الجمهورية الجزائرية الدّيمقراطية الشّعبية
وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ابن خلدون – تيارت –
كلّية الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

مذكّرة مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي.

تخصّص: تعليميّة اللّغات.

الأخطاء اللّغويّة في المنتوج الكتابي والوضعيّة الإدماجيّة _تلاميذ السّنة الأولى متوسّط أنموذجا_

إعداد الطّالبتين :

– مسلم إيمان

– قواسم فاطمة الزّهراء

إشراف الدّكتورة:

"حـــاجي زوليخـــة "

لجنة المناقشة:

الأستاذ	الرّتبة	الصّفة
بن فريحة عبد الصمد	أستاذ التّعليم العالي	رئيسا
حـــاجي زوليخـــة	أستاذ التّعليم العالي	مشرفا ومقرّرا
منقور صلاح الدّين	أستاذ التّعليم العالي	مناقشا

السّنة الجامعية: 1444–1445هـ/ 2023–2024م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكـــر وعرفـــان

نقضي حق النّعمة ونشكر المولى عزّ وجل الّذي أنعم علينا بنعمة العقل، ونور الفهم، ووفّقنا لإتمام هذا العمل، والوصول إلى هذه المراتب، فالحمد لله حمدا يليق بجلاله وعظيم سلطانه وصدق بيانه، الحمد لله حتى يرضى، والحمد لله عند الرّضا، والحمد لله بعد الرّضا.

أمّا بعد:

بقول الرّسول صلّى الله عليه وسلّم:

﴿مَنْ صَنَعَ إِلَيْكُمْ مَعْرُوفًا فَكَافِئُوهُ، فَإِنْ لَمْ تَجِدُوا مَا تُكَافِئُونَهُ، فَادْعُوا لَهُ حَتَّى تَرَو أَنَّكُمْ قَدْ كَافَأْتُمُوه﴾.

نتوجّه بجزيل الشّكر والتّقدير إلى أستاذتنا الفاضلة الدّكتورة **حاجي زوليخة** على جميل توجيهاتها الّتي ساهمت في إثراء موضوع دراستنا، وعلى رفعة ذوقها ورحابة صدرها الّذي تحمّل مشاكسة أسئلتنا وفوضى كلماتنا، بارك الله فيها على كلّ ما قدّمته لنا من نصائح جرّاء خبرتها في هذا المجال، جزاها الله عنّا خير جزاء.

كما نتقدم بجزيل الشكر لأساتذة الدراسة الميدانية الذين لم يبخلوا علينا من توجيهات قيمة ، نسأل الله أن يشركهم معنا فيما نصيبه من أجر ، والشكر موصول لكل قريب و بعيد أعاننا في إنجاز هذا العمل

جزى الله الجميع خير جزاء .

إهداء

أهدي ثمرة نجاحي إلى:

من قال فيهم الحكم عزّ وجل: ﴿ وَقَضَى رَبُّكَ أَلَّا تَعْبُدُوا إِلَّا إِيَّاه وَبِالوَالِدَيْن إِحْسَانًا﴾

إلى الأصيل والأصيلة والدي ووالدتي:

حبّي إليكما لا يُضاهي ما عدا حبي لربّي والنّبي محمّدا

أبوايَ كنتم على الدّوام تناضلا كي تجعلوني بين قومي سيّدة

والديَ الكريمين ، أقابل جميل صُنعكما بجميل الثّناء عليكما، أشيّد بفضلكما وأُذيع مكارمكما، إلى الأصيلة أمّي وقرّة عيني الّتي علمتني كيف أتوقّل إلى العلا، أتيت لك بما يُضارع الرّجاء فيك أهدي لك ثمرة وصولي لهذه المراتب بفضل دعواتك ورضاك ومساندتك، وتحيّة تقدير وتعظيم إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار وأُضاهي محتده وضلّه، إلى من علّمني كيف أسمو إلى المكارم، أُهدي لك هذا النّجاح الّذي بلغته بدعواتك ورضاك ومساندتك، ولو ألّفت الكلام والشّكر في الكتاب تأليفا، ولو حبّرته تحبيرا، ولو رصّفته ترصيفا لما شفع لي لأقضي حق فضلكما عليّ.

وأتقدّم بجزيل الشّكر والتّقدير لنفسي الّتي لها علي حق، قطعت أشواطا من السّير للوصول شكرا يا أنا.

إلى إخوتي عبير وعبد اللّطيف، أتمنّى يوما أن تبلغا سنام النّجاح، أَعزّكم الله بطاعته، وحفظكم بحفظه أحبكما سيان.

إلى صديقتي الّتي شاركتني السّعي والتّقصّي في هذا العمل، فاطمة الزّهراء.

إلى صديقاتي أو بالأحرى أخواتي بالقلب، اللّواتي كنّ سندا لي في هذا العمل، وتقاسمن معي لحظات التّعب والتّوتّر سمية، نورة وإكرام.

إيـــمان

إهداء

قال تعالى: ﴿ وَقُلِ ٱعۡمَلُوا۟ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَ﴾

ها أنا اليوم أهدي نجاحي إلى كل من سعى معي لإتمام

هذه المسيرة

إلى من كلّل العرق جبينه وعلمني ان النجاح لا يأتي الا بالصبر

والإصرار، إلى النور الذي أنار دربي والسراج الذي لا ينطفئ

نوره بقلبي أبدا، من بذل الغالي والنفيس واستمدّيت منه قوتي

واعتزازي " والدي العزيز"

إلى من جعل الله الجنة تحت أقدامها وسهلت لي الشدائد بدعائها

الى الإنسانة العظيمة التي طالما تمنت أن تقر عينها برؤيتي

في يوم كهذا " والدتي الحبيبة "

إلى جسر المحبة و العطاء مصدر قوتي إخوتي "حنان"، "عبدالغني"

"عبدالرزاق" و "مروى".

ولا أنسى من شاركتني مشقة و عناء هذا البحث صديقتي" إيمان "

إلى رفيقات الدرب اللّواتي قاسمني لحظاته رعاهم الله ووفقهم.

وأخيرا من قال انا لها نالها وإن أبت

رغما عنها أتيت بها .

فاطمـــة الزّهراء

مقدمة

مقدّمة:

الحمد لله علّام الغيوب، المطّلع على أسرار القلوب، ذو العزّة والكبرياء والحِلم والعلياء، مسبغ أصناف الآلاء، ودافع نوازل البلاء، وجاعل العلماء ورثة الأنبيّاء، ونشهد أن لا إله إلّا الله وحده لا شريك له، يعلم السّر وما يخفى، ونشهد أنّ سيّدنا ونبيّنا محمّدا عبده ورسوله الّذي بصّر الله به العمى، وأقام به معالم الهدى، اللّهم صلّ وسلّم على عبدك ورسولك محمّد وعلى آله وأصحابه أولوا النّهى.

تُعتبر اللّغة العربيّة الرّابطة الأساسيّة الوحيدة الّتي تجمع بين بني يعرب على اختلاف أقطارهم وتنائي ديارهم، حيث رفع الله لواء هذه اللّغة وشرّفها بنزول القرآن الكريم وحفظها بحفظ كتابه، ولا يعترضنا في الأمر مرية أنّ القرآن الكريم هو سرّ بقائها وعلوّ شأنها.

ومن المعلوم أنّ لهذه اللّغة نظاما لغويا خاصا بها، تخضع له الأساليب الكلاميّة والكتابيّة تجعل اكتسابها مطمحا لا يخلو من عسر، ففصاحة اللّسان وطلاقته وذلاقته وسلامته من الآفات اللّغويّة أمر شديد المراس في زماننا هذا، زمان الرّطانة والهفوات، وانتشار العاميّات وانحراف الألسنة عن العامّة.

قد أصيبت لغتنا اليوم بداء اللّحن وسيل العجمة، ولا سيّما في الوسط التّعليمي التّعلّمي، حيث تعجّ كتابات التّلاميذ بالأخطاء اللّغويّة في التّعبير الكتابي وحتى في الامتحانات الرّسميّة.

فلا تزال الشكوى مرتفعة من هذه الظاهرة الّتي استفحلت الوسط التّعليمي بين التّلاميذ، ويكاد هذا الضّعف يكون عامّا ، ما يشكّل ظاهرة لا تبعث التفاؤل بمستقبل طلبتنا.

وتكمن أهمية هذه الدّراسة في سعيها للوصول إلى حلول و نتائج قد تسهم في إثراء الدّراسات العلمية الخاصّة بمجال التّعليميّة ، و ذلك من خلال تحديد الأخطاء ورصد الضّعف الكتابي و معرفة الأسباب المؤدّية إلى ذلك و معالجتها .

ومن هذا المنطلق جاء موضوع مذكّرتنا الموسومة ب **_الأخطاء اللّغويّة في المنتوج الكتابيّ والوضعيّة الإدماجيّة _تلاميذ السنة الأولى متوسط أنموذجا_**

وبما أنّ لكلّ باحث أسباب ذاتيّة تدفعه لاختيار موضوع بحثه من أجل دراسته بغية الوصول إلى هدف أو غاية محدّدة، فإنّ من أسباب اختيارنا لهذه القضيّة التّربويّة رغبتنا في الاطّلاع على خبايا الوسط التّعليمي في ظل الدّراسات الحديثة الّتي يشهدها الواقع التّعليمي للارتقاء بمستوى التّعليم في الجزائر.

أمّا الأسباب الموضوعيّة فتمثّلت في:

_ الشّكاوى المتكرّرة من ضعف التّلاميذ في الإنتاج الكتابي.

_ تفاقم ظاهرة الأخطاء اللّغويّة في الوسط التّعليمي.

_ رغبتنا في المساهمة في خدمة اللّغة العربيّة وتطوير طرائق تعليمها.

وقد وقع اختيارنا على مرحلة المتوسّط كونها المرحلة الّتي تنمّي قدرات المتعلّم، وتكسبه المهارات اللّغويّة بشكل مستفيض وترفع من مستواه العلمي، للتّأهّل لمستويات أعلى.

وفي هذا السّياق تنتصب جملة من التّساؤلات أبرزها:

_ ما الأخطاء اللّغويّة الشّائعة عند التّلاميذ؟

_ ما الأسباب الّتي تقف وراء استفحال ظاهرة اللّحن في الوسط التّعليمي؟

_ هل هناك علاقة بين الأخطاء اللّغويّة الّتي يقع إيزائها التّلاميذ وطرائق التّدريس المتّبعة؟

_ ما الحلول المقترحة للارتقاء بمستوى المتعلّم في إنتاجاته الكتابيّة؟

ومن أجل الإجابة على هذه التّساؤلات صمّمنا خطّة بحث اشتملت على فصلين الأوّل نظري والآخر تطبيقي، ينقسم الفصل الأوّل إلى ثلاثة مباحث، خُصّص المبحث الأوّل لدراسة الأخطاء اللّغويّة الشّائعة عند التّلاميذ، ثمّ تطرّقنا في المبحث الثّاني لدراسة موضوع الكتابة ثمّ استدرجنا الحديث حول الإنتاج الكتابي وأهم الصّعوبات الّتي تواجه المتعلّم في هذا النّشاط اللّغوي مع رصد صعوبات تدريسه، أمّا المبحث الثّالث فتمّ خلاله الغوص في الحديث عن بيداغوجيا الإدماج وما تشمله من أساسيّات ذات صدى في المقاربة النّصيّة، مستدرجين الحديث عن الوضعيّة الإدماجيّة الّتي تُعتبر أهم عنصر كتابي يقيّم من خلاله التّلميذ عن مدى استيعابه للمكتسبات القبليّة ومدى تمكّنه من تجنيدها.

أمّا الفصل الثّاني الموسوم ب _ الدّراسة الميدانيّة حول ظاهرة الأخطاء اللّغويّة وشيوعها في الإنتاج الكتابي السّنة الأولى متوسّط أنموذجا_ و يمثّل الجزء التّطبيقي من دراستنا،

حيث تطرّقنا فيه إلى وصف العيّنة المدروسة بدءً برصد مختلف المعلومات الخاصّة بهذه الدّراسة، ثمّ قمنا بتحليل الاستبيان الموجّه للأساتذة وذلك بإحصاء النّسب الواردة، ثمّ تدرّجنا لوصف أخطاء التّلاميذ بعد أن تمّ تصحيح نماذج العيّنة خلال ميدان إنتاج المكتوب، مشيرين لأهم الأسباب والعوامل الّتي تقف وراء هذه الظّاهرة، وفي الأخير اقترحنا حلولا قد تسهم في الحد من انتشارها ، وتضمين آفاق وتوصيّات قد يستجيب لها القائمون على مجال التّعليم من شأنها أن تعود بالنّفع على أداء المتعلّمين كما يُمكن أن تُسهم في معالجة مواطن الضّعف والثّغرات لديهم في لغتهم الأم اللّغة العربيّة ممّا يؤدّي إلى تحسين جودة التّعليم في الجزائر، وأخيرا الخاتمة اشتملت على أهم نتائج البحث الّتي توصّلنا إليها في جانبيه النّظري والتّطبيقي.

أمّا المنهج المعتمد الّذي قامت عليه تصّورات دراستنا هو المنهج الوصفي القائم على التحليل و الوصف و المنهج التّجريبي القائم على الملاحظة و الاستبيان، ومن خلال البحث والتّقصّي لدراسة موضوع الأخطاء اللّغويّة تمّ التّصادف مع دراسات سابقة عالجت خلفيات هذه الظّاهرة التّربويّة، من بينها:

_ الأخطاء اللغوية الشائعة في المنتوج الكتابي و الوضعية الإدماجية _السنة الثالثة متوسط أنموذجا _ شهادة ماستر دراسات لغوية جامعة مُحَّد بوضياف المسيلة كلية الآداب و اللغات _الجزائر_ .

_ إعادة بناء النّص التّعليمي في ضوء المقاربة النّصية _السنة الثّالثة ثانوي أنموذجا_ غيلوس صالح أطروحة دكتوراه تخصص لسانيات قسم اللّغة و الأدب العربي _جامعة سطيف الجزائر_ .

الأخطاء اللّغوية في التعبير الكتابي و كيفية معالجتها السنة الثانية من التّعليم المتوسط أنموذجا _ شهادة ماستر في اللّغة و الأدب العربي تخصص : لسانيات تطبيقية

_ الأخطاء الإملائية و النّحوية _ سنة الأولى متوسط أنموذجا _ قسم اللّغة و الأدب تخصص لسانيات .

ومن الكتب المعتمدة في بحثنا:

_ الأخطاء اللّغويّة الشّائعة الإملائيّة، النّحويّة، الصّرفيّة لفهد خليل زايد.

_ طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير لسعاد الوائلي.

_ التّعبير التّحريري لمحمّد الصويركي.

_ في أساسيات اللّغة العربيّة لعبد العزيز نبوي.

_ المغني في علم الصّرف عبد الحميد السّيد

من العراقيل الّتي واجهتنا جرّاء إنجازنا لهذا البحث العلمي ضيق الوقت الّذي منعنا من إجراء دراسة مستفيضة حول هذه الظّاهرة.

وختاما نحمد الله سبحانه وتعالى أن وفّقنا لإنجاز هذا البحث حيث أنعم علينا بنعم العقل والبدن، كما لا ننسى أستاذتنا المشرفة _**حاجي زوليخة**_ الّتي كانت خير مشرفة وموجّهة، فلها منّا كلّ التّقدير والاحترام، نسأل الله أن يحفظها ويوفّقها دائما وأبدا.

– جامعة ابن خلدون تيارت –

07 ذي القعدة 1445

15 ماي 2024

الطّالبتان: مسلم إيمان.

قواسم فاطمة الزّهراء.

الفصل الأوّل

المبحث الأول: الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابي

المبحث الثالث :الوضعية الإدماجية

تمهيد:

تتميّز اللّغة العربية بنظامها اللّغوي الخاص بها، والمختلف عن سائر اللّغات، والذي هو مجموعة من القوانين الّتي يتوجّب الالتزام بها في الكتابة والنّطق، حيث تتمثّل هذه القوانين في عدّة مستويات منها الصّوتي، الصّرفي، النّحوي والكتابي.

فالمتعلّم المدرك والملمّ بهذه الأنظمة الفرعية يتمكّن من استخدام هذه اللّغة نطقا وكتابة، أي كلّما اكتسب مهارات اللّغة كلّما حصّن نفسه من الوقوع في الأخطاء اللّغويّة.

فهو لن يستطيع أن يكتب كتابة صحيحة، ولن يُعبّر عن ذاته، وعمّا يُطلب منه، ولن يتمكّن من الإجابة عن أي سؤال يُوجّه له بعبارات سليمة إلّا إذا كان ملمّا بالقواعد الأساسيّة للنّحو والصّرف والإملاء[1].

وعليه سنتطرّق في هذه المبحث إلى الحديث عن مختلف الأخطاء اللّغويّة الشّائعة الّتي يقع إزّائها تلاميذ مرحلة المتوسّط، مع تقديم حلول وسبل العلاج الّتي قد تُسهم بنسبة ولو قليلة في الحدّ من انتشار الأخطاء اللّغويّة في الوسط التّعليمي وبخاصّة عند المتعلّمين.

1_الأخطاء اللّغويّة:

❖ ماهيّة الخطأ:The Mistake

أ_لغة :لجاء في معجم العين للخليل ابن أحمد الفراهيدي(ت170هـ) في تعريف الخطأ: «خطأ، خطئ الرّجل خطئا فهو خاطئ، والخطيئة: أرض يخطئها المطر ويصيب غيرها، وأخطأ إذا لم يُصب الصّواب، والخطأ ما لم يُعتمد، ولكن يُخطئ خطأ وخطأته تُخطئه»[2] .

كما ورد تعريف الخطأ لغوّيا في معجم لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) بأنّه «من المصدر خطأ، والخطأ ضد الصّواب، وفي التّنزيل: «وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ» ، عدّاه بالباء لأنّه في معنى عثرتم أو غلطتم، وقول رؤية يا رب إذا أخطأت أو نسيت فأنت لا تنسى ولا تموت... فمعناه: إن أخطأت أو نسيت فاعف عنّي لنقصي، وفضلك. وأخطأ الطّريق عدل عنه، وأخطأ الرّامي

[1]– فهد خليل زايد: الأخطاء اللّغويّة الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، دط،2006م،ص12.

[2]–الخليل ابن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1،ج1، 2003م، ص418.

الفرص: لم يُصبه، وفي حديث ابن عبّاس ﷺ،« أنّه سُئل عن رجل جعل أمر امرأته بيدها فقالت: أنت طالق ثلاثا، فقال خطّأ الله نوأها، إلّا طلّقت نفسها» ، ويُقال لمن طلب حاجته فلم ينجح: أخطأ نوؤك، أراد جعل الله نوأها مُخطئا لا يصيبها مطره.

والخطأ: ما لم يُتعمّد، والخطء: ما تُعمّد، وفي الحديث: قتل الخطأ ديّته كذا وكذا، هو ضدّ العمد، وأخطأ يُخطئ إذا سألك سبيل الخطأ عمدا وسهوا.»[1]

* نستخلص ممّا سبق أنّ الخطأ هو كلّ ما لم يُتعمّد الوقوع فيه، بل يحدث نتيجة جهل الإنسان بأمر ما، وهو عكس الصّواب أو مخالفة قاعدة ما أو نظام معيّن.

اصطلاحا:

تعدّدت تعاريف هذا المصطلح حسب تعدّد مجالاته واختلافها، فكلّ يُعرّف الخطأ حسب نظرته ومجاله الخاص، ويُعرّف بأنّه: «مرادف مصطلح اللّحن قديما، وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامّة والخاصّة. »[2]

كما ورد تعريف الخطأ في الوثائق التّربوية بأنّه: «مخالفة قاعدة أو نظام كان من الواجب احترامه، ويتضمّن اللّفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الّذي لم يُحترم صوابه[3]. »

يتبيّن من التّعاريف السّابقة أنّ الخطأ ينحصر ضمن الخروج عن المعيار المتعارف عليه أو القاعدة الرّسميّة الّتي لا بدّ اتّباعها واحترام مقاييسها.

1_ مفهوم الخطأ اللّغوي:

تتعدّد مفاهيم الخطأ اللّغوي بتعدّد المجالات والميادين فكلّ يُفسّره حسب مرجعيّته ومنظوره، ومن بين هذه التّعريفات نجد تعريف **كمال بشر** في قوله:« الخروج عن القواعد والضّوابط الرّسميّة المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص ومن على شاكلتهم من المعنيين باللّغة، وتصوّرنا فما خرج عن هذه القواعد أو ما انحرف منها بوجه من الوجوه يُعدّ لحنا أو خطأ وما سار على هديها، وجاء مطابقا لمبانيها فهو صواب» .[4]

---

[1]–ابن منظور: لسان العرب، مادّة (خ.ط.أ) ، دار صادر، بيروت لبنان،ط1،ج1، 1300هـ، ص65_66.

[2]–فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النّحوية والصّرفيّة والإملائيّة، ص71.

[3]–فيصل بن علي: بيداغوجيا الخطأ في الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة الحديثة، جامعة الوادي، الجزائر، 2021م ،ص02.

[4]–كمال بشر: اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ والصّواب، مجلّة اللّغة العربيّة المصريّة، منشورات مجمّع اللّغة العربيّة المصريّة، القاهرة مصر، ج62، 1988م، ص135.

ويُعرف أيضا أنّه: «الانحراف عمّا هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس الّتي يوظّفها النّاطقون» [1] .

* يتوضّح من خلال ما سبق أنّ الخطأ اللّغوي هو كلّ ما خرج عن القاعدة اللّغوية المتعارف عليها في مصادر اللّغة.

2)_ أنواع الأخطاء اللّغويّة Linguistics errors

تعتبر الأخطاء اللّغويّة بمختلف أنواعها، من المعضلات الّتي تواجه المتعلّم في إنتاجاته الكتابيّة، وقد يعود هذا لعدّة عوامل وأسباب متداخلة، وهذا ما سنتطرّق إليه في هذا المبحث.

أ_ الأخطاء الإملائيّة: Spelling errors

❖ **مفهوم الإملاء:**

_ **لغة:** جاء في لسان العرب لابن منظور(ت711هـ)" لفظة إملاء من: الملاء والإملاء والإملال على الكاتب الواحد، وأمليت الكتاب أملي وأملته، أمله لغتان جيّدتان جاء بهما القرآن، واستمليته الكتاب: أي سألته أن يمليه علي، وأملى الشّيء: قاله فكتب، وأملاه كأمله "[2].

وفي التّنزيل" فليملل وليّه بالعدل[3] "، وفي التّنزيل أيضا: " فهي تملى عليه بكرة وأصيلا"[4].

_ **اصطلاحا:** يُعتبر الإملاء أحد ركائز التّعبير الكتابي، و «هو وسيلة لوقاية الكتابة» [5]

* وتقويم القلم من الوقوع في الخطأ.

ويرى خليل زايد أنّ الخطأ الإملائي: «قصور التّلميذ عن المطابقة الكلّية أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذّهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها» .[6]

---

[1]–صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، دط، 2009م، ص158.

[2] _ ابن منظور: لسان العرب، ص7902.

[3]–سورة البقرة، الآية 282.

[4]– سورة الفرقان، الآية 05.

[5]–عبد الرّحمن عبد الهاشمي: التّعبير فلسفته واقعه ، تدريسه أساليب تصحيحه، دار المناهج، عمان الأردن، دط، دت ،ص58.

[6]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص71.

* ومنه نستخلص أنّ للإملاء أهميّة بالغة، حيث يعتبر فرع من فروع اللّغة العربيّة، وهو من الرّكائز الأساسيّة في الكتابة، وعليه تستند صحّة الصّورة الخطّية ليتّضح المعنى وحسن الأسلوب، لأنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة وهذا ما يجعل النّص مبهما غير واضحة معالمه المعنويّة.

❖ **أنواعه:**

أ_ الإملاء المنقول: «ويكون بعرض نص على السّبورة، أو في بطاقات خاصّة أو في كتال معيّن، ثمّ يُقرأ هذا النّص ويُناقش، ويتولّى المعلّم بعض تحليل بعض الكلمات وتهجئتها وتوضيحها شفويّا، ثمّ يبدأ التّلاميذ بعد ذلك بنقل النّص على كرّاسات خاصّة، ويجب مراعاة أن تكون القطعة المختارة ملائمة لتدارك التّلاميذ ومستوى نضجهم، فضلا عن اتّصال هذا النّص بحياة التّلميذ وبيئته، ويصلح خذا النّوع من الإملاء للصّفوف الأولى والثّانية من المرحلة الأساسيّة.» [1]

_ طرق تدريسه:

يتم تدريس هذا النّوع من الإملاء وفق الخطوات الآتية:

- تحديد القطعة أو الجملة الّتي يرغب المعلّم أن يكتبها التّلاميذ، ويجب أن يتوفّى فيها القصر حتّى لا يرهقهم.
- تهيئة الطّلاب بمقدّمة مناسبة شائعة.
- قراءة المعلّم القطعة المختارة قراءة معبّرة واضحة.
- قراءة الطّلاب للقطعة، ومناقشتهم بسؤال أو سؤالين حول مضمونها.
- لفت أنظار المتعلّمين إلى أشكال الكلمات الصّعبة، وتدريبهم على قراءتها وهجائها.
- كتابة المتعلّمين للقطعة على كرّاساتهم، ثمّ يقوم المعلّم بمراقبتها كمرشد وموجّه ومصوّب للأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ، وذلك من أجل أن يعطيهم تغذيّة راجعة حتّى ترسخ القاعدة في أذهانهم.[2]

[1]–طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمان الأردن،ط1 2005م ص121.

[2]– فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار البارودي ،عمان –الأردن ، ط2006،1م ص112.

ب_ الإملاء المنظور: تتمثّل خطوات هذا النّوع فيما يلي:

يبدأ تدريسه أن تُكتب القطعة على السّبورة بخطّ واضح وجميل ومنظّم، وقد يختار المدرّس لطلبته قطعة مناسبة من كتبهم، أو قصّة قصيرة، ثمّ يقوم بقراءتها بتأنٍّ حتّى يتمكّن التّلاميذ من استيعاب الكلمات ثمّ يشرح معناها ويناقشها كي يتقنوا بعض كلماتها بدقّة، ثمّ يقرؤونها، ثمّ بعد ذلك يقوم المعلّم بمسح القطعة من على السّبورة، ليباشر بإملائها عليهم كلمة بكلمة، وتركيبا بتركيب بصوت واضح، بعد أن يعتاد المتعلّمون هذا الإملاء يختار لهم المدرّس قطعا تشابه القطعة السّابقة من حيث الثّروة اللّفظيّة ويمليها عليهم دون حاجة لكتابتها على السّبورة[1].

_ مميّزات الإملاء المنظور:

من مزايا هذا النّوع نجد:

- يُعدّ خطوة متقدّمة نحو تغلّب التّلاميذ على الصّعوبات الإملائيّة والاستعداد لها.
- يُعمِل الدّارسين على دقّة الملاحظة وجودة الانتباه والبراعة في تخزين الصّورة الصّحيحة لكتابة الكلمات في الذّاكرة.[2]

ج_ الإملاء المسموع: "و معناه أن يستمع التّلاميذ إلى القطعة ، يقرؤها المدرس و بعد مناقشتهم في معناها ، و تهجي كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة ، تملى عليهم ، وهذا النّوع من الإملاء يلائم الصّفين الخامس و السّادس من المرحلة الابتدائية ، وكذلك تلاميذ المرحلة الإعدادية"[3]

_ مميّزات الإملاء المسموع:

يهدف هذا النّوع من الإملاء إلى الوقوف على مستوى التّلاميذ، ومدى الإفادة الّتي حقّقوها من دروس الإملاء، كما يهدف إلى قيّاس قدراتهم ومعرفة مدى استفادتهم، من خلال الاختبارات الإملائيّة الّتي يجريها المعلّم.[4]

---

[1]– فلاح صالح حسن الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، مجمّع النغوان، عمان الأردن، ط2، 1441هـ _2020م، ص447.

[2]– أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوثيقية للتراث ،القاهرة ،2012م، ص22.

[3]_عبد العليم إبراهيم ، الإملاء و التّرقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ،دط ، ص 17-18

[4]– أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، ص23

وعليه فإنّ مراحل تدريس الإملاء الّتي يُسيّرها المدرّس في القسم تلعب دورا كبيرا في التّصدّي للوقوع في السّقطات للوقوع في السّقطات اللّغويّة، كما أنّه تنمّي جزء من مهارة الكتابة لدى التّلميذ، وذلك من خلال رسمه للرّموز الخطّية للألفاظ المسموعة والمرئيّة رسما إملائيا يوافق ضوابط وقواعد اللّغة.

❖ **أنواع الأخطاء الإملائيّة:**

هناك العديد من الأخطاء الإملائيّة الّتي يقع فيها التّلاميذ أثناء كتاباتهم ورسمهم للرّموز والصّور الخطّية للكلمات، من بين هذه الأخطاء نجد:

أ_ الهمزة وكيفية كتابتها:

يواجه العديد من التّلاميذ مشكلة رسم الهمزة ومواطن وقوعها في الكلمات، وعليه سنتطرّق للحديث عن القواعد الخاصّة لرسم الهمزة، والّتي قد لا يحصيها عدد كبير من التّلاميذ في المرحلة الأساسيّة:

تكتب الهمزة في ثلاث مواطن: أوّل الكلمة، وسط الكلمة، وفي آخر الكلمة توضّحها بالشّكل الآتي:

_ الهمزة في أوّل الكلمة:

- تكتب على الألف دائما.
- توضع الهمزة فوق الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة مثل: أخذ _ أُخذ، وتوضع تحت الألف إذا كانت مكسورة مثل: إشراف _ إكرام ، هذا إذا كانت الهمزة همزة قطع، أمّا همزة الوصل فلا نضع فوق الألف شيئا مثل: امتحان، استعلامات، امرأة...، وسنوضّح فيما بعد مواضع كلّ من همزة الوصل وهمزة القطع.
- إذا جاء بعد الهمزة ألف مدّ، أو همزة ساكنة، اكتُفيَ بعلامة المدّ فوق الألف مثل: آمن (أصلها أأمن) ، آكل (أصلها أأكل).
- الحروف التّاليّة إذا سبقت الهمزة لا تخرج عن أولويتها:

_ أداة التّعريف (ال) في مثل: الإكرام، الأعمال، الامتحان.

_اللّام مثل: لأسعين، لأصدقائه، لأنت الصّديق، لأنّ، لئلا، لئن.

_ الباء مثل: بإشراف، بأصدقائه.

_السّين مثل: سأجلس.

_الكاف مثل: كأنّك فاهم؟

_ الفاء مثل: فإنّ.

_همزة الاستفهام مثل: أ أسجد؟[1]

_ همزة الوصل (أو ألف الوصل):

لهمزة الوصل قاعدة ثابتة هي كالآتي: أنّ همزة الوصل تظهر في النّطق إذا بدأنا بها الكلام مثل: القمر، وتختفي في النّطق إذا سبقها كلام، ولو صرف واحد مثل: والقمر.

_ مواضع همزة الوصل:

- نجد همزة الوصل في: الأمر من الفعل الثّلاثي، مثل: اكتب، اجلس، اذهب، اخرج.
- كما نجد مواضعها أيضا في: ماضي الفعل الخماسي والسّداسي (أمرهما ومصدرهما).
- كما نجدها في بعض الأسماء نذكر منها على سبيل الذّكر لا الحصر: ابن، ابنة، امرؤ، امرأة، اسم، (ومثنّى هاته الأسماء)نحو: اثنان اثنتان.
- كما نجدها أيضا في ألف أداة التّعريف في مثل: القمر، السّماء، النّهر.

_ الهمزة المتوسّطة: تتمثّل قاعدتها فيما يلي:

أن ننظر إلى حركة الهمزة وحركة ما قبلها، ثمّ نكتب الهمزة على ما يناسب أقوى الحركتين، (نذكر أنّ ترتيب الحركات بدءا بالأقوى هو: الكسرة، الضّمة، الفتحة، السّكون).

أمثلة:

- يسْأَل: الفتحة أقوى من السّكون يناسبها الألف.
- سُئِل: الكسرة أقوى من الضّمة ويناسبها النّبرة.
- سُؤال: الضّمة أقوى من الفتحة لهذا تكتب على الواو.[2]

الهمزة في آخر الكلمة المتطرفة :

من قاعدة هذه الهمزة أنّها تكتب على يناسب حركة ما قبلها.

أمثلة:

- بدأ: كُتبت الهمزة على الألف لأنّ حركة ما قبلها الفتحة.

[1]-عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة ، مؤسّسة المختار،ط2، 1429هـ -2008م ،ص11_ 12.

[2]-المرجع نفسه، ص14_21.

- الخطأ: كُتبت الهمزة على الألف لأنّ حركة ما قبلها الفتحة.
- بُدئ: كُتبت الهمزة على الياء لأنّ ما حركة ما قبلها الكسرة.
-جرُؤ: كُتبت الهمزة على الواو لأنّ حركة ما قبلها الضّمة.
- شيء: كُتبت الهمزة على السّطر لأنّ حركة ما قبلها السّكون.

إذا سبق الهمزة المتطرّفة حرف مد: ألف أو واو أو ياء، كان حرف المد بمثابة السّكون، ولذا تُكتب الهمزة بعده على السّطر، مثل: بناء، ينوء، يجيء، سماء، نشوء، برئ.[1]

بعد عرضنا لأهم قواعد الهمزة على مختلف أنواعها، يتّضح الأمر جليّا أنّ التّلميذ في هذه المرحلة قد يصعب عليه الإلمام بجميع هذه القواعد بمختلف تفاصيلها، وهذا يعتبر سببا من أسباب الوقوع في الأخطاء الإملائيّة، أي كلّما كان التّلميذ مفتقر للقاعدة كلّما تعثّر قلمه للوقوع في اللّحن والخروج عن القاعدة في رسم الكلمات رسما سليما وصحيحا.

ب_ التّاء المربوطة والمفتوحة:

تُعرّف التّاء بأنّها حرف تأنيث، ومن بين الأخطاء الّتي يقع فيها التّلميذ في هذا الصّدد هو عدم التّفرقة بين التّاء المربوطة والتّاء المفتوحة على حدّ سواء، وعليه سنتطرّق لذكر أهم المواضع أو القواعد الّتي قد يخرج عنها التّلميذ أثناء كتاباته، نجد منها:

التّاء الطّويلة أو المنبسطة أو المجرورة: والّتي يُنطق بها تاء سواء أكانت في درج الكلام أم في آخره بخلاف التّاء المربوطة، الّتي يُنطق بها هاء عند الوقف.[2]

تُكتب التّاء مبسوطة في عدّة مواضع نجد منها:

_الاسم الثّلاثي ساكن الوسط المنتهي بتاء غير زائدة، مثل: بيت، صوت، وقت، صمت، بنت، أنتَ، أنتِ.

_ الاسم المذكّر غير الثّلاثي، مثل: فرات، رفات، سبات، ثبات.

_الفعل سواء أكانت تاء التأنيث، مثل: لعبتْ، درستْ، أكلتْ. **أم ضميرا،** مثل: لعبتُ، شرحتُ، أكلتُ، نجحتُ.

[1]- عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة، ص23_ 24.

[2]-ناصيف يمين: المعجم المفصّل في الإملاء قواعد ونصوص، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط4، 1999م-1420هـ، ص192

_ **جمع المؤنّث السّالم**، مثل: معلّمات، طاولات، ناجحات، صفات، جميلات.

_ كلمة "أولات" الملحقة بجمع المؤنّث السّالم.

_ **جمع التّكسير إذا كان مفرده منتهيا بتاء ممدودة**، مثل: أوقات مفردها (وقت)، أصوات مفردها (صوت)، نعوت مفردها (نعت).

_ **الاسم المنتهي بتاء قبلها واو ساكنة أو ياء ساكنة**، مثل: سكوت، جبروت، كبريت.

_ **اسم العلم الأجنبي المنتهي بتاء**، مثل: هاروت، ماروت.

_ **اسم الفعل**: هيهات، هات.

_ **الأحرف الخمسة التّاليّة**: ليت، لات، رُبّت.[1]

_ **التّاء المربوطة**: أهمّ المواقع الّتي يقع فيها التّلميذ في أخطاء التّاء المربوطة:

_ علاقة التّاء المربوطة أن تقرأ تاء عند الوصل، وهاء عند الوقف، مثل: "حضرت فاطمة اليوم"، حضرت فاطمة.

في المثال الثّاني تُنطق التّاء المربوطة في اسم فاطمة هاء، ولا بدّ من وضع النّقطتين فوق التّاء المربوطة في الحالتين إلّا إذا جاءت ساكنة في آخر بيت من الشّعر فإنّه يجوز حينئذ إثبات نقطتيها أو حذفهما.

_ أمّا الهاء، فتنطق هاء دائما في الوصل والوقف، مثل: مياه البحر غير صالحة للشّرب⟵ هذه مياه

_نسي الطّالب كتابه في البيت ⟵نسي الطالب كتابه (الهاء ضمير) وفي كلّ الأحوال لا نضع فوقها نقطتين.[2]

ملاحظات:

هناك ملاحظات عامّة حول التّاء الممدودة والتّاء المربوطة نجد منها:

_ يسمّي بعض العلماء التّاء الممدودة ب "تاء التّأنيث" لأنّها أكثر تكون للتّأنيث، وتسمّى التّاء المربوطة ب "هاء التّأنيث" لأنّه ينطق بها هاء عند الوقف.

_ إنّ الأعلام "مدْحتْ"، "رأْفتْ" و "رفعت"، تكتب بالتّاء الطّويلة استنادا إلى أنّها أعلام تركيّة، فهي بالتالي أعجميّة، وليس على أساس أنّها مصادر من "مدح"، "رأف" و"رفع".

[1]– ناصيف يمين: المعجم المفصّل في الإملاء قواعد ونصوص، ص192-193.

[2]– عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة ، ص26.

_ تُكتب كلمة "امرأة" بالتّاء المربوطة لكنّها كُتبت في القرآن الكريم بالتّاء المبسوطة إذا أضيفت إلى زوجها مثل: "امرأة نوح"، "امرأة العزيز"، ولا يجوز كتابتها بالتّاء المبسوطة في كتاباتنا العاديّة.[1]

ج_ الحروف الّتي تُحذف من الكتابة:

حذف همزة الوصل:

تُحذف همزة الوصل في الحالات التّاليّة:

- من أداة التّعريف "ال" إذا سُبقت باللّام المفتوحة أو المكسورة مثل: يالله للمسجد الأقصى، أصلها (يا + ل+ الله ، ل + المسجد).

وتُحذف أداة التّعريف الألف واللّام إذا وقعت بين اللّام وما أوّله لام مثل: للّيث، للّيمون، للّعب، أصلها (ل+ اللّيث ، ل+ اللّيمون ،ل+ المسجد)

يُلاحظ أنّ كلمتي "اللّبن" و "البن " تكون صورتهما واحدة حين تدخل عليهما اللّام، هكذا: للّبن، ويعرف المعنى والنّطق من السّياق أو الضّبط إن وُجد.

- إذا سُبقت همزة الوصل بهمزة الاستفهام مثل: الموافقة خير في هذا الأمر أم الرّفض؟ ألكتابان محقّقان؟ أالله أذن لكم؟ ألآن حدث هذا؟ والأصل في هذه الأمثلة: آلموافقة خير في هذا الأمر أم الرّفض ؟ أ الكتابان...؟أ الله...؟ أ الآن...؟

يلاحظ أنّ "ال" الّتي دخلت عليها همزة الاستفهام هنا في أداة التّعريف، أمّا "ال" الّتي هي جزء من الكلمة فلا يحذف ألفها مثل: التقاء، التقاط، التماس، التئام.

وقد تُقطع ألف أداة التّعريف بعد همزة الاستفهام في الشّعر، وذلك في مثل قول الشّاعرة:

أالحق أن دار الرباب تباعدت أو أنيت حبل؟ إن قلبك طائر

كما تحذف ألف الوصل في غير "ال" الحرفيّة مع همزة الاستفهام أيضا، في مثل: أمتحنتم اليوم؟ أستغفرت الله من ذنبك؟ أتّخذت العدّة للأمر؟ والأصل في كتابة هذه الأمثلة: أامتحنتم؟ أاستغفرت؟ أاتخذت؟ وقد مرّ بنا ذلك في الحديث عن همزة الاستفهام مع الهمزة الّتي في أوّل الكلمة.

[1]– ناصبف يمين: المعجم المفصّل في الإملاء قواعد ونصوص ص194.

- تُحذف همزة الوصل أحيانا إذا سبقت بالفاء أو الواو مثل: فأتوني، ولكنّها لا تحذف في مثل: فائتم، فائتلف، كي لا تلتبس بالفعلين: فأتمّ، فأتلف.
- تحذف همزة الوصل من كلمة "اسم" في البسملة بشرط كتابتها كاملة، وذلك لكثرة شيوع كتابتها فإن لم تكن البسملة كاملة كُتبت الالف في مثل: باسمك اللّهم، باسم الله، وكذلك في مثل: باسم الشّعب.[1]

حذف الألف: الألف الّتي تحذف من أول الكلمة:

- تُحذف الألف من أول كلمة: لكن، ولكنّ.
- تحذف من الأسماء أو الأفعال في مثل: آثر، آمن، آدم، آلهة. أصلها: أاثر، أامن، أالهة، وقد عُوض عن الألف المحذوفة بالمدّ.
- من كلمة "سماء" إذا جمعت، هكذا: سماوات، فإن نسب إليها وقيل "سماوى" لا تحذف ألفها، وإذا نوّنت كلمة "سماء" بالنّصب حذفت الألف الّتي تلازم تنوين النّصب هكذا: "سماءُ" وقس على ذلك مثل: بناء، فناء.

فإذا جاءت في آخر بيت من الشّعر ثبتت الألف، وتكون حينئذ ألف الإطلاق.

- تحذف من "الرّحمان" في البسملة وغيرها، بشرط وجود "ال"، فإن كتبت: يا رحمان، يا رحيم لا تحذف الألف.
- تحذف من "الإله" أصلها "الإلاه" أمّا كلمة "الإلاهة" بمعنى الشّمس عند العرب قبل الإسلام فثبت ألفها.
- تحذف من اسم العلم "طه"، وذهب بعض القدماء إلى أنّه يُكتب في غير المصحف بالألفين، هكذا: طاها، ونرى أن نكتبها بغير الألفين استنادا إلى شيوع كتابتها بدونهما، أمّا اسم العلم "يس" أو "ياسين" فكلا الرّسمين صحيح، الأوّل يحاكي رسم المصحف، كما هو الحال في "طه" والآخر يحاكي النّطق: والعبرة هنا بما يدوّن في شهادة الميلاد أو الأوراق الرّسميّة.

[1] _ عبد العزيز نبوي: أساسيات اللّغة ، ص27_ 28

- تحذف الألف من "ها" للتّنبيه ما لم يكن اسم الإشارة الّذي بعدها غير مبدوء بتاء أو هاء، وليس منتهيا بكاف، ولذا تحذف الألف في: هذا، هذه، هذان، هذين، هكذا، أيهذا (أصلها أي – ها- ذا) ولا تحذف في مثل هاتان لأن بعد الهاء تاء، ومثلها: هاتا، هاتيك، هاتان، هاتين، ولا تحذف كذلك من "هاهنا" لأنّ اسم الإشارة "هنا" مبدوء بالهاء، ولا تحذف الألف أيضا من "هاذاك" لوجود كاف الخطاب بعد اسم الإشارة، وبعبارة أخرى تثبت متى جاء اسم الإشارة مسبوقا بالتّاء أو الهاء ومنتهيا بالكاف.
- تحذف الألف من اسم الإشارة مع لام البعد في مثل: ذلك أصلها (ذا- لام البعد- كاف الخطاب)، ومثلها (ذلكما، ذلكم، ذلكن، كذلك) فإن قلت ذاك بدون لام البعد تثبت الألف، وكذلك إن كانت اللّام لام الملك المفتوحة فإنّ الألف تثبت مثل: ذا لك أي "هذا لك" لأنّنا حينئذ أمام كلمتين غير مركّبتين كلمة واحدة، ومن ثمّ فإنّ الألف لم تتوسّط.[1]

حذف اللّام:

- من "ويلمه" أصلها: ويل لأمّه، وحذفت اللّام شذوذا، ثمّ كتبوها كما ينطقون بها.

