

تحليل الأخطاء مقارنة لسانية تطبيقية

من خلال عينة من تعابير تلميذات مدرسة الإصلاح بغرداية (جنوب الجزائر)

الأستاذ الدكتور يحيى بن يحيى

مخبر التراث الثقافي واللغوي والأدبي، جامعة غرداية (الجزائر)

الأستاذ محرز عبد السلام

(جامعة وهران)

الملخص:

يمثل تعليم اللغة العربية بمختلف أنشطتها المرتكز الأساس لطور التعليم الابتدائي، و لكل الأطوار التعليمية الأخرى بهدف اكتساب المتعلمين المهارات اللغوية الأربع (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة)، وهذه المهارات متكاملة يؤثر بعضها في بعض. ومن الأنشطة اللغوية التي تبرز الملكة اللغوية لدى المتعلم، ومدى تحكّمه في آليات اللغة، هو نشاط التعبير الكتابي.

وهذه الورقة البحثية تلخص نتائج دراسة قمنا بها في مرحلة الماجستير، والتي انتهينا فيها إلى الكشف عن الأخطاء اللغوية الأساسية في التعبير الكتابي لعينة من متعلّمت السنة السادسة ابتدائي بمدرسة الإصلاح بغرداية، وتشخيص أسباب هذه الأخطاء، مع اقتراح حلولاً للحد من شيوعها.

الكلمات المفتاحية: تحليل الأخطاء - التعبير الكتابي - مقارنة - لسانيات تطبيقية.

تمهيد:

إنّ تعليم اللغة وتعلّمها يقوم أساساً على ضبط نظامها مشافهة وتحريراً، فكلّ خروج عن نظام اللغة، أو خرق لقاعدة من قواعدها يعدّ خطأ. ومما ينقص من حدّة الأخطاء اللغوية عموماً هو ممارسة المتعلّم للغة من خلال توظيف رصيده المعرفي واللغوي بواسطة التواصل الشفهي والكتابي، ولن يحصل له ذلك إلا بالإقبال على القراءة. فالتعبير الكتابي مجال خصص يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المعرفية واللغوية، وأساليب التعبير المتنوّعة من صيغ صرفية وتراكيب نحوية وبلاغية، ومعجمية ودلالية، ومراعاة علامات الوقف بهدف التعبير عن فكره والتوسّع فيها.

وهذه الدراسة تستند إلى أساس منهج تحليل الأخطاء (Error Analysis) الذي يدرس التعلّم اللغوي مع التحليل التقابلي القائم على التنبؤ بالأخطاء.

يقوم منهج تحليل الأخطاء على وصف الأخطاء من حيث أنماطها وأنواعها، ثمّ يعمل على تفسيرها إمّا باستراتيجيات التعلّم (التفادي Evitement) أو الإفراط في التعميم (Overgeneralization) أو القياس الخاطئ

(Erroneousv Analogy) أو التداخل. أو باستراتيجيات التواصل، أو بالوسائط النفسية والاجتماعية (أهمّها تأثير اللغة الأولى في اللغة الثانية) (ينظر: المصطفى بنّان، 2015م، 1436هـ، ص: 52).

وكما تستند هذه الدراسة إلى اختبار ميداني انصبّ على عيّنة متكوّنة من تسع وسبعين (79) متعلّمة في مدرسة الإصلاح الابتدائية بغرداية.

انطلاقاً من هذا التمهيد يمكن أن نتساءل: ما هي أنماط هذه الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي؟ و ما أنواعها؟ وما أسبابها؟ وكيف السبيل إلى علاجها؟

1 - منهجية الدراسة وأدواتها:

تجسّد البحوث الميدانية التصدّرات النظرية والطرائق التّعليمية، وتكشف عن مدى نجاعتها أو فشلها، وقد مثّلتها الدراسات اللسانية الحديثة، لا سيما المقاربات اللسانية التطبيقية في حقل تعليمية اللغات، ومنها هذه الدراسة التي قمنا بها.

أ - عينة الدراسة ووصفها:

تحتوي العيّنة التي اخترناها للدراسة متعلّمتات السنة السادسة من التعليم الابتدائي، فهنّ على أبواب نهاية مرحلة ونعتقد أنّهنّ تلقّين رصيذا معرفيا ولغويا مقبولا لإنتاج المكتوب، وقد بلغ عددهنّ تسعا وسبعين (79) متعلّمة، ينتمين إلى مدرستين من مدارس الإصلاح الابتدائية الحرّة بغرداية.

وقد اختيرت هذه العينة من هذه المدارس لسهولة التعامل معها من جهة، ومن جهة أخرى خبرة التدريس في هذه المدارس من سنة 1992 إلى سنة 2003، والإشراف التربوي فيها من سنة 2013 إلى يومنا هذا.

