.57%)، ثم لعلم البيان بنسبة (43.37%)، وأخيرا علم البديع بنسبة (12.04%)، وهو الأمر نفسه الذي وقفنا عليه لدى العيّنات الماضية.

فعند الأساليب يكثر الخلط بين الأسلوبين الإنشائي والخبري مما ينتج عنه أخطاء خصوصا في بعض الصيغ الخبرية التي يضمها المتعلمون للإنشاء كالنفي والشرط، وفي الجهة المقابلة يدرج البعض أساليب إنشائية في خانة الخبر خصوصا الإنشاء غير الطلبي كالمدح والذم والقسم والرجاء والتعجب.

أما في علم البيان فتتجلى الأخطاء في الخلط بين الألوان البيانية المختلفة من استعارة وكناية وتشبيه ومجاز، كما قلنا بأن هذا الباب يتطلب ذوقا فنيا وحسا بلاغيا وخيالا حتى يتمكن المتعلم من توظيف مسائله بوجه صحيح.

وأخيرا علم البديع الذي تقلّ فيه نسبة الأخطاء عادة نظرا لسهولة المحسنات البديعية واعتياد المتعلمين عليها إضافة لكونها مطروقة في مرحلة التعليم المتوسط بالتفصيل.

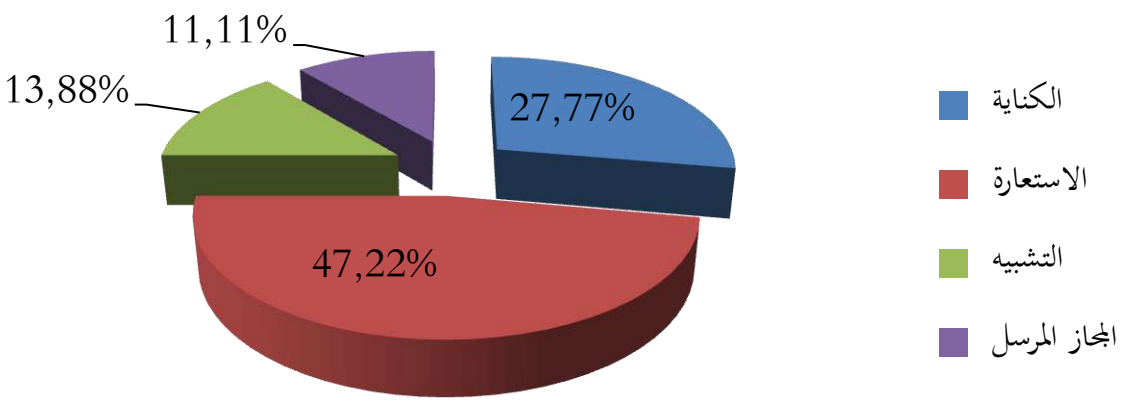
شكل 29: نسبية تمثّل أخطاء علم المعاني لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

من خلال الشكل نلاحظ تقاربا كبيرا في نسبة الأخطاء بين الأسلوبين الخبري والإنشائي مع أغلبية نسبية للأسلوب الإنشائي بنسبة (51.35%) مقابل (48.64%) للأسلوب الخبري، وهذا خلاف ما وقفنا عليه في العيّنات السابقة التي رأينا فيها فرقا واضحا في النسبة، أما كون الأخطاء كثرت في الأسلوب الإنشائي فبسبب تعدد صيغه التي لا يميّز التلاميذ بينها ولا يستطيعون ضبطها، بخلاف الأسلوب الخبري الذي يأتي على طريقة واحدة، كما رأينا أساليب خبرية تُدرج في الإنشاء كالنفي والشرط وغيرهما وهذا خطأ بيّن.

شكل 30: دائرة نسبية تمثل أخطاء الصور البيانية لدى عيّنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

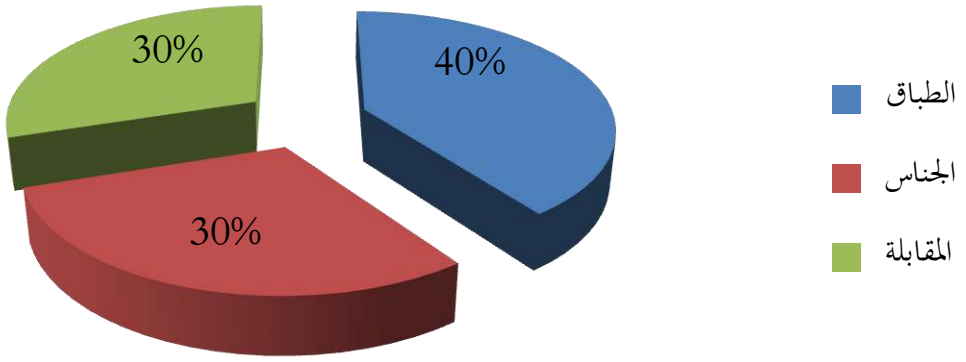
حلّت الاستعارة أولا في نسبة أخطاء الصور البيانية كما هو ملاحظ (بنسبة 47.22%)وهذا كما قلنا يعود لصعوبتها على المتعلمين وأنها تتطلب ذوقا وحسا فنيا في توظيفها وكثرة وسائطها من لفظ موضوع في سياق مجازي وقرينة مانعة من المعنى الحقيقي وعلاقة مشابهة بين المعنيين الحقيقي والمجازي.

ثم بعد ذلك جاءت الكناية بنسبة (27.77%) والتي يجد فيها الأغلب صعوبة في توظيفها كذلك لعدم امتلاك المهارة البلاغية اللازمة لذلك، إضافة لقلة الرصيد المعرفي واللغوي الناتج عن ندرة المطالعة، وكونها تتأرجح بين الحقيقة والمجاز، فكل هذه عوامل تحول بين المتعلم وبين التوظيف الصحيح لها.

بعد ذلك حلّ التشبيه بنسبة (13.88%) الذي يعدّ أيسر الألوان البيانية لدى المتعلّمين خاصة التام منه الذي تظهر أركانه عيانا، ولا يتطلب توظيفه مهارة كبرى كما في غيره من الصور، مع ملاحظة أن الذي يخطىء البعض في توظيفه هو بعض أنواع التشبيه فقط كالبليغ خاصة.

وأخيرا حلّ المجاز المرسل ونسبته (11.11%)، ومع أنه أصعب الصور البيانية لكن الأخطاء لم ترد فيه كثيرا، وهذا لأن ـ كما أسلفت القول ـ لا يُطلب توظيفه كثيرا من عند المتعلمين، كما أنه ليس من الألوان البيانية الشائعة.

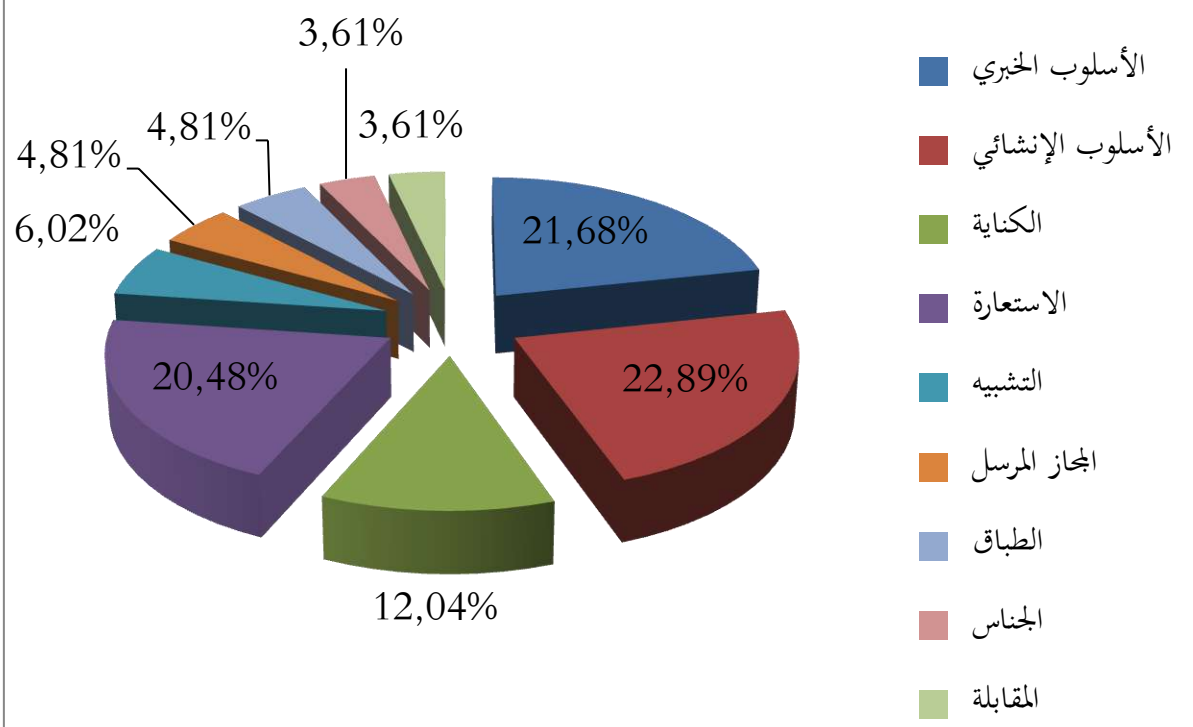
شكل 31:دائرة نسبية تمثّل أخطاء المحسنات البديعية لدى عيّنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد.



قراءة وتعليق:

حلت أخطاء الطباق أولا بنسبة (40%) وهذا خلاف ما وقفنا عليه عند العيّنات السابقة التي جاء فيها الطباق في آخر النسب في البديع، أما الجناس والمقابلة فتساويا بنسبة (30%) ومنه فالفرق بينها طفيف، وعموما فإن الأخطاء في المحسنات ـ كما قلت ـ لا تكثر لأن باب البديع سهل ميسّر ومسائله غير معقّدة كعلم البيان مثلا، بل إن مسائله مستوفاة في المرحلة المتوسطة فضلا عن المرحلة الثانوية.

شكل 32: دائرة نسبية تمثل الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد



قراءة وتعليق:

أعلى نسبة للأخطاء البلاغية كانت عند الأسلوب الإنشائي (22.89%)، وكما قلت فإن تعدد صيغه وعدم ضبط المتعلم لها يكون عائقا في توظيفه الصحيح له فيدخل ضمنه ما ليس منه كبعض الأساليب الخبرية مثل النفي والشرط، فمما جاء في النفي (لا ينفع علم دون أخلاق[1]) و(لسنا خالدين في الدنيا)، أما الشرط فمنه (فإذا مات الإنسان في طلب العلم فهو شهيد) و(لولا وجود العلم لكنا كالبهائم).

ثم جاءت أخطاء قسيم الأسلوب الإنشائي في علم المعاني وهو الأسلوب الخبري بنسبة (21.68%)، وتماما مثل ما حدث في الأسلوب الإنشائي وقع هنا؛ فصيغ إنشائية خصوصا غير

[1] الكثير من المتعلمين يُدخل النفي ضمن الإنشاء لأنهم لا يفرقّون بين النفي والنهي.

الطلبية يعتقد فيها بعض المتعلمين أنها خبرية، كالذم في (بئس الإنسان الذي يغتر بالدنيا) والتعجب نحو (ما أجمل الجنة) والترجي في (لعل الله ينفع بهذا العلم الذي تطلبه)، وأحيانا نجد حتى غير الطبي لكنه نادرا نوعا ما.

بعد ذلك جاءت أخطاء الاستعارة ثالثا بنسبة (20.48%) وعادة في البيان تتشابك الصور على المتعلمين فيقع الخطأ بينها، فمما جاء من التشبيه واعتقد فيه الاستعارة (الدنيا تحاكي السراب[1])، و(العلم نور والجهل ظلام[2])، ومما جاء في الكناية (إن الملائكة لتضع أجنحتها رضا لطلب العلم بما يفعل[3])، ومن المجاز المرسل (هجرة الأدمغة[4]).

ثم أخطاء الكناية ونسبتها (12.04%)، والأمر نفسه في الخلط بين الصور البيانية، فكثيرا ما يوظّف المتعلم صورة أخرى وينويها كناية خطأ منه، ومن أمثلة ذلك (الدنيا ريح عابر[5])، وكذلك (الموت يفترس المخلوقات[6]).

ثم أخطاء التشبيه وعددها قليل (خمسة أخطاء) ونسبة (06.02%) والصورة التي تتكرر كثيرا هنا هي مجيء الكاف ليست لمعنى التشبيه بل للتمثيل (إعطاء مثال)، ك (هناك كثير من الدول المتضررة كسوريا وفلسطين) و(بعض المظاهر السلبية مثل رمي النفايات)[7].

وأخيرا في علم البيان المجاز المرسل، ومن أخطائه (العلم سلاح[8])، وكما أسلفت القول فإن المجاز المرسل كون أخطائه قليلة لا يعكس هذا سهولته وبساطة توظيفه لدى المتعلمين، بل هو على

[1] هذا تشبيه الدنيا بالشراب بواسطة الأداة (تحاكي)، والكثير لم يفهم معنى الفعل (تحاكي) فاعتقد أنه من الحكاية.

[2] هذا تشبيه بليغ(حذف الأداة ووجه الشبه).

[3] هذه كناية عن تواضع الملائكة لطالب العلم وتقديره وتبجيله.

[4] هذا المثال فيه مجاز مرسل علاقته جزئية: لأن الذي يهاجر هو العالم وليس الدماغ فقد، فذكر الجزء(الدماغ) وقصد الكل(العالم)، فالعلاقة جزئية، ولم يشبه الدماغ بالعالم فحذف المشبه به وترك لازمة حتى نقول أنها استعارة، لأن الاستعارة فيها علاقة المشابهة، ولا مشابهة بين الدماغ والعالم.

[5] هذا التوظيف فيه تشبيه وليس كناية، وهو تشبيه بليغ(ذكر الطرفين وحذف الأداة والوجه)

[6] في هذا التركيب استعارة مكنية حيث تم تشبيه الموت بالوحش الذي يفترس حقيقة، فحذف المشبه به(الوحش) وأشار إليه بلازمة من لوازمه تدل عليه(يفترس).

[7] الحرف (الكاف) والفعل (مثل) لا يفيدان التشبيه في المثالين، بل يفيدان التمثيل للأمر الذي ذكره المتعلم.

[8] هذا تشبيه بليغ وليس مجازا مرسلا، حيث لا وجود لأي علاقة من علاقات المجاز المرسل.

العكس من ذلك تماما، وإنما تعود قلة أخطائه لأنه لا يطلب توظيفه كثيرا، فنجده في بعض التعابير الكتابية الخاصة بقسم معين، ويندر طلبه في الوضعيات الإدماجية التي تكون في الاختبارات.

