الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Université Abou Bekr Belkaid
Tlemcen Algérie
جامعة أبي بكر بلقايد
تلمسان الجزائر

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر

الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي
تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط انموذجا

التخصص: لسانيات

إعداد الطالبة:

بوطالب فاطمة الزهراء

لجنة المناقشة

الأستاذة الدكتورة: عبو لطيفة	رئيسا
الأستاذ الدكتور: هشام خالدي	ممتحنا
الأستاذة الدكتورة: دالي سليمة	مشرفا (مقررا)

العام الجامعي: 2015/2014

بسم الله الرحمن الرحيم
١٤٢٥

شكر و عرفان

لله الحمد على منه و كرمه

بعد أن وفَقني الله إلى إتمام هذه المذكِرة المتواضعة لا يسعني إلا أن أتقدَم ببالغ شكري وكبير عرفاني وامتناني للأستاذة الكريمة ، الدكتورة ***دالي سليمة*** .و التي تفضلت بالإشراف على المذكرة، فلقد كان عطاءها بعلمها كبيرا بخلق ،فياضا بإرشادها و توجيهها لم تدخر جهدا و لا نصيحة فجزاها الله عني خير سائلا المولى عزَو جل أن يجعل جهدها هذا في ميزان حسناتها.

كما أتقدم بخالص الشكر و التقدير للأستاذ **دريس محمَد** على ملاحظاته و تقييمه لبحثي. فقد كان مثال صدق و إخلاص و قدوة في الجدَ و الجود

كما لا انكر جميل الأساتذة الذين يستحقون حقا الشكر و التقدير ، فجزاكم الله عنا خير الجزاء في الدنيا و الآخرة.

الطالبة: بوطالب فاطمة الزهراء

الإهداء

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم و المعرفة، وأعاننا على أداء هذا الواجب ووفقنا إلى إنجاز هذا العمل

أهدي بحثي هذا

إلى من كلله الله بالهيبة و الوقار... إلى من علمني العطاء دون انتظار... إلى من أحمل اسمه بكل افتخار

[والدي العزيز]

الزهرة التي لا تذبل...نبع الحنان ...التي ساندتني ووقفت إلى جانبي...إلى من تعجز الكلمات عن وصفها و تسكن أمواج البحر لسماع اسمها

[أمي الحبيبة]

ملائكة الأرض...شقائق النعمان...الذين احتضنوني وزرعوا الورد في طريقي

[أخي أحمد – و أختي نوريَة]

إلى من أرى التفاؤل بعينيهما...و السعادة في ضحكتهما.... إلى شعلة الذكاء و النَور إلى الوجه المفعم بالبراءة

[التوأم –أسامة و طاهر]

إلى توأم روحي و رفيقة دربي...إلى صاحبة القلب الطيب و النوايا الصادقة...

[أختي و حبيبتي فاطمة]

إلى الأخوات التي لم تلدهن أمي ... إلى من تحلو بالإخاء و تميزوا بالوفاء و العطاء... إلى من بهم سعدت، وبرفقتهم سرت

[صديقاتي نوال و سهام]

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين

إن اللغات هي الوسيلة الأولى لتحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها واللغة بالنسبة للطفل هي الأداة التي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، ومتابعة التحصيل، لذلك كانت سيطرته عليها في سنواته الأولى أمرا بالغ الأهمية من الناحية التربوية، ذلك أن القراءة والكتابة معا هما الخبرة العقلية الرئيسية التي يواجهها الطفل منذ الصف الأول بالمدرسة الأساسية، فإذا تمكن منها فتحت أمامه الطريق إلى كسب الثقافة وتحصيل المعلومات، ودراسة المواد المختلفة

وتعد اللغة إحدى أهم مقومات حضارة الأمة، فهي سجّل مفاخرها وأبرز سماتها التي تميّزها عن بقية الشعوب والأمم، واللغة هي نافذة المستقبل وطريق الحضارة والازدهار، وللغة أربع مهارات أساسية هي **الاستماع و القراءة و الكتابة و التحدث**، وعلى قدر ما تتسم هذه المهارات بالسلامة والوضوح والجمال والدقة في التعبير على الموضوعات المختلفة يكون أثرها الوظيفي بالغا في حياة الفرد.

وتعد اللغة العربية من أهم لغات العالم، فبها نزل القرآن الكريم، وهي اللغة الرسمية في كل الدساتير العربية، وبما أن اللغة متطورة فقد تفرعت مستويات كثيرة عن اللغة العربية الفصحى تسمى العاميات، وهي المسيطرة اليوم على الخطاب الشفهي العربي، هذه الثنائية أدت إلى تقليص حجم الاستعمال الفعلي للفصحى، نتج عنه ضعف لغوي عام لم يسلم منه أي بلد عربي، من هذا الواقع آثرت أن أبحث في أحد مظاهر هذا الوضع اللغوي، وهو ضعف تلاميذ التعليم المتوسط في كتابة تعابير خالية من الأخطاء الإملائية، ولقد وسمت بحثي بـ: "**الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي، تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط**"

واخترت هذا الموضوع حبّا منّي في اللغة العربية، خاصة قواعدها الإملائية كما اخترت مهارة التعبير الكتابي، لأنها من أفضل المهارات اللغوية التي يمكن أن تقوم تعلمات

التلاميذ من خلالها، وقد حددت مستوى الثانية من التعليم المتوسط، لأنها تمثل المرحلة الحقيقية، والأساسيّ في تكوين المتعلم، وذلك بعد تخطيه للمرحلة التمهيدية، التأسيسية، وتلقيه لمختلف القواعد والتلاميذ في هذه المرحلة يتميزون بالنمو العقلي الكامل الذي يمكنهم من توظيف ما تعلموه واكتسبوه.

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تناقش موضوعا هاما وهو الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي، بحيث يتم الكشف عن هذه الأخطاء، التي هي في الواقع تشخيص غير مباشر لبعض أسباب الضعف في الكتابة، فهي محاولة لرسم صورة واقعية عن حجم هذه الظاهرة، وتحديد بعض من ملامح هذه الصورة في علاقتها مع بعض المتغيرات كالجنس والصف والتحصيل.

وأكيد أن هذه الدراسة لم تنطلق من فراغ، فلقد أجريت العديد من الدراسات السابقة في موضوع البحث، وانبرى ثلة من العلماء لوضع القواعد، وذلك ليخففوا من وقوع الأخطاء عند المتعلمين والمتكلمين، فمن هؤلاء اللغويين التطبيقيين **ابن قتيبه [أدب الكاتب]، ابن مكي [تثقيف اللسان وتلقيح الجنان]، القلقشندي [صبح الأعشى في كتابه الإنشا]، والحريري** وغيرهم كثر، لقد بينوا القواعد العامة للهجاء والإملاء، وذلك لضبط اللغة وتصحيح الكتابة.

وعلى الرغم من كل هذه الدراسات، وما جرى قبلها من محاولات لتيسير الإملاء وإصلاحه ما تزال الشكوى مرتفعة من صعوبة استيعاب القواعد الإملائية وتوظيفها في التعبير الكتابي عند تلاميذ كل المستويات التعليمية. مما يثير الحيرة ويدفع إلى التساؤل: **لماذا لا يتحكم بعض المتعلمين في القواعد الإملائية؟ هل يرجع ذلك إلى صعوبة قواعد اللغة العربية؟ أو إلى عوامل أخرى، ما هي أنواع الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا في تعابير المتعلمين؟، وإلى أي مدى تسهم دروس الإملاء في تصويب التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط؟.**

يستمد هذا البحث أهميته من كونه يكشف عن بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة، تحديدا في مقررات التعبير الكتابي كما يسعى إلى الوصول إلى نتائج علمية ربما تساهم في إثراء الدراسات التي أجريت في هذا المجال، وذلك من خلال تحديد الأخطاء الكتابية، ومعرفة أسبابها من أجل وضع الحلول الفاعلة لذلك

وقد عرضت هذا البحث في ثلاثة فصول:

الفصل الأول: **تعليمية التعبير الكتابي في اللغة العربية**، أدرج فيه ثلاثة مباحث، المبحث الأول:"**اللغة ماهيتها ووظائفها**"، عرفت اللغة، واستخلصت الحقائق اللغوية من التعاريف المطروحة، ثم تطرقت إلى وظائفها في حياة الفرد والمجتمع وصنفتها إلى جوانب عدّة وهي: **الوظيفة الاجتماعية، الفكرية، الثقافية، التربوية، التواصلية**، وصولا إلى الوظيفة **النفسية**. أما في المبحث الثاني فقد عرضت "**تعليمية اللغة العربية**"، وذلك من خلال ذكر خصائصها التي تميزها عن باقي اللغات، ثم أهداف تعليمها ودورها في إنماء وتحصيل المعرفة وتكوين الخبرة، فهي لسان الإسلام، بها نؤكد وجودنا ونبني حضارتنا ثم التطرق إلى عرض بعض من الطرق الحديثة في تدريس اللغة العربية. بحيث تم التحدث في هذا السياق عن الطريقة، تعريفها، وذكر مزاياها وعيوبها، أما المبحث الثالث فخصصته للتحدث عن "**التعبير الكتابي، تعريفه وأهدافه**"، بحيث قدمت في هذا الجزء، تعريفا للتعبير الكتابي، وعرض أهدافه المتمثلة في تنمية القدرة على تنظيم الأفكار، وتكوين عادة التفكير، والتعبير عن النفس، كما تطرقت إلى التعبير الكتابي في التعليم المتوسط، ويعود سبب ذلك، لربط هذا العنصر بموضوع بحثي، ألا وهو التعبير الكتابي للسنة الثانية متوسط.

وجاء الفصل الثاني بعنوان: **الإملاء ــ أهميته وصعوباته** ، قدمت في مبحثه الأول، "**الإملاء، ماهيته وأنواعه**"، فعرفت الإملاء، لغة واصطلاحا، ثم ذكرت أنواع الإملاء، التي قسمها التربويون إلى **إملاء منقول، منظور، استماعي، اختباري**، فعرضت مميزات كل نوع، وطريقة تدريسه وصولا في الأخير لأهداف تدريس الإملاء، وفي المبحث الثاني: "**أسباب**

الضعف الإملائي وطرق تقوميه"، بحيث قمت بحصر الأسباب فمنها ما يرجع للطالب ومنها ما يرجع للمعلم، وكذلك للمقرر الدراسي، وأسباب متعلقة بالأولياء والمجتمع ثم الوقوف على بعض طرق العلاج التي تساعد في تخطي هذه الظاهرة، والتخفيف منها، والمبحث الثالث عالج: "**علامات الترقيم في الكتابة**"، مبرزا من خلالها بعض علامات الترقيم، وأهميتها في الكتابة العربية.

أما الفصل الثالث: قدمت فيه مجتمع الدراسة وعينتها، بعد ذلك حددت طريقة جمع الاستبيانات ومدونات التلاميذ، ثم قمت بحصر الأخطاء الإملائية، ثم عرض النتائج التي توصلت إليها، وتقديم بعض الاقتراحات والحلول لهذه الدراسة.

أما **الخاتمة** فقد سجلت فيها جملة من النتائج المتعلقة بموضوع الأخطاء الإملائية في التعبير الكتابي.

ولقد استعنت "**بالمنهج الوصفي**" لإعداد هذا البحث، لكني عززته بأداة **تحليل** المحتوى، لتحليل التعابير وتصنيفها في الجانب الميداني، كما استخدمت **الإحصاء** في اختبار التعبير الكتابي.

ولقد اعتمد ت على مجموعة من **المصادر والمراجع** لإعداد هذا البحث، كان أهمها: **دوجلاس براون**، أسس تعلم اللغة وتعليمها، **عبد المنعم سيد عبد العال**، طرق تدريس اللغة العربية، **محمود أحمد السيد**، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، وغيرها من الكتب التي أنارت لي طريق البحث، وكانت لي عونا على تجاوز الصعوبات.

ولا يسعني في ختام هذه المقدمة إلا أن أسجل عظيم شكري للأستاذة المشرفة، الدكتورة "**دالي سليمة**"، على صدق رعايتها لي، وتوجيهها السديد في إنجاز هذا البحث.

وآمل أن أكون قد أضفت بهذا الجهد العلمي المتواضع شيئا جديدا يخدم اللغة العربية، ويزيل الحجاب عن بعض مواضيع الخطأ الإملائي في التعبير الكتابي، فإن وقع خطأ فمن نفسي، وإن وفقت في أمر، فإنما التوفيق من الله، فله الحمد والشكر على نعمه.

تلمسان يوم:28 -05 -2015

الطالبة :فاطمة الزهراء بوطالب

مدخل: عمليّتا التعليم والتعلّم:

يعدّ التعلّم من أهمّ الأسس التي تقوم عليها الحياة "فالحياة تعلّم والتعلّم حياة" ذلك أنّ الإنسان خلال حياته، من المهد إلى اللّحد، يحاول باستمرار التأقلم مع محيطه، وحل المشكلات التي تواجهه، وبهذا يتعلّم في كل لحظة من لحظات حياته، لكن تعلّمه هذا لا يأتي من عدم، بل لا بدّ للمتعلّم من مصدر يستمّد منه المعرفة، وأساس يرتكز عليه بناؤه الفكري ألا وهو "**التعليم**".

وقد ذكر ابن خلدون في مقدّمته أن " الرّحلة في طلب العلوم ولقاء المشيخة مزيد كمال في التعليم" وأضاف "بـأنّ البشر يأخذون مصارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما وإلقاء وتارة محاكاة وتلقينا مباشرة"[1].

1-تعريف التعليم: لقد وردت في المعاجم اللّغوية عدّة مفاهيم وتعريفات للتعليم منها: "مساعدة شخص على أن يتعلّم كيف يؤدّي شيئا ما" أو "تقديم تعليمات" أو "التوجيه في دراسة شيء ما" أو "التزويد بالمعرفة" أو "الدفع إلى الفهم والمعرفة".

لقد جاء في لسان العرب لابن منظور أن " **التعليم**" من عَلَّم، يُعَلِّم وعَلِمْتُ الشيء، أَعْلَمُه عِلْمًا، أي عرفته، وعَلَّمَه العلم واعْلَمَهُ إيَّاه فتعلّمه، وعلم الأمر وتعلّمه أتقنه[2].

وفي معجم الوسيط: عَلِم فلان – عِلْمًا، انشقّت شفته العليا، فهو أعْلَم، وهي عَلْمَاء وتَعَلَّم الأمر، أتْقَنَهُ وعَرَفَهُ، وعَلَّمَهُ، عِلْمًا، وسمه بعلامة يعرف بها وغلبه في العلم[3].

---

[1]- العلامة ابن خلدون، المقدّمة، مكتبة المدرسة ودار الكتاب اللّبناني للطباعة والنشر، بيروت 1967، المجلدّ الأوّل، الطبعة الثالثة، ص 1044.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، المجلد العاشر، ع، الطبعة الرابعة 2005، ص 263.

[3]- المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدوّلية، مصر، الطبعة الرّابعة 1425هـ/2004م، ص 624.

ويقصد بالتعليم تلك الأسالي ب والطرق التي يتمّ بها تنظيم عناصر البيئة المحيطة بالتعلّم، وهي عملية إعادة بناء الخبرة expérience ، والتي بواسطتها تحصل المعارف والقيم وتكتسب المهارات.

وهو أيضا العملية المنظّمة التي تمارس من قبل المعلّم،بهدف نقل المعارف المهاراتيّة إلى الطلبة وتنمية اِتجاهاتهم نحوها، ويعدّ التعلّم هو الناتج الحقيقي لعمليّة التعليم. ويرى **برونر** bruner أنّ نّظرية التعليم يجب أن تحدّد الخصائص الآتية. [1]

- الخبرات التي تغرس في الفرد نزوعا إلى التعلّم.
- الطرق التي ينبغي أن تقدّم بها المعرفة كي يستطيع المتعلّم أن يمسك بها.
- أكثر الوسائل فاعلية في تقديم المواد التعليميّة.
- طبيعة الثواب والعقاب في عمليّة التعلّم والتعليم وكيفيّة تنظيمها.

نستنتج أنّ التعليم هو عمليّة منظمة يتم من خلالها إكساب المتعلّم الأسس البنائية العامّة للمعرفة بطريقة مقصودة، ومنظّمة ومحددّة الأهداف، كما أنّ نجاح التعليم يرتبط إلى حد كبير بنجاح الطريقة، و تستطيع هذه الأخيرة أن تعالج الكثير من ضعف المنهج وضعف المتعلّم وصعوبة الكتاب المدرسي، ولهذا يعدّ رفع مستوى التعليم شرطا أساسياّ من شروط إحداث أيّ تقدّم أو تطوّر اجتماعي أو تكنولوجي أو غيرها.

أماّ تكنولوجيا التعليم فهي جميع الطرق والأدوات والمواد والتنظيمات المستخدمة في نظام تعليمي معيّن بغرض تحقيق أهداف تعليميّة محددّة من قبل، كما تهدف إلى تطوير هذا النظّام ورفع فعاّليّاته[2]

يتبيّن لنا من خلال تكنولوجيا التعليم بأنها عمليّة متكاملة تقوم على تطبيق هيكل من العلوم والمعرفة عن التعلّم الإنساني وذلك لتحقيق أهداف تعليميّة والتوصّل لتعلّم أكثر فعاّلية.

---

[1]- دوجلاس براون–أسس تعلم اللغة وتعليمها ترجمة د. عبده الراجحي، د، علي أحمد شعبان دار النهضة العربية للطباعة والنشر– 1994، د.ط صفحة 27.

[2]- بشير عبد الرحيم كلوب التكنولوجيا في عملية التعليم والتعلم، دار الشروق للنشر والتوزيع عمان الطبعة العربية 2– سبتمبر–1999 صفحة 34.

2- غايات وأهداف التعليم:

لا توجد عمليّة تربويّة في أيّ عصر أو في أيّ مجتمع إلاّ ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها ووجود تلك الأهداف يعدّ أساس فلسفة التعليم ومدار سيّاسته، ومرجع خططه، وتحقيقها يعدّ مقياس نجاح ذلك التعليم، وفي عكس ذلك يعدّ إخفاقا وفشلا للعمليّة التعليميّة.

إنّ الغايات هي مجموع الأهداف التربوية أو الأغراض التي من المنتظر تحقيقها من خلال نظام تعليمي معيّن، وهي النقطة التي تلتقي عندها جميع شؤون التربويّة والعمليّة التعليميّة، ومن هذه الغايات نذكر:[1]

- إعداد المواطن الصالح
- تنمية مهارات التفكير العلمي
- تنمية مهارات التفكير النّاقد
- تنمية اِتّجاهات وقيم وعادات لدى الطلبة، تساعدهم على التكيّف النّاجح ونمط الحياة السائدة في المجتمع.

إنّ للأهداف التدريسيّة أو التعليميّة قيمة كبرى في عمليتي تعليم وتعلّم المواد الدّراسيّة، فيعرّف الدّارسون **الهدف التعليمي** "على أنّه وصف لنمط السلوك أو الأداء الذي نريد من الطالب أن يقوم به بعد تعلّمه أو النتاج النّهائي الذي يتوقع من المتعلمّ بلوغه في نهاية فترة التعليم"[2].

نفهم من هذا، أنّ الهدف التعليمي، يعّبر بدقة ووضوح عن التغيّر المرجّو حدوثه في شخصية الطالب نتيجة لمروره بخبرة تعليميّة معيّنة، فبالتعليم والتثقيف يتقدم المرء في تفكيره وتعبيره على حدّ سواء، ويتزوّد بالعلم والمعرفة ومسايرة للتطور الثقافي.

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة عربيّة أولى، لإصدار أوّل سنة 2003، ص 160.

[2]- د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع7، طبعة عربيّة أولى، لإصدار أوّل سنة 2003، ص 163.

ومن أهداف التعليم أيضا نذكر: [1]

– تخريج المواطن الذي يمكن الاعتماد عليه في سدّ حاجات المجتمع في مجالات الحياة المتعدّدة.

– تمسّك التلميذ بلغته القومية وتحمّسه لها واِعتزازه بها، وبذل الجهد لرفع شأنها والاستعداد للتضحية من أجلها ومناهضة أعدائها.

– تزويد التلاميذ بالقيم الرّوحيّة والشيّم العربيّة العليا، والمثل الإنسانيّة والعواطف الراقية والخصال الكريمة.

خلاصة القول، يهدف التعليم إلى تنمية القدرات العقليّة والمهارات لدى الطالب وتربيته على الحياة الاجتماعية، وتحمّل المسؤوليّة، وكذا تشويقه للبحث عن المعرفة وتعويده على التتبّع العلمي، وتدريبه على خدمة مجتمعه، وتنمية همّته لِاستعادة أمجاد أمّته الإسلاميّة.

3–مميّزات المدرّس الفعّال:

إنّ نبوغ المدرّس أو المعلّم في فنّ التدريس يقوم على دعامتين: الأولى دعامة الفطرة والموهبة والطبع...والثانية دعامة التعلّم والصنعة[2].

يقول جبران خليل جبران: "أمّا المعلمّ الذي يسير في ظل الهيكل محاطا بأتباعه و مريديه، فهو لا يعطي شيئا من حكمته، بل إنما يعطي من إيمانه وعطفه ومحبّته لأنّه إذا كان بالحقيقة حكيما فإنّه لا يأمركم أن تدخلوا بيت حكمته، بل يقودكم بالأحرى إلى عتبة فكركم وحكمتكم"[3].

---

[1]– محمد صالح سمك، فنّ التدريس للغة العربيّة وانطباعاتها المسلكيّة وأنماطها العمليّة، النّاشر، مكتبة الأنجلو المصريّة 1975، د/ط، ص 44.

[2]–محمد صالح سمك ،فن التدريس ،المرجع السابق، ص 770.

[3]– جبران خليل جبران، روائع، دار الجيل للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1426هـ/ 2005م، ص 39.

نستنتج أن للمعلّم مكانة بارزة وراقية، ودور مهمّ في صنع الحياة وتشكيلها ورسم مستقبلها، فالمدرّس الفعّال يجب أن يتميّز بخصائص وصفات تجعل من شخصيته مثلا يُقتدى به.

– التدريس مهنة ذات نشاط إنساني واجتماعي، لها أصولها ومبادئها ومهاراتها الأدائية، ووسائل إيصالها ومسؤوليتها التي تستهدف التعليم والتعلّم، ومن هنا وجب الاهتمام بعمليّة إعداد المعلّم في مختلف الاختصاصات ولمختلف المستويات تربويّا وأكاديميّا، لكي يستطيع هذا الأخير القيام بمسؤوليّته على أكمل وجه سواء فيما يتصل بالمادّة الدّراسيّة، أو بيئة التعلّم أو المتعلّم، بحيث يصبح قادرا على القيام بعدد من الكفايات والمهارات الأكاديميّة والتدريسية...وغيرها[1].

– انفتاح المعلّم على الطرائق والأساليب كافّة لتوسيع سعة الأفق وتنمية الجرأة لديه، والدقّة في اختيار الطريقة[2].

– يهتم المدرّسون الفعّالون بالتلاميذ بوصفهم أشخاصا أوّلا، ثمّ لكونهم تلاميذ ثانيا، فلا يقتصر دورهم على فهم أسلوب التعلّم والحاجات الخاصّة بكل تلميذ بل في فهم شخصيّة المتعلّم، وما يحبّه وما يكرهه، فضلا عن الحاجات الشخصيّة التي قد تؤثر في سلوكه وأدائه في المدرسة[3].

يتّضح لنا ممّا سبق أنّه يجب أن يكون المعلّم قدوة يقتدى به الطلاب، لما يتمتّع به من قدرة عالية في اختصاصه داخل وخارج الصفّ، فلم تعد وظيفة المدرّس مقتصرة على تقديم المعلومات والحقائق، وإنّما أصبح دوره مهمّ في تنظيم الخبرات التعليميّة وتوجيه

---

(1)– .سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة عربيّة أولى، إصدار أول 2003، ص 41.

(2)– طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العمليّة في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة عربية أولى، إصدار أول 2003، ص 17.

(3)– جايمس سترونغ، مميّزات المدرّس الفعّال، ترجمة شركة آلاء، الطبعة الأولى 1429هـ/ 2008م، ص 47.

الطلاب سلوكيّا وخلقيّا، ولذا يجب أن تتوفر في المعلمّ عددا من المؤشرات والمقوّمات اللاّزم توفرها، وتتمثل في الشخصية الجيّدة والتمكن من المادة واستخدام الطرق الملائمة للموضوع الذي يقوم بتدريسه، ومعرفة خصائص التلاميذ الذي يعلّمهم والتعرّف على ميولهم، وما يكمن بينهم من فروق فرديّة.

من أكثر الأمور المتفق عليها تربويّا في وقتنا الحاضر هو أنّ التعليم مهنة لها أصولها العلميّة، وإطارها الثقافي ومهارتها الفنيّة، ودستورها الأخلاقي، لذلك أصبح من الضروري الإعداد العلمي والثقافي والمهني للمعلمّ، وهذه بعض الأبعاد التي يجب توافرها لدى المعلمّ: [1]

أولا: البعد الأخلاقي:

- يقيم علاقات طيّبة مع الإدارة وزملائه المعلمّين
- يواظب بانتظام على مواعيد العمل
- ينجز ما يكلف به من أعمال وأنشطة على أحسن وجه
- يتّصف بالاتّزان والهدوء

ثانيا: البعد الأكاديمي:

- يعتزّ بمادّة تخصّصه
- يتقن الحقائق والمفاهيم التعليميّة التي تتضمّنها مادة تخصّصه
- يتابع التسلسل المنطقي والتدرّج في الصعوبة بطرح مادّة الدّرس.

ثالثا: البعد التربوي:

- يوفّر بيئة تعليميّة مشجّعة لعمليتا التعليم والتعلمّ
- يستخدم لغة سليمة في التدريس

---

[1]- سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلمّ، ، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربيّة الأولى، إصدار أول 2004، ص 47/46.

– يستخدم الوسائل التعليميّة بصورة محقّقة للأهداف

– يحدّد الواجبات المنزليّة المناسبة لمستويات التلاميذ.

رابعا: بعد التفاعل والعلاقات الإنسانية:

– يهتّم بمشاكل الطلبة ويسعى لحلّها

– يتقبل آراء الطلبة باهتمام واحترام

– يعامل الطلبة معاملة تربوية قائمة على التفاهم والتعاون والاحترام.

التعلّم:

إن عمليّة التدريس نظام من الأعمال المخطّط لها بهدف احداث عمليّة نموّ المتعلّم في جوانب الشخصية المختلفة، العقلية والمهاريّة والوجدانيّة...وهذا النّظام يتضمن أربعة عناصر رئيسية هي (**المعلمّ– متعلمّ– مادّة دراسيّة– بيئة التعلّم)** تتفاعل فيما بينها تفاعلا ديناميكيا عبر وسائل اتّصال لفظيّة وغير لفظيّة لغرض إكساب المتعلّم المعارف والمعلومات، والمهارات والاتجاهات والميول المناسبة وهذا الشكل يوضّح ذلك[1].

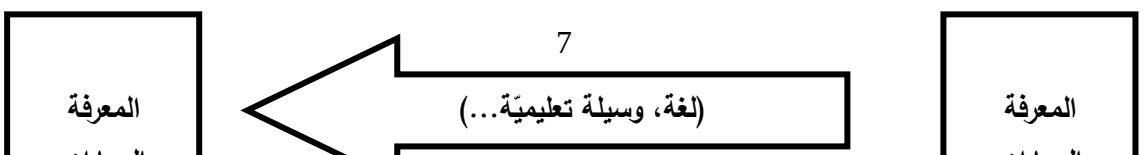
المرسل **المرسل إليه**

(معلمّ،...) **(متعلمّ،...)**

(1) **(4)**

قنوات الاتصال (3)

(1)- ...لاوي، المدخل الى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة عربيّة 03...ص 24.



يمكن تحليل المخطّط السابق كما يلي:

– المرسل (المعلّم): وهو الذي يقوم بعمليّة التعليم والتأديب، ويكون إمّا فردا أو جماعة ممثلة في مؤسسة أو جمعيّة معيّنة.

– المرسل إليه (المتعلّم): وهو الذي يكتسب المعلومات والخبرات، وهو أيضا يكون فردا أو مجموعة من الأشخاص.

– الرسالة: وتحتوي موضوعا معيّنا يفرضه السيّاق، وهي تمثل المعلومات المنقولة من المرسل إلى المتلّقي.

– قناة الاتّصال: وهي خطّ مرور الرّسالة، أو ما ينقل به الملقي رسالته، وتكون إمّا سمعيّة (أصوات) أو بصرية (كتاب، صورة تلفزيونية).

في سياق المدخل العملي للتدريس هناك العديد من المفاهيم والمصطلحات التربويّة ذات علاقة وثيقة بمجال التدريس، من أبرزها نجد "**التعلّم**".

التعلّم يعني إحداث تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة التدريس والتعليم والتسريب والممارسة والخبرة، وممّا لا شك فيه، أن عملية التعلّم ترتبط ارتباطا وثيقا بالعمليّة التعليميّة التي تعمل على تحقيقه من خلال المنهاج والمعلّم[1].

فالتعلّم نتاج التدريس الفعّال، وقد تكون هذه النّتاجات معرفيّة، وجدانيّة، مهاريّة، أخلاقية، اجتماعيّة، وفي ذلك يعرّف التعلّم على أنه تعديل في سلوك المتعلّم نتيجة تأثير ظروف التعليم والتدريب والممارسة، كما أنه تغير في السلوك، هذا التغير مستمر نسبيا في الميل السلوكي، وهو نتيجة لممارسة معزّزة[2].

نستنتج، أن التعلّم هو عمليّة اكتساب الوسائل المساعدة على إشباع الحاجات والدوافع وتحقيق الأهداف، وهو كثيرا ما يتخذ صورة حل المشكلات، وهو أيضا عمليّة اكتساب لسلوك أو تصرّف معيّن (معارف، حركات، مواقف، مهارات...)، ويتمّ هذا الاكتساب في وضعية محدّدة، ومن خلال تفاعل ما بين الفرد المتعلّم والموضوع الخاصّ بالتعلّم. فالتعلّم نعمة، والتمكنّ منه فضل من الله على عباده، يقتضي الشكر والحمد والثناء.

2- العوامل المؤثرة في عمليّة التعلّم:

تتطلب عمليّة التعلّم التفاعل المشترك بين الفرد والبيئة المحيطة به، فهي عمليّة معقدة تمتاز بتعدّد مجالاتها ومتغيراتها، ومن العوامل المؤثرة فيها:

أ/- النّضج: Maturation:

يشير مفهوم النّضج إلى جميع التغيرات الحسيّة والجسديّة والعصبيّة التي تطرأ على الكائن الحيّ، ويعدّ النّضج عنصرا هامّا في التعلّم، إذ لا يمكن حدوث بعض أنماط التعلّم أو

---

[1]- د.سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، طبعة عربيّة أولى، إصدار أول 2003، ص29

[2]- المرجع نفسه، ص 30.

اكتساب بعض الخبرات، ما لم يتمّ اكتمال نضج بعض الأعضاء الجسميّة، فعلى سبيل المثال: لا يمكن تعلمّ النطق و الكلام ما لم يتمّ نضج أجهزة الكلام[1].

يرى "بياجيه" أنّ البنى المعرفيّة تتعدّد وتتنّوع تبعا لطبيعة الخبرات البيئية فهي تزداد عددا وتعقيدا من جرّاء عمليّات التفاءات المستمرة مع المثيرات البيئية، ويقترح "بياجيه" أنّ بعض هذه البنية يكون بسيطا، كما هو الحال في بعض المنعكسات الطبيعيّة أو البنى المعرفية التي يشكلّها الأطفال في المراحل الأولى أو معقدة كتلك التي ترتبط باللّغة والإجراءات المعقدة، ويرى أنّه من خلال عمليّات النمو فإنّ البنى البسيطة تخضع للتغير والتعقيد في ضوء عمليّات التفاعل[2].

يتّضح لنا، أنّ النّضج يوفر الإمكانيات التي تتيح للفرد فرص التفاعل مع المثيرات البيئيّة، ممّا يمكنّه من تكوين الأبنية المعرفية، فهو شرط ضروريّ وليس كافيا لحدوث التعلمّ، فلا يمكن أن يتعلمّ الطفل مهارة حركيّة أو عقليّة إذا لم يصل إلى درجة من النّضج تمكنّه من التعلمّ، إذ لا نستطيع أن نعلمّ الطفل الصغير أن يقرأ أو يتحدث ما لم يصل إلى مستوى مناسب من النّضج في قدراته العقلية أو في أعضاء الكلام، إذ يجب عند تعليم أيّ طفل مهارة معيّنة، التأكدّ من مستوى نضج الأعضاء المسؤولة عن القيام بتلك المهارة.

ب/- الاستعداد Readiness:

يرتبط الاستعداد بعوامل النّضج والتدريب، فالنّضج يوفر الإمكانات والقابليات التي من شأنها أن تثير الاستعداد لدى الأفراد لتعلمّ مهارة معيّنة، في حين يعمل التدريب على تطوير الاستعداد وتحفيزه لديهم، فهو حالة من التهيؤ النّفسي والجسمي بحيث يكون فيها الفرد قادرا على تعلّم مهمّة أو خبرة ما.

---

(1)- عماد عبد الرحيم الزغول، نظريّات التعلّم، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربيّة الثانية، 2006، ص 40.

(2)- المرجع نفسه، ص 234.

يسهم الاستعداد في عملية التعلّم على نحو فاعل، ففي كثير من الأحيان، تفشل عملية التعلّم لدى الأفراد رغم المحاولات الجادة، بسبب غياب عوامل الاستعداد لديهم [1]

نستنتج من هذا أنّ الاستعداد يعتبر المحور الرئيسي الذي يشير الرّغبة ويُفعّل القدرة وبه يتحدد مدى ما يمكن أن يصل إلى تحقيقه الفرد، وذلك مرتبط بنوع وطبيعة التعلّم، وإن غاب هذا الشرط كانت النتائج سلبية.

حددّ ثورندايك [1874–1949] ثلاث حالات لتوفر الاستعداد، عن تبنيّه فكرة الاستعداد الفيزيولوجي للتعلّم ، ويرى أنّ هذه الحالات هي:

1–عندما يكون المتعلم مستعدا للتعلم ويتقدم للتعلم، فإنّ تعريضه لخبرة التعلّم تجعله سعيدا.

2–عندما لا يكون المتعلم مستعدّا للتعلّم ولا تتاح له فرصة التعلّم، فإنّ ذلك يجعله شقياّ.

3–عندما يكون المتعلّم غير مستعد للتعلّم ويجبر على تلقى التعلّم، فإنّ إجباره على التعلّم يشقيه.

ج–الدّافعيّة motivation

الدّافعية تستثير السلوك بغية تخفيف التوتر الناتج بفعل وجود دافع أو حاجة لدى الفرد، أو هدف يسعى إلى تحقيقه، وكذلك تعمل على توجيه السلوك نحو المعلومات والمصادر المهمة ذات العلاقة، والتي من شأنها أن تساعد في تحقيق الأغراض والأهداف وإشباع الدّوافع، والحفاظ على ديمومة واستمراريّة السلوك حتى التعلّم[2]

إذن، للدافعيّة أهمية في إثارة التعلّم لدى المتعلّم، ولها وظائف مهمّة في التعلم حيث أنّها،* وظيفة تحريك وتنشيط السلوك من أجل تحقيق التعلّم وكذلك* توجيه التعلّم إلى الوجهة المحددة، وبذلك يكون السلوك التعليمي سلوكا هادفا.

---

[1]–عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، مرجع سابق، الصفحة 41.

[2]–عماد عبد الرحيم الزغلول، نظريات التعلّم، مرجع نفسه، الصفحة 42.

*صيانة استمرارية السلوك من أجل تحقيق التعلّم المراد تعلّمه

أخيرا يمكن القول بأنّ " التعلّم عمليّة ديناميكيّة قائمة أساسا على ما يقدّم للطالب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به هذا الأخير من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها ثم تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقابليته الطالب واستجابته للعملية التعليميّة إذ أنّ تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليميّة" [1]

عموما يمكن القول: بأنّ العمليّة التربوية بفلسفتها وأهدافها، ونظمها ومنهاجها، وطرقها ووسائلها هي إحدى عوامل التغيير الرئيسية في المجتمع ككل وهي السبب والنتيجة ؛السبب في تغيير المجتمع نحو الأفضل بتغيير سلوك الأفراد،وهي النتيجة أيضا لهذا التغيير وما يتطلبه من تحديد الأولويات وإعداد الأفراد، ولا توجد عمليّة تربوية في أي عصر أو في أي مجتمع إلا ولها أهداف تسعى إلى تحقيقها ووجود تلك الأهداف يعتبر أساس فلسفة التعليم ومدار سياسته، ومرجع خططه وتحقيقها يعد مقياس نجاح ذلك التعليم،وفي عكس ذلك يعد إخفاقا وفشلا للعمليّة التعليميّة.

لا تقتصر أهمية دراسة موضوع التعلم في كونه أحد فروع المعرفة فحسب ولكن لارتباطه الوثيق بالنشاط الإنساني، فالتعلم يُعنى أصلا بالدرجة الأولى بدراسة التغيرات التي تطرأ على السلوك والخبرة ومن هذا المنطلق نجد أنّ موضوع التعلّم، يبدو على درجة عالية من الأهمية والحساسيّة كما يستحق الدراسّة والبحث والتقصّي بُغية التعرف على خصائص السلوك وأسبابه وعوامله ومتغيّراته.

[1]- أحمد حسّاني ، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر د / ط ،ص 140.

المبحث الأول: اللغة ماهيتها ووظائفها

تمهيد:

إن اللغة ظاهرة فريدة ميّزت الإنسان بخصائصها عن غيره من المخلوقات باعتبارها أداة للتواصل مع الأفراد والجماعات.

لقد أدّت اللّغة الدور الأساس في نقل الخبرة الإنسانية والتعبير عن الأفكار واستكشاف المعرفة، وعلى هذا الأساس فإنّ اللّغة ضرورة حتميّة لتقدم الثقافة والعلم وإنتاج الحضارة.

1/- ما هية اللّغة:

يذكر لابن جنّي قوله في تعريف اللغة: " **أمّا حدّها، فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم**"[1].

يلاحظ من هذا التعريف أن ابن جني جعل اللغة ظاهرة اجتماعية، نفسية وبشرية، تعبّر عن الغرض بأصوات محدودة من حيث الشكل، وهذه الأصوات هي النظرة الشاملة للغة في حقيقة الأمر.

فعندما يذكر ابن جنّي في قوله: (**يعبّربها**) أي يمثل الجانب الوجداني للّغة فاللغة هي أسرع وأدق وسيلة للتعبير يستخدمها الأفراد للوصول إلى نقطة معينة، ثم يضيف قائلا: (**كلّ قوم**)، أي الجانب الاجتماعي للغة و(**عن أغراضهم**) ويعني به الجانب النفعي للغة، ويتمثل في تحقيق الأهداف و الغايات.

أمّا ابن خلدون فقد أكد في مقدمته وتحديدا في تعريفه للنحو على: "أن اللغة في المتعارف عليها عبارة المتكلمّ عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني، فلا بدّ أن تعتبر ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم"[2].

---

[1]- ابن جنّي، الخصائص، ترجمة محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1983، ص 33.

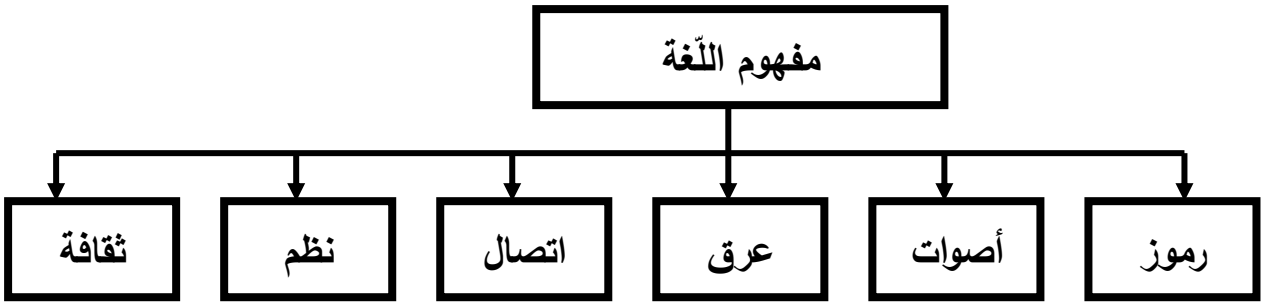
[2]- عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، ص 565.

ومن الحقائق اللّغوية التي يمكن استخلاصها من هذا التعريف هي:

1. اللّغة وسيلة يمتلكها المتكلّم ليعبّر بها عن أفكاره ومتطلّباته.
2. اللّغة اصطلاح طبيعي معيّن في بيئة معيّنة.
3. اللّغة ملكة تخصّ الإنسان وحده دون الكائنات الأخرى، وهي تختلف من أمّة إلى أخرى.
4. اللّغة ملكة لسانية، فمقدرة الإنسان على التكلّم وراء هذه الملكة اللّسانية.

إنّ مفهوم اللّغة من خلال ما تقدم (ظاهرة بشرية طبيعيّة، اجتماعية، وهي أهمّ المقوّمات الأساسية لقومية أمة من الأمم، إنّها الوعاء الذي يستوعب فكر الأمة وثقافتها وحضارتها، وهمزة الوصل بين ماضي الأمّة وحاضرها، ولها شكلان تؤدي بهما، المنطوق (وهو الأصل)، ثم المكتوب) [1].

وهي أيضا (مجموعة من الرّموز الصوتية التي يحكمها نظام معيّن والتي يتعارف أفراد ذوو ثقافة معينة على دلالتها من أجل الاتصال بين بعضهم البعض) [2].



نستنتج مما سبق أن اللغة آية لإبداع العقل، ومرآة صافية لثقافة المجتمعات البشرية، وهي وثيقة الصلة بالإنسان وبيئته، فهي تظهر المجتمع الإنساني على حقيقته، وليست اللغة

[1]- محمد خاقاني أصفهاني، عطا محمد أبو جبين، الألسنية العربية، دار جرير للنشر، عمّان، الطبعة الأولى 1434هـ-2013م، ص 24.

[2]- قريسي ظريفة، اللغة العربيّة وآدابها، تكوين المعلّمين، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، 2007، ص 75.

رابطة بين أعضاء مجتمع واحد بعينه، وإنما هي عامل مهم للترابط بين جيل وجيل، وانتقال الثقافات عبر العصور لا يتأتى إلا بهذه الوسيلة.

اللغة هي الوسيلة الوحيدة لنشأة المعرفة الإنسانية وتكوينها وتطورها، والتي ينقل المرء خلالها إلى الآخرين المعاني والأفكار التي تدور في رأسه، التي هي أصوات ملفوظة مرتبة يفهم السامع المراد منها، ويختل الفهم إذا تغير ذلك الترتيب .

2/ وظائف اللغة:

تعدّ اللّغة أرقى ما توّصل إليه الإنسان، فبواسطتها يتم وعي الإنسان الأشياء، فلا معرفة من غير لغة، ولا علم، ولا فن، ولا أدب، ولا فلسفة ولا دين من غير لغة، فهي ملتقى النشاطات الفكرّية، البعيدة والقريبة في وجود الإنسان وهي عون كبير في الرقي والازدهار والتقدم، وعدة صالحة لتوجيه الإنسانيّة إلى الكمال.

للغة وظائف في حياة الفرد، وحياة المجتمع. يمكن تصنيفها إلى جوانب عدة هي:

أولا: الوظيفة الاجتماعية:

اللغة سلاح مهمّ من أسلحة مواجهة الكثير من المواقف الحياتية التي تتطلب استخدام مهارات اللغة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة، وهي وسيلة الدعاية وهي أيضا تقوم بتسيير شؤون المجتمعات وتصريفها، وهي تؤدي دورا تربويا في التثقيف والتعليم والتوجيه والإرشاد، فضلا عن أدائها للوظائف القيادية والإدارية(1)كما أن اللغة وسيلة مهمة من وسائل اتصال الفرد بباقي أفراد المجتمع فيها يتمكن من فهم أفكار الآخرين وآرائهم ورغباتهم، ويستطيع التعبير عن آماله وآلامه، فهي مطلب أساس للتعايش مع المجتمع وبنائه، كما أن اللغة من

(1)- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي– اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الثاني 2005، ص 58.

أهم الروابط القومية لأفراد الأمّة الواحدة، فيها يعرف تحضر الأمة ورقيها كما أنها تلعب دورا كبيرا في نقل الديانات، وتوجيه الناس توجيها دينيا، وتهذيبهم روحيا[1]

يتبين لنا من خلال هذا الجانب أن اللغة أكبر وسيلة للتفاهم بين البشر على مر العصور، ولا يمكن الاستغناء عنها في كافّة مجالات الحياة الاجتماعيّة، لأنها تقوم بأداء سلسلة متداخلة و متكاملة من الوظائف المهمّة لتشبع بذلك حاجيات الفرد والمجتمع على السواء، فاللغة وسيلة الفرد لتلبية حاجاته وتنفيذ رغباته في المجتمع الذي يحيا فيه، وعن طريقها يمكنه التفاهم مع بني جنسه والاطّلاع على تجارب الآخرين، وتجارب مجتمعه والمجتمعات الأخرى ماضيا وحاضرا.

ثانيا: الوظيفة الفكرية:

اللغة لا تنفك عن الفكر، كما أنّ الفكر محال التعبير عنه بغير اللغة، ومن ثم تفردّ الإنسان– باللغة– بخصائص التصور والتجديد والتحليل والتركيب، وباللغة يبرز فكر الإنسان من حيّز الكتمان إلى حيزّ الوجود، فينتقي الإنسان ألفاظه وتعابيره وينشئ الكلام، ويركب الجمل المفيدة، ويعيد النظر في كلماته لتطابق أفكاره، وبهذا فاللغة تزود الفكر بقوالب ينطبع فيها، ولولاها لما خرجت الأفكار من حيّز الكمون[2]

تعد اللغة ثمرة من ثمار التفكير الإنساني، و بها يقوم العقل بالعمليات التفكيرية من تجريد وإدراك وتحليل واستنتاج وربط للعلاقات وإدارك لها بين الظواهر وهي تعيين الفرد على ضبط التفكير ودقته، لأن التفكير لا يمكن أن يتم دون استخدام الألفاظ الدالة على المعان

---

[1]– عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، الطبعة الثالثة 1425هـ–2004م . ص 29.

[2]–حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين، الإعدادية والثانوية، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000،د،ط، ص 89.

التي تنشأ في الذهن، والتفكير كلام نفسي، والكلام تفكير جهوي، وكل فكرة لا تتجلىّ في ألفاظ لا تعدّ فكرة[1]

نفهم من هذا أن اللّغة تساهم بقسط كبير في دعم عملية التفكير والتأملات والمراجعات الفكرية لدى كل فرد من أفراد المجتمع، بالإضافة إلى دورها في المساهمة بتقديم الحلول لمختلف المشاكل التي يواجهها الناس في حياتهم اليومية، أي أنّ اللّغة ضرورية للإنسان ليتمكن من صياغة أفكاره وبلورتها، فبواسطتها يقوى على صياغة ما يريد قوله: ويعبر من خلالها عماّ يدور في أعماقه، وبها يسجّل أفكاره وتأمّلاته، ولها دور فعّال في عمليّة تحديد وترتيب وإعادة ترتيب الأفكار لكلّ فرد، ولو لا وجود اللغات لما استطاع الإنسان تحليل أفكاره أو الإفصاح عنها.

ثالثا: الوظيفة الثقافية:

إن حضارات الأمم في الواقع تقاس بدرجة ثقافة أفرادها، وبمقدار ما لديها من معالم التراث الثقافي والحضاري، والحضارة لا تخرج عن كونها مجموعة من القيم والنظم وهذه القيم والنظم التي تكون الحضارة ، يتمسك بها الإنسان إلى درجة الإيمان بها،ومن ثم فإنّ كلّ مجتمع يحرص على تطور قيمه ونظمه[2]

اللغة وسيلة نقل التراث من الماضي إلى الحاضر،ومن الحاضر إلى المستقبل فهي الجسر الذي تعبر عليه الثقافة عبر الأجيال ، بالإضافة إلى أنها تحتفظ بالتراث والتقاليد الاجتماعية جيلا بعد جيل، فاللغة تحفظ التراث وتنقل الحضارة[3]

---

[1]- محمود أحمد السيد الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها،دار العودة بيروت الطبعة الأولى 1980، الجزء الأول، ص 12.

[2]- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها مرجع سابق، ص 59.

[3]- محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها مرجع سابق ص12.

تلعب اللغة دورا ناقلا للتراث الإنساني بشكل عام ومن جيل إلى آخر، وهي الأداة التي سجلت منذ أبعد العصور أفكارنا وأحاسيسنا ونشاطاتنا، فبها يتم تدوين كامل تراث البشرية، وهي بهذا حلقة الوصل المتينة التي تربط الماضي بالحاضر والمستقبل.

رابعا: الوظيفة التربوية:

اللغة هي الوسيلة التي يعتمد عليها في تربية التلاميذ وتعليمهم، فهي وسيلة التعليم وتحصيل الثقافات، فاللغة لا تدرّس للتلاميذ على أنهّا هدف مقصود لذاته، بل هي وسيلة لبلوغ هدف أسمى وأعظم، ألا وهو تربية الأجيال، وإعدادها إعدادا يتلاءم هو وظروف الحياة وتطورها، وبعبارة أخرى يجب أن نجعل اللغة وسيلة للتربية وعنصرا أساسا يساعد على إعدادا الجيل الناضج عقليا والمهذب نفسيا [1] فمن خلال اللغة يستطيع الفرد أن يعبر عن رؤياه الفريدة، ومشاعره واتجاهاته نحو موضوعات كثيرة، وبالتالي يثبت هويته وكيانه الشخصي.

خامسا: الوظيفة التواصلية:

تؤدي اللغة وظيفة نقل المعلومات وتبادل المعارف والمشاعر والأخبار، وإرساء دعائم التفاهم والحياة المشتركة بين البشر، وتخدم التواصل اليومي بين أفراد المجتمع وتبدأ هذه الوظيفة عند القيام بتبليغ رسالة من الشخص المتكلم /المرسل/ إلى السامع أو المتلقي /المرسل إليه/ وتفترض عملية التواصل هذه أن تكون اللغة ناقلة للأفكار والمشاعر بشكل قابل للإدراك والفهم من كلا الطرفين، أي تواجد لسان مشترك بين المرسل والمرسل إليه، وهي بذلك تحدد حجم مشاركة الفرد، كما تحدد مقدار نجاحه في الحياة العملية والاجتماعية.

سادسا: الوظيفة النفسية:

[1]- عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص30.

تتضمن اللغة صورا وأفكارا ذهنية، يمكن تحليلها إلى عناصرها، ويمكن إعادة تركيب هذه الأجزاء إلى صورها الكليّة مرّة أخرى بإعادة ترتيب الكلمات المساوية لتلك الأفكار، وهذا يتطلب أن تكون معاني الكلمات واحدة بين المرسل والمستقبل واللغة بعناها النفسي العلمي ليست إلا التصور الذهني الذي يقبل التحليل والتركيب وهذا التصور لا يتسنى وجوده بعيدا عن الجملة التي تعدّ من الناحية النفسية وحدة اللغة[1].

فاللغة إذن عامل تنفيس وتخفيف من حدة الضغوطات والانفعالات والخلجات النفسية الداخلية المختلفة التي يعاني منها البشر، وغالبا ما يحس الإنسان بالإرتياح النفسي والهدوء حيث يخفف عن هذه الضغوط بالتعبير عنها بكلمات يطلقها لتعكس ما يدور في داخله من أفكار وأسرار ووجهات نظر، وذلك في مواقف معينة مثل الإنفعال والإنزعاج والتأثر...الخ.

*إجمالا، يمكن القول إن وظائف اللغة تتوزع في مجالات وأبواب مختلفة، فهي تساهم بشكل نشيط في عمليات التفاهم والإبلاغ، والتواصل بين البشر، ولها دور أساسي في صناعة الحضارة الإنسانية، وإطلاق عجلات التقدم والإرتقاء بها إلى حالات أفضل ولا يمكن لبني البشر أن يتفاعلوا ويمارسوا حياتهم الإعتيادية إلا باستخدام اللغة، فحاجة البشر إلى اللغة، كحاجاتهم إلى ضروريات الحياة الأخرى، واللغة كالكائن الحيّ فهي تنمو وتترعرع، تشب وتشيخ وتموت، إذا لم تتوفر لها عوامل الديمومة والإستمرار، وهي تستمد كل هذا من مجالات الحياة المختلفة، الاجتماعية، الاقتصادية، السياسية والعلميّة، وإنّ تطوّرها واضمحلالها مرتبط بتطور وتدهور المجتمع.

المبحث الثاني: تعليميّة اللّغة العربيّة

[1]- حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 88-89.

تمهيد:

قال سبحانه في محكم تنزيله: ﴿**ولقد نعلم أنّهم يقولون إنّما يعلّمه بشر لسان الذّي يلحدون إليه أعجميّ وهذا لسان عربيّ مبين**﴾[1].

تعتبر اللغة وسيلة من وسائل التواصل الإنسانية، وإنّها لتحمل أسرارا كونيّة عجيبة، قلما يفطن إليها الآدميون، هي الكائن الحيّ النشيط الذي يسهل اختلاط النّاس بعضهم ببعض، كما تختلط الأمم التي تتعايش في الأرض، فيتعارفون ويتعاونون ويتكاملون، وتتميّز اللّغة بتميّز حضارة أهلها وعلومهم وبتميّز الرّسالة التي تحملها.

اللّغة العربيّة إحدى اللّغات الساميّة، تلك اللّغات التي امتازت من بين سائر لغات البشر بوفرة كلمها وإطّراد القياس في أبنيتها، وتنوع أساليبها وعذوبة منطقها ووضوح مخارج حروفها، وهي أدق اللّغات تصويرا لما يقع تحت الحسّ، وأوسع تعبيرا عمّا يجول في النفس، وذلك لمرونتها على الإشتقاق وقبولها للتهذيب وسعة صدرها للتعريب، وقد نزل القرآن الكريم بلسانها، فجعلها أكثر رسوخا، وأشد بنيانا، وأقوى استقرارا[2].

هذه اللّغة منذ تمّ لها الإنتشار، لم تكن لغة حديث فحسب، ولكنّها كانت لغة حديث، ولغة سياسة، ولغة إدارة، ولغة دين وعلم...وكانت في الوقت نفسه لغة التفكير والإنتاج الأدبي والعصري.

اللغة العربيّة لغة القرآن الكريم تنبه إلى خصوصياتها فصحاء القوم، منذ شغلهم بيانها وسحرها ثم شغل بها البلاغيّون، فاستوقفهم أسرار بلاغتها، وتميّزها، ثم كانت لغة الحديث النبوي الشريف، وقد أوتي الرّسول الكريم جوامع الكلم، وسحر البيان، وكانت لغة الأمثال

---

[1]- سورة النحل، آية 103، رواية ورش عن نافع المدني.

[2]- محمد صالح سمك، فنّ التدريس للّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 31.

والحكم، كما كانت لغة الشعر الذي رآها العرب ديوانا لهم، ثم كانت لغة التباري بين فصحاء القوم عبر أسواقهم الأدبية العريقة[1].

أولا: خصائص اللّغة العربيّة

اللّغة العربيّة لها أسرار وخصائص تميّزت بها عن غيرها من الألسن البشرية هذه الأسرار التي تجعلها تحمل الدّين والدنيا، وتجعلها لغة العلوم، فهي تستطيع مسايرة الركب الحضري أكثر من باقي اللّغات، لما لها من مؤهلات تاريخيّة وحضاريّة وفكريّة، ولخصائصها التي تتميّز بها عن غيرها.

1-لغة اشتقاق:

إنّ ظاهرة الإشتقاق أكثر وضوحا في العربيّة، والإشتقاق معناه أن للكلمة **ثلاث جذور**، وأنّها تتمثل في عائلة من الكلمات بعضها أفعال وبعضها أسماء وبعضها الثالث صفات، ومن هذا الجذر نستطيع بناء عدد كبير من الكلمات، إنّ العربيّة تتميّز بخصب مناهجها في الإشتقاق ممّا أدّى إلى غزارة مفرداتها[2].

إنّ الاشتقاق خاصية تساعد على بقاء اللّغة، ومواجهتها لكلّ التحديات فهي تبتكر ألفاظا جديدة مشتقة من الألفاظ القديمة، وتحمل جزءا من المعنى الأصلي، مثال ذلك مادة **(ك.ت.ب)** فهي تدلّ على الجمع والضمّ، ومنها (**كتب، كتاب، مكتبة، مكتوب**) فكلها تحمل المعنى الأول، وتضيف معنى جديد، وفي هذا فائدة أخرى، وهي إدراك معنى المفردات الجديدة

وقد لفتت هذه الميزة **–الإشتقاق**– أنظار أبناء اللّغات الأخرى، فذهب المستشرق الإنجليزي

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، اللغة العربيّة والتفاهم العالمي المبادئ والآليات ، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 1430هـ/2009م، ص 22.

[2] قريسي ظريفة، اللّغة العربيّة وآدابها، تكوين المعلّمين، مرجع سابق، ص 78.

جب "**GIBB**"[1]. إلى أنّ التحديد المكثف لجذر الكلمة في العربيّة قد أدى إلى الإقتصاد اللّطيف في التعبير، وأجمل تعبير يأخذ باللّب في العربيّة، هو ذلك التعبير الموجز المحدّد بالمعاني العديدة.

2- <u>لغة غنيّة بأصواتها:</u>

يقول العقاد –رحمه الله– "ليست الأبجدية العربيّة أوفر عددا من الأبجديات في اللّغات الهندية الجرمانيّة أو اللّغات الساميّة، فاللّغة الرّوسيّة مثلا يبلغ عدد حروفها خمسة وثلاثين حرفا، وقد يزيد بعض الحروف المستعارة من الأعلام الأجنبية عنها، ولكنّها على هذه الزيادة في حروفها لا تبلغ مبلغ اللغة العربيّة في الوفاء بالمخارج الصوتية على تقسيماتها الموسيقية[2].

فالحروف العربيّة – كما يقرر العقاد– أصلح من الحروف اللاتينية أضعافا مضاعفة لكتابة الألفاظ والأصوات، لأنّها تؤدي من أنواع الكتابة ما لم يعهد من قبل في لغة من لغات أخرى.

ومهما قيل في شأن حروف الأمم الأخرى من أنها تجري بدورها على أساس هندسي أو جمالي معيّن، فليست كلّها ببالغة ما بلغته الكتابة العربيّة في هذا المضمار ولا نظّن أمة من الأمم قد أولت الكتابة هذه العناية، فجعلت منها فنّا دقيقا مفصّل القواعد ثابت الأسس، مقرر الضوابط مثل، أمة العرب، ولا نخال خطّا أفاض نقاد الفنون في وصفه وتشريح أجزائه، وإبراز معاييره الجمالية، وإثبات خصائصه مثل **الخطّ العربي**.

---

[1]– هاملتون جيب، يعرف اختصارا بـ " H.A.R. GIBB" ولد في مدينة الإسكندرية بمصر عام **1895م**، مستشرق بريطاني، من كتبه "إلى أين يسير الإسلام" و"اتجاهات حديثة في الإسلام" و"المجتمع الإسلامي والغرب"...توفي سنة **1971م**.

[2] قريسي ظريفة، اللّغة العربيّة وآدابها، تكوين المعلّمين، مرجع سابق، ص 78.

3- لغة صيغ:

بناء الصيغ مع الاشتقاق أساسا لتوليد المفردات وإثراء اللّغة ويقصد ببناء الصيغ أنه يمكن تشكيل قدر من الصيغ من أصل واحد[1].

نستنتج أنّ هذه القوة والقدرة الكبيرة للغة العربيّة في اشتقاق الألفاظ وبناء الصيغ تقودنا إلى الثروة المدهشة من المفردات التي تواجهنا حين نتكلم العربيّة فالجذور العربيّة تجعلها من أوسع وأعظم اللّغات في العالم.

4- لغة إعراب:

يقصد بالإعراب تأثر أواخر الكلمات بالعوامل الداخلة لها لتتبئ عن المعاني المختلفة، والإعراب سجيّة في نفوس العرب، كما أنه يمنح الحريّة للمتكلم إنّ للعربيّة قواعد في ترتيب الكلمات وتحديد وظائفها وضبط أواخرها، وهذا ممّا يساعد على الفهم[2].

يثبت للّغة العربيّة عند مقارنة اللّغات الأخرى بها، تفردها بخصائص وسمات في مستويات الكلام المختلفة، بدءا من الحروف ونظام كتابتها مرورا بالمفردات، وانتهاء بالتراكيب والجمل.

5- لغة متنوعة الأساليب:

فهناك الجملة الاسمية والجملة الفعلية، وهناك الجملة الخبرية والجملة الإنشائية، والإستفهامية والدعائية...وغير ذلك من أنماط الجمل التي تتميز العربية بسعتها[3].

ليست الكلمة العربيّة مجرّد رمز يلتصق المعنى به، بل هي بمثابة الجسد من هذا المعنى تحمل سماته وتكشف عن ماهيته، وفي العربيّة بعض الظواهر التركيبية على مستوى المعنى، تتسق مع تمامها وتفردها وانسجامها بين اللّغات في العالم.

نستنتج أن اللّغة لها خصائص عديدة منها:

---

(1) مرجع نفسه، ص 79.

(2) رشيدي طعيمة، مناهج تدريس اللّغة العربيّة بالتعليم الأساسي، مرجع سابق، ص 30.

(3) رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى 1420هـ/2000م، ص 42.

1- أنّها ثلاثية الجذور.

2- يكثر فيها استعمال زمني الماضي والمستقبل.

3- أنها لغة معربة، وإعرابها يمكن المستعملين أن يتلاعبوا بتراكيب الجمل والتعابير.

4- كثيرة المترادفات.

5- في ألفاظها نغمة، وفي أوزانها دقّة، وفي النطق بها جرس، ولها في الأذان وقع.

6- صيغة المثنى إحدى مميّزات اللّغة العربية.

7- العربيّة لغة القرآن.

8- حركة الحرف الواحد، فالعربيّة تستثمر المادة المعروفة للكلمة لتحمل أكثر من معنى بتغيير حركة واحدة أو أكثر فيها، وبذلك تكون الحركة عاملا أساسيا لتحديد معنى الكلمة.

ثالثا: أهداف تعليم اللّغة العربيّة

ما هي الأهداف؟: هي النتائج التعليمية التي يتوقع أن يصل إليها المتعلّمون بعد تدريسهم خبرات لغوية مختلفة في مرحلة تعليميّة معينة، ويراعي في صياغتها الشمولية للجوانب اللغوية والثقافية للغة العربيّة، وعلى إبراز دور اللغة العربيّة في إنماء عمليّة التفكير وإثراء خبرات التلاميذ بصفة عامة وقد تكون هذه الأهداف في صورة مهارات او على شكل معارف أو قيم واتجاهات.

اللغة هي الوسيلة الأولى في تحصيل المعرفة، وتكوين الخبرة وتنميتها وهي الأداة التي يعتمد عليها المرء في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة ومتابعة التحصيل لدى المتعلم، وهي الوسيلة الفذة التي نعتمد عليها في تربية التلاميذ تربية متكاملة، وهي ضرورية لدراسة علاقة الإنسان بالمجتمع الذي يعيش فيه، وبالوسط الثقافي الذي يحيط به، وتحقيق التقدم الثقافي الكامل[1].

[1] بتصرف، محمد صالح سمك، فنّ التدريس للغة العربيّة وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العمليّة، مرجع سابق، ص 41.

اللّغة العربية ليست مادة عادية من المواد الدراسية، ولكنها اللّغة القومية، لغة القرآن الكريم والدّين، لغة أبناء العروبة، وسكان الأقطار العربيّة، وفي إحيائها إحياء للدّين، ومحافظة على القرآن وتمجيد للوطن والعروبة، وفي إهمالها إهمال لهذه الشعائر المقدّسة وتهاون في شأنها[1].

من المعروف أن الأهداف التي نرمي إليها من خلال تدريس لغتنا العربيّة هي تمكين المتعلّم من اكتساب المهارات اللّغوية التي تساعده على الاتّصال بغيره في المجتمع الذي يعيش فيه، وهذه الأهداف هي: [2]

– تعويد الطالب على الفصحى في الحديث والكتابة، وذلك بالبعد عن العامية، واللهجات المحلية.

– ضبط الحركات والسكنات لكل حرف، ولاسيما في أواخر الكلمات، بالانتباه إلى آثار القواعد النحوية والصرفيّة، والإشتقاق والتصريف وفقه اللّغة.

– نماء الثروة اللّفظية، وتنمية الذوق الأدبي في استحسان الفكرة الجم ﷺ والأسلوب البليغ، واللّفظ المختار والخطّ الجميل.

– صحّة الكتابة وجمالها بحسن رسم الحروف، وصحة ربطها ببعضها، وذلك بالالتزام بالقواعد الإملائية.

– النطق السليم لحروف اللّغة، وهذا يقتضي معرفة مخارج الحروف، وحروف الحلق والقلقلة والإدغام، كما يقتضي معرفة الحدود بأنواعها، وهمزة الوصل والقطع...

اللغة العربية هي اللّغة القوميّة، الأساسية للمواطن العربي، لأنّها لغة الأم والأب والأسرة والوطن العربي الكبير، فليس الغرض منها حماية المواطن من الأميّة فقط، ولكن الغرض المهمّ من تعلّم القوميّة هو تسليح المواطن ليستطيع أن يثقف بالكتاب ثقافة تجعله

---

[1] عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربيّة، دار غريب للنشر، القاهرة، د.ط، ص 18.

[2] عبد الرحمن السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 41.

أعرف بدنياه قديمها وحديثها، وأكثر انتفاعا بتجارب من سبقه، وبهذا يصبح أكثر تصرفا في الحياة وأرقى في سلوكه وفي عقليته وأكثر شعورا بحقوقه وواجباته[1].

أضحت أهمية اللّغة في حياة المجتمعات، واحدة من العوامل الأساسية في تكوين أي مجتمع كونها تؤدي وظيفة رئيسية تدخل في أن يأخذ أي تجمع للأفراد شكل المجتمع البشري، وأهميتها في أنّها الوسيلة الوحيدة للتفاهم وترجمة المشاعر والأحاسيس عند الإنسان.

لقد زاد الإهتمام بتعليم اللّغة العربيّة في مختلف مراحل التدريس، لأنّ هذه اللّغة الشريفة – وهي لسان الإسلام– تؤكد وجودنا وتبني حضارتنا، ومن خلالها نصل لأنواع المعرفة.

ثانيا: الطرق الحديثة لتعليم اللّغة العربيّة:

طرق التدريس وتباينها من الأمور الإيجابية في عملية التعليم والتعلم، ولكل موقف تعليمي طريقة التدريس المناسبة له، ولكل منها مبادئها وأسسها، وسوف نعرض مفهوم طريقة التدريس وأهم هذه الطرق وخطواتها ومميزاتها.

1/- تعريف طريقة التدريس:

الطريقة "الأسلوب" أو "النّهج" الذي يسلكه المعلّم مع تلاميذه في عملية التدريس بحيث يتيح هذا الأسلوب أو المنهج الفرصة الكاملة للتلميذ لكي يشارك بنشاط وفاعلية في عملية التعلم، وبحيث لا يصبح المتعلّم متلقيّا ولكن مشاركا[2].

إذن، الطريقة في المجال التربوي هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرس ليساعد التلاميذ على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلميّة التي يقوم بها المعلّم داخل القسم، بتدريس درس معيّن يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للتلاميذ.

---

(1) جودت الركابي، طرق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 22.

(2) حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللّغة العربيّة، مركز الإسكندرية للكتاب، 2000، د/ط، ص 107.

2/- أنواع طرق التدريس:

تصنّف طرق التدريس حسب الجهد المبذول في كل طريقة، فتقسم الطرق في ثلاث مجموعات، أولاها تشمل الطرق التي يتحمل المعلم وحده العبء فيها دون مشاركة من التلاميذ، وثانيتها تشمل الطرق التي يتقاسم العبء فيها المعلم والتلاميذ، وثالثتها تشمل الطرق التي يتحمل التلميذ وحده العبء فيها، ويناقشه المعلم فيما توصل إليه من نتائج[1].

I- الطريقة الالقائية:

- وهي الطريقة التي يكون فيها صوت المدرس هو المسموع أكثر من غيره، عندما يلقى الحقائق أو يسردها، ويتوقف نجاح هذه الطريقة على طريقة إلقاء المدرس والمادة التي يختارها للإلقاء[2].

وهي تلك الطريقة التي يتحمل العبء الأكبر فيها المعلم، والمتعلم يكون فيها سلبيا متلقيا فقط، فالمعلم هو المتحدث الرسمي، هو الذي يتحدث ويشرح ويسأل ويجيب وما على الطلاب إلا الإنصات والإصغاء.

"إن طريقة الإلقاء هي ما يعتمد فيها على الإلقاء المباشر، يقتصر فيه دور المعلم على الإلقاء، ويكون فيه دور المتعلم هو الاستقبال، حيث يعرض المعلم المعلومات والحقائق عرضا شفويا ومستمرا في الغالب دون أن يتوقف للمناقشة والتساؤل حتى ينهي ما عنده..." [3].

*مزايا هذه الطريقة:

لهذه الطريقة مميزات يمكن حصرها فيا يلي:

- سهولة التطبيق وموافقتها لمختلف مراحل التعليم.

---

(1) حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1998م، ص 100.

(2) عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربيّة، مرجع سابق، ص 31

(3) مداخلة ميلود قيدوم، تداولية طرائق التدريس عيوبها وفوائدها، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم: echo-infpe.blogspot.com

– تمتاز طريقة الإلقاء، باتساع نطاق المعرفة، بتقديم معلومات جديدة من هنا وهناك، مما يساعد في إثراء معلومات الحاضرين.

– أنها طريقة توفر الوقت.

– أنها تساعد على الربط بين المعلومات السابقة واللاّحقة لأنّ الكلام فيها متواصل ومرتبط.

نستنتج من هذه المزايا، أن الطريقة الإلقائية تساعد على تدريب الطلاب مهارة الإصغاء والإنصات، فهي سهلة الاستخدام مقارنة بالطرق الأخرى، لأنها لا تحتاج إلاّ لإنصات الطلاب، كما تساعد المعلم أيضا على سرد أكبر قدر ممكن من المعلومات والحقائق والمعارف المتعلقة بالدرس.

***عيوب الطريقة الإلقائية:** [1]

– الطالب من خلال هذه الطريق عضو سلبي داخل الفصل.

– الشرود الذهني الذي يصاحب الطلاب أثناء عملية الإلقاء.

– لا تصلح هذه الطريقة في تدريب المواد التي تتطلب إجراء التجارب العلميّة.

– عدم مراعاة هذه الطريقة للفروق الفردية بين الطلاب، فالأسلوب المستخدم واحد لجميع الطلاب.

– الطريق الإلقائية تورث الكسل الفكري لدى المتعلم.

يلاحظ من هذه العيوب، أن الطريق الإلقائية تقل فيها مشاركة المتعلّم، فيشعر بالملل، ويخرج بذهنه بعيدا عن جوّ الدرس، بحيث تنمي هذه الطريقة صفة الاتكال والاعتماد على المعلم الذي يعتبر مع الكتاب المدرسي وملخصاته مصدرا للعلم والمعرفة، كذلك تركيز المعلم على المعلومات وإغفال تنمية المهارات الخاصة بالمتعلم.

---

[1] نجم الإسلام، مدخل إلى طرق التدريس، منتديات وادي العرب الجزائري: www.wadilarab.com

II- <u>الطريقة الحواريّة:</u> هي طريقة الحوار والنّقاش بالأسئلة والأجوبة، للوصول إلى حقيقة من الحقائق، وتنسب هذه الطريقة إلى سقراط: ذلك الفيلسوف الذي كان يستعمل تلك الطريق مع غيره متظاهرا بالجهل، ليرشد المتعلّم حتى يصل إلى الحقيقة بعد الأخذ والعطاء والسؤال والجواب، وقد كان غرضه بث المعلومات في نفوس تلاميذه، وتعويدهم البحث وراء الحقيقة حبّا للحقيقة[1].

الطريقة الحوارية هي طريقة تستخدم لكشف الحقائق عن طريق الحوار، حيث يأخذ المدرس في إلقاء أسئلة يكتشف عن طريقها الحقائق النهائية التي يراد إحاطة التلاميذ بها وتثقيفهم بمضمونها، وتطبيق هذه الطريقة يحوّل الدرس إلى محاورات شائقة ينزل فيها المدرس إلى مستوى التلاميذ تاركا لهم الحريّة في إبداء آرائهم، وإظهار ما يجول بخواطرهم أخذا بزمام أفكارهم[2].

نستنتج أن الفيلسوف اليوناني سقراط هو أوّل من استخدم هذا الأسلو ب "**الحوار**" في تعامله مع طلابه، ويعتمد هذا الأسلوب على الحوار والمناقشة بين المعلّم وطلابه فالمعلّم من خلال هذا الأسلوب لا يعمد إلى كشف الحقائق مباشرة، بل يتخذ الحوار والمناقشة وإلقاء مجموعة من الأسئلة المترابطة حتى يتوصل بأذهان وعقول الطلاب إلى المعلومات والأفكار الجديدة.

***<u>مزايا هذه الطريقة:</u>** [3]

- التفاعل التامّ بين المعلّم وطلاّبه.
- تنمية روح العمل الجماعي لدى الطلاب.
- سلب أذهان الطلاب وإيقاظ انتباههم داخل الصفّ.
- تساعد هذه الطريق على مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

---

(1) حسن شحاتة، المناهج الدّراسية بين النظريّة والتطبيق، مرجع سابق، ص 112.

(2) عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربيّة، مكتبة غريب للنشر، القاهرة، د/ط، ص 34.

(3) نجم الإسلام، مدخل إلى طرق التدريس، منتديات وادي العرب الجزائري: www.wadilarab.com

– تعود الطلاب على إعمال الفكر بفاعلية، والاعتماد على النّفس في كشف الحقائق.

من خلال هذه المزايا، يتبين لنا أنّ الطريقة الحوارية تعود التلميذ على الحديث، والتعبير عمّا في نفسه من أفكار وأراء وعواطف وغيرها، كذلك أن هذه الطريقة تشجع الطلاب على البحث والدراسة والفاعلية، إنّها تثير فيهم حب المشاركة والحماس وتقوي فيهم أيضا، سرعة الملاحظة والتفكير العلمي والمنطقي السليم.

للطريقة الحواريّة مزايا وفوائد عديدة، كذلك لديها عيوب تكمن في:

***عيوب الطريقة الحوارية:** [1]

– بطء عمليّة التدريس من خلال هذه الطريقة، فربما أخذ المعلّم وقتا طويلا في شرح فكرة بسيطة.

– تساعد هذه الطريقة على إشاعة الفوضى داخل الصفّ.

– تؤدي هذه الطريقة إلى تشتيت أفكار الدرس، وقطع أوصاله، من خلال الأسئلة الكثيرة.

– هذه الطريقة وإن كانت تدعو إلى التفكير العميق، تستغرق زمنا طويلا للوصول إلى حقيقة من الحقائق، ومن سلبياتها: كثرة الاستطراد، والخروج من موضوع إلى آخر وإهمال النقطة الأساسية، وليس من السهل على ضعاف المدرسين أن يستعملوها، فإنها تحتاج إلى كثير من المهارة والدقة، وتتطلب نشاطا وانتباها من التلميذ والمدرس[2]

نفهم من هذا كله، أن الطريقة الحواريّة لا تصلح إلاّ للجماعات الصغيرة، لأنها تستغرق وقتا طويلا في دراسة الموضوع، وكذلك تفتقر في كثير من الأحيان إلى الرائد المدرب الذي يتيح الفرصة لكلّ عضو أن يعطى ما عنده، فمجال هذه الطريقة محدود بالمشكلات والقضايا الخلافيّة.

---

[1] نفس المرجع.

[2] حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مرجع سابق، ص 112.

الطريقة الاستقرائية:

تمتاز هذه الطريقة بعرض الأمثلة أو النماذج على التلاميذ لتفحص وتقارن ثم تستنبط القاعدة أو بعبارة مختصرة، إن هذه الطريقة تساعد التلميذ على الانتقال من الجزئيات إلى القضايا الكلية[1].

وهذا يعني أن الطريقة الاستقرائية تبدأ من الأمثلة لتصل إلى القاعدة، تبدأ بتعليم الجزئيات وتنتهي بالكليات، وتسمى كذلك **الطريقة التركيبية**، لتوحيد المعلومات الجزئية ذات العلاقة في كليات.

مزايا هذه الطريقة: يمكن أن نذكر مزايا هذه الطريقة في نقاط: [2]

– التلميذ فيها إيجابي، يسلك طريقا طبيعيا للفهم، ينتبه ويفكر ويعمل، وبهذا فالطريقة تعمل على حفز تفكير التلاميذ.

– تنطلق من الواقع اللغوي، وتعتمد الملاحظة والتتبع، والموازنة والاستنتاج والتطبيق.

– المعلم بهذه الطريق يحفز تلاميذه، ويشاركهم في بناء الدرس.

يعني هذا أن هذه الطريقة تعمل على جذب انتباه الطلاب والتغلب على ظاهرة الشرود الذهني، كما تساعد على إثارة دافعية التعلم لدى الطلاب، والثقة بالنفس إن المواد المكتسبة عن طريق الاستقراء أسهل في الفهم والحفظ من المواد الجاهزة.

عيوب الطريقة الاستقرائية: [3]

– لا تصلح لتدريس المواد التي لا تحتوي على قواعد أو قوانين عامة مثل التاريخ والأدب.

– تحتاج إلى وقت طويل.

– لا تصلح للطلاب الصغار، لأنها طريقة منطقية تعتمد على التفكير والاستدلال.

---

(1) عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 33.

(2) بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية وعلاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد، 13 مارس 2012، ص 119.

(3) نجم الإسلام، مدخل إلى طرق التدريس، مرجع سابق.

يتضح لنا، أن الطريقة الاستقرائية يؤخذ عليها البطء في توصيل المعلومات، وأن المدرسين يتعجلون تلاميذهم في الوصول إلى القاعدة من مثالين أو ثلاثة أمثلة كما أنها تستخدم أمثلة متقطعة لا تجمعها وحدة فكريّة.

طريق المقاربة بالكفاءات:

الكفاءات: هي القدرة على الاستخدام الناجح لمجموعة مندمجة من المعارف والمهارات والسلوكات لمواجهة وضعية جديدة أو غير مألوفة وللتكيف معها ولحلّ المشكلات وإنجاز مشروع[1].

المبادئ الأساسية للمقاربة بالكفايات:

1/-التمركز حول المتعلم: باعتباره الفاعل الأساسي في كل نشاط تربوي، والحرص على أن تكون كل الأنشطة ذات دلالة بالنسبة إليه، كأن تعبّر عن حاجة من حاجاته، أو تستمد من محيطه.

2/-اعتماد مبدأ التخفيف: بتناول حدّ أدنى من التعلّمات التي تعتبر أساسية لمتابعة أي تعلم أو تكوين.

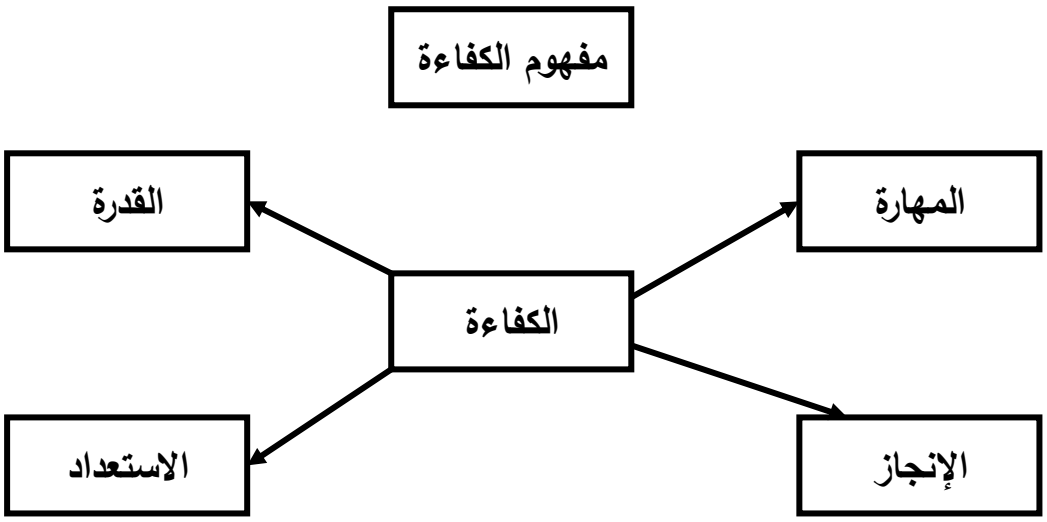
3/- مبدأ الإدماج: بتمكين التلميذ من استثمار مكتسباته بطريقة مدمجة، عوض استرجاع ما تم تخزينه في الذاكرة بصورة تراكمية.

4/- مبدأ النجاح المستحق: بضرورة تقبل أخطائه والعمل على تصحيحها، من خلال البحث عن أسبابها للتمكن من تجنب الفشل غير المبرّر أو النجاح غير المستحقّ.

الكفاية إذن: بنيات مندمجة يبنيها المتعلم بواسطة تفاعله وجهده، تمكنه من تشغيل تعلماته كي يقوم بالمهام التي تتطلبها وضعيات، مشكلات مطروحة عليه، وهو أيضا عمل

(1) درعية عبد الخالق، صياغة الكفايات الأساسية في المرحلة الأولى من التعليم الأساسي، مداخلة قدمت خلال المنتدى الوطني، بالجزائر، أكتوبر 2001.

يوظف فيه المتعلم قدرات ومهارات للوصول إلى نتائج معينة، وذلك لتلبية الحاجات باستقلالية تامّة ووفق وتيرة خاصة.



جاء مدخل الكفايات، اختيارا تربويا استراتيجيا ، ليجعل من المدرس فاعلا يعمل على المساهمة في تكوين القدرات والمهارات، ولا يبقى منحصرا في مد المتعلم بالمعارف والسلوكات الجزئية، ومن هنا يتضح أنّ المقاربة بالكفايات: [1]

1-تفسح الفضاء المدرسي وتجعله يشجع على التعلم الذاتي.

2-تربط التعلم باهتمامات المتعلمين.

3-تيسر النجاح في توظيف التعلمات لحل المشكلات وذلك بفضل ما تحققه من كفايات عبر مختلف المواد والوحدات التعليمية.

4-تعطي للتعلمات المكتسبة في فضاء المدرسة، دلالات حقيقية.

إن المقاربة بالكفايات تقترح تعلّما اندماجيّا غير مجزء، يمكّن من إعطاء معنى للمعارف

[1] محمد بلكبير، عبد العزيز وجديد، بيداغوجيّة الكفايات، مصوغة تكوينيّة PDF ،ص 4.

المدرسية، واكتساب كفايات مستديمة تضمن للتلميذ التعامل مع الوضعيات المعيشة تعاملا سديدا (وضعيّات مركبّة) [1]

أصبحت المقاربة بالكفاءات

ضرورية في بناء المناهج التعليمية

بحيث ينتظر منها تكوين مواطن قادرة على:

*التكيف والاندماج في المجتمع.

*وحلّ مشكلاته اليومية.

*المشاركة في بناء وتطوير المجتمع بصفة فعالّة.

إنّ الكفاية لدى الكثيرين مفهوم متسم بالليونة، وهي بالتالّي كل مندمج وظيفي للمعارف والمهارات ومعرفة جيّدة للتصرف أمام مجموعة من الوضعيات، إنها تميل إلى حل المشكلات والتكيّف مع أيّة وضعيّة جديدة أو معقدّة، ثم إنجاز وتحقيق مختلف المشاريع، إنها بالتالي تلغى تلقين المعارف وتحصرها في جانب واحد وهو المدرّس بل إنّها تكتسب بجعل المتعلم في قلب الاهتمام، وتمكينه من استغلال فاعليته في مختلف الوضعيات الملموسة [2]

[1] كفايات نشرية دورية خاصة بالمقاربة بالكفايات، جانفي 2002، العدد 1 سلسلة جديدة، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي والبحوث التربوية.

[2] ادريس الصادقي، المقاربة بالكفايات (بيداغوجيا الإدماج)، مديرية تكوين الأطر قسم استراتيجيات التكوين.

المبحث الثالث: التعبير الكتابي– تعريفه وأهدافه.

تمهيد:

التعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه أو قلمه عماّ في نفسه من الأفكار والمعاني، بلغة سليمة وتصوير جميل، أو هو القدرة على السيطرة على اللّغة حديثا وكتابة واستخدامها للتعبير عن النفس.

التعبير لا يستغني عنه أحد في مراحل حياته المختلفة، لأن الإنسان في حاجة دائمة للتعبير عمّا يدور في نفسه من انفعالات ومشاعر وأفكار، وهو وسيلة الإفهام والاتصّال بالآخرين، وهو الغاية من تعليم اللّغة، وفروع اللغة كلّها وسائل للتعبير الصحيح بنوعيه الشفهي والتحريري، فنحن ندرس النحو لتستقيم ألسنتنا بالنطق والكتابة على سنن اللغّة الثابتة، وندرس الإملاء لنجيد الكتابة وفق القواعد الإملائيّة الصحيحة، وندرس النصوص الأدبيّة من أجل أن نتزوّد بالثروة اللّغوية والأسلوبيّة والبلاغيّة، فالإنشاء هو ثمرة علوم اللّغة، وهو أساسها، والحياة اليوميّة كلّها أخذ وعطاء، فجانب الأخذ أن تستمع وتقرأ، وجانب العطاء: أن تعبّر بطريقة شفهيّة أو تحريريّة.

"التعبير بمفهومه التربوي هو تمكين المتعلّمين حتى يصبحوا قادرين على الإفصاح عمّا يخالج نفوسهم من الأمور العادية بلغة سليمة في غير تعثر و لا خجل، وحتى يستطيعوا تنظيم مجموعة من الأفكار في موضوع درسوه أو مسألة يهتمّ بها النّاس، فيعمدوا إلى تصويرها تصويرا وافيا ويكتبوها في أسلوب جيّد يجمع بين الترتيب والتأثير" [1]

---

[1] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر عمّان، الطبعة الأولى 1430هـ/ 2010م، ص 174.

أولا: تعريف التعبير الكتابي:

هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمتلقّي زمانا ومكانا، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب[1]

ويعرف التعبير الكتابي على أنّه التعبير المرتبط بالكتابة، والوسيلة فيه الكلمة المكتوبة التي تتمّ عن طريق أدوات الكتابة، وقد يكون وظيفياّ يحقّق اتّصال الفرد بغيره لأغراض تخصّ تنظيم الحياة وقضاء الحاجات[2]

إذن، التعبير الكتابي هو نشاط لغوي، يبين فيه المتعلم عمّا يدور في ذهنه من أفكار ومشاعر، يأتي بعد التعبير الشفهي، والوسيلة فيه هي الكلمة المكتوبة ولذلك سميّ كتابي، وقد وضعت باقي أنشطة اللّغة العربية لصيانته وحفظه من الأخطاء التي تشوّه مبناه وتلغي معناه وتفقده روعته وجماله.

يكون التعبير الكتابي إمّا داخل الصّف، وفيه يكتشف المعلّم إمكانيّة طلبته على الكتابة فضلا عن أنّ الطالب في الصّف يحصر ذهنه وقابليّاته الكتابيّة، وإما أن يكون في البيت وفيه تعطى فرصة كافية للطالب للتأمّل والتخيّل، واختيار العبارات والجمل المناسبة ،فتكون الفكرة واضحة، والأسلوب منسجما معها[3].

نستنتج أن التعبير الكتابي هو نشاط إدماجي، يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة فيوظّف الأساليب التعبيريّة، مستعينا في ذلك بقواعد الكتابة الواضحة وعلامات الوقف يحتلّ هذا النشّاط مكانة هامّة ضمن الوحدة التعلميّة في تجسيد مكتسبات المتعلّم، فبواسطة التعبير

---

[1] محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر عمان الطبعة الأولى 1427هـ/ 2007م ص 227.

[2] تاوتي محمد، عويسي عطا الله، سلسلة أتعلم أتحرر، دليل المنشط الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، طبع المؤسسة الوطنية للفنون وحدة الرغاية، الجزائر، 2005 د/ط، ص22.

[3] عبد الرحمن السفاسفه، طرائق تدريس اللّغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، الطبعة الثالثة 1425هـ/ 2004م، ص 261.

الكتابي يبرز المتعلّم أفكاره ويعبر عن أحاسيسه، ويظهر معالم شخصيته ويدمج ما اكتسبه، كما يعالج موضوعات متعلقة بمجالات حياته واهتماماته فينمي إبداعه ويوسّع خياله.

ثانيا: أهداف نشاط التعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي قيمة تربويّة فنّية خاصّة، لأنّه يفسح المجال أمام التلاميذ لإعمال الرّوية، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، ويتيح للمدّرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها، ولإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبليّة[1].

– يهدف التعبير الكتابي إلى تنمية قوّة الملاحظة، والفهم الواضح، وذلك لإثراء التفكير وتعميق التعبير.

– تكوين عادة التفكير الواضح والمنظم في الأشياء.

– تنمية القدرة على تنظيم الأفكار والمشاعر والتعبير عنها بفاعليّة للآخرين.

– السيطرة الكاملة على الاستخداما ت الصحيحة للّغة وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوّناته.

– إنّ التعبير الكتابي ذو أهمّية قصوى في الحياة، فهو قناة الاتّصال الإنساني وأداة من أهم أدواته، ولقد سبق أن قلنا إن للغة وظيفتين أساسيتين هما الاتّصال وتسهيل عمليّة التفكير، والتعبير عن النفس، ومن ثم فإنّ التعبير الكتابي وسيلة من وسائل الاتّصال وتسهيل عمليّة التفكير و التعبير عن النفس[2].

---

[1]– عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص 124.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد المناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار العربي للنشر، الطبعة الأولى 1420هـ/2000م، ص 177، 178.

إذن، التعبير هو القالب الذي يصبّ فيه الإنسان أفكاره مترجما مشاعره وأحاسيسه وما يدور في خلجات نفسه، فهو وسيلة ربط الماضي بالحاضر، والنّهوض بالمستقبل ونقل التراث الإنساني للأجيال الحاضرة والمستقبلة، التعبير هو العصب الذي لا تقوم بدونه بقيّة الأنشطة التعليميّة.

– التعبير الكتابي يرفع التلميذ إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة في نشاطاته اللغوية مشافهة وكتابة.

– يمنح فرصة كيفية التعامل مع المشكل في وضعيات ذات دلالة (مستمدة من الواقع متضمنة قيما تربوية واجتماعية إيجابية– مفتوحة ومشوقة).

– يجعل التلميذ يكتشف فائدة كل عملية تعليمية يمارسها.

– يجعل التلميذ ي كشف الصعوبات والعوائق التي تعترضه في تجسيد كل تعليمة وفق المعايير والشروط.

– إنه نشاط يتمحور حول المتعلم ويمارس في كل وحدة.

– يعتبر التعبير أهم أنماط النشاط اللغوي وأكثرها انتشارا، وبدونه لا تقوم بين الناس في المجتمع صلات فعالة مثمرة، وهو جزء حيوي في حياة الناس اليومية. وهو كذلك أداة من أدوات التعليم إذ يعتمد التحصيل الدراسي في كثير من صوره على هذه الأداة، ولذلك فإنه أهم الغايات المنشودة في دراسة اللغة، وما بقية فروع اللّغة إلا لخدمة التعبير باعتباره وسيلة هامّة من وسائل اتصال الفرد بغيره وأداة لتقوية الروابط الفكرية والاجتماعية بين الأفراد[1].

ثالثا: التعبير الكتابي في التعليم المتوسط

[1]– علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، مرجع سابق، ص 177.

يعد نشاط التعبير في المنهاج الجديد العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعلمية، لأنه ينظم خبرات المتعلمين ويبرر قيامهم بها وسموهم إلى المستوى العملي الذي يدفعهم إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفاعلية ونجاعة في نشاطاتهم اللغوية مشافهة وكتابة.

إن هذا النشاط هو الذي يمنحهم فرصة كيفية التعامل مع المشكل في وضعية دالة، ويجعلهم يكتشفون فائدة كل عملية تعلمية يمارسونها، والصعوبات والعوائق التي تعترضهم في تجسيد كل تعليمة وفق المعايير والشروط التي يقتضيها السياق والموقف وطبيعة الإرسالية، ومختلف العوامل النفسية والثقافية والإجتماعية وسبل التخلص من الممارسات الفاشلة.

إنّه نشاط يتمحور حول المتعلم ويمارس في كل محور، وهو نشاط أملته بيداغوجية الكفاءات التي تسمى كذلك بداغوجيا الإدماج[1].

يقترح منهاج **السنة الثانية** عددا مهمَا من تقنيات التعبير ترشد المتعلمين إلى طريقة الممارسة خطوة خطوة من أجل الإفضاء بهم إلى ملكة زمام الكتابة قليلا، قليلا...

وأهمية هذه التقنيات تكمن في أنها:

- جديرة بتحبيب الكتابة إلى المتعلمين.
- تستجيب لاحتياجاتهم وتندرج ضمن مجال اهتمامهم.
- تعيد اللّغة إلى صميم وظيفتها التواصلية، وتخرجها من القوقعة التي حبستها فيها الطرائق التقليدية.

يهدف نشاط التعبير الكتابي إلى تدريب المتعلمين على استخدام اللغة في تواصلهم الكتابي، وفي التعبير عن اهتماماتهم وذواتهم ورؤاهم بكل طلاقة وعفوية ويسر.

---

(1)- مناهج السنة 1 الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج..

ولعلّ أهمّ أهداف هذا النشاط في التعليم المتوسط ما يلي: [1]

- بعث آليات اللّجوء إلى الكتابة، بشكل تلقائي في وضعيات الحياة اليومية.
- الكتابة من أجل التواصل.
- تحرير الوثائق الإدارية.
- المحاولة الإبداعية (**الشعر، القصّة، المسرح**).

***كيفية تناول النشاط**

الحصة الأولى: يقدم النشاط في نهاية كل وحدة تعلميّة ويمارس فيه المتعلم الكفاءة على النحو الآتي: - يتعرف إلى ما ينبغي إدماجه، المعارف والمهارات.

- ينتج النص المطلوب كتابة ويسلمه في نهاية الحصّة.

الحصة الثانية: تقدم في الأسبوع الموالي، وفيها يتعرف إلى قيمة منتوجه الكتابي من خلال الملاحظات التثمينية للأستاذ والمدونة على وثيقة المتعلم وتتمحور حول:

1- مدى تقيد المتعلم في إنتاجه بالتعليمة.

2- توافر إنتاجه على المعارف والمهارات المطلوبة.

3- الإنسجام والإتساق بين مكونات نصّه وهي:

أ- المعلومات والمعارف والمهارات.

ب- سلامة اللغة.

جـ- أدوات العرض - الشكل التعبيري.

3- التعبير الكتابي:

[1]- منهاج اللغة العربيّة، جوان 2013، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية.

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعلمية
يكتب نصوصا متنوعة ويوظف عددا من المفردات والعبارات المكتسبة مع مراعاة قواعد اللغة. يكتب تقارير ومذكرات إعلامية	– يكتب نصوصا سردية ووصفية وحوارية؛ – يحرر نصوصا تشتمل على الحجاج؛ – يحرر رسائل إدارية ويحترم معايير كتابتها؛ – يقوم بمحاولة في الحكاية والشعر؛ – يستخدم المصطلحات والمفردات المدروسة أثناء العام الدراسي؛ – يوظف قواعد النحو والصرف المدروسة ويدمجها أثناء التحرير؛ – يحترم قواعد الإملاء؛ – يعلل آراءه ووجهات نظره؛ – يشرح المسائل ويفسر الظواهر بلغة سليمة؛ – يستعمل اللغة استعمالا يراعي فيه مقام التواصل وأحوال المستقبل؛ – يعرض ما يكتب عرضا منسقا يبرز فيه الفقرات والعناوين و العناوين الفرعية.. – يضبط وينجز مشاريع كتابية بمفرده؛ – ينجز مشاريع كتابية بمعيّة زملائه (الملّة المدرسيّة، الاستطلاعات الميدانية، العروض...)؛ – يلخص نصوصا وفق قواعد التلخيص؛ – ينجز بطاقات مطالعة.

تنظيم الوحدات التعلمية:

يمنح هذا المنهاج للأستاذ حريّة التصرف – عند إعداد الخطة الدراسية – في ترتيب المحاور والوحدات التعلمية وفق ما يراه مناسبا، غير أن ما تجدر الإشارة إليه هو أن يعمد – أثناء إعداد الوحدة التعلّمية– إلى تحضير كل الأنشطة المرتبطة بها، مع تحديد الكفاءة القاعدية– مسبقا– انطلاقا من الهدف الختامي للفصل.

الحجم الساعي المخصّص لسنوات التعليم المتوسط

المستوى	الحجم الساعي الأسبوعي
السنة الأولى متوسط	5سا و30د
السنة الثانية متوسط	5سا و30د
السنة الثالثة متوسط	4سا و30د
السنة الرابعة متوسط	5سا

الأنشطة المقررة وتوقيتها:

السنة الأولى	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الثانية	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة	ساعة 1	قراءة مشروحة	ساعة 1
الظواهر اللغوية	ساعة 1	الظواهر اللغوية	ساعة 1
دراسة النص	ساعة 1	دراسة النص	ساعة 1
مطالعة موجهة (تعبير شفوي)	ساعة 1	مطالعة موجهة (تعبير شفوي)	ساعة 1
تعبير كتابي	ساعة 1	تعبير كتابي	ساعة 1
أعمال موجهة	30 دقيقة	أعمال موجهة	30 دقيقة

السنة الثالثة	التوقيت الأسبوعي للنشاط	السنة الرابعة	التوقيت الأسبوعي للنشاط
قراءة مشروحة	ساعة 1	قراءة مشروحة	ساعة 1
الظواهر اللغوية	ساعة 1	الظواهر اللغوية	ساعة 1
دراسة النص	ساعة 1	دراسة النص	ساعة 1
مطالعة موجهة (تعبير شفوي)	ساعة 1	مطالعة موجهة (تعبير شفوي)	ساعة 1
تعبير كتابي	ساعة 1	تعبير كتابي	ساعة 1
أعمال موجهة	30 دقيقة	أعمال موجهة	ساعة 1

تمهيد:

اللغة العربية أداة التعبير للناطقين بها من كل لون من ألوان الثقافات والعلوم والمعارف، وهي وسيلة التحدث والكتابة، وبها تنقل الأفكار والخواطر، لذلك ينبغي أن ندرك أنها وحدة واحدة متكاملة، ولا يمكن لأي فرع من فروعها القيام منفردا بدور فاعل في اكتساب المتعلم اللغة التي تجمع في معناها كل ما تؤديه هذه الأفرع مجتمعة من معان، لذلك فإنه من الضروري أن نتخذ من مادة الإملاء وسيلة لألوان متعددة من النشاط اللغوي، والتدريب على كثير من المهارات، والعادات الحسنة في الكتابة والتنظيم.

تعد الكتابة الإملائية أداة من أدوات التعبير وترجمة الأفكار التي تعمل في عقل الإنسان ووسيلة اتصال مهمة بين الأفراد والجماعات والأمم والمجتمعات، ولكي يتعلم الفرد الكتابة ويستخدمها استخداما صحيحا يجب أن تتحقق لديه بعض القدرات مثل: القدرة على رسم الحروف، فمنزلة الإملاء عظيمة، إذ هو من الأسس الهامة في التعبير الكتابي، وهو مقياس دقيق لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعليمهم[1].

[1]- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1975، د.ط، ص 434.

المبحث الأول: الإملاء – تعريفه وأنواعه

الكتابة عملية ضرورية للحياة العصرية سواء بالنسبة للفرد أو بالنسبة للمجتمع، ومن ثم تعتبر الكتابة الصحيحة عملية مهمة في تعليم اللغة باعتبارها عنصرا أساسا من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية لنقل الأفكار والتعبير عنها، وفي إطار النظرة التكاملية للغة نرى أن تدريب التلاميذ على الكتابة يتركز على جوانب ثلاثة هي: القدرة على التعبير الكتابي الجيد، والقدرة على الخط، والقدرة في الهجاء أو الإملاء[1].

1- تعريف الإملاء:

يعد الإملاء فرعا من فروع اللغة العربية، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي ووسيلة هامة للقراءة الصحيحة، فإذا كانت الغاية من وضع قواعد النحو والصرف، حفظ اللغة من الفساد والانحراف، فإن دروس الإملاء جزء من دروس القواعد الهادفة إلى حفظ اللغة من الوجهة الكتابية والإملائية والبعد عن الخطأ في الكتابة والتدوين وسيتم تناول مصطلح الإملاء من جانبين هما اللغوي والاصطلاحي، **ففي اللغة** جاء في لسان العرب في مادة "ملا" و"ملل" (مل الشيء: قاله ليكتب) والإملاء والإملال على الكاتب واحد، وأمليت الكتاب أملي وأمللته أمله لغتان جيدتان جاء بهما القرآن في قوله تعالى "**فليملل وليه بالعدل**" واستمليته الكتاب: سألته أن يمليه عليّ[2].

وأمليت (الكتاب) أملي، و(أمللته) أملّه، لغتان جيدتان جاء بهما القرآن، قال الجوهري: (و) أملى (الله) الكافر: (أمهله) وأخّره وطول له، ومنه قوله، عز وجل: "**وأملي لهم إنّ كيدي متين**" (واستملاه: سأله الإملاء) عليه، ومنه المستملي للذي يطلب إملاء الحديث من شيخ[3].

---

(1)- رشدي أحمد طعيمة، د/ محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات وتجارب، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، الطبعة الأول، 1420هـ/ 2000م، ص 161.

(2)- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة والنشر، المجلد الرابع عشر، الطبعة الرابعة، 2005، ص 130.

(3)- محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تحقيق د/نواف الجراح، تاج العروس، من جواهر القاموس، دار الأبحاث للترجمة والنشر، الطبعة الأولى 2011، ص 793.

أما الاصطلاح: فالإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد[1].

والإملاء هو تصوير خطي لأصوات الكلمات المنطوقة، يمكن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله قواعد وأصول متعارف عليها[2].

نستنتج من التعريفات السابقة، أن الإملاء هو أن يقرأ المعلم نصا على التلاميذ عبارة، عبارة، أو كلمة، كلمة فيكتبه التلاميذ في دفاترهم، فهو يقوم على تحويل الأصوات المسموعة، المفهومة إلى رموز مكتوبة، إذن الإملاء عنصر مهم من عناصر اللغة العربية، وبدون إتقانه [الإطلاع – الدراسة – التمرّن] لا يستطيع المرء إيصال ما يريد كتابته إلى الآخرين.

2- <u>أنواع الإملاء:</u>

يقسم التربيون الإملاء إلى: **إملاء منقول – منظور – استماعي – اختباري.**

أ-<u>الإملاء المنقول:</u>

يعتمد هذا النوع على انتباه التلاميذ، والتفاتهم إلى أشكال الحروف، والتمييز بين رسومها المختلفة، حيث يقومون بنقل ما هو مكتوب أمامهم على السبورة، أو في بطاقة أو في كتاب... [3].

نفهم من التعريف السابق، أن هذا النوع من الإملاء، يقوم على نقل المتعلمين للقطعة سواء من السبورة أو من الكتاب، وذلك بعد قراءتهم لها وفهم معناها، وتهجي بعض كلماتها شفويا، هذا النوع يناسب تلاميذ المرحلة التأسيسية.

---

[1]- علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر عمان، الطبعة الأولى 1430هـ- 2010م، ص 128.

[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر والتوزيع عمان 2006، الطبعة الأولى 1427هـ-2007م، ص 133.

[3]- عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة والنشر، د/ط ص139

يمتاز الإملاء المنقول بما يلي:

* يشد انتباه التلاميذ، وينمي فيهم الرغبة في إجادة الكتابة وتحسين الخط والارتقاء بالمستوى الأدائي.

* تدريب الطلبة على الإصغاء وحسن الاستماع وتنمية القدرة على تمييز أصوات الحروف.

* تدريب الذاكرة على حفظ صور الكلمات.

* يساعد على انطباع صور الكلمات في الذهن، ويثبتها في الذاكرة، وكذلك يقوم على تدريب المتعلمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها (النسخ) [1].

نلاحظ من خلال هذا أن الإملاء المنقول يحقق كثيرا من الغايات اللغوية والتربوية، ففيه تدريب على القراءة، وتدريب على التعبير الشفوي، واكتساب الكلمات الجديدة، وكذلك تعود المتعلم على دقة الملاحظة، والنظام والتنسيق وتنمو مهارته في الكتابة.

<u>طريقة تدريسه:</u> يتم تدريس الإملاء المنقول بإتباع ما يلي: [2].

* أن يقوم المعلم بعرض القطعة على التلاميذ، بعد إعدادها مسبقا بخط واضح وجميل على السبورة، ثم يقرؤها قراءة نموذجية.

* يقرأ التلاميذ القطعة قراءة فردة، ليتضح معناها في أذهانهم.

* يختار المعلم الكلمات الصعبة من القطعة، والتي يحتمل وقوع الخطأ فيها ويشرحها، ويعرض كلمات مماثلة لها في الرسم.

* يملي عليهم القطعة كلمة، كلمة، ثم بعد ذلك يقرأ المعلم القطعة مرة أخيرة، ليصحح التلاميذ أخطائهم أو ليتداركوا ما فاتهم.

* يصحح كل تلميذ أخطاءه من السبورة.

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، ص157

[2]- جاسم محمد الحسون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، الطبعة الأولى 1996م، ص 173.

ب-<u>الإملاء المنظور:</u> وفيه تعرض القطعة على الطلبة لينظروها، إما مكتوبة على السبورة، أو على بطاقة، ثم تقرأ القطعة وتشرح حتى يفهم معناها، وتهجي بعض كلماتها، وتكتب على السبورة، ثم تمحا هذه الكلمات، وتبقى القطعة على السبورة فترة زمنية، لترسخ كلماتها في أذهانهم، ثم تحجب عنهم، وتملى عليهم بعد ذلك[1].

نستنتج من هذا أن الإملاء المنظور يساعد على رسم الكلمة وتثبيت صورتها في أذهان المتعلمين، فتكرار النظر إلى الكلمات، يجعل التلميذ يتصور شكلها، فتطبع صورها في ذاكرته، هذا النوع من الإملاء يناسب طلبة الصف الثالث والرابع.

يمتاز الإملاء المنظور بما يلي: [2]

* يحمل التلاميذ على دقة الملاحظة، وجودة الانتباه، والبراء في أن يختزن في الذاكرة صورة الكتابة الصحيحة للكلمات الصعبة.

* في هذا النوع من الإملاء تدريب جدي على إعمال الفكر، وشحذ الذاكرة بغرض الربط بين النطق والرسم الإملائي.

<u>طريقة تدريسه:</u> يتم تدريس الإملاء المنظور بإتباع ما يلي: [3]

* يمهد المدرس بأسئلة مناسبة توصل إلى موضوع الدرس وتكون مشوقة إليه .

* يقف المدرس أمام المتعلمين، ويقرأ القطعة بصوت واضح، ثم يناقشهم في معاني الكلمات الصعبة.

* يمنح المعلم التلاميذ فرصة لقراءة القطعة قراءة صامتة، وتأمل كلماتها.

* يحجب المعلم القطعة عن التلاميذ، ويملي عليهم الموضوع كلمة بكلمة.

نستخلص من كل هذه الخطوات أن الإملاء المنظور يعتمد في طريقة تدريسه على الخطوات نفسها التي مارسها المعلم في تدريس الإملاء المنقول، إلا أنه بعد انتهائه من قراءة

---

[1]- عبد الرحمن السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، الطبعة الثالثة 1425هـ-2004م، ص 125.

[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 159.

[3]- محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية، مرجع سابق، ص 440.

القطعة ومناقشتها وتهجي كلماتها الصعبة، أو ما يشابهها إملائيا يقرأ بعض التلاميذ القطعة ثم يحجبها عنهم، ويمليها في تأن ووضوح.

يهدف الإملاء المنظور إلى التدريب الواعي لكيفية توظيف الإستراتيجيات المعرفية العليا التي تستخدمها الذاكرة السمعية والبصرية واليدوية في استرجاع الرموز الكتابية من المعجم الذهني اللغوي الداخلي، وفق معاييرها الكتابية أثناء الموقف الإملائي[1].

جـ- <u>الإملاء الاستماعي:</u> وفيه يقرأ المعلم قطعة الإملاء قراءة جهرية على الطلبة، تعقبها مناقشة في فهم معنى القطعة، ثم مناقشة في هجاء كلمات مشابهة لما ورد في القطعة من كلمات صعبة، وبعد أن يعرف الطلبة قاعدة هذه الكلمات تملى عليهم القطعة[2].

نفهم من هذا التعريف أنه لا يعرض النص الإملائي على التلاميذ، بل يكتفي بقراءته على مسمع منهم، وتجري مناقشة معهم، وتوضح معاني مفرداته وتراكيبه اللغوية يتفق هذا النوع من الإملاء مع تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي.

يمتاز الإملاء الاستماعي بما يل: [3].

* تدريب الطلبة على الإصغاء وحسن الاستماع.
* تمرين حاسة السمع، وتنمية القدرة على تمييز أصوات الحروف.
* تنمية الذاكرة لدى الطلبة.
* الانتقال بالطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون.

---

[1]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مشكلاته وحلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ط، ص 33.

[2]- عبد الرحمن السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 126.

[3]- لكحل أحمد، أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة مدير المعهد الوطني لتكوين المعلمين، وهران، 2010-2011، ص 15.

طريقة لتدريسه: يتم تدريس الإملاء المسموع بإتباع ما يلي: [1]

* التهيئة: التقديم للدرس بمقدمة مشوقة تناسب موضوع الدرس.

* يقرأ المعلم القطعة قراءة جهرية سليمة ومعبرة، والطلبة يستمعون فقط.

* مناقشة المعنى العام للقطعة بأسئلة يلقيها المعلم على طلبته.

* يملي المعلم القطعة على الطلبة بصوت واضح ومسموع، مع استخدام علامات الترقيم أثناء الإملاء.

* قراءة النص مرة ثانية بصورة أسرع حتى يتدارك الطلبة ما فاتهم من كلمة ويصححوا الكلمات التي أخطؤوا فيها.

* جمع الدفاتر لتصحيحها.

د- الإملاء الاختباري: الغرض منه قياس قدرة التلميذ ومدى تقدمه، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة في الهجاء[2].

والإملاء الاختباري ذو شقين: **الأول:** تشخيص نقاط الضعف في هجاء التلاميذ وتحديد المشكلات التي يخطئون فيها ثم العمل على علاجها و **الثاني:** اختبار لتشخيص الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ فيما تعلموه، ومعرفة ما تعلموه، وذلك ليتمكن المعلم من إعادة التركيز على ما لم يتعلموه[3].

يتضح لنا أن الإملاء الاختباري يهدف إلى الوقوف على مستوى المتعلمين، ومدى الإفادة التي حققوها من دروس الإملاء، كما يهدف إلى قياس قدراتهم ومعرفة مدى استفادتهم من خلال الاختبارات الإملائية التي يجريها المعلم لهم.

---

[1]- لكحل أحمد، أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مرجع نفسه، ص 16.

[2]- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية، ص 153.

[3]- جاسم محمد الحسون/ جعفر خليفة، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، البيضاء، الطبعة الأولى 1996، ص 174.

يمتاز الإملاء الاختباري بما يلي: [1].

* اختبار مدى قدرة الطلبة على رسم الكلمات بشكلها الصحيح.

* الكشف عن نقاط الضعف لدى الطلبة في الكتابة.

* معرفة الأخطاء الإملائية الأكثر شيوعا فيما يكتبه الطلبة.

* التدريب على وضع القواعد الإملائية موضع التطبيق عند الكتابة.

طريقة تدريسه: يتم تدريس الإملاء الاختباري بإتباع ما يلي: [2].

* التمهيد للنص وإحاطة الطلبة بموضوعه، وتذكيرهم بالقواعد المراد التطبيق عليها.

* تملية القطعة الإملائية بعد تجزئتها إلى وحدات معنوية قصيرة أي جملة جملة، بسرعة ملائمة، مع قراءة كل جملة مرتين والتشديد على سلامة النطق.

* إعادة قراءة القطعة لتلاقي ما فات من كلمات، ثم مطالبة الطلبة بغلق الدفاتر ووضع الأقلام جانبا.

* جمع الدفاتر بطريقة منظمة.

يهدف الإملاء الاختباري إلى قياس درجة التحصيل الإملائي، وتحديد نوعية المهارة الإملائية التي توصل إليها المختبرون[3].

نستنتج مما سبق، أن الإملاء الاختباري طريقة تأديته مثل الإملاء الاستماعي غير أنه لا يتعرض لتهجي الكلمات، والغرض منه تقدير مستوى التلميذ الإملائي وقياس قدراته في الإملاء، كما يكشف المهارات التي أتقنها المتعلمون. أما القواعد التي لم يتقنونها، فيعمد إلى تدريبهم عليها.

يمكن توضيح طرائق الإملاء بالشكل الآتي:

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 160.

[2]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع نفسه، ص 163.

[3]- نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية، مرجع سابق، ص 37.

الشكل – طرائق تدريس الإملاء–

خلاصة:

الإملاء نظام لغوي، وهو أنواع، ولكل نوع طريقة خاصة لتدريسه، وهو بهذا الاعتبار "**الإملاء**" يتطلب مهارة في الإصغاء إلى المضمون ومخارج الحروف، وهو وسيلة لصحة الكتابة من الخطأ، والتدريب على كثير من المهارات والعادات الحسنة والتنظيم.

أهداف تدريس الإملاء: أهم أهداف دراسة الإملاء ما يلي: [1]

1/– التمكن من رسم الحروف والألفاظ بشكل واضح ومقروء، وتنمية المهارات الكتابية بحيث لا يقع القارئ للمادة المكتوبة في الالتباس، وهذا الأمر يتطلب إعطاء كل حرف من الحروف حقه من الوضوح، وكذلك وضع النقاط على الحروف في مواضعها الصحيحة.

2/– تحسين الأساليب الكتابية وإنماء الثروة التعبيرية، وتنمية دقة الملاحظة والانتباه.

3/– النهوض بالقراءة والتعبير.

4/– القدرة على كتابة المفردات اللغوية التي يستدعيها التعبير الكتابي، ليتاح الاتصال بالآخرين، من خلال الكتابة السليمة.

نستنتج من خلال هذه النقاط، أن ثمة غايات أبعد وأوسع من دروس الإملاء فهو لا يتجلى ولا يقف على رسم الكلمة بالرسم الصحيح، وإنما هو عون للمتعلمين على إنماء لغتهم وإثرائها، ونضجهم العقلي، وتربية قدراتهم الثقافية ومهاراتهم الفنية. والحرص على توفير

[1]– زهدي أبو خليل، الإملاء المسير، دار أسامة للنشر/ عمان، الطبعة الأول، 1419هـ– 1998م، ص 7.

مظاهر الجمال في الكتابة، كما يعود التلميذ النظافة والترتيب فيما يكتب كما أن الخطأ في صورة الكلمات إملائيا يؤدي إلى تشويش في فهم معانيها وغموضها.

يهدف الإملاء أيضا إلى تعليم التلميذ استخدام علامات الترقيم، وترك الهوامش عند بدء الكتابة، وتقسيم الكلام إلى فقرات.

المبحث الثاني: أسباب الضعف الإملائي وطرق تقويمه

تمهيد:

مشكلة الضعف الإملائي مشكلة لطالما أقلقت المعلمين وأولياء الأمور، وطبقة كبيرة من المثقفين، ويرجع هذا القلق إلى معرفتهم بأهمية الإملاء، إن للإملاء منزلة كبيرة، فهو من الأسس المهمة في التعبير الكتابي، والضعف الإملائي يشوه الكتابة ويعيق الفهم، كما أن الأخطاء الإملائية تدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه، ولم يسلم كثير من المثقفين وأصحاب الشهادات العليا من الضعف الإملائي الذي أصبح يشكل لهم حرجا كبيرا عند كتاباتهم.

1/- أسباب الضعف الإملائي:

إن من يريد تحديد أسباب وقوع الطلبة بأخطاء إملائية يجد نفسه أمام أكثر من مجال يتضمن أسبابا تقف خلف هذه الظاهرة أي – الأخطاء الإملائية– ويمكن تحديد هذه المجالات بالآتي:

الأسباب التي ترجع إلى المقرر الدراسي: ويتمثل فيما يلي: [1].

* عدم وجود مقرر دراسي خاص بالإملاء، مما يخضع درس الإملاء إلى اجتهاد المدرس أو المعلم الذي قد يستغله لتدريس فروع أخرى.

* مقررات الإملاء لا تراعي الترابط بين فروع اللغة العربية، ولا تؤدي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللغة.

* عدم مناسبة منهج تعليم القراءة لقارئ العصر.

نلاحظ من خلال هذه الأسباب أن المقرر الدراسي، قد يكون هو أيضا من أسباب الضعف الإملائي، وقد ينتج عنه ويلات تكلف الأجيال الصاعدة المحن والمعضلات، تواجههم في حياتهم المستقبلية، وذلك من خلال عدم عناية مدرسي العربية، وغيرهم من مدرسي المواد الأخرى باستخدام اللغة الفصيحة، الصحيحة. وقلة قواميس اللغة الحديثة في

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 151.

كل مرحلة من مراحل التعليم، وكذلك صعوبة القواعد النحوية العربية، وقلة استخدام التقنيات الحديثة في تعلم اللغة.

الأسباب التي ترجع إلى القطعة الإملائية وطريقة تصحيحها: وتتمثل في:[1].

* قد تكون القطعة الإملائية طويلة، متعبة، مملة، ولا تكون متصلة بفروع اللغة الأخرى.

* قد لا تكون القطعة الإملائية تطبيقا على ما تمت دراسته، وغير واضحة (المعنى مبهم) وكذلك غير ملائمة لمستوى الطلبة.

* في التصحيح، لا ينبه المدرس الطلبة إلى أخطائهم، وعدم معالجة الكلمات الصعبة التي شاع الخطأ في كتابتها.

* التصحيح التقليدي لأخطاء التلاميذ، وعدم مشاركة المتعلم في تصحيح الأخطاء.

* لا يضع المدرس درجة على القطعة الإملائية.

نستنتج أن ما يعود إلى خصائص اللغة ذاتها ممثلة في قطعة الإملاء، فأحيانا تكون القطعة المختارة للتطبيق على القاعدة الإملائية أعلى من مستوى المتعلمين فكرة وأسلوبا، أو تكثر فيها الكلمات الصعبة في شكلها، وقواعدها الإملائية واختلاف صور الحرف باختلاف موضعه من الكلمة، أو نتيجة الإعجام "النقط" أو فصل الحروف ووصلها وما إلى ذلك.

الطرائق الحديثة في تخير القطع الإملائية تلح على أن تكون هذه القطع طبيعية في أسلوبها ومعانيها من غير تصيد أو تعمد أو تكلف، ويمكن أن تكون القطع المختارة مما يقرأه التلاميذ في كتبهم، أو من خارج المقروء، بشرط أن تكون واضحة، مفهومة وملائمة لمستويات التلاميذ، وكذلك ينبغي أن تكون مستمدة من واقع المتعلمين ومما يدور على ألسنتهم، وفي إطار استعمالاتهم[2].

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 153.

[2]- محمود السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية وآدابها، دار العودة، بيروت، الطبعة الأولى، 1980، ص 111.

الأسباب التي ترجع للمعلم: وتتمثل في[1]

* إناطة تدريس العربية بمدرسين غير مؤهلين لمهنة تدريسها، وغير ملمين بقواعد الكتابة الصحيحة.

* بعض المدرسين لديهم عيوب في النطق، ولا يحسنون إخراج الحروف من مخارجها وكذلك لا يستعملون وسائل تعليمية في تدريس الإملاء.

* البعض لا يتابع أخطاء الطلبة الإملائية إلا في درس الإملاء.

نستنتج من هذه الأسباب، أن ما يعود للمعلم يتمثل في ضعف الإعداد العلمي والمهني لديه، إذ نجد تلاميذه كثيرا ما يخطئون في أبسط القواعد النحوية، وفي أبسط الكلمات في الكتابة، فبعض المعلمين لا يعير القاعدة الإملائية اهتماما كبيرا، وكل همه هو إعطاء التلاميذ اختبارا في الإملاء لتصحيحه، والبعض الآخر لا ينتبه إلى أخطاء التلاميذ أثناء القراءة.

ومن العوامل التي تعود للمعلم أيضا، أن يكون سريع النطق، أو خافت الصوت أو لديه عيوب في نطق بعض الحروف المتشابهة.

الأسباب التي ترجع للطالب: وتتمثل في: [2]

* قلة مطالعات الطلبة في كتب خارجية

* قلة ممارسة الطلبة الكتابة، وضعف اهتمامهم بالخط وتحسينه.

* ضعف القدرة لدى بعض الطلبة على تمييز أصوات الحروف من بعضها، وكذلