الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط
- دراسة في ضوء منهج تحليل الأخطاء-

مباركة قمقام*
مخبر الدّراسات المصطلحيّة والمعجميّة المدية
جامعة يحي فارس - المدية- الجزائر
guemgam.mebarka@univ-medea.dz

عائشة جمعي
مخبر علم تعليم العربية
المدرسة العليا للأساتذة جامعة يحي فارس - المدية- الجزائر
بوزريعة - الجزائر-
djemai.aicha@univ-me-.dea.dz

تاريخ الاستلام: 2021/12/31 تاريخ القبول: 2022/04/16

ملخّص

تهدف هذه الدّراسة إلى الكشف عن أنواع الأخطاء اللّغويّة التي تتكرر في الإنتاج الكتابي لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط، والبحث في أسبابها اللّغوية والنّفسيّة بتحليلها وتفسيرها وعلاجها في ضوء آليات منهج تحليل الأخطاء وإجراءاته المنهجية.

وقد تمّ تصنيف الأخطاء اللّغويّة بعد تحديدها من المادة اللّغويّة المتمثّلة في الإنتاجات الكتابيّة للمتعلّمين إلى ثلاثة أنواع: إملائيّة، ونحويّة وصرفيّة، ومعالجتها إحصائيا لدراسة توزيع التّكرارات والنّسب المئويّة لها، والفروق الدالة بينها، وكذلك دراسة توزيع التّكرارات والنّسب المئويّة لفئات كل نوع من الأخطاء اللّغويّة. ثم تحليل النتائج المتوصّل إليها وتفسيرها ومعالجتها عمليّا.

فتبيّن أنّ الأخطاء الإملائيّة هي الأكثر تكرارا وتواترا في الإنتاجات الكتابيّة

للمتعلّمين، وتليها الأخطاء النّحويّة. وأنّه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الأخطاء (الإملائيّة، والنّحويّة والصّرفيّة). كما أثبت تفسير النتائج أنّ هناك صعوبات يتلقاها المتعلّمون أثناء تعلّمهم قواعد اللّغة العربيّة قد يكون سببها طبيعة المحتوى اللّغوي، أو الطرائق والأساليب المتّبعة من قبل المعلّمين، أو بيئة التّعلّم.

الكلمات المفتاحية:

الأخطاء اللّغويّة - المتعلّم - الإنتاج الكتابي - المنهج تحليل الأخطاء - السنة الثالثة متوسط.

المؤلف المراسل: مباركة قمقام البريد الالكتروني: guemgam.mebarka@univ-medea.dz

Les erreurs linguistiques dans la production écrite des élèves de 3e année moyenne

-une étude à la lumière de l'analyse des erreurs-

Résumé

Cette étude vise à comprendre les types d'erreurs linguistiques qui se répètent dans la production écrite par des élèves de 3e année moyenne, trouver les causes linguistiques et psychologiques, et les interpréter à la lumière des mécanismes de la méthode d'analyse des erreurs et de ses procédures méthodologiques.

Les erreurs linguistiques ont été classées après leur spécification de la matière linguistique représentée dans les productions écrites des apprenants en: erreurs de dictée, erreurs syntaxiques, et erreurs sémantiques. Elles ont été traitées statistiquement pour étudier la distribution des fréquences, les pourcentages, et les différences significatives. De plus, nous avons étudié la répartition des fréquences et les pourcentages de chaque catégorie d'erreurs linguistiques. Ensuite, les résultats ont été analysés, interprétés, et traités scientifiquement.

Les résultats montrent que les erreurs de dictée sont les plus fréquentes, suivies par les erreurs syntaxiques. En outre, il existe des différences statistiquement significatives dans les degrés des erreurs (dictée, syntaxique, et sémantique). L'interprétation des résultats montre que les apprenants rencontrent des difficultés dans le processus d'apprentissage des règles de l'Arabes qui peuvent être liées à la nature du contenu linguistique, aux styles utilisés par les enseignants, ou à l'environnement d'apprentissage

Mots clés:

Erreurs linguistiques - Apprenant - Production écrite - Méthode d'analyse des erreurs -3e année moyenne .

The linguistic errors in the written production of 3rd year middle school learners

-a study in the light of error analysis-

Abstract

This study aims at figuring out the types of linguistic errors that are repeated in the written production by 3rd year middle school learners, finding the linguistic and psychological causes, and interpreting them in the light of the mechanisms of error analysis method and its methodological procedures.

The linguistics errors have been classified after their specification from the linguistic subject represented in the written productions of the learners into: dictation errors, syntactic errors, and semantic errors. They have been statistically processed to study the distribution of the frequencies, the percentages, and the significant differences. Moreover, we studied the distribution of frequencies and the percentages of each category of the linguistic errors. Then, the results have been analyzed, interpreted, and processed scientifically.

Findings show that the dictation errors are the most common and frequent, followed by the syntactic ones. Moreover, there are statistically significant differences in the degrees of the errors (dictation, syntactic, and semantic). The interpretation of the findings shows that there are difficulties faced by the learners in the process of learning the Arabic rules that may be related to the nature of the linguistic content, the styles used by the teachers, or the learning environment

Keywords:

Linguistic errors – Learner - Written production - Error analysis method -3rd year middle school.

مقدّمة

إذا كان أهمّ مكسب في الكفاءة الختاميّة في مرحلة التّعليم الابتدائي إكساب المتعلم رصيدا لغويا، ومحتوى إفراديا لا بأس به. فإنّ الكفاءة الختاميّة في مرحلة التّعليم المتوسط هي استعمال ذلك المحتوى الإفرادي في إنتاج نصوص منطوقة أو مكتوبة تتناسب والنّضج العقلي والنّمو اللّغوي لمتعلّم هذه المرحلة. ولتحقيق هذه المساعي، شهدت المنظومة التّربويّة في الجزائر تحديثا في بناء المناهج الدّراسيةّ في تعليميّة اللّغة العربية مستثمرة الآليات والمبادئ النّظرية التي جاد بها علم اللّسان الحديث سواء على مستوى فهم النّصّ وتحليله أو على مستوى إنتاجه هذا من جهة، ومن جهة أخرى كذلك استثمار مبادئ نظريات التّعلّم حيث نجد أنّ المقاربات التّعليميّة الحديثة تسعى إلى إعداد متعلّم قادر على استعمال اللّغة استعمالا صحيحا سليما نطقا وكتابة للتّعبير عن أغراضه ومقاصده وأفكاره ومشاعره.

وإلى جانب توفّر هذه الظّروف والاهتمام نجد أنّ اللّغة العربية تشهد تعثّرا واضحا وهو يتفاقم يوما بعد يوم نتيجة عدم السّيطرة على قواعدها الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة. ويستنتج ذلك من مواجهة المتعلّمين إشكالية إنتاج نصوص سليمة - ولو نسبيّا- حيث نجدها تعجّ بالأخطاء اللّغويّة على الرّغم من تعليمهم قواعد اللّغة بالتّدرّج في مسارهم التّعليمي التّعلّمي، وتظهر هذه الأخطاء أكثر في النّصوص المكتوبة لأنّها تُدوّن وتُقرأ بتأنّ وتبصّر على خلاف النّصوص المنطوقة.

وقد أُهتمّ بدراسة أخطاء المتعلّمين وتحليلها وتفسيرها وعلاجها من قبل باحثي اللّسانيات لإيجاد الطرائق والأساليب التي نحافظ بها على سلامة اللّغة من اللّحن والخطأ في ضوء ما يعرف بمنهج تحليل الأخطاء، وتجدر الإشارة إلى أن بعض المحدثين نبّهوا على عدم التّركيز على أخطاء المتعلّمين ورأوه عاملا من عوامل تثبيط المتعلّم، ولأنّ الخطأ في نظرهم يمثّل الجانب الشّكلي للّغة فقط، وبالتالي يبعدهم عن المضمون، ولكنّ الخطأ عمّ وشاع وسط كلّ المتعلمين ضعيفهم ومتوسطهم وحتّى مجتهدهم، بالإضافة إلى دور القواعد من إملاء وصرف ونحو في تحديد المعنى المقصود بدقة دون تأويل لأنّ انحراف

المعنى في بعض الأحيان ينتج عن الخطأ في القاعدة اللّغويّة مثلما حدث مع أبي الأسود الدؤلي وابنته وغيرهذا كثير. وإيمانا منا بخطورة الوضع الذي آلت إليه اللّغة العربيّة، ورغبة منا كذلك في تفسير أسباب أخطاء المتعلّمين في إنتاجاتهم الكتابيّة لإيجاد طرق منهجيّة لمعالجتها قمنا بدراسة الأخطاء في الإنتاج الكتابي للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط وانطلقنا من الإشكالية الآتية: ما أنواع الأخطاء اللّغويّة التي يتكرّر ورودها عند متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط؟ وهل توجد فروق دالة بين أنواع الأخطاء الواردة عندهم؟ وتتفرّع عن هذه الإشكالية الأسئلة التالية: ما الأسباب الرئيسة التي أدّت إلى الوقوع في هذه الأخطاء؟ وما تفسيرها؟ وكيف تعالج هذه الأخطاء في ضوء منهج تحليل الأخطاء؟ وهل هناك علاقة بين بيداغوجيا الخطأ ومنهج تحليل الأخطاء؟

1- الدراسات السابقة:

أمّا فيما يخصّ الدّراسات السّابقة المتعلّقة بدراسة الأخطاء اللغوية في كتابات المتعلمين فهي على وجه العموم كثيرة لا يمكن الإلمام بها جميعها إلّا أنّنا لاحظنا من خلال فحصها أنّ كلّ باحث تناولها من جانب معيّن كأن تقتصر الدراسة على نوع واحد من الأخطاء اللّغويّة، أو يركّز فيها على ظاهرة نحويّة بعينها. كما تنوّعت كذلك فيها المستويات الدراسية للعينات (من الابتدائي إلى الجامعة). وأهمّ ما أحدث الفرق والتّميّز بين الدّراسات ما يلي:

- نوع الدّراسة وطبيعة المنهج المعتمد عليهما في الأبحاث لتحليل الأخطاء اللّغويّة، ذلك أنّ منها ما اعتمد على منهج التّحليل التّقابلي، أو منهج تحليل الأخطاء، أو على الدراسة التّحليليّة المقارنة، أو الدراسة الوصفيّة التّقويميةّ أو الدّراسة الوصفيّة التّحليليّة...
- لغة العيّنات المقصودة بالدّراسة فشملت الأبحاث عيّنات مختلفة اللّغة تمثّلت في الناطقين بالعربية الفصحى، أو بغيرها (الفارسية...)، أو الناطقين بالقبائليّة...

