أثر الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية الكتابية: دراسة وصفية تجريبية على عينة تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية

The Effect of Language Immersion on Remedying Written Linguistic Errors: A Descriptive-Experimental Study on a Sample of Al-Azhar Primary Stage Pupils

إعداد

د/ هواري عبد الحفيظ على عُكير

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

Author

Dr: Hawary Abdel-Hafez Ali Okeer

Lecturer of Curriculum & Instruction

Faculty of Education- Dakahlia,

Al Azhar University

مستخلص البحث

هدف البحث التعرف على أثر الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية، واستند إلى منهجين: منهج تحليل الأخطاء لجمع وتصنيف وتفسير الأخطاء اللغوية الكتابية، والمنهج شبه التجريبي لدراسة تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع، وتكونت العينة من (٦٦) تلميذًا من الصف الخامس الابتدائي بمعهد أبو وردة الأزهري، قُسِّموا إلى مجموعتين: ضابطة (٤٤) وتجريبية (٢٢)، درست ببرنامج الغمر اللغوي خلال الفصل الدراسي الأول لعام ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، ولجمع البيانات استخدم الباحث اختبارين كتابيين: الأول قبلي لتحديد نسب وتكرار الأخطاء اللغوية الكتابية لأفراد العينة، والثاني بعدي لتقييم أثر الغمر اللغوي على علاج الأخطاء اللغوية الكتابية، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعتين في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لصالح البعدي، وتشير النتائج إلى فاعلية الغمر

اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية لدى عينة البحث، وبناءً على هذه النتائج أوصى البحث بضرورة اعتماد الغمر اللغوي في التعليم الأزهري، لتقليل الأخطاء اللغوية الكتابية بأنواعها المختلفة.

الكلمات المفتاحية: الغمر اللغوي، الأخطاء اللغوية.

ABSTRAC

The research aimed to identify the impact of language immersion on correcting written linguistic errors among primary-level students in Al-Azhar schools. It was based on two approaches: the Error Analysis approach to collect, classify, and interpret written linguistic errors, and the quasi-experimental approach to study the effect of the independent variable on the dependent variable. The sample consisted of 66 fifth-grade students from Abu Warda Al-Azhari Institute, divided into two groups: a control group (n=44) and an experimental group (n=22), who were taught through language immersion during the first semester of the academic year 2024/2025. To collect data, the researcher used two written tests: a pre-test to determine the frequency and types of written linguistic errors among the sample, and a post-test to evaluate the effect of teaching through language immersion on correcting those errors. The results showed significant differences between the two groups in the post-test in favor of the experimental group, as well as significant differences between the pre-test and post-test for the experimental group in favor of the post-test. These findings indicate the effectiveness of language immersion in correcting linguistic errors among the research sample. Based on these results, the research recommended adopting language immersion in Al-Azhar education to reduce various types of linguistic errors.

Keywords: Language immersion, linguistic errors, Egypt

أولًا: مقدمة البحث:

اللغة تمثل نظامًا متكاملًا من المفردات والتراكيب والجمل التي تعمل معًا لتوصيل معنى دقيق ومحدد، ويتجسد هذا التكامل في صحة الأسلوب، ودقة الكتابة الإملائية، وتناسق المفردات وانسجامها، بالإضافة إلى وضوح التعبير عن المعنى المراد، كما أن النص المكتوب يستمد جماله وعمقه من إحكام صياغته، ووضوح مقصده، وخلوه من الأخطاء الإملائية والنحوية والدلالية، والأسلوبية.

والكتابة فنًا لغويًا إنتاجيًا يتطلب مهارات تفوق ما تتطلبه بقية الفنون اللغوية الأخرى، ففي مهارتي الاستماع والقراءة، يكتسب الطالب مجموعة من المفردات والجمل والتراكيب والأساليب اللغوية والقواعد التي تمكنه من الكتابة بدقة، ومن هنا فإن دراسة الفنون اللغوية لا تُعد غاية في حد ذاتها، وإنما وسيلة أساسية لإنتاج نص كتابي خالي من الأخطاء (فتحي يونس، ٢٠٠٥، ٢٠).

والأخطاء اللغوية في الكتابة تحظى باهتمام واسع في مجال تعليم اللغة العربية، وذلك لمعرفة أسباب انتشارها في كتابات الطلاب، وتشخيصها بدقة، أو على تطوير برامج واستراتيجيات لمعالجتها، خصوصًا في المرحلة الابتدائية؛ لأن هذه الأخطاء لا تقتصر على تشويه النصوص المكتوبة فقط ، بل تعيق أيضًا عمليات الفهم، والاستيعاب، والتواصل الفعّال (فهد زايد، ٢٠٠٩، ١٢).

واللغة العامية من أبرز أسباب وقوع الطلاب في الأخطاء اللغوية أثناء الكتابة، حيث تؤثر بشكل كبير على استخدامهم لقواعد اللغة العربية الفصحى، سواء في النحو أو الإملاء، ويُعزى الباحث ذلك إلى الاعتماد المفرط على العامية في الحياة اليومية، مما يؤدي إلى ضعف القدرة على التمييز بين الصحيح والخاطئ في اللغة المكتوبة، وللتغلب على هذه المشكلة، يُعد الغمر اللغوي أحد الحلول الفعّالة، حيث يُتيح للطلاب فرصة التفاعل المكثف مع اللغة العربية الفصحى عبر القراءة والاستماع والمحادثة

والكتابة في سياقات حقيقية، فهذا النهج يعزز من إتقانهم للقواعد اللغوية ويُرسخ قدرتهم على استخدامها بدقة وفعالية.

والغمر اللغوي من أكثر الأساليب التعليمية فاعلية في اكتساب اللغات، حيث يوفر بيئة لغوية شاملة تساعد التلاميذ على تطوير مهاراتهم اللغوية ضمن مجموعة من السياقات المتنوعة، وتشير الدراسات الأجنبية الحديثة إلى نتائجه المتميزة في تحسين الكفاءة اللغوية، ومن أبرز الأمثلة على هذا برنامج "الاندماج اللغوي" الذي يحيط التلميذ باللغة منذ دخوله المدرسة (Chen & Tsai 2022, 159).

ولقد عرف العرب قديمًا طريقة الغمر اللغوي، فهي ليست ابتكارًا حديثًا، بل وثّقت كتب التراث وعي الإنسان العربي بفعالية هذا الأسلوب في تقليل الأخطاء اللغوية، وقد ظهر ذلك من خلال حرصهم على تنشئة الأطفال لغويًا بطرق طبيعية تعتمد على الاحتكاك المباشر والمستمر مع أهل البادية، ولذلك كان وجهاء العرب وأشرافهم يرسلون أطفالهم إلى القبائل البدوية للرضاعة والنشأة هناك، بدلًا من بقائهم مع أمهاتهم، لإيمانهم بقيمة هذه الطريقة وثمارها، فقد كانوا يرون أن تنشئة الطفل في البادية تجعله أكثر قوة في بدنه وأفصح في لغته، مكتسبًا الهيئة المعربة التي لا تفارقه، ومما يُبرز ذلك، قول عبد الملك بن مروان: "أضرّنا الحرص على الوليد؛ لكونه أقام مع أمه، فكان لحّانًا، بينما إخوته الذين نشئوا في البادية صاروا عربًا خُلّصًا، لا تفارقهم الهيئة المعرّبة" (محمد المنّاوي، ٢٠٢٣، ٣–٥٠).

ومن الأمثلة البارزة على هذا النهج رضاعة النبي محمد صلى الله عليه وسلم في قبيلة بني سعد بن بكر على يد حليمة السعدية، فقد قال النبي صلى الله عليه وسلم: " أنا ابن عبد المطلب، أنا أفصح العرب، ولدت في قريش، ونشأت في قبيلة بني سعد بن بكر، فكيف يأتيني اللحن؟" (محمد المنّاوي، ٢٠٢٣، ٣–٥٠).

ويظهر الأساس الفلسفي للغمر اللغوي في الطروحات التي قدمها علماء اللغة النفسيون قبل نحو أربعين عامًا، مثل: (أرفن ١٩٦٤) و (تشومسكى ١٩٦٥)

و(لينبرغ١٩٦٧)، فقد أكد هؤلاء العلماء أن الطفل يولد مزودًا بقدرة فطرية كبيرة على اكتساب اللغات، وهذه القدرة تساعده على اكتشاف القواعد اللغوية بشكل ذاتي وإبداعي ومن ثم تطبيقها، وإتقان التحدث أو الكتابة بلغتين أو أكثر في آنٍ واحد قبل بلوغه سن السادسة، واللافت للنظر أن الطفل يعمم القاعدة اللغوية التي اكتشفها ذاتيًا حتى على الكلمات التي لا تنطبق عليها القاعدة، ثم يقوم لاحقًا بتصحيح هذا التعميم الخاطئ بشكل ذاتي أيضًا (عبد الله الدنان، ٢٠١٠، ١٨٥).

فمن أراد تعلم لغة جديدة (تحدثًا أو كتابة)، عليه أن يعيش في بيئة تعتمد تلك اللغة لفترة زمنية محددة، وهذا يشبه ما يُطبق على الطلاب في بعض الجامعات الغربية خلال العام الأول من دراستهم، حيث يُمنعون من الاستماع بأي لغة أخرى غير اللغة التي يتعلمونها، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاحها الكبير في التمكن من اللغة وتقليل الأخطاء، مما أدى إلى ظهور ما يُعرف بالطريقة المباشرة، ففيها لا يُعتمد على لغة الأم (العامية)، وتُنبذ الترجمة حتى ترسخ الملكة اللغوية ويستطيع تطبيق ما سمعه في كتابته (عبد الرحمن الحاج صالح، ٢٠٠٧، ١٩٣).

كما يمكن اكتساب اللغة من خلال نهج تربوي يهدف إلى تقليل الأخطاء اللغوية عبر حفظ النصوص الفصيحة، والتدريب على التعبير بالحوار والكتابة، وقد أشار ابن خلدون إلى أهمية هذا النوع من التعليم، واستشهد بما أوصى به الرشيد معلم ابنه الأمين، يقول ابن خلدون :" من أفضل مذاهب التعليم ما تقدم به الرشيد لمعلم ولده الأمين، إذ قال خلف الأحمر: أرسل إليّ الرشيد في تأديب ولده محمد الأمين، فقال: يا خلف، إن أمير المؤمنين قد دفع إليك ثمرة قلبه ومهجة نفسه، فجعل طاعته لك واجبة، وصيّر يدك عليه مبسوطة، فكن له بحيث أراد أمير المؤمنين: احفظه القرآن، وفهمه السنن، وروّه الأشعار، وعلّمه الأخبار، وبصّره بمواقع الكلام(عبد الرحمن بن خلدون، ٢٠١٢، ١٠٤٤).

ويري الباحث أن الغمر اللغوي يُسهم بشكل كبير في ترسيخ التراكيب اللغوية الصحيحة في ذهن المتعلم، مما يقلل من احتمالية وقوعه في الأخطاء اللغوية أثناء الكتابة، فكلما زاد تعرض المتعلم للنماذج الصحيحة في اللغة، سواء في نصوص مكتوبة أو حوارات مسموعة، تعززت قدرته على كتابة نصوص خالية من الأخطاء، إذ يكتسب المتعلم مهارات الكتابة الصحيحة بطريقة تلقائية نتيجة للتكرار والممارسة المستمرة.

ثانيًا: مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في كثرة الأخطاء اللغوية الكتابية لدى عينة البحث؛ نتيجة للتداخل اللغوي بين العامية والفصحي أثناء الكتابة، كما أن المعلم في كثير من الأحيان يعتمد على الترجمة من الفصحى إلى العامية لتبسيط الشرح، مما يخلق فجوة بين لغة التعلم في الفصل ولغة الكتاب المدرسي، وبالتالي وقوع الأخطاءاللغوية عند الكتابة، ويهدف البحث إلى حل هذه المشكلة من خلال التركيز على استخدام اللغة الفصحى بشكل أساسي وتقليل الاعتماد على الترجمة والنحو، بالإضافة إلى استخدام مواد تعليمية جيدة لتحسين مهارات التلاميذ الكتابية.

وللتأكد من كثرة وقوع تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري في الأخطاء اللغوية الكتابية، قام الباحث بالاطلاع على إجابات كراسات التلاميذ في مادة اللغة العربية، واتضح وجود أخطاء لغوية متنوعة في كتاباتهم، منها: أخطاء في قواعد الإملاء ممثلة في الهمزات بأنواعها المختلفة، الأخطاء في دلالة الاسم والفعل والحرف، حذف بعض الحروف من الكلمة أوزيادة بعض الحروف، خطأ في الرفع والنصب، وفي استبدال الضمائر، واستخدام المفرد بدل الجمع والعكس.

كما أجرى الباحث دراسة استكشافية استهدفت الكشف عن طبيعة الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ، حيث تم مطالبة (٣٠) تلميذًا بكتابة موضوع بعنوان "أهمية اللغة العربية"، وبعد تحليل الموضوعات المكتوبة، تم رصد مجموعة من الأخطاء التي

تنوعت بين أخطاء في كتابة همزة القطع وألف الوصل، مثل "إبتدأ" بدلاً من "ابتدأ"، وعدم مطابقة الفعل للفاعل، مثل "الطلاب يدرس" بدلاً من "الطلاب يدرسون"، واستخدام صيغة غير صحيحة للأفعال، مثل "هم يذهبان" بدلاً من "هم يذهبون، وتكرار الأفكار بشكل غير مترابط، وضعف بناء الجملة، مثل "اللغة العربية لغة وهي جميلة."

وبالتالي تتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية الكتابية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في المعاهد الأزهرية؟ ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

ما الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ما أكثر الأخطاء اللغوية الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ما أسباب الأخطاء اللغوية الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ما علاج الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ما فاعلية البرنامج المقترح القائم على الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ثالثًا: أهداف البحث: استهدف البحث الحالي وصف ظاهرة الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهرى، والكشف عن أثر الغمر اللغوي في علاج هذه الأخطاء.

رابعًا: أهمية البحث: تتجلى أهمية البحث في الجوانب التالية:

يعزز فكرة "الغمر اللغوي"، وهو مبدأ ذو جذور راسخة في التراث التربوي القديم، ويعدّ من أكثر الطرق نجاحًا في تعليم اللغات، لما يقدمه من فائدة مزدوجة، تتمثل في تحقيق الكفاءة التواصلية واللغوية لدى المتعلم.

يسهم في تطوير المناهج الدراسية ببناء محتوى تعليمي يركز على التواصل الفعّال والتعلم الوظيفي، باستخدام نصوص لغوية فصيحة بعيدة عن العامية.

