الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف – المسيلة –

كلية الآدب واللغات

قسم اللغة والأدب

الرقم التسلسلي: .....

رقم التسجيل: ط1: 1735083618

رقم التسجيل: ط2: 1735083779

مذكرة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الماستر تخصص: لسانيات عامة

بعنوان:

الأخطاء اللغوية في السنة أولى متوسط من خلال نماذج في التعبير الكتابي.

إعداد:

بشرى بوراجي

نجاة سعيدي

أمام لجنة المناقشة المكونة من السادة الأساتذة:

اسم ولقب الأستاذ	الرتبة	الجامعة	الصف
عزالدين عماري	أستاذ محاضر –أ–	المسيلة	رئيسا
منديل نوال	أستاذ محاضر –أ–	المسيلة	مشرفا
وهيب بوشليق	أستاذ محاضر –ب–	المسيلة	ممتحنا

السنة الجامعية: 1442ه-1443ه الموافق لـ 2021م-2022م.

إهداء

إلى أعظم الرجال صبرا، ورمز الحب والعطاء، إلى الذي تعب كثيرا من أجل راحتي وأفنى حياته من أجل تعليمي، إلى من كله الله بالهيبة والوقار وعلمني العطاء دون الانتظار، إلى الذي احمل اسمه بكل افتخار، إلى قدوتي في الحياة والدي حفظه الله.

إلى قرة العين إلى من جعلت الجنة تحت قدميها، إلى التي حرمت نفسها وأعطتني، ومن نبع حنانها سقتني، إلى من وهبتني الحياة ومنحتني الحب والحنان، ربتني بلطف وعلمتني كلمة الشرف والحياة، إلى تلك المرأة العظيمة أمي الحنونة.

إلى من ساندني ودعمني منذ أن كان هذا العمل فكرة مجردة، إلى أن أصبح حقيقة ملموسة، إلى زوجي وشريك حياتي "ناصر"، فشكرا وألف شكر على رحابة صدرك وسعة صبرك.

إلى من جمعتهم معي ظلمة الرحم، إلى من يعيش في ظل وجودهم أملى، إخوتي "محمد" وزوجته خلود حفظهما الله ورزقهما الذرية الصالحة ان شاء الله، "رضوان وزوجته رانيا"، آسيا وزوجها محمد، ايمان وسارة، والكتاكيت الصغار إياد وريتاج ورنيم، إلى كل الاهل والاقارب ومن تربطني بهم مودة.

إلى من شاركني طعم الحياة، إلى من تذوقت معهم أجمل اللحظات، إلى من أتمنى أن تبقى صورهم في عيوني، إلى رفيقاتي وحبيباتي زينب ونجاة.

إهداء

أحمد الله عز وجل على منه وعونه إتمام هذا البحث الى الذي وهبني كل مايملك حتى أحقق له آماله الى من كان يدفعني قدما نحو الأمام لنيل المبتغى الى الانسان الذي امتلك الإنسانية بكل قوة الى الذي سهر على تعليمي بتضحيات جسام مترجمة في تقديسه للعلم الى مدرستي الأولى في الحياة **ابي الغالي** أطال الله في عمره.

الى التي وهبت فلذة كبدها كل العطاء والحنان الى التي صبرت على كل شيء الى من أفضلها على نفسي ولما لا فقد ضحت من أجلي ولم تذخر شيء في سبيل اسعادي على الدوام **أمي الحبيبة**.

الى تلك الشموع الخمس التي احترقت بدورها بعد والدي العزيز ليسهلوا لي الطريق الطاهر، بلال محمد الأمين، أسامة واللكتكوت الصغير عبد القادر، الى اختي العزيزة عائشة، الى من سرت معهم في دروب الحياة ويبقوا من يسيطروا على ذهني رفيقاتوا دربي زينب وبشرى.

الى جميع من ساندني وساعدني بكل مايملك وفي اصعدة كثيرة أقدم لكم هذا البحث وأتمنى أن يحوز رضاكم.

شكر وعرفـــان

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المصطفى وكل التابعين

نشكر المولى سبحانه وتعإلى لأنه أمدنا بالصحة والعافية وأفرغ علينا صبرا وجهدا لإتمام هذا العمل.

ثم نتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتنا المشرفة "**منديل نوال**" على ما قدمت ووجهت لإنجاز هذا البحث المتواضع، وإلى كل موظفي وعمال وأساتذة المتوسطة "عكريمي بن خضرة" ومتوسطة "علي بن أبي طالب".

كما لا يفوتنا أن نتقدم بالشكر بتفاصيله وتساميه موصول إلى كل من ساهم في إنجاز هذا العمل.

مقدمة

ان الحمد لله نحمده ونستغفره ونستهديه، من يهده الله فلا مظل له ومن يظلل فلا هادي له

اللغة العربية معلم من معالم الامة وحاملة تراثها وهويتها فهذا ما يميزها عن باقي اللغات، وكذلك لما يتميز به من اتساع مما يجعلها ثرية وثمينة من ناحية معجمها ومفرداتها ولكن لسوء حظ متعلميها باتو يعانون من مشاكل أثناء تعلمها خاصة في مجال التعبير الكتابي الذي اضحى عرضة هو الاخر للخطر من طرف متعلميه، هذا الخطر لا يرتكز في ناحية واحدة فقط بل متنوع النواحي، هذا الذي جعل هذا المشكل أساس بحثي والذي اوسمته بالاخطاء اللغوية في التعبير الكتابي للغة العربية.

ولكن نتيجة لتداول هذه الأخطاء في المدارس الجزائرية فانني خصصت بذلك مستوى معين وهو "السنة الأولى متوسط" يكون خير نموذج معبر عن هذه الأخطاء بانواعها ونتيجة لذلك راح يتبادر في ذهني سؤال عام خول هذا الموضوع الا وهو: هل يستفيد المتعلم من هذا الأخطاء؟ لاخصص بذلك إشكاليتي حول: مامفهوم الأخطاء؟ وهل تعدد سببا رئيسا في ضعف التلاميذ وتدني مستواهم العلمي أم ان هناك أسباب أخرى نجهلها غير هذه الأخطاء؟ وهل من حلول لعلاح هذا الضعف الشائع؟

وقد اتبعت حين الإجابة عن هذه التساؤلات منهجا وصفيا تحليليا مستعينة بالمنهج الاحصائي كإجراء فاتسم البحث الذي بين يدي بخطة كانت مقسمة إلى:

-مقدمة

-المدخل: بعنوان دور التعبير الكتابي في العملية التعليمية

-الفصل الأول: خص بعنوان أنواع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي وكيفية تصويبها.

-الفصل الثاني: دراسة ميدانية للاخطاء اللغوية في التعبير الكتابي السنة الأولى متوسط نموذجا.

وختمنا بحثنا بالخاتمة التي تحوي جميع النتائج المتوصل اليها.

واما عن الأسباب التي دفعتنا للقيام بهذا البحث فالذاتية تتمثل في الرغبة في الاطلاع على ما يعانيه متعلمينا من أخطاء قصد المساهمة في إيجاد حلول، اما الموضوعية فان هذا العنوان سيفيدني في البحث نتيجة لتوفر الكتب فيه، وقد اعتمدنا في هذا البحث على بعض المراجع منها: كتاب الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والاملائية فتلامذة الصفوف الامامية العليا وطرق معالجتها لفهد خليل زايد وكتاب التعبير فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بنية النظرية والتطبيق لراتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة.

لا يفوتنا أن نشكر الأستاذة منديل نوال الأستاذة المشرفة التي لم تبخل علينا بتوجيهاتها وتصويباتها لمجريات الدراسة من بدايتها إلى نهايتها.

وفي الأخير ارجو انني من الإجابة عن الإشكالية فان اصبت فذلك قصدي وان جانبت الصواب فحسبي انني حاولت والله ولي التوفيق.

المدخل

التعبير الكتابي ودوره في العملية والتعليمية

1-تعريف التعبير:

أ-لغة:

جاء في لسان العرب أن التعبير من «المصدر عبّر الرؤيا يَعبرُهاَ عَبْر وعبارة وعبّرهّا وعبارة وعبّرها: فسرها وأخبر بما يؤول إليها أمرها، وعبر عما في نفسه. أعْرَبَ وبين، وعبّر عنه غيره، عيي فأعرب والاسم العِبْرة والعبارة، وعبر عن فلان: تكلم عنه واللسان يعبر عما في الضمير وعَبَر عما في الضمير، وعَبَر بفلان الماء وعبره به، واستعبره إياه: سأله تعبيرها.[1]
«والتعبير هو التصحيح والتبيين والاستزادة في الإبانة من أجل من أجل البلوغ إلى الهدف المقصود كما أنه تفسير للرؤيا حيث ورد في قوله تعالى: ﴿وقال الملِكُ إنِي سَبَع بقَرَاتٍ يأَكلُنَّ سَبَع عِجاَف وسبَع سُنبُلات خُضْر وأخرَ ياَبِساَت ياَ أيُهاَ المَلأ في رُؤياَيَ إن كنُتمْ للرُؤياَ تعْبروُنَ﴾[2]

ولقد اتفق المحدثين مع القدماء أن التعبير هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر.

ويمكن القول بأن التعبير ما بداخل الفرد من أحاسيس ومشاعر وأقوال وأفعال للتدليل بها.

ب-اصطلاحاً:

التعبير هو وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان، وهو أداة للاتصال بين الناس ووسيلة للمحافظة على التراث الإنساني وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر والاستعانة برصيد الأجيال والاستفادة منه في النهوض بالمستقبل، «التعبير أحد فنون الاتصال اللغوي وفرع

[1] – ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، لبنان، ط1، د. ت، مادة (عبر)
[2] – سورة يوسف، الأية، 34.

من فروع المادة اللغوية، كما أنه غاية أساسية من تدريس اللغة وكل فروع لخدمة هذه الغاية وتحقيقها[1].

ولهذا مهمة التعبير هي مهمة أساسية لأداء اللغة العربية والقيام بها في مجالات عدة لأنها من الوسائل التي تساعد الفرد أو التلميذ وأياً كان نوعه على التواصل مع غيره والإفصاح عما يلج في خاطره.

«التعبير كمصطلح تربوي هو عمل منهجي يسير وفق خطة متكاملة و في المؤسسات التعليمية و ميولا بالطالب إلي مستوى يمكنه من ترجمه أفكاره و مشاعره بلغة سليمة وفق نسق فكري معين »[2].

ويمكن القول إنه نشاط يمارس داخل الصف الدراسي من أجل تطوير قدرة التلميذ علي الفهم والاستيعاب، من أجل تحقيق الأهداف المنشودة لهذا التعليم.

وكذلك لعرض الأفكار التي يراها الإنسان مناسبة لذلك المقام والانفعالات التي يحسها «وبذلك يكون التعبير وسيلة الإنسان لعرض معاناته إمّا عن طريق أصوات منطوقة أو الرموز مكتوبة، وأوضح ما تظهر هذه الوظيفة في الأدب» [3] .

ونستنتج مما سبق ذكره أن التعبير هو طريق يتبعه كلاّ من التلميذ والمعلم وغيرهم للبلاد بأقوالهم وأفعالهم في المقام والوقت المناسب.

[1] –جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، دار الكتب العلمية، بنغازي، ط1، 1996م، ص125.

[2] – عبد المجيد عيساني، اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2011، 2012م، 1433هـ، ص114.

[3] – داود غطاشة الشوتبكة ومصطفى محمد الفار، المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، دار الفكر، الأردن، عمان، ط2. 2007م–1428هـ، ص18.

2-تعريف الكتابة:

تعد الكتابة مفخرة العقل الإنساني بل هي نتاجه الفكري، كما تعد فرعاً من فروع اللغة العربية إلى جانب الحديث والاستماع والقراءة، فهي تأتي بعدهم لأنها ترتبط بهم وتكملة لهم وباختراعها بدأ تاريخ الإنسان الحقيقي، وبهذا فهي مهمة في التعبير عن الأفكار وتختلف التعريفات فيها حسب المصطلحي عليها لغوياً واصطلاحياً.

أ-لغة: ورد في لسان العرب أن: «كتب الشيء يكتبه كَتْباً وكتابا وكتَّبَهُ: خطه الكتاب اسم لما كتب مجموعا والكتاب مصدره والكتابة لمن تكون له صناعة مثل: الصياغة والخياطة والكتبة: اكتتابك كتابا تنسخه، ويقال: اكتب فلان فلاناً أي سأله أن يكتب له كتبا في حاجة الكتابة أي يكاتب الرجل عبده علي مال يؤديه إليه منجما، فإذا أراه صارحًا قال: وسميت الكتابة: بمصدر كتب، لأنه يكتب على نفسه لمولاه ثمنه ويكتب له عليه العِتْقُ»[1].

تعد الكتابة نوع من أنواع الخط وهي تعود في أصلها الأول إلي المولي عز وجل، كما ترجع للذي عنده حرفة يمارسها كيفما كان نوعها، أما في تنزيل العزيز فيقول تعإلى: ﴿والذِينَ يَبْتَغُون الكِتَابَ مِمَّا مَلَكتْ أَيْمانُكُم فكَاتِبوهُم إنْ عَلمْتُم فِيهم خَيراً﴾[2].

ب – **اصطلاحا:** إن الكتابة في نظر الاصطلاحي «تعد وسيلة من وسائل الاتصال الإنساني يتم من خلالها نقل أفكار الكاتب والتعبير عما لديه من معان ومفاهيم إلى الآخرين بالإضافة إلى ذلك تعتبر الكتابة المفتاح الضروري للتواصل اللغوي والتفاعل الاجتماعي»[3].

---

[1] – ابن منظور، لسان العرب، مادة (كتب).

[2] – سورة النور: الآية 33، رواية ورش

[3] –أنطوان صياح وإنطوان طعمة وآخرون، تعليمية العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط2، 2009م-1430هـ، ص82-85.

«وكما أنها عملية لها نقطة ابتداء تيسيرة ثم تتعقد حينما يمضي هذا المعنى حتى يصل إلى أقصاه»[1].

وبهذا تستنتج أن الكتابة تقوم على مراحل أساسها الأفكار في تسلسلها داخل النص والخط أي تشكل هذه الأفكار في رسمها وتعد الكتابة من بين المهارات الأكثر تركيباً وإدماجاً للنشاطات الكتابية «وبهذا فإن كانت القراءة مهارات تحليلية، فإن التعبير(الكتابة) مهارات تركيبية إذ ينبغي للمتعلم في هذه المرحلة أن يستدعي جميع الكفايات التي استدخلها سابقاً لينتج مفهوماً منسوقا على مقتضى قوانين العربية وليكون حاملاً رسالة تقصد إلى الإبلاغ أو التوجيه أو الإبداع»[2].

وتتوصل إلى أن للكتابة مراحل لابد من إتباعها بتسلسل منطقي حتى يخرج النص في صورته النهائية. و إن الهدف من التعبير عموماً هو الكشف عن مهاراته الكتابية و العامية اللتان هما أساس العملية التواصلية و هذا ما يحاول كل من علماء و المعلمون و النخبة تطبيقية في مجال تمم حيث تختلف تعابيرهم كلياً عن التعليم التي يقدمها التلميذ في تعابير، فيه لا ينحدر في أفكارها إلي أفكار التلاميذ ولا تنحصر في معرفة الكتابة و الإملاء و حفظ قائمة من الألفاظ و إنما هي تعابير فنية تخضع للمعرفة نظام اللغوي و الموهبة وهذه كلها أساليب تجعل تعبيراتهم قريبة من الأدب أو الأدب نفسه و ذلك إذا استوفت شروط البناء و تقنيات الأداء كما أن هذه الأساليب تميز الكتاب و النخبة ليكونوا قادرين علي الأثير في المتلقي[3].

[1] – حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين، مركز الإسكندرية للكاتب الأزاريطة، د.ت، 2000م، ص248.

[2] –وليد العناتي، العربية في اللسانيات التطبيقية، دار الكنوز المعرفة، عمان، ط1، 2012م–1433هـ، ص186.

[3] – عبد القادر فضيل وآخرون، اللغة العربية وآدابها، الجزائر، ط 2010، ص 16.

نستنتج من خلال هذا كله أن التعبير الكتابي هو أداة التواصل بين البشرية الجمعاء مما طال الزمن وبعدت المسافة.