وها هي بعض الدّراسات الأكاديمية التي تطرّقت إلى دراسة الأخطاء اللغوية في إنتاجات المتعلّمين:

- نركس كنجي ومريم جلائي (2009): دراسة الأخطاء النحوية والصرفية عند طلاب العربية من الناطقين بالفارسية في الجامعات الإيرانية منشور في مجلة عين، العدد 4. وظهر من دراسة الأخطاء التعبيرية الشائعة للطلاب بإجراء الإحصاءات (النسب المئوية فقط) أنّ الأخطاء النحوية والصرفية من أكثر أخطائهم شيوعا، وانتهت نتائج تصنيف الأخطاء وتفسيرها إلى أنّ التّداخل اللغوي وتداخل العربية نفسها من أهمّ الأسباب الكامنة وراء هذه الأخطاء (ص 4، 13).
- رقاص سارة (2020): الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي- دراسة تحليلية مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية - (الجزائر)، وارتكزت هذه الدراسة على مقارنة الأخطاء اللغوية المرتكبة من قبل التلاميذ الناطقين بالعربية وأولئك الناطقين بالقبائلية، حيث اعتمدت على المعالجة الإحصائية وذلك باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية spss لحساب النسب المئوية للأخطاء اللغوية، ومعرفة معدل تكرارها. وتوصلت الباحثة إلى أن الأخطاء اللغوية الأكثر تكرارا، تمثلت في الأخطاء الإملائية فالأخطاء التركيبية ثم الأخطاء الصرفية، كما بينت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا في الأخطاء اللغوية بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية (ص 194).
- طيب نسالي (2021): الأخطاء النحوية الشائعة عند المتعلمين والمثقفين: أنواعها وأسبابها وتصويبها، مجلة أدبيات، المجلد3، العدد 1، حيث اقتصر الباحث على تتبّع الأخطاء النحوية الشائعة وإحصائها لدى طلبة ماستر لغة عربية من خلال مذكرات تخرجهم، وصوّبها في ضوء اعتماده على كتب التّيسير اللغوي بعد أن قام بتحليلها كيفيّا وكميّا أي لسانيّا ورقميّا (النّسب المئويّة والتّكرار)، وتوصّل إلى نتيجة مفادها أنّ عدم ضبط العلامة الإعرابيّة من الأخطاء المتواترة والشائعة عند الطلبة بنسبة 38.75 % وأخطاء كثيرة بنسبة 16.25 % تمثّلت في مخالفات من ناحية التّذكير والتّأنيث، غلب عليها مطابقة العدد المفرد من 3 إلى 10 لمميزه تذكيرا وتأنيثا على خلاف القاعدة الخاصة بهذه الأعداد، وأخطاء قليلة تضمّنت

أبوابا متفرّقة. وعموما، أبانت هذه الدراسة عن مستوى لغوي غير مقبول في صفوف طلبة اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة (انظر ص 18- 19).

2- مفهوم الخطأ اللّغوي:

قضية الخطأ اللّغوي ليست وليدة اليوم، ولا يمكن أن يكون ظهورها مقرونا بالنّظريات اللّسانيّة فحسب وإنّما ظهرت منذ القديم حين أصاب اللّغة العربية ما أصاب من خطأ نتيجة الاختلاط بالأعاجم، والخطأ ورد عند العرب مرادفا للحن قديما، وقبل تحديد مفهوم الخطأ اللّغوي نحدّد مفهوم الخطأ في المعجم اللّغويّ فقد عُرّف» أنه ضدّ الصواب. وقد أخطأ، وفي التّنزيل: «وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به «عدّاه بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم...والخطأ: ما لم يُتعمد» (ابن منظور، د. ت، ص 1192- 1993).

والخطأ في معجم التّعريفات: «ما ليس للإنسان فيه قصد» (الجرجاني، د. ت، ص 88).

نستنتج من التّعريفين أنّ الخطأ ما لم يكن مقصودا، وإنما كان نتيجة الجهل وعدم المعرفة، أو الغلط أو النّسيان، أو زلّة اللّسان.

وممّا تجدر الإشارة إليه هو بيان مفهوم الخطأ في الحقل التّعليمي، حيث نجد أن مفهومه غير ثابت وهذا يعود إلى المرجعيات المتّبعة، إذ المرجعية الأفلاطونيّة ترى الخطأ عيبا ونقصا يعاقب المتعلّم المرتكب الخطأ، والمرجعيّة المنطقيّة يدّل فيها على عدم الفهم والمتابعة، ويعدّ قصورا في المتعلّم لا المعلّم. أمّا المرجعيّة البنائيّة فتراه دلالة ويعني التّطور في الفهم لا النّقص، وهي المرجعيّة المعتمدة اليوم في المقاربات التّعليميّة في ضوء ما يسمى بالمقاربة بالكفاءات فبِتبنيها أصبح الخطأ يعبّر عن ذكاء المتعلّم، وذا مدلولات عديدة. وعليه فالمفهوم الحقيقيّ للخطأ من النّاحية البيداغوجيّة هو أنّه مُؤشر على أنّ المتعلّم يقوم بإنجازات مؤقّتة قبل التّحكّم النّهائي في المعرفة المستهدفة، كما أنّه أداة لتفسير الإستراتيجيات التي يوظّفها المتعلّم عند التّفكير، وبناء معرفته، ووسيلة لتشخيص الصعوبات، وفحصها لمعالجة الخطأ الحاصل (التومي، 2015، ص 56-57).

وإنّما برزت بيداغوجيا حديثة تنظر للخطأ كخطوة طبيعيّة في مسار بناء التّعلّم وهي بيداغوجيا الخطأ التي تستمد معطياتها من منهج تحليل الأخطاء الذي بدوره يستند إلى الأبحاث اللّسانية.

أمّا الخطأ اللّغويّ فهو الخروج والانحراف عن القاعدة اللّغويّة، ويعرفه حساني (2009) «أنه انحراف عن النّظام اللّساني بكل مستوياته الصّوتية والتّركيبية والدّلالية. فهو إذ ذاك، يعكس بوضوح ضعف المتعلّم وعدم قدرته على امتلاك النّظام القواعدي للغة معيّنة، وهو الضعف الذي يرتدّ أساسا إلى مسار العمليّة البيداغوجيّة وارتقاء التّبليغ أثناء العمليّة التّعليميّة. ولهذا الأمر بالذّات لابد من الاهتمام أكثر بظاهرة الخطأ اللّغوي في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقا أم مكتوبا» (ص 47 – 48). وهو أنواع أهمّها:

- **الخطأ الإملائي:** يعني قصور التّلميذ عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات مدار الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها.
- **الخطأ النّحويّ:** قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها.
- **الخطأ الصّرفيّ:** عدم معرفة التلميذ بالتّغيّرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التّغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلّل الصّرفيّة المعروفة. (زايد، د. ت، ص 8)

3- منهج تحليل الأخطاء:

3 - 1- مفهومه:

منهج تحليل الأخطاء فرع من فروع علم اللّغة التّطبيقي، وهو منهج عمليّ تطبيقيّ يبحث في أسباب أخطاء المتعلّمين لتفسيرها وعلاجها. ظهر حين عجز المنهج التّقابلي عن تفسير الأخطاء الخارجة عن نطاق التّداخل اللّغوي، فالتّحليل التّقابلي يُعِدّ التّداخل اللّغوي هو السبب الوحيد للأخطاء، وهي تنبؤات افتراضيّة افترضها الباحث قبل الوقوع

فيها. بينما يرى منهج تحليل الأخطاء أنّ هناك أسبابا عديدة لها «فيمكن أن تكون ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعها من داخل اللّغة ذاتها التي يكتسبها الطفل، أو يتعلّمها الدّارس»(خرما وحجاج، د. ت، ص 94). إضافة إلى البحث فيه عن مكمن الصعوبات وإيجاد الحلول لها بعد الوقوع في الخطأ. ويميّز منهج تحليل الأخطاء بين نوعين منها هما: أخطاء عدم معرفة قواعد اللّغة، وأخطاء الأغلاط بسبب النّسيان، أو الزّلات، أو التّعب، أو عدم الاهتمام. والنوع الأوّل هو الذي يهتمّ بدراسته منهج تحليل الأخطاء.

صحيح أنّ هذا المنهج يهتمّ بتحليل الأخطاء عند تعلّم اللّغة الأجنبيّة، «ولكنّ هذا لا يعني أنّنا لا نستطيع أن نجري تحليلا لأخطاء تعليم اللّغة الأولى» (الراجحي، 1995، ص 50)، فقد اتّخذته المقاربات الحديثة في تعلّيمية اللّغة العربية مرجعا لها في تحليل أخطاء المتعلّمين - بما يتناسب ويتوافق مع طبيعة اللّغة العربيّة- بتتبع خطواته الإجرائية. لما له من أهمية في تفسير الخطأ وعلاجه بطرق علميّة «إذ تستفيد تعليمية اللّغة العربيّة من نتائج بحوث تحليل الأخطاء في وضع الكتب وصياغة المناهج وذلك من خلال استدراك المباحث والأبواب اللّغويّة التي أثبتت الدّراسات ضعف المتعلّم فيها، وإدراجها في المناهج والمقرّرات التّعليميّة حسب الأولويّة، كما يُمكّن من اختيار طريقة التّدريس المناسبة» (عريف، 2015، ص 30). ويهدف هذا المنهج إلى:

- تحليل الأخطاء اللّغويّة التي قام بها المتعلّمون، وهذا التّحليل يساعدهم على تحديد تسلسل المواد التّعليميّة، وتوفير العلاج والتّمارين.
- يعطي للمعلّم صورة للتّطوّر اللّغوي للدّارسين، ويكشف لهم عن إستراتيجيات التعلّم المناسبة، ويعطي مؤشرات لما ينبغي تقديمه من مادة تعليميّة تكفل لهم تجنّب هذه الأخطاء.
- تفسير الخطأ لغويّا ونفسيّا بهدف مساعدة المتعلّم على التعلّم (يوهانسون، 1982، ص 71).

وعليه يستطيع الباحث أن يتعرّف بواسطته على المشكلات التي تواجه المتعلّمين أثناء

التّعلّم، والتّعرّف على الخطأ وسببه، ومعدّل تكراره لقياس درجة الصّعوبة وعلاجها.

