# الأخطاء القرائية والكتابية لدى حملة الشهادة الثانوية القسم الأدبي وسبل علاجها "منطقة غات نموذجاً"

د. الطّــاهر محمّد المدني كيمو ــ قسم اللغة العربيـــة ـ كلية التربية غات
جامعة سبها .

**الملخص: .**

تناول هذا البحث الأخطاء الكتابية والقرائية، لدى الطلاب المتحصلين على الشهادة الثانوية العامة القسم الأدبي، الذين تقدموا للدراسة في قسم اللغة العربية و علوم القرآن، بكلية التربية غات، لفصل الخريف العام الجامعي 19 20م 20 20م، حيث أُخضع الطلاب لاختبار محدد يرصد الأخطاء الكتابية والقرائية ؛ ومن ثم تُحلل الأخطاء على مستويات البحث اللغوي، وقد جاءت الأخطاء في نطق أصوات الذال والثاء والظاء والصاد؛ بسبب اللهجة المحلية، أو بسبب التعلم أو لأسباب أخرى، كما جاءت الأخطاء في كتابة ذات الأصوات، وفي المستوى المعجمي التبس معني بعض المفردات بين اللهجة العامية واللغة الفصيحى، و بعد تحليل الأخطاء الصوتية تبين أنّ بعض ما وقع فيه الطلاب من الأخطاء كان بسبب من الموروث التعليمي وبعضها لهجي وبعضاها بسبب مما تفرضه القوانين الصوتية البحتة بحكم التماثل، أو التقارب المخرجي، أو لاشتراك في الصفات بينها أو التجاور عند النطق بها، و كان لذلك أثر واضح في رسم أغلب الحروف عند الطلاب، وقد اقترح البحث سبل علاج الأخطاء الكتابية والقرائية ممثلةً في درس التعبير، وأنشطة تعليمية أخرى مع الاستفادة بما تقدمه الوسائل التعليمية المعاصرة وتقنياتها ، وأوصى البحث بأن تتضمن المناهج التعليمية دروساً في علم التجويد في المراحل التعلمية الأساسية والمتوسطة لما لها من أهمية في النطق الصحيح للأصوات العربية.

**Abstract of Spelling and Reading Errors**

This research dealt with the reading and writing errors of students who obtained a high school diploma, the literary section, who applied to study in the Department of Arabic Language and Quran Sciences, Faculty of Education, Ghat, for the Fall Semester of the academic year 2019-2020; where students were subjected to a specific test that monitors writing and reading errors. Then, the errors were analyzed at the levels of linguistic research, and the errors came in the pronunciation of the sounds of ( ث ) , ( د

ظ) ,( ) and (ص); Because of the local dialect, or because of learning or for other reasons, errors were also made in writing the same sounds, and at the lexical level, the meaning of some vocabulary between the colloquial dialect and the standard language became ambiguous. After analyzing the phonetic errors, it was found that some of the errors that the students made were due to the educational heritage, some were dialectical, and some were due to what the purely phonetic laws impose by virtue of symmetry, or convergence of the output, or the participation of qualities between them or the juxtaposition of them when pronouncing them, and it was, therefore, a clear effect on drawing most of the letters for the students. The research suggested ways to treat writing and reading errors represented in the lesson of expression, and other educational activities, taking advantage of what is provided by contemporary educational means and techniques. The research recommended that the educational curricula include lessons in the science of intonation (Tajweed) in the elementary and intermediate educational stages because of their importance in the correct pronunciation of Arabic sounds.

## تقديـــــــم :

الأخطاء القرائية والكتابية أمـــــر ملموس في كافة المدونات المتداولة مما هو من صنع البشر، يجده الباحث في شتى مصادر التواصل بين الناس عامة ، من كتب ومقالات وقصص وروايات وخطب وأشعار ونشرات أخبار ولقاءات وغيرها ، كما يجدها عند طلابنا خاصة ، ولاسيما فيما يقـــــرؤون ، وفيما يكتبونه من نصوص في أبحاثهم و إجاباتهم عبر مرحلة تعليمهم الجامعية، وهذا يجعل الأستاذ الجامعي يشغل جزءاً من وقت غير قليل في إصلاح الأخطاء القرائية والكتابية، مما يؤثر على تحقيق أهدافه في تزويد الطلبة بنظريات وحقائق علمية وتاريخية عميقة في اللغة العربية وفروعها، وعلى العموم الأخطاء الكتابية والقرائية ليست أمراً حادثا، بل هي أمرٌ توأم لأي لغة يرافقها عبر الزمن، وما كتب ودروس التصويب اللغوي إلا دليل على ذلك، وهذا البحث – كما هو ظاهر في عنوانه- يسعى إلى تحديد الأخطاء الكتابية والقرائية عند فئة محددة بمستوى علمي معين من خلال أسئلة محددة ونصوص مختارة، لها أهدافها النطقية والكتابية تظهر في نطق وكتابة المستهدفين، ومن ثم تخضع للتحليل لمعرفة الأسباب اللغوية التي أدت إليها، واقتراح سبل علاجها مبررة بتجارب سابقة.

## أسباب اختيار البحث:

ما يقع فيه الطلاب من أخطاء كتابية وقرائية متعددة الأسباب، وكثرة هذه الأخطاء على المستوى الكتابي؛ لأنه أكثر وضوحاً وأكثر قابلية للملاحظة الدقيقة، كما أنّه يستطيع المصحح النظر إليه، وإعادة النظر إليه مراراً، كما أنّ الطلاب وغيرهم يتوخون تمثل اللغة الفصيحى فيما يكتبون أكثر مما يفعلون حين يتحدثون، واكتفاء أغلب المحكمين ( الأساتذة) بتخطئة ما كُتب أو قُرئ دون ذكر السبب أو تحليله .

## مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في الأسباب العلمية وفقاً لعلم اللغةً التي أدت إلى وقوع الطلاب في الأخطاء الكتابية والقرائية من خلال الأسئلة التالية:

لماذا يخطئ الطلاب المتقدمون للدراسة بقسم اللغة العربية في كتابة الذال والثاء والظاء؟

لماذا ينطق بعض الطلاب المتقدمين للدراسة بقسم اللغة العربية الثاء سيناً أو تاءً و لماذا ينطقون الذال زاياً أو دالاً؟

لماذا لم يميز الطلاب المتقدمون للدراسة بقسم اللغة العربية النطق بين الظاء والضاد ، والزاي المفخمة، وبين الصاد والسين؟

لماذا يكتب الطلاب على وفق ما يسمعون ؟

## أهداف البحث:

يهدف البحث إلى الإجابة عن الأسئلة السالفة الذكر من خلال وضع ما يقع فيه الطلاب من أخطاء على ميزان التحليل اللغوي عبر أدواته المتمثل بالتحليل الصوتي للأخطاء النطقية، وردها إلى أسبابها الصوتية أمّا بالنسبة للأخطاء الكتابية فالبحث يهدف إلى ردها إلى الأسباب التي أدت إليها، ويرجع البحث إلى المعاجم اللغوية لإجلاء معاني المفردات التي استخدمها الطلاب بين العامية واللغة الفصيحى في الألفاظ التي بها غموض أو التباس المعنى .

## منهجية البحث:

يعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي بأن أخضع البحث الطلاب المتقدمين للدراسة في قسم اللغة العربية بشعبتيه؛ شعبة اللغة العربية، وشعبة علوم القرآن للاختبار التالي : جاءت أسئلة الاختبار على النحو التالي:

س1 اكتب اسمك ثم اكتب فيما لا يقل عن أربعة أسطر، عن التخصص الذي ترغب الالتحاق به؛ اللغة العربية أو علوم القرآن؟

الهدف من السؤال اكتشاف الأخطاء الكتابية والقدرة على التعبير الوظيفي.

س2 اكتب من حفظك سورة الإخلاص والفلق ، أو سورة الإخلاص و الناس؟

يهدف هذا السؤال إلى قياس استظهار السور، ومعرفة القدرة على الكتابة الإملائية السليمة، لا سيما للحروف الذال والثاء والصاد وصلة هاء الضمير .

س3 يقرأ الطالب الأبيات الشعرية التالية:

أنا البَحْرُ في أحْشائهِ الدّرُ كامنٌ فَهَلْ سألوا الغواصَ عن صَدفاتي

فإذا طَلبتَ من العُلــــومِ أجلَّها فأجــلُها حــقّاً مُقــيمُ الألــسُنِ

و لقد أمرُّ على اللئيمِ يَسُبُّني فَمَضَيْتُ ثمّــتَ قلتُ لا يعنيني

وهي مكتوبة في ألواح على جدران القسم ، والهدف منها معرفة مدى إخراج الطالب للحروف من مخارجها، و تمييزه لام التعريف الشمسية والقمرية و إدغامه لما يجب إدغامه، وكيفية نطقه للحروف الذال والثاء والظاء .

تخضع الأخطاء القرائية والكتابية التي ستظهر، للتحليل على مستويات البحث اللغوي، إن كانت أخطاءً نطقيةً صوتية أو صرفية، أو أخطاءً كتابية إملائية أو نحوية، أو أخطاءً معجمية دلالية، و من خلال نتائج التحليل يقترح البحث الحلول والتوصيات.

**خطة البحث:**

إنّ نتيجة الإجابة عن هذه الاسئلة فرضت نفسها خطة للبحث

تمت الإجابة عن القسم الأول من السؤال الأول من دون عناء، أمّا القسم الثاني منه ففي الإجابة عنه وقع الطلاب في أخطاء كتابية بحسب اللغة الكتابية معيارياً.

وفي الإجابة عن السؤال الثاني وقع الطلاب في أخطاء كتابية عدة، حيث رسموا الثاء تاء أو سينا كما رسم بعضهم الذال دالاً أو زاياً، ورسم الصاد سيناً، كما رسم بعضهم صلة هاء الكناية واواً ورسم التنوين نوناً، وكتب بعضهم بعض الكلمات وفق مسموعه اللهجي.

و في الإجابة عن السؤال الثالث عند قراءة بعض الطلاب للنصوص المكتوبة في ألواح على جدران القسم تبينت الأخطاء النطقية لا سيما نطق الذال والثاء و الظاء، و

إدغام نون التنوين في بعض الحروف. وعند كتابة الطالب لسبب اختياره للقسم أو الشعبة جاءت الأخطاء الكتابية في كتاباتهم على النحو التالي:

- كتب أحدهم " **خشيت عشان** نتعلم القرآن

- و كتب آخر أنا **نشبح** في **اللغه العربيه** أسهل لي و أبسط "
- وكتب آخر" **نبّي** ....علوم القرآن"
- ولما طُلب ممن يختار قسم علوم القرآن أن يكتب شيئا مما يحفظه من القرآن كتب بعضهم من قصار السور - يكتفي البحث بموضع الشاهد- حسب
- " سورة الإخلاص ... و لم **يكنلهو كفون** أحد"
- وكتب آخر " ولم **يقل لهو كفوان**..."
- وكتب غيره "تخصص علوم القرآن ....أريد أن **اتعلمهو**"
- و كتب أحدهم سورة الفاتحة ..." اهدنا الصراط المستقيم صراط **الدين**.."
- وكتب آخر سورة الناس ..." من شر **النفاساتي**"
- و آخر سورة الناس "الذي يوسوس في **سدور** الناس"
- " كتب آخر **هاذا** و آخر **هادا**
- انا أحب **هدا تخصص** لأن هدا **تخصص** يعبر عن..."
- فكلّ ما اتضح من الأخطاء الكتابية والقرائية - في النصوص السالفة الذكر- هي أخطاء من الناحية المعيارية وفق القواعد النحويّة والإملائية، وهي أخطاء على مستويات لغوية عدّة فمنها ما هو على المستوى الصوتي ومنها ما هو على المستوى الكتابي الإملائي، ومنها ما هو على المستوى المعجمي و الدلالي، ولكن بتحليلها بحسب مستويات الدرس اللغوي نجد لبعض ما نراه خطأ من الناحية المعيارية نجد له مخرجاً لغوياً يسانده كلياً أو جزئياً وتحليله وفقاً للتصنيف التالي: .

**المطلب الأول ـ الأخطاء النطقية الصوتية:**

**نطق الذل زايا أو دالاً :**

- فالذين ينطقون الذال زايا أو دالاً، حين طُلب من الطلاب قراءة قول الشاعر

فإذا طلبتَ من العلـــوم أجلَّها  فأجـــلُها حـــقّاً مُقـــيمُ الألـــسُنِ

." قرأها بعضهم " فإزا طلبت " و قرأها آخرون " فإدا طلبت "، فالذين يقولون: " إزا " يقولون في هذا :"هزا"، و في كذلك :" كزلك "، و الذين يقولون "دلك " يقولون في ذَهَبَ : " دَهَبَ" و في هذا :" هدا .....

وعند تحليل الأسباب نجد الذين يقولون: (هزا) و (زلك) إنّما السبب هو ناتج تدريس إخوتنا المصريين[1] الذين ينطقون الذال زايا، فسرى ذلك على ألسنة من تتلمذ عليهم من الطلاب وغيرهم، فينطقون الذال زاياً في جميع الأحوال، سبب ذلك يظهر من خلال مقابلة صوت الذال بصوت الزاي

| فالذل صوت أسناني | الزاي صوت أسناني لثوي |
|---|---|
| رخو | رخو |
| مجهور | مجهور |
| منفتح | منفتح |

تبين من المقابلة بينهما أنّ الذال صوت أسناني رخو مجهور منفتح، والزاي صوت أسناني لثوي رخو مجهور مرقق[2]، فهذا التقارب المخرجي بين الصوتين، وهذا الاتحاد في صفات الرخاوة والجهر والترقيق أوالانفتاح يؤيد بشدة الإبدال بينهما.

و أمّا الذين ينطقون الذال دالاً فهم المتأثرون باللهجة المحلية، فقد جرى ذلك على ألسنة العامة، فيقولون: في (هذا: هدا)، و في (ذلك: دلك)، ... وعلى الرغم من تقارب مخرجي الذال و الدال يتبن من خلال المقابلة بين صفات كل منهما ما يلي:

| فالذل صوت أسناني | الدال صوت أسناني لثوي |
|---|---|
| رخو | شديد |
| مجهور | مجهور |
| منفتح | منفتح |

تبين أنّ الذال صوت أسناني رخو مجهور منفتح والدال صوت لثوي أسناني شديد مجهور منفتح، فهما يشتركان في صفات عديدة، ومع هذه الصفات المشتركة، والتقارب لم يجد البحث إبدالاً بينهما في العربية الفصيحى، إلا في صيغة افتعل نحو اذّكر و ادّكر، و مذّكر و مدّكر قال القرطبي_ ينظر غانم الحمد (الدراسات الصوتية عند علماء التجويد

2003ص 334 ) _ في إدغام المتقارب:" ... وتارة يكون بقلب الثاني إلى الأول ... وتارة يكون بأن يبدل بحرف مناسب لهما في نحو: "مدّكر" بدالٍ غير معجمة"[3] إذن في الحقيقة لا يوجد قلب أو إبدال بين الذال والدال في هذه الصيغة؛ إذ الذي حدث هو قلب تاء افتعل دالاً لما بين التاء والدل من اتحاد المخرج واتحاد في صفة الشدة واتحاد في صفة الترقيق فالإبدال بينهما قياسي[4] ، ومما تقدم لا يظهر سبب علمي يسوغ الإبدال بين الذال والدال الذي هو شائع في العامية، فالذي حدث هنا وجه من وجوه المماثلة ( ينظر الأصوات اللغوية عبد القادر عبد الجليل 1998م ص187)[5] حيث بنطق صوت وسط بين التاء والذال وهو الدال يجمع صفات من التاء وهي الشديدة الانفتاح و من الذال الجهر والانفتاح.