يوظف نتائج الدراسات الأجنبية حول الغمر اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بها، خاصة مع غياب دراسات تناولت هذا الأسلوب معهم، مما يتيح فرصة لتطوير مهاراتهم اللغوية بفعالية.

يساعد على الفهم السياقي للكلمات والجمل، مما يساهم في تجنب الأخطاء الكتابية الناجمة عن سوء الفهم أو الاستخدام غير الصحيح للمفردات.

خامسًا: منهج البحث: اعتمد البحث الحالي على المنهجين التاليين:

منهج تحليل الأخطاء: يركز على تحليل الأخطاء التي يرتكبها التلاميذ في اللغة المستهدفة مقارنة بالصيغ الصحيحة.

المنهج شبه التجريبي: لدراسة تأثير الغمر اللغوي على تقليل الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري.

سادسًا: التصميم التجريبي للبحث: استعان البحث الحالي بنموذجين من التصميمات التجريبية لتحقيق أهدافه:

تصميم المجموعتين بالقياس القبلي والبعدي من خلال تحليل الأخطاء في اللغة الكتابية الإنتاجية لتحديد الفروق بين المجموعتين.

تصميم المجموعة الواحدة ذات القياس القبلي والبعدي: حيث يتم قياس أداء المجموعة قبل وبعد تطبيق البرنامج لتقييم التحسن في علاج الأخطاء.

سابعًا: مجتمع وعينة البحث: يتكون مجتمع البحث من طلاب الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وعددهم (٦٦)، تم اختيار (٢٢) طالبًا بشكل عشوائي لتكوين المجموعة التجريبية، بينما تم توزيع (٤٤) طالبًا آخرين على المجموعة الضابطة مع مراعاة معيار النوع (ذكور/إناث) لضمان التجانس داخل المجموعة التجريبية، حيث تم تقسيم العينة التجريبية بالتساوي إلى (١١) ذكرًا (١١) أنثى، استنادًا إلى الدراسات

النفسية والتربوية التي تشير إلى وجود اختلافات بين الذكور والإناث في اكتساب اللغة، مما يسمح باستبعاد تأثير متغير الجنس على اكتساب اللغة.

كما رُوعي تحقيق التجانس بين المجموعتين فيما يتعلق بمؤشري التحصيل العام والتحصيل في اللغة العربية، وللتأكد من ذلك، تم حساب المتوسط الحسابي لكل من التحصيل الدراسي العام والتحصيل اللغوي (مؤشر اللغة العربية في العام السابق)، كما في الجدول التالي:

جدول (١) المتوسط الحسابي للتحصيل (العام/ اللغة العربية) لمجتمع البحث.

العينة	التجريبية	الضابطة	الفرق
المتوسط الحسابي في اللغة العربية	٧.١٨	٦.٢٧	٠.٩١
المتوسط الحسابي في التحصيل الدراسي العام	٦.٠٩	٥.٤٥	٠.٦٤

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسط نتائج التحصيل الدراسي في اللغة العربية للعينتين في امتحان العام الدراسي السابق، حيث بلغت النسبة (٠.٩١)، مما يعزز الاطمئنان إلى تكافؤ المجموعتين من حيث الكفاءة اللغوية، كما أظهرت عينة البحث تجانسًا على مستوى التحصيل الدراسي العام، حيث بلغت النسبة (٠.٦٤)، هذا التجانس يؤكد انسجام المجموعتين التجريبية والضابطة في المستوى العقلي، وينفي وجود تلاميذ يعانون من تأخر عقلي أو تخلف ذهني قد يؤثر على أدائهم اللغوي، بالإضافة إلى ذلك يشير إلى عدم وجود تفاوت كبير في محددات العمر العقلي ونسبة الذكاء بين أفراد العينتين.

ثامنًا: المفاهيم الإجرائية للبحث:

الغمر اللغوي: يُعرَّف إجرائيًا على أنه: أسلوب تعليمي يعتمد على التواصل المستمر باستخدام اللغة العربية الفصحى لفترة زمنية محددة، دون الاعتماد على قواعد النحو أو الترجمة، وذلك في سياقات متنوعة ومواقف لغوية مختلفة، ويعتمد على خطوات إجرائية تُسهم في تقليل الأخطاء اللغوية الكتابية، أبرزها: التكرار، والحفظ، والمناظرة

والحوار، والكتابة التلخيصية، والاستماع المكثف للنماذج اللغوية باللغة العربية الفصحى.

تم تطبيق هذه الطريقة في الجانب الميداني بهدف تقليل الأخطاء اللغوية في اللغة الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وليس بغرض إكسابهم لغة جديدة، وبناءً على ذلك، اتخذ الغمر اللغوي شكل الغمر الجزئي، حيث تم تطبيقه خلال فترة زمنية محددة من اليوم الدراسي مع التركيز على تنمية بعض المهارات اللغوية دون غيرها.

الأخطاء اللغوية: تُعرف إجرائيًا بأنها: مخالفة تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري لقواعد اللغة العربية أثناء كتابة موضوع لغوي تعبيري، وتشمل الأخطاء الأسلوبية المتمثلة في استخدام عبارات لا تتفق مع المعنى المطلوب كتوظيف مفردة في غير سياقها أو الخلط بين العامية والفصحى، والأخطاء النحوية المتعلقة بتركيب الجمل أو ضبط علامات الإعراب، والأخطاء الإملائية مثل إضافة أو حذف حروف أو رسم الهمزات بشكل خاطئ، والأخطاء الصرفية كعدم الالتزام بزمن الفعل الصحيح أو ترتيب حروف الكلمة أو التفريق بين التعريف والتنكير.

تاسعًا: الإطار النظري للبحث، وتضمن ما يلي:

أولًا: الغمر اللغوي:

ظهر مصطلح "غمر" في المعاجم اللغوية بمعنى التغطية والإطباق والغوص، وهذا يشير إلى التغلغل في أعماق الشيء، ووفقًا لـ"مقاييس اللغة"، فإن أصل الكلمة (الغين والميم والراء) يدل على تغطية وستر مصحوبين ببعض الشدة، ومن اشتقاقاته: "فرس غمر" أي سريع الجري، تشبيهًا بجريان الماء الفياض الذي يغمر ما تحته، و"غمرات الموت" سكراته وشدائده، و"الغَمرة" التي تدل على الانشغال في اللهو والباطل فتغطي الحق عن صاحبها، أما "مغامر" فيصف من يلقي بنفسه في أمور تخفي الحقائق

وتُربكه، كما يُقال "دخل في غمار الناس" للإشارة إلى الازدحام حيث يستر بعضهم بعضًا (أحمد بن فارس، ٢٠٠٦، ٣٩٢- ٣٩٣).

كما أن هناك عدة أنواع للغمر اللغوي، تتمثل في الآتي:

الغمر التام الكلي: يعتمد هذا النوع على تدريس جميع الموضوعات الدراسية باستخدام اللغة المستهدفة طوال اليوم الدراسي، بحيث تكون هي الوسيلة الوحيدة لإلقاء التعليمات وتدريس المناهج، وفي حال واجه التلاميذ صعوبة في فهم بعض المفاهيم، يستخدم المعلم تقنيات مساعدة مثل الدراما لتسهيل الفهم، ويُعتبر هذا الأسلوب إلى جانب تدريس جميع المواد باللغة المستهدفة، وسيلة فعّالة لتقليل الأخطاء اللغوية (Barimani-Varandi, 2012, 555).

أظهرت التجارب أن الغمر الكلي يحقق نتائج إيجابية في تعلم اللغات، حيث يقضي التلاميذ كامل اليوم الدراسي تقريبًا (١٠٠٪) في تعلم اللغة المستهدفة، فتخصيص هذا القدر الكبير من الوقت للغة الأجنبية يُسهم بشكل كبير في إتقانها مقارنة باللغة الأصلية للمتعلم (Antoniou etal, 2015, 34).

الغمر الجزئي: يعتمد هذا النوع على استخدام اللغة المستهدفة بشكل جزئي، لا يتجاوز استخدامها ٥٠٪ من اليوم الدراسي، على عكس الغمر التام،

يُطبق هذا الأسلوب ضمن سياق معين من المناهج التعليمية، حيث يخصص المعلم ما لا يقل عن نصف الوقت للتدريس باستخدام اللغة المستهدفة، بمعنى آخر يقضي التلاميذ نحو نصف يومهم الدراسي مع اللغة الأجنبية، ويُعد هذا النهج أحد الأساليب الشائعة في نظام التعليم الأمريكي (Nascimento, 2016, 112).

الغمر المزدوج: يُطبق هذا النوع عندما يتم التدريس بلغتين لمجموعتين طلابيتين متساويتين في العدد، تدرس المجموعة الأولى بلغة تختلف عن اللغة التي تدرس بها المجموعة الأخرى، وتشمل عملية التدريس موضوعات المقرر الدراسي العادي، والفرق الأساسي بين المجموعتين يكمن في لغة التدريس فقط، بينما يظل البرنامج

والمحتوى التعليمي موحدًا لكليهما، ويختلف هذا النوع عن الغمر الكلي والجزئي، حيث يُستخدم في كليهما لغة واحدة فقط لتدريس جميع الطلاب (Nanchen etal, 2017, 68).

بصرف النظر عن الأنواع السابقة، يتخذ الغمر اللغوي أشكالًا مختلفة تُحدد بناءً على اللغة المستخدمة والمحتوى المعرفي في البرنامج التعليمي، كما أوضحها كل من Barimani-Varandi (2012, 596)، آمنة مناع، يحي بن يحي (٢٠١٦، ١٢٨٩) وهي:

الغمر المرتبط بموضوع أو قصد خاص: يركز هذا النوع على تعلم اللغة من خلال سياق موضوع محدد، مثل البيئة أو السياحة، باستخدام أنشطة متنوعة كالمناقشة والقراءة ومشاهدة الفيديوهات لتعزيز المهارات اللغوية، ويتم التركيز على الأنشطة التفاعلية والتحديات بدلًا من القواعد النحوية، مع تكليف المتعلمين بمهام كتابية تجمع معلومات من مصادر متعددة لتعزيز جميع مهارات اللغة.

الغمر الارتباطي أو المساعد: يعتمد هذا النوع على التحاق التلميذ بدورتين متكاملتين، إحداهما تركز على تعلم اللغة والأخرى على المحتوى، ويعمل كلا الجانبين على دعم وتحفيز الآخر من خلال تبادل الخبرات وتنسيق المهام، ويرتبط فهم المحتوى بمدى وعي التلميذ باللغة وإتقانه لها، بينما يتطلب تعزيز اللغة وتنميتها توفر محتوى معرفي غني واتساع دائرة الاتصال.

غمر المحمية: يهدف إلى عزل المتعلمين في بيئة مخصصة للغة المستهدفة، مع توفير موارد ووسائط تدعم التحدث والكتابة بها، وتُستخدم اللغة المستهدفة كوسيلة لفهم المحتوى المعرفي، وليس كغاية بحد ذاتها، ويتم تقديم نفس المحتوى الأكاديمي لجميع الطلاب، مع اختلاف اللغة المستخدمة بين المتعلمين في المحميات وغيرهم.

ويمتلك الغمر اللغوي مستويات متعددة تعتمد على مستوى العلمي المتعلم وعمره، أوضحها كل من: (Cervantes ،(2014, 98 (2002, 5) Learning ، وهذه المستويات تنقسم إلى:

المستوى المبكر: يستهدف هذا المستوى الأطفال في رياض الأطفال أو الصف الأول الابتدائي، الذين تتراوح أعمارهم بين ٥ إلى ٦ سنوات؛ لأن الأطفال في هذه السن يتمتعون بقدرة أكبر على تعلم اللغات مقارنة بمن هم أكبر سنًا.

ويرى الباحث أن المستوى المبكر يساهم في معالجة الازدواجية اللغوية التي يعاني منها التلاميذ، وتكون سببًا في الأخطاء اللغوية، حيث تختلف لغة التعلم في المدرسة عن اللغة المستخدمة في البيت أو الشارع، ويؤكد عبد القادر الفاسي (٢٠٢١، ١٩) أن سبب الازدواجية اللغوية هو التعدد اللهجي، وأن الحل في تمكين التلميذ من اكتساب اللغة عبر الغمر اللغوي المبكر؛ لتجنب الآثار السلبية لهذه الازدواجية على نموه اللغوي والمعرفي.

فعملية الاكتساب اللغوي تكون أسهل عند صغار السن لاستعدادهم الفطري للتعلم وحضورهم الذهني، ومع ذلك لا يتوقف الاكتساب اللغوي عند سن معينة، بل ينتقل من اكتساب سهل في الطفولة إلى اكتساب أكثر تعقيدًا ووعيًا، حيث تتحول اللغة من لغة الطفولة إلى لغة مدركة وواعية (ليلى العبيدي، دت، ٨١)

المستوى المتوسط: يركز على تعليم اللغة من خلال المحتوى باستخدام نماذج تركيبية متطورة، وهو مناسب للأطفال بين ٩ و١٠ سنوات، ويُخصص له وقت يومي من ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة، مع التركيز على فهم التراكيب اللغوية بأسلوب بسيط، ويستثمر الخيال لتعزيز الفهم وتنمية المعرفة، دون التعمق الزائد.

المستوى المتأخر: يُبنى المحتوى في هذا المستوى على موضوعات قريبة من التخصص أو المواد الأساسية للحصول على شهادة التخرج، يُعد العام الأول من المرحلة الثانوية الوقت الأنسب للبدء بهذا المستوى من الغمر اللغوي.

واستنادًا إلى اطلاع الباحث على مختلف المصادر التراثية والحديثة المتعلقة بتطبيق الغمر اللغوي، تم تحديد مجموعة من الثوابت الأساسية التي تُعد جوهرية في تصميم برامج الغمر اللغوي. وقد استند البحث الحالي إلى هذه الثوابت، والمتمثلة في النقاط التالية:

استخدام اللغة المستهدفة والابتعاد عن الترجمة: إتقان اللغة والتواصل بها يعتمد على توفير بيئة لغوية تستخدم اللغة الفصحى، وأن من يرغب في تعلم لغة جديدة (تحدثًا وكتابة) يجب أن يلتزم بالتواصل الحصري بها لفترة معينة، متجنبًا العودة إلى لغة الأم (عبد الرحمن صالح، ٢٠٠٧، ١٩٣).

لذلك يُوصى باتباع نفس الخطوات الإجرائية التي اكتسب بها الطفل لغته الأم عند تعلم الفصحى تجنبًا للأخطاء اللغوية، فالطفل يكتسب لغته الأولى بشكل تلقائي وتكاملي بين مختلف المستويات اللغوية، وبالتالي، فإن الابتعاد عن القواعد النحوية والترجمة قدر الإمكان يُسهم في تسهيل عملية اكتساب اللغة وتقليل أخطاءها بشكل أسرع وأكثر فاعلية (سوزان جاس ولاري سلينكر، ٢٠٠٩، ٦٤).