وأن التعبير الكتابي لابد أن يقوم على منهجية حين كتابته حتى تكون الأفكار واضحة وهذه المنهجية تتمثل في التقنيات الكتابية التي يستخدمها أي كان سواء التلميذ أو غيره وهي تتمثل في المعرفة بالموضوع المراد التعبير عنه مع الحرص على استقامة المعاني وتكامل الأفكار وترتيبها وتناسقها وانسجامها فيمت بينها مع مراعاة قواعد اللغة وأنظمتها ومقتضيات المقام[1].

ونستخلص من خلال ما ذكر أن التعبير الكتابي له تقنيات لابد من إتباعها حتى يكون تعبيراً مميزاً إلا فقد يصبح تعبيراً هشاً، تشويه أخطاء متنوعة في محتواه وموضوعاته.

3-تعريف الخطأ:

يعاني التعبير الكتابي والشفوي على جملة من أخطاء سواء على مستوى النطق بها أو على مستوى كتابتها وأما الأخطاء الأكثر شيوعاً فهي تظهر جلية في التعبير الكتابي الذي يعاني من صعوبات في ألفاظه وتراكيبه سواء عند التلاميذ أو النخبة ولكن درجة الأخطاء تتفاوت وهذه المسألة تطرق إليها كل من اللغوين والاصطلاحيين فما هو تعريف الخطأ من الناحية اللغوية والاصطلاحية؟

أ-**لغة:** جاء في لسان العرب تعريف الخطأ من المصدر خطأً الخطأ: ضد الصواب و قد أخطاء وفي التنزيل ﴿وَ لَيسَ عَلَيكُم جُنَاح فِيماَ أَخْطأَتم به﴾ عدة بالباء لأنه في معنى عثرتم أو غلطتم و قول رؤية: يا رب إن أخطأت أو نسيت فأنت لا تنسى ، ولا تموت ... و معناه أي:

[1] -عبد القادر فضيل وآخرون، اللغة العربية، ص28.

أن أخطأت أو نسيت فاعفِ عني لنقصي و فضلك و أخطأت الطريق: عدل عنه و أخطأ الرامي الفرص: لم يصبه و الخطأ: ما لم يتعمد والخطئ: ما تعمده و فيي الحديث: قَتْلُ الخطأ ديته كذا و كذا هو ضد العمد و أخْطأَ يُخْطِئُ إذا سلك سبيل الخطأ عمداً و سمو: و يقال خطئ بمعنى أخطأ وقيل خطئ إذا تعمد و أخطأ إذا لم يتعمد.

وأما في معجم العين فقد ورد تعريفه لغويا بأنه من المصدر خطأ خطئ الرجل خطئا فهو خاطئ والخطيئة: أما يخطئها النظر ويصيبها غيرها وأخطأ إذا لم يصب الصواب والخطأ ما لم يتعمد ولكن يخطأ خطأ وخطأته نخطئه[1].

ونستنتج مما سبق ذكره أن ابن منظور قد اتفق مع الخليل ابن أحمد الفراهيدي في تعريف الخطأ على أنه ما لم يتعمد أي كان غلطا أراد شيئاً ففعل غيره.

ب-**اصطلاحا**: يتميز الخطأ بعدة تعريفات فكل ويراه حسب وجهة نظره إلا أ، الخطأ يبقى ضد الصواب «فالخطأ مرادف (اللحن) قديما وهو موازن للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة»[2].

ونستنتج أن الخطأ ليس مفهوم حديث الاكتشاف بل هو متناول منذ القدم بين اللغويين القدامى حيث وجد عندهم منذ القدم لأنهم لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن إذ وصفوه بأنه عيب وقبح ينبغي الوقوع فيهما وهذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تقنية اللغة العربية.[3]

[1] -الخليل ابن أحمد الفراهيدي وعبد الحميد هنداوي، العين، دار الكتب العلمية، لبنان. ط1، 2003م-1424هـ، ج1، ص418.

[2] -فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإمكانية عند تلاميذه الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية، الأردن – عمان، د.ط، 2009م، ص71.

[3] – سميح أبو مفي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، دار مجدلاوي الأردن، عمان، ط1997م-1417هـ، ص 68.

وعما يعرفه "أبو هلال العسكري" على أنه الإصابة خلاف ما يقصد وقد يكون في القول أو الفعل.

4-تعريف العملية التعليمية ومكوناتها:

يحض مصطلح التعليمية بعدة مفاهيم فهو متسق من التعليم وهو أساس العملية التي تدور داخل الفصل الدراسي ولهذا اختلفت التعاريف حوله تدور داخل الفصل الدراسي ولهذا اختلفت التعاريف حوله.

يعرف كاج (Gage) 1977م العملية التعليمية أنما كل تأثير يحدث بين التناص ويهدف إلى تغير الكيفية التي يسلك وفقها الأخر ويتضمن هذا التجديد في إطار التأثر المتبادل بين الأشخاص استثناء العوامل الفيزيائية والاقتصادية التي تؤثر في سلوك الأفراد مثل إبعادهم عن عملهم أو حرمانهم منهم التأثير إذن هو الذي يعمل على إحداث تغيرات في الأخر بفضل وسائل تورية معقولة أي بطريقة التي تجعل من الأشياء والأحداث ذات مغزى بالنسبة الأفراد[1].

ومن خلال هذا يمكن القول إن العملية التعليمية لها أهداف تسعى لتحقيقها والوصول حول إليها عن طريق العلاقة المتبادلة بين الأطراف التي تقوم عليها فما هي هذه الأطراف؟ وهل للمعلم دور بينهما؟

لكن بالرغم من هذا تغير بوجود المتعلم الذي أصبح يعرف على أنه «محور الأساسي في التعليمة التعليمية، فهو المستهدف من الفعل التربوي ودونه لن يتحقق هذا الأخير»[2] أما

[1] – مذكرة الحاسوب في تعليمة اللغة العربية مقاربة نصية السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجاً طالب حمزة بوكثير المشرف حنيفي بن ناصر مستغانم،2014-2015، ص27.

[2] – مذكرة الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مقاربة نصية السنة الأولى من التعليم الابتدائي نموذجا طالب حمزة بوكثير، المشرف حنيفي بن ناصر، ص34.

المادة المعرفية فهي بمثابة المعارف التي يقوم المعلم بتعليمها للمتعلم وخلاصة القول إن تطور العليمة التعليمية ونجاحها مرهون بالمادة المعرفية التي يقدمها المعلم الذي هو موجه إلي المتعلم الذي هو متلقي مع مراعاة مستواه المعرفي والمعلومات المبرمجة في المقرر الدراسي.

5-دور التعبير الكتابي ومكانته في العملية التعليمية:

يحظى التعبير الكتابي بمنزلة الرفيعة في العملية التعليمية لأنه ينطلق من التعليم الابتدائي ليتطور بعدها، فهو يتخذ شكلاً تكمله القواعد ومن ثم فإن التعبير يتوقف على معرفة الكلمات والأساليب اللازمة لكتابة الموضوع وهذا يتوقف على معرفة المعاني اللازمة لموضوع وطريقة تنسيق الأفكار المتعلقة به [1] .

وخلاصة القول إن التعبير الكتابي يتمتع بمنزلة رفيعة في العملية التعليمية ولكن على الرغم من ذلك فإنه يعاني من أخطاء متنوعة في تحرير الموضوعات.

[1] – موقع الانترنت WWW.ahjabriabebed.net /n52-08 oulhaj.htre

الفصل الأول

أنواع الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي وطرق تصويبها

المبحث الأول: الأخطاء النحوية والصرفية.

1- الأخطاء النحوية:

يعد هذا النوع من الأخطاء العائق الأكبر عند التلاميذ، وذلك نتيجة لنفورهم منه، لأنه علم يبحث فيه عن أحوال وأواخر الكلمة إعرابا وبناء ونتيجة لذلك النفور الصادر علي التلميذ من النحو «فإنه نتج عنده قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الجملة دون إعرابها»[1] .

ونلاحظ أن الأخطاء النحوية تتمركز في الكلمات داخل الجمل، وأي تغيير يصيب الكلمة، فإنه بالكاد سيتغير معناها وسياقها في الجملة وهذا ما سنلاحظه في جملة الأخطاء النحوية التي يقع فيها التلاميذ في كتاباتهم ومنها:

- **أخطاء في الإعراب:**

ونتيجة لعدم معرفة التلاميذ بالقواعد الإعرابية، «فإنهم يقعون في أخطاء وهذا ما نلحظه في كتاباتهم خاصة في الحركات القصيرة، غير أن الخطأ في الإعراب هو في حد ذاته خطأ في العلامات مع الجهل بالحالة الإعرابية من الرفع، النصب، الجر، الجزم، كما يقع الخطأ كثيراً في إعراب اسم (إنّ) وأخواتها خاصة إذا كان خبرها شبه جملة متقدما على الاسم»[2].

وأيضا في إعراب الأسماء فإنه يغلب عليها أن تكون بالواو في كل الحالات الإعرابية وهذا الخطأ راجع إلى الجهل بمواقع الكلم ووظائفه.

[1] – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص72.

[2] – كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار الغريب، القاهرة، د. ط، 1998، ص270.

«وهناك أخطاء في أبواب نحوية أخرى إضافة إلى الإعراب منها: الاسم المنقوص في حالة النصب والفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء في حالة النصب»[1].

وتستنتج مما سبق ذكره أن الأخطاء في الإعراب أصبحت تشكل خطراً في اللغة العربية وهو الذي أفقد الجمل النحوية سلامتها.

أ- موضوعات التي تقع فيها الأخطاء النحوية:

يعد النحو رافد من الروافد في تعليم العربية حيث تكمن «مهمته في تصحيح التراكيب والعبارات والحرص علي دقة المعنى ووضوحه»[2] ليصل إلى ذهن المتعلم ولكنه يعاني من أخطاء من بينها: نصب اسم كان ورفع اسم إنّ، والخطأ في إعراب الأسماء والأفعال المعربة بالعلامات الفرعية.

وإضافة إلي هذه الأخطاء هناك جملة من الأخطاء النحوية الأخرى المتمثلة في نصب الفعل المضارع و جزمه وفي وضع أحرف الجر في غير مكانها ولذلك لجهل التلاميذ بوظيفة كل حرف من هذه الحروف والمعنى التي تؤديه «وكذلك استخدم هل مع الشرط، والخطأ في وضع غير موضعه وفي عدم التمييز بين المذكر والمؤنث في كتابته مثل: هذه الماء صافية، لفظة الماء مذكر والصواب هذا الماء صافٍ والسبب في ذلك أنّ التلاميذ لا يميزون(الماء) علي أنه مذكر أو مؤنث»[3] ومن جملة النحوية التي يقع فيها المتعلم متنوعة بني الحروف والأسماء

[1] – المرجع السابق،274.

[2] – عبد الرحمن عبد الهاشمي، التعبير. فلسفته – واقعة– تدرسيه: أساليب تصحيحه، دار المناهج، الأردن، عمان، ط. د.ت، ص57–58.

[3] –فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص257– 260.

والأفعال بأزمنتها ومواقعها الإعرابية لذلك ما علي المتعلم إلا الحذر حين كتابته مع العودة إلي الدراسات التي أجريت من قبل للاستفادة منها.

ب- دراسات في مجال الأخطاء النحوية:

أدى شيوع الأخطاء بالعلماء إلى محاولة إجراء بعض دراسات من أجل إحصائها ومعرفة مدى ضعف التلاميذ فيها والتوصل من خلالها إلى حلول لعلاجها، ومن هنا فأي الموضوعات النحوية كانت أكثر دراسة من قبل العلماء؟ وفي أي موضوع نحوي كانت ترتكز نسبة الأخطاء أكثر؟

و لقد أجريت بعض الدراسات من طرف الباحثين حول كتابات الطلاب «وقد تبين أن 97 % من أخطاء الطلاب تركزت في الصفة والموصوف من حيث التعريف و التنكير، كما ظهر أن 29 % من الطلاب أخطأ في المطابقة بين المبتدأ و الخبر، بينما أخطأ 3% منهم في المطابقة بين الصفة والموصوف من حيث المطابقة في العدد ،كما أوردت الدراسة النسب المئوية الأخطاء الطلاب في كل من المطابقة في الجنس والمضاف والمضاف إليه والتمييز والحال والظرف، كما تبين أيضا أن من الأخطاء الشائعة عن الطلاب هي :تعريف العلم ،جعل المعتدي لازماً، تعدية الفعل اللازم»[1].

ومن هنا يتضح أن نسبة الأخطاء كانت شائعة بكثرة في موضوع الصفة والموصوف من حيث تذكيرها وتأنيثها، لأن الصفة تتبع الموصوف في الجنس والتعريف والتنكير.

[1] -رشدي أحمد طعمية، المهارات اللغوية: مستوياتها-تدريسها- صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004م،1425هـ، ص325،

كما أجرى " محمد رمضان حمدان 1979م دراسة كان مفادها «معرفه الأخطاء الشائعة في قواعد اللغة العربية لدى الطلبة في نهاية المرحلة الإعدادية في الأردن»[1] . وذلك من أجل علاجها، حيث توصلت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

أن أكثر الموضوعات أخطأ عند الطلبة كانت التوابع إذ بلغت نسبة الأخطاء فيها 54،8 % أما "العدد" فقد بلغت نسبة الأخطاء فيه 57،9 % وأما " النواسخ" فقد بلغت نسبة الأخطاء فيها 49،6% كما أسفرت هذه الدراسة عن أنّ "الإضافة" أقل الموضوعات أخطاء إذ بلغت نسبة الأخطاء فيه 30،4 %.

وقد أرجعت هذه الدراسة الخطأ في الفعل المضارع إلى عدم مراعاة عمل أدوات الجزم والنصب وعدم التمييز بين إعراب الفعل المضارع غيره من الأفعال، أما الخطأ في كل من "المفعول به" و " الاسم المجرور" و "الفاعل" و " المبتدأ والخبر" فإنها أرجعته إلى ضعف تمييز الطالب وعدم حفظه للقواعد وإدراكه لعمل الأدوات.

وأن الخطأ في "اسم كان وخبرها" ويرجع إلي التباس الأمر علي التلميذ "باسم إنّ و خبرها" «و الخطأ في الأسماء الخمسة يرجع إلي عدم ملاحظة إضافتها إلي ما بعدها و إلي عدم إدراكه لعلاماتها الإعرابية»[2].

وهناك أخطاء أخرى إلا أن الدراسة لم ترمدها وذلك نتيجة لتدارك التلاميذ لها والتدرب عليها من أجل تخطيطها.

[1] –ظبية سعيد السليطي وحين شحاتة، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1، 2002م، 1423هـ، ص88.

[2] – المرجع نفسه، ص92–93.

ومن جملة القول إن الأخطاء النحوية كثرة وهي متداولة بكثرة بين التلاميذ خاصة عند فئة مرحلة الإعدادية والذين يعانون منها كثيراً.

ونتيجة لهذه الأخطاء المتداولة فإننا استنتجنا من هذه الدراسة «أن نسبة أخطاء التلاميذ النحوية في الكتابة تتركز حول الفاعل والمفعول به لأنهم لا يفرقون بينهما من ناحية الإعرابية»[1].وأخطاء أخرى نكاد نجمع عليها معظمها لأن التلاميذ ما تركوا موضوع إلا ووقفوا فيه أثناء كتاباتهم نتيجة لجملهم بقواعد النحوية.

ج- أمثلة عن الأخطاء النحوية:

ولقد وجدنا مجموعة من الأمثلة التي تبين لنا أخطاء نحوية بأنواعها ومنها:

«شاع في اللغة المعاصرة عطف حرف النفي على أخر حرف كعطف (لن، لم) مثل (الناس لن ولم يفعلوا غير هذا) وهو تعبير لم يجر في القديم. إنما يوضع الفعل بعد كل منها»[2] كما شاعت أخطاء نحوية أخرى ترد إلى العدد، وهذا راجع إلى التذكير والتأنيث ومثال على ذلك قولنا: في جيبي سبع دنانير والصواب في جيبي سبعة دنانير ورد المعدود مذكر فلا بد أن يكون العدد مؤنث.