ب - أدوات الدراسة:

- المدوّنة:

تتمثّل مدوّنة الدراسة في التعبير الكتابي والذي هو نتاج متعلّمتات السنة السادسة ابتدائي، أنجزته داخل القسم، وفق ما هو مقرّر حتّى يتوافق ومستواهنّ، وهو تعبير وظيفي، حيث طُلب من المتعلّمتات كتابة رسالة تهنئة بمناسبة نجاح إحدى صديقاتهنّ في امتحان شهادة نهاية مرحلة التّعليم الابتدائي، وتوجيه بعض النّصائح إليها، فكان نص السؤال كما يلي: اكتب رسالة إلى إحدى صديقاتك تهنئنها على نجاحها في شهادة التّعليم الابتدائي، وتنصحينها لمواصلة الاجتهاد في التّحصيل. عبّري عن المطلوب في عشرة أسطر.

وكان الهدف الرّئيس من جمع هذه المادة اللغوية، هو معرفة مدى قدرة المتعلّمتات على توظيف المعلومات المقدّمة لهنّ، والأخطاء اللغوية المرتكبة من قبلهنّ.

الاستبانة:

ارتأينا أن نحصر استبانة للمعلمين قصد التعرف على خبرتهم الميدانية في مدى تقييمهم لأداءات المتعلمات، وتعاملهم مع مختلف الأخطاء اللغوية التي يرتكبونها في التعبير الكتابي، وتفسيرهم لها، والحلول المقترحة لعلاجها. وزعنا إحدى عشرة (11) استبانة، وحصلنا على تسع (09) من مجموع الاستبانات الموزعة.

وتتكوّن الاستبانة من المحاور التالية:

المحور الأول: وهو مدى تأثير القراءة في نشاط التعبير الكتابي.

المحور الثاني: وهو تبيان أسباب الأخطاء اللغوية (الإملائية، النحوية، الصرفية، المعجمية).

المحور الثالث: وهو اقتراح الحلول الممكنة لعلاج ظاهرة شيوع الأخطاء في التعبير الكتابي.

2 - نتائج الدراسة:

بعد وقوفنا على مدوّنة التعابير الكتابية لعينة مجتمع الدراسة ومعاينة الأخطاء اللغوية- معتمدين الطريقة الإحصائية في رصد عدد الأخطاء المتكررة ونسبها في كلّ أنماط الأخطاء وأنواعها بداية من الأخطاء الإملائية ثمّ الأخطاء النحوية، ثمّ الأخطاء المعجمية ونهاية بالأخطاء الصرفية - كان مجموع الأخطاء اللغوية الكلية مائتين وستة وأربعين (246) خطأ، بنسبة 100% والجدول الآتي توضّح ذلك:

2 - أ - أنماط الأخطاء

الجدول رقم: 01

النسبة	التواتر	أنماط الأخطاء
53.25%	131	الإملائية
24.80%	61	النحوية
12.19%	30	المعجمية
9.76%	24	الصرفية
100%	246	المجموع