وأخيرا أخطاء المحسنات البديعية وعددها عموما (10)، نال الطباق منها أربعة في صورة خلط بينه وبين المقابلة (يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر[1])، ثم الجناس و المقابلة ب(03 أخطاء لكل منهما)، فمما جاء في الجناس (هذا الواقع العسير والمرير[2])، ومن أخطاء المقابلة (قل هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون[3]).

الخطأ البلاغي	الباب	وصف الخطأ
لا خير في الجهل	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	لا هذه لا النافية للجنس، والنفي من الأساليب الخبرية.
لولا طلب العلم لما تقدّم الإسلام	علم المعاني (الأسلوب الإنشائي)	هذا أسلوب شرط، والشرط ليس إنشاء بل هو أسلوب خبري.
بئس شباب اليوم	علم المعاني (الأسلوب الخبري)	بئس للذم، والذم إنشاء غير طلبي وليس خبرا.
واذكر أنك دائما سوف تموت	علم المعاني(الأسلوب الخبري)	اذكر: فعل أمر، وصيغة الأمر إنشاء طلبي وليس خبريا.
إنما الدنيا طريق موحش	علم البيان (الاستعارة)	شبه المتعلم الدنيا بالطريق الموحش، فالصورة تشبيه بليغ ولا وجود للاستعارة.

[1] في الآية الكريمة تضاد بين (يريد ـ لا يريد) و(اليسر ـ العسر) فهي مقابلة وليست طباقا.

[2] الفرق بين (العسير / المرير) جاوز الحرف.

[3] في الآية تضاد بين كلمتين (يعلمون / لا يعلمون) ومنه فالمحسن طباق وليس مقابلة.

كثرت هجرة الأدمغة	علم البيان(الاستعارة)	الأدمغة المقصود بها العلماء (ذكر الجزء وإرادة الكل) فهو مجاز مرسل، وليست استعارة.
العلم نور الحياة	علم البيان(الكناية)	شبه المتعلم العلم بالنور لأن كلاهما يهدي، فالصورة تشبيه وليست كناية.
بعض المظاهر السلبية مثل رمس النفايات	علم البيان(التشبيه)	(مثل) لا تفيد التشبيه، بل التمثيل، ومنه فلا وجود لتشبيه.
يجب اغتنامها في الاختراعات كالسيارات	علم البيان(التشبيه)	(الكاف) أفادت التمثيل، ولم تفد التشبيه في الجملة.
العلم سلاح	علم البيان (المجاز المرسل)	تشبيه العلم بالسلاح، ولا وجود لمجاز مرسل في الجملة
يريد الله بكم اليسر ولا يريد بكم العسر	علن البديع (الطباق)	وقع التضاد بين(يريد/لايريد) و(اليسر/العسر) فهي مقابلة.
هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون	علم البديع(المقابلة)	التضاد حدث بين كلمتين (يعلمون/ لا يعلمون) فهو طباق
إن هذا الواقع العسير والمرير	علم البديع (الجناس)	الاختلاف بين (العسير / المرير) أكثر من حرف.

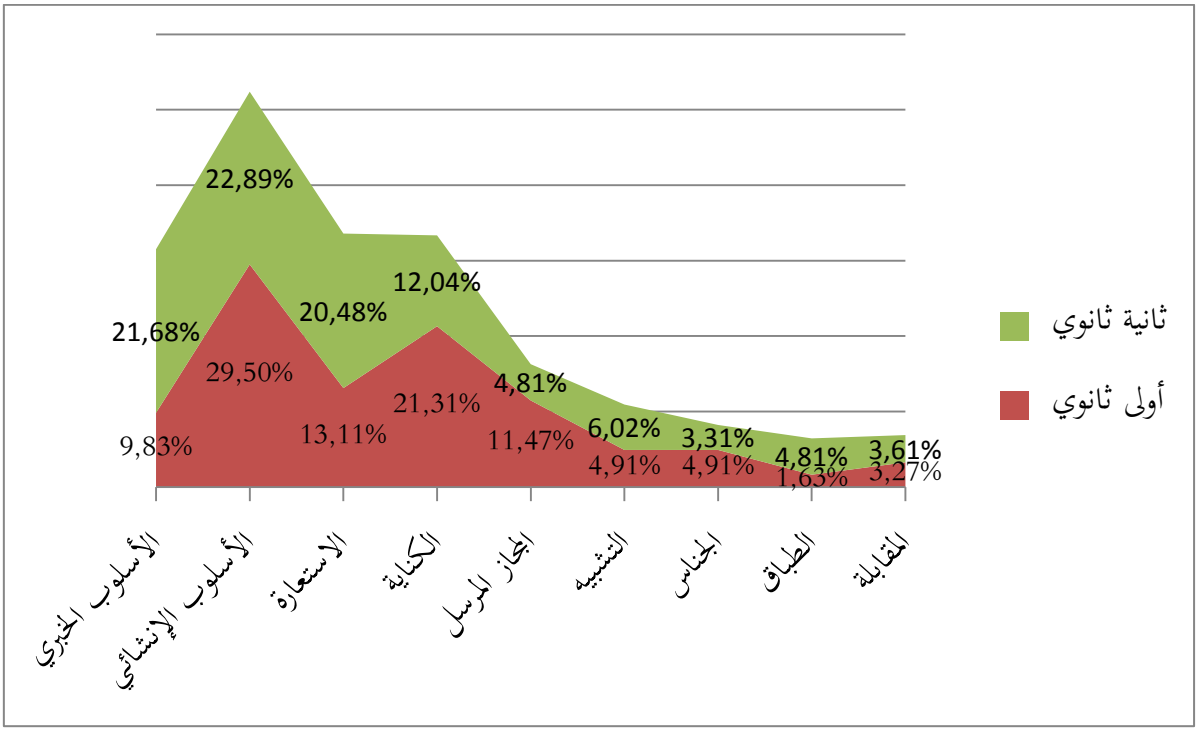
جدول 34: نماذج من الأخطاء البلاغية عيّنة السنة الثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد

المقارنة بين نسبة أخطاء عينتي الأولى والثانية ثانوي لثانوية عبيد أحمد:

بعدما عرضنا الأخطاء البلاغية لكل من أفراد العيّنتين ومثلناها بيانيا، نحاول أن نجري مقارنة بينهما مستخلصين ما يمكن من ملاحظات:

جدول 34: مقارنة نسبة الأخطاء البلاغية بين عينتي الأولى والثانية ثانوي ثانوية عبيد أحمد

الباب	فئة الأخطاء	عيّنة الأولى ثانوي		عيّنة الثانية ثانوي	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
علم المعاني	الأسلوب الخبري	06	09.83%	18	%21.68
	الأسلوب الإنشائي	18	29.50%	19	22.89%
علم البيان	الاستعارة	08	13.11%	17	20.48%
	الكناية	13	21.31%	10	12.04%
	المجاز المرسل	07	11.47%	04	04.81%
	التشبيه	03	04.91%	05	06.02%
علم البديع	المقابلة	02	03.27%	03	03.61%
	الجناس	03	04.91%	03	03.31%
	الطباق	01	01.63%	04	04.81%
المجموع	////////////////	61	99.94%	83	99.95%



شكل 33: مقارنة نسبة الأخطاء البلاغية بين عينتي الأولى والثانية ثانوي لثانوية عبيد أحمد

قراءة وتعليق:

عموما جاءت أخطاء السنة الثانية ثانوي أكثر من أخطاء سنة أولى ثانوي بفارق (22 خطأ)، وهذا يعود لأسباب منها ـ كما قلنا ـ عدم توفّر مقرر السنة الثانية ثانوي[1] على دروس البلاغة بخلاف مقرّر السنة الأولى ثانوي، فطبعا متعلمو السنة الثانية قد نسوا نوعا ما أحكام هذه الدروس مما يسهم في كثرة الأخطاء في توظيفها، إضافة إلى أن الحجم الساعي الخاص باللغة العربية يخدم أكثر تلاميذ السنة الأولى ثانوي على حساب تلاميذ السن الثانية[2]، كما أن نشاط المطالعة الموجهة عند السنة الأولى يفوق حضوره عند السنة الثانية، ولا يخفى دور المطالعة في اكتساب الرصيد اللغوي، والذوق الفني والحس البلاغي الذي يساعد المتعلم على تحسين أسلوبه وإجادة التوظيفات البلاغية، كما لا ننسى أن حضور نشاط التعبير الكتابي عند السنة الأولى ثانوي أكثر منه في مقرّر السنة الثانية.

[1] هذا خاص بالشعب العلمية والتقنية.

[2] في الشعب العلمية: السنة الأولى ثانوي الحجم الساعي لمادة اللغة العربية (04 ساعات) والسنة الثانية (03 ساعات)، أما الشعب الأدبية ففي السنة الأولى (07 ساعات) وفي السنة الثانية (05 ساعات) لشعبة اللغات الأجنبية و(04 ساعات) لشعبة الآداب والفلسفة.

أما إذا أردنا التفصيل فإن السنة الأولى ثانوي قد كثرت فيها الأخطاء مقارنة مع السنة الثانية في الكناية والمجاز المرسل والجناس، أما الكناية والمجاز المرسل فبفارق (03 أخطاء)، أما الجناس فهما متماثلان في العدد أما في النسبة فالسنة الأولى ثانوي أكبر (04.91) من السنة الثانية ثانوي (03.31%)، وهذا بسبب أن عدد أخطاء السنة الأولى أقل.

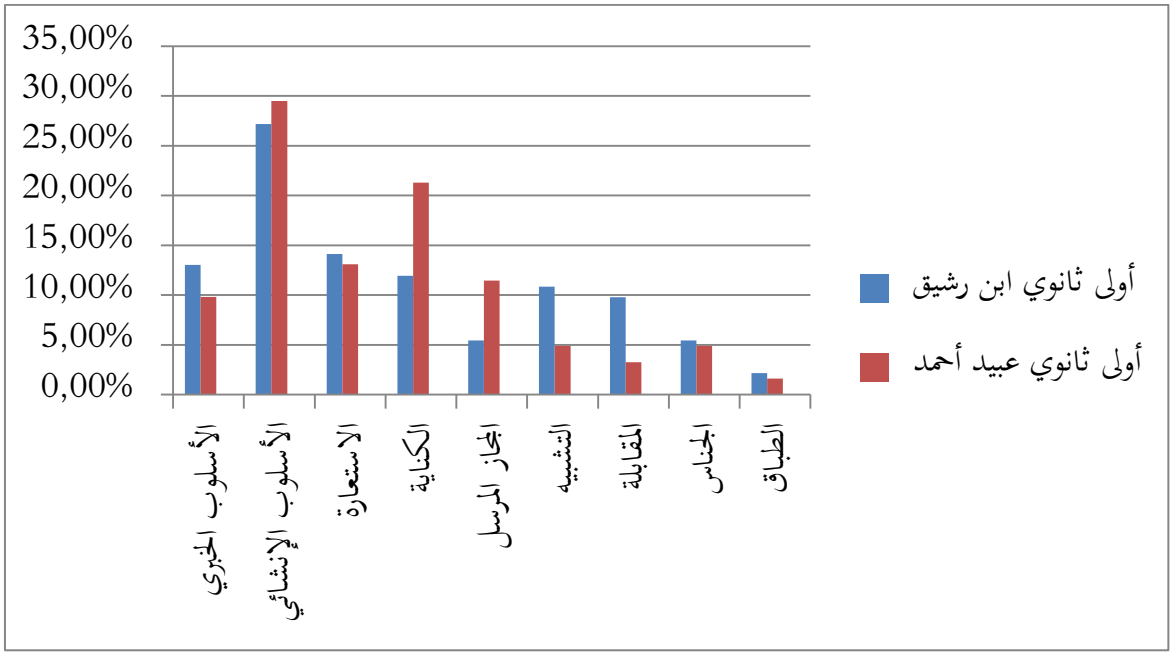
وفي رأينا أن عيّنة السنة الثانية ثانوي رجحت كفتها في هذه المواطن الثلاثة (الكناية والمجاز والمرسل والجناس) بسبب خبرة المتعلّمين نوعا ما، وبعض الفروق الفردية التي يتفوق فيها تلاميذ السنة الثانية على تلاميذ السنة الأولى،أما الأبواب المتبقية وهي(الأسلوب الخبري، الإنشائي، الاستعارة، التشبيه، الطباق، المقابلة) فقد مالت فيها الكفة بوضوح لتلاميذ السنة الأولى، ففي الأسلوب الخبري بفارق (12 خطأ)، وفي الإنشائي بفارق خطأ واحد، وفي الاستعارة بفارق(09 أخطاء)، والتشبيه بفارق (02 أخطاء)، والطباق ب(03 أخطاء) وفي المقابلة خطأ واحد، والأسباب قد أشرنا إليها: من أن تلاميذ الثانية لم يدرسوا البلاغة في هذه السنة فلا شك أن أحكام هذه الدروس البلاغية نُسيت، إضافة إلى الفارق في الحجم الساعي بين المستويين، ناهيك عن تفوت المقررين في دروس التعبير الكتابي والمطالعة الموجهة لصالح تلاميذ السنة الأولى ثانوي.

المقارنة الخارجية بين عيّنتي المؤسستين في المستويين:

سنة أولى ثانوي:

جدول 34: مقارنة نسبة الأخطاء البلاغية لدى عيّنة السنة الأولى ثانوي بين الثانويتين.

الباب	فئة الأخطاء	أولى ثانوي ابن رشيق		أولى ثانوي عبيد أحمد	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
علم المعاني	الأسلوب الخبري	12	13.04%	06	09.83%
	الأسلوب الإنشائي	25	27.17%	18	29.50%
علم البيان	الاستعارة	13	14.13%	08	13.11%
	الكناية	11	11.95%	13	21.31%
	المجاز المرسل	05	05.43%	07	11.47%
	التشبيه	10	10.86%	03	04.91%
علم البديع	المقابلة	09	09.78%	02	03.27%
	الجناس	05	05.43%	03	04.91%
	الطباق	02	02.17%	01	01.63%
المجموع	////////////////	92	99.96%	61	99.94%



شكل 34:أعمدة بيانية تمثّل المقارنة بين الأخطاء البلاغية بين عيّنتي أولى ثانوي في الثانويتين.