وهناك أيضا أخطاء نحوية ترد إلى الأفعال وأنواعها نذكر منها على سبيل مثال قوله أكد على شيء غير أن صوابها أكد الشيء فيعدون أن الفعل يتعدى بحرف الجر غير أنه يتعدى بنفسه «وكذلك قولنا باشر بالعمل غير أن الصواب هو باشر العمل»[3].

[1] –زكريا إسماعيل، طرف تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الأزاريطة، د.ط، 2005، ص187.

[2] – فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللغة العربية، دار يافا العلمية، الأردن، عمان، ط1، 2011م – 1432.ص51.

[3] – غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللغوية المعاصرة دار دجلة الأردن، عمان، د.ط، 2012م. ص39.

عما نجد أخطاء لغوية أخرى في الأفعال المبنية للمجهول والمعلوم وهذا راجع إلى طبيعة ومنع الحركات فوق الكلمات أثناء الكتابة مثل كتابتنا (أعذر من أنذر) والصواب هو (أعْذَرَ من أنذر)» والخطأ منا بناء الفعل أعذر للمجهول وهو خطأ لان العذر بلغ غاية عند فلان[1].

وأما عند ما نكتب «بعث إلى الرجل منزلا» فهذا خطأ والصواب أن تكتب للرجل عوضاً ما من إلى الرجل لان باع يتعدى إلى مفعولين كما يخطئ البعض في حركات الصفة وهذا ما نجده في جملة «الدولتان الأعظم» أما صوابها فهو «الدولتان العظيمان» لأن الصفة تتبع الموصوف[2].

وأما عن الأخطاء الظرفية فإننا نوضحها في قولنا «ما زرته أبدا فهذا خطأ لإن أبد ظرف زمان استغراق المنفصل والصواب قولنا لن أزوره قد لان قط» طرف زمان لاستغراق الماضي [3].

ومن هنا يمكننا أن نقول أنّ الأخطاء النحوية تتميز بعده أنواع لابد من الحذر منها ولا نقفل بذلك الجانب الصرفي الذي من المستحب مراعاة حيث الكتابة إلى جانب النحو.

2- الأخطاء الصرفية:

يعد الصرف الوجه الثاني للنحو فهما يمثلان عملة واحدة ذات وجهين، ولكنهما يختلفان في قضاياهما المعالجة، وقد أعطى العلماء أهمية بالغة للميزان الصرفي (الصرف)وتغيراته، من خلال ما أقاموه حوله من دراسات، ولكن هذا الميزان أصبح يعاني من اضطرابات في بنية كلماته.

[1] -المرجع نفسه، ص116.

[2] - زهدي محمد عبد، نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، ص189-206.

[3] - خالد بن هلال بن ناصر العربي، أخطاء لغوية ائعة، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006م، 1427، ص 17-24.

ولهذا يعرف الصرف على أنه التغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة، وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة وغيرها، والصرف في اللغة يقسم الكلام إلى (اسم، فعل، حرف)" [1].

يعتبر الصرف علم شامل لموضوعات الكلم ولكن بالرغم من هذا؛ فإنه لا يخلو من عيوب ومشاكل تعرقل سيره وتدريسه، وهذا راجع إلى موضوعاته التجريدية لذلك يقع فيها التلاميذ بكثرة، ولا يستطيعون النجاة منها نظرا لعدم توفر لديهم الكفاية اللغوية في ذلك.

أ- أبرز الدراسات في مجال الأخطاء الصرفية:

لقد حيرت الأخطاء الصرفية العقول على الرغم من معالجتها، لأنها لا تزال فارضة عيوبها على كتابات التلاميذ، ولهذا ما كان على الباحثين إلا أن يقوموا بدراسات دقيقة لعلهم يصلون بها إلى نتائج تكون بمثابة المنهج الإيجابي للقضاء على هذه الأخطاء، حيث توصلوا من خلالها إلى معرفة أي الموضوعات التي تقع فيها الأخطاء.

ولقد أجرى إبراهيم الدسوقي السيد سنة 1983م دراسة أيضا حول الأخطاء الصرفية، وقد بينت هذه الدراسة بعض النتائج التي جاءت مرصودة كالتالي: أن المتعلم يقع في الأخطاء ذات المواضيع: الإعلال والإبدال وكذلك الاستبدال بين الصيغ، كما أرجعت بعض من هذه

[1] – الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، ص 175.

الموضوعات في الأخطاء الصرفية على أنها تقع نتيجة التعدد في نظام الفصحى [1] وذلك من خلال التغيير في اللهجات أثناء الكلام، ثم كتابتها على حسب ما ننطقها بإبدال حرف بحرف آخر أو بقلبه.

وكما انحصرت الأخطاء الصرفية في موضوعات أخرى غير مذكورة سالفا منها:

عدم التفريق بين اسم الهيئة الذي على وزن فعلة، والمرة الذي على وزن فعلة، وكذلك عدم المعرفة أن المشتقات تعمل عمل أفعالها، وهذا ما يجهله التلاميذ [2].

ومما سبق ذكره أن الأخطاء الصرفية انحصرت في الموضوعات التي يصعب على التلميذ فهمها والتفريق بينها؛ لأنها جافة لابد من إتباع القواعد فيها من أجل استيعابها.

ب- أمثلة عن الأخطاء الصرفية:

ومن الأمثلة التي توضح ما يقع فيه التلاميذ حين كتاباتهم من أخطاء صرفية ما يلي:

تظهر هذه الأخطاء فيما يكتبونه التلاميذ على "ظهر غلاف الرسالة الراسل، فلان، والصواب: المرسل؛ لأنه اسم فاعل من الفعل الرباعي "أرسل "لا من الفعل الثلاثي أرسل "كما فيرسل الشعر، ومعناه: كان طويلا مسترسلا ومن هنا: المرسل: الذي أرسل الرسالة، المرسل

[1] – بنظر: تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، ص 94.

[2] – ينظر: تصويبات لغوية الأخطاء النحوية والاخطاء الصرفية الأخطاء اللغوية الأخطاء الاملائية، عرفة حلمي عباس، مكتبة الآداب، القاهرة، ط2، 2008 –1428هـ، ص 10.

إليه الذي أرسلت إليه"[1]، وكما أنه هناك خطأ في شيء ملفت والصواب هو: شيء لافت؛ لأنه اسم فاعل من الفعل لفت [2].

وما نلاحظه أن الأخطاء التي تقع في الصرف تتمركز في أسماء الفاعل والمفعول وغيرها، كما تقع في جمع بعض الكلمات التي هي ذات أصل واحد إلا أن من حيث جمعها إما أن تجمع جمعا مذكر أو مؤنثا أو تكسيرا وبهذا فهي تختلف، لذلك يقع المتعلم فيها مثل: "أكفاء جمع كفء لا إكفاء ؛ لأنها جمع كفيف أي الأعمى"[3]، وبالإضافة إلى هذه الأخطاء في الأسماء الممنوعة من الصرف في جمع ما لا يراد جمعه؛ فإن هناك أخطاء أخرى أيضا في الجمع حيث عندما تتغير حركات المفردة؛ فإن جمعها بالكاد يتغير مثل التجربة التي هي على وزن تفعيلة بكسر الراء وجمعها تجارب لاتجارب [4] ، وكما شاع الخطأ في مدراء التي هي جمع لمدير محل مديرون، وكذلك مشكلة مشاكل والصواب هو مشكلات، وأيضا الخطأ في ياء النسبة وذلك بنسب حياة إلى حياتي والصحيح حيوي، وشاع سواح بدل سياح في جمع سائح[5].

وإلى جانب هذه الأخطاء يخطئون كذلك في المصدر لإرجاعه إلى الأصل وذلك من خلال التغيير في حركاته أثناء نطقه أو كتابته وهذا مما يغير أساسا في معناه مثل كلمة تثيان وتلقاء والصواب ببيان وتلقاء: قد يشد المصدر عن وزنه، ويخلطه بعضهم بما هو الأصل".[6]

[1] – فن الكتابة الصحيحة، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الازاريطة، د ط، 1999، ص 98.

[2] – علامات الترقيم في اللغة العربية فهد خليل زايد، ص 47.

[3] – المرجع نفسه، ص 45

[4] –المرجع نفسه ، ص 46–49.

[5] – علامات الترقيم في اللغة العربية، فهد خليل زايد، ص 46–49.

[6] – المرجع نفسه، ص 48.

ويمكن القول أن الأخطاء الصرفية متنوعة في موضوعاتها بين التثنية والجمع بين الصفات والأفراد والخلط بين المصادر والأفعال في تصريفها، وهذا إلى جانب ما يعانيه النحو من قصور في علاماته الإعرابية ومواقع الكلم وغيرها، وهذا لا يغض النظر على أن الإملاء والأسلوب لا يعانيان من قصور، بل قد يكون قصورهما أكبر من مما يعانيه النحو والصرف.

المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية والأسلوبية (التركيبية).

يعد الإملاء فرع من فروع اللغة العربية، وأساس الكتابة إلى جانب الأسلوب فيهما تنهض الكتابة وتكسب صحتها، والإملاء بدون أسلوب يصعب تداركه لما قد يصيبه من أخطاء في موضوعات كثيرة، كما أن كلا من الإملاء والأسلوب يعانيان من أخطاء إلى جانب النحو والصرف اللذان لم ينفذا. ومن هنا فما هي الأخطاء الإملائية؟ وهل للأخطاء الأسلوبية دورا في تدني كتابات التلاميذ؟

1 -الأخطاء الإملائية:

يعرف الإملاء على أنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وهو وسيلة لوقاية الكتابة من القضايا اللغوية سواء أكانت صرفية أو نحوية أو تركيبية وأيضا لتقويم القلم.[1]

وأما تعريفه من وجهة نظر العلماء، فيعرفه حسن شحاتة على أنه نظام لغوي، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها وزيادة الحروف وحذفها وغيرها[2].

[1] – فلسفته –ولقعه –تدريسه –أساليب تصحيحه، عبد الرحمان عبد الهاشمي، ص 58.

[2] – الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، ص 195.

وأما فيما يخص عبد الرحمن بن خلدون فإنه يقول عنه أنه الرسوم وأشكال حرفية تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس"[1] أن هذه الرسوم لم تعد نقية بل أصبحت تشوبها أخطاء تشوه الإملاء وهي تعرف بالأخطاء الإملائية والتي تعني "قصور غير التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات." [2]

وبهذا فالإملاء يواجه مشكلات في قواعده وهذه المشكلات تعود إلى عدة أسباب مختلفة ومتداولة بين أبناء الأمة العربية.

أ- أبرز الموضوعات التي تقع فيها الأخطاء الإملائية

تمتاز الكتابة في اللغة العربية بفواصل تفصل بين الجمل وهذا ما يزيد اللغة وضوحا في المعنى ويكسبها جمالا، حيث أصبح استعمالها شائعا للفصل بين أجزاء الحديث و غيره؛ إلا أنها أصبحت تعاني من أخطاء وصعوبات في استعمالها نتيجة للخلط في مواضيعها وذلك لاتصالها اتصالا وثيقا بالرسم الإملائي.

أ-1-تعريف علامات الترقيم:

لغة: يعرف الترقيم على أنه " الإعجام أو البيان" [3]أي توضيح وتبيان ما هو مبهم.

اصطلاحا: "فهي رموز ذات دلالات معنوية تثري المعنى، وتعبر عن شعور الكاتب، ورؤيته بدلالة خاصة "[4] كما تعرف أيضا على أنها وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام، وذلك

[1] – تسيير قواعد الاملاء، سعيد كريم الفقي، دار اليقين، مصر –المنصورة، ط2، 2008 م–1429هـ، ص 05.

[2] – الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، ص 71–72.

[3] –علامات الترقيم في اللغة العربية ، فهد خليل زايد، ص 09.

[4] – أساليب التعبير الادبي، إبراهيم السعافين واخرون، دار الشروق، الأردن –عمان – ط1، 1997 م، ص 281.

التمييز بعضه عن بعض. [1]

فالترقيم يعد أساس الكتابة للفصل بين الجمل بأنواعها، وحتى يستطيع بذلك القارئ فهمها وبلوغ المعنى المقصود منها.

أ-2-مواضيع استعمال علامات الترقيم:

كل علامة إلا ويختلف موقعها عن الأخرى وهي كالتالي:

-النقطة (.): التي تدل على وقف تام، توضع في نهاية الجملة تامة المعنى، مثل: الفقير من لم له.

-الفاصلة (،): توضع لوقف قصير وذلك في الحالات التالية: بعد المنادي، وبين الشرط والجزاء والقسم وجوابه وغير ذلك [2].

وإضافة إلى هذه العلامتان هناك علامات أخرى كالنقطتان (:) اللتان هما من علامات الوقف المتوسط تستعملان للتوضيح والتبيين وتكون بين لفظ القول والكلام المقول، وقبل الأمثلة وغيرها، وهناك إضافة إلى هذه العلامات الشرطة (-): التي يقع فيها التلاميذ كثيرا، وهي تسمى بالوصلة توضع بعد العدد رقما أو لفظا والمعدود وبين ركني الجملة إذا طال الركن الأول [3]، أما عن الفصلة المنقوطة (;) : فتوضع بين الجمل ليقف القارئ وقفة أطول من الفاصلة وبين

[1] – صعوبات الكتابة الاملائية، محمد رجب فضل الله، عالم الكتب، ط1، 1995م- 1415هـ، ص 42.

[2] – مرجع الطلاب في الاملاء، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت -لبنان، ط2ذ7، 2007م-1428 هـ، ص 07.

[3] – فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العلمي، عمان، ط1، 2009م-1430هـ، ص 188.

الجملتين حيث تكون إحداهما سببا للأخرى مثل: لقد تفوق الطالب ولأنه كان يذاكر بجد [1]، فاستعمالها مهم في الجملة وهناك علامات أخريات منها:

يقع التلاميذ في علامة الاستفهام (؟): التي توضع في نهاية الجملة الاستفهامية، لغرض لفت الانتباه، كما يقعون كذلك في علامة التعجب التي توضع نتيجة لتأثر القارئ أو انفعاله أو تحصره، أما عن علامة الاستفهام التعجبي: فهي نادرة الاستعمال عند التلاميذ والتي تأتي بعد سؤال تعجبي لا ينتظر قائله إجابة بل يتعجب من شيء أمامه. "[2]

وأما فيما يخص الشرطتان (--): فتوضع في وسطهما الجملة المعترضة، وأما عن القوسان فهما تستعملان للشرح والتفسير والدعاء القصير مثل: اكتشف كولومبوس العالم الجديد(أمريكا)، كما يقع التلاميذ في وضع المعكوفتان أو القوسان المركنان [ ]: اللذان توضع بينهما زيادة قد يدخلها الكاتب في الجملة مؤخرا، وكذلك الحال بالنسبة للمزدوجين اللذان يستعملان لنقل جملة بنصها حرفيا من كلام الغير اقتباسا [3]، وهي تعرف أيضا بالتنصيص، أما أحمد زكي فقد عرفها حديثا بعلامة التضبيب [4].

وتحظى هذه العلامات بأهمية في التعبير نظرا لما تقدمه من فهم وإفهام للقارئ، وتوصيل للمعلومات عبر عبارات واضحة، فإنه لابد من التدرب على استخدامها حتى لا يقع المتعلم في أخطاءها وتكون كلماته المكتوبة مساوية لأقواله المسموعة.

---

[1] –عبد العاطي شلبي : فن الكتابة وقواعد الاملاء (القواعد الاملائية للمراحل المختلفة –التدريب الكتابي –معالجة الأخطاء الشائعة في الكتابة)، ، المكتب الجامعي الحديث، الازاريطة –الإسكندرية، د ط، 2008، ص 78

[2] – تسيير قواعد الاملاء، سعيد كريم الفقي، دار اليقين، مصر –المنصورة، ط2، 2008 م–1429هـ، ص 70.

3 – مرجع الطلاب في الاملاء، إبراهيم شمس الدين، ص 09.

4 – فن الكتابة الصحيحة، محمود سليمان، ياقوت، ص 69.