حذف النّون خطأ وإدغامها فيما بعد نطقا:

- تحذف النّون من "إن" الشّرطية إذا وقع بعدها "ما" الزّائدة كقول عبد يغوث الحارثي:

فيا راكبا إمّا عرضت فبلغن ندا ماي من نجران ألّا تلاقيا.

- كما تحذف إذا وقع بعد "أن" لا النّافيّة، كقوله تعالى: «إِلّا تَنْصُرُوهُ فَقَدْ نَصَرَهُ اللهُ.»
- تحذف النّون من "أن" المصدريّة النّاصبة، إذا وقع بعدها "لا"، كقولك: "أرجو ألّا تهجرني"، ومثل "لا عليكم ألّا تفعلوا"، وعلى الجملة إذا وجدت بعد "أن لا" فعلا مضارعا فاحذف النّون رسما وادغمها في اللّام، وهكذا "ألّا " على أن يكون المضارع منصوبا، فإن كان مرفوعا أو جاء بعدها "أن لا" اسم تثبت نون الخطأ.[2]

[1]-عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة، ص 29-31

[2]_المرجع نفسه ص 32_33

حذف الواو:

تحذف الواو في مواضع نجد منها:

- من "عمرو" في حالة النّصب ويثبت مكانها الألف الملازمة بالتّنوين المنصوب هكذا "عَمْرًا"، فإن كانت منصوبة غير منوّنة عند وصفها ب "ابن" تثبت الواو، هكذا: رأيت عمرو بن أحمد.

وتفصيل ذلك أنّ الواو زيدت في "عمرو" تمييزا له عن "عمر" في حالتي الرّفع والجر، إذ بدون الواو تكون صورتهما واحدة، أمّا في حالة النّصب فتختلف الصّورتان إذ يكون "عمر" بدون ألف بعد الرّاء، لأنّها ممنوعة من الصّرف فتنصب بفتحة واحدة، بينما يكون "عمرو" في حالة النّصب منوّنا هكذا: "عُمرا"، فإذا منع مانع من تنوينها، كما رأينا في المثال السّابق ردّت لها الواو تمييزا لها مثل: رأيت عمرو بن أحمد، وكما في قول عمرو بن كلثوم: "بأي مشيئة عمرو بن هند"، وقولنا: إنّ عمرو بن العاص هو الّذي فتح مصر.

- تحذف الواو أيضا من "داود" لشيوع كتابتها بواو واحدة، وتنطق كما لو كانت واو المدّ موجودة.

حذف الياء:

- في "أبي" وإثبات التّاء مكانها، هكذا: يا أبت، وقيل أصلها "يا أبتاه" والألف والهاء محذوفتان.
- تحذف أيضا ياء المتكلّم السّاكنة جوازا في مثل "يا قومِ".[1]

د_ الحروف الّتي تزاد خطأ ولا ينطق بها:

وهذه من الأخطاء الشّائعة الّتي يقع فيها التّلميذ.

زيادة الألف في أربعة مواضع:

- في كلمة "مائة" مفردة، ومثنّاه "مائتان" و"مائتين"، ولا تزاد في جمعها، إذ تكتب هكذا: "مئات"، "مئون"، "مئين"، وقال القدماء في علّة زيادتها في "مائة" الفرق بينها وبين "منه" لأنّهم كانوا يتساهلون بترك النّقط، ثمّ أبقى بعضهم الألف في المثنّى إلحاقا للمثنّى بالمفرد.

[1]– عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة ، ص33_34.

وقيل زيدت الألف محاكاة برسم المصحف في مفردها ومثناها، ثمّ أبقوها عند التّركيب في مثل: ثلثمائة وستّمائة بحذف الألف من ثلاث جربا على عاداتهم في حذف الألف في كثير من الكلمات مثل: الحرث(أي الحارث)، هرون (أي هارون).

ومن القدماء من كان يكتبها بالألف، قال أبو حيّان: «وكثيرا ما أكتب أنا مئة بلا ألف مثل فئة، لأنّ زيادة الألف خارج عن الأقيسة» ، وقد اتّجه كثير من المعاصرين إلى كتابتها بلا ألف في المفرد والمثنّى (مئة، مئتان، مئتين) وذلك لأسباب ثلاثة نجد منها:

_ لم نعد نهمل النّقط، ومن ثمّ لا تلتبس "مئة" بمثل "منه".

_ خطّ المصحف لا يقاس عليه.

_ الجري على القيّاس.[1]

- تزاد الألف أيضا بعد واو الجماعة وتسمّى الألف الفارقة، وهي ضمير يكون في الفعل الماضي مثل: حضروا، والأمر مثل: احضروا، والمضارع الّذي اتّصلت به واو الجماعة وحذفت نونه لجازم أو ناصب مثل: لم يحضروا، لن يحضروا.

وليس من ذلك:

_ الواو الّتي من بنية الفعل، مثل: ندعو، نرجو، أرجو، نغزو.

_ واو جمع المذكّر السّالم وما ألحق به ممّا حذفت نونه للإضافة، مثل: متقدّمو العلماء هم أولو الفضل.

_ واو "ذَوو"، نقول: هم ذَوو فضل".

_ الواو لإشباع ضمّة الميم، وهي جائزة في الشّعر وليست لازمة، مثل:

وإنّما الأمم الأخلاق ما بقيت إن هم ذهبت أخلاقهم ذهبوا.

- تزاد الألف في آخر الاسم المنصوب المنوّن عدا ما آخره تاء مربوطة، مثل: حديقة، قراءة، وما آخره ألف مقصورة، مثل: فتى ومنى، وما آخره همزة على ألف، مثل: مبتدأ وخطأ، وما آخره همزة مفردة قبلها ألف مثل: سماء.

[1] _ عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة، ص 34

➢ تزاد الألف أيضا في نهاية بيت الشّعر إذا كان ما قبلها مفتوحا سواء كان فعلا أو اسما معرّفا بأل، وتسمّى حينئذ ألف الإطلاق ألف الصّلة، كقول أحمد شوقي:

وكنت إذا سألت القلب يوما تولّى الدّمع عن قلبي الجوابا.[1]

هـ_ علامات التّرقيم:

يعرّف التّرقيم بأنّه «وضع رموز مخصوصة في أثناء الكتابة لتعيين مواقع الفصل والوقف والابتداء وأنواع النّبرات الصّوتيّة والأغراض الكلامية في أثناء الكتابة.»[2]

فمن الأخطاء الّتي يرتكبها التّلاميذ أثناء كتاباتهم، عدم مراعاة مواقف الفصل والوقف والابتداء بين الجمل والكلمات، وهذا ما يؤدّي إلى اختلال المعاني وغموض الكلام.

مواضع استعمال علامات التّرقيم:

❖ **النّقطة** (.): الّتي تدلّ على وقف تام، توضع في نهاية الجملة تامّة المعنى، مثل: الفقير من لا علم له.

❖ **الفاصلة** (،): توضع لوقف صغير، وذلك في الحالات التّاليّة: بعد المنادى، بين الشّرط والجزاء والقسم وجوابه وغير ذلك.[3]

❖ **الفاصلة المنقوطة** (؛): تستعمل للوقف الكافي، وتكون بسكوت المتكلّم أو القارئ سكوتا يجوز معه التّنفّس، ومواقعها بين كلّ عبارتين فأكثر، يكون بينهما ارتباط في المعنى لا في الإعراب، مثال: خير الكلام ما قلّ ودلّ؛[4]

توجد علامات كذلك بين الأقسام السّابقة، لكنّها تمتاز بأحوال مخصوصة من الكلام، وهذه العلامات هي:

---

[1]– عبد العزيز نبوي: أساسيات اللّغة العربيّة، ص34_ 36.

[2]– أحمد زكي باشا: التّرقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة، تح: أبو الفتّاح أبو غدّة ، مكتب المطبوعات الإسلاميّة، حلب سوريا،دط 2013م ، ص12.

[3]– وليد العناتي: العربيّة في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار كنوز المعرفة، دط، 2012م، ص202.

[4]– أحمد زكي باشا: التّرقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة، ، ط1 ص22.

علامة الاستفهام (؟): تستخدم للدّلالة على الجمل الاستفهاميّة في آخر الكلمة، سواء كانت مبدوءة بحروف الاستفهام أم لا، مثال ذلك: "هَلْ أَتَاكَ حَديثُ الغَاشِيَة؟" [1]

❖ **علامة الانفعال** (!): وتوضع في آخر كلّ جملة تدلّ على تأثّر قائلها، وتهيج ضوره ووجدانه، مثل: "إنّ هذا لشيء عجاب!"

❖ **النّقطتان** (:): توضع هذه العلامة قبل الكلام المنقول أو المقول أو المقيّم، مثال ذلك: "روي عن النّبي (صلّى الله عليه وسلّم) أنّه قال: إذا لم تستح فافعل ما شئت ."

❖ **القوسان** (): يوضع بينهما كلّ كلمة تفسيريّة، أو كلّ عبارة يراد لفت النّظر إليها، وكذلك الجملة المعترضة الطّوليّة الّتي يكون لها معنى مستقل، خصوصا إذا كثرت فيها التّساؤلات.[2]

ب_ الأخطاء النّحويّة: Gramatical errors

يعتبر النّحو أهم فروع اللّغة العربيّة، فهو العلم الّذي يُضبط به الكلام.

❖ **مفهوم الخطأ النّحوي**: يُعرق بأنّه "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها جملة[3]."

يتّضح من التّعاريف المذكورة سالفا، أنّ الخطأ النّحوي هو الخروج عن القاعدة النّحويّة السّليمة، أو عدم التّمكّن منها ممّا يؤدّي إلى الوقوع في اللّحن نطقا وكتابة.

❖ **أنواع الأخطاء النّحويّة:**

مشكلات الكتابة العربيّة كثيرة ومتعدّدة، أدّت إلى ضعف التّلاميذ في النّحو والصّرف والإملاء، وتدنّي تحصيلهم، وظاهرة الضّعف تكاد تكون مشتركة بين أبناء الأمّة العربيّة، فظهرت الأخطاء النّحويّة الشّائعة عند تلاميذ المراحل التّعليميّة الأولى، ويرجع هذا إلى عدّة عوامل وأسباب لا بدّ من معرفتها، وذلك من أجل اقتراح أوجه العلاج المناسب لها.[4]

---

[1]– سورة الغاشية: الآية 1.

[2]– أحمد زكي باشا: التّرقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة، ص23_ 29.

[3]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائية ، ص71.

[4]– المرجع نفسه ، ص74.

أ_ المبتدأ والخبر:

يُعرف المبتدأ بأنّه: "اسم صريح مرفوع، أو مؤوّل بالصّريح، مخبر عنه، يأتي غالبا في بداية الجملة " [1]

– كما يُعرّف الخبر بأنّه " الاسم المرفوع المتمّم للفائدة مع المبتدأ في الجملة الاسميّة " [2].

من الأخطاء الشّائعة عند التّلاميذ، نصب المبتدأ والخبر، إذا لم يدخل عليهما أي عامل من عوامل النّصب، وبخاصّة المثنّى وجمع المذكّر السّالم، فمن الخطأ قول: ثلثي الأعضاء يعارضون، والصّواب قول: ثلثا الأعضاء يعارضون، حقّها الرّفع غير أنّها منصوبة بالياء وهي مخالفة للقاعدة النّحويّة.[3]

فغالبا ما يقع التّلاميذ في هذا الفخ اللّغوي، إذا لم يدخل أي عامل على المبتدأ والخبر.

ب_ الفاعل:

يعرّف الفاعل بأنّه «اسم مرفوع، أو في محل رفع يتقدّمه فعل مبني للمعلوم، ويدلّ على من فعل الفعل أو اتَّصف به.[4] »

ومن الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ في هذا الصّدد هو نصب الفاعل في حركات الإعراب الأصليّة، وهي: الضّمة والفتحة والكسرة والسّكون، الّتي يفترض أن تكون مرفوعة، لكن جاءت بعلامات إعراب أصليّة غير الرّفع، جاء في حالة اتّصال ضمير النّصب بالفعل وتأخّر الفاعل، أو في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكمّلات الجملة، مثل: تسعدني دعوتَكم، والصّواب: دعوتُكم.[5]

ويقول ابن مالك: «ورفع مفعول به لا يلتبس مع نصب فاعل رووا فلا تقس، أي قد يرفع المفعول به، وينصب الفاعل إذا أمن اللّبس، ولكنّه لا يُقاس عليه، كقولهم: خرقَ الثّوبُ المسمارَ، وكسرَ الزّجاجُ الحجرَ.» [6]

---

[1]–أحمد إسكندر: كيف تتقن النّحو ، دار اللّؤلؤة، المنصورة مصر،ط8، 2022م، ص185.

[2]–المرجع نفسه، ص193.

[3]–يوسف محمّد علي بطش : الأخطاء اللّغويّة، الصّحافة الفلسطينيّة في انتفاضة الأقصى، 2008 م، ص178.

[4]–أحمد إسكندر: كيف تتقن النّحو، ص162.

[5]–أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة ، القاهرة مصر،ط3، 2001م، ص157.

[6]–عبد الفتاح محمّد حبيب: النّحو العربي بين الصّناعة والمعنى، دار آيات، مصر،ط1419،1هـ_ 1999 م، ص42.

ج_ الإعمال العشوائي للنّواسخ:

تتمثّل النّواسخ هنا في كان وأخواتها، وإنّ وأخواتها، غالبا ما يقع التّلاميذ في الخطأ أثناء تحديد اسمها من خبرها، وفي هذا السّياق نجد صالح بلعيد يصف هذه الظّاهرة قائلا:« لاحظنا أنّ الخطأ الأكثر ورودا إذا فصل بينهما واسميهما بعنصر نحوي ما، ومن ذلك قولهم: "كان لهما دورا حاسما" و"إنّ هناك نوعان"، فعدّوا "دورا" خبر كان و"نوعان" خبر إنّ، والصّواب أنّهما اسما النّاسخين "كان" و"إنّ" وخبرهما محذوف تقديره كائن أو مستقر، وهذا لا يعدم وجود أخطاء في التّركيب البسيط، بل هي كثيرة تتمّ بعضها عن جهل مطلق بعمل النّاسخ » . [1]

د_ رفع المفعول به: "يعرف المفعول به لأنّه: «اسم يدلّ على من وقع عليه فعل الفاعل، والمفعول به منصوب دائما كقولنا: نصح المعلّم التّلميذ. " [2]

* فمن الأخطاء الشّائعة في الوسط التّعليمي بصفة خاصّة، نجد رفع المفعول به في حالات الحركات الإعرابيّة مثل قولهم: "قرأت الكتابان"، والصّواب: "قرأت الكتابين"، فحكم المفعول به النّصب سواء بالحرمة الإعرابيّة الأصليّة أو الفرعيّة، وبهذا يكون دائما منصوبا، إلّا أنّنا وجدناه مرفوعا وهذا مخالف للقاعدة النّحويّة.

هـ_ المفعول به الثّاني:

يعرف المفعول به الثّاني أنّه: «اسم منصوب يذكر، هناك أفعال تنصب مفعولين اثنين مثل: ظنّ وأخواتها، وأعطى وأخواتها، وهناك من يخطئ في ضبط المفعول به الثّاني من قولهم: "ولكن التّاجر أَعطي فيه الثّمن الّذي يريده"، والصّواب "ولكن التّاجر قد أُعطي فيها الثّمن الّذي يريده"، وواضح أنّه نائب الفاعل الذّي كان أصله مفعولا أوّل هو الضّمير المستتر في "أُعطي" وأنّ "الثّمن" مفعول به ثان يجب نصبه.» [3]

و_ التّذبذب بين الياء والنّون في جمع المذكّر السّالم:

يقول صالح بلعيد في هذا الصّدد:« تجلّى لنا من خلال دراستنا لظاهرة نزوح الطّلبة إلى إلزام جمع المذكّر السّالم علامة إعرابيّة واحدة وهي الياء، وتبدى هذه الظّاهرة أكثر في الأداء الشّفهي للطّلبة، أمّا من راوح بين العلامتين الإعرابيتين (و_ى) فتوظيفه لها يكاد يكون توظيفا اعتباطيا، في ذلك قولهم

[1]_ صالح بلعيد: ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة، دط، دار هومة، الجزائر، 2009م ،ص192

[2]–محمّد محمود الأزهري: تيسير قواعد النّحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر،ط3، 2011م، ص234.

[3]– أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ص157.

"اهتمّ النّحاة واللّسانيين"، وفي "نظر الأدباء المجهريون"، والصّواب أن يُقال: "اللّسانيّون" لأنّه معطوف على مرفوع، و "المهجريّين" لأنّه مضاف إليه، فمن المعلوم أنّ جمع المذكّر السّالم يرفع بالواو وينصب ويجرّ بالياء، لكن بات هذا الخطأ منتشر في الوسط التّعليمي بين التّلاميذ، وهذا راجع لعدم تمكّنهم من القاعدة النّحوية[1]» .

ز_ الخلط بين علامات الأسماء السّتة:

الأسماء السّتة هي: أب، أخ، حم، فو، ذو، هنو، حيث اعتاد الطّلبة التّعامل في مرحلة ما قبل الجامعة مع خمسة منها بدعوى أنّ "هنو" شاذّة ونادرة الورود، ولكن على أهل الاختصاص أن يلمّوا بها، أمّا جوهر الخلل في هذه الأسماء هو كون الطّلبة لا يوظّفون علاماتها الإعرابيّة توظيفا دقيقا، إذ يعمد كثير منهم إلى إلزامها "واوا" في جميع الحالات الإعرابيّة، أمّا بعضهم فيراوح بين تلك العلامات دونما إخضاعها للقاعدة الصّحيحة، فقالوا:" يبيّن الأديب ذي الطّابع الهزلي"، و "لقد كان إيليا أبي ماضي"، و "فهو في ذلك يقلّد أبو القاسم الشّابي"، وعين الصّواب في ذلك أن يقولوا: "ذو الطّابع الهزلي" و "إيليا أبو ماضي" و "يقلّد أبا القاسم الشّابي" .[2]

ح_ نصب نائب الفاعل:

هو الفاعل الّذي يأتي بعد الفعل المبني للمجهول.

ومن الخطأ الشّائع الّذي يقع فيه التّلاميذ نجد ما يلي:

❖ أن يلي الفعل المبني للمجهول جار ومجرور، فيتوهّم نيابته عن الفعل المحذوف ثمّ يأتي المفعول منصوبا، والقاعدة المتّبعة في ذلك أنّه لا يجوز إنابة أي مكمّل في الجملة عند وجود المفعول به، والمثالان الآتيان يمثّلان هذا الخطأ:

_"سيُفرض على كلّ شخص يُغادر البلاد رسما قدرُه خمس جنيهات" ، والصّواب: "رسم".

_"نُسب إلى مسؤول كبير قولُه" ،والصّواب: "قولَه".

❖ عدم التّنبيه إلى أنّ اسم المفعول يعمل عمل الفعل المبني للمجهول، فيأتي بعده نائب الفاعل.

[1]– صالح بلعيد: ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة، ص192.

[2]– المرجع نفسه ، ص193_194.

ط_ نصب المنقوص بفتحة مقدّرة:

من المعروف أنّ المنقوص من الأسماء يُرفع ويجرّ بحركة مقدّرة، ولكنّه يُنصب بفتحة ظاهرة، فمن الأخطاء المتكرّرة في الوسط التّعليمي هي نصب الاسم المنقوص بحركة مقدّرة، نذكر بعض الأمثلة على سبيل الذّكر لا الحصر:

_"لأنّ فيها معان غامضة"، والصّواب: "معانيَ".

_"سيواصل مساعيه"، والصّواب: "مساعيَه".[1]

ي_ العطف على الضّمير المرفوع المتّصل أو المستتر:

القاعدة النّحويّة تقول: إنّك إذا عطفت على ضمير الرّفع المتّصل أو المستتر، وُجب أن تفصل بين المعطوف والمعطوف عليه بشيء، لكن استعمال التّلاميذ جاء خلاف القاعدة النّحويّة من أمثلة ذلك نجد:

_ اجتمع وعدد من المعلّمين.

_ اصطفّ وعدد من المتمدرسين.

والصّواب: اجتمع هو وعدد من المعلّمين.

اصطفّ هو وعدد من المتمدرسين.

وفي القرآن الكريم: "اُسْكُنْ أَنْتَ وَزَوْجُكَ الجَنَّة"[2]، ويجوز التّخلّص من هذا الخطأ عن طريق اعتبار الواو واو معيّة لا العطف، ونصب ما بعدها مفعولا معه، [3]فيقال:

_ اجتمع وعددا من المعلّمين.

_اصطفّ وعددا من المتمدرسين.

ك_ أخطاء التّوابع:

تُعرف التّوابع بأنّها مجموعة من الأسماء تتبع ما قبلها في الإعراب نجد منها: النعت، البدل، التّوكيد، العطف[4].

[1]– أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ص158.

[2]–سورة البقرة، الآية34.

[3]_أحمد مختار علي أخطاء اللّغة العربية ،ص59

[4]– أحمد إسكندر: كيف تتقن النّحو، ص342.

❖ من الأخطاء الشّائعة في هذا الصّدد هي: عند مخالفة النّعت منعوته في الإعراب، بسبب أن يكون النّعت منفصلا عن منعوته بالمضاف ليه، فيظنّ التّلميذ أنّ النّعت للمضاف إليه (المجاور له) فيعربه بإعرابه مثل: "اهتمّت أجهزة الإعلام الخليجيّة"، إذ أنّ "الخليجيّة" نعت لأجهزة لا للإعلام، وقد جاءت مجرورة ظنّا لأنّها صفة للكلمة الّتي قبلها "الإعلام" وهي مجرورة.

❖ مخافة النّعت منعوته في التّذكير والتّأنيث، مثل: "هذه الماء صافيّة"، إن لفظ الماء مذكّر والصّواب "هذا الماء صافٍ"، والسّبب في الخطأ أنّ التّلاميذ لا يميّزون "الماء" على أنّه مذكّر ومؤنّث.[1]

ل_ أخطاء الإضافة:

_ تعريف العدد المضاف مثل: "على الثّلاثة رجال"، تعدّ الإضافة تعريفا للمضاف، ومن هنا لم يُجز النّحاة دخول "ال" أداة التّعريف عليه، ذلك أنّ دخولها يعني اجتماع أداتي تعريف على اسم واحد "ال الإضافة"، لاحظت في كتاب اللّغة العربيّة للصّف السّابع عبارة "الحمام الزّاجل"، فربّما يرجع إلى توهّم الوصف، إذ خُيّل لمن كتب العبارة أنّ الزّاجل صفة للحمام، وإنّما الزّاجل اسم لصاحب الحمام فيقال "حمام الزّاجل".

_ تتابع الإضافات: يؤدّي تتابع الإضافات إلى خلل في التّركيب، فإنّ الاسم قابل لأن يكون مضافا ومضافا إليه في آن واحد. _ الفعل بين المضاف والمضاف إليه، مثل: "لعلاج وشرح الظّاهرة" والصّواب "لعلاج الظّاهرة وشرحها".[2]

م_ أخطاء العدد:

العدد في اللّغة: «العدّ إحصاء الشّيء عدّه عدّا وتعدادا وعدّه وعدده.»[3]

هناك العديد من الأخطاء الشّائعة بين التّلاميذ في ضبط قواعد العدد، وهذا راجع لعدم تمكّنهم من القاعدة النّحويّة، وتتمثّل حلّ أخطائهم فيما يلي: الخطأ في تمييز العدد من حيث الإفراد والجمع، الخطأ في تذكير العدد وتأنيثه، أخطاء الوصف من العدد المركّب، الخطأ في ضبط التّمييز حين يتحوّل إلى بدل.[4]

---

[1]- فهد خليل زايد: الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ص260.

[2]- المرجع نفسه ، ص259.

[3]- ابن منظور: لسان العرب، مادّة (عدد)، مج03، ص281.

[4]- أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة، ص121_128.

❖ الأخطاء الصّرفية Morphological errors:

قبل أن نشرع في ذكر الأخطاء الصّرفية يجب أولا تحديد مفهوم الصّرف.

مفهوم علم الصّرف: يطلق علم الصّرف اصطلاح على شيئين:

الأول: تحويل الكلمة إلى أبنية مختلفة لأداء ضروب من المعاني كالتّصغير والتّكسير والتّثنية والجمع ، وأخذ المشتقات من المصدر وبناء الفعل للمجهول وغير ذلك.

الثاني: تغيير الكلمة عن أصل وضعها لغرض آخر غير اختلاف المعاني ويسمى هذا التّغيير بالإعلال وينحصر في مستقر أشياء : الحذف، الزيادة الإبدال ، القلب، النقل والادغام . [1]

مفهوم الميزان الصّرفي:

وضع علماء العربية مقياسا لمعرفة أحوال بنية الكلمة ، سموه " الميزان الصّرفي" يظهر هذا المقياس الصّورة المجردة للكلمة أي حذرها الأصلي وما لحق بهذه الصّورة من حركات وسكنات وما يزيد عليها أو نقص منها أو لحقه التّغيير.[2]

الأخطاء الصّرفية

من الأخطاء الشّائعة بين المتعلمين التي يقعون فيها هي أخطاء المشتقات والإفراد والتثنية والجمع، والمشتقات سبعة: اسم الفاعل، اسم المفعول، صيغ المبالغة، الصفة المشبهة اسم التفضيل، اسما الزمان والمكان واسم الآلة و لكن سنعالج فقط الأنواع التي يقع فيها التلميذ في الخطأ.

1- اسم الفاعل : يعرفه عبد الحميد السّيد في كتابه المغني في علم الصّرف أنه " اسم مصوغ للدّلالة على الحدث ومن وقع منه أو تعلق به على جهة الحدوث والطروء" [3].

- يصاغ اسم الفاعل من الثّلاثي المجرد على وزن "فاعل" ويتفاوت هذا كثرة وقلة بحسب صيغة الفعل أو بابه في الماضي، فمتى كان الفعل الماضي على وزن "فعل" متعديا أو لازما أو على وزن" فعِل " متعديا كثر اشتقاق اسم الفاعل منه نحو:

دفع ⟵ دافع / ضرب ⟵ ضارب / تاب ⟵ تائب / قام ⟵ قائم .

أما اذا كان على وزن فَعُلَ أو فَعِلَ اللازم فمجيء اسم الفاعل منه قليل نحو :

---

[1]- أمين على السيد، في علم الصرف، دار المعارف كلية دار العلوم – القاهرة، ط2 ، 1972م، ص 5-6

[2]- مُحَمَّد ربيع الغامدي، محاضرات في علم الصرف ، ط2،1430هـ -2009م ، ص 7

[3]-عبد الحميد السيد، المغني في علم الصرف، دار صفاء عمان، ط1،2010م ، ص 200

* عَقُرَت المرأة فهي عاقر.

* سلِم ← سالم

– ويصاغ من غير الثّلاثي المجرد على وزن مضارعه المبني للمعلوم مع إبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل الآخر نحو:

انطلق، ينطلق ←منطلق / اجتهد ، يجتهد ←مُجْتَهد[1].

2– اسم المفعول : يعتبر اسم المفعول من المشتقات التي يخطئ فيها التلاميذ بكثرة وهو" اسم مصوغ لما وقع عليه الفعل" [2] نحو:

معلوم، مكتوب، مستخرج.

– يصاغ من الثلاثي على وزن "مفعول" مثل: مضروب، مفهوم، مجروح.

وقد يطرأ على الفعل الثّلاثي الأجوف أو النّاقص إعلال تقتضيه القواعد الصّرفية وذلك على النّحو التّالي:

الأجوف : يشتق اسم المفعول من الأجوف بوزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة مثل :

قال ← يقول ← مَقُولُ / قاد← يقود ←مقود.

باعَ ← يَبيعُ ← مَبيعٌ / قاس ← يقيس ← مَقيسٌ.

النّاقص : يمكن اشتقاق اسم المفعول من النّاقص اليائي بوزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة ، ثم يضعّف الحرف الأخير نحو:

* دَعَا ← يَدْعُو← مَدْعُو / غزا ← يَغْزُو ← مَغْزُو.

* رمَى← يَرْمِي ← مَرْمِي / قَضَى ← يَقْضِي← مَقْضِيَّ.

– ويصاغ من غير الثلاثي كصوغ اسم الفاعل منه إلا أنه يفتح هنا ما قبل الآخر للفرق بينهما:

* أَكْرَمَ ← يُكرمُ ←مُكْرَمٌ / اِجْتَمَعَ ←يَجْتَمِعُ ← مُجتمَعٌ.

اختَارَ← يَختَارُ← مختيَرُ← مُخْتَارُ .

[1]– عبد الحميد السيد، المغني في علم الصرف ص 201–202

2 - المرجع نفسه ، ص 216

وأصل مختار مختير تحركت الياء وانفتح ما قبلها فقلبت الفاء. [1]

3)- **صيغ المبالغة:** تعرف صيغ المبالغة على أنها " أسماء أو أبنية مخصوصة تفيد التّنصيص على التّكثير أو المبالغة في حدث اسم الفاعل كمّا أو كيفا" .

- تصاغ من الثلاثي متعديا في الغالب والمشهور منه خمسة وهي:

فعَّال : نحو: رزَّاق ، قتَّال ، وهَّاب

وقد تلحقها التاء زيادة في المبالغة نحو: علامة، مدّاحة، فَقَّامَةٌ

مِفعالٌ: نحو: معطار ، مِذكار ، مِنْحَاز ، مِقدام

فَعُولٌ: نحو: شَكور، صَبُورٌ، أَكُولُ، وهي كثيرة الاستخدام.

فَعِيلٌ: نحو: سميع ، عليم ، قدير

فَعِلَ: نحو: حذر، فَطِنَ ، لَبَقَ

وهناك أوزان أخرى غير مشهورة وهي:

فاعول : نحو: فاروق ، ناطور

فِعِّيل: نحو: سكِّير، صِدِّيق

فُعَلَة : هُمَزَةٌ ، ضُحْكَةٌ

فَعَّال: نحو: كبَّارٌ

فَعالٌ: نحو: فَساقٌ[2]

4-**الصّفة المشبهة:** تعرف الصّفة المشبّهة على أنها "اسم مصوغ للدّلالة على معنى المصدر وهو الحدث و من يتصف به على جهة من الثّبوت فإذا قلنا : شجاع ، وطويل، وكريم ، أفدنا بهذه الأبنية الدّالة على الشّجاعة والطّول والكرم". [3]

- تصاغ من فعل ثلاثي مجرد على وزن "فَعِلَ" ، اللازم و" فَعُلَ"، الذي لا يأتي الا لازما و إذا كان الفعل على وزن " فَعِلَ "، فإن الصفة المشبهة جاءت فيه قياسية على ثلاثة أوزان نحو:

فَعِلَ: الذي مؤنثه "فَعِلةً " نحو: فَرِح ← فَرِحَةٌ/ تعبَ ←تَعِبةٌ

[1] - عبد الحميد السيد، المغني في علم الصرف ص 217 - 218

[2] -المرجع نفسه ، ص 204-206

[3] -المرجع نفسه، ص 206

أَفعَلَ: الذي مؤنثه "فعلاء"، وذلك اذا كان الفعل يدل على لون أو عيب نحو: أَحمر← حَمْرَاءُ / أحوَلَ – حَوْلاء /أَحور← حَوراء .

فَعلان: الذي مؤنثه "فعلى" وذلك اذا كان الفعل يدل على خلوٍّ أو امتلاء نحو:

غَضبَانَ – غَضْبَى / حَيران← حَيرى .

هذه هي الأوزان القياسية الثّلاثة وما جاء من "فَعِل" على غيرها ومسموع وهو كثير جدًا نحو: بخيل، سقيم، كهل، غيور.

أما اذا كان الفعل على وزن "فَعُلَ" فان الصّفة المشبّهة تشتق على الأوزان التّالية :

فَعيل: نحو: شَريف، كَريم ،طَويل.

فَعْل: نحو: ضخم، شهم ، سهل.

فَعَلٌ، فُعُلٌ، فُعْلٌ، فِعْلٌ نحو: حَسَنٌ، جُنُبٌ، صُلْبٌ، مِلْحٌ .

فَعالٌ ، فُعَالٌ، فُعَّالٌ نحو: جَبَانٌ ، شُجَاعٌ ، وُضَّاءٌ.

فَعُول: نحو: وَقور، حَصور.

فَعّْل: نحو: سيِّد، ميِّت.

- ويصاغ من غير الثلاثي على زنة اسم الفاعل تماما لكن بشرط أن يكون المعنى على جهة الدوام والثّبوت للفرق بينها وبينه نحو: مرتفع القامة ، معتدل السّلوك ، مستقيم الرأي و من الصّفات المشبهة ما جاء من غير الثّلاثي لكنه وافق صيغة من صيغ الصّفة المشبهة نحو فقير من افتقر ، افتقر شديد من اشتدَّ ، رفيع من ارتفع.[1]

أ)–أخطاء المشتقات :

من أهم الأخطاء الواردة في المشتقات ما يلي:

1)–**أخطاء اسم الفاعل** : مما شاع من خطأ في صوغ اسم الفاعل الثلاثي قولهم : تجارة مربحة والصواب تجارة رابحة ،لأنَّ الفعل ربح ثلاثي ومثله قولهم هذا عمل مشين و الصّواب عمل شائن، لأن فعله ثلاثي «شان» لا رباعيا أشان ، وخطأ أن تقول الأمر ملفت للنّظر، فالفعل الثّلاثي لفت واسم فاعله

[1]–عبدالحميد السيد ، المغني في علم الصرف ، ص206_211

لافت، وأيضا قولهم آذان صاغية بدل مصغية ، لأن اسم الفاعل مشتق من الفعل الرّباعي أصغى الذي يعني استمع وليس صغى الذي يعني مال وزاغ ...[1]

2)-**أخطاء اسم المفعول**: من أخطاء اسم المفعول قولهم عمل مُعيب ، والصّواب مَعيب أو معيوبٌ لأن في العربية الفعل عاب وليس فيها أعاب واسم الفاعل منه عائب ،وأيضا قولهم الباب مقفول والصّواب الباب مقفل لأننا نقول أقفل الباب وأقفل اسم المفعول منه مُقفل وقولهم عيدك مبروك والصواب عيدك مبارك لأنها من الفعل بارك ومعنى بارك الله فيه أي جعل فيه خير، أما مبروك فهي من الفعل برك وبرك البصر أي أزاح وأيضا مبروك اسم شيطان. [2]

3)-**أخطاء صيغ المبالغة**: لا أفعله قط و الصواب لا أفعله أبدًا أو ما كذبت أبدًا، والصواب فيها أيضا ما كذبت قط لأن قط تكون مع الماضي أمَّا أبدًا مع المستقبل، فيقال لن أكذب أبدا، ويقول هذا رجل أعزب والصواب عُزبٌ.

4)- **أخطاء الصفة المشبهة**: يقولون فتى رزين أي وقور وفتاة رزينة والصّواب فتاة رزان ، ويقولون الشّريعة السّمحاء والصّواب الشّريعة السّمحة ،لأنه لا يوجد مفرد لها وهو أسمح حتى تكون سمحاء ، ونفس طموح والصواب طامحة[3].

أخطاء الكلمات المفردة:

و من أخطاء الكلمات المفردة التي استعملت وبكثرة في غير صياغتها الصّحيحة نذكر كلمة "مبروك" هي من الفعل الثّلاثي برك يعني استناخة، يقال برك البعير بروكا أي الصق صدره بالأرض أي أنه لا توجد أي علاقة بين هذا المعنى والمعنى المراد – التّهنئة – والصّواب أن يقال مبارك من البركة والتّبرك و من الأخطاء الشّائعة النّطق ببعض المفردات مثل : الثّغرة ، رجل ، صلب، هويتها، صمّام ، كمّامة، الحلقة ، الملاحظ على هذه المفردات أنها وردت بصورة خاطئة لكن هذا هو الشائع بين العامة والخاصّة والصّواب أن نقال الثّغرة على وزن فرجة وصُلب نضم الصّاد وكأنهم حسبوا أنّ الصُلب بالضّم وصف للحديد فقط وهُويتها بضم الهاء أنها نسبة إلى هو ضمير الفصل الغائب

[1]-ثريا نعمان ماهر الكنعاني ، اسم الفاعل ، ص1

[2]-تامر ابراهيم المصاورة : مقصوصات صرفية ونحوية ، جامعة مؤتة ، 2007 م ،ص119_ 120

[3]-المرجع نفسه ، ص 121-124

صِمام بكسر الصّاد وتخفيف الميم على وزن مِلاك الأمر وقوامه وسياجه وكذلك في كِمامة بكسر الكاف وتخفيف الميم، الحلْقه لأن الاسم الثلاثي السّاكن العين اذا كانت على وزن "فَعْلَة" وكانت فاؤه ما دفعهم إلى الخطأ ومنه قولنا ركعت ركعات[1].

أخطاء المثنى :

من أخطاء المثنى نذكر قوله "سوداوتان" هذا خطأ لا يغتفر لأن منذ التعليم الابتدائي يعلم التّلاميذ أن تثنية المفرد الممدود اذا كانت همزته للتّأثيث كسوداء وحمراء تقلب في التّثنية واوا فتقول سوداوان و حمراوان ، "الدّولتان الأعظم" : هذا خطأ مبين فالأعظم اسم تفضيل معرف بـ "ال" فيجب مطابقته للمفضل في الإفراد والتّثنية والجمع والتّذكير والتّأنيث والصّواب أن يقال "الدّولتان العظيمتان"[2] .

أخطاء الجمع:

من أخطاء الجمع نجد كلمة "مدراء" وكأنهم قاسوا كلمة مدير على كلمة وزير أو سفير أو عميد وأمثالها ما هو على وزن "فعيل" وهي تجمع عادة على وزراء وسفراء وعمداء وهذا القياس غير صحيح والصّواب أن تجمع كلمة مدير جمع مذكر سالم فتقول "مديرون" في حالة الرّفع و "مديرين" في حالة النّصب والجر، ويقولون "ورود" جمع لوردة وهذا خطأ فالورد مصدر للفعل ورد و الصّواب "وردات " و مفرده وردة مختوم بتاء التّأنيث وما ختم بها وصح جمعه مؤنثا سالما[3].

– خلاصة ما سبق نستنتج أن معالجة الأخطاء الصّرفية لها أهمية بالغة فهي تقوم بتوضيح المعنى عن طريق معالجة الأخطاء وإيصال الرّسالة بشكل أكثر وضوحا وتسهم في تحسن فهم النّصوص كما تعزز الثّقة بالنّفس و تجتنب سوء الفهم و الإلتباسات مما تحسن من جودة التواصل وأيضا تمكن الأفراد من تطوير قدراتهم في الكتابة والتحدث.

[1]–يوسف القرضاوي، أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، المكتب الإسلامي، عمان، بيروت، ط1 ،2010م ص30-34

[2]–محجوب موسى: تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، دار الإيمان، الإسكندرية ،ج 1 ،دط،2003م ، ص 117

[3]–المرجع نفسه ص 17

❖ الأخطاء الأسلوبيّة Stylistic errors :

مفهوم الأخطاء الأسلوبيّة: "هي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح والأخطاء الأسلوبية بحد ذاتها هي علم وسيط بين علم اللغة و الأدب من جهة والقواعد والأدب من جهة أخرى ، حيث تتجاوز مجرد نقل المعنى إلى عمق الاستعمال اللّغوي المتمثل في وضع الكلمات في أشكال معينة وكيفية انتظامها و انتظام الجمل والفقرات ورسم الصّور و انتظام ذلك كلّه مع المعنى ،فالكلمة أصبحت هي مادة التّشكيل الفنّي في اللّغة ،والخطأ الأسلوبي هو الخطأ الذي يقع في سياق جملة أسلوبية"[1].

أهم الأخطاء الأسلوبيّة

يقع معظم التّلاميذ وحتى الأساتذة في أخطاء أسلوبيّة أثناء كتابتهم للنّص أو مقال ما دون تدارك هذا الخطأ وتصحيحه، نذكر من بين هذه الأخطاء ما يلي :

- مع أو ضدّ الآخرين والصّواب: مع الآخرين أو ضدّهم.
- إنتاج ونقل وتوزيع الطّاقة الكهربائية والصّواب نقول: إنتاج الطّاقة الكهربائية ونقلها وتوزيعها.
- رغم كل شيء والصّواب نقول : على الرّغم من كل شيء .
- طالما أنت مصرّ على ذلك والصّواب نقول : ما دمت مصرّا على ذلك.
- هناك ثمّة تجاوز والصّواب أن هناك وثمّة لا يجتمعان.
- يطارد بعضها البعض والصّواب نقول: يطارد بعضها بعضا.
- كلما ارتفعت في الجوّ كلما قل الضّغط والصّواب نقول كلما ارتفعت في الجوّ قلّ الضّغط.
- ما هو العمل ؟ والصّواب نقول ما العمل ؟.
- الكلام غير المفيد والصّواب نقول الكلام غير المفيد.
- حضروا سويا والصواب نقول حضروا معا.
- أكّد على أقواله والصّواب أنَّه أكّد أقواله.
- حرمه من الجائزة والصواب نقول حرمه الجائزة .
- معصوم عن الخطأ والصّواب نقول معصوم من الخطأ.

[1] -أسماء صلاح الدين أبو قمر، استراتيجية مقترحة قائمة على تحليل الأخطاء الأسلوبية لتحسين التعبير الكتابي –قسم المناهج و طرق التدريس،مجلة كلية التربية –جامعة دمياط، المجلد 37 ،العدد82 ،ج3 ،2022م ،ص 339

– وبالتّالي والصواب نقول ومن ثمَّ.

– قرأت كافة صفحات الكتاب والصّواب نقول قرأت صفحات الكتاب كافّة[1].

أسباب الأخطاء اللغوية

– إن هذه العثرات و الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها التّلاميذ لم تأت من عدم ، بل هناك عدّة أسباب و عوامل تقف وراءها و لكي نتوصّل الى الحلول المناسبة لعلاج هذه الظّاهرة لابد من معرفة السّبب اولا كما يقال " إذا عرف السّبب بطل العجب" وعليه يجدر الإشارة لعرض هذه الأسباب المختلفة ، ونذكر منها على سبيل الذّكر لا الحصر ما يلي :

أسباب عضوية و نفسية :

– ضعف البصر: و هو ما يؤدي إلى التقاط صور الحروف مشوّهة .

–ضعف السّمع: و هذا ما قد يؤدي الى سماع الكلمات بصورة ناقصة او مشوّهة ، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة المخارج.

– سقوط الأسنان : يذكر الجاحظ أن سقوط الأسنان يؤدي إلى الخطأ و أنّ سلامة اللّفظ مع سلامة الأسنان [2] .

عوامل اجتماعيّة:

– تزاحم اللّهجات العاميّة مع الصّور الصّوتية الفصيحة للكلمات .

– عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابيّ .

أسباب خاصة بالمعلم:

– إغفال تصحيح الكراريس .

– عدم الالتفات إلى أخطاء التّلاميذ و المبادرة بمعالجتها فور وقوعها .

– إرهاق التّلاميذ بالكمّ الهائل من القواعد التي يقدمها لهم و هي غير وظيفية .

عوامل تعود الى التّلميذ:

– النّواحي النفسية (الخجل، التردد، الخوف، الانطواء).

– تذبذب الاستقرار الانفعالي .

[1]–حسين المناصرة وآخرون: أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية : مكتبة الرشد – الرياض،دط، ص151-152

[2]– ظافر مُحَمَّد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية ، وكالة الغوث الدولية ،عمان، دط، ص 300

- فقدان الاتساق الحركي .
- الابتعاد الرّهيب عن القراءة و المطالعة .

أسباب تخصّ المناهج المدرسيّة و طرائق التّدريس :

- عدم وضوح الأهداف العامّة و الخاصّة للبرنامج .
- طول البرنامج و كثرة وحداته .
- الاعتماد على التّلقين دون الاهتمام بالنّشاطات .
- التّركيز المفرط على الجانب المعرفيّ دون الجانب المهاريّ[1].