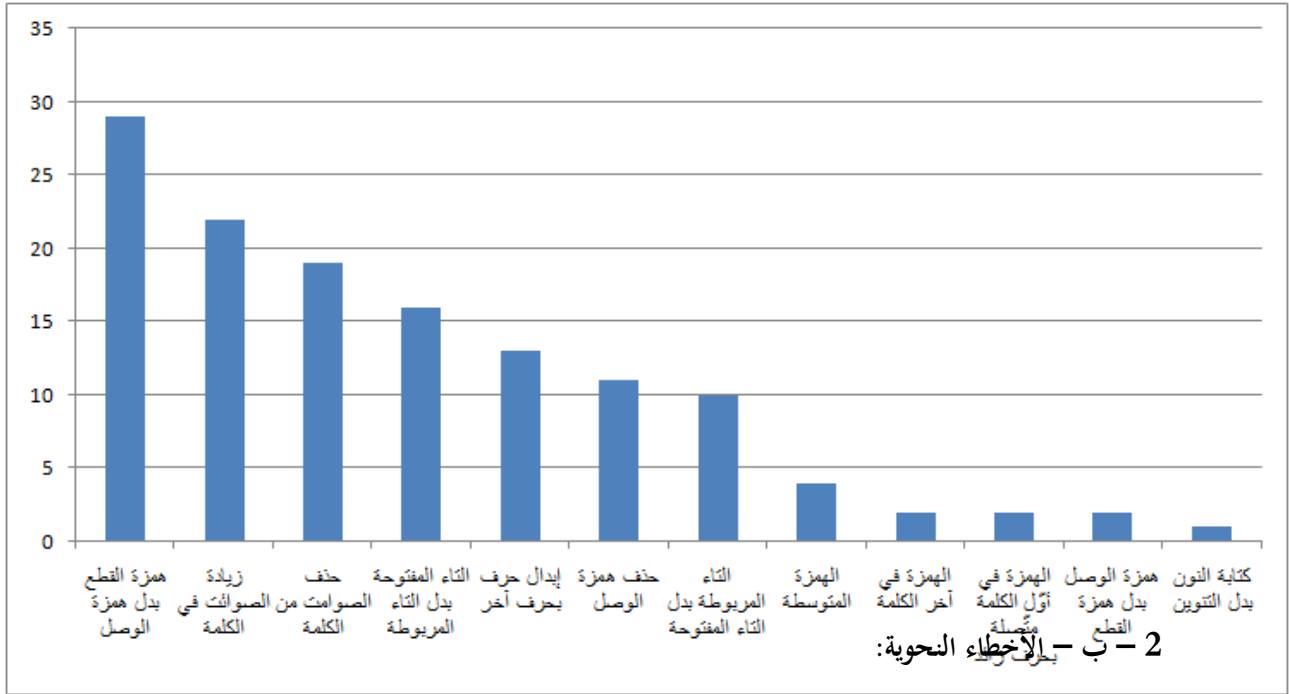


2 - ب - أنواع الأخطاء

2 - ب - الأخطاء الإملائية:

الجدول رقم: 02

النسبة	التواتر	أنواع الأخطاء
%22.13	29	همزة القطع بدل همزة الوصل
%16.79	22	زيادة الصوائت في الكلمة
%14.50	19	حذف الصوامت من الكلمة
%12.21	16	التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة
%09.92	13	إبدال حرف بحرف آخر
%08.39	11	حذف همزة الوصل
%07.63	10	التاء المربوطة بدل التاء المفتوحة
%03.05	04	الهمزة المتوسطة
%01.52	02	الهمزة في آخر الكلمة
%01.52	02	الهمزة في أول الكلمة متصلة بحرف زائد
%01.52	02	همزة الوصل بدل همزة القطع
%00.76	01	كتابة النون بدل التنوين
%13.82	131	المجموع



الجدول رقم: 03

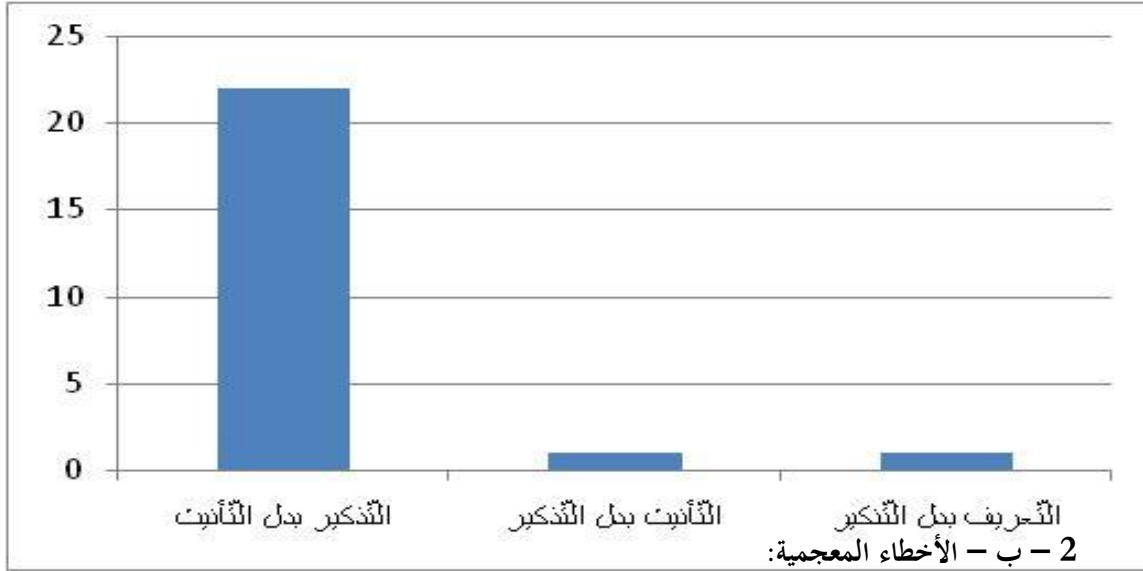
النسبة	التواتر	أنواع الأخطاء
%31.14	19	حذف ياء المخاطبة مع النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم
%29.50	18	المساس بمكونات الجملة
%13.11	08	إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب
%09.83	06	حذف ياء المخاطبة مع النون في فعل الأمر
%09.83	06	الرفع بدل النصب
%04.91	03	الحركة الإعرابية في عطف اسم على اسم أو فعل على فعل
%01.63	01	زمن الماضي بدل زمن المضارع
%11.03	61	المجموع



2 - ب - الأخطاء الصرفية:

