الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التّعليم العالي والبحث العلميّ

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان.

كليّة الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربيّ

مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ

تخصّص: لسانيّات تطبيقيّة

إشكاليّة الأخطاء في القراءة والكتابة في الطّور المتوسّط

-السّنة الأولى متوسّط أنموذجًا-

إعداد الطالبة:

بوسهلة صورية

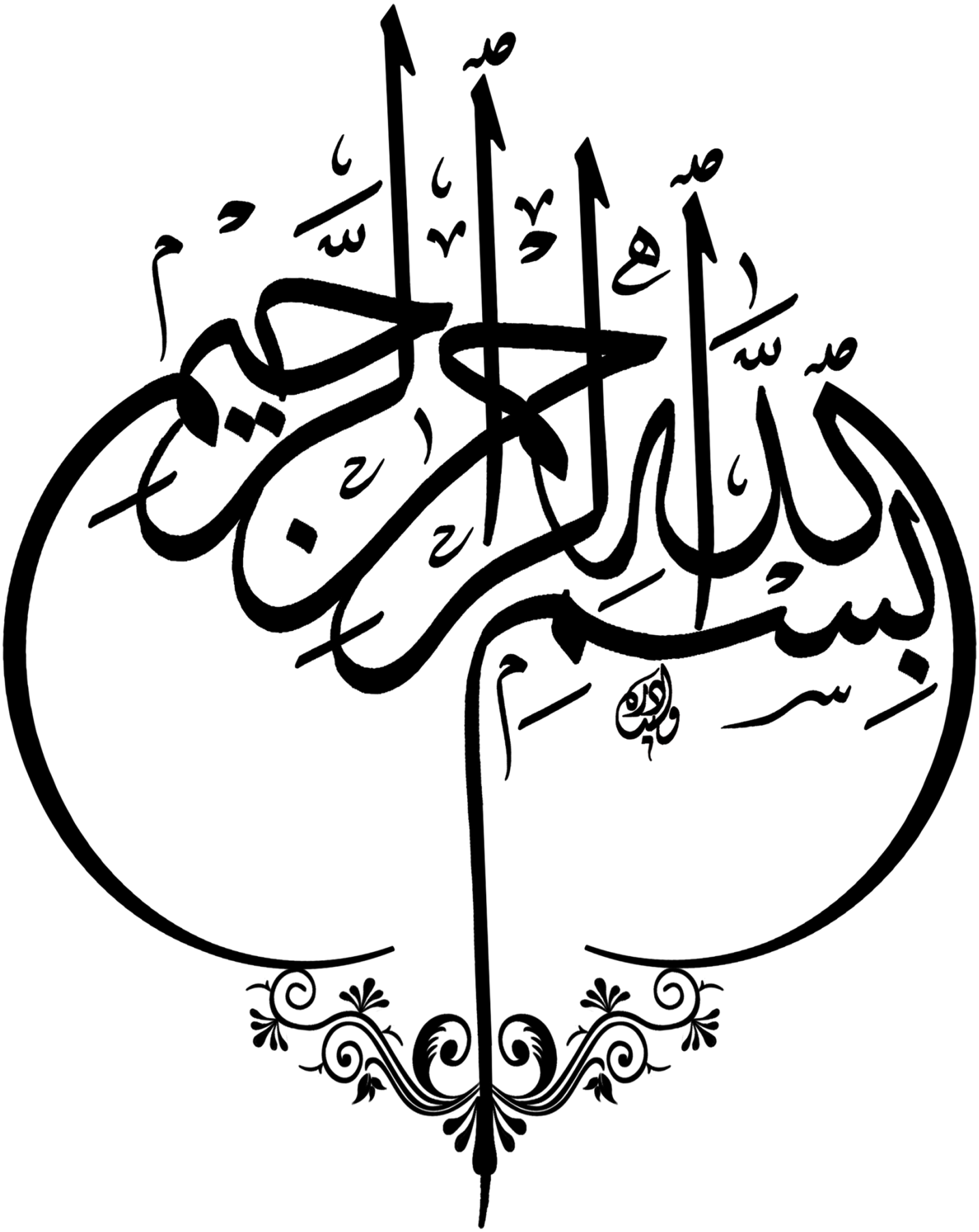
إشراف الأستاذة الدكتورة:

د-عباسية بن سعيد

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الصّفة
1-أد.عبد الجليل مصطفاوي	رئيسا
2-د.عباسية بن سعيد	مشرفة
3-د.فتيحة بن يحي	ممتحنا

السّنة الجامعيّة: 1440-1441 هـ/ 2019-2020م


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

- إلى والديّ الكريمين أطال الله في عمرهما وألبسهما لباس الصّحّة والعافية،
- إخوتي وأخواتي الّذين عشت معهم أجمل أيّام حياتي .
- إلى زوجي الغالي تقريراً ووفاءً على مساندتي ومرافقتي في مشواري، وإلى والديه الكريمين أطال الله في عمرهما.
- إلى زهرتيْ عمري ابنتي حسناء وابني مهدي.
- إلى كل من صحبني في رحلتي وكان له طيّب الأثر في دعمي ومساندتي لإنجاز هذا العمل المتواضع.
- إلى كلّ عائلتي من كبيرها إلى صغيرها دون استثناء.

شكر وتقدير

قال رسول الله – صلّى الله عليه وسلّم-: ﴿لَا يَشْكُرُ اللَّهَ مَنْ لَا يَشْكُرُ النَّاسَ﴾

إنّ الشّكر والحمد لله وحده، نحمده ونستعينه على أن أكرم علينا بإتمام هذا العمل المتواضع فله الحمد كما ينبغي لجلال وجهه العظيم.

أتوجّه بالشّكر الجزيل لكل من ساهم في إخراج هذا العمل على رأسهم الأستاذة المشرفة الدّكتورة: "عباسية بن سعيد" لما بذلته من جهد في توجيهي وتصويبي، كما أشكر السّادة أعضاء لجنة المناقشة كلٌّ باسمه لقبولهما مناقشة البحث، وعلى ما بذلاه من جهد في تقويم وتقييم العمل لكي يصبح على أحسن وجه.

كما أتقدّم بوافر الشّكر والعرفان إلى كلّ من قدّم ليَ الدّعم والمساعدة ولم يبخل عليّ بعلمه ووقته وتوجيهاته، فلهم جميعا كلّ الشّكر والتّقدير.

مُقدّمة

مقدّمة:

بسم الله والصّلاة والسّلام على أشرف المرسلين محمّد خاتم الأنبياء أجمعين، وبعد:

تعدّ القراءة والكتابة مهارتين لغويتين يبرز دورهما خلال الاتّصال اللّغوي، فهما من أهمّ ما يتعلّمه الأطفال في المدرسة لأنّهما وسيلتان لاكتساب جميع المواد الدّراسيّة الّتي يتعلّمها التّلاميذ. ويشير كثير من المختصّين إلى أهميّتهما في الصّفوف الأولى من المرحلة الابتدائية لضمان تفوّقه الدّراسيّ والاجتماعيّ في مراحله اللاّحقة. لذا من الضّروري الاهتمام بالكشف المبكّر عن جوانب الضّعف لديهم ومظاهر تعثّرهم لوضع البرامج المناسبة لعلاجهم قبل أن يستفحل الأمر. وتمكين المتعلّمين من اكتساب هذه المهارات اللّغوية و مستوياتها المختلفة يسمح له من أن يفهم ما يقرأ وما يسمع وأن يعبّر عن مشاعره وأفكاره بطريقة كتابيّة سليمة. وما نلاحظه اليوم في مدارسنا وصول هذا التّلميذ إلى المرحلة المتوسّطة من التّعليم وهو يبلغ من العمر اثنتي عشرة سنة أو ما يفوق وهو لم يتمكّن بعد من القراءة الجيّدة والكتابة السّليمة. فارتكاب الأخطاء أثناء أدائهما، واستمرارها إلى أطوار تعليميّة متقدّمة، دفعتني إلى البحث في هذا المجال واخترت مرحلة السّنة الأولى متوسّط لأنّها همزة وصل بين مرحلة سابقة وهي مرحلة التّعليم الابتدائي وبداية مرحلة جديدة وهي مرحلة التّعليم المتوسّط. فلابدّ من الوقوف والنّظر في الأسباب واكتشاف مواطن الضّعف وعلاجها لضمان الاستمرارية دون عناء في الأطوار المقبلة.

وعلى هذا الأساس ارتأينا أن يكون موضوع الدّراسة "إشكالية الأخطاء في القراءة والكتابة في الطّور المتوسّط- السّنة الأولى أنموذجًا-". وانطلقنا في معالجة هذا الموضوع من الإشكاليّات التّالية:

- ماذا تعني القراءة والكتابة بالنّسبة لتلاميذ السّنة الأولى متوسّط؟ وما هي الأهميّة الّتي يحظيان بهما في العمليّة التّعلّمية؟

- ماهي أسباب التّقهقر والضّعف في المهارتين بالنّسبة لتلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط وما هي أبرز الصّعوبات والمشاكل الّتي تعترض التّلميذ والأستاذ في ممارسة المهارتين؟

وانبثقت عن هذه الإشكاليّات التّساؤلات الفرعيّة التّالية:

1. ماهي الأخطاء الشّائعة الّتي يرتكبها المتعلّمون في القراءة والكتابة؟
2. ماهي أسباب هذا العجز؟
3. هل ترجع إلى قلّة التّمارين التّطبيقيّة والتّدريبات والممارسة الوظيفيّة للقواعد اللّغويّة أم إلى قصور أساليب الأساتذة في تقريب وتبسيط المعارف اللّغويّة المتنوّعة للتّلميذ.
4. ما هي التّصورات المقترحة لعلاج هذه الصّعوبات من خلال النّتائج المتوصّل إليها؟

وللإجابة على أسئلة الدّراسة اقترحنا الفرضيّات التّالية:

1-أسباب الضّعف ترجع على البيئة الّتي تأثرت سلبا على تعلّم اللّغة.
2-عدم فهم التّلميذ أسلوب الأستاذ، وكثافة المقرّرات الدّراسية.
3-عدم اهتمام التّلميذ بدروس القراءة وعدم متابعته للمقروء أضعف حصيلته اللّغويّة وبالتّالي العجز والقصور أثناء الكتابة.
4-عدم حرص بعض الأساتذة على تكليف التّلاميذ بالواجبات المنزليّة ومراقبتها.
5-ضعف الصّحة العامّة للتّلميذ كضعف البصر والسّمع وغير ذلك.

لقد تطلّب هذا البحث استخدام المنهج الوصفيّ، سعيا من خلاله الوصول إلى إجابات مقنعة للأسئلة المطروحة والمنبثقة من إشكاليّة وفرضيّات هذا البحث. وهو المنهج الّذي يتناسب مع هذا النّوع من الدّراسات، والّذي يقوم على الوصف والتّحليل لأنّ الوصف هو عماد الدّراسات اللّغويّة الحديثة.

ولمقتضيات الموضوع فقد جاء البحث في مقدّمة ومدخل وثلاثة فصول فخاتمة.

- مقدّمة: وفيها تطرّقنا إلى أسباب اختيار الموضوع، والإشكاليّة المطروحة والفرضيات الّتي يسعى البحث إلى الإجابة عنها، وطبيعة المنهج كما تحدّثنا عن الدّوافع الّتي حفّزتنا لاختيار موضوع بحثنا هذا.
- مدخل: فشمل الحديث فيه عن ماهية الخطأ، أنواعه، وأهميّته في العمليّة التّعلّميّة.
- **الفصل الأوّل:** وسمناه بالقراءة ومشكلاتها وعلاجها وقسّمناه إلى ثلاثة مباحث.
  - المبحث الأوّل: القراءة مفهومها، أهميّتها، أهداف تدريسها.
  - المبحث الثّاني: أنواع القراءة، سيرورة ميدان القراءة لمستوى الأولى متوسّط، مشكلاتها.
  - المبحث الثّالث: أنواع الأخطاء القرائيّة والعوامل المسبّبة للأخطاء، علاجها.
- **الفصل الثّاني:** وسمناه بالكتابة، مشكلاتها وعلاجها، وقسّمناه أيضا إلى ثلاثة مباحث.
  - المبحث الأوّل: الكتابة مفهومها، علاقتها بالقراءة، أهميّتها.
  - المبحث الثّاني: الكتابة أنواعها، أهداف تدريسها، مشكلاتها.
  - المبحث الثّالث: أنواع الأخطاء الكتابيّة، أسباب الضّعف الكتابيّ، علاجه.
- **الفصل الثّالث:** واشتمل على الدّراسة الميدانيّة وفيه قمنا بـــ:

1-تحليل الاستبيان الّذي جاء في شكلين، الأوّل موجّه لمجموعة من الأساتذة والثّاني موجّه لعيّنة من تلاميذ الطّور الأوّل.

2-معاينة ميدانيّة لميدان القراءة والإملاء في القسم ورصد الأخطاء وتشخيصها. وقد اتّبعنا في ذلك خطوات منهجيّة تمثّلت في منهج الدّراسة الاستطلاعيّة وحدودها الزّمانيّة والمكانيّة، والتّعريف بعيّنة الدّراسة وغيرها. وأنهينا الدّراسة باستنتاج عام بينّا الحلول العلاجية المقترحة. كما قمنا بتقديم مجموعة من التّوصيات والاقتراحات.

- أمّا الخاتمة: فكانت تلخيصا لمجمل البحث.

ومن المصادر والمراجع الّتي استعنّا بها لإعداد هذا البحث نذكر:

- المهارات اللّغويّة مستوياتها، تدريسها، صعوباتها لرشدي أحمد طعيمة.

- الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة لعبد العليم إبراهيم.
- المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واستراتيجياتها لراتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي.
- صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات لمحمّد علي، دليل الأستاذ في اللّغة العربيّة، الوثيقة المرافقة للمنهاج وغيرها.

ومن أبرز المشاكل الّتي واجهتني نذكر الظّروف الاستثنائيّة الّتي يمرّ بها العالم ككلّ، بسبب جائحة كورونا والحجر الصّحّي الّذي منعنا من الانتقال إلى المكتبات الجامعيّة وتوسيع عمليات البحث، وكذا الأثر النّفسي الّذي تركه في نفوس العباد. إضافة إلى النّقص الكبير للمراجع في ميدان القراءة مع تكرار المعلومات في المراجع وعدم الابتكار في طرحها ممّا يشكّل صعوبة في محاولة الأخذ بالأهمّ منها.

وفي الأخير أتقدّم بعظيم الشّكر والتّقدير للدّكتورة "عباسية بن سعيد "لما قدّمته من توجيهات وملاحظات عامّة والشّكر موصول للّجنة المناقشة و ما كابدته من عناء و جهد لفحص هذه المذكرة و تقويمها وكلّ من ساعدني في عملي المتواضع من قريب أو من بعيد فجازاكم الله خير الجزاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، وصلّى الله على نبيّنا محمّد وعلى آله وصحبه إلى يوم الدّين.

الحناية في: 2020/05/10

صورية بوسهلة

مدخل

الخطأ ماهيته، أنواعه، وأهميته في العمليّة التّعلميّة

1. مفهوم الخطأ: لغة واصطلاحا
2. بيداغوجيا الخطأ بين المتطور التقليدي والحديث.

- مفهوم بيداغوجيا الخطأ.
- المتطور البيداغوجي التّقليدي.
- المتطور البيداغوجي الحديث.

3. أسباب الخطأ.
4. أنواع الخطأ.
5. مراحل دراسة الخطأ.
6. أهميّة تحليل الخطأ.

مدخل: الخطأ ماهيته، أنواعه، وأهمّيته في العمليّة التّعلميّة

تمهيد:

التّعلم عملية أساسيّة في الحياة لا يخلو منها أيّ نشاط بشريّ فبواسطته يكتسب الإنسان مجمل خبراته الفرديّة وتنمو معارفه ويتقدم، وتعدّ المدرسة وسيلة من الوسائل الّتي تساهم في تنمية هذه الخبرات وتعين المتعلّمين على الحديث والكتابة بلغة صحيحة في يسر ومهارة لكن هذه العمليّة التّعلميّة لا تخلو من الخطأ أثناء الممارسة حيث لا يزال الخطأ من أهمّ المشاكل التي تعترض حياتنا التّعلميّة والعامة وسواء للمعلّم أو المتعلّم لذا من واجبنا إقصاؤه.

1. مفهوم الخطأ:

أ. لغة:

جاء في لسان العرب لابن منظور: الخَطَأُ والخَطَاءُ: ضد الصّواب. وقد أَخطَأَ، وفي التّنزيل قوله تعالى: ﴿وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ﴾[1]. عدّاه بالباء لأنّه في المعنى بعثرتم أو غلطتم.

وأَخطَأَ الطّريق: عدل عنه، وأَخْطَأَ الرامي الغرض: لم يصبه وأَخطَأ نَوْءُهُ إذا طلب حاجته فلم ينجح ولم يصب شيئًا.

والخِطْأَةُ: أرض يُخْطِئُهَا المطر ويصيب أخرى قربها. ويقال خُطِّئَ عنك السّوء: إذا دعوا له أن يدفع عنه السّوء.

وقال اِبن السِّكيت: يقال خُطِّئَ عنك السّوء.

وقال أبو زيد: خَطَأَ عنك السّوء أي أَخْطَأَكَ البلاء وخُطِئَ الرَّجُلُ يَخْطَأُ خِطْأً.

وخِطْأَةٌ على فعلة: أَذْنَبَ.

---

[1]– سورة الأحزاب، الآية 05.

وخَطَّأَهُ تَخْطِئَةً وتَخْطِيئًا: نسبه إلى الخَطَأ، وقال له أَخْطَأْتَ.

يقال إنْ أَخْطَأْتُ فَخَطِئْنِي، وإنْ أَصَبْتُ فَصَوِبْنِي، وإنْ أسأت فَسَوِّى عليَّ أيْ قُلْ لي قد أَسَأْتُ، وتَخَطّأَتَ له في المسألة أيْ أَخْطَأْتُ، وتَخَاطَأَهُ و تَخَطّأَهُ أيْ أَخْطَأَهُ.

قال الأمويُ: المُخْطِئُ من أراد الصَّواب فصار إلى غيره.

والخَاطِئُ من تعمَّد لما لا ينبغي، وتقول: لأنْ تُخْطِئُ في العلم أيسر من أنْ تُخْطِئَ في الدِّين، ويقال: قد خَطِئْتُ إذَا أَثِمْتَ، فأنا أَخْطَأُ وأنا خَاطِئٌ.

قال المنذريُ: سمعت أبَا الهيثمِ يقول: خَطِئْتُ لما صنعه عمدًا وهو الذَّنب وأَخْطَأْتُ لما صنعه خطأ غير عمدٍ[1].

وعليه من خلال ما تقدّم نرى أنَّ الخَطَأَ مقابلة الصَّوابِ والحقيقةِ فهو يعني العدول والخروج عن الصَّوابِ، ومن جهة أخرى فهو يدلُّ على الإثمِ والذَّنبِ وارتكابِ المعاصِي والسِّيئاتِ.

ب. **اصطلاحًا:**

يقول جميل حمداوي أنّه: "بالأضداد تعرف الأشياء، فالخَطَأُ هو مقابل الصِّدق والصَّوابِ والحَقّ والعلم واليقين والخَطَأُ عائقٌ ابستمولوجي يحول دون تقدُّمِ المعرفة العلميّة، وبناء اليقين المنطقيّ الصَّحيح ولا سيما إذا بني الخَطَأُ على الظَّن والوَهمِ، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، والرَّأي الشَّخصيِّ دون الاحتكام إلى مقاييس التَّجربة العلميَّة الصَّحيحة"[2].

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، مادَّة (ج ط أ)، دار صادر، بيروت، لبنان 2003، ط1، ج5، ص81/80.

[2]– جميل حمداوي، الأخطاء، مكتبة المثقف، المغرب 2015، ط1، ص09.

أَمَّا عبد العزيز العصيلي فيعرف الأخطاء بقوله: "الأخطاء يقصد بها الأخطاء اللُّغويَّة أي الانحراف عمَّا هو مقبول في اللُّغة العربيَّة حسب المقاييس الّتي يتبعها النَّاطقون بالعربيَّة الفصحى"[1].

أمَّا كوردر فأوضح في كتابه الفرق بين زلة اللّسان، والأغلاط، والأخطاء، "فزلّة اللسان "Lapse" معناها الأخطاء النَّاتجة من تردُّدِ المتكلِّم، وما شابه ذلك، أمّا الأغلاط "mistakes" فهي النّاتجة عن إتيان المتكلّم بكلام غير مناسب للموقف، أمّا "Error" أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله ذلك النَّوع من الأخطاء الّتي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللّغة"[2].

أمّا الخَطَأُ في المجال التّربوي فهو: "إجابة المتعلَّم المتعثرة عن السّؤال أو تعليميّة ما، أو هو ذلك السّلوك الذي يقوم به التِّلميذ أو المتدرّب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعيِّة السّياقيِّة بمعنى أنَّ الخَطَأَ هو ذلك الجواب الّذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التَّعليمات أو الأسئلة الّتي تذيَّلت بها وضعيّة مَا"[3].

ومن خلال ما تقدَّم نرى أنَّ الخَطَأَ حالةٌ غير طبيعيِّة لأنَّها انحراف عمَّا هو مقبول في اللُّغة بعدم اتِّباع قواعد اللُّغة وقوانينها، ولا بدَّ من الكشف عنه لبناء معرفةٍ صحيحةٍ، وهذا ما يسعى إليه المعلِّم خلال العمليَّة التّعلميَّة فهو يكشف عن الخطأ الحاصل في إنجازات المتعلِّمين بغرض فَهْمِ الخلل في تعلّماتهم وبناء استراتيجيات المعالجة والتَّقويم.

---

[1]– أحمد طعيمة، المهارات اللُّغويَّة مستويات تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربيّ، القاهرة 2004، ط1، ص307.

[2]– المرجع نفسه، ص307.

[3]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص10.

2. بيداغوجيا الأخطاء بين التّصوّر البيداغوجيّ القديم والتّصوّر الحديث:

- مفهوم بيداغوجيا الأخطاء:

يعرف عبد الكريم غريب بيداغوجيا الأخطاء بقوله: "هي تصوُّر ومنهج لعمليَّة التَّعلُّم والتَّعليم فهو استراتيجيَّة للتَّعلُّم لأنَّ الوضعيات الدِّيداكتيكيَّة تعدُّ وتنظَّم في ضوء المسار الّذي يقطعه المتعلِّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أنْ يتخلَّل هذا البحث من أخطاءٍ"[1].

أمّا محمّد أوزي فيعرف بيداغوجيا الأخطاء بقوله:" و من الزّاوية البيداغوجيَّة يتحدَّد الخطأ كأثر معرفة سالفة كانت ذا أهميّة لكن أصبحت خاطئة أو غير ملائمة، كما أنّه انعكاس لاضطراب أولا توازن معرفيّ يَخْلِقُ لصاحبه توترًا ذهنيًّا"[2]. يمكن القول من خلال التَّعريفيْن أنَّ بيداغوجيا الخطأ مسألة تعليميَّة ملازمة للإنسان لينتقل من حال إلى حال في تعلُّمه وتعليمه.

- المنظور البيداغوجيّ القديم للخطأ:

تنظر البيداغوجيا القديمة إلى الخطأ نظرة سلبيَّة على أنَّ الخَطَأَ غلطٌ مرذولٌ وفعلٌ سيِّئٌ وسلوكٌ مشينٌ إذْ تحاسبُ المتعلِّمَ حسابًا عسيرًا على زلاّته وعثراته وأَخْطَائِه الذِّهنيَّة واللُّغويَّة وتترصَّد سقطاته اللِّسانيَّة وتتبع تراكيبه وتعابيره بالنَّقد والتَّقويمِ والتَّجريحَ ومنْ ثَمَّ كان النَّظرُ إلى الأخطاء على أنَّها اختلالات وظيفيَّة ديداكتيكيَّة حيث يمكن تجنُّبها إذا ما أصغى التِّلميذ للنَّصائح والتَّنبيهات"[3].

---

[1]– عبد الكريم غريب، المنهل التَّربويّ، منشورات عالم التَّربيّة، مطبعة النجاح الجديدة، الدَّار البيضاء، المغرب 2006، ج2، ط1، ص723.

[2]– أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2006، ط1، ص133/132.

[3]–جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، ص14.

إذن نعتبر الخطأ في نظر القدامى ذنبًا أو خطيئةً تستوجب عقابًا والمذنبُ هو المتعلِّم الَّذي يُتَهَمُ أنَّه لم يبذل الجهد اللَّازم وفي هذا السِّياق يترتَّب عن الخَطَأ عقوبات في التَّقييم النِّهائيّ.

كما يعدُّ الخَطَأُ عند القدامى: "الخروجُ على السُّنَنِ المألوف في اللُّغة العربيَّة إذْ وصفوه بأنَّه عيبٌ وقبحٌ ينبغي عدم الوقوع فيهما"[1].

وعليه يمكن القول أنَّ الخطأ من المفهوم التّقليديّ هو انحراف عن المألوف وفساد يجب مقاومته وعلاجه.

- المنظور البيداغوجيّ الحديث للخطأ:

تنظر التّربيّة الحديثة والمعاصرة إلى الخَطَأ نظرةً إيجابيّةً إذ تعدُّ وسيلةً من وسائل التَّعلُّم والتَّكوين والاكتساب ومن هنا تعطي هذه التّربيّة أهميّة كبرى لأخطاء المتعلّمين لأنّها لا تدلّ على نقص المعرفة لديهم أو تردِّي مستواهم الفكريّ والذِّهنيِّ، أو تعبر عن قلَّة ذكائهم العقليّ و العمليّ، بل هي طريقة إجرائيّة مهمّة لبناء المعرفة الحقيقة وتعميق التّكوين"[2].

أمَّا أستولفي "Astolfi" فيقول:" سمحت الأبحاث منذ سنوات في التّربية وبخاصة الدِّيداكتيك بالمرور من تصوّر سلبيّ للخَطَأ إلى تصوّر جديد يجعله علامة على طريقة وظيفة سيرورة التّعلّم ووسيلة دقيقة للوقوف على الصّعوبات الّتي يعاني منها التّلاميذ دون البحث غير المجدي لربط الأخطاء بعدم التَّركيز والانتباه أو انعدام المصلحة لدى بعض التلاميذ فبتصور آخر مختلف للخطأ سيكون ممكنا إعادة تجديد ما يدور في القسم لجعله أكثر فاعليَّة في التّعليم"[3].

---

[1]–فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة اللُّغويَّة الصَّرفيّة الإملائيَّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر و التّوزيع، عمان الأردن 2006، ط1،ص68.

[2]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، ص14.

[3]– المرجع نفسه، ص15.

ومن بين المرجعيَّات التَّعليميَّة الّتي تستغلُّ الخَطَأَ استغلالا تربويًّا النَّظريّة البنائيّة. "النّظريّة البنائيّة لجان بياجيه الّذي يعتبر الخطأ شرط للتّعلّم، وأنّ البنيات المعرفيّة للمتعلِّم في الوضعيَّة الأولى تتسم بنوع من التّصدُّع ممَّا يجعل عمليَّة الفهم عسيرة ممَّا يتيح المجال واسعًا للخَطَأ فيتمُّ التَّعامل مع هذه الأخطاء كمراحل أساسيَّة لا يمكن الاستغناء عنها لبناء المعرفة"[1].

إذن نقول أنَّ البيداغوجيا الحديثة تدافع عن الخطأ باعتباره أداة إجرائيَّة في عمليّة التّعلّم، وهو حقٌّ من حقوق المتعلِّم باعتباره منطلقًا لعمليتي التَّعلّم والتَّعليم.

3. <u>أسباب الوقوع في الخطأ:</u> نجمل هذه العوامل فيما يأتي:

1- عوامل تعود إلى بناء المناهج المدرسيَّة وطرائق التّدريس: "بعد الدّراسة والتّمحيص نلاحظ أنّ المناهج لا تراعي ظروف العصر الحاضر المعقد، ويلاحظ عليها ازدحامها بالمباحث النّحويَّة والصَّرفيَّة غير الوظيفيَّة الّتي لا تفيد المتعلّم في قراءته وكتابته وتعبيره. إذ يتم اختيار هذه الموضوعات من دون دراسة مسبقة."

2- عوامل تعود إلى المعلِّم: أيْ نقصد هنا الكيفيَّة الّتي نتبعها للتَّواصل مع متعلّميه، فالمعلِّم غالبًا ما يكون ضعيفًا في إعداده اللُّغويّ ولا يلتفت إلى أخطاء تلاميذه ويصحّحها فور وقوعها ولا يقيم وزنا للأعمال الكتابيَّة، ولا يكثر بلغة التِّلميذ داخل غرفة الصف[2].

3- عوامل تعود على المتعلِّم: " قد تعود إلى عوامل جسديّة (ضعف البصر، ضعف النُّطق، ضعف السَّمع)، أو عوامل نفسيَّة (الخجل، التّردّد، الخوف أو عدم فهمه لتعليمات أو ضعف مكتسباته، أو ربَّما وجوده في حالة اجتماعيّة متوترةٍ"[3].

---

[1]- مصطفى ناصف، نظرية التَّعلم – دراسة مقارنة–تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطنيّ للثّقافة والفنون والآداب، عالم المعرفة، الكويت1983، (د.ت) ، ص284.

[2]- المرجع نفسه، ص81.

[3]- المرجع نفسه، ص86/85.

4. أنواع الأخطاء:

يرى صالح بلعيد أنَّ الخطأ ينقسم إلى نوعين:[1]

أ. خطأ نظاميّ: وهو الخطأ النَّاتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة لكنَّه يهيئ للمتعلّم الاستراتيجيّة الّتي يتجعها والمنهجيَّة المناسبة لاكتساب الملكة التّبليغيَّة وهو أشدُّ ضررًا على اللُّغة.

ب. خطأ غير نظاميّ: وهو الخطأ النَّاتج عن الأداء، وهي أخطاء بسيطة تعود أساسًا إلى التَّداخل اللُّغويّ الّذي يحصل أثناء تعلم اللّغة الثّانيّة بل هناك من يرى أنّ ذلك لا يعد خطأ.

5. مراحل دراسة الأخطاء:

وتمرُّ وفق المراحل التّالية:

أ. تحديد الخطأ: "ويقصد به تحديد المواطن الّتي تنحرف فيها استجابات الطّلاب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصّحيح"[2]."ويستعمل كثيرًا في القضايا التَّربويَّة وخاصَّة عند دراسة عددٍ كبيرٍ من الأفراد الّذين يتواجدون في مكانٍ واحدٍ أو أمكنةٍ متباعدةٍ"[3].

ب. توصيف الخَطَأ: "ويجري وصفُ الأخطاء على كلِّ مستويات الأداء في الكتابة والأصوات، والصّرف، والنّحو، والدَّلالة، الخطأ يتمُّ في إطار نظام اللُّغة بمعنى أنَّ خطأ ما إنَّما يدلُّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النِّظام اللُّغويِّ[4]".

ت. تفسير الخطأ: "وهو المعيار الّذي تقام عليه الحلول ذات المدى القريب أو المتوسِّط أو البعيد لتفادي تواردها مرَّة أخرى"[5].

---

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللِّسانيات التّطبيقيَّة، دار هومة ، الجزائر 2012 ،ط7 ،ص132 .

[2]– أحمد طعمية، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص309.

[3]– المرجع نفسه، ص164.

[4]– عبده الرَّاجحي، علم اللّغة التَّطبيقيّ وتعليم العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة ، الاسكندريّة 1995، ط1 ،ص52.

[5]– صالح بلعيد، دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيَّة، ص164.

ث.تصويب الأخطاء: "تصويب الخطأ يكون بمعرفة مصدر الخطأ ثمَّ تقديم المادَّة الملائمة"[1].

6. أهميَّة تحليل الخطأ:

لمنهج تحليل الأخطاء أهميَّة كبيرة في تحليل أخطاء المتعلِّمين والكشف عن أسبابها ومصادرها وتصويبها، وكما يساهم من خلال نتائجه في عمليَّة التَّخطيط لوضع المقرَّرات الدِّراسيَّة ويمكن توضيح هذه الأهميَّة فيما يلي:

"يعين معلِّم اللّغة على اختيار النِّظام الّذي يزوِّد التَّلاميذ فيه بالمفردات اللّغويَّة، ويمكنه من الإفادة من معرفة درجات شيوع الأخطاء في تحديد نوعيَّة الأخطاء الّتي يمكن أنْ يعالجها معالجة جديَّة فيوليها أولويّة خاصَّة، ويختار طبقًا لها التَّدابير اللَّازمة للتَّعلُّم والّتي يمكن أنْ تعينه في عمليَّة التّدريس إعانةً بالغةً"[2].

"ومنهج تحليل الأخطاء جاء للتَّعرّف عليها وتمييزها عن غيرها لإدراك جوانب القصور فيها والهدف من ذلك هو معرفة المحدِّدات العلميَّة الّتي ينبغي تقديمها لتجاوز الأخطاء بسهولة"[3].

كما أنّ دراسة الأخطاء والكشف عنها بشكل جليّ في وضع المناهج المناسبة للدّارسين سواء من حيث تحديد الأهداف أو اختيار المحتوى أو طرق التّدريس أو أساليب التّقويم، فهي عامل مهمّ في تصميم المواد التّعليميّة المناسبة للمتعلّمين"[4].

---

[1]– المرجع السابق، ص57.

[2]– عارف كرخي أبو خضيري، تعلَّم اللّغة لغير العرب، دار الثّقافة، القاهرة 1994، ط1، ص50.

[3]– ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللِّسانيات التَّطبيقيّة ، ص154.

[4]– ينظر: أحمد طعيمة رشدي، المهارات اللُّغويَّة مستوياتها تدريسها صعوباتها، ص308/307.

وفي ضوء ما تقدَّم ذكره يمكن أنْ نقول أنّ تحليل الخطأ خطوة مهمَّة لتقدُّم المعرفة حيث أنَّ التّعلَّم يتمُّ اعتمادًا على هدم الخطأ بمعرفة أسبابه ومصادره واستثمار نتائجه في معالجتها وإيجاد الحلول لها.

الفصل الأول:

القراءة مشكلاتها وعلاجها

المبحث الأول: القراءة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها .

1. مفهوم القراءة: لغة واصطلاحا
2. أهميتها
3. أهداف تدريسها .

المبحث الثاني: أنواع القراءة، مشكلات القراءة، سيرورة ميدان القراءة لمرحلة الأولى من التّعليم المتوسّط والهدف منه .

1. أنواع القراءة
2. مشكلات القراءة
3. سيرورة ميدان القراءة لمرحلة الأولى متوسّط والهدف منه .

المبحث الثالث: أنواع الأخطاء القرائية، أسبابها، علاجها .

1. أنواع الأخطاء القرائية .
2. أسبابها .
3. علاج مشكلة القراءة .

خاتمة الفصل .

الفصل الأول: القراءة مشكلاتها وعلاجها

المبحث الأول: القراءة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها:

- **تمهيد:**

لا يخفى على أحد أنَّ القراءة من أهمِّ المهارات الواجب على الإنسان التَّسلّح بها.

"فالقراءة منذ القدم أهمُّ ما يميِّز الإنسان عن غيره من أفراد المجتمع بل هي أهمُّ المعايير الّتي تقاس بها المجتمعات تقدُّمًا أو تخلُّفًا"[1].

وأصبحت غاية المتعلِّم اليوم من ذهابه إلى المدرسة يقرأ ليتعلَّم وهذا يعني أنَّ القراءة هي الوسيلة لكسب المعلومات وزيادة الخبرات على الرَّغم من تعدّد الوسائل الثَّقافيّة في الحديث كالإذاعة المسموعة والمرئيَّة. فإنَّ القراءة تفوق كلَّ هذه الوسائل لأنَّها عالمٌ واسعٌ لا يجوز أنْ تحدَّه حدودها أو تقف في وجهه عوائق من أجل تكوين مجتمع قارئ متعطِّشٍ إلى المعرفة.

وقد أكدَّ القرآنُ الكريمُ هذه الأهميَّة مخاطبًا نبيَّه الكريم في أول آية نزلت عليه: ﴿اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (1) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (2) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (3) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (4) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (5)﴾"[2]. وهذا كلُّه يدلُّ على أهميَّة القراءة في الحياة وبناء المجتمعات.

---

[1]– عبد اللّطيف الصوفي، فنُّ القراءة أهميّتها مستوياتها أنواعها، دار الفكر، دمشق (1428ه/2008م)، ط1، ص32.

[2]– سورة العلق، الآية (1–5).

1. مفهوم القراءة: لغة واصطلاحا:

1.1 لغة:

ورد في معجم لسان العرب لابن منظور تحت مادّة (ق ر أ): قَرَأَ الكِتَابَ (قِرَاءَةً) و (قُرْآنًا)بالضَّمِّ و(قَرَأَ) الشَّيْءَ قُرْءانًا بالضَّمِّ جمعه وضمّه أيضًا ، ومنه سُمِيَ القُرْآنُ لأنَّه يجمع السّور ويضمُّهَا[1].

وقوله تعالى: ﴿إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ﴾[2].

وتقول:" قَرَأَ يَقْرَأُ وقُرْآنًا: تَلَا المكتوبَ أَمَامَ عينيه وطالعَهُ والقِرَاءَةُ تِلاوَةُ المكتوبِ ومُطَالَعَتُهُ"[3].

من خلال التَّعريفيْن يتبيَّن أنَّ القراءة عمليَّة الجمع والضَّمِّ والتَّتبُّع بالنَّظر ثمَّ النُّطق بها من أجل الفهم والإدراك.

2.1 اصطلاحا:

تشير بعض الدِّراسات أنَّ القراءة: "عمليَّة يراد بها إدراك الصِّلة بين لغة الكلام اللّسانيَّة ولغة الرُّموز الكتابيَّة فهي نشاط فكريّ لإكساب القارئ معرفة إنسانيّة من علم وثقافة وفنّ ومعتقدات"[4].

وفي تعريف آخر: "هي نشاط فكريّ يمارسه الفرد فيطَّلع من خلال التّعرّف على رموز الكتابة وربطها ربطًا سليمًا"[5].

---

[1]– ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطّباعة والنّشر، بيروت، لبنان 2004، ج3، ص3563.

[2]– سورة القيامة، الآية 7.

[3]– يوسف شكري فرحات، معجم الطُّلاب (عربيّ ،عربيّ) تر: وتح: إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة للنّشر والتّوزيع ،لبنان 2001،ط1،ص475.

[4]– محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، القاهرة 2009، ط1، ص71.

[5]– هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار العلميّة الدّوليّة، عمان، الأردن 2000، ط1، ص105.

ويرى آخر أنَّ:" القراءة عمليَّة لغويّة فكريّة نفسيّة معقّدة و أكثر عمقا ممّا يظنُّه بعض النَّاس، فهي تتعدى المعنى السَّطحيّ بأنَّها فكُّ الرُّموزِ والتَّلفظ بها، فهي قدرة لغويّة تؤلّف من العديد من المهارات الّتي ينبغي على المتعلّم اكتسابها والتّمكّن منها حتّى يصبح قارئًا فاعلاً مستقلاً"[1].