توفير المدة الزمنية المناسبة: لا بد من تخصيص وقت مكثف ينخرط خلاله التلاميذ في أنشطة لغوية متنوعة، وذلك يعتمد على فكرة أن اللغة تُكتسب كمهارات من خلال ممارستها في أنشطة ومواقف متعددة ضمن فترة زمنية كافية (مارك برو، ٢٠٠٩، ٧).

التنويع في طرائق التدريس: تعتمد الطريقة التلقائية لاكتساب اللغة الأولى على التنوع في الاستراتيجيات والأساليب لتحقيق هذا الهدف، وتسعى طريقة الغمر اللغوي إلى محاكاة هذه الطريقة التلقائية، لذا فهي لا تعتمد على طريقة واحد بل تتبنى مجموعة من الطرق المختلفة، التي يمكن تلخيصها كما يلي:

طريقة التعلم النشط: يجمع بين التعلم الواقعي والوظيفي، مستمدًا المحتوى من بيئة التلميذ، ويركز على التطبيق العملي من خلال الكتابة، مع مراعاة طبيعة المتعلم

وظروفه ومستواه التعليمي، ويتميز بالمرونة مما يعزز الإبداع والمشاركة، على عكس الطرق التقليدية، (دوجلاس براون، ١٩٩٤، ١٧٤).

الطريقة المباشرة: تركز على تعليم اللغة تلقائيًا من خلال المفردات كأساس للإتقان، بينما تُعامل القواعد النحوية كوسيلة تُدرس تدريجيًا في مراحل لاحقة، وتهدف الطريقة إلى تجاوز المعرفة النظرية بالقواعد لتحقيق تعلم فعلي للغة، حيث أن التركيز على القواعد كهدف مستقل يُضعف إتقان اللغة ويؤثر سلبًا على مكانتها بين أهلها ودارسيها (عبد الله شريط، ١٩٨٤، ٥٩٠).

الطريقة الشفهية السمعية: تهدف إلى تعليم التحدث وممارسة الكلام ثم القراءة والكتابة، من خلال تقديم اللغة في جمل ضمن سياقات متكاملة، كما تعتمد على تقليد النماذج اللغوية والاستماع إلى متحدثين متمكنين، مع مراعاة الفروقات اللغوية وتقليل الاعتماد على الترجمة، مما يعزز الكفاءة اللغوية بشكل طبيعي وفعّال (نايف خرما ١٩٨٨، ١٦٢-١٦٤).

توفير البيئة اللغوية المناسبة: تُوفر برامج الغمر اللغوي بيئة تعليمية تدعم الاستخدام السليم للغة، من خلال أنشطة متنوعة كالمحاضرات وإلقاء الدروس وشرح الملصقات، وكتابة تقارير عما سمعوه، هذا النهج يهيئ بيئة داعمة للتمكن من اللغة وتقليل الأخطاء اللغوية (رشدي طعيمه، ٢٠٠٤، ٢٥٩).

ويرى الباحث أنه بناءً على ما تم ذكره من أمور سابقة، ومع أخذها في الاعتبار عند تنفيذ البرنامج، فإن علاج الأخطاء اللغوية يعتمد على المخزون اللغوي والبيئة التعليمية الغنية بالوسائط اللغوية، والتي تساهم في تعزيز عملية الاكتساب اللغوي، وأن تكرار الاستماع والتفاعل مع التراكيب الصحيحة، والممارسة المستمرة لها، يسهم في تشكيل عادة لغوية لدى التلميذ، مما يطور قدرته على التعبير والصياغة بدقة أثناء كتابته.

ثانيًا: الأخطاء اللغوية الكتابية:

الخطأ اللغوي هو الانحراف عن القواعد والمقاييس اللغوية المتفق عليها في العرف المشهور، أو الخروج عن الأنظمة التي تحكم اللغة، مما يؤدي إلى اضطراب في الاستخدام اللغوي، وهو أمر يجب الحذر منه وتجنبه؛ لما يترتب عليه من إفساد للغة وتشويه لطبيعتها (صالح بلعيد، ٢٠٠١١، ١٨٥).

وفي المجال التعليمي اللغوي وتحليل الأخطاء، يُعرف الخطأ بأنه تلك الأخطاء المنتظمة التي تتكرر بصورة مطردة حول قواعد لغوية أو نحوية أو دلالية أو أسلوبية معينة، ويُظهر الخطأ خروج المتعلم بسبب قصور في كفاءته اللغوية عن القواعد والمقاييس المتعارف عليها في استخدام اللغة، مما يؤدي إلى عجزه في إنشاء الكلام تحدثًا و كتابة (محمد أبو الرب، ٢٠٠٥، ١٣).

وكثيرًا ما يحدث خلط بين مفهومي الخطأ والغلط، إلا أن هناك فرقًا واضحًا بينهما، فقد ورد في لسان العرب أن الغلط هو عدم القدرة على معرفة وجه الصواب في الأمر بسبب العجز أو الجهل، أما الخطأ فهو ضد الصواب، حيث يُقال: "أخطأ" إذا أراد الشخص شيئًا ووقع منه غيره، بينما يُقال: "أصاب" إذا تحقق منه ما أراده (أبو الفضل، جمال الدين، ٢٠٠٠، ٥٨).

ولقد تغيرت النظرة إلى الخطأ من كونه سلوكًا سلبيًا يستوجب العقاب إلى اعتباره أداة تعليمية تُسهم في تحسين التعلم من خلال تحليل أسبابه ودلالاته، فالخطأ يُعد مؤشرًا على وجود عقبات في تفكير المتعلم، مما يستدعي ظهوره في إنتاجاتهم لتتم معالجته لاحقًا، بل وقد يُفتعل أحيانًا لعلاجه، لذا أصبح من الضروري أن يهتم المعلم بأخطاء المتعلمين، إذ تكشف عن مدى تقدمهم العقلي وتشجعهم على التطور والنمو (محمد الطاهر، ٢٠١٠، ٢).

فالتعلم البشري يعتمد على ممارسة الصواب والخطأ، حيث يُعتبر الوقوع في الخطأ جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية، فالخطأ يتيح تحليل طبيعة المشكلات التي تواجه

المتعلمين، وتحديد مدى صعوبتها وسهولة معالجتها، ويعد الخطأ مؤشرًا يكشف عن التحديات التي يواجهها المتعلم، مما يساعد المعلم على التعرف عليها والعمل على معالجتها (حميد آدم، ٢٠٠٩، ٨٢)

ويتوقف تعلم اللغة على الاستفادة من الأخطاء اللغوية عبر تصحيحها وتكرار المحاولات استنادًا إلى ذلك التصحيح حتى تحقيق الهدف، وتُعد الأخطاء مصدرًا هامًا لفهم طبيعة المعرفة اللغوية للمتعلم، حيث يمكن من خلالها التنبؤ بما يعرفه وما يحتاج إلى تعلمه، مما يساعد في تحديد المواضيع اللغوية التي يشيع وقوع الأخطاء فيها وعلاجها (محمد أبو الرب، ٢٠٠٥، ٤٨).

ويُسهم الغمر اللغوي بشكل فعال في تصحيح الأخطاء اللغوية من خلال وضع التلميذ في بيئة لغوية طبيعية تُحفِّزه على استخدام اللغة بشكل سليم ومتكرر، ويتيح هذا النهج للتلاميذ فرصًا متعددة لملاحظة الأخطاء وتصحيحها، سواء من خلال التفاعل المباشر مع الناطقين باللغة أو عبر التعرض المستمر للنماذج اللغوية الصحيحة، كما يساعد الغمر اللغوي في تعزيز الوعي اللغوي، حيث يتعلم المتعلم تصحيح أخطائه ذاتيًا من خلال الممارسة والسياق، مما يؤدي إلى تحسين دقته اللغوية وتطوير قدرته على التعبير بسلاسة وفعالية.

من خلال مراجعة الأدبيات القديمة والحديثة، تم التوصل إلى ثلاث طرق فعّالة لعلاج الأخطاء اللغوية في ضوء الغمر اللغوي، والتي سيتم استخدامها في البحث الحالي، وهذه الطرق هي:

السماع: يعتبر السمع أساسًا للكفاءة اللغوية ، فكلما كانت المفردات والتراكيب المسموعة ذات جودة وكثرة، زادت كفاءة اللغة تحدثًا وكتابة، ويقوم الغمر بالتركيز على مهارة الاستماع، كما كان يحدث عندما كان العرب يرسلون أطفالهم إلى البادية للاستماع إلى اللغة الصحيحة، مما يجعل اللغة تتحول إلى ملكة راسخة مع مرور الوقت (عبد الرحمن بن خلدون، ٢٠١٢، ٧٦٥).

ويشير تمام حسان إلى أن تقليل الأخطاء اللغوية يتم من خلال الاستماع للكلمات في سياقاتها المنطوقة ومشاهدتها مكتوبة، حيث يساعد السياق في توضيح المعنى، وأن القرائن اللفظية والعلاقات النحوية المحيطة بالكلمة تلعب دورًا في تحديد المعنى، ومع تعرض الطفل المستمر للغة السليمة، يمكنه فهم واستخدام الكلمات بشكل صحيح خلال ثلاث سنوات أو أقل، دون الحاجة لوسائل إضافية، هذا الاستماع المكثف يُعزز قدرة التلميذ ويطور لغته، وهو ما يعرف في الغمر اللغوي بالتعرض المباشر للغة في مواقف متنوعة (تمام حسان، ٢٠٠٧، ٩١).

فقد يعتاد التلميذ على قانون لغوي ونمط تعبيري معين في تحدثه وكتابته من خلال كثافة التمرين السمعي والاستماع المستمر، مما يمكّنه من التصحيح الذاتي عند حدوث خطأ، ومع تزايد الاستماع تترسخ العادة في التلميذ، وعندما تصبح هذه العادة راسخة، يصبح تعديلها صعبًا، فقد يواجه البعض صعوبة في التحدث أو الكتابة بلغة متوسطة أو ضعيفة بعد أن اعتاد على أسلوب فصيح متقدم، مما يتطلب جهدًا كبيرًا لتغيير هذا الأسلوب (ميشال زكريا، ١٩٨٦، ١٠١).

فالاستماع المكثف يساعد التلميذ على التمكن من اللغة، ولا يخرج عن الأساليب التي اعتاد عليها، ولا يقبل التعبير بعيدًا عن بلاغة العرب وأسلوبهم في نظم الكلام، وعندما يُعرض عليه كلام لا يتوافق مع بلاغة العرب، يرفضه ويعلم أنه ليس من الكلام الذي اعتاد عليه (عبد الرحمن بن خلدون، ٢٠١٢، ٦١٥).

وتدليلًا على ذلك، ذكر ابن جني قصة الأعرابي الذي رفض إلا ما تعوّد على استعماله، ولم يؤثر فيه التلقين، فقد قال أبو حاتم: "قرأ عليّ أعرابي بالحرم قول الله تعالى: {طوبى لهم وحسن مآب}، فقال: 'طيبي لهم وحسن مآب'. فقلت: 'طوبى'. فقال: 'طيبي'. فأعدت: 'طوبى'. فقال: 'طيبي'. فلما أكثر عليّ قلت: 'طوطو'. فقال: 'طى طي'". وهذا يوضح أن لسان الأعرابي كان يستثقل الانحراف اللغوي بناء على ما تعود على سماعه واستخدامه (عثمان بن جني، ١٩١٣، ١–٦٧).

ويؤكد الجاحظ على أهمية اختيار المادة المسموعة بعناية والتدريب عليها لفترة معينة لتطوير أداء التلميذ اللغوي وتقليل الأخطاء اللغوية، ويشير إلى أن جودة الملكة اللغوية تعتمد على نوعية المادة المسموعة فيقول: "ليس هناك كلام أنفع ولا أمتع ولا أشدّ اتصالًا بالعقول من طول السماع لحديث الأعراب الفصحاء والعلماء البلغاء..." (أبو عثمان الجاحظ، ١٩٩٨، ٢٠٥).

وتلخيصًا لما سبق يقوم مبدأ الغمر اللغوي على اصطناع بيئة لغوية تتيح الاستماع المكثف للتراكيب الصحيحة الخالية من الأخطاء أو الدخل العامي، وأن هذا الاستماع المركّز والمتكرر وسيلة أساسية لعلاج الأخطاء اللغوية.

الحفظ: يشير ابن خلدون إلى أن من يسعى لاكتساب اللغة يجب عليه حفظ كلام العرب القديم بأسلوبهم البلاغي، مثل أشعار الفحول وأسجاعهم وألفاظ المبدعين في مختلف الفنون، ويُفترض أن يؤدي هذا الحفظ إلى إتقان العبارات كما لو كانت صادرة مباشرة من أفواههم، مع إعطاء المجال للتعبير بأسلوب مشابه لنظمهم، ومن خلال هذا الحفظ والتكرار، تترسخ الكفاءة اللغوية وتزداد قوتها وثباتها مع مرور الوقت (عبد الرحمن بن خلدون، ٢٠١٢، ٧٧١-٧٧٢).

ولقد أثبتت التجارب أهمية الحفظ في تطوير المهارات التعبيرية، فكلما زاد الحفظ يعتاد الدماغ على المادة المستخدمة بشكل مستمر، مما يؤدي إلى اكتساب قدرة لغوية واضحة وثابتة دون أن يشعر الفرد بها أثناء استخدامها في التعبير الشفوي أو الكتابي، وإذا استمر المتعلم في حفظ النصوص اللغوية الفصيحة، فإنه يتكيف معها ويصبح أكثر ميلًا للكتابة بالخطب والأشعار، وتظهر في كتاباته علامات الفصاحة والبلاغة (عبد القادر الفهري، ٢٠٢١: ٤٧-٤٩).

ولقد أدرك العرب قديمًا أن السماع والمشافهة وحدهما لا يكفيان لاكتساب اللغة، فكانوا يدربون الأطفال على حفظ القرآن والحديث والشعر، ويرسلونهم إلى الكتاتيب لتعلم النطق السليم، وقد ذكر الجاحظ "كانوا يُروّون صبيانهم الأرجاز ويعلمونهم

المناقلات ويأمرونهم برفع الصوت وتحقيق الإعراب، لأن ذلك يُفتق اللّهاة، ويفتح الجِرم" (أبو عثمان الجاحظ ، ١٩٩٨، ٢٧٢).