2-3 - الخطوات الإجرائيّة لمنهج تحليل الأخطاء:

لمنهج تحليل الأخطاء خطوات إجرائية مرتّبة ترتيبا دقيقا لا يمكن الاستغناء عن أحدها للوصول إلى الأسباب اللّغويّة والنّفسيّة للأخطاء، وهذه الخطوات هي:

3-2-1- جمع المادة: تتعلّق هذه الخطوة بكيفية جمع المادة اللّغويّة، وبعدد المتعلّمين، والشّروط التي يجب أن تتوفّر فيهم كالتّجانس في معايير العمر، والمستوى، والمعرفة اللّغويّة.

3-2-2- تحديد الأخطاء المنتظمة أو الثّابتة: يتمّ في هذه الخطوة حصر أخطاء المتعلّمين في فترة زمنيّة محدّدة من مادة لغويّة أنتجها المتعلّم كالتّعبير الحر، أو كتابة المقال، أو الحوار الشّفاهي. وتحدّد الأخطاء التي لها صفة الشّيوع بين الجماعات، ويُشترط في مُحدّد الأخطاء أن يكون عالما بقواعد اللّغة لكي لا يُخطئ الصّواب، ويُصوّب الخطأ.

3-2-3- تصنيف الأخطاء: وتشمل هذه الخطوة التّعرّف على أخطاء المتعلّمين وتصنيفها حسب نوعها في فئات مختلفة ما إذا كانت أخطاء إملائيّة أو صرفيّة، أو نحويّة، أو أسلوبيّة... ويُمكن أن يُصنّف الخطأ الواحد في فئتين. ويتمّ وصف الخطأ في إطار نظام اللّغة أي أنّ الخطأ يدّل على خلل في قاعدة من قواعد نظامها.

3-2-4- إحصاء الأخطاء: تُرتّب الأخطاء حسب عدد حدوثها في كلّ تصنيف، ونقوم بإحصائها.

3-2-5- شرح الأخطاء: إنّ وصف الأخطاء عملية لغويّة صرفة، بينما شرحها عملية لغويّة نفسية بامتياز. ولذلك يجب أن نقدّم وصفا شاملا حول أسباب الأخطاء وكيفية وقوعها.

3-2-6- التطبيق العملي: إنّ لتحليل الأخطاء هدفين: أولهما لغوي، وثانيهما تربوي تطبيقي وهو التّطبيق العملي على الأخطاء التي يرتكبها المتعلّمون بعد تحليلها، فيساعد على تغيير طريقة المعلّم أو تطوير المادة، أو تعديل المحيط الذي يدرس فيه المتعلّم، أهمّ

من هذا كلّه التّخطيط في المقرّرات الدّراسية، وإعادة التعليم (الراجحي، 1995، ص 51-57. أُنظر أيضا يوهانسون، 1982، ص 72-74).

4 - دراسة الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي للمتعلّمين في ضوء منهج تحليل الأخطاء:

- عيّنة الدّراسة:

في حقل التّعليميّة لا غنى للدّراسة النّظرية عن الدّراسة الميدانيّة لذا أجرينا دراسة تطبيقيّة على متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط، بمؤسسة بوزيد بلهوشات بولاية الأغواط، حيث قمنا بجمع مدوّنات كتابيّة (عددها 64 مدوّنة) أنتجها المتعلّمون في الاختبار الأوّل للموسم الدّراسي (2022/2021)، مدّته ساعتان (2سا)، وقد اخترنا الاختبار نظرا لرسميته، واهتمام المتعلّم به، وتفاديا للتّنقل من مصادر متعدّدة سعيا لتحقيق التّجانس، وقد امتازت هذه العيّنة بالتّماثل من حيث العمر واللّغة (لغة المنشأ واحدة، واللّغة الأولى كذلك)، وتتلقى مقرّرا دراسيّا واحدا، و تنتمي إلى نفس المحيط الدّراسي.

- أداة الدّراسة:

سنحلّل أخطاء المتعلّمين اللّغويّة التي وجدناها في مدوّناتهم الكتابيّة وفق منهج تحليل الأخطاء (يعتمد على الوصف والإحصاء والتحليل والتفسير) بالقيام برصد الأخطاء المتكرّرة المتواترة الشائعة في إنتاجاتهم، وإهمال الأخطاء الفرديّة التي لم تتكرّر عند المتعلمين الآخرين لأنّ هذا ما يتوافق مع طبيعة المنهج المتّبع في الدراسة.

وقد استعنا ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) للتّمكّن من الحصول على التّحليل الكمّي من نسب مئويّة لكلّ نوع من الأخطاء اللّغويّة ومعدّل تكرارها في إنتاجات المتعلّمين، وتكرار ونسب كلّ فئة داخل كل نوع، وكذلك إيجاد الفروق الدالة إحصائيّا بين درجات الأنواع الثّلاثة من الأخطاء اللّغويّة.

4-1 - جمع المادة اللّغويّة:

تمثّلت المادة اللّغوية في مدوّنات كتابيّة (الإنتاج الكتابي) لمتعلّمي السّنة الثّالثة

من التّعليم المتوسط، وبما أنّ تحقيق التّجانس بين المتعلّمين مطلوب للوصول إلى نتائج علميّة، كان موضوع الإنتاج واحدا؛ حيث تناول المتعلّمون في مدوّناتهم موضوع الاستعمال المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، وأثره على المدمنين. وكانت التّعليمة كالآتي:

السّياق: حضرت اجتماعا عائليّا كنت تنتظره بفارغ الصّبر لتبادل أطراف الحديث مع أفراد أسرتك، لكنّ آمالك تلاشت، فكلّهم منغمسون في الإبحار في عالم النّت وتصفّح شبكات التّواصل الاجتماعي، متناسين الزّمان والمكان والمناسبة. فأردت تنبيههم إلى الانعكاسات السّلبيّة لهذه الوسائل التّكنولوجيّة.

السّند: تؤكّد الدّراسات أنّ عدد مستخدمي الأنترنت يتكاثر يوما بعد يوم، ويبلغ العديد منهم مرحلة الإدمان على استعماله مسبّبا لهم الكثير من المشكلات الأسريّة والصّحيّة والمجتمعية.

التّعليمة: أنتج نصّا تفسيريّا لا يقلّ عن ستّة عشر سطرا تبيّن فيه لأفراد أسرتك مضار الاستعمال المفرط لوسائل التّواصل الاجتماعي، وتنصحهم بحسن استغلالها، موظّفا مكتسباتك المناسبة للموضوع.

4-2- تحديد الأخطاء الثّابتة والمنتظمة:

بعد فحص المدوّنات الكتابيّة للمتعلّمين قمنا بتحديد الأخطاء اللّغويّة (الإملائيّة، النّحويّة، الصّرفيّة)، وحصرها، وركّزنا على الأخطاء التي تواترت، وتكررت في المدوّنات، ذلك أنّ هذا من مبادئ منهج تحليل الأخطاء وشروطه، فالتحليل الجيد هو الذي يؤكّد على الأخطاء الأكثر شيوعا التي تحدث في فئة لمجموعة، والذي يكتشف الصعوبات العامة لها (Alvarez & Perron, 1995)، ص 114).

4-3- تصنيف الأخطاء:

بعد تصنيف الأخطاء اللّغويّة إلى ثلاثة أنواع (إملائيّة ونحويّة وصرفيّة)، قمنا كذلك بتصنيف كلّ نوع منها إلى فئات، واللّافت للنّظر أن بعض الأخطاء نفسها تكرّرت لدى عدد كبير من المتعلمين، وكان التّصنيف على النحو الآتي:

الأخطاء الإملائيّة: شملت الفئات التالية:

- **همزة** الوصل والقطع، التاء المفتوحة والمربوطة، الهمزة المتوسطة والمتطرفة، المدّ (حذفا وزيادة)، الألف الفارقة، الألف الممدودة والألف المقصورة.

الجدول(01): يمثّل نماذج لأخطاء إملائيّة (انظر الملحق)

الفئات	الأخطاء الإملائية
همزة القطع وهمزة الوصل	الإجتماعي، الإهتمام، إستغلال، إستخدام، الإنعكاسات، إستعمل إنقلب، اهدار، ايجابيات، الإتصال، بلمجتمع، بلإعلام، بلعينين فجتمعنا، فستوعبوا، وبتالي، فلعصفو، بتجسس، إجتمعة، إنتشرت إبتعد، الإبتعاد، إسم، إبن، إبنة، بستعمالها، اخواني، بإضافة إلى يضر بصحة، الادمان، إبتعدة، فاوسائل التواصل...
التاء المفتوحة والتاء المربوطة	تشتة، حاولة، سهرت عائلية، شبكاة، عمة في المجتمع، اخترعة، قصرة المسافات، بدأة، أجتمعة، أطفئة، ظهرة، الصحيت، ابتعدة، كثرت استعمالها، عصبيتا، الإنترنة...
الهمزة المتوسطة والهمزة المتطرفة	أطفئة، رأوسهم، تأثرعلى، تأدي، قرائة، بدءة، مسئول، يئدي، المأثرات
المدّ (حذفا وزيادة)	لاكن، هاذه، هاذا، هاكذا، ششات، مشريع، ذالك
الألف الفارقة	فاحذرو، لا تبقو، لم يرفعو
الألف الممدودة والألف المقصورة	لذى، تنسا

الأخطاء النّحويّة: تمثّلت في الفئات التالية:

- **الإضافة** وأحكامها: ولا نقصد هاهنا جرّ المضاف إليه، وإنّما نقصد إدخال (ال) على المضاف وهو معرّف بالمضاف إليه، وحذف (ال) من المضاف إليه، حذف نون جمع المذكر السالم، وألف المثنى من المضاف.

- حركات الإعراب وعلاماته: دخول إنّ وأخواتها أو كان وأخواتها على الجملة الاسمية، علامات إعراب جمع المذكر السالم، عدم ضبط أواخر الكلمات حسب السّياق الذي وردت فيه (الحال، المفعول به...) أو تسكينها.
- المطابقة: المطابقة بين الفعل والفاعل في العدد سواء تقدّم الفاعل أو تأخّر، عدم المطابقة بين الصفة والموصوف في التنكير والتعريف، والجنس.

الجدول(02): يمثّل نماذج لأخطاء نّحويّة (انظر الملحق)

الفئات	الأخطاء النّحويّة
الإضافة	يتصفحون شبكة تواصل الاجتماعي، إنّ الشبكات التواصل، عدم تركيز على، إنّ مستخدمين الأنترنت، عدد من مستخدمين الأنترنت، لا يستطيعون تخلي عنها، سرقة الأفكار الناس، وقد أضعفت مستوى تعليم أفراد، والتبادل أطراف حديث، الإبحار في عالم نت أو شبكات تواصل إجتماعي، ازدادت أهمية شبكات تواصل إجتماعي، عندما ظهرة وسائل تواصل تفرقت، وأفراد عائلة، في عالم نت، الوسائل التواصل الاجتماعي، من مستخدمين الأنترنت،...
حركات الإعراب وعلاماته	يسبب مرضا نفسي، يزداد مستعملها، مع أمها وأبوها، فهي سلاحا ذو حدين، أجدهم منغمسون، كنت في بيتنا جالس، ومدمنْ، عليهْ، على العالمْ، أغلب الناسْ، يزداد يوم بعد يوم، كان إخوتي كلهم منغمسون، أصبح مدمن عليها كثير، صار الإقناع مستحيل، يسبب إدمان، أن تساو بين، كنت متشوق، تسبب لنا أمراض...
المطابقة	ووسائل التكنولوجية، يا أصدقائي لا تفرط، الشبكات تواصل الاجتماعية، أنصحو أصدقائي أكدو الدراسات، فكلهم ذهب، يستعملون الكبار، الشبكات تواصل الاجتماعية، لهذه الوسائل تكنولوجية.

الأخطاء الصّرفيّة: وتمثّلت في:

- إسناد الفعل إلى الضمائر في الأزمنة الثلاثة.

الجدول(03): يمثّل نماذج لأخطاء صرفيّة (انظر الملحق)

الفئات	الأخطاء الصّرفيّة
الإسناد إلى الضمائر	يا بنات خذوا النّصيحة...

4- 4 - إحصاء الأخطاء:

بعد تصنيف الأخطاء اللّغويّة بدقّة إلى ثلاثة أنواع، وكل نوع إلى فئات، استعنا ببرنامج spss لدراسة توزيع التّكرارات والنسب المئوية للأخطاء اللّغوية، والفروق الدالة بينها، وكذلك دراسة توزيع التّكرارات والنّسب المئويّة لفئات كل نوع من الأخطاء اللغوية في إنتاجات المتعلّمين؛ إجابة على الإشكالية الرئيسية. والجداول والأشكال الآتية تمثّلها:

4-4-1- دراسة توزيع التّكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء اللّغويّة (الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة والأخطاء الصّرفيّة):

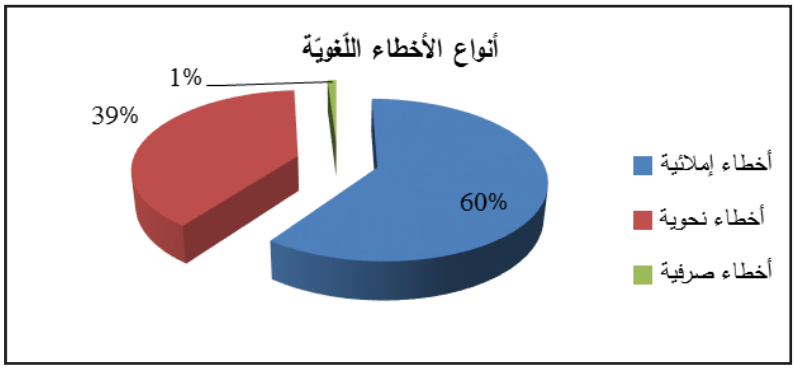
- الأخطاء اللّغويّة:

الجدول(04): يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء اللّغويّة

الأنواع	التّكرار	النّسبة المئويّة
الأخطاء الإملائيّة	120	% 60
الأخطاء النّحويّة	78	% 39
الأخطاء الصّرفيّة	02	% 01
المجموع	200	% 100

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج SPSS

من نتائج الجدول رقم (04) نلاحظ أنّ الأخطاء الإملائية تأخذ التّرتيب الأول بتكرار 120 ونسبة 60 %، ثمّ تليها الأخطاء النّحويّة في التّرتيب الثّاني بتكرار 78 ونسبة 39 %، أمّا الأخطاء الصّرفية فأخذت التّرتيب الثّالث بتكرار 02 ونسبة01 %. وتبيّن هذه النتائج أنّ الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة هي الأكثر تكرارا وورودا في مدوّنات المتعلّمين الكتابيّة المدروسة من الأخطاء الصّرفيّة التي تكرارها ضعيف جدّا. وبالتّالي، سنخصّص الدّراسة للأخطاء الأكثر تكرارا (الإملائيّة والنّحويّة) بالتّحليل والتّفسير من أجل تشخيص الصعوبات واقتراح علاج لها في الخطوات الموالية لمنهج تحليل الأخطاء.



الشكل(01): (يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء اللّغويّة)

- **الأخطاء الإملائيّة:**

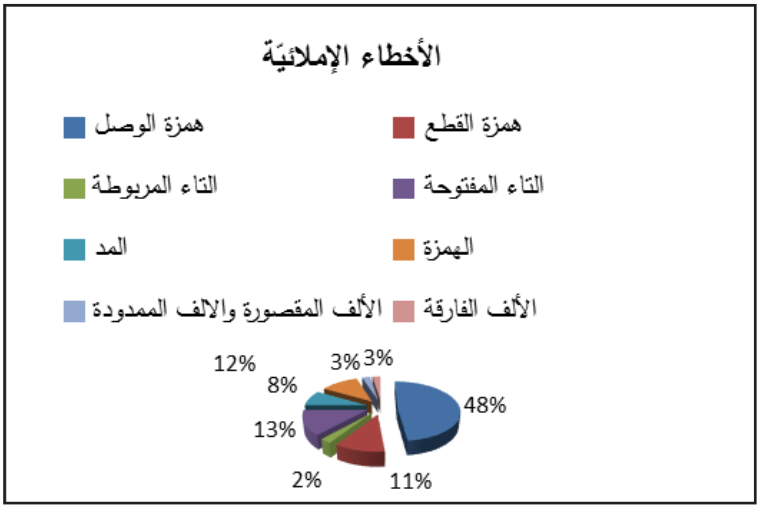
الجدول(05): يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئوية للأخطاء اللّغوية

الفئات	التّكرار	النسبة
أخطاء همزة الوصل	58	% 48,3
أخطاء خطاء همزة القطع	13	%10,8
أخطاء التاء المربوطة	3	%2,5
أخطاء التاء المفتوحة	16	%13,3
أخطاء المدّ (الحذف أو الزيادة)	10	%8,3
أخطاء الهمزة المتوسطة والمتطرفة	14	%11,7
الألف المقصورة والألف الممدودة	3	%2,5
الألف الفارقة	3	%2,5
المجموع	120	%100

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

يتبيّن من الجدول رقم (05) أنّ همزة الوصل هي الخطأ الأكثر تواترا بتكرار 58 ونسبة 48.3 %، ثمّ تليها الأخطاء الأخرى المتقاربة النّسب على هذا النحو من التّرتيب: التاء المفتوحة بتكرار 16 ونسبة 13,3 %، الهمزة المتوسّطة والمتطرّفة بتكرار 14 ونسبة 11.7 %، ثم همزة القطع بتكرار 13 ونسبة 10.8 %، وأخطاء المدّ حذفا وزيادة بتكرار 10 ونسبة 8.3 %، وتليها أخطاء الألف الفارقة بتكرار 3 ونسبة 2.5 %، وتعادل هذه الأخيرة

تكرارونسبة أخطاء الألف المقصورة والألف الممدودة. وعليه، فإنّ المتعلّم يجد صعوبة كبيرة في همزة الوصل وتليها التاء المفتوحة.



الشكل (02): (يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء الإملائيّة)

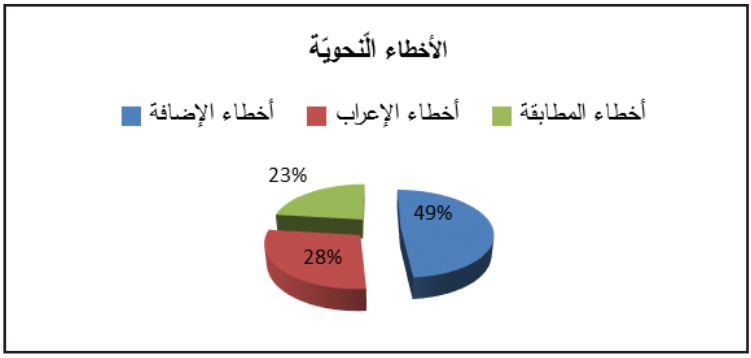
- **الأخطاء النّحويّة:**

الجدول(06): يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء النّحويّة

الفئات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أخطاء الإضافة	38	% 49
أخطاء حركات الإعراب وعلاماته	22	% 28
أخطاء المطابقة	18	%23
المجموع	78	%100

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

نلاحظ من الجدول رقم (06) أنّ أخطاء الإضافة وأحكامها الأكثر تواترا بتكرار 38، والأعلى نسبة بنسبة 49 % من أخطاء حركات الإعراب وعلاماته بتكرار 22 ونسبة 23 % ، وأخطاء المطابقة بتكرار18 ونسبة 23 %. وتدلّ هذه النّتائج على أنّ الصّعوبة في النّحو متقاربة بين الفئات الثّلاث من الأخطاء بالنّسبة لمتعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط على الرغم من تقدّم الإضافة في التّرتيب ولهذا تفسير سنراه لاحقا.



الشكل (03): (يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء النّحويّة)

- **الأخطاء الصّرفيّة:**

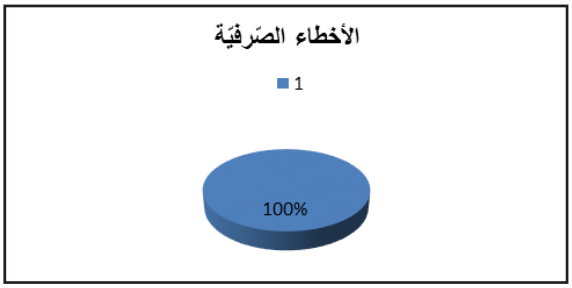
الجدول(07): يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء الصّرفيّة

الفئات	التكرار	النسبة
الإسناد إلى الضمائر في الأزمنة الثلاثة	02	%100
المجموع	02	%100

المصدر: إعداد الطالبة بالاستعانة بمخرجات برنامج spss

من قراءة نتائج الجدول رقم (07) يتبيّن أنّ الأخطاء الصّرفيّة تكاد تنعدم في إنتاجات المتعلّمين بتكرار 2 فقط ونسبة عدم الخطأ 100 %، ممّا يستدعي عدم دراستها فمنهج تحليل الأخطاء اللّساني لا يعتدّ بها. وفي الوقت ذاته تؤكّد هذه النّتيجة أنّ المتعلّمين لا يجدون صعوبة في المادة الصّرفيّة، ولا سيما الإسناد إلى الضّمائر في جميع الأزمنة؛ فالمعرفة الخاصة بها مقرّرة في كلّ سنوات التّعليم من مرحلة التّعليم الابتدائي إلى السّنة الثّالثة من مرحلة التّعليم المتوسط يوجد درس الإسناد (انظر غرمول وآخرون، 2017، ص 19). وبالتّالي اكتسبها المتعلّمون بالتّدرّج والممارسة.

الشكل (04): (يمثّل توزيع التكرارات والنّسب المئويّة للأخطاء الصّرفيّة)



4-4-2- دراسة الفروق الدالة بين الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة:

استخدمنا اختبار التّباين أحادي الاتجاه (ONE WAY ANOVA) من أجل معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ذات دلالة إحصائيّة بين أنواع الأخطاء اللّغويّة (الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة والأخطاء الصّرفيّة) ، وهذا طبعا بالاستعانة ببرنامج spss. وقد بيّنت النتائج أنّ المتوسط الحسابي للأخطاء الإملائيّة: 5.40، والمتوسط الحسابي للأخطاء النّحويّة: 1.39. وبيّن اختبار(ف) أن قيمة (ف) بلغت 484.83 وقيمة مستوى الدلالة 0.00 وهي أقل من مستوى الثقة 0.05.

وبالتّالي، نقول إنّه توجد فروق ذات دلالة إحصائيّة في درجات الأخطاء (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة). بمعنى أنّ هناك تباين كبير بين تكرار الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة والأخطاء الصّرفيّة.

4-5 - شرح الأخطاء وتحليلها:

بما أنّ منهج تحليل الأخطاء يهتمّ بدرجة تواتر الأخطاء لتحديد الصعوبات التي تواجه متعلّم اللّغة إذ في قانونه كلّما تواتر الخطأ، وكلّما ارتفع معدّل تكراره لدى المتعلّمين دلّ على صعوبة المشكلات، وسنحلّل الأخطاء التي قمنا بإحصائها تحليلا لغويّا (ونفسيّا كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك).

ويظلّ العثور على أسباب الأخطاء وتفسيرها أصعب خطوة في هذه الدراسة، لأنّنا نجد في بعض الأحيان أكثر من سبب لخطأ واحد، ما يجعلنا أمام صعوبة تحديد السّبب الفعلي من بين عدّة تفسيرات، وقد تختلف الأسباب كذلك من متعلّم لآخر. وتكمن

الصعوبة كذلك في انتماء الخطأ الواحد إلى فئتين مختلفتين أو نوعين مختلفين.

ويُثبت الإحصاء عامّة الجدول (04) أنّ الأخطاء الإملائية هي الأولى من حيث التّكرار والنسبة ثمّ تليها الأخطاء النّحويّة ثم الصرفية بنسبة منعدمة. وتعلّق النّوع الأوّل من الأخطاء بفئة همزة الوصل الجدول (05)، فقد أخفق جلّ المتعلّمين في رسمها حيث وجدنا أن معدّل تكرارها مرتفع بنسبة 48,3 % في إنتاجهم مثلا: كلمة (الاجتماعي) وردت بهذا الشّكل (الإجتماعي) أكثر من عشرين مرّة. ضف إلى ذلك الكلمات الأخرى المبيّنة في الجدول (1)، وفي ضوء طبيعة الدراسة في هذا المنهج تدّل هذه النتائج على صعوبة التّفريق بين همزتي القطع والوصل من جهة، وصعوبة أحكام همزة الوصل وحكمها، من جهة أخرى. ويعود السّبب الأوّل إلى عدم معرفة المتعلّمين قواعد الهمزتين فيما يتعلّق بالفعل الماضي الرّباعي وأمره ومصدرها، والفعل الماضي الثّلاثي، والأسماء -إلاّ بعضها نذكرها لاحقا- على أنّها همزة قطع، وأما الأمر الثّلاثي، والفعل الماضي الخماسي والسّداسي، وأمرهما، ومصدريهما، وكلمات معيّنة فهي همزة وصل، وحكمهما على الرغم من تعليمهما لهم في السّنة الأولى من التّعليم المتوسط، والمرحلة الثّانية من التّعليم الابتدائي، وإن دلّ هذا فإنّما يدلّ على أنّ هذه القواعد قُدّمت قوالب جاهزة للمتعلّمين ربّما فُهمت وحُفظت حينها، ولكنها لم ترسّخ في أذهانهم. وهذه أكبر مشكلة تعاني منها تعليميّة القواعد في مدارسنا، وهي اعتبار تدريس القواعد غاية وليس وسيلة للاستعمال الصحيح في الإنتاج بنوعيه، أما السّبب الثّاني فتمثّل في تطبيق قاعدة النّطق على الرّسم (تعميم القاعدة) فأخذ المتعلّمون بالجانب الصّوتي ذلك أنّ حكم همزة الوصل لا تسقط رسما، وإنما تسقط نطقا إذا وُصلت بكلام في مثل خطئهم: بستعمالها، فستوعبوا... والسّبب الثّالث هو كذلك تعميم قاعدة أنّ الهمزة في كلّ الأسماء همزة قطع، وعدم معرفته أنّ هذه الأسماء: ابن، ابنة، اسم، اثنان، امرؤ، امرأة... ومُثناها مستثناة من القاعدة العامّة. وفي موضع آخر، نجد هذا الخطأ بلمجتمع، بلإعلام...ومردّه أنّ المتعلّم يجهل (لا يعرف) أنّ همزة الوصل تكون في الحروف (ال) كذلك.

والخطأ الإملائي الثّاني الذي تكرّر في إنتاجات المتعلّمين هو فئة التاء المفتوحة جدول

(05)، وبما أن القاعدة التي تقول إنّ التاء في الأفعال تكون مفتوحة (وكذلك الاسم الثلاثي الساكن الوسط) لا تحمل أيّ صعوبة، فإنّ سبب هذا الخطأ يعود إلى عدم تمييز المتعلّمين بين الاسم والفعل نحو (اخترعة، سهرت عائلية) وهناك علامات فارقة بينهما لا يعلمها المتعلّم، وإن علمها نسيها. ونحن في تعليمنا لا نستعين بالخرائط الذّهنية التي تساهم في ترسيخ القواعد كأن نميّز بينهما في جدول أو غيره...

والخطأ الثّالث الذي شاع وتكرّر كثيرا في الإنتاجات هو فئة رسم الهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة جدول (05) فالمتعلّمون لم يرسموها رسما صحيحا نحو قرائة ويئدي جدول (01)، والسّبب الرئيس في هذا هو كثرة القواعد القياسيّة في هذا الشّأن فمثلا رسم الهمزة المتوسطة يشمل رسم المتوسطة الساكنة، ورسم المتوسطة المفتوحة، ورسم المتوسطة المضمومة، ورسم المتوسطة المكسورة، ورسم المتوسطة مع علامة التّأنيث، ورسم المتوسطة مع ألف المنوّن المنصوب، وفي كل ما ذُكر قواعد جزئية، وهناك حالات لا تخضع للقياس، وإنّما هي حالات شاذة (الغلاييني، 2000، ص100-105). ضف إلى ذلك، اختلاف قول العلماء في رسم الهمزة، ولاسيما الهمزة المتطرّفة نحو: قرؤوا/ قرأوا.

أمّا الخطأ الرّابع فتمثّل في إضافة المدّ أو حذفه جدول (05)، كحذفه من أسماء الإشارة نحو: هاذا، ذالك... جدول (01)، والسّبب يعود إلى مراعاة نطقها بهذه الصورة، ومن قواعد اللّغة العربيّة « أنّ ألف (ها) التّنبيهيّة تُحذف إذا دخلت على اسم الإشارة (هذا، هؤلاء...)، وتحذف كذلك ألف(ذا) الإشارية إذا لحقتها اللّام (ذلك، ذلكنّ) ومنهم من يُثبتها في غير ذلك» (الغلاييني، 2000، ص 94)، ومن قواعد اللّغة أيضا حذف ألف لاكن.

وفيما يخصّ الأخطاء الإملائيّة من فئتي الألف الفارقة، والألف الممدودة والألف المقصورة فلم نحلّلها نظرا لانخفاض معدّل تكرارها جدول (05).

كل هذه الأسباب نابعة من طبيعة اللّغة ذاتها، وهناك أسباب أخرى تعود إلى بناء منهاج اللّغة العربية فقبل مناهج الجيل الثّاني- في الجيل الأوّل- كان الرّسم الإملائي له

أهميّة. ذلك أنه في نهاية كلّ تحليل نصّ قرائيّ تُتناول قاعدة لغويّة خاصة به، أمّا في المناهج الحالية فحُذف بعضها، وأُبقي على بعضها مع تغيير طريقة تقديمها.

وتأتي في الدّرجة الثّانية من التّواتر والتّكرار والنسبة المئوية الأخطاء النّحويّة الجدول (04)، وممّا ثبت صعوبته عند المتعلّمين هو الإضافة بتكرار38 ونسبة 49 % جدول (06)، والسّبب في هذا أنّ المتعلّم «يجهل القاعدة التي تحكم النّمط موضع الخطأ، ولكونه لم يتعلّم القاعدة، فيخطئ في النمط خطأ عشوائيّا، أو يجهل قيود القاعدة، فقد يتعلّم قاعدة ما، لكنّه لم يستكمل شروطها ومحترزاتها ظنّا منه أنّه قد أحاط بها، أو لأنّها لم تقدّم له كاملة، متابعة لمبدأ التّدرّج في تقديم النّمط أو القاعدة التي تحكمه» (المغاوري، ص 297). وهذا التعليل ينطبق على الإضافة لأنّ أحكامها تدخل في إطار النّحو المتخصّص إذ لا يمكن إدراجها ضمن مقرّرات المحتويات اللّغويّة لمراحل متقدّمة من التّعليم مراعاة لمبدأي الملاءمة والتّدرّج.

ونؤكّد من خلال المقرّرات اللّغويّة لسنوات مرحلة التّعليم المتوسط الأربع أنّ المتعلّم لا يملك معارف ولا معلومات عن أحكام الإضافة مثل: إن مستخدمين الأنترنت، يتصفّحون شبكات تواصل الاجتماعي، إنّ الشّبكات التّواصل جدول (02)، فالجملة الأولى تكون على نحو (إن مستخدمي الأنترنت)، فهنا وجوب حذف نون جمع المذكّر السالم، وكذلك نون المثنى وملحقاتهما. إن وقع أحدهما مضافا مختوما بتلك النون (حسن، د. ت، ص 8). أمّا الصّواب في الجملة الثّانية فهو (يتصفّحون شبكات التّواصل الاجتماعي) فوجب أن يكون المضاف إليه معرفة لأنّ الغرض من الإضافة هنا التّعريف لا التّخصيص، والإضافة محضة فلو كانت غير محضة لكانت هنا أحكاما أخرى، والجملة الثّالثة صوابها (إنّ شبكات التّواصل) كذلك (ال) تُحذف وجوبا من صدر المضاف بشرط أن تكون زائدة في أوّله للتّعريف، وأن تكون الإضافة محضة (حسن، د. ت، ص 12). وفيها أحكام أخرى إذا كانت الإضافة غير محضة.

ونستنتج من خلال تحليل هذه الأخطاء، أنّ أحكام الإضافة بتفاصيلها من التّراكيب التي تشكّل عائقا أمام المتعلّم، فهي تندرج ضمن دروس التّخصّص. إذًا لا يمكن إدراجها

بأحكامها في منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط لأنّها لا تتلاءم والنّمو اللّغوي للمتعلّم، وفي الوقت نفسه لا يمكنه الاستغناء عنها حيث أغلب التّراكيب تُبنى بها.

ويعدّ تلقي اللّغة العربيّة الفصيحة اليوم تعلّما وصناعة لا سليقة واكتسابا (البيئة سليمة اللّغة اليوم غير متوفّرة مثلما كانت عليه في الماضي) أحد الأسباب الرئيسية للصعوبات التي تواجه المتعلّم أثناء بناء تراكيب صحيحة. ممّا يدعو انتباه المعلّمين إلى هذا النّوع من الخطأ لإيجاد طرائق وأساليب تمكّن المتعلّم من تفاديه.

هذا، ويعدّ الإعراب جدول (06) من الأخطاء التي تظهر كثيرا في إنتاجات المتعلّمين على الرّغم من عدم ضبط أواخر الكلم من قبلهم. ومن الأخطاء المدوّنة في الجدول (02) نستنتج أنّ سببها الأوّل هو عدم التّركيز على علامات الإعراب الفرعيّة في حالات الرّفع والنّصب والجرّ كالياء في حالتي النّصب والجرّ (نجدهم منغمسون) والصواب (نجدهم منغمسين)، والواو في حالة الرّفع (يزداد مستعملها) والصواب (يزداد مستعملوها)، والسّبب الثّاني هو عدم التّمييز بين الفاعل والمفعول به والحال والنعت لا من حيث الحركة الإعرابية فحسب. وإنّما من حيث الوظيفة كذلك...وثمّة خطأ آخر هو عدم تغيير حركة أواخر كلم الجملة الاسميّة حين دخول النّواسخ عليها نحو (صار الإقناع مستحيل) والصواب (صار الإقناع مستحيلا)، و(كنت متشوق) وإنّ الصواب (كنت متشوقا). والسّبب يعود إلى الخلط بين عمل إنّ وأخواتها وعمل كان وأخواتها من جهة، ومن جهة أخرى عدم اهتمامهم بالإعراب ونفورهم منه.

أمّا سبب النّسيان فهو وارد في كلّ حالات الإعراب إلّا أنّ منهج تحليل الأخطاء يراه سببا عابرا يعالج آنيا لا يحتاج إلى إعادة نظر مثلا في بناء المنهاج.

وهناك سبب آخر يتعلّق بالإعراب لا علاقة له بالمتعلّم به يتمثّل في بناء مناهج الجيل الثاني، حيث إنّ جلّ التطبيقات اللّغويّة الموجودة في الكتاب المدرسي للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسط تركّز على الوظائف الدّلاليّة والتّوظيف لا الإعراب نحو هذه التّطبيقات المعتمدة في درس الأفعال المتعدية إلى مفعولين:

- ضع الأفعال الآتية في جمل مفيدة: رأى، ظنّ، حوّل، منح.
- طلب منك أخوك الصغير أن تحدّثه عن برنامج الزيارة التي...إلى أحد الفضاءات الطّبيعيّة.

أُكتب فقرة تشرح فيها هذا البرنامج موظّفا الأفعال المتعدّية إلى مفعولين (غرمول وآخرون، 2017، ص 134).

وفي المقابل نجد في كتاب السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط تطبيقات لغويّة متنوّعة، وعلى هذا الشكل بُنيّت جميعها مثل:

- أعرب الجملة الآتية بالتّفصيل: أوشك التّلوّثُ أن يقضيَ على البيئةِ.
- أساء بعض الزّملاء إلى المساحات الخضراء بالمؤسّسة، فكنت ناصحا لهم.
- أُكتب فقرة موجزة تتضمن النصائح التي وجهتها لهم، موظّفا أفعال المقاربة (غرمول وآخرون، 2017، ص 114)

وعلى الرّغم من احتواء التّطبيقات من النوع الأوّل الإعراب بطريقة غير مباشرة، ذلك أنّه حينما يضع المتعلّم الأفعال (رأى، ظنّ، حوّل، منح) في جمل مفيدة لابد له من مراعاة حركة أواخر الكلمات إلاّ أنّ اعتماد هذه الطريقة في كتاب السّنة الثانية أحدث قطيعة بين المتعلّم والإعراب التّفصيلي للجمل، فأنّى للمتعلّم من ممارسة الإعراب والتّمرّن عليه في ضوء هذه القطيعة التي هي بدورها تسبّب قطيعة أعمق بين السّنتين الثّانية والثّالثة. زد على ذلك تقيّد المعلّم بما ورد في الكتاب وعدم التفاتته إلى هذه الثغرة الموجودة في كتاب السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط، لذا فهو هو مطالب بإضافة تطبيقات خاصة بالإعراب التّفصيلي في مثل هذه الحالات. لتفادي القطيعة بين السّنوات الدّراسيّة. وهذا لا يعني أنّنا ننقد المنهج الوظيفي في تعليم اللّغة العربيّة، وإنّما التّكامل بين المنهجين البنوي والوظيفي في تعليم قواعد اللّغة مطلوب أحيانا.

وقد تكرّرت كذلك أخطاء المطابقة جدول (06) لدى المتعلّمين، وممّا جاء في كتاباتهم (يستعملون الكبار) جدول (02). فالمتعلّم في هذه الحالة طابق بين الفعل والفاعل، وهذا الأخير جاء على صيغة الجمع، والفعل متقدّما عليه فالصواب (يستعمل الكبار)، لأنّ

الفعل والفاعل لا يتطابقان في العدد في حالة المحافظة على التّرتيب الأصلي (فعل + فاعل). والقاعدة أن يأتي الفعل المتقدّم مفردا حتى وإن كان الفاعل على صيغة الجمع أو المثنى، وخير دليل على هذا قول الله تعالى: «قد أفلح المؤمنون» المؤمنون (1).

ويعزى سبب خطأ المطابقة بين الفعل والفاعل في العدد إلى تعميم المتعلّم لقاعدة المطابقة، أو تأثير لغته الأمّ (العاميّة) عليه والقياس عليها. بالإضافة إلى أنّ المحتويات اللّغويّة الخاصة بالتّقديم والتّأخير قد حذفت في السّنوات الأخيرة من مناهج تعليم اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط، لأنه ليس من السّهل الخوض فيها نتيجة اختلاف المذاهب النّحويّة في إعراب الاسم المقدّم على الفعل أهو فاعل مقدّم أم مبتدأ وخبره جملة فعلية.

أمّا خطأ عدم المطابقة بين الصفة والموصوف جدول (02) نحو: لهذه الوسائل تكنولوجية والصواب لهذه الوسائل التّكنولوجية فلا سبب له إلاّ الإهمال والنّسيان، لأنّ درس الصفة والموصوف من المقرّرات اللّغويّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسط التي تؤخذ بالتّفصيل، وقبل هذه السّنة درسه المتعلّم في الابتدائي.

وما تجدر الإشارة إليه أنّ المحتويات اللّغويّة النّحويّة المقرّرة في منهاج السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط تتضمّن: بناء الفعل الماضي، أسماء الفعل (الماضي والمضارع)، نصب الفعل المضارع بأن المضمرة، الشرط وأركانه، لا النافية للجنس، أفعال الشروع، أفعال المقاربة، أفعال الرجاء، أنواع المنادى، المنادى وإعرابه، أدوات الشّرط غير الجازمة، بعض حروف المعاني... وعليه يمكن القول إنّ بعض الأخطاء السابقة تتعلّق بمكتسات قبليّة مثل الصفة والموصوف، وتركيب الجملة الفعلية، ودخول النواسخ على الجملة الاسمية. أمّا أحكام الإضافة لا وجود لها في مناهج التعليم المتوسط.

وعلى الرغم من وجود مبرّرات لبعض الأخطاء السّابقة إلاّ أنّ ثمّة أسباب أخرى تعدّ من أهمّ أسباب تكرار الأخطاء اللّغويّة وتواترها لدى المتعلمين تتمثّل في إهمال قواعد اللّغة العربية وعدم الاهتمام بها، وترك الحفظ مطلقا من قبل المتعلّمين، وقصور تكوين المعلّمين من جهة، وسوء بناء مناهج تعليم اللّغة العربية لمرحلة التّعليم المتوسط

في بعض محطاتها من جهة أخرى، حيث إنّ مناهج الجيل الثّاني مثقلة بالقواعد اللّغويّة وخاصة النّحويّة التي لا يمكن أن تقدّم في زمن قياسيّ، وإن قدّمت في عجالة سبّبت كما قال عبد الرحمن الحاج صالح تخمة لغويّة. وما الفائدة من تقديمها إن لم تثبّت وتُرسّخ في ذهن المتعلّم لاستعمالها أثناء الحاجة؟ فهي تحتاج إلى إعادة بناء من حيث تقليص القواعد اللّغويّة وتوزيعها على أساس التّدرّج والتّنظيم بين سنوات مرحلة التّعليم المتوسط، فاللّاحق يحتاج إلى السّابق في التّعليم.

4-6- التّطبيق العملي:

هي أهمّ خطوة في هذا المنهج، إذ تهدف إلى المعالجة، وإيجاد الطرائق الكفيلة للحدّ من الأخطاء اللّغويّة التي تتكرّر لدى المتعلّمين. وبناء على ما تمّ إحصاؤه من أخطاء لغويّة (إملائيّة ونحويّة) وتحليلها، يلاحظ ضعف قدرة المتعلّمين على التّحكم في القواعد المعنيّة بالدّراسة، ممّا يجعل التّفكير في علاجها أمرا واجبا يهتمّ به بالدّرجة الأولى المتخصّصون في التّعليميّة، والمعنيون ببناء المناهج، والمعلّمون أيضا فهم الأوّلون الذين يكتشفون الخطأ اللّغوي. ودحض مقولة إنّ التّصحيح يولّد الإحباط فما نروم إليه أن لا إفراط ولا تفريط، ذلك أنّ الخطأ في كثير من المواضع يؤدي إلى انحراف المعنى، «فهذه الأخطاء الإملائية قد تغيّر معنى الكلمة لأن رسم الكلمات بصورها المتعارف عليها سبيل إلى تعرف دلالاتها؛ فمعاني الكلمات ترتبط برسمها المتعارف عليه فلو نظرنا إلى كلمتي (علا، على) نجد نطقا واحدا، ورسما مختلفا، ودلالة خاصة مرتبطة برسم كل منهما» (عطية، 2006، ص 228) هذه توطئة أردنا من خلالها إظهار أهميّة معالجة الأخطاء اللّغويّة. وفيما يلي بعض الكيفيات والطرائق والأسس والمبادئ التي يجب اتّباعها لمعالجتها.

فيما يتعلّق بمعالجة الأخطاء الإملائيّة؛ يجب الاهتمام بالإملاء في مراحل التّعليم المتوسط، فهو لا يقتصر على المرحلة الابتدائية فقط. ويتمّ هذا بطريقة نقل النّصوص ونسخها من الكتاب إلى الورقة، وكذلك يجب استثمار نشاط القراءة لأنّ الإملاء والقراءة عمليتان متّصلتان، تساهم الثّانية في ترسيخ رسم الكلمات وتثبيته في ذهن المتعلّم؛ من خلال القراءة التّأمليّة البصريّة، والرّبط بينهما ينمّي لدى المتعلّم القدرة على الرّسم

الصّحيح للكلمات، والسّعي إلى الرّبط بين القواعد الإملائيّة والقواعد النّحويّة فقد يؤدي الخطأ الإملائيّ إلى الخطأ النّحويّ أو العكس مثل: (أن يساو) خطأ نحويّ أدى إلى خطأ إملائيّ.

وتشجيع المتعلّم على المطالعة فلا يقلّ دورها عن عملية القراءة في تثبيت الرّسم. زد على ذلك الاعتماد على مبدأ التّدرّج والتّصنيف والتّحديد في تقديم المادة اللّغوية فلا يُعقل أن يأخذ المتعلّم أحكام همزتي الوصل والقطع في حصة واحدة، أو في حصتين متتابعتين مثلما هو معمول به في منهاج السّنة الأولى من التّعليم المتوسط (المفتشية العامّة للتّربيّة الوطنيّة، 2021 /2022، ص 5-6). فهذا لا يدعم التّرسيخ، ويعدّ إعادة إدراج دروس الرّسم الإملائي في منهاج السّنة الأولى متوسط كما كان عليه من قبل علاجا لما له من تأثير في التّذكير بالقواعد.

ولا ننكر أنّنا استنتجنا أنّ من أسباب ضعف المتعلّمين في القواعد اللّغويّة ولا سيما القواعد النّحويّة «هو أنّ هناك إغراقا تشكو منه القواعد العربيّة ألا وهو الإكثار من التّفسيرات المعنويّة التي لا تساهم في فهم القواعد، وإنّما تعطي العديد من الاستعمالات الممكنة كأن نعرّف التّمييز ونسرد أنواعه، فلا حاجة لدراستها قاعدة وإنّها الحاجة إلى التّمرّس عليها من خلال النّصوص» (صياح، 2011، ص 79- 80). وعلى هذا الأساس لا يمكن الإغراق في تقديم قواعد اللّغة العربيّة حتى لا ينفر المتعلّم من اللّغة العربيّة، وتصبح لديه رغبة في تعلّمها.

وحسب ما تقدّم، يمكننا طرح السّؤال التالي: ما السّبيل إلى تمكين المتعلّم من تعلّم قواعد اللّغة العربيّة؟

إذا كان الهدف من تعليم اللّغة للمتعلّم هو تعليمه قواعدها ممّا يعني تقديمها بشكل صريح مباشر في قوالب جاهزة دون مراعاة إدراك المتعلّم لقواعد نظامها، ولا لحاجاته. أمّا إذا كان الهدف تعليم اللّغة فهذا يعني أنّ قواعد اللّغة وسيلة وليس غاية (وهذا ما أثبته المتخصّصون في التّعليميّة) ذلك أن اكتساب اللّغة غير تعليم القواعد، فالأولى تُمكّن المتعلّم من استعمال اللّغة استعمالا صحيحا، وتتحقّق بالمران والممارسة، استنادا

إلى سماع وقراءة نصوص أصيلة، تحمل تراكيب اللّغة المتنوّعة. وهذا الذي يجب أن يُعتمد في تعليم بعض القواعد النّحويّة للمتعلّمين كالإضافة التي لا يمكن أن نُفصّل فيها للمتعلّم، بل نكتفي بتعريفها وذكر الغرض منها فقط، أمّا التّعرّف على أحكامها فهذا صعب على متعلّم مرحلة التّعليم المتوسط فإنها تُدرك من خلال تراكيب اللّغة.

فالأجدر بالمعلّم أن يتقيّد بما أقرّته مناهج اللّغة العربية بالاعتماد على المقاربة النّصيّة في تعليم اللّغة العربيّة التي من أهمّ مبادئها اتّخاذ النّصوص سبيلا إلى تعليم القواعد اللّغويّة للمتعلّم باعتبار أنّ اللّغة وحدة متكاملة لا يمكن الفصل بين فروعها، ويجب اتّخاذه (النّصّ) منطلقا لتعليم القواعد الإملائيّة والنّحويّة، واستثماره في اكتشافها، وصياغتها من قبل المتعلّم (صياح،2011، ص 79 - 80). ما يسمح له باستثمار رصيد الاكتساب «فقبل تعليم قواعد العربية يجب استثارة الملكة اللّسانية التي يتمتّع بها المتعلّم، وذلك من خلال استغلال رصيد خبرته في التّفاعل مع نصوص العربية في شواهدها ومدوّنتها، إذ كيف يمكن لمتعلّم النّحو أن يتعلّم قواعده دون أن يتعوّد ذهنه على كلام العرب وتُشحذ ملكته اللّسانيّة بتراكيبها التي استنبطت منها تلك القاعدة؟» (دبه، 2015، ص 121). ويدل القول كذلك على أنّ الاهتمام بتراكيب اللّغة القارة في النّصوص لا قواعدها، يساهم في بناء المعرفة اللّغويّة ضمنيّا وتمثُّلها، واستحضارها أثناء الإنتاج، فيصيغ المتعلّم أساليبا صحيحة وسليمة على الرغم من أنّه لم تقدّم له القواعد اللّغويّة بشكل صريح. وعليه فالتّكرار المستفيض للتّراكيب التي تجسّد النّموذج يُفترض به أن يجعل هذا النّموذج قارا في ذهن المتعلّم (Arcaini.E, 1972, p 18)، وهذا ما يمكن أن يستفاد منه خاصة في نسج التّراكيب التي لا يمكن تدريسها للمتعلّم مثل الإضافة بأحكامها، وبعض حالات المطابقة كما رأينا سابقا.

ومن الواضح كذلك أن جميع الأخطاء المتعلّقة بالإتقان الذي يشكّل مهارة وكفاية يتم اكتسابها لاحقا وغالبا بفضل التّعليم الطويل للّغة مثل: الأخطاء الإملائية والمعجم، النحو (Alvarez & Perron, 1995, p 109). ويستدعي هذا النّوع من التّعليم الحديث عن التّدرّج، ومعايير اختيار النّصوص التّعليميّة أثناء تأليف الكتاب المدرسي؛ حيث

تكون تراكيبها مناسبة للمحتوى اللّغوي المقرّر لسنة معيّنة، فلا يُعقل أن تكون تراكيب النّصوص بعيدة عن القواعد المقصودة بالدّراسة، «وأن تتنوّع موضوعاتها وأشكالها وأنماطها لتكون مجالا خصبا لاستثمار المكتسبات اللّغويّة للمتعلّم» (التومي، ص 148).

وعليه فالتّلقين والتّحصيل المباشران لقواعد اللّغة باستعراضها في أمثلة مجرّدة مجتزأة بشكل صريح، ولا سيما القواعد التي لا تتلاءم والنّمو اللّغوي للمتعلّم لا يجديان نفعا في تعليم القواعد اللّغويّة.

ولئن كان للمعلّمين آليات تساعدهم على تقديم المادة اللّغويّة سواء الإملائيّة أو النّحويّة بطريقة غير مملّة كأن يعتمدوا مبدأ التّكرار من خلال تذكير المتعلّمين بالقواعد من حين لآخر كلّما سمحت الفرصة بذلك، ويتم هذا أثناء تحليل النّصّ القرائي لأنّه هو الوعاء الحامل للمعرفة اللّغويّة، لكان أفضل من تقديمها بأسلوب مباشر «لذا ينبغي على المعلّم أن ينمّي حدسه بالخبرة وانتقاء أسس نظريّة قويّة ليُعوّل عليه في اختيار ما يراه مناسبا لكل مقام، وتضمّ الأسس النّظرية مبادئ التّغذية الراجعة المثاليّة المعرفيّة منها والوجدانيّة ، كما تضمّ مبادئ نظرية التّعزيز، ومبادئ تعلّم اللّغة بهدف الاتّصال» (براون، 1994، ص 243). ويرى المتخصّصون في التعليمية أنّه يجب على المعلّم أن يشجّع الاستخدام الحقيقي(الصحيح) للّغة دون أن يحاول جاهدا تصحيح كلّ خطأ واكتشافه، ويمثّل هذا القانون في الواقع إدخال التّصحيح خطوة بخطوة وفقا لتقدّم التّعلّم، واعتماد عتبات التّسامح أوعتبات القبول في القواعد النّحويّة والصّوتيّة (Alva-rez & Perron, 1995, p 116).

وهذا ما يمكن أن نسمّيه بالمرونة في التّعامل مع أخطاء المتعلّمين، ولا سيما تلك الأخطاء التي تتعلّق بالقواعد التي لا تتلاءم وإدراكهم للنّظام النّحوي للّغة، لأن المناهج التي تعتمد على المقاربة التواصلية تسمح بقبول فكرة أنّه من الضّروري تحمّل بعض الأخطاء بقدر ما تتوافق مع نظام مؤقّت (Alvarez & Perron, 1995, p 115). والمقصود بالنّظام المؤقّت هو الخطأ الذي يرتكبه المتعلّم في المرحلة التي يكون فيها غير قادر على استيعاب بعض قواعد اللّغة وإدراكها.

ومن سبل العلاج أيضا، الاعتماد على الإستراتيجيات والطّرائق الحديثة القائمة على إعمال العقل، ودفع الملّل والرّتابة في تدريس قواعد اللغّة العربيّة من إملاء ونحو مثل: الخرائط الذّهنيّة، والألعاب اللّغويّة، وأسلوب المقارنة بين التّراكيب لاكتشاف الخطأ وتصويبه.

وعليه، فإنّ منهج تحليل الأخطاء يسعى من خلال تحليل أخطاء المتعلّمين إلى تحقيق أهداف تعليميّة عمليّة صغرى وأخرى كبرى، تتمثّل الأولى في معالجة الأخطاء على مستوى حجرة الفصل كأن يغيّر المعلّم طريقته وأسلوبه في تقديم المادة اللّغويّة، أو تطويرها، أو تطويعها وتبسيطها للمتعلّمين حتى يقلّل من معدّل تكرار الخطأ، أو يساهم في معالجة بعض المشكلات (النّسيان والتّجاهل وعدم التّركيز...) آنيا من خلال تعديل المحيط الدّراسي للمتعلّم.

أمّا الأهداف الكبرى فتتمثّل في بناء المناهج وإعدادها من قبل المتخصّصين، حيث تراعى في ذلك أسسا منها: التّخطيط للمادة اللّغويّة المقرّرة من حيث النّوع، والتّدرّج فتوزّع على المستويات التّعليميّة بحسب مناسبتها لعمر المتعلّمين وقدراتهم العقليّة أو إعادة تكوين المعلّمين في معاهد خاصة، والنّظر في إستراتيجيات التّعليم وطرائقه، وأساليب التّقويم.

والجدير بالذّكر، أنّه لا يمكن تحقيق هذه الأهداف إذا لم نبحث عن أسباب الأخطاء وتفسيرها وهذا ما أثبتته الدّراسة التّطبيقيّة التي قمنا بها حيث مكّنتنا من معرفة مدى صعوبة المشكلات اللّغويّة أو سهولتها، ومدى شيوعها لدى متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط؛ من خلال معدّل تكرار الخطأ، لنصل إلى تحديد الآثار التّربويّة واقتراح علاج لها.

الاستنتاج:

نستنتج من نتائج هذه الدّراسة الكمّية والعمليّة أنّ:

- تكرار الأخطاء اللّغويّة في المدوّنة المعتمدة مرتفع جدا، ممّا ينبئ عن حصيلة لغويّة قليلة جدّا لدى المتعلّمين.

- الأخطاء الإملائيّة والأخطاء النّحويّة هما الأكثر تكرارا وتواترا في إنتاجات المتعلّمين من الأخطاء الصّرفيّة.
- الأخطاء الإملائيّة هي الأكثر تكرارا وتواترا، ونسبتها المئويّة تفوق 50 % وهذا أمر غير طبيعيّ لمتعلّم في السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسط.
- فئة همزة الوصل من الأخطاء الإملائيّة هي الأكثر تواترا من الفئات الأخرى، وتليها فئة التاء المفتوحة.
- الأخطاء النّحويّة تكرّرت كذلك لدى المتعلّمين، وكانت الأحكام التي تتعلّق بالإضافة الأكثر تكرارا في إنتاجات المتعلّمين من الإعراب والمطابقة.
- الأخطاء الصرفية يكاد ينعدم تكرارها.
- توجد فروق دالة إحصائيّا بين الأنواع الثّلاثة من الأخطاء اللّغويّة (الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة).
- بعض الأخطاء اللغوية سبب انتشارها تعليمي يحتاج إلى إعادة النّظر في مناح عديدة أهمّها: بناء المناهج من حيث التّدرّج في تقديم المحتوى مثلا، أو في طبيعة المحتوى اللغوي المقرّر، أو في طريقة تقديمه من قبل المعلّمين.
- بعض الأخطاء اللّغويّة التي رصدت في الإنتاج الكتابي للمتعلّمين، ولا سيما النّحويّة منها ليس سببها المادة اللّغويّة المقرّرة، أو المعلّم، أو المتعلّم، أو الطريقة... وإنّما سببها عدم تنمية الملكة اللّغويّة للمتعلّم في مراحل اكتساب اللّغة؛ ممّا نتج عنه عدم قدرته على بناء تراكيب سليمة، أو بعبارة أخرى عدم احتكاكه ببيئة فصيحة اللّغة
- تحقيق الكفاءة اللّغويّة؛ من خلال تعليم قواعد اللّغة يتم بعوامل عديدة منها: التّركيز والاهتمام، والممارسة والمران.

خاتمة

منهج تحليل الأخطاء فرع من فروع اللّسانيات التّطبيقيّة، كان له انعكاس بيداغوجيّ في تعليميّة اللّغة العربيّة تَمثّل فيما تُطلق عليه المقاربات التّعليميّة الحديثة بيداغوجيا

الخطأ، الذي يستمد معطياته من هذا المنهج الذي يهدف إلى معالجة الخطأ عمليّا؛ حيث إنّه أثبت نجاعته في تحليل أخطاء المتعلّمين اللّغويّة ذلك أنّه يبحث في الأسباب اللّغويّة والنّفسيّة ويحلّلها، ويقترح حلولا لمعالجتها بطريقة علميّة وعمليّة.

وقد ثبت؛ من خلال دراسة الأخطاء الإملائيّة والنّحويّة والصّرفيّة في كتابات متعلّمي السّنة الثّالثة من التّعليم المتوسّط في ضوء منهج تحليل الأخطاء أن إشكالية الأخطاء اللّغويّة لا زالت لافتة للانتباه، ومؤثّرة على معاني أفكار النّص المكتوب ممّا يُنبئ أنّ هناك صعوبة في بعض قواعد اللّغة العربيّة (التي تمّت دراستها) تواجه المتعلّم، ولا سيما تلك القواعد النّحويّة التي تتميّز بكثرة الأحكام، واختلافها من باحث لغوي إلى آخر التي لا يمكن إدراجها في مناهج تعليم اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسط.

ولكن تيسير القواعد اللّغويّة للمتعلّمين ليس مستحيلا باستثمار المناهج اللّسانيّة الحديثة إن على مستوى بناء المناهج التّعليميّة واختيار المحتوى اللّغوي المناسب للنّمو اللّغوي للمتعلّمين، والذي يلبّي حاجاتهم التّواصليّة، وفقا لمعياري التّدرّج والتّصنيف، أو على مستوى حجرة الدّرس بمعالجة الأخطاء بآليات علميّة من قبل المعلّم، وإيجاد الطرائق الكفيلة بتقديم نماذج القواعد اللّغويّة التي يصعب إدراكها على المتعلّم.

قائمة المصادر والمراجع

باللّغة العربيّة:

- ابن منظور، (د. ت). *لسان العرب*. عبد الله على الكبير ومحمد أحمد حسب الله ومحمد هاشم الشاذلي (محررون). القاهرة: دار المعارف.
- براون، د. (1994). *أسس تعلم اللّغة وتعليمها*. عبده الراجحي وأحمد علي شعبان وعلي (مترجمون). بيروت: دار النهضة العربية.
- التومي، عبد الرحمن. (2015)، *الجامع في ديداكتيك اللغة العربية (مفاهيم، منهجيات ومقاربات بيداغوجية)*. الرباط: مطبعة المعارف الجديدة.
- حساني، أحمد. (2009). *دراسات في اللسانيات التطبيقية (حقل تعليمية اللغات)* (ط2). الجزائر: ديوان المطبوعات الجامعية.
- -حسن، عباس. (د. ت). *النحو الوافي*. (ج 3). (ط 4). دار المعارف.
- -خرما، نايف وحجاج، علي. (د. ت). *اللغات الأجنبية (تعلمها وتعليمها)*.عالم المعرفة.
- دبه، الطيب. (2015). *اللسانيات وقضايا اللغة العربية*. الأغواط: مطبعة الرويغي.
- الراجحي، عبده. (1995). *علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية*.الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- زايد، فهد خليل. (د. ت). *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية*.عمان، الأردن: دار اليازوري.
- الشريف، الجرجاني. (د. ت). *معجم التعريفات*. المنشاوي محمد الصديق (مترجم). القاهرة: دار الفضيلة.
- -صياح، أنطوان. (2011). *تعلمية القواعد العربية (دليل عملي)*. دار النهضة العربية.
- عريف، هنية. (2015). أخطاء طلبة اللغة العربية في كتابة العدد (دراسة في ضوء المنهج التحليلي). *مجلة علوم اللغة العربية وآدابها*، 8(7)، ص.ص 29 51-. تم الاسترجاع من https://search.emarefa.net/detail/BIM-836578

- عطية، محسن علي. (2006). *الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية*.عمان: دار الشروق.
- غرمول، ميلود وآخرون. (2017). *اللّغة العربية (السّنة الثالثة من التعليم المتوسط)*. الجزائر: أوراس للنشر.
- الغلاييني، مصطفى. (2000). *جامع الدروس العربية* (ج 2). بيروت، لبنان: دار الكتب العلمية.
- المغاوري، إبراهيم عاطف محمد. (2016). الانحراف اللغوي في العربية المعاصرة (دراسة تطبيقية بمنهج تحليل الأخطاء على معجم الصواب اللغوي). *مجلة الدراسات اللغوية*، 18(2)، 285– 325. تم الاسترجاع من موقع https://ebook.univeyes. com/10356/
- المفتشية العامة للتربية الوطنية. (2021 /2022). *المخطط السنوي للتعلمات وآليات تنفيذه لمادة اللغة العربية*. الجزائر: وزارة التربية الوطنية.
- يوهانسون. (1982). التعرف على الأخطاء في اللغة الأجنبية وتقويمها. محمود إسماعيل صيني ومحمد إسحاق(محرران). *التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء*. ص.ص 149 178-. الرياض: عمادة شؤون المكتبات.

باللغة الأجنبية:

- Alvarez, G., & Perron, D. (1995). Concepts linguistiques en didactique des langues (Linguistic Concepts in the Teaching of Languages).
- Arcaini.E. (1972). *principes de linguistique appliquèe*. paris: payot.

الملاحق

الملحق: (يمثّل نماذج لعيّنات مدوّنات كتابيّة للمتعلّمين)