الجدول رقم: 04

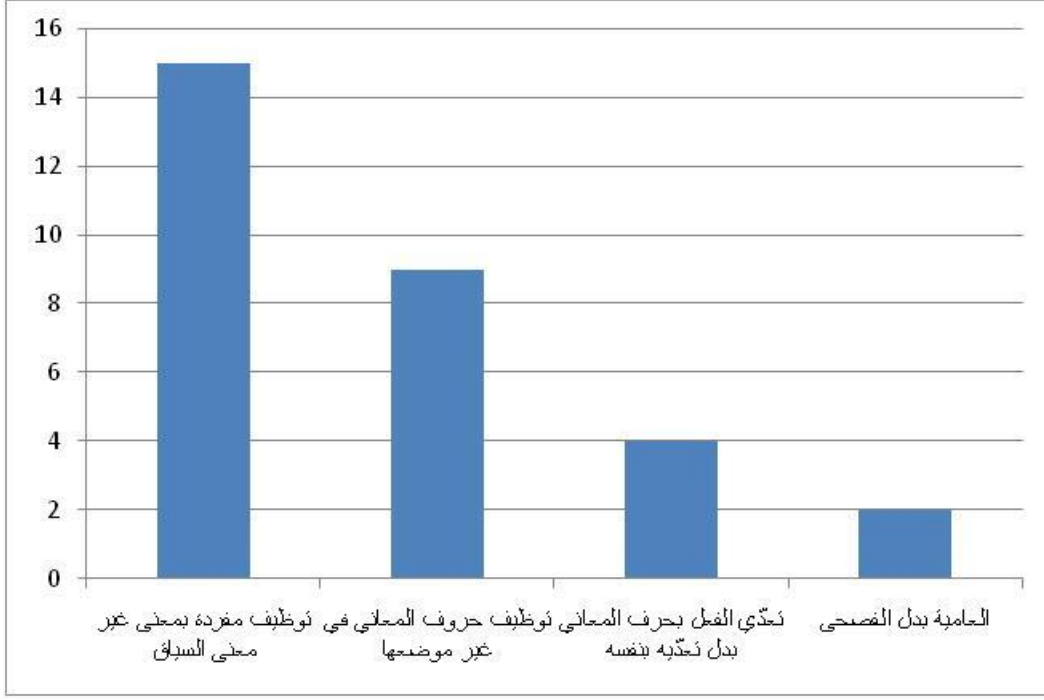
النسبة	التواتر	أنواع الأخطاء
%91.66	22	التذكير بدل التأنيث
%04.16	01	التأنيث بدل التذكير
%04.16	01	التعريف بدل التنكير
%10.12	24	المجموع



الجدول رقم: 05

النسبة	التواتر	أنواع الأخطاء
%50.00	15	توظيف مفردة بمعنى غير معنى السياق
%30.00	09	توظيف حروف المعاني في غير موضعها
%13.33	04	تعدي الفعل بحرف المعاني بدل تعديده بنفسه
%06.66	02	العامية بدل الفصحى

المجموع	30	09.49%
---------	----	--------



3 - مناقشة النتائج:

3 - أ - تفسير الأخطاء:

وهي مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء، تقوم بمقارنة تفسيرية لهذه الأخطاء وذلك بإيعازها إلى أسبابها من أجل الوصول إلى معالجتها واقتراح حلول لها.

أ - 1 - من الأخطاء الإملائية:

- همزة القطع بدل همزة الوصل: وهي أكثر الأخطاء تواترا، مثل: (إمتحان، الإجتهد، أكتبي). (امتحان، الاجتهاد، أكتبي)، ويمكن إرجاع ذلك أسباب منها:
- إنّ المتعلّمت حين النطق بألف الوصل يثبتن همزة القطع وذلك بشديد التبر على مقطعها دون مراعاة سياقها نطقا.
- وجود ظاهرة "التدخل" بين اللغة الأم (المزابية) واللغة الهدف (لغة التعلّم)، فلغة المتعلّمت لا توجد في كلماتها ألف الوصل مقارنة بهمزة القطع، فالمتعلّمة تكتب ماتنطقه في لغتها الأم.