فالحفظ وسيلة فعّالة لتحسين اللغة لدى التلاميذ، خاصة في المرحلة الابتدائية، فحفظ القرآن الكريم والحديث الشريف والقصائد يساعد في توسيع الفهم وتمكين التلاميذ من استخدام قواعد اللغة بشكل صحيح عند حديثه أو كتابته، فالتلاميذ الذين تعلموا في المعاهد الدينية مثل الأزهر يتمتعون بمهارة لغوية أفضل مقارنةً بخريجي المدارس العادية، بسبب حفظ القرآن والمداومة على تلاوته، بالإضافة إلى تعود ألسنتهم على نطق حديث رسول الله الذي حفظ سلامة اللغة من بادية بني سعد وفصاحتها من قريش (أحمد إبراهيم، ٢٠١٢، ٥٧٧–٥٧٨).

يتضح من خلال ما سبق أن الحفظ يعد وسيلة هامة لعلاج الأخطاء اللغوية، حيث يعتمد التلاميذ على النماذج المخزونة في الذاكرة نتيجة للحفظ المستمر، ويعتقد البنيويون أن اللغة تعتبر عادة تُكتسب من خلال المحاكاة والقياس، وتعتبر اللسانيات الحديثة أن الحفظ من الأساليب الأساسية لاكتساب المعرفة، حيث يساهم في اكتساب اللغة، وتعزيز المادة السمعية، والقدرة على التعبير الشفوي والكتابي بطلاقة (عبد السلام المسدي، ٢٠٠٩، ١٩٤).

المناظرة والحوار: من الأمور التي تساهم في علاج الأخطاء اللغوية طريقة المناظرة والحوار، فمن من خلالها يفتح المعلم باب النقاش مع تلاميذه بهدف الوصول إلى فهم عميق لموضوع الحوار، ثم يطلب منهم كتابة خلاصة تعبيرية لما تحاوروا فيه، وإذا وقع التلاميذ في أخطاء يتدخل المعلم لتصحيحها (محمد أبو زهرة، ١٩٦٠، ٥٣).

ويري الباحث أن الأساليب السابقة: السماع، الحفظ ، والمناظرة والحوار تساهم في علاج الأخطاء اللغوية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، حيث يعزز السماع فهم الأساليب اللغوية السليمة، ويثبت الحفظ المفردات والتراكيب في الذاكرة، بينما تنمي المناظرة والحوار مهارات التفكير النقدي والتعبير الصحيح، وبهذه

الأساليب يبني التلاميذ كفاءة لغوية قوية تؤهلهم للكتابة بطلاقة وفصاحة، واستخدام اللغة بدقة في مختلف المواقف.

عاشرًا: فروض البحث: حاول البحث اختبار صحة الفرضين التاليين:

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للأخطاء اللغوية لصالح الاختبار البعدي.

لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للأخطاء اللغوية، لصالح الاختبار البعدي.

حادي عشر: أدوات البحث: جمع الباحث بيانات البحث من خلال اختبارين كتابيين يتمثلان في الآتي:

أولًا: التعبير الكتابي الأول (الاختبار القبلي): يتمثل في مطالبة التلاميذ بكتابة موضوع تعبيري من بين عدة مقترحات (الأم، نزول المطر، الصداقة)، مع ترك الحرية في الاختيار، تم تحليل الأخطاء في الكتابات من حيث العدد والنسبة المئوية؛ لتقديم تقييم دقيق للمستوى القبلي للمجموعتين في الأخطاء اللغوية، توصل الباحث إلى مجموعة من الأخطاء اللغوية التي شملت الأخطاء (الإملائية، الأسلوبية، النحوية، والصرفية)، تمثل هذه الأخطاء أبعادًا قياسية تُستخدم لتحديد الدلالة الإحصائية وقياس الفروق التي أحدثها الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية، وتم التركيز في تحليل الأخطاء على التحريفات التي تؤثر على المعنى والدلالة، دون النظر للاختلافات النحوية بين النحاة.

ثانيًا التعبير الكتابي الثاني (الاختبار البعدي): تمثل في مطالبة التلاميذ بكتابة موضوع تعبيري بعنوان "الأم" في حدود خمسة عشر سطرًا، مع تحديد الأبعاد اللغوية

بناءً على الاختبار القبلي، ويتم تحليل الأخطاء اللغوية ومقارنتها بين العينة الضابطة والتجريبية لتحديد تأثير الغمر اللغوي على علاج الأخطاء اللغوية لدى عينة البحث.

ثاني عشر: حصر الأخطاء اللغوية وتحليلها: بعد إجراء قراءة دقيقة لكتابات التلاميذ التعبيرية في الاختبار القبلي، تم تحديد مجموعة من الأخطاء اللغوية بناءً على منهج تحليل الأخطاء الذي تم تحديده مسبقًا، وفقًا لمجموعة من المعايير تتمثل في الابتعاد التام عن القاعدة اللغوية، عدم توافق أداء التلاميذ مع متطلبات القاعدة اللغوية في بعض المواقف، إعادة الخطأ بشكل متكرر، حيث يُعتبر الخطأ الذي يحدث مرة واحدة زلة أو هفوة، أما إذا تكرر فإنه يعكس مشكلة حقيقية لدى التلاميذ، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) نتائج إحصاء الأخطاء الكلية لمجتمع البحث.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	٧٤٢	٤٣٪
الأخطاء الأسلوبية	٤٨٣	٢٨٪
الأخطاء النَّحوية	٣٠٧	١٨٪
الأخطاء الصرفية	١٧٥	١٠٪
المجموع الكلي	١٧٠٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول السابق وجود أخطاء لغوية لدى عينة البحث، سواء على مستوى المبنى أو المعنى، فقد سجلت الأخطاء الإملائية أعلى نسبة ٤٣٪، تليها الأسلوبية ٢٨٪، ثم النحوية ١٨٪، وأخيرًا الصرفية ١٠٪، وهذه النسب يمكن تفسيرها من خلال تحليل توزيع العناصر الجزئية على الفئات العامة كما سيتضح فيما بعد، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الأول، ونصه: ما الأخطاء اللغوية الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟

بعد حصر الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ وفقًا للأصناف اللغوية المحددة سابقًا، يتضح بشكل جلي كثرة الأخطاء لدى عينة البحث، ومن خلال ذلك نركز على الأنواع التي سجلت أعلى نسب من حيث تكرار العدد، كما في الجدول التالي:

جدول (٣) النسب المئوية لأنواع الأخطاء الكلية لأفراد مجتمع البحث

الخطأ	الرقم	أنواع الأخطاء	تكرار	النسبة المئوية
الأخطاء الإملائية	١	إضافة حرف زائد في الكلمة	١١٣	٦.٦١٪
	٢	حذف حرف من أصل الكلمة	٢٢١	١٢.٩٥٪
	٣	تبديل حرف بآخر في الكلمة	١٢٩	٧.٥٦٪
	٤	استبدال النون بدل التنوين	١١	٠.٦٤٪
	٥	استبدال التاء المربوطة بالمفتوحة	٢٩	١.٧٠٪
	٦	استبدال التاء المفتوحة بالمربوطة	٣٠	١.٧٦٪
	٧	وضع همزة القطع بدل الوصل	١٨	١.٠٥٪
	٨	رسم الهمزة بشكل خاطئ	١٥	٠.٨٨٪
	٩	حذف همزة الوصل	٤٥	٢.٦٤٪
	١٠	وضع همزة الوصل بدل القطع	٩٤	٥.٥١٪
	١١	إزالة الألف الفارقة بعد واو الجماعة	٢٠	١.١٧٪
	١٢	كتابة الألف اللينة بشكل خاطئ	١٧	١٪
الأخطاء النحوية	١٣	تركيب مكونات الجملة بشكل خاطئ	٢٠٤	١١.٩٥٪
	١٤	استخدام الجر بدل الرفع	١٦	٠.٩٤٪
	١٥	استخدام السكون بدل الرفع	٦	٠.٣٥٪
	١٦	إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم	١٤	٠.٨٢٪
	١٧	استخدام الرفع بدل النصب	٤٣	٢.٥٢٪
	١٨	استخدام الجر بدل النصب	٢٤	١.٤١٪

الأخطاء الأسلوبية	١٩	التداخل بين التعبير العامي والفصيح	٢٢٩	١٣.٤٢٪
	٢٠	حروف المعاني في غير مواضعها	٩٤	٥.٥١٪
	٢١	التكرار	٧٢	٤.٢٢٪
	٢٢	توظيف المفردات في غير سياقها	٨٨	٥.١٦٪
الأخطاء الصرفية	٢٣	وضع التعريف بدل التنكير	١١	٠.٦٤٪
	٢٤	وضع التنكير بدل التعريف	٥٢	٣.٠٥٪
	٢٥	قلب حروف الكلمة	٥	٠.٢٩٪
	٢٦	وضع التأنيث بدل التذكير	١١	٠.٦٤٪
	٢٧	وضع التذكير بدل التأنيث	٣٨	٢.٢٣٪
	٢٨	استبدال الضمائر بشكل خاطئ	٩	٠.٥٣٪
	٢٩	الخطأ في زمن الفعل	٨	٠.٤٧٪
	٣٠	استعمال المفرد بدل الجمع	٤١	٢.٤٠٪
المجموع الكلي			١٧٠٧	١٠٠٪

يتضح من الجدول أن التلاميذ وقعوا في (١٧٠٧) خطأ لغويًا تم توزيعها على (٣٠) نوعًا، مع ملاحظة أن علامات الترقيم لم تحظَ بالاهتمام الكافي، كما سجل الخطأ المتعلق بالتداخل بين التعبير العامي والفصيح أعلى نسبة (١٣.٤٢٪)، وهذا يعكس تأثير النقل اللغوي من لغة الأم إلى اللغة الثانية أثناء الكتابة، وبناءً على ذلك، يمكن اعتبار الأخطاء التي تلي هذا الخطأ نتيجة مباشرة لهذا التداخل، مما يثبت أن الضعف اللغوي العام لدى عينة البحث يعود أساسًا إلى النقل من العامية إلى الفصحى أو التداخل بينهما، ويتضح ذلك من خلال فئات الأخطاء الكلية والفرعية الآتية:

أولا: الأخطاء الأسلوبية: تم تحديد ضابطها في كل خطأ يؤدي إلى استخدام غير مطابق للغة الفصحى، أويؤدي إلى تحريف المعنى، ومن خلال ذلك تم تحديد عدد الأخطاء وتكرارها ونسبتها المئوية، كما يوضح الجدول التالي.

جدول (٤) النسب المئوية لأصناف الأخطاء الأسلوبية

نوع الأخطاء	تكرارها	النسبة المئوية
التداخل بين التعبير العامي والتعبير الفصيح	٢٢٩	٤٧٪
استعمال حروف المعاني في غير موضعها	٩٤	١٩٪
توظيف مفردة غير متوافقة مع السياق.	٨٨	١٨٪
التكرار	٧٢	١٥٪
المجموع	٤٨٣	١٠٠٪

يظهر من الجدول السابق أن خطأ التداخل بين التعبير العامي والفصيح سجل أعلى نسبة، ويرجع ذلك إلى ضعف التلاميذ اللغوي وقلة رصيدهم من اللغة الفصحى، مما يجعلهم يميلون لاستخدام العامية عند التعبير الكتابي، يليه استخدام حروف المعاني في غير مواضعها، وهو نتيجة للخطأ الأول، حيث يؤدي الاعتماد على العامية إلى التأثير سلبًا على باقي الأخطاء اللغوية الأخرى، وقد جاءت هذه الأخطاء في كتابات التلاميذ التعبيرية بعدة أشكال كما يلي:

١) التداخل بين التعبير العامي والتعبير الفصيح: يشير هذا الخطأ إلى إدخال اللهجة العامية بشكل صريح ومباشر في الكتابة، وقد تكرر هذا الخطأ (٢٢٩) مرة في كتابات التلاميذ بنسبة مئوية بلغت (٤٧٪)، حيث يكتب التلاميذ تعابير عربية بصيغة عامية، مثل قولهم: "وعندما تعود إلى البيت تشتري لي كل حاجة"، "أمي تنظم حجرتي من الأول إلى الأخير"، "يدخل الضيوف ويرو المنزل نظيف"، "عندما أذهب إلى الشارع أتفكر أمي"، "يراك أبوك تبكي ويعطف عليك"، "حتى لو ضربتني تضربني على مصلحتي"، وكذلك استخدام تعبيرات مثل "قريتو" بدلًا من "قرأت"، و"يخطارو" بدلًا من "يختاروا"، وغيرها من الأمثلة، هذه النماذج تشير إلى التداخل

اللغوي بين اللغة العامية والفصحى، وهو ما يؤثر بشكل كبير على أصناف الأخطاء الأخرى.

٢) استعمال حروف المعاني في غير مواضعها: يحتل هذا الخطأ المرتبة الثانية في الأخطاء الأسلوبية، حيث تكرر (٩٤) مرة بنسبة مئوية تصل إلى (١٩٪) من مجموع الأخطاء الأسلوبية الكلية، ومن أمثلة هذه الأخطاء: "تعودت عن المدرسة" بدلًا من "على المدرسة"، "أنا دائمًا أدعي على أمي على الشيء الجميل" بدلًا من "...لأمي، بالشيء..."، "إن حنانها لا يستطيع أي أحد أن يعوضه علينا" بدلًا من "لنا"، "وإذا علمتم في أمهاتكم" بدلًا من "لأمهاتكم"، وغيرها من الأمثلة.

٣) توظيف مفردة غير متوافقة مع السياق الواردة فيه: يحتل هذا الخطأ المرتبة الثالثة من مجموع الأخطاء الأسلوبية، حيث تكرر (٨٨) مرة بنسبة مئوية بلغت (١٨٪) من مجموع الأخطاء الأسلوبية الكلية، وقد وردت مجموعة من النماذج في هذا النوع تدل على تأثير التداخل اللغوي بين العامية والفصحى، يظهر ذلك من خلال العبارة التالية التي استخدم فيها التلميذ التشبيه في غير موضعه: "تخدمك الأم كالآلة"، ومن الأمثلة الأخرى التي أخطأ فيها التلاميذ: "عندما أذهب إلى الشارع أتفكر أمي" بدلًا من "أتذكر"، "ربتني أمي تربية حلوه" بدلًا من "حسنة"، "هي الحنان وهي المعطفة" بدلًا من "العطف"، "وأنا الآن أريد أن أفخرها بنجاحي" بدلًا من "أسعدها بنجاحي"، وغيرها من الأمثلة.