وكما أن بعض التلاميذ إضافة إلى عدم تفريقهم بين الهمزة بأنواعها؛ فإنهم لا يفرقون بين الحروف الشمسية والقمرية والهاء والتاء المربوطة؛ لأنهم يجدون صعوبة في ذلك، وما يوقعهم في أخطاء أكثر هو عدم تفريقهم بين همزة الوصل والقطع خاصة في ابن وايم الله وغيرها من الأسماء العشرة، وفي زيادة بعض الحروف أو حذفها [1]، وهذا يدل على أن العربية على الرغم من غناها إلا أنها تعاني من قضايا لغوية، ولكن هناك من هم أجدر بها ويدافعون عنها من خلال ما يقدمونه من دراسات وبحوث حولها.

ب – دراسات في مجال الأخطاء الإملائية:

ومن القضايا اللغوية المهمة التي أثارت فوضى في كتابات التلاميذ هي تلك الأخطاء الإملائية التي تعد من المشكلات المنتشرة ليس في المرحلة الابتدائية فقط، بل تتعداها إلى المرحلتين المتوسطة والثانوية، وهذا مما استدعى العلماء إلى القيام بأبحاث حولها من أجل الكشف عن مظاهرها.

وعلى هذا النحو قد أجريت عام 1978 م دراسة حول الأخطاء الإملائية على تلامذة الصفوف الثلاث الأخيرة من المرحلة الابتدائية؛ فأظهرت هذه الدراسة أن الأخطاء منها ما يقع في التنوين بأنواعه نصبا ورفعا وجرا، وفي تاء التأنيث بنوعها وهاء الغائب، وفي الهمزة في أول الكلمة بأنواعها، وفي الألف اللينة في الأسماء والأفعال، وفي الحروف التي يجب أن تحذف أو تزداد اصطلاحا؛ حيث ربطت الدراسة هذه الأخطاء باتصالها بالمنهج الدراسي، أما الأخطاء التي لم ترد في المنهج؛ فهي المت بأنواعه والحروف المتقاربة شكلا ومخرجا وفي قلب الحركات القصار الثلاث، كما ترد الدراسات هذه الأخطاء أيضا إلى المعلم الذي قد يكون سببا فيها لعدم

[1] –طرق تعليم اللغة العربية، زكيا إسماعيل، ص 177–181.

نطقه لها نطقا سليما؛ كالسين التي ينطقها صادا مثلا (بسط) فيكتبها التلاميذ(بصط) و (ضرب) يكتبها (ظرب) وغيرها من الحروف [1].

وتوضح هذه الدراسة أن سبب هذه الأخطاء راجع إلى المعلم وكيفية نطقه للحروف فكيفما نطقها يدونها التلاميذ.

وهذا ما توصل إليه الباحثين من خلال دراساتهم حول هذه القضية بالنسبة لتعليم الأساسي، أما بالنسبة للمتوسط فقد قام الباحثون بدراسات التعرف على الموضوعات التي ترد فيها الأخطاء الإملائية؛ فوجدوا أن الأخطاء في الصف التاسع تنحصر في رسم الهمزة المتوسطة في غير مكانها الصحيح وفي رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل، وعدم قدرتهم على التعامل مع علامات الترقيم، وحذف الألف التي تلحق بواو الجماعة، وعدم مراعاة الشروط الخاصة بقواعد كتابة ابن وابنة [2]

ومن جملة القول أن الدراسات التي قام بها العلماء على الرغم من تشعباتها إلا أنها لم يكن لها الحلة الكافي للقضاء على هذه المشكلة الشائعة.

ج-من جملة الأخطاء الإملائية

تنوعت الأمثلة حول الأخطاء الإملائية التي تصيب كتابات الغير، ومن الأمثلة التي تدور حول هذه الأخطاء ما يلي:

[1] – طرق تدريس اللغة العربية، زكرياء إسماعيل، ص 158-159.

[2] – المرجع نفسه، 148-149.

كتابتنا جملة إلى ما تقتصر في عملك؟:حيث تكتب الألف اللينة في حرف الجر ياء وبعدها(ما) الاستفهامية والصواب كتابتها على صورة الألف وتوصل ب(ما) الاستفهامية بعدها مع حذف ألف (ما) هكذا (الأم تقتصر في عملك؟).

وكما يرد الخطأ في جملة عمر ابن خطاب: حيث وردت الألف في كلمة (ابن) بين علمين، والصواب أن تكتب بدون ألف هكذا (عمر بن خطاب)[1].

ومن الأخطاء الإملائية أيضا كتابة إن شاء الله وذلك بوصل إن الشرطية بفعل الشرط 'شاء'، والصواب أن تكتب منفصلة 'إن شاء الله"، وهذا ناتج عن إهمال للقواعد الإملاء في مراحلنا التعليمية، وهناك موضوعات أخرى ترد فيها الأخطاء الإملائية كالتضعيف والتشديد، وخير مثال على ذلك كتابتنا: "كافة الشيء بتشديد الفاء والأصل في ذلك كتابتها مخففة كافة الشيء"[2].

وكذلك من أخطاء الدارسين في هذه القضايا كتابة الألف بعد الهمزة في آخر الكلمة مثل: اسماء او قبلها ألف مد والصواب كتابتها ألف هكذا سماء، كما نجد الخطأ في كلمة ها أنا ذا كل حرف منفصل عن الآخر وهذا خطأ والصواب ها أنذا". [3]

ونستخلص من خلال هذا أن الأخطاء الإملائية متنوعة نجدها في الهمزة بأنواعها وفي التنوين وفي كتابة ما لا ينطق أو العكس، وفي زيادة بعض الحروف أو حذفها وغيرها.

[1] – المرجع نفسه، ص 82.

[2] – الأخطاء اللغوية الشائعة، إبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، ص 19 – 80

[3] – المرجع السابق، ص 78 – 79.

2 -الأخطاء الأسلوبية التركيبية:

يعاني الأسلوب هو الآخر من المشكلات في تركيب عناصره وتنظيمها إلى جانب علم الصرف والنحو والإملاء؛ فهم الأربعة يمثلون أكبر القضايا التي يعاني منها متعلم اللغة العربية. فما هو الأسلوب؟ وما هي موضوعاته الأكثر عرضة للخطأ؟

أ- تعريف الأسلوب:

يعرف الأسلوب على أنه مجموعة من الأفكار التي تكون منظمة وفق تصوير يراعى فيه صحة الرسم والترقيم وتركيب الجمل والصيغ المعرفية، ووضع الألفاظ في مواضعها وترتيب الأفكار ترتيبا متسلسلا [1]موفق نسقها، كما أنه لابد أن يراعي في تركيبة القوانين العربية وذلك بجعل اسم الاستفهام يحتل صدارة الجملة، ولا يقدم الصفة على الموصوف فهو يحقق رسم العربية على وفق المتعارف، ويراعي عمل قوانين النحو في رسم الكلمة. [2]

وكذلك نجد هذا القصور في تتابع الإضافات، حيث يؤدي هذا التتابع إلى خلل في التركيب من الناحية البلاغية[3].

وأما عن أسباب شيوع هذا النوع من الأخطاء؛ فقد أرجعها البعض إلى عدم وجود ظاهرة الإعراب في غالبية لغات الدارسين وأنظمة اللغة العربية نفسها لا توجد فيها ضوابط كاملة للتذكير والتأنيث، وازدواجية اللغة[4].

[1] – العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص 173 – 174

[2] – المرجع نفسه، ص 177.

[3] – الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، ص 259.

[4] – المرجع نفسه، ص 322.

وقد كشفت بعض الدراسات عن جملة من الأخطاء الناتجة عن الترجمة ومنها: "إجراء جملة القول العربية على نسق الإنجليزية، تقديم التوكيد على المؤكد، تعدد لمضافات معطوفة قبل استكمال عناصر الإضافة، إثبات المفعول به في جملة مبنية للمجهول على نسق الإنجليزية، استخدام (بواسطة، وعن طريق، ومن خلال) بدل حرف الباء) واستخدام (بسبب(بدلا من (لأن، أول) [1].

ب-من جملة الأخطاء الأسلوبية

ومن الأمثلة التي تندرج ضمن هذا النوع كتابتنا: لدغة عقرب ولسعة عقرب وهذا خطأ، والصواب هو لدغته حية ولسعة عقرب[2]. وكذلك قولنا: "البارحة والصواب أمس: تقول لقيته البارحة وتريد بذلك الليلة التي مضت؛ فإذا أردت اليوم قلت: لقيته أمس؛ لأت البارحة تختص بالليلة التي مضت دون اليوم" [3]، وهناك خلط أيضا في تركيب الكلمات في العبارة كقولنا: وضع الكتب فوق بعضها، والصواب هو وضع الكتب بعضها فوق بعض[4]، وكما وفدتنا أخطاء نتيجة لتلك الترجمات الخاطئة من اللغات الأوربية التي تختلف في معناه عن اللغة العربية.

ونستخلص من خلال هذا كله أن الأخطاء اللغوية متنوعة بين النحوية والتي تقع في الإعراب والعدد والمعدود من حيث جنسه والصفة والموصوف وغيرها وبين الصرفية التي تقع في الإبدال والإعلال، وكذلك هناك أخطاء إملائية والتي تنحصر في علامات الوقف والهمزة بأنواعها وغيرها، وأما الأسلوبية فهي تقع في تتابع الإضافات وغيرها.

[1] – العربية في اللسانيات التطبيقية، وليد العناتي، ص 202

[2] – علامات الترقيم في اللغة العربية، فهد خليل زايد، ص 47.

[3] – التصحيحات اللغوية المعاصرة، غازي جاسم العنبكي، ص 41.

[4] – المرجع نفسه، ص 43.

المبحث الثالث: دور المعلم في الكشف عن الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير الكتابي وطرق تصويبها:

1- طريقة تدريس المعلم للتعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية

أ-تدريس التعبير الكتابي في مرحلة الإعدادية:

يدرس التعبير الكتابي في مختلف المراحل التعليمية، وبالتالي فهو يختلف من مرحلة إلى أخرى أو حتى في المرحلة الواحدة يختلف، وهذا الاختلاف راجع في الأصل إلى الأهداف المسطرة فيه من قبل واضعيه، وأما عن مراحله فنخص بذلك المرحلة الإعدادية التي يتميز فيها بالتغيير على مستوى خبرة التلاميذ وأفكارهم وارتفاع في مستواهم العلمي، وبهذا البد من تدريبهم على المهارات الكتابية، حيث يختار المعلم الموضوعات ليشعروا أن عنها، وقد يطلب المعلم من التلميذ التعبير الملائمة لتلاميذه هم أحرار في التعبير شفويا لتنمية مجاله الكتابي.[1]

ومن جملة الطرائق هناك الطريقة التقليدية التي فيها يختار المعلم موضوعا أو اثنين ويقدمه للتلاميذ، والذي نادرا ما يمس اهتماماتهم[2]، ولكن هذه الموضوعات المختارة من طرف المعلم تكون بعيدة كل البعد عن أحاسيس التلاميذ؛ لأنها ليست من اختياراتهم.

وتعد هذه الطريقة في تعليم التعبير الكتابي خطأ في أساسها؛ لأن المعلم هو الذي يختار الموضوع، وغالبا ما يجيء الموضوع مجاريا لحدث سياسي أو غيره تمر به البلاد، أو حانت ذكراه[3] لهذا حينما يعبر التلميذ في موضوع يكون أساسا من اختيار المعلم؛ فإنه الأفكار الملائمة لذلك ولا يحس براحة البال أثناء كتابته .

---

[1] – ينظر: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، ص.243

[2] – التعبير: فلسفته–واقعه–تدريسه–أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص .81

[3] – الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، ص .254

ولكن في هذه المرحلة بما أن مستوى التلاميذ قد ارتفع وأصبح وعيهم أكثر وتفكيرهم أقوى فإنه لابد للمعلم من أن يتبنى خطة معينة لدرس التعبير فيختار موضوعا يلاءم ميول التلاميذ وفهمهم لأن من طبيعة التلاميذ الانطلاق في كتابة الموضوعات التي توافق هواهم ويمكن تدريب التلاميذ في هذه المرحلة على التعبير الشفوي والكتابي[1] غير أن الأهم هو التعبير الكتابي الذي يوجد فيه صعوبات أكبر من ناحية الأخطاء .

ب-الأسس التي يستند عليها التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية :

يستند تدريس التعبير الكتابي في هذه المرحلة على الأسس التالية :

ب-1-الأسس النفسية :

وتظهر في عمليتي التحليل والتركيب، كما تظهر في اللغة التي يعبر بها حين يقلد والديه أوال ثم المعلم، وأيضا ظاهرة الخجل والتهيب عند بعض التلاميذ، ولعالجها البد من تشجيع المعلم لهؤلاء التلاميذ على تجاوزها مع توفر الدافعية لذلك[2].

ونقترح من خلال هذا أ ن المعلم في هذه المرحلة من واجبه أن يساير تلامذته من أجل أن لأتخذ نفسيتهم منحى سلبي .

ب-2- الأسس اللغوية :

نتيجة الاستخدام التلاميذ للعامية خارج المؤسسة؛ ها ستشيع لديهم داخل الصف وخاصة في تعابيرهم الكتابية وبذلك تأخذ مكان العربية الفصحى لهذا البد من تداولها بين تلامذة القسم بكثرة .

ب-3-الأسس التربوية :

[1] – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية سميح أبو مغلي، ص.56

[2] – التعبير: فلسفته –واقعه –تدريسه –أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص44-43.

يرى عبد الرحمن عبد الهاشمي أنه"من حق الطالب أن يتمتع بحريته عند التعبير عن أفكاره، وما يريد قوله وبالأسلوب الذي يختاره، ولا يجبر على تقليد غيره[1] ".

ونتوصل من خلال هذا الرأي أنه على الطالب أن يكون حرا طليقا في تعبيره لا مجبرا على ذلك، لأن هذا يعد خطأ في حقه من الجانب التربوي .

ج–دور المعلم في نشاط التعبير الكتابي:

يتمتع المعلم بدور كبير في نشاط التعبير الكتابي حيث يقوم بحث التلاميذ على النمو في مهاراتهم الشفوية من أجل الاستعداد للكتابة فيما بعد، مع توقعه أنه ليس بمقدور كل التلاميذ في المراحل الأولى من الدراسة أن يكونوا مستعدين للكتابة في وقت واحد، لذلك لابد على المعلم أن يوفر الفرص اللازمة من أجل إتاحتها لدى تلاميذ المتفاوتين المستويات لتعلم الكتابة وأيضا يشجعهم على المشاركة معه في المناشط الكتابية التي يمارسها معهم[2] ،وذلك من أجل إيقاظ فيهم روح الدافعية .

إن دور المعلم حديثا يختلف عما كان عليه قديما، فهو في الوضع الراهن ينحصر دوره في كونه هو الذي يختار الموضوعات لتلاميذ في الغالب ويراجع ما كتبوه فيها ويصححه ، لهم غير أنه نادرا ما يدير حوار حول فنيات المكتوبات التي أنجزوها[3] وهذا خطأ فالأحسن أن يتنوع دوره ويهتم بحث التلاميذ على"سالمة الذوق، واللباقة، وجمال التعبير[4]"

سيساعده فيما بعد عند تصحيحه لكتابات التلاميذ وتقويمها .

---

[1] – المرجع نفسه، ص.47

[2] – فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها)، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، د ط،2005 م، ص .194–193

[3] – الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، ص .262

[4] –التعبير: فلسفته– واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص 58.47

ويمكن القول إنه رغم الصعوبات التي تصادف المعلم في أثناء تدريسه للتعبير الكتابي إلا أن دوره لا زال فعال في تنمية قدرة التلميذ وإرشاده إلى الصواب، أما عن هذا الرأي فنستنتج أن المعلم الذي لا يدرك القيمة التي تحويها هذه الكلمات من دلالات، كيف له أن يشعر تلامذته بذلك .