في حين يرى آخر: "أنّها عملية عقليّة تشمل تفسير الرّموز الّتي يلقاها القارئ عن طريق عينيه، ويتطلّب الرّبط بين الخبرة الشّخصيّة ومعاني هذه الرُّموز"[2].

أمّا آخر فيرى القراءة أنّها: "نشاط فكريّ وبصريّ صاحبه إخراج صوت وتحريك الشِّفاه أثناء القراءة الجهريّة من أجل الوصول إلى فهم المعاني من الأفكار الّتي تحملها الرُّموز المكتوبة والتّفاعل معها والانتفاع بها"[3].

في حين يعرف آخر القراءة بقوله: "هي الإدراك البصريّ للرّموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عمليّة عقليّة تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات والتّفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتَّحليل والنَّقد والمقارنة والاستنتاج"[4].

ويذهب آخر إلى تعريف القراءة على أنّها: "ذلك النّشاط الإبداعيّ الّذي يجعلنا في كلّ الأوجه الإنسانيين، نحن نقرأ حياتنا الخاصّة وحياة الآخرين، ونقرأ مجتمعاتنا الّتي نعيش فيها"[5].

ومن خلال ما تمّ عرضه يتبيّن أنّ تحديد مفهوم واحد للقراءة غاية في الصُّعوبة لأنَّ القراءة تبدأ بشكل بسيط لا يتعدَّى التَّعرّف على الحروف والكلمات وترجمتها إلى

---

[1]– إبراهيم محمد علي حراحشة، المهارات القرائيّة وطرق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، دار الخزامى للنّشر والتّوزيع، عمان 2007، ط1، ص68.

[2]– فهيم مصطفى محمّد وأحمد عبد اللّه أحمد ، الطّفل ومشكلات القراءة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة 2000، ط5، ص55.

[3]– جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيّات صعوبات التّعلّم، دار صفاء للنّشر و التّوزيع، عمان، الأردن2000، ط1،ص119.

[4]– ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، دار التّدمريّة، الرّياض (1469ه/2017م)، ط1، ص20.

[5]– ألبرتو ما نغويل، فنُّ القراءة، تر: عباس المفرجي، دار الهدى ،2014،ط1،ص11.

أصوات إلاّ أنّه قد تطوّر هذا المفهوم وأصبح ينظر إلى القراءة على أنَّها عمليّة معقّدة ممّا يجعل العلماء يختلفون في تحديد مفهوم دقيق خاص بها.

2. أهميّة القراءة:

تعدّ القراءة مهارة أساسيّة من مهارات اللّغة العربيّة وممَّا لا شكّ فيه أنّها مفتاح كلّ تقدّم، فلا يختلف اثنان حول الاهتمام الّذي حظيت به القراءة خلال السّنوات الماضيّة والمنزلة الّتي احتلّتها بين فروع اللّغة وخير دليل على ذلك كتابات العلماء والتّربويّين في هذا المجال.

فهناك من يرى أنّ القراءة بالغة الأهميّة لأنّها: "تزوّد الفرد بالأفكار والمعلومات وتوقّفه على تراث الجنس البشريّ لأنّ الإنسان يستقي معلوماته من ثلاثة ينابيع، التّجارب الشّخصيّة، والحديث مع النّاس والقراءة، والأخيرة أوسعها دائرة، وأقلّها كلفة وأبعدها عن الخطأ"[1].

وآخر يقول أنّ: "القراءة تزوّدنا الوسيلة لاكتساب ليس فقط المعلومات ولكنّ السّرور والمتعة كذلك"[2].

وآخر يرى أنّ: "فهم المقروء وتحليله ونقده والتّفاعل معه يفيد في حلّ المشكلات والانتفاع بما به في المواقف الحيويّة والمتعة النّفسيّة بالمقروء"[3].

ونرى من خلال ما تقدّم أنّ القراءة مهمّة في حياة الإنسان عبر تطوّره الحضاريّ فهي الأساس القويّ لعمليتي التّعليم وتسهم في إثراء دائرة معارفه وتوسيعها.

---

[1]– عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، ط 14، ص59.

[2]– راتب قاسم عاشور، ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان 2005، ط 1، ص 61.

[3]– ينظر: زين كامل الخويسكي، المهارات اللغّوية (الاستماع، التحدّث، والقراءة، والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة ،الاسكندريّة 2014، ص 101

كما أنّها أداة أساسيّة للنموّ الشّخصيّ والاجتماعيّ للفرد من النّواحي الفكريّة، الوجدانيّة والعلميّة فأنت تستطيع أن تقرأ ما تشاء في أيّ مكان وفي أيّ زمان دون أدنى قيد أو ضغط من هنا أو هناك"[1].

فعمليّة القراءة تجعل القارئ يفهم نفسه ومجتمعه وبيئته وعصره حتّى يتمكّن من السّيطرة على البيئة والتّفاعل مع المجتمع تفاعلاً إيجابيًّا بناءً.

بالإضافة إلى أنّها: "وسيلة تشعر الإنسان بالثّقة في نفسه كما تمكّنه من معرفة ما يتّصل بحياته الشّخصيّة فيما يكون له من مستندات وأوراق تتعلّق بكيانه"[2].

وتزداد أهميّتها في المجتمعات بزيادة تعقدّها، فكلّما تعقدّت الثّقافة ازدادت المخترعات والمبتكرات زادت أهميّة القراءة لأنّها:" تمكّن المجتمع من الوقوف على ما لدى غيره من الحضارات والثّقافات والفكر، فيستفيد ويطّلع حيث التّطوّر العلمي والتّكنولوجيا لينهض بمجتمعه ويربطه ببعضه البعض ويبثّ روح التّفاهم والتّقارب بين أفراده"[3].

وكذلك القراءة هي أهمّ مهارة من خلالها نستطيع "الحصول على مكان لدى الأجيال عبر قرون مختلفة، كما نستطيع التّعرّف على ما لدى الآخرين المعاصرين لنا، والّذين تفصلهم المسافات عنّا ولا نستطيع الاستماع إليهم مباشرة"[4].

إذن فهي "وسيلة مثاليّة لنقل الأفكار بين النّاس والنّافذة الّتي يطلّ منها الإنسان ليتعرّف على مختلف الثّقافات سواء كانت قديمة أم حديثة"[5].

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربيّ، القاهرة 2004، ط 1، ص 90.

[2]– أحمد عليان، المهارات اللّغويّة ما هيتها وطرائق تنظيمه، دار مسلم للنّشر والتّوزيع، الرّياض 2000، ط 2، ص 101.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة، ص 90.

[4]– عبد الله مصطفى، مهارات اللّغة العربيّة، دار الميسرة، عمان 2002، ط 1، ص 97.

[5]– عبد الفتّاح حسين البجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربية وآدابها، دار الفكر العربيّ، الإمارات 2001، ط 1، ص 74/73.

وفي المجال التّربوي: "تعتبر أساس كلّ عملية تعليميّة ومفتاح لجميع المواد الدّراسيّة، وضعف الدّارس في القراءة أساس إخفاقه في المواد الأخرى، وهذا يعني أنّ القراءة هي ركن أساسيّ في تعليم واكتساب جلّ المهارات اللّغويّة والمواد الدّراسيّة والنّجاح فيها.

فهي تساعد التّلميذ على التّحصيل والبحث، وتمكّنه من توظيف المعرفة في ضوء التّفكير السّليم والمعاجلة الصّحيحة"[1].

إذن القراءة أهمّ مهارة يكتسبها الإنسان ويتعلّمها، وهي من الوسائل الّتي لا يمكن الاستغناء عنها.

3. أهداف تدريس القراءة:

عالم اليوم هو عالم القراءة والاطّلاع، كانت الفكرة قديما أنّ الطّفل يذهب إلى المدرسة ويتعلّم ليصل إلى مرحلة القدرة على "القراءة"، ثمّ تطوّرت هذه الفكرة وأصبحت الغاية أن يذهب إلى المدرسة فيقرأ ويتعلّم، ومعنى هذا أنّ القراءة وسيلة تكسب المعلومات وزيادة الخبرات.

ويمكن تلخيص هذه الفكرة في العبارة التالية:

"كان الطّفل يتعلّم القراءة، ثمّ صار الآن يقرأ ليتعلّم"[2].

القراءة اليوم تعدّ أساس كلّ عمليّة تعلّميّة لأنّها عمليّة دائمة يزاولها الفرد في المدرسة وخارجها حتّى صارت أعظم المهارات الّتي يكتسبها، وبها يستطيع أن يكون قادرا على إدراك الكلمات بطريقة صحيحة لأنّ الفهم في القراءة يعتمد على فهم القارئ لغة الكلام، والّتلميذ الحسّاس للتّدابير والعلاقات بين الكلمات في اللّغة المنطوقة يكون أكثر حساسيّة لنفس هذه الأشياء في اللّغة المكتوبة"[3].

---

[1]– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربية، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع، القاهرة 2005، ط 1، ص169.

[2]– عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسّي اللّغة العربية، ص59.

[3]– أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربي، القاهرة (1427ه/2006م)، ط 1، ص 127.

ومن أجل تحقيق هذه الأهداف لابدّ من التّركيز على النّشاطات الأساسية للّغة والّتي تتمثّل في التحدّث والاستماع والقراءة والكتابة، حيث يرى صالح بلعيد أنّه: "لا بدّمن تدريب التّلاميذ عليها تدريبًا واسعًا دقيقًا ومثمرًا، ولا سبيل إلى تحقيق كلّ ذلك دون إكسابهم المهارات اللّغويَّة في دروس القراءة الجهريّة والصّامتة والتّلذذ بما يقرؤون"[1].

ويمكن أن ترد أهداف درس القراءة على تنوّعها إلى الأهداف التّالية:[2]

- الدّقة في الفهم.
- السرعة في القراءة
- التّعرف على الكلمات وزيادة الثّروة اللّفظية.
- إدراك المعنى المقصود من خلال إشارات النّص والسّياق.
- حسن أداء النّطق ومراعاة إخراج الأصوات من مخارجها الصّحيحة في الجهاز الصّوتي...
- التّعرف على إشارات الطّباعة ورموزها وتفسيرها وفهمها.
- الانتفاع بالمقروء في الحياة العمليّة.

والمتعلّم في مرحلة التّعليم المتوسّط مع التّسليم بتقدّمه في القراءة وارتفاع مستواه في الأداء لا يستغني عن الاستمرار في تدريبه على القراءة الجيّدة الّتي تتّسم بوضوح المقاطع، وتصوير المعاني، وإجادة الوقف، ويمكن من زيادة الفرص الّتي يستقلّ فيها بالقراءة وتوجّهه إلى الغايات القرائيّة الأخرى.

وكما يقول محمد الأوراغي أنَّ: "القراءة مهارة مفتوحة مركزيّة توظيفها يكون من خلال الاستعمال الكتابيّ للّغة والاستفادة من الثّقافة المدوّنة ويحصل ذلك بتدريبات مناسبة على المعرفة اللّغويّة المكتسبة لفهم المقاصد من النّصوص المكتوبة"[3].

---

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، ص 105.

[2]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغوية (الاستماع، التحدّث، والقراءة، والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغوية عند العرب وغيرهم دار المعرفة الجامعية للطباعة والنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة 2014،(د.ط)، ص 109.

[3]– محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّسبية وتعليم اللّغة العربية، دار الأمان الرّباط (1431ه/2010م)، ط 1، ص203.

المبحث الثاني: أنواع القراءة، مشكلات القراءة، سيرورة ميدان القراءة لمرحلة الأولى من التّعليم المتوسّط والهدف منه:

1. أنواع القراءة:

تختلف أنواع القراءة بحسب الأداء والغرض[1].

تنقسم القراءة من حيث الأداء إلى نوعين كونها "فنّ استقبال لغويّ وعمليَّة نشطة إيجابيَّة"[2]وتحمل هذين النّوعين في:

- القراءة الصّامتة.
- القراءة الجهريَّة.

أ. القراءة الصَّامتة:

ويعرّفها سميح أبو مغلي بقوله: "هي قراءة بالعينين ليس فيها صوت ولا همس ولا تحريك للشّفتين، وتستخدم في جميع مراحل التّعليم بنسب متفاوتة"[3]. ويشير محمد فضل الله إلى أنّ: "القراءة الصّامتة هي استقبال الرّموز المطبوعة وإدراك معانيها في حدود خبرات القارئ وحسب تفاعلاته مع المادّة القرائيّة الجديدة واكتساب خبرات وسلوكيّات وفقًا لفهمه منها"[4].

ويعرّفها آخرون في ميدان التّربية أنّها: "قراءة بصريّة فهي تعفي القارئ من الانشغال بنطق الكلام وتوجيه كلّ اهتمامه إلى فهم ما يُقرأ"[5].

---

[1]– دليل تعليميّة اللّغة العربيّة، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، النّواة الوطنيّة لمفتشيّ اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط (2020/2019)، ط 1، ص 10.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها وتطويرها تقويمها ، ص 92.

[3]– سميح أو مغلي، مهارات اللّغة العربية، دار البداية، عمان2010، ط 1، ص 47.

[4]– محمد فضل الله رجب، الاتّجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة 2003، ط 1، ص 71.

[5]– دليل تعليمية اللّغة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، ص 16.

أ.1 مزاياها: ومن مزاياها:[1]

- تعويد المتعلّم على تركيز الانتباه مدّة طويلة، وتنمّي دقّة الملاحظة لديه، كما تنشّط خياله وتنمّيه.
- تشغّل جميع المتعلّمين وتتيح لهم شدّة الانتباه وحصر الذّهن في المقروء وفهمه بدقّة.
- مريحة لما يكتنفها من صمت وهدوء.
- أيسر من القراءة الجهرية وتمثيل المعاني.

أ.2 مآخذ على القراءة الصّامتة:

- لا تتيح للمعلّم معرفة أخطاء تلاميذه وعيوبهم في النّطق والأداء[2].
- لا تهيّئ لهم فرصة التدرّب على صحّة القراءة، وتمثيل المعنى وجودة الإلقاء كما أنّها لا تشجّعهم على الوقوف أمام الجماعات أو مواجهة مواقف اجتماعيَّة[3].
- تساعد على شرود الذّهن وقلّة التّركيز والانتباه مع المعلّم.

ب.القراءة الجهريّة:

يعرّفها عبد العليم إبراهيم أنّها: "قراءة تشتمل على ما تتطلّبه القراءة الصّامتة من تعرّف بصريّ للرّموز الكتابيّة وإدراك عقليّ لمدلولاتها ومعانيها ونزيد عليها التّعبير الشّفويّ على هذه المدلولات والمعاني ونطق الكلمات والجهر بها، وبذلك كانت القراءة الجهريّة أصعب من القراءة الصّامتة"[4].

---

[1]– المرجع السّابق، ص 10

[2]– فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلميّة، عمّان، الأردن 2006، ط 1، ص59.

[3]– المرجع نفسه، ص 59.

[4]– عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرسي اللّغة العربيّة، ص69.

ويعرّفها آخر أنّها: "عملية نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللّغة العربيّة مع مراعاة صحّة النّطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، وتمثيل المعنى"[1].

ويذهب آخرون من ميدان التّعليم إلى تعريفها بأنّها: "القراءة الّتي ينطق القارئ خلالها المكتوب بصوت مسموع مع مراعاة ضبطه وفهم معناه"[2].

وعليه نقول أنّ القراءة الجهريَّة تستلزم طاقة كبيرة لتشغيل أجهزة النّطق والتّفكير والسّمع والبصر.

ب.1 مزاياها:

- تعويد المتعلّم صحّة الأداء بمراعاة علامات التّرقيم، ومحاولة تصويره للحالات الانفعاليّة المختلفة من تعجّب أو استفهام..."[3].
- "القراءة الجهريَّة تيسّر للمعلّم الكشف عن الأخطاء الّتي يقع فيها التّلاميذ في النّطق، وبالتّالي تتيح لهم فرصة علاجها، كما أنّها تساعد في اختيار قياس الطّلاقة والدّقة في القراءة"[4].
- القراءة الجهريَّة تساعد المتعلّم على الرّبط بين الألفاظ المسموعة في الحياة اليوميّة والرّموز المكتوبة.
- "وتستخدم القراءة الجهريّة في جميع مراحل التّعليم ولكنّ وقتها يطول بالنّسبة للتّلاميذ الصّغار، وكلّما نما التّلميذ نقص وقت القراءة الجهريّة وزاد وقت القراءة الصّامتة"[5].

---

[1]– محمد علي حراحشة، المهارات القرائيّة وطرق تدريسها، ص 95.

[2]– دليل تعليميّة اللّغة لمرحلة التّعليم المتوسّط ، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، ص 10

[3]– المرجع نفسه، ص 10.

[4]– علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيَّة، ص 141.

[5]– سميح أو مغلي، مدخل تدريس مهارات اللّغة العربيَّة، ص 49.

- "وسيلة لتشجيع التّلاميذ الجبناء وذوي الخوف التّهيّب وعلاج هذا الدّاء فيهم، كما أنّها تعدّ التّلاميذ للمواقف الخطابيَّة ولمواجهة الجماهير والحديث إلى الجماعة"[1].
- إثارة حسّ المنافسة بين المتعلّمين داخل الفصل من خلال المدح والثّناء على التّلميذ المتميّز في قراءته من قبل المعلّم.

ب.2. مآخذ القراءة الجهرية: ونذكر:[2]

- لا يمكن أنْ تتيح الفرص لجميع المتعلّمين لقراءة النّص ممّا يؤدّي إلى إحباط لدى البعض وبهذه الطّريقة لن يتعلّم التّلميذ القراءة.
- انشغال بعضهم أثناء قراءة الآخرين بأمور خارج موضوع الدّرس.
- يبذل التّلميذ فيها جهدا أكبر من مثيلتها القراءة الصَّامتة.

تنقسم القراءة من حيث الغرض إلى[3]:

أ. القراءة السّريعة العاجلة: هي القراءة الّتي يقصد منها القارئ البحث عن شيء بشكل عاجل (التّصفح السّريع).

ب.قراءة لتكوين الفهم العام: هي أكثر دقّة من القراءة السَّريعة، تستعمل في قراءة التَّقارير، واستيعاب الحقائق، وتفيد في الاستذكار، واستخلاص الأفكار.

ت. القراءة التّحصيليّة: ويقصد بها الفهم والإلمام، ويشترط فيها التَّريّث والتّأني لفهم ما يقرأ إجمالاً وتفصيلاً.

ث.القراءة النّقديَّة التَّحصيليَّة: هي القراءة المتأنيَّة الّتي تولّد لدى المتعلّم نظرة نقديّة واعية يستطيع من خلالها الحكم على الأشياء.

---

[1]– عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، ص 69.

[2]– ينظر: زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الاسكندريّة، مصر 1995، ط 1، ص 198.

[3]– دليل تعليمية اللّغة لمرحلة التّعليم المتوسّط، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، ص11

خامسا: تدريس ميدان القراءة للمستوى الأولى متوسّط:

إنّ درس القراءة بالنّسبة للسنة الأولى من التّعليم المتوسّط، يعرفه ضمن ميدان فهم المكتوب، حيث يعدّ فهم المكتوب (النّصّ) منطلقا لجميع الدّراسات المتعلّقة به، وأساس التّعلّمات الّتي ارتكزت عليها المناهج.

يتجسّد فهم المكتوب من خلال ثلاث حصص في هذا المستوى، حسب ما يوضّحه هذا الجدول:[1]

الطّور	السّنة	ميدان فهم المكتوب		
الأوّل	الأولى	قراءة مشروحة (01 سا)	قواعد اللّغة (01 سا)	دراسة نصّ (01 سا)

إنَّ المدرّس لا يبدأ درس القراءة في حجرة الدّراسة أمام المتعلّمين وإنّما يكون قبل ذلك، حيث يجلس المدرّس مع نفسه ويقرأ النّصّ قراءة متأنيّة ويفكّر في كلّ جزئياته مع مطالبة متعلّميه بالتّحضير الجيّد في البيت ليعمّق الفهم في حجرة الدّرس.

ثمَّ تأتي مرحلة التّخطيط يوضّح خطّة سير الدّرس وتكون صورة واقعيّة لما سيقوم به المدرّس بالفعل في الفصل الدّراسي.

وتسيّر هذه الخطوات وفق مؤشرات كفاءة إجرائيّة واضحة تحقّق في كلّ خطوة[2].

2. مشكلات القراءة:

إنّ التّعلّم البشريّ في أساسه عمليّة تقتضي الوقوع في الخطأ "فالأخطاء تشكّل جانبًا مهمًّا من جوانب تعلّم أيّة مهارة أو اكتساب"[3]. إذن فالخطأ مشكل يعترض طريق المتعلّم ولابدّ من تصحيحه لأنّ عمليَّة التَّعلّم كلّها تنطوي على نجاح بالإفادة من الأخطاء عن طريق تصحيحها.

---

[1]– المرجع السابق ، ص13

[2]– المرجع نفسه، ص 13.

[3]– دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، تر: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربيّة، بيروت 1994، ص 203.

"فخطأ التّلاميذ في القراءة مشكل وهمّ يواجه المعلّم، فلا يستطيع المعلّم أنْ يكتشف هذه المشكلات إلا بعد التَّشخيص الدَّقيق أثناء قيامه بمهامه التَّربويَّة" فلابد إذن من أنْ يخطئ المتعلّم أخطاءً يمكن ملاحظتها وتحليلها وتصنيفها للكشف عن النّظام الّذي وقر في ذهن المتعلّم"[1].

و"التّدريس التَّشّخصي ضروريّ لتجنّب المشكلات المزمنة الّتي تتطلّب الحلّ، ومن هنا على المدرّس أن يحدّد صعوبات اللّغة والقراءة مبكّرا منذ بداية العام الدّراسي عن طريق التّقويم المتكرّر، والتّقويم ضروريّ لكي يتمكّن من تطوير الخبرات التّدريسية الملائمة الّتي تواجه الحاجات الفرديَّة، فعلى المعلّم أن يكون قادرا على تحديد طبيعة المشكلة من أجل البدء بالعلاج.

"والتّقديرات لعدد الأطفال الّذين يواجهون صعوبات في تعلّم القراءة تختلف، فمثلا هناك واحد من كلّ أربعة طلاّب تعاني من تأخّر في القراءة"[2].

مشكلات القراءة شغلت حيّزا كبيرا من اهتمام الباحثين والتربويّين وخاصّة لما يروه من ضعف وصعوبة في القراءة كأنْ يزيد أو ينقص المتعلّم حرفًا في الكلمة بطريقة خاطئة، وكذلك القراءة ببطء والفهم الضّعيف، وصعوبة الرّبط بين الحرف وصوته والصّعوبة في دمج الوحدات.

وهناك مشكل نورده في هذا المقام يعرف باضطراب القراءة النّمائي، "هذا النوع من الاضطراب يسمّى أيضا عسر القراءة (Dyslexia) وهو نوع ينتشر بين الأطفال حيث أنّ معدّل انتشاره بين الذكور أكثر من الإناث، ويحتاج المتعلّم لكي يستطيع القراءة إلى أنْ يتحكّم في هذه العمليَّات العقليَّة في نفس الوقت"[3].

---

[1]– المرجع السّابق، ص 205.

[2]– راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص 169.

[3]– علي حسن أسعد، صعوبات تعلّم القراءة و الكتابة من وجهة نظر معلميّ الصّف الأول الأساسي مجلّة جامعة الأزهر بغزّة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلّد 13، العدد 1 (A) 2011، ص 12.

تعرّف الدِّيسلكسيا بأنَّها: "صعوبة دائمة في تعلّم القراءة واكتساب آليتها عند أطفال أذكياء ملتحقين بالمدارس ولا يعانون من أيّة مشاكل جسديّة ونفسيّة موجودة مسبقًا"[1].

وبالنسبة للمصاب بالدِّيسلكسيا تكون القراءة له مرادفة للجهد والضّعف والمعاناة رغم أنّه قد سبق له ارتياد المدرسة والالتحاق بالحضانة كما انّه يسمع جيّدا ويرى جيّدا وذكاؤه طبيعي.

"في بعض الأحيان ينجح المصاب بالدِّيسلكسيا في التدرّب على القراءة ولكن تظهر مشاكله الخاصّة فيما يكتبه، فبينما لا يرتبك أو يقلب الكلام عندما يقرأ، تكون كتاباته مطعّمة بالأخطاء المتكرّرة والّتي تتزايد على مرّ السّنين"[2].

3. سيرورة ميدان فهم المكتوب قراءة مشروحة دراسة نصّ لمرحلة الأولى متوسط والهدف منه:

أ. وضعية الانطلاق:

وضعية مشكلة بسيطة تهيّئ المتعلّمين وتثير اهتمامهم، وتضع الثّقة فيهم كقرّاء وتحفّزهم لتعلّم موارد جديدة.

تشفع الوضعية بمهمّات يسعى المتعلّمون إلى تنفيذها باستثمار القراءة الصّامتة، ومن أمثلة ذلك: (يبني المتعلّمون فرضيات بالاستناد إلى: العنوان، الصّور المصاحبة، شكل النّص، الكلمات المفتاحية، العبارات المميّزة، عبارة بداية النّص ونهايته، عبارات بداية الفقرة ونهايتها، العناوين الفرعيّة).

ب.وضعيات بناء التعلّمات:

- القراءة الصّامتة: مطالبة المتعلّمين بقراءة النّصّ قراءة لا صوت، ولا همس ولا تحريك للشّفاه فيما يحصل بها القارئ على المعاني والأفكار من خلال انتقال العين فوق الكلمات والجمل دون الاستعانة بالصّوت، ويستثمرون هذه القراءة لاستخلاص المعنى الإجمالي للنّصّ.

---

[1]– أنّا ديمون، الديسكلسيا (اضطراب اللّغة في الأطفال)، تر: إيناس صادق لميس راعي، المجلس الأعلى للثّقافة، القاهرة 2006،ط 1، ص 15.

[2]– المرجع نفسه، ص 16.

- القراءة الجهريّة:

- قراءة أنموذجيّة للأستاذ (مراعياً للمستوى الصّوتي من مخارج الحروف وصفاتها وعلامات الوقف، والتّنغيم والنّبر واستعمال اللّغة المناسبة).
- قراءات فرديّة يحاكي المتعلّم قراءة الأستاذ الأنموذجيّة نحوًا وأداءً.
- تستثمر القراءة الجهريّة في فهم النّص ودراسته وفق مستويات الفهم ومستويات التّحليل اللّغويّ وذلك بأنشطة مختلفة ومهمّات متدرّجة يقترحها الأستاذ مراعيًا فيها المستوى الدّراسيّ للمتعلّمين وطبيعة النّصوص[1].
- يتعرّف المتعلّم على قيم النّص ليستفيد منها في حياته اليوميّة[2].

- **الهدف من ميدان فهم المكتوب في مستوى السّنة الأولى متوسّط**

"يهدف ميدان فهم المكتوب بالنّسبة لمستوى الأولى متوسّط إلى تفعيل العمل التّعليميّ التّعلّمي بإبراز دور المتعلّم وإشراكه العمليّة التّربويّة لبناء تعلّماته لنفسه وتفاعله معها أثناء القراءة والبناء والاستثمار واكتساب موارد معرفيّة ومنهجيّة وقيمية جديدة"[3]. كما يهدف إلى:

- تعزيز قدرة المتعلّم على قراءة النّصوص قراءة سليمة.
- تنمية قدرة المتعلّم على التّنغيم المناسب للأساليب الواردة في النّص (النّفي، الاستفهام، التعجّب...).
- تعزيز ثقته بنفسه على قدرته على القراءة السّليمة.
- تنمية قدرته على فهم الفكر فهمًا مجملًا تمهيدًا للفهم التّفصيلي.
- وضع القواعد اللّغويّة موضع التّطبيق أثناء القراءة"[4].

"وهناك دراسة فرنسيّة أجريت سنة 2000 على 814 طفلاً مصابًا بالدِّيلكسيا "إذ لديهم مشاكل في تعلّم القراءة وقد أظهرت أنّ 46% منهم قد أبدوا تأخراً في الكلام وفي

---

[1]– المرجع السّابق، ص 26.

[2]– محظوظ كحوال بمشاركة محمّد بوشماط، دليل الأستاذ اللّغة العربية، موفم للنّشر، ص 71.

[3]– المرجع نفسه، ص 29.

[4]– دليل تعليميّة اللّغة لمرحلة التّعليم المتوسّط، المفتشيّة العامة للبيداغوجيا، ص11.

اللّغة وفي طفولتكم المبكّرة لذلك يجب أنْ نتابع عن قرب هذا التَّأخّر ونعيد تأهيلهم عند اللّزوم مدركين أنّ كلّ صعوبة لا تعني بالضّرورة تأخّرًا دائمًا"[1].

"يجب ألا نلقي بكلّ الثّقل على الدِّيسلكسيا فبعض الأطفال يمكن أنْ يواجهوا صعوبات اتّجاه الكتابة بدون أنْ يكونوا مصابين بالدِّيسلكسيا، فربّما يكون قد تراكم لديهم لأسباب متعدّدة تأخُّر تربويّ سوف يتمّ حلّه بمساعدة مدرسيَّة مع إعادة تطعيم مالم يتعلّموه في الوقت المناسب"[2].

[1]– انا ديمون الديسلكسيا ،اضطرابات اللُّغة في الأطفال، تر: إيناس صادق الرَّاعي ، ص 29.

[2]– المرجع نفسه ، ص 30.

المبحث الثالث: أنواع الأخطاء القرائيّة، أسبابها، علاجها .

1. أنواع الأخطاء القرائيّة:

وعلى الرّغم من أهمّية القراءة فإنّ الواقع الحالي يؤكّد أنّ مشكلة ضعف التّلاميذ فيها وافتقارهم إلى التّمكن من مهاراتها في المراحل الأولى من التّعلم مازالت قائمة، ومن أهمّ الأخطاء والعيوب الشّائعة في القراءة نذكر:

- الحذف(Omission):

"وهو أن يحذف القارئ كلمة بكاملها أو مقطعا من كلمة مثل: (قلم كبير جدّا) تصبح (قلم كبير)، أو يحذف حرفا من النّصّ الأصليّ، فلا يقوم بقراءتها ولا ينطق بها خلال عمليّة القرائيّة مثل: (أحمد) تقرأ (أحد)"[1].

- الإضافة: (Insertion):

وهي زيادة يدخلها القارئ من عنده على النّص الأصليّ أثناء القراءة مثل (ذهبت) بدل ذهب، وقد تكون كلمة أو مقطعا أو حرفا مثل: (ذات يوم كان هناك يقرأ في ذات يوم ....)"[2].

- الإبدال: (Substitution):

"وهو أن يبدّل القارئ كلمة أو مقطعا أو حرفا من النّص المقروء بكلمة أو مقطع أو حرف من خارج النّصّ الأصليّ مثل: (عاش) بدلا من (كان) أو (أحمد طفل جميل) بدلا من (أحمد تلميذ جميل)"[3].

---

[1]– صعوبات تعلم القراءة و علاقتها ببعض المتغيرات الديمغرافية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية و المتوسطة بالمملكة العربية السعودية (د.اسم لصاحب المقال) ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد 178 الجزء الثاني (ابريل 2018،ص 349 .

[2]– المرجع نفسه، ص349.

[3]– المرجع نفسه، ص349 .

- التّكرار: (Répétition):

"وهو تكرار الحرف أو الكلمة أكثر من مرّة مثل (صصباح الخير) و (ذهبت ذهبت إلى المدرسة)".

- الأخطاء العكسية: (Reversalerross):

ويقصد بها عكس التّلميذ بعض أحرف الكلمة كأن يقول (عاد) بدلا من (دعا)، وقد يستبدل الحرف الأوّل من الكلمة مثل (دار) بدلا من (جار).[1]

- الحروف الخاطئة المتحرّكة:

"قد يغيّر الطّفل من نطقه الخاطئ للكلمة إحدى الحركات كأن يقرأ كلمة (حرّ) بدلا من (حارٌ)"[2].

- الحروف السّاكنة الخاطئة:

"قد يغيّر الطّفل عند القراءة حرفا أو أكثر من الحروف السّاكنة فيقول مثلا:(أسمر) بدلا من (أحمر)[3].

- النّطق السّليم لبعض الحروف الفصحى والعاميّة حسب اختلاف البيئة المحليّة للطّالب (ث، ت، س)، (ذ، ز، د)، (ظ، ذ)، (ق، ك، أ)[4].
- عدم التّمييز بين الحروف والكلمات[5].

---

[1]– عبد الفتّاح عبد المجيد الشّريف، التّربية الخاصّة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصريّة، السّعودية (د.ت)، ط 1، ص 84.

[2]– راتب قاسم عاشور، محمد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص 100

[3]– المرجع نفسه ص 101

[4]– هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراءة والاستذكار في المدرستين الابتدائيّة والإعداديّة، دار صفاء، عمان 2006، ط 1، ص 38 / 39.

[5]– تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التّعلّم والخطّة العلاجيّة المقترحة، دار الميسرة، عمان، الأردن (1424 ه/ 2003)، ط 1، ص 83.

- ضعف في التّمييز بين أحرف العلّة، فقد يقرأ كلمة بدلاً (فول) من (فيل).
- المتابعة بالأصبع، وعدم مراعاة علامات التّرقيم في القراءة.
- عدم التّلفّظ ببعض الحروف والكلمات مثل: (أل) الشّمسيّة و(أل) القمريّة، أو مراعاة الشّكل الّذي يعطي التّصويب المناسب للحرف.
- القراءة البطيئة جدّا والحرفيّة أحيانا.
- عدم فهم المقروء.

2. أسباب الأخطاء القرائيّة:

"وتُردّ أسباب الأخطاء القرائيّة إلى الحالات الآتية: 3

- التّلاميذ الّذين أُهمل نموّهم القرائيّ بالمدرسة الابتدائيّة
- التّلاميذ الّذين أصيبوا بحالات مرضيّة اعترضت تعليمهم.
- التّلاميذ الّذين نشأت لديهم معارضة قويّة وإصرار شديد على البعد عن القراءة.
- التّلاميذ الّذين تعرّضوا في أثناء تعليمهم للانتقال من مكان إلى آخر.
- التّلاميذ الّذين لديهم مشكلات انفعاليّة أو شخصيّة (عيوب نفسيّة).
- تأخّر النّضج وضعف البصر والسّمع.
- فساد العمليّة التّربويّة أو طريقة التّدريس.
- قلّة انتباه التّلميذ وميله للعبث.

وهكذا نرى أنّ أسباب ضعف القراءة وارتكاب الأخطاء المختلفة يرجع إلى سبب عضويّ كضعف البصر أو السّمع أو عقليّ يتعلّق بذكاء التّلميذ أو ضعف ذكائه أو اجتماعيّ يتعلّق بخوف التّلميذ واضطرابه وتنقّله أو تربويّ يتعلّق بالمعلّم وطريقة التّعليم والكتاب المقرّر، وأيضا ما آل إليه حال النّاطقين باللّغة العربيّة عمومًا من تدهور.

وقد أثبتت بعض الدّراسات كدراسة "هالسال" و"جرين" (Halsall & Green): "أنّ تأثير دور المدرسة في تعليم القراءة للمبتدئين ينحصر في 15% من التّأثير وأنّ 85%

من التّأثير يرجع إلى خلفيّة الطّالب متضمّنة قدراته العقليّة، وتعليم ما قبل المدرسة، والظروف الأسريّة، ودور الوالدين"[1].

ومن جهة أخرى ثمّة بيئات متعدّدة تسهم في تكوين عادات القراءة الجيّدة "وتتمثّل هذه البيئات في الأسرة، المدرسة والمجتمع كلّه"[2].

وممّا تقدّم يتضّح أنّ المستوى القرائيّ متفاوت وأمام هذا التّفاوت تباينت وجهات النّظر في توضيح الأسباب.

3. علاج مشكلة القراءة:

هناك أساليب كثيرة لمعاجلة مشكلة القراءة، كون أنّ مقوّمات القراءة وأساسيتها قائمة على: "الإدراك والتّصرّف في مواقف الحياة على هُدَى المقروء وموحياته"[3].

ويمكن تلخيص العلاج من أجل قراءة جيّدة فيما يلي:[4]

- يخطئ التّلميذ في نطق بعض الحروف فعلى المعلّم عندئذ أن يدرّبه على قراءة كلمات وجمل تحتوي هذه الحروف وإرشاده إلى مخارجها الصّحيحة.
- قد يخطئ التّلميذ في نطق الكلمة خطأً صرفيًّا أو نحويًّا ويقدّم ويؤخّر في حروفها بسبب عدم انتباهه لضبط الكلمة أو عدم معرفته للقاعدة، فعلى المعلّم في هذه الحالة أن يعالج ذلك بالتّمرين والتّعريف بالقاعدة مع التّمرين على تطبيقها.
- قد يخطئ التّلميذ في لفظ الكلمة بسبب جهله لمعناها ممّا يجعل من المهمّ التّأكّد من معرفة التّلاميذ للمعاني، ومناقشتهم في الأفكار.

---

[1]– محمد الحوامدة، أخطاء القراءة في اللّغة العربيّة لدى طلبة الصّف الثّالث أساسيّ، المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربوية، عدد 2– 2007، ص 112

[2]– المرجع نفسه، ص 112.

[3]– عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته دراسة ميدانية|، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع 2008، ص 16.

[4]– سميع أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللّغة العربيّة، ص 55.

- قد يخطئ التّلميذ في طريقة الإلقاء وتمثيل المعاني، وعلاج ذلك بإتاحة فرص أكثر للقراءة لمثل هذا التّلميذ وتدريبه على الإلقاء الصّحيح، ولفت انتباهه إلى القراءة الأنموذجيّة للمعلّم.
- إذا كان خطأ التّلميذ صغيرًا لا قيمة له، وخصوصًا إذا كان من الجيّدين ونادرا ما يخطئ فلا بأس من تجاهل الخطأ وعدم مقاطعته.
- وفي جميع الحالات السّابقة يفضّل عدم مقاطعة التّلميذ أثناء قراءته بل يمكن الانتظار إلى أن ينهي الجملة أو الفقر.
- وفي كلّ الحالات فالمعلّم هو الّذي يعي طبيعة مصادر هذه المشكلات، وهو الّذي يحسن التّعامل مع حاجات التّعلّم الفرديّة.
- "استكشاف البيئة الواقعيّة والبيئة الجديدة عمليّة يحكمها المتعلّم وحاجاته وتوقّعاته، فعلى المعلّم أن يكيّف احتياجات المتعلّمين، ويفهم عمليّات التّفكير وطرق حلّ المشكلة بالتّعاون بين المتعلّمين والمعلّم"[1].
- "وضع المعلّم أهداف وخطط قادرة على نقل المتعلّم من موقعه الحالي (حالة الضّعف) إلى موقعه الّذي ينشده"[2].
- "مراجعة المعلّم التّقدّم وحلّ المشكلات وتجديد الخطط، فقوّة التّخطيط الاستراتيجيّ تكمن في قدرته على إيجاد وتحديد الفروق بين المتعلّمين وتحديد الاحتمالات، ووضع أسئلة جديدة"[3].
- بإمكان الأسرة والمدرسة تنمية ميل الأبناء إلى القراءة عن طريق بناء مواقف ترغّبهم في القراءة وتشجّعهم عليها.

---

[1]–حسن حسين زيتون وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور البنائيّة، مكتبة طريق العلم الرياض (1423هـ/2003)، (د.ط)، ص 151.

[2]– شارلي دي ماكيين، التّخطيط الاستراتيجيّ في التّعليم (دليل التّربويين)، نقله إلى العربية أ.د فهد بن إبراهيم الحبيب، مكتبة طريق العلم، الرّياض(1429هـ/2008م)، ط 1، ص 91.

[3]– المرجع نفسه، ص 91.

خاتمة الفصل.:

- القراءة عمليّة معقّدة ومكتسبة وليست قطريّة، ترتكز على أبعاد منها: التّعرّف على الحروف والكلمات والنّطق مع الفهم الدّقيق لها والقدرة على نقدها والرّبط بين حيثيّات المادّة المقروءة.
- للقراءة مجموعة من المهارات الّتي يجب على القارئ المجيد الإلمام بها.
- القراءة مفتاح لكلّ المعارف البشريّة قديمًا وحديثًا.
- القراءة لها أهميّة بالغة سواء على مستوى الفرد أو المجتمع، وهدفها واحد هو إفادة القارئ وإشباع وميولاته كما أنّها وسيلة للنّهوض بالمجتمع وربطه ببعضه البعض.
- تدرّس القراءة في مدارسنا لأنّها مفتاح للجميع المواد التّدريسيّة بل أصبحت أساسا لكلّ عمليّة تعليميّة.
- القراءة من حيث الأداء تنقسم إلى قسمين: جهريّة وصامتة ولكلّ نوع مزايا ومآخذ.
- ميدان القراءة بالنّسبة لمستوى الأولى متوسّط يراه المتعلّم خلال الأسبوع في حصّتين هدفها القراءة السّليمة والأداء الجيّد وفهم استثمار المقروء.
- ميدان القراءة بالنّسبة لهذه المرحلة لا يزال يعاني من اضطراب وضعف نتيجة الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلّمين الّتي ترجع إلى أسباب عضويّة، صحيّة، اجتماعيّة، تربويّة، وإلى الاضطراب القرائي المعروف بالدّيسلكسيا والّتي تعرف باضطراب التّعلم وتعني عدم القدرة على القراءة الفاهمة بما يتناسب و الدّرس.
- الأخطاء المرتكبة أثناء القراءة تتلخّص في أنواع وهي: الحذف، الإبدال، التّكرار، القراءة المعكوسة للحروف والكلمات وغيرها.
- لعلاج مشكل الأخطاء في القراءة هناك برامج وطرق وأساليب متعدّدة ومتباينة صمّمت خصيصا لعلاج هذه المشكلات بتنشيط الخلفيّة المعرفيّة واستراتيجيات التّفكير.

الفصل الثَّاني:

الكتابة مشكلاتها علاجها .

المبحث الأوّل: الكتابة مفهومها ، علاقتها بالقراءة، أهميتها .

1 . مفهوم الكتابة: لغة واصطلاحا .

2 . علاقة الكتابة بالقراءة .

3 . أهميتها .

المبحث الثَّاني: أهداف تدريسها ، أنواعها ، مشكلاتها .

1 . أهداف تدريس الكتابة لمستوى الأولى متوسّط .

2 . أنواع الكتابة .

3 . مشكلات الكتابة .

المبحث الثّالث: أنواع الأخطاء الكتابيّة، أسباب الضعف الكتابيّ، علاجه .

1 . أنواع الأخطاء الكتابيّة .

2 . أسباب الضعف الكتابيّ لدى المتعلّمين .

3 . العلاج .

خاتمة الفصل .

الفصل الثّاني: الكتابة مشكلاتها علاجها .

المبحث الأوّل: الكتابة مفهومها، علاقتها بالقراءة، أهميّتها .

تمهيد:

تعدّ الكتابة من أبرز مراحل تحوّل الإنسان الحضاريّ، وأوّل نقلة نوعيّة منحته صفة الإنسانيّة عبر التّواصل مع سائر الموجودات، تستمد الكتابة رسوخها وأصالتها في الحياة الإنسانيّة حيث "أنّ النّظر في اللّغة قديم جدّا قد يرجع إلى وقت أنْ أخذت الجماعات البشريّة في الكلام ثمّ دقّ نسبيًّا بعد نشأة الكتابة"[1].

فلا يمكن أن نجزم بالحدّ الزمنيّ الدّقيق الّذي بدأ فيه الإنسان يفكّر في الكتابة، بيد "أنّ الكتابة إذا ما قورنت بالاختراعات الإنسانيّة الأخرى تعتبر حديثة عهد بالوجود، حقيقة إنّها تبدو لنا قديمة جدًّا ولكنّ مرجعه أنّ التّاريخ لم يصل إلينا إلاّ عن طريقها، ثمّ لا يمكن أن يكون هناك تاريخ أقدم من الكتابة"[2].

لقد مرّت الكتابة بمراحل تطوريّة تبعا لتطوّر مجتمعنا كما لعبت دورًا عظيمًا في ظهور الرّسالات السّماويّة عبر الكتب المقدّسة، ففي القرآن الكريم ما يشير إلى أهميّتها والالتزام بها كأمانة مقدّسة لقوله تعالى: ﴿ وَمَا كُنتَ تَتْلُو مِن قَبْلِهِ مِن كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ بِيَمِينِكَ إِذًا لَّارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ (48) ﴾[3]، وهذه الآية دلالة واضحة على أنّ الكتابة أمر يتوقّف عليه مصير الإنسان وعقيدته، ولمّا كانت الرّسالات الإسلاميّة هي آخر الرّسالات والقرآن

---

[1]– محمود السعران، علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ، دار النّهضة، بيروت، لبنان، ط1، ص 37.

[2]– تمام حسان، اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة، دار الثّقافة، دار البيضاء، المغرب (1400 ه–1990 م)، ط1، ص134.

[3]– سورة العنكبوت، الآية 48.

الكريم آخر الكتب المقدّسة تعهّد الله بحفظه لقوله تعالى: ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ (09)﴾[1].

1. مفهوم الكتابة لغةً واصطلاحًا:

1.1 لغةً:

ورد في لسان العرب لابن منظور من مادّة كَتَبَ: "كَتَبَ الشّيء يَكْتُبُهُ كَتْبًا وكِتابًا وكَتَّبَهُ خَطَّهُ[2]" وفي التّنزيل الكريم قوله تعالى: ﴿ وَقَالُوا أَسَاطِيرُ الْأَوَّلِينَ اكْتَتَبَهَا فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا ﴾ . أي استكتبها.

وجاء في القاموس المحيط في مادّة كَتَبَ: "كَتَبَهُ كَتْبًا، وكِتَابًا: خَطَّهُ ككَتَّبَهُ، واِكْتَتَبَهُ : خَطَّهُ، واِكْتَتَبَهُ، اِسْتَمْلاَه، كاِسْتَكْتَبَهُ، واِكْتَابَ ما يكتبُ فيه، والاكتابُ تعليم الكِتَابَة..."[3].

فالمفهوم اللّغويّ للتّعريفين يدور حول تجسيد الرّموز بشكل خطّي وهذه الرّسالة تسمّى الكتابة وتعليمها الاكتتاب.

والكتابة لغة نقول: كَتَبَ، يَكْتُبُ، كِتَابَةً وهو مَكْتُوبٌ.

فالكتابة "تعني: الشّدّ والتّنظيم، كما تعني الاتّفاق على الحركة وكذلك القضاء والالتزام والإيجاب والكتابة صناعة الكاتب"[4].

وممّا سبق نرى أنّ الكتابة تدور حول الشّدّ والتّنظيم والالتزام، ولا شكّ الالتزام يعتمد على استعداد الفرد على تعلّم القواعد الهندسيّة لكتابة الحروف والكلمات.

---

[1]– سورة الحجر، الآية 09.

[2]– أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 3، ص 698.

[3]– الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر، بيروت 2005 ، مادّة "كتب"، ط 8، ص 128

[4]– راتب قاسم عاشور ومحمد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة، ص 203.

2.1 إصطلاحًا:

الكتابة في الاصطلاح: "أداء لغوي رمزيّ يعطي دلالات متعددّة تراعي في القواعد النّحويّة المكتوبة، يعبّر عن فكر الإنسان ومشاعره، ويكون دليلا على وجهة نظره وسببًا في حكم النّاس عليه"[1].

ويعرّفها آخر أنّها: "عملية ذهنيّة قائمة على نقل الأفكار والآراء والانطباعات والأحاسيس من الحيّز المجرّد إلى ميدان التّعبير المادّي المتجسّد في المفردات والتّعابير والجمل المترابطة مع بعضها البعض والمدوّنة كتابيّا حسب نظام لغة معيّنة فيما يسمّى نصّا"[2].

وتعرّف أيضا أنّها: "عمليّة رسم رموز الأحداث والمعاني"[3].

وتعرّف الكتابة أنّها: "نقوش مخطوطة لها أصول بها تعرف الكتابة بالدّقة والصّحة"[4].

وفي تعريف آخر: "الكتابة مهارة لازمة لاكتساب القدرة على رسم حروف العربية بينها إنشاء المفردات والتّأليف بين المفردات لتكوين المركبات، والتَّأليف بين المركبات لتكوين الجمل"[5].

ويعرّف آخر الكتابة أنّها: "اللّغة الّتي يبدأ الطّفل في اكتسابها عن طريق التّعلّم والمران والممارسة والتّدريب المستمرّ، لذلك تؤدّي اللّغة المكتوبة ما يسمّى بالوظيفة التّخزينية الّتي تسمح بالاتّصال عبر الزَّمان والمكان والوظيفة الّتي تحوّل اللّغة من المجال

---

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة (الاستماع التّحدّث/ القراءة/ الكتابة)، ص 164.

[2]– أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة، دار النّهضة العربيّة، لبنان 2008، ط 1، ج 2، ص 165.

[3]– إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاّب، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان 2006، ط 1، ص 228.

[4]– عبد السلام الطراونة كامل، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، الأردن 2013، ط 1، ص 163.

[5]– محمد الأوراغي، اللّسانيات النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، ص 242.

الشّفهيّ أو اللّفظيّ أو النّمطيّ إلى المجال المرئيّ أو البصريّ، وهي وظيفة تسمح للغويّين فحص الكلمات والجمل خارج سياقاتها الأصليّة المنطوقة حيث تظهر في سياقات مكتوبة بالغة التّعقيد"[1].

وفي تعليميّة اللّغة الكتابة هي: "خلاصة المهارات اللّغويّة وختامها"[2]. بل هي: "نقطة البداية في العمليّة التّعليميّة والتّعلّميّة، بل هي القاسم المشترك بين تعليم كلّ المواد الدّراسيّة، فبداية العمليّة التّعليميّة التّعلّميّة تكون بكتابة الدّرس على السّبورة ثمَّ كتابة عناصره أو أمثلة على السّبورة ثمّ كتابة ذلك في دفتر المتعلّم"[3].

"إنّ الكتابة عملية إبداعيَّة ينبغي على المدرّس تعريف الدّارس بأبعادها فيدرّبه على أن يسأل نفسه دائما قبل أن يكتب لماذا أريد أن أكتب؟ ما الّذي اودّ التّعبير عنه؟ ثمّ لمن أوجّه هذه الكتابة؟"[4].

وممّا سبق ذكره يظهر لنا أنّ الكتابة عملية تفكير منظّم ومحكم هدفه تسجيل أفكار المرء وأصواته المنطوقة أو المسموعة إلى رموز مكتوبة ليتبادلها مع الآخرين.

2. <u>علاقة الكتابة بالقراءة:</u>

تعدّ القراءة والكتابة من أهمّ المهارات اللّغويّة باعتبارهما يرتبطان بالتّفكير في عمليّتي التّركيب والتّحليل للمادّة العمليّة فالقراءة والكتابة فنّان متداخلان تربط بين هاتين المهارتين علاقة عضويّة.

---

[1]– محمود سليمان ياقوت، فنّ الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعيّة، جامعة طنطا 2003، ص 12/11.

[2]– أكرم صالح محمود خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التأمّل، دار الحامد، عمّان 2012، ط 1، ص 147.

[3]– عمر المغزاوي، صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي نحو مقاربة حديثة، مجلّة كلية التّربية الأساسية للعلوم التّربوية والإنسانيّة، جامعة بابل، تشرين الأوّل2017، ص 22.

[4]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستويات تدريسها، صعوبتها، دار الفكر العربيّ، القاهرة(1425هـ – 2004)، ط 1، ص 191.

"لقد أدرك علماء العربيّة القدماء أهميّتها فأشاروا إلى اللّفظ الّذي يعني القراءة، وإلى الخطّ الّذي يعني الكتابة، واهتمّوا بسلامة التّحرير الكتابيّ، وبالدّلالات اللّغويّة، وعلوم الإنشاء عمقاً واتّساعًا"[1].

"وقد أصبحت جزءًا من سلسلة متتابعة، وعلوم الإنشاء عمقا واتّساعاً"[2].

كما تنظر فنون اللّغة إلى القراءة والكتابة أنها "عمليّتا بناء يمكن تعلّم الكتابة من خلال القراءة الواسعة، فالقدرة القرائيّة والقدرة الكتابيّة مرتبطان"[3].

"وأنّ الكتابة لا تصحّ أن تدعى كتابة إلاّ جوازاً قبل أن تسمّى قراءة لأنّ ما يكتب ليس مصوّبا نحو الكتابة لذاتها بقدر ما هو مسدّد اتّجاه القراءة في غير ذاتها"[4].

ونظرا لأهميّة القراءة والكتابة وقيمتها الحياتيّة أصبح تعليمهما يمثّل عنصراً أساسيّا في العمليّة التّربويّة، وهي من الوظائف الأساسيّة للمدرسة، فالمتعلّم المبتدئ سواء كان صغيرًا أم كبيرًا يحتاج إلى القراءة والكتابة في النّشاطات المختلفة خلال حياته اليوميّة داخل المدرسة أو خارجها، فهناك ارتباط قويّ بينهما لبلورة الفعل التعلّميّ التّعليميّ.

ويمكن القول في هذا المجال "أنّه لحدوث فاعليّة القراءة لابدّ من وجود فاعليّة الكتابة، فنحن نقرأ ثمّ نكتب"[5].

---

[1]– حاتم حسين البصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم)، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، دمشق 2011، ط 1، ص 29.

[2]–المرجع نفسه، ص 30.

[3]– راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص 152.

[4]– عبد الجليل مرتاض، في عالم النّص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون، الجزائر 2 – 2007، (د.ط) ،ص 31.

[5]– ينظر: ناصر محمد علي برقي، دراسات في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب القاهرة 2010، ط 1، ص 143.

"وأيّ قصور في جانب قد يؤثّر في الجانب الآخر بشكل عام لذا نجد الأطفال الّذين يعانون من صعوبات في القراءة يعانون من صعوبات الكتابة"[1].

وعليه نقول أن القراءة والكتابة ترتبطان ارتباطا مباشرا لأنّهما طرفا الرّسالة الكتابيّة، فهما وجهان لعمليّة واحدة هي (المعرفة) لأنّ القراءة تمثّل عمليّة تلقي المعرفة، والكتابة تمثّل المنتج، والتّلميذ في مختلف المراحل الدّراسية والمهنيّة لا يستطيع الاستغناء عنهما أبدا.

3. أهميَّة الكتابة:

للكتابة أهميّة كبيرة للأفراد بصفة عامة وللمتعلّمين والمعلّمين بصفة خاصّة لأنّها مصدر ثروة الفرد وحصيلته اللّغويَّة والمعرفيّة"[2].

"وبها يعبِّر الفرد عمَّا لديه ويتعرّف عبر كتابات الآخرين إلى ما لديهم، فهي أداة الإنسان لنقل معلوماته وأفكاره وأخباره ومشاعره"[3].

وتتّضح أهميَّتها في كونها جماع فنون اللّغة حيث إنّها تتطلّب جميع المهارات الأخرى في الكلام أو الحديث.

ويمكن إيجاز أهميَّة الكتابة في النِّقاط التَّالية:

- "الكتابة أداة لحفظ التراث ونقله، ومن ثمَّ فهي أداة اتِّصال الحاضر بالماضي ونقل المعرفة والثَّقافة إلى المستقبل، وإيصال الخبرات بين الأجيال"[4].
- "الكتابة أداة من الأدوات التّعليم، فالمكتوب إذا كان صحيحًا وواضحًا ومنتظمًا يستطيع المتعلِّم تحصيله بسهولة، وبالكتابة يعرض المتعلّم ما تعلّمه ويكشف

---

[1]– سهير سليمان الصبّاح، صعوبات التّعليم في القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيَّة، المجلّة العربيّة النّفسية، العدد 34–35، ربيع 2012، ص 132.

[2]– حاتم حسين البصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيَّات متعدِّدة للتَّدريس والتَّقويم) ،ص23.

[3]– أكرم صالح محمود خوالدة، التَّقويم اللُّغوي في الكتابة والتَّفكير التَّأملي، ص128.

[4]–محمد فضل الله رجب، عمليات الكتابة الوظيفيَّة وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، القاهرة 2008، ط2 ، ص53.

عن مدى فهمه له، كمَّا أنّها إحدى المداخل المهمّة في التَّغلب على صعوبات التَّعلم والتَّقليل من حدّة انتشار ظاهرة الضّعف اللّغويِّ في المراحل التّعلميَّة المختلفة"[1].

- "وهي بالنّسبة للتّلميذ صناعة تعتمد على ممارسة المتعلِّم الفعليّة الّتي تتحقّق بإنتاج كتابيٍّ فرديٍّ أو تعاونيٍّ يستثمر فيه مكتسباته القبليّة بتوجيه من المعلّم وفق مراحل"[2].
- "هي أداة لحفظ العلم، فلولا الكتب المدوَّنة، والأخطاء المخلّدة والحكم المخطوطة لصناع أكثر العلم ولغلب سلطان النّسيان سلطان الذِّكر"[3].

ومن خلال ذلك يمكن القول أنّ الكتابة من المهارات الأساسيَّة الّتي يتعلَّمها الفرد وهي مهمَّة للاتِّصال بين البشر وحفظ تراثهم وثقافتهم وهويَّتهم الوطنيّة، كما لها أهميّة كبيرة في مرحلة التّعليم المتوسّط لما لها من وسائل للتّعرّف على مدى تحصيل المتعلّمين للمعارف ومن تمّ الكشف عن صعوبات التّعلّم ومواطن الإخفاق بعد التّقويم اللّغوي لإنتاجات المتعلّمين الكتابيّة والسّعي لإيجاد حلول مناسبة لها.

[1]– المرجع السابق، ص129.

[2]– دليل تعليمة اللغة العربية لمرحلة التعليم المتوسط، النواة الوطنية لمفتشي اللغة العربية للتعليم المتوسط، ص15.

[3]– إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع القاهرة 2015، ط1، ص218/217.

المبحث الثّاني: أهداف تدريسها، أنواعها، مشكلاتها:

1. أهداف تدريس الكتابة لمستوى الأولى متوسّط:

يعتبر درس الكتابة، الغاية الرّئيسيّة من درس اللّغة العربيّة وعليه فبين الكتابة وفروع اللّغة ونتائج وصلات وروابط لأنّ الكتابة كما قيل: "هي البوتقة الّتي تنصهر فيها جميع فروع اللّغة"[1].

عمليّة الكتابة عنصر أكثر من ضروريّ في العمليّة التّربويّة باعتبارها القاعدة الأولى الّتي تمهّد لكسب المهارات اللّغويّة وتحقيق استراتيجيّة فعّالة في العمليّة البيداغوجيّة.

فالكتابة مهارة ونعني بمهارة الكتابة "حصر مجموع العمليّة التّربويّة اللاّزمة لاكتساب القدرة على رسم الحروف العربيّة بينها لإنشاء المفردات والتّأليف بين المركّبات لتكوين الجمل"[2].

إذن لكي يكتب المعلّم لابدّ أن تكون كلماته وجمله بنسخ واضح ومقبول إضافة إلى أنّه عندما يكتب في موضوع ما فإنّه يكتب مستعينا ببعض النّصوص الأدبيّة الّتي قرأها واستنبط قيمها ليكتب فيها بأناقة وجمال وبيان وبديع.

فالكتابة تعتبر مهارة تتجسّد في الخطّ الواضح، الإملاء، التّعبير، "والمتعلّم في السّنة الأولى متوسّط مطالب بإنتاج في نهاية كلّ أسبوع يتناول بالدّراسة أنماطا أو تقنيّات تعبيريّة ويتدرّب عليها كتابيًّا وبلغة سليمة متحكّمًا في القواعد اللّغويّة والصّرفيّة، والإملائيّة والأساليب البلاغيّة وتوظيفها علميًّا مع اكتساب الجرأة الأدبيّة في التّعبير عن الرّأي والإقناع"[3].

---

[1]– ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة (المجالات، المهارات، الأنشطة، التّقويم)، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمان (1431هـ/2010م)، ط 1، ص 43.

[2]– محمد الأوراغي، اللّسانيات النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، ص 242.

[3]– محظوظ كحوال بمشاركة محمد بومشاط، دليل أستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، ص 23.

والإنتاج الكتابيّ هو القالب الّذي يصبّ فيه المتعلّم أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل وهو الغاية من تعلّم اللّغة، وإتقانه يدلّ على ثقافته وقدرته التّعبيريّة عن أفكاره بعبارات سليمة وبليغة، وتَعَلُّمُ الإنتاج الكتابيّ في المدرسة الجزائريّة يستلزم الانطلاق من النّصوص النّموذجية المقترحة على المتعلّم في نشاط القراءة والّتي لا يخلو طور تعليميّ منها حيث أنّها تزوّده بالأنماط اللّغويّة الرّاقية من خلال أسلوبها وبلاغتها ومن ثمّ يقوم بمحاكاتها أوّلا وبعد ذلك ينسج تدريجيّا على منوالها.

وقد عدّته المناهج التّربويّة التّعليمية في الجزائر نشاطا تربويّا وعملا خاضعا لمنهجيّة نابعة من بحوث تربويّة وخبرات تعليميّة"[1].

"وهو يهدف إلى تنمية أفكار المتعلّمين وتطوير أساليبهم وفق منهجيّة تربويّة من أجل الوصول بهم إلى مستوى يمكّنهم من التّحكّم في آليات الإنتاج الكتابيّ بنوعيه: الوظيفيّ والإبداعيّ في إطار مشكلات حقيقيّة يعيشها المتعلّم تتحدّاهم ولا يسعهم إلا أن يجنّدوا خبراتهم ومكتسباتهم السّابقة ثمّ يصوغها في قالب لغويّ جذّاب يفصحون فيه عن عواطفهم ويترجمون فيه أحاسيسهم بلغة جميلة سليمة المبنى والمعنى وحينئذ تنمو ملكة الإنتاج بالقراءة والاطّلاع"[2].

وبالتّالي فهو "شاحذ للفكر وصاقل له، فهو ينمّي القدرة على توليد الأفكار وتنظيمها، وعرضها في ثقة وثبات، ويدرّب المتعلّمين على الحريّة في مناقشة الأفكار والقضايا الّتي تعترضهم"[3].

والإنتاج الكتابيّ نشاط مدرّسيّ تتّضح فيه شخصيّة المتعلّم وتلقائيّته المبدعة، حيث يتعوّد على الصّراحة في القول، والقوّة في الطّرح، والسّداد في الرّأي ومن خلاله يتمكّن من المشاركة الإيجابيّة في النّشاطات المدرسيّة المختلفة ومن فهم الحقائق والمعارف

---

[1]– مجلّة المربّي، وزارة التّربية الوطنية، العدد 3، جويلية/أوت 2004م، ص 26.

[2]– زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، القاهرة 1995م، ط 1، ص 15.

[3]– خير الدّين هنّي، فنّيات التّدريس، دار مدني، الجزائر 2002م، ط 2، ص 149.

المقدّمة له"[1]، ليصير هذا النّشاط التعلّمي وسيلة اكتشاف واتّصال ولعلّ تدريب المتعلّمين على الكتابة الصّحيحة يسعى إلى تحقيق جملة من الأهداف بحسب مناهج اللّغة العربيّة في مؤسّستنا التّربويّة منها:

1- الوصول بالمتعلّم إلى مرحلة يكون قادرا فيها على الإفصاح عن مكنوناته الخفيّة وما يجول في خاطره من مشاعر، وذلك باختيار الأفكار وتنظيمها، فيوظّف الثّروة اللّغوية المكتسبة ويتحكّم فيها باقتدار[2].

2- ممارسة الفعل التّعليميّ على النّصوص الأدبيّة والفنيّة والعمليّة حيث تمثّل قواعد اللّغة صمّام النّجاة من اللّحن والزّلل في التّعبير والإملاء ووسيلة لرسم الكلمات رسمًا صحيحًا"[3].

3- تنمية ملكة الكتابة لديه وهذا لا يتأتّى له إلاّ بالإكثار من الممارسة المتسمرّة لتتوسّع مداركه وآفاقه الفكريّة والإبداعيّة.

4- توظيف اللّغة في النّشاط الحياتي الّتي تتطلّب التّواصل، فالمتعلّم لا يعيش معزولا عن المجتمع واللّغة هنا مظهر سلوكي وعقلي "يعكس إنسانيّة الإنسان في هذا الكون لأنّ ممارسة الحدث اللّساني في الواقع لا تعدو أن تكون تجسيداً للجانب العمليّ للقدرات العقليّة الّتي يمتلكها الإنسان والّتي من خلالها يحقّق نزعته الاجتماعية"[4].

5- "يدرّب على الارتجال الكلاميّ ليكتسب الشّجاعة الأدبيّة والّتي ترتبط عادة بلباقة الحديث والكتابة وإبداء الرّأي"[5].

---

[1]- منهاج اللّغة العربية السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائي، وزارة التّربيّة الوطنيّة ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2005، ص 26.

[2]- ماجدة السيّد عبيد، الوسائل التّعليمية في التّربية الخاصّة، دار الصّفاء، عمان، الأردن 2004، ص 100.

[3] - نايف معروف، خصائص اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار النّفائس لبنان 2007 ، ط 1، ص 200/199.

[4]- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 2000، ط 1، ص 68.

[5]- المرجع نفسه، ص 200.

6- "يستخدم اللّغة للتّعبير عن آرائه الخاصّة وبها ينقل خبراته للآخرين وذلك تأكيدًا لشخصيّته وتثبيتها وأنْ يبتعدوا عن أسلوب الكبت ويفسحوا له المجال للتّعبير بحريّة لكيلا تبقى القلوب مقفلة على أسرارها"[1].

كما يوصي علماء التّربيّة أنْ يؤخذ المتعلّم بالرّفق والأناة وأنْ يتذكّر الأساتذة أنّه يعاني من صعوبات كبيرة في محاولة الإنتاج الكتابيّ لقلّة زاده اللّغويّ وقلّة مفرداته بطرق نظم الكلام، وأنّ تنمية ملكة الكتابة لدى المتعلّمين تكون بالإكثار من الممارسة المستمرّة لتتوسّع مداركه وآفاقه الفكريّة والإبداعيّة.

2. أنواع الكتابة:

هناك أنواع مختلفة تندرج تحت مفهوم الكتابة منها الخطّ بأنواعه "النّسخ – الرّقعة..."، ومنها الإملاء بأنواعه "منقول- منظور" ومنها التّعبير بأنواعه "المقيّد – الموجّه – الحرّ"، ومن أنواع الكتابة حسب أسلوبها ومجالاتها نذكر:

- إجرائيّة عمليّة وتسمّى وظيفيّة.
- فنيّة ابتكاريّة وتسمّى إبداعيّة.
- إقناعيّة.

أ- الكتابة الوظيفيّة:

"وهي ذلك النّوع من الكتابة الّذي يتعلّق بالمعاملات والمتطلّبات الإدارية، وتيسير الأعمال والدّواوين الحكومية، وهي كتابة رسميّة ذات قواعد محدّدة لا تحتاج إلى موهبة، فهي كتابة مباشرة وصريحة، يخلو أسلوبها من الإيحاء وألفاظ محدّدة وقاطعة وعباراتها لا تحمل التّأويل"[2].

ويعرفها آخر أنها: "كتابة تؤدّي وظيفة خاصّة في حياة الفرد والجماعة لتحقيق الفهم والإفهام وهي ذلك النّوع من الكتابة الّتي يمارسها المتعلّمون كمتطلّب لهم في حياتهم

---

[1]- عبد الرَّحمان الغلاوي، الطّرق الخاصّة لتدريس اللّغة العربيّة، مؤسسة الكتب المدرسيّة، دمشق 1967، (د.ط)، ص 52.

[2]- محمد فضل الله رجب، عمليّات الكتابة الوظيفيّة وتطبيقاتها تعليمها وتقويمها، ص 62.

اليوميّة ويمارسونها عند الحاجة إلى الممارسات الرّسميّة ومن مجالات استعمال هذا النّوع كتابة الرّسائل والبرقيّات، والسّير الأكاديمية، والاستدعاءات بأنواعها والإعلانات، وكتابة السّجلاّت والتّقارير والتّلخيص"[1].

ب- الكتابة الإبداعيّة:

"يقوم هذا اللّون من الكتابة إلى كشف المشاعر والأحاسيس والعواطف الإنسانيّة، والابتكار في الفكرة فهي تعبّر عن رؤية شخصيّة بأبعاد نفسيّة فكريّة تتوفّر في صحبها استعدادات خاصّة وخبرة فنيّة وجماليّة وتستند إلى الاطّلاع والمتابعة والثّقافة كما أنّها تخضع للتطوّر"[2].

ويعرّفها آخر بأنّها "عمليّة تسمح بإنتاج نصّ مكتوب من خلال تطوير الفكرة الأساسية ومراجعتها وتطويرها، وتهدف إلى ترجمة أفكار ومشاعر داخليّة وأحاسيس وانفعالات ومن ثمّ نقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبيّ رفيع بغية التّأثير في نفوس السّامعين أو القارئين"[3].

ت- الكتابة الإقناعيّة:

"وهي فرع من الكتابة الوظيفيّة وفيها يستخدم الكاتب وسائل الإقناع القارئ بوجهة نظره مثل: المحاججة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثّر لصالح الموقف واستخدام أسلوب اخلاقيّ وربّما يجأ إلى الدّين لإقناع القارئ وآرائه"[4].

ومن خلال ما تقدّم نرى أنّ الكتابة الوظيفيّة تعتمد على التّعبير عن المواقف الحياتيّة اليوميّة بأسلوب يغلب عليه طابع التّقرير، أو الكتابة العلميّة كتابة رسالة طلب أو تلخيص وما إلى ذلك.

---

[1]- إبراهيم علي دبابغة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، الألوكة، ص www.alukah.net.03

[2]- عبد الهادي نبيل وأبو حشيش عبد العزيز وبسندي خالد، المهارات في اللّغة والتّفكير، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان 2005، ط2 ص 207.

[3]- إبراهيم علي دبابغة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها، ص www.alukha.net.03

أمّا الكتابة الإبداعيّة تستند إلى التّعبير عن الذّات أو مشاعر النّفس وأحاسيسها بأسلوب أدبيّ يغلب عليه طابع البيان والبديع والكتابة لكتابة قصّة أو قصيدة شعريّة أو مسرحيّة وما على ذلك.

أمّا الكتابة الإقناعيّة تستند إلى أسلوب بطريقة أخلاقيّة وفكرة خاصّة والهدف منها التّأثير في الآخر.

3. مشكلات الكتابة:

ممارسة الإنسان لفنّ الكتابة رحلة شاقّة ولذيذة تخرجه من عالمه الصّغير إلى الأجواء الواسعة، هذه الممارسة تتطلّب الدُّربة على الإنتاج ومزاولة الكتابة في أغراض شتّى إلا أنّ هذه العمليّة تعاني من صعوبات ومشاكل تقلّل من جودة المقروء في بعض الأحيان، والوقوع في الأخطاء عند استعمال الألفاظ والجمل على نحوها.

ونعني هنا بالمشكلات "إدراك مواطن الضّعف او النّقص في الموقف المثير، فالشّخص المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد و يسعى لخفض هذا التوتّر الّذي يسبّبه له هذا الإحساس بمحاولة الوصول إلى حلّ لهذه المشكلات"[1].

و "من المشكلات في الكتابة العربيّة الّتي تؤدّي إلى بعض الصّعوبات تلك الّتي تحيط بالرّسم الإملائي لمجموعة من الكلمات في اللّغة، بالإضافة إلى ما يعانيه طلاّب العلم والمعرفة من صعوبات حين إرادة ضبط بعض الكلمات بالشّكل، ويكفي أن نشير إلى ما يتّصل بالمضارع من الفعل الماضي "أَمَلَ" فالكثيرون حين ينطقونه "نأمَلُ" بفتح الميم و الصَّواب "نأْمُلُ" بضمِّ الميم، ومن هنا حُقّ لبعض الباحثين أنْ يقول: "إنّنا لا نجد حتّى من بين من تفوّقوا في اللّغة العربيّة من لا يخطئ في ضبط الكلمات لأنّ طريق الضّبط يحتاج إلى بحوث ومجهودات قُلْ مَنْ يَسْتطيعُ التفرّغ لها أو الوصول"[2].

ومن المشكلات أيضًا في الكتابة العربيّة الّتي تؤدّي إلى صعوبة الإملاء وجود أكثر من رسمٍ لصيغة واحدة حتّى إنّ الباحث لا يستطيع أنْ يدري الصّواب منها، أو الصّيغة

---

[1]– ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات، المهارات، الأنشطة، التّقويم)، ص 163.

[2]– محمود سليمان ياقوت، فنّ الكتابة الصحيحة، ص 17.

الأكثر شيوعًا أو اِطّرادًا مع قواعد الإملاء ومن أمثلة ذلك: يقرءون، يقرأون، يقرؤون، فالصّيغ الثّلاثة صحيحة"[1].

وتتّصل بعض المشكلات حين الرّسم الإملائيّ لبعض الكلمات عدم التّوافق بين اللّغتين المنطوقة والمكتوبة والمقصود بذلك الكلمات الّتي ننطقها وحين الكتابة نسقط بعض الحروف، ومن أمثلة ذلك حذف الألف من لفظ الجلالة، والرّحمن وإله، والسّموات، وأولئك ولكنّ، ولكنْ، وحذف ألفين من كلمة "طه" الّتي ننطقها "طاها"... وهكذا ...

وحذف الألف من "ها" التّنبيه من بعض أسماء الإشارة ذا، وحذف ألف من (أل) إذا دخلت عليه لام الجرّ المكسورة أو المفتوحة، وحذف الواو من بعض الكلمات الّتي فيها واو مثل داود وطاوس، وهكذا"[2].

ونفس ما أوردناه سابقا من مشكلات وضعف نلاحظه في متعلّمي مرحلة التّعليم المتوسّط حيث أنّهم لم يصلوا إلى درجة الاحترافيّة في كتابة الكلمات والجمل بنسخ واضح ومقبول وسرعة معتدلة.

و"تأتي مرحلة التّعليم المتوسّط استكمالا لمكتسبات التّلميذ من التّعليم الابتدائي لذا فإنّ تعلّم اللّغة وإتقان مهاراتها في مرحلة المتوسّط يهدف إلى التّعمّق في مفاهيمها والتّحكّم أكثر في قواعدها واستعمالاتها سعيًا على اكتساب الملكة اللّغويّة"[3].

والمتعلّم في المرحلة الأولى متوسّط يبلغ من العمر (إحدى عشرة سنة إلى اثنتي عشرة سنة) لكنّه لا يزال يعاني من صعوبة تنفيذ ومتابعة التّعليمات سواء كتابة أو قراءة ونجمل الأخطاء الواردة فيما يلي:[4]

---

[1] – المرجع السّابق، ص 18.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص191.

[3]– مناهج مرحلة التّعليم المتوسط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الجزائر مارس 2016، ص30.

[4]– المرجع نفسه، ص 31/30.

- أخطاء إملائيّة غريبة كنسيان حرف من كلمات أو وضع الحروف في غير مكانها.
- يحتاج إلى وقت أكثر من المتوسّط في الكتابة.
- صعوبة نقل وكتابة المعلومات من السّبورة في الفصل أو من الكتاب بصورة دقيقة.
- صعوبة في تذكّر أو تحليل التّعليمات الشّفهية وفهمها، ومن هنا يزداد ضعف الثّقة بالنّفس المؤدّية إلى التذّمّر.
- أخطاء إملائيّة متكرّرة لكن بصورة مختلفة.
- صعوبة التّخطيط وكتابة المواضيع.

إضافة إلى أنّ هناك فئة من المتعلّمين تعاني من صعوبات خاصّة في التّعلّم، وقد أشارت إليها الهيئة الاستشارية الوطنيّة (1977)، وأصدرت تعريفًا موسّعًا لصعوبات التّعلّم جاء فيه: "أنّ مفهوم صعوبات التّعلّم يشير إلى اضطراب في وحدة أو أكثر من العمليّات النّفسيّة الأساسيّة المتضمّنة في فهم واستخدام اللّغة المنطوقة أو المكتوبة، إنّ هذه الاضطرابات تظهر لدى الطّفل في عجز القدرة لديه على الاستماع أو الكلام أو الكتابة أو التّهجّي أو إجراء العمليّات الحسابيّة"[1].

هذا النّوع من الصّعوبات والاضطراب في الكتابة يسمّى "ألدسلجرافيا": "وهي صعوبة تتعلّق بالكتابة حيث يواجه الفرد صعوبة محدّدة في تشكيل الحروف وكتابتها في مسافات محدّدة والّتي قد تصاحب صعوبات القراءة وأيضا قد تصاحب ضعف الفهم والتّعبير اللّغوي الّذي تلازمة في الصّفوف اللاّحقة إن لم تجد التّشخيص والعلاج اللاّزم لحالته"[2].

وتجدر بنا الإشارة ألاّ نلقي بكلّ الثّقل على ألدسجرافيا، فبعض المتعلّمين يمكن أن يواجهوا صعوبات تجاه الكتابة بدون أنْ يكونوا مصابين بألدسجرافيا، فربّما يكون قد

---

[1]– راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص177.

[2]– محمود النّوبي محمّد علي، صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان (1432ه/2011)، ط 1، ص 61.

تراكم لديهم لأسباب متعدّدة كتأخّر تربويّ يتمّ حلّه بمساعدة مدرسيّة مع إعادة تعليمهم ما لم يتعلّموا في الوقت المناسب"[1].

وخلاصة لما قلناه سابقا: إنّ الكتابة في المجال اللّغويّ يقصد بها التّعبير عن الفكرة بالكلمة المكتوبة ورسم الحروف والصّور الخطيّة للكلمات رسمًا إملائيًّا من غير خطإ إملائيّ إذ أنّ الخطأ على اختلاف تسمياته يمثّل همًّا لغويًّا في حياتنا التّعليميّة العامّة، والخطأ يكاد يكون فيه الضّعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدّمين في التّحصيل منهم بل إنّه يمتدّ حتّى للمتخصصّين في اللّغة بالتّالي لابدّ من التّصدّي للأخطاء الإملائيّة والبحث عن طرق العلاج لها.

[1]– المرجع السابق، ص 61.

المبحث الثّالث: أنواع الأخطاء الكتابيّة، أسباب الضّعف الكتابيّ، علاجه.

1. أنواع الأخطاء الكتابية

تعتبر الكتابة الصّحيحة عمليّة مهمّة في التّعليم على اعتبار انّها عنصر أساسي من عناصر الثّقافة وضرورة اجتماعيّة لنقل الأفكار والتّعبير عنها والإلمام بها.

وتدريب التّلاميذ على الكتابة في إطار العمل المدرسيّ يتركّز في العناية "بأمور ثلاثة وهي:[1]

1- قدرة التّلاميذ على الكتابة الصّحيحة إملائيّا.
2- إجادة الخطّ.
3- قدرتهم على التّعبير عمّا لديهم من أفكار في وضوح ودقّة.

أي لابدّ أن يكون التّلميذ قادرًا على رسم الحروف رسمًا صحيحًا وإلاّ اضّطربت الرّموز واستحالت قراءتها، وأن يكون قادرًا على كتابة الكلمات بالطّريقة الّتي اتّفق أهل اللّغة عليها وإلاّ تعذّرت ترجمتها إلى مدلولاتها، وأنْ يكون قادرًا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص وإلاّ استحال فهم المعاني والأفكار الّتي تشتمل عليها، وبما أنّ الكتابة وسيلة من وسائل الاتّصال وبواسطتها يتمكّن من التّعبير عن أفكاره وأنْ يقف على أفكار غيره ويبرز ما لديه من مفاهيم ومشاعر ويسجّل ما يودّ تسجيله من حوادث ووقائع وكثيرا ما يكون الخطأ الكتابيّ سببًا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة ومن بين الأخطاء نذكر:

- ترتيب التّلميذ لأحرف الكلمات والمقاطع بصورة غير صحيحة عند الكتابة فكلمة (ربيع) قد يكتبها وأحيانا يعكس[2].
- يحذف بعض الحروف من الكلمة أو كلمة من الجملة أثناء الكتابة الإملائيّة، والخطُّ غالبًا ما يكون رديئًا بحيث تصعب قراءته[3].

---

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص235.

[2]- محمود النّوبي محمّد علي، صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، ص 84.

[3]- المرجع السّابق، ص 85.

- كتاباتهم غير منضبطة ولا تسير وفقا للقاعدة تفتقر إلى التّنظيم والضّبط.
- قد يرسم التّلميذ الكلمات أو المقاطع رسمًا صحيحًا لكن ليست له القدرة على قراءتها أو يكتبها بطريقة غير سليمة مع البطء الشّديد في الكتابة[1].
- كتاباتهم مليئة بالأخطاء في التّهجئة والإملاء والقواعد والتّراكيب، واستخدام علامات التّرقيم، النّقط، الفواصل وتشابك الحروف وكافة أنماط أخطاء الكتابة اليدويّة.
- التّلميذ ليست له دراية كافية بالتّغييرات الّتي تلحق التّراكيب، فالاسم المعرب يرفع وينصب ويجرّ، والفعل يرفع، ينصب ويجزم، ويكون الإعراب تارة بالحركة وتارة بالحرف، وتارة بالإثبات، وتارة بالحذف، هذه العوامل مصدر خطأ يتكرّر في كتاباتهم[2].
- عدم استخدامهم الحروف الّتي تمثّل الصّوائت القصار أوقع التّلاميذ في صعوبة التّمييز بين قصار الحركات وطوالها وأدخلهم في باب اللّبس فرسموا الصّوائت القصار حروفا[3].
- نظام وصل الحروف وفصلها يشّكل للتّلميذ عمليّة صعبة ومعقّدة كون أنّ الكلمات العربيّة تتكوّن من حروف يجب وصل بعضها بعضا وفصل بعضها.
- صعوبة وضع النّقط على الحروف فينقّط الحرف غير المنقوط، وينقّط الحرف المنقوط.
- ضعف التّلاميذ في التّعبير خلال الصفّ وافتقار حماستهم للتّعبير لأنّهم يشعرون أنّهم يؤدّون عملا لا رونق له ولا جمال فيه.

---

[1]– عمر المغراوي، صعوبات القراءة والكتابة وعلاقتها بالتّحصيل الدّراسي نحو مقارنة حديثة، مجلّة كلية التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة، ص 48.

[2]– راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص 355

[3]– المرجع نفسه، ص 355.

- افتقار تعابيرهم للمهارات المتمثّلة في "مراعاة القواعد الهجائية، وقواعد بناء الجمل، وقواعد الشّكل، إضافة إلى مهارات التّنظيم"[1].

إذن من أهمّ الأخطاء الكتابية التّي تشكّل صعوبة أمام المتعلّمين تتمثّل في الشّكل، قواعد الإملاء، النّحو والصّرف، نظام الكتابة، الإعراب، استخدام الصّوائت القصر هذه الأخطاء بصفة عامّة تصاحبها صعوبات في القراءة وقد يصاحبها ضعف في الفهم وضعف في التّعبير اللّغويّ أيضًا.

2. أسباب الضّعف الكتابيّ لدى المتعلّمين:

"يضع علماء النّفس الاختصاصيّين فرضيّة مفادها أنّ مسارات بصريّة وسمعيّة وحركيّة ترتبط بمراكز المخ، تلتقي المعلومات عن طريق تلك المنافذ الحسيّة وترتبط بينها، وتضفي عليها الدّلالة العمليّة في ضوء تراكم الخبرات، حيث نجد أنّ أيّ خلل في مركز من مراكز المخّ ينعكس سلبًا على الوظيفة الحسيّة المرتبطة به"[2].

"تعدّ عملية التّعرّف إلى الأسباب المؤدّية إلى هذه الأخطاء والصّعوبات في الكتابة عملية صعبة ولكنَّ الباحثين في هذا الميدان يقسّمون تلك الأسباب إلى مجموعات تتمثّل في:

1- إصابة الدّماغ.
2- اضطرابات انفعاليّة"[3].
3- نقص الخبرة.

---

[1]- حاتم حسين البصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم)، ص 89.

[2]- علي حسين أسعد جبايب، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة من وجهة نظر لمتعلّمي الصّف الأوّل الأساسي، مجلّة جامعة الأزهر، ص 10.

[3]- المرجع نفسه، ص 10.

وهناك عوامل كثيرة أخرى يمكن أن يعزى إليها الضّعف الكتابيّ ويمكن حصرها فيما يلي[1]:

1- سيادة العامّية وقلّة المحصول اللّغوي لدى المتعلّم، فالطّالب يتعامل باللّهجة العامّية في المجتمع، فيشعر أنَّ اللّغة الفصحى ليست هي لغة الحياة.
2- عدم متابعة بعض المعلّمين لأعمال التّلاميذ التّعبيرية بخاصّة إهمال بعضهم تقويم موضوعات التّلاميذ الكتابيّة، والاكتفاء بالنّظر إليها أو وضع إشارة معيّنة على الموضوعات.
3- عدم اهتمام المعلّم بالحافز على القول والكتابة في ذلك ضرر على التّلاميذ، فالمخطئ لا يعرف خطأه فيصّوبه، والآخرون تفتر حماستهم للتّعبير الجيّد.
4- ولعلّ عدد التّلاميذ الكبير في الصّف وعدد الحصص الكثيرة الملقاة على عاتق المعلّم سببان آخران يحدّان من قدرة المعلّم على القيام بواجبه في دروس التّعبير وغيرهما.
5- وقد يكون سبب ضعف مستواه أو شرود فكره ناتجًا عن ضعف البصر أو السّمع ، أو قد يكون الخوف والارتباك وبالتّالي ضعف الكتابة بسبب من هذه الأسباب.
6- قد يكون المعلّم سريع النّطق أو خافت الصّوت، أو قد يكون نطقه للمفردات والحروف غير واضح.
7- قد يكون المعلّم من الذّين يبالغون في إشباع الحركات وبالتّالي ينعكس ذلك على بعض المتعلّمين حيث يكون المتعلّم في حيرة اللّفظ الّذي سمعه خصوصًا في الحروف المتقاربة في الصّوت.
8- وهناك عوامل أخرى ترجع إلى طريقة التّدريس وأسلوب المعالجة والتّصحيح المتّبع[2].

---

[1]- راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص236.

[2]- قحطان أحمد الظّاهر، صعوبات التّعلّم، دار وائل للنّشر والتّوزيع، بيروت 2012، ط 5، ص 170.

9- اختفاء دور الأسرة في متابعة طفلها حيث أنّ مهارة الكتابة تتطلّب التّدريب المستمرّ لأنَّ وقت الحصّة لا يكفي للتّدريب على الكتابة الصّحيحة لذا وجب استكماله بدور الأسرة المتمثّل في المتابعة[1].

إنّ العوامل المؤدّية إلى الضّعف في الكتابة قد تكون أسريّة صحيّة، تربويّة، اجتماعيّة، نفسيّة ويضاف إلى ذلك مجموعة عوامل أخرى كالعوامل النّمائيّة في الجهاز العصبيّ الّتي تؤدّي إلى اضطرابات وظيفيّة في هذا الجهاز.

3. علاج مشكلة الكتابة:

هناك عدّة استراتيجيات خاصّة لعلاج الضّعف الكتابيّ ومشكلة الأخطاء الكتابيّة عند تلاميذ المرحلة من التّعليم المتوسّط ومن أبرزها المرحلة من التّعليم المتوسّط ومن أبرزها[2]:

1- تحسين أداء التّلميذ في الكتابة اليدويّة بإشراف المدرّس على جلسة التّلميذ ووضعه والاستعداد للكتابة بصورة مريحة ومسك القلم بصورة صحيحة أثناء الكتابة.

2- حرص المدرّس على تقديم ممارسة فعليّة لمهام الإدراك السّمعي لنطق الحروف مع تقويم ودعم المعرفة بالأصوات وتحليل تراكيب الكلمات وتنمية المهارات بالتّطبيق على التّعليمات المتعلّقة بأصوات الحروف.

3- إفادة المتعلّم من دروس القراءة لتدريب التّلاميذ على التّمييز الصّحيح بين مخارج الحروف وبين الأصوات المتشابهة، وذلك لتذليل الصّعوبات المحتملة في الكتابة والنّطق.

4- عدم الانتقال إلى قاعدة جديدة إلا بعد التّأكّد أنّ التّلاميذ قد أتقنوا المهارات المتعلّقة بالقاعدة السّابقة ومعالجة الأخطاء الإملائيّة بصورة مباشرة.

---

[1] - المرجع السّابق، ص 245.

[2]- راتب قاسم عاشور ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائية والكتابية وطرائق تدريسها واستراتيجياتها، ص242.

5- تمكين التّلميذ من كتابة نصّ ينقل أفكار مؤثّرة إلى القارئ بمراعاة مهارة الخطّ، المهارات الإملائيّة، مهارات استخدام علامات التّرقيم، مهارات تنظيم الهيكل العام للنصّ متجنّبا الحشو والتّكرار ومحترمًا علامات التّرقيم المناسبة[1].

6- جعل التّلميذ قادرًا على تركيب جملة تحمل فكرة واحدة محدّدة فقط صحيحة نحويًّا دلاليًّا يراعي فيها العناصر الأساسيّة للجملة[2].

7- حرص المدرّس على الرّبط بين قواعد الإملاء والقواعد النّحويّة والصّرفيّة تحقيقًا لأهداف تربويّة وجيهة وذلك لاعتماد قواعد الإملاء على معارف نحويّة وبصريّة، كما في بعض قواعد رسم الهمزة والألف اللّيّنة[3].

8- اهتمام المدرّس بالتّلاميذ المتخلّفين عن ركب زملائهم وعدم قدرتهم على التّعبير عمّا يجول في أنفسهم بصورة سلمية وتقديم التّدريب الكافي[4].

9- الإكثار من التّدريب على استعمال القواعد وممارسة استخدامها في حصّة القواعد أو في حصص فروع اللّغة العربية الأخرى كالقراءة والتّعبير والنّصوص والإملاء، فهذه المواد مواد تطبيقية لمادّة النّحو، والتزام التّلاميذ بذلك وعدم التّهاون فيه، فمن شأن هذا التّدريب أن يثبّت القواعد ويمكّن التّلاميذ من استعمالها بيسر وسهولة[5].

10- حمل المتعلّمين على الالتزام باللّغة الفصحى في دروس القواعد وغيرها داخل الصّف وخارجه وحملهم على التّحدّث بها[6].

---

[1]- ريما الجرف، المهارات الكتابيّة، 2004، ص 06. www.academia.edu

[2]- المرجع نفسه، ص 08.

[3]- يحيى مير علم، دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، تصدرها وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، دولة الكويت 1435هـ/2014م، ط 1، ص 29.

[4]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة اللّغوية والصّرفيّة والإملائيّة، دار اليازوري العلميّة للنّشر والتّوزيع، الأردن 2006، ص 120.

[5]- المرجع نفسه، ص 109.

[6]- المرجع نفسه، ص 111.

11- جعل المتعلّم يعتني بلغته بحيث يكون عارفا بقواعدها النّحوية والصّرفية والدّلالية حتّى لا يشوب كلامه المنطوق أو المكتوب ضعفا أو خطأ وفقدان الكثير من جوانب الصحّة والحسن والجمال[1].

12- منح المتعلّمين حريّة التّعبير عن مكنونات أفكارهم ومرافقتهم بيداغوجيا في مسار حفظ القواعد اللّغويّة والقوالب الجاهزة إلى أفق التّواصل الحرّ المبدع حتّى يكتسب جرأة الحديث الشّفوي بلغة سليمة أو إنتاجها في نصوص كتابيّة معبّرة[2].

13- إجراء المدرّسين اختبارات تشخيصيّة بين الوقت والآخر ممّا يؤدّي إلى كشف الضّعف عند المتعلّمين.

14- تشجيع المتعلّمين على الكتابة الواضحة الجميلة من قبل معلّمي المواد الأخرى وذلك بمنع التّلاميذ ذوي الخطوط الحسنة علامات إضافيّة.

إذن تعدّ مهارة الكتابة مطلبًا تعليميًّا مهمًّا لدى جميع المتعلّمين وفي المراحل الدّراسيّة الأولى على وجه الخصوص، وإهمالها من قِبل المدرسّين سوف يستمرّ مع المعلّم في المراحل المتقدّمة، لذا فهي مهارة بنائيَة تكتسب على نحو تدريجيّ وأي نقص أو ضعف يعود إلى نقص الاهتمام بتمكين المتعلّم من أساسيّات الكتابة لذا من واجب المعلّم مراقبة كتابات متعلّميه والقيام برصد الأخطاء وتصحيحها.

---

[1]- المهارات اللّغوية، اللّجنة العلميّة بقسم اللّغة العربية وآدابها، جامعة الملك سعود، مكتبة الرّشد (1439هـ/2017م)، ط 5، ص 18.

[2]- مناهج مرحلة التّعليم المتوسّط، اللّجنة الوطنيّة للمناهج، وزارة التّربيّة الوطنيّة، ص 31.

خاتمة الفصل:

نستنتج من الفصل الثّاني:

- أنّ الكتابة نشاط اتّصاليّ ينتمي إلى المهارات المكتوبة يؤدّي إلى المهارات الإنتاجيّة.
- الكتابة عمليّة يقوم بها الفرد فيها فكّ الرّموز وتحويل الرّسالة من نصّ مطبوع إلى خطاب شفويّ.
- أنّ الكتابة وسيلة مهمّة بواسطتها يستطيع الفرد التّعبير عن أفكاره والاطّلاع على أفكار غيره.
- وهي عمليّة لازمة لمن يعمل في حقل التّعليم على وجه الخصوص ولاشكّ أن قدرة المعلّم على توصيل ما لديه من علم إنمّا هو وقف على مدى تمكّنه من هذه المهارات الّتي تجعله قادرًا على التّوصيل بشيء من المرونة واليسر.
- من أنواع الكتابة، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة والإقناعيّة.
- أمّا المتعلّمون فهم ملزمون على تعلّم هذه الأنواع وإتقان آلياتها متحكّمين في القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والأساليب البلاغيّة وتوظيفها علميّا بنسخ واضح ومقروء.
- عمليّة الكتابة في الطّور المتوسّط تعترضها صعوبات وعراقيل تؤثّر في مسيرة المعلّمين وتمنع متعلّمينا من تقديم أداء أفضل في ممارسة نشاط الإنتاج الكتابيّ.
- على المعلّم أن يتذكّر أنّ المتعلّم يعاني من صعوبات كبيرة في محاولة الكتابة فعليه أنْ يراعي ذلك ويحاول إيجاد الحلول المناسبة لذلك حتّى يفسح له المجال التّعبير ليبدع نصوصًا تسع انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه.

الفصل الثّالث:

الدّراسة الميدانيّة.

تمهيد .

1. منهج الدّراسة.
2. الاستبيان.
3. عيّنة الدّراسة.
4. الحدود الزّمانيّة والمكانيّة للدّراسة.
5. تحليل الاستبيان ونتائجه.

1.5 تحليل استبيان أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط

* النّتائج المتوصّل إليها من خلال استبيان الأساتذة.

2.5 تحليل استبيان التّلاميذ ونتائجه.

* النّتائج المتوصّل إليها من خلال الأسئلة التّي وجّهت للتّلاميذ .

6. الحلول والتّوصيات

خاتمة.

الفصل الثالث: الدراسة الميدانية:

تمهيد:

بعد إتمامنا للجانب النظريّ المتعلّق بمختلف العناصر الّتي توضّح العلائق الرّابطة بين القراءة والكتابة وأسباب الأخطاء الّتي يقع فيها المتعلّمون في هاتين العمليتين يأتي الشّقّ الميدانيّ، حيث يعتبر صورة للواقع المدروس ويؤكّد ما جاء في الشّقّ الّنظريّ والجانب الميدانيّ للدّراسة كما هو معلوم يقتضي خطوات منهجيّة تتمثّل في المنهج المستخدم في الدّراسة، الاستبيان، عيّنة الدّراسة.

1. منهج الدّراسة:

من المعروف أنّ اختيار المنهج في أيّ بحث مرتبط بطبيعة المشكلة المطلوب دراستها، وبما أنّ موضوعنا يتناول إشكاليّة الأخطاء في القراءة والكتابة في الطور المتوسّط، فإنّ هذا يستدعي اتّباع المنهج الوصفيّ الذي يعتبر من أكثر المناهج استخداما في ميدان بحثنا، كما يستدعي هذا البحث أيضا تحليل وتفسير الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلّمين لإيجاد العلاج المناسب فاعتمدنا على الوصف والتّحليل لأنّ المنهج الوصفيّ لا يقف عند حدود وصف الظّاهرة إنما يذهب إلى أبعد من ذلك فيحلّل ويفسّر، ويقارن ويقيم.

لقد قمنا بعرض النّتائج وتحليلها وتفسير المعطيات المتحصّل عليها انطلاقا من الاستمارة التي قدمناها لمجموعة من الأساتذة ذوي شهادات مختلفة وأصحاب خبرة.

2. الاستبيان:

هو الوسيلة الّتي اعتمدنا عليها بصفة أساسيّة في جميع بيانات الدّراسة الميدانيّة، وهو الوسيلة المناسبة للعمل التّطبيقيّ والّتقرب أكثر من مجتمع الدّراسة واكتشاف أسباب الوقوع في الأخطاء أثناء القراءة والكتابة بالنسبة للسّنة الأولى متوسّط لإيجاد الحلول لهذه المشاكل. وقد وجّه إلى عيّنة الدّراسة وهم أساتذة قسم السّنة الأولى متوسط عشرون سؤالا منهم المغلق والمفتوح (ينظر الملحق)، كما تمّ استخدام استبيان موجّه للتّلاميذ ويضمّ عشرون سؤالا.

3. عيّنة الدّراسة:

وهي شرط أساسيّ من شروط البحث العلميّ لإثبات مجال العمل الميدانيّ للبحث وذلك من خلال الدّراسة الميدانيّة، فجاء اختيارنا لمجموعة من أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط للموسم الدّراسيّ 2020/2019، كما تمّ اختيار مجموعة من التّلاميذ بطريقة عشوائيّة من ثلاثة أقسام وكان عددهم خمسة عشر تلميذا.

4. الحدود الزّمانيّة والمكانيّة:

جاءت هذه الدّراسة ضمن حدود زمانيّة ومكانيّة، فمن النّاحية الزّمانيّة تمّ رصد إنجاز العمل في الفترة الممتدة من 23 فيفري2020 إلى 12 مارس 2020.

أمّا النّاحية المكانيّة فتضمنت الدّراسة أفرادا من متوسّطة الإخوة همهامي –الحنايا–

متوسّطة الإخوة همهامي تأسّست سنة 2012، عدد تلاميذها 622 تلميذا منهم 294ذكورا و 328 إناثا، عدد الأفواج بها سبعة عشر فوجا منهم ستة عشر فوجا ثابتا وفوج واحد متنقل، كما يشتغل بالمؤّسسة ثلاثة وتلاثون أستاذا واثنا عشر إداريا و سبعة عمال.

5. تحليل الاستبيان ونتائجه:

1.5 تحليل استبيان أساتذة اللّغة العربيّة للّسنة الأولى متوسّط

هذه الاستمارة معدّة لمعرفة آراء أساتذة اللّغة العربيّة للسّنة الأولى متوسّط حول "إشكالية الأخطاء في القراءة والكتابة في الطّور المتوسّط". وهي مكوّنة من محورين اثنين:

- المحور الأول: خاص بالمعلومات الشّخصية للأساتذة وهي أسئلة لا بدّ منها كي تكون هناك مصداقية وتوثيق الإجابات.
- المحور الثّاني: فيضمّ ستة عشر سؤالا ليجيب عليه الأساتذة حتّى يتسنى لنا معرفة الظّروف المحيطة بالمتعلّم والّتي تجعله يرتكب أخطاء كثيرة وتفيدنا في البحث عن السّبل لإيجاد العلاج المناسب وطرق تعامل هؤلاء مع متعلّميهم.

أ. **المحور الأول: معلومات خاصة بالأساتذة**

- النسبة المئوية= $\frac{\text{تكرار المجموع}}{\text{العدد الكلي للتكرارات}} \times 100$

1- السّؤال رقم 1: خصّصناه لمعرفة الجنس:

- الجدول01:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ذكر	00	%00
أنثى	03	%100
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

نلاحظ من خلال النّتائج في الجدول أنّ عدد الأساتذة الإناث يغلب على الذّكور حيث أنّ عدد الإناث 03 بنسبة 100% بينما عدد الذّكور ينعدم تماما بنسبة 00% وهذا دليل على أنّ الإناث يملن أكثر إلى مهنة التّعليم خاصة في السّنوات الأخيرة.

2- السّؤال رقم2: خصّصناه لمعرفة الشّهادة المحصل عليها:

الجدول رقم 02:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
ليسانس	02	%66.66
ماستر	01	%33.33
دكتوراه	00	%0
المجموع	03	%100

- **النّتائج والتّعليق:**

من خلال الجدول أعلاه يظهر أنّ المؤهل العلميّ لأساتذة اللّغة العربيّة تقدر بنسبة الحائزين على شهادة الليسانس 66.66%، أمّا بالنّسبة لشهادة الماستر بنسبة 33.33% أما الشّهادة العليا وهي الدكتوراه ف: 0% ربما هذا يجعلنا نركّز على أهميّة المؤهل العلميّ في العمليّة التّربويّة التّعلميّة.

3- السّؤال الثّالث: خصّصناه لمعرفة صفة الأستاذ (مستخلف أو مرسم أو متربص)

الجدول رقم 03:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
مستخلف	00	%00
مرسّم	03	%100
متربّص	00	00
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يبّين الجدول أعلاه أنّ نسبة الأساتذة المرسمين100% ويقدّر عددهم ثلاث أستاذات أمّا المستخلفين والمتربصين فعددهم 00. وهذا ما يؤكد أنّ نسبة الأستاذة المرسمين أصحاب الخبرة والكفاءة العالية لهم دور فعال في العمليّة التّعلميّة.

4- السّؤال الرّابع: خصّصناه لمعرفة الخبرة

الجدول رقم 04:

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
أقل من 5 سنوات	00	%00
أقل من 10سنوات	01	%33.33
أكثر من 10 سنوات	02	%66.66
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة ذو الخبرة الأقدميّة بلغت نسبتهم 66.66% في حين لم تتعد نسبة الأساتذة الأقلّ أقدميّة 33.33% هذا ما يؤكّد أنّ الأقدميّة والخبرة لهما دور في التّعليم فهما يسكبان المعلّم التّفوق والدّراية على حال تلاميذهم ممّا يسهم في رفع المردود التّعليميّ للتّلميذ.

ب. <u>المحور الثّاني:</u>

ويتعلق بدراسة وتشخيص نصّ في فهم المكتوب (قراءة مشروحة) عنوانه"الأعياد"ص112 لعبد الحليم محمود من الكتاب المدرسيّ والإجابة على بعض الأسئلة الّتي تسهم في إثراء الدّراسة من قبل أساتذتنا الكرام، علما أنّ النّصف الثّاني من الوقت المخصص لهذا

الميدان يخصّص للرّسم الإملائيّ حيث يتعرّف المتعلّم في كلّ حصة على قاعدة إملائيّة جديدة وستتمّ المناقشة في ذلك لاحقا.

1-الّسؤال الأوّل: هل يحضر تلميذك نصّ القراءة في البيت؟

الاختيارات	دائما	أحيانا	لا	المجموع
التّكرار	01	01	01	03
النّسبة المئويّة	%33.33	%33.33	%33.33	%100

- التّحليل والّتعليق:

يبيّن الجدول أعلاه أنّ نسب تحضير المتعلّمين متفاوتة فهناك من يحضّر دائما بنسبة (33.33%) وهو الممتاز والمتفوق في القسم، وهناك من لا يتعّثر في الّتحضير مرة يحضر ومرة لا يحضر بنسبة (33.33%)، وهناك من لا يحضر ولا يهتم بنسبة (33.33%) فالتّحضير الجيّد في البيت ينعكس إجابا على قراءة المتعلّم وفهمه للمقروء في القسم ممّا يسهم في رفع مستوى المتعلّم. أمّا التّعّثر في التّحضير أو انعدامه فهو يؤثّر سلبا على مردوديّة المتعلّم والتّحصيل الدّراسيّ فهو يؤدّي إلى تراجع في المستوى الدّراسيّ.

2-الّسؤال الثّاني: ما هو المعيار الّذي تستعمله لاكتشاف التّحضير الجيّد؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
المراقبة اليوميّة	03	%100
أسئلة تقويميّة	03	%100
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يبيّن الجدول أعلاه أنّ الأستاذ في كلّ حصة من ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) يقوم الأساتذة بالمراقبة اليوميّة للتّحضيرات على كراس المحاولات وبعدها أسئلة تقويميّة لمعرفة مدى استيعاب المروء من قبل المتعلّمين لتكون هذه الخطورة الأولى لبداية الدّرس أي من خلال الجدول يتبيّن أنّ نسبة المراقبة اليوميّة 100% والأسئلة التقويميّة لاختبار الفهم العام للنّصّ خطوتان هامتان يقوم بهما كلّ أستاذ.

3-السّؤال الثّالث: هل تراه في القسم يقبل على القراءة الصّامتة الواعيّة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	02	%66.66
لا	01	%33.33
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق على الجدول:**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن بعض المتعلّمين يقبلون على القراءة الصّامتة الواعية داخل القسم ويقرؤون النّصّ ملتزمين بآليات القراءة الصّامتة وتقدّر نسبتهم: 66.66%، أمّا الفئة الأخرى فيرى الأستاذ أنها لا تقبل على القراءة الصّامتة في القسم لأسباب علّلها الأستاذ وتقدّر نسبة هؤلاء ب: 33.33% أي أنّها أقلّ من النّسبة الأولى، وهذا خير دليل على اهتمام الفئة الأولى بالقراءة الصّامتة ووعيهم بفوائدها.

4-السّؤال الرّابع: هل يقتدي تلميذك بقراءتك الأنموذجيّة في القسم؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	01	%33.33
لا	00	%00
أحيانا	02	%66.66
المجموع	03	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة الاقتداء بالقراءة الأنموذجيّة للأستاذ داخل القسم تتفاوت فهناك من الأساتذة من يرى أنّ تلاميذه يتقيّدون بقراءته وهذا أمر مشرف ممّا يجعلهم يتقنون الاسترسال في القراءة الجهريّة والقراءة بلغة سليمة وتبلغ نسبة هذه الفئة 33.33%، أمّا أستاذتان فأجابتا بأنّ التّلاميذ يقتدون أحيانا بقراءتهما بنسبة 66.66% ممّا يدل على التّفاوت في مستوى القسم بمعنى أنّ هناك من يقتدي وهناك من لا يقتدي فنلاحظ عليه ذلك الضّعف القرائيّ لأسباب تمت الإشارة إليها سابقا في الجانب النظريّ.

5-السّؤال الخامس: حدّد عناصر الضّعف القرائيّ لدى متعلّميك؟

	صعوبة النّطق	البطء في القراءة	البطء غير المعبّر عن المعنى	ضعف القدرة على الفهم والاستيعاب	العجز عن التّعبير الشّفوي عمّا فهم واستوعب	أخطاء إملائيّة	أخطاء نحويّة	أخطاء صرفيّة	أخطاء تركيبيّة
التّكرار	02	02	03	03	03	03	03	03	03
النّسبة المئوية	%66.66	%66.66	%100	%100	%100	%100	%100	%100	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يتّضح جليا أنّ عناصر الضّعف القرائيّ الحاصلة لدى المتعلّمين متعددة ولكن بنسب متفاوتة بحسب حالة المتعلّم والمشاكل الّتي يعاني منها، إذ أنّ أغلبية المتعلّمين يعانون من الأداء غير المعبّر عن المعنى بنسبة100% ونفس النّسبة بالّنسبة إلى المشاكل الأخرى كضعف القدرة على الفهم والاستيعاب، والعجز عن التّعبير الشّفوي عما فهم واستوعب ،و الأخطاء الإملائيّة و النّحويّة، والصّرفيّة، والتّركيبيّة أي جلّ التّلاميذ يرتكبون نفس الأخطاء القرائيّة، أما فئة أخرى فيرى الأساتذة أنّهم يعانون من صعوبة في الّنطق بنسبة 66.66% ونفس النّسبة عند تلاميذ يعانون من البطء في القراءة،

وهذا دليل على أنّ المتعلّمين يعانون فعلا من مشاكل أدّت إلى الضّعف في التّحصيل القرائيّ وهي متفاوتة لكن يجب علاجها.

6-السّؤال السّادس: هل يقرأ تلميذك بطلاقة وارتجاليّة أم هناك خوف أو تردّد؟

	نعم	لا
التّكرار	02	01
النّسبة المئويّة	%66.66	%33.33

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول أعلاه يتبيّن أنّ التّلاميذ في السّنة الأولى متوسّط لديهم مشكلات تعترضهم غير ما ذكرناه سابقا نضيف إلى ذلك الخوف والتّردد كمشكل آخر. فيرى بعض الأساتذة أنّ تلامذتهم يعانون من الخوف والتّردّد بنسبة 33.33%، أمّا الفئة الأخرى فتقرأ بطلاقة وارتجاليّة بنسبة 66.66%. وهذا يعني أنّ مشكل الخوف والتّردّد لا يعاني منه كلّ التّلاميذ.

7-السّؤال السّابع: هل يحب تلميذك حصّة الإملاء؟

	نعم	لا
التّكرار	02	01
النّسبة المئويّة	%66.66	%33.33

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال النّسب الّتي يحتويها الجدول نلاحظ أنّ: نسبة التّلاميذ الّذين يحبون الإملاء تقدر بنسبة (66.66%) وهي أكبر من نسبة الذين لا يحبون الإملاء، حيث تقدر نسبتهم بـــ: (33.33%) ومن ذلك نستنتج أن معظم التّلاميذ في هذا يهوون ممارسة الإملاء.

أمّا بالنسبة للأستاذة الّتي أجابت بـــ: (لا) فتعلل سبب نفور متعلّميها من حصة الإملاء يرجع إلى ما يلي:

- لا يحسن الكتابة السليمة.
- يرتكب الأخطاء الكثيرة أثناء الكتابة.
- رداءة الخط.
- **دراسة تحليليّة لاختبار القراءة لدى التّلاميذ وإبراز مواطن الضّعف القرائيّ فيها من خلال نص "الأعياد"ص112.**

لقد استمعنا إلى قراءات المتعلّمين وخرجنا ببعض الملاحظات: فكانت القراءات مختلفة من حيث الإتقان فمنهم من يحسن وينطق الكلمات والحروف نطقًا صحيحًا ويستعمل لغة سليمة خالية من الأخطاء محترمًا علامات الوقف، وفئة أخرى كانت قراءتهم متعثّرة كما أنّهم ينطقون الكلمات متقطّعة، كما لاحظنا منهم من تردّد في النّطق وينطق الكلمات بأخطاء وبالتّالي تكون قراءتهم غير سليمة حيث يظهر الإبدال للحروف والزيادة أو الحذف وهذا ما أشار إليه الأساتذة في الجدول السّابق.

- والجدول الموالي يوضّح جرد الأخطاء الشّائعة المرتكبة أثناء القراءة:

الخطأ	نوعه	الصّواب	التّكرار	النّسبة المئويّة
الأعيادَ	خطأ نحويّ	الأعيادُ	13	%86.66
وفكَّروا فيها منذ أن عرفوا الاجتماع	إضافة	وفكّروا فيها منذ عرفوا الاجتماع	10	%66.66
والنّاس في معترك الحياة جادّين	خطأ صرفيّ	والنّاس في معترك الحياة جادّون	09	%60
ولعل هذي الأعياد كلها	إبدال	ولعل هذه الأعياد كلها	05	%33.33
وتعلن فرحتها	إبدال مفرداتيّ	وتعلن سرورها	02	%13.33
جبل عليها النّاس النّاس وعرفوها	تكرار لفظيّ	جبل عليها النّاس وعرفوها	03	%20
فتقوى العزائم	خطأ نحويّ	فتقوى العزائم	12	%80
في خط الكمال	حذف	في خطّة الكمال	05	%33.33

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال معاينتنا للتّلاميذ في ميدان القراءة وجدنا أنّهم يرتكبون أخطاء كثيرة سواء كانت صرفيّة أم نحويّة أم دلاليّة وهذا ما توضّحه النّسب في الجدول وهذا ما يؤثّر سلبا على النّطق السّليم للكلمات والجمل، وهذا الأمر يجعل التّلميذ يختزنها في فكرة بطريقة خاطئة سواء من ناحية الشكل أو الرسم وبالتالي يتعود على كتابتها بشكل خاطئ، ومن هذه الأخطاء قلب الحروف أو زيادتها في آخر الكلمة أو نطقها نطقا غير سليم.

8-السؤال الثامن: هل ترى كتابات تلاميذك منتظمة مقروءة؟

	دائما	أحيانا	لا
التكرار	00	03	00
النسبة المئوية	%00	%100	%00

- **التّحليل والتّعليق:**

من الملاحظ أن أفراد العينة أغلبهم أجاب ب(أحيانا) بنسبة 100%، وهذا يعني أنّ كتابات التّلاميذ لا تكون دائما منتظمة ومقروءة ولا تكون دائما غير منتظمة وغير مقروءة وهذا يبيّن التّفاوت الموجود في كتابات المتعلّمين ومدى قدرتهم على تحقيق ذلك.

9-السّؤال التّاسع: هل يهتم تلاميذك بموضوعات التّعبير الكتابيّ؟

	نعم	لا	أحيانا
التّكرار	02	00	01
النّسبة المئويّة	%66.66	%00	%33.33

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يلاحظ أنّ أغلب أفراد العيّنة قد أجابوا ب"نعم" بنسبة (66.66%)، وهذا يعني أنّ المتعلّمين يهتمون بالتّعبير الكتابّي كميدان يدرج ويدرّس خلال الأسبوع، وكموضوع الكتابة فقد رأى نصوصا تشبهه في حصص أخرى وهذا تحقيقا للمقاربة النّصيّة. أمّا الأستاذة الّتي أجابت بـــ: (أحيانا) فنسبتهم تقدّر بـــ: 33.33% أقلّ من الفئة الأولى فهي تتقاطع الرّأي مع المهتمين بموضوع التّعبير الكتابيّ وتتقاطع

مع الفئة الثّانية الّتي قد تجيب بالنّفي رغم أنّ الإجابة بالنّفيّ غير موجودة في الجدول لأنّ التّلميذ مجبر على كتابة موضوعات في التّعبير الكتابيّ ويقوّم على ذلك خلال الأسبوع.

10- السّؤال العاشر: هل يستغلون كلّ الوقت الممنوح لهم؟

	نعم	لا	أحيانا
التّكرار	01	00	%02
النّسبة المئويّة	%33.33	%00	%66.66

- التّحليل والتّعليق:

يبيّن الجدّول أعلاه إجابات الأساتذة حول ما إذا كان التّلميذ يستغلّ كلّ الوقت الممنوح له في التّعبير الكتابيّ حيث أجاب (66.66%) بـــ: أحيانا، و(33.33%) بـــ: نعم، وبـــ: لا (00%)، و بالنّسبة للجواب بلا فنقول أنّ المتعلّم مجبر على الكتابة بالمحاولة على المسودات أولا في النّصف الأوّل من الوقت، أمّا النّصف الثّاني فينقل على الورقة المزدوجة الّتي ستسلم للأستاذ وللتّقويم بلا مجال لتضييع الوقت إلا أنّ هناك تفاوت من حيث السّرعة والبطء في الكتابة، فهناك من يستغل البعض منه وهكذا.

11- السّؤال الحادي عشر: قيّم تلاميذك في ميدان الإنتاج الكتابيّ:

	جيّد	متوسّط	ضعيف
التّكرار	01	01	01
النّسبة المئويّة	%33.33	%33.33	%33.33

- التّحليل والتّعليق:

يبيّن الجدول أداء الأستاذة حول تقييم مستوى المتعلّمين في ميدان إنتاج المكتوب فيرى (33.33%) بأنّه جيّد، و(33.33%) أنّه متوسّط، و(33.33%) يرى أنّه ضعيف. وهذا يدلّ على التّفاوت الموجود في قدرة المتعلّم على التّعبير وماله من زاد لغويّ.