2)-الإنتاج الكتابي

- تتم عملية الإنتاج الكتابي وفق معايير وضوابط وأساسيات لا ينبغي مخالفتها والعدول عنها. فمنتج النّص لا بدّ أنّ يكون مكتسب للمهارة الكتابية أولا، ومالك للكفاءة النّصية ثانياً لأنّ عملية إنتاج نص جديد تنطلق من الثّغرات الموجودة في النّص القديم، كما يعتبر هذا النّص رسالة مقصودة من المنتج إلى المتلقي.

مفهوم الكتابة Writing:

لغة : جاء في قاموس المحيط "كَتَبَهُ ، كَتبَا وَ كِتَابًا : خطَّه ، ككتَّبه ، واكتتبه أو كتَّبه : خطّه ، واكتتبه : استملاه ، كاستكتبه والكتاب ما يكتب فيه والإكتاب: تعليم الكتابة كالتكتيب والاملاء وشد رأس القربة"[2].

اصطلاحا:

هناك عدة تعاريف المصطلح الكتابة عرفتها ابتسام محفوظ على أنها " القدرة على تصوير الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا ، وفى أساليب متنوعة المدى والعمق و الطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع وتدفق، ثم تنقيح الأفكار والتّراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضّبط والتّفكير"[3].

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة ، النحوية ، الصرفية ، الإملائية ، ص 80-86

[2]- الفيروز آبادي مُحَّد بن يعقوب، مجد الدين ، القاموس المحيط ، دار الحديث ، القاهرة ، 1429هـ-2008م ، ص 1392

[3]- ابتسام محفوظ ابو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية ،الرياض، ط 1،1439 هـ-2017م، ص 21

– وتعرف أيضا أنّها " تحميل الأصوات اللّغوية إلى رموز مخطوطة على الورق أو غيره متعارف عليها بقصد نقلها إلى الآخرين مهما تنادى الزّمان والمكان وبقصد التوثيق والحفظ وتسهيل نشر المعرفة"[1].

- **ماهية التّعبير The Expression**

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور (ت 711هـ) في مادة "ع ب ر": «عبّر الرُّؤيا، يعبّرها عبراً وعبّرها: أي فسّرها وأخبر بها يؤول إليه أمرها، وفي تنزيل العزيز الحكيم قوله « إنْ كُنْتُم للرّؤيا تعْبُرون»؛ أي: إن كنتم تعبرون الرّؤيا فعدّاها باللاّم، كما قال تعالى: « قُلْ عَسَى أنْ يَكُون رِدْفَ لَكم» ؛ أي: ردفكم ، وقيل: عبّر الرّؤيا واعتبر فلان كذا، وقيل: أخذ هذا كلهُ من العبر، وهو جانب النهر، وعبر الوادي، وعبره الأخيرة عن كراع نشاطئه وناحيته، ويقال: فلان في ذلك العبَرُ، أي في ذلك الجانب، وعبرت النّهر والطّريق أعْبَرَهُ عبْراً وعُبْراً، إذا قطعته من هذا العبر إلى ذلك العبر، فقيل لعابر الرّؤيا: عابر لأنّه يتأمل ناحيتي الرّؤيا فيتفكّرُ في أطرافها ويتدّبرُ كلّ شيء منها.» [2]

وقد وردت هذه اللّفظة في معجم الوسيط بمعنى:" عبر فلان الكتاب عبراً: تدّبره في نفسه ولم يرفع صوته بقراءته وعبّر فلان الرؤيا عبراً، وعبارة: أي فسّرها." [3]

* ويتضح لنا من خلال التّعاريف السابقة أن هذه اللّفظة تحمل العديد من المعاني المختلفة كلّها تصبّ في منح واحد وهو التّعبير عن خلجات النفس وما تحمله.

اصطلاحاً:

تتعد مفاهيم التّعبير كلّ يعرفه حسب وجهت نظره وتوارده في السّياقات المختلفة ومن هذه التّعاريف ما يلي:

يعرّفه مجاور (1986): «بأنّه إمكانية الفرد للتّعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل، بحيث يتمكن القارئ أو السّامع من الوصول في يسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث.

ويعرّفه أبو جابر(1991):بأنّه تلك الطريقة الّتي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب صياغته بأسلوب صحيح في الشّكل والمضمون.

[1]– مُحَمَّد صالح الشنطي ، المهارات اللغوية مدخل الى خصائص اللغة العربية و فنونها ، دار الأندلس ،ط2، 1433هـ ،ص205

[2]_ ابن منظور لسان العرب ، ج10، ص14.

[3]_ ابراهيم مصطفى حامد وآخرون: معجم الوسيط، دار الدعوة. تركيا إسطنبول،ط2، 2013م،ص630.

ويعرفه أبو مغلي (1999): "بأنّه تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصوّر ما يحسّ به أو ما يفكره به، أو ما يريد أنّ يسأل أو يستوح عنه."

ويعرفه البجة (2001): بأنّه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الّذي يعتمد في الذّهن أو الصّادر إلى السّامع، وقد يتم ذلك شفوياً أو كتابياً على وفق مقتضيات الحال.[1]»

* وعليه نستخلص ممّا ورّد في التعاريف السّابقة، أنّ التّعبير عبارة عن أسلوب كلامي أو كتابي يتّبعه الفرد للإبانة عن أفكاره ومشاعره، بغية تحقيق غاية منشودة.

- **الفرق بين التّعبير والإنشاء:**

ينبغي الإشارة إلى أنّ هناك اختلاف بين مصطلحي التّعبير والإنشاء، فالتّعبير هو المظهر العفوي للّغة، في حين الإنشاء المظهر الاصطناعي لها إضافة إلى أن التعبير أوسع من الإنشاء ، فهو يشمل جميع مجالات الحياة أمّا الإنشاء فهو صنعة، ومن هنا سمّى القلقشندي كتابه " صبح الأعشى في صناعة الإنشا"، ويقتصر الإنشاء على الجانب الكتابي، في حين يشمل التعبير على الجانب والشفوي معاً.

فالإنشاء كلمة تعنى الخلق والإبداع ليس ممّا يتهيئ لكلّ فرد وإنما هو ما يتعلق بالموهبة أو الاستعداد، أمّا التّعبير فيعني تمكنّ أي إنسان من التّعبير عَّما يواجهه من مواقف الحياة تعبيراً واضحا الفكرة صافي اللّكنة، سليم الأداء، يتلقاه السّامع أو القارئ فيفهمه ويتبني مقاصده. [2]

* نستخلص ممّا سبق أنّ هناك خيط رفيع بين مصطلحي الإنشاء والتّعبير من ناحية المضمون والأسلوب والمعايير وهذا راجع إلى الضّوابط الّتي تحكم كلّ منهما، ولكن كلاهما يؤديان إلى غاية واحدة، فالتعبير يكون بأسلوب بسيط نوعاً ما. أما الإنشاء يُكتب بأسلوب سامي تحكمه عدة قواعد.

[1]- مُحَمَّد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار المكتبة الكندي، ط1، 1435هـ_ 2014م.، ص9-10.

[2]- المرجع نفسه ، ص11.

- **أنواع التّعبير من حيث الشكل :**

أ. التّعبير الشفهي:

لغة: ورد في معجم الوسيط في مادّة " ش ف ه " مشتقة من الفعل شافه مشافهة شفاهاً، أي خاطبه متكلماً معه، والنسَّبُ إليها هو شفهيّ وشفويّ، وبنت الشّفة هي الكلمة.[1]»

اصطلاحا: إذا ارتبط التّعبير بالحديث فيسمّى محادثة أو التّعبير الشفوي أو الشفهي، ويعدُّ أسبق من التعبير الكتابي نظراً لكثرة استعماله في حياة الفرد، ويتم ذلك عن طريق النّطق اللسان من المتكلم ويستلم عن طريق الأذن من طرف المتلقي.

كما يعرف بأنه « أسلوب كلامي يفصح فيه المرء عما يريد أن يقوله بواسطة اللّسان وهو عملية إدراكية تتضمن دافعا للتّكلم ثم مضمونا للحديث، بواسطة نظام لغويّ يترجم الدّافع والمضمون في شكل كلام باستخدام ألفاظ مستقلة بنفسها مفيدة في معناها» [2] .

ب. التّعبير الكتابي written expression

مفهومه في الجيل الأوّل:

يعرف التعبير الكتابي بأنّه نوع من الكتابة ، الغرض منه إعلام القرّاء بما يريد الكاتب تعريفهم به ،أو تقديمه لهم معتمدا في كتابته الوصف و الشّرح و التّوضيح و الأمثلة والشّواهد ، وذلك وفق تنظيم معين و خطة واضحة ، و النّص التّعبيري هو في حدّ ذاته عرض معلومات على القرّاء و هو أكثر أنواع الكتابة استخداما من قبل التّلاميذ أو طلبة المعاهد و الجامعات .

– "ولا يكاد لايتفق اثنان على إعطاء تعريف واحد للتعبير ، فبعضهم يعرفه على أنّه الجانب الأسلوبي للنّص الذي يربط بين المؤلف و عمله الإبداعي ، و البعض الآخر يقول عنه انّه الخلفية الموسيقية الصّادرة من قلب الكاتب ، غير أنّ الجميع ،مؤلفون و قرّاء يتفقون بشكل أو بآخر على أنّ التعبير هو قوة العمل الإبداعي و هو الرّابط الذي يجمع بين القارئ و الكاتب" [3].

---

[1] _ابراهيم مصطفى حامد وآخرون: معجم الوسيط، مادة (ش،ف،ه)، ،ص499.

[2] – ينظر : أمل عبد المحسن زكي : صعوبات التعبير الشفهي (التشخيص، العلاج) ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 2010م ،ص 84.

[3] _ عبد اللطيف الصّوفي فن الكتابة أصول تعليمها للنّاشئة ، دار الفكر دمشق ،ط1 ،2007م،ص 26-28

ويعرف أيضا بأنّه " العمل المدرسيّ الّذي يسيّرُ وفق خطّة متكاملة للوصول بالطّالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته، وخبراته الحياتية شفاهة وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكريّ معين." [1]

ويعرف التّعبير الكتابي كنشاط مدرسي بأنّه " نشاط إدماجي توظف وتدمج فيه كلّ المكتسبات القبلية والبعدية من جميع النّشاطات، أي يستثمر المتعلّم المكتسبات القبلية مع معارفه الجديدة ويدمجها في نشاط التّعبير الكتابيّ، ليتمّ بعدها إصدار حكم على أداء التّلميذ ومعرفة مدى تمكنّه وتحكمّه في المعارف المكتسبة، ومدى قابليته لاكتساب معارف جديدة." [2]

* ومنه نستخلص من خلال هذه التّعاريف أنّ التّعبير الكتابي هو أسلوب كلامي تتضّح فيه شخصية الكاتب من خلال الكلمات الّتي يصبها في قوالب لغوية مراعياً الرّسالة الّتي يريد ايصالها للآخرين حيث يعبر الكاتب عن أفكاره ويكشف عن أحاسيسه باستعمال لغة مناسبة وأسلوب واضح.

الإنتاج الكتابي: written production

مصطلح الإنتاج الكتابي مصطلح حديث في المنظومة التّربوية، شاع استخدامه في الإطار التّعليمي تبنّتهُ المنظومة التّربوية لأنّهُ يتماشى مع المقاربة الحديثة الّتي جعلت من التّلميذ منتج وليس مجرد متلقي للمعارف والمعلومات. وقد عرّفته الوثائق التّربوية «بأنّه القدرة على استعمال اللّغة المكتوبة بشكل سليم وبأسلوب منطقي ومنسجم وواضح، تترجم من خلال الأفكار، والعواطف والميول في حدود مكتسبات المتعلّمين في فترة زمنية معيّنة، وهو الصّورة النّهائية لعملية الإدماج ويتجسّد خلال كلّ النّشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلّمين. »[3]

وإذا قابلنا بين إنتاج النّصوص وفهمها وجدنا الإنتاج قد أهمل فلم يُستكشف، ويرجع السّبب في ذلك أنّ التحليلات اللّغوية يمكن أن تعدّ نموذجاً لفهم اللّغة، أكثر ممّا تعدُّ نموذجاً لإنتاجها، وإذا أخذنا الدّارسات اللّغوية مأخذاً حرفياً بدا لنا إنتاج الكلام أشبه بمعجزة حسابية، ولكي يستطيع

[1] _ سعدون محمّد السموك، هدى علي جواد. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005م ص 234.

[2] _وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، الجزائر 2004م، ص27.

[3] _ الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية. اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016م، ص4.

التّلميذ إنتاج نص جديد لا بدَّ أنّ يعمل على مداومة ومراجعة النّص القديم مرّات ومرّات، وتمرُّ هذه المرحلة على عدّة مراحل وخطوات يتسنّى للتلميذ من خلالها أن ينتج نصاً جديداً.[1]

* نستخلص ممّا سبق أنَّ عملية إنتاج نص جديد تتطلب المرور بعدّة مراحل وأساسيات والّتي من خلالها يتسنى للكاتب أن ينتج نصا جديدا وفقاً لمعايير النّص القديم.

" ويرتبط مفهوم الإنتاج الكتابي بإنتاج النص القائم على تلقي النّص، ويعني إنتاج النّص تلك الكفاءة النّصية الكامنة لدى التّلميذ المثالي تسمح له بإنتاج نصوص".[2]

ونعني بإنتاج النّص في الوسط التّعليمي بأنّهُ « ذلك النّشاط اللّغوي (المنطوق- المكتوب) الّذي ينتجه المتعلّم والموجّه إلى المتلقي (المعلم- المتعلمين)، تتحكم فيه عدّة عمليات لغوية ونفسية واجتماعية ومعرفية، فالنّص إنتاج موجّه من مرسل (المتعلّم) إلى متلقي (المتعلّم) لغرض معين (توسيع فكرة، سرد تجربة شخصية، عرض رأي)، ومنتج النّص (المتعلّم) يتّبع دائما قصداً أو هدفاً يسعى إلى تحقيقه، فقد يكون بهدف الفهم (طرح سؤال)،أو الإفهام (توضيح فكرة)، أو نقل أفكاره وآرائه ومشاعره وأحاسيسه إلى المتلقي (المعلّم/ المتعلّم) وبه يتواصل مع غيره "[3].

- ومنه نستخلص من كلّ ما تطرقنا إليه من تعريفات أنّ الإنتاج الكتابي هو عملية إنتاج جمل ونصوص استناداً على المعارف القبلية الّتي اكتسبها المتعلّم ومن النصوص الّتي قرأها، ومن خلال تلك القراءات يطور الفكرة ويتسنّى لهُ إنتاج نص جديد على منوالها، والإنتاج أعمق وأوسع من التعبير الكتابي.

[1] _ روبرت دي بيوجراند. النص الخطاب والاجراء، تر: الدكتور تمام حسن ،عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م. ص420-423.

[2] _حورية بوصوار. إنتاج النص وأبعاده التعلمية. مجلة كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة احمد بن بلة وهران، العدد 21 جوان2017م ، ص221.

[3] _ المرجع نفسه ، ص211.

- **أقسام الإنتاج الكتابي من حيث الموضوعات:**

1. التّعبير الوَظيفي:

كما يعرف بأنّهُ« غرض وظيفي تقتضيه حياة المتعلّم في محيط تعليمية (داخل المدرسة)، أو محيطه الخارجي (خارج المدرسة)، أو في حياته العلمية بعد تخرجّه من المدرسة والكليّة أو الجامعة ويؤدي بهذا التّعبير على اتّصاله بالنّاس وقضاء مصالحه، وتنظيم شؤون حياته، ويتطلبّ هذا التّعبير إلى وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللّغوية والنّحوية.» [1]

ترتكز الكتابة الوظيفية على المطالب العلمية النّفعية للحياة، فهي وسيلة التّواصل والفهم بين أفراد المجموعة الاجتماعية، إنها تهدف في الأساس إلى نقل الفكر والتعبير عن الآراء بكل وضوح وشفافية بعيدا كل البعد عن التصنع والتزويق والتّكلف ما يميز هذا النّوع من التّعبير هو الدقة في الكتابة وذلك باختيار الألفاظ والعبارات التي تؤدي المعنى المطلوب[2].

من مجالاته: كتابة الرسائل الرسمية ،إعداد تقارير في المجالات المختلفة ،كتابة المذكرات ،كتابة الاعلانات ،إلقاء الخطب ،كتابة طلبات العمل و الاستقالة..... إلخ.[3]

والطّابع العام لأساليب هذا التّعبير أن يتّصف بالموضوعية والبعد عن التّصنع والتّزويق واستخدام المحسنات البديعية والزّخرفة، وتجنب العاطفة والانفعال والمشاعر والخيال المجنحّ والجرس الموسيقى، ويتطلب فيه العناية بالمضمون أكثر من الشكّل.[4]

2. التّعبير الإبداعي:

وهو النوّع الثاني من أنواع التّعبير الكتابي؛«هو الّذي يتجاوز شرطي الصّحة والإفهام إلى التأثير في القارئ وحمله على التّعاطف ليعيش في تجربته ويحس بإحساسه، ويتخذ هذا الفرع من التّعبير أشكالا شتى قد يكون قصة او حصة أو مقالة وجدانية مؤثرة أو خطبة أو مسرحية.[5]

---

[1] _ مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري، ص17.

[2] _ عطا إبراهيم مُحَمَّد: المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005 م، ص220

[3] _عاطف فضل مُحَمَّد، جميل مُحَمَّد بني عطا، إسماعيل مسلم: فن الكتابة والتعبير ، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 2013 م، ص42

[4] _ المرجع نفسه ،ص15.

[5] _ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، غزة، ط1، 2004م، الفصل5،ص 81.

وإنّ أهم ما يميز التعبير البليغ أو التعبير الإبداعي توافر عنصرين مهمين هما:

- ✓ **العاطفة:** وهي عماد التّعبير الإبداعي، والباعث فيه فما لم يختلج في نفس المنشئ عاطفة ما، أو يتحرك في قلبه شعور معين، لا يندفع للتّعبير ولا ينشط للإفصاح والإبداع، وإن توافر عنصر العاطفة في التّعبير الإبداعي يؤدي إلى استعمال اللّغة الفنيّة الّتي تقوم على الخيال، وتعتمدُ على العناصر البلاغية المعروفة من تشبيه واستعارة ومجاز وكناية.
- ✓ **الأصالة:** فنعني بها أن يكون التّعبير مميزاً لم يسبق إليه قائله، ويحمل طابع صاحبه أو يختلف بما له من خصائص لغوية وأسلوبية عن كتابات الآخرين.[1]

ومن أهم موضوعاته:

" القصة الوصف و الشّعر و المسرحية و الرّواية و المقالات الأدبية و التّمثيليات و الخطب" .[2]

و الهدف من تعليم هذا النوع من التعبير هو تنمية مهاراتهم الكتابية و اكتشاف مواهبهم و تطويرها و تدريبهم على الصياغة بأساليب بلاغية تؤثر في المتلقي.[3]

*ومنه يتضح مما سبق أن التعبير الوظيفي هو الأكثر لزوما للطلبة والمعلمين، لأنه يعود عليهم بالنّفع في تحقيق المقاصد العلمية في مختلف الميادين، ويتم ذلك عن طريق الكلام أي المشافهة أو عن طريق الكتابات الرّسمية كطلبات العمل أو الاستقالة....إلخ.

- **أساسيات منتج النص:**

" إنّ إنتاج النّص هو مجموع الإجراءات الذّهنية، الّتي يؤديها منتج النّص، القائمة على تصّور الأفكار وتصويرها في حروف وكلمات وجمل وفقرات ونسيج نص؛ ويعتبر لفت (1989) أنّ منتج النّص إجراء إجباري معقد، له القدرة على تحويل نواياه وأفكاره وأحاسيسه إلى كلام (منطوق/ مكتوب)، ولتجسيد الأفكار تجسيداً مادياً يحتاج منتج النّص إلى مجموعة من العلوم" [4] .

---

[1] _ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص81_82.

[2] _ عطا إبراهيم مُحَمَّد: المرجع في تدريس اللغة العربية، ، ص22.

[3] _ البصيص حاتم حسين: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس، منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق ، دط، 2011م، ص87.

[4] _حورية بوصوار. إنتاج النص وأبعاد التعلمية. ص 221_222.

نجد منها:

أ. العلم اللّغوي:

" لا يتسنّى لأي متعلّم الشرّوع في عملية الإنتاج، ما لم يكن على قدرة من العلم اللّغوي (الكفاءة اللّغوية) الّذي يؤهله لمعرفة القواعد اللّغوية (الصوتية والتركيبة والدّلالية) لتكوين نص" [1] .

" يعد تماسك النّص اللّغوي من أهم المقومات النّصية، إذ بدونه يأتي النّص مفكك الأوصال، فيشوب الغموض في العلاقة بين أجزائه، وينعكس ذلك انعكاسا سلبيا على دلالته" [2].

ونظراً لأهمية العلم اللّغوي في حياة المتعلّم، « فإنه تقرّر اكتساب المتّعلمين ومنذ السّنوات الأولى التعليميّة –القواعد اللّغوية– والبنيات الأسلوبية والتّركيبية، لاستعمالها صحيح في مختلف الأنشطة الشّفوية والكتابية، واكتسابهم القدرة على تصنيف الأساليب، وتمييز مستويات الكلام واستعمال الأساليب المختلفة في الحديث والكتابة، وبذلك يكتسب المتعلّم علماً لغوياً يؤهله لإنتاج نصوص مختلفة، فالعلم اللغوي يزود المتعلّم بما يحتاجه للتعامل مع المقروء فهماً و أداءً، فهو يرسخ في ذهنه القوالب اللّغوية الّتي تمكنّهُ من الإنتاج شفوياً وكتابياً. »[3]

ب. العلم الموسوعي الموضوعي:

إنّ كتابة نص « تعني امتلاك القدرة على تنظيم مجموعة من الأفكار، ونسج معانيها عن طريق توظيف أدوات الاتّساق المناسبة وآليات الانسجام اللّازمة التي تجعل النّص يستمر لغوياً ودلالياً. » [4]

فإنّ المتعلم لا ينطلق في إنتاجه من العدم، « وإنّما ينبغي أن يكون على قدر من العلم الموسوعي، الّذي يشمل تلك المجالات المعرفية، الّتي يمكن أن تسمى العلم الموضوعي، أو علم الخبراء، يؤدي دوراً مهماً جدّاً في معالجة النّص فهو ذلك العلم الّذي يكتسبه بناءً على توزيع العمل المحدّد داخل المجتمع.

[1] _ حورية بوصوار. إنتاج النص وأبعاد التعلمية ص 222.

[2] _الصبيحي مُحَمَّد الأخضر ،مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه منشورات الاختلاف، الجزائر ،ط1، 2008م ، ص129

[3] _ حورية بوصوار. إنتاج النص وأبعاد التعلمية ص 222.

[4] فطيمة بغراجي ، النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تعليمية اللغات ، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية ، قسم علوم اللسان / جامعة الجزائر 2019.، ص179.

والمتعلمون في تعاملهم مع بيئتهم الاجتماعية، يكتسبون علماً خاصاً يتفاوت من متعلم إلى آخر، وذلك أنّ بينهم فروق فردية، متمثلة في القدرة على الاستيعاب والقدرة على التّحليل، ونسبة الذّكاء والرّغبة في التعلّم. » [1]

وليكتسب المتعلّم هذا العلم الموسوعي الّذي يؤهله الإنتاج نصوص مختلفة، فإنه ينبغي أن يطّلع على عدد كبير من النّصوص، هذه الأخيرة تقدّم له معرفة كافية عن فنون الكتابة وأنواعها وأساليبها.

3) العلم التّفاعلي:

« لا يعدُّ إنتاج النّص غاية وإنّما يهدف إلى تحقيق قصد المنتج، وتلبيته حاجات الاتصّال، فالنّصوص بوصفها أداة اتصّال، تمكّن المنتج من التّأثير في المتلقّي.

وفي النّص المكتوب (التعبير الكتابي)، يحاول المتعلّم التّنبؤ بشروط فهم القارئ، فيتقمص دوره ويحاول معرفة العثرات الّتي وقع فيها، فيوضح ما غمض يزيل ما يعترض سبيل القارئ، لأنّ للمنتج متسّع من الوقت للكشف عن إعداد كفء، ومؤثر لترتيب النَّص، فإذا اكتظّت عملية الإجراء في أولى مراحل التَّعبير، فللمنتج فرصة العودة ومراجعة النتائج بتركيز ذي طابع خاص. » [2]

* كانت هذه أهم الأسس الخاصّة بإنتاج النّص، والّتي ينبغي أنّ يتداركها المنتج، من أجل الوصول إلى الغاية أو القصد لأنّ إنتاج النص هو أداة أتصال بين المنتج والمتلقي. فالمنتج لن يكون بإمكانه نسج نص ما لم يكن واسع المعرفة في مختلف المجالات المعرفية، ومالك للكفاءة الّتي تؤهله للكتابة بأسلوب سامي وبشكل صحيح.

- **أسس تعليم الإنتاج الكتابي**

للإنتاج الكتابي أسس متعددة يُعتمد عليها لتحقيق الغاية من تعليمه للوصول إلى الأهداف الفكرية والسّلوكية والوجدانية، وكلّ هذه الأسس وضعت لأجل المتعلّم الّذي أضحى حجر الزَّوية في العملية التّعليمية التّعلمية، ثم تتوزّع لتشمل مواضيع التّعبير وكيّفية اختيارها، كم ترتبط بعض الأسس بالثّروة اللّغوية للمتعلم[3]. ومن هذه الأسس ما يلي:

[1] _حورية بوصوار: انتاج النص وأبعاده التعليمية ، 222_223.

[2] _ المرجع نفسه ، ص224_225.

[3] _ غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه. مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة2، لونيسي كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية الجزائر، العدد 10، 2015م ، ص78.

1. أسس اختيار الموضوع:

«اختيار الموضوع في نشاط التّعبير ليس بالأمر الهيّن لذلك وجب على الأستاذ أن يضع في حسابه اختيار الموضوعات التّعبيرية الّتي تثير اهتمام الطالب، ويلائم مستواه المعرفي والاستقرار على مواضيع يعينها فإنه يطرح جملة من التساؤلات. كيف؟ ولماذا؟ وعلى أي أساس تمّ الاختيار؟»[1] .

2. الأسس النفسية:

تمثل العوامل النّفسية مكونا هاما من مكونات العملية التّعليمية المعاصرة، لما لهذه العوامل من تأثير مباشر في هذه العملية وفي العناصر المكوّنة لها، وهذا ما أكّدته دراسات وبحوث كثيرة في هذا المجال.[2]

" فاللغة مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد، وتتجلى عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي، ويستخدمها للتعبير عن آرائه الخاصَّة وبها ينقل خبراته للآخرين وذلك تأكيداً لشخصيته وتثبيتها، والمتعلّم له اهتماماته وميولاته وهو أقدر على التعبير عنها، فيوظف ما يناسبه من ألفاظ بحسب معجمه ورصيده اللّغوي ليساير الواقع أو القفز على معيارية اللّغة ليبدع نصوصا تسع لانفعالاته وتجاربه وأحاسيسه. وقد دّلت الملاحظات لبعض التربويين على أنَّ الكتابات النّاجحة لا بدّ لها من وجود عنصريين أساسيين هما: التّأثير والانفعال؛ الإنسان يتأثر ببعض ما يجري حوله أكثر مما يجري بعيدا عنه، وهذا الأثر الإنسان وينفعل، ويملك ثروة لغوية واسعة لكنّه مع ذلك يكتب ولا يتحدث لأنّه لا غاية له من الكتابة أو الحديث ، وفي هذا الإطار يوصي علماء التربية به أن يأخذ المتعلم بالرفق والأناة، وأن يتذكرّ الأستاذ أنّ المتعلّم يعاني صعوبات كبيرة أثناء محاولة التّعبير، نظرا لقلّة زاده اللّغوي، وقلة مفرداته وخبرته بطرق نظم الكلام، وأنّه كلّما ازداد الرّصيد اللّغوي والقدرة على الإنتاج الكتابي ".[3]

3. أسس تتعلق بالثروة اللّغوية:

«تعد اللّغة أهم مظهر سلوكي وعقلي يعكس إنسانية الإنسان في هذا الكون، لأنّ ممارسة الحدث اللّساني في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيداً للجانب العلمي للقدرات العقلية الّتي يمتلكها الإنسان

[1] _ غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه ص78.

[2] _ حاتم حسين: تنمية مهارات القراءة والكتابة ،ص 109.

[3] _ غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه ،ص79.

والّتي من خلالها يحقق نزعته الاجتماعية، أي الإنسان ميّال بطبعه إلى التواصل مع أفراد مجتمعه، وأنّ امتلاك هذه الكفاءة يتطلب وجود العناصر التالية:

الاستماع+ الكلام+ القراءة = الكتابة.

في حين أن اكتساب هذه القدرة اللّغوية يأتي من خلال إتقان آليات الكتابة، والّتي منها قواعد الرسم الإملائي والخّط الحسن، والإحاطة بأنماط النّصوص وأنواعها (القصصية، السردية، والحجاجية، والوصفية.) بالإضافة إلى اتباع الخطوات المنهجية في الكتابة».[1]

ويمكن تلخيص هذه الأسس فيما يلي :

– " زيادة رصيد المتعلمين اللغوي عن طريق القراءة و الاستماع و حفظ النصوص و انـدادهم بمفرادات و تراكيب التي تعوزهم للتعبير عن المعاني" [2].

– "مزاحمة العامية للغة الفصيحة فعلى المعلم أن يعالج هذه المشكلة بوضع خطة لتهذيب لغة المتعلمين و تدريبهم على استعمال اللغة الفصحى غير العامية "[3].

- **أسس تربوية :**

– الحرية ...إذ من حق الطالب أن تتاح له حرية التّعبير في اختيار الموضوع الذي يجب أن يتحدث عنه أو يكتب فيه ، كما تترك له الحرية في عرض الأفكار التي يريدها و اختيار العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار ، فلا تفرض عليه عبارات معينة يرقّع بها كلامه .

– " ليس للتّعبير وقت معين ، ولا حصة محددة بل هو نشاط لغوي مستمر "[4].

مهارات الإنتاج الكتابي:

ماهية المهارة:

لغة: من مهر يمهرُ، ويمهرُ مهارة، بمعنى الحذق، فهو ماهر، يقال: «مهر في العلم أي كان حاذقاً عالماً به، ومهر في الصناعة بمعنى أتقنها.»[5]

---

[1] _ غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه، ص78

[2] _ عبد الباري ماهر شعبان ،الكتابة الوظيفية الإبداعية(المجالات و المهارات) ،دار المسيرة ،ط1، 1431هـ_2010م،ص 47

[3] _ فطيمة بغراجي ، النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،172

[4] _ مُحَمَّد الصويركي ، التعبير التحريري ، ص22

[5] _ابن منظور لسان العرب ص167.

وجاء في معجم الوسيط:« مهر الشّيء، وفيه وبه، مهارة: أحكمه وصار به حاذقاً فهو ماهر. ويقال: مهر في العلم وفي الصناعة.... » [1].

اصطلاحا: للمهارة العديد من التعريفات نجد منها:

تعرف بأنها: "الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد ، فالمهارة اللّغوية هي الأداء اللّغوي المتقن محادثة أو قراءة أو كتابة أو استماعاً ، فالمهارة عبارة عن أداء يتّصف بالسّرعة والدّقة والسّهولة، وحتى نتمكن من تنمية المهارة لدى المتعلّم لا بدَّ من تكرار نمط السّلوك دون تعديل وتوفر الرّغبة والاهتمام لأدائه حتى يكون التعلمّ فعالا وأن ترتبط في ذهن المتعلّم بنتائج سارة ولا بدّ من اتقان مهارات سابقة كمهارات التمكن من النّحو والصّرف والإملاء وامتلاك حصيلة لغوية تناسب المرحلة التّعليمية التّي وصلها، ويجب أيضا التمييز بين المهارة والمجال، فالمجال موقف يتطلب التّعبير، والمهارة تّعني مظاهر الأداء اللّغوي في تعبير المتعلمين من خلال الكتابة في المجالات الوظيفية والتعبيرية الأخرى.

«إنّ مهارات التّعبير كثيرة ومتنوعة، والمشكلة في المهارات أنّها غير مصنّفة أو محدّدة وفق مستويات التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، مما أوجد حالة من التّخبط والتّشتت والعشوائية لدى المدرس لأنّه لا يعرف ما هي المهارات الواجب تنميتها لدى تلاميذه والسّبب هو عدم وجود دليل خاص. يرشده على هذه المهارات الّتي تتناسب مع التَّلاميذ العلمية والدّراسية كما أن الكثير من الدراسات والبحوث التربوية الّتي تناولت مهارات التّعبير لم تحدد وتصنفها بشكل دقيق ونهائي. [2]

وللإنتاج الكتابي عدة مهارات نجد منها:

1. مهارات المحتوى والمضمون:

- «ترتيب الأفكار وملائمتها للمعاني أي ترتبط الأفكار بالفكرة الرّئيسية للموضوع.
- استعمال الأمثلة والتّفاصيل الدّاعمة، أي استعمال الطّالب للأمثلة من الواقع.
- صحّة الأفكار ووضوحها وشموليتها.

[1]_مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، ط4، ص999.

[2]_ محمّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ص 167-169

- دعم الموضوع بالاقتباس والتّضمين أي استشهاد الطّالب بآيات من القرآن وبأحاديث نبوية شريفة تدعم أفكاره.» [1]
- كتابة مقدمة مناسبة تشير إلى أبرز الأفكار المتضمنة في الموضوع.
- تحديد الفكرة الرّئيسية والفرعية بوضوح.
- تقديم معلومات صحيحة ودقيقة.
- كتابة الجمل الرئيسية والمدعمة والختامية لكل فقرة.
- كتابة خاتمة الموضوع وتلخيص أبرز ما جاء فيه وما يستفاد منه.

2. مهارات الشّكل والتّنظيم:

- «استخدام علامات التّرقيم بشكل صحيح وهذا عندما يكون الطّالب على دراية بتأثير كلّ علامة من العلامات في المعنى.
- الكتابة بخطّ واضح وجميل مع مراعاة صفات رسم الحرف داخل الكلمة.
- مراعاة الشكّل التّنظيمي للفقرة كترك فراغ في بدايتها ومراعاة الهوامش ونظافة الورقة.»

3. مهارات اللّغة والأسلوب:

- «استخدام أدوات الرّبط المناسبة استخدماً صحيحاً اثناء الكتابة.
- اتباع قواعد النّحو الصَّحيحة في الكتابة.
- اختيار مفردات صحيحة تعبر عن المعنى.
- استخدام كلمات عربية فصيحة.[2]
- مراعاة صحة تركيب الجملة واكتمال أركانها.
- التّنويع من الجمل الخبرية والانشائية.
- صحة الرسم الإملائي.» [3]

[1]- مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ،ص 169-170

[2]_ فطيمة بغراجي ، النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ،ص162-163

[3]_ مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ،ص174

1. مهارات الخاصة بمجالاتها:

- «التّلخيص الكتابي للمقروء بلغة الطّالب الخاصّة.
- التّمييز بين الأفكار الرّئيسية والثّانوية.
- الحرص على تنظيم الرّسالة واستيفاء أجزائها.
- استيفاء عنصر التقرير.
- شرح الأبيات الشعرية بلغة الطّالب الخاصة.» [1]

- **طرائق تدريس الإنتاج الكتابي:**

ليس هنالك طريقة واحدة يمكن الالتزام بها في تدريس التّعبير، المهم أنّ تكون للمعلّم فلسفته الخاصة والّتي يراعي فيها اعتبارات مهمّة منها: حرية الكتابة لدى الطلاب، والفروق الفردية بينهم، وإثارة الرّغبة في التّعبير خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم، وتقديم المجالات التّعبيرية ومهاراتها بحسب ميولهم وحاجاتهم، ويذكر **قدري لطفي** «أنّ المدرس يستطيع أن يجد الفرص الكثيرة والمتنوعة في النّشاط اليومي للطّلاب داخل المدرسة وخارجها، فالرّحلات المدرسية تتطلب كتابة الخطابات للمصانع والمتاحف والمصالح، وغير ذلك من الأماكن الّتي يزورها الّطلاب.[2]»

تختلف طرائق تدريس التّعبير من أستاذ لآخر نجد منها:

الطريقة الأولى:

التّمهيد:

- على المدرس أن يمهد للحصة بمعالجة مهارة من مهارات التّعبير الكتابي الّتي سبق وأنّ تعلمها الطلاب.
- يكتب المدرس عبارة افتتاحية، يتناول قيمة من القيم أو اتجاه مرغوب في تعليمه للطّلاب والكتابة حوله من أجل إثارة الطّلاب وتشويقهم يفضَّل عرض صور حول الافتتاحية.
- يناقش المدرس الطّلاب في مضمون الصّور للوصول إلى اسم القيمة أو الاتجاه أو عنوان الموضوع المرغوب.

[1] _ مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ، ص 175.

[2] _ طرائق تدريس مواد اللغة العربية، الجامعة المدينة العالمية 2011م، ص 239.

- مناقشة الطّلاب حول الفهم العام للعبارة الافتتاحية.

العرض:

- تقسيم الفصل إلى مجموعات، والطّلب منهم تحديد الوقت للتّفكير بأفكار تنتمي للموضوع.
- مناقشة الطّلاب في الأفكار وكتابتها على السّبورة وتثبيت الأفكار المنتمية وشطب غير المنتمية " العصف الذّهني الفكري".
- دفع الطّلاب إلى التّفكير في مجموعة الشّواهد المناسبة ثم كتابتها على السّبورة ويفضّلُ البدء بالشّواهد الدّينية ثم الشعّريةُ ثمّ الأقوال المأثورة..... إلخ.

التطبيق:

- يطلب المدرس من كلّ مجموعة الكتابة حول فكرة من الأفكار الّتي تمَّ الاتفاق عليها مع تحديد وقت كاف لذلك.
- تكليف الطّلاب في الكتابة عن الموضوع بشكل فردي المناقشة في الحصة الثانية، ثم بعد ذلك تجمع الدّفاتر ليتم تصحيحها.

من مزيا هذه الطّريقة:

- توظيف أسلوب التعلّم التعاوني بشكل فعّال.
- توظيف أسلوب التعلّم من خلال الأقران.
- تعود الطلاب على حسن الإصغاء والاستماع.
- تخلق طلاباً قادرين على النّقد البنّاء والحوار من خلال مناقشة مواضيع الزّملاء.[1]

* يتضح من خلال ما سبق أن هذه الطّريقة الأكثر اعتماداً في المرحلة المتوسطة، لأنها تسير وفق خطوات منظّمة وبسيطة تعودّ الطّلاب على حسن الإصغاء والتّركيز والحوار في محتويات الموضوع الكتابي.

[1] _ مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ،ص 127_128.

الطريقة الثّانية: طريقة تدريس التّعبير وفق طريقة تحقيق الذّات.

وتعتبر من أحدث الطّرق، ويتم تدريسها وفق الخطوات الآتية:

مرحلة تحديد الموضوعات:

«يطلب المدرّس من التّلاميذ أن يحدّدوا الموضوعات الّتي يرغبون التّحدث عنها ثمّ الكتابة فيها، ويقوم بتدوين الموضوعات المقترحة على السّبورة إلى أنّ يصل إلى عدد ممثل لجميع الاتّجاهات والاهتمامات ،الموجودة لدى التّلاميذ في الصفّ ويقوم كلّ تلميذ بتدوين هذه الموضوعات لديه ليختار من بينها الموضوع الّذي يناسبه ويرغب في الكتابة فيه.

مرحلة البحث عن المعارف والحقائق:

ينتقل التّلاميذ مع المدرس إلى المكتبة، أو إلى مركز مصادر التعلّم لقضاء بقيّة الدّرس، أو يخصص لذلك حصة التّعبير القادمة، حيث يقرر كلّ تلميذ الموضوع الّذي يود الحديث فيه، وهذا أن يكون قد اطلع على بعض النّصوص المواتية لرغبته ثمّ يبدأ في محاولة إنتاج نصوص على منوالها بأسلوبه الخاص، ويكون تحت إشراف المدرس الّذي يقوم بتوجيه من يحتاج من التّلاميذ، ولا بأس من إرشاد التلاميذ إلى الاستماع لبرنامج إذاعي يتحدث عن موضوع ما من الموضوعات المطروحة، أو مشاهدة برنامج متلفز، أو الاستماع إلى شريط مسجّل وربما عقد ندوة أو مناقشة حول الموضوعات المطروحة في هذه المرحلة، ويجمع كلّ تلميذ المعلومات والحقائق المتصّلة بالموضوع الّذي اختاره، ثمَّ يكتب المسوَّدة الأولى للموضوع.»[1]

مرحلة التعبير الشفهي:

«هذه الخطوة تخصّصُ لمناقشة التّلاميذ مع بعضهم البعض المعلومات والحقائق الّتي جمعوها ودوّنها في المسّودات ويختار الموضوع الّذي كتبهُ أمام زملائه، ثم يناقشونه فيما كتب، من أجل إبراز جوانب القوة والضّعف في هذا الموضوع الّذي أعدّه التّلميذ ممّا يسهم في اتّضاح الأمر لبقية زملائه ممّن يشاركونه في اختيار هذا الموضوع.

ودور المدرس هنا يقتصر على دور المنظم الّذي يوزّع النّقاش وعمقهُ، ولا يتدّخل أو يطرح آرائه، وانما بتساؤلاته المثيرة والمقترحة.

[1] _ محمّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ،ص145.

مرحلة كتابة الموضوع في صورته النهائية: يقوم التّلاميذ بكتابة الموضوعات في صورتها النّهائية، مع اعتبار الملاحظات والنقاط الّتي أثيرت خلال النّقاش في درس التّعبير الشّفوي ثم يقومون بتقديم الدّفاتر أو الورقات إلى الأستاذ.»[1]

مرحلة التقويم:

«يقوم المدرس بتقويم الموضوعات المكتوبة من قبل التّلاميذ وفقاً لمجموعة من المعايير الّتي ينبغي أن يتّفق المدرس معهم عليها قبل الكتابة ومن أبرز المعايير الّتي يجب الأخذ بها في عملية التقويم:

- سلامة النّطق وحسن الإلقاء في التعبير الشفهي.
- سلامة الأسلوب.
- سلامة التّحرير ويشمل الهجاء وعلامات التّرقيم والخطّ.
- سلامة المعاني.
- تكامل الموضوع.
- منطقية العرض.
- جمال المبنى والمعنى.
- اتساق الأفكار مع التّصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.[2]

مرحلة المتابعة:

يسجّل المعلم مجموعة من الأخطاء الهجائية النّحوية والأسلوبية والفكرية الشّائعة في كتابات التّلاميذ، ثمَّ يقوم بمعالجتها معهم في دروس قادمة، ويمكن الاستفادة من حصص القراءة والأدب والنّحو في معالجة هذه الأخطاء.»[3]

* يتضح من خلال ما سبق، أنَّ هذه الطريقة ناجعة تفتحُ للطّلاب حرية الكتابة، ويمدّهم بالفكر والتعبيرات اللّغوية، وتوليد الأفكار الجديدة مع التنويع في أساليب الكتابة الرّفيعة وتوسيع الآفاق وتعزيز الثقة بالنفس.

[1] _ محمّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري ،ص 147.

[2] _ المرجع نفسه ،ص147

[3] _ المرجع نفسه ،ص147

- **أساليب تصحيح الإنتاج الكتابي**

يعدُّ تصحيح موضوعات التّعبير من المشكلات الرّئيسية الّتي تواجه مدرسي اللّغة العربية، و خاصة في الصّفوف المتقدمة من المدرسة الإعدادية، وذلك لما يتطلّبه هذا العمل الّذي غالباً ما يكون عملا مرهقاً للمدرس بسبب كثرة أخطاء الطّلبة سواء أكان ذلك في اللغة أم في الأسلوب.

ومن هنا قد يجدُ المدرس نفسه عاجزاً عن التّعامل مع عملية التّصحيح الشّكلي أو أنّ يهمل عمله إهمالاً تاماً، وفي كلتا الحالتين يكون المدرس قد جنى على الطّالب، وبالتّالي جنى على درس التّعبير.