د-ظاهرة الضعف وأسبابها في التعبير الكتابي :

يعاني التعبير الكتابي من عيوب إضافة إلى أنواع الأخطاء المتطرق إليها سابقا، وهذه العيوب هي التي ساهمت في انخفاض مستوى التلاميذ العلمي وهي تنحصر في قلة الحصيلة اللغوية وعدم الربط بين الأفكار، والخلط بين الصحيح وغيره، وعدم الإقناع في الوصف والتواء في الخط واضطراب في الأسلوب، وعدم إتباع نظام الفقرات والانتقال من الغيبية إلى الخطاب دون تمهيد[1] لذلك في بضعة أسطر، كما يعود هذا الانخفاض أيضا إلى ضعف الطلبة في فهم الفصحى وعدم استساغتها، وأن العامية تحد من الإدراك وتعطل نمو الطفل اللغوي[2]، وخير ما دل على ذلك أن العرب كانت" ال تستسيغ العامية وتترفع عنها، قال ابن سنان: إن العامة لو نظمت شعرا لترفعت عن ذكره"[3].

ونلاحظ مما سبق ذكره أن هؤلاء المثقفين يتخلون عن واجباتهم نحو لغتهم، ويتركون المسؤولية للمتخصصين فيها فقط، وهذا ما أدى أساسا إلى ذيوع هذه الظاهرة وانتشارها في المدارس بصفة عامة .

[1]– فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوا مدة، ص .147

[2] – التعبير: فلسفته-واقعه-تدريسه-أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص 108

[3] – المرجع نفسه، ص .108

2- كيفية تقويم المعلم للتعبير الكتابي .

أ-مفهوم التقويم :

يعرف التقويم على "أنه عملية تصحيح كلي لما ينبغي أن يكون عليه النص، يعتمد أنماطا عامة في مجال تقديم البديل الأفضل وفق ضوابط تعتمد طرائق خاصة يتخذها المدرس لمعرفة الصواب من الخطأ، وعليها يبنى سلم التنقيط[1]"من أجل معرفة الدرجة التي سيحصل عليها هذا النص بعد تقويمه .

ويتضح لنا من خلال ما ذكرناه سالفا أن التقويم نشاط تربوي الهدف منه هو تحسين النشاط الذي نعالجه به أولا وتطوير العملية التعليمية ثانيا، وتحسين والنهوض بالعملية التربوية عامة، وذلك لأجل أن يسير العمل التربوي في انتظام ويحقق الأهداف المرجوة منه .

وأما الفرق بين التقييم والتقويم فإنه:

يعرف التقييم على أنه"عملية تأمل وتفكير في جميع المعلومات التي جرى جمعها، ويتضمن إضفاء معنى على البيانات بالتفسير والتحليل والتفكير، ويشمل القرارات التعليمية التي اتخذت بالفحص الدقيق للأدلة، وتعتمد عملية التقييم على التقويم[2]".

ب-أنماط التقويم لموضوعات التعبير الكتابي :

توصل الباحثون من خلال الحقائق التربوية الثابتة في تعليم اللغات، و بخاصة في التعبير المكتوب إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين أثناء مهارة الكتابة هي عملية تقويم موضوعات التعبير الكتابي؛ حيث لا يوجد معايير محددة لذلك، ولا نمط واحد من أنماط التقويم يمكن أن يفي بالغرض الذي يطلبه المعلم من عملية التقويم المستمر تلك؛ فهو على أنماط

[1] – دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بلعيد، دارهومة، بوزريعة- الجزائر، ط3، دت، ص .169

[2]- اللغة خصائصها -مشكلاتها-قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، محمد فوزي أحمد بني ياسين، دار اليازوري، الأردن – عمان، ط1، 2011م، ص249.

منها: تقويم قطعة مكتوبة في بضعة أسطر، وكذلك تقويم نمو التلميذ الواحد في كل يوم، وذلك أثناء عملية الكتابة خاصة في التعبير الكتابي في طيلة العام الدراسي، وأيضا من عام إلى آخر في كل مرحلة دراسية حتى ينتهي التلميذ من الحياة المدرسية[1] .

ج-طريقة تقويم المعلم لكتابات التلاميذ :

يكلف المعلم بعدة أعمال يقوم بها من بينها تقويم كتابات التلاميذ وتقييمها من حيث الدرجة التي تستحقها، وهذا أمر مرهق للغاية ؛ لكنه في نفس الوقت مهم إذ يجب عليه أن يراعي أمورا منها: عدم كثرة التصحيح للأخطاء مع الوضوح في ذلك؛ لأن هذا الإكثار قد يكون سببا لدى بعض التلاميذ، وكذلك قيام المعلم بتمرين التلاميذ على التعبير مع تجاوزه لبعض الأخطاء التي يجدها في العبارات ، كما يجب عليه أن يجمع أخطاء الطلبة(عموما) في ورقة المدونة، و يقوم باطلاعهم عليها ليقوموا بالتصحيح الذاتي بعد مقارنتهم ورق المعلم بأوراقهم، ويشجعهم على تحسين أساليبهم ومعالجة أخطاءهم، ثم بعد ذلك يقوم بتوزيع عليهم العالمة وذلك بعد مراعاته للناحية اللغوية والأسلوبية والفكرية[2] .

ونستنتج من خلال هذا أن المعلم يقوم كتابات تلامذته انطلاقا من معايير موضوعية. يكون قد وضعها مسبقا واتفق عليها مع تلامذته من أجل إتباعها ليضع من خلالها الدرجة التي تستحقها تلك الكتابات .

1 – فنون اللغة العربية (تعليمها وتقويم تعلمها) حسني عبد الباري عصر، ص228.

2 – مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، ص.144-143

3-تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي .

أ-تصحيح التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية :

يتميز تصحيح التعبير الكتابي في هذه المرحلة بعدة صور، وهي تختلف من شخص لآخر، فبعضها يقوم به المدرسين، حيث يقومون بتحديد أخطاء الطالب وتصويبها ثم يعيدون لهم كراساتهم، ليعيدوا هم بدورهم تصحيح تلك الجمل والعبارات التي وقع فيها الخطأ وذلك بكتابته الصواب فوق الخطأ بخط أحمر، أما البعض الآخر من المدرسين؛ فإنهم يناقشون طلابهم في أخطاءهم حتى يتعرفوا على سبب خطئهم، ومن ثم يتداركونه في الكتابات المقبلة ولا يقعون فيه، باعتبار أنه لا خير في تصحيح لا يدركه الطالب ولا يعرف أساسه، ولا في ولا صواب لا يتحقق منه الطالب بنفسه ويدونه، وهذا ما يطلق عليه بالتعليم الفردي والإرشادي[1] غير أن هذا التصحيح الفردي لا يستعمل كثيرا نظرا لضيق الوقت وازدحام الصفوف بالطلاب؛ لأنه يستغرق وقت أكبر[2].

ب-طريقة تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي:

تصوب أخطاء التلاميذ وتصلح بعدة طرق، منها:

ب-1-طريقة الإصلاح المباشر :

تحصل هذه الطريقة داخل الصف الدراسي، ويتشارك فيها كلا من المعلم والتلميذ، وذلك بأن يمر المعلم على التلاميذ؛ وهكذا تسنح له الفرصة لقراءة موضوع أحدهم وبذلك يرشده إلى الخطأ لتصويبه في الحال[3]؛ لأن كلما كان التصويب أسرع كان فهم وإدراك التلميذ لخطئه أبلغ.

[1] – تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، حسن شحاتة، ص .275-274

[2] – الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، ص57-56

[3] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، جاسم محمود الح سون، ص .158-157

وتعد هذه الطريقة من أهم الطرق؛ التي تجعل المعلم يتعرف على الكلمات التي يقع فيها التلاميذ كثيرا، وهذا يجعله يميز بين قدرات كل تلميذ ودرجة تقدمه[1].

ونلاحظ أنه من الأفضل أن تطبق هذه الطريقة في الصفوف التي تكون أقل نسبة في عدد التلاميذ؛ لأنها تساعدهم في الاستيعاب جيدا، وفي نمو قدراتهم داخل الفصل لما تتمتع به من آثار إيجابية.

ب-2-طريقة إصلاح الخطأ خارج الصف :

يقوم المعلم بجمع الكراسات خارج الصف لتصويب أخطاءها، وله أن يكتب الصواب فوق الخطأ إذا كان التلميذ على مقدرة من معرفة أخطاءه[2] ،وإلا فإنه يضع خطا تحت الخطأ ويكتب الصواب بجانبه بصورة صحيحة، وما على الطالب إلا أن يراجع هذا التصحيح ويستفيد منه[3] فيما بعد وقت الحاجة إليه .

وقد يكتفي المعلم بوضع خطا تحت الخطأ فقط دون تصويبه، ليقوم التلميذ بالبحث عنه والتعرف على صوابه[4] وهي تسمى بطريقة وضع الرموز، حيث يستخدمها المعلم لتنبيه الطالب على أنواع الأخطاء الموجودة في الموضوع بوضع الرمز بجانب الخطأ، ويترك للطالب التفكير فيه وتصويبه بنفسه في كراسته[5]؛ ولكن هذه الطريقة تستغرق مدة أطول بين وضع المعلم للخطوط تحت الأخطاء، ثم إعادة الكراسات لتلاميذ لاكتشافها وتصويبها .

[1] – فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص .175

[2] – المرجع السابق، ص .158

[3] – التعبير: فلسفته– واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص.99

[4] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، جاسم محمود الحسون، ص .158

[5] – فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص .150

ونتوصل إلى اقتراح وهو أن أنجع طريقة لتصويب الأخطاء هي الطريقة التي يكون للطالب يد في المشاركة فيها؛ لأن أصوب طريقة هي التي يكلف المعلم التلميذ بأن يقوم بها .

ج-أساليب تصحيح التعبير الكتابي:

تتنوع أساليب تصحيح التعبير الكتابي بين المدرسين فمنها :

-الأسلوب المباشر :

هو الأسلوب الذي يشترك فيه المدرس مع الطالب، ولكنه لا يستعمل مع كثرة الطلبة وقلة المدرسين[1] داخل الفصل الدراسي.

-الأسلوب المفصل :

يقوم المدرس بكتابة الصائب حين تصحيحه لخطأ الطالب؛ فيضع المدرس خطا تحت الخطأ ويعالجه بالصورة الصحيحة، ويفضل إتباعه في المراحل الدراسية الأول أو مع الطلبة الضعفاء[2]

،وهو يطلق عليه بأسلوب العلاجي .

- الأسلوب المرمز :

يقوم المدرس في هذا الأسلوب بوضع خط تحت الخطأ، ويكتب فوقه رمزا يدل على نوعية الخطأ ليقوم الطالب بتصحيحه بنفسه[3] دون أن يشاركه في ذلك المعلم .

-أسلوب الإرشادي :

يقوم المعلم في هذا الأسلوب بوضع خطا تحت الأخطاء للإشارة إليها دون تصحيح لها.

---

[1] – التعبير: فلسفته– واقعه– تدريسه– أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص.109.

[2] – التعبير: فلسفته–واقعه–تدريسه–أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص109.

[3] – المرجع نفسه، ص .109

-أسلوب الأقران :

يقوم فيه التلاميذ بتبادل الكراسات لتصحيح أخطاء بعضهم البعض .

-أسلوب النموذج :

يقوم المدرس باختيار خمسة نماذج لتصحيحها وتوضيح أخطاءها، ثم يطلب من التلاميذ فيما بعد تصحيح موضوعاتهم بأنفسهم[1] من خلال تلك النماذج المصححة أمامهم .

-أسلوب المناقشة الجماعية :

يقوم المدرس بإعطاء الطلبة عدد من الدفاتر لتصحيحها جماعيا عن طريق تقسيمهم إلى. مجموعات، لتعاد بعدها هذه الدفاتر إلى المدرس لإعادة النظر فيها[2] والتحقق منها .

ونظرا لتنوع هذه الأساليب إلا أن بعض المدرسين يزعمون أن لا ضرورة لتكليف التلاميذ بتصحيح أخطاءهم في التعبير الكتابي غير أن هذا الزعم خطأ؛ لأن الهدف ليس تلوين الكراسات، وإنما الهدف هو أن يفهم التلاميذ أخطاءهم ويدركون سبب ما وصوابها حتى لا يقعون فيها مرة ثانية[3]، ويستفيدوا من ذلك الخطأ الأولي .

د-نواحي تصحيح التعبير التحريري :

يرتكز تصحيح التعبير التحريري على أربعة نواحي من المهم أن يتعرض لها المدرس حين تصحيحه لكراسات الطلبة، وهذه النواحي هي :

-الناحية الفكرية: "وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع، من حيث صحتها، وترتيبها والربط بينها .

---

[1] - المرجع نفسه، ص.111-110

[2] - التعبير: فلسفته- واقعه- تدريسه- أساليب تصحيحه، عبد الرحمن عبد الهاشمي، ص .111-110

[3] - التربية والتعليم، محمد عطية الإبراشي، دار الفكر العربي، القاهرة، دط،1993م1413 - هـ، ص.316

-**الناحية اللغوية:** وتشمل مراعاة قواعد النحو والصرف والبالغة، واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها .

-**الناحية الأدبية:** ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير، وسوق الأدلة في قوة ووضوح .

-**ناحية الرسم الإملائي** وجودة الخط وحسن النظام[1] ".

ونستنتج من خلال هذا أن نواحي تصحيح التعبير المكتوب تنحصر في هذه المجالات؛ لأنها أساس أي موضوع يكتب ويصحح .

[1] – فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، ص .150

الفصل الثاني

دراسة ميدانية للاخطاء اللغوية في التعبير الكتابي

تعد ظاهرة الأخطاء انعكاس سلبي على العملية اللغوية؛ لأنها تقف عائقا أمام المعلم والمتعلم أثناء تواصلهما، وهذا ما كشفنا عنه سابقا، ولكي نتوصل إلى نتائج مجردة أجرينا هذه الدراسة الميدانية من أجل التعرف على واقع اللغة العربية في الصف الاول متوسط خاصة في نشاط التعبير الكتابي الذي أصبح يعاني من أخطاء بأنواعها، وكذلك لمعرفة آراء المعلمين حول هذه الظاهرة، وهل هناك من طريقة يقتدون بها ليتفادوا هذه الأخطاء ويقللوا منها.

المبحث الأول: تحليل النتائج الخاصة بالتلاميذ.

لقد ارتأينا في دراستنا هذه إلى اقتناء نماذج وإجابات عن أسئلة كنا قد طرحناها على تلامذة السنة الاولى متوسط لنتوصل من خلالها إلى نتائج قد تفيدنا حين تحليلنا إياها.

أ- إجراءات الاستبيان:

أجريت هذه الدراسة الميدانية بمؤسسة علي ابن ابي طالب ببلدية سيدي عيسى ولاية المسيلة، تم تأسيسها سنة 1972م-1973م، تقع بمنطقة شبه ريفية، تضم هذه المؤسسة مجموعة من المعلمين يتراوح عددهم ما بين ثلاثون أستاذا ذوي خبرة معرفية، وهم مزدوجي الجنس منهم ذكورا وهم حوالي اثنى عشر أستاذ، أما الإناث فهم ثمانية عشر أستاذة منهم ثمانية مدرسي اللغة العربية وسبعة أساتذة يدرسون اللغات الحية، والبقية للغات الأخرى.

وأما فيما يخص التلاميذ؛ فإن هذه المؤسسة تضم 429 تلميذ في أربعة مستويات السابع والثامن والتاسع والعاشر، ونظرا لتنوع مستويات التلاميذ اللغوية وأعمارهم؛ فإننا حاولنا أن نطبق بحثنا في هذه المؤسسة، ولوجود أيضا أساتذة ذوي خبرة تدريسية وتحصيل علمي وميداني.

وقد طبقنا في هذه الدراسة المجراة استبيانات كنا قد وزعنها يوم 20ماي 2022م على مجموعة من تلامذة السنة الاولى متوسط والقائمة على مجموعة من الأسئلة كانت الإجابة عنها "بنعم" أو "لا".

ب-تحليل نتائج الاستبيان الموجه لتلاميذ:

تم تمثيل النتائج المتحصل عليها من الاستبيان الموجه لتلاميذ في شكل جداول بيانية من أجل تحليلها لتوصل من خلالها إلى حلول.