قراءة وتعليق:

قبل التعليق على الأعمدة البيانية، لابد من التنبيه على أنّ في العدد الإجمالي للأخطاء البلاغية كان الفارق بين الثانويتين في مستوى السنة الأولى ثانوي (31 خطأ) لصالح ثانوية عبيد أحمد بن ناصر، وهذا الفارق معتبر نوعا ما، أما بالتفصيل في النسب المئوية فإن الكفة رجحت كذلك لثانوية عبيد أحمد في أغلب الفئات؛ ففي الأسلوب الخبري كان الفارق (06 أخطاء)، وفي الإنشائي (07 أخطاء[1])، وفي الاستعارة (05 أخطاء)، وفي التشبيه (07 أخطاء)، وفي المقابلة (07 أخطاء)، وفي الجناس كان الفارق (02 أخطاء)، وفي الطباق خطأ واحد.

أما في فئتي الكناية والمجاز المرسل فكانت الأخطاء أقلّ في ثانوية عبيد أحمد بفارق 02 أخطاء) لكلا الفئتين.

[1] في الأسلوب الإنشائي: في عدد الأخطاء وجدنا أن أولى ثانوي في ثانوية عبيد أحمد أقل، بينما النسبة المئوية أكثر.

ومن الأسباب ـ في تقديرنا ـ التي أدّت إلى قلة الأخطاء في ثانوية عبيد أحمد مقارنة مع ثانوية ابن رشيق القيرواني هي:

ـ ظاهرة اكتظاظ المتعلمين في الأقسام لدى ثانوية ابن رشيق القيرواني؛ فقد بلغ الفرق بين تعداد متعلمي الثانويتين في هذا الموسم (82 تلميذا) وهو عدد معتبر، ويعود هذا الاكتظاظ لاختلاف تعداد السكان بين المنطقتين، فثانوية ابن رشيق تستقبل المتعلمين من 03 متوسطات بينما ثانوية عبيد أحمد من متوسطتين فقط، ولا شك أن الاكتظاظ آثاره سلبية في العملية التعليمية التعلمية فهو عامل من عوامل تدني المستوى ويعتبر عائقا كبيرا سواء في انضباط المتعلمين داخل المؤسسة، أو الصعوبة في تلقي المعلومات داخل حجرة الدرس وما يجده الأستاذ من عنت شديد في ذلك خصوصا عند الأساتذة المسنخلفين او المتربصين المبتدئين الذي تعوزهم الطرائق المناسبة، كما أن العدد الكبير لا يسمح للأستاذ بإجراء تقويمات مناسبة بحجة عدم توفر الوقت، فيصبح همّ الأستاذ إنهاء الدرس بأي طريقة كانت، بينما في الأقسام التي عدد التلاميذ فيها قليل يعمل الأستاذ بكل راحة ويخصص لكل متعلم جزءا من الحصة[1].

ـ سبق القول بأن منطقة الطيبات تشهد تمدّنا وانفتاحا نسبيا مقارنة مع بلدية بن ناصر،وهذا العامل له سلبياته التي وقفت عليها عند زياراتي المتكررة لهذه الثانوية، فقد أدّى شيئا فشيئا إلى ضياع القيم والأخلاق وشيوع العلاقات العاطفية والتمرّد على العادات والتقاليد المحمودة وحتى على سلطة الوالدين وهذا من الجنسين، ناهيك عن تأثيرها عن الجو المدرسي فيقلّ الانضباط، وكل هذه لا شك تترك أثرها البالغ على التحصيل العلمي عند المتعلّمين ولا يهتمون بتصحيح أخطائهم، لا سيّما النظرة الدونية لمادة اللغة العربية في ظل سيطرة العولمة والتكنولوجيا.

-تعاني ثانوية ابن رشيق من ظاهرة كثرة الأساتذة المستخلفين في أغلب المواد ، وفي موسم (2019/2018) أسندت أغلب أقسام السنة الأولى ثانوي إلى أستاذة مستخلفة في مادة اللغة

[1] ينظر: مقال: نهاري مبارك، ظاهرة اكتظاظ الفصول الدراسية وآثارها على مكونات منظومة التربية والتكوين، منتدى وجدة سيتي، تاريخ النشر 2016/06/27م، تاريخ الاطلاع 2020/8/06م، 09:55 د.

العربية وآدابها ولا شك أن الأستاذ المستخلف مازالت تعوزه كثير من مؤهلات الأستاذ الكفؤ، بداية بعدم إلمامه بطرائق التدريس المناسبة، كذا طريقة تعامله مع المتعلمين، إضافة لعدم تحكّمه جيدا في تسيير القسم في ظل هذا الاكتظاظ، كما أن المتعلّمين ينظرون له نظرة دونية نوعا ما، وهذا من الأسباب أيضا في استفحال الأخطاء بينما الأستاذ ذو الخبرة تجده يملك طرائق لتصحيح الأخطاء والتقليل منها قدر المستطاع وهذا بفضل تمكّنه من التدريس وطرائقه المناسبة، بينما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد كل أساتذة اللغة العربية ـ وعددهم خمسة ـ لا يوجد فيهم مستخلف بل ولا حتى متربّص.

– أساتذة المادة: أسلفت القول أن في ثانوية ابن رشيق أستاذين كفؤين قديمين بحكم الخبرة، لكن الأساتذة القدماء عادة ينقصهم النشاط والإرادة العالية، وربما راودهم شعور النفور من العمل وعدم الرغبة الكافية في المواصلة، وهذه يلمسها فيهم التلاميذ واضحة جليّة، كما يصعب عنهم أحيانا التحكّم في القسم كلك بسبب كبر السنّ، إضافة إلى الفجوة الكبيرة بينهم وبين جيل اليوم على جميع الأصعدة، وهذا ما وقفت عليه من خلال بعض الحصص التي حضرتها معهما، أما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد فالأساتذة الخمس في أوج العطاء.

– عدم استقرار الأساتذة: تعرف ثانوية ابن رشيق القيرواني اضطرابا كبيرا في حركة الأساتذة، ومادة الأدب منها طبعا، ففي الموسم الواحد ربما تعاقب على القسم أستاذان أو أكثر، ولا شك أن هذا يخلّف آثارا بالغة على المتعلّمين، فعندما يعتادون على طريقة أستاذ وأسلوبه يغادرهم فجأة ويأتيهم آخر فهذا التحوّل سلبي أكثر منه إيجابي.

– جنس الأساتذة: في ثانوية ابن رشيق القيرواني أستاذتان إحداهما ـ كما أسلفت مستخلفة ـ وكما هو معلوم أن طبيعة المرأة ليست مثل الرجل في العملية التعليمية وخاصة في المرحلة الثانوية مع جيل اليوم، فالأستاذة تواجه صعوبات في التحكّم في القسم وقد تتعرّض لردّات فعل من بعض التلاميذ،

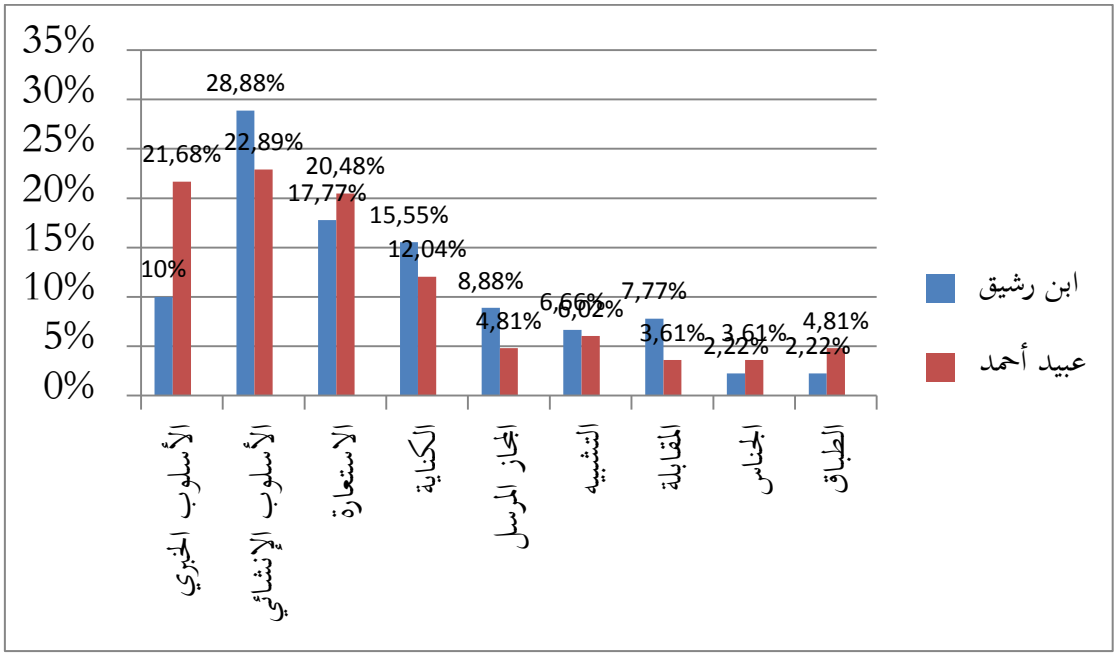
وهذا كذلك من أسباب تدني المستوى وشيوع الأخطاء، أما في ثانوية الشهيد عبيد أحمد فكل أساتذة الأدب رجال[1].

السنة الثانية ثانوي:

جدول 35: مقارنة نسبة الأخطاء البلاغية لدى عينة الثانية ثانوي بين الثانويتين.

الباب	فئة الأخطاء	ثانية ثانوي ابن رشيق		ثانية ثانوي عبيد أحمد	
		العدد	النسبة	العدد	النسبة
علم المعاني	الأسلوب الخبري	09	10%	18	21.68%
	الأسلوب الإنشائي	26	28.88%	19	22.89%
علم البيان	الاستعارة	16	17.77%	17	20.48%
	الكناية	14	15.55%	10	12.04%
	المجاز المرسل	08	08.88%	04	04.81%
	التشبيه	06	06.66%	05	06.02%
علم البديع	المقابلة	07	07.77%	03	03.61%
	الجناس	02	02.22%	03	03.61%
	الطباق	02	02.22%	04	04.81%
المجموع	////////////////	90	99.95%	83	99.95%

[1] كنت قد أشرت إلى هذه الأسباب من قبل عند المقارنة بين نسبتي الأخطاء النحوية في مستوى الثانية ثانوي بين الثانويتين.



شكل 35: أعمدة بيانية تمثّل المقارنة في نسبة الأخطاء البلاغية لدى عينتي الثانويتين في مستوى ثانية ثانوي

قراءة وتحليل:

بالنظر إلى العدد الإجمالي للأخطاء فإن عيّنة ثانوية ابن رشيق أخطاؤها أكثر من أخطاء عيّنة ثانوية عبيد أحمد بفارق 07 أخطاء، وهو الأمر ذاته الذي وقفنا عنده في مستوى أولى ثانوي مع اختلاف في الفارق فقط.

أما عند النظر إلى الأخطاء بالتفصيل نجد أن عيّنة ثانوية عبيد أحمد كانت ذات أخطاء أكثر من عينة ثانوية ابن رشيق في فئة الأسلوب الخبري بفارق (09 أخطاء)، وفي الاستعارة والجناس بفارق خطأ واحد، وفي الطباق بفارق خطئين.

في حين أن باقي الفئات كانت أخطاء عيّنة ابن رشيق أكثر، مثلا في الأسلوب الإنشائي نجد الفارق (07 أخطاء)، وفي الكناية والمجاز المرسل والمقابلة نجد الفارق(04 أخطاء)، وفي التشبيه الفارق

خطأ واحد، ونعلّل التفاوت الموجود في العدد الكلي للأخطاء بين عيّنتي الثانويتين بما ذكرناه في التعليل لعينتي سنة أولى ثانوي وإن كان هناك اختلاف في الفرق بين المستويين كما ذكرنا[1].

تفسير الأخطاء:

يقصد بهذه المرحلة البحث عن الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء، وطبعا كما قلنا فإن هذه الأخطاء لم تأت محض الصدفة أو من فراغ، بل لابد لها من أسباب، ولهذا فإن معرفة هذه الأسباب مهمة جدا لأن الحلول المقترحة للحد من ظاهرة الأخطاء إنما تبنى على ضوء هذه الأسباب، ويمكن أن نجمل هذه الأسباب فيما يأتي:

ـ التعقيدات التي وضعها المؤلفون واعتمادها على عمليات عقلية فلسفية كالتحليل والربط والاستنباط، إضافة إلى كثرة المصطلحات مما يؤدي إلى تشتت أذهان المتعلمين.

– كثرة وتنوع القواعد النحوية والمسائل البلاغية؛ فتجد الموضوع الواحد يتفرّع إلى عدة عناصر وعناوين، فهذه من شأنها إرباك المتعلمين.

– ضعف مناهج اللغة العربية، وبعدها عن خصائص البيئة والمجتمع، وعدم موافقتها لمستوى المتعلمين، وعدم مجاراتها للحياة العصرية.

– غياب عنصر التدرج والترتيب في المقررات والمواضيع، فنجد تكرارا وتقديم المتأخر وتأخير المتقدّم.

– غياب الوظيفية في اختيار المواضيع التي تدرّس للمتعلمين، فينبغي الاقتصار على المهم فقط وما يحتاجونه للتعبير السليم نطقا وكتابة وإجادة أسلوب، وهنا يدخل عامل اختير المحتوى النحوي والبلاغي المناسب، وإذا نظرنا إلى المناهج اليوم فإنها تشكو خللا كبيرا في هذا الجانب[2].

[1] لم أشر إلى أسباب تفاوت نسبة الأخطاء البلاغية بين الثانويتينفي مستوى الثانية ثانوي لأن الفارق ليس مؤثرا (07 أخطاء)، كما أن الأسباب قد أشرت إليها في مستوى أولى ثانوي.

[2] ينظر: سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان(الأردن)، ط1، 2016م، ص 61.

- الخلل في طرائق تدريس البلاغة والنحو؛ ومن العيوب كون الطريقة تقليدية جافة عقيمة لا تواكب متغيرات العصر ولا تلائم مستويات المتعلمين وأذواقهم، أو اعتماد المدرّس على طريقة واحدة دوما فهذا من شأنه بعث الملل في النفوس.

- كون بعض الطرائق الكلاسيكية لا تستخدم وسائل تعليمية حديثة تعمل على زيادة الدافعية والتشويق في نفوس المتعلمين، أو طرائق يكون فيها المتعلم عنصر سلبي فهو مجرد مستقبل للمعلومة لا يسهم في بنائها وهذا لا شك أنه يتنافى وطرائق التعليم ومقارباته الحديثة[1].

- فصل الكتابة عن المهارات اللغوية الأخرى (الحديث، القراءة، الاستماع)؛ ولا يمكن بأي حال الفصل بينها، فلا يمكن للمتعلم إتقان الكتابة ما لم يكن قارئا، ولا يمكنه إتقان الكلام جيدا ما لم يحسن مهارة الاستماع.