- يبدو أنّ المتعلّمة تجهل مواضع كتابة همزة القطع وهمزة الوصل، وقد كانت هذه القاعدة الإملائية مقرّرة في السنة السابعة ابتدائي، إلّا أنّها حذفت من مقرّرات السنة السادسة ابتدائي (استبانة المعلمين)، بينما نجد منهاج وزارة التربية الوطنية قاعدة همزة الوصل في الفعل الماضي والأمر والمصدر مقرّرة في السنة الرابعة ابتدائي (استبانة المعلمين). وأمّا همزة القطع فهي مقرّرة في منهاج السنة الخامسة ابتدائي (استبانة المعلمين).
- عدم تنبّه المتعلّمة أثناء القراءة إلى مواضع همزة القطع والوصل، فحين تقرأ تعمّم النطق بهمزة القطع على كلّ الكلمات التي تبدأ بهمزة الوصل.
- عدم تنبّه المعلّم إلى هذا الخطأ من حين لآخر فيصحّحه للمتعلّمة، ويمكن أثناء قراءة المعلّم أو كتابته لبعض الكلمات لا يتنبّه لمواضع همزة القطع وهمزة الوصل.
- يبدو أنّ قاعدة همزة الوصل يصعب استيعابها في المستوى الابتدائي؛ لأنّ هذا الخطأ نجده في المستويات العليا، وفي المستويات الأدنى من باب أولى، فلا بدّ من مراعاة هذه القضية في المناهج التربوية، إذ يمكن في هذا المستوى الاهتمام أكثر بالتاء المفتوحة والتاء المربوطة ومواضع كتابة الهمزة المتوسّطة، والهمزة في آخر الكلمة، وإلحاق قاعدة همزة الوصل بمستوى المتوسّط والثانوي.
- **زيادة الصوائت في الكلمة:** يلاحظ ظاهرة زيادة الصائت (الياء) بعد كاف المخاطبة شائعة، ويمكن أن يعزى هذا الخطأ إلى الصرف، فتصريف فعل الأمر مع المخاطب المؤنث تحذف نونه وتبقى ياء المخاطبة مثل: (خُذي، أكتبي...)، فالمتعلّمة عمّت هذه القاعدة حتى على الأسماء فبدلاً أن تكتب (كتابك) تكتب (كتابكي)، وحتى على الأفعال الماضية والمضارعة فبدلاً أن تكتب (سمعتك) تكتب (سمعتكي)، أو (أنصحك) تكتب (أنصحكي)، وهكذا.
- كما يمكن إرجاع الخطأ إلى طريقة القراءة حيث إنّ المتعلّمة لا تراعي علامات الوقف، أو لا يوقفها المعلّم لتصحيح خطئها، فبدلاً من أن تقف على السكون في مواطن الوقف تقف على الصائت القصير، وقد تطيل هذه الحركة. وبعض المتعلّقات يطلن هذه الصوائت القصيرة، فبدلاً أن تكتب المتعلّمة (نراجع)، تكتب (نوراجع)، فتطيل الصائت الضمة. وبدلاً أن تكتب (السنوات) تكتب (السناوات)، فتطيل الصائت الفتحة، وبدلاً أن تكتب (أهنيها) تكتب (أهنيها) فتطيل الصائت الكسرة.
- يمكن أن يعزى هذا الخطأ إلى القراءة، فالمتعلّمة تطيل بعض الصوائت فلا تنبّه إلى خطئها فيتمكّن فيها، كما يمكن أنّه قد حدث بفعل التدخّل بين اللغة الأمّ واللغة الهدف، إذ تنطق الكلمات ذات الصوائت القصيرة بصوائت طويلة. وقد يرجع إلى التكوّن القاعدي خاصة، المستويات الأولى الابتدائية من حيث التفريق بين الصوائت القصيرة والصوائت الطويلة.
- **التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة:**
- يتمثّل الخطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة مثل (فزة) بدلاً من (فرت) و (السناوة) بدلاً من (السنوات) وقد يعزى هذا الخطأ إلى:

- عدم قدرة المتعلّمة على معرفة نوع الشكل الخطّي للتاء الواجب كتابتها، إذ " تملك التاء شكلين خطّيين مع أنّهما صامت واحد، لكن الكتابة لم تعن إلاّ بالتأديات الوظيفية (...) فوظيفة الشكلين الخطّيين في التاء تحديد وحدة نحوية أو صرفية، فتاء التأنيث في مثل (معلّمة) تكتب حسب الشكل (ة) وتاء جمع المؤنث السالم في (معلمات) تكتب حسب الشكل (ت) " (استبانة المعلمين).
- عدم التمييز بين الأسماء والأفعال.
- عدم تذكير المتعلّمة بمثل هذه القواعد في مختلف نصوص القراءة.
- قلة التطبيقات المستمرة.
- كما يمكن أن يعزى الخطأ إلى الرسم القرآني في الأسماء، مثل: (الصلوة - الزكوة...) والمتعلّمة تجهل ذلك.

أ - 2 - الأخطاء النحوية:

__ حذف ياء المخاطبة مع النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم:

مثل: (أن تشتغل بالمطالعة - أن تشتغلي بالمطالعة)، (لا تيأس مهما كانت الصعاب - لا تيأسي مهما كانت الصعاب)، ويعزى هذا الخطأ إلى أنّ القاعدة مقرّرة في الفصل الثاني من السنة الدراسية، فيحتمل أنّها لم تعالج جيّداً. وقد يرجع إلى تشابه هذه القاعدة بالفعل المضارع المعتلّ الآخر في حالة الجزم، كما يمكن أن يرجع ذلك إلى المتعلّمة من حيث الشرود الذهني وقلة التركيز وضعف المواهب، وعدم استيعاب القاعدة جيّداً (استبانة المعلمين).

__ تركيب مكوّنات الجملة:

ونجد الخطأ يتمثّل في ضعف التركيب (أتمنى لك أن تكوني في مواصلة دروسك وتنجحين في شهادة التعليم المتوسط - أتمنى لك النجاح في شهادة التعليم المتوسط ومواصلة الدراسة)

ويعزى الخطأ إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمة، ويمكن أن يعود ذلك إلى وجود ضعف قاعدي من السنوات الأولى بحيث تعودت المتعلّمة في التعبير الشفهي، أو في إجابتها عن الأسئلة بجملة ناقصة التركيب، أو تقوم بإجابتها دون التنبّه إلى خطئها وتصويبه.

وكما أنّ الخطأ قد يرجع إلى نقص المطالعة، وعدم تخصيص وقت للمطالعة في البرنامج اليومي أو الأسبوعي. وإضافة إلى ذلك نقص التطبيقات خاصة في السنوات الأولى في ما يتعلّق بتكوين الجمل وترتيب عناصرها (استبانة المعلمين).

أ - 3 - الأخطاء الصرفية:

__ التذكير بدل التأنيث:

من مثل ذلك: (صديقتي العزيز - صديقتي العزيزة)، (أن تكوني متخلّقة ومتواضع - أن تكوني متخلّقة ومتواضعة). يمكن أن يعزى ذلك إلى أنّ نشاط الصرف يأخذ نصف ساعة في الأسبوع، بمعنى أنّه لم يُعطَ المادة الأهمية الكافية (استبانة المعلمين).

وكما يمكن أن يعود إلى أغلب النصوص التي تقرأها المتعلّمة يرد فيها المذكر أكثر من المؤنث. وقد يرجع إلى تعريف الأفعال مع الضمائر عوض التركيز على تعريف كلّ ضمير بمفرده (استبانة المعلمين). ويمكن أن يعزى إلى بعض معلّمي الأطوار الأولى الذين يستعملون صيغة المذكر في خطاباتهم الصفية.

_ التعريف بدل التنكير:

ومن أمثلة ذلك: (الامتحان الشهادة - امتحان الشهادة)، وقد يرجع الخطأ إلى كون المتعلّمة توظّف التعريف أكثر من التنكير في التواصل الشفهي، وقد يعزى إلى جهل المتعلّمة بقاعدة التعريف والتنكير؛ لأنّ هذه القاعدة غالباً ما تقرّر في طور المتوسط.

أ - 4 - الأخطاء المعجمية:

_ توظيف مفردة بمعنى غير معنى السياق:

مثل: (فاعلمي أنّك مجتهدة، ما يخصّك إلا القليل من التّفكير - فاعلمي أنّك مجتهدة، ولا ينقصك إلا القليل من التركيز)، ويعزى هذا النوع من الخطأ إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمة بصفة عامة، أو عدم تمكنها في القراءة فهما واستيعابا، وقد يعود إلى أسباب (استبانة المعلمين)، منها:

- عدم الاهتمام بتصحيح مثل هذه الأخطاء لكلّ متعلّمة بمفردها، ولعلّ ذلك راجع إلى ضيق الوقت من جهة، وتراحم المواد وخاصة الرياضيات على حساب النشاطات اللغوية وبالأخص نشاط التعبير.
 - لا زال بعض المعلّمين يولون الأهمية لبعض المواد وهو ما يخالف توزيع الحجم الساعي على المواد.
- _ توظيف حروف المعاني في غير موضعها:

ونجد أمثلة كثيرة منها: (أفتخر عن نجاحك - أفتخر بنجاحك)، (إليك هذه الرسالة أهنتك فيها عن نجاحك - إليك هذه الرسالة أهنتك فيها بنجاحك)، ويعزى هذا إلى قلة الحصول اللغوي، وجهل المتعلّمة معاني الحروف، وقد تعرف حروفا وباستعمالها الكثيرة لها فتعمّم معانيها على بقيّة الحروف.

_ التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف:

مثل: (لا تكنعي بما تحصّلت عليه - لا تكنعي بما تحصّلت عليه)، ويعزى ذلك إلى تعود المتعلّمة نطق القاف كافا في اللغة الأم.

وكما يلاحظ ترجمة المعنى من المزايبة بألفاظ عربية لكن لا تؤدّي المعنى في السياق، مثل: (أتمنّى أن تزيدني إلى الأمام - أتمنّى لك التقدّم والتفوق)، (هل جعلتم الامتحانات؟ - هل أجريتم الامتحانات)، وقد تعود هذه الأخطاء إلى ضعف الرصيد اللغوي لدى المتعلّمة، أو نقص التطبيقات اللغوية من هذا النوع خاصة في المقاربة النصية؛ كأن تُعوّد المتعلّمة تعويض مفردات الجمل بمرادفات أخرى، أو نسج جمل على منوالها، أو تعويض مفردة بضعدها.

هذه بعض الأسباب الخاصة التي رصدناها من خلال تجربة الباحث الميدانية في حقل التعليم، ومن خلال استبانة المعلمين.

ب - الأسباب العامة لشيوع الأخطاء:

تمثّل الأسباب العامة لشيوع الأخطاء في: (ينظر: صالح بلعيد، د.ت.ط، ص: 141)

- 1 - تأثير مدرسة الشارع على اللغة بفعل التحريفات التي تحدثها.
- 2 - تأثير الإعلام المكتوب والمسموع والمرئي من خلال ما يدّرّه من أخطاء.
- 3 - ضعف تكامل البناء اللغوي، وانعدام التنسيق بين المدرّسين؛ فبينما يعنى البعض بالقواعد ويحرص على تمكين المتعلّمين منها من خلال التطبيق، فإنّ غيرهم لا يعبأ بذلك بدعوى المهم هو الفهم.
- 4 - وجود قصور في عملية الاستيعاب لدى المتعلمين.
- 5 - قلة الاستعمال والتطبيق، فاللغة وضع واستعمال، والتطبيق هو استعمال اللغة مشافهة وتحريرا على حدّ سواء.
- 6 - عدم الاهتمام بخصص التصحيح في التصويبات الإملائية والنحوية والصرفية والمعجمية في الاستعمال الشفهي والكتابي.

إنّ الأسباب العامة في شيوع الأخطاء وفق ما ذهب إليه صالح بلعيد تتمثّل أساسا في أسباب تعليمية، وإعلامية، واجتماعية، كما يعزبها كلّ من راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي إلى أسباب تعليمية وأسرية منها: (ينظر: راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي، 2005م، 1425هـ، ص: 226-227)،

7 - في العملية التعليمية التعلمية يقوم بعض المعلمين بعزل التعبير عن باقي فروع اللغة، فلا يستثمرون ما في دروس اللغة من أنماط لغوية راقية لتمكّن المتعلّمين من توظيفها في مختلف مجالات حياتهم.

8 - بعض معلّمي اللغة العربية لا يدربون المتعلّمين على التعبير باللغة السليمة، كما لا يدربونهم على الإكثار من استعمالها في التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الفصيحة، وبعض منهم يلجأ إلى التركيز على موضوعات وصفية بعيدة عن محيط المتعلّمين.

9- نمطية التعليم؛ أي أنّ المعلّم يستأثر بالحصّة، فلا يفسح المجال للمتعلم حتى يشاركه في العملية التعليمية التعلمية، وهذا ممّا يضعف قدرته من جهة، وثروته اللغوية التي يكتسبها من بفعل الحوار من جهة أخرى.

وأما عن آراء المعلمين فهي تتمثّل في: (استبانة المعلمين) أسباب تعليمية بالدرجة الأولى منها ضعف التأطير البيداغوجي للمعلم، وضعف تكوينه العلمي، وقلة الإقبال على المطالعة، ثم أسباب إعلامية كتأثير الإعلام المسموع والمرئي على لغة المتعلّمة، وأسباب أسرية مثل؛ ضعف التواصل الأسري وقلة المتابعة، وتأثير المحيط الاجتماعي في المتعلّمة.

وبعد تشخيص هذه الأسباب اللغوية وغير اللغوية في شيوع الأخطاء نقترح حلولاً لعلاجها، وتعدّ مرحلة العلاج آخر مرحلة من مراحل تحليل الأخطاء.

3 - ب - علاج الأخطاء: من الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة شيوع الأخطاء ما يأتي: (استبانة المعلمين)

- 1 - ربط موضوعات التعبير ببقية النشاطات اللغوية في إطار الأنشطة المدججة.
- 2 - تدريب المتعلمات أكثر في الطور الأول والثاني على مواقف التعبير الشفهي المختلفة.
- 3 - الابتعاد عن استخدام اللغة الأم وبالأخص الطور الأول والثاني من التعليم الابتدائي، واعتماد اللغة الهدف حتى يتحقّق للمتعلمة الانغماس اللغوي (ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، 2007، ج1، ص: 193)، الذي يكسبها ثروة لغوية فصيحة.

4- استثمار ما تتضمنه المناقشات التي تعقب القراءة والكتابة والتعبير الشفهي من معان وفكر مناسبة.

- 6 - إسهام الأسرة في تدريب أطفالها على اللغة العربية الفصحى، من خلال تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة وهي تجربة الدكتور (عبد الله الدنان) مع ابنه في الحوار معه باللغة الفصحى مستغلاً القدرة الفطرية عند الطفل في اكتساب اللغة، والتي تبدأ من الميلاد إلى السن السادسة وفي السن الثالثة يتقن سماع اللغة وفهمها وتأديتها، وهذه القدرة الفطرية تبدأ في التراجع بعد السن السادسة إلى أن تختفي في الرابعة عشرة من العمر.

وبالإضافة إلى الحلول السابقة، نقترح ما يأتي:

- 7 - الاهتمام بالمنطوق الذي يسبق المكتوب، ويعدّ أساساً لاكتساب مهارة التعبير الكتابي.

8 - تفعيل نشاط القراءة في الطور الأول خاصة الوقوف عند بعض القواعد اللغوية الأساسية كالتمييز بين الحروف نظماً وكتابة، وتركيب جمل بسيطة مختصرة، ثمّ الجمل الطويلة، وتدريب المتعلّمة على ترتيب جمل مبعثرة للحصول على فقرة.

9 - استثمار القواعد اللغوية المدروسة في نشاط القراءة وخاصة في المقاربة النصية.

10 - الاهتمام بتصحيح الأخطاء اللغوية التي تصدر من المتعلّمة عند ممارستها نشاط القراءة أو التعبير الشفهي، أو حين الإجابة عن الأسئلة.

11 - التركيز على أهمّ القواعد اللغوية والشائعة الاستعمال.

12 - ضرورة الالتزام بالعلمية اللغوية في إعداد الكتب المدرسية، التي تعتبر المرجع الأساس للناشئة؛ لأنها لم تكن تراعي حاجيات الطفل اللغوية، والأخطاء التي تعثر بها طالما تنبّه إليها الدارسون، يقول (صالح بلعيد): "فالكتاب المدرسي لا يبرّي الملكة اللسانية ولا يعبر اهتماماً للإبداع، ولقد غابت عنه النصوص الأصيلة والنصوص الحاملة للإبداع". (صالح بلعيد، 2004، ص: 162)

وحتى يحقق الكتاب المدرسي دوره في ترقية لغة المتعلّمين فلا بدّ من الإفادة من نتائج الأبحاث التي تقدّمها اللسانيات التطبيقية للمناهج التربوية، وكما على المعلمين الإفادة من النظريات اللسانية الحديثة.

13 - أن يتنبّه المعلم إلى أخطائه اللغوية، ولا يلحن حتى لا يتسرّب ذلك إلى المتعلّمت، فاللحن الذي يلقن للمتعلم في السنوات الأولى يؤدّي إلى قياس فاسد عنده.

وإلى جانب ذلك إسهام الأسرة في تشجيع أبنائها على القراءة الحرة، وخاصة قراءة القصص المسلية والمهادفة لتنمية رصيدهم المعرفي، وإثراء معجمهم اللغوي.

توصيات:

بعد تشخيص أسباب شيوع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي للعينة المدروسة، وتقديم الحلول يوصي البحث بما يأتي:

- ضرورة إسناد مهمة صياغة المناهج اللغوية واختيار المحتوى اللغوي إلى المتخصصين في علوم التربية واللسانيات، والإفادة ممّا توصلت إليه اللسانيات التطبيقية من نتائج البحوث اللسانية في مجال تحليل الأخطاء.
- ضرورة التأطير والتكوين البيداغوجي المتواصل للمعلّم من خلال الندوات التربوية المستمرة داخل القسم وخارجه، وإفادته من الملتقيات التربوية التعليمية.
- ضرورة إفادة المعلّم ممّا يحصل في البحث اللساني خاصة، وما توصلت إليها النظرية اللسانية في وصف اللغة وتحليلها.

- ضرورة الاهتمام بنشاط التعبير الشفهي والكتابي من الطور الأول وذلك من خلال استثمار المكتسبات القرائية من التراكيب والصيغ والفكر والمعاني، وتدريب المتعلمين في السنوات الأولى على مختلف أنماط التعبير؛ كتركيب جمل مبشرة للحصول على فقرة وملء فراغات في الجمل، وتكملة قصة ناقصة...
- ضرورة اهتمام المعلمين بتصحيح مكتسبات المتعلمين اللغوية وتهذيبها، والحرص على تنمية رصيدهم اللغوي وإثرائه بمفردات وتعابير جديدة تتوافق ومستواهم الفكري.

المراجع:

1. راتب قاسم عاشور، ومحمد فخرى مقداوي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2005م، 1425هـ.
2. صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، ط3، د.ت.ط.
3. مقالات لغوية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2004.
4. عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الرغاية، الجزائر، د.ط، 2007.
5. المصطفى بنان، تحليل الأخطاء، مقارنة لسانية تطبيقية لتعلم اللغة العربية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 2015م، 1436هـ.
6. استبانة المعلمين.