إنّ عملية التّصحيح الموضوعات تتطلب أولاً الإشراف المباشر من المدرس على عمل الطّالب الأخذ بيده وتخليصه من الوقوع في الأخطاء، علماً أنَّ هذه الأخطاء لا يستطيع المدرس القضاء عليها دفعة واحدة، وإنّما يعمل على التّقليل منها تدريجياً، وهذا يعني أن الغاية من التصحيح هي الطالب نفسه و ليس الموضوع ، فالطالب كاتب و الموضوع مكتوب و الاصلاح الفعال لا يكون في المكتوب إهمال الكاتب ، أي أنّ المدرس النّاجح ليس هو المدرس كثير التصحيح لموضوعات طلّابه بل هو الذي يكون أكثر تحسينا لأساليب تدريسه .

إنّ تصحيح التّعبير الكتابي ذو قيمة تربوية كبيرة، فقد قيل: «لا خير في إصلاح لا يدرك التّلميذ أساسه، ولا في صواب لا يكتبه التّلميذ بنفسه.» والمدرسون أمام هذا التّصحيح ينقسمون إلى أربعة أقسام وفق الأساليب المتاحة الّتي يمكن اعتمادها في تصحيح دفاتر الإنتاج. [1]

وقد تنوعت أساليب تصحيح التّعبير الكتابي ومنها أربعة نذكرها فيما يلي:

أ. **الأسلوب الأولّ**: هو السّائد في تصحيح الإنتاج الكتابي ويقوم على وضع خط تحت الكلمة غير الصّحيحة ويرمز لها برمز متفق عليه مع الطّلبة من البداية، ويرى أصحاب هذا الأسلوب أنّهُ أسلوب تربوي جيّد يجعل الطّالب يفكّر في أسباب الخطأ وكيفية الخلاص منه وأنّ سبب ظهور هذا الأسلوب هو أن الطّالب سابقاً كان ينقل الصّواب الذّي يكتبه المدرس. نقلا مجرداً ودونما تفكير في تحري أسباب الخطأ.

ب. **الأسلوب الثّاني**: فيقوم على وضع الصّحيح فوق الخطأ، وهذا الأسلوب الشائع ، وأنّه على الرَّغم من كونه أسلوباً مجهداً للمعلّم فهو من أحسن طرائق التّصحيح في هذه المرحلة.

[1] _ سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ، ص103.

ت. **الأسلوب الثالث**: ويجمع بين الأسلوبين السّابقين أي طريقة الرّمز. وطريقة الصّحيح فوق الخطأ، إذ أن هنالك أخطاء يسيرة يستطيع الطّالب أن يدركها بمجرد الرّمز إليها ولكن هنالك أخطاء يعجز الطّالب عن معرفتها فيضطر المدرس إلى تصحيحها.

ث. **الأسلوب الرّابع**: فيعتمد التّصحيح المباشر داخل الصّف، وفيه يقوم المدرس بتصحيح موضوع من انتهى من الكتابة أمامه، إذ يوقفه على أخطائه ويطلب بإصلاحها في الحال. وهذه الطريقة جيدة في التّصحيح لأنّها تعمد الاتّصال المباشر مع الطلاّب إذ تجعله يهتم بلغته ويسمو بأفكاره، لكنّها طريقة صعبة على المعلم لكثرة الطّلاب في الصف الواحد.[1]

تعتبر هذه الطّريقة من الطّرق السّائدة والنّاجحة في تصويب وتقويم الأخطاء اللغوية، إلّا أنّها تبقى تقليدية لا تتبنى أيّ من الطرق الحديثة واستراتيجيات الحديثة مثل التّعلم من الخط أو العصف الذّهني ويمكن إعادة بلورتها مع ما يناسب التّعبير الكتابي وتصحيحه.

- **نموذج شبكة التقويم الخاصة بالمتعلّم:**

يختلف نموذج التّصحيح من معلم إلى آخر ومن مرحلة تعليمية إلى أخر إلى أن المعايير والأسس اللغوي تبقى نفسها ومن بين هذه الشبكات ما يلي:

مراحل العمل	العثرات المحتملة	نعم	لا	لماذا
فهم السّؤال	-لم أفهم كلمة في السّؤال -لم أفهم أكثر من كلمة في السّؤال			
استحضار المعلومات المطلوبة	-لم أفهم الدّرس المقصود في السّؤال -لم أفهم جزئيا -لم أفهم كليا			
كيفية الجواب	-لا أعرف ما يجب فعله -لم أفهم التعليمة			

[1] _ سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ، ص104

استعمال اللغة السّليمة	-لا أعرف إنجاز مراحل العمل -لا أعرف كيف أرتب عناصر الجواب -أجد صعوبة في التّمييز بين الجمل -لست متأكدا من إملاء بعض الكلمات			

جدول يوضح شبكة التقويم الخاصة بالمتعلّم.

فالمتعلم المتمكّن من كلّ الأمور السّابقة حتما سيتمكن من إنتاج نصوص تعكس جودة الإنتاج الكتابي، ويحقق بذلك الكفاءة المراد بلوغها. وهي الكفاءة النّصية والتي تعني صياغة أكبر كمية بإنفاق أقل قدر من الوسائل.[1]

* نستخلص في الأخير أنّ تقويم الإنتاج الكتابي معناه ملاحظة المتعلمين أثناء عملهم من بدايته إلى نهايته. فعملية التّقويم عملية متكاملة تجمع بين القياس والتّقييم إذ يجب على المعلّم وضع معايير ومؤشرات دقيقة للتّقويم وذلك للرّفع من كفاءة الإنتاج الكتابي.

- **صعوبة تدريس الإنتاج الكتابي:**

عملية التّدريس لا تخلوا من العقبات والمعوّقات وخاصة تدريس الإنتاج الكتابي باعتباره نشاطا يأخذ الوقت والجهد ومن أبرز هذه الصعوبات ما يلي:

1. كثرة العبء الدّراسي الملقى على كاهل معلمي اللّغة العربية وزيادة الحصص المسندة إليهم، وازدحام الصّفوف بالطّلبة وزيادتهم عن الحدّ المقبول تربويا، مما يجعلهم ينفرون من درس التّعبير أو تصحيح موضوعاته.
2. بعض المعلّمين لا ينمون الحصيلة اللّغوية الفصيحة لدى الطّلاب.

[1] _غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه ص169.

3.بعض المعلّمين لا يدربون التلاميذ على المحادثة باللغة السليمة ولا يدربونهم على الإكثار عن التحدث عن خبراتهم ومشاهداتهم باللغة الفصيحة، وكثيراً ما يلجأ بعض المعلّمين إلى التّركيز على موضوعات وصفيّة بعيدة عن محيط الطلبة وأذهانهم. »[1]

3. تركيز التّقويم على الأخطاء الإملائية وإهمال الجوانب الأخرى

4. وقد يكون المدرس غير مؤهل لعملية التّدريس أو نجده غير متمكن من المسؤوليات المنطوية له، وقد يظهر المدّرس الاستهزاء بقدرات المتعلّمين ممّا يقتل عندهم المشاركة والتّعبير عن ذاتهم وما يَجول في خواطرهم بالإضافة إلى عدم مسايرة المدّرس للتوجهات الحديثة في التّعليم من استعمال الأنشطة والطرائق والأساليب الفاعلة في العملية التعليمية.[2] تأثير المعلّم ينعكس على المتعلّمين بشكل كبير والأخطاء المرتكبة من قبله تأثر سلباً وهذا، يؤدي إلى عدم تمكنه حتى من اللّغة الأم.

- **أسباب صعوبة الإنتاج الكتابي عند المتعلّم:** ومن بينها ما يلي:

– اللهجة العامية: «إن استخدام المعلم للهجة العامية في تعليم اللّغة العربية لها أثر سلبي على الطّالب، وهنا تكمن المشكلة ،فما نلاحظه مثلا أثناء تصويب أعمال المتعلمين وخاصة الإنتاج الكتابي خلط المتعلّم بين اللهجة المحلية والفصحى، وأحد أسباب ذلك هو خلط المعلّم نفسه في شرحه بين المحلية والفصحى، وهذا يعد من الأخطاء النّحوية، وتحدث المعلّم باللّغة الدارجة وتعليمه اللّغة الفصحى في آن لا يتفقان، إذ أنّ اللّغة العربية يجب تدريسها باللّغة نفسها.

الخوف والاضطراب: حيث إنّ الحالة النّفسية للتّلميذ تأثر على مردوده الكتابي، وكون التّلميذ في موضع امتحان، كما هو الأمر في حالتنا هذه، يزيد من هذا الاضطراب والخوف، إذ لا يخفى أنّ تعامل التّلاميذ مع موقف الامتحان يختلف من شخص لآخر، فمنهم من يتَّخذه مصدر قوة ممّا يزيد من جديته في العمل وتركيزه، فإذا تغلب عليه الخوف والاضطراب كانت النتائج سلبية.

[1] _ خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دط، 1438هـ-2017م،ص35.

[2] _ سعد على زاير، سماء تركي داخل ، الاتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية عمان، ط1، 1436هـ _ 2015م. ص90.

المجتمع اللساني: نظرة النّاس الخاطئة إلى استعمال النّاس للفصحى بل إنّ كثيرا من مدرسي المواد الأخرى لا يبالون بالأخطاء اللّغوية ظنّا منهم أنّ ذلك خاص بالمتخصصين في اللّغة العربية، وهذه الظاهرة تنعكس آثارها السّلبية على دارسي اللّغة العربية.

الجو البيداغوجي: فالإنتاج الكتابي، ما زال لا يحظى بالاهتمام والعناية حيث نلمس:

وجود نوع من النّمطية في معالجة دروس الإنتاج، تبدأ باختيار المعلّم لموضوع أو موضوعين، يناقش التّلاميذ فيهما وصولا إلى الأفكار أو العناصر الّتي يدور حولها كل موضوع، ثم يطالبهم بكتابة الموضوع، ثم تأتي مرحلة التّصحيح التّي لم تستغل بعد في إعطاء تغذية راجعة لعدم وضوح العلامات الّتي يضعها المعلّم لتحديد نوع الأخطاء بالنسبة للتلاميذ .

- الغياب الحافز على إنتاج الإنتاج المكتوب، فإذا كان هذا الإنتاج المكتوب بلا معنى، ولا أبعاد، ولا هدف رمي إليه التلميذ؛ لا يمكن لهذا المتعلّم أن يكون له قلم سيَّال.
- ضعف التّواصل بالمكتوب، إذ أنّ وسائل الاتّصال الحديثة صارت تغني التّلميذ عن إنتاج النّصوص المكتوبة، ومن ثم يفقد عادة الكتابة.
- عدم وجود ترابط عضوي بين فروع اللّغة المختلفة أو أنشطتها التعلّمية[1]» .

- **أهمية التّعبير الكتابي:**

تتمثل أهمية التّعبير الكتابي في النقاط التالية:

- شاحذ للفكر وصاقل له، فهو ينمي القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات، ويتدرب المتعلمون من خلاله على الحرية في مناقشة الأفكار والقضايا الّتي تعترضهم.
- طريقة اتصال الفرد بغيره وأداة فاعلة لتقوية الرّوابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات كما أنّه أداة للتعليم والتّعلم.
- يساعد على تبادل الآراء ومناقشتها لحلّ المشكلات.

[1] _ حمزة نايلي دواودة: صعوبات تعلمية الإنتاج الكتابي وطرق تجاوزها، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر ،مجلة افانين الخطب، المجلد 2، العدد 01. جوان 2022م، ص92-93.

- هو غاية في دراسة اللّغات، في حين أنَّ فروع اللّغة الأخرى كالقراءة والخط والإملاء والنّصوص، والقواعد، كلها وسائل تسهم في تمكن المتعلّم من التعبير الكتابي.
- يساعد على تنمية عملية التّفكير والتركيز على إثراء الفكر.
- يساعد على تنمية استعمال اللغة.»[1]
- «يساعد على تنمية ملكات الكاتب من خلال إكثار العمليات الكتابية.
- يساعد على التّخلص من الأخطاء اللّغوية والأسلوبية.
- يساعد على الارتقاء بأسلوب الكاتب وانتاجه التعبيري. [2]»

- **أهداف تدريس التّعبير:**

- «اكتساب المتعلمين القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.
- اكتساب المتعلمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة منطقيا.
- تزويد المتعلمين بالثّروة اللّغوية الّتي تساعدهم على التّعبير الواضح والسليم.
- تنمية روح النّقد والتّحليل لدى المتعلمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها وتشجيعهم على المناقشة. [3]»

- **خصائص التعبير الجيد:**

- «أنّ يكون التّعبير صادراً عن إحساس صادق وتجربة حيّة ودافع ذاتي متصلاً بحياة الطالب محمساً للتعبير عنه.
- أنّ يكون الموضوع واضحاً للطّالب و أفكاره ومحددة في نفسه ومناسبا لقدراته العقلية والعلمية والنّفسية.
- أنّ يتخلى الطّالب عن التصنّع والتكلّف، وتركه على سجيّته يفيض بمكنون نفسه طواعية.

[1] _ فطيمة بغراجي: النشاط القرائي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط.، ص176- 177

[2] _ مُحَمَّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري. ص 16_17.

[3] _ سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير ص94_95.

- أنّ يوشح الطّالب موضوعه بما لديه من محفوظ قرآني وأدبي، فيسوق الآية الكريمة والحكمة والمثل الحديث الشريف دعماً لأفكاره، ويضمن عباراته شعراً يؤيد به رأيه.

- أنّ يجيد الطالب تقسيم موضوعه إلى فقرات يحتوي كلّ منها فكرة معينة، ويعنى بعلامات الترقيم ويأخذ نفسه بحسن الخط وصحة الرّسم الاملائي.[1]

3)- الوضعية الإدماجية

- تعتبر المقاربة بالكفاءات من المقاربات الحديثة التي تركز على تطوير مهارات المتعلمين وتمكينهم من الإبداع من خلال ما يسمى بالإدماج حيث إنّ الاختلاف بين هذه المقاربة وما يسبقها أنها تجعل المتعلم العنصر الأساسي في عملية البناء المعرفي كما أن لبيداغوجيا الإدماج أهمية بالغة في عملية التّعليم فمن خلالها يستطيع المتعلم أن ينظم ويثبّت معارفه ومهاراته بتقويم كفاءته من خلال ما يسمى بالوضعية الإدماجية والتي تعد حلّا لممارسة التّعليم الجيد وعنصر فعّال في تعليم اللّغة العربية.

أ)- بيداغوجيا الادماج Pedagogy of Integration:

مفهوم البيداغوجيا: مصطلح البيداغوجيا Pedagogie مصطلح يوناني يتركّب من كلمتين Peda وتعني الطّفل و gogie وتعني القيادة والتّوجيه وأدخل هذا المصطلح إلى العربية عن طريق التّرجمة بحيث عرُّب بأحرف عربية لعدم وجود مقابل لفظي له في العربية ،والمفهوم اللّغوي للبيداغوجيا في الفلسفات اليونانية القديمة كان يعني تربية الطّفل وتأديبه ولقد عرف مصطلح البيداغوجيا تغيرات دلالية إذ كان يدل على المربي [البيداغوجي] وهو الشّخص المكلّف بمرافقة الطّفل إلى حلقات التّعليم وعليه لم يكن البيداغوجي معلما بل مربيا لأنّ التّربية قديما كانت تمارس خارج حجرة التّدريس بينما التّعليم يتم بداخلها ،ولأسباب أخرى تحوّل مدلول البيداغوجيا من المربي إلى المعلم، الذي يعمل على نقل المعرفة إلى المتعلم دون البحث في غايات التّربية وأهدافها، وهكذا تحوّلت البيداغوجيا من معناها الأصلي المرتبط بإشباع القيم التّربوية إلى منهجية

[1]_ محمّد الصويركي: التعبير الكتابي التحريري. ص25.

في تقديم المعرفة وارتبطت بذلك بفن التّدريس ، وانصب الاهتمام على اقتراح الطّرائق المختلفة للتّعليم[1].

– " وقد ورد عدد لا يحصى من التّعاريف الاصطلاحية للبيداغوجيا فمنهم من يعرّفها على أنّها " فن التّدريس ومهنته ، وأنّها ترمز إلى كيفية قيام الأستاذ بالتّعليم والمنهجية التي يستخدمها باعتباره أستاذا وأسلوب التّدريس الذي يختاره .

– ويعرفها أحمد أوزي بقوله " البيداغوجيا هي جملة الأنشطة التّعليمية التّعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين ".[2]

* أي أن البيداغوجيا تهتم بدراسة عمليات التّعليم والتّعلم وتطوير الأساليب التي تسهم في تحقيق فعالية أفضل في التّعلم ونقل المعرفة.

مفهوم الإدماجIntegration :

لغة : ورد في معجم لسان العرب أنّ الإدماج هو" الدّمج والالتئام والتّضافر والتّعاون والتّداخل والسّبك " [3] أي الجمع بين شيئين مع وجوب الاتّفاق بينهما .

– وورد في معجم الوسيط أنّ" الإدماج أو الدّمج دموجاً ، أظلم وقارب الخطو ويقال دمج في البيت وفي الكنّاس ، والأمر استقام، وأدمج الشّيء لغة في ثوب، واندمج الشّيء في الشّيء: دمج والدّمج الصّغيرة ، والدّمج: لخدن والنّظير ، والدّمجة : الطّريق "[4].

* من خلال التّعريفين اللّغويين نجد أنّ الإدماج هو المزج والتّشابك والالتحام بين شيئين لأجل بلوغ هدف أو غاية مرجوّة.

[1] _كريمة فاتحي، الشارف لطروش : ترجمة مصطلحات علوم التربية بين اشكالية المعجم والتطبيق البيداغوجيا والتعليمية أنموذجا – مجلة الموروث : المجلد : العدد 2 ،2019م – ص 162

[2] _ المرجع نفسه ، ص 163

[3] _ابن منظور، لسان العرب، مادة (د م ج) ج 5،ط4، ص 296

[4] _ابراهيم مصطفى وأحمد حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط ، ص 295– 296

اصطلاحا: يعرف الإدماج على أنه " قدرة المتعلم على توظيف عدّة تعلمات سابقة منفصلة في بناء جديد متكامل وذي معنى ، غالبا ما يتم هذا التّعلم الجديد نتيجة التّقاطعات التي تحدث بين مختلف المواد والوحدات الدّراسية " [1] .

– وفي تعريف آخر عرف الإدماج أنّه "عملية المزج بين مختلف الموارد والمهارات اللّازمة لتربية الفرد وتوظيف المتعلم مختلف مكتسباته بشكل متّصل في وضعيات ذات دلالة أي تفاعل بين مجموعة من العناصر بطريقة منسجمة[2] " .

وهنا تظهر العلاقة بين المعنى اللّغوي والمعنى الاصطلاحي فكلاهما يدل على الخلط والاجتماع الذي يولد والأحكام.

مفهوم بيداغوجيا الإدماج:

تستهدف هذه البيداغوجيا جعل المتعلم يعبّئ مكتسباته وينظمها من أجل استخدامها في معالجة وضعيات مركّبة تسمى وضعيات الإدماج.

– يحدث الإدماج بعد اكتساب تعلمات مختلفة (معارف ، مهارات، مواقف) .

– لا يحدث الإدماج إلّا من خلال وضعيات مركّبة جديدة تستدعي من المتعلم إيجاد حلّ لها وعليه أن يبدأ بالبحث ، ضمن مكتسباته ، عن المعارف والمهارات التي يجب تعبئتها لحلّ هذه الوضعية ،فالإدماج إذن هو أكثر من مجرد تطبيق أو تمرين .

من يقوم بالإدماج:

إنّ المتعلم هو الذي يمارس الإدماج لمصلحته وإذا كان المدرس يقترح على تلاميذه إنجاز تمارين تطبيقية وتلخيصات والقيام بمراجعات ، فبإمكانه أيضا أن يقترح عليهم وضعيات مركبة ، ولكنّه في هذه الحالة ليس معنيا بالإدماج ، بل المعني بذلك هو التّلميذ.

[1] _فريدة شنان ، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي ، تص / تن : عثمان آيت مهدي ، الجزائر–سعيدة ، ص78

[2] _محفوظ كحوال : مُحَمَّد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية و آدابها السنة أولى متوسط، دط، ص 49

الفائدة من الإدماج :

إذا لم يتعلم التّلميذ دمج موارده ومكتسباته لن يذهب إلى ما هو أبعد وسينحصر تعلمه في استظهار المعارف أو إنجاز التمارين المدرسية ، ولن يكون قادرًا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته اليومية والدراسية[1].

أنواع الإدماج:

تفيد مجموعة من الدّراسات العلمية التي أنجزت حول الذّاكرة وعلاقتها بالاحتفاظ والنّسيان أنّ حوالي98 %من التّعلمات المكتسبة تنسى بعد أقل من أربعة أسابيع من اكتسابها لذا فكلّما كانت التّعلمات منظّمة ومترابطة كانت أثبت في الذّهن وأسهل للاسترجاع عند الحاجة.

فالإدماج ينبغي أن يكون حاضرا في جميع مراحل التّعليم ولا ينبغي أن تربطه فقط بالمرحلة النهائية من اكتساب الكفاءة . وأنواع الإدماج ثلاثة :

- **الإدماج الجزئي**: يرتبط بأنشطة البناء والتّدريب، ويتيح للمتعلم ربط تعلماته السّابقة بالتّعلمات الجديدة ،وتمكنه من تعبئة جزء من موارده المرتبطة بالكفاءات الأساسية واستثمارها في وضعية مشكلة تندرج من حيث الصّعوبة والمعنى ،ويمكن لهذه الأنشطة أن تكون كذلك مناسبة لتعلم الإدماج النّهائي والتّدرب عليه [2].

*أي أن الإدماج الجزئي يتيح للمتعلم ربط المعارف والمهارات السّابقة بالمفاهيم الجديدة ممّا يمكّنه من حل مشكلات تعلم متنوعة وتطوير كفاءاته بشكل أفضل.

- **الإدماج المرحلي**: يرتبط بالكفاءة المرحلية ويتيح للمتعلم كل الموارد المرتبطة بالكفاءة المرحلية ويتجسد عن طريق نوعين من الأنشطة:

– مواجهة وضعيات إدماجية.

–إنجاز مشاريع ملائمة لمجال الوحدة التّعليمية.

[1]_دليل بيداغوجيا الادماج ، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المركز الوطني للتحديد التربوي والتجريب، رباط، دط، ص 18

[2]_محفوظ كحوال،محمّد بومشاط ،دليل الأستاذ مادة اللغة العربية و آدابها السنة الأولى متوسط، ص 49

- **الإدماج النهائي** : ويرتبط بالكفاءة الأساسية المستهدفة خلال سنة دراسية ويتيح للمتعلم إدماج الكفاءات المرحلية في وضعيات مشكلة تتيح لنا تعبئة كل التّعلمات المكتسبة خلال سنة.[1]

مميزات الإدماج

– نشاط يكون فيه الفاعل هو التّلميذ: فالمتعلم يلعب دورًا رئيسيا فيكون هو محوره بحيث يجنّد فيه كل ما قد اكتسبه سابقا لكي يقوم بإنجازه على أكمل وجه وينتهي هذا الدور بمجرد إنهاء دوره.

– نشاط يجنّد فيه مجموعة من المكتسبات: فهو يجنّد فيه مجموعة من الموارد (معارف، مفاهيم، قدرات) بصفة منظّمة .

– نشاط موجّه نحو كفاءة أو هدف ختامي إدماجي، إذ ينبغي أن يهيّئ التّلميذ بشكل مباشر لممارسة الكفاءة.

– نشاط يتّصف بالطّابع الدّلالي: ويقصد بذلك الوضعية الدّلالية أي لها معنى بالنّسبة للتّلميذ الذي يلعب الدّور الأساسي، فيجب أن تكون الوضعية قريبة كل القرب من محيطه لكي يستطيع التّلميذ تجنيد مكتسباته القبلية والإشارة أن الوضعية التي تكون مثلا ذات دلالة بالنّسبة للمعلم ليست بالضرورة كذلك بالنّسبة للتّلميذ ككتابة رسالة إلى مسؤول لطلب إذن بالتّغيب عن العمل فهي وضعية ذات دلالة بالنّسبة للمعلم أو أي موظف آخر ولن يكون لها معنى بالنّسبة للتّلميذ إلّا إذا كتب رسالة لأمه بمناسبة معينة كتهنئتها بعيد الأمهات.

– نشاط مرتبط بوضعية جديدة : ينبغي ألّا تكون الوضعية المختارة قد حلّت من قبل جماعيا أو فرديا ، لئلّا يكون النّشاط مجرد إعادة أو تكرار لأن التّكرار نشاط يسهّل القدرة في التّمييز والمقارنة والتّحليل وغيرها من القدرات لذلك من الضّروري جدا أن تختلف الوضعية بعض الشيء عما سبقها من الوضعيات .[2]

[1]– محفوظ كحوال،محمّد بومشاط ،دليل الأستاذ مادة اللغة العربية و آدابها السنة الأولى متوسط ،ص 49

[2]– حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات ، جامعة لونيسى علي – البليدة . الجزائر – المجلد 2 العدد : 9 ص154

أهمية الإدماج

يعتبر إدماج التّعلمات نشاطا ديداكتيكيا، يتمكّن من خلاله التّلميذ من استثمار مكتسباته السّابقة في حل وضعيات – مشكلة ، وذلك عن طريق الرّبط بين تعلماته المنفصلة ليصل في النّهاية إلى تحقيق الهدف المراد ولا يتحقق هذا الهدف إلّا من خلال وضع التّعلمات في سياق ذي معنى بالنّسبة للتّلاميذ ، ومرتبط بوضعيات محسوسة يمكنها أن تعترضه في حياته اليومية بالتّركيز على التّعلمات الأساسية باعتبارها ضرورية لبناء تعلمات لاحقة، وفي هذا النّشاط أيضا سيتعلم التّلميذ كيفية توظيف وانتقاء المكتسبات حسب الوضعية لأنه إذا لم يتعلم المتعلم دمج موارده ومكتسباته ، لن يذهب إلى ما هو أبعد وسينحصر تعلمه في استظهار المعارف وإنجاز التّمارين المدرسية ولن يكون قادرا على مواجهة وضعيات جديدة في حياته ولن تتحقق بذلك الغاية من الّتعلم والمتمثلة في تكوين المواطن الصّالح الكفء والمستقل ولعله في هذا الهدف يتقاطع كل من التعلم والإدماج فكلاهما يسعى إلى جعل التلاميذ قادرا على التّصرف في محيطه وكلاهما يرمي إلى تضييق الهوة بين ما يتلقاه التّلميذ في المدرسة وبين ما يجده في المجتمع وكل منهما يهدف إلى تعليم التلاميذ كيفية التعبير عن آرائهم وإنتاج نصوص مرتبطة بحياتهم اليومية وبهذا سيصبحون أكفاء[1].

* أي أنّ الإدماج التّعليمي هو عملية تجميع المعارف والمهارات السّابقة للتّلميذ واستخدامها في حل مشاكل جديدة أو في سياقات أخرى ، يهدف هذا الأسلوب إلى تعزيز التّفكير الناقد والقدرة على التّعلم الذاتي والتّعبير عن الأفكار بشكل فعاّل وبفضل الإدماج التّعليمي، يصبح التلميذ قادرا على تطبيق معرفته ومهاراته في مواقف حياتية مختلفة مما يساعده على التّأقلم مع التّحديات والمواقف الجديدة بثقة وفاعلية.

مكانة الإدماج في المقاربات الجديدة:

بالعودة إلى مفهوم المقاربة نجد أنّها أسلوب تعليمي يهدف إلى تنمية كفاءة المتعلم وذلك بالرّبط بين التّعلمات التي اكتسبها بطريقة مجزّأة من أجل حل وضعية مشكلة ، معنى ذلك أنه على المتعلم أن يدمج مكتسباته ويحسن استثمارها في الوضعية ،و حسب التعريف الذي قدمه المركز الوطني للتّجديد التربوي والتجريب، فإنّ بيداغوجيا الإدماج تعد الإطار العملي والمنهجي لتطبيق المقاربة بالكفاءات

[1]– لامية حمزة ،الإدماج في الوثائق التربوية وتمثلاته في كتابات التلاميذ – السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أنموذجا – مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية ص 484

هدفها تنمية الكفاءة لدى التّلاميذ وكذلك تسعى المقاربة بالكفاءات إلى تنمية قدرة المتعلم في تعبئة مجموعة من الموارد المدمجة من أجمل حل وضعية مشكلة تنتمي إلى عائلة

من الوضعيات، فإذا عمدت بيداغوجيا الأهداف إلى تجزئة التّعلمات والأنشطة التّربوية دون اعتبار لذات المتعلم ، مانحة كل الحرية للمعلم في التّخطيط لكيفية تحقيق الأهداف التّعلمية التّعليمية بعيداً عن اهتمامات المتعلم ، فإن بيداغوجيا الإدماج قد تجاوزت فترة التّعلمات المجزأة وأتاحت للمتعلم الفرصة حتى يعيد بلورة معارفه ويربط بين موارده الآنية بالسّابقة، لقد سمحت له بأن يعيد بعث مكتسباته القبلية التي تلقاها خلال أسابيع عدة ، إضافة إلى خبراته الشّخصية ومختلف المواقف التي تعرض إليها واستثمارها في وضعيات جديدة ملموسة، هذا ونجد للإدماج مكانة جوهرية أيضا

في المقاربة النّصية التي تقتضي الانطلاق من النّص الأدبي، فالمقاربة النّصية من منظور بيداغوجي هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النّص ونظامه حيث تتوجه العناية إلى مستوى النّص ككل وليس إلى دراسة الجملة ، إنّ تعلم اللّغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، وكما أن المقاربة النّصية تحرص على تعلم اللّغة بجميع مستوياتها من خلال العودة في

كل الرّوافد إلى النّص الذي يحمل زخما من الظّواهر النّحوية والصّرفية والبلاغية.

كذلك هي بيداغوجيا الإدماج تسعى إلى اكساب المتعلم الكفاءة النّصية التي تخوّله من إنتاج نصوص منسجمة، ويكون فيها استحضار الموارد متنوعة من الوحدة المدروسة .[1]

* بمعنى أنّ المقاربة بالكفاءات وبيداغوجيا الإدماج تعتمد على تعليم الطّلاب كيفية دمج واستخدام المعارف والمهارات التي يتعلمونها في حل المشكلات الواقعية وتحديدا بيداغوجيا الإدماج تسمح للطّلاب بإعادة استخدام معارفهم السّابقة وربطها بالمواقف الجديدة مما يعزز فهمهم وتطبيقهم للمفاهيم بطريقة عملية وملموسة ، أما المقاربة النّصية فتركز على دراسة بنية النّصوص الأدبية ونظامها مما يساعد الطّلاب على تطوير مهارات القراءة والكتابة والتفكير التّحليلي ومن خلال هذه المقاربات يتم تعزيز قدرات الطّلاب النّصية واللّغوية وتمكينهم من إنتاج نصوص متناغمة وذات جودة عالية.

[1] _لامية حمزة: واقع تطبيق مبدأ الادماج في معالجة الظواهر البلاغية ، السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب ولغات أنموذجا مجلة اللغة العربية –مجلد 25–العدد1 ، 2023م ص937–938

2)-الوضعية الإدماجية Integrative Situation:

مفهوم الوضعية:

لغة: يعرفها ابن منظور في كتابه " وضع، الوضع ضد الرّفع، ومنه يضعه وضعًا، موضوعاً : ما أضمره ولم يتكلم به والمرفوع ما أضمره وتكلم به " [1] أي بمعنى ما تم إخفاؤه وعدم الإفصاح به.

- وورد في قاموس المحيط " وضَع، يضَع بفتح ضادها وَضْعًا ومَوْضِعًا، وبفتح ضاده، موضوعًا حطّه وعنه: حطّ من قدره وحطّ من عزيمته، نقص مما له شيئا والإبل وضيعة: رعت الحمْض حول الماء ولم تبرح"[2] ويقصد بها المكانة أو المنزلة.

- ويتضح أن الوضعية لغة تعني المكانة الحسنة والمنزلة الجيدة، كذا الإخفاء وعدم الإيضاح.

اصطلاحًا : تعرف الوضعية بأنّها " مجموعة من الظّروف المكانية والزّمانية والحالية التي تحيط بالحدث وتحدد سياقه ، وتعرف في مجال التّربية والدّيداكتيك بكونها "وضعية ملموسة تهدف في الوقت نفسه الإطار الأكثر واقعية والمهمة التي يواجهها التّلميذ من أجل تشغيل المعارف المفاهمية والمنهجية الضّرورية لبلورة الكفاية والبرهنة عليها."[3]

* أي أن الوضعية تعني توفير سياق واقعي يساعد الطّلاب على تطبيق المعارف والمفاهيم التي يتعلمونها في الصّف إلى وضعيات حقيقية.

- قد سبق وتطرقنا إلى مفهوم الإدماج وما يندرج تحته والآن نحدد مفهوم الوضعية الإدماجية كمصطلح واحد مركب.

مفهوم الوضعية الإدماجية:

- نقصد بالوضعية الإدماجية « تلك الأنشطة الصّعبة والمعقّدة التي تحمل في طيّاتها عوائق ومشاكل تتطلب حلولا ناجعة من المتعلم ، وترتبط ارتباطا وثيقا بالكفاية المستهدفة أو الأساسية وأكثر من هذا تتضمن الوضعية الإدماجية معلومات ضمنية وصريحة وأسنادًا وصورا ووثائقا وخطاطات وتعليمات ومعايير ومؤشرات كمية وكيفية وترد في شكل مسألة معقدة تستلزم حلولا وكلّما وجد المتعلم حلولا

[1] _ابن منظور، لسان العرب مادة (و- ض-ع) ص4857

[2] _ الفيروز آبادي ، القاموس المحيط ،ص 771

[3] _جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد(التقويم الإدماجي)،كتاب الإصلاح،2015م ، ص12

لهذه الوضعيات المركّبة والصّعبة والمعقّدة، كان المتعلم كفئا ومؤهلا وذكيّا وبالتّالي استحق الشهادة أو ديبلوم النجاح "[1].

– ويعرّف عبد الكريم غريب الوضعية الإدماجية بقوله " يقصد بوضعية الإدماج الوضعية التي ينبغي للتّلميذ أن يكشف في إطارها عن قدراته على تجنيد موارد عدة، وبتفكيك هذه الوضعية بشكل يتيح للمتعلم الإجابة عن أسئلة جزئية أو إنجاز مجموعة من المهام البسيطة فقد يكون هنالك انزياح عما يراد القيام به، وهو الأمر الذي يعني أن المسألة تهم بالتّحديد إثارة إدماج الدّرايات و الإتقانات وليس القيام بمجاورتها"[2] .

– كما أطلق عليها مصطلح الوضعية الهدف " وهي وضعية تشكل انعكاسا لكفاية يتعين إرساؤها لدى التّلميذ، وهي وضعية يمكن اعتبارها فرصة لممارسة الكفاية أو فرصة لتقييم درجة التّمكن من الكفاية "[3].

* بمعنى أنّ الوضعية الإدماجية تتضمن أنشطة تعقيدية تتطلب حلا من المتعلم وترتبط بالمهارات المستهدفة ، وعند ما يجد المتعلم حلولا لهذه الوضعيات – يظهر مستوى عالٍ من الكفاءة والذكاء مما يستحق النجاح.

مكونات الوضعية الإدماجية :

السّند: نعني بالسّند تلك العناصر أو الدّعامات المادية التي تعتمد عليها الوضعية الإدماجية مثل النّصوص ، الوثائق، الخرائط ... الخ ، وهذه الإسنادات إما لفظية (نصوص) وإما بصرية (صور خرائط ، جداول)واما رقمية (معطيات الحاسوب).

السّياق : يقصد بالسّياق البيئة التي تتم فيها الوضعية ، أو هو ذلك الإطار الذي يصف البيئة التي تتموضع فيها الذّات، أي ترتبط الوضعية بالسّياق الذي يعني مجموعة من الظّروف التي يتموقع فيها الأشخاص داخلها أي مجموعة من الظروف في لحظة معينة.

---

[1] _ جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد(التقويم الإدماجي)،،ص42

[2] _عبد الكريم غريب / بيداغوجيا الادماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء المغرب ط1 ، 2010 م ،ص 197

[3] _عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين ،منشورات عالم التربية ، دط ، دت ،ص 298

المعلومات : وهي معطيات الوضعية ومواردها الأساسية بمعنى أن المعلومات هي بمثابة محتويات ومضامين يغلف بها السّياق ويعنى هذا أن المعلومة عبارة عن معطيات من شأنها أن تتدخل في حل وضعية معينة ويمكن أن تكون المعلومة تامة أو ناقصة من جهة أو تكون ملائمة أو مشوهة من جهة أخرى ، وغالبا ما تكون المعلومة متضمنة في الوثائق التي يعرضها السّند وبصفة عامة تتواجد المعلومة في الوضعية إلّا أنه يحدث أن تدعو المتعلم إلى البحث بنفسه عن المعلومات الملائمة من أجل حل الوضعية.

الوظيفة: تثير الوظيفة الهدف الذي يتحقق الإنتاج من أجله أن تجيب مفهوم الوظيفة على السّؤال التّالي: ماذا تستهدف بالوضعية ؟ ولم تصلح هذه الوضعية ؟ وما وظيفتها الإجرائية ؟

ومن هنا فالوظيفة الإجرائية للوضعية هي الحاجة التي يفترض أن تستجيب لها الوضعية ، لذا فالوضعية بإمكانها أن تأخذ طابعا إجرائيا أولا، فإنَّ لها وظيفة بيداغوجية تخدم التّعلمات بطريقة خاصة.

التّعليمات : هي مجموعة من التّعليمات والأسئلة التي تعطى للمتعلم قصد التّقيد بها أثناء معالجة الوضعية، وتتعلق التّعليمية بالمهمة، أي بما نريد أن يكتسبه المتعلم بنفسه وهي بمثابة أداء، وإنجاز وتنفيذ وترجمة ما اكتسبه المتعلم من موارد في أرض الواقع ، والتّعليمة تعكس بشكل جيد نوع المهمة المنتظرة وتبعا للحالات يمكن التّعبير عن المهمة بالمفاهيم التالية : حل المسألة ، إبداع جديد ، إنجاز مهمة معتادة، اقتراح عمل.[1]

أهم خصائص الوضعية :

يمكننا أن نتصور أهم خصائص الوضعية من خلال الأمور التّالية :

– تكون الوضعية مركّبة وتتضمن المعلومات الضّرورية والمعلومات المشوشة أو الدّخيلة وتتطلب توظيف ما سبق أن تعلمه التّلميذ..... إنّها تتطلب تعبئة معرفية وحركية أو اجتماعية عاطفية للعديد من مكتسبات التّلميذ.

– تتضمن الوضعية إنتاجا منتظراً يتم التّعرف عليه بوضوح [نص ، حل مسألة، إنتاج فنّي وظيفي، خطّة عمل] وقد تكون الوضعية متعلقة أحيانا كما هي الحال في مسألة مغلقة في الرّياضيات ولكّنها

[1] _ مسعودة مريزقي ، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات ، المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد30 – 2017م ،ص188-189

في الغالب تكون مفتوحة بمعنى أنها تتيح للمتعلم أن يضع فيها لمسته الخاصة على أن يكون هذا الإنتاج إنتاج المتعلم وليس المعلم .

– لا يقصد بالوضعية الوضعية التّعليمية، أي الوضعية التي ينظمها المعلم بل المقصود وضعية مشكلة تكون ملموسة، يدركها المتعلم بمفرده أو مع أقرانه.... إنّها وضعية يمكن للمتعلم أن يحلها في إطار غير مدرسي وذلك لأنه ينبغي أن يتم استبطان الكفاية على نحو يسمح بتوظيفها خارج كل سياق مدرسي.

– تتصف الوضعية بالواقعية ، أي أنها تشبه الوضعيات التي يواجهها المتعلم في الحياة .

– توظف الوضعية الجيدة قدرات متنوعة (قدرات معرفية ووجدانية وسيكو حركية).

– يجب أن تكون الوضعية حاملة لشيء من الازدواجية في طبيعتها محفزة للمتعلم مثيرة لرغبة التعلم عنده ، محركة لفضوله المعرفي ، فهي تضعه في قطيعة مع حالة وجوده الاعتيادي في العالم .[1]

أهمية الوضعية الإدماجية:

تمكن الوضعية الإدماجية من تنمية الكفاءات العرضية وكفاءات المادة من خلال تجنيد واستخدام لمعارف الموارد المكتسبة من مختلف الميادين والمواد ،وليست الوضعية الإدماجية مجرد رصف للمعارف المكتسبة من المواد، كما أنّها ليست أيضا تطبيقات تجرى لترسيخ المعارف .[2]

* بمعنى أنها تهدف لتطوير الكفاءات والمهارات من خلال استخدام وتجميع المعارف المكتسبة من مختلف المواد والميادين في سياقات واقعية.

[1] _رياض الجوادي ، المقاربة بالكفايات ، مدخل الكفايات : مفاهيمه، مقتضياته التعليمية والتقويمية، دار التجديد دراسات في التفكير التربوي ، دط ، دت ص 103-104

[2] _خديجة بن أودينة، المهارات اللغوية و أثرها على الوضعية الإدماجية ،سنة رابعة ابتدائي أنموذجا ،مجلة ريحان العدد 11 ص 244

أهداف الوضعية الإدماجية:

– تمكين المتعلمين من فهمهم للنّص وإلمامهم بعمومياته ورسالته.

– جعل المتعلمين يدركون أنّ الكتابة تنطلق من محاكاة النّصوص الجميلة وعن طريق التّكرار والتجربة يتم اكتساب الأصالة والشّخصية في الكتابة.

– جعل المتعلمين يتعاونون مع زملائهم في إنجاز أعمالهم من خلال نقدهم وتوجيهاتهم.

– قياس مدى اكتساب المتعلمين لكفاءة إنتاج سرد قصصي شفوي والوقوف على المؤشّرات الدّالة على نقص التّمكن من هذه الكفاءة لمعالجتها . [1]

معايير ومؤشّرات تقييم الوضعية الإدماجية:

قبل التطرق إلى المعايير والمؤشرات في تقييم الوضعية الإدماجية يجب أولا أن نقف عند مفهوم كل من هذه المصطلحات

مفهوم التّقويم لغة: " من قوم أي صاح وأزال العوج وقوم السّلعة بمعنى سعرها واستقامتها، قدّرها وقيمة ثمن الشيء" [2].

– جاء في المعجم الوسيط " قوَّم: أزال العوج ، قوّمت الشاه :أصابها القوام ، قوم المعوج :عدّله وأزال عوجه ، قوّم السّلعة : سعّرها و ثمّنها ، وقوم الشّيء فيما بينهم : قدروا ثمنه ، تقوّم الشّيء: تعدّل و استوى و تبينت قيمته"[3].

* نستنتج من خلال التعريفات أنّ التّقويم يعني التّصحيح وإزالة العوج وإعطاء قيمة للشّيء المراد تقويمه.

اصطلاحا: يعرف التّقويم على أنّه " عملية إصدار حكم أو قرار على العمل التّربوي وأهدافه، وهو يعني بتقدير قيمة الأهداف والمحتوى واستراتيجيات التّدريس وأدوات التقويم ذاته وذلك في ضوء معايير وأسس يتبناها المقوم". [4]

---

[1] _حسن شلوف و آخرون اللغة العربية – دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة متوسط ، منشورات الشهاب – الجزائر – 2019م ،ص 49-54

[2] _ابن منظور، لسان العرب ص 3782

[3] _مجمع اللغة العربية :معجم الوسيط ص768

[4] _السيد علي . موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة ، عمان، ط1، 2011م-1432هـ ، ص 284

– ويعرف أيضا أنّه " عملية نظامية مستّرة ترمي إلى تحديد مدى تحقيق العملية التّربوية لأهدافها ، أي تحديد نواحي القوة ونواحي الضّعف في كل مكوّنات المنظومة التّربوية لكي يتم علاج نواحي الضّعف وتعزيز نواحي القوّة فيها"[1] .

* أي أن التّقويم هو عملية تقدير الأهداف التّربوية وتقييم كيفية تحقيقها وتعزيز النّواحي القويّة ومعالجة النّواحي الضّعيفة في المنظومة التّعليمية.

مفهوم التقييم :

– ويقصد به "إعطاء قيمة أو وزن للشيء بصورة كيفية(نوعية) أي أن التّقييم يعبر عن الحكم النّوعي أو الكيفي للشّيء المراد إصدار الحكم عليه ".[2]

– ويعرف أيضا أنّه " عملية إصدار حكم على قيمة الشّيء أي أنّه ينطوي على شق تشخيصي فقط، والتّقييم في مجال التّربية يعني تقدير قيمة أي عنصر من عناصر المنظومة التّربوية وإصدار الحكم على مدى جودة تلك المنظومة "[3] .

أي أن التقييم يعني اعطاء قيمة لعناصر التعليم واصدار حكم على جودتها. .

بين التّقويم والتّقييم:

يرى فؤاد أبو حطب وآخرون أن كلمة تقييم لا تتجاوز معنى تحديد القيمة بينما كلمة تقويم تتجاوزه إلى التّحسين والتّطوير، والتّقييم في جوهره يقوم على تمركزه حول ذات المقيم فهو الذي يصدر أحكامه على الأشخاص والأشياء والموضوعات وبالتّالي هي في جوهره أحكام ذاتية تعتمد على التّخمين، وإجمالا نقول أنّه لدينا كلمتان تفيدان قيمة الشّيء هما تقييم وتقويم والكلمة الثّانية صحيحة لغويا وهي أعم ويراد بها معان عدّة – بيان قيمة الشّيء – تعديل وتصحيح ما أعوج.[4]

* نستنتج أنّ التّقويم هو عملية قياس وتقييم الأداء أو التّقدم بناءً على معايير محددة بينما، التّقييم هو عملية تحليل وتقدير النّتائج المستخرجة من التّقويم لاتّخاذ القرارات أو لاتّخاذ إجراءات تحسينية.

---

[1] _رافدة الحريري، التقويم التربوي ، دار المناهج ،عمان ، ط1 ،1433هـ-2012م ،ص 16

[2] _السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية ،ص 283

[3] _ رافدة الحريري، التقويم التربوي ،ص 20

[4] _إسماعيل دحدي ، مزياني الوناس ، التقويم التربوي ، مفهومه ، أهميته ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 31، 2017م ، ص 117

أنواع التّقويم :

هناك عدد هائل من أنواع التّقويم إلّا أنّنا سنكتفي بتوضيح ثلاث أنواع كونها الأكثر مسايرة للعملية التّعليمية التّعلمية في كل مراحلها وهي :

التّقويم التّكويني : ويطلق عليه أيضا التّقويم البنائي أو الشّكلي أو المستمر وأحيانا التّطوري ويلعب دورا هاما في العملية التّعليمية ويجرى التّقويم التّكويني في فترات مختلفة أثناء تطبيق المنهج أو البرنامج التّعليمي.

التّقويم التّشخيصي : يستخدم هذا النّوع من التّقويم في تحديد الطّلاب الذين تتأثر سلوكياتهم أو تعلمهم سلبا بعوامل خارجة عن برنامج التّدريس ويشمل التّقويم التّشخيصي تحديد العوامل الجسمية والوجدانية والبيئية والنّفسية خارج غرفة الصّف والتي تؤثر في سلوك بعض الطلاب.

التّقويم الختامي : ويعرف أيضا بالتّقويم النّهائي أو التّجميعي والذي يمكن تعريفه على أنه ذلك التّقويم الذي يتم تصميمه لقياس الإنتاجات التّعلمية التي تتم خلال مادة دراسية كاملة أو جزء حيوي من تلك المادة وبمعنى آخر فإنّ هذا النّوع من التّقويم يجرى في ختام التّعامل مع المنهج أو البرنامج التّعليمي لتقدير أثره وفعاليته تقديرا شاملا بعد أن اكتمل تطبيقه .[1]

* باختصار كل نوع من أنواع التّقويم يلعب دورًا مهما في تقديم ملاحظات مفيدة وتوجيهات لتحسين الأداء أو تطوير المهارات أو اتخاذ القرارات الاستراتيجية .

معايير التّقويم:

تقوم عملية التّقويم على مفهومين رئيسيين هما المعيار والمؤشّر

أ)–المعيار: حسب معجم علوم التربية هو " خاصية تعتمد لإصدار حكم تقديري على موضوع معين"[2].

– ويعرفه روجيرس باعتباره "صفة تميز إنجاز مهمة معقدة ويمكن صياغته إما باستعمال اسم اصطلح عليه إيجابا (الملائمة، الانسجام ، الدقة، الإبداع ، السّرعة .....) وإما باستعمال اسم يرفق بمتمم اصطلح عليه (استعمال جيد ، تأويل صحيح، إنتاج ذاتي)"[3].

[1]_السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية ، ص 286

[2]_عبد الرحمن التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، دط، 2008م، ص 136

[3]_المرجع نفسه ، ص 136

أنواع المعايير :

معايير الحد الأدنى : تعد هذه المعايير معايير إشهادية نقرر من خلالها أنّ المتعلم أهل للنجاح أو الإخفاق وبالتّالي يحول عدم التّحكم فيها دون مواصلة التعلم .

معايير التّميز: تعد هذه المعايير غير ضرورية للتّصريح بنجاح المتعلم، بَيْد أنها تمكّن من الكشف عن مستوى أداء كل متعلم ومن ثم ترتبهم ترتيبا تفاضليا، فعدم التّحكم فيها لا يحول دون مواصلة التّعلم .[1]

ب)– المؤشّر: عرّفه عبد الرحمن التّومي بأنّه " يمثل معطى كمّي أو كيفي قابل للملاحظة والقياس وعلامة دالة على بلوغ الهدف المنشود"[2].

معايير التّقويم في الوضعية الإدماجية:

في الوضعية الإدماجية يتم تقويم الطّلاب على مجموعة من المعايير التي تهدف إلى تقييم درجة تحقيقهم للأهداف التي حدّدت للوضعية تمثلت هذه المعايير في

معايير الحد الأدنى:

المعيار	تعريفه	المؤشرات	سلم التنقيط
الحجم	عدد الجمل المطلوبة	– من 5 إلى 7جمل –أقل من 5 جمل وأكثر من7	1 0
تقنية الكتابة الإنشائية	اعتماد التّقنية المطلوبة (رسالة حجاجية مثلا)	– حضور التقنية المطلوبة – غياب التقنية المطلوبة	1 0

[1] _ عبد الرحمن التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ص137

[2] _ المرجع نفسه ، ص 138

الملائمة	ملائمة المكتوب للمطلوب الارتباط بعناصر الموضوع (رسالة حجاجية ترتبط بالحياة الاجتماعية مثلا)	- وصف المطلوب -وصف أشياء أخرى - المكتوب لا يلائم المطلوب	2 1 0
سلامة اللغة	**أ)المعجم:** - تجنب استعمال كلمات عامية - التزام مطابقة الدّال للمدلول (اي ان تحمل الكلمات دلالتها الواقعية)	-خطآن على الأكثر -ثلاثة أخطاء - أكثر من ثلاثة أخطاء	2 1 0 1
	ب)-التّراكيب: تجنب الأخطاء النّحوية بالتزام قواعد النّحو ومظاهر الإعراب	- خطآن على الأكثر -ثلاثة أخطاء - أكثر من ثلاثة أخطاء	2 1 0
سلامة اللغة	**ج)-الصرف:** تجنب أخطاء الصّرف (اشتقاقات غير مناسبة تصريف غير سليم)	- خطآن على الأكثر - ثلاثة أخطاء - أكثر من ثلاثة أخطاء	2 1 0

[1]_عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 138

	د)–الكتابة: تجنب الأخطاء الإملائية باحترام قواعد الإملاء	– خطآن على الأكثر – ثلاثة أخطاء –أكثر من ثلاثة أخطاء	2 1 0
التّسلسل المنطقي للأفكار	تنظيم الأفكار المعبر عنها وترتيبها ترتيبا منطقيا يعتمد التّسلسل والتّدرج	–أفكار مرتّبة متسلسلة منطقيا –عدم احترام التّسلسل المنطقي للأفكار	1 0
التّصميم	الالتزام بعناصر الكتابة الإنشائية المتداولة (مقدمة، عرض، خاتمة)بشرط أن يكون في المقدمة جملة واحدة على الأقل وفي العرض 3 جمل على الأقل وفي الخاتمة جملة على الأقل	– استعمال العناصر الثّلاثة (حسب الشرط) –استعمال المقدمة والعرض أو العرض والخاتمة – دون ذلك	2 1 0
التّرقيم	سلامة استعمال علامات التّرقيم المتداولة في الكتابة العربية	–استعمال خاطئ 3مرات على الأكثر –4 مرات او 5مرات – دون ذلك	1 1/2 0

معايير التميز

المعيار	تعريفه	المؤشرات	سلم التنقيط
تنظيم الورقة	- وضوح الخط وقابلية قراءة الكلمات وفهم مدلولها حتى وإن كانت غير مناسبة للموضوع - تنظيم طريقة الكتابة بترك هامش للتصحيح وفراغ في بداية كل فقرة	- كلمتين غير مقروءتين على الأكثر - أكثر من كلمتين غير مقروءتين - ترك هامش للتصحيح وفراغ في بداية كل فقرة -عدم ترك الهامش	1 0 1 0 1

– يمكننا فهم أن عمليات التقييم تعتمد على معايير محددة تظهر مهارات المتعلمين في إنتاج وضعيات مختلفة ، يمكن تقسيم هذه المعايير إلى نوعين : معايير الحد الأدنى التي تركز على تقييم الأداء الأساسي للمتعلمين من خلال معايير مثل: حجم الإنتاج وسلامة اللغة وتنظيم الأفكار، ومعيار التميز الذي يركز على تقييم جودة الأداء والتعبير ، إن تواجد هذه المعايير يساعد في التمييز بين مستويات مختلفة من الأداء وفهم قدرات المتعلمين على الإنتاج والإبداع .

[1]_عبد الرحمن التومي، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات، ص 138

❖ خلاصة الفصل الأول:

تطرقنا في هذا الفصل لعدة نقاط و أساسيات تدخل حيز موضوعنا هذا، حيث وقفنا في المبحث الأول على أهم الأخطاء اللّغوية الشّائعة في كتابات التّلاميذ مع إماطة اللثام عن الأسباب التي تقف خلف هذا الضّعف اللّغوي المتفاقم في الوسط التّعليمي ،كما استدرجنا الحديث عن نشاط الإنتاج الكتابي و الذي من شأنه تنمية المهارات اللغوية عند التلميذ مع ذكر أساسيات إنتاج نص قويم أسلوبيا متماسك لغويا موضحين أهم النّمطيات المستخدمة في تدريسه و تقويمه...

ثم ختمنا الفصل الأول بالخوض في أساسيات الوضعية الإدماجية مستهلين الحديث عن بيداغوجيا الإدماج و التي تعد من أهم البيداغوجيات التي تخدم التلميذ من ناحية بناء مكتسباته ومن أجل دمجها و تجنيدها و استخدامها في المواقف التي تتطلب منه الوقوف على هذه المكتسبات ..

كما تعتبر الوضعية الإدماجية أهم نشاط كتابي يقيّم التلميذ من خلاله على مدى استيعابه للموارد القبلية و مدى تمكنه من تجنيدها في وضعيات جديدة مع معرفة مدى قابليته لاكتساب معارف جديدة أخرى.

الفصل الثّاني

دراسة ميدانيّة لرصد الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في الإنتاجات الكتابية لدى المتعلّمين السّنة الأولى متوسّط أنموذجا

توطئة:

لا مراء في أنّ التّعليم أساس صلاح الأمم والمجتمعات، وتأخذ اللّغة العربيّة خاصّة حيّزا كبيرا منه، تتبوّأ مكانة مرموقة فيه، نظرا للأثر البالغ الّذي تتركه في المتعلّم دينيّا وفكريّا ونفسيّا واجتماعيّا، وإذا دقّقنا النّظر في واقع تعليم اللّغة العربيّة للأجيال اليوم نُصادف بعض المشكلات التّربويّة المعقّدة فيها، والّتي تتطلّب منّا اليقظة والحزم لمواجهتها والتّصدي لها، ومن أبرز هذه المشكلات ظاهرة الأخطاء الّتي تشيع بشكل مفرط في إنتاج المكتوب لدى التّلاميذ بمختلف أنواعها: نحويّة، إملائيّة، صرفيّة وأسلوبيّة.

وبالرّغم من المجهودات المبذولة من طرف القائمين على سير العمليّة التّعليميّة من أجل محاربة هذه الظّاهرة وتقويم الاعوجاج، إلّا أنّ مؤشّرات المستوى مازالت في الدّرجات الدّنيا[1].

ومن خلال دراستنا وتتبّعنا لهذه الظّاهرة قمنا بإجراء دراسة ميدانيّة تحمل صفة التّقويميّة، حيث تمّ الحضور في حصص التّعبير الكتابي داخل مؤسّستين تربويّتين كانتا من اختيارنا، وهذا من أجل الوقوف على طرق تسيير حصّة الإنتاج الكتابي من طرف الأساتذة، ورصد الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في كتابات المتعلّمين، ومدى تجاوب التّلاميذ وتفاعلهم مع المنجزات الكتابيّة مع ملاحظة طرق تصحيح الإنتاجات الكتابيّة.

1) منهجيّة البحث وإجراءاته الميدانيّة:

هذا البحث يتطلّب عدة إجراءات إحصائية وتدابير عملية تتحدّد في ضوئها آليات المعاجلة المنهجية لموضوع الدّراسة بكّافة مراحلها، قمنا خلالها بمناقشة جوانب هذه الظّاهرة مع ذوي الاختصاص من مؤطّرين تربويّين وأساتذة أصحاب خبرة في الميدان التّعليمي.

وقبل الخوض في خطوات هذه الدّراسة نفتح بابا للتّعريف بمرحلة المتوسّط وخصائص المتعلّم خلالها.

[1]– خليفة بوغنامة، خديجة عنشيل: ، الأخطاء النّحويّة في التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الأولى متوسّط، مجلّة القارئ للدّراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة ،جامعة ورقلة الجزائر، ص79.

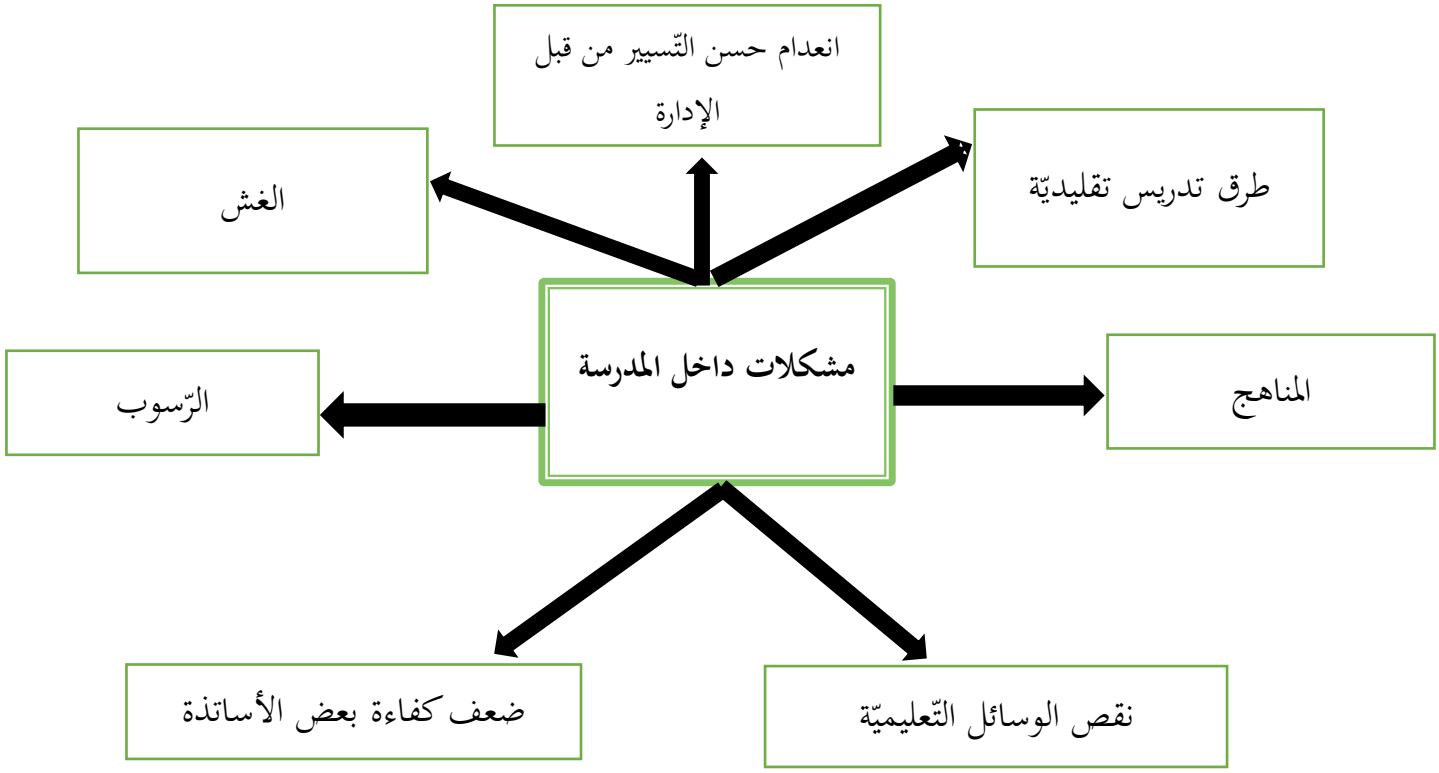
أ_ التّعريف بمرحلة التّعليم المتوسّط:

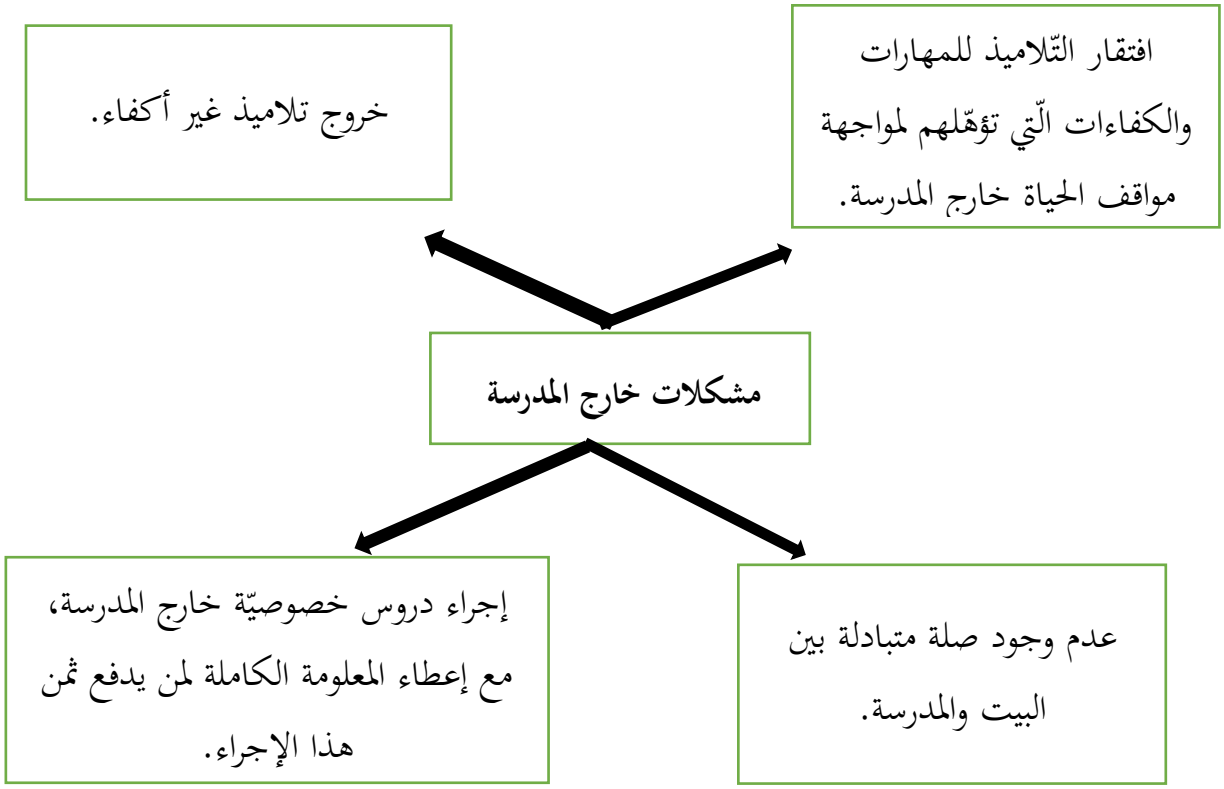
تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل التّعليميّة الأساسيّة، تنحصر بين المرحلة الابتدائيّة الّتي تمثّل أساس صرح التّعليم، وبين المرحلة الثّانويّة الّتي تمثّل آخر خطوات التّعليم العام، فهي مفصل يربط بين المرحلة الأولى والثّالثة.

مدّة الدّراسة فيها أربعة سنوات، يبرمج في نهايتها امتحان يؤهّل التّلميذ للانتقال إلى مرحلة التّعليم الثّانوي في اختصاصات تناسب قدراته.

وتكمن أهميّة هذه المرحلة في كونها تنمّي قدرات التّلاميذ، وتسعى لصقل مهاراتهم ومواهبهم وبناء شخصياتهم، وتمكن العقيدة الإسلاميّة في نفس المتعلّم وتضبط سلوكياته، فهي مرحلة جدّ مهمّة في حياة المتعلّم والّتي من خلالها يعبر مساره التّعليمي محمّلا بزاد الخبرات والتّجارب الاجتماعيّة والثّقافة الإسلاميّة، فضلا على أنّها تبني شخصيّة المتعلّم لإعداده لاختيار مساره التّعليمي والمهني في المراحل العلميّة القادمة.

معضلات التّعليم المتوسّط:





ب_ منهجيّة البحث: وقد تمّ خلالها عرض إشكاليات دراستنا في جانبها الميداني المتمثّلة في:

_ ما أكثر أنواع الأخطاء اللّغويّة شيوعا عند تلاميذ السّنة الأولى متوسّط؟

_ ما الأسباب الّتي تقف وراء هذه السّقطات اللّغويّة في كتاباتهم؟

_ ما الحلول المقترحة للحدّ من هذه الظّاهرة؟

ج_ أهداف الدّراسة: معرفة مستوى تلاميذ السّنة أولى متوسّط في الإنتاج الكتابي، ومدى استيعابهم للقواعد اللّغويّة، وتمكّنهم من تجنيد معارفهم في الإنتاجات الكتابيّة، مع رصد كلّ أنواع الأخطاء الّتي يقع فيها التّلميذ، وذلك بغية تقديم حلول قد تساهم بشكل معيّن للحدّ من هذه الظّاهرة.

د_ منهجيّة الدّراسة: منهج البحث المعتمد في دراستنا هو الوصفي التّحليلي، وتحليل الأخطاء هو فرع من فروع علم اللّغة، اقتنصنا فرصة تربّصنا بهاتين المؤسّستين لجمع نماذج الإنتاج الكتابي، والّتي كانت منجزة في أوراق مزدوجة، قمّ قمنا بتصحيحها مترصّدين أخطاء المتعلّمين وزلّاتهم، كما تعتمد هذه الدّراسة أيضا على المنهج التّجريبي، وذلك من أجل وصف الأفكار والمواضيع المعبّر عنها من طرف التّلاميذ، كما تمثّل المنهج التّجريبي في الاستبيان والملاحظة والاستنتاجات.

هـ- حدود الدراسة:

المجال المكاني: من أجل الوقوف على تجلّيات ظاهرة الأخطاء اللّغويّة في الميدان التّربوي لدى تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، قمنا بإجراء دراسة ميدانيّة قصد التّعرّف على جوانب هذه القضيّة بمتوسّطتين بولاية تيارت متوسّطة حمداني مليكة وآيت عمران أمينة.

المجال الزّماني: قمنا بإجراء الدّراسة الميدانيّة ابتداء من شهر مارس إلى شهر ماي للموسم الدّراسي 2024/2023، وذلك من خلال حضورنا لحصص الإنتاج الكتابي للاطّلاع على كيفيّة سير العمليّة التّعليميّة.

المجال البشري: يتكوّن مجتمع الدّراسة من تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، للموسم الدّراسي 2024/2023، ووقع اختيارنا على هذه الفئة من أجل رصد الأخطاء اللّغويّة المستفحلة بين التّلاميذ، مع معرفة أهم العقبات الّتي يواجهها التّلميذ في أولى مراحل المتوسّط في إنتاجاته الكتابيّة.

أمّا عيّنة الدّراسة فشملت ثلاثة أقسام، وقد انتقينا ميدان إنتاج المكتوب لأخذ إنتاجات التّلاميذ وتصحيحها، والمكوّنة من 90 تعبيرا.

و_ أدوات الدّراسة: تمّ الاعتماد على مجموعة من الأدوات قصد إثراء الدّراسة الميدانيّة والتّوصّل إلى النّتائج المرغوب فيها، هي:

1) **الاستبيان:** يحتوي الاستبيان على 26 سؤالا مترابطا، متمحور حول ظاهرة الأخطاء اللّغويّة عند التّلاميذ، موجّه لأساتذة اللّغة العربيّة لكلا المتوسّطتين، وذلك من أجل معرفة الصّعوبات والعقبات الّتي تعتري التّلميذ في نشاط الإنتاج الكتابي، مقسّم إلى محاور:

_ **محور البيانات الشّخصيّة:** طرحت فيه مجموعة من الأسئلة الموجّهة لأساتذة اللّغة العربيّة، خاص بالمعلومات الشّخصيّة كالجنس، سنوات العمل، نوع الشّهادة العلميّة.

_ **محور المعلّم:** طُرحت خلاله مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بأساليب تدريس الإنتاج الكتابي، وأهم المعايير المستخدمة لتقويم ضعف التّلاميذ خلاله.

_ **محور المتعلّم:** تضمّن مجموعة من الأسئلة المتعلّقة بالمتعلّم، والّتي تتمحور حول مدى تمكّن التّلميذ من تحرير موضوع كتابي دون الوقوع في السّقطات اللّغويّة.

2)-**الدّراسة الاستطلاعيّة**: تمّت من خلال زيارة قسمين مستوى أولى متوسّط، من أجل ملاحظة الأداء الحركي للأعمال الكتابيّة، والاطّلاع على الأساليب التّربويّة المعتمدة في تسيير حصص الإنتاج الكتابي، والوقوف على طريقة الأستاذ في تصحيح الأخطاء اللّغويّة الّتي يقع إيزاءها المتعلّمين أثناء تحرير المواضيع الكتابيّة.

التّعريف بالمتوسّطتين:

أ_ متوسّطة حمداني مليكة: أُنشئت هذه المتوسّطة ببلديّة تيارت، الواقعة بحي طواهريّة محمّد، يقوم بتسييرها أطر إداريّة يترأّسهم مدير ومستشار تربوي، إضافة إلى مقتصد ومستشار التّوجيه، وكذلك مساعدين تربويين. تحتوي المتوسّطة على مجموعة من المرافق البيداغوجيّة المتمثّلة في: مكتبين، قاعة الانتظار، مكتبة، قاعة الأساتذة، مخابر بالإضافة إلى مرافق أخرى لم نطّلع عليها.

ب_ متوسّطة آيت عمران آمنة: تقع المتوسّطة بحي الإخوة قيطون، يقوم بتسييرها أطر إداريّة من مدير ومستشارين للتّربيّة والتّوجيه، تتكوّن من مجموعة من المرافق البيداغوجيّة منها: قسم للإدارة مكوّن من خمسة مكاتب، قاعة للأساتذة يُشرق عليها 22 أستاذا بين 12 امرأة و10 رجال، منهم 04 أساتذة للّغة العربيّة، كما تحتوي على مكتبة، قاعة للإعلام الآلي، و4 مخابر، يبلغ عدد التّلاميذ فيها 432 تلميذا.

ز_ الأدوات الإحصائيّة المستخدمة:

تمّ الاستعانة بمجموعة من الوسائل الإحصائيّة، وذلك قصد تحليل نتائج الاستبيان كالدّوائر النّسبيّة والأعمدة البيانيّة.

1) عرض وتحليل نتائج الاستبيان والدّراسة الاستطلاعيّة:

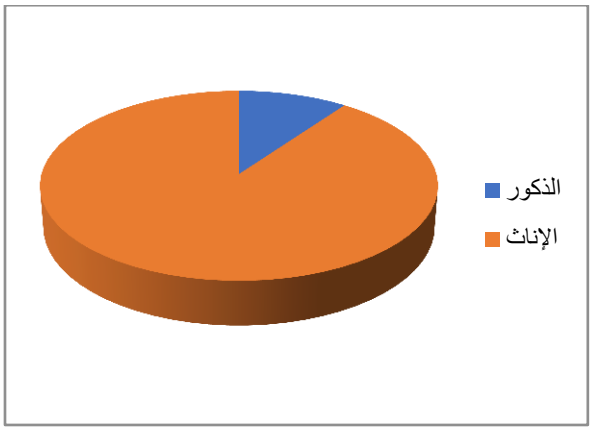
أ_ عرض وتحليل نتائج الاستبيان:

❖ **محور البيانات الشّخصيّة:**

_ الجنس:

الجدول01 يمثّل نسبة عيّنة المعلّمين

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
الذّكور	1	%10
الإناث	10	%90
المجموع	11	%100



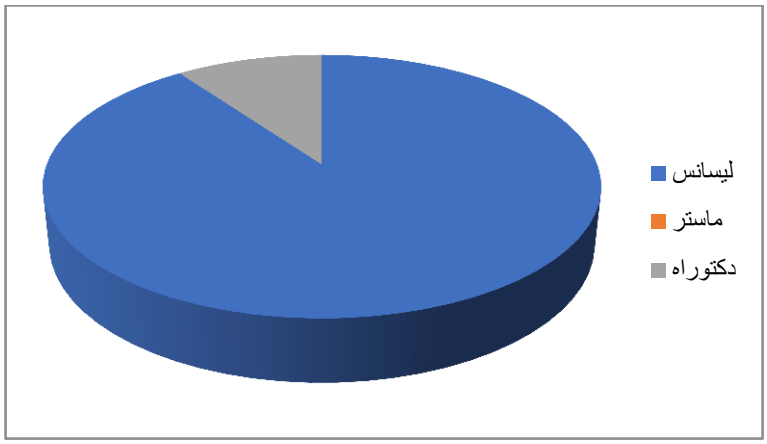
المصدر:النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

نلاحظ من خلال الجدول والشّكل أعلاه أنّ عيّنة الدّراسة متكوّنة من 90% إناث، فيما تقابلها نسبة 10% ذكور، وهذا راجع لإقبال النّساء على هذه المهنة بكثرة.

_ نوع الشّهادة المتحصّل عليها:

الجدول02 يمثّل نسبة نوع الشّهادة

الشّهادة	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	10	%90
ماستر	00	%00
دكتوراه	01	%10
المجموع	11	%100



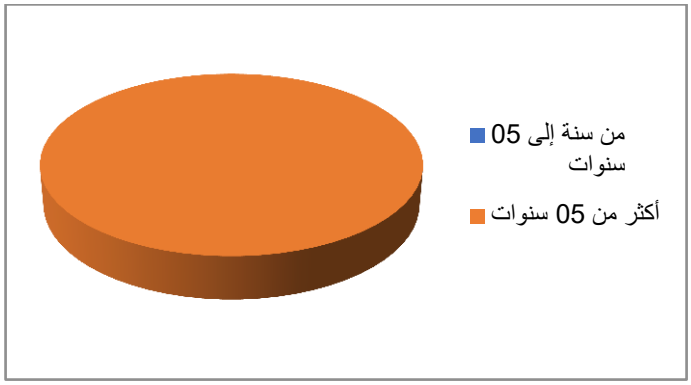
المصدر:النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

نلاحظ من خلال الجدول أنّ معظم الأساتذة الّذين استندنا على خبرتهم في هذه الدّراسة متحصّلين على شهادة اللّيسانس، باستثناء أستاذة واحدة متحصّلة على شهادة الدّكتوراه.

_ الخبرة المهنيّة:

الجدول03 يمثّل نسبة الخبرة:

الخبرة	التّكرار	النّسبة المئويّة
سنة إلى 05 سنوات	00	%00
أكثر من 05 سنوات	11	%100



المصدر:النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

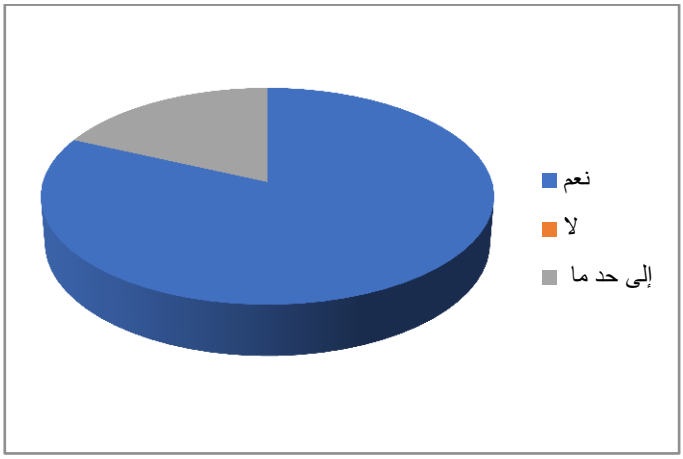
يتبيّن من خلال الجدول والشّكل أعلاه، أنّ عينّة الدّراسة تمتلك خبرة في ميدان التّعليم، وهذا يعكس صدى إيجابي في إيصال رسالة العلم بطرق تفي بغرضها.

❖ **محور المعلّم:**

السّؤال الرّابع: هل النّصوص القرائيّة تُساعد المتعلّم على تنمية مهارة الكتابة؟

الجدول04 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	09	%81.81
لا	00	%00
إلى حد ما	02	%18.18
المجموع	12	%100



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

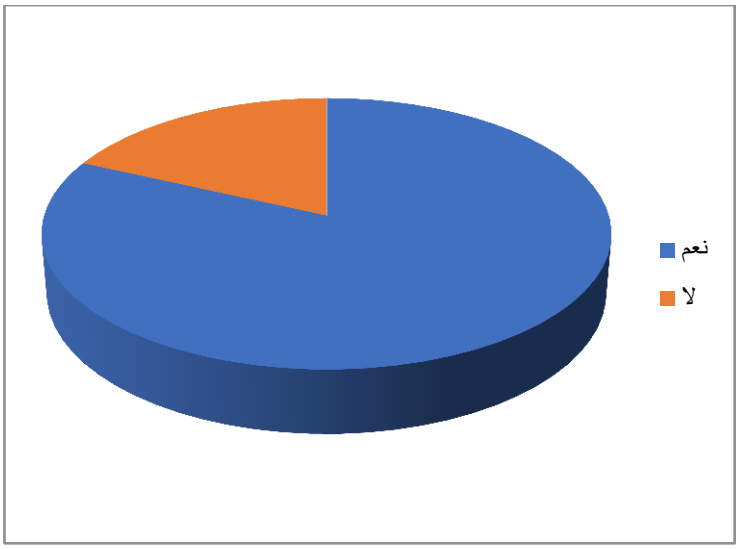
يتبيّن من خلال الجدول والشّكل أعلاه، أنّ للنّصوص القرائيّة دور مهم في تنمية مهارة الكتابة عند التّلميذ، حيث تُكسبه المادّة اللّغويّة، وبما أنّ الكتابة عي إعادة ترميز للّغة فينبغي على المتعلّم إتقان مهارتي القراءة والاستماع حتّى يتسنّى له الكتابة والتّعبير، ذلك لأنّ جميع المهارات تلتحم فيما

بينها، وكلّما كان التّلميذ ضعيفا في إحدى هذه المهارات كلّما كان إنجاز المهمّة الاتصالية دون المستوى المطلوب، وبهذا يتّضح جليّا أنّ النّصوص القرائيّة تبني كفاءة الإنتاج عند المتعلّم.

السّؤال الخامس: هل ترون أنّ المقاربة النّصيّة جاءت بالجديد في الإنتاج الكتابي؟

الجدول05 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	09	%81.81
لا	02	%18.19



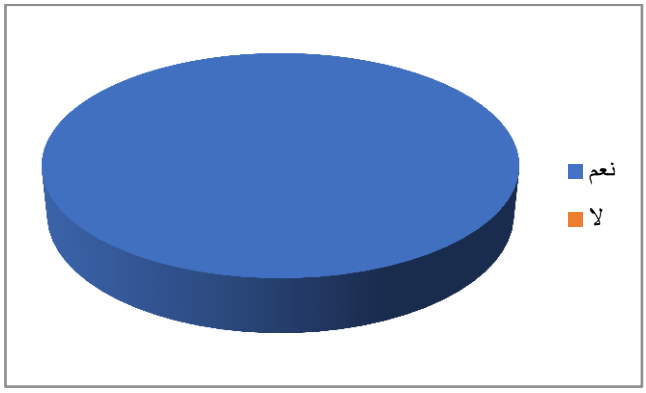
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتّضح لنا من خلال المعطيات السّابقة، أنّ المقاربة النّصيّة قد ساهمت في الخروج من النّمطيّات المعتادة في التّعبير الكتابي والّتي كانت تنحصر في المواضيع الّتي تلقاها التّلميذ في الوسط التّعليمي، إلى إنتاج نص يواري ما قرأه من نصوص نموذجيّة مقترحة ضمن إطار مشكلات وقضايا واقعيّة يعيشها المتعلّم، ويستدعي ذلك عدّة عمليّات لغويّة يتسنى للمتعلّم من خلالها نسج نص يساير النّموذج الّذي قرأه مستندا فيه على خبراته وتجاربه السّابقة، كما نلاحظ أنّ هناك نسبة ضئيلة من الأساتذة غير المقتنعين بما جاءت به هذه المقاربة ربّما هذا راجع إلى عوامل اختيار المواضيع أو طريقة تقويم هذا النّشاط.

السّؤال السّادس: هل يساهم الإنتاج الكتابي في تنمية هذه المهارات اللّغويّة للتّلميذ؟

الجدول06 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%100
لا	00	%00



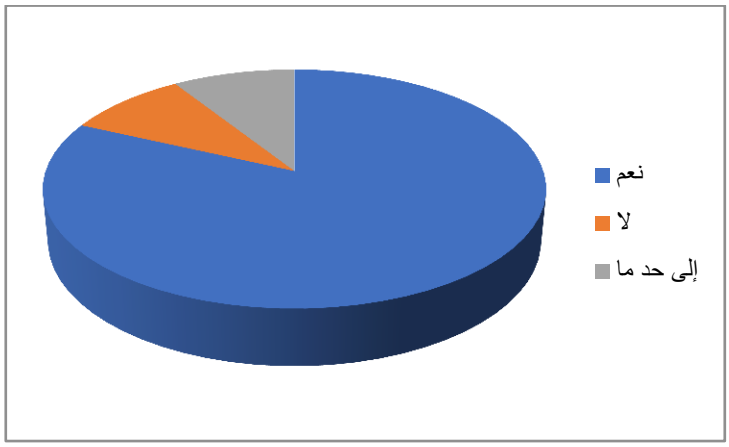
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتبيّن ممّا سبق، أنّ الإنتاج الكتابي يبني المهارة اللّغويّة للتّلميذ، فالكتابة إحدى مهارات اللّغة العربيّة الّتي تستدعي إعمالا للعقل "لغة التّفكير" وكلّما أقبل التّلميذ على هذا النّشاط كلّما اكتسب القدرة على التّعبير بأسلوب سليم يراعي خلاله الاستخدام الجيّد لقواعد اللّغة، كما تُكسبه القدرة على التّفكير المنطقي والواقعي، لأنّ الكتابة مرتبطة بالتّفكير كونها عمليّة ذهنيّة يُعاد تمثيلها بالحروف والرّموز الخطيّة.

السّؤال السّابع: هل اعتماد المقاربة النّصيّة يبني كفاءة الإنتاج الكتابي؟

الجدول07 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	09	%81.81
لا	01	%9.09
إلى حـــدّ ما	01	%9.09



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

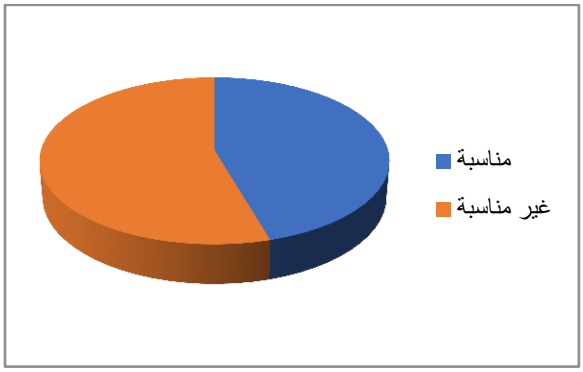
يتبيّن لنا أنّ للمقاربة النّصّية دور في بناء كفاءة الإنتاج الكتابي عند المتعلّم حيث جعلت من المتعلّم متلقٍ ومنتجٍ، أي تُقاس كفاءة التّلميذ في هذه المقاربة على نوعيّة الإنتاج الّذي قدّمه من ناحيّة التّقديم وإبراز الفكرة، ومدى استثماره للمعطيات السّابقة من النّصوص النموذجيّة الّتي قرأها،

ويستدعي هذا النّشاط عدّة مراحل يقف عليها التّلميذ، يتسنّى له من خلالها إنتاج نص ذو كفاءة وجودة.

السّؤال الثّامن: ما موقفك من منهاج السّنة الأولى متوسّط من حيث الأنشطة، الأساليب، التّقويم ومصادر التّعليم؟

الجدول08 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
مناسبة	5	%45.46
غير مناسبة	6	%54.54



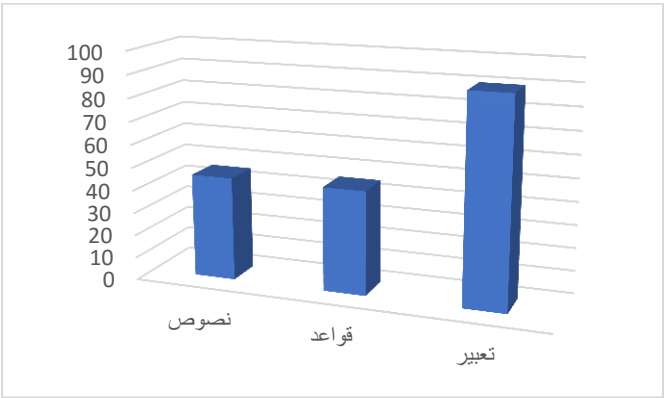
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

من خلال الجدول والشّكل أعلاه نلاحظ أنّ أجوبة الأساتذة كانت متفاوتة إذ أنّ نصف العيّنة راضيّة على منهاج السّنة الأولى متوسّط أمّا النّصف الثّاني فمعارض لها، يعود هذا ربّما لكثافة البرنامج الدّراسي، فيُؤخذ بعين الاعتبار أنّ المتعلّم في هذا المستوى قد لا يقدر على استيعاب مجمل الدّروس اللّغويّة لكثرتها، وهذا يستدعي تعديل المنهاج وإعادة النّظر فيه وتمحيصه خاصّة ميدان القواعد اللّغويّة.

السّؤال التّاسع: في أي مرتبة تُصنّف حصّة التّعبير الكتابي من هذه الأنشطة؟

الجدول09 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نصوص	05	%45.45
قواعد	05	%45.45
تعبير	10	%90



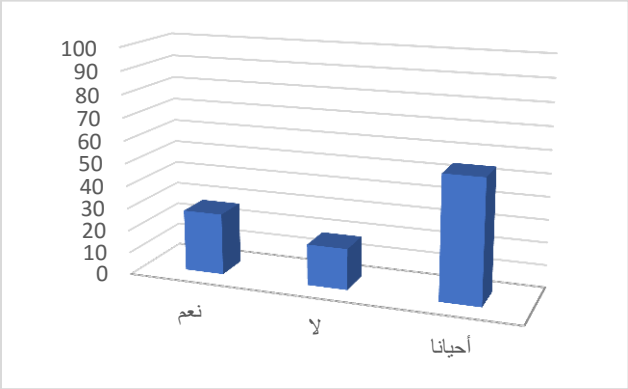
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

نستنتج ممّا سبق أنّ نسبة 90% من الإجابات تصنّف حصّة التّعبير الكتابي ضمن نشاط الإنتاج الكتابي، وبما أنّه سؤال متعدّد الاحتمالات نجد أن الأستاذ يدمج هذه الحصّة ضمن أنشطة أخرى، وذلك لأنّ ميدان إنتاج المكتوب يشمل الميادين المعرفيّة الّتي تسبقه والّتي يدمجها المتعلّم لتحرير نصّ قويم ومتناسق.

السّؤال العاشر: هل تفتح المجال للتّلاميذ من أجل التعبير بشكل مستقل؟

الجدول10 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	03	%27.28
لا	02	%18.19
أحيانا	06	%54.54



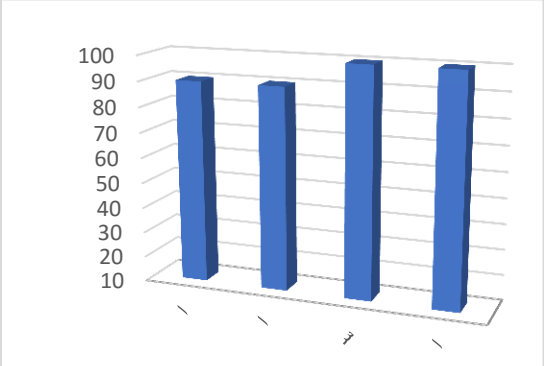
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتبيّن ممّا سبق، أنّ نسبة الأساتذة الّذين يتيحون للمتعلّم المجال للتّعبير بشكل مستقل تمثّلت بنسبة **27.28%** من أجل ملاحظة مدى قدرة المتعلّم على إنشاء كتابات إبداعيّة تُبرز أسلوبه التّعبيري، فيما تقابلها نسبة **18.19%** من العيّنة الّتي لا تفتح مجال الاستقلاليّة أمام المتعلّم خلال التّعبير الكتابي، ربّما هذا يعود لتقيّدهم بمعايير معيّنة خلال ميدان إنتاج المكتوب، أمّا الفئة الكبرى فجمعت بين تقييد المتعلّم بمعايير معيّنة وإعطاءه فسحة ضيّقة للتّعبير بحريّة.

السّؤال 11: ما المعايير الّتي تستخدمها في عمليّة تصحيح الإنتاج الكتابي؟

الجدول11 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
الإتقان	10	%90
الانسجام	10	%90
سلامة اللّغة	11	%100
الوجاهة	11	%100



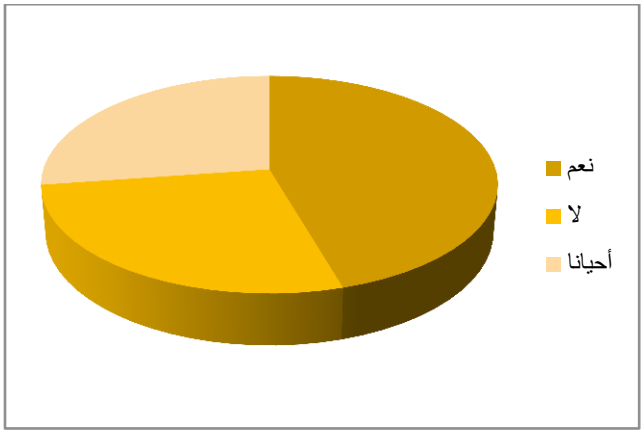
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ السّؤال الموجّه متعدّد الإجابات، خاصّة أنّ هذه المعايير مبرمجة في المنهاج الدّراسي كي تُؤخذ بعين الاعتبار لبناء نص وجيه، نجد جميع الأساتذة يتّفقون على معياري سلامة اللّغة والوجاهة كمعيارين أساسيين من خلال الالتزام بقواعد اللّغة الّتي تلعب دورا كبيرا لإحكام معنى النّص، كما نلاحظ أنّ لمعياري الإتقان والانسجام دور هام في نسج النّص وتسلسل الأفكار فكلّما كانت الأفكار متسلسلة ومتلائمة كلّما ارتقى النّص إلى المستوى المطلوب وعكس جماليّته.

السّؤال 12: هل تعطي تغذيّة راجعة للتّلميذ فور وقوعه في الخطأ؟

الجدول12 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	05	%45.45
لا	03	%27.27
أحيانا	03	%27.27



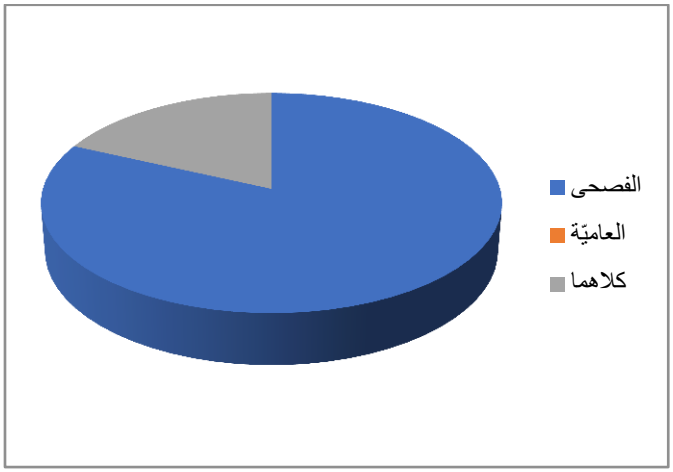
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

يظهر لنا ممّا سبق أنّ التّغذيّة الرّاجعة للمتعلّم فور وقوعه في الخطأ متجلّية بشكل ملحوظ عند الأساتذة بنسبة 45.45%، إلّا أنّ هناك من الأساتذة من يُغيّبها خلال العمليّة التّعليميّة، في حين يستخدمها البعض بشكل ضئيل وهذا يؤدّي إلى تراجع مستوى المتعلّم ويجعله يقع في نفس الخطأ مرّات عدّة بسبب عدم تنبيهه بسقطاته اللّغويّة.

السّؤال 13: ما اللّغة المستخدمة في شرحك لنشاط التّعبير الكتابي؟

الجدول13 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
الفصحى	09	%81.81
العاميّة	00	%00
كلاهما	02	%18.19



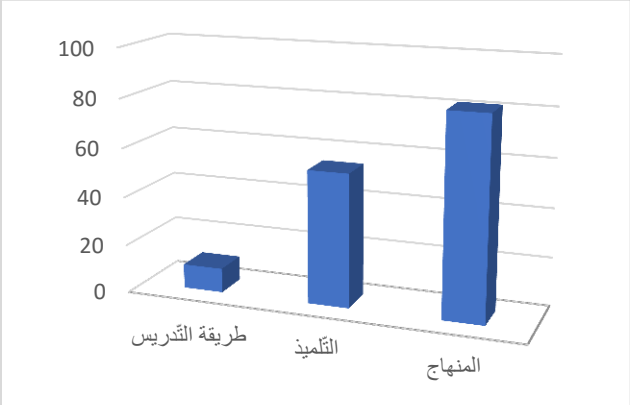
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

بلغت نسبة إجابات الأساتذة الّذين يشرحون نشاط التّعبير الكتابي بالعربيّة الفصحى 81.81%، وهذا أمر إيجابي يُكسب المتعلّم لغة فصيحة صحيحة تثري ملكته اللّغويّة لتوظيفها خلال إنتاجاته الكتابيّة، فيما نجد نسبة 18.19% يمزجون في شرحهم بين العامّية والفصحى وهذا ربّما يعود إلى صعوبة فهم التّلاميذ للفصحى فيضطر الأستاذ إلى استعمال العامّية للنّزول إلى مستوى التّلميذ، وهذا طبعا عائد إلى دراية الأستاذ بقدرات تلاميذه والأسلوب الّذي يُمكّنهم من تلقّي المعلومة وفهمها بشكل صحيح.

السّؤال 14: ما سبب تدنّي مستوى التّلميذ في الكتابة؟

الجدول14 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
طريقة التّدريس	01	%10
التّلميذ	06	%54.54
المنهاج	09	%81.81



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

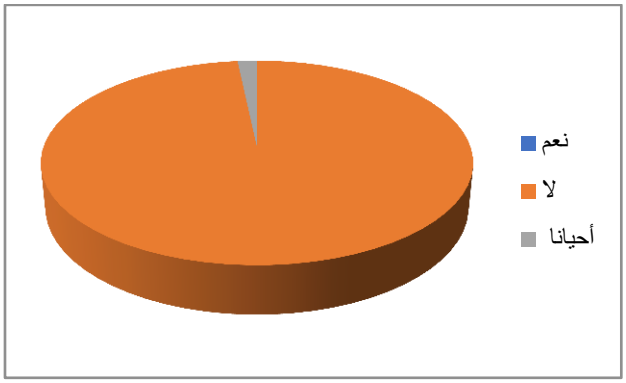
نلاحظ من خلال المعطيات أنّ معظم الأساتذة يرجّحون المنهاج كسبب أساسي لضعف مستوى التّلميذ في الكتابة، يعود هذا ربّما إلى قلّة السّاعات المبرمجة الّتي لا تفي بالغرض لتدريس هذا النّشاط،

كما نجد 54.54% من الأساتذة وقع اختيارهم على التّلميذ نفسه كسبب في تدنّي مستواه الكتابي نظرا لانعدام مطالعته وقراءته للكتب وعدم اهتمامه وتدرّبه على الكتابة مما يُشكّل ضعفا لغويّا يؤدّي به إلى عدم قدرته على الكتابة بأسلوب راقٍ.

السّؤال 15: هل تلغي حصّة التّعبير الكتابي من أجل إنجاز نشاط آخر؟

الجدول15 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	00	%00
لا	09	%81.81
أحيانا	02	%18.19



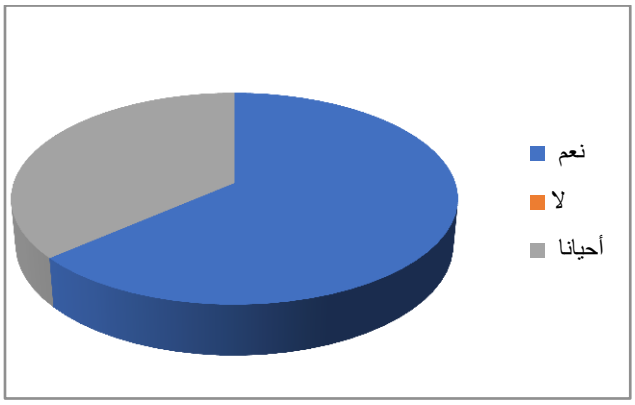
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتبيّن من خلال الجدول والشّكل أعلاه أنّ نسبة 81% من أساتذة العيّنة قد لا يُهملون حصص الإنتاج الكتابي من أجل إنجاز نشاطات أخرى، فعدد الحصص المبرمجة لهذا النّشاط لا تسمح بإلغائه بل يتطلّب المزيد من الحصص لرفع مستوى التّلميذ في الكتابة، كما نلاحظ في المقابل نسبة 18.19% من الأساتذة الّذين يلغون هذه الحصّة لإنجاز نشاطات أخرى ربّما السّبب يعود إلى تأخّرهم في سير البرنامج.

السّؤال 16: هل تجد تكرارا لأخطاء سبق وأن قمت بتصحيحها في القسم؟

الجدول16يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%63.63
لا	00	%00
أحيانا	04	%36.37



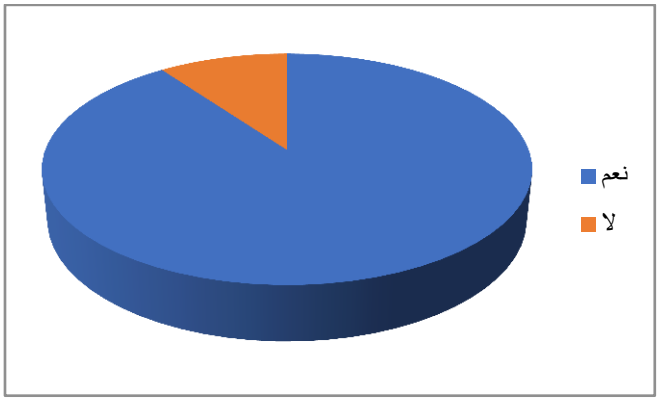
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

نلاحظ من خلال المعطيات أنّ معظم الأساتذة يجدون نفس الأخطاء تتكرّر في إنتاجات التّلاميذ رغم تصحيحها سابقا، وهذا في غالب الأحيان يعود إلى انعدام تركيز التّلاميذ وعدم حرصهم على تصويب الأخطاء، إضافة إلى ضعف تحصيلهم اللّغوي.

السّؤال 17: هل يتقيّد التّلاميذ بالمطلوب في التّعبير الكتابي؟

الجدول17 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	10	%90
لا	01	10%



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

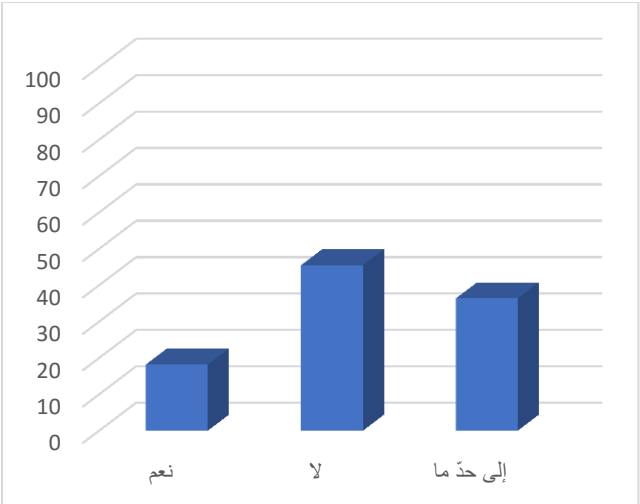
يتبيّن من خلال ما سبق أنّ معظم المتعلّمين يتقيّدون بما طُلب منهم في التّعليمة، كاحترام حجم النّص، توظيف نمط نصّي معيّن، وتوظيف مجموعة معيّنة من المحتويات المعرفيّة المكتسبة خلال ميادين سابقة من نفس المقطع التّعليمي.

❖ **محور المتعلّم:**

السّؤال 18: هل يتمكّن التّلاميذ من تجنيد المكتسبات القبليّة والمعارف السّابقة في كتاباتهم ؟

الجدول18 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	02	%18.18
لا	05	%45.46
إلى حدّ ما	04	%36.36



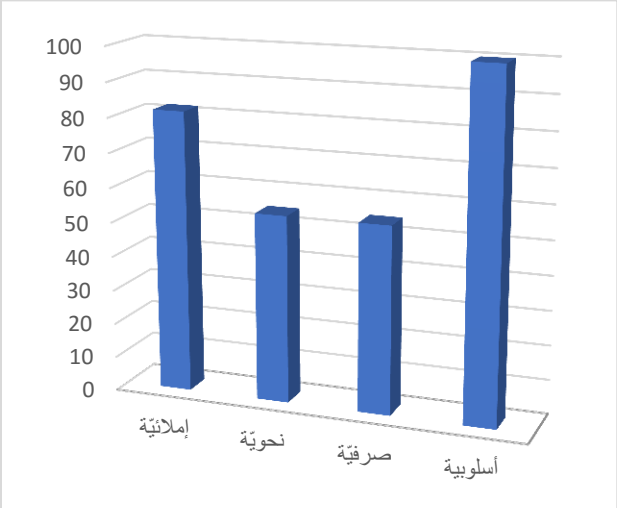
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

نلاحظ من خلال ما ورد في المعطيات، أنّ نسبة تمكّن التّلميذ من تجنيد معارفه السّابقة بلغت 18.18% وهي نسبة ضئيلة تُفسّر عدم إلمام المتعلّم بما يُقدّم له خلال العمليّة التّعليميّة، في مقابل 45.46% يؤكّد فيها الأساتذة على عدم قدرة المتعلّمين على توظيف تعلّماتهم خلال إنتاجاتهم الكتابيّة، ربّما يعود هذا إلى عدم مراجعة التّلاميذ لدروسهم أو لطريقة التّدريس المستخدمة وبالتّالي تراجع التّلميذ عن المستوى المطلوب أمر حتمي في الوضعيّة الإدماجيّة.

السّؤال 19: ما الأخطاء اللّغويّة المتكرّرة بكثرة في الإنتاجات الكتابيّة؟

الجدول19 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
إملائيّة	09	%81.81
نحويّة	06	%54.54
صرفيّة	06	%54.54
أسلوبيّة	11	%100



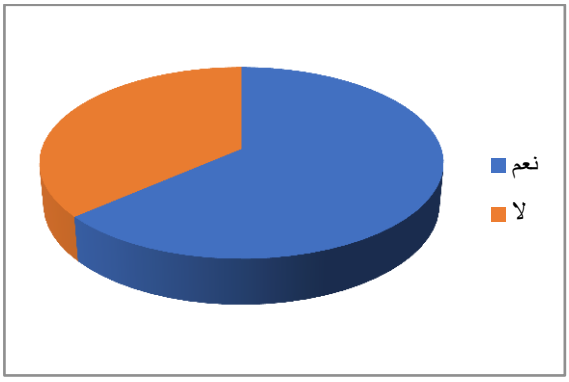
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

نلاحظ من خلال ما سبق أنّ كلّ الأخطاء المذكورة في الجدول هي أخطاء شائعة في الإنتاجات الكتابيّة لدى التّلاميذ بنسب متفاوتة، إلّا أنّ الخطأ الأسلوبي والإملائي يكتسحان التّعابير الكتابيّة عند التّلاميذ وهذا يوحي بتدنّي مستوى التّلميذ كتابيا من ناحية حسن صياغة الأفكار والجمل الّتي تصبّ في الموضوع وعدم تمكّنهم من القواعد الإملائيّة، بالإضافة إلى الأخطاء النحوية و الصرفية التي تعج كتابات التلاميذ وذلك لسببين أوّلهما عدم تأصّل القواعد النّحويّة والصّرفيّة لدى التّلاميذ، والتّعميم الخاطئ لقاعدة معيّنة، ثانيا استخدام طرائق غير مجديّة لتدريس ميدان القواعد اللّغويّة.

السّؤال 20: هل يحبّ التّلاميذ حصّة التّعبير الكتابي؟

الجدول20 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	07	%63.63
لا	04	%36.37



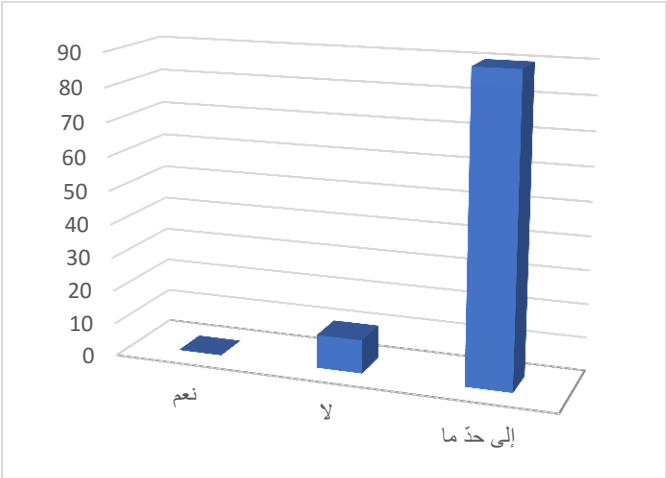
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

من خلال المعطيات يظهر لنا أنّ أغلبيّة التّلاميذ يُحبّذون حصّة التّعبير الكتابي، قد يعود هذا لرغبتهم في الكتابة والكشف عمّا يجول في أذهانهم من أفكار، أو لأنّ حصّة الإنتاج الكتابي لا تتطلّب بذل جهد كبير لاستيعاب الموضوع المطروح، على غرار المحتويات التّعليميّة الأخرى كحصّة القواعد اللّغويّة الّتي ينفر منها التّلميذ لتعقيدها وصعوبتها.

السّؤال 21: هل يوظّف المتعلّم علامات التّرقيم في الوضعيّة الإدماجيّة؟

الجدول21 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	00	%00
لا	01	%10
إلى حدّ ما	10	%90



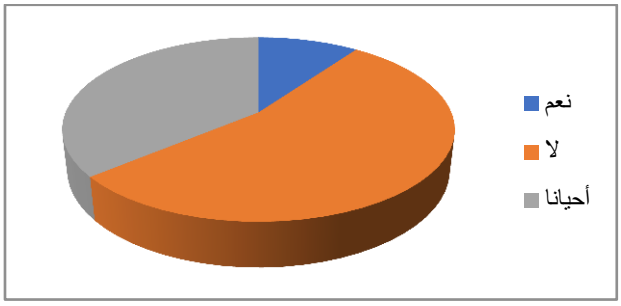
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتبيّن من خلال الجدول والشّكل أعلاه، أنّ معظم التّلاميذ قد يغفلون عن استخدام علامات التّرقيم، ويجهلون دورها المهم في إتمام معنى الجمل والتّركيب، وهذا راجع إلى عدم درايتهم بمعاني هذه العلامات وما تحمله من دلالات خفيّة تؤثّر على ترابط النّص وانسجامه.

السّؤال 22: هل يستعمل التّلاميذ اللّهجة العاميّة في كتاباتهم بعد أن يصعب عليهم التّعبير باللّغة العربيّة ؟

الجدول22 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	01	%10
لا	06	%54.54
أحيانا	04	%36.37



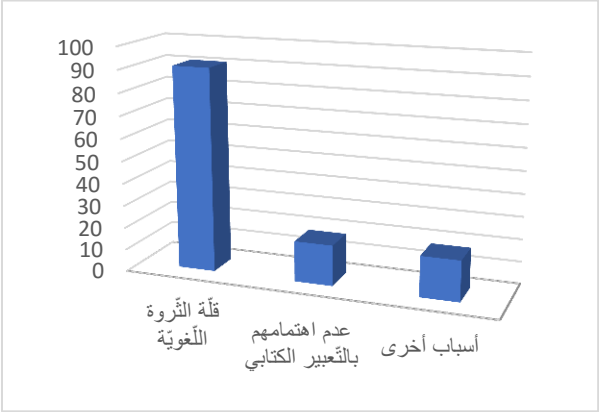
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية**Excel**

نلاحظ من خلال ما سبق، أنّ أراء عيّنة الأساتذة تتعاكس بين من يرون أنّ أغلب المتعلّمين لا يلجؤون إلى استعمال العاميّة للتّعبير عن الأفكار الّتي يستصعبون بناءها بالفصحى وهو الرّأي الرّاجح، وبين من يقولون بأنّ المتعلّم يستخدم العاميّة خلال تعبيره ربّما في حالة العجز عن إيجاد الكلمات الفصيحة الّتي تربط بين أجزاء المعنى المطلوب، وهذا عائد إلى ضعف ملكتهم اللّغويّة نتيجة قلّة القراءة والمطالعة.

السّؤال 23: ما أسباب ضعف التّلاميذ في الإنتاج الكتابي ؟

الجدول23 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
قلة الثّروة اللّغوية	10	%90.90
عـدم اهتمـامهم بالتّعبير الكتابي	02	%18.18
أسباب أخرى	02	%18.18



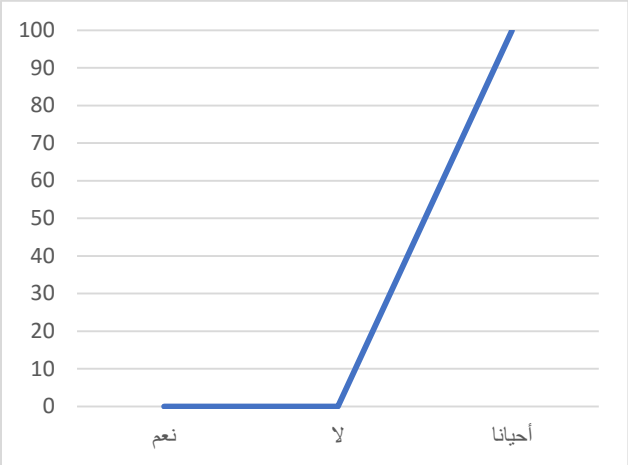
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يتّضح لنا من خلال المعطيات أنّ هناك أسباب متداخلة قد تقف خلف الضّعف الإنتاجي لدى التّلاميذ من بينها قلّة الثّروة اللّغويّة، فكلّما كان التّلميذ غير متكن من القواعد والمهارات اللّغويّة، كلّما عجز عن تركيب جملة أو فقرة بسيطة بأسلوب حسن، كما نجد أنّ عيّنة من الأساتذة يرّجحون عدم اهتمام التّلاميذ بالتّعبير الكتابي كعامل لضعفهم في هذا النّشاط وهذا طبعا يرجع لميولاتهم.

السّؤال 24: هل يبدع التّلميذ في إنتاجاته الكتابيّة؟

الجدول24 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	00	%00
لا	00	%00
أحيانا	11	%100



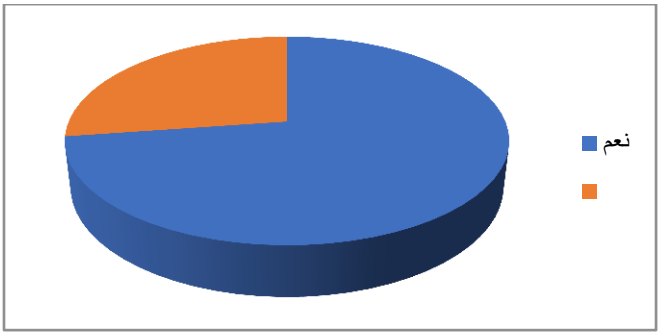
المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يُبيّن الشّكل أعلاه أنّ إبداع التّلميذ في الإنتاج الكتابي لا يظهر بشكل دائم، يعود هذا ربّما إلى مضمون الموضوع فكلّما كان السّياق يصبّ في إطار واقعي يعيشه التّلميذ كلّما كان حيّز تفكيره إبداعيّا يقدّم خلاله معارفه في قالب جديد بأسلوبه الخاص ونظرته للأمور الّتي يعيشها في مجتمعه. أمّا انعدام الإبداع فهناك عدّة معوّقات تقف أمامه منها ضعف الملكة اللّغوية ومهارة الكتابة لدى المتعلّمين ممّا يُحيلهم دائما إلى تقديم نفس التّعبيرات في مضامين مختلفة ثمّ تقييد المتعلّم بمعايير معيّنة (الوجاهة، سلامة اللّغة، عدد الأسطر، توظيف صياغات لغويّة معيّنة...) خلال الإنتاج الكتابي الّتي تحدّ تفكيره وتجعله غير قادر على التّحرر من التّعبير النّمطي الّذي اعتاده.

السّؤال 25: هل يستغلّ التّلميذ كلّ الوقت الممنوح له في التّعبير؟

الجدول25 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	08	%72.72
لا	03	%27.28



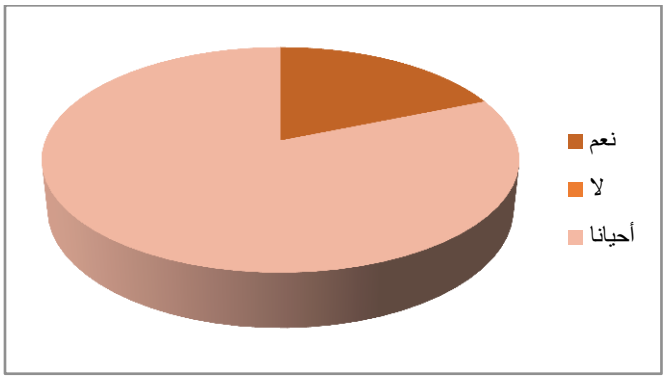
المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

من خلال ما قُدّم نرى أنّ أغلب التّلاميذ يستغلّون الوقت الممنوح لهم للتّعبير وذلك لانتقاء الأفكار الّتي تثري الموضوع، ومن ثمّ التّوسّع فيها لتصميم النّص ومراعاة تسلسله وتجنّب الأخطاء اللّغويّة، وكلّما تعجّل التّلميذ في الكتابة غابت عنه أفكار كثيرة تزيد من قيمة إنتاجه.

السّؤال 26: هل يوظّف التّلميذ كلمات جديدة اكتسبها في حصّة التّعبير الكتابي؟

الجدول26 يمثّل نسبة تكرار الإجابة المتعلّقة بالسّؤال

الإجابة	التّكرار	النّسبة
نعم	02	%18.8
لا	00	%00
أحيانا	09	%81.19



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية **Excel**

يبيّن الجدول والشّكل أعلاه أنّ المتعلّم غالبا ما يوظّف كلمات جديدة اكتسبها من خلال القراءة أو من خلال استماعه لشرح أساتذته، فيستعين بهذه الألفاظ للتّغيير من أسلوب تعبيره المعتاد.

ب_ عرض وتحليل نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة:

قبل أن نتطرق لتحليل الأخطاء اللغوية الموجودة في كتابات التلاميذ يجدر بنا أولا أن نغوص في حيثيات المنهج المستخدم في تحليل الأخطاء.

❖ **منهج تحليل الأخطاء Method of analysing Mistakes:**

هو أحد فروع علم اللغة التطبيقي ظهر في ستينات القرن الماضي وجاء كرد فعل على منهج التحليل التّقابلي الذي يحصر الأخطاء في التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف فقط، وهو ثمرة من ثمراته ، ويدرس لغة المتعلم التي ينتجها وهو في طريق التعلم ، و من أهم أعلامه "كوردر–Corder" كما يمكن تعريفه بأنه " دراسة أخطاء الطّلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية لإحصائها وتصنيفها والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها .

– و من أبرز خلفيات هذا الاتجاه دراسات " تشومسكي Chomsky "ونظريته في اكتساب الطفل للغة الأم – حيث يرى أن أخطاء المتعلم ليست محاولات فاشلة بل مظهرا من مظاهر التطور اللغوي عند الطفل ، ويرى أصحاب هذا المنهج أمثال "لورد lord"، "نمسر Nemser" "سلنكر Selinker " أنَّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلم ليس سببها التداخل مع اللغة الأم فحسب بل تكون نتيجة قياس خاطئ على قاعدة سابقة أو تعميم مبالغ فيه أو جهل بالقواعد وكيفية تطبيقها.

- ويجرى هذا المنهج على مراحل وهي:

– حصر الأخطاء : وتعني رصد الأخطاء المنتظمة والمرتكبة من قبل المتعلمين التي تخترق وتتجاوز القواعد المتعارف عليها ، وذلك في فترة زمنية محددة و الأخطاء المعنية بالدراسة هنا لست الأغلاط الخارجة عن إرادة المتعلم كالهفوات والزلات .

– تصنيف الأخطاء ووصفها: نقصد بالتّصنيف أي إدراجها حسب مستويات اللغة المعروفة أخطاء (نحوية، املائية صرفيه) إضافة إلى استخلاص القاعدة التي يخترقها ، أما وصفها فهو شرحها : هل وقع الخطأ في(إضافة أو حذف أو استبدال أو خلل في الترتيب).

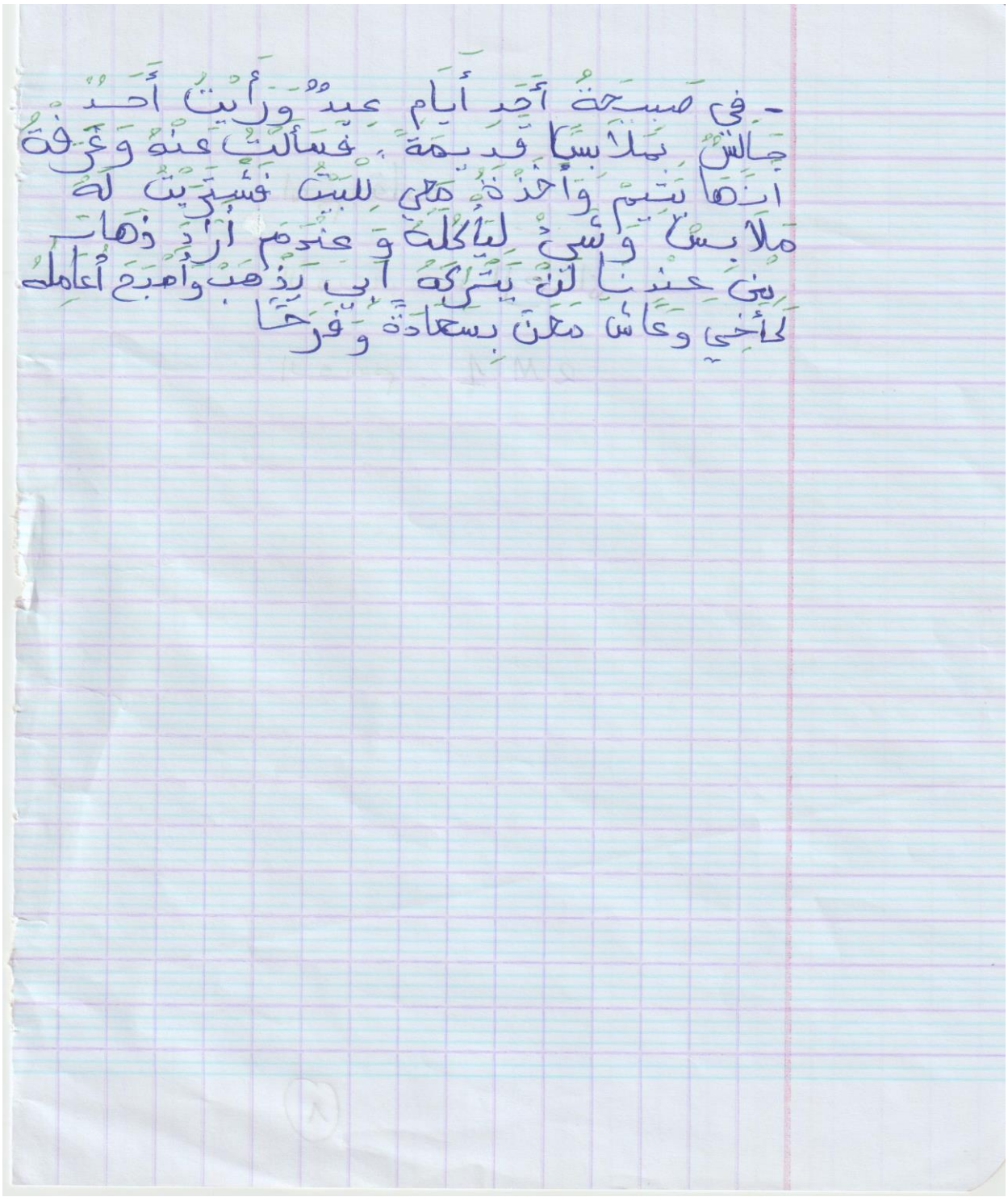
– البحث عن أسباب الخطأ: أسباب الخطأ عديدة، كالتعميم الخاطئ لقاعدة معينة أو ظروف تعليم أو المتعلم ذاته، أو التدليل اللغوي أو القياس.

– تصويب الأخطاء : أي من خلال الوقوف على الأسباب المختلفة للأخطاء نقترح الحلول العلاجية المناسبة التي بها يتلافى المتعلمون هذه الأخطاء مستقبلا ومن ذلك إعادة النظر في طريقة المعلم أو تعديل المحيط والتخطيط للمقررات الدراسية [1].

[1]_خليفة بوغنامة ،خديجة عنيشل – الأخطاء النحوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ الأولى متوسط (الأسباب المظاهر الحلول) ص 81

نماذج أخطاء المتوسطة الأولى: حمداني مليكة

النموذج الاول:

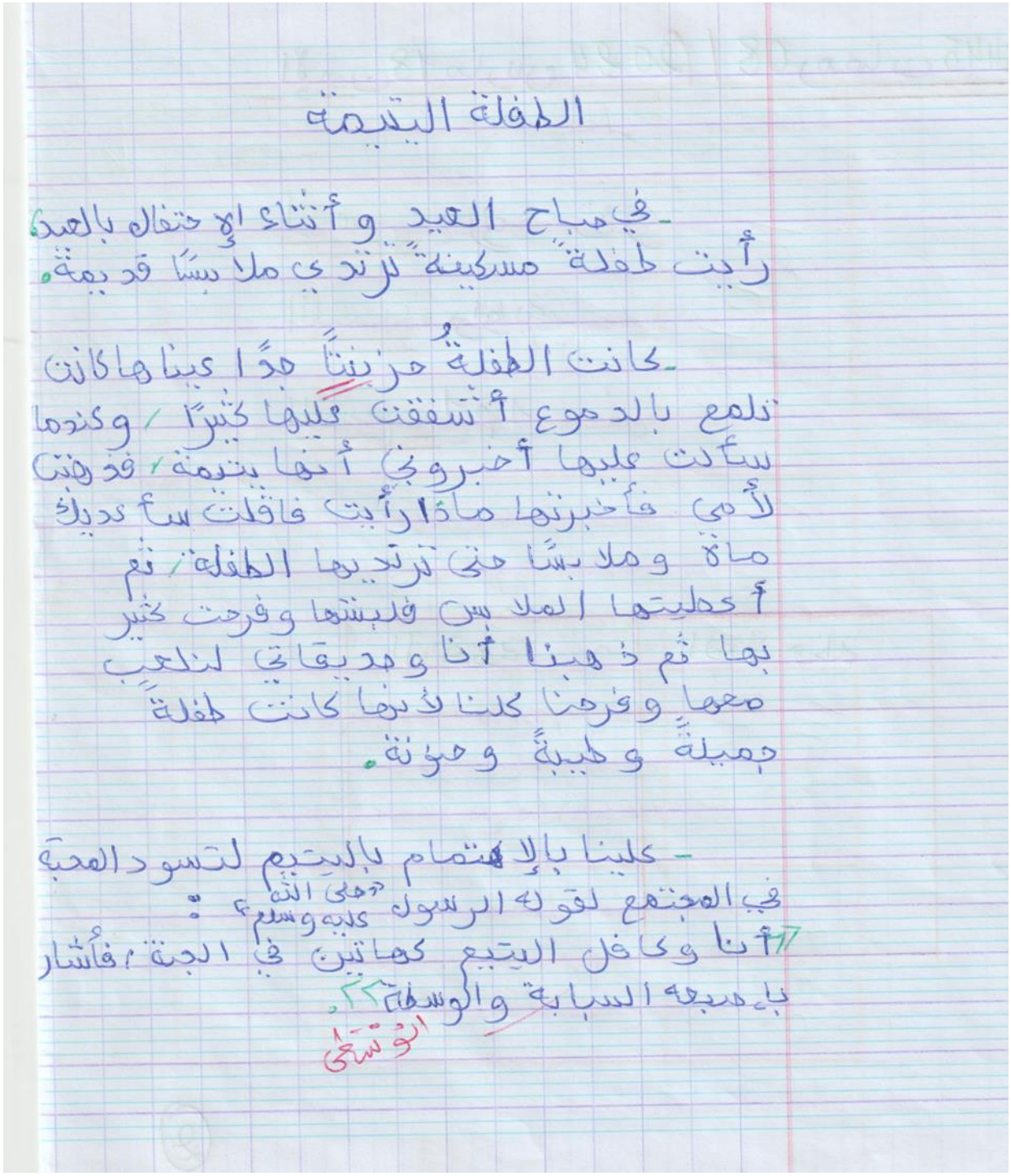

- في صبيحة أحد أيام عيد رأيت أحد جالس ملابسا قديمة، فسألت عنه وعرفت انها يتيم وأخذة حلى للبيت فشريت له ملابس وشئ للأكلة و عندم ارد ذهاب بني عندنا لن يتركه أبي يذهب وأصبح أعامله لأخي وعاش معنا بسعادة وفرحا

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
أيام عيد	إملائي	عدم التركيز	حذف "ال" في كلمة عيد	أيام العيد	
أحدٌ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	التغيير في الحركة الاعرابية	أحدًا	يأتي المفعول به منصوبا و ليس مرفوعا
جالسٌ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	التغيير في الحركة الاعرابية	جالسًا	تتبع الصفة الموصوف في الحركات الاعرابية
بملابِسًا	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	التغيير في الحركة الاعرابية	بملابسَ	اسم مجرور بالفتحة نيابة عن الكسرة لأنه ممنوع من الصرف
عرفةُ	إملائي	عدم التركيز	كتابة التاء المربوطة بدل تاء المتكلم	عرفتُ	عندما تتصل تاء المتكلم بالأفعال تكتب مفتوحة
أنها يتيم	إملائي	عدم التركيز	الخلط بين المذكر و المؤنث في"أنه"	أنّهُ	
أخذةُ	إملائي	عدم التركيز	كتابة التاء مربوطة بدل المفتوحة	أخذتُ	تكتب تاء المتكلم مع الأفعال مفتوحة

فشتريت	إملائي	عدم الاهتمام بقواعد الإملاء	حذف همزة الوصل	فاشتريت	تكتب همزة الوصل في الافعال الخماسية
ملابسْ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	التغيير في الحركة الإعرابية	ملابس	يأتي المفعول به منصوبا
وشيء	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير في الحركة الاعرابية	و شيئًا	يتبع الاسم المعطوف الحركة الإعرابية للاسم الذي يسبقه
عندم	إملائي	عدم التركيز	حذف الالف اللينة	عندمَا	
أصبح أعامله	إملائي	عدم التركيز	حذف تاء المتكلم	اصبحت اعامله	تضاف التاء المتكلم للأفعال مع الضمير "أنا"
معَنَ	إملائي	عدم التركيز	حذف الالف اللينة	معَنَا	
بسعادةً	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير في الحركة الاعرابية	بسعادةٍ	يأتي الاسم المجرور مكسورا وليس منصوبا
و فرحًا	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير في الحركة الاعرابية	وفرحٍ	يتبع الاسم المعطوف الحركة الإعرابية للاسم الذي يسبقه

من خلال تصحيحنا لهذا النموذج نجد أنّ معظم الأخطاء تتراجح بين أخطاء إملائية وأخرى نحوية وهذا راجع لعدة عوامل كعدم تمكن التلميذ من القواعد اللغوية وكذلك نقص التركيز أثناء الكتابة

النموذج الثاني:



الطفلة اليتيمة

- في صباح العيد و أثناء الإحتفال بالعيد رأيت طفلة مسكينة ترتدي ملابسًا قديمة.

- كانت الطفلة حزينةً جدًا عيناها كانت تلمع بالدموع أشفقت عليها كثيرًا / وكلما سألت عليها أخبروني أنها يتيمة / فذهبت لأمي فأخبرتها ماذا رأيت فقالت سأذهب ماة وملابسًا حتى ترتديها الطفلة / ثم أعطيتها الملابس فلبستها وفرحت كثير بها ثم ذهبنا أنا وصديقاتي لنلعب معها وفرحنا كلنا لأنها كانت طفلة جميلة وطيبة وحنونة.

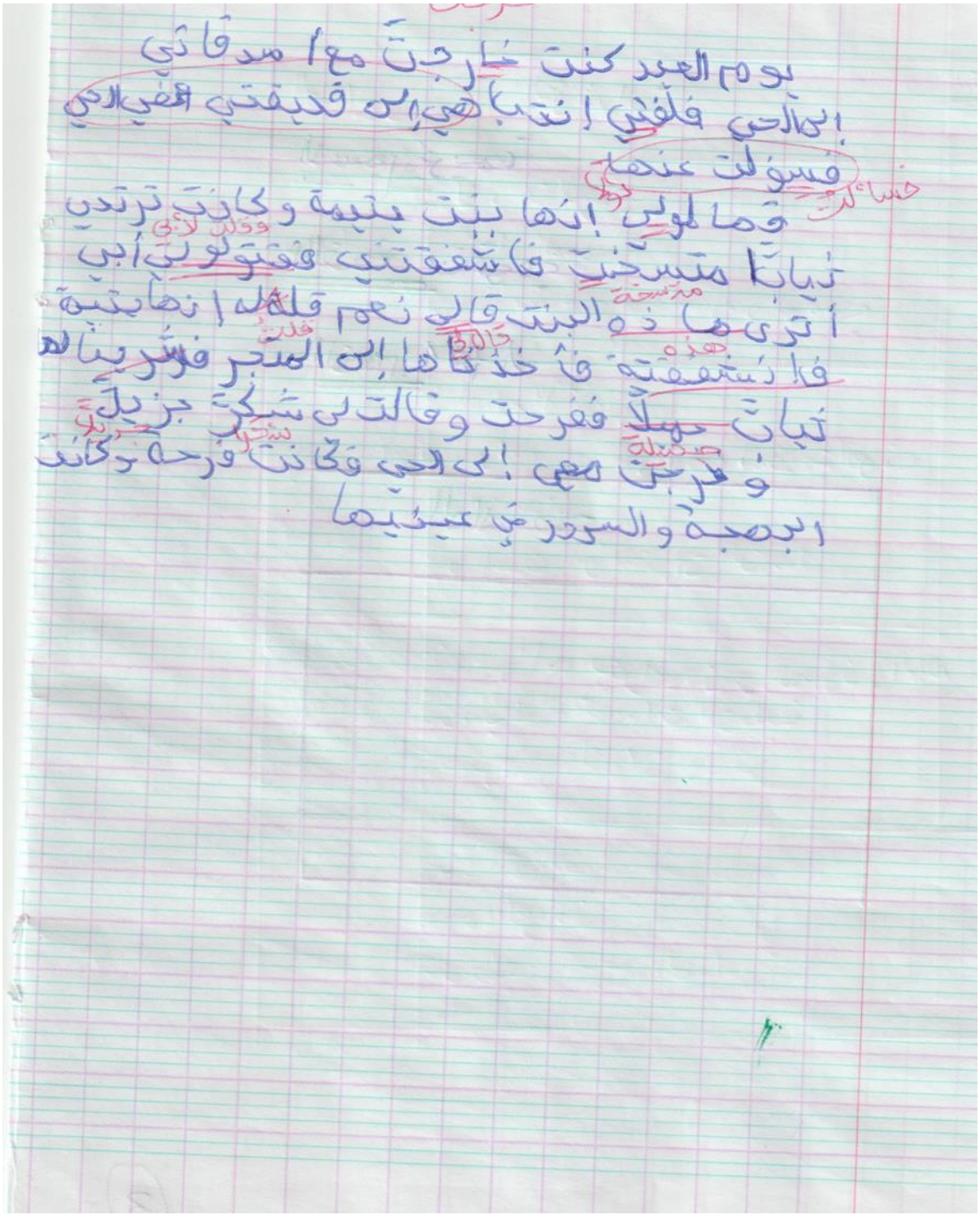
- علينا بالإهتمام باليتيم لتسود المحبة في المجتمع لقوله الرسول صلى الله عليه وسلم: "أنا وكافل اليتيم كهاتين في الجنة / فأشار بإصبعه السبابة والوسطى".

الوسطى

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
في صباح العيد و اثناء الاحتفال بالعيد	أسلوبي	عدم التركيز	التكرار مع ضعف الصّياغة اللغوية	في صباح يوم العيد وأثناء الاحتفال به	
حزينتا	إملائي	الانحراف عن قاعدة الاملاء	كتابة التاء مفتوحة وزيادة الالف اللينة	حزينة	
الوسطة	إملائي	الانحراف عن قاعدة الاملاء	كتابه التاء المربوطة بدل الألف المقصورة	الوسطى	

نلاحظ من خلال تصحيحنا للأخطاء الواردة في هذا النموذج أن معظمها ناتج عن عدم التركيز و العدول عن القواعد اللغوية إضافة لضعف الصياغة اللغوية عند التلميذ نتيجة ضعف رصيده اللغوي بسبب عدم المطالعة و القراءة المستمرة .

النموذج الثالث:

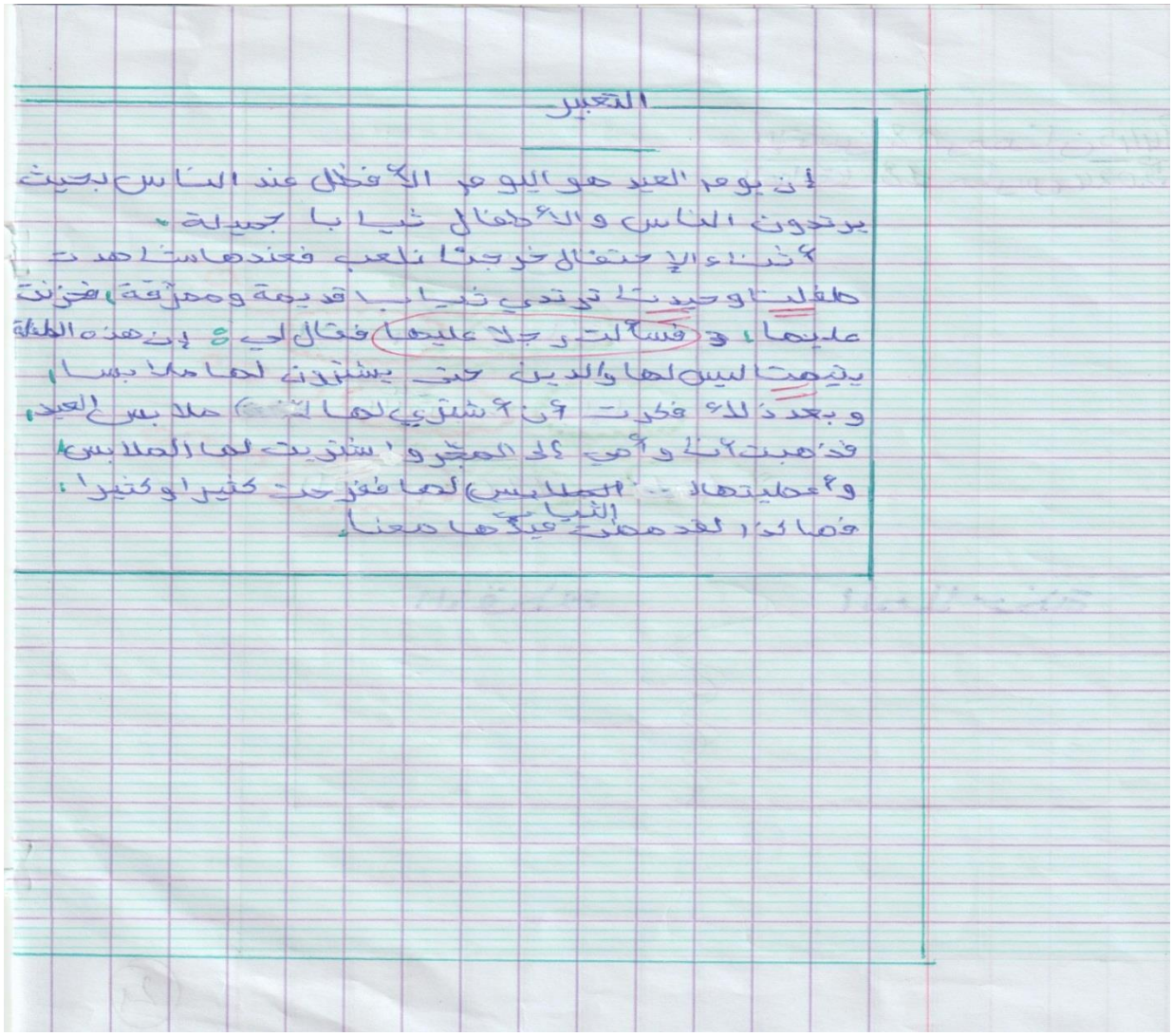

يوم العيد كنت خارجة مع / صدقاتي
إلى الحي فلفتني انتباهي إلى فديقتي الصغيرة
فسؤلت عنها
فما لولي إنها بنت بثينة وكانت ترتدي
ثيابا متسخة فاشفقت فقتولي لأبي
أترى ما ذه البنت قال نعم قلت له إنها بنتة
فاشفقت فأخذتها إلى المنزل فزينتها
ثيابا جميلة ففرحت وقالت لي شكرا جزيلا
وفرحت هي إلى الحي فكانت فرحة وكانت
البهجة والسرور في عينيها

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
كنت خارجة	إملائي أسلوبي	عدم التركيز مع ضعف الصّياغة اللغوية	التاء المربوطة بدل المفتوحة	خرجتُ	
سؤلت	إملائي	الانحراف عن قاعدة الاملاء	كتابة الهمزة على الواو	سألت	تكتب الهمزة المتوسطة على الالف اذا كانت مفتوحة وما قبلها مفتوح ايضا وتكتب على الواو اذا كانت مضمومة وما قبلها ضم ايضا
متسخت	إملائي	العدول عن القاعدة	كتابة التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة	متسخة	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث
فقتولو لي ابي	أسلوبي	ضعف الصّياغة اللغوية	زيادة الإشباع و ياء المتكلم	فقلت لأبي	

هاذه	إملائي	عدم التركيز	زيادة الالف اللينة	هذه	لأنها تنطق ولا تكتب
قالي	أسلوبي	استخدام اللغة العامية في التعبير الكتابي	حذف اللام في الفعل قال	قال لي	
قلة	إملائي	العدول عن القاعدة	كتابة التاء المربوطة بدل التاء المفتوحة	قلت	تكتب تا ع المتكلم مفتوحة
ثيابا جميل	إملائي نحوي	عدم التركيز مع ضعف الأسلوب اللغوي	خطا في التذكير والتأنيث	ثيابا جميلة	الصفة تتبع الموصوف في التذكير والتأنيث
شكرً جزيلً	إملائي	عدم التركيز	حذف الالف اللينة	شكرا جزيلاً	

يتضح من خلال تصويبنا للأخطاء الواردة في هذا النموذج أنّ سبب الأخطاء راجع لعدم تمكن التلميذ من القواعد أو عدم فهمه الكامل للدروس ومراجعته لمكتسباته القبلية وهذا ما يؤدي الى الوقوع في الخطأ

النموذج الرابع:


التعبير

أن يوم العيد هو اليوم الأطفال عند الناس بحيث يرتدون الناس و الأطفال ثيابا جميلة.

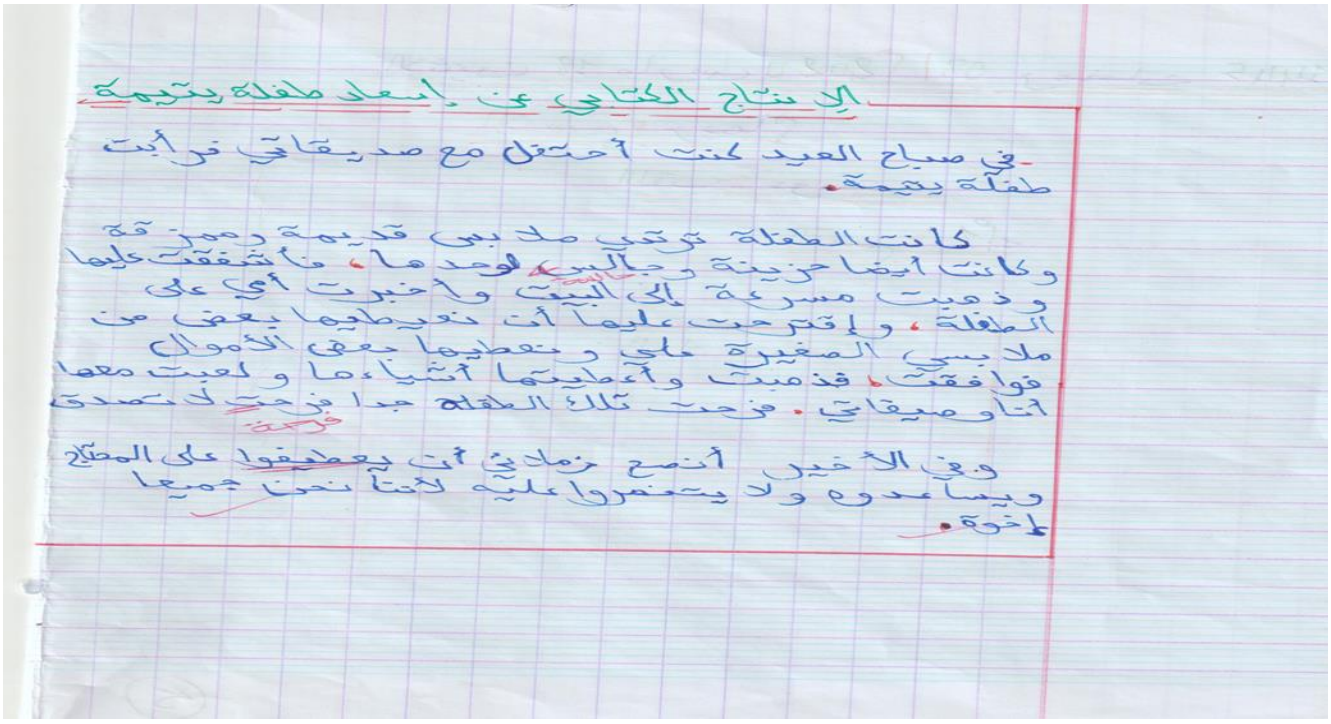
أثناء الأطفال خرجت تلعب فعندها استاهدت طفلة أو حيدة ترتدي ثيابا قديمة ومزقة، فحزنت عليها، و فسألت رجلا عليها فقال لي إن هذه الطفلة يتيمة ليس لها والدين حتى يشترون لها ملابسا، و بعد ذلك فكرت أن أشتري لها ملابس العيد، فذهبت أنا و أمي إلى المحل و اشتريت لها الملابس و أعطيتها الملابس لها فرحت كثيرا و كثيرا، و هنا أدركت لقد ساعدت فيها معنا.

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
طفلتاً	إملائي	عدم التركيز	كتابه التاء مفتوحة بدل المربوطة	طفلةٌ	تكتب التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث

وحيدتا	إملائي	افتقاد القاعدة	كتابه التاء مفتوحه بدل مربوطة	وحيدةً	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث
فسألت رجلا عليها	أسلوبي	عدم التركيز مع ضعف الصّياغة اللغوية	عليها بدل عنها	فسالت رجلا عنها	
يتيمتً	إملائي	العدول من القاعدة الإملائية	كتابة التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة	يتيمةً	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث

نلاحظ من خلال هذا النموذج أن نفس الأخطاء تتكرر بين التلاميذ و أغلبها أخطاء إملائية نتيجة عدم تمكنهم من القواعد أو بسبب تعميم خاطئ لقاعدة لغوية معينة

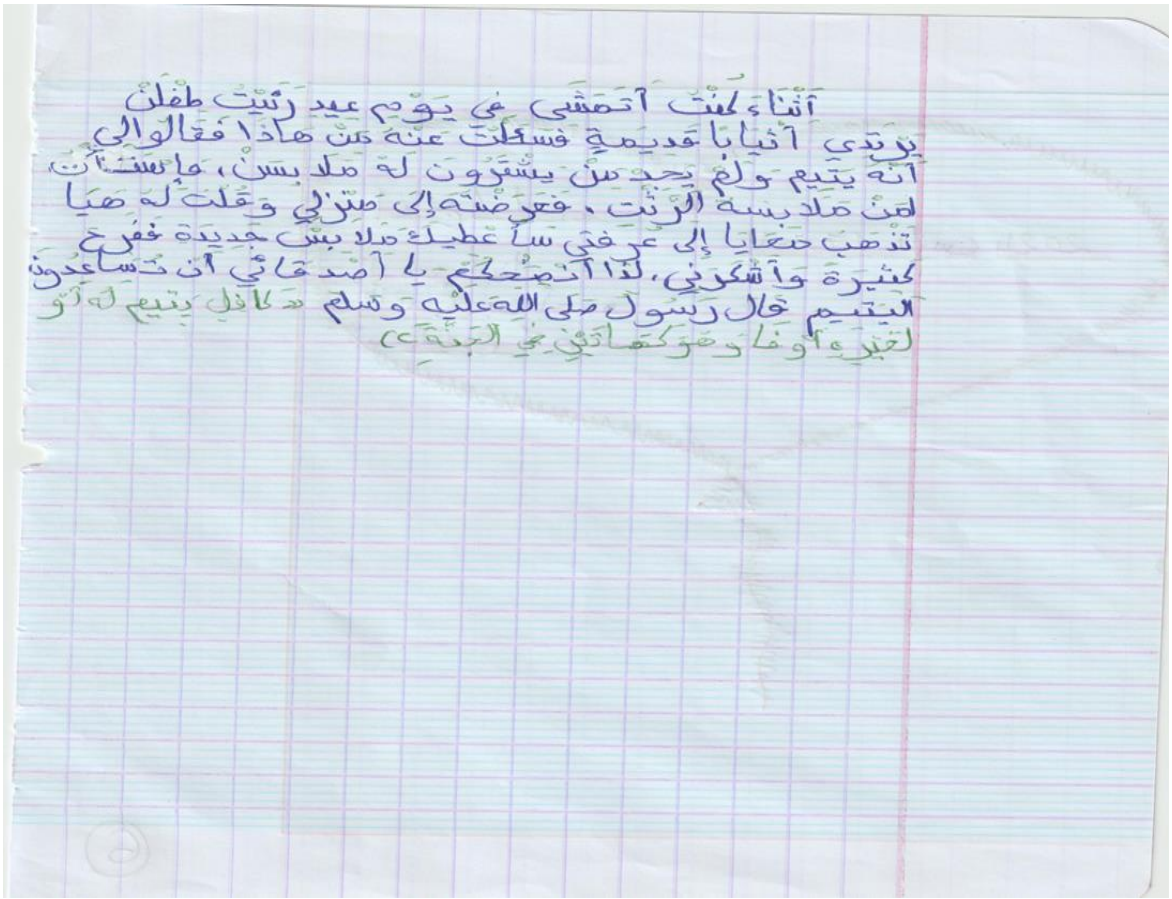
النموذج الخامس:



الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
جالسَ	إملائي	عدم التركيز	حذف التاء المربوطة التي تدل على التأنيث	جالسةً	
فرحتً	إملائي	افتقاد القاعدة	كتابة التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة	فرحةً	

نلاحظ في هذا النموذج من خلال ما ورد فيه من أخطاء أنّ التلميذ غالبا ما يُخضع الكتابة للنطق ، أي يرسم الكلمة حسب نطقه بها و هذا ما جعله يقع في الأخطاء الكتابية لعدم درايته بقوانين وقواعد الكتابة الصحيحة.

النموذج السادس:



الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
اثناء كنت اتمشى في يوم العيد	أسلوبي	ضعف الصّياغة اللغوية	خلل في الترتيب	في يوم العيد كنت اتمشى	
رئيت	إملائي	العدول عن القاعدة	كتابه الهمزة على النبرة	رأيت	تكتب الهمزة المتوسطة على الالف اذا كانت مفتوحة وما قبلها فتح
طفلن	إملائي	إخضاع الكتابة حسب النطق	زيادة نون بدل الالف	طفلاً	يكتب التنوين بفتحتين أو ضمتين أو كسرتين
اثيابا	أسلوبي	عدم التركيز	زيادة الف	ثيابا	
سئلت	إملائي	الإنحراف عن قواعد الإملاء	كتابة الهمزة على النبرة	سألت	تكتب الهمزة المتوسطة على الالف اذا كانت مفتوحة ومن قبلها فتح
هاذا	إملائي	عدم التركيز	زيادة الف لينة	هذا	تنطق الالف ولا تكتب
من يشترون له	صرفي	عدم التمكن من القاعدة الصرفية	زياده الواو والنون	من يشتري له	

الرثت	إملائي	عدم التركيز	كتابة التاء مفتوحة بدل التاء المربوطة	الرثة	تكتب التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث
عرضته	أسلوبي	اللجوء إلى استخدام العامية في التعبير الكتابي	ضعف الصّياغة اللغوية	عزمته	
معايا	أسلوبي	اللجوء إلى استخدام العامية في التعبير الكتابي	ضعف الصّياغة اللغوية	معي	
فرح كثيرة	أسلوبي	عدم التركيز	ضعف الصّياغة اللغوية	كثيرا	
ان تساعدون	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	زيادة النون	ان تساعدوا	ينصب الفعل المضارع بأدوات النصب وعلامة نصبه حذف النون

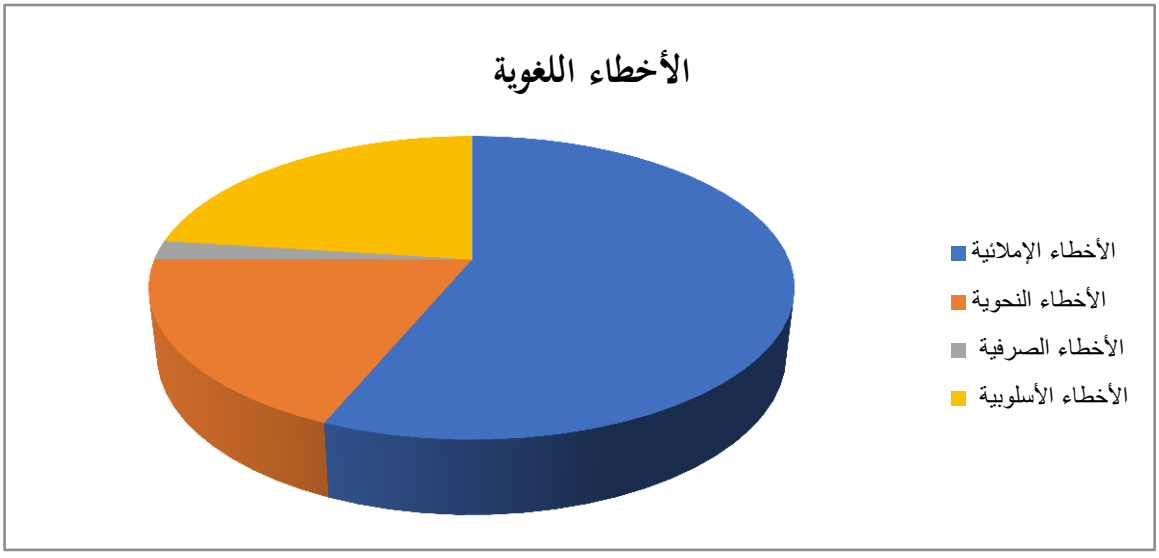
كافل يتيم له او لغيره اوفا و هو كهاتين في الجنة	أسلوبي	عدم التركيز و مراجعة الدرس	ضعف الصّياغة اللغوية	«انا و كافل اليتيم كهاتين في الجنة »و اشار لأصبع السبابة و الوسطى	

يتبين من خلال ما سبق أنّ كلما كان التلميذ فاقدا لقواعد الكتابة الصحيحة كلما وقع في الهفوات واللحن نتيجة لعدم تمكنه من القواعد اللغوية

نسبة الاخطاء عند تلاميذ متوسطة حمداني مليكة:

المجالات	الإملائية	النحوية	الصرفية	الأسلوبية
عدد الأخطاء	27	9	1	11
النسبة المئوية	%56,25	%18.75	%2.02	22.91%
مجموع الأخطاء	48			

- دائرة نسبية تمثل نسبة الاخطاء اللغوية لتلاميذ السنة الاولى متوسط مؤسسة حمداني مليكة



المصدر : النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية Excel

تعليق:

- يمثل الجدول والشكل أعلاه النّسبة المئوية الخاصة بالأخطاء اللّغوية الواردة في نماذج عينة من تلاميذ السنة الأولى متوسط لمؤسسة حمداني مليكة ،حيث يتبين من خلال المعطيات أنّ الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في كتابات التلاميذ حيث قدرت بنسبة 56.25%، معا يعادل 27 خطأً وهذا راجع لأمر مفاده أنّ التّلميذ غير متمكن من القواعد اللّغوية مما يجعله يقع في أخطاء رسم الكلمة بشكل غير صحيح، حيث تمثلت هذه الأخطاء في الخلط بين همزتي القطع و الوصل ، عدم التفرقة بين التاء المفتوحة و التاء المربوطة وكذلك زيادة الإشباع في أواخر الكلمات ، إضافة إلى أخطاء التّعريف و التنكير و غيرها ، و خلاصة هذه الأخطاء هو عدم تمكن التّلميذ من القواعد اللّغوية إضافة إلى عوامل نقص التّركيز أثناء الكتابة وعدم حرصهم على تصويب الأخطاء .

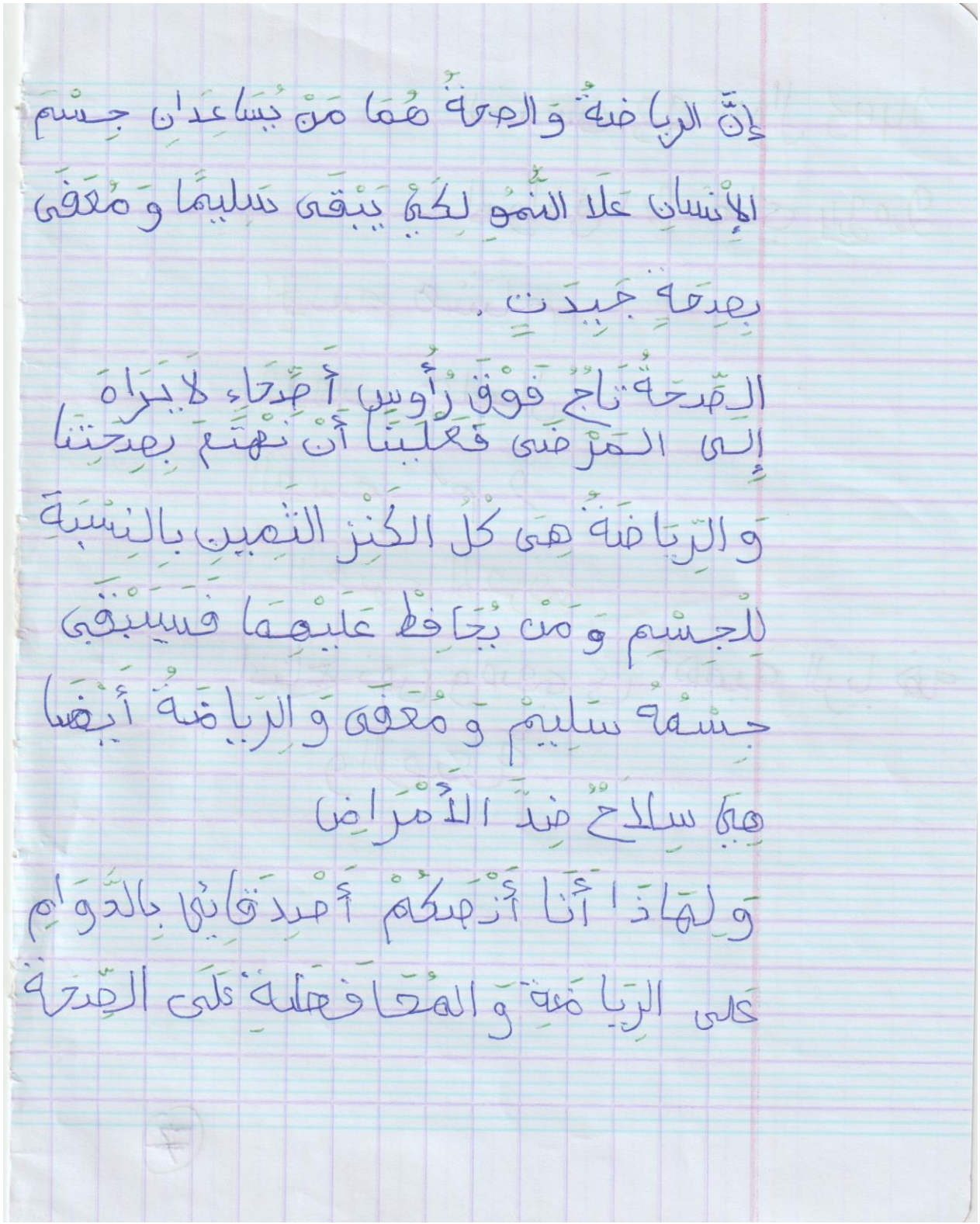
- تليها الأخطاء الأسلوبية بنسبة 22.91%، مما يعادل 11خطأً أسلوبيًا تمثلت ضعف الصّياغة اللّغوية و ركاكة الأسلوب مع استخدام اللّهجة العامية النّاتجة عن ضعف الثّروة اللّغوية بسبب قلة المطالعة و القراءة .

- ثالثا تأتي الأخطاء النّحوية بنسبة 18.75% مما يعادل 9 أخطاء نحوية يعتبر عدد قليل نوعا ما خلافا على ما سبقه من أخطاء املائية وأسلوبية وتمثلت الأخطاء النّحوية في تغيير الحركات الإعرابية لأواخر الكلمات كرفع المفعول به بدل نصبه ، و نصب الاسم المجرور بدل كسره والسّبب يرجع للتّلميذ لأنه لا يهتم إن كانت الجملة صحيحة أم خاطئة وإنّما غايته الوحيدة إنهاء الإجابة دون النّظر إلى صحة تراكيبه اللّغوية أو إلى جهله بالقواعد النّحوية وعدم تمكنه منها .

- رابعا وأخيرا تأتي الأخطاء الصرفية التي قل ما صادفناها وقدرت بنسبة 2.02% مما يعادل خطأً صرفيا واحدا وتمثل في سوء تصريف الأفعال مع الضمائر التي تناسبها والسبب راجع إما لارتباك التلميذ أو لعدم تركيزه أو جهله بالقواعد الصّرفية.

نماذج أخطاء المتوسطة الثانية: آيت عمران أمينة

النموذج الأول



إنّ الرياضة والصحة هما من يساعدان جسم الإنسان على النمو لكي يبقى سليما ومعافى بصحة جيدة.

الصحة تاج فوق رؤوس أصحاء لا يراه إلى المرضى فعلينا أن نهتم بصحتنا والرياضة هي كل الكنز الثمين بالنسبة للجسم ومن يحافظ عليهما فسيبقى جسمه سليم ومعافى والرياضة أيضا هي سلاح ضد الأمراض

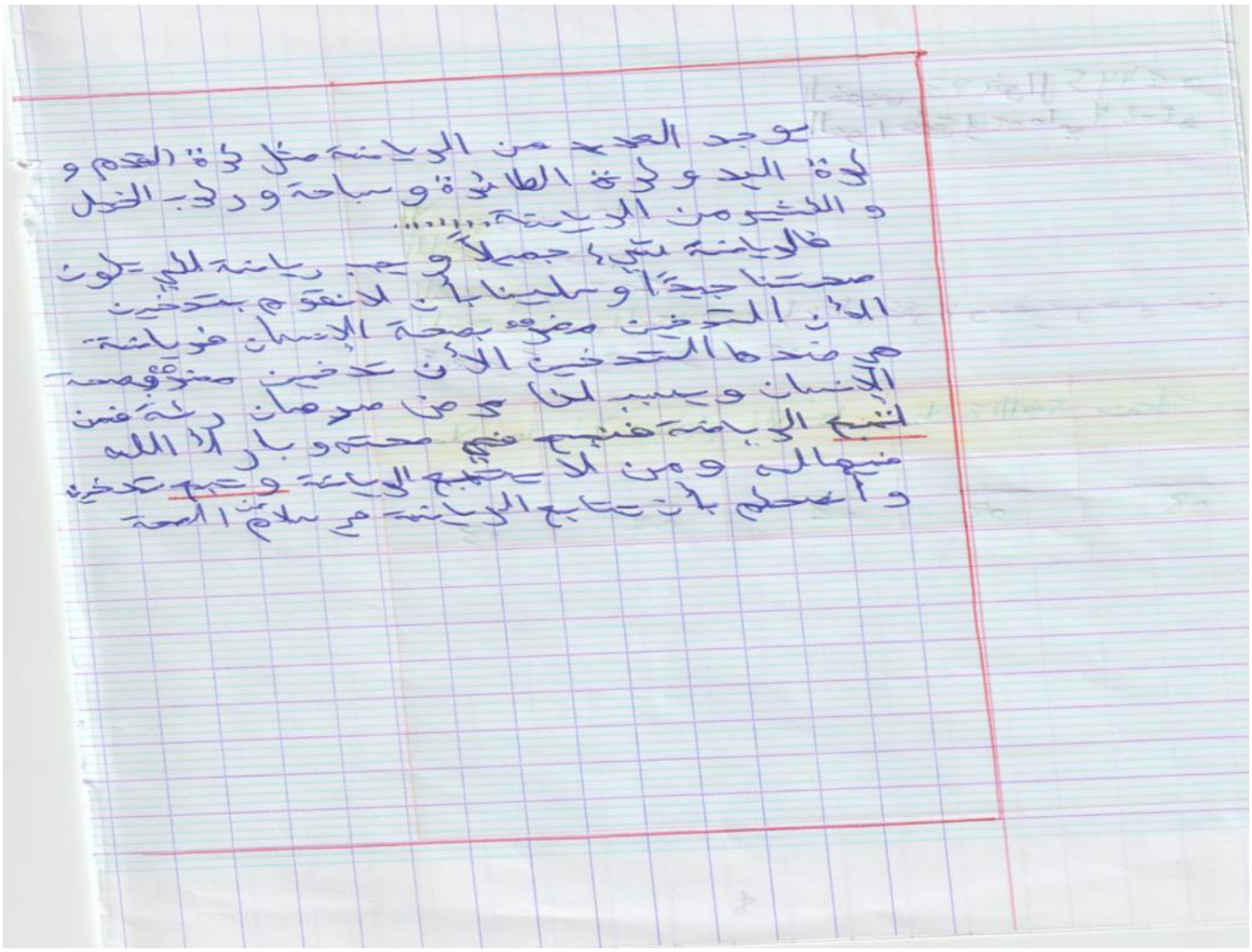
ولهذا أنا أنصحكم أصدقائي بالدوام على الرياضة والمحافظة على الصحة

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
إنّ الرياضةُ والصحةُ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الإعرابية	الرياضةَ	يأتي اسم إنّ منصوبا وليس مرفوعا
	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الإعرابية	الصحةَ	الاسم المعطوف يأخذ حركة الاسم الذي يسبقه
مُعَفَى	إملائي	عدم التركيز	حذف ألف المد	معافى	
جيدتٍ	إملائي	عدم التركيز	كتابة التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة	جيدةٍ	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث
رُأوس	إملائي	الانحراف عن قواعد الإملاء	كتابة الهمزة على الألف بدل كتابتها على الواو	رؤوس	تكتب الهمزة المتوسطة على الواو اذا كانت مضمومة و ما قبلها ضم و تكتب على الالف اذا كانت مفتوحة و ما قبلها فتح
الرياضة هي كل الكنز الثمين	أسلوبي	عدم الانتباه والتركيز	ضعف الصياغة اللغوية	الرياضة كنز ثمين	

سيبقى جسمه سليمٌ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير في الحركة الإعرابية لكلمة سليم	سليمًا	العلامة الإعرابية للحال هي النصب
لهاذا	إملائي	عدم التركيز	زيادة الألف اللينة	لهذا	الألف تنطق ولا تكتب

يتبين من خلال هذا النموذج ان معظم الأخطاء توصي بعدم تمكن التّلميذ من القواعد النّحوية إضافة إلى نقص التّركيز في الكتابة و هذا ما أدّى به إلى الوقوع في السّقطات اللّغوية

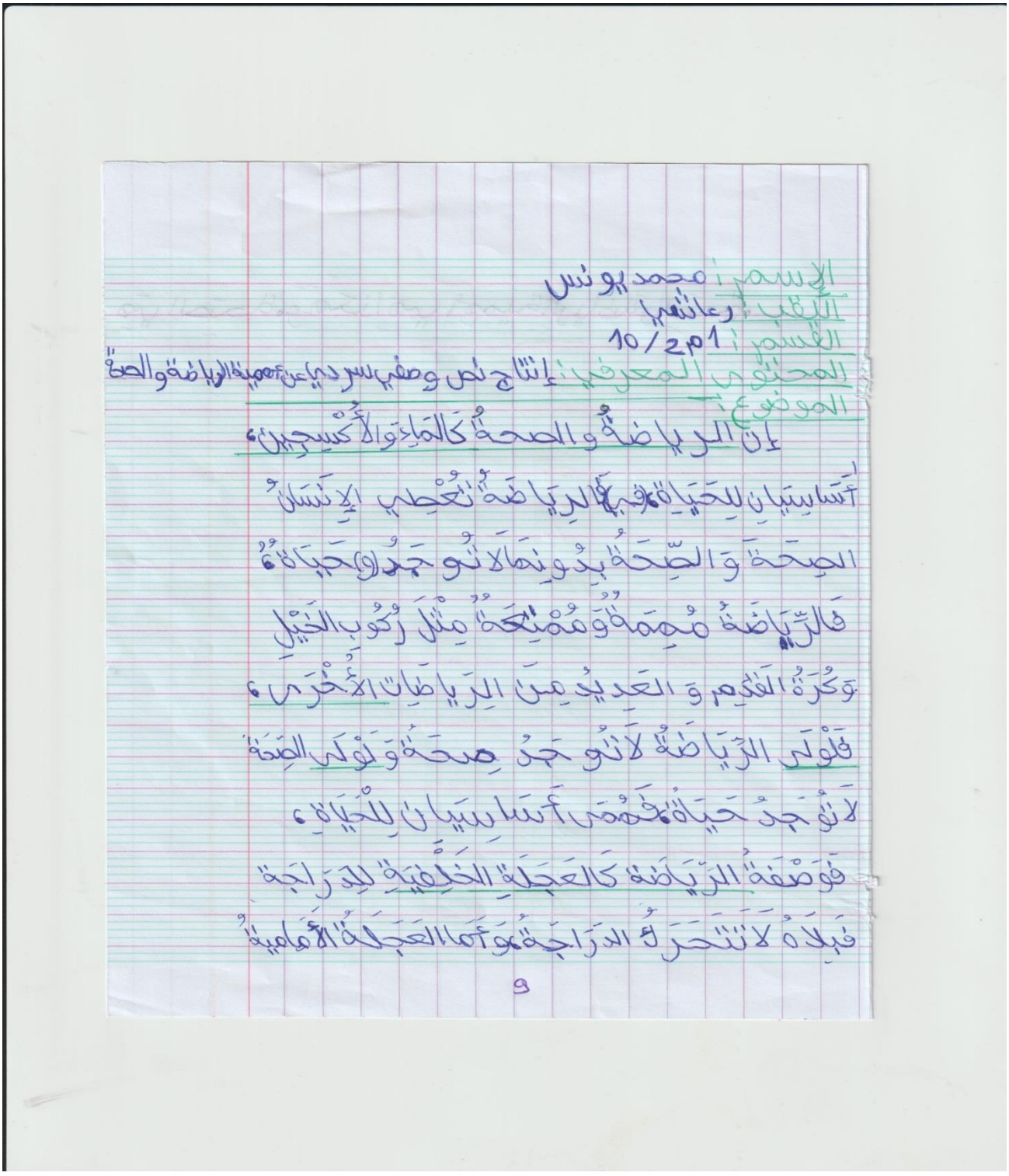
النموذج الثاني:



الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
العديد من الرياضة	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	مخالفة المعدود للعدد	العديد من الرياضات	المعدود يتبع العدد
شيءٌ جميلاً	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير في الحركة الإعرابية في كلمة جميلاً	شيءٌ جميلٌ	الصفة تتبع الموصوف في الحركات الإعرابية
صحتنا جيدًا	نحوي إملائي	عدم التركيز	خطأ في التذكير و التأنيث	جيدةً	تكتب التاء مربوطة في الاسم المفرد المؤنث
التدخين مضر بصحة الإنسان فالرياضة ضدها التدخين لأن التدخين مضر	أسلوبي	ضعف الصياغة اللغوية و قلة التركيز	خلل في الترتيب	التدخين مضر بصحة الإنسان و الرياضة هي طريق العلاج منه	

من خلال تصويبنا للأخطاء الواردة في هذا النّموذج نستخلص أنّه كلّما ضعف الرّصيد اللّغوي للتّلميذ كلّما عجز عن صياغة جملة بسيطة بأسلوب قويم إضافة إلى الأخطاء النّحوية تضفي لمستها الأخيرة في تشويه التعبير شكلا و مضمونا

النموذج الثالث:



الإسم: محمد يونس
اللقب: رعاشي
القسم: 1 ثانوي 10/2
المحتوى المعرفي: إنتاج نص وصفي سردي عن أهمية الرياضة والصحة
الموضوع:

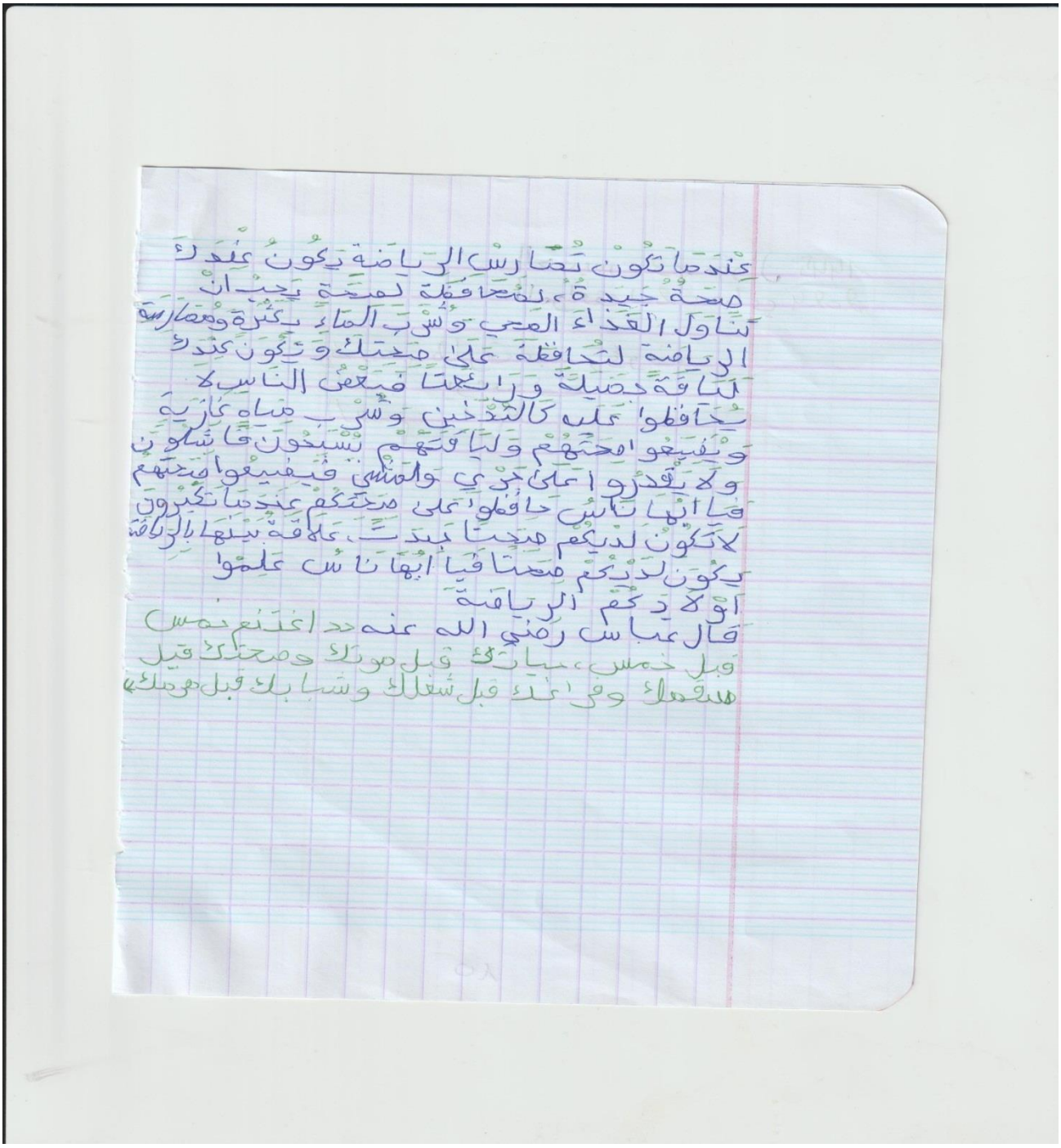
إن الرياضة والصحة كالماء والأكسجين، أساسيان للحياة فبالرياضة نحطب الإنسان الصحة والصحة بدونها لا توجد حياة، فالرياضة مهمة ومنتجة مثل ركوب الخيل وكرة القدم والعديد من الرياضات الأخرى، فلولى الرياضة لا توجد صحة ولولى الصحة لا توجد حياة فهما أساسيان للحياة، فوصفة الرياضة كالعجلة الخلفية للدراجة فبلا لا تتحرك الدراجة هو أما العجلة الأمامية

9

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
إنّ الرياضةُ والصحة	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الإعرابية	الرياضةَ	الاسم بعد إن يأتي منصوبا
	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الإعرابية	الصحة	الاسم معطوف يأخذ حركة الاسم الذي يسبقه
ولولى	إملائي	عدم التركيز	كتابة الالف المقصورة بدلا الف المد	لولا	
فهمى	إملائي	عدم التركيز	كتابة الالف المقصورة بدل ألف المد	فهما	
الصحة بدونها لا توجد حياه ولولى الصحة لا توجد حياة	أسلوبي	عدم التركيز	تكرار وضعف الصياغة اللغوية	لا حياة بدون صحة	

يتبين من خلال هذا النموذج أنّ التلميذ فاقد للقواعد النّحوية إضافة إلى ضعف الأساليب اللّغوية بسبب عدم تدربه على الكتابة بشكل مستمر

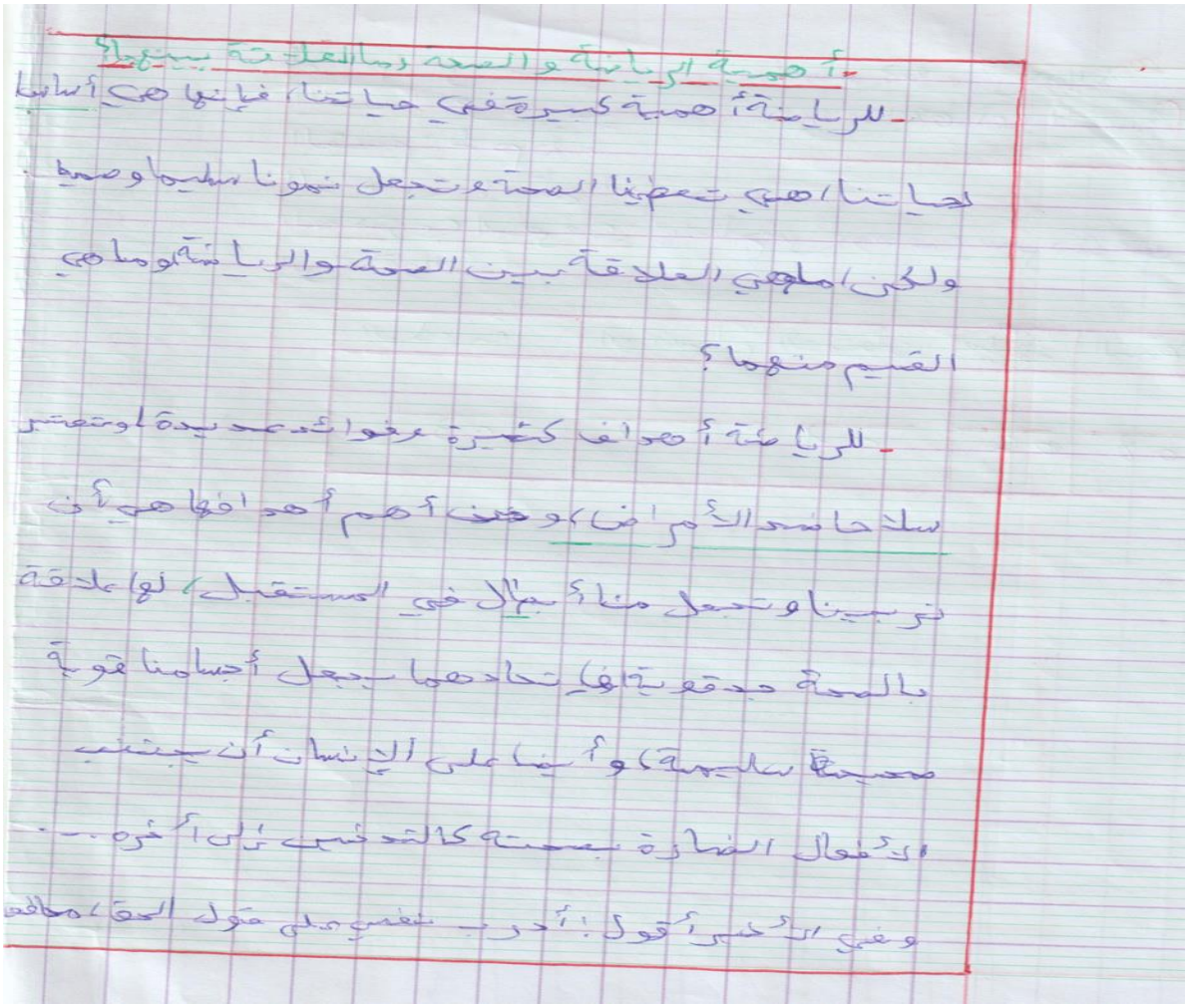
النموذج الرابع:


عندما تكون تمارس الرياضة يكون عندك
صحة جيدة، لمحافظة لصحة يجب ان
تناول الغذاء الصحي وشرب الماء بكثرة وممارسة
الرياضة لتحافظة على صحتك وتكون عندك
لياقة جصيلة وراينا فيعض الناس لا
يحافظوا عليه كالتدخين وشرب مياه غازية
ويضيعو اصحتهم ولياقتهم يسبحون فاشلون
ولا يقدرو اعلى جري والمشي فيضيعو اصحتهم
فيا ايها ناس حافظو على صحتكم عندما تكبرون
لاتكون لديكم صحتا بيدت، علاقة بينها بالرياضة
يكون لديكم صحتا فيا ايها ناس علموا
اولادكم الرياضة
قال عباس رضي الله عنه اغتنم خمس
قبل خمس، شبابك قبل هرمك وصحتك قبل
سقمك وفراغك قبل شغلك وشبابك قبل هرمك

الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
عندما تكون تمارس الرياضة	أسلوبي	قلة تركيز	ضعف الصّياغة اللّغوية	عند ممارسة الرياضة	
رائعتا	إملائي	قلة تركيز	كتابه التاء مفتوحة بدل التاء مربوطة مع زيادة ألف المد	رائعة	تكتب التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث
لا يحافظوا	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	حذف النون	لا يحافظون	لا النافية ليست جازمة تثبت النون
لايضيعوا لا يقدروا	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	حذف النون	لا يضيعون لا يقدرون	لا نافية وليست جازمة تثبت النّون
يصبحون فاشلون	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الاعرابية	فاشلين	يأتي خبر أصبح منصوبا
صحتا جيدت	إملائي	عدم التركيز	كتابة التاء المفتوحة بدل التاء المربوطة	صحةَ جيدَةَ	تكتب التاء المربوطة في الاسم المفرد المؤنث

نلاحظ في هذا النّموذج أنّ التّلميذ لديه ضعف في قواعد النحو لكثرة الأخطاء عنده وهذا ناتج عن عدم مراجعته للدروس وقلة اهتمامه بها.

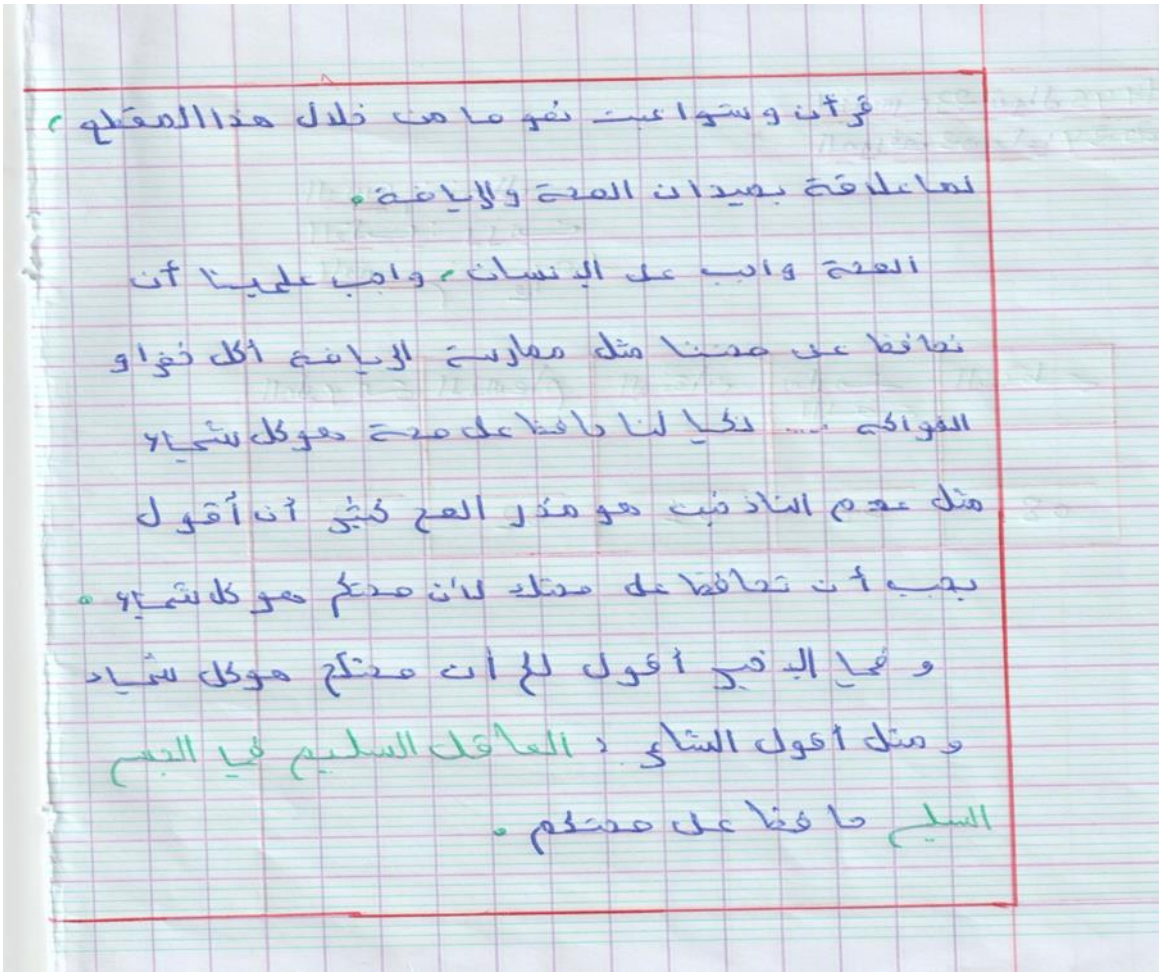
النموذج الخامس:



الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
فإنها هي أساسا لحياتنا	أسلوبي	قلة تركيز وعدم المطالعة	ضعف الصّياغة اللغوية	فهي أساس الحياة	
تجعل منا ابطالْ	نحوي	عدم التمكن من القاعدة	تغيير الحركة الإعرابية في كلمة ابطال	أبطالا	يأتي المفعول به منصوبا لا ساكنا

لم يرتكب هذا التلميذ الكثير من الاخطاء بخلاف زملائه وهذا دليل على مراجعته دروسه.

النموذج السادس:



الخطأ	نوعه	سببه	موضعه	تصويبه	القاعدة
لكي لنا حافظ على صحة	أسلوبي	عدم تركيز	ضعف الصّياغة اللّغوية	لكي نحافظ على الصحة	
العاقل السليم في الجسم السليم	إملائي	عدم تركيز	زيادة ألف المد في كلمة العاقل	العقل السليم في الجسم السليم	

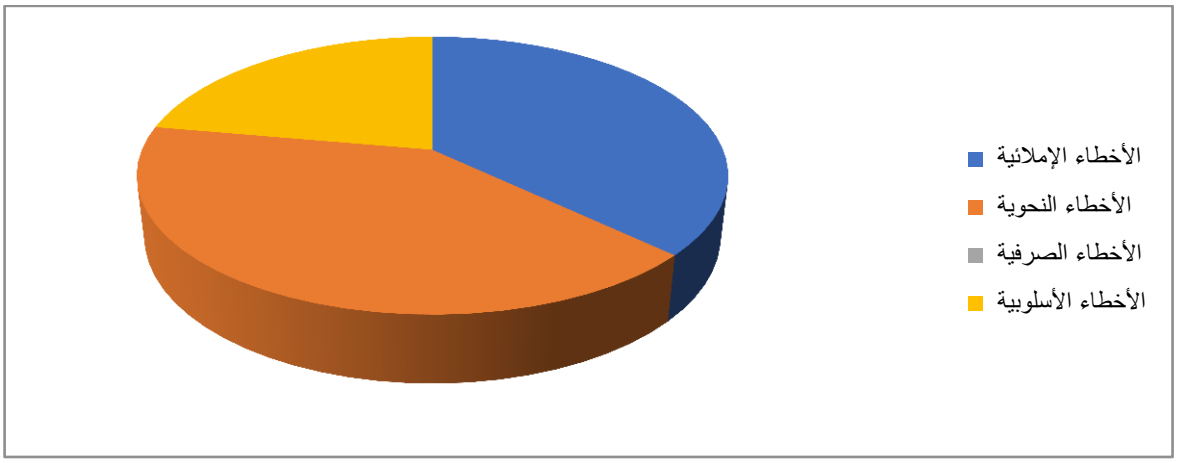
ككل مره لا يوجد تعبير الا وتتخلله الأخطاء الإملائية ولكن في هذا النّموذج تعذر علينا فهم التّعبير بسبب الأخطاء الأسلوبية الموجودة فيه بكثرة.

نسبة الاخطاء عند تلاميذ متوسطة ايت عمران امينة

المجالات	الإملائية	النحوية	الصرفية	الأسلوبية
عدد الأخطاء	11	12	0	6
النسبة المئوية	%37.93	%41.37	%0	%20.68
مجموع الأخطاء	29			

– جدول يوضح الدراسة الإحصائية للأخطاء اللغوية

دائرة نسبية تمثل نسبة الاخطاء اللغوي لتلاميذ السنة الاولى متوسط مؤسسة ايت عمران امينة



المصدر: النّتائج مستنتجة بالاعتماد على مخرجات برمجية**Excel**

التعليق :

-يبين الجدول و الشّكل أعلاه مجمل الأخطاء اللّغوية المرتكبة من طرف التلاميذ في الإنتاج الكتابي، وأهم تفسير نقدمه لذلك ، هو ضعف التّلاميذ في القواعد اللّغوية وهذا راجع لكثافة البرنامج وصعوبة بعض القواعد التي لا تراعي في تدرجها مستوى التّلميذ في هذه المرحلة ،و الذي لا يزال متأثرا بالمراحل الابتدائية بعد، حيث يظهر جليا أنّ الأخطاء النّحوية تتصدر قائمة الأخطاء اللّغوية

التي وقع إيزاءها أفراد العينة ،حيث قدرت بنسبة 41.37%، ثم تأتي في المرتبة الثّانية الأخطاء الإملائية بنسبة 37.93%، وكما قلنا سابقا أن هناك عدة عوامل تقف خلف هذه الظاهرة نجد منها : عدم استيعاب التّلميذ للظّاهرة اللّغوية و التّعميم الخاطئ لقاعدة معينة وهذا ما يؤدي بالتّلميذ للوقوع في أخطاء قد تبدو بسيطة الوهلة الأولى لكنّها في حقيقة الأمر أخطاء فادحة قد تغير من المحتوى الضّمني للنّص المكتوب

تحل في المرتبة الثّالثة الأخطاء الأسلوبية بنسبة 20.68%،وهذا مفاده تراجع معظم التّلاميذ عن القراءة و المطالعة مما يشكل لذلك عامل يحيل بين لتلميذ و الإبداع الكتابي و الأسلوب القويم ، فالقراءة تثري الرّصيد المعرفي لدى التّلميذ و تجعله قادرا على إنتاج نص متماسك و مترابط معنويا بعيدا كل البعد عن ركاكة الأسلوب و ضعف الصّياغة و ابتذال الكلمات التي تصب في المواضيع الكتابية

-رابعا وأخيرا تأتي الأخطاء الصّرفية التي لم تسجل ولا خطأ مما يشير إلى أنّ التلاميذ لديهم فهم جيد للقواعد الصّرفية مقارنة بباقي الأخطاء.

خاتمة

الحمد لله ذي الأفضال والأنعام ، أعان على الابتداء و يسّير الختام ، والصّلاة والسّلام على نبينا مُحَمَّد وعلى آله وصحبه الكرام وبعد:

– في ختام هذه المذكرة الموسومة ب "الأخطاء اللّغوية في المنتوج الكتابي والوضعية الإدماجية عند تلاميذ السّنة الأولى متوسط" و التي تطرقنا فيها لمعالجة قضية تربوية ،يجدر بنا القول أنّ ظاهرة السّقطات اللغوية تعد من بين التّحديات البارزة التي تواجه العملية التعليمية على الصّعيد اللغوي هذه الأخطاء التي تتنوع بين الإملائية والنّحوية و الصّرفية و الأسلوبية لا تعكس فقط عدم إتقان التّلميذ للقواعد اللّغوية، بل تشير أيضا إلى ضعف في الفهم و التّطبيق العملي للّغة، و من خلال دراستنا النّظرية و الميدانية توصّلنا الى جملة من النّتائج نلخصها فيما يلي:

– إنّ تصحيح الأخطاء اللّغوية يعتبر عاملا مهما يساهم في تطوير مهارات اللّغة وتحسين الكتابة والتّعبير

– يعد التّعبير الكتابي ركيزة أساسية في تعليم اللّغة العربية في السّاحة التّعليمية نظرا لأهميته الفائقة كوسيلة تواصل بين أجيال الأمّة العربية

– نشاط الإدماج يمنح المتعلم مهارات جديدة ويطوّر طرق التّفكير الصّحيحة لديه

– الوضعية الإدماجية ليست هدفا في حد ذاته بل هي أداة هدفها الإدماج و اعطاء معنى لعمليات التّعلم ، ودمج المعارف السّابقة ،مما يجعل المتعلم يكتسب القدرة على تطبيق ما تعلمه بشكل فعّال

– الوضعية الإدماجية تعتمد على الحلول الفردية حيث تقدم تحديات يمكن للمتعلم حلها بنفسه مما يعزز الفهم الشّخصي ويعمق التّعلم

– لبناء وضعية إدماجيه يجب تحديد المفاهيم التّعليمية المراد دمجها لضمان تحقيق أهداف معينة وتعزيز الفعالية التّعليمية

– المطالعة تلعب دورا أساسيا في توزيع المعارف داخل عقول الطّلاب إذ تسهم توسيع آفاقهم وإثراء معرفتهم بمختلف المواضيع

– تعد اللّغة العامية من بين أسباب الأخطاء اللّغوية نظرا لتداخلها مع اللّغة الفصحى حيث تتميز العامية بالتّسهيلات اللّغوية، ويظهر تصحيح النّماذج استخدام التلاميذ للّغة العامية في تعابيرهم

– ضرورة قيام المعلم بتغذية راجعة لتلاميذه بهدف تقليل هذه الأخطاء

* استنادا إلى نتائج البحث المتوصّل إليها، ارتأينا أن نقترح بعض الحلول والتّوصيات والتي

من شأنها قد تسهم في الحدّ من تفاقم ظاهرة الأخطاء اللّغوية والارتقاء بالإنتاج الكتابي و التي تتمثل في:

- تشجيع التّلاميذ على حفظ القرآن الكريم لتعزيز مهاراتهم في اللغة العربية .
- تعزيز استخدام اللّغة العربية الفصحى في الحوارات لتدعيم تعلمهم .
- تدعيم القراءة و المطالعة في المراحل الثلاث: ابتدائي، متوسط، ثانوي.
- جعل استخدام اللّغة العربية الفصحى إلزاميا للمعلمين و التّلاميذ لغرض تطوير مهاراتهم في اللّغة .
- ضرورة التّركيز على التّعبير الكتابي و الشّفوي لدى التّلاميذ لتقوية رصيدهم اللّغوي .
- توفير تغذية راجعة من المعلمين لتصحيح أخطاء الطّلاب ومساعدتهم في تحسين مستواهم.
- اشتراك الطّلاب في مشاريع كتابية وشفوية تحفزهم على تطبيق مهاراتهم اللّغوية بشكل إبداعي .
- توفير ملاحظات وتقييم دوري للأداء اللّغوي لتوجيه التّلاميذ نحو التّحسين المستمر .
- تنظيم ورش عمل تفاعلية تهدف إلى تصحيح الأخطاء الشّائعة و تعزيز الفهم الصحيح للّغة .
- ضرورة تطبيق طرق تدريس التفكير الإبداعي في المناهج الدراسية .
- استخدام أسلوب العصف الذّهني في تدريس مواد اللّغة العربية .
- استخدام استراتيجية العصف الذهني لتنمية التفكير الإبداعي عن التلميذ والذي من شأنه يؤثر بشكل إيجابي على الإنتاج الكتابي .
- تعليم التفكير بشكل عام و الإبداع بشكل خاص بهدف زيادة الأفكار الإبداعية لدى التلاميذ لاسيما في معارات اللغة العربية .
- حث المعلم على استخدام أساليب متطورة وناجعة ذات فاعلية في تصحيحه للإنتاج الكتابي
- فسح المجال أمام الطّلاب لكتابة موضوعات تصميما و تنفيذا وتقويما .

* وفي الأخير نرجو أن نكون قد وفينا البحث أغلب شروطه ومحتوياته والله ولي التوفيق .

قائمة المصادر

والمراجع

القرآن الكريم

- سورة البقرة، الآية 282.
- سورة الفرقان، الآية 05.
- سورة الغاشية: الآية 1
- سورة البقرة، الآية34.

قائمة المصادر و المراجع

1. ابتسام محفوظ ابو محفوظ، المهارات اللغوية، دار التدمرية ،الرياض، ط1 ،1439 هـ-2017م.
2. ابراهيم مصطفى حامد وآخرون: معجم الوسيط، دار الدعوة. تركيا إسطنبول،ط2، 2013م.
3. ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان،ط1،ج1، 1300هـ.
4. أحمد إسكندر: كيف تتقن النّحو ، دار اللّؤلؤة، المنصورة مصر،ط8، 2022م.
5. أحمد زكي باشا: التّرقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة، تح: أبو الفتّاح أبو غدّة ، مكتب المطبوعات الإسلاميّة، حلب سوريا،دط 2013م.
6. أحمد مختار عمر: أخطاء اللّغة العربيّة المعاصرة ، القاهرة مصر،ط3، 2001م.
7. البصيص حاتم حسين: تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة للتدريس، منشورات الهيئة العامة السورية، دمشق ، دط، 2011م.
8. الخليل ابن أحمد الفراهيدي: معجم العين، تح: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1،ج1، 2003م.
9. السيد علي . موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة ، عمان، ط1، 2011م-1432هـ.
10. الصبيحي مُحَمَّد الأخضر ،مدخل إلى علم النّص و مجالات تطبيقه منشورات الاختلاف، الجزائر ،ط1، 2008م.
11. الفيروز آبادي مُحَمَّد بن يعقوب، مجد الدين ، القاموس المحيط ، دار الحديث ، القاهرة ، 1429هـ-2008م.
12. أمل عبد المحسن زكي : صعوبات التعبير الشفهي (التشخيص، العلاج) ، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، مصر، دط، 2010م.
13. أمين على السيد، في علم الصرف، دار المعارف كلية دار العلوم – القاهرة، ط2 ، 1972م.

14. أيمن أمين عبد الغني: الكافي في قواعد الإملاء والكتابة، دار التوثيقية للتراث ،القاهرة ،2012م.

15. تامر ابراهيم المصاورة : مقصوصات صرفية ونحوية ، جامعة مؤتة ، 2007 م.

16. جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد(التقويم الإدماجي)،كتاب الإصلاح،2015م .

17. حسن شلوف و آخرون اللغة العربية – دليل استعمال الكتاب السنة الرابعة متوسط ، منشورات الشهاب – الجزائر – 2019م .

18. حسين المناصرة وآخرون: أساسيات التحرير وفن الكتابة بالعربية : مكتبة الرشد – الرياض،دط.

19. حورية بوصوار. إنتاج النص وأبعاده التعلمية. مجلة كلية الآداب واللغات ، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة احمد بن بلة وهران، العدد 21 جوان2017م.

20. خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفوي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، دط، 1438هـ-2017م.

21

22. رافدة الحريري، التقويم التربوي ، دار المناهج ،عمان ، ط1 ،1433هـ-2012م .

23. روبرت دي بيوجراند. النص الخطاب والاجراء، تر: الدكتور تمام حسن ،عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

24. رياض الجوادي ، المقاربة بالكفايات ، مدخل الكفايات : مفاهيمه، مقتضياته التعليمية والتقويمية، دار التجديد دراسات في التفكير التربوي ، دط ،دت.

25. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، دار الشروق، غزة، ط1، 2004م.

26. سعد على زاير، سماء تركي داخل ، الاتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، دار المنهجية عمان، ط1، 1436هـ _ 2015م.

27. سعدون مُحَمَّد السموك، هدى علي جواد. مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها ، دار وائل، عمان الأردن، ط1، 2005م.

28. صالح بلعيد: دروس في اللّسانيّات التّطبيقيّة، دار هومة، الجزائر، دط، 2009م

29. عبد الرّحمن عبد الهاشمي: التّعبير فلسفته واقعه ، تدريسه أساليب تصحيحه، دار المناهج، عمان الأردن، دط، دت.

30. صالح بلعيد: ضعف اللّغة العربيّة في الجامعات الجزائريّة، دار هومة، الجزائر دط ، 2009م.

31. طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللّغة العربيّة مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشّروق، عمان الأردن،ط1 2005م.

32. ظافر مُحَمَّد إسماعيل، التدريس في اللغة العربية ، وكالة الغوث الدولية ،عمان، دط.

33. عاطف فضل مُحَمَّد، جميل مُحَمَّد بني عطا، إسماعيل مسلم: فن الكتابة والتعبير ، دار المسيرة، عمان الأردن، ط1 ،2013م.

34. عبد الباري ماهر شعبان ،الكتابة الوظيفية الإبداعية(المجالات و المهارات) ،دار المسيرة ،ط1، 1431هـ_2010م.

35.عبد الحميد السيد، المغني في علم الصرف، دار صفاء عمان، ط2010،1م.

36. عبد الرحمن التومي ، منهجية التدريس وفق المقاربة بالكفايات ، دط، 2008م.

37. عبد العزيز نبوي: في أساسيات اللّغة العربيّة ، مؤسّسة المختار،ط2، 1429هـ -2008م.

38. عبد العليم إبراهيم ، الإملاء و التّرقيم في الكتابة العربية ، مكتبة غريب ،دط.

39. عبد الفتاح محمّد حبيب: النّحو العربي بين الصّناعة والمعنى، دار آيات،مصر،ط1،1419هـ_ 1999 م.

40. عبد الكريم غريب / بيداغوجيا الادماج ، نماذج وأساليب التطبيق والتقييم ، منشورات عالم التربية ، الدار البيضاء المغرب ط1 ، 2010 م.

41. عبد الكريم غريب، مستجدات التربية والتكوين ،منشورات عالم التربية ، دط ، دت.

42. عبد اللطيف الصّوفي فن الكتابة أصول تعليمها للنّاشئة ، دار الفكر دمشق ،ط1 ،2007م.

43. عطا إبراهيم مُحَمَّد: المرجع في تدريس اللغة العربية ، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2005 م.

44. فريدة شنان ، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي ، تص / تن : عثمان آيت مهدي ، الجزائر- سعيدة .

45. فلاح صالح حسن الجبوري: طرائق تدريس اللّغة العربيّة في ضوء معايير الجودة الشّاملة، مجمّع النغوان، عمان الأردن، ط2، 1441هـ _2020م.

46. فهد خليل زايد: أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين المهارة والصّعوبة، دار البارودي ،عمان – الأردن ، ط1،2006م.

47. فهد خليل زايد: الأخطاء اللّغويّة الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة، ، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، دط،2006م.

48. كمال بشر: اللّغة بين التّطوّر وفكرة الخطأ والصّواب، مجلّة اللّغة العربيّة المصريّة، منشورات مجمّع اللّغة العربيّة المصريّة، القاهرة مصر، ج62، 1988م.

49. لويس معلوف ،المنجد في اللغة ، المطبعة الكاثوليكية والمعارف بيروت ،1973 م .

50. محجوب موسى: تطهير اللغة من الأخطاء الشائعة، دار الإيمان، الإسكندرية ،ج 1 ،دط، 2003م.

51. محفوظ كحوال : مُحَمَّد بومشاط، دليل الأستاذ مادة اللغة العربية و آدابها السنة أولى متوسط،دط.

52. مُحَمَّد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، دار المكتبة الكندي، ط1، 1435هـ_ 2014م.

53 .مُحَمَّد ربيع الغامدي، محاضرات في علم الصرف ، ط1430،2هـ -2009م.

54. مُحَمَّد صالح الشنطي ، المهارات اللغوية مدخل الى خصائص اللغة العربية و فنونها ، دار الأندلس ،ط2، 1433هـ.

55. محمّد محمود الأزهري: تيسير قواعد النّحو للمبتدئين، دار العلوم والحكم، مصر،ط3، 2011م.

56. مُحَمَّد مرتضي الزبيدي ، تاج العروس في جواهر القاموس ،تح عبد الحليم الطحاوي ، المجلس الوطني للثقافة والفنون و الآداب بالكويت ، ،مج3 ،1394هـ – 1984م.

57. ناصيف يمين: المعجم المفصّل في الإملاء قواعد ونصوص، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان،ط4، 1999م-1420هـ.

58. وليد العناتي: العربيّة في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار كنوز المعرفة، دط، 2012م.

59. يوسف ابو العدوس الأسلوبية (الرؤية و التطبيق)،دار المسيرة ،ط1، 1427هـ – 2007م.

60. يوسف القرضاوي، أخطاء لغوية شائعة بين الإعلاميين والمثقفين، المكتب الإسلامي، عمان، بيروت، ط1 ،2010م.

61.يوسف محمّد علي بطش: الأخطاء اللّغويّة، الصّحافة الفلسطينيّة في انتفاضة الأقصى،2008 م

المجلات :

1. أسماء صلاح الدين أبو قمر، استراتيجية مقترحة قائمة على تحليل الأخطاء الأسلوبية لتحسين التعبير الكتابي –قسم المناهج و طرق التدريس،مجلة كلية التربية –جامعة دمياط، المجلد 37 ،العدد82 ،ج3 ،2022م

2. إسماعيل دحدي ، مزياني الوناس ، التقويم التربوي ، مفهومه ، أهميته ، مجلة العلوم الانسانية والاجتماعية العدد 31، 2017م

3. حمزة نايلي دواودة: صعوبات تعلمية الإنتاج الكتابي وطرق تجاوزها، المدرسة العليا للأساتذة الجزائر ،مجلة افانين الخطب، المجلد 2، العدد 01. جوان 2022م،

4. حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات ، جامعة لونيسى علي – البليدة . الجزائر – المجلد 2 العدد : 9

5. خديجة بن أودينة، المهارات اللغوية و أثرها على الوضعية الإدماجية ،سنة رابعة ابتدائي أنموذجا ،مجلة ريحان العدد 11

6. خليفة بوغنامة، خديجة عنشيل: ، الأخطاء النّحويّة في التّعبير الكتابي لدى تلاميذ الأولى متوسّط، مجلّة القارئ للدّراسات الأدبيّة والنّقديّة واللّغويّة ،جامعة ورقلة الجزائر

7. غيلوس صالح: الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمية وتقويمه. مجلة اللغة العربية وآدابها، جامعة البليدة2، لونيسي كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية الجزائر، العدد 10، 2015م

8. كريمة فاتحي، الشارف لطروش : ترجمة مصطلحات علوم التربية بين اشكالية المعجم والتطبيق البيداغوجيا والتعليمية أنموذجا – مجلة الموروث : المجلد : العدد 2 ،2019م

9. لامية حمزة ،الإدماج في الوثائق التربوية وتمثلاته في كتابات التلاميذ – السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب و لغات أنموذجا – مجلة الباحث في العلوم الانسانية والاجتماعية

10. لامية حمزة: واقع تطبيق مبدأ الادماج في معالجة الظواهر البلاغية ، السنة الثانية من التعليم الثانوي شعبة آداب ولغات أنموذجا مجلة اللغة العربية –مجلد 25-العدد1 ، 2023م

11. مسعودة مريزقي ، الوضعية الإدماجية وفق بيداغوجيا الكفاءات ، المدرسة العليا للأساتذة بالأغواط، مجلة العلوم الإنسانية و الاجتماعية ،العدد30 – 2017م

المقالات

1.ثريا نعمان ماهر الكنعاني ، اسم الفاعل

2. فيصل بن علي: بيداغوجيا الخطأ في الممارسة التّعليميّة التّعلّميّة الحديثة، جامعة الوادي، الجزائر، 2021م

رسائل الدكتوراه

1. فطيمة بغراجي ، النشاط القرائي والكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه تعليمية اللغات ، كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية ، قسم علوم اللسان / جامعة الجزائر 2019.

الأمريات و المراسيم

1. الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية. اللجنة الوطنية للمناهج، وزارة التربية الوطنية، 2016م

2. دليل بيداغوجيا الادماج ، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي المركز الوطني للتحديد التربوي والتجريب، الرباط، دط.

3. وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، الجزائر 2004م

الملاحق

الاستبيان

– استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية – السنة الأولى من التعليم المتوسط–

أساتذتنا الكرام، في إطار التحضير لمذكرة التخرج الموسومة ب: "**الأخطاء اللغوية في الإنتاج الكتابي والوضعية الإدماجية** " ارتأينا للاستناد الى خبرتكم في مجال تدريس اللغة العربية ، وذلك لرصد الضعف اللغوي لدى التلاميذ و الذي يظهر بشكل جلّي في الوضعية الإدماجية وتبيان الصعوبات و العقبات التي تعتري التلميذ و تشده للوقوع في اللّحن و السقطات اللغوية و معالجتها.

– ويكون إسهامكم بالإجابة على الاستبيان التالي:

– ضع علامة (×) أمام الإجابة التي تختارها :

1– الجنس؟ ذكر ☐ أنثى ☐

2– نوع الشهادة المتحصل عليها ؟ ليسانس ☐ ماستر ☐ دكتوراه☐

3–الخبرة في التدريس ؟ من سنة إلى خمس سنوات ☐ خمس سنوات فأكثر☐

4–هل تساعد النصوص القرائية المتعلم على تنمية المهارة الكتابية ؟ نعم ☐ لا ☐ الى حد ما☐

5– هل ترون ان المقاربة النصية جاءت بالجديد في الإنتاج الكتابي؟ نعم☐ لا ☐

6– هل يساهم الإنتاج الكتابي في تنمية المهارة اللغوية للتلميذ ؟ نعم ☐ لا☐

7–هل يتمكن التلاميذ من تجنيد المكتسبات والمعارف السابقة ودمجها من أجل تحرير موضوع كتابي؟

نعم☐ لا☐ إلى حد ما☐

8– هل اعتماد المقاربة النصية يبني كفاءة الإنتاج الكتابي؟ نعم☐ لا ☐

9– ما موقفك من منهاج السنة الأولى من التعليم المتوسط من حيث: الأنشطة ، الأساليب ، التقويم، مصادر التعلم ؟ مناسبة ☐ غير مناسبة ☐

10– في أي مرتبة تصنف حصة التعبير الكتابي من هذه الأنشطة؟

نصوص☐ قواعد ☐ تعبير كتابي☐

11–ما الأخطاء اللغوية المتكررة بكثرة في الإنتاجات الكتابية؟

إملائية ☐ نحوية ☐ صرفية ☐ أسلوبية ☐

12-ما المعايير التي تستخدمها في عملية تصحيح الإنتاج الكتابي؟

الإتقان ☐ الانسجام ☐ سلامة اللغة ☐ الوجاهة ☐

13-هل تفتح المجال للتلاميذ في التعبير بشكل مستقل ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا☐

14- هل يحب التلاميذ حصة التعبير الكتابي ؟ نعم ☐ لا☐

15- هل يتقيد التلاميذ بالمطلوب في التعبير الكتابي ؟ نعم☐ لا☐

16- هل تعطي تغذية راجعة للتلميذ فور وقوعه في الخطأ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا☐

17- هل يوظف المتعلم علامات الترقيم في الوضعية الإدماجية ؟

نعم☐ لا ☐ الى حد ما ☐

18- ما اللغة المستخدمة في شرحك لنشاط التعبير الكتابي؟

الفصحى☐ العامية ☐ كلاهما ☐

19-هل يستعمل التلاميذ اللهجة العامية في كتاباتهم بعد أن يستعصي عليهم التعبير باللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا☐

20-ما أسباب ضعف التلاميذ في الإنتاج الكتابي؟

قلة الثروة اللغوية ☐ عدم اهتمامهم بالتعبير الكتابي ☐ أسباب أخرى☐

21-هل سبب تدني مستوى التلميذ في الكتابة يعود إلى :

طريقة التدريس☐ التلميذ ☐ المنهاج☐

22- هل يبدع التلميذ في إنتاجاته الكتابية؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

23- هل تلغي حصة التعبير الكتابي من أجل إنجاز حصص أخرى؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

24-هل يستغل التلميذ كل الوقت الممنوح له في التعبير ؟ نعم ☐ لا ☐

25- هل تجد تكرارا لأخطاء سبق و قد قمت بتصحيحها في القسم ؟

نعم ☐ لا ☐ إلى حد ما ☐

26- هل يوظف المتعلم كلمات جديدة اكتسبها في حصة التعبير الكتابي ؟

نعم☐ لا☐ أحيانا☐

شكرا

ورقة الإجابة

المؤسسة التربوية: متوسطة حمداني مليكة

الأستاذ: **المستوى: سنة اولى متوسط**

الاسم: **السنة الدراسية: 2024/2023**

اللقب: **المدة: 01 ساعة**

العلامة:

الاختبار: التعبير الكتابي

السند :

– في صبحة العيد صادفت طفلا يتيما مشردا واشفقت على حاله فتذكرت قوله عز وجل :
«الم يجدك يتيما فآوى»

التعليمة:

اكتب فقره سردية وصفية لا تتعدى فيها 10 اسطر تصف فيها حاله الطفل اليتيم وصفا ماديا ومعنويا موظفا بعض القيم والشواهد.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ورقة الاجابة

المؤسسة التربوية : متوسطة ايت عمران امينة

الاستاذ **المستوى: السنة الأولى متوسط**

الاسم: **السنة الدراسية: 2024/2023**

اللقب: **المدة: 01ساعة**

العلامة :

الاختبار: التعبير الكتابي

السند :

قرأت واستوعبت نصوص من خلال هذا المقطع لها علاقه بميدان الصحة والرياضة

التعليمة:

أكتب موضوعا بلغة سليمة من 10 أسطر تتحدث فيه عن أهمية الرياضة والصحة والعلاقة بينهما وتدعو الى الإقلاع عن بعض الآفات الاجتماعية كالتدخين مضمنا إياه بعض القيم الصحية، مستخدما السرد والوصف وموظفا تشبيها والالف اللينة في الاسماء والافعال.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

فهرس المحتويات

- شكر و تقدير

– إهداء

مقدمة.....

الفصل الأول: الأخطاء اللّغويّة في الإنتاج الكتابي خلال العمليّة التّعليميّة

المبحث الأول : الأخطاء اللغوية

– مفهوم الخطأ.....02

– مفهوم الخطأ اللغوي.....03

أنواع الأخطاء اللغوية :

1)– الأخطاء الإملائية.

– مفهوم الإملاء.....04.

– أنواع الإملاء.....05

– أنواع الأخطاء الإملائية 07

2)– الأخطاء النحوية

– مفهوم الخطأ النحوي 17

– أنواع الأخطاء النحوية.....17

3)– الأخطاء الصرفية

– مفهوم الصرف.....23

– مفهوم الميزان الصرفي.....23

–أنواع الأخطاء الصرفية 23

4)– الأخطاء الأسلوبية.

– مفهوم الأخطاء الأسلوبية.....29

– أهم الأخطاء الأسلوبية 29

–أسباب الأخطاء اللغوية 30

المبحث الثاني : المنتوج الكتابي

– مفهوم الكتابة 31

– ماهية التعبير.....32

–الفرق بين التعبير والإنشاء.....33

– أنواع التعبير: (التعبير الشفهي، التعبير التحريري).....34

– مفهوم الإنتاج الكتابي.....35

– أقسام الإنتاج الكتابي.....37

–أساسيات منتج النص.....38

–أسس تعليم الإنتاج الكتابي الخاصة بالتلميذ.....40

– مهارات الإنتاج الكتابي.....42

– طرائق تدريس الإنتاج الكتابي.....45

– أساليب تصحيح الإنتاج الكتابي.....49

– صعوبة تدريس الإنتاج الكتابي.....51

–أسباب صعوبة الإنتاج الكتابي عند المتعلم.....52

–أهمية التعبير الكتابي.....53

–خصائص التعبير الجيد.....54

المبحث الثالث : الوضعية الإدماجية

– مفهوم بيداغوجيا الإدماج.....55

– مفهوم الإدماج.....56

–أنواع الإدماج.....58

– مميزات الإدماج.....59

–أهمية الإدماج.....60

– مكانة الإدماج في المقاربات الجديدة.....60
– مفهوم الوضعية.....62
– مفهوم الوضعية الإدماجية 63
– مكونات الوضعية الإدماجية 64
– خصائص الوضعية الإدماجية 65
–أهمية الوضعية الإدماجية 65
–أهداف الوضعية الإدماجية 66
– معايير ومؤشرات تقييم الوضعية الإدماجية 66
الفصل الثّاني
دراسة ميدانيّة لرصد الأخطاء اللّغويّة الشّائعة في الإنتاجات الكتابية لدى المتعلّمين السّنة الأولى متوسّط أنموذجا
1)منهجيّة البحث وإجراءاته الميدانيّة: 75
2) عرض وتحليل نتائج الاستبيان والدّراسة الاستطلاعيّة: 79
أ_ عرض وتحليل نتائج الاستبيان: 79
ب_ عرض وتحليل نتائج الدّراسة الاستطلاعيّة: 94
خاتمة 123
قائمة المصادر والمراجع 126
الملاحق.....133
فهرس المحتويات 139
ملخص.....143

الملخّص:

قدّمت هذه الدّراسة رؤية خاصّة لظاهرة الأخطاء اللّغويّة الشّائعة، والّتي تظهر بشكل جليّ في الإنتاج الكتابي والوضعيّة الإدماجيّة عند تلاميذ مرحلة المتوسّط.

إنّ الهدف المسطّر من هذه الدّراسة هو إماطة اللّثام للكشف عن العوامل الّتي تقف خلف هذه الظّاهرة المستفحلة في الوسط التّعليمي، والّتي تؤثّر بشكل سلبي على مستوى التّلميذ في التّعبير الكتابي خاصّة في مرحلة المتوسّط، والّتي تجعل كتاباته لا ترقى للمستوى المطلوب.

هذه القضيّة التّربويّة كشفت عن مدى تفاقم هذه الظّاهرة في الوسط التّعليمي النّاتجة عن تداخل عدّة عوامل، فعلى القائمين على المنظومة التّربويّة تسليط الضّوء عليها ودراستها دراسة تمحيصيّة لمختلف جوانبها.

الكلمات المفتاحيّة:

الأخطاء اللّغوية، الإنتاج الكتابي، الوضعيّة الإدماجيّة، مرحلة المتوسّط.

Summary:

This study provided a special look at the common phenomenon of language errors, which is clearly reflected in the state of written expression and written production during the medium-term educational.

The main objective of this study is to uncover identify the factors underlying this phenomenon in the educational sphere that negatively affect the student level of written expression, particularly in the medium-term educational, making its writing inadequate.

This educational situation has revealed the extent to which this phenomenon is exacerbated in the educational environment as a result of the overlapping of several factors. Educators should highlight them and study their various aspects thoroughly.

key words:

Language errors, written production, written expression, the medium-term educational.