- النظرة السلبية الانهزامية التي يكنّها تلاميذ اليوم إلى اللغة العربية بفعل سيطرة العولمة والتكنولوجيا، فهذا لا شك يؤدي إلى ضعف الاهتمام بها مما يتولد عنه الأخطاء الكثيرة فيها[2].

- الثنائية اللغوية وتأثيرها على المتعلّمين وخاصة على الجانب النحوي، فالبيئة المنزلية والشارع يهدم اللغة العربية الفصحى التي يتعلّمها المتعلم في المدارس، فينقل هذه الظواهر السلبية والأخطاء من الدارجة إلى الفصحى[3].

- قلة التطبيقات والتقويمات أو كونها غير مناسبة ولا تخدم الدرس جيدا، إذ أن المعلومات النظرية لوحدها لا تكفي.

- المعلّم: قد يسهم في رفع نسبة الأخطاء وهذا لعدم تمكنه جيدا مما يقدّمه أو عدم معرفته بطرائق التدريس الحديثة، أو كون طريقته لا تلائم المتعلّمين[4].

---

[1] ينظر: سعد علي زاير، سماء، تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، ص 65.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص 63 ـ 66.

[3] ينظر: محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، دط، 1983، ص 159.

[4] ينظر: المرجع نفسه، ص 159.

– مشاكل البيئة المدرسية المختلفة: كالاكتظاظ داخل المؤسسات أو الفصول الدراسية، إضافة لعدم مناسبة الحجم الساعي الأسبوعي للمادة، وغيرهما[1].

– عدم ربط دروس القواعد والبلاغة بفروع اللغة العربية الأخرى كالتعبير والمطالعة، وهذا مما يؤدي إلى الاعتقاد بأن القواعد النحوية والبلاغية هدفا في حد ذاتها، بينما هي وسيلة لإجادة المنطوق والمكتوب[2].

– الضعف القاعدي لدى المتعلّمين وخاصة في المرحلة الابتدائية؛ فكثير منهم ينتقلون إلى التعليم المتوسط وهم يجهلون حتى المبادىء الأولى في النحو، والأمر نفسه في البلاغة يأتي المتعلم للثانوي ولا يفرّق بين الصور والمحسنات.

ـ إهمال بعض الأساتذة لنشاط التعبير الكتابي أو تقصيرهم فيه وعدم إعطائه حقه، أو عدم معالجته بشكل مناسب وإشراك المتعلّم في بنائه، وتصحيح أخطاء المتعلمين بطريقة غير بيداغوجية.

– اكتفاء المتعلمين بمجرد الحفظ النظري للتعريفات والتقسيمات النحوية والبلاغية والبعد عن التطبيق، ففي البلاغة مثلا يتطلب التوظيف الصحيح للصور البيانية الذوق البلاغي والحس الفني والخيال وكل هذا يتأتى من الدربة والممارسة وليس باجترار المعلومات النظرية.

ـ التساهل مع أخطاء التلاميذ في التصحيح من طرف الأساتذة وحتى في الامتحانات الرسمية مما ساعد على انتشارها وكثرتها.

ـ انعدام دور الأسرة في تحسين مستوى التلاميذ والإسهام في حل مشاكلهم التعليمية المختلفة.

– تقصير المتعلّم الكبير في تصحيح أخطائه وتحسين مستواه، وقد يحدث هذا بسبب ظروف اجتماعية أو نفسية خارجة عن نظاقه وقدرته.

[1] ينظر: محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، (السعودية)، دط، 1984، ص 300.

[2] ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، بيروت(لبنان)، ط1، 2014، ص 187.

- عدم الاهتمام بحفظ القرآن الكريم، فقد أثبت الواقع بأن حفظه يساعد في تكوين الملكة اللغوية وتحسين الأسلوب وتنمية الرصيد اللغوي.

- مواقع التواصل الاجتماعي المختلفة: فهي فضلا عن أنها تحول بين المتعلم وبين اهتمامه بالمدرسة، فهي مليئة بالأخطاء الشائعة من كل فن، فهذه الأخطاء ستثبت في ذهن المتعلّم ويتخذها نموذجا يسير عليه.

الحلول المقترحة:

إن أسباب الأخطاء التي ذكرناها ـ على أهميتها ـ ليست غاية في حد ذاتها، بل هي وسيلة توضع على ضوئها الحلول والعلاج المناسب للحدّ من ظاهرة الأخطاء هذه، ومما يجدر ذكره أن جميع أطراف العملية التعليمية التعلّمية تُسهم في هذه الحلول كلّ بدوره ومكانته، ومن أبرز الحلول المقترحة:

- العمل على تيسير الدرس النحوي والبلاغي وتخليصهما من التعقيدات وكثرة المصطلحات، والأخذ بمعيار اختيار المحتوى أي الاكتفاء بما يفيد الطلاب في إقامة ألسنتهم وأقلامهم وتحسين أسلوبهم[1].

- ضرورة فهم المعلّم والمتعلّم أن هذه القواعد النحوية والمسائل البلاغية ليست غاية في حد ذاتها بل هي وسيلة ثمرتها إجادة المنطوق والمكتوب وتحسين الأسلوب، فإذا وَضح الهدف ساعد هذا كثيرا على الوصول إليه.

- الأخذ بمبدأ التكامل وعدم الفصل بين المهارات اللغوية (الاستماع والكلام والقراءة والكتابة): حيث إن الطريقة المثلى لتدريس القواعد والبلاغة هي التي تعتمد على ممارسة اللغة استماعا وكلاما وقراءة وكتابة فهذه تعمل معا على تحقيق أربع كفاءات وهي: الكتابة الصحيحة وفهم المسموع والقراءة الصحيحة وفهم المقروء[2]، فمن أراد أن يكون متكلما جيدا عليه أن يكون مستمعا جيدا،

[1] سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق(سوريا)، دط، 1962م، ص 182 ـ 184.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 82.

ومن أراد أن يكون كاتبا جيدا عليه أن يكون قارئا جيدا، وهذا ما تبناه ابن خلدون الذي يرى بأن الأسلوب الأمثل يكمن في كثرة الاستعمال وتقليد الأساليب اللغوية الصحيحة والدربة عليها، لذلك لزاما على المعلّم تنويع طريقته لتشمل كل هذه المهارات[1].

– أثناء الدرس يجب اختيار الأمثلة السهلة الملائمة القريبة من محيط المتعلمين وواقعهم، وأن لا تكون أمثلة مستقلة جافة معقّدة[2].

– ضرورة الاعتناء بتنمية الملكة النحوية والبلاغية التي تمنع من الوقوع في الخطأ ولن يتأتى هذا إلا بحفظ النصوص التراثية وفهمها، لأن بالمحفوظ يتطور المكتوب والمنطوق[3].

– انتهاج مقاربات وطرائق تربوية حديثة من شأنها إصلاح الخلل مثل المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية والبيداغوجيا الفارقية والتغذية الراجعة وطريقة المشروع وحل المشكلات.

– الأخذ بمبدأ التدرّج في عرض المسائل والمعلومات مع ضرورة مراعاة خصائص المرحلة العمرية والفروق الفردية.

– اعتماد إجراءات تربوية تسهم في القضاء على مشاكل العملية التعليمية كالتكفل البيداغوجي والدعم المدرسي.

– اعتماد طرائق تدريسية حديثة واستخدام الوسائل التعليمة التي من شأنها دفع الملل والرتابة وخلق عنصر التشويق داخل الفصل الدراسي[4].

– إيلاء المراحل الأولى من التعليم الأهمية البالغة خصوصا المرحلة الابتدائية وهذا لعلاج الضعف القاعدي فهي مرحلة بناء التعلمات الحقيقية.

---

[1] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 321.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت، ص 210.

[3] ينظر: علي أحمد مدكور، المرجع نفسه، ص 332.

[4] ينظر: فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 109 ـ 112.

ـ إعادة النظر في الحجم الساعي لمادة اللغة العربية في المرحلة الثانوية وخاصة أنشطة النحو والبلاغة والتعبير الكتابي.

– العمل على القضاء على المشاكل التي يعاني منها قطاع التعليم كالتسرب المدرسي والاكتظاظ في الفصول وغير ذلك.

– ضرورة اعتماد اللغة العربية الفصحى في التعليم في كل المواد مع توفير البيئة المنزلية المناسبة وإلزام المتعلمين بذلك.

– الحرص على إلحاق المتعلمين بالمساجد والمدارس القرآنية من خلال تحفيظ القرآن والحديث والمتون العلمية المختلفة فهذه لها تأثير بالغ.

–الإكثار من التطبيقات المختلفة داخل الفصل ولتكن متنوعة بين الشفوية والمكتوبة والسهر على التصحيح الآني للأخطاء، وتعويد المتعلمين على تصحيح أخطائهم بأنفسهم الترتيب.

ـــ اعتماد منهجية بيداغوجية سليمة لتصحيح هذه الأخطاء من خلال مساعدة المتعلّم على اكتشاف أخطائه بنفسه وتصحيحها بمشاعدة المعلّم لأنّ هذا أدعى لتجنّبها.

ـــ تدريب المتعلمين على المطالعة والإكثار منها في المكتبة المدرسية والمنزلية، لأن القارىء الجيد بالضرورة هو كاتب جيد، وكذا حفظ الشعر لأنه يرقّي الذوق وينمّي الملكة الإبداعية.

ـــ تخصيص حصص دورية تطبيقية لمعالجة هذه الأخطاء؛ حيث يتم عرضها ثم استنتاجها من قِبل المتعلّمين ثم استنتاج القاعدة مع مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ المختلفة.

ـــ تنظيم مسابقات في تصحيح الأخطاء ومكافآة من قام باستخراجها وتصحيحها، إذ من شأنها خلق المنافسة بين التلاميذ والحرص على تفادي الأخطاء.

ـ توجيه المتعلّمين إلى الاستماع لمختلف الدروس والخطب باللغة العربية الفصحى لأنها كفيلة بتطوير مهارة الاستماع التي تساعد على جودة الأداء الكتابي والشفوي.

ـ على الأساتذة الاهتمام الكافي بنشاط التعبير الكتابي وتقديم جمع حصصه، وتصحيح الأوراق بجدية وتقديم الملاحظات المناسبة وإعطاء فرصة للمتعلمين لتصحيح أخطائهم.

ـ اعتماد الوضعية الإدماجية في الامتحانات الرسمية والمحاسبة على الأخطاء مما يؤدي إلى اهتمام المتعلمين بالتعبير الكتابي وحرصه على عدم الوقوع في الأخطاء.

ـ نصح المتعلمين بالقراءة الجهرية لمختلف الكتب مع مراعاة الحركات الإعرابية في أواخر الكلمات، حتى يتقن المتعلم القواعد، وإلزامهم بحفظ الأشعار الراقية لتنمية الذوق البلاغي.

ـ الحرص على التكوين الجيد للأساتذة والمعلّمين خصوصا في المرحلة الابتدائية لأنها أهم المراحل التعليمية.

الخاتمة

في ختام هذا البحث تمّ التوصّل لمجموعة من النتائج نجملها في ما يأتي:

- إن ظاهرة الخطأ من أهم الظواهر اللغوية التي تهدّد اللغة العربية والتي يجب التصدّي لها ومقاومتها.

- الخطأ اللغوي هو الانحراف عن الاستعمال السليم والمقاييس الصحيحة التي اتفق عليها علماء اللغة.

- حارب علماء اللغة القدامى اللحن منذ بدايات ظهوره خوفا منهم على القرآن الكريم واللسان العربي من الفساد، وقد سار المحدثون على خطاهم فانتشرت موجة التصحيح اللغوي.

- منهج تحليل الأخطاء منهج ميداني براغماتي لأنه يسعى للقضاء على ظاهرة الأخطاء اللغوية والحدّ منها قدر الإمكان، ويقوم وفق خطوات علمية مدروسة ثابتة.

- الأخطاء النحوية والبلاغية لدى بعض المتعلمين تعكس عدم فهمهم للقضايا النحوية والبلاغية والصعوبة التي يجدونها في الاستيعاب.

- يجد كثير من المتعلمين صعوبة في التوظيف الصحيح لمسائل النحو والبلاغة في التعابير الكتابية.

- من أكثر الأخطاء النحوية التي يقع فيها المتعلمون أخطاء المنصوبات وخصوصا أحكام النواسخ.

- ضعف المتعلمين بلاغيا في علمي المعاني والبيان أكثر من علم البديع وهذا ما تعكسه أخطاؤهم.

- أكثر ما تقع فيه أخطاء المتعلّمين في البلاغة: توظيف الأسلوب الإنشائي والاستعارة والكناية.

- أسباب الأخطاء عديدة وأهمها (الضعف القاعدي، قلة المطالعة، قلة التطبيق، طريقة التدريس غير الفعّالة، إهمال المتعلمين).

- معالجة هذه الأخطاء تتم بإصلاح شامل لعناصر العملية التعليمية، حيث يجب السهر على توفير منهج مناسب وأستاذ كفؤ متمكّن واستخدام طرائق تدريس حديثة ومتعلّم حريص.

قائمة المصادر والمراجع

❖ القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

أولاً– الكتب باللغة العربية:

1– الأب جرجي جنن، مغالط الكتاب ومناهج الصواب، المكتبة البوليسية، بيروت، لبنان، دت، دط.

2– أبو إبراهيم الفارابي، ديوان الأدب، ت: عادل عبد الجبار الشاطبي، دار لبنان للنشر والطباعة ط1، 2003م.

3– إبراهيم مصطفى / أحمد الزيات / حامد عبد القادر / محمد النجار مجمع اللغة العربية بالقاهرة)، المعجم الوسيط، دار الدعوة، دط، دت.

4– ابن الأثير، النهاية في غريب الحديث والأثر، تح: طاهر أحمد الزاوي، محمود محمد الطناحي، المكتبة العلمية، بيروت، 1399هـ، 1979م

5– أحمد بن فارس بن زكرياء القزويني الرازي، أبو الحسين، الصاحبي في فقه اللغة العربية ومسائلها وسنن العرب في كلامها، الناشر: محمد علي بيضون، ط1، 1418هـ-1997م

6– أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر، دط، 1399هـ، 1979م.

7– أحمد عياد، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي، ديوان المطبوعات الجامعية، بن عكنون، الجزائر، دط، 2006م.

8– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 1429 هـ - 2008 م

9– الألباني، سلسلة الأحاديث الضعيفة والموضوعة وأثرها السيء على الأمة، دار المعارف، الرياض(السعودية)، ط1، 1992م

10- الإمام البخاري، الصحيح، ت: محمد زهير بن ناصر الناصر، دار طوق النجاة، ط1، 1422هـ

11- إميل بديع يعقوب، معجم الخطأ والصواب في اللغة، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1983 م

12- أمين ظاهر خير الله، اللؤلؤ المنضود في دفع النقود، مطبعة الاجتهاد، بيروت، دط، 1929م

13- بدر الدين العيني، عمدة القاري شرح صحيح البخاري، دار إحياء التراث العربي، بيروت، دط، دت

14- البدراوي زهران، علم اللغة التطبيقي في المجال التقابلي، دار الآفاق العربية، القاهرة، ط1، 2008

15- بركات يوسف هبّود، شرح قطر الندى وبل الصدى، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، دط، 2008م

16- بن أبي شيبة، الكتاب المصنف في الأحاديث والآثار، ت: كمال يوسف الحوت، مكتبة الرشد، الرياض،ط1، 1409هـ

17- التدرجات السنوية لمادة اللغة العربية وآدابها، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، المفتشية العامة للبيداغوجيا، جويلية 2019.

18- الثعالبي، فقه اللغة وسر العربية ، تح: عبد الرزاق المهدي، إحياء التراث العربي، ط1، 2002م

19- الجاحظ، البيان والتبيين، دار ومكتبة الهلال، بيروت، دط، 1423هـ

20- الجاحظ، البيان والتبيين، مطبعة التأليف والترجمة والنشر، ط2، دت

21- ابن الجزري، غاية النهاية في طبقات القراء، مكتبة ابن تيمية، 1351هـ، 2/ 261.

22- جلال الدين السيوطي، المزهر في هلوم اللغة، تح: فؤاد علي منصور، دار الكتب العلمية، بيروت، دط، 1998م،

23- جلال الدين القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، ت: محمد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، ط3، دت

24- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، ط1، 2015م

25- جميل صليبا، المعجم الفلسفي، دار الكتاب اللبناني، بيروت، دط، 1982م

26- الجوهري، تاج اللغة وصحاح العربية، ت: أحمد عبد الغفور عطار، دار العلم للملايين، بيروت، ط4، 1407هـ، 1987م

27- أبو الحسن بن فارس بن زكريا، مقاييس اللغة، ت: عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1991م

28- حسني عبد الجليل يوسف، علم كتابة اللغة العربية والإملاء(الأصول والقواعد والصرف)، دار السلام، القاهرة، ط1، 2007م.

29- حسين سلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، السنة الأولى آداب

30- حسين شلوف وآخرون، المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا.

31- حمزة بن الحسن الأصفهاني، التنبيه على حدوث التصحيف، ت: محمد سعيد أطلس، دار صادر، بيروت، ط2، 1412هـ، 1992م

32- ابن خلدون، المقدمة، ت: د علي عبد الواحد وافي، دار نهضة مصر للطبع والنشر، ط3، دت

33- ابن خلكان، تح: إحسان عباس، دار صادر، بيروت(لبنان)، ط1، 1994م

34- خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها(منهج وتطبيق)، عالم المعرفة، جدة، ط1، 1984م

35- الدميري، حياة الحيوان الكبرى، دار الكتب العلمية، بيروت، ط2، 1424هـ،

36- دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: د. عبده الراجحي، د. علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، دط، 1994م،

37- الذهبي، تاريخ الإسلام، تح: بشار عواد معروف، دار الغرب الإسلامي، ط1، 2003م

38- الذهبي، سير أعلام النبلاء، تح: شعيب الأرناووط، مؤسسة الرسالة، ط3، 1958م

39- الراغب الأصفهاني، المفردات في غريب القرآن، ت: صفوان عدنان الداودي، دار القلم، دمشق، ط1، 1412هـ

40- رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لتعليم مناهج اللغة العربية، إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000م

41- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 1425هـ، 2004م

42- رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط2، 2000م

43- الزبيدي، لحن العوام، ت: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1420هـ، 2000م

44- الزركلي، الأعلام، دار العلم للملايين، ط15، 2002م.

45- سامي الدهان، المرجع في تدريس اللغة العربية، مكتبة أطلس، دمشق(سوريا)، دط، 1962م،

46- سعد علي زاير، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية، عمان(الأردن)، ط1، 2016م

47- سعيد الأفغاني، الموجز في قواعد اللغة العربية، دار الفكر، بيروت، لبنان، دط، 2003م

48- السيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة، دار ابن الجوزي، مصر، دط، 2009م

49- سيد شعبان حسن، بروتشفنكوباشلار بين الفلسفة والعلم، دار التنوير، ط1، 1993م

50- السيوطي، بغية الوعاة في طبقات اللغويين والنحاة، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، صيدا (لبنان)، دت.

51- الشريف المرتضى علي بن الحسين الموسوي العلوي، أمالي المرتضى (غرر الفوائد ودرر القلائد)، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1، 1373هـ، 1954م

52- ابن شهيد الأندلسي، التهذيب بمحكم الترتيب، ت: د. علي حسين البواب، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض، ط1، 1420هـ، 1999م

53- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر، ط5، 2009م

54- صبحي الصالح، دراسات في فقه اللغة، دار العلم للملايين، ط1، 1379هـ، 1960م

55- طرفة بن العبد، الديوان، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 1423هـ، 2002م

56- ظافر محمد سعيد، حامدي يوسف، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، دط، 1984

57- عارف كرخي أبو خضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، 1994م

58- عبد الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، دط، 1995

59- عبد الرحمان بن حسن حبنّكة الميداني، البلاغة العربية، دار القلم، دمشق، ط1، 1996م

60- عبد الرزاق بن فراج الصاعدي، تداخل الاصول اللغوية و أثره في بناء المعجم، عمادة البحث العلمي، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، السعودية، ط1، 2002م

61- عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دار الكتاب الجامعي، بيروت(لبنان)، ط1، 2014

62- عبد العزيز العصيلي، علم اللغة النفسي، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، الرياض، ط1، 2006م

63- عبد العزيز عتيق، علم المعاني، دار النهضة العربية للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط1، 2009م

64- عبد العزيز مطر، لحن العامة في ضوء الدراسات اللغوية الحديثة، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط2، 1981م

65- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، دت

66- عبد الفتاح سليم، اللحن في اللغة مظاهره ومقاييسه، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2009م

67- عبد الفتاح سليم، في النقد اللغوي، دراسة تقويمية، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2001م

68- عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م

69- عبد الله بن يوسف بن عيسى بن يعقوب اليعقوب الجديع العنزي، المنهاج المختصر في علمي النحو والصرف، مؤسسة الريان للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط3، 2007م

70- ابن عبد ربه، العقد الفريد، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1404هـ.

71- عبده الراجحي، التطبيق النحوي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية (مصر)، ط2، 1998م

72- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2، 2004

73- أبو عبيد البكري، سمط اللآلىء في شرح أمالي القالي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، دط، دت.

74- علاء الدين المتقي الهندي، كنز العمال في سنن الأقوال والأفعال، ت: بكري حياني، صفوة السقا، مؤسسة الرسالة، ط5، 1401هـ، 1981م

75- ابن العماد الحنبلي، شذرات الذهب في أخبار من ذهب، ت: محمود الأرناؤوط، دار ابن كثير، دمشق، ط1، 1406هـ، 1986م

76- أبو عمرو الداني، المحكم في نقط المصاحف، ت: د عزة حسن، دار الفكر، دمشق، ط2، 1407هـ

77- عنترة بن شداد، الديوان، مطبعة الآداب، بيروت، ط4، 1893م

78- فتح الله سليمان، دراسات في علم اللغة، دار الآفاق العربية، ط1، 2008م

79- فتحي فارس مجيد الشارفي، مدخل إلى تعليمية اللغة العربية، دار محمد علي للنشر، تونس، ط1، 2003

80- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع، دط، دت

81- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازودي، عمان، الأردن، دط، دت،

82- الفيومي، المصباح المنير، المكتبة العلمية، بيروت، دط، دت،

83- القتّال الكلابي، الديوان، ت: إحسان عباس، دار الثقافة، بيروت، لبنان، دط، 1409هـ، 1989م

84- ابن قتيبة، غريب الحديث، ت: عبد الله الجبوري، مطبعة العاني، بغداد، ط1، 1397هـ

85- القفطي، إنباه الرواة على أنباه النحاة، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1406هـ، 1982 م

86- كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط

87- كمال إبراهيم، أغلاط الكتّاب، المطبعة العربية، بغداد، دط، 1935م

88- كمال إبراهيم، محاضرات طلبة الدراسات العليا، جامعة دمشق، كلية اللغة العربية، آداب 1997ـ 1998 م.

89- كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات اللغة العربية، القاهرة، 1988م، 135/62.

90- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، القاهرة، ط2، 1973م

91- محمد إبراهيم عباده، النحو التعليمي في التراث العربي، منشأة المعارف، الاسكندرية، دط، دت

92- محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، عمان، ط1، 2005م

93- محمد إسماعيل ظافر، يوسف الحمادي، التدريس في اللغة العربية، دار المريخ، الرياض، (السعودية)، دط، 1984

94- أبو محمد الحريري، درة الغواص في أوهام الخواص، ت: عرفات مطرجي، مؤسسة الكتب الثقافية، بيروت، ط1، 1418هـ، 1998م

95- محمد الطنطاوي، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تح: أبي محمد عبد الرحمان بن محمد بن إسماعيل، مكتبة إحياء التراث الإسلامي، ط1، 2005م.

96- محمد العدناني، معجم الأخطاء الشائعة، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1983م

97- محمد بن جرير الطبري، جامع البيان في تأويل القرآن، تح: أحمد محمد شاكر، مؤسسة الرسالة، ط1، 2000م

98- محمد بن عبد الواحد بن أبي هاشم، العشرات في غريب اللغة، ت: يحي عبد الرؤوف جبر، المطبعة الوطنية، عمان، دط، دت

99- محمد بن يزيد المبرد، الكامل في اللغة والأدب، ت: محمد أبو الفضل ابراهيم، دار الفكر العربي، القاهرة، ط3 1417هـ، 1997م

100-محمد حسين آل ياسين، الدراسات اللغوية عند العرب، مكتبة بيروت، ط1، 1400هـ.

101-محمد خير رمضان يوسف، تتمة الأعلام للزركلي، دار ابن حزم، بيروت(لبنان)، ط2، 2001م

102-محمد سليمان، ياقوت، في علم اللغة التقابلي(دراسة تطبيقية)، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، دط، 1985م

103-محمد ضاري حمادي، حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث، منشورات وزارة الثقافة والإعلام، سلسلة دراسات (239)، الجمهورية العراقية، 1980م

104-محمد عبد الله بن التمين، اللحن اللغوي وآثاره على الفقه واللغة، دائرة الشؤون الإسلامية والعمل الخيري، دبي، ط2، 1433هـ، 2012م

105-محمد عبده، المظاهر الطارئة على الفصحى، عالم الكتب، دار الثقافة العربية، مصر، ط1، 1980م.

106-محمد علي الخولي، الحياة مع لغتين، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1988م

107-محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1982

108-محمود علي السمان، التوجيه في تدريس اللغة العربية، دار المعارف، مصر، دط، 1983

109-محمود فهمي حجازي، علم اللغة العربية (مدخل تاريخي مقارن في ضوء التراث واللغات السامية)، وكالة المطبوعات، الكويت، دط، دت

110-مختار حمزة، سيكولوجية المرضى وذوي العاهات، دار المعارف، القاهرة، ط2، 1964م

111-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا،

112-مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، المكتبة العصرية، صيدا، بيروت، ط28

113-المصطفى بنان، تحليل الأخطاء، مقاربة لسانية لتعليم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2015،

114-مصطفى صادق الرافعي، تاريخ آداب العرب، دار الكتاب العربي، دط، دت،

115-معجم علوم التربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، منشورات عالم التربية، ط2، 1998م

116-ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 1414هـ.

117-موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة، الجزائر، دط، 2004،

118-ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت(لبنان)، ط2، 1985

119-النابغة الذبياني، الديوان، ت: محمد أبو الفضل إبراهيم، دار المعارف، ط2، دت،

120-نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، دط، 1988،

121-ابن النديم، الفهرست، عناية الشيخ إبراهيم رمضان، دار المعارف، بيروت، ط2، 1417هـ، 1997.

122-نشوان بن سعيد، شمس العلوم ودواء كلام العرب من الكلوم، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1420هـ، 1999م

123-ابن هشام ، أوضح المسالك، تح: يوسف الشيخ محمد البقاعي، دار الفكر، دط، دت،

124-ابن هشام اللخمي، المدخل إلى تقويم اللسان، تح: حاتم صالح الضامن، دار البشائر الإسلامية، بيروت، لبنان، ط1، 2003م

125-ابن هشام، مغني اللبيب، ت: د.مازن المبارك، محمد علي حمد الله، دار الفكر، دمشق، ط6، 1985م

126-أبو هلال العسكري، الفروق اللغوية، ت: محمد إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، دط، دت.

127-الوافي بالوفيات لصلاح الدين الصفدي، تح: أحمد الأرناووط وتركي مصطفى، دار إحياء التراث، بيروت(لبنان)، دط، 2000م

128-وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، الدليل البيداغوجي للتعليم الابتدائي، مطبعة المعارف الجددية، الرباط، ط2، 2009م،

129-ياقوت الحموي، معجم الأدباء، ت: إحسان عباس، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط1، 1414هـ، 1993م.

ثانياً- المراجع باللغة الأجنبية:

130- Astolfi. J.P: Repere pour enseigner aujourd'hui. Paris. INRP. 1999

131- Cristal David,The Cambridge Encyclopedia of Language, Cambridge University press. Cambeidge.1988

132- Dubois – guespin – gaicomco, dictionnaire de linguistique

133- Guy FEVE, le français scolaire en Algérie ,pour une nouvelle approche de système d'aprentissage Préface de jean Claude chevaller, o p u , Alger

134- H.besse, proquier , grammaires et didactique des langues , 1991

135- Jac C. Richards: Error Analysis, Perspective on second language Acquisition, Longman london and newyork,

136- stephen pit corder. The significance of learners Errors. Dalam: jack c. Richards. Error analysis (london :longman 1974

137- Tarigan. Henry guntur / diagotarigan. PengajaranAnalisisKesalahanBerbahasa. Bundung. Angkasa 1990

ثالثاً– الرسائل الجامعية:

136-أمينة شيبوب فلاح، نظرية تحليل الأخطاء وتطبيقاتها على التعبير الشفهي، السنة أولى متوسط أنموذجا، مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي، جامعة أبو بكر بلقايد، تلمسان، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، تخصص: لسانيات، الموسم 2016، 2017م.

137-بوخدو بشرى، السحاب يامنة، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية، بحث مقدم لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية، جامعة محمد الأول، وجدة، السنة الجامعية 2014/ 2015م.

138-بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، جامعة قسنطينة، معهد الآداب واللغات، 1990م

139-حميدة بوعروة، مظاهر الاتساق والانسجام في النصوص التعليمية للمرحلة الثانوية، (مستوى ثالثة ثانوي عيّنة)، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة والأدب العربي، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الأدب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، تخصص: تعليمية اللغة العربية، الموسم الجامعي: 2019/2018م

140-خالد عبد السلام، دور اللغة الأمر في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية، 2012/2011م.

141- محمد فارس عثمان لبّي، الأخطاء الشائعة لدى طلاب المرحلة الثانوية في المالديف (دراسة تحليلة)، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة المدينة العالمية، ماليزيا، كلية اللغات، قسم اللغة العربية، الموسم 2015/2014م.

142-منال نبيل قاسم السعدي اليافعي، الأخطاء التركيبية لدى متعلمي اللغة العربية (طلبة برنامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بجامعة قطر نموذجا، رسالة ماجستير في اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم، جامعة قطر، يونيو 2016م.

143-هنية عريف، أخطاء الأعداد في البحوث اللغوية الأكاديمية، دراسة تحليلية لعيّنة من الرسائل الجامعية الجزائرية، مذكرة مقدّمة لنيل شهادة الماجستير، تخصص: لسانيات اللغة العربية وتعليميتها، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية وآدابها، نوقست يوم، 2006/01/23م.

144-هيام جميل محمد الرحبي، الأخطاء المفاهيمية البلاغية، لدى طلبة الصف الحادي عشر ونموذج مقترح لعلاجها، رسالة ماجستير، عمادة الدراسات العليا، جامعة القدس ، فلسطين، الموسم 2015/2014م.

رابعاً- المقالات والمجلات:

145-حموم مريم، جامعة أبي بكر بلقايد، تلمسان، مقال بعنوان: أثر اضطرابات النطق على عملية التعلّم: التشخيص والعلاج، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، العددين 17، 18، مارس 2016م.

146-جاسم علي جاسم، الجاحظ عالم اللغة التطبيقي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية، ماليزيا، المجلد 03، العدد 02، ديسمبر 2012م.

147-جاسم علي جاسم، نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، مجلة مجمع اللغة العربية الأردني، مارس 2017، العدد 79.

148-نسيسة فاطمة الزهراء، مقال بعنوان: ترجمة ابستمولوجيا المعرفة عند غاستونباشلار، مجلة منيرفة، المجلد 4، العدد 2.

149-رادية مرجان، تحديد المفاهيم ذات العلاقة بأخطاء لغة الصحافة، مقال منشور في مجلة الممارسات اللغوية، مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، العدد 30، السنة 2014م.

150-عبد الكريم أبو جاموس، محمود فندي العبد، مدى امتلاك طلبة المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم البلاغية وقدرتها على توظيفها في التعبير الكتابي، مقال منشور في مجلة العلوم الإنسانية، جامعة اليرموك، أربد (الأردن)، العدد 28، ديسمبر 2007م.

151-موسى الشامي، اللسانيات التطبيقية إلى أين؟، المجلة المغربية لتدريس اللغات، ع1، 1988م.

خامساً– المواقع الألكترونية:

152-إيهاب البلاوي، أسباب اضطرابات النطق ، www.Albbalawi.com

153-محمد بن حسن الجيزاني، قاعدة لا مشاحة في الاصطلاح، شبكة الألوكة، تاريخ النشر 2010/08/31م، تاريخ المشاهدة 2022/05/05م، 10:51، رابط الصفحة على الأنترنت: https://www.alukah.net/sharia/0/25041/

154- دينا درويش، مقال في الأنترنت بعنوان: تغيير البيئة المدرسية يقلّل التحصيل العلمي في سنّ المراهقة، تاريخ النشر: 2019/09/23م، تاريخ الاطلاع: 2020/07/29م، الرابط: https://www.scientificamerican.com/arabic/articles/news/staying-at-elementary-school-for-longer-associated-with-higher-student-attainment/

155-سيدي محمد ولد محمد المصطفى ولد أحمد، منتدى الملتقى الفقهي على الأنترنت، تاريخ النشر 2011/04/20م/ تاريخ الاطلاع 2020/05/03م/ 18:15 الرابط: https://www.feqhweb.com/vb/t10344.html

156-عادل نعسان، مقال في الأنترنت بعنوان: انتقال الطلاب من مدرسة إلى أخرى يُضعف مستواهم ويُشعرهم بالغربة، تاريخ النشر: 2014/06/08م، تاريخ الاطلاع: 2020/07/29م، الرابط: http://www.alkhaleej.ae/supplements/page/1b13b081-f182-4891-a590-a41eb14a7bbd

157-محمود عبد الصمد جيّار، ملتقى أهل اللغة، تاريخ النشر: 2017/10/01م، تاريخ الدخول 2020/05/05م، الساعة: 11:38، رابط الصفحة: https://www.ahlalloghah.com/showthread.php?t=14029

158-مصطفى يوسف، منتدى مجمع اللغة العربية على الشبكة العالمية، مقال بعنوان (شخصية الشهر)، تاريخ النشر: 2015/06/24م، تاريخ الإطلاع 2020/05/05م، 11:59، الرابط: https://www.m-a-arabia.com/vb/showthread.php?t=9809

159-منتدى تكنولوجيات التعليم ، تطوير وتعليم برؤية مستقبلية، نظريات التعلم، نظريات المحاولة والخطأ لثورن دايك، الأستاذ. محمود الفرماوي، تاريه النشر: 2010/12/03م، 2019/03/27م، التوقيت: 08:30،

160-الرابط: http://kenanaonline.com/users/elfaramawy/posts/194477

161-الموسوعة الحرة ويكيبيديا:

162- الرابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A5%D8%AF%D9%88%D8%A7%D8%B1%D8%AF_%D9%84%D9%8A_%D8%AB%D9%88%D8%B1%D9%86%D8%AF%D8%A7%D9%8A%D9%83

163-نهاري مبارك، ظاهرة اكتظاظ الفصول الدراسية وآثارها على مكوّنات منظومة التربية والتكوين، مقال في الأنترنت، منتدى وجدة سيتي، تاريخ النشر: 2016/06/27م، تاريخ الاطّلاع: 2020/08/06م، 09:55 د،

164- الرابط: https://www.oujdacity.net/national-article-112024-ar/%D8%B8%D8%A7%D9%87%D8%B1%D8%A9-%D8%A7%D9%83%D8%AA%D8%B8%D8%A7%D8%B8-%D8%A7%D9%84%D9%81%D8%B5%D9%88%D9%84-%D8%A7%D9%84%D8%AF%D8%B1%D8%A7%D8%B3%D9%8A%D8%A9-%D9%88%D8%A2%D8%AB%D8%A7%D8%B1%D9%87%D8%A7.html

165- ويكيبيديا: الرابط:

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A3%D8%AD%D9%85%D8%AF_%D8%A8%D9%88%D9%83%D9%88%D8%B3

الملاحق

الملحق رقم (01): نموذج عن الاستبانة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة قاصدي مرباح . ورقلة

كلية الأدب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

استبانة مقدّمة للمساعدة للحصول على شهادة دكتوراه

السلام عليكم ورحمة الله تعالى وبركاته:

في إطار التحضير لإتمام أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تخصص "دراسات لغوية" والموسومة ب: " الأخطاء النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي لدى المتعلمين في الطور الثانوي " يسرنا أن نضع بين أيدي أساتذتنا الأفاضل هذه الاستبانة المتضمنة مجموعة من الأسئلة في صميم الموضوع، فنرجوا منكم الإجابة عنها بما يناسب، مع التزام الدقة والصرامة والموضوعية، وشكرا على تفهمكم.

ملاحظة: يرجى منكم وضع علامة (X) أمام الإجابة المناسبة، مع إضافة ملاحظات أخرى إن وجدت.

أولا: البيانات الشخصية:

ثانوية:.....

1.الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

2.الفئة العمرية: 22. 31 سنة ☐ 32 . 41 سنة ☐ أكبر من 42 سنة ☐

3.الصفة: مستخلف ☐ متربص ☐ مرسّم ☐

4.نوعية التكوين العلمي والتربوي: خريج الجامعة ☐ خريج المدرسة العليا للأساتذة ☐

خريج المعهد العلمي التكنولوجي ☐

ثانيا: أسئلة الموضوع

❖ محور المقاربة والطريقة المتبعة:

5.هل تجد صعوبة في التدريس بالكفاءات؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

6.ما الطريقة التي تعتمد عليها في تدريس أنشطة المادة ؟

التلقين والإلقاء ☐ حل المشكلات/المشروع ☐

7.في تقديم الدروس، هل تعتمد على:

السبورة ☐ الإملاء ☐ الاثنين معا ☐

❖ محور التعبير الكتابي:

8.هل تقدّم نشاط التعبير الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

9.في رأيك، هل الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي كاف لمتعلمي هذا الطور؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

10.هل يُسهم التلاميذ في تفعيل نشاط التعبير الكتابي ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

11.هل مواضيع التعبير الكتابي مناسبة لميول التلاميذ ومرحلتهم العمرية؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

12.أين ينجز التلاميذ نشاط التعبير الكتابي ؟

المنزل ☐ القسم ☐

13.هل تصحّح التعابير الكتابية بعناية ودقّة ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

❖ **محور: الأخطاء النحوية والبلاغية :**

14.هل الدروس المقررة في النحو والبلاغة موافقة للمرحلة العمرية للمتعلم؟

نعم ☐ لا ☐ نوعا ما ☐

15.في حصص الروافد النحوية والبلاغية، هل تحلّ مع التلاميذ تطبيقات في نهاية الدرس؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

16.هل تكتفي بتطبيقات الكتاب المدرسي ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

17.هل تجد أثرا للروافد النحوية والبلاغية في التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

18.ما هي أكثر الأخطاء النحوية شيوعا لدى المتعلمين؟

أخطاء المرفوعات ☐ أخطاء المنصوبات ☐ أخطاء التوابع ☐ أخطاء الأفعال ☐

أخرى:.....

.....

.....

19.ما أكثر الأخطاء البلاغية التي يقع فيها المتعلمون؟

الصور البيانية : الاستعارة ☐ الكناية ☐ التشبيه ☐ المجاز المرسل ☐

المحسنات البديعية: الطباق ☐ الجناس ☐ المقابلة ☐ السجع ☐

الأساليب: الخبري ☐ الإنشائي ☐

20.هل تراعي الأخطاء النحوية والبلاغية في تصحيح الواجبات و الفروض والاختبارات ؟

نعم ☐ لا ☐ قليلا ☐

21.من يتحمل مسؤولية هذه الأخطاء ؟

واضعو المناهج ☐ المعلم ☐ المتعلّم ☐

22. في رأيك، ما الأسباب الكامنة وراء الوقوع في هذه الأخطاء؟

طريقة الأستاذ ☐ الضعف القاعدي عند المتعلم ☐ المنهاج ☐

أخرى:

.....

.....

.....

23.هل تخصص حصة لتصحيح الأخطاء النحوية والبلاغية للمتعلمين:

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24. ما المنهجية المثلى في رأيك لتصويب الأخطاء النحوية والبلاغية:

.....

.....

.....

25. بعض التوصيات لتفادي المتعلمين هذه الأخطاء:

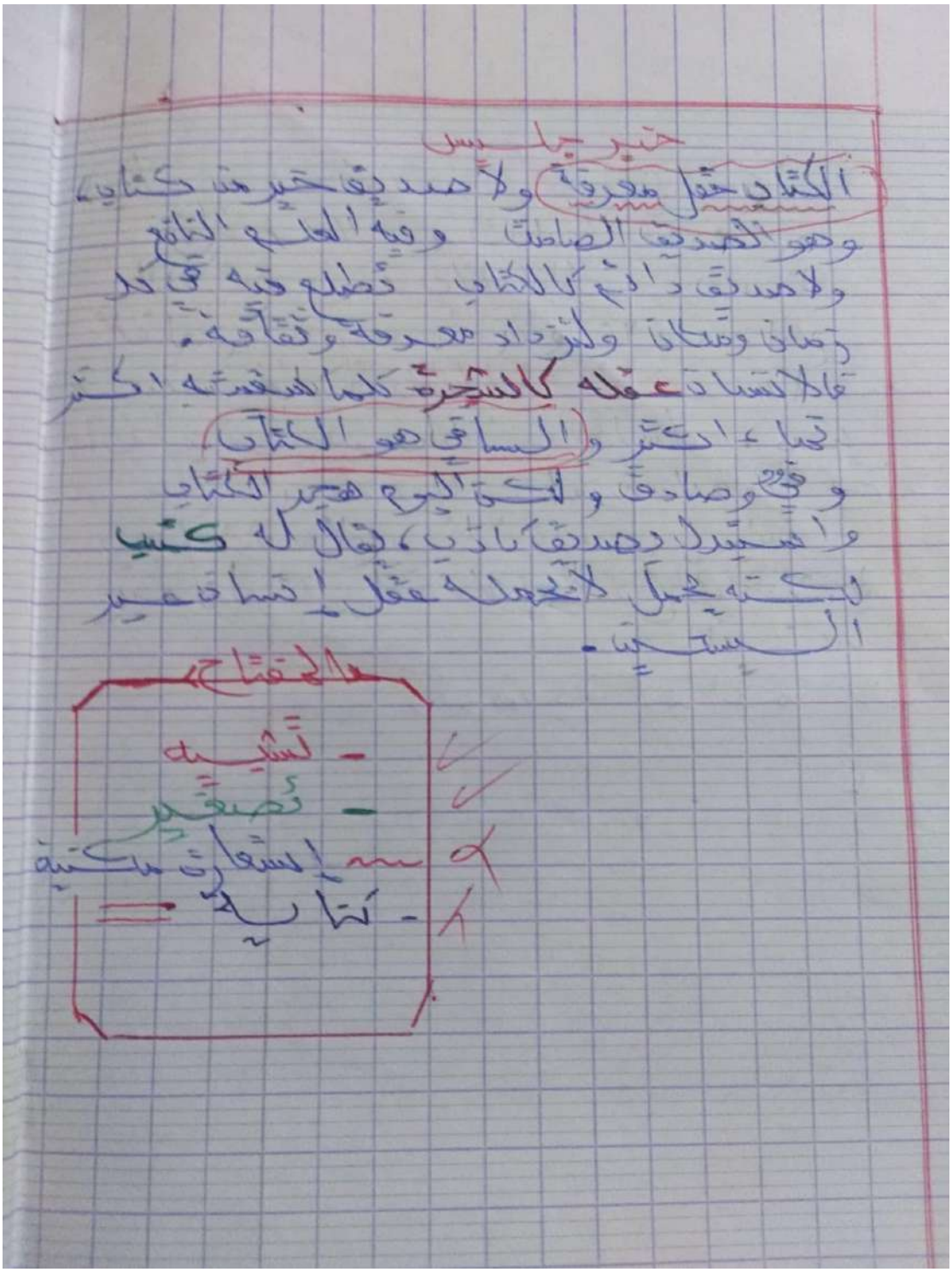
.....