٤) التكرار: مقارنة بأنواع الأخطاء الأسلوبية الأخرى، يمثل التكرار أدنى نسبة في مجموع الأخطاء الأسلوبية، حيث تكرر (٧٢) مرة بنسبة مئوية بلغت (١٤.٩٠٪)، ورغم قلة هذه النسبة مقارنة بغيرها، إلا أنها تشير إلى وجود مؤشرات سلبية في البعد الدلالي لإنتاج اللغة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، وقد جاء التكرار في كتابات التلاميذ في شكلين: الأول على مستوى الكلمات، مثل "وتصبح أمك تصبح تعطف عليك"، "وأغلى من الأم، والأم..."، "كنت جالسا أنا وأمي فقلت لها يا

أمي إن الأم"، "قولي لها أنا آسفة ثم قالت لها أنا آسفة وقالت أختها الأخرى أنا آسفة..."، "ادخل إلى البيت أجد البيت نظيفًا"، الثاني على مستوى الحروف، مثل "وذهبت إلى أبي وأمي وخالي"، "فأنا أحب أمي كثيرًا فهي.. فارجع إلى البيت...". نلاحظ أن التلميذ يعتمد كثيرًا على أدوات الربط، خاصة حرفي (الفاء الاستئنافية) و(الواو)، مما يدل على تعود التلميذ على السرد الإخباري.

ثانيا الأخطاء النَّحوية: بعد تحليل كتابات التلاميذ، تم رصد مجموعة من الأخطاء النَّحوية، والتي تم تصنيفها حسب نوع الخطأ وتكراره، كما في الجدول التالي.

جدول (٥) النسب المئوية لأصناف الأخطاء النَّحوية

الأنواع	التكرار	النسبة المئوية
تركيب الجملة بشكل خاطئ	٢٠٤	٦٦٪
استخدام الرفع بدل النصب	٤٣	١٤٪
استخدام الجر بدل النصب	٢٤	٨٪
استخدام الجر بدل الرفع	١٦	٥٪
استخدام السكون بدل الرفع	٦	٢٪
إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة النصب والجزم	١٤	٥٪
المجموع	٣٠٧	١٠٠٪

يوضح الجدول السابق أن أكثر الأخطاء النحوية شيوعًا في تركيب مكونات الجملة، حيث سجلت أعلى نسبة بتكرار (٢٠٤) مرة بنسبة (٦٦٪). تلتها أخطاء الحركات الإعرابية، وتتمثل هذه الأخطاء بأشكال عدة تظهر فيما يلي:

١) أخطاء في تركيب مكونات الجملة: احتل هذا الخطأ أكبر معدل بين الأخطاء النَّحوية الأخرى، حيث بلغت نسبته (٦٦٪)، ويتمثل ضابط هذا الخطأ في بناء الجملة بشكل خاطئ أو ترتيبها بشكل غير صحيح، ومن أشكال هذا الخطأ ما يلي: "لولا أمي نعيش حياة تعيسة"، "وعندما أنهيت من مذاكرتي فدخل أبي إلى البيت فقال أبي هيا تعال"، "إن أكثر من حنان الأم لا يوجد أبدًا"، "تعمل العمل المرهق في

المنزل فتعمل العمل الشاق"، "لا يستطيع أحد بدون الأم أن يعيش جيدًا ومرتاحًا"، "سأنظف سريري وأنت علمتيني"، "عندما أدخل البيت أول شيء أشوف أمي"، "لولا أمي تحضر لنا الطعام كنا نجوع"، وغيرها من الأمثلة.

٢) أخطاء في علامات الإعراب: تحتل الأخطاء الإعرابية المرتبة الثانية بعد أخطاء تركيب مكونات الجملة، حيث ارتفعت نسبتها لتقارب ٢٩٪، ومن المؤشرات على ذلك في كتابات التلاميذ: "أمي تدعي لكي أنجح" بدلًا من "تدعو"، "إنها عندما تصلي تدعي لي" بدلًا من "تدعو لي"، "ليس حق" بدلًا من "حقًا"، "سوف يأتي من العمل متعبُ" بدلًا من "متعبًا"، "تطعم أبناءها" بدلًا من "أبنائها"، "لأخوك" بدلًا من "لأخيك"، "تجعل البيت جميلُ" بدلًا من "جميلًا"، وغيرها من الأمثلة.

٣) أخطاء في إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالة الجزم والنصب: تكررت الأخطاء في هذا النوع (١٤) مرة بنسبة مئوية بلغت (٥٪)، وقد وردت في كتابات التلاميذ بأشكال مختلفة، حيث تم إثبات النون في الأفعال في حالة الجزم، ومن الأمثلة الدالة على ذلك: "الم تقولان" بدلًا من "تقولا"، "أنصح كل التلاميذ أن يذاكرون" بدلًا من "يذاكروا"، "كاد التلاميذ بأن يتعلمون" بدلًا من "يتعلموا"، كما ورد أيضًا إثبات النون في حالة النصب، مثل: "أريدك أن تشتغلين عندما تكبري" بدلًا من "تشتغلي"، "ذاكري كي تتفوقين" بدلًا من "تتفوقي"، "حتى تصبحين مميزة" بدلًا من "تصبحي"، ويتضح من التكرار والنسب المئوية للأخطاء النحوية أن معظمها يتركز في المستوى التركيبي للجملة، مما يضعف انسجامها الدلالي، تليها أخطاء الحركات الإعرابية، التي تؤثر على البنية التركيبية للجملة وتكاملها النصي.

ثالثا: الأخطاء الإملائية: تم رصد عدد من الأخطاء الإملائية استنادًا إلى مدى انتشارها وتكرارها، ويُظهر الجدول التالي تفاصيل هذه الأخطاء.

جدول (٦) النسب المئوية لأنواع الأخطاء الإملائية

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية

حذف حرف من أصل الكلمة	٢٢١	٣٠٪
تبديل حرف بآخر في الكلمة	١٢٩	١٧٪
إضافة حرف زائد في الكلمة	١١٣	١٥٪
وضع همزة الوصل بدل القطع	٩٤	١٣٪
حذف همزة الوصل	٤٥	٦٪
استبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة	٢٩	٤٪
استبدال التاء المفتوحة بالتاء المربوطة	٣٠	٤٪
إزالة الألف الفارقة بعد واو الجماعة	٢٠	٣٪
وضع همزة القطع بدل الوصل	٨	٢٪
رسم الهمزة بشكل خاطئ	٥	٢٪
كتابة الألف اللينة بشكل خاطئ	١٧	٢٪
استبدال النون بدل التنوين	١١	١٪
المجموع	٧٤٢	١٠٠٪

يتبين من الجدول أن الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعًا هي حذف حروف من أصل الكلمة بنسبة ٣٠٪، يليها تبديل الحروف بنسبة ١٧٪، ثم إضافة حروف بنسبة ١٥٪، وتتمثل هذه الأخطاء الإملائية بأشكال عدة تظهر فيما يلي:

١) أخطاء في حذف حرف من أصل الكلمة: تُعدّ الأخطاء الناتجة عن حذف حرف من أصل الكلمة الأكثر شيوعًا بين الأخطاء الإملائية في كتابات التلاميذ، حيث ظهرت بكثرة في نماذج متعددة، مثل: كتابة (أمي تحني) بدل (تحبني)، (تسهر الليال) بدلًا من (الليالي)، (تعني بي) بدلًا من (تعتني بي)، (تطعمي) بدلًا من (تطعمني) (حبو مهتكم) بدلًا من (أحبوا أمهاتكم) حيث وقع حذف الألف والمد من الكلمتين معا، (توقظي) بدلًا من (توقظني)، (لأن) بدلًا من (لأني)، (شئ جمل) بدلًا من (جميل)، (إذا جاع) بدلًا من (إذا جاعوا) وغيرها من الأمثلة.

٢) أخطاء استبدال حرف بآخر في الكلمة: تُعدّ الأخطاء الناتجة عن استبدال حرف بآخر من الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ، ويرجع ذلك غالبًا إلى تأثير العادات

اللغوية المرتبطة بلهجاتهم العامية، تظهر هذه الأخطاء في نماذج عديدة، منها: (تصهر) بدلًا من (تسهر) (تصاعدني) بدلًا من (تساعدني)، (تدربني) بدلًا من (تضربني)، (يخطار) بدلًا من (يختار) (نضرت) بدلًا من (نظرت) وكذلك (العضيم) بدلًا من (العظيم)، (قريت) بدلًا من (قرأت) استبدل الألف بالياء، (تعسوا) بدلًا من (تعصوا)، (أحظر) بدلًا من (أحضر)، (الضلم) بدلًا من (الظلم)، (أسرخ) بدلًا من (أصرخ) وغيرها من الأمثلة.

٣) أخطاء إضافة حرف زائد في الكلمة: تشمل الأخطاء الناتجة عن إضافة حروف زائدة في الكلمة نماذج متعددة ظهرت في كتابات التلاميذ، مثل: (رأيتوها) بدلًا من (رأيتها)، (فالأم تطبخو) بدلًا من (تطبخ)، (وأساسو) بدلًا من (وأساس)، (فوق ظهريها) بدلًا من (ظهرها)، ومن النماذج أيضا زيادة التاء في آخر الكلمة مثل (قبلة) بدلًا من (قبل)، (شغلة) بدلًا من (شغل)، (أحبكي أغضبكي، هاكذا، مثلكي، لاكن، أقدامي) بدلًا من (أحبكِ أغضبكِ، هكذا ،مثلكِ، ، لكن، أقدام)، وتُبرز هذه الأخطاء الحاجة إلى تقليل الاعتماد على الأنماط الشائعة في اللهجات العامية.

٤) أخطاء همزة الوصل والقطع: ظهرت هذه الأخطاء في أشكال متنوعة في كتابات التلاميذ، ومنها: كتابة همزة الوصل بدل القطع مثل: (انا، انت، اخذ، الايام، الا، ام، اذا، امهاتكم، او، ان، الى) بدلًا من (أنا، أنت، أخذ، الأيام، إلا، أم، إذا، أمهاتكم، أو، إن، إلى)، كتابة همزة القطع بدل الوصل مثل: (إحترام، إرجع، إبن، ألعمل، إنتشر، إمتحاناتي) بدلًا من (احترام، ارجع، ابن، العمل، انتشر، امتحاناتي)، حذف همزة الوصل مثل: (فلأب، ولذي، ولأمهات، ولتي، ولاخبار) وغيرها.

٥) أخطاء في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة: يُعد هذا النوع من الأخطاء شائعًا بشكل ملحوظ في كتابات التلاميذ، حيث يخلطون بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، ومن أبرز أمثلته: (الأخواة) بدل (الأخوات)، (امتحاناة) بدل (امتحانات)، (الحيات) بدل (الحياة)، (الحريت) بدل (الحرية) وغيرها من الأمثلة.

٦) أخطاء في كتابة الألف اتلفارقة بعد واو الجماعة تتكرر هذه الأخطاء المتعلقة بالألف الفارقة في كتابات التلاميذ، حيث يتم حذفها في مواضعها أو إضافتها بشكل خاطئ، ومن الأمثلة على حذفها: (ذاكرو) بدلًا من (ذاكروا)، (استيقظو) بدلًا من (استيقظوا)، أما إضافتها في غير مواضعها، فتظهر في أمثلة مثل: (تطبخوا) بدلًا من (تطبخ)، (تغسلوا) بدلًا من (تغسل)، (تقولوا) بدلًا من (تقول) وغيرها.

٧) أخطاء في كتابة الألف اللينة: تُعد الأخطاء في كتابة الألف اللينة من الأخطاء الشائعة في كتابات التلاميذ، حيث قاموا بحذف الألف اللينة سواء في وسط الكلمة أو في آخرها، ومن أبرز هذهت الأخطاء: (عندم) بدلًا من (عندما)، (جد) بدلًا من (جدًا)، (بطنه) بدلًا من (بطنها)، (موضيع) بدلًا من (مواضيع) وغيرها من الأمثلة.

٨) أخطاء في كتابة النون بدل التنوين: يعد هذا النوع من الأخطاء شائعًا في كتابات التلاميذ، حيث يتم استخدام النون بدلًا من التنوين في بعض الكلمات، ومن الأمثلة على ذلك: (وقتن) بدلًا من (وقتٍ)، (سريعن) بدلًا من (سريعًا)، (أفن) بدلًا من (أفٍ)، (أيضن) بدلًا من (أيضًا)، (كثيرن) بدلًا من (كثيرًا) وغيرها من الأمثلة.

رابعا: الأخطاء الصرفية: بعد مراجعة كتابات التلاميذ، تم حصر مجموعة من الأخطاء الصرفية، ويوضح الجدول التالي نوع الخطأ وتكراره ونسبته المئوية.

جدول (٧) النسب المئوية لأنواع الأخطاء الصرفية

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
التنكير بدل التعريف	٥٢	٣٠٪
التعريف بدل التنكير	١١	٦٪
استعمال المفرد بدل الجمع	٤١	٢٣٪
التذكير بدل التأنيث	٣٨	٢٢٪
التأنيث بدل التذكير	١١	٦٪
استبدال الضمائر	٩	٥٪
زمن الفعل	٨	٥٪

قلب حروف الكلمة	٥	٣٪
المجموع	١٧٥	١٠٠٪

يوضح الجدول أن الأخطاء الصرفية تمركزت في ثلاثة مجالات رئيسة، وهي: (التعريف والتنكير، تحويل الفعل والميزان الصرفي، وقلب الحروف من حيث التقديم والتأخير)، وقد أضاف البحث الأخطاء المتعلقة بالتعريف والتنكير إلى باب الصرف، حيث يركز البحث على بنية الكلمة وشكلها الخطي، بدلاً من الأثر الدلالي أو المعنى اللغوي لهذه المسائل، وظهرت هذه الأخطاء في كتابات التلاميذ بأشكال متنوعة، سيتم توضيحها في السياق التالي.

١) أخطاء التنكير بدل التعريف: تعد من أكثر الأخطاء شيوعًا في كتابات التلاميذ، حيث تحتل المرتبة الأولى بين الأخطاء الصرفية بنسبة تصل إلى ٣٠٪، ومن أبرز أشكال هذا الخطأ في كتابات التلاميذ مايلي: (جنة تحت أقدام) بدلًا من (الجنة)، (كلما زاد عمر) بدلًا من (العمر)، (هي تساعدنا في دنيا) بدلًا من (الدنيا)، (أم رحيمة بنا) بدلًا من (الأم)، (ليس هناك أفضل من أم في حياة) بدلًا من (الأم – الحياة)، (هي لنا حب كبير) بدلًا من (الحب الكبير)، (أبي وأمي وأسرة كلها) بدلًا من (والأسرة) وغيرها من الأمثلة.

٢) أخطاء التعريف بدل التنكير: تظهر في كتابات التلاميذ بنسبة أقل من التنكير بدل التعريف، مما يشير إلى ميل التلاميذ لاستخدام التنكير أكثر من التعريف، ومن أبرز أشكال هذا الخطأ: (الأم تحملني في البطنها) بدلًا من (بطنها) (إن الأم تحب الأبنائها) بدلًا من (أبنائها) (الجنة تحت الأقدام الأمهات) بدلًا من (أقدام)، (اتركي التنظيف البيت لي) بدلًا من (تنظيف) وغيرها من الأمثلة.

٣) أخطاء استخدام المفرد بدل الجمع: تأتي في المرتبة الثانية من حيث الشيوع في كتابات التلاميذ، بنسبة مئوية تقدر بـ٢٣٪ من مجموع الأخطاء الصرفية، ومن أبرز أشكال هذا الخطأ: (أنا وأخي أذهب للمدرسة)، بدلًا من (نذهب)، (نحب الوالدين

والسماع له)، بدلًا من (لهما)، (فقالت لنا أمي لا تكذب)، بدلًا من (تكذبوا)، (الأم تربي أبنائها كي يكون)، بدلًا من (يكونوا)، (أولادي لا يتحدث الكذب)، بدلًا من (لا يتحدثون) وغيرها من الأمثلة.

٤) أخطاء التذكير بدل التأنيث: تأتي في المرتبة الثالثة من الأخطاء الصرفية لدى عينة البحث، بنسبة تقدر بـ٢٢٪ من مجموع الأخطاء الصرفية، ومن أبرز أشكال هذا الخطأ: (أمي الجميل)، بدلًا من (الجميلة)، (كانت أمي متعب)، بدلًا من (متعبة)، (تحمل الطعام في يده)، بدلًا من (يديها)، (لماذا تعمل كل هذا العمل)، بدلًا من (تعملي)، (أنا فرح بك يا أمي وأنت قادم)، بدلًا من (قادمة) وغيرها.

٥) أخطاء التأنيث بدل التذكير: تحدث بنسبة أقل من النمط السابق، حيث تقدر نسبتها بـ٦٪، بفارق (٢٧) خطأ لصالح التذكير بدل التأنيث، ومن أبرز أشكال هذا الخطأ في كتابات التلاميذ: (علمتني أمي الخلق الطيبة)، بدلًا من (الطيب)، (الوقت الذي رأيت فيها أمي)، بدلًا من (فيه)، (الأب المعلم الثانية في البيت)، بدلًا من (الثاني)، (فلهما كن دائما معظّمة)، بدلًا من (معظمًا) وغيرها من الأمثلة.

٦) أخطاء استبدال الضمائر تحدث هذه الأخطاء عندما يستعمل المتحدث ضميرًا في غير موضعه، مثل استخدام ضمير المتكلم بدل المخاطب، أو ضمير الغائب بدل الحاضر، ومن الأمثلة على ذلك: (الأم أنت الرحمة) بدلًا من (الأم هي الرحمة)، (أنتم أسرة سعيدة) بدلًا من (نحن أسرة سعيدة)، (قالت الأم نحن تهتمون بنظافتكم) بدلًا من (قالت الأم أنتم تهتمون بنظافتكم) وغيرها من الأمثلة.

٧) أخطاء في زمن الفعل: تظهر هذه الأخطاء عندما يعجز التلاميذ عن التمييز بين أزمنة الأفعال (الماضي، المضارع، والأمر)، وقد بلغت نسبة هذه الأخطاء حوالي ٤.٥٧٪، مما يجعلها الأقل تكرارًا بين مجموع الأخطاء الصرفية، ومن نماذجها: (وكان أبي قد يعود من العمل متأخرا) بدلًا من (وكان أبي قد عاد من العمل متأخرا)،

(أول آية تنزل على النبي) بدلًا من (نزلت)، (وكان أحد اللاعبين أن يسجل) بدلًا من (وكان أحد اللاعبين قد سجل) وغيرها من الأمثلة.

٨) قلب حروف الكلمة: يحدث هذا الخطأ عندما يخلط التلميذ بين ترتيب حروف الكلمة، مما يؤدي إلى تغيير معناها أو تشويهها، ومن أمثلة ذلك: كتابة (كبت) بدلًا من (كتب)، (شعل) بدلًا من (شغل)، (تنحو) بدلًا من (تحنو)، (تسغل) بدلًا من (تغسل) وغيرها من الأمثلة، وبهذا العرض يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثاني، ونصه: ما أكثر الأخطاء اللغوية الكتابية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

ثالث عشر: مناقشة نتائج الأخطاء: إن الأخطاء السابقة بمختلف أنواعها (أسلوبية، نحوية، إملائية، صرفية) التي ظهرت في كتابات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، يمكن إرجاعها إلى عاملين رئيسيين نوجزهما كما يلي:

التداخل اللغوي: حيث يتأثر التلاميذ بعاداتهم اللغوية من لغتهم الأم، مما يؤدي إلى انتقال هذه العادات إلى اللغة العربية الفصحى أثناء الكتابة.

الإنتاج اللغوي: حيث يواجه التلاميذ صعوبة في تطبيق القواعد اللغوية في الكتابة بشكل صحيح نتيجة تعقيد القواعد وتداخلها، مما يتسبب في أخطاء ناتجة عن عدم إلمامهم الكامل بالقواعد أو تطبيقها في مواقف غير مناسبة.

ويرى الباحث أن السبب الرئيس لمعظم الأخطاء السابقة هو التداخل اللغوي أو النقل اللغوي، خاصة وأن أعلى نسبة تكرار كانت للأخطاء الإملائية، حيث تكرر الخطأ (٧٤٢) مرة، تليها الأخطاء الأسلوبية بتكرار (٤٨٣) مرة على المستوى الكلي، وذلك كما يظهر في الجدول الخاص بتوزيع الأخطاء الكلية بأنواعها، أما على المستوى الفرعي، فقد كانت أعلى نسبة تكرار للتداخل بين التعبير العامي والتعبير الفصيح، حيث تكررت هذه الأخطاء (٢٢٩) مرة من مجموع الأخطاء الأسلوبية الكلية، تليها أخطاء الحذف بتكرار (٢٢١) مرة من مجموع الأخطاء الإملائية الكلية، وبلا شك،

فإن هذه الأخطاء تؤثر على البناء التركيبي للجملة الصغرى والكبرى، ولذلك احتل تركيب مكونات الجملة بشكل خاطئ أعلى نسبة من مجموع الأخطاء النحوية الكلية، حيث تكررت هذه الأخطاء (٢٠٤) مرة من أصل (٣٠٧) خطاء، بنسبة مئوية تصل إلى (٦٦٪)، وبناءً على ذلك يمكن تفسير هذه الأخطاء بالتداخل بين اللغة العامية والفصحى التي يتعلمها التلميذ، وبالتالي سيتم تفسير أنواع الأخطاء المختلفة بالتفصيل على النحو التالي:

أولا: الأخطاء الأسلوبية: تظهر كثرة استخدام التلميذ للغة العامية شعوره بالعجز اللغوي عند الكتابة بالفصحى، مما يدفعه للجوء إلى المخزون اللغوي العامي الذي اكتسبه من بيئته الاجتماعية، ويؤدي ذلك إلى ترجمة سطحية من العامية إلى الفصحى، مما يبرز الانعكاسات السلبية للتداخل بين اللغتين، والدليل على ذلك أن أعلى نسبة تكرار كانت لتداخل التعبير العامي مع الفصيح، مما يعكس تأثير هذا التداخل على لغة التلميذ وطريقة كتابته، إضافة إلى ما سبق، يسهم التسامح اللغوي من قبل المعلم في السماح للتلميذ باستخدام لهجته العامية داخل المعهد الأزهري، مما يؤدي إلى تعميم استخدام العامية في معظم المواقف اللغوية، ويعزز اعتماد التلميذ على اللغة العامية بدلاً من الفصحى أثناء الكتابة.

ثانيا: الأخطاء الإملائية: بتحليل الأخطاء الإملائية يظهر أنها كانت الأكثر تكرارًا بنسبة حوالي ٤٣٪ على المستوى العام، كما جاءت في المرتبة الثانية بعد التداخل بين التعبير العامي والفصيح بنسبة تقارب ١٣٪ عند حذف حرف من الكلمة، ويعزو الباحث ذلك إلى ارتباط المهارة الكتابية بالقوانين الإملائية التي تعتمد على الجانب الخطّي، ولا تُستخدم بنفس القدر عند الاستخدام الشفهي.

وتعد كتابة الهمزة من الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث بلغت نسبة الخطأ فيها ٢٠٪، وأكثر الأخطاء تكرارًا هو "وضع همزة الوصل بدل القطع" بنسبة ١٣٪، ويرجع ذلك إلى أن المتحدثين بالعربية الفصحى يقللون من استخدام همزة الوصل، مما

ينعكس على الكتابة بسبب تأثير اللغة الشفوية على الكتابة، كما أن همزة القطع أيضًا لم تخلُ من الإهمال، حيث يميل التلميذ إلى التسهيل في الكتابة وتجنب إثباتها، وذلك بحثًا عن الانسياب اللغوي والتوافق مع الموضوع الكتابي، هذا التوجه يساهم في تكرار الخطأ الإملائي وإغفال همزة القطع.

وبالنظر إلى الجدول الإحصائي للأخطاء الإملائية، تبين أن الأخطاء المتعلقة برسم الحروف، مثل الحذف والإبدال والزيادة، شكلت ٦٢٪ من مجموع الأخطاء الإملائية، وهي نسبة أعلى من أخطاء الهمزة، ويرجع ذلك إلى عاملين رئيسيين: **التداخل بين اللغة العامية والفصحى:** حيث ينقل التلاميذ عادات لغوية عامية إلى اللغة الفصحى دون إدراكها، ويعود ذلك إلى قلة التدريبات اللغوية، والتساهل من المعلم، وقلة اهتمام التلاميذ بالمطالعة والقراءة الموجهة التي تساهم في تصحيح الأداء اللغوي.

ويدل على ذلك الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، خاصة تلك المتعلقة باستبدال حرف بآخر، فقد احتلت هذه الأخطاء المرتبة الأولى مقارنة بالأخطاء الإملائية الأخرى، وتعددت نماذجها مثل: تبديل الألف بالياء، مثل: (قريت) بدلًا من (قرأت)، تبديل الصاد بالسين، مثل: (تعسوا) بدلًا من (تعصوا)، و(أسرخ) بدلًا من (أصرخ)، تبديل الضاد بالدال، مثل: (لو دربتني تدربني) بدلًا من (ضربتني تضربني)، تبديل التاء بالطاء: مثل: (يخطار) بدلًا من (يختار)، تبديل الظاء بالضاد، مثل: (نضرت) بدلًا من (نظرت)، و(العضيم) بدلًا من (العظيم).

عدم الاهتمام بمهارة الاستماع: حيث يعتبر الاستماع من المهارات التي تؤثر بشكل كبير على النطق والكتابة، فكلما كان التلميذ متمكنًا في الاستماع، كانت لغته أكثر دقة وأقل عرضة للأخطاء، كما أكد عبد الرحمن الحاج صالح (٢٠٠٧) بأن "المسموع هو الأساس في استخدام اللغة".

ثالثا: الأخطاء النحوية: إن الأخطاء النحوية شكلت ١٨٪ من مجموع الأخطاء الكلية، تتوزع في نوعين: الأول متعلق بالعلامة الإعرابية، بلغت نسبته ٣٤٪ من

الأخطاء النحوية، والثاني مرتبط بالبناء التركيبي للجملة، سواء على مستوى الجملة الصغرى أو الكبرى، بلغت نسبته ٦٦٪ من الأخطاء النحوية بعدد تكراري (٢٠٤)، ما يجعله يحتل المرتبة الأولى بين الأخطاء، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٨) النسبة المئوية لأنواع الأخطاء النَّحوية لدى التلاميذ عينة البحث

نوع الخطأ		العدد التكراري	النسبة المئوية	
تركيب بناء الجملة		٢٠٤	٦٦٪	
العلامة الإعرابية	الرفع بدل النصب	٤٣	٤١.٧٥٪	٣٤٪
	الجر بدل النصب	٢٤	٢٣.٣٠٪	
	الجر بدل الرفع	١٦	١٥.٥٣٪	
	إثبات النون في الأفعال الخمسة في حالتي النصب والجزم	١٤	١٣.٥٩٪	
	السكون بدل الرفع	٦	٥.٨٥٪	
المجموع		٣٠٧	١٠٠٪	

يتضح من الجدول أن الأخطاء المتعلقة بتركيب بناء الجملة تفوق المتعلقة بالعلامة الإعرابية، وذلك يعود إلى تأثير التداخل بين العامية والفصحى، حيث لا يتم الالتزام في التقيّد بالعلامات الإعرابية في اللغة العامية كما في الفصحى.

كما تظهر أخطاء متزايدة في رفع الكلمات بدلًا من نصبها، حيث شكلت هذه الأخطاء ٤١.٧٥٪ من مجموع الأخطاء الإعرابية، ويرجع ذلك إلى عدة عوامل، منها قلة اهتمام المعلمين بنشاط القراءة وعدم التصحيح اللغوي أثناء القراءة، بالإضافة إلى التساهل اللغوي في الكتابة، كما يساهم ضعف اهتمام الكتب الدراسية بالجانب التشكيلي للكلمات في تعزيز هذه الأخطاء اللغوية.

رابعا: الأخطاء الصرفية: تشكل الأخطاء الصرفية ١٠٪ من إجمالي الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ، وهي نسبة ضئيلة لكنها ذات دلالة في سياق البحث، تصدرت أخطاء الميزان الصرفي، تلتها أخطاء التعيين بفارق ٢٥٪، بينما جاءت أخطاء ترتيب

حروف الكلمة في المرتبة الأخيرة بنسبة ٣٪، حيث ظهرت في خمسة مواضع فقط، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٩) النسب المئوية لأنواع الأخطاء الصرفية لدى عينة البحث.

نوع الخطأ		العدد التكراري		النسبة المئوية	
الميزان الصرفي	استعمال صيغة المفرد بدل الجمع	٤١	١.٧	٪٢٣	٪٦١
	التذكير بدل التأنيث	٣٨		٪٢٢	
	التأنيث بدل التذكير	١١		٪٦	
	استبدال ضمائر المتكلم بدل المخاطب	٩		٪٥	
	استعمال زمن الفعل الماضي بدل المضارع	٨		٪٥	
التعيين	التنكير بدل التعريف	٥٢	٦٣	٪٣٠	٪٣٦
	التعريف بدل التنكير	١١		٪٦	
الترتيب	قلب حروف الكلمة	٥		٪٣	
	المجموع	١٧٥		٪١٠٠	

يتضح من التحليل أن أخطاء التصريف والميزان الصرفي تشكل ٦١٪ من مجموع الأخطاء الصرفية، حيث تصدرت أخطاء إحلال المفرد بدل الجمع بنسبة ٢٣٪، تليها أخطاء التذكير بدل التأنيث بنسبة ٢٢٪، ويعود ذلك إلى اعتماد التلميذ على صيغة المفرد، التي تعود إلى تواصله الاجتماعي واستخدامه للنصوص القرائية داخل المعهد التي تركز غالبًا على المفرد لتسهيل التعليم.

ويرى الباحث أن الفصل بين الأنشطة اللغوية في التدريس داخل المعهد الأزهري يُعدّ سببًا رئيسًا لظهور الأخطاء اللغوية، حيث أن الطفل يتعلم لغته الأولى بصورة طبيعية عبر التفاعل المتكامل بين المهارات اللغوية، بينما التعليم في المعاهد الأزهريّة يعزل هذه المهارات، مما يضعف الروابط بينها ويؤدي إلى ظهور أخطاء شائعة لدى التلاميذ عند الكتابة.

كما تحتل أخطاء التعيين المرتبة الثانية بعد أخطاء الميزان الصرفي، حيث بلغ عددها ٦٣ خطأ بنسبة ٣٦٪ من إجمالي الأخطاء الصرفية، وتنقسم هذه الأخطاء إلى صورتين: التعريف بدل التنكير، والتنكير بدل التعريف، مع تفوق الصورة الأولى، ويعود ذلك إلى اعتماد التلاميذ على النكرة بشكل أكبر في اللهجة العامية وتواصلهم الشفوي، بالإضافة إلى قلة التدريب على هذه المسائل في العملية التعليمية، كما يعكس ترتيب الأخطاء تأثير التداخل بين العامية والفصحى، مما يظهر ضعف المفردات اللغوية وصعوبة التمييز بين الاستخدام الفصيح والعامي.

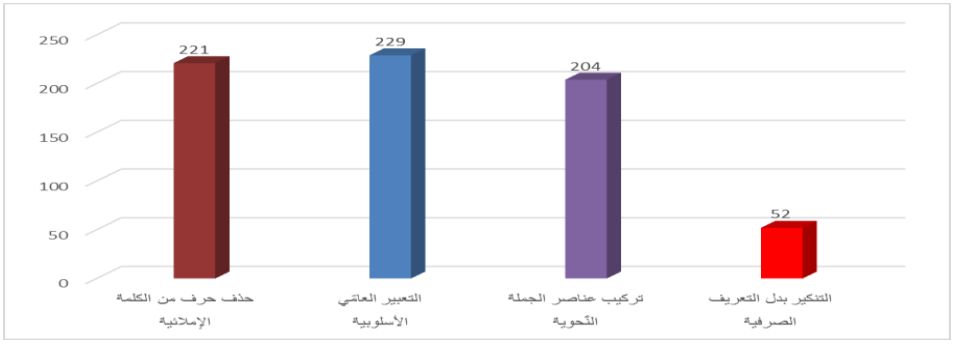
وبالتالي أظهرت النتائج أن التداخل بين العامية والفصحى يمثل العامل الأساسي وراء معظم الأخطاء لدى التلاميذ، ويتضح ذلك من خلال تحليل الأنواع المختلفة للأخطاء (الأسلوبية، النحوية، الصرفية، والإملائية) ونسبها المئوية، حيث يبين الجدول الآتي النسبة الأعلى لكل نوع من الأخطاء، مما يظهر تأثير هذا التداخل اللغوي على وقوع الأخطاء اللغوية الكتابية لدى التلاميذ عينة البحث

جدول (١٠) القيم التكرارية العليا في كل صنف لغوي لدى عينة البحث

الصنف اللغوي	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الأسلوبية	التداخل بين التعبير العامّي والتعبير الفصيح	٢٢٩	٣٢٪
الإملائية	حذف حرف من الكلمة	٢٢١	٣١٪
النَّحوية	تركيب بناء الجملة	٢٠٤	٢٩٪
الصرفية	التنكير بدل التعريف	٥٢	٧٪
المجموع		٧٠٦	١٠٠٪

النتائج السابقة كشفت أن التداخل بين اللغة العامية والفصحى هو السبب الرئيسي وراء الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ، حيث تصدّر الخطأ الأسلوبي المتمثل في استخدام التعبير العامي بدلاً من الفصيح، قائمة الأخطاء بنسبة (٣٢٪) بعدد تكراري بلغ (٢٢٩)، مما يعكس تأثير البيئة الاجتماعية واللغة اليومية المحكية، وقد جاء في المرتبة الثانية الخطأ الإملائي المتمثل في حذف حرف من أصل الكلمة، بنسبة

(٣١٪) بعدد تكراري (٢٢١)، مما يظهر تأثر التلاميذ بنطق الكلمات في العامية، أما الخطأ النحوي المتمثل في ضعف تركيب بناء الجملة، جاء في المرتبة الثالثة بنسبة (٢٩٪) بعدد تكراري (٢٠٤)، مما يبرز اعتماد التلاميذ على تراكيب العامية بدلاً من الفصيحة، أما الخطأ الصرفي، المتعلق بالتنكير بدلًا من التعريف كان الأقل شيوعًا بنسبة (٧٪) بعدد تكراري (٥٢)، لكنه يعكس تأثير العادات اللغوية المكتسبة من العامية في تشكيل الكلما، والشكل التالي يوضح ذلك.



شكل (١) القيم التكرارية العليا في كل صنف لغوي لدى عينة البحث

وبناءً عليه، يتضح أن التواصل المستمر باللغة العربية الفصحى يعد من العوامل الأساسية لعلاج الأخطاء اللغوية، فالسبب الرئيسي لضعف التلميذ اللغوي هو تواصله بالعامية أكثر من الفصحى، مما يجعله يعتمد على النقل اللغوي والترجمة من العامي إلى الفصيح أثناء الكتابة، وهذا يفسر النسب الإحصائية السابقة، خاصة الأخطاء الأسلوبية الناتجة عن تداخل التعبير العامي والفصيح، مما أثر بشكل واضح على الجوانب اللغوية الأخرى، وخاصة تركيب الجملة، وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، ونصه: ما أسباب الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟.

رابع عشر: مادة المعالجة التجريبية: (البرنامج القائم على الغمر اللغوي):

تم تنفيذ البرنامج على عينة من تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمعهد أبو وردة الأزهري، بمنطقة البحيرة الأزهرية، وفق مرحلتين أساسيتين:.

أولًا المرحلة التجريبية: بدأ التطبيق الفعلي للبرنامج من شهر أكتوبر حتى نهاية شهر ديسمبر من العام الدراسي ٢٠٢٤-٢٠٢٥م، حيث استمر لمدة ثلاثة أشهر، وقد تم ذلك بتطوع من طلاب المجموعة التجريبية في الحضور، بعد التنسيق مع أولياء الأمور خلال فترة الانقطاع قبل الامتحانات في شهر ديسمبر.

وقد خُصصت ساعتان يوميًا لتطبيق البرنامج على مدار الأسبوع باستثناء يوم الجمعة، وبما أن يوم السبت إجازة رسمية بالمعهد، تم التنسيق مع أولياء الأمور لمقابلة تلاميذ المجموعة التجريبية في دار الثقافة بمركز المحمودية؛ ليتم التركيزعلى مهارة الاستماع، وذلك من خلال استماع التلاميذ إلى كتب صوتية وقراءة نسخها الرقمية، مثل كتاب كليلة ودمنة، كما تم اختيار مواضيع مثيرة مثل حلقات سلسلة "الفوانيس"، التي تتميز بسلامة اللغة وصفائها، حيث يشاهد التلاميذ الحلقات ثلاث مرات، ثم يُطلب منهم كتابة خلاصة تعبيرية عنها، وهدفت هذه الأنشطة إلى ترسيخ مهارة الاستماع لدى التلاميذ وتعزيز ارتباطهم باللغة العربية الفصحى من خلال الحفظ، والقراءة، والفهم، وأخيرًا الكتابة، أما بقية أيام الأسبوع فقد تضمنت أنشطة موجهة وفق جدول محدد كالتالي:

جدول (١١) توزيع العمل مع المجموعة التجريبية على أيام الأسبوع

اليوم	العمل
(الأحد)	قراءة آيات قرآنية وبعض الأحاديث النبوية الشريفة ومطالبة التلاميذ بحفظها.
(الأثنين)	الاستماع إلى بعض المقاطع الشعرية صوتيا وحفظها، واستخدام المعجم لشرح ما يرد فيها من مفردات صعبة، بالإضافة إلي حفظ بعض الأمثال والحكم العربية، وكتابة نص قصير يتعلق بما أستمعوا إليه.
(الثلاثاء)	عرض نص مع تحقيق حركات أواخر الكلمات، و الاستعانة بالمعجم في شرح مفرداته، وكتابة نص قصير يتعلق بما أستمعوا إليه.

(الأربعاء)	الحوار والمحادثة؛ يتم اختيار موضوع من المواضيع الاجتماعية، ويفتح المعلم باب النقاش حوله ويكون بلغة عربية فصيحة، وكتابة ملخص له
(الخميس)	كتابة مواضيع تعبيرية، قصيرة باللغة العربية الفصحى، وتصحيحها لهم.

كما تم استخدام مجموعة من الوسائل التعليمية التي ساعدت على تعزيز الحفظ والتكرار، والتغلب على الأخطاء اللغوية، وتشمل ما يلي:

جهاز (MP3) للتسميع: لتقديم مجموعة من القصائد التي تتناسب مع مستوى المجموعة التجريبية، حيث تم اختيار مواد لغوية سليمة وجاذبة، تناولت مواضيع قريبة من اهتماماتهم مثل الربيع والأم والصديق، ويطلب منهم حفظ بعض الأبيات (من خمسة إلى سبعة أبيات)، وكتابة تقرير باللغة الفصحي عن القصيدة.

قاموس لغوي: (إبراهيم قلاتي ٢٠١٢) يستخدمه التلاميذ تحت إشراف المعلم للتعرف على المفردات الصعبة وفهمها، يتميز باحتوائه على صور توضيحية وأبيات شعرية أو حكم في بداية كل حرف هجائي، على سبيل المثال: في باب الألف مثلا: نجد الحديث الشريف " إن الصدق يهدي إلى البر وإن البر يهدي إلى الجنة"، ببنط عريض لفتا للانتباه، وفي باب الصاد: (صديقك الوفي تُظهره الشدة)، وفي باب الذال: (ذو الوجهين لا يكون عند الله وجيها)، هذا القاموس يساعد التلاميذ في فهم المفردات الصعبة ويوسع حصيلتهم اللغوية.

كما تم الاعتماد على الطريقتين السمعية والشفوية، واللتين تتبعان المدخل الاتصالي التواصلي في برنامج الغمر اللغوي، وتتمثل خطواتها فيما يلي:

الاستماع النشط: عرض محتوى لغوي صوتي (قرآن، أحاديث نبوية، قصائد،) عن طريق التسجيلات أو القراءة المباشرة ؛ للتركيز على مهارة الاستماع.

التكرار والتقليد: بعد الاستماع يُطلب من التلاميذ تكرار ما سمعوه بصوت عالٍ، محاولين تقليد النطق الصحيح والمخارج الصوتية السليمة.

المحادثة والتفاعل الشفوي: يتم تشجيع التلاميذ على استخدام اللغة الفصحى في محادثات ومناقشات حرة حول الموضوعات المستمعة أو القصائد المقروءة.

التسميع والمراجعة: تسميع ما حفظوه من النصوص بعد الاستماع المتكرر.

الكتابة: كتابة نص قصير يتعلق بما استمعوا إليه وناقشوه.

التصحيح والتوجيه: يصحح المعلم أخطاء التلاميذ في الكتابة أو القواعد اللغوية، مما يُساعد في علاج الأخطاء اللغوية مع الوقت.

هذه الخطوات تعمل على علاج الأخطاء اللغوية من خلال استثمار التفاعل الشفوي والسمعي والكتابي، وهذا يساعد على تصحيح الأخطاء بشكل تلقائي.

وبذلك يكون البحث قد أجاب عن السؤال الرابع ونصه، ما علاج الأخطاء اللغوية التي يقع فيها تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري؟

ثانيًا المرحلة التقييمية: بعد تنفيذ البرنامج القائم على الغمر اللغوي، قام الباحث بإجراء اختبار بعدي لتقييم فعالية البرنامج على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حساب المتوسطات واستخدام اختبار (T) لتحليل الفروق بين المجموعتين، بالإضافة إلى مقارنة نتائج المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي، بعد ذلك تم تحليل النتائج وفقًا لأهداف البحث وفروضه؛ لقياس تأثير الغمر اللغوي علاج الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

خامس عشر: نتائج البحث

أولًا: نتائج الفرض الأول: ونصه، " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للأخطاء اللغوية لصالح الاختبار البعدي.

أظهرت النتائج وجود فروق ملحوظة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مجموع الأخطاء (الأسلوبية، النحوية، الصرفية، والإملائية) في الاختبار البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ويُظهر الجدول التالي هذه الفروق كالتالي:

جدول (١٢) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أنواع الأخطاء.

أصناف الأخطاء	التكرار	درجة الحرية	كا٢

	العينة (ض)	العينة (ت)		
الأسلوبية	٣٢٤	٨٢	١	٤١٩.٣٨**
الإملائية	٣١٥	٧٨	١	٤١٠.٨٩**
النَّحوية	٢٦١	٥٨	١	٣٥٣.٢٨**
الصرفية	١٠٦	١٥	١	١٦٣.١٨**

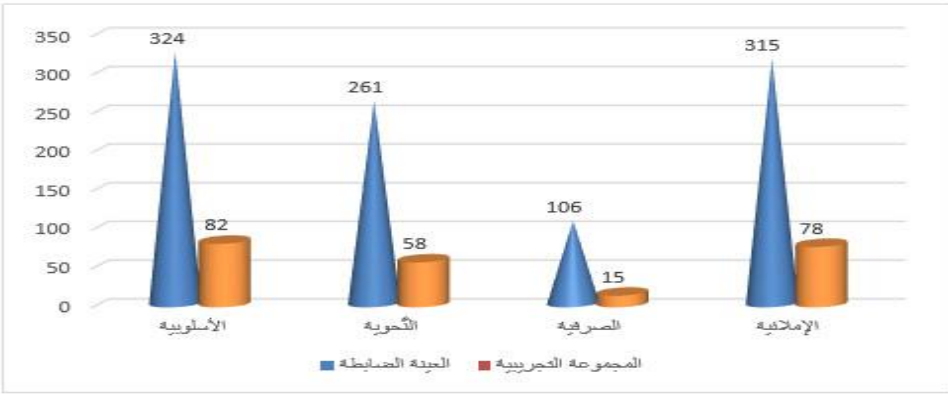
تشير نتائج الجدول إلى أن المجموعة التجريبية ارتكبت (٨٢) خطأً أسلوبيًا، مقارنة بـ(٣٢٤) خطأً في المجموعة الضابطة، مع فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية وفقًا لقيمة كا² المحسوبة، يعكس هذا الفارق تأثير التداخل اللغوي بين العامي والفصيح على أداء المجموعة الضابطة التي لم تستفد من برنامج الغمر اللغوي، في المقابل أظهرت المجموعة التجريبية تحسنًا ملحوظًا، حيث انخفضت الأخطاء الأسلوبية نتيجة تعرضهم المستمر للغة الفصحى في مواقف مختلفة، وأن حفظ المقاطع الشعرية والنثرية ساعد في توسيع معرفة التلاميذ وفهمهم للغة، وإتقان استخدامها كتابيًا في السياقات المناسبة.