**نطق الثاء سيناً أو تاءً:**

أمّا إبدال الثاء سيناً أو تاءً كما هو ملاحظ في قراءة من قرأ : ( ومن شر النفاثات ...) وفي قراءة قول الشاعر : و لقد أمرُّ على اللئيم يسبُّني فمـضيت ثمّـتَ قلتُ لا يعنيني

حيث قرأها من شر (النفاساتي) وقرأ (سُمت)، فهذا من تأثير تعليم المصريين للطلاب في المراحل التعلمية السابقة، و قد يكون من تعليمهم لمعلميهم، فهم يقولون في الثوم: (السوم) وفي ثَمّ: (سُمّ) و في حيثُ: (حيسُ)، وتجمع بين الثاء والسين صفات كثيرة مشتركة فبالمقابلة بينهما يتبين ما يلي:

| | |
|---|---|
| الثاء صوت أسناني | و السين صوت أسناني لثوي |
| رخو | رخو |
| مهموس | مهموس |
| منفتح | منفتح |

فالثاء صوت أسناني مهموس رخو مرقق، والسين صوت أسناني لثوي مهموس رخو مرقق يتميز بالصفير[6]، إذن الإبدال بينهما ممكن بسحب المعطيات الصوتية لتقارب المخرجين واتحاد الصفات.

وأمّا الطلاب الذين ينطقون: الثاء تاءً؛ فيقولون ( النفاتاتي) و ( تُمت)، لقد تأثروا باللهجة المحلية التي تنطق فيها كلُّ ثاءٍ تاءً، و بالمقارنة بينهما يتبين ما يلي:

| الثاء صوت أسناني | و التاء صوت أسناني لثوي |
|---|---|
| رخو | شديد |
| مهموس | مهموس |
| منفتح | منفتح |

فقد تقاربا في المخرج واشتركا في صفتي الهمس والانفتاح، وإبدال الثاء تاءً ليس بالغريب في اللغة العربية؛ فقد ذكر ابن جني في (سر صناعة الإعراب 1993م ج1ص 171) : "... واعلم أنّ الثاء إذا وقعت فاءً في افتعل وما تصرف منه قلبت تاءً و أُدغمت في تاء افتعل بعدها، وذلك قولهم في افتعل من الثريد: اتّرد وهو متّرد، وإنمّا قلبت لأن الثاء أخت التاء في الهمس ، فلما تجاورتا في المخرج أرادوا أن يكون العمل من وجه واحد"[7] وهذا من التغييرات التركيبية التي تحدث للأصوات نتيجة تجاورها في السلسلة الكلامية ( انظر د غانم الحمد المدخل إلى علم أصوات العربية 2004م ص262)، " وهي تحدث للصوت بمجرد دخوله في التركيب ... فما يكاد يخرج من التركيب حتى يسترد شكله الذي كان عليه"[8]، إذن قلب الثاء في صيغة افتعل تاءً قياسي وهو و إن كان مخصوصاً بهذه الصيغة؛ إلا أنه قد يسوغ قلب الثاء تاء في اللهجات المحلية، ويعزز ذلك تقارب مخرجيهما واشتراكهما في الهمس والانفتاح .

**أمّا من نطق الصاد سينا:**

في قوله (في سدور الناس ) قاصداً (صدور الناس)، ومنها قول الشاعر:

أنا البحر في أحشائه الدّر كامنٌ  فهل سألوا الغواص عن صدفاتي

حيث قرأ (عن سدفاتي) يريد عن صدفاتي، فذلك لاتحاد السين والصاد في المخرج و في بعض الصفات فهما:

| الصاد صوت أسناني لثوي | والسين صوت أسناني لثوي |
|---|---|
| رخو | رخو |
| مهموس | مهموس |
| مطبق | منفتح |
| الصفير | الصفير[9] |

وذكر القيسي في ( الكشف عن وجوه القراءات السبع وعللها وحججها ط1 2007م ص207) " ثم الصاد والسين والزاي أخوات يخرجن مما بين طرف اللسان وفويق الثنايا السفلى "[10] إذن الإبدال بين الصاد والسين ممكن وفقا لهذه المقاييس وإن لم تكن من حروف الإبدال بحسب تصنيف مكي القيسي[11] جاء ذلك في الرعاية.

و أمّا السين فيجوز قلبها صاداً إذا جاء بعدها غين أو خاء أوقاف أو طاء، ( ابن جني ،سر صناعة الإعراب ط2 1993م ج1 ص212) قال ابن جني: "جاز قلبها صاداً و ذلك قوله تعالى: [ **كأنّما يساقون**] و يصاقون، و [ من مسّ سقر] وصقر، و[ أسبغ عليكم نعمة] و أصبغ، و[ سراط] و صراط ..."[12] وفي ( الصراط) في تفسير سورة الفاتحة يقول الزمخشري: ( الكشاف ط دار المعارف بيروت لبنان د ت ج1 ص68)، " والصراط من قلب السين صاداً"[13] والحقيقة الصوتية في هذا المقام هي تأثر صوت السين بما جاوره من الحروف المستعلية فتغلظ معها السين وهي أخت الصاد في المخرج والهمس والصفير فإذا غُلظت صارت صاداً.

**نطق الظاء ضاداً أو صاداً مجهورة**

فأمّا إبدال الظاء ضاداً عند بعض الطلاب، أو صاداً مجهورة عند بعضهم فله ما يساند كل طرف منهما فالذين ينطقون الظاء صاداً مجهورة، من تأثير تدريس إخوتنا المصريين لنا و عند تحليل الصاد المجهورة، والظاء "المصرية" نجد ما يلي:

| الصاد صوت أسناني لثوي | والظاء(المصرية) أسناني لثوي |
|---|---|
| رخو | رخو |
| مهموس | مجهور |
| مطبق | مطبق |

فالصاد (الأصل) صوت أسناني لثوي مهموس مطبق رخو، و الظاء المنطوقة أو "المصرية": صوت أسناني لثوي مجهور رخو مطبق يختلف عن الظاء الأصل الذي هو صوت أسناني مجهور رخو مطبق، فكما يلاحظ الصوت الجديد أخذ من الظاء الجهر و الإطباق، ومن الصاد المخرج الأسناني اللثوي، فهو عبارة عن " ص" صاد مجهور، و وجوده في العربية يُلتمس في ظاهرة الإشمام حيث يُشمّ صوت الزاي في قراءة قوله تعالى: ( اهدنا الصراط المستقيم ) تُشرب الصاد بعضاً من صوت الزاي .. ينظر د عبد القادر عبد الجليل (الأصوات اللغوية 1998م ص312)[14]، كما ينظر مكي القيس في (الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق التلاوة 2005م ص35) حيث يقول : " ... والصاد التي يخالطها لفظ الزاي نحو (الزّراط) و (فَزْد السبيل ) وشبهه، فعلوا ذلك لقرب الزاي من الصاد؛ إذ هما من مخرج واحد ومن حروف الصفير، و الأصل في الصراط السين... وبذلك قرأ حمزة والكسائي...فلا هي صاد خالصة ولا زاي خالصة "[15].

و قد ذكر ابن جني في سر صناعة الإعراب 1993م ج1 ص46 ) أن الصاد التي كالزاي حرف مستقل عن حروف العربية الثماني والعشرين، فهو أي حرف الصاد الذي كالزاي من الحروف التي تلحق بالحروف العربية وهي مستحسنة و "يؤخذ بها في مستحسن الكلام وفي تلاوة القرآن الكريم"[16]، وفي هذا نستنتج أن الصوت المنطوق هو صوت بين الزاي والظاء، حيث أخذ من الزاي المخرج و الجهر، ومن الظاء الإطباق والجهر فاقترب من صوت الصاد فكان هجين من هذه الأصوات المتقارب بعضها في المخارج والمتحد بعضها في الصفات.

و أمّا نطق الظاء ضاد عند بعض الطلاب فيرجع إلى اللهجات المحلية؛ بل يتعداه إلى أبعد من ذلك فتاريخ العربية مليء بالبحوث التي تتناول الفرق بين الضاد والظاء والإبدال بينهما ، يقول الصاحب بن عباد: " ... كتاب الفرق بين الضاد والظاء المعجمتين، و تمييز بعضها من بعض وتأليف أبنيتها (الصاحب ابي القاسم اسماعيل الفرق بين الضاد والظاء ط1 من دون تاريخ ص3) : "إذ كانا حرفين قد اعتاصت

معرفتهما على عامة الكتاب لتقارب أجناسهما في المسامع و إشكال أصل تأسيس كل واحد منهما، والتباس حقيقة كتابتهما "[17] ، فالضاد والظاء تشتركان في كثير من الصفات

| فالضاد صوت أسناني لثوي | والظاء صوت أسناني |
|---|---|
| شديد | رخو |
| مجهور | مجهور |
| مطبق | مطبق |

وهكذا يتبين تقارب مخرجي الصوتين واتحادهما في صفتي الجهر والإطباق، ولكن الضاد القديمة الموصوفة عند النحاة أمثال سيبويه والخليل الفراهيدي؛ صوت لثوي رخو مجهور مطبق مستعل مخرجه - حسب سيبويه- " من بين أول حافة اللسان، وما يليه من الأضراس مخرج الضاد ... ومنها (الرخوة) وهي الهاء والخاء... والضاد... "[18] (الكتاب لسيبويه 1975م ج4 ص433)، ولكن الضاد التي تبدل من الظاء في مثل قولهم: (الضل) في الظل، و(الضلام) في الظلام، و(الضُّهر) في الظُّهر، هذه الضاد هي الضاد الحديثة و صفاتها أنّها صوت أسناني لثوي شديد مجهور مطبق[19]

مما سبق تبين أنّ الأصوات المتحدة في المخرج، أو المتقاربة فيه، أو المشتركة في الصفات، أو بعض الصفات هو السبب في إبدالها من بعض، أو التماثل بينها بجلب صوت بينهما، وهذه قوانين صوتية لا مفر منها، وذلك ماثل في أغلب اللهجات، وانتقل منها إلى ألسنة الطلاب فينطقون على وفق ما تعودون.

**المطلب الثاني: الأخطاء الكتابية**

هناك من الطلاب الذين كتبوا: (يكن له) هكذا (يكنلهو) و كتبوا (أتعلمهو) ويقصدون أتعلمه، و (نفاساتي) ويعنون بها نفاثات .

أمّا من كتب (يكنلهو) فقد جاء على مرحلتين:

الأولى بإدغام النون في اللام نطقاً، حيث توفرت شروط الإدغام بالتقاء النون الساكنة مع اللام، وهما من مخرج واحد، و اللام من حروف (يرملون) التي تدغم في النون الساكنة والتنوين، والإدغام هنا إدغام بغير غنّة فرسم الطالب الكلمتين المفصولتين

كتابياً بحسب ما سمع أو نطق رسمهما موصلتين وهذا بلا شك خطأ من الناحية الإملائية معيارياً.

وفي المرحلة الثانية: نجد الطالب، قد ألحق هاء الضمير بواو صريحة؛ و هذا ما قرأ به قالون جاء في أصول رواية قالون "...فإنْ كان قبل هاء الضمير متحرك و هذا قرأه قالون " بصلتها بواوٍ إذا كانت مضمومة وبياءٍ إذا كانت مكسورة"[20] (أصول رواية قالون من طريق الشاطبية2010م ص 44 )، بالإضافة إلى ذلك تلحق واو صغيرة هاء الضمير المضمومة في الرسم كما تلحق المكسورة ياء صغيرة في نحو قوله تعالى: ( إنّ ربهُ كان بِهِ بصيراً ) فرسم الطالب بحسب ما سمع، وربما كان ممن ورد الكتاتيب، فحفظ قواعد النطق سماعاً دون الكتابة، أو دون الرسم القرآني، و دون الرسم الإملائي المعياري فأخطأ في الاثنين .

وأمّا من كتب (ولم يقل له) وأراد (لم يكن له) فقد قلب الكاف قافاً وهما من المتقارب في المخرج فالقاف لهوي شديد مهموس منفتح و الكاف طبقي شديد مهموس منفتح فرسم الطالب مثلما نطق والإبدال بين القاف والكاف معروف في العربية جاء في (سر صناعة الإعراب لابني جني1993مج1 278 ، 279) " فأمّا ما حكاه الأصمعي من قولهم امْتَكّ الفصيل ما في ضرع أمّه و امْتقّ و تمتّق و تمتّك...فالأظهر فيه أن تكون القاف بدلاً من الكاف لما ذهب إليه أبو علي "... وفي الكاف قال: " ... القُح الخالص من اللؤم والكرم فينبغي أن تكون الكاف في كُحّ بدلاً من قاف قُحّ"[21]، إذاً إبدال الكاف قافاً تكفلته القوانين الصوتية، والموروث اللغوي في العربية، إذاً ما يبدو أنه خطأ له ما يبرره في اللغة العميقة، وربما رفضته القواعد المعيارية لقلة استعماله وعدم شيوعه.

و أمّا قلب النون لاماً في قوله :(يقل له) حيث أراد (يكن له)، فهنا التقت النون الساكنة مع اللام ووفقا للقوانين الصوتية ليس لهما إلا الإدغام، فلم يعد مسوغ لكتابة النون هنا فتكتب لاماً[22] وإن ابقى الطالب على الحرفين منفصلين رسماً.

وفي كتابة من كتب (كفون) يريد (كفؤاً) أنّما رسم تنوين النصب على وفق ما ينطق فرسمه نوناً، ذلك بعد حذف الهمزة والتعويض عنها بالواو اللينة، وهذا وإنْ كان خطأ على مستوى الإملاء معيارياً تجدر الإشارة إلى أن التمثيل الصوتي للتنوين في التحليل الصوتي يُرسم التنوين نوناً في جميع الأحوال كفواً كُ/ فُ/ وَ ن

أمّا من كتب (نفاساتي) يريد (نفاثات) فقد سبق الحديث عن قلب الثاء سيناً بتأثير من معلمينا المصريين في مرحلة تعلمية ما، كما ذكر البحث الأسباب الصوتية في ذلك، وأمّا كتابة كسرة التاء في نفاثات ياءً فهو خطأ على المستويين الصوتي والإملائي

فالكسرة جاءت بعد التاء وليس هاء الضمير المفرد المذكر الغائب، الذي تمد بعده الكسرة فتنطق ياءً.

ومن كتب ( خشيت هدا القسم) يبدو أنّ سبب ذلك صرفي، سيتضح عند تحليل المعني المعجمي لهذه اللفظة.

ومنهم من كتب اخترت قسم **اللغه العربيه**، من دون نقط التاء المربوطة، وهذا يبدو من تأثير العامية على الطالب، حيث تنطق التاء المربوطة في العامية هاء في جميع الأحوال، وفي اللغة الفصيحى يكون الوقف عليها بالهاء مع تنقيطها.