12- السّؤال الثّاني عشر: ما نوع الأخطاء المرتكبة أثناء الإنتاج الكتابيّ؟

	الأخطاء الإملائيّة	الأخطاء النّحويّة	الصّرفيّة	التّركيبيّة
التّكرار	03	03	03	03
النّسبة المئويّة	%100	%100	%100	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يبيّن الجدول أعلاه إجابات الأساتذة حول الأخطاء الأكثر انتشارا لدى التّلاميذ، فمن خلال إجاباتهم تظهر أنّها أخطاء شائعة يرتكبها المتعلّمون، فكلّ الأساتذة أجمعوا أنّ تلاميذهم يرتكبون الأخطاء نفسها في أقسامهم. فكانت النّسب 100%، وهذا ما يحتاج إلى العلاج لأنّنا نريد أسلوبا قويما وموضوعات شيّقة لمتعلّمينا.

13- السّؤال الثّالث عشر: هل يستثمر تلاميذك نصوص القراءة والدّروس الأخرى في الإنتاج الكتابيّ؟

	نعم	أحيانا	لا
التّكرار	02	01	00
النّسبة المئويّة	%66.66	%33.33	%00

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يظهر أنّ أغلب أفراد العيّنة قد أجابوا بنعم بنسبة (66.66%) وهذا يعني أنّ المتعلّمين يهتمون بموضوعات الإنتاج الكتابيّ واستثمار زادهم المعرفيّ واللّغويّ من خلال ميدان القراءة وميادين أخرى خلال إنتاجاتهم تحقيقا للمقاربة النّصيّة. أمّا الأستاذة الّتي أجابت بـــ: أحيانا فهناك تقاطع بين رأيين إمّا الاستثمار أو عدمه وكانت بنسبة 33.33%) أي أقلّ من النّسبة الأولى وهذا أمر إيجابيّ، أمّا الإجابة ب:"لا" فهي منعدمة في الجدول لأنّ الأستاذة دائما يحرصون على تحقيق ذلك من خلال ما يقدّموه من دروس ومراقبة متعلّميهم وهم يحاولون وينقلون على الأوراق المزدوجة الّتي تسلّم للأستاذ في آخر الحصة علما أنّه ينتج في نفس الحصّة وهو في القسم.

14- السّؤال الرّابع عشر: كيف تتعامل مع المتعلّم عندما يخطئ؟

	الجزم	المرافقة عند التّصحيح	التّصحيح مباشرة	محاولة اكتشاف مصدر الخطأ ثمّ تصحيحه
التّكرار	00	03	00	03
النّسبة المئويّة	%00	%100	%00	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يلاحظ أنّ العيّنة تهتمّ بالأخطاء الّتي يرتكبها المتعلّمون وتحرص على تصحيحها حيث أجاب الأستاذة بنسبة (100%) على محاولة اكتشاف مصدر الخطأ وتصحيحه، والمرافقة أثناء التّصحيح بنسبة (100%) وهذا يدلّ على أنّ الخطأ ورد في قراءة المتعلّم أو كتابته ودور الأستاذ هو جعل المتعلّم يكتشف الخطأ بنفسه ويصحّحه بمعيّة الأستاذ، أمّا الجزم فقد اعتمدته البيداغوجيا القديمة أمّا البيداغوجيا الحديثة فترى العكس بدل تصحيحه مباشرة نقوم بتشخيص الخطأ ومعرفة أسبابه ثمّ تصحيحه حتّى لا يتكرّر مرّة أخرى عند المتعلّم.

15- السّؤال الخامس عشر: كيف تتعامل مع التّلميذ الّذي يعاني من مرض بسبب صعوبة في القراءة والكتابة؟

	تشعره بأهميّة العمليّتين وتشجيه	تعطيه دروسا إضافيّة لدعمه	تمنحه الوقت الكافي خلال الحصّة وتصبر عليه
التّكرار	03	03	03
النّسبة المئويّة	%100	%100	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يلاحظ أنّ العينة ترى أنّ طرق التّعامل المذكورة والخاصّة بالمصابين بالمرض الّذي يعيق عمليّة القراءة والكتابة كلّها ناجعة فكانت النّسبة 100% لكلّ خيار مناسب فإمّا أن يتعامل معه بالطّريقة الأولى أو الثّانية أو الثّالثة فكلّها لها فائدة.

16- السّؤال السّادس عشر: ما أسباب تفشي ظاهرة الأخطاء في القراءة والكتابة بالنّسبة لهذا المستوى؟ وما الحلول العلاجيّة الّتي تقترحها؟

الإجابة: كانت الإجابة عن هذا السّؤال في مجملها تحوي نفس الملاحظات وتكاد تكون لها رؤية واحدة، فجاءت تلك الإجابات متشابهة إلى حدّ بعيد وبناء على ما تقدّم نجمل هذه الأسباب فيما يلي:

1- استعمال التّلميذ للغة العاميّة في القسم تؤّثر سلبا على الاهتمام الجيّد بالأداء القرائيّ، وبالّتالي لا يتحصّل هذا التّلميذ على الرّصيد اللّغويّ الكافيّ.
2- ضعف صحّة التّلميذ تؤثّر تأثيرا سلبيّا في نموّه القرائيّ (كضعف البصر، السّمع، النّطق، الأمراض الّتي تتسبّب في غيابه)
3- ضعف التّعليم القاعديّ في المرحلة الابتدائيّة كالأساليب المتبعة من قبل المتعلّمين في التّعامل والشّرح واللّغة والنّصوص المختارة تنفر التّلميذ من القراءة وبالتّالي تسجل ضعفا قاعديّا.
4- كثرة الدّروس وكثافتها أرهقا المعلّم والمتعلّم.
5- تعدّد المواضيع في الأسبوع الواحد بحيث يصعب على التّلميذ استيعابها كلّها وفي بعض المرات تكون هذه المواضيع تفوق المستوى العقلي وقدراته الفكريّة ولا تتماشى وسنّه
6- مشكلة اكتظاظ التّلاميذ داخل القسم بحيث يصعب الاهتمام بهم جميعا في حصّة واحدة.
7- غياب المتابعة المستمرة من المحيط العائليّ المتمثّلة في غياب دور الأولياء في دعم الأبناء وعدم مراقبتهم بصفة دوريّة.
8- الغيابات المتكرّرة للتّلاميذ يشوّش في ذهنه تسلسل النّصوص باعتبارها مرتبطة ارتباطا وثيقا ببعضها.

أمّا عن الحلول العلاجية المقترحة: ذكر الأساتذة بعضا منها:

1- التّحفيز الماديّ والمعنويّ وتثمين أعمال المتعلّمين للرّفع من معنويات المتعلّم وتشجيعه على تحسين أدائه القرائيّ، وتعلّم اللّغة الفصحى.

2- إدراج مواضيع في الكتاب المدرسي تتماشى وسنّ المتعلّم.
3- إعادة النّظر في برامج مرحلة التّعليم المتوسّط وفي النّصوص المختارة الّتي أن تتوافق مع المتعلّم وبيئته وواقعه، وأيضا تكوين الأستاذة دوريا من خلال وضع برامج تكوينيّة الهدف منها تحسين الأداء وتحقيق مؤشّرات الكفاءة.
4- التّقليل من الحجم السّاعي الأسبوعيّ وللتّخفيف من الدّروس والنّصوص المدرجة في المستوى لأنّ بعضها منها سيراها في المراحل التّعليميّة المقبلة.
5- محاولة الاهتمام بجميع المتعلّمين في القسم وإعطاؤهم فرص المشاركة والقراءة رغم اكتظاظ القسم.
6- استدعاء أولياء المتعلّمين لمناقشتهم في مستوى أبنائهم ومتابعتهم بشكل إيجابيّ.
7- تنبيه جميع المتعلّمين بضرورة عدم الغياب إلّا في الحالة القصوى حتّى لا تتراكم الدّروس عليهم.
8- ضرورة متابعة المعلّم للوضع الصحيّ للتّلميذ وتزويده بمعلومات صحيّة خاصّة بكلّ تلميذ، ووضع التّلاميذ ضعاف البصر والسّمع في المقاعد الأماميّة.

النّتائج المتوصّل إليها من تحليل استبيان أساتذة السّنة الأولى متوسّط:

توصلنا من خلال الدّراسة ومتابعتنا لإجابات الأساتذة أنّ:

- القراءة تعدّ عنصرا هاما في مناهج اللّغة العربيّة إلى جانب المهارات الأخرى كالتّعبير والكتابة والعلاقة هنا علاقة تكامل وترابط لا فصل بينهما. والقراءة في مرحلة التّعليم المتوسّط بمثابة نشاط تعلميّ رئيسي يقوم به المتعلّمون حيث تعدّ من أهمّ المهارات الدّراسيّة الّتي تعلّم في هذه المرحلة والّتي تمثّل أساس النّجاح الدّراسيّ، أمّا الّذين يعانون من التّأخر المدرسيّ سببه فشل القراءة.
- التّحضير الجيّد لنصّ القراءة في البيت له أثر إيجابيّ في زيادة قدرة المتعلّم على استيعاب المقروء والتّفاعل بنشاط وحيويّة في القسم فواجب الأستاذ هنا الحرص على مراقبة الأعمال التّحضيرية ليتعود المتعلّم على ذلك منذ بداية السّنة الدّراسيّة.
- كما نعتبر أنّ القراءة الصّامتة خطوة مهمة في سير درس القراءة بالنّسبة لهذا المستوى لأنّها تجعل المتعلّم يفهم بشكل جليّ المقروء ويتفاعل مع ما يقرأ فالأستاذ

يحرص على توجيه متعلّميه على القراءة الصّامتة الواعية دون تحريك الشّفاه والجهر بالمقروء.

- بعد القراءة الصّامتة تأتي القراءة الأنموذجيّة للأستاذ والهدف منها اقتداء المتعلّم بقراءة أستاذه حتّى يقرأ بعده قراءة جهريّة بلغة سليمة وكلّه ثقة بالنّفس وقدرة على مواجهة المستمعين.
- تعدّ كلّ من القراءة الصّامتة والجهريّة عمليتان مهمتان يجب أن يتقنهما كلّ متعلم لكن هناك فئة من التّلاميذ لديهم صعوبات ومشكلات قرائيّة تظهر في أخطاء يرتكبونها أهمّها: الأخطاء الإملائيّة، والنحويّة، والصرفيّة، والّتركيبيّة، والدّلاليّة وهي أخطاء متفاوتة تعود إلى حالة المتعلّم ومستواه ونوع المشاكل الّتي يعانيها.
- ومن بين المشاكل الّتي تؤدّي إلى الضّعف القرائيّ نذكر مشكل التّردد والخوف فالأستاذ مطالب بتخليص متعلّميه من هذه العقدة من خلال عمليّات التّحفيز والتّشجيع دائما خلال كلّ حصّة.
- في ميدان فهم المكتوب (قراءة مشروحة) يخصّص الأستاذ الجزء الأوّل من الحصّة وتقدر ب: (30 دقيقة) للقراءة ومناقشة المقروء واستنباط أفكاره. أمّا الجزء المتبقي من الوقت (30دقيقة) يخصّص للرّسم الإملائيّ أي أنّ المتعلّم يكتب إملاء ثمّ يصحّح من قبل المتعلّمين، وبعدها يناقش ويتعرّف على قاعدة إملائيّة جديدة. فهو مجبر على الكتابة في كلّ حصّة وهكذا حتّى يتقن الكتابة بدون أخطاء.
- حصة التّعبير الكتابيّ هي الحصّة الخامسة الّتي يدرسها المتعلّم خلال الأسبوع حيث ينتج كتابة نصوص مركبة منسجمة فهناك من لا يهتمّ بموضوعات الإنتاج الكتابيّ ويظهر ذلك جليّا من خلال ما يكتبوه وهناك من لا يهتمّ به كثيرا ويظهر ذلك جليا أيضا من خلال ما يكتب.
- الحجم السّاعي لميدان التّعبير الكتابيّ ساعة كاملة بين المحاولة والتّحرير. ففئة من المتعلّمين تستغلّ الوقت الممنوح وتستثمره في الإنتاج، وفئة أخرى لا تهتمّ ونرى هذا التّفاوت جليّا في القسم ففي هذه العمليّة نركّز على دور الأستاذ في المراقبة والتّوجيه وإشعار المتعلّم بأهميّة الأمر واحترام الوقت.
- في هذه العمليّة يظهر التّفاوت في التّعابير بين الجيّد إلى المتوسّط فالضّعيف فكلّ متعلّم له مستوى وقدرة تختلف عن الآخر.

- تظهر الأخطاء جليّة في تعابير المتعلّمين ومن أكثر الأخطاء شيوعا الأخطاء الإملائيّة، النّحويّة، الصّرفيّة، التّركيبيّة.
- المتعلّم مطالب بتوظيف مكتسباته اللّغوية والبلاغيّة والتّقنية في كتابات مواضيع التّعبير فهناك من يوظّف بطريقة جيدة وهنا يظهر استيعابه لما رآه. أمّا آخرون فهم يحتاجون دائما إلى الدّعم والمعالجة والمراقبة المستمرّة لتحسين قدراتهم وربطها ببعضها.
- على الأستاذ أن يقف دائما على أخطاء متعلّميه لأن الخطأ وراد لا شكّ فيه، ومن الخطأ يتعلّم المتعلّم، وترك المتعلّم يكتشف الخطأ لوحده ويصحّحه بنفسه حتّى لا يكرّره مرّة أخرى.
- قدرات المتعلّمين مختلفة فالأستاذ يجب أن يكون على دراية بحالات متعلّميه النّفسيّة والنّمائيّة، وذكائهم وأن يتخذ السّبل المناسبة لمرافقتهم والوقوف دائما إلى جانبهم من أجل تحسين مردودهم الدّراسيّ.

2.5 تحليل استبيان تلاميذ السّنة الأولى متوسّط:

هذه الاستمارة موجّهة إلى تلاميذ مرحلة السّنة الأولى متوسّط والّذين تمَّ اِختيارهم بطريقة عشوائيّة موزّعون على ثلاثة أقسام في هذا المستوى حيث بلغ عددهم خمسة عشر تلميذاً من مجموع مائة و تسعة و عشرين تلميذاً، حيث في قسم السّنة 1م1 خمسة وأربعين تلميذاً، وفي 1م2اِثنين و أربعين تلميذاً وفي قسم 1م3 خمسة و أربعين تلميذاً، من هؤلاء جميعًا اخترنا خمسة عشر تلميذاً فقط لتسهيل إجراء الدّراسة، فهذه الاستمارة مكوَّنة من محورين، المحور الأوَّل خاصٌّ بمجموعة أسئلة هدفها معرفة مدى دافعيّة المتعلِّم لتعلُّم القراءة والكتابة، و الثَّاني خصِّص لجرد أهمِّ الأخطاء التي يقع فيها التّلميذ أثناء كتابة قطعة إملائيّة ومحاولة إيجاد الحلول المناسبة والطُّرق الّتي يتبعها الأساتذة في التَّعامل مع هذه الفئات لتحسين تحصيلهم الدِّراسيّ في القراءة والكتابة.

- **المحور الأول:**

1-السّؤال الأوّل : وخصّصناه لمعرفة الجنس:

الجنس	التّكرار	النّسبة المئويّة
الذّكور	06	%40
الإناث	09	%60
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ نسبة الذّكور تقدّر ب: 40% أمّا نسبة الإناث تقدّر ب: 60% وهذا الفارق بين عدد الذّكور والإناث أمر طبيعيّ في كلّ قسم حيث يفوق الإناث عدد الذّكور.

2-السّؤال الثّاني: هل تحبّ القراءة؟

الاختيارات	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	11	%73
لا	04	%26.66
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

ومن خلال النّسب الّتي يحتويها الجدول نلاحظ أنّ نسبة التّلاميذ الّذين يحبّون القراءة تقدر بـــ: (73.33%) وهي أكبر من نسبة الّذين لا يحبّون القراءة حيث تقّدر نسبتهم بـــ: (26.66%) فقط، ومن ذلك نستنتج أنّ معظم المتعلّمين في هذا الطّور يهرعون لممارسة القراءة كميدان تعلميّ.

أمّا بالنّسبة للمتعلّمين الّذين أجابوا بـــ: "لا" فمن خلال الإجابة يظهر عدم مبالاتهم لأهميّة القراءة فبالنسبة لهم القراءة مصدر عبء ثقيل عليهم.

3-السّؤال الثّالث: هل تحضّر نصّ القراءة في البيت؟

	التّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	07	%46.66
لا	02	%13.33
أحيانا	06	%40
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يبيّن لنا هذا الجدول أنّ نسبة المتعلّمين الّذين أجابوا بنعم تقدّر بـــ: (46.66) وهي أعلى نسبة من خلال الإجابات الأخرى فيبيّن لنا وعي المتعلّمين بأهميَّة التَّحضير في البيت فلذلك أثر إيجابيّ على فهمه للنَّص ومشاركته في القسم، أمّا الّذين أجابوا بـــ: أحيانا فنسبتهم أقلّ من الأولى وتقدّر بـــ: (40%) ونلاحظ هنا ذلك التّذبذب في التَّحضير لّذي يرجع إلى أسباب أهمّها التّهاون والكسل من قبل تلاميذنا إضافة إلى أسباب أخرى كمرض أو غيره. أمَّا الّذين أجابوا بـــ: "لا" فتقدّر نسبتهم بـــ: (13.33%) وهي نسبة كمَّا نرى أقلَّ بكثير من النِّسبتين السَّابقتين حيث يمكن علاجه وجعل هؤلاء يحضِّرون كبقيَّة الزُّملاء وهذا الأمر يرجع إلى الأستاذ وطريقة تعامله معهم.

السُّؤال الرّابع: هل تركِّز جيِّدًا وأنت تقرأ النَّص في القسم قراءة صامتة؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	11	%73.33
لا	04	%26.66
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة تركيز المتعلِّمين أثناء القراءة الصّامتة تقدّر بـــ: (73.93%) أي أنَّ معظمهم يركِّزون فيما يقرؤون وهذا له أثر إيجابي على مقروئية النص واستيعاب المقروء وهذا الأمر يرجع إلى الأستاذ وخبرته التي جعلت

معظم المتعلمين يفهمون أهمية القراءة الصامتة الواعية أما الفئة التي أجابت بـــ:" لا" تقدر نسبتهم بـــ:(26.66%) وهي نسبة أقل من الأولى وعلّلوا السَّبب بـــ:

- النّص مملّ بالنّسبة لهم لا يجدون لذَّة في قراءته، وآخر علل السَّبب بقراءته المتعثِّرة ومشكل التَّهجي وهو في هذه المرحلة المتقدِّمة ولا يستطيع الاسترسال في القراءة. وتلميذ آخر علَّل السَّبب في عدم تركيزه إلى عدم فهم مقصود الكاتب من نصِّه. وآخره جمع الأسباب كلها وهذا يدلُّ جليًّا على الصُّعوبات الّتي يعانيها المتَّعلم وتنعكس سلبًا على مردودهم الدِّراسيِّ.

4-السُّؤال الخامس: أيُّهما تفضِّل القراءة الصَّامتة أم الجهريِّة؟

	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
القراءة الصَّامتة	07	%46.66
القراءة الجهريَّة	08	%53.33
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

من خلال الجدول أعلاه يظهر أنَّ النّسب متفاوتة بين المفضِّلين للقراءة الصّامتة والقراءة الجهريّة، حيث أنّ نسبة المفضّلين تقدَّر بـــ: 46.66%، وهي أقلّ من أولئك الّذين يفضّلون القراءة الجهريّة، حيث قدّرت نسبتهم بـــ: 53.33%، وهذا التّفاوت يرجع إلى أسباب تعود إلى شخصيّة المتعلّم، فهناك من يخجل ويتردّد أثناء القراءة الجهريّة ويفضّل القراءة السّريّة أو الصَّامتة، وهناك من يترجّل ويقرأ قراءة جهريَّة مسترسلة بلغة سليمة ويفهم المقروء.

5-السُّؤال السّادس: هل يعيقك مشكل أثناء القراءة؟

	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
القراءة الصّامتة	13	%86.66
القراءة الجهريّة	02	%13.33
المجموع	15	%100

- **التَّحليل و التَّعليق:**

نستخلص من نتائج هذا الجدول أنَّ هناك نسبة عالية تقدَّر بـــ: (82.14%) ممّن كانت إجاباتهم بـــ: "نعم" وهذا يدلّ على أنَّ النّسبة لا بأس بها من المتعلِّمين لا يمكنها قراءة النص قراءة جهريّة لمشاكل تعترضهم ممّا ينعكس على الفهم القرائيّ وما نلاحظه من اضطراب وصعوبات أثناء القراءة، ومن بين المشاكل الّتي ذكرها المتعلَّمون نورد ما يلي:

- التَّردُّد في القراءة.
- العجز عن نطق بعض الكلمات.
- الخطأ عند قراءة الكلمة.
- الخطأ في تشكيل الحروف.
- قراءة الجملة كلمة بكلمة.
- عدم الالتزام بعلامات الوقف.

أمَّا نسبة الّذين أجابوا بـــ:" لا" فتقدّر بـــ:(13.33%) وهي قليلة جدًّا إذا ما قارناها بالعدد الإجمالي للمتعلِّمين فمن المفروض أنْ يكون العكس، فنسبة كبيرة لا تعاني من صعوبات وأخرى أقلُّ يمكن أنْ تعاني من مشاكل يعمل الأستاذ على حلّها.

6-السُّؤال السَّابع: هل تفهم كلمات وجمل نصوص القراءة؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
دائمًا	04	%26.66
أحيانًا	05	%33.33
لا	06	%40
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يمثّل هذا الجدول نسب فهم التّلاميذ لكلمات وجمل ونصوص القراءة، وقد أجاب أغلب المتعلِّمين على صعوبة الفهم من خلال الجواب بـــ: "لا" وتبلغ نسبتهم بـــ:

(40%) وهنا يظهر أنَّ الأساتذة تصادفهم عراقيل كثيرة لإفهام وإيصال المعلومات للمتعلِّمين. ثمَّ تليها نسبة الجواب بـــ: أحياناً وتقدَّر بـــ: (33.33%) ومعنى هذا أنَّ المتعلِّم في بعض المرَّات يفهم هذه الكلمات و الجمل ، ومرَّة لا يفهمها فهي تحتاج إلى شرح من قبل الأستاذ لتقريب الفهم والمعنى المقصود، وفئة أخرى بمعنى الفئة الممتازة والنَّشيطة في القسم رغم قلَّة عددهم فهي قادرة على الفهم .

7-السُّؤال الثَّامن: هل تشعر بالخوف والتّردّد وأنت تقرأ بصوت مرتفع؟

الاختيارات	التَّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	10	%66.66
لا	05	%33.33
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

من خلال الجدول يتبيَّن أنَّ المتعلّمين الّذين لا يشعرون بالخوف والتّردد عددهم 10 بنسبة (66.66%) أكثر من نسبة المتعلّمين الّذين يعانون من مشكل التَّردّد والخوف وهذا أثر إيجابيّ، فيجب أنْ يعمل الأستاذ جاهدًا لتخليص هؤلاء من هذا المشكل.

8-السُّؤال التَّاسع: بعد قراءتك للنَّصِّ وفهمه هل تستطيع استنباط أفكاره؟

الاختيارات	التِّكرار	النّسبة المئويّة
نعم	09	%60
لا	06	%40
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتَّعليق:**

يبيِّن الجدول أعلاه النِّسبة المئويّة للمتعلِّمين الّذين يستطيعون استنباط أفكار النّصّ بعد فهم المقروء مباشرة وتقدَّر نسبتهم بـــ: (60%) أمَّا الفئة الثَّانية الّتي لا يمكنها أنْ تستنبط أفكار النّصّ فتقدّر بـــ: (40%) بمعنى أنَّ هذه الفئة لم تفهم و لم تستوعب المعاني

المقصودة من النَّصّ لمشاكل تعترضهم والّتي تحتاج إلى العلاج لتحسين مستوى هذه العيّنة.

9-السُّؤال العاشر: هل تحبُّ حصص الإملاء؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
نعم	10	%66.66
لا	05	%33.33
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يبيّن الجدول أعلاه نسبة المتعلِّمين المحبِّين لحصّة الإملاء من غير المحبِّين له. فنسبة التَّلاميذ الّذين أجابوا بنعم فهم عشرة وتقدّر نسبتهم بـــ: 66.66% وهي أكبر من نسبة الّذين لا يحبُّون الإملاء وهم خمسة متعلِّمين نسبتهم تقدَّر بـــ: 33.33%.

ويمكن القول أنَّ الأمر إيجابي حيث عدد المحبِّين أكثر من غير المحبِّين للإملاء.

- وبالنِّسبة للمتعلِّمين الّذين أجابوا بـــ: "لا" فعلَّلوا السّبب بـــ:
- ثقل في الكتابة والأستاذ يملي بسرعة.
- صعوبة الكتابة لديه.
- عدم استيعاب ما يملى عليه.
- ارتكابه لأخطاء كثيرة أثناء الكتابة ممَّا يضعف نقطته في الإملاء أثناء عمليّة التّقويم.

10- السُّؤال الحادي عشر: كم مرة تُملَى عليك الكلمة أو الجملة لتفهمها وتكتبها؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
مرة	10	%13.33
مرتان	10	%66.66
ثلاث مرات	03	%20
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يُمْلِي 13.33% من الأساتذة نصَّ الإملاء على تلاميذهم مرة واحدة وفي هذا إرهاق للتَّلاميذ إذْ يجدون أنفسهم بين الكتابة الصَّحيحة ومتابعة المعلِّم في إملائه، وبين التَّفكير في الكلمات التي تكون قد فاتته ولم يكتبها، أمَّا نسبة 66.66% من الأستاذة وهم الأغلبيّة فيملون القطعة مرتين وذلك لتمكين المتعلِّمين من التَّعرُّف بشكل صحيح على الكلمة وكتابة ما فاتهم من الكلمات السَّابقة أمَّا نسبة 20% فيُمْلُون النَّصَّ الإملائيّ ثلاث مرّات وفي ذلك إتاحة أكبر من الوقت كي يصحِّحوا أخطاءهم السَّابقة.

11- السُّؤال الثَّاني عشر: هل تجد صعوبة في كتابة ما يُملى عليك؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
نعم	12	%80
لا	00	%00
أحيانًا	03	%20
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يتبيّن من خلال الجدول أنَّ نسبة الإجابات" بنعم" تمثِّل أعلى نسبة (80%)، ثمَّ تليها الإجابة بـــ: "أحيانا" بنسبة أقلّ(20%) أمَّا الإجابة بـــ: "لا" فكانت منعدمة، ويعني هذا أنَّ المتعلِّمين تعترضهم صعوبات ممَّا يؤثِّر على الكتابة الصَّحيحة السَّليمة الخالية من الأخطاء الّتي نريدها نحن، وبناءً على هذا يمكن القول أنَّ إجابات المتعلِّمين كانت منطقيّة بالنّظّر إلى الخلفيّة الّتي ركّزنا عليها وهي عمليّة تشخيص وإحصاء للأخطاء الّتي يرتكبها المتعلِّمون بإملاء فقرة من نصٍّ القراءة.

- **دراسة تحليليّة لقطعة إملائيّة كتبها المتعلِّمون:**

تمّ إملاء الفقرة الأولى من نصٍّ عنوانه "في الغابة" ص132 للكاتب فريد أبو حديد من كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم المتوسِّط من قول الكاتب "سرت والغابة...

يلد للأسماع". وبعدها قمنا بتشخيص مجمل الأخطاء الشّائعة الّتي ارتكبها المتعلّمون وأوردناها ضمن الجدول:

1- الأخطاء الإملائيّة:

الخطأ	نوعه	الصّواب	التّكرار	النّسبة المئويّة
سرة-سيرت-فإتجهة-صرة-خطواة	إملائيّ	سرت- اتجهت- خطوات	10	%66.66
الغابت-سخرة-صخرت-بقعت ضاحيت	إملائيّ	الغابة-صخرة-بقعة-ضاحية	10	%66.66
اتنقل-الاوراق-الى-اخرى-انظرها -امام-رئحتي -الا-إتجهت	إملائيّ	أتنقل-الأوراق-إلى-أخرى-أمام-رائحة-إلا-اتجهت	14	%93.33
وغابة-نور قمر-مدببة جوانب-بمرور زمن-سرت ولغابة	إملائيّ	والغابة-نور القمر-مذببة الجوانب-بمرور الزمن-سرت والغابة.	14	%93.33
اليل ساجي-فعل سحر-لم أشعر بمرور الزمن-يبعث الرهبة في النفس تتراقص من فوقها الظلال	إملائيّ	الليل الساجي-فعل السحر-لم أشعر بمرور الزمن-يبعث الرهبة في النفس-تتراقص من فوقها الظلال	14	%93.33
وجعلت أتنقلو في الغابة. -ضاحية يغمرها نور و القمر. وكان الليل الساجي يفعلو في نفسي فعل السحر	إملائيّ	وجعلت أنتقل في الغابة-ضاحية يغمرها نور القمر-وكان الليل الساجي	01	%06.66

		يفعل في نفسي فعل السحر.		
عطرن خفيفن على خطواتن–صخرتن–قناتن	إملائيّ	عطر خفيف– على خطوات–صخرة–قناة	01	%06.66

- **التّعليق على الجدول:**

يظهر من خلال الجدول أنَّ الأخطاء الإملائيّة المرتبكة من التَّلاميذ متباينة ومختلفة ونجد النِّسبة الأولى و الّتي تقدّر بـــ: 93.33% في إهمال الهمزة سواء همزة الوصل أو القطع (أل) الشّمسيّة والقمريّة وأخطاء أخرى بنسبة 66.66% وتتعلّق بمواضع كتابة التّاء المفتوحة والمربوطة ،أمَّا في رسم الحروف فترجع أسباب الوقوع فيها إلى عدم التَّمييز الجيِّد بين الحروف أو عدم معرفتهم الجيَّدة بالرَّسم الصَّحيح للكلمة.

2- الأخطاء النحويّة:

الخطأ	نوعه	الصّواب	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
كأنه بلوا مذاب	نحويّ	كأنّه بلور مذاب	02	%13.33
وهو يغني بخرير يلد للأسماع	نحويّ	وهو يغني بخرير يلذ للأسماع	10	%66.66
وهي تنطوي على كهف مظلم	نحويّ	وهي تنطوي على كهف مظلم	01	%13.33
تتراقص من فوقها ظلال	نحويّ	تتراقص من فوقها الظلال	01	%13.33
وكان الليل الساجي	نحويّ	وكان اللّيل السَّاجي	10	%66.66

- **التّعليق على الجدول:**

توضّح بيانات الجدول الأخطاء النَّحويّة وأعلى نسبة سجلناها تقدَّر ب: (66.66%)، والنَّسبة الثَّانية(13.33%) وهي أخطاء تتعلّق بحركة الإعراب وهنا نرى أنّ الإعراب بالنِّسبة للمتعلِّم يمثِّل نشاطًا صعبًا ليس بمقدور أيّ متعلِّم استيعابه بسهولة.

3- **الأخطاء التركيبيّة:**

الخطأ	نوعه	الصّواب	التّكرار	النِّسبة المئويّة
والغابة سرت	تركيبيّ	سرت والغابة	01	%13.33
وكان الهوائي عيطر الخفيف من رائحة الأوراق والأزهار	تركيبيّ	وكان الهواء عطر خفيف من رائحة الأوراق والأزهار	01	%13.33

- **التّعليق على الجدول:**

يبيّن الجدول أنَّ المتعلِّمين يرتكبون الأخطاء على مستوى تركيب الجملة رغم أنّه يسمع ثمّ يكتب. وكانت نسبة الأخطاء (13.33%) وهذا دليل على أنَّهم لا يستمعون ولا يستوعبون بطريقة جيّدة ما يُمْلَى عليهم خاصّة وأنَّ الأستاذ يكرِّر الكلمات دائمًا مرَّة ومرتان وثلاث مرات.

4- **الأخطاء الصّرفيّة:**

لم يرتكب المتعلّمون أخطاء صرفيّة في هذه القطعة الإملائيّة لأنَّ الأستاذ كان يُمْلَي بطريقة جيّدة ومتأنيّة على متعلِّميه لأنَّ هذه المرحلة من التَّعليم لا تزال تعاني من ثقلٍ في الاستيعاب والكتابة فالأستاذ يراعي هذه الظُّروف.

12- السُّؤال الثَّالث عشر: من خلال ما مرَّ بك من حصص الإملاء هل ترى نفسك تتحسَّن؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	15	%100
لا	00	00
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يبيّن الجدول أنَّ معظم المتعلِّمين أجابوا بـــ: "نعم" بنسبة (100%) وهذا أمر طبيعيّ لأنّه في كلِّ أسبوع يتعرَّف على قواعد إملائيّة جديدة يتدرب عليها شيئًا فشيئًا يتعلَّمها ويتقنها.

13- السُّؤال الرّابع عشر: هل تحبُّ حصة إنتاج المكتوب؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	10	%66.66
لا	05	%33.33
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

من خلال النِّسب الّتي يحتويها الجدول نلاحظ أنَّ: نسبة المتعلِّمين الّذين يحبُّون الإنتاج الكتابيّ تقدّر بـــ: (66.66%) هي أكبر نسبة من الّذين لا يحبُّون الإنتاج حيث تقدَّر نسبتهم بـــ:(33.33%) ومن هذا نستنتج أنَّ معظم التَّلاميذ في هذا الطّور يحبُّون ميدان إنتاج المكتوب.

أمّا بالنِّسبة للّذين أجابوا بـــ: "لا" وهم خمسة متعلِّمين علَّلوا ذلك بـــ:

- ضعفهم في الإنتاج الكتابيّ.
- قلَّة زادهم المعرفيّ واللّغويّ.
- عدم استيعابهم للمطلوب منهم.

14- السُّؤال الخامس عشر: هل ترى حصة الإنتاج الكتابيّ وقت راحة في نظرك؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
نعم	02	%13.33
لا	13	%86.66
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يتبيَّن من خلال الجدول أنَّ عدد المتعلِّمين الّذين أجابوا بـــ: "لا" 13تلميذًا أيْ ما يعادل 86.66% فهم لا يعتبرونه وقت راحة بل مرحلة عمل واستثمار وتوظيف للمكتسبات السَّابقة، وهذا الأمر له أثر إيجابيّ يظهر من خلال كتابات المتعلِّمين.

أمّا الفئة الّتي أجابت بـــ: "نعم" فهما تلميذان اثنان بنسبة 13.33% وهي نسبة أقلّ بكثير من الأولى وهذا يدلُّ على اهتمامهم بهذا الميدان وإهماله له ممَّا ينعكس بالسَّلب على مستواهم الضَّعيف وقد اطلعنا على بعض تعابيرهم.

15- السُّؤال السَّادس عشر: هل الوقت الممنوح لك للكتابة مناسب؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	09	%60
لا	06	%40
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يبيّن لنا الجدول أنَّ عدد الّذين أجابوا بـــ:" نعم" هو تسعة متعلِّمين بنسبة 60%، أمّا بالنّسبة للّذين أجابوا بـــ: "لا" فعددهم ستة متعلِّمين أيْ ما يعادل 40%، ممَّا يوضِّح أنَّ الوقت الممنوح لهم في حصة إنتاج المكتوب حسب هذه العيِّنة يكفي لأنَّ أكثرهم أجابوا بـــ: "نعم".

16- السُّؤال السَّابع عشر: هل تستثمر نصوص القراءة وتوظِّف زادك اللُّغويّ المدروس في كتاباتك؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	11	%73.33
لا	04	%26.66
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

من خلال الجدول يتبيَّن أنَّ عدد المتعلِّمين الّذين أجابوا بـــ: "نعم" أحد عشر متعلّمًا بنسبة 73.33%، أمَّا الّذين أجابوا بـــ: "لا" فعددهم أربعة متعلّمين أيْ بنسبة26.66% وهي نسبة ضئيلة مقارنة بالعدد الأوّل، وهذا يدلّ على استيعاب المتعلِّمين للمقاربة النَّصيَّة وتوظيف ما تعلَّموه خلال فترة زمنيّة معيّنة في كتاباتهم لأنَّ معظم المتعلِّمين أجابوا "بنعم".

17- السُّؤال الثَّامن عشر: هل تحاول ألاّ تكرّر الأخطاء الّتي ارتكبتها من قبل في إنتاجاتك؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	13	%86.66
لا	02	%13.33
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

يبّين الجدول أنَّ عدد التَّلاميذ الّذين أجابوا بـــ: "نعم" ثلاثة عشرة متعلِّمًا بنسبة 86.66%، أمَّا الّذين أجابوا بـــ:" لا" فهما تلميذان أيْ بمعدل 13.33% ومن هنا نستنتج أنَّ أغلبيّة التّلاميذ لا يحاولون تكرار الخطأ وهذا يدل على حرصهم على تعلّم اللّغة بشكل سليم بعيدًا عن الأخطاء لذا نقول أنَّ للتَّصحيح دور إيجابيّ يعود بالنَّفع على التِّلميذ.

18- السُّؤال التَّاسع عشر: هل تستفيد من تصحيح الأستاذ على السُّبورة لأخطائك؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويّة
نعم	15	%100
لا	00	%00
المجموع	15	%100

- **التّحليل والتّعليق:**

الملاحظ من خلال الجدول أنَّ عدد التّلاميذ الّذين يستفيدون من تصحيح الأستاذ لأخطائهم هو 15 تلميذًا أيْ مجموع العيِّنة كلِّها وهذا دليل على أنَّ التَّلاميذ في اهتمام دائم لحصَّة الإنتاج الكتابيّ، لكنَّ الواقع يثبت عكس ذلك من خلال مستواهم الضَّعيف في التَّعابير. كما يمكننا أنْ نقول من هذه الإحصاءات وهذه الإجابات من قبل التَّلاميذ كانت عشوائيّة لأنَّهم تلاميذ السَّنة الأولى متوسِّط ليست لديهم المعرفة والخبرة الكافيّة للإجابة الشَّافية لكلِّ سؤالٍ مطروحٍ.

19- السُّؤال العشرون: أين تجد نفسك تتوفَّق في التَّحدُّث أم الكتابة؟

الاختيارات	التِّكرار	النِّسبة المئويَّة
التّحدث	07	%46.66
الكتابة	08	%53.33
المجموع	15	%100

- **التَّحليل والتَّعليق:**

يبيّن الجدول أعلاه أنَّ تلاميذ السّنة الأولى متوسِّط يميلون للأداء الكتابيّ بدل الأداء الشّفويّ بنسبة 53.33%، أمّا الّذين يجدون أنفسهم في الأداء الشّفويّ تقدّر نسبتهم بـــ: 46.66% وهي أقلّ من النّسبة الأولى لأنّ الأداء الكتابيّ يعطي فرصة أكبر في الكتابة والتّعبير بسلاسة في مدّة زمنيّة قد تكون كافية.

أمّا بالنّسبة للتّلاميذ الّذين فضّلوا الأداء الشّفويّ علّلوا ذلك بـــ:

ضعفهم في الكتابة وارتكاب الأخطاء، وقلّة زادهم المعرفيّ واللّغويّ بسبب ضعفهم في مادّة اللّغة العربيّة.

- **النّتائج المتوصّل إليها من خلال الأسئلة الموجّهة إلى التّلاميذ:**

أسفر تحليل الاستبيان الوصول إلى جملة من النَّتائج تمثَّلت فيما يأتي:

- تفوق جنس الإناث على الذُّكور.
- حبُّ التَّلاميذ لميدان القراءة باعتبارها وسيلة لتنمية المهارات اللّغويّة والرَّصيد اللّغويّ وهذا أمر إيجابيّ جدًّا.
- التَّحضير المنزليّ لنصّ القراءة في المنزل له مردود إيجابيّ على التَّفاعل الصَّفّيّ للتِّلميذ.
- التَّركيز ضروريّ أثناء القراءة الصَّامتة فمن يقرأ بوعي يتوفّق في القراءة الجهريّة والعكس صحيح. فهناك تكامل بين القراءتين.
- تشتّت الذِّهن أثناء القراءة والتَّركيز في أشياء أخرى يضعف في الفهم والاستيعاب لرموز اللُّغة.
- اختلاف ميل المتعلّمين إلى القراءة الصَّامتة أو الجهريّة، وهذا يدلّ على أنّ الميل والذّوق ليس واحدًا عندهم.
- إنّ الكثير من متعلّمينا يشعرون بالخوف والتّردّد أثناء القراءة بصوت مرتفع وهذا مشكل كبير يعترض مسارهم التّعلّمي.
- المشاكل القرائيّة متعدّدة لدى المتعلّمين ولكنّها متفاوتة بحسب حالة المتعلّم.
- حصص الإملاء يحبّها فئة لابأس بها من المتعلّمين وهذا أثر إيجابي.
- ضعف المتعلّم في الإملاء يفتح المجال لكثرة الأخطاء اللّغوية وارتفاع نسبتها في تعابيرهم سواء كانت كتابيّة أو شفهيّة.
- أخطاء المتعلّمين متباينة في كتابة قطعة إملائيّة.
- حبّ المتعلّمين لحصّة التّعبير الكتابيّ وعدم اعتبارها حصّة للرَّاحة بل لبذل الجهد واستثمار المكتسبات وتوظيفها توظيفًا صحيحًا.
- استغلالهم للوقت الممنوح لكتابة التّعبير الكتابيّ له أثر إيجابيّ على المُنتج.

- الأخطاء الكتابيّة المرتكبة من قبل المتعلّمين مختلفة وكثيرة، وهذا يدلّ على الصّعوبات الّتي تعترضهم أثناء عمليّة التّحرير.
- تكرار الأخطاء الّتي سبق تصحيحها يدلّ على عدم الفهم والاستيعاب.
- ارتفاع نسبة التّلاميذ الّذين يرتكبون كلّ أنواع الأخطاء الكتابيّة يدلّ على تدنّي المستوى الدّراسيّ في المدرسة الجزائريّة، وعليه يجب توظيف وسائل جديدة وناجحة في هذا الميدان.
- استفادة المتعلّمين من تصحيح أساتذتهم للأخطاء يدلّ على حرصهم من أجل تعلّم اللّغة بشكل صحيح.
- ميل المتعلّم إلى التّعبير الكتابي أو الشّفوي مختلف يعود إلى شخصيّته وذوقه.

6. الحلول والتّوصيات:

1.5 الحلول العلاجيّة:

بعد عرض نتائج الدّراسة ومناقشتها يمكن طرح بعض الحلول الآتيّة:

- تمرين التّلميذ على صحّة القراءة وجودة النّطق وصحّة الأداء والإلقاء وتدريبهم المستمرّ على التّعبير الصّحيح لما يقرأ ويفهم وتوسيع خبرتهم ومداركهم بما يطالعون في الكتب المقروءة والكتب الإضافيّة والصّحف والمجلاّت ونحوها.
- على الأستاذ أن يختار أسلوبًا مناسبًا ليخلق الرّغبة في القراءة لدى جميع التّلاميذ وعليه أنْ يهيئ الآخرين للإنصات برغبة ودون إكراه.
- جعل الأستاذ متعلّميه يحضّرون النّص في البيت تحضيرًا جيّدًا ويقسّمون فقراته ويحلّلون مضمونه ويستخلصون أهمّ الأفكار والقيم والمبادئ الّتي يدعو لها النّص.
- تنبيه التّلاميذ قبل البدء في القراءة بأنّهم سيسألون بغرض حثّهم على التّركيز والانتباه أثناء القراءة الصّامتة وعدم شرود أذهانهم خلالها، ثمّ طرح الأسئلة عليهم بعد فراغهم من القراءة.
- على الأستاذ مراقبة الواجبات المنزليّة ويكون حريصًا على إنجازها وإعطائها الأهميّة.

- إتاحة الفرصة للتّلميذ لقراءة الموضوع من غير مقاطعة أو تعليق حتّى ينتهي ليعبّر في قراءته التّصويريّة عن المعاني المختلفة من غير تكلّفٍ، وعلى الأستاذ أن يشجّعه على ذلك.
- تجبّب الأستاذ العنف المادّي واللّفظيّ وحسن معاملة التّلميذ وتعويدهم على الجرأة في القراءة كما يجب: "دفع المتعلّم إلى القراءة المستفيضة من خلال توفير الكتب المشوّقة والّتي يكون مرغوبًا فيها قبل المتعلّم مع الاستخدام المستمرّ"[1]
- على الأستاذ أنْ يأخذ بعين الاعتبار أنّ حصيلة التّلاميذ اللّغويّة في المرحلة الابتدائيّة قليلة، والتّعبير يحتاج إلى مفردات وتراكيب وأفكار لأنّه هنا "يقوم التّلميذ أثناء عمليّة التّعبير بعدّة عمليّات ذهنيّة، فهو يسترجع المفردات بالعودة إلى ثروته اللّغويّة ليتخيّر من بينها الألفاظ الّتي يؤدّي بها فكرته وبعدها يعيد ترتيب المفردات والأفكار ليخرجها في إنتاج لفظيّ أو مكتوب، وهذه العمليّات ليست سهلة عليه، وعلى الأستاذ أن يأخذهم بكثير من الصّبر والأناة في جميع مواقف الدّراسة لا في التّعبير وحده"[2].
- تنمية الثّروة اللّغويّة بكلّ مقوّماتها ومظاهرها بـــ "التّركيز على القواعد النّحويّة الّتي تعصم التّلميذ من الخأ في ضبط أواخر الكلمات ممّا يؤدّي إلى فهم المعنى فهمًا سليمًا، والتّعبير التّحريري، وقراءة النّصوص الأدبيّة الّتي تعمل على زيادة حصيلة المتكلّم في الألفاظ اللّغويّة والأساليب الجيّدة وحسن استخدام مهارات النّحو"[3].
- اتّباع بعض الأساليب بغية التّخفيف من الأخطاء الإملائيّة للوصول إلى القاعدة الإملائيّة بطريقة الاستنتاج والاستقراء والابتعاد عن تقديمها بصورة مباشرة.
- تدريب التّلاميذ على تقويم كتاباتهم ذاتيًّا وتصويب أخطائهم وعدم الخجل منها ولو تكررّت.
- مراقبة الأستاذ كتابات التّلميذ والتّأكّد من الأخطاء وتصويبها فورًا.
- طريقة التّدريس لا ينبغي أنْ ينظر إليها الأساتذة أنّها منفصلة عن المادّ التّعليميّة أو المتعلّم، بل غايتها ترجمة الهدف التّعلّمي وهذه العمليّة تحتاج إلى تخطيط استراتيجيّ

---

[1]– نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتّعليم العلاجيّ، ص 67.

[2]– خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي، ص www.alukah.net.10

[3]– عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغويّ وطرق التّنميّة (دراسة ميدانيّة)، ص 20.

"فقوّة التّخطيط الاستراتيجيّ تكمن في قدرته على إيجاد وتحديد الفروق بين المتعلّمين وتحديد الاحتمالات، ووضع أسئلة جديدة"[1]. بقصد السّعي لتحقيق رؤية مستقبليّة جيّدة.

- "وأن يتناسب التّعلّم مع حاجات واهتمامات الأفراد وتكون أهداف التّعليم متطابقة مع أهداف المتعلّمين"[2].
- "أن يتبادل المتعلّمون للأفكار بين أقرانهم في المجموعة، وذلك من خلال المفاوضة الاجتماعيّة ويتطلّب تحقيق هذه المبادئ المران والمشاركة، فالمران هو نظام لتهذيب الذّكاء والتّدريب المستمرّ على المشكلات الحقيقيّة"[3].
- ضرورة استعمال الأستاذ للوسائل التّعليميّة ومعرفة كيفيّة استعمالها ومدى قدرتها على تحقيق هدفها وهو إيصال المعرفة إلى المتعلّم بأيسر وأقصر السّبل فهي وسيلة مساعدة ولا ينبغي أنْ تكون معيقة للفهم.
- الفهم الواعيّ من طرف الأساتذة لأسباب الصُّعوبات الّتي يقع فيها التّلاميذ، واتّباع الطّريقة الصّحيحة الّتي تعالج هذه الصّعوبات في الحصّة أو خارجها.
- ويكون ذلك "بالتّكرار والتّدريب حتّى يستطيع التّلميذ السّيطرة على المهمّة التّعلميّة، كما تتضمّن عمليّة العلاج نقل الانتباه من مهمّة إلى أخرى وإعطاء وقت كافٍ لانتقال انتباه التّلميذ من مهمّة إلى أخرى بعد أنْ يستوعب المفهوم الدّال عليه ويقدّم له مفهوم آخر بمثير آخر"[4]
- تكرار التّمارين وكثرتها يجعل التّلميذ يكوّن عادات كتابة صحيحة"[5].

---

[1]– شارلي دي مكين، التّخطيط الاستراتيجي في التّعليم (دليل التّربويين) نقله إلى العربية الدكتور فهد بن إبراهيم الحبيب، ص 91.

[2]– حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور البنائيَّة، ص 160.

[3]– ينظر: حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من البنائيّة ، ص 160.

[4]– جلاب مصباح ومجاهدي الطّاهر، تصميم برنامج تعليمي لعلاج صعوبات التّعليم النّمائية – صعوبة الانتباه مثلا– (دراسة ميدانية بالبويرة وعنابة) مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانيّة، العدد 12–2016، ص 248.

[5]– صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة (والتّشخيص والعلاج)، ص 81.

- "كما يجب على الأستاذ أنْ يكون على دراية بعلم النّفس حتّى يكون أخصائيًّا في فهم سلوك التّلاميذ، كيف ينمو؟ وما هي مظاهر النّموّ المختلفة لديهم في مراحل العمر المختلفة؟ كيف يتعلّمون؟ كيف يتوافقون مع أنفسهم ومع الآخرين، ينمّي المهارات المختلفة الّتي تتّفق مع مستوى قدراتهم"[1].
- التّركيز على معالجة صعوبة واحدة في الحصّة الواحدة إذا كانت جماعيّة ومتابعة التّدريب والمعالجة بلا سأم أو ملل.
- إشاعة جوّ من الوئام بين المعلّم والتّلميذ، فالتّلميذ لا يحسن استقبال رسالة من أستاذ يكرهه.
- اتّصاف الأستاذ بالصّبر والإخلاص وأنْ يشعر التّلميذ بأنَّ المدرّس بمنزلة الوالدين عطفًا ومودّةً وحرصًا على إفادتها.
- تثمين أعمال التّلميذ ودعمها بالتّعزيز المادّيّ والمعنويّ وخلق جوّ التّنافس بينهم قصد تحسين المردود الدّراسيّ.

2.5 توجيهات عامّة وتوصيات:

بهدف إنماء قدرات المتعلّمين التّواصليّة يمكن اقتراح بعض التّوجيهات والتّوصيات منها:

- ضرورة تنويع مهارات القراءة بنوعيها الجهريّة والصّامتة في كتب القراءة لإتاحة الفرص للمتعلّم لاكتساب مهارات القراءة بشكل متنوّع.
- وينتظر من الأستاذ أنْ يعمل في كلّ الأنشطة اللّغويّة على تنويع مقامات التّواصل الدّافعة إلى التّفاعل مع مختلف التّعلّمات.
- انتقاء الوضعيّات المستمدّة من واقع المتعلّمين والكفيلة بخلق الشّعور بالحاجة لديهم إلى اِكتساب مكتسباتهم اللّغويّة واِستعمالها وتوظيفها.
- اعتماد خطأ التّلميذ منطلقًا لتعلّمات جديدة.
- تشجيع المتعلّم على التّواصل بالعربيّة انطلاقا من زاده اللّغوي.

[1]– ينظر: أحمد أنور الشرقاوي، التّعلّم نظريّات وتطبيقات، مكتبة الأنجلو المصريّة 2012، ط 5، ص 09.

- إتاحة فرص كافية يمارس فيها المتعلّمون تقييم ما ينتجونه من نصوص تقييمًا متبادلاً بين الزّملاء.
- توظيف أنشطة القراءة في الإنتاج الكتابيّ بتمكين المتعلّمين من التّعرف على نمط الكتابة وإبراز خصائصه مع محاكاته في البداية ثمّ إنتاجه.
- تدريب المتعلّمين على نقد المقروء واتّخاذ مواقف من الأحداث والشّخصيات وتقديم البدائل.
- تمكين التّلاميذ من قضاء حاجاتهم الاتّصاليّة اليوميّة من خلال كتابة الرّسائل.
- يجب على الأستاذ إحداث تغييرات في سلوكات التّلاميذ وإظهار قدراتهم المختلفة، وتوسيع نظرتهم إلى الحياة والتّفاعل معها.
- تحديد الحالة المرضيّة للطّالب سواء أكانت سمعيّة أو بصريّة أو نطقيّة أو الاتّصال بأولياء الأمور لمعالجة الخلل العضويّ مع إعداد أوضاع خاصّة في الصّفّ تمثّل هذه الفئة.
- عقد ورشات عمل بين الأساتذة والمختصّين في مجال التّربيّة من أجل تطوير المقرّر وتحسينه بما يتماشى مع تطوّرات العصر وبيئة المتعلّم لأنّ الأستاذ يكون أدرى باحتياجات المتعلّمين داخل الصّفّ خاصّة الفئة الّتي تعاني من صعوبات في التّعلّم.
- تبني استراتيجيات التّعلّم النّشط في التّدريس كاستراتيجيّة التّعليم التّعاونيّ أو حلّ المشكلات لتدريس قواعد اللّغة، أو طريقة العصف الذّهنيّ في تدريس النّصوص، أو استراتيجيّة القبعات الستّ أو الألعاب التّعليميّة في تدريس التّعبير، والهدف من ذلك تسهيل إيصال المعرفة إلى المتعلّم بدون معيقات.
- ضرورة إشراك التّلاميذ في مناقشات جماعيّة عن طريق طرح نصوص للنّقاش وتشجيع بعضهم على تنميّة القدرة التّعبيريّة دون خجل أو خوف.

خاتِمة

خاتمة:

لقد حاولنا من خلال هذه الدّراسة أنْ نقف على كيفيّة تدريس ميدان القراءة والكتابة في مرحلة السّنة الأولى متوسّط، وأنْ نشخّص الأخطاء القرائيّة والكتابيّة الّتي تؤدّي إلى تدنّي التّحصيل اللّغويّ، ومعرفة المشكلات والصّعوبات الّتي تواجه المتعلّمين في توظيف ما اكتسبوه من قواعد لغويّة وبلاغيّة، واقتراح حلول علاجيّة باعتمادنا على دراسة تطبيقيّة ومناقشتها ومن خلالها توصلنا إلى مجموعة من النّتائج والملاحظات، وكذلك الإجابة عن الإشكاليّات والفرضيّات المطروحة في المقدّمة ومنها:

- القراءة والكتابة وسيلتان أساسيتان في عمليّة الاتّصال والتّواصل بين أفراد المجتمع سواء داخل الأسرة أو المدرسة أو المجتمع فهما مفتاح الحياة.
- وامتلاك التّلميذ لهاتين المهارتين يعدّ أمرًا ضروريًّا وخاصّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ويتمّ ذلك بالتّدريب والمراس.
- والصّعوبات والمشكلات الّتي تعترضه تؤدّي إلى فشل كبير خاصّة المرضيّة.
- لابدّ من الكشف عن صعوبات التّعلّم لدى المتعلّمين عن طريق الأسئلة والمحادثات واستخدامها لاتخاذّ القرار ومعرفة الأسباب لتشخيص العلاج والأخذ بعين الاعتبار الحالات المرضيّة.
- الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلّمين هي قصور لابدّ من اجتنابها لأنّها تترك آثارا لا تمحى، وتحتاج إلى معالجة مسبّقة للوقاية منها، وهذه الأخطاء مختلفة من لغويّة إملائيّة، نحويّة، صرفيّة، دلاليّة.
- تمكّن التّلميذ من القراءة لها أثر في التّمكّن من الإملاء والتّعبير لأنّ المتعلّم حيث يكتب ما يُمْلَى عليه يقوم بعمليّة هجاء للكلمات بصورة ذهنيّة، وبالتّالي المتعلّم الضّعيف في القراءة يكون أيضًا ضعيفًا في مجالات الكتابة.
- يمارس كلّ المتعلّمين نشاطات القراءة والكتابة ويتفاعلون في أدائها في جوّ يحقّق التّوازن والتّعاون والتّنافس بينهم دون تخوّف من الخطأ والعقاب.
- التّحضير المنزليّ يدفع المتعلّمين إلى المزيد من المشاركة في القسم وبناء معارف جديدة فيجب أنْ يحرص عليه كُلُّ أستاذٍ.

- كثافة المقرّرات الدّراسية وبناء المناهج يجب إعادة النّظر في بنائها لتتوافق مع ميول المتعلّمين وحاجاتهم لأنّها سبب من أسباب الضّعف الدّراسي.

ومن الحلول العلاجيّة ما يلي:

- اتّباع الخطّة التّالية لمعالجة أخطاء التّلاميذ وهي: تحديد الخطأ، تحليل الخطأ، إعادة بناء المفهوم (صياغة القاعدة والتّذكير بها)، التّطبيق، التّدريب، التّوظيف.
- حمل التّلميذ على تقويم خطئه وإنْ عجز يمكن الاستعانة بمتعلّم آ خر.
- إعطاء الأستاذة الأولويّة لعمليّات التّقويم لاكتشاف الاعوجاج والقيام بإصلاحه.
- حرص الأستاذ على اكتساب التّلاميذ معلومات صحيحة خالية من كلّ خطئ.
- تبنّي الطّريقة النّشطة في التّدريس لكي يكون التّلميذ هو الطّرف الفاعل في هذه العمليّة والأستاذ متابعًا ومحافظًا.
- تعريف الأولياء بمستويات أبنائهم ومدى تقدّمهم أو تأخّرهم.
- تشجيع التّلاميذ على التّروي والهدوء أثناء القراءة وذلك لتّقليل من الأخطاء، والمحاسبة على القراءة المستمرّة لأنّ للقراءة علاقة بالموادّ والتّخصّصات الأخرى.
- تكليف التّلاميذ بكتابة موضوعات تنشر في مجلّة الفصل أو المدرسة لتنمية ملكة التّعبير الصّحيح لديهم وتربية أذواقهم الفنيّة والأدبيّة بما يعرض عليهم من الأساليب الممتعة وغرس حبّ القراءة والاطّلاع عندهم.

وأخيرا نقول أنّ التّلميذ أمانة والأستاذ الضّمير فإنْ غاب الضّمير ضاعت الأمانة.

هذه جملة من النّتائج والمقترحات توصّلنا إليها من خلال هذا العمل المتواضع فإن أخطأنا فمن أنفسنا وإنْ أصبنا فمن الله عزّ وجلّ، ونسأل الله عزَّو جلَّ أنْ يجعل هذا العمل خالصا لوجهه الكريم ونحقّق به النّفع للجميع، آميـــــــــــــــــن.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

1* القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

***الكتب :**

2-أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم اِبن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان.2003.

3-ابتسام محفوظ أبومحفوظ، المهارات اللّغوية، دار التّدمريّة، الرِّياض (1469ه/2017م)، ط1.

4-إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللّغة العربيّة، مركز الكتاب للنّشر والتّوزيع، القاهرة 2005، ط 1.

5-إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر والتوزيع القاهرة 2015، ط1.

6-إبراهيم محمد علي حراحشة، كتاب المهارات القرائيّة وطرق تدريسها بين النّظريّة والتّطبيق، دار الخزامى للنّشر والتّوزيع، عمّان 2007، ط1.

7-أحمد أوزي، المعجم الموسوعيّ لعلوم التّربيّة، مطبعة النَّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2006، ط1.

8- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التّطبيقية حقل تعليميّة اللّغات، ديوان المطبوعات الجامعيّة، الجزائر 2000.

9-أحمد طعيمة، المهارات اللّغويّة مستويات تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربيّ، القاهرة 2004، ط1.

10-أحمد علي مدكور، تدريس فنون اللّغة العربيّة، دار الفكر العربيّ، القاهرة (1427ه/2006م)، ط 1.

11-أحمد عليان، المهارات اللّغويّة ماهيتها وطرائق تنميته، دار مسلم للنّشر والتّوزيع، الرّياض، 2000، ط 2.

12-أكرم صالح محمود خوالدة، التّقويم اللّغوي في الكتابة والتّفكير التّأمّلي، دار الحامد، عمّان 2012، ط 1.

13-أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة، دار النّهضة العربيّة، لبنان 2008، ط 1، ج 2

14-إيمان البقاعي، معجم تقنيات القراءة والكتابة والبحث للطلاّب، دار الرّاتب الجامعية، بيروت، لبنان 2006، ط1.

15-تمام حسان، اللّغة بين المعياريّة والوصفيّة، دار الثّقافة، دار البيضاء، المغرب، ط1.

16-تيسير مفلح كوافحة، صعوبات التّعلّم والخطّة العلاجيّة المقترحة، دار الميسرة، عمان الأردن (1424ه/ 2003)، ط 1.

17-جمال مثقال مصطفى القاسم، أساسيّات صعوبات التّعلم، دار صفاء للّنشر والتّوزيع، عمان، الأردن2000، ط1.

18-جميل حمداوي، الأخطاء، مكتبة المثقف، المغرب 2015، ط1.

19-حاتم حسين البصيصي، تنمية مهارات القراءة والكتابة (استراتيجيات متعدّدة للتّدريس والتّقويم)، منشورات الهيئة العامّة السّورية للكتاب، دمشق 2011، ط1.

20-حسن حسين زيتون، وكمال عبد الحميد زيتون، التّعلّم والتّدريس من منظور البنائيّة، مكتبة طريق العلم 2003، ط 1.

21-خير الدّين هنّي، فنّيات التّدريس، دار مدني، الجزائر 2002م، ط 2.

22-راتب قاسم عاشور، ومحمّد فخري مقدادي، المهارات القرائيّة والكتابيّة طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان 2005، ط 1.

23-رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامّة لمناهج تعليم اللّغة العربيّة إعدادها تطويرها تقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2004، ط 1.

24-رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغويّة مستويات تدريسها صعوبتها، دار الفكر العربيّ، القاهرة(1425هـ /2004)، ط 1 .

25-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، الاسكندرية مصر 1995، ط 1.

26-زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار المعرفة الجامعيّة، القاهرة 1995م، ط 1.

27-زين كامل الخويبسكي، المهارات اللغّوية (الاستماع، التحدّث، والقراءة، والكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللّغويّة عند العرب وغيرهم، دار المعرفة الجامعيّة الاسكندرية 2014 ،(د.ط).

28-سميح أبومغلي، مهارات اللّغة العربيّة، دار البداية عمّان، 2010، ط 1.

29-صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التّطبيقيّة، دار هومة للنشر و التّوزيع، الجزائر 2012، ط 7.

30-صلاح عميرة علي، صعوبات تعلّم القراءة والكتابة (التّشخيص والعلاج)، مكتبة الفلاح للنّشر والتّوزيع، دولة الكويت 2005، ط 1.

31-عارف كرخي أبو خضيري، تعلّم اللّغة لغير العرب، دار الثّقافة، القاهرة 1994، ط1.

32-عبد الجليل مرتاض، في عالم النّص والقراءة، ديوان المطبوعات الجامعيّة، بن عكنون الجزائر 2 – 2007، (د.ط).

33-عبد الرحمان الغلاوي، الطّرق الخاصّة لتدريس اللّغة العربيّة، مؤسسة الكتب المدرسيّة، دمشق 1967.

34-عبد السلام الطراونة كامل، المهارات الفنية في الكتابة والقراءة، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن 2013، ط 1.

35-عبد العليم إبراهيم، الموجّه الفنّي لمدرّسي اللّغة العربيّة، دار المعارف القاهرة، ط 14.

36-عبد الفتاح حسين البجّة، أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة و آدابها، دار الفكر العربيّ، الإمارات 2001 ،ط1.

37-عبد الفتّاح عبد المجيد الشّريف، التّربيّة الخاصّة في البيت والمدرسة، مكتبة الأنجلو المصريّة، السّعوديّة 2007، ط 1.

38-عبد الكريم غريب، المنهل التربويّ، منشورات عالم التّربيّة، مطبعة النّجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب 2006، ج2، ط1 .

39-عبد اللّطيف الصوفي، فنّ القراءة أهميّتها مستوياتها أنواعها، دار الفكر، دمشق (1428ه/2008م)، ط1.

40-عبد المنعم أحمد بدران، التّحصيل اللّغوي وطرق تنميته (دراسة ميدانية)، العلم والإيمان للنّشر والتّوزيع ، كفر الشيخ دسوق2008،ط1.

41-عبد الهادي نبيل وأبو حشيش عبد العزيز وبسندي خالد، المهارات في اللّغة والتّفكير، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمّان 2005. (د.ط).

42-عبيد ماجدة السيّد، الوسائل التّعليميّة في التّربيّة الخاصّة، دار الصّفاء، عمّان، الأردن 2004

43-فضل الله محمد رجب، عمليات الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها (تعليمها وتقويمها)، عالم الكتب، القاهرة 2008، ط2

44-فهد خليل زايد، استراتيجيات القراءة الحديثة، دار يافا العلميّة، عمّان، الأردن 2006، ط 1.

45-فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة اللّغويّة الصّرفيّة الإملائيّة، دار اليازوري العلميّة للنشر و التّوزيع، عمان، الأردن 2006، (د.ط).

46-فهيم مصطفى محمّد وأحمد عبد الله أحمد، الطّفل ومشكلات القراءة، الدّار المصريّة اللّبنانيّة، القاهرة 2000، ط5.

47-الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسّسة الرّسالة للطّباعة والنّشر، بيروت 2005، مادّة "كتب"، ط 8.

48-قحطان أحمد الظّاهر، صعوبات التّعلّم، دار وائل للنّشر والتّوزيع، بيروت 2012، ط 5.

49-ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة (المجالات، المهارات، الأنشطة، التّقويم)، دار الميسرة للنّشر والتّوزيع، عمّان (1431هـ/2010م)، ط1.

50-محمّد الأوراغي، اللّسانيات النّسبيّة وتعليم اللّغة العربيّة، دار الأمان الرّباط (1431ه/2010م)، ط 1.

51-محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التّربويّة المعاصرة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب، القاهرة 2003، ط1.

52-محمد فؤاد الحوامدة وراتب قاسم عاشور، فنون اللّغة العربيّة وأساليب تدريسها، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، القاهرة 2009، ط1.

53-محمود السعران، علم اللّغة مقدّمة للقارئ العربيّ، دار النّهضة، بيروت، لبنان، ط1.

54-محمود النّوبي محمّد علي، صعوبات التّعلّم بين المهارات والاضطرابات، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، عمان (1432ه/2011)، ط 1.

55-محمود سليمان ياقوت، فنّ الكتابة الصّحيحة، دار المعرفة الجامعيّة، جامعة طنطا 2003، ط1.

56-مصطفى ناصف-نظرية التعلم – دراسة مقارنة-تر: علي حسين حجاج، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآدب، عالم المعرفة، الكويت 1983

57- المهارات اللّغويّة، اللّجنة العلميّة بقسم اللّغة العربيّة و آدابها، جامعة الملك سعود، مكتبة الرّشد (1439هـ/2017م)، ط 5.

58-ناصر علي محمّد برقي، دراسات في المناهج وطرق التّدريس، عالم الكتب القاهرة 2010، ط 1.

59-نايف معروف، خصائص اللّغة العربيّة وطرق تدريسها، دار النّفائس، ط1.

60-نبيل عبد الفتاح حافظ، صعوبات التعلّم والتّعليم العلاجيّ، مكتبة زهراء الشّرق، القاهرة 2000، ط 1.

61-هبة محمد عبد الحميد، أنشطة ومهارات القراء والاستذكار في المدرستين الابتدائيّة والإعداديّة، دار صفاء، عمان 2006، ط 1.

62-هشام الحسن، طرق تعليم الأطفال القراءة والكتابة، دار العلميّة الدّوليّة، عمان، الأردن 2000، ط1.

63-يحيى مير علم، دليل قواعد الإملاء ومهاراتها، تصدرها وزارة الأوقاف والشّؤون الإسلاميّة، دولة الكويت 1435هـ/2014م، ط 1.

64-يوسف شكري فرحات، معجم الطُّلاب (عربيّ، عربيّ) ترجمة وتحقيق إميل بديع يعقوب، دار الكتب العلميّة للّنشر والتّوزيع ،لبنان 2001، ط1

***الوثائق التّربويّة :**

65-دليل تعليمية اللّغة، المفتشيّة العامّة للبيداغوجيا، النّواة الوطنيّة لمفتشيّ اللّغة العربيّة للتّعليم المتوسّط (2020/2019)،ط1.

66-محظوظ كحوال بمشاركة محمّد بوشماط، دليل الأستاذ اللّغة العربيّة السّنة الأولى متوسّط، موفم للنّشر.

67-وزارة التّربية الوطنيّة، منهاج اللّغة العربية، السّنة الرّابعة من التّعليم الابتدائيّ، ديوان المطبوعات المدرسيّة، الجزائر 2005.

- **الكتب الأجنبية :**

68-ألبرتو مانغويل، فنّ القراءة، تر: عباس المفرجي، دار الهدى ، 2014، ط1.

69-أنّا ديمون، الدِّيسكلسيا (اضطراب اللّغة في الأطفال)، تر: إيناس صادق لميس الراعي، المجلس الأعلى للثّقافة، القاهرة 2006، ط 1.

70-دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها تر: عبده الرّاجحي، وعلي علي أحمد شعبان، دار النّهضة العربية، بيروت 1994.

71-شارلي دي ماكيين، التّخطيط الاستراتيجي في التّعليم (دليل التّربويين)، نقله إلى العربية أ.د فهد بن إبراهيم الحبيب، مكتبة طريق العلم الرّياض، (1429هـ/2008م)، ط 1.

- **المجلات :**

72-مجلّة جامعة الأزهر بغزّة، سلسلة العلوم الإنسانيّة، المجلّد 13، العدد 1 (A) 2011.

73-المجلّة الأردنيّة في العلوم التّربويّة، عدد 2- 2007.

74-مجلّة كليّة التّربيّة الأساسيّة للعلوم التّربويّة والإنسانيّة، جامعة بابل، تشرين الأوّل 2017 .

75-المجلّة العربيّة النّفسيّة، العدد 34-35، ربيع 2012.

76-مجلّة المربّي، وزارة التّربية الوطنية، العدد 3، جويلية/أوت 2004م،

77-مجلّة البحوث والدّراسات الإنسانّية، العدد 12-2016، ص 248.

المواقع الالكترونيّة:

78-إبراهيم علي دبابغة، مهارة الكتابة ونماذج تعليمها. www.alukah.net

79-خالد حسين أبو عمشة، التّعبير الشّفهي والكتابي في ضوء علم اللّغة التدريسي. www.alukah.net.

80-ريما الجرف، المهارات الكتابية، 2004. www.academia.edu

الملاحق

الملاحق

الجمهوريّة الجزائريّة الدّيمقراطيّة الشّعبيّة

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة أبي بكر بلقايد- تلمسان.

كلية الآداب واللّغات

قسم اللّغة والأدب العربي

استبيان خاص بالأساتذة

في إطار إعداد مذكّرة تخرج مكملة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربيّ تخصّص لسانيّات تطبيّقية بعد تحية ملؤها الاحترام:

نرجو مساعدتكم بملء هذه الاستمارة لتزويدنا بمعلومات تتعلق بالموضوع وذلك بوضع علامة (X) أمام الجواب الّذي ترونه مناسبا خدمة لهذا العرض العلميّ.

إعداد الطّالبة:
بوسهلة صورية

إشراف الأستاذة الدّكتورة:
د-عباسية بن سعيد

السّنة الجامعيّة:1440-1441 هـ/ 2019-2020م

الملحق 01:استبيان خاص بالأساتذة.

المحورالأول: معلومات شخصيّة للأستاذ(ة):

01 جنس: ذكر ☐ أنثى ☐

02 المؤهّل العلمي: .....

03 الصّفة: مستخلف ☐ مرسم ☐ متربّص ☐

04 سنوات الخبرة في التّعليم أقلّ من 5 سنوات ☐ أقلّ من 5 سنوات ☐ أقلّ من 5 سنوات ☐

المحور الثاني: الإجابة تكون بوضع علامة (X) مع التعليل إذا أمكن ذلك:

01 هل يحضّر تلميذك لنصّ القراءة في البيت؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

02 ما هو المعيار الّذي تستعمله لاكتشاف التّحضير الجيّد؟

المراقبة اليوميّة ☐ أسئلة تقويميّة ☐

03 هل قراءة في القسم يقبل على القراءة الصّامتة الواعيّة؟

نعم ☐ لا ☐

04 هل يقتدي تلميذك بقراتك الأنموذجيّة في القسم؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

حدّد عناصر الضّعف القرائي لدى متعلّميك بوضع إشارة (x) أمام الجواب

- صعوبة النّطق.
- البطء في القراءة.

05 - الأداء غير المعبّر عن المعنى.
- ضعف القدرة على الفهم.
- العجز عن التّعبير الشّفوي عمّا فهم واستوعب.
- أخطاء إملائيّة، نحويّة، صرفيّة، تركيبيّة

06 هل يقرأ تلميذك بطلاقة وارتجاليّة أم هناك خوف وتردّد؟

نعم ☐ لا ☐

07 هل يحبّ تلاميذك حصّة الإملاء؟ نعم ☐ لا ☐

علّل إجابتك بـــ: لا ولماذا في اعتقادك؟ .....

08 هل ترى كتابات تلاميذك منظّمتة ومقروءة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

09 هل يهتمّ تلاميذك بموضوعات التّعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

علّل إجابتك بـــ: لا ولماذا في برأيك؟ .....

10 هل يستغلّون كلّ الوقت الممنوح لهم للتّعبير؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: لا علّل إجابتك .....

11 قيّم تلاميذك في ميدان التّعبير الكتابي؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐

12 ما نوع الأخطاء المرتكبة أثناء الإنتاج الكتابيّ؟

جيّد ☐ متوسّط ☐ ضعيف ☐ ضعيف ☐

13 هل يستثمر تلاميذك نصوص القراءة والدّروس الأخرى في التّعبير الكتابيّ؟

نعم ☐ أحيانا ☐ لا ☐

14 كيف تتعامل مع المتعلّم عندما يخطئ؟

- الحزم: ☐
- المرافقة غند التّصحيح: ☐
- التّصحيح مباشرة. ☐

15 كيف تتعامل مع التّلميذ لبّذي يعاني من مرض يسبّب صعوبة القراءة والكتابة؟

- تشعره بأهميّة العمليّتين وتشجّعه ☐
- تعطيه دروسا إضافيّة لدعمه: ☐
- تمنحه الوقت الكافي خلال الحصّة وتصبر عليه ☐

16 ما هي أسباب تفشّي ظاهرة الأخطاء في القثراءة والكتابة بالنّسبة لهذا المستوى؟ وما هي الحلول العلاجيّة الّتي تقترحها؟

الملحق 02: استبيان خاص بالتّلاميذ

المحور الأوّل: معلومات شخصيّة للأستاذ(ة):

01 جنس: ذكر ☐ أنثى ☐

02 هل تحبّ القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: لا علّل إجابتك .....

04 سنوات الخبرة في التّعليم أقلّ من 5 سنوات ☐ أقلّ من 5 سنوات ☐ أقلّ من 5 سنوات ☐

المحور الثاني : الإجابة تكون بوضع علامة (X) مع التعليل إذا أمكن ذلك:

01 الجنس: ذكر ☐ أنثى ☐

02 هل تحبّ القراءة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: لا علّل إجابتك .....

03 هل تحضّر نصّ القراءة في البيت؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

04 هل تحضّر جيدا وأنت تقرأ النّص في القسم قراءة صامتة؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: لا علّل

- لأن النّص مملّ ☐
- لأن قراءتك متعثّرة ☐
- لأنّك لم تقصد مقصد الكاتب ☐

05 أيهما تفضّل القراءة الصّامتة أو القراءة الجهريّة؟

القراءة الصّامتة ☐ القراءة الجهريّة ☐

لماذا برأيك؟ .....

06 هل يعيقك مشكل أثناء القراءة الجهرية؟

☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: نعم، اذكر بعضا من المشاكل.....

07 هل تفهم كلمات وجمل نصوص القراءة؟

دائما ☐ أحيانا ☐ لا ☐

08 هل تشعر بالخوف والتّردّد وأنت تقرأ بصوت مرتفع؟

نعم ☐ لا ☐

09 بعد قراءتك للنّصّ وفهمه هل تستطيع استنباط أفكاره؟

نعم ☐ لا ☐

10 هل تحبّ حصّة الإملاء؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان الجواب بـــ: لا ما هوا السبب؟ .....

11 كم مرة يملي عليك الكلمة أو الجملة؟

مرّة ☐ مرّتين ☐ ثلاث مرّات ☐

12 هل تجد صعوبة في كتابة ما يملى عليك؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

13 من خلال ما مرّ بك من حصص الإملاء هل ترىنفسك تتحسّن؟

نعم ☐ لا ☐

14 هل تحبّ حصّة التّعبير الكتابيّ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كان جوابك بـــ: لا علّل السبب؟ .....

15 هل ترى حصّة التّعبير الكتابي وقت راحة في نظرك؟

نعم ☐ لا ☐

16 هل الوقت الممنوح لك للكتابة مناسب؟

نعم ☐ لا ☐

17 هل تستثمر نصوص القراءة وتوظّف زادك اللّغوي المدروس في كتاباتك؟

نعم ☐ لا ☐

18 هل تحاول ألاّ تكرّرالأخطاء الّتي ارتكبتها من قبل في تعابيرك؟

نعم ☐ لا ☐

19 هل تستفيد من تصحيحالأستاذ على السّبورة لأخطائك؟

نعم ☐ لا ☐

20 أين تجد نفسك تتوفّق في التّحدّث أم الكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

الملحق 03: اختبار القراءة.

أقرأُ النّصّ — صفحة 112 — فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

الأَعْيـــــاد

الأعيادُ سُنَّةٌ فِطْرِيّةٌ جُبِلَ عليها النـاسُ وعَرَفُوهـا، وفكّـروا فيهـا منـذُ عَرفـوا الاجتـماع والتّقاليـدَ والذِّكْرَيـاتِ، وبِحُكْـمِ هـذه السُّـنَّةِ الفِطريَّـة كان لـكُلِّ أُمَّـةٍ أيّـامٌ تُظْهِـرُ فيهـا زينَتَهـا، وتُعْلِـنُ سُرورَهـا، وتُسَرِّي عـن نفسِـها مـا يُصيبُهـا مـن مَشـاقِّ الحيـاة.

والباعـثُ عـلى هـذه الأعيـادِ قـدْ يَكـونُ مُجَـرَّدَ التَّرْفيـهِ عَـنِ النُّفـوسِ، وتمكِينِهَـا مـن حُرِّيـةٍ شَـخْصيَّةٍ أو اجتِمَاعيَّـة، لا تُنـالُ والنـاسُ في مُعْـتَرَكِ الحيـاة جـادُّون، وقـد يَدْفَـعُ إلى اتِّخاذهـا إرادَةُ التَّذكـيرِ بِحَـادثٍ مُحَبَّـبٍ إلى نُفـوسِ جماعـةٍ أو فَـرْدٍ لـه قيمتُـهُ في الجَمَاعَـةِ. ولعـلَّ عيـدَ الحريَّـةِ بعـدَ الاسـتعباد، وعيـدَ الاسـتقلالِ بعـد الاحـتلال، وعيـدَ الجهـادِ بعـدَ القُعُـودِ، لعـلَّ هـذه الأعيـادَ كُلَّهـا لَمْ تَكُـن إلا تَنْبِيهًـا لِوَعْـيٍ قَوْمِـيٍّ نحـو آمـالِ البـلاد، وحَفْـزًا للنُّفُـوس في الاتِّجـاهِ إلى الكـمالِ الّـذي تَدْفَـعُ إليْـه الذِّكريـاتُ.

والأَعيـادُ بعـد ذلـك ذاتُ صُحُـفٍ ماضِيَـةٍ مُحَبَّـذَةٍ، يَنْشُرهـا في جـوِّ الفَـرَحِ والسُّـرورِ أبنـاءُ العَـصْرِ الحـاضِرِ عـنْ آبائِهِـمْ الأَوَّلِـينَ، فتُقْـرأُ في تَلَهُّـفٍ وشَـوْقٍ وتَفَقُّـهٍ بِعِـزَّةٍ وانـشِراح، فتَقْـوى العزائِـمُ عـلى مُواصَلَـةِ السَّـيْرِ في خُطَّـةِ الكَـمالِ.

عبد الحليم محمود
منشورات الديوان التّربوي (تونس 1963)

أفهمُ النصّ:

1. متى عرف النّاسُ الأعياد؟
2. أذكر أهمَ الأعياد الوطنيّة التي يحتفل بها وطنك.
3. ما الغرض من إقامة الأعياد؟
4. كيف تنشأ هذه الأعياد؟ قدّم أمثلة من النّصّ.

أعود إلى قاموسي

أُفَهِّمُ كَلِمَاتِي:

جُبِل: فُطِر عليها. الجِبِلّة، والجَبَلَة الخلقة والطّبيعة. تُسَرِّي: تُذهِبُ عنها الهمّ. حفزًا: دفعًا، تشجيعًا، حَفَزَ، حفزًا، دَفَعَهُ وحرّكَهُ.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:

الباعث. مجرّد. مُعترك.

الملحق 04: اختبار الإملاء.

أقرأُ النّصّ

صفحة 132

فهم المكتوب | (قراءة مشروحة)

في الـغـابَـةِ

سِرْتُ والغَابَةَ، وَكَانَ لِلهَوَاءِ عِطْرٌ خَفِيفٌ مِنْ رَائِحَةِ الأَوْرَاقِ وَالأَزْهَارِ، وَجَعَلْتُ أَتَنَقَّلُ فِي الغَابَةِ مِنْ بُقْعَةٍ ضَاحِيَةٍ يَغْمُرُهَا نُورُ القَمَرِ إِلَى أُخْرَى ظَلِيلَةٍ تَتَرَاقَصُ فَوْقَهَا الظِّلاَلُ، وَكَانَ اللَّيْلُ السَّاجِي يَفْعَلُ فِي نَفْسِي فِعْلَ السِّحْرِ، فَلَمْ أَشْعُرْ بِمُرُورِ الزَّمَنِ، حَتَّى رَأَيْتُنِي بَعْدَ حِينٍ أَمَامَ صَخْرَةٍ وَعْرَةٍ لَمْ أَنْظُرْهَا إِلاَّ عِنْدَمَا صِرْتُ عَلَى خَطْوَاتٍ مِنْهَا، فَاتَّجَهْتُ نَحْوَهَا، فَوَجَدْتُهَا صَخْرَةً مُهَشَّمَةً مُدَبَّبَةَ الجَوَانِبِ، وَهِيَ تَنْطَوِي عَلَى كَهْفٍ مُظْلِمٍ يَبْعَثُ الرَّهْبَةَ فِي النَّفْسِ، تَخْرُجُ مِنْ ثَنَايَاهُ قَنَاةٌ فيها ماءٌ صاف كَأَنَّهُ بِلّورٌ مُذَابٌ يَنْسَابُ جارِيًا وَهوَ يُغَنِّي بِخَرِيرٍ يَلَذُّ لِلْأَسْمَاعِ.

وَكَانَ يَهْبِطُ إِلَى حَوْضٍ مِنَ الصَّخْرِ مُهَشَّمٍ مَصْقُولٍ يَلْمَعُ النُّورِ فَوْقَهُ، فَإِذَا هُوَ يَبْدُو أَخْضَرَ مِثْلَ قِطْعَةٍ مِنَ الزَّبَرْجَدِ، فَوَقَفْتُ لَحَظَاتٍ أَتَأَمَّلُ المَنْظَرَ البَدِيعَ، وَوَجَدْتُنِي أُدَنْدِنُ بِالغِنَاءِ، وَتَوَارَدَتْ عَلَيَّ الأَلْحَانُ الْمُشْجِيَةُ ثُمَّ شَعَرْتُ فَجْأَةً بِشَيءٍ مِنَ الرَّهْبَةِ يَمَسُّنِي مِنَ السُّكُونِ العَمِيقِ الَّذِي حَوْلِي، فَمَا كِدْتُ أَتَنَبَّهُ لَهُ حَتَّى خُيِّلَ إِلَيَّ أَنَّنِي فِي عَالَمٍ صَاخِبٍ مُضْطَرِبٍ، سَمِعْتُ خَفْقَ الأَوْرَاقِ عَلَى الأَعْوَادِ، وَوَسْوَسَةَ النَّسِيمِ بَيْنَ الغُصُونِ، وَخَشْخَشَةَ الحشرات بَيْنَ الحَشَائِشِ، فَاضْطَرَبَ خَيَالِي وَلَمْ أُطِقِ الْبَقَاءَ فِي مَكَانِي، إِذْ لَمْ أَجِدْ أَمَامِي إِلاَّ غَابَةً شَجْرَاءَ، وَضَوْءَ الْقَمَرِ يَسْطَعُ مِنْ فَوْقِهَا، فَخُيِّلَ إِلَيَّ أَنَّ الْمَكَانَ قَدِ امْتَلأَ أَرْوَاحًا مِنَ الْجَانِّ تَتَلاَعَبُ وَتَتَوَاثَبُ مِنْ حَوْلِي، وَأَسْرَعْتُ فِي سَيْرِي وَأَنَا أَتَلَفَّتُ وَرَائِي لاَ أَتَبَيَّنُ لِي طَرِيقًا.

فريد أبو حديد
(نصوص أدبيّة)
منشورات الديوان التربوي، تونس 1963

أفهم النّصّ:

1. عمَّ يتحدّث الكاتب في الفقرة الأولى؟
2. حدّد زمن الحكاية من النّصّ، مع التّعليل.
3. ماذا وجد الكاتب وهو يتنقل في الغابة؟ وهل تفاجأ؟ وبمَ؟
4. ما المنظر الّذي أعجب الكاتب؟ قدّم بعض أوصافه من النّصّ.
5. ماذا حدث للشّاعر أمام هذا المنظر الجميل؟ كيف وصف حاله؟
6. فجأة تغيّرت حال الكاتب من الفرح والاندهاش إلى الرّهبة والقلق. لِمَ؟ وكيف؟

أعود إلى قاموسي:

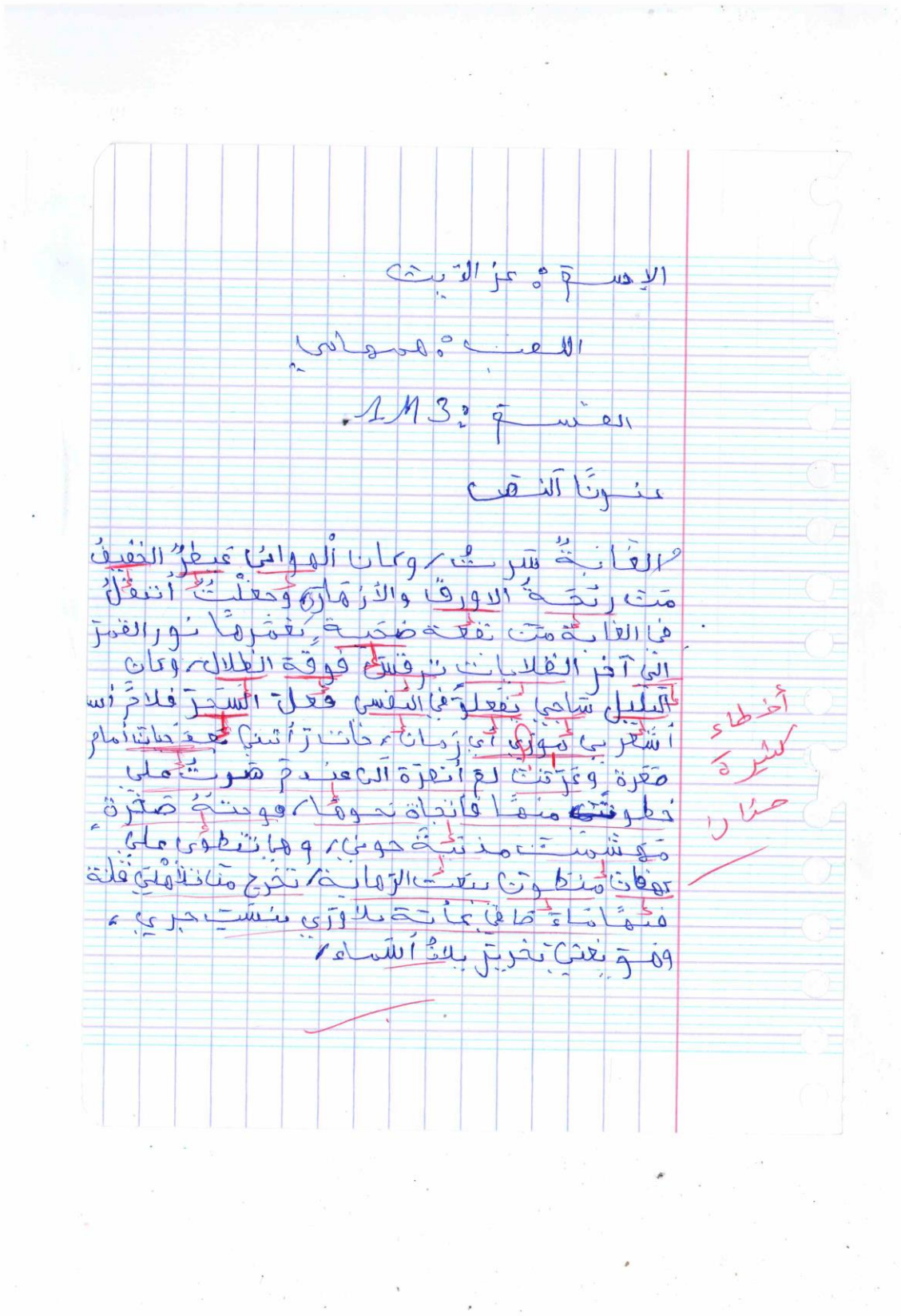
أَفْهَمُ كَلِمَاتِي:

ظليلة: كثيرة الظلال. السَّاجي: السَّاكن. مُهشّمة: مُكسَّرة. تواردت: توالت، وتتابعت. المُشجية: المُحزنة. خشخشة: الصوت الذي يَحدثُ عند الاصطدام أو الاحتكاك. غابة شجراء: ذات شجر ملتفّ كالأجمة.

أَشْرَحُ كَلِمَاتِي:
بلّور، الزّبَرجَد.

الغابة :

كان للهواء عطر مختلف عن
الغابة ، وكان
رائحة الأوراق والأزهار ، وجعلت أتنقل
في الغابة من بقعة إلى بقعة يغمرها نور القمر
أخرى قليلة تتراقص فوقها الفلل ، وكان
الليل الساجي يفعل في نفسي فعل السحر ، فلم
أشعر بمرور الزمن ، حتى رأيتني بعد حين
أمام صخرة ضخمة لم أنتبه إليها عندما مررت
على خطوات منها ، فاتجهت نحوها ، فوجدتها
صخرة مهشمة مدببة الجوانب ، وهي تنطوي
على كهف صغير يبعث الرهبة في النفس ،



الإسم : عز الدين

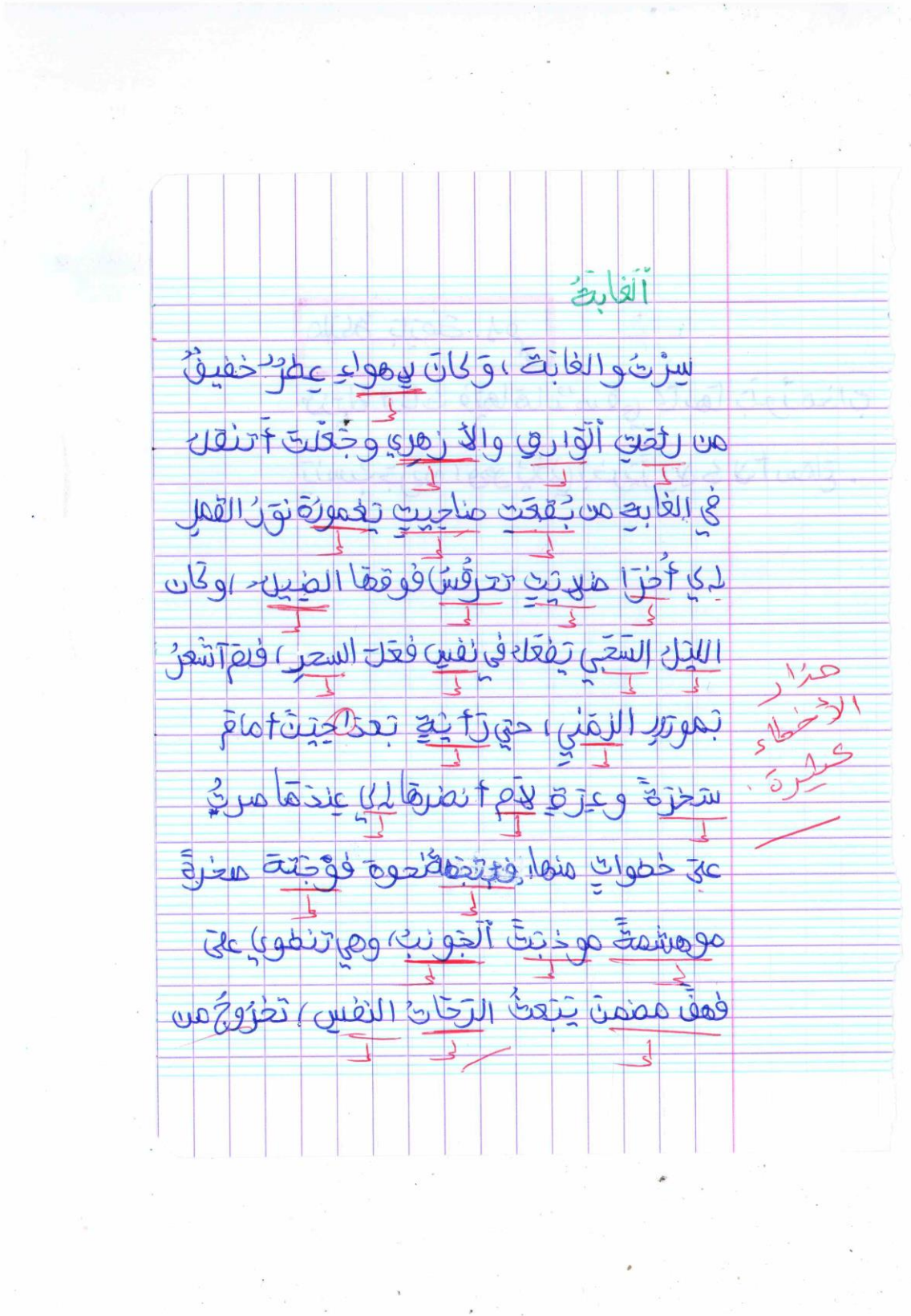
اللقب : محوشي

القسم : 1AM3

عنوان النص

الغابة شريط وعان الهواء عبقر الخفيف
من رنة الاوراق والأزهار وجعلت أتنقل
في الغابة من نقعة ضحية تغمرها نور الفجر
الى آخر الظلمات ترقص فوق الظلال وكان
الليل ساجي يغلو في النفس فعل السحر فلاح لي
أشعر بموزي أي زمان حان زاتني مجموعات أمام
صغرة وعزمت لم أنعرة التعدم هوت على
خطوتي منما فانجاة نحوها وهو تحة صخرة
مكونت من نتة حوني وهانطوى على
نفسها منطوت بعت الزمانة تخرج من ذلك هلي قلة
فنها ماء صافي عانة حلاوي منت جري
وهو يغني تخريز بلة السماء

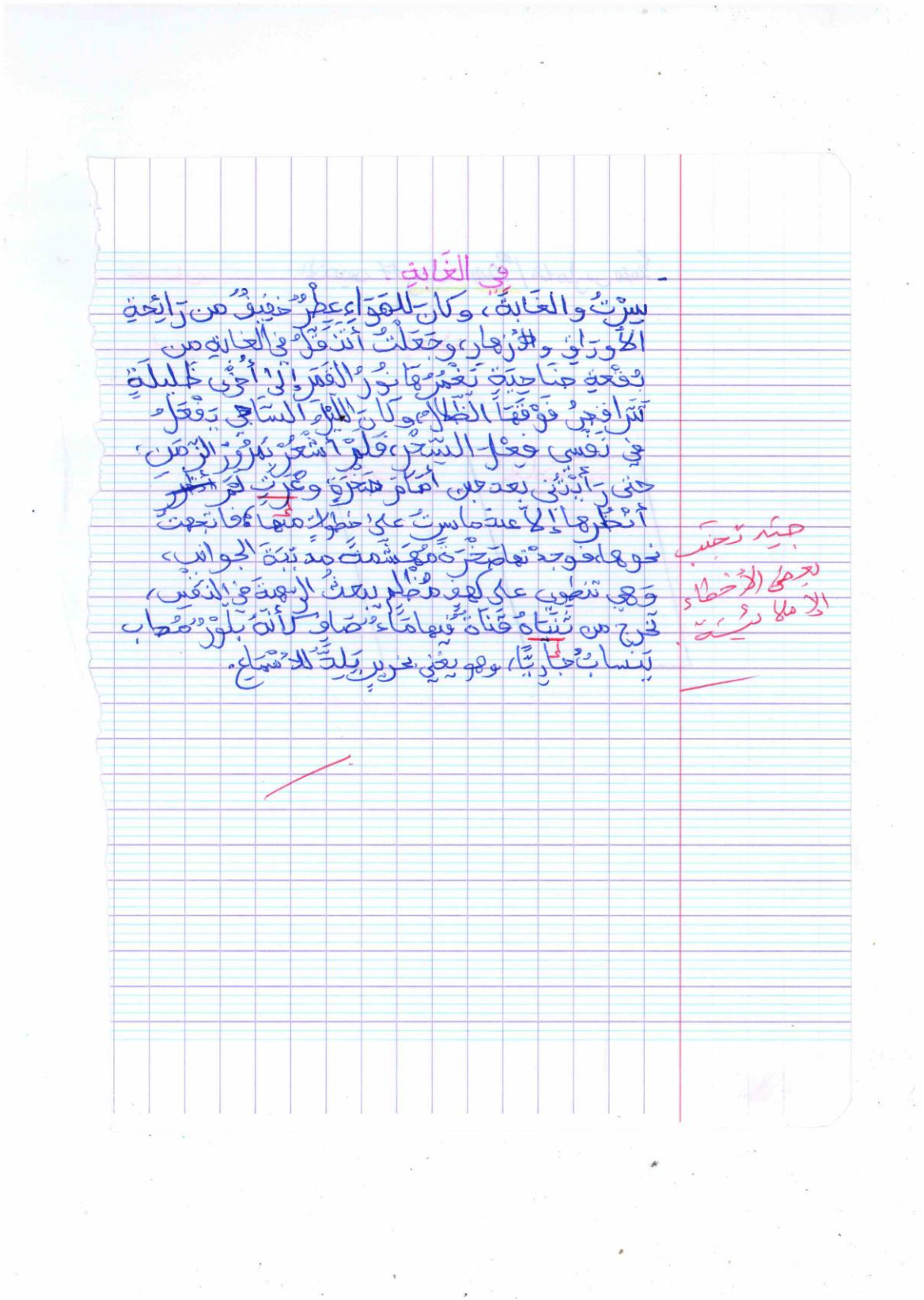
أخطاء كثيرة حذار



الغابة

سِرْتُ والغابةُ، وكانَ بِهواءٍ عِطْرٌ خفيفٌ
من رَقْصِ الأزاريرِ والأزهارِ وجَعلتُ أتنقلُ
في الغابةِ من بُقعةٍ ضاحيةٍ تغمرُها نورُ القمرِ
إلى أُخرى ظليلةٍ تعرقسُ فوقَها الضبابُ، وكانَ
الليلُ السحريُّ يفعلُ في نفسي فعلَ السحرِ، فلم أشعرْ
بمرورِ الزمنِ، حتى رأيتُ بعدَ حينٍ أمامي
شجرةً وعرةً لا أعرفُها لي عندَها صريٌّ
عذبُ خطواتٍ منها، فرأيتُها فجوةً فوجدتُ شجرةً
موهشةً موذبةَ الجونبِ، وهي تنطوي على
فهفٍ مضمنٍ يتبعثُ الرحانُ النفسِ، تخرجُ من

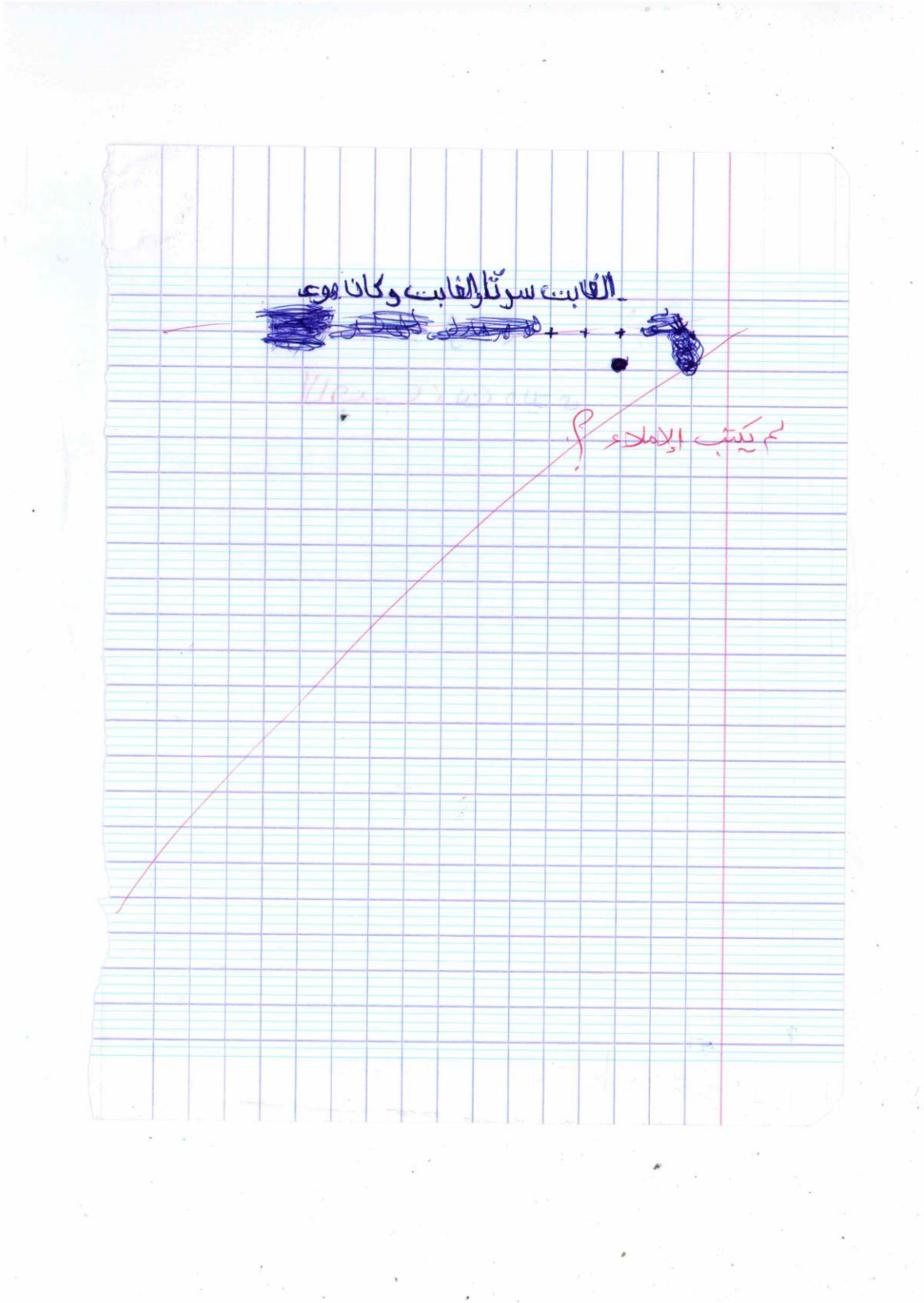
هذا الأخطاء كثيرة.

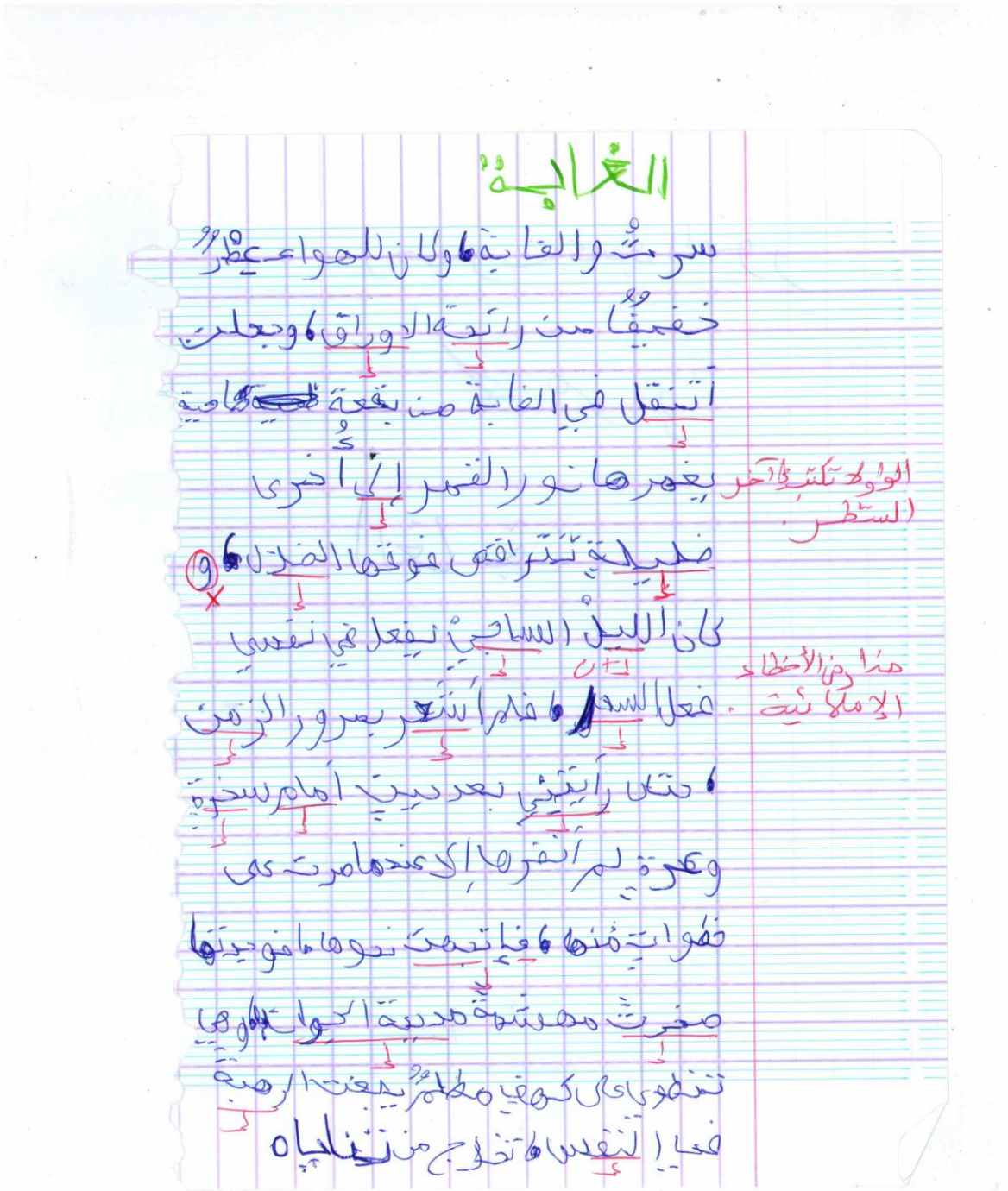


في الغابة

سِرْتُ والغابةُ، وكانَ للهواءِ عِطْرٌ خفيفٌ من رائحةِ الأوراقِ والأزهارِ، وجعلتُ أتنقّلُ في الغابةِ من بقعةٍ مضيئةٍ تغمرُها أنوارُ القمرِ إلى أخرى ظليلةٍ تتراقصُ فوقَها الظلالُ، وكانَ الليلُ الساجي يدخلُ في نفسي مثلَ السِّحرِ، فلم أشعرْ بمرورِ الزمنِ حتى رأيتُني بعدَ حينٍ أمامَ شجرةٍ وعرتْ أشجارَ أنظرُها إلا عندما مسّتْ عيني خطوطٌ منها، فاتجهتُ نحوها فوجدتُها صخرةً مهشّمةً مدبّبةَ الجوانبِ، وهي تنطوي على هوةٍ مظلمةٍ يبعثُ الرهبةَ في النفسِ، تخرجُ من ثنيّاتِها قناةٌ فيها ماءٌ صافٍ كأنّه بلّورٌ مذابٌ يتسابُ جاريًا، وهو يغني بحريرِ بللِ الاستماعِ.

جيد تجنب بعض الأخطاء الإملائية


الطالبة سرّتْ الطالبة وكانا هو
لم يكتب الإملاء ؟

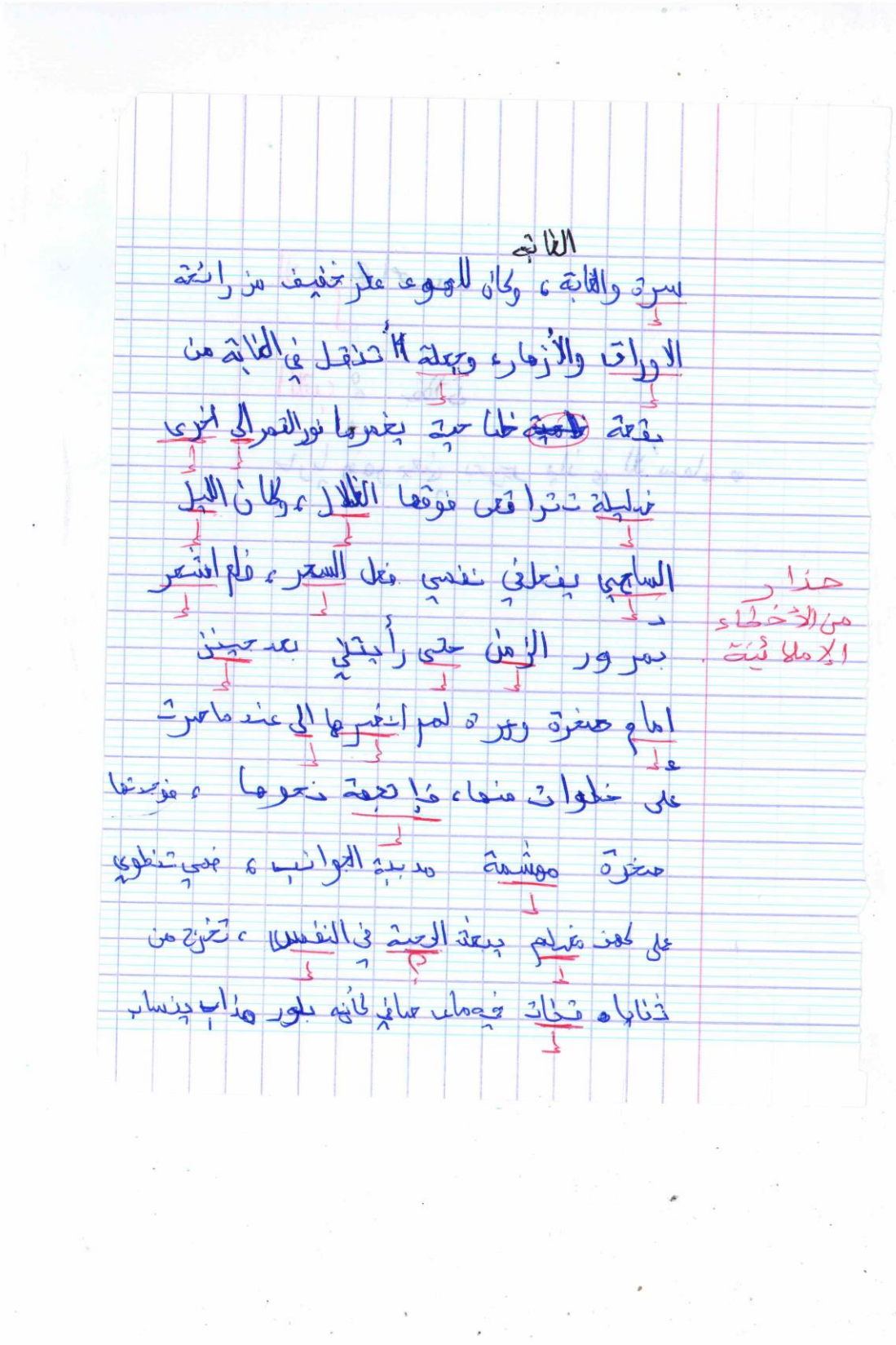


الغابة

سرت في الغابة وكان الهواء عطرا خفيفا من رائحة الورق وجعلت أتنقل في الغابة من بقعة خاصة بغمرها نور القمر إلى أخرى ظليلة تتراقص فوقها الظلال كان الليل الساجي يفعل في نفسي فعل السحر فلم أشعر بمرور الزمن حتى رأيتني بعد حين أمام بحيرة وعرة لم أنفرها إلا عندما مرت على ضفافها فانبعث نورها فجأة صخرت مدهوشة مدبرة أحاول الفرار فتعثرت في كهف مظلم يبعث الرهبة فما لبثت نفسي أن خرجت من تلقاء نفسها

الوقوف تكتب في آخر السطر.

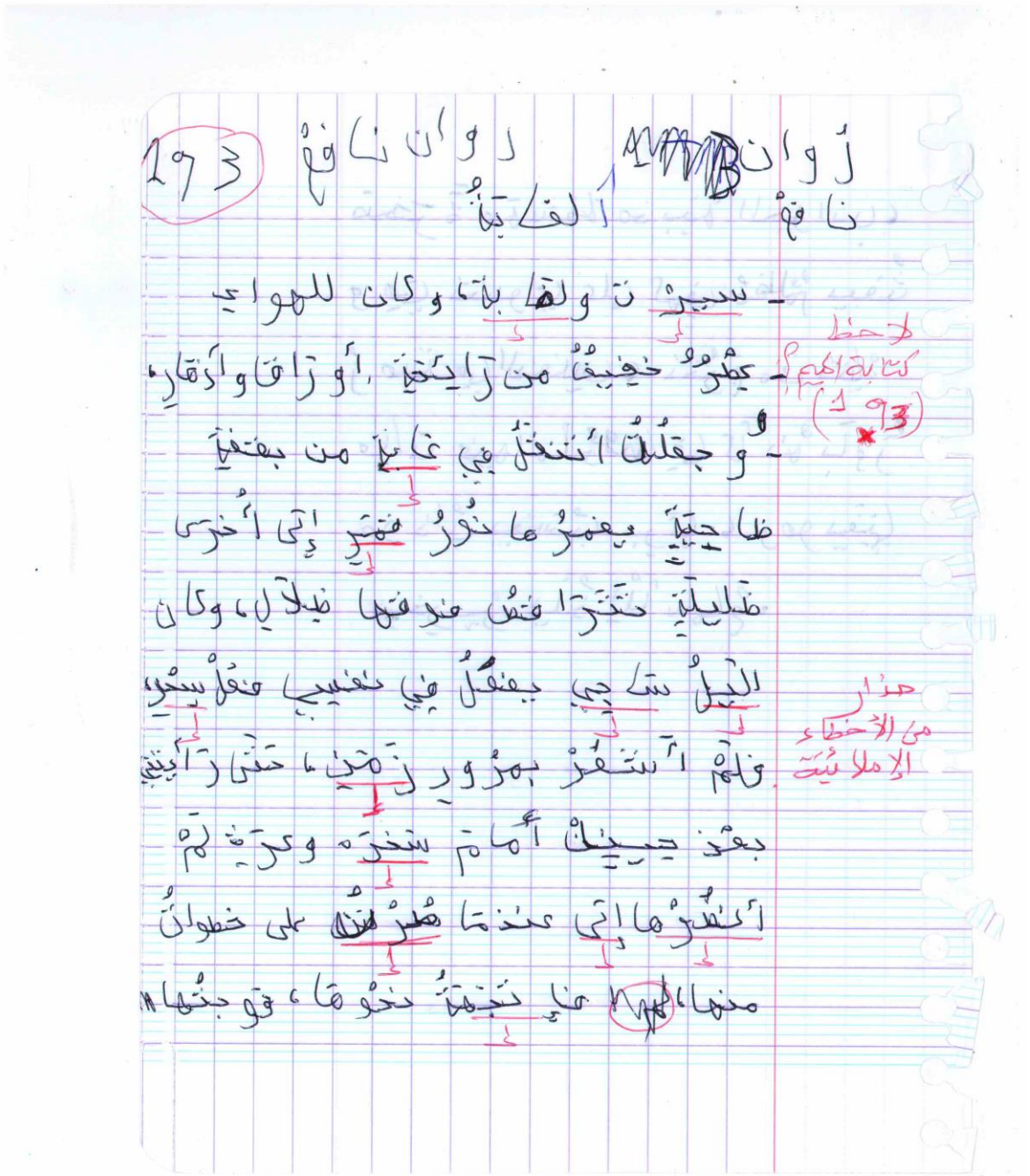
هذا من الأخطاء الإملائية.



الغابة

سرة والغابة ، وكان للهوى عطر خفيف من رائحة
الورقات والأزهار ، وبعلة H تتنقل في الغابة من
بقعة ظلماء حيث يغمرها نور القمر إلى أخرى
ضليلة تترقص فوقها الظلال ، وكان الليل
الساجي يغلفني بغطاء السحر ، فلم أشعر
بمرور الزمن حتى رأيتني بعد حين
أمام صخرة كبيرة لم أنتبه لها إلى عند ما حرمت
على خطوات منها ، فإذا بحية تحوم ، فوجدتها
صخرة مهشمة مدببة الجوانب ، فمي تنطوي
على كهف مظلم يبعث الوحشة في النفس ، تخرج من
ثناياه فحات فحماء مائية تلون هذا الجو بلون

حذار من الأخطاء الإملائية

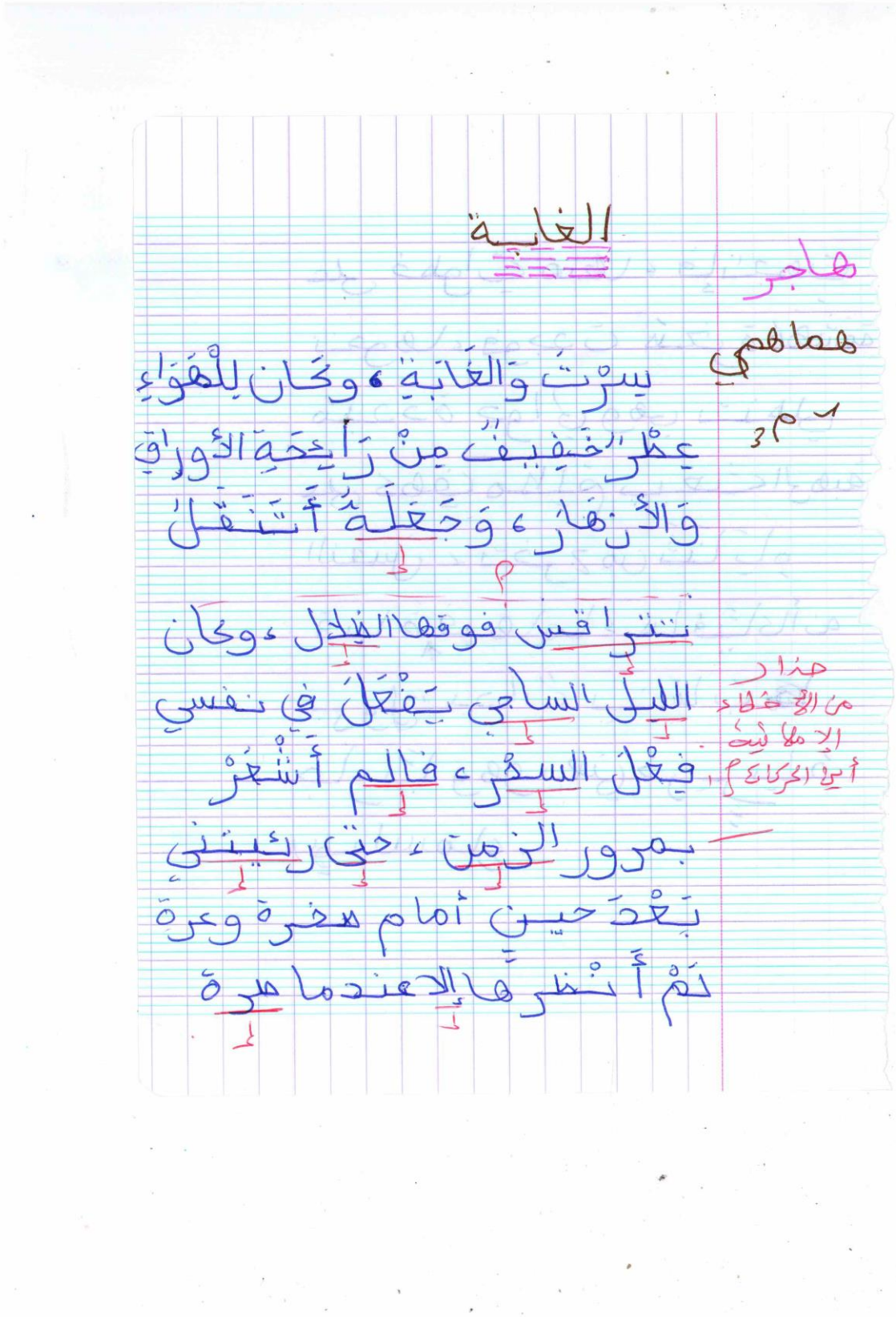


ديوان نافع
نافع الغلابة

- سيرة نافع الغلابة، وكان للهوايه
- يمر على خفيف من زايحة، أو زاقا وأدقار،
- وجعلت أتنقل بي غابة من بعيدة
ظاهية يعمر ما نور فقير إلى أخرى
ظليلة نتزا فيء فوقها ظلال، وكان
الليل ستاجي يعقل بي نغيب فعل يسري
فالم أستغرب بمرور زمن ما حتى رأيتني
بعد جيلين أمام سخرة وكرة لم
أنتبه إلى عندما هبر فيل على خطوان
منها، فهبا حاي تجمة نحو ما، فوجتها

لاحظ كتابة الرقم (193)

هذا من الأخطاء الإملائية

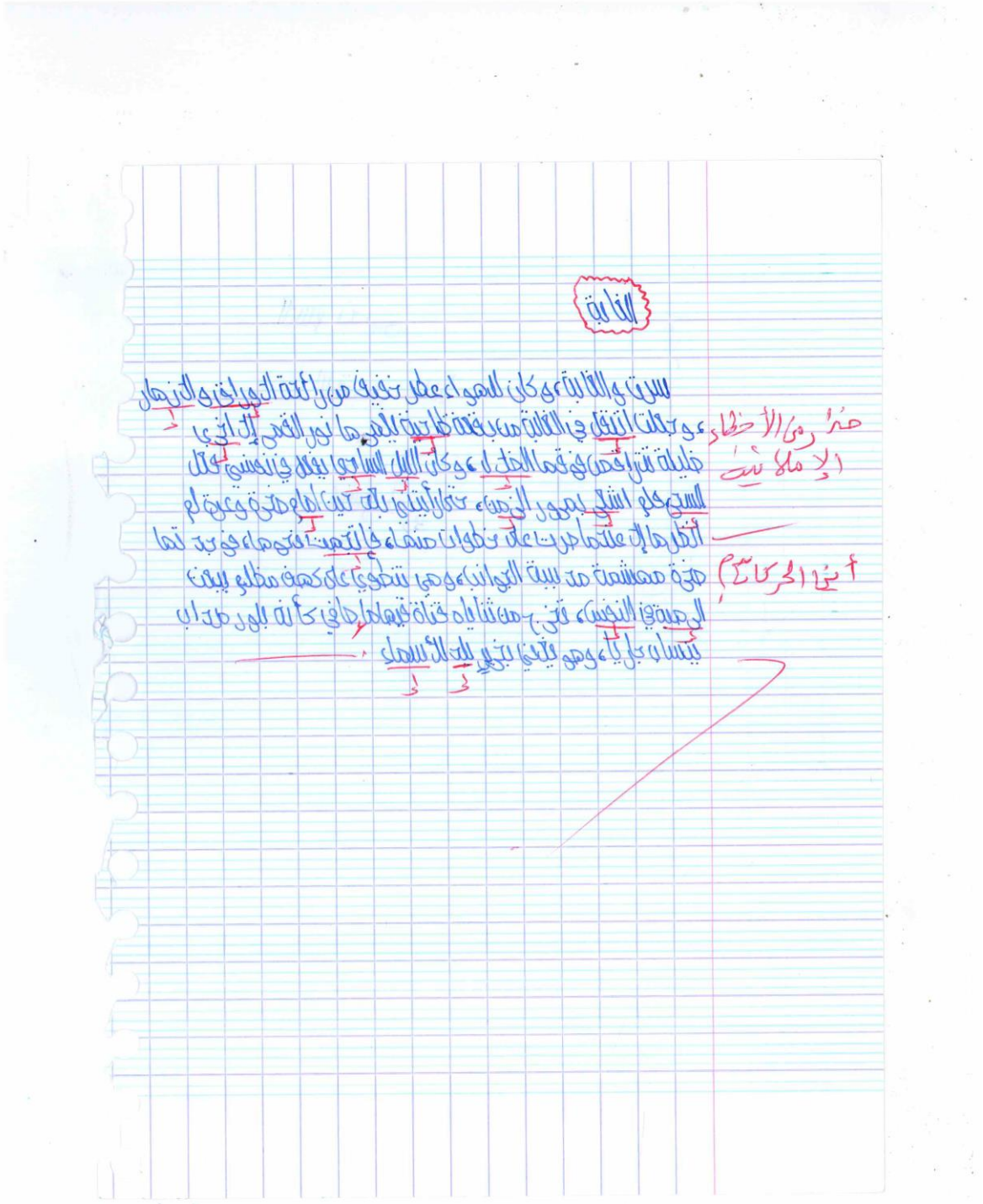


الغابة

هاجر هماهمي

سرت والغابة، وكان للهواء
عطر خفيف من رائحة الأوراق
والأزهار، وجعلة أتنقل
بين أقبس فوقها الظلال، وكان
الليل الساجي يفعل في نفسي
فعل السحر، فلم أشعر
بمرور الزمن، حتى رأيتني
بعد حين أمام صخرة وعرة
لم أنظرها إلا عندما مررة

هذا من الجو خلاء الإلهام ليت أبي الحركاع

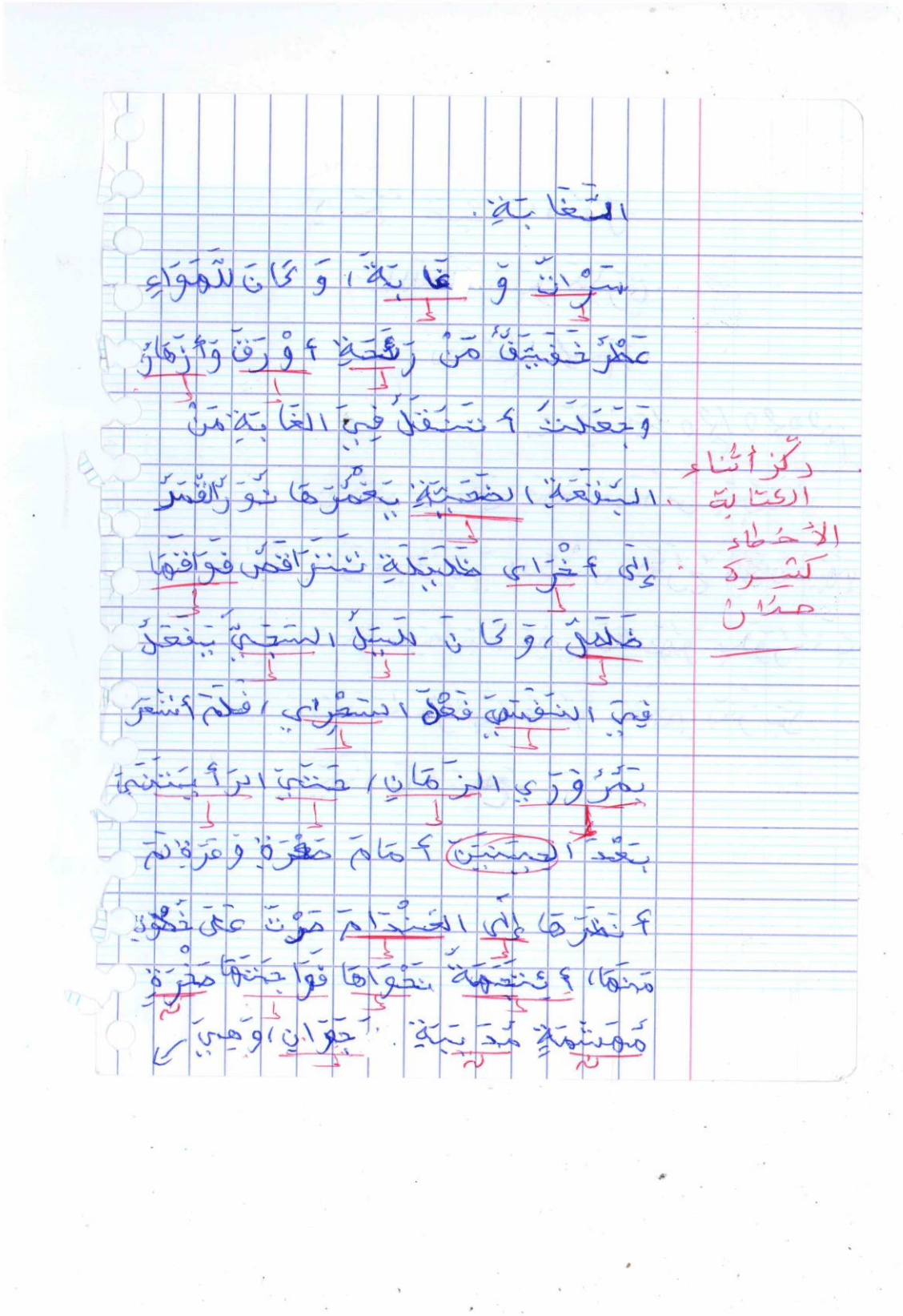


الغابة

السرد والغابة وكان للهواء عطر نفيذ من رائحة الورق والزهر
وبدأت أتنقل في الغابة من بقعة ظليلة إلى أخرى بنور القمر الذي
ظليلة تقرأ فيها وتنام الخلد، وكان الليل الساجي يغفل في نفسي كل
السنين على استيلاء الزمن، ستار أيتها الليلة بيني وبين ما وعيت لم
أتذكرها إلا علما حدث على خطوات صغيرة في التعب، فتوهمت وبدت لها
هذه معشوشبة من بيت الوحوش، وهي تنطوي على كهف مظلم يبدو
الوحوش النجس، فتوهمت أنها تنام فيها طاوي كأنه بلود مدراب
يتساءل بل يأوي وهي تقيني بجوفه الأسعد

حذف الأخطاء
الإملائية

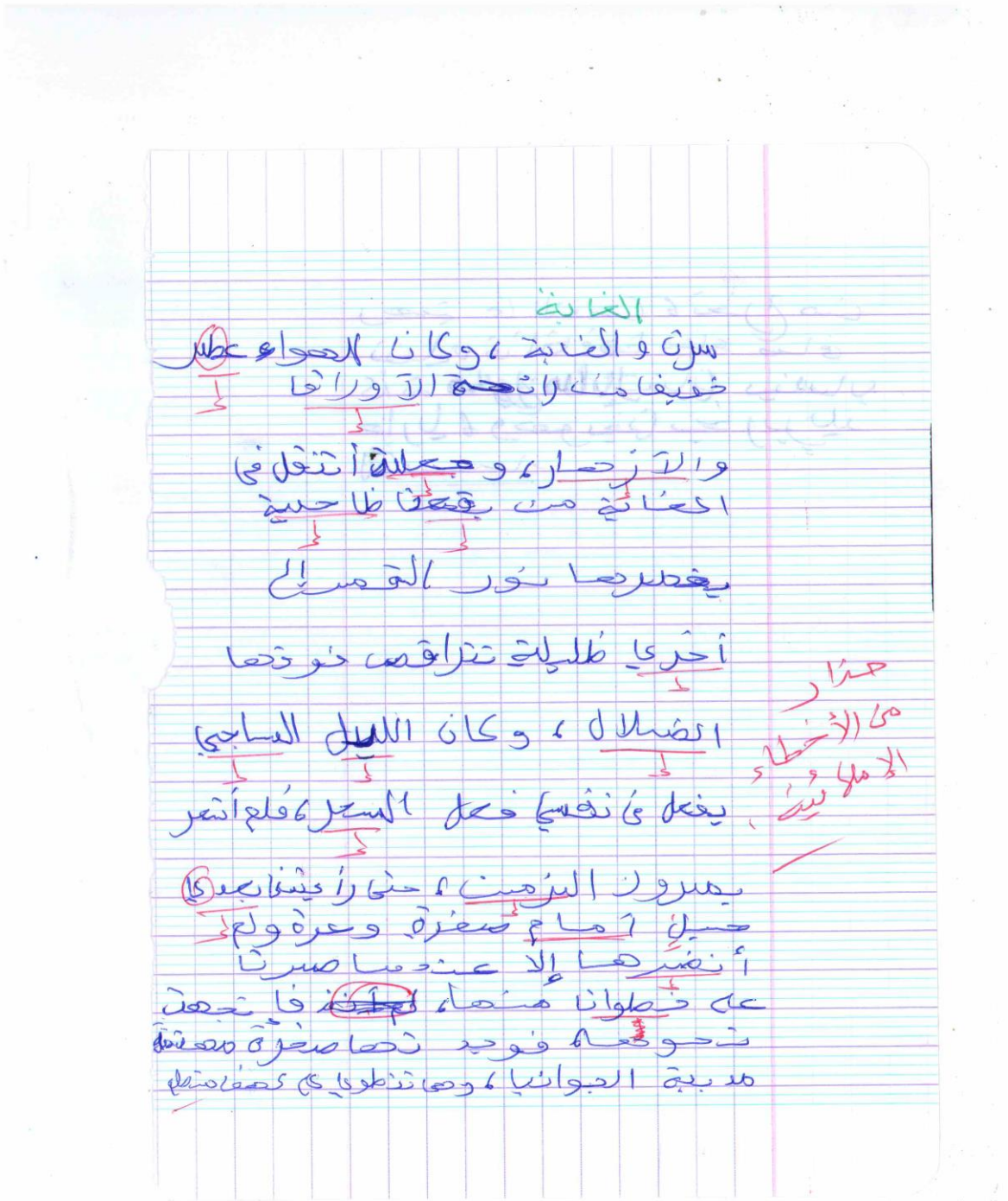
أخي الحركات



الغابة

سارت وغابة، وكان للهواء
عطر خفيف من زهرة ورق وأزهار
وجعلت تتنقل في الغابة من
البنفسجة الصغيرة بعمرها نور القمر
إلى أخرى طالبة تنتزاقص فواقها
طلق، وكانت البلبل الصغير يغرد
في الشجيرة فوق الشجرة، فلم أشعر
بمرور الزمان، حتى ابرأ يبتعد
بعد العشرين أمام صغرة وعرفت
أنظرها فإذا الخدام مرت على خطوة
منها، وبنفسجة بطواها فواجتها صخرة
مرتفعة مدببة. جوان أوصى

ركز أثناء الكتابة الأخطاء كشرك صدان

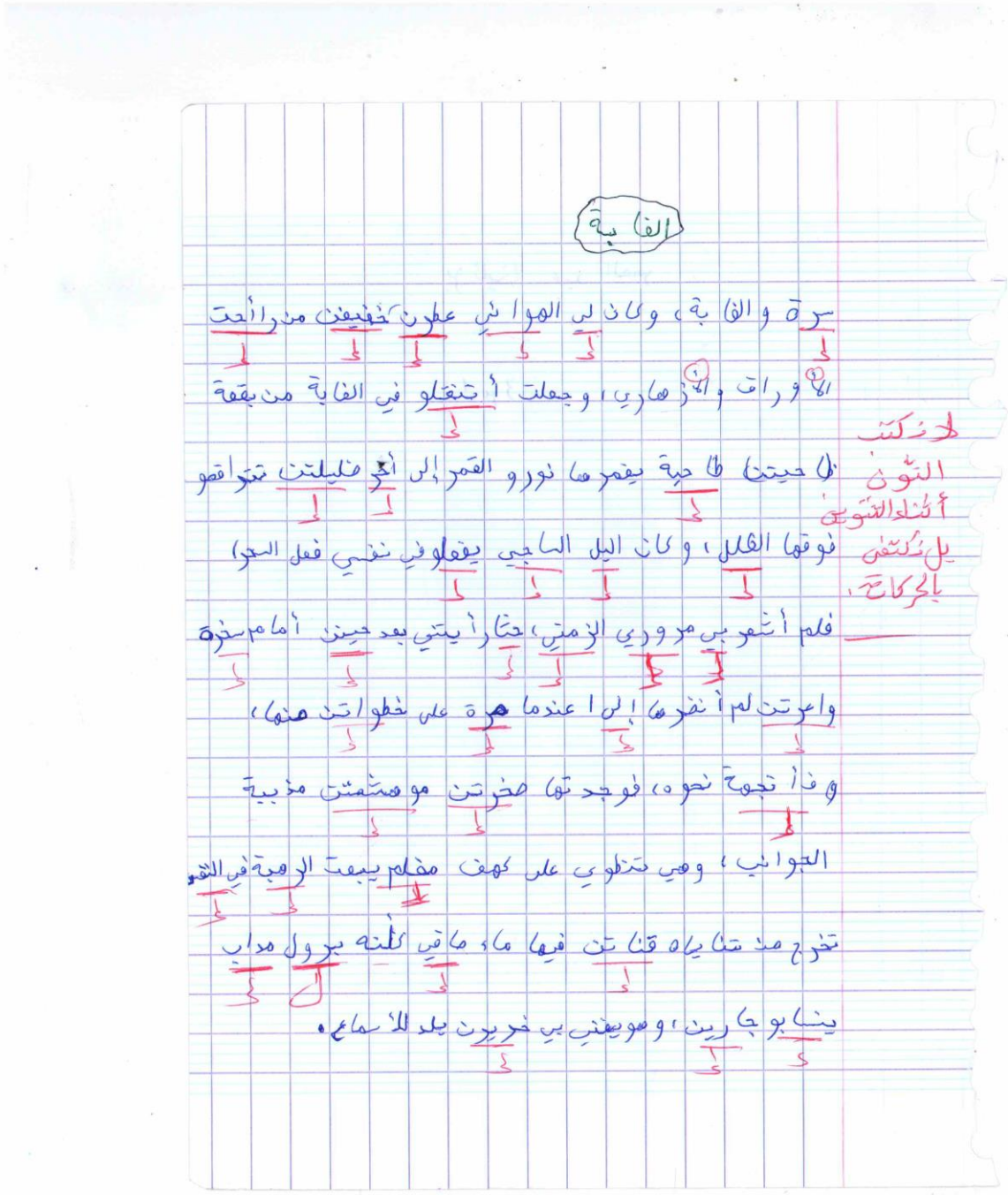


الغابة

سرت و الغابة ، وكان الهواء عطر
خفيفا من رائحة الأزهار

والأزهار ، و جعلت أتنقل في
الغابة من بقعة ظاهرة
يغمرها نور الشمس إلى
أخرى ظليلة تتراقص فوقها
الضلال ، وكان الليل الساجي
يفعل في نفسي فعل السحر ، فلم أشعر
بمرور الزمن ، حتى رأيت بين يدي
جبل أمام صغرة وعرة ولم
أنتبه لها إلا عند ما صرت
على خطوات منها ، فاتجهت
نحوها فوجد تها صخرة مغطاة
بدبة الجوانب ، وهي تنطوي على مغارة

حذار من الأخطاء الإملائية

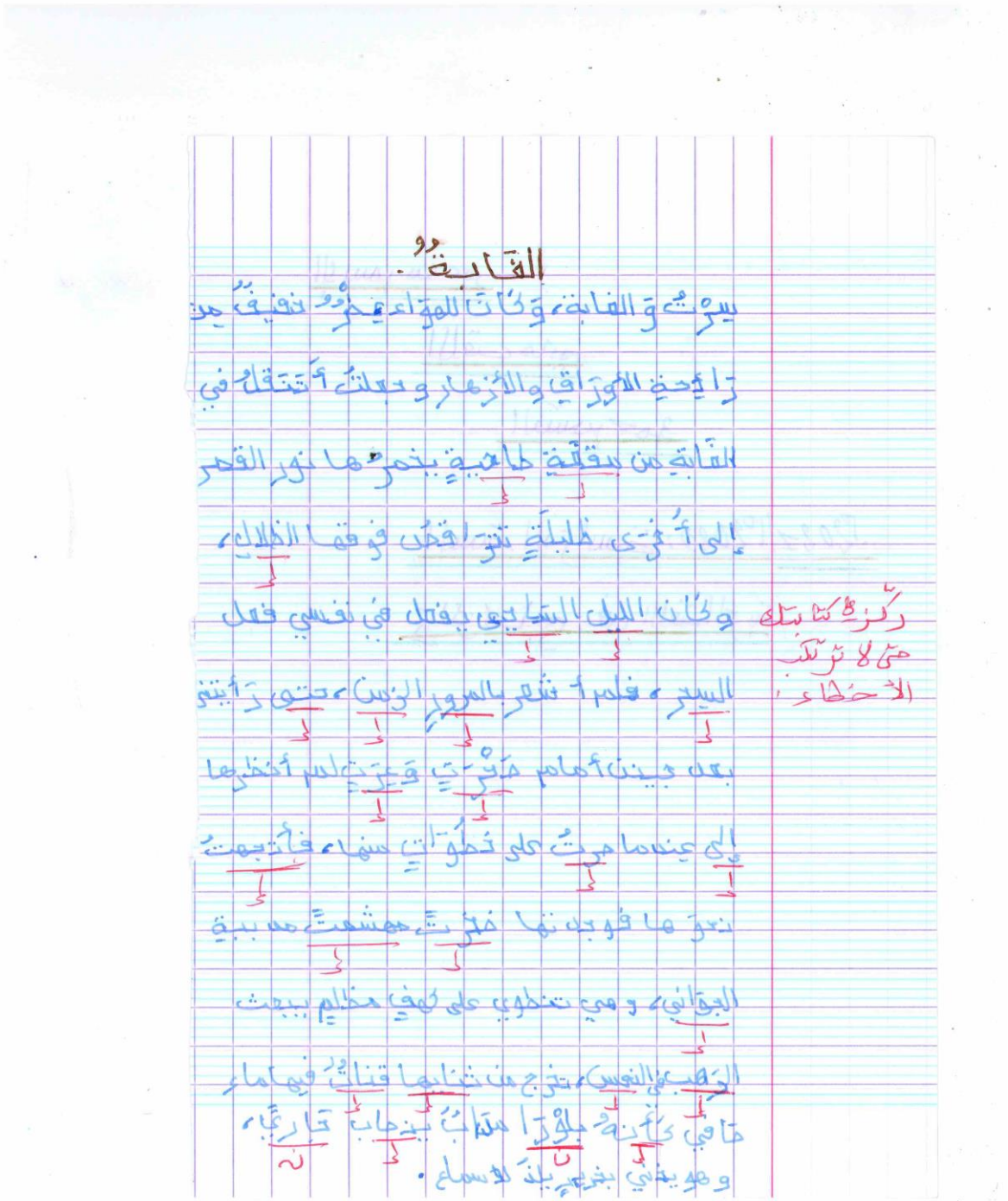


الغابة

سرة والغابة، وكان لي الموانين عطون كخفيفن مدرأحت
الأورات والأزهاري، وجعلت أتنقلو في الغابة من بقعة

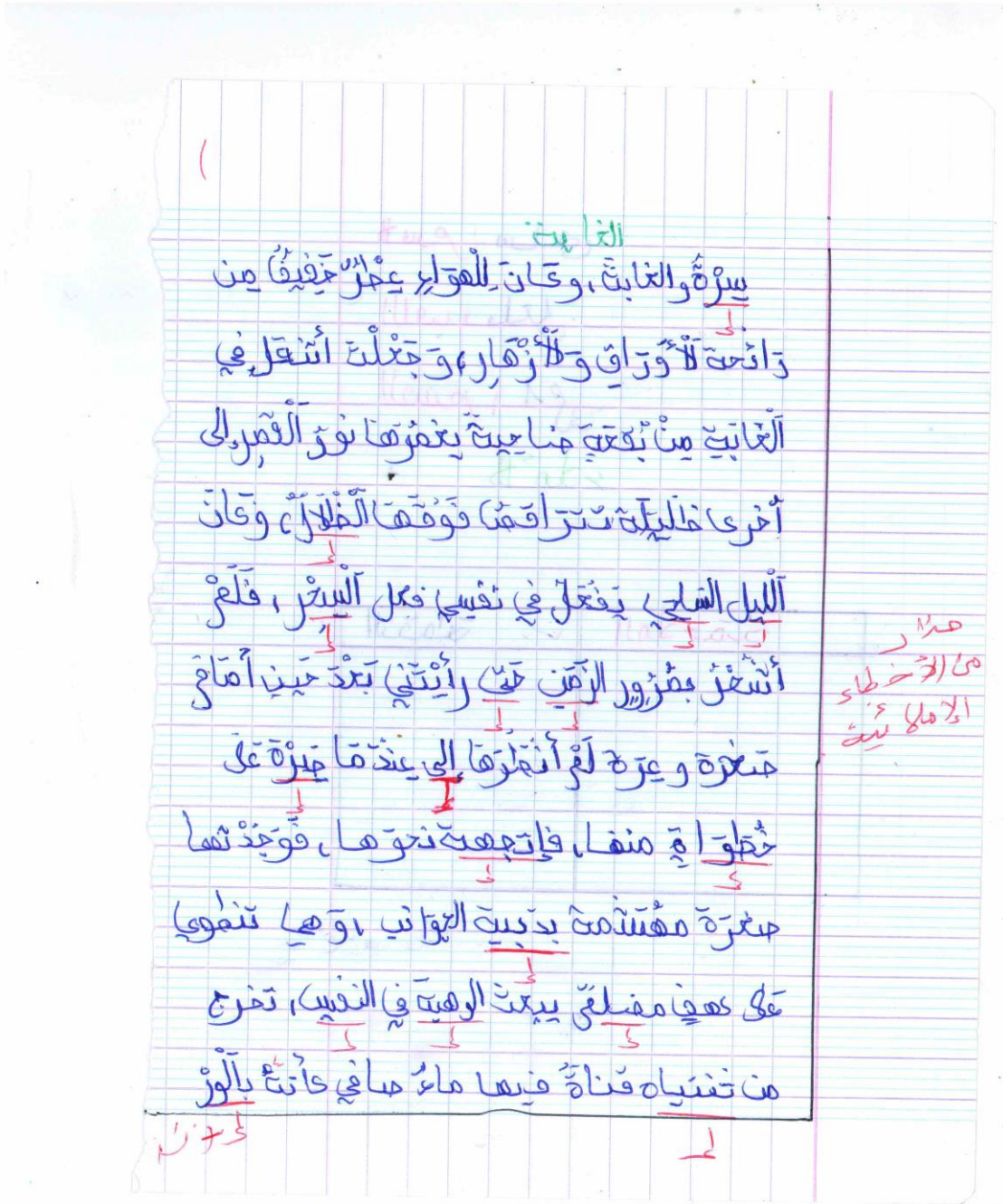
لا تكتب التون أثناء التوبيخ يل تكتفي بالحركات.

لى حيتنا الحية يضمرها نورو القمر إلى أخر خليلتن تتراقصو
فوقها القلل، وكان الليل الساجي يقفلو في نفسي فعل السحر
فلم أشعر بمروري الزمن، حتا أيتني بعد حين أمام سخرة
واعرتت لم أنظرها إلى اعندما مرة على خطوات منها،
وفاجأة نحوه، فوجدتها صخرتن موستمتن مذبحة
الحيوانيب، وهي تتطوي على كهف مظلم يبعث الرهبة في النفو
تخرج منه تتاياه قناتن فيها ماء صافي كلنه يزول مداب
ينابو جاريين، وصوتين بي خريرن يلذ للاسماع.



القابة

سرت في القابة وكانت الموقع عطر نفيف من زنابق الأوراق والأزهار وجعلت أتنقل في القابة من بقعة ظليلة يخترقها نور القمر إلى أخرى ظليلة تتراقص فوقها الظلال، وكان الليل الذي يغطي بظله على نفسي فعل السحر، فلم أشعر بالمرور الزمن حتى رأيتني بعد حين أمام مئذنة وقد تعلم أنظارها إلى عندما مررت على تمثال سنمار فأتجهت نحوه فوجدته مهشما مهدما بيد الجوانين، وهي تنطوي على كهف مظلم يبحث الرهب في النفوس، يخرج من ثناياها قناة فيها ماء صافي كأنه بلور ذا منظاب بخطاب تاريخ، وهو يغني بخرير بلذ للاسماع.



الغابة

سرة والغابة، وكان للهواء عطر خفيف من
رائحة الأوراق والأزهار، وجعلت أتنقل في
الغابة من بقعة مناسبة يغمرها نور القمر إلى
أخرى خالية تتراقص فوقها الظلال، وكان
الليل الساحي يفعل في نفسي فعل السحر، فلم
أشعر بمرور الزمن حتى رأيتني بعد حين أمام
صخرة وعرة لم أنتبه إليها عند ما جيزة على
خطوة منها، فاتجهت نحوها، فوجدتها
صخرة مهشمة بدنية الجوانب، وهي تنمو
على هيئة مضلعي يبعث الوهية في النفس، تخرج
من تضاعيفه قناة فيها ماء صافي كائنة بالوز

الفَهرَس

الفهرس

مقدّمة:.....أ

مدخل: الخطأ ماهيته، أنواعه، وأهمّيته في العمليّة التّعلميّة 6

تمهيد:..... 6

1. مفهوم الخطأ:.....6

2. بيداغوجيا الأخطاء بين التّصوّر البيداغوجيّ القديم والتّصوّر الحديث:....9

3. أسباب الوقوع في الخطأ: نجمل هذه العوامل فيما يأتي:..... 11

4. أنواع الأخطاء:.....12

5. مراحل دراسة الأخطاء:..... 12

6. أهميَّة تحليل الخطأ:.....13

الفصل الأول: القراءة مشكلاتها وعلاجها 16

المبحث الأول: القراءة مفهومها، أهميتها، أهداف تدريسها:.....16

- تمهيد.....16

1. مفهوم القراءة: لغة واصطلاحا:.....17

2. أهميّة القراءة:..... 19

3. أهداف تدريس القراءة: 21

المبحث الثاني: أنواع القراءة، مشكلات القراءة، سيرورة ميدان القراءة لمرحلة الأولى من التّعليم المتوسّط والهدف منه: 23

1. أنواع القراءة:..... 23

2. مشكلات القراءة:..... 27

3. سيرورة ميدان فهم المكتوب قراءة مشروحة دراسة نصّ لمرحلة الأولى متوسط والهدف منه:.....29

المبحث الثالث: أنواع الأخطاء القرائيّة، أسبابها، علاجها.....32

1. أنواع الأخطاء القرائيّة:.....32

2. أسباب الأخطاء القرائيّة: 34

3. علاج مشكلة القراءة: 35

خاتمة الفصل.: 37

الفصل الثّاني: الكتابة مشكلاتها علاجها.....39

المبحث الأوّل: الكتابة مفهومها، علاقتها بالقراءة، أهميّتها 39

1. مفهوم الكتابة لغةً واصطلاحًا: 40

2. علاقة الكتابة بالقراءة: 42

3. أهميَّة الكتابة: 44

المبحث الثّاني: أهداف تدريسها، أنواعها، مشكلاتها: 46

1. أهداف تدريس الكتابة لمستوى الأولى متوسِّط:..... 46

2. أنواع الكتابة: 49

3. مشكلات الكتابة: 51

المبحث الثّالث: أنواع الأخطاء الكتابيّة، أسباب الضّعف الكتابيّ، علاجه..... 55

1. أنواع الأخطاء الكتابية..... 55

2. أسباب الضّعف الكتابيّ لدى المتعلّمين: 57

3. علاج مشكلة الكتابة: 59

خاتمة الفصل: 62

الفصل الثّالث: الدّراسة الميدانيّة: 64

تمهيد: 64
1. منهج الدّراسة: 64
2. الاستبيان.....64
3. عيّنة الدّراسة: 65
4. الحدود الزّمانيّة والمكانيّة: 65
5. تحليل الاستبيان ونتائجه: 65
1.5تحليل استبيان أساتذة اللّغة العربيّة للّسنة الأولى متوسّط.....65
أ. المحور الأول: معلومات خاصة بالأساتذة..... 66
ب. المحور الثّاني: 68
2.5تحليل استبيان تلاميذ السّنة الأولى متوسّط:.....80
6. الحلول والتّوصيات: 96
خاتمة: 102
قائمة المصادر والمراجع: 105
الملاحق..... 113
الفهرس.....137

ملخص البحث:

يتناول البحث بالدِّراسة والتّحليل مظهرًا من مظاهر الضُّعف في المواد التّعليميّة في مرحلة التّعليم المتوسّط، ويتمثّل في مشكل الأخطاء في القراءة والكتابة ،لدى تلاميذ الطّور الأوّل من التّعليم المتوسّط، والهدف منه هو معرفة أسبابها و أنواعها مع اقتراح العلاج لأنّهما مهارتان ضروريتان لكلّ مثقف بوجه عام، ولازمتان لكلّ متعلّم على وجه الخصوص، وقد اخترنا عيّنة للدّراسة متمثلة في مجموعة من تلاميذ السّنة الأولى متوسّط، وفي الأخير توصلنا إلى نتائج تبيّن أنّ الأخطاء القرائيّة والكتابيّة مختلفة ومتباينة من تلميذ إلى آخر وأسبابها متنوّعة، وتكرارها يؤدي إلى الضّعف والفشل الدّراسيّ.

الكلمات المفتاحيّة : الأخطاء، القراءة، الكتابة، الإملاء، التّعبير، الأولى متوسّط.

Abstract:

Research in study and analysis deals with a manifestation on weakness in the educational subjects in the intermediate education stage (Middle school), and is represented in the problem of errors in reading and writing among students of the first stage of intermediate education, and the aim of the aim of them is to know their causes and types with the suggestion of treatment because they are essential skils each learner in particular, and we close a sample for the study represented by a group of students in the first middle schoolyear and in the we reached results that show the reading and writing errors are different and different from one student to another, and the reasons are varied and their repetition leads to weaknes school failure

Keywords : errors, writing, reading, spelling, expression, first, middle school.

Résumé :

Cette recherche vise l'étude et l'analyse d'une apparence de faiblesse dans les matières éducatives au niveau de l'enseignement moyen, il est représenté par le problème des erreurs de lecture et d'écriture chez les élèves du premier cycle de l'enseignement moyen, et son objectif est de connaître les causes et ces types avec la suggestion de traitement car ce sont des compétences nécessaires pour chaque intellectuel en général et essentielles pour chaque apprenant en particulier, et nous avons choisi un échantillon d'un groupes d'élèves de première année moyenne et à la fin nous avons obtenu des résultats qui montrent que les erreurs de lecture et d'écriture sont différentes d'un élève à un autre, et les raisons sont variées et leur répétition mènent à la faiblesse et l'échec scolaire.

Mots-clès: Erreurs, écriture, lecture, orthographe, expression, première, moyen.