كما سجلت المجموعة التجريبية (٧٨) خطأً إملائيًا مقارنة بـ(٣١٥) خطأً في المجموعة الضابطة، مع فروق دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية وفقًا لقيمة كا² المحسوبة، تُظهر النتائج تأثير نطق الكلمات العامية على أداء المجموعة الضابطة مما أدى إلى زيادة الأخطاء الإملائية، في المقابل، حققت المجموعة التجريبية تحسنًا كبيرًا بفضل التدريب على اللغة الفصحى، مما يؤكد نجاح البرنامج في تقليل الأخطاء الإملائية الناتجة عن التداخل مع العامية.

كما سجلت المجموعة التجريبية (٥٨) خطأً نحويًا؛ لأن البرنامج ساعدهم في استخدام القواعد تلقائيًا دون الاعتماد على العامية، مقارنة بـ(٢١٦) خطأً في المجموعة الضابطة، مما يعكس ضعف فهم تراكيب الجمل بسبب تأثير التراكيب العامية، وأظهرت قيمة كا² المحسوبة فروقًا دالة إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية؛ لأن

الغمر اللغوي يقدم اللغة في شكل جمل وتراكيب مفيدة بدلًا من تقسيمها إلى أجزاء مجزأة، وهذا ساعد على علاج الأخطاء اللغوية بشكل سليم.

ورغم أن الأخطاء الصرفية كانت الأقل بين الأصناف اللغوية الأربعة، إلا أن الفرق الواضح بين المجموعتين يُبرز تأثير العادة اللغوية في العامية على المجموعة الضابطة، التي سجلت (١٠٦) خطأً، مثل استخدام التنكير بدل التعريف، في المقابل أظهرت المجموعة التجريبية تحسنًا ملحوظًا، حيث لم تسجل سوى (١٥) خطأً، مما يعكس أثر التعرض المستمر للكلمات في سياق فصيح وصحيح من خلال برنامج الغمر اللغوي، وهذا النتائج السابقة تدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وفاعلية البرنامج المقترح القائم على الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية الكتابية لدي عينة البحث، والشكل التالي يظهر ذلك:



شكل (٢) الفروق بين القيم التكرارية لنتائج المجموعتين التجريبية والضابطة.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني: ونصه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) أو أقل ($\alpha \leq$ ٠,٠١) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في الاختبار القبلي والبعدي للأخطاء اللغوية، لصالح الاختبار البعدي"

بعد تحليل بيانات المجموعة التجريبية، تبين أن مقارنة قيم كا٢ للفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء اللغوية (الأسلوبية، الإملائية، النّحوية، الصرفية) أظهرت فروقًا دالة لصالح القياس البعدي، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٣) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية .

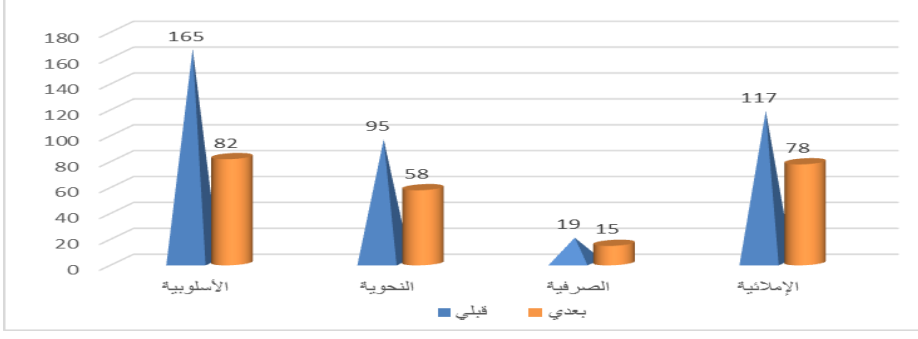
أصناف الأخطاء	قبلي	بعدي	درجة حرية	كا٢
الأسلوبية	١٦٥	٨٢	١	**١٦٥.٣
الإملائية	١١٧	٧٨	١	**١٠٩.٢
النَّحوية	٩٥	٥٨	١	**٨٩.٩٤
الصرفية	١٩	١٥	١	**١٧.٧٧

يتضح من الجدول السابق أن الأخطاء الأسلوبية سجلت انخفاضًا ملحوظًا من (١٦٥) خطأ في الاختبار القبلي إلى (٨٢) خطأ في الاختبار البعدي، مما يعكس تحسنًا ملحوظًا في كفاءة التلاميذ على التعبير بوضوح وتنظيم أفكارهم، ويرجع هذا التحسن بشكل كبير إلى دور البرنامج في تعزيز مهاراتهم الأسلوبية من خلال تفعيل مهارات التعبير الفصيح واختيار الكلمات والجمل المناسبة في مختلف السياقات، مما ساهم في تحسين أدائهم اللغوي الكتابي بشكل ملموس، وأن الحوار مع التلاميذ حول مواضيع اجتماعية وكتابة ملخص حولها، شجعهم على التعبير عن آرائهم وأفكارهم كتابيًا باللغة العربية الفصحى.

كما انخفض عدد الأخطاء الإملائية من ١١٧ في الاختبار القبلي إلى ٧٨ في الاختبار البعدي، هذا الانخفاض يشير إلى أن التلاميذ أصبحوا أكثر قدرة على كتابة الكلمات بشكل صحيح دون الحاجة للتفكير الواعي، بفضل تعرضهم المستمر للغة العربية الفصحى، وفيما يخص الأخطاء النحوية، انخفض عدد الأخطاء من (٩٥) في الاختبار القبلي إلى (٥٨) في الاختبار البعدي، مما يشير إلى أن برنامج الغمر اللغوي ساعد المشاركين في تطبيق القواعد النحوية بشكل تلقائي أثناء الكتابة، وهذا يدل على أنهم أصبحوا أكثر وعيًا ببنية الجملة الصحيحة،وأن شرح المفردات الصعبة باستخدام المعجم ساعد في تعزيز مهارات اللغة وزيادة مفرداتهم الكتابية؛ مما أسهم في تقليل الأخطاء الكتابية المتعلقة بتراكيب الجمل والقواعد.

ورغم أن الأخطاء الصرفية شهدت انخفاضًا أقل في عدد الأخطاء، حيث تراجعت من ١٩ في الاختبار القبلي إلى ١٥ في الاختبار البعدي، إلا أن هذا التحسن يعد مؤشرًا إيجابيًا على بداية تطور الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ، ويوضح تحسنًا ملحوظًا في قدرتهم على التعامل مع التصريفات اللغوية بشكل أكثر دقة، وإن كان الأمر يتطلب المزيد من التمارين الإضافية لتعزيز أدائهم في هذا الجانب.

وبالتالي ساهم برنامج الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية من خلال تقليل عدد الأخطاء في مختلف الأصناف اللغوية؛ لأن الكفاءة اللغوية قدرة داخلية تتطور مع التعرض المستمر والمتنوع للغة، وقد عزز البرنامج بيئة غنية ساعدت تلاميذ المجموعة التجريبية على استيعاب القواعد اللغوية وفهمها بشكل طبيعي، مما مكنهم من استخدام اللغة الفصحى بشكل أكثر تلقائية ودقة في الكتابة، ويشير انخفاض عدد الأخطاء في الاختبار البعدي لديهم إلى أن اللغة أصبحت أكثر رسوخًا وثباتًا في أذهانهم، وهذا يدل على رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل، وفاعلية البرنامج المقترح القائم على الغمر اللغوي في علاج الأخطاء اللغوية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي الأزهري، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٣) الفروق بين القياسين القبلي والبعدي في أنواع الأخطاء للعينة التجريبية

سادس عشر: توصيات البحث:

تطبيق الغمر اللغوي في التعليم الأزهري بشكل كامل باستخدام اللغة الفصحى.

تصميم برامج تدريبية للمعلمين تركز على الغمر اللغوي لدعم مهارات التحدث الفصحى أثناء شرح الدروس.

تدريب الإداريين في المؤسسات الأزهرية على التواصل باللغة الفصحى داخل المعهد مع الطلاب.

تدريس اللغة العربية كوحدة متكاملة باستخدام نصوص فصيحة تتناسب مع مستوى الطلاب.

سابع عشر: المقترحات:

إجراء دراسة حول فاعلية برنامج قائم على الغمر اللغوي في معالجة بعض الصعوبات النحوية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

دراسة فاعلية تدريب معلمي اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على أسلوب الغمر اللغوي في تنمية التفكير التوليدي لدى التلاميذ.

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم قلاتي (٢٠١٢) *قاموس الهدى (عربي- عربي)*، دار الهدى، عين مليلة- الجزائر، الطبعة الأولي.

أبو الفتح عثمان بن جني (١٩١٣) *الخصائص*، تحقيق محمد على النجار، دار الكتب المصرية، القسم الأدبي.

أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم (٢٠٠٠): *لسان العرب*، دار صادر، بيروت، لبنان، المجلد ١١، الطبعة الأولى

أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ (١٩٩٨) *البيان والتبين*، تحقيق عبد السلام هارون، القاهرة، مكتبة الخانجي، الطبعة السابعة.

أحمد أمين إبراهيم (٢٠١٢) *ضحى الإسلام*، القاهرة، مؤسسة هنداوي للتعليم.

أحمد بن فارس القزويني (٢٠٠٦) *مقاييس اللغة*، تحقيق عبد السلام محمد هارون، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

آمنة مناع، يحي بن يحي (٢٠١٦) الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات، *مجلة الواحات للبحوث والدراسات*،ج٩، ع (١)، ١٢٧٧– ١٢٩٨.

تمام حسان (٢٠٠٧) *اجتهادات لغوية*، عالم الكتب، القاهرة، الطبعة الأولي.

حميد آدم ثويني (٢٠٠٩): *الآمالي في أصول الكتابة العربية*، دار صفاء للطباعة والنشر، عمان.

دوجلاس براون (١٩٩٤) *أسس تعلّم اللغة العربية وتعليميها*، ترجمة عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان.

رشدي أحمد طعيمه (٢٠٠٤) تعليم العربية لغير الناطقين بها في المجتمع المعاصر اتجاهات جديدة وتطبيقات لازمة، *العربية للناطقين بغيرها*،ج٧، ع (١)، ١– ٣٧.

سوزان جاس ولاري سلينكر (٢٠٠٩) *اكتساب اللغة الثانية:* مقدمة عامة، ترجمة ماجد الحمد، جامعة سعود للنشر العلمي، الرياض، المملكة العربية السعودية.

صالح بلعيد (٢٠٠١١) *دروس في اللسانيات التطبيقية*، دارهومة للطباعة والنشر، بوزريعة، الجزائر.

عبد الرحمن الحاج صالح (٢٠٠٧) *بحوث ودراسات في اللسانيات العربية*، موفم للنشر، الجزائر

عبد الرحمن بن محمد بن خلدون (٢٠١٢) *مقدمة ابن خلدون*، ضبط وشرح وتقديم: محمد الإسكندراني دار الكتاب اللبناني، بيروت.

عبد السلام المسدّي (٢٠٠٩) *التفكير اللساني في الحضارة العربية*، الدار الجديدة المتحدة، تونس، الطبعة الثانية.

عبد القادر الفاسي الفهري (٢٠٢١) *اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية*، بيروت، ط٦، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع..

عبد الله الدنان (٢٠١٠) *نظرية تعليم اللغة العربية بالفطرة والممارسة تطبيقها وتقويمها وانتشارها*، دار البشائر، سوريا، الطبعة الأولي.

عبد الله شريط (١٩٨٤) *الفكر الأخلاقي عند ابن خلدون*، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثانية.

فتحي يونس (٢٠٠٥): *الكفاءة اللغوية في الكتابة الأكاديمية باللغة العربية*، كلية التربية، جامعة عين شمس.

فهد خليل زايد (٢٠٠٩) *الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية*، عمان، الأردن، دار اليازوري.

ليلى العبيدي (د ت) *اللغة الداخلية*، دار الكتب، القاهرة، الطبعة الأولى.

مارك برو (٢٠٠٩) *طرائق التعليم في علم التربية*، ترجمة فرح بركة، دار ومكتبة الهلال، بيروت، لبنان، الطبعة الأولي.

محمد أبو الرب (٢٠٠٥) *الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي*، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، الطبعة الأولى.

محمد أبو زهرة (١٩٦٠) *أبو حنيفة حياته وعصره– آراؤه الفقهية*، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثالثة.

محمد الطاهر (٢٠١٠): *الوضعية الإدماجية (التقويم في المقاربة بالكفاءات)* الورسم للنشر والتوزيع، الجزائر، الطبعة الثالثة.

محمد عبد الرؤوف المنّاوي (٢٠٢٣) *فيض القدير شرح الجامع الصغير من أحاديث البشير النذير*، ضبطه وصححه أحمد عبد السلام، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان.

ميشال زكريا (١٩٨٦) *الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)*، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، الطبعة الثانية.

نايف خرما (١٩٨٨) *اللغات الأجنبية: تعلمها وتعليمها*، عالم المعرفة، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، جويلية.

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Antoniou, M., Wong, C., & Wang, S. (2015). The effect of intensified language exposure on accommodating talker variability. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, *58*(3), 722-727.

Barimani-Varandi, S. (2012). Immersion Program: State of the art. *Middle East Journal of Scientific Research*, *12*(7), 952-958.

Cervantes-Soon, C. G. (2014). A critical look at dual language immersion in the new Latin@ diaspora. *Bilingual Research Journal*, *37*(1), 64-82.

Chen, Y. L., & Tsai, T. L. (2022). The influence of Hakka language immersion programs on children's preference of Hakka language and cross-language. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, *25*(4), 1501-1515.

Learning, A. (2002). Handbook for French immersion administrators. *Edmonton, AB: French Language Services Branch*.

Nanchen, G., Abutalebi, J., Assal, F., Manchon, M., Démonet, F., & Annoni, M. (2017). Second language performances in elderly bilinguals and individuals with dementia: The role of L2 immersion. *Journal of Neurolinguistics*, *43*, 49-58.

Nascimento, C. (2016). Benefits of dual language immersion on the academic achievement of English language learners. *The International Journal of Literacies,24(1),1*.