أمّا من كتب ( ...احب هدا تخصص لأن هدا تخصص) أراد ( أحبُّ هذا التّخصص لأن هذا التّخصص...)، فقد كتب من دون أل التعريف في كلمة تخصص، و يرجع سبب الخطأ إلى سقوط همزة الوصل صوتياً، كما أدغمت ال التعريف في التاء، وذلك أن اللام ساكنة التقت التاء وهي مما تدغم فيه، فرسم الطالب الكلمة على وفق المنطوق والمسموع عنده؛ فلم يسمع (ال) التعريف و لا همزة الوصل في حالة الوصل، وهذا النوع من الخطأ يحدث نتيجة لمحاكاة المنطوق[23]، فيرسم الطالب أو الكاتب وفقاً لما سمع حسب ذلك على الرغم من أنّ التاء مدغمة مشددة .

و أمّا من كتب (هادا) يريد (هذا) و من كتب (الدين) يريد (الذين) فأمّا كتابته للذال دالاً فقد تحدث البحث عنه، و أكد أنّه من تأثير اللهجة المحلية التي تنطق كل ذال دالاً، فرسم على وفق ما نطق، و أما رسمه الألف بعد الهاء فهذه الهاء والألف مما تؤكد كتب النحو على أنهاء هاء التنبيه تدخل على اسم الإشارة وقد جاء في ( توضيح النحو شرح ابن عقيل 1997م ص 137)"يفصل بينها وبين اسم الإشارة بضمير المشار إليه كثيرا مثل: ها أنا ذا، و ها أنتم أولاء"[24] إذاً رسم هذه الألف هو الأصل .

و أمّا ما كتبه بعضهم ( في سُدور الناس) و هو يريد " (في صُدور الناس) ، فالصاد والسين على المستويين المسموع والمنطوق هما صوتان من أصوات الصفير – بضم الزاي إليهما- ، متشابهان في أغلب صفاتهما على المستوى النطقي، أمّا على مستوى الرسم فيقول الزمخشري: ( الكشاف طبعة دار المعرفة بيروت ج1 ص68)[25] في تفسير سورة الفاتحة في قوله تعالى: ( اهْدِنا الصَّراطَ المُسْتَقِيمَ ): " ... (السراط ): الجادة من سرط الشيء: إذا ابتلعه؛ لأنّه يسترط السابلة إذا سلكوه... و الصراط من قلب السين صاداً لأجل الطاء، كقولك مصيطر في مسيطر، وقد تُشمّ الصاد صوت الزاي وقد

قُرِئ بهن جميعاً، فصحاهن إخلاص الصاد وهي لغة قريش الثابتة في الإمام" و روى ابن الجزري الخلاف بين القراء يقول: ( النشر في القراءات العشر2002م ص213) " واختلفوا في: (الصراط) و (صراط) فرواه رويِّس حيث وقع وكيف أتى بالسين ... و رواه ... ابن الشنبوذ بالصاد ... إلا حمزة فروى عنه خلف بإشمام الصاد الزاي في جميع القرآن"[26] إذن كتابة الصاد سينا أو العكس مألوف حتى عند أشهر القراء.

مما تقدم رسم الطلاب الحروف على وفق ما سمعوا وهم في أغلب ذلك ينطلقون من قواعد تبيحها نواميس العربية وقواعدها العميقة، وإن كانت مرفوضة معيارياً والمعيارية بعض العربية وليست كلها.

مما تقدم يلاحظ البحث تأثر الرسم بالتبدلات الصوتية، التي سببها تجاور أصوات، أو اتفاقها في المخرج أو الصفة، فينتج عن ذلك قلب أصوات إلى أخرى، أو إبدالها بأخرى، بناء على قوانين صوتية، وتأثر اللهجات المحلية بذلك فانتقل إلى الطلاب، فنطقوا على وفق ما تعودوا في لهجتهم، ثم كتبوا وفقا لما نطقوا، وقد أظهرت التحليلات السابقة العلاقة الشديدة والارتباط الأكيد بين المستويين النطقي والكتابي، و العلاقة العميقة المتبادلة بين الأصوات المبدلة نطقاً ورسماً.

**المطلب الثالث: الأخطاء على المستوى المعجمي:**

كتب بعض الطلاب ... **خشيت** .... ويعني بها (دخلت) جاء في (المعجم الوسيط لمجمع اللغة العربية بالقاهرة من دون تاريخ ص235) مادة (خشَّ) " ...خشّ السحاب خشّاً : جاء بمطر قليل، والرجلُ مضى ونفذ، وفي الشيء : دخل فيه، ويُقال خشّ في القوم، وخشّ في الدار... وانخشّ في الشيء دخل فيه"[27] ( المعجم الوسيط مادة خشّ ) إذن أين الخطأ ؟ معجمياً معنى الكلمة صحيح وفصيح.

يبدو الخطأ في الصيغة، فالقياس يفرض فكّ تضعيف ماضي خشّ عند اتصاله بضمائر الرفع، فتقول في خشّ قياسياً: خششتُ، خششتَ، و خششتِ، وخششنا، خششتم، مثل شدّ و شددتُ وشددتَ، و ردّ و رددتُ ...الخ ولكن الطالب بتأثير لهجي ترك التضعيف كما هو، وعوّض عن فكّه بأنْ أتى بالإمالة التي رُسمت ياءً، وهو أمر كثير في اللهجات المحلية، ففي كلمة (مرّ) يقولون: مريت، وفي شدّ: شديت.

إنّ مثل هذه الصيغة لها جذور في الفصحى قال ابن جني في كتابه (الخصائص 1986م ج1 ص267): " ... وقد ذكرت في كلامي مُفْردٍ اشتقاق أسماء الدهر والزمان

وتقصَّيْته هناك"[28] الشاهد هو أنّ ابن جني قد عدل عن فك الإدغام في لفظ قصّ إلى جلب الياء كما فعل أصحاب اللهجة من العامة، بل إنّ سيبويه قد أفرد باباً في الكتاب لهذا النوع من الألفاظ حيث قال: " هذا باب ما شذّ فأُبدل مكان اللام الياء لكراهية التضعيف وليس بمطرد ، وذلك قولك: تسرّيتُ وتقصّيتُ من القصّة، و أمليتُ" ( كتاب سيبويه 1975م ج4 ص242)[29]

أمّا من كتب **"نشبح"**؛ وهو يريد (نرى) بل أرى، فقد جاء في المعجم الوسيط مادة شبح (الشبح): " ما بدى لك شخصه غير جليّ من بُعد، وشبحُ الشيءِ ظُلّهُ و خَيالُهُ، يقال شبحُ الموت، وشبحُ الحرب ..."[30] (المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية القاهرة مادة شبح من دون تاريخ ج1 470)، يبدو استخدام شبح بمعنى رأى تنقصه الدقة فالمعنى المعجمي يحدد استعمل (شبح) في إطار الرؤية الضبابية غير الواضحة من ذلك قولهم: الأشباح للأشياء غير واضحة المعالم. إذن ما الذي دفع الطالب إلى استخدام (نشبح) بمعنى أرى أو بعض مشتقاته؟، السبب يرجع الى الاستعمال اللهجي، الذي وسّع في استخدام المعنى من الرؤية الضبابية إلى الرؤية اليقينية أو الرؤية بجميع درجاتها.