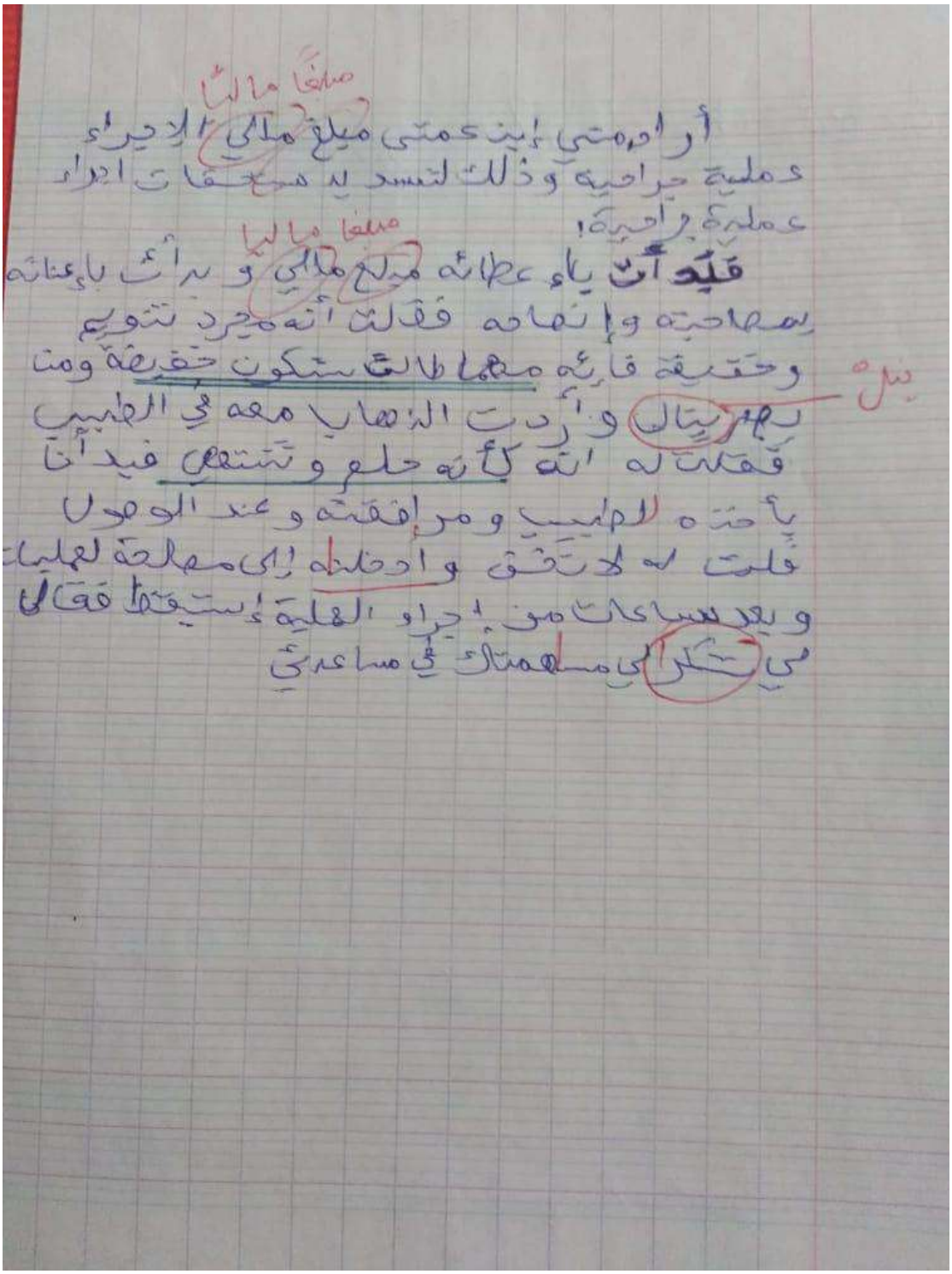
.....

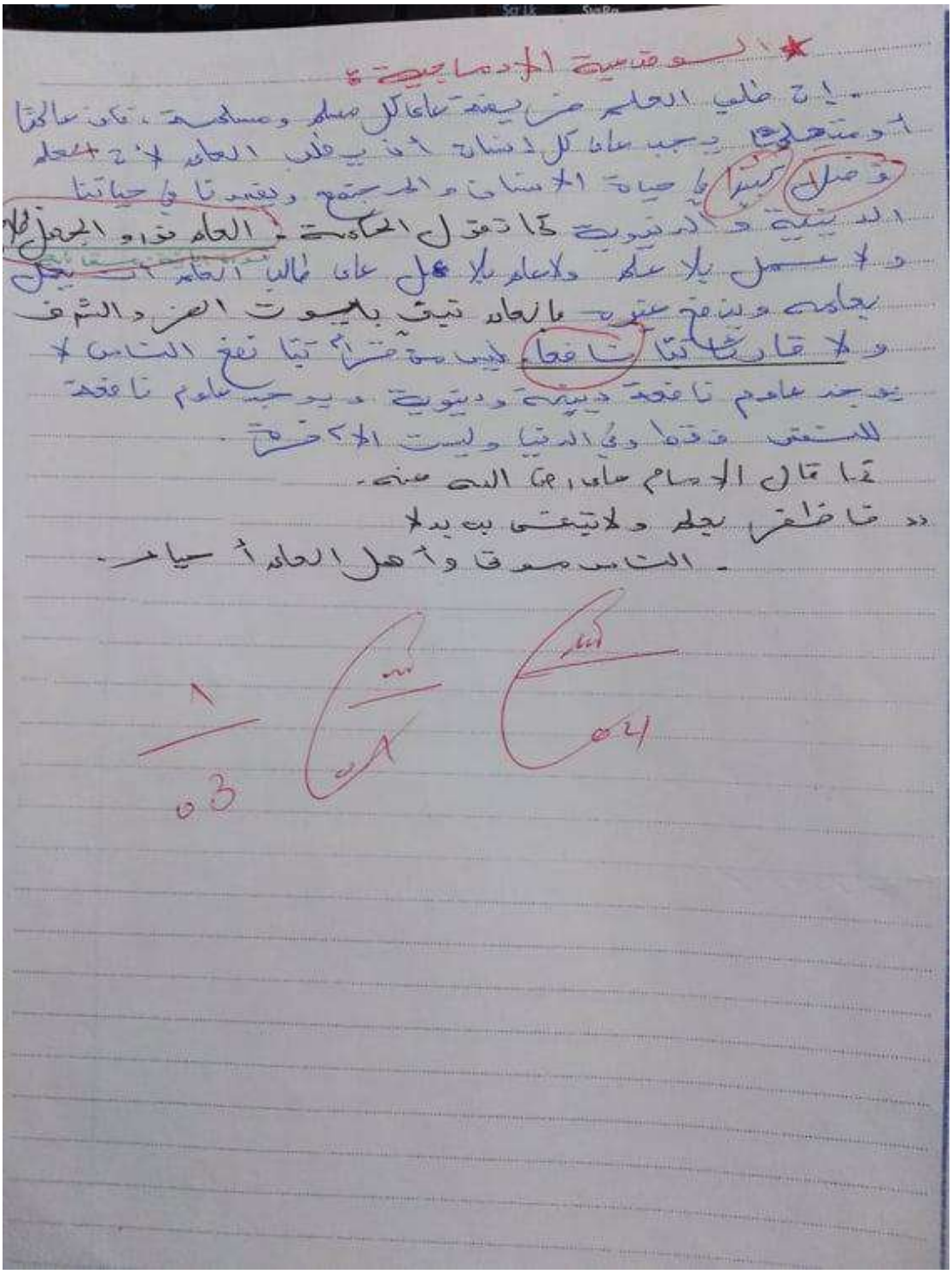
.....

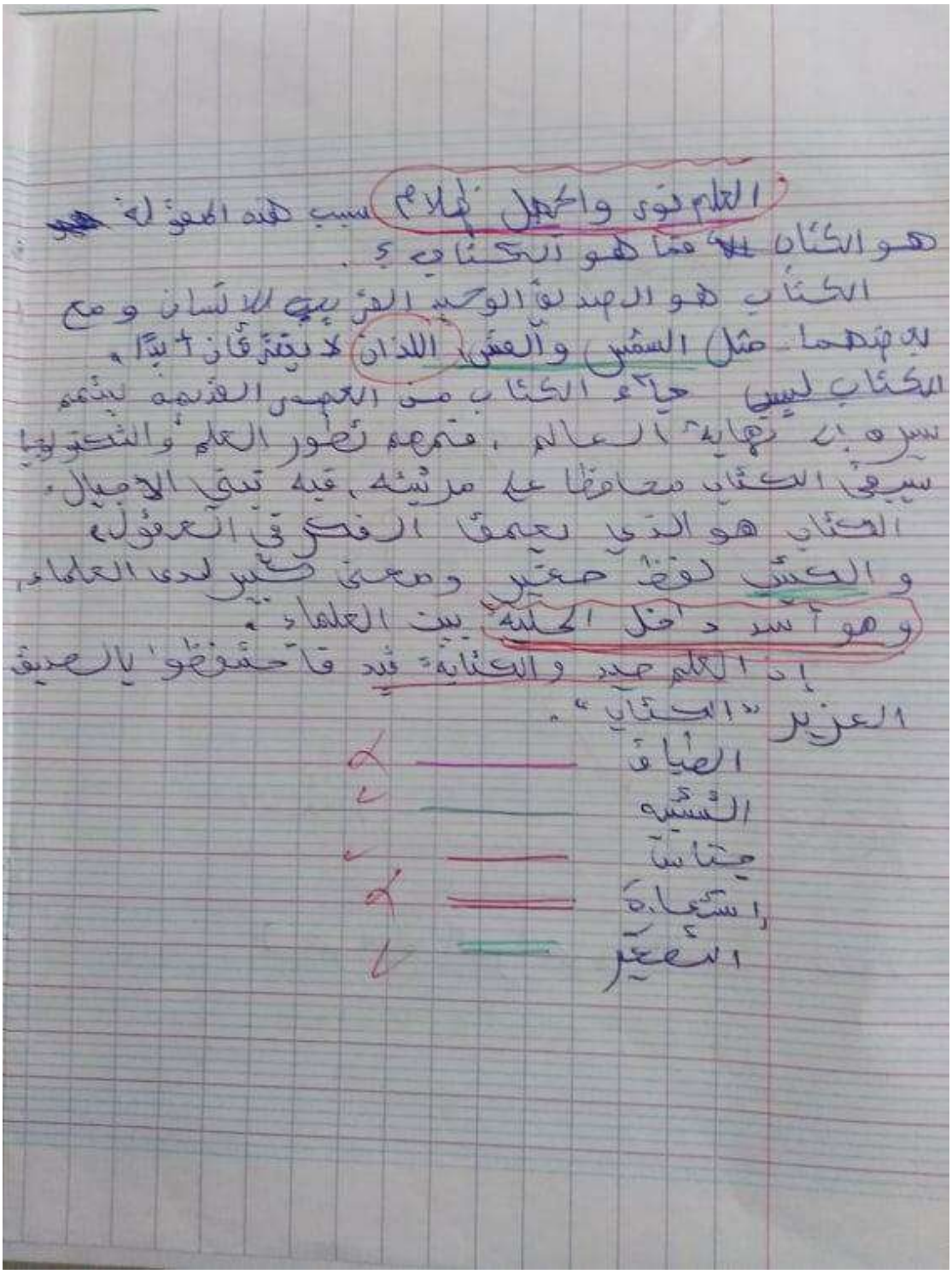
شكرا جزيلا لكم ودمتم في خدمة التربية والتعليم

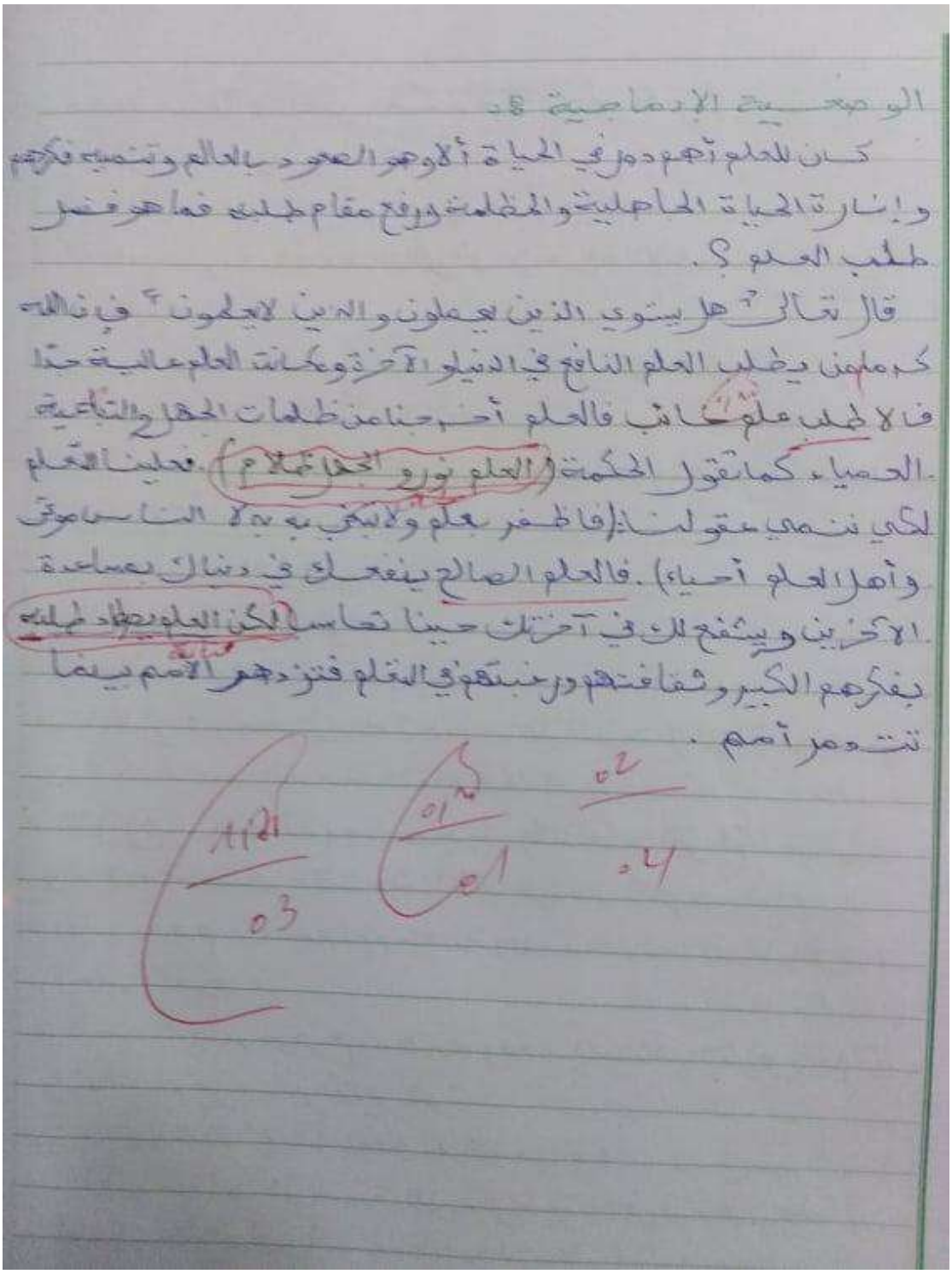
الملحق رقم (02): نماذج من تعابير التلاميذ:




أراد مني إبن عمتي مبلغ مالي لإجراء
عملية جراحية وذلك لتسديد مصاريف اجراء
عملية جراحية،
فلقد أتى بإعطائه مبلغ مالي و بدأت بإعطائه
نصائحه وإرشاداته فقلت أنه مجرد تنويم
وحقنة فإنه سيكون خفيفة ومن
بعدها بتال و أردت الذهاب معه في الطبيب
فقلت له أنه كأنه حلم و تشعر فيه أنا
بأحتاجه الطبيب و مرافقته و عند الوصول
قلت له لا تخف و أدخلته إلى مصلحة العمليات
و بعد ساعات من إجراء العملية إستيقظت فقال
لي شكرا لك لمساعدتك في مساعدتي



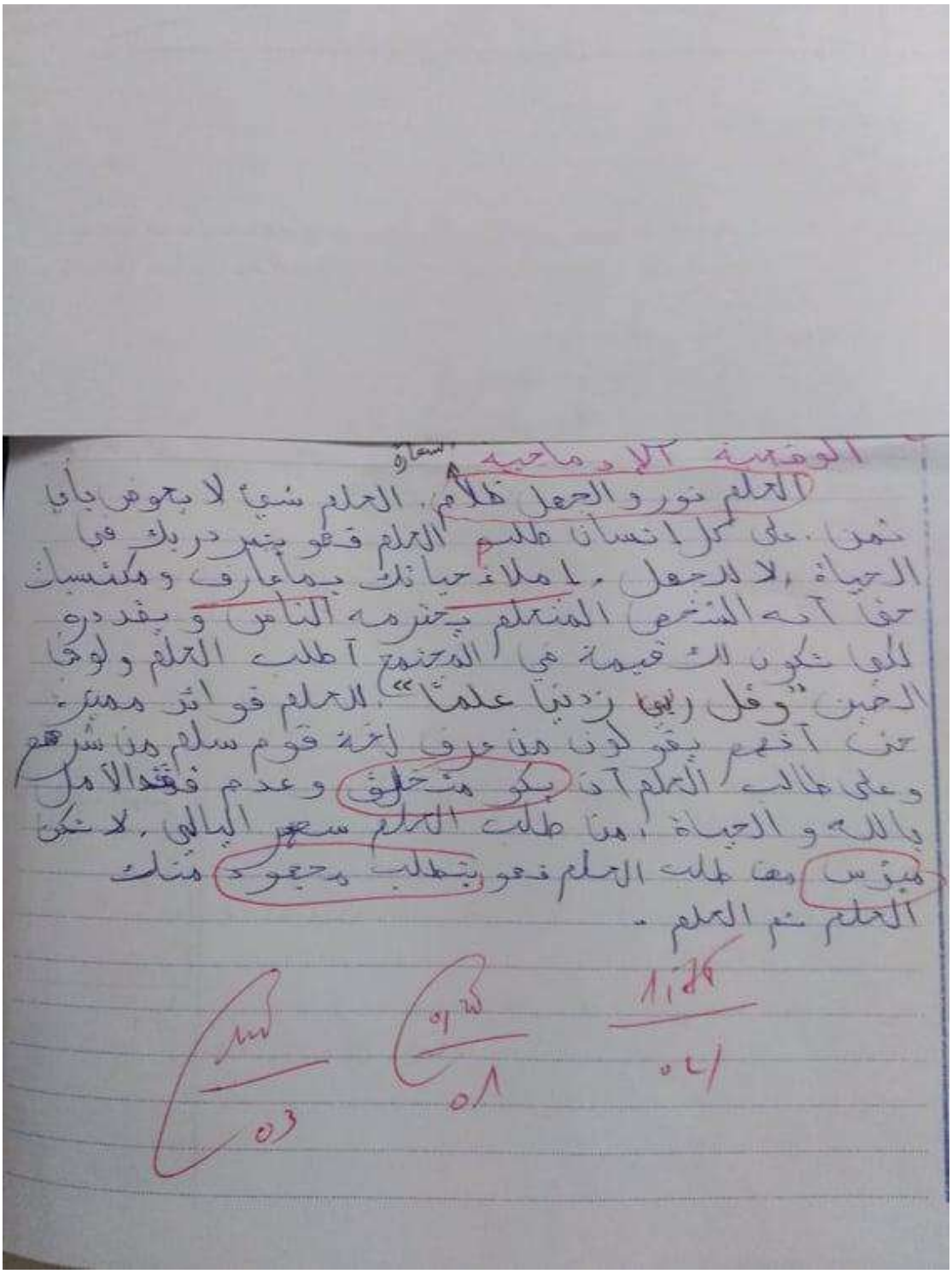

العلم نور والجهل ظلام سبب هذه المقولة هو
هو الكتاب لا فما هو الكتاب ؟
الكتاب هو الهدية الوحيدة التي يهبها الإنسان و مع
ذلك هما مثل الشمس والقمر اللذان لا يفترقان أبدًا .
الكتاب ليس جاء الكتاب من العصور القديمة يتمم
سيره إلى نهاية العالم . فمهما تطور العلم والتكنولوجيا
سيبقى الكتاب محافظا على مكانته فيه تبقى الأجيال .
الكتاب هو الذي يعمق الفكر في العقول
و الكتاب لفظ صغير ومعنى كبير لدى العلماء
وهو أسد داخل الحلبة بين العلماء .
إذ العلم صيد والكتابة قيد فاحفظوا يا صديق
العزيز "الكتاب" .
الصباح
الشمس
جنابة
استعارة
الشعير



الموضوعية الإدماجية 8:

كان للعلم أهمية كبرى في الحياة ألا وهو العود بالعالم وتنميته فكريا وإنارة الحياة الجاهلية والمظلمة ورفع مقام طالبه فما هو فضل طلب العلم ؟.

قال تعالى " هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون " فإن الله كرم من يطلب العلم النافع في الدنيا والآخرة وكانت العلم عالية جدا فلا تطلب علم كاذب فالعلم أحد جنا من ظلمات الجهل والتاهية الحمياء. كما تقول الحكمة (العلم نور والجهل ظلام). فعلينا التعلم لكي ننمي عقولنا (فاطلب العلم ولا تبخل به فإن الناس موتى وأهل العلم أحياء). فالعلم الصالح ينفعك في دنيا بمساعدة الآخرين ويشفع لك في آخرتك حينا تحاسب لكن العلم يجلب لطالبه بفكرهم الكبير وثقافتهم ورجاحتهم في العلم فتزدهر الأمم بينما تتدهور أممهم.



الوضعية الإدماجية

الشعار

العلم نور والجهل ظلام. العلم شيء لا يحوض بأي ثمن. على كل إنسان طلب العلم فهو يثمر دربك في الحياة، لا الجهل. لما لا حياتك بما عارف و مكتسبك حقا أنه الشخص المتعلم يحترمه الناس و يقدروه لك يكون لك قيمة في المجتمع أطلب العلم ولو في الصين "وقل ربي زدني علما". العلم فوائد كثيرة. حتى أنهم يقولون من عرف لغة قوم سلم من شرهم وعلى طالب العلم أن يكون متخلق وعدم فقدان الأمل بالله و الحياة. منا طلب العلم سهر الليالي. لا شكون مبؤس منا طلب العلم فهو يتطلب وجهود منك العلم ثم العلم.

1,25 / 01

0,25 / 01

0,5 / 03

فهرس المحتويات

عنوان **الصفحة**

الشكر والعرفان.

مقدمة.....أ

الفصل الأول: الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث

تمهيد..... 08

المبحث الأول: اللحن في الدرس اللغوي القديم.....08

المطلب الأول: مفهوم اللحن لغة واصطلاحا.....08

المطلب الثاني: بداية ظهور لفظ (اللحن).....13

المطلب الثالث: بدايات ظهور اللحن 15

المطلب الرابع: عوامل ظهور اللحن.....21

المطلب الخامس: الفرق بين اللحن والخطأ 24

المطلب السادس: اهتمام القدماء باللحن.....25

المبحث الثاني: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث.....29

المطلب الأول: مفهوم الخطأ لغة واصطلاحا.....31/30

المطلب الثاني: الفرق بين الخطأ والغلط 32

المطلب الثالث: حركة التصحيح اللغوي في العصر الحديث.....37

المطلب الرابع: معايير التخطيء والتصويب 40

المبحث الثالث: الخطأ من المنظور البيداغوجي 48

المطلب الأول: مفهوم الخطأ في البيداغوجيا.....48

المطلب الثاني: مفهوم بيداغوجيا الخطأ.....48

المطلب الثالث: مبادىء بيداغوجيا الخطأ.....52

المطلب الرابع: أبعاد بيداغوجيا الخطأ.....55

المطلب الخامس: أنواع الخطأ بيداغوجيا.....56

ملخص الفصل الأول.....58

الفصل الثاني: منهج تحليل الأخطاء

تمهيد 60

المبحث الأول: الاتجاه التقابلي 60

المطلب الأول: تعريفه.....60

المطلب الثاني: أهدافه.....62

المطلب الثالث: أمثلة على التقابل بين اللغات.....63

المطلب الرابع: نقده.....65

المبحث الثاني: منهج تحليل الأخطاء.....68

المطلب الأول: مفاهيم متعلقة بتحليل الأخطاء.....70

المطلب الثاني: تعريف منهج تحليل الأخطاء.....72

المطلب الثالث: مراحل منهج تحليل الأخطاء.....74

المطلب الرابع: أهداف منهج تحليل الأخطاء.....90

المطلب الخامس: أهمية منهج تحليل الأخطاء.....91

المطلب السادس: نقد منهج تحليل الأخطاء.....93

ملخص الفصل الثاني.....95

الفصل الثالث (الدراسة التطبيقية)

تمهيد 97

أولا: تحديد مجتمع الدراسة والعيّنة.....97

ثانيا: منهج الدراسة وأدوات الدراسة.....106

ثالثا: خطوات الدراسة.....127

رابعا: تحديد الأخطاء وإحصاؤها.....129

خامسا: تحليل نتائج الدراسة 131

الخاتمة.....239

قائمة المصادر و المراجع.....241

الملاحق.....259

فهرس الموضوعات.....271

ملخص

الملخص

الملخص:

يعالج البحث قضية تربوية تعليمية جد هامة تتمثل في شيوع الأخطاء النحوية والبلاغية في تعابير المتعلمين الكتابية في الطور الثانوي، حيث قمنا بتعريف الأخطاء النحوية والبلاغية ثم استخراجها من التعابير الكتابية وتصنيفها إلى مستويات معيّنة مشيرين إلى أوجه انحرافها عن القاعدة، ووقفنا على أهم الأسباب التي تؤدي إلى وقوع هذه الأخطاء، ثم اقتراح الحلول المناسبة على ضوئها.

المنهج المتبع في الدراسة هو منهج تحليل الأخطاء الذي يقوم على جمع الأخطاء وتصنيفها والوقوف على أسبابها واقتراح الحلول المناسبة، كما تمّ الاستعانة بالمنهج الإحصائي.

تهدف الدراسة إلى الارتقاء بالأداء الكتابي عند المتعلمين والحد من ظاهرة الأخطاء التي يعانون منها وهذا بوضع منهجية علمية موضوعية.

الدراسة ذات أهمية بالغة باعتبارها تتعلق بمهارة لغوية مهمة وهي الكتابة، كما أنها تسعى للقضاء على هذه المشكلة التعليمية العويصة المتمثلة في انتشار الأخطاء في التعابير الكتابية.

جاءت الدراسة في فصلين نظريين عالج أولاهما قضية الخطأ بين الدرس اللغوي القديم والحديث، أما الثاني فكان مخصصا لمنهج تحليل الأخطاء، وأخيرا فصل تطبيقي تم فيه تطبيق خطوات المنهج على الأخطاء النحوية والبلاغية.

الكلمات المفتاحية:

تعليمية اللغة العربية، منهج تحليل الأخطاء، التعبير الكتابي، النحو، البلاغة.

Abstract:

The research deals with a very important educational and instructional issue represented in the prevalence of grammatical and rhetorical errors in the written expressions of learners in the secondary stage, where we defined grammatical and rhetorical errors and then extracted them from written expressions and classified them into specific levels, indicating their deviation from the rule, and we dealt with the most important reasons that lead to The occurrence of these errors, and then we suggested the appropriate solutions..

The approach used in the study is the method of analyzing errors that is based on collecting errors, classifying them, identifying their causes and proposing appropriate solutions, as well as the statistical approach.

The study aims at improving the literary performance of the learners and reduce the phenomenon of errors they suffer from, and this is by developing an objective scientific methodology.

The study is of great importance as it relates to an important linguistic skill, which is writing. It also seeks to eliminate this difficult educational problem represented by the spread of errors in written expressions.

The study came in two theoretical chapters. The first dealt with the issue of error between the ancient and modern linguistic lesson, the second was about the method of analyzing errors, and finally an applied chapter in which the steps of the curriculum were applied to grammatical and rhetorical errors.

key words:

Didactic Arabic language, error analysis method, written expression, grammar, rhetoric.