ونلاحظ من خلال هذا الجدول (01) أن العامية أصبح يقدم بها الدروس في المدارس الجزائرية، وهي تكاد تحتل مكانة الفصحى وذلك لمزاحمتها إياها، وهذا ينذر بالخطر نتيجة

-يمثل جدول الأول نسبة الإجابة عن السؤال التالي:

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
1-عندما تجد صعوبة في التعبير هل تلجأ إلى استعمال العامية في كتابتك؟	%85	%15

يمثل الجدول الثاني نسبة الإجابة عن السؤال الثاني:

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
-هل ترى أن الأخطاء التي تقع فيها تستطيع تداركها مع كثرة المطالعة.؟	%95	%05

الجدول (02)

استعمال المتعلمين لها في كتاباتهم حينما يجيدون صعوبة في ذلك، حيث تتراوح نسبة استعمالها من طرف التلاميذ 85% وذلك لأنها مخرجهم الوحيد أثناء التعبير، ووسيلة يعتمدون عليها ويلجؤون إليها وقت يكونوا في أمس الحاجة إليها.

وكما أن استعمال هذه النسبة من التلاميذ للعامية يعد تهديدا للفصحى، والسبب في ذلك هو ضعفهم في التحكم والتحدث بها، وهذا كله يعود إلى المعلم باعتباره هو أساس انتشار العامية بين المتعلمين، وذلك نتيجة لعدم تحكمه فيها أثناء تقديمه لدروس، حيث لابد أن يعتمد على الفصحى في الشرح وحل التطبيقات والقواعد لتكون خير حل يقتدي به التلاميذ.

وأما نسبة قليلة من التلاميذ فلا يوظفون العامية في تعبيراتهم التحريرية؛ لأنهم يدركون أن العربية هي لغة القرآن الكريم التي نزل بها في قوله تعالى: " وإنه لتنزيل رب العالمين، نزل به الروح الأمين، على قلبك لتكون من التمرين، بلسان عربي مبين «وهذا خير دليل على ملازمتهم لها في كتاباتهم التحريرية.

وأما من خلال الجدول[1] فنستنتج أن الأغلبية الساحقة 95% ترى أن علاج هذه الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ يمكن تداركها بالمطالعة عن طريق اكتساب معلومات جديدة تفيدهم في تعابيرهم، وهذه المطالعة تكون باطلاع الدائم على كتب اللغة العربية وغيرها، مع العودة إلى القواميس العربية والمعاجم القديمة كلسان العرب لابن منظور وكتاب العين للخليل ابن أحمد الفراهيدي وغيرها من أجل اقتناء منهم أجود الألفاظ والمعاني لتوظيفها أثناء كتابتهم.

وكما يعد حفظ النصوص الشعرية القديمة أو الحديثة وسيلة من الوسائل المساعدة للمتعلم في كتاباته إضافة إلى المطالعة التي تحفظ قلمه من الأخطاء.

يمثل الجدول نسبة الإجابة عن هذا السؤال:

[1] - سورة الشعراء، الآية193 –195، رواية ورش.

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
3- هل يعد معلم اللغة العربية هو المسؤول الأول عن تندي مستوى التلاميذ في الكتابة وكثر الأخطاء؟	%55	%45

الجدول (03) يمثل الجدول الرابع نسبة الإجابة عن السؤال التالي:

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
عدم فهمك لدرس الظواهر اللغوية قد يكون سببا في وقوعك في الخطأ؟	%85	%15

الجدول (04) يمثل هذا الجدول نسبة الإجابة عن السؤال الخامس:

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
5-هل الطريقة التي يصوّب بها المعلم أخطائكم الكتابية تستفيدون منها؟	%90	%10

يمثل هذا الجدول نسبة الإجابة عن السؤال السادس:

نص السؤال	نسبة إجابة بنعم	نسبة إجابة بلا
6-أليس على المعلم حين تصحيحه لتعبيرك الكتابي أن يتبع يقوّمه بها؟ طريقة معينة	%90	%10

ويبين لنا الجدول (03) أن حوالي 55%من الفئة المدروسة يحاولون تبرئة ذمتهم، وأن لا علاقة لهم بكثرة الأخطاء وتدني مستواهم وأن ذلك راجع في الأصل إلى معلم اللغة العربية، فهو المسؤول الأول والأخير عن تعليم اللغة العربية، ولكن لا يمكن غض النظر عن الأطراف الأخرى وإرجاع السبب إلى المعلم لوحده فقط؛ لأن هناك عناصر أخرى مساهمة في هذا التدني كونها أهم الأركان في العملية التعليمية، وهي تتمثل في التلميذ وعوامل أخرى في مختلف المجالات الاقتصادية والتربوية والنفسية وغيرها.

ويتبين لنا من خلال هذا الجدول (04) أن عدم فهم المتعلم لدرس القواعد واستيعابه له قد يصعب عليه الأمر، وهذا ما توضحه نسبة 85% من الفئة المستهدفة، والذين يجمعون على أن للظواهر اللغوية دور كبير في اعصام اللسان من الخطأ وكذلك القلم نظرا لما تحويه من قواعد منطقية، كما أنها بمثابة عون لهم في التعبير، لذلك لابد من تداولها لا النفور منها؛ لأن هذا ما يعرف به تلاميذتنا في الوقت الحالي.

ويتضح لنا من الجدول رقم (05) أن الأغلبية الساحقة من المتعلمين حوالي 90% يوافقون على أن هذه الطريقة تعود عليهم بالفائدة ولكن الطرائق تختلف، وخيرها تلك التي يتبعها المعلم في الإعدادي بوضع خط تحت الخطأ ليصحح بعد ذلك جماعيا ليستفيد كل التلاميذ من تلك الأخطاء؛ لأن هذه الاستفادة تكون ناتجة عن مناقشة جماعية بين التلاميذ.

ونتوصل من خلال الجدول (06) إلى أن أغلبية التلاميذ حوالي 90%يحبذون طريقة تصحيح المعلم لكتاباتهم عن طريق تقويمها لهم انطلاقا من سلم التنقيط ووضع الملاحظة الملائمة لذلك؛ لأن هذا قد يشجعهم على المثابرة في أعمالهم؛ ولأنه ليس من المفيد أن يعرفوا ما لديهم من معلومات، بل أن نوجههم إلى أهداف يجهلونها، وهذا خير علاج لهذه الأخطاء المتداولة.

المبحث الثاني: تحليل النتائج الخاصة بالمعلمين.

ولقد اتبعنا نفس العملية مع معلمي اللغة العربية من أجل التوصل من خلالهم إلى نتائج تكون أكثر موضوعية وصحة.

أ-إجراءات الاستبيان:

تم اجراء هذه الدراسة الميدانية الخاصة بالمعلمين بمؤسسة عكريمي بن خضرة بلدية سيدي عيسى التب تضم 25 أستاذ ذوي خبة ميدانية، اما عدد تلامذتها يفوق 400 تلميذ في الصفوف الأربعة حيث أجرينا فيها ما تبقى من البحث الخاص بالاستبيان وبعض الأسئلة الموجهة إلى المعلمين للإجابة عنها وذلك بتاريخ 25 ماي 2022.

ب-تحليل نتائج الاستبيان الموجه للمعلمين :

تم تمثيل نتائج الاستبيان الموجه للمعلمين في شكل جداول نسبية من أجل التوصل بها إلى حلول.

يمثل الجدول التالي نسبة الإجابة عن السؤال الأول

نص السؤال	اقتراح 01	اقتراح02	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 01	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 02
هل اختيار الموضوعات في التعبير الكتابي يكون؟	من اختيار المعلم	من اختيار المتعلم	%95	%05

يمثل الجدول التالي نسبة الإجابة عن السؤال الثاني

نص السؤال	اقتراح 01	اقتراح02	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 01	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 02
أي الأخطاء يلاقي المعلم فيها صعوبة حين تصويبها	النحوية والصرفية	الاملائية والاسلوبية	%50	%50

ونلاحظ من خلال الجدول (01) أن حوالي 95% من المعلمين يوافقون على أن تكون الموضوعات المراد التعبير فيها من اختيار المعلم من أجل أن يكون هناك توافق بين برنامج الكتاب ونشاط التعبير الكتابي وهذا يسهل في سير الدرس، أما فيما يخص الفئة القليلة من المعلمين حوالي 5% فهي ترى أ نه من الأحسن أن تترك الحرية لتلميذ ليختار الموضوع الذي يعبر فيه؛ لأ نه الحلّ الملائم له، بشرط أن يرتبط ذلك الموضوع بالدرس الذي هم في أساس مناقشته.

ونتوصل من خلال هطذت الجدول إلى أن وجهات نظر المعلمين متقاربة في الأخطاء حيث يلاقي حوالي 50% من مشاكل في الاخطاء النحوية والصرفية.

وربما ذلك راجع إلى ضعفهم فيها، بينما 50% الثانية فيصعب عليها الجانب الإملائي والأسلوبي، والبعض الأخر يلاقي صعوبة في كلاهما وذلك لنقصهم المعرفي بهم.

وتحتاج هذه الأخطاء التي يلاقي فيها المعلمون صعوبة إلى تصويب، ولكن هذا التصويب يختلف فقد يكون داخل القسم أو خارجه، ولكن من الأفضل أن يكون داخل القسم مباشرة بعد كتابة ذلك الموضوع ليجد التلميذ بعد ذلك فرصة لمراجعته في البيت، وهذا ما يوافق عليه أغلبية المعلمين بنسبة 100%، أما عن طريقة التصويب خارج القسم فهي طريقة قليلة الاستعمال نظرا لما تحويه من سلبيات.

يمثل الجدول التالي نسبة الإجابة عن السؤال الثالث

نص السؤال	اقتراح 01	اقتراح02	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 01	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 02
أي الأسس يستند اليها المعلم حين تصحيح كتابات التلاميذ	الأسس اللغوية	الأسس النفسية والتربوية	%90	%10

يمثل الجدول التالي نسبة الإجابة عن السؤال الرابع

نص السؤال	اقتراح 01	اقتراح02	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 01	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 02
ماذا لو تم حذف نشاط التعبير الكتابي من المدارس الجزائرية؟	جمود فكري	لا بأس بذلك، حسب الرغبة	%100	%00

يمثل الجدول التالي نسبة الإجابة عن السؤال الخامس

نص السؤال	اقتراح 01	اقتراح02	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 01	نسبة الإجابة ب نعم للاقتراح 02
أي المقاربتان تجدها أحسن في تدريس التعبير الكتابي؟	المقاربة بالاهداف	المقاربة بالكفاءات	%05	%95

ونتوصل من خلال الجدول (03) إلى أن نسبة قليلة من المعلمين حوالي 10% ممن يهتمون حين تصحيح كتابات التلاميذ بالأسس النفسية والتربوية، أما النسبة الأكبر 90% فتولي الاهتمام للأسس اللغوية في ذلك الموضوع من حيث الأفكار والخط، لأنها أساس بناء أي موضوع، كما تؤكد هذه الفئة على أن الجانب اللغوي هو مقياس الأحسن لتقويم كتابات التلاميذ، أما الأسس الأخرى فتغض النظر عنها، ولكن حتى يكون المعلم منصفا عليه أن يراعي كل الأسس حين تصحيحه لأي موضوع.

وأما فيما يخص الجدول (04) فنستخلص منه أن نسبة100%من المعلمين يجمعون على أن قرار حذف نشاط التعبير الكتابي من المنظومة التعليمية قد يشكل فوضى على مستوى المدارس بمراحلها المختلفة وجمود في ذهن المتعلم والبشرية الجمعاء، لذلك فإنه من الصعب الاستغناء عنه؛ لأنه أداة لتواصل وربط الماضي بالحاضر.

ويتضح لنا من خلال الجدول (05) أن نسبة ضئيلة من المعلمين ما يقارب 5% ترى أن المقاربة بالأهداف هي أحسن مقاربة في تدريس التعبير الكتابي، وهذا راجع إلى ما توصلوا إليه من أهداف في نهاية هذا النشاط المدرس، على عكس المقاربة بالكفاءات التي تعد في نظرهم مقاربة حديثة الظهور ولا يستطيعون التعامل بها، أما عن أغلبية المعلمين فهم يوافقون على هذا النوع من المقاربة لما تقدمه من طرائق متنوعة لتدريس هذا النشاط.

ومن هنا نستنتج أن التعبير الكتابي في مجال المقاربة بالكفاءات يعد ضرب من تقييم قدرة المتعلم على إدماج خبراته ومكتسباته القبلية من أجل معرفة مدى استيعابه للمعلومات وفهمه لها.

وأما المقاربة بالأهداف فهي تدرس التعبير الكتابي لغايتها، لذلك أهملت كثير من جوانبه وهذا نتج عنه كثير من الأخطاء؛ فبعضها يرجع إلى المقررات الدراسية وبعضها إلى طرائق التدريس، وبعضها إلى تحديد الغاية من درس التعبير الكتابي، لهذا أهمل المعلمون في هذه المقاربة إيجابيات التلميذ في كتاباته؛ وعدوه عنصرا سلبيا لا يبادر أو يبدع بل يحفظ مقطوعات ويحشوها في تعبيراته كيفما كان نوعها.

ج-تحليل النتائج الخاصة بالأسئلة المتعلقة بإبداء رأي معلمين:

1- أسباب الضعف الذي يعاني منه التلاميذ من منظور المعلم الجزائري:

انحصرت آراء المعلمين حول هذه الظاهرة اللغوية في أسباب واضحة، كانت هي العوامل المؤدية لهذا الرسوب الفكري للتلاميذ، ومن بينها قلة المطالعة؛ فالتلميذ الذي لا يطالع في الكتب والجرائد وغيرها كيف له أن يحسن من مستواه، ويكتب في موضوعات تكون أكبر شأن منه؛ لأن المطالعة من فوائدها أنها تستزيد ثروة الطالب اللغوية وتزخره بالألفاظ الفصيحة؛ لأن هذه الثروة من شأنها أن تجعل التعبير أقدر على إظهار الحق، كما أن تقيد التلميذ بالكتب المقررة فقط دون الاتصال بالكتب الخارجية يسبب لديه نقص في المعلومات.

وأما البعض من المعلمين فيردون هذا الضعف إلى نقص التركيز عند التلميذ في القسم، وهذا يعد سببا من الأسباب المؤدية إلى الضعف، هذا بالنسبة له في القسم أما خارجه فلا ننسى أن العامل الاجتماعي يلعب دورا في حياة التلميذ خاصة التحفيز من طرف الأسرة، غير أن عدم توفره يساهم في زيادة فجوة التعبير الكتابي.

وكذلك الحال بالنسبة للعامل النفسي والتربوي الذي لا حديث ولا حرج عليه؛ لأنه أساس هذه الحصيلة النهائية المتذبذبة في المدارس الجزائرية من حيث الطرائق والمناهج والتقنيات المساهمة فيه والوسائل المتمثلة خاصة في الكتاب المدرسي وما يحمله من أخطاء على مستوى موضوعاته، لذلك "يقول أحد المربين: أعطوني كتبا صالحة للقراءة أعطكم أفواجا من الشبان يحسنون لغتهم، ويصلحون للحياة."[1]

وكذلك كثرة البرامج فيه للأسف أصبحت أساس ضعف التلميذ ليس في مادة واحدة فقط بل في جميع مواد اللغة العربية، لذلك لابد من التقليل منها حسب الحجم الساعي لذلك النشاط المدرس.

[1] - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، ص 139.

وإضافة إلى هذه الأسباب فإنه لا يخفى علينا أن استعمال العامية في المدارس هو ضعف في حد ذاته خاصة أثناء التعبير كتابة؛ لأن هذا في الأصل انحراف عن الغاية التي يرمي إليها تدريس اللغة العربية في المدرسة الجزائرية، وهذا الاستعمال أساسه تقديم المعلم للدروس بالعامية بدل الفصحى لهذا طغت عليها، وأصبح العلماء يطلقون عليها باللغة الثالثة أو لغة المتعلمين المحكية، وهذا راجع إلى كثرة استعمالها كما قلنا في مختلف المراحل التعليمية.

وإضافة إلى هذه الأسباب المؤدية لهذا الضعف؛ هناك أيضا رداءة الخط والتواءه التي تصادف المعلمين.

ولو تأملنا أقسامنا الجزائرية لوجدناها تعاني أكثر من هذه المشكلة الطاغية على تلاميذ مرحلة الإعدادي والمواكبة لهم منذ الابتدائي، وهذا السبب يعود أساسا إلى عدم تعويذ التلميذ على حمل القلم ورسم الحروف أو نتيجة لعدم كتابته إلا نادرا، ولعلنا لا نكون مبالغين إذ قلنا: إن أكثر التلاميذ يمر عليهم العام الدراسي ولا يكتبون إلا بضع موضوعات يحملون عليها حملا ثقيلا، ونظرا لهذا فإنه لابد من علاج هذا الضعف قبل طغيانه.

2- الأساليب التي تعود بالفائدة على التلميذ حين تصحيح كتاباته من وجهة نظر المعلم:

اختلفت أراء المعلمين حول الأسلوب الجيد والمفيد الذي يساعدهم في تصحيح كتابات التلاميذ من الأخطاء، حيث أجمعت فئة منهم حوالي 50% على أن الأسلوب الإرشادي من أحسن الأساليب؛ لأن التلميذ من الواضح في هذه المرحلة الدراسية من عمره يحتاج إلى النصح والإرشاد في كتاباته وتصحيح له أخطاءه؛ لأنه من الطبيعي أن يخطأ فمن الخطأ يتعلم الصواب، وهذا ما تؤكد عليه هذه الفئة.

وأما الفئة الثانية فترى أن الأسلوب المرمز هو أحسنهم، وهذا ما يراه بعض المفتشين مناسبا للتصحيح من خلال وضع خطوط تحت الكلمات التي بها خطأ، لينطلق في الهامش ويضع رمز لذلك الخطأ، بشرط أن يقوم التلميذ بإصلاحه بنفسه.

وأما الفئة الثالثة فترى أن هناك أساليب أخرى جديرة بالاهتمام حين تصحيح كتابات التلاميذ كأسلوب الأقران ولكنه بقدر ما يتمتع به من إيجابيات؛ فإنه تطغى عليه سلبيات.

ونستنتج من خلال هذه الآراء أن الأسلوب الأكثر إيجابية هو المرمز الذي يطبق كثيرا على ميدان الدراسة وهذا ما شهدناه أثناء قيامنا بهذه الدراسة لدى مستوى الصف الأول متوسط، حيث يقوم المعلم حين تصحيحه لكتابات التلاميذ باختيار أحسن موضوع من حيث الأفكار والأكثر وقوعا فيه للأخطاء، دون ذكر صاحبه ويكتبه على السبورة ليستخرج التلاميذ منه الأخطاء، وبعدها يضع جدول حول الخطأ ونوعه وصوابه لتصوب فيه الأخطاء، لهذا فهو في نظرهم أحسن الأساليب لما يعود على التلميذ من فائدة.

3-الحلول اللازمة لعلاج هذا القصور الذي يعاني منه المتعلم في التعبير الكتابي من منظور المعلم الجزائري:

يرى معلمي اللغة العربية أن هذا القصور الذي يعاني منه المتعلم في التعبير الكتابي يمكن تداركه إذا تم الاقتداء بجملة من توجيهات المعالجة لذلك ومنها ما يلي:

1-تدريب المعلمين على كيفية غرس الاتجاهات الإيجابية لدى تلاميذ الصف الاول إعدادي ومراحل الأخرى نحو تعلم اللغة العربية عامة، ومهارة التعبير الكتابي وتنميتها خاصة.

2-توعية المتعلمين بأهمية التعبير الكتابي والنهوض به.

3-حث المتعلمين على ضرورة المطالعة المستمرة من أجل صبغ الفكر برصيد لغوي ثري واكتساب ألفاظ فصيحة مواكبة لعصر التطور وذات نطاق أخلاقي

4- التنوع في طرائق تدريس نشاط التعبير الكتابي لإبعاد الملل والضجر عن متعلم.

5-مساهمة الأسرة والمجتمع في الرفع من مكتسبات المتعلم عن طريق مساعدته في تصويب أخطاءه إلى جانب المعلم.

6-توفير الوسائل اللازمة والمساعدة لتلميذ على التعلم كالكتب والحاسوب وغيرها.

7- الإكثار من الوضعيات الإندماجية التي تكون فيها الكتابة مطولة من أجل إتاحة الفرصة للمتعلم لتعرف على أخطائه وتصويبها بنفسه.

8-حث المعلمين على مراعاة الربط بين التعبير الكتابي وفروع لغوية أخرى كالقراءة والاستماع وقواعد اللغة والإملاء؛ لأن المطالعة لوحدها ليست كفيلة بذلك.

9-التدرب المستمر للمتعلم على رسم الكلمات بأنواعها المختلفة

10-تعويذ المتعلم على الكتابة الصحيحة للمفردات الصعبة والسهلة على حد سواء مع تمرنه على التحسين من خطه.

11- حث المعلمين على استخدام أساليب التصحيح للأخطاء الكتابية ذات فعالية أكبر بوساطة تقنيات متطورة.

12- العناية التامة بعلامات الترقيم حين الكتابة في موضوع ما.

13- الاستفادة من قواعد النحو والصرف من أجل توظيفها في التعبير الكتابي؛ لأنها عصب اللغة العربية وروحها.

ونستخلص من خلال هذه الدراسة أنه من الضروري تكوين تلاميذ منذ المرحلة الابتدائية حتى لا نلاقي صعوبة في المرحلة المتوسط وغيرها، كما تبين لنا من خلال الدراسة أن تلامذة السنة الاولى متوسط على الرغم من كتاباتهم الرديئة إلا أنهم لا يستعملون العامية في تعابيرهم إلا نادرا، ولربما ذلك راجع لإدراكهم لمدى سلبياتها في تهديم اللغة العربية، غير أن القواعد النحوية تعاني خطرا كبيرا من طرف هؤلاء التلاميذ وذلك ناتج عن عدم استيعابهم لها.

وكما نتوصل إلى أنه لا مفر من هذه الأخطاء إلا بالمطالعة الدائمة التي تكسب التلميذ خاصة في المتوسط نظرا لإقباله على مرحلة أخرى ثروة لغوية كبيرة.

د- تحليل نماذج من التعبير الكتابي للسنة الأولى متوسط:

لقد احتذينا في دراستنا إلى نماذج حية من الاستعمال اللغوي لبعض تلامذة السنة الأولى متوسط لتحليل أخطاءها وبيان نوعها وصوابها، لتكون خير مثال حي معبر عن هذا البحث الموسوم بالأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لذلك لجأنا إلى تحليلها.

تحليل النموذج الأول:

إن هذا النموذج الذي بين أيدينا يعج بالأخطاء ومن بينها: فقر الموضوع لعلامات الترقيم ومن أمثلة ذلك:

ومن المفروض أن تبدأ الفقرة بشرطة، ولكن في هذا النموذج لا وجود لها، وهذا ما لحظه في بداية كل جملة القول، كما تم إهمال علامة الاستفهام في جملة "هل يسعدك".

وأما عن الأخطاء الإملائية فهي متنوعة تظهر في قلب الهاء تاء مثل: كلمة مواتية والصواب فيها مواتيه، كما زيدت الواو في قوله: «يحكى أن الحجاج بن يوسف... وكان واليا" والصواب أنه لا وجود للعطف في هذا الموضع، كما زيدت اللام في غير مواضيعها التالية في قوله: "قال قتيبة للسيدة"، وأيضا «قال قتيبة للرجل والصواب: "قال قتيبة لسيده، قال قتيبة لرجل".

وإضافة إلى هذه الأخطاء هناك أخطاء أخرى في الهمزة بأنواعها مثلا: في كلمة «اليك عزيزي التلميذة" هذا خطأ إملائي وفي نفس الوقت نحوي؛ لأن الصواب هو "إليك" أي كتابتها بهمزة القطع، أما النحوي فوجوب أن يتبع مضاف المضاف إليه في التذكير والتأنيث والصواب: «عزيزي التلميذ «وليس "التلميذة "، وكما نجد التلاميذ يخطئون في كتابة همزة وصل قطع، وهذا ما يتضح في كلمة "آمران" التي كتبها التلميذ بهمزة الوصل والصواب فيها همزة قطع مثل: "أمران"، كما نجد الخطأ في جملة "فلما سار في الطريق فأراءه قتيبة" والصواب هو حذف الفاء وكتابة همزة وصل بدل الهمزة على السطر.

وكذلك هناك أخطاء في "أذهب" و"فأنتحر «والصواب هو "اذهب" لأنه فعل أمر، وفي فأنتحر صوابها "فانتحر".

وأما عن الأخطاء الأسلوبية فإن هذا النموذج لا يخلو منها، خاصة في تكرار الكلمات التي تغير معنى الجمل ومثال ذلك في قوله: "ذهب إلى الحجاج وحكى للحجاج القصة" والصواب هو "ذهب إلى الحجاج وحكى له القصة"؛ لأن هذا التكرار لا فائدة منه في هذا الموضع، وكذلك في جملة "هل يسعدك "والصواب" هل يسعدك؟"، كما نجد الخطأ في المضافات في قوله: "التنفيذ الحكم" والصواب هو "لتنفيذ الحكم" بدخول حرف جر على الاسم المجرور بدل من التعريف ب "الـ"..

ونستنتج من خلال تحليلنا لهذا النموذج الأول أن أخطاء هذا التلميذ تتمحور حول الأخطاء الإملائية خاصة في الهمزة بأنواعها، وهذا ما نجده عند معظم التلاميذ وليس عند تلامذة هذا الصف فقط، وكذلك في علامات الترقيم التي يجدون صعوبة في وضعها نظرا لعدم معرفتهم بمواضعها، هذا إلى جانب رداءة الخط لذلك لابد من تحسينه.

تحليل النموذج الثاني:

يعاني هذا النموذج من أخطاء على مستوى التركيب واعوجاج في الكتابة ومن جملة هذه الأخطاء ما يلي:

ونجد أخطاء في الأسلوب في قوله: "وكان هناك ثعلب ماكر وككل يوم يسقط الدجاجات في خططه" والصواب قوله: "وكان هناك ثعلب ماكر، في كل يسقط الدجاج في فخه الماكر"، كما نجد تكرار في الأسلوب كقوله: "عندما يحط الديك رأسه ركب الديك" والصواب هو قوله: "عندما حط الثعلب رأسه ركب الديك" وبهذا يكون المعنى أبلغ، وكذلك هناك خطأ في قوله: "كان هناك ديك يعيش عند عائلة والصواب: "يعيش في عائلة"، وكذلك قوله: "أتى الثعلب وهو كان حافرا حفرة لكي يسقط فيها الديك وعند قرر أن يبتعد عنه وقعو في الإثنين وعندما لم يستطيعوا الخروج"، هذه الجملة تعج بالأخطاء ، أما صوابها فهو: "لما أتى الثعلب كان الديك قد حفر حفرة لكي يوقع الثعلب فيها، وبينما هما واقفان قرر الديك أن يبتعد عنه ، ولكن وقعا الاثنين في الحفرة ولم يستطيعا الخروج منها".

وبالإضافة إلى هذه الأخطاء نجد التشويش الجمالي المتمثل في التشطيب على الكلمات مع إهمال لبعض الحروف والنقط، ولا ننسى علامات الترقيم التي هي الأخرى.

لا وجود لها بين الكلمات، فلا نجد أثر لشرطة التي توضع في بداية السطر ولا لعلامة الاستفهام ولا للنقطتان.

ونستنتج من خلال هذا النموذج أن صاحبه يجهل القواعد النحوية والصرفية والأسلوبية ولا يملك أدنى فكرة عن كيفية كتابة قصة.

تحليل النموذج الثالث:

يعاني هذا النموذج كغيره من النماذج السابقة من قصور خاصة في نظام الفقرات، كما نلتمس فيه عدم وجود العلامات الترقيم إلا القليل منها، فبعضها موضوع ولكن ليس في موضعه الأصلي مثل النقطتان الموجودتان بين كلمة "مخادع" و "محتال" وبين كلمة "محتال" و"فقال «وهذا خطأ والصواب وضعها بعد جملة القول، وكذلك لا وجود لعلامة الاستفهام في: "هل أساعدك" وهي من الأخطاء الإملائية الأكثر مساهمة في تدني التعبير.

وكما نرصد أخطاء أخرى من هذا النوع في زيادة بعض الحروف في قوله: "قال الثعلب للديك" والصواب "لديك"، وفي قوله: "وعند وقف قال "والصواب" عندما وقف قال"، كما نجد الخطأ في قوله: "تراقب مصار "حيث كتبت السين صادا والصواب "مسار"، وفي قوله: فيصاعد الهواء "والأصل فيها "فيتصاعد إلى الهواء" حيث نجد الخطأ الإملائي في حذف التاء وخطأ نحوي في عدم توظيفه لحرف الجر" إلى".

ونلاحظ أن هذا النموذج تتنوع فيه الأخطاء الإملائية وخاصة في حذف بعض الحروف منها قوله: "سقط في "والصواب "سقط فيه"، وكذلك في قوله "ها أنا رجعت" والصواب" ها أنذا رجعت "حيث لابد أن يرفق الضمير باسم الإشارة (ذا) ليدل على ذاته وهاء التنبيه لابد أن تلتصق بالذي بعدها خاصة إذا وليها الضمير "أنا" وكذلك إذا ولي "أنا" اسم إشارة (ذا)، وكذلك

في قوله: "أن هنا "والصواب" أنا هنا"؛ لأن اسم الإشارة لابد أن يرفق بضمير وغيرها من الأخطاء الإملائية.

وفيما يخص عن الأخطاء النحوية فهي تتمثل في قوله:" أنزل" فهو فعل أمر والصواب "انزل"، كما نجد الخطأ في كتابته: "يصنعون خطة لوقوع الثعلب في فخهم "فهنا نوعان من الخطأ الأسلوبي المتمثل في "يصنعون" والصواب "يرسمون؛ لأن الخطة ترسم ولا تصنع، أما عن الخطأ النحوي فهو في "لوقوع" و"فخهم" ومن الأحسن قوله: "يرسمون خطة لوقع الثعلب في الفخ".

وأما عن الأخطاء الأسلوبية فهي تتمثل في جملة "ونحل الخلاف بين الديك والثعلب "والصواب "ونحل الخلاف الذي بيننا "بدون تكرار للكلمة، كما نجد الخطأ في "وعند أصبح المساء أصح من نومه "؛ فالخطأ نجده في "أصبح المساء "لأن المساء من أمسى والصواب "أمسى المساء" وكذلك الخطأ في "أصح من نومه" والصواب" أصح من النوم".

وكما نجد الخطأ جليا في جملة: "لقد نمت كثيرا لربما أن الديك قد نام"، هناك تكرار في اللفظة والصواب قوله: "لقد نمت كثيرا ربما الديك كذلك "، كما نلتمس قصورا في كتابته "وكان يمشي الثعلب فأخذ استراحة" والأحسن قوله: "ولما كان يمشي الثعلب أحس بالتعب فأخذ استراحة". وأما في هذه الجملة فيظهر الخطأ في قوله: "وإختبئت الدجاجة "والصواب "وأما الدجاجة" وغيرها من الأخطاء الأخرى التي لم يتم رصدها نتيجة لرداءة الخط.

ونستنتج من خلال هذه النماذج أن الأخطاء اللغوية لا تختلف أنواعها لدى تلامذة الصف الأول متوسط، بل تجاوزت ذلك إلى رداءة الخط الذي كنا قد شاهدناه عند التلاميذ الصف الابتدائي؛ ولكن بالنسبة للأخطاء الصرفية فقد كانت قليلة جدا حتى أنها في بعض النماذج كانت نادرة جدا، وهذا مما يدل على أن دروس الصرف في نظرهم دروس يمكن استيعابها بالمقارنة مع النحو وخاصة من الجانب الإعرابي، وكذلك نتوصل إلى عدم وجود أي توظيف للعامية، وربما ذلك راجع إلى نوع الكتابة المكلف بها التلاميذ لكتابة هذه النماذج.

خاتمة

وفي الختام توصلت إلى أهم النتائج التالية:

1- أن التعبير الكتابي أساس تدريس اللغة العربية في المجال التعليمي؛ لأنه أداة لتواصل بين أجيال الأمة العربية نظرا لما يحظى به من أهمية ومنزلة رفيعة.

2-أن التعبير الكتابي تشوبه أخطاء متنوعة من كل الجوانب النحوية والصرفية والإملائية والأسلوبية، وكل منها له موضوعاته المختلفة؛ ففي النحو هناك أخطاء في الإعراب، العدد والمعدود من حيث التذكير والتأنيث وغيرها، وفي الصرف نجدها في الإبدال والإعلال، أما في الإملاء فتنحصر في علامات الوقف والهمزة بأنواعها، وأما عن الأخطاء الأسلوبية فهي تقع في تتابع الإضافات وغيرها.

3-أن المعلم يحظى بمكانة رفيعة في العملية التعليمية؛ فهو ورثة الأنبياء ولهذا كلف بمهام الكشف عن الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي وغيرها من المهام الأخرى. 4-نستخلص أنه من الضروري تكوين تلاميذ منذ الابتدائي حتى لا نلاقي صعوبة في المرحلة المتوسط وغيرها خاصة من حيث الكتابة.

5- نتوصل من خلال هذه الدراسة إلى أن تلامذة السنة الاولى متوسط على الرغم من كتاباتهم الرديئة إلا أنهم لا يستعملون العامية في تعابيرهم إلا نادرا، على خلاف الأخطاء اللغوية التي تعاني خطرا كبيرا من طرف هؤلاء التلاميذ.

6-من الأحسن استعمال المعلمين للفصحى داخل الصف الدراسي أثناء تدريس اللغة العربية أو حتى خارجه؛ لأن ذلك لعله يكون خير علاج للقضاء على العامية المستعملة.

7-نستخلص أن لعلاج لهذه المشكلات لابد من إتباع المعلم طريقة معينة من طرق التصويب كالتقويم والاختبارات والتطبيقات وغيرها.

8-أنه لا مفر من هذه الأخطاء اللغوية إلا بالمطالعة الدائمة التي تكسب التلميذ ثروة لغوية كبيرة خاصة وإن كان مقبلا على مرحلة تعليمية أخرى؛ لأن هذه الثروة اللغوية كالثروة المادية كلما امتلكنا ناصيتها أنفقنا منها سعة ووفرة.

قائمة المصادر والمراجع

*** القرآن الكريم رواية ورش.**

القواميس والمعاجم:

1.ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت–لبنان، ط1، دت.

أ–المراجع:

2.الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين: الإعدادية والثانوية، حسني عبد الباري عصر، مركز الإسكندرية للكتاب، الأزاريطة، دط، 2000م.

3. الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، فهد خليل زايد، دار اليازوري العلمية، الأردن – عمان، دط، 2009م. 3– الأخطاء اللغوية الشائعة، إبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، دار العلم والإيمان ،دط، 2007م.

4. أخطاء لغوية شائعة، خالد بن هلال بن ناصر العبري، مكتبة الجيل الواعد، عمان، ط1، 2006م–1427هـ.

5. أساليب التعبير الأدبي، ابراهيم السعافين وآخرون، دار الشروق، الأردن – عمان، ط1،1997.

6.الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي، الأردن عمان، دط ،1997م–1417هـ.

7. أساليب حديثة في تدريس قواعد اللغة العربية، طه علي حسين الدليمي وكامل محمود نجم الدليمي، دار الشروق، الأردن – عمان، ط1،2004 م.

8.اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، عبد المجيد عيساني، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012–2011 م، 1433هـ.

9.التحصيل اللغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، عبد المنعم أحمد بدران، دار العلم والإيمان، المعمورة، ط1،2008 م.

10. تحليل العملية التعليمية مدخل إلى علم التدريس، محمد الدريج، قصر الكتاب، البليدة، دط، 2000م.

11. تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، ظبية سعيد السليطي وحسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط1،2002م-1423هـ.

12. التربية والتعليم، محمد عطية الإبراشي، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 1993م-1413هـ.

13. العين، الخليل ابن أحمد الفراهيدي، تح عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان، ط 1،2003 م، -1424هـ، ج1.

14. فن الكتابة الصحيحة، محمود سليمان ياقوت، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، دط، 1999م.

15. فن الكتابة وقواعد الإملاء (القواعد الإملائية للمراحل المختلفة التدريب الكتابي-معالجة الأخطاء الشائعة في الكتابة)، عبد العاطي شلبي، المكتب الجامعي الحديث، الأزاريطة اسكندرية، دط، 2008م.

16. فنون اللغة العربية تعليمها وتقويم تعلمها)، حسني عبد الباري عصر، مركز الاسكندرية للكتاب، دط،2005م.

17. فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة، عالم الكتب الحديث، جدار للكتاب العالمي، عمان، ط1، 2009م-1430هـ.

18. الكفاية في علم الكتابة، محمد التبريزي وبدري محمد فهد، دار الحرير، الأردن عمان، ط1،2005م-1425هـ.

19. اللغة العربية وآدابها، عبد القادر فضيل وآخرون، الحراش- الجزائر، د ط،2010م.

20. اللغة خصائصها-مشكلاتها- قضاياها-نظرياتها-مهاراتها-مداخل تعليمها-تقييم تعلمها، محمد فوزي أحمد بني ياسين، دار اليازوري، الأردن - عمان، ط1، 2011م.

21. لمهارات اللغوية: مستوياتها–تدريسها–صعوباتها، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي ، القاهرة، ط1،2004م–1425هـ.

22. م–1428هـ.

23. مرجع الطلاب في الإملاء، إبراهيم شمس الدين، دار الكتب العلمية، بيروت- لبنان، ط7،2007

24. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، دار وائل للنشر، الأردن – عمان، ط1،2005م.

25. المهارات الأساسية في الفنون الكتابية، داود غطاشة الشوابكة ومصطفى محمد الفار، دار الفكر، الأردن – عمان، ط2،2007م–1428هـ.

26. المهارات اللغوية تعبير– تحرير – لغويات– تدريبات، زين كامل الخويسكي، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، دط، 2009م–1429هـ.

27. الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، عبد العليم إبراهيم، دار المعارف، ط14،دت.

28. نماذج في التطبيق اللغوي المتكامل والأخطاء اللغوية الشائعة، زهدي محمدعيد، دار صفاء، الأردن – عمان، ط1،2011م–1432هـ.

– الرسائل الجامعية

29. أثر الإزدواجية اللغوية في تعليم اللغة العربية – المرحلة الابتدائية نموذجا، الطالبة تونسي مرية، المشرف الدكتور الشارف لطروش، مستغانم،2014م ،2015م.

30. تحليل أخطاء متعلمي اللغة العربية من غير أهلها، طالب حسين الطيب الشيخ، دمشرف ، المركز الإسلامي الإفريقي، الخرطوم، جامعة الجزائر،1984م– 1405هـ.

31. الحاسوب في تعليمية اللغة العربية مقاربة نصية السنة الأولى من التعليم الإبتدائي نموذجا، الطالب حمزة بوكثير، المشرف الدكتور حنيفي بن ناصر، مستغانم ،2014م2015م.

32. المقاربة النصية في ضوء المنهج التواصلي، الطالبة بلغوثي عودة، المشرف الدكتور معراجي عمر، مستغانم،2014م-2015م.

- موقع الأنترنت

33. Www .aljabriabed.net/n52-08oulhaj.htm.

الملاحق

استمارة استبيان خاصة بأساتذة التعليم المتوسط وتلاميذها:

أساتذتي الأعزاء، أستاذاتي العزيزات، تلامذتي الأفاضل، يشرفني أن أتقدم إليكم بهذه الاستبيانات بهدف جمع المعلومات حول الأخطاء اللغوية التي تصيب كتابات متعلم اللغة العربية ولمعرفة أسبابها وطرق علاجها.

أرجو أن تفيدونا بمعلوماتكم القيمة وأن تدلو لنا بها بكل موضوعية؛ لأن هذا سيفيدنا في بحثنا التربوي.

وفي الختام نشكركم على حسن تعاونكم معنا.

الملحق رقم 01: الأسئلة الخاصة بالتلاميذ.

اسم التلميذ:

ضع العلامة (x) أمام الخانة المناسبة:

نص السؤال	نعم	لا
1-عندما تجد صعوبة في التعبير ، هل تلجأ إلى استعمال العامية في كتابتك؟		
2-هل ترى أن الأخطاء التي تقع فيها تستطيع تداركها مع كثرة المطالعة ؟		
3-هل يعد معلم اللغة العربية هو المسؤول الأول عن تدني مستوى التلاميذ في الكتابة وكثرة الأخطاء؟		
4-عدم فهمك لدرس الظواهر اللغوية قد يكون سببا في وقوعك في الخطأ؟		
5-هل الطريقة التي يصوب بها المعلم أخطاءكم الكتابية تستفيدون منها؟		
6-أليس على المعلم حين تصحيحه لتعبيرك الكتابي أن يتبع طريقة معينة يقومه بها؟		

الملحق رقم 02: الأسئلة الخاصة بالمعلمين:

اسم المعلم: **لقبه:** **جنسه:**

أ- اختر أحد الاقتراحين:

نص السؤال	الاقتراح 01	الاقتراح02
1-هل اختيار الموضوعات في التعبير الكتابي يكون؟	من اختيار المعلم	من اختيار المتعلم
2-أي الأخطاء يلاقي المعلم فيها صعوبة حين تصويبها؟	النحوية والصرفية	الاملائية والاسلوبية
3-أي الأسس يستند إليها المعلم حين تصحيح كتابات التلاميذ؟	الأسس اللغوية	الأسس النفسية والتربوية
4-ماذا لو تم حذف نشاط التعبير الكتابي من المدارس الجزائرية؟	جمود فكري	لا بأس بذلك، حسب الرغبة
5-أي المقاربتان تجدها أحسن في تدريس التعبير الكتابي؟	المقاربة بالاهداف	المقاربة بالكفاءات

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): سعيدي حياة ..... الصفة: طالب

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 201098749 والصادرة بتاريخ: 2017/12/22

بدائرة : سيدي عيس

تخصص: لسانيات عامة

المسجل(ة) بكلية: الآداب واللغات قسم: اللغة والأدب العربي

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:

أخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط
من خلال نماذج التعبير الكتابي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في: 14 جوان 2022

إمضاء المعني

ملاحظة: أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحته

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد بوضياف بالمسيلة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

جامعة محمد بوضياف - المسيلة
Université Mohamed Boudiaf - M'sila

تصريح شرفي
(خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث)

أنا الممضي أدناه،

السيد(ة): نور الحي بشرى . الصفة: **طالب**

الحامل(ة) لبطاقة التعريف رقم: 200967949 والصادرة بتاريخ: 2017.01.25

بدائرة: حسين عيسى

المسجل(ة) بكلية: **الآداب واللغات** **قسم: اللغة والأدب العربي** تخصص: لسانيات عامة

والمكلف(ة) بإنجاز أعمال بحث مذكرة ماستر، عنوانها:

الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط من خلال
نماذج من المتغير الكتابي

أصرح بشرفي أني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

المسيلة في: 14 جوان 2022

إمضاء المعني

ملاحظة: أنجزت هذه الوثيقة وفق ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 -07- 2016، الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقات العلمية ومكافحته

فهرس

الموضوعات

فهرس الموضوعات

01	الاهداء	الصفحة
02	شكر وعرفان	
03	مقدمة	أ – ج
04	مدخل:	
05	تعريف التعبير:	04
06	تعريف الكتابة:	06
07	تعريف الخطأ:	08
08	تعريف العملية التعليمية ومكوناتها:	10
09	دور التعبير الكتابي ومكانته في العملية التعليمية:	11
10	الفصل الأول:	
11	المبحث الأول: الأخطاء النحوية والصرفية.	13
12	الأخطاء النحوية:	13
13	أخطاء في الإعراب:	13
14	موضوعات التي تقع فيها الأخطاء النحوية:	14
15	دراسات في مجال الأخطاء النحوية:	15
16	ج- أمثلة عن الأخطاء النحوية:	17
17	- الأخطاء الصرفية:	18
18	أ- أبرز الدراسات في مجال الأخطاء الصرفية:	19
19	ب- أمثلة عن الأخطاء الصرفية:	20
20	المبحث الثاني: الأخطاء الإملائية والأسلوبية (التركيبية).	22
21	-الأخطاء الإملائية:	22
22	أ- أبرز الموضوعات التي تقع فيها الأخطاء الإملائية	23
23	ب - دراسات في مجال الأخطاء الإملائية:	26

24	ج-من جملة الأخطاء الإملائية	27
25	-الأخطاء الأسلوبية التركيبية:	29
26	أ- تعريف الأسلوب:	29
27	ب-من جملة الأخطاء الأسلوبية	30
28	المبحث الثالث: دور المعلم في الكشف عن الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير الكتابي وطرق تصويبها:	31
29	1- طريقة تدريس المعلم للتعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية	31
30	أ-تدريس التعبير الكتابي في مرحلة الإعدادية:	31
31	ب-الأسس التي يستند عليها التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية :	32
32	ج-دور المعلم في نشاط التعبير الكتابي:	33
33	د-ظاهرة الضعف وأسبابها في التعبير الكتابي :	34
34	- كيفية تقويم المعلم للتعبير الكتابي .	35
35	أ-مفهوم التقويم :	35
36	ب-أنماط التقويم لموضوعات التعبير الكتابي :	35
37	ج-طريقة تقويم المعلم لكتابات التلاميذ :	36
38	-تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي .	37
39	أ-تصحيح التعبير الكتابي في المرحلة الإعدادية :	37
40	ب-طريقة تصويب الأخطاء في التعبير الكتابي:	37
41	ج-أساليب تصحيح التعبير الكتابي:	39
42	د-نواحي تصحيح التعبير التحريري :	40
43	الفصل الثاني:	
44	المبحث الأول: تحليل النتائج الخاصة بالتلاميذ.	43
45	أ- إجراءات الاستبيان:	43

46	ب-تحليل نتائج الاستبيان الموجه لتلاميذ:	44
47	المبحث الثاني: تحليل النتائج الخاصة بالمعلمين.	48
48	أ-إجراءات الاستبيان:	48
49	ب-تحليل نتائج الاستبيان الموجه للمعلمين :	48
50	ج-تحليل النتائج الخاصة بالأسئلة المتعلقة بإبداء رأي معلمين:	52
51	- أسباب الضعف الذي يعاني منه التلاميذ من منظور المعلم الجزائري:	52
52	- الأساليب التي تعود بالفائدة على التلميذ حين تصحيح كتاباته من وجهة نظر المعلم:	53
53	3-الحلول اللازمة لعلاج هذا القصور الذي يعاني منه المتعلم في التعبير الكتابي من منظور المعلم الجزائري:	54
54	د- تحليل نماذج من التعبير الكتابي للسنة الأولى متوسط:	55
55	تحليل النموذج الأول:	56
56	تحليل النموذج الثاني:	57
57	تحليل النموذج الثالث:	58
58	خاتمة	61
59	قائمة المصادر والمراجع	63
60	الملاحق	68
61	فهرس موضوعات	71

الملخص:

تناولت الدراسة التي قمنا بها الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلامذة السنة الأولى متوسط، هدفت إلى معرفة مدى استيعاب التلاميذ لقواعد التعبير الكتابي وتحسين مستواهم، كذلك الأخطاء الشائعة والأسباب التي أدت إلى ارتكابها والحلول المقترحة لمعالجتها، كما تكمن أهمية هذه الدراسة في مساعدة وضعية المناهج على مراعاة حاجات التلاميذ وإيجاد طريقة مناسبة تساهم في اعداد المواد التعليمية.

حيث أظهرت مجموعة من النتائج كثرة الأخطاء أهمها النحوية كالإعراب والصرفية كالإبدال بالإضافة إلى أخطاء إملائية كإبدال الحروف وقلب الحركات وأسلوبية كتتابع الإضافات وغيرها من الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: المقاربة بالكفاءات –التقويم– التصويب– المقاربة بالاهداف.

ABSTRACT

The study that we conducted dealt with linguistic errors in written expression among first-year intermediate students, aimed at knowing the extent to which students comprehend the rules of written expression and improving their level, as well as common errors and the reasons that led to their commission and proposed solutions to address them. Taking into account the needs of students and finding an appropriate method that contributes to the preparation of educational materials.

A number of results showed a large number of errors, the most important of which are grammatical errors such as syntax and morphological errors such as substitution, in addition to spelling errors such as hamza and stylistic errors such as succession of additions and other errors.

Keywords: the competency approach - evaluation - correction - the approach by objectives.

Keywords: the competency approach - evaluation - correction - the approach to goals