و أمّا قولهم أو كتابة بعضهم كلمة **(نبّي)** ويقصد ( نبغي) وهو يعني بها أريد، فقد جاء في القاموس المحيط " ... وبغا الشيء بغواً: نظر إليه كيف هو . ...: بغيته أبغيه بُغاءً، و بُغىً، وبُغْيةً، بضمّهِنّ، و بِغيَةً، بالكسر طلبته... والباغي الطالب"[31] ( القاموس المحيط للفيروز أبادي باب الياء فصل الباء مع الغين) و في المعجم الوسيط مادة بغى " بغى...أكثر ما يستعمل في معنى الطلب ... وقالوا أبغي ضالتي أعنى أطلبها ... وفي التنزيل ( يَبْتَغُونَ فَضْلاً مِنْ اللهِ وَرِضْواناً ) [32] ( المعجم الوسيط مجمع اللغة العربية القاهرة مادة بغى ج1 ص 64 ، 65 )[33] ويبدو أن اللهجة العامية تصرفت في هذا اللفظ من حيث النطق، فالمعنى هو هو واللفظ الفصيح به غين، ولا وجود لها في الملفوظ اللهجي، فقد حُذفت الغين وعُوّض عنها بتشديد الباء، ولا وجود لمسوغات قياسية لهذا الإجراء اللهجي، إذن هو خطأ .

وفي هذا المستوى يرى البحث أن المعاني متقاربة بين اللهجة العامية واللغة الفصيحى إن لم تكن هي هي و وجه الاختلاف يكمن في توسيع اللهجات لدائرة المعنى.

وعلى الرغم مما أوضحه البحث لا يُعد ما ذكره تبريراً للأخطاء النطقية و الكتابية، لكنه يرى أن الطلاب انطلقوا في أغلب ما كتبوا أو نطقوا وفقاً لمعطيات فرضتها قواعد

لغوية لا يستطيع البحث القطع بخطئها؛ لأنها خالفت القواعد المعيارية ، إذ ربما تأسست من مستوى لغوي مهجور، كما لا يستطيع البحث القطع بقصور القواعد المعيارية؛ لأنها قد انطلقت من مستوى لغوي سليم في الاستعمال.

من خلال تحليلات لما يُطلق عليه (خطأ) معيارياً، اتضح أنّه ليس كذلك، فبتحليله على مستويات الدرس اللغوي أي أنّ نطق أو كتابة بعض الألفاظ بما يخالف الصور المعيارية لا يعني مخالفة القواعد اللغوية، فاللغة أوسع وأشمل من القواعد المعيارية، وهذا يقود إلى ضرورة

توخي بل تحديد مستوى الخطأ إنْ كان صوتّياً أو صرفيّاً أو تركيبيّاً أو معجميّاً أو دلاليّاً،

كما أن بعض الخطأ ترجع أصوله بجذورها إلى التعليم نفسه، فبعض ما لاحظه البحث سببه التأثر باللهجة المصرية المكتسبة من المعلمين المصرين، وبعضها يرجع إلى اللهجة الليبية التي هي تلقائية بالنسبة للطالب الليبي، وبعضها يرجع إلى مستوى تعليمي آخر وهو تعليم التجويد بمعزل عن الرسم القرآني أو المعياري، وهذه العناصر يجب أخذها في الاعتبار عند بناء تصميم مناهج اللغة العربية للمراحل التعلمية الأساسية والمتوسطة، في التعليم العام، فيتم من خلال المناهج التأكيد على مخارج الحروف، وتذوقها والتدرب على الفصيح منها، والتنبيه بنطقها اللهجي، والعمل على التركيز على مبادئ علم التجويد و الرسم القرآني في هذه المرحلة المبكرة من التعليم، ولا يتم تغييبه عن المناهج المدرسية وعزله عن علوم اللغة.

**المطلب الرابع: سبل علاج الأخطاء القرائية والكتابة:**

لما كان الطلاب الذين خضعوا للدراسة قادمين من مرحلة التعليم الثانوي، فإن علاج الأخطاء التي وقعوا فيها يجب أن ينصب على المرحلة التي قدموا منها، أو المرحلة قبل، ولما كانت مناهج اللغة العربية، قد تدرجت عبر المرحل التعلمية المختلفة، وأسست وفقاً لمقاييس تؤكد خضوعها للتعيير والاختبارات التي تجعلها قادرةً على تحقيق ما صُممت لأجله من إعداد الطالب المزود بوافر من المعارف والقواعد اللغوية في النحو والصرف والبلاغة والإملاء؛ لذلك فإن علاج مشكلة الأخطاء الكتابية والقرائية لا يمكن أن تتحمل المناهج وحدها مسؤولية تلك الأخطاء، بل يشترك في ذلك معها وسائل أخرى منها:

1- **درس التعبير**:

الوسيلة الأساسية لحل مشكلة الأخطاء القرائية والكتابية، لدى التلاميذ والطلاب في مرحلة التعليم الأساسي والثانوي، هي درس التعبير؛ حيث إنّ درس التعبير يحقق الأهداف التي يسعى درس اللغة إلى تحقيقها، وهي القراءة الصحيحة والكتابة والإلقاء الجيد و الفصيح، وهذه يوفرها درس التعبير حيث يجمع كل المحصول اللغوي لدى المتعلم، المتمثل فيما جمعه من المفردات، والتراكيب اللغوية، التي تحصل عليها في دروس الأدب و الشعر، ومما حفظه من القرآن الكريم، و حديث النبي صلى الله عليه وسلم، كل ما ذُكر وغيره يوظفه المتعلم في إنشاء جمله وعبارته، مستخدماً معها ما تعلمه من القواعد النحوية والصرفية والبلاغية وقواعد الترقيم نطقاً وكتابةً، ويظهر ذلك في تلخيص موجز لأهداف درس التعبير و أنواعه فيما يلي :

**يهدف درس التعبير إلى**:

- تنمية المحصول اللغوي لدى المتعلم، من حيث زيادة التراكيب اللغوية الجاهزة لديه من خلال حفظه نصوصاً من الموروث الديني والأدبي للأمة شعراً ونثراً و أمثالاً و نماذج كلامية.
- تنمية الذوق اللغوي لدى الطلاب من خلال تمكينه من استخدام المفردات و التراكيب و القوالب اللغوية المكتسبة من سائر دروس اللغة بل ومن غيرها .
- تنمية القدرات الإملائية واستخدام قواعد اللغة نحواً وصرفاً وبلاغةً بكتابة الطلاب لموضوعات التعبير المختلفة.
- تحسين الخط وتعلم التنظيم واستخدام علامات الترقيم ويظهر هذا في التعبير التحريري الكتابي خاصة .
- يُمكّن التعبير الكتابي المعلم من اكتشاف الأخطاء الكتابية عند طلابه، ومن ثم معالجتها.
- اكتساب النطق الصحيح للحروف بإخراجها من مخارجها، و إعطائها صفاتها والتدرب على ذلك .
- يُمكّن التعبير الشفوي المتعلم من معرفة مواطن الوقف والابتداء وكيفية ذلك.
- يُمكّن درس التعبير الشفوي المعلم من معرفة أخطاء النطق عند بعض الطلاب، و علاجها نحو نطق ( الذال) زاياً أو دالاً ، ونطق (الظاء) ضاداً أو ظاء مفخمة و نطق الثاء سيناً أو تاءً .

- يُمكّن درس التعبير المعلم من اكتشاف بعض الأمراض الكلامية عند بعض الطلاب و من ثم إبلاغ إدارة المدرسة عنها لاتخاذ اللازم .
- ومن دروس مادة التعبير التي لها أهمية بالغة في هذا المقام، درس التعبير الوظيفي الذي يوظف فيه الطالب قدراته اللغوية في الحياة الواقعية، مثل طلب الاستخدام، أو أن يطلب من مؤسسة ما علاج بعض القضايا التي تختص بها.

هذه أهداف درس التعبير، أمّا عن موضوعاته، فقد تشمل سائر مناحي الحياة و المعارف التي يدرسها المتعلم، بل ينصح بعض المربين مدرس اللغة العربية باختيار بعض موضوعات التعبير من كتب التاريخ أو العلوم التقنية، واختيار بعض الأعلام من العلماء في الفيزياء و الكيمياء والرياضيات، لما لذلك من دور مهم في تنمية ميول الطلاب،( انظر في ذلك وليد جابر أساليب تدريس اللغة العربية 1991م ص208)[34]، ولكسر النمطية في درس التعبير تعطى للمتعلم حرية اختيار الموضوع إنشاءً أو اختياراً، إنشاءً باختراع الموضوع دون سابق توجيه من المعلم، واختياراً بتوجيه من المعلم لاختيار الموضوع مما قرأه الطالب في الكتب المدرسية المختلفة، أو من مكتبة المدرسة .

ولما كان درس التعبير منقسماً بالنسبة إلى أدائه إلى قسمين؛ التعبير الشفوي، والتعبير التحريري أو الكتابي، و كل منهما ينقسم إلى تعبير حر و آخر مقيد، وللتعبير تقسيمات أخرى بالنظر إلى الأسلوب فمنه التعبير العلمي، والتعبير الأدبي و التعبير العلمي المتأدب، كما ينقسم التعبير إلى التعبير الوظيفي، والتعبير الإبداعي، فعلى المعلم في المراحل التعلمية المختلفة الاهتمام بهذه الباقة من أنواع التعبير وتوظيف كل نوع منها في مجاله، فيوزع دروس التعبير وتطبيقاته على أقسام و أنواع التعبير، فالتعبير الإبداعي- مثلاً- يعطي الطالب فرصةً أكبر للتعبير عن ما في نفسه من مشاعر وانطباعات شخصية عن الحياة، وللتعبير الوظيفي دوره الكبير في تدريب الطالب على الموضوعية، حيث يتدرب الطالب فيه على كتابة طلبات توظيف وتلخيص محاضرة أو درس، أو إعداد رسائل للمناسبات الرسمية أو الاجتماعية، كالتهنئة والشكر على موقف ما، أو الدعوة لحضور مناسبة اجتماعية أو رسمية، " ومن الملاحظ أنّ كثيراً من المدرسين غير مهتمين بالتعبير الوظيفي على الرغم من أهميته في الحياة العملية للطالب " (طرق التدريس الخاصة باللغة

العربية و التربية الإسلامية1992م ص35)[35] وهنا تظهر العلاقة بين درس التعبير وما طُلب من الطلاب كتابته رغم محدوديته فهو من التعبير الوظيفي.

من خلال ما تقدم يتبين ما لدرس التعبير من قدرة على حل مشكلة الضعف القرائي والكتابي لدى الدارسين بل يكتسب الطلاب من خلاله مهارات أخرى كالشجاعة الأدبية و احترام رأي الآخر .

**2- نشاطات معرفية معينة على حل مشكلة الأخطاء القرائية والكتابية وهي:**

**1- الكتاب ذو الموضوع الواحد**

الكتاب ذو الموضوع الواحد؛ إذ يمثل نموذجاً حياتياً متكاملاً، فهو يحكي قصةً واقعيةً، أو خيالية تتكامل فيها مكونات مجتمع القصة، والعصر الذي حدثت فيه بشخوصها؛ ناقلةً على ألسنتهم رسائل وجودها الطبقي والمهني، يكتسب الطالب من كل هذه النماذج خبراتها، متقمصاً من هذه الشخصيات ما يلائمه مستهجنا ما يخالف الذوق والأخلاق، مقتبساً من حواراتها ونصوصها ما يتمثل به عند الحاجة نطقاً و كتابةً، ويعظم أثر مثل هذه الكتب إذا تمّ في تأليفها مراعاة المرحلة العمرية للمتلقي لما لذلك من تحفيزه ومناجاة مشاعره، ينعكس كل ذلك على أدائه اللغوي حين يتكلم أو يكتب، لاسيما إذا طُلب منه استظهارها شفويّاً أو تلخيصها كتابيّاً .

**2- المسرح:**

المسرح: لقد قرأنا على جدران المسارح العبارتين التاليتين " اعطني مسرحاً أعطك شعباً" ، و" المسرح أستاذ الشعوب" وهما بمعنى واحد و العبارتان تعكسان ما للمسرح من دور تربوي عبر التاريخ البشري - و لسنا في معرض التأريخ للمسرح- و لكن المسرح عنصر من عناصر النشاط المدرسي العام الذي يتعدد في أشكاله، وغاياته، والنشاط المدرسي في عمومه له أهمية كبيرى في العملية التعليمية، و من ذلك ما قاله د. فخر الدين: (طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية سنة1992م ص40) " من الأمور السلبية في الحياة المدرسية عدم الاهتمام بجماعات النشاط واعتبارها لعباً ولهواً أو ترفاً زائداً لتضيع الوقت،

ولو درى القائمون على الإدارة المدرسية خطورة هذه الجماعات وعظيم أثرها، لمنحوها ما تستحقه من الجدول المدرسي"[36]

المسرح المدرسي : للمسرح المدرسي دوره الاجتماعي في صقل المواهب وتربية الأبناء بما يقدمه من فرص الحوار بين الطلاب، وهذا يعلمهم احترام الآخرين، و حسن الاستماع، و أدب الحديث وتوزيع الأدوار فيه، كما يتعلمون من خلاله الشجاعة الأدبية، ومواجهة الجمهور، والتخلص من الإنطواء على الذات، كما يشعر الطلاب بتحقيق الذات من خلال تقمصهم لبعض الشخصيات التاريخية أو الدينية أو الوطنية، وكل ذلك يعطي المتعلم الشعور بالرضى، ويخدم اللغة نطقاً وقواعد وتنظيم الأفكار، وارتجال الحديث في المواقف المختلفة، كما يؤكد استهجان الشخصيات التي لا يرغب فيها المجتمع مما ينمي القيم الإيجابية لدى المتعلم، وللمسرح المدرسي فوائد أخــرى يكتسبها الطلاب كفن الإخراج و الديكور وغيرها.

**3- النشاط المدرسي:**

يدخل ضمن النشاط المدرسي، المسابقات الدورية السنوية منها والفصلية، التي تتعدد مظاهرها في مجال الشعر، والقصة القصيرة، والمقالات التخصصية، والمجلات الحائطية، ومنها جماعات النشاط مثل؛ الجماعة الصحية، و الرياضية و أصدقاء البيئة ، والمسرح و الكيمياء ... ينظر في هذا الموضوع ( المعلم المدرسي الناجح " الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق" ص 49) [37] هذه النشاطات والجماعات وغيرها تقوم بدور تربوي أساسي مكمل للعملية التعلمية، يكتسب من خلالها المتعلم معارف بل يطبق فيها بعض ما تعلمه صفياً في حواراته و ممارساته الحياتية، و أكثر من ذلك يتفاعل الدارس من خلالها مع البيئة المحيطة خارج المدرسة في المسابقات بين المدارس و الأندية و الجماعات الأدبية.

هذا في التعليم التقليدي أمّا اليوم فقد استجد جديد في زخم التطورات الحديثة، التي تتمثل في وسائط التواصل الاجتماعي، المدعومة بأجهزة عالية التقنية؛ من هواتف ذكية و الحواسيب المتنقلة والحواسيب اللوحية، المعززة ببرمجيات استخدامها يسير؛ بل صارت بين يدي جميع المعلمين والمتعلمين في جميع مراحل التعليم، مما يمكن من إيصال المعارف عبر إنشاء مجموعات وجمعات علمية وأدبية وفنية ومجتمعية

ومسرحية ، بل وفصول تعليمية مباشرة وغير مباشرة هذا متى توفرت للمعلم والطالب و تم تدريبهما على استخدامها .

**النتائج و التوصيات** :

**أولاً ـ النتائج :**

- من نطق الذال زاياً و الثاء سيناً، فبتأثير من التعلم اكتسب ذلك من تعليم الاساتذة المصرين الذين ينطقون وفقاً لذلك، ومن نطق الذال دالاً والثاء تاءً فبتأثر باللهجة الليبية التلقائية عند الطالب، وكل ذلك له ما يعززه من القواعد الصوتية.
- من نطق السين صاداً فلاتفاق مخرجيهما، وهو أمرٌ أصيل في العربية تفرضه القواعد الصوتية البحتة، ووجه قرأ به بعض القراء.
- وكذلك من نطق الظاء ضاداً أو صاداً مجهورة إنّما فعل الطالب ذلك بحكم النواميس الصوتية حين تتجاور الأصوات و تشترك في الصفات .
- وفيما كتبه الطلاب تبين من خلال التحليل العلاقة الوطيدة بين الأصوات الملفوظة والمرسومة حيث تأثر الرسم بالتبدلات الصوتية التي سببها اتحاد الأصوات في المخارج أو الصفات فقلب بعضها إلى آخر أو إلى صوت ثالث فرسم الطالب وفقاً لما سمع ونطق.
- وفي المستوى المعجمي والدلالي توصل البحث إلى أن معاني الكلمات بين اللهجة العامية والفصيحة هي هي في أغلب الاستعمال إنما الفرق في سياق استخدام اللفظ أو التوسع فيه لهجياً.

**ثانياً ـ التوصيات :**

- يوصي البحث بالأخذ في الاعتبار أنّ الطالب مزود باللهجة العامية حين يأتي إلى الصف الدراسي .
- الاهتمام بدرس التعبير في مراحل التعليم الأساسية والمتوسطة لما له من دور في تنمية المحصول اللغوي وتوظيف اللغة نطقياً و كتابياً.
- تضمين مناهج علم التجويد في مناهج التعليم العام في مراحلة مبكرة لما له من فوائد على المستويين القرائي والكتابي.
- الاستفادة مما توفره الوسائط المعرفية في إيصال المعرفة وتعزيزها، في إعداد الفصول الدراسية المباشرة وغير المباشرة، وتكوين جماعات النشاط في مجالات لا حصر لها كالمسرح وكتابة القصة والتمثيل وغير ذلك.

## - الهوامـــــــش:

[1]- إن أغلب مدرسي هذه المنطقة من إخوتنا المصريين في مرحلة التعليم المتوسط لا سيما في معاهد المعلمين الخاصة في ثمانينات وتسعينات القرن الماضي فالمعلمون والمعلمات العاملون في التعليم من نتاج تلك الفترة وكنت شاهد عيان على ذلك بل استمر تدريس الإخوة المصريين في إعداد المعلمين في معاهد المعلمين العليا وكليات التربية إلى عهد قريب في الألفية الحالية

[2]- ينظر أ. د محمد جواد النوري و آخرون، علم أصوات العربية، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان الأردن، د ط 1996م ص160،161

[3]- د غانم قدوري الحمد، الدراسات الصوتية عند علماء التجويد، دار عمار عمان الأردن ط1 2003م ص334

[4]- انظر أ. د محمد جواد، و أخرون علم أصوات العربية ص157و160

[5]- انطر د عبد القادر عبد الجليل الأصوات اللغوية دار الصفاء للنشر والتوزيع، عمان الأردن ط 1 1998م ص 187

[6]- المرجع نفسه أ. د محمد جواد، و آخــرون علم أصوات العربية ص157و161

[7]- أبو الفتح عثمان بن جني، سر صناعة الإعراب، تحقيق د حسن هنداوي، دار القلم دمشق سورية، ط2 1993م ج 1ص 171

[8]- د. غانم قدوري الحمد، مدخل إلى علم أصوات العربية، دار عمار، عمان الأردن، ط1 2004 ص262

[9]- انظر الرعاية في لتجويد القراء وتحقيق التلاوة مكي القيسي تحقيق مكتبة قرطبة، مؤسسة قرطبة، ط1 2005م حيث يقول إنّما سميت بذلك لصوت يخرج معها عند النطق بها يشبه الصفير ص64

[10] أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي ، الكشف عن وجوه القراءات السبع ج1 ص207

[11]- انظر الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق التلاوة، مكي القيسي حيث يقول: "وهي اثنا عشر حرفاً يجمعها هجاء قولك (طال يوم أنجدته) ...وليس البدل في هذا جائزاً في كل شيء إنما هو موقوف على السماع من العرب ينقل ولا يقاس عليه" ص62

[12]- ابن جني في سر صناعة الإعراب ط دار القلم دمشق 1993م ج1ص212

[13]- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل و وجوه التـأويل، دار المعارف بيروت لبنان د ت ج1 ص68

[14]- د عبدالجليل عبد القادر، الأصوات اللغوية، ص 312

[15]- أبو محمد مكي بن أبي طالب القيسي، الرعاية لتجويد القراءة وتحقيق لفظ التلاوة، ص35

[16]- ابن جني في سر صناعة الإعراب ط دار القلم دمشق 1993م ج1 ص 46

[17]- الصاحب أبو القاسم إسماعيل بن عباد، الفرق بين الضاد والظاء، بتحقيق الشيخ محمد حسن آل ياسين، مكتبة الصاحب بن عباد، مطبعة المعارف، بغداد العراق ط1 من دون تاريخ ص3

[18]- أبو بشر عمر بن عثمان بن قنمبر سيبويه، كتاب سيبويه، تحقيق عبدالسلام هارون ،الهيئة المصرية للكتاب ،القاهرة، د ط 1975 ج4 ص433

[19]- ينظر د محمد المصف القماطي، الأصوات ووظائفها، منشورات جامعة طرابلس 1986م ص64

[20]- الشيخ محمد خليل الزروق ،أصول رواية قالون من طريق الشاطبية، دار الساقية للنشر ، بنغازي ليبيا،ط3 2010م ص44

[21]- أبو الفتح بن جني، سر صناعة الإعراب ج1 ص278، 179

[22]- من باب القياس قست على ما قاله د. سمير استيتية ، علم اللغة التعليمي، ص123
[23]- انظر نهاد الموسى، اللغة العربية و أبناؤها، ص 149
[24]- د عبد العزيز محمد ناصر ، توضيح النحو شرح ابن عقيل وربطه بالأساليب الحديثة، مطبعة السعادة القاهرة مصر ط4 سنة 1997م ج1 ص137
[25]- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر الزمخشري ، الكشاف عن حقائق التنزيل وعيون الأقاويل في وجوه التأويل، دار المعارف للطباعة والنشر بيروت لبنان، د ط ج1 ص 68
[26]- الإمام الحافظ أبو الخير محمد بن محمد الدمشقي الشهير بابن الجزري، النشر في القراءات العشر، دار الكتب العلمية بيروت لبنان ط 2002، ج1 ص213
[27]-مجمع اللغة العربية القاهرة، المعجم الوسيط، قام بإخراج هذه الطبعة د إبراهيم أنيس و آخرون، دار الفكر ط2 من دون تاريخ، ج1 ص235
[28]- أبو الفتح عثمان بن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة ، ط3 1986م ج1 ص267
[29]- سيبويه، كتاب سيبويه، م ج4 ص424
[30]- مجمع اللغة العربية القاهرة، المعجم الوسيط، ج1 470
[31]- مجد الدين الفيروز ابادي، القاموس المحيط، مادة بغى
[32]- سورة الفتح الآية 29
[33]- مجمع اللغة العربية القاهرة، المعجم الوسيط، ج1،ص 64،65
[34]- وليد جابر، أساليب تدريس اللغة العربية 1991ص208
[35]- طرق التدريس الخاصة باللغة العربية و التربية الإسلامية ص35
[36]- د. فخر الدين عامر طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية ص40
[37]- زيد منير عبوي، المعلم المدرسي الناجح، الإدارة المدرسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،ط1 2009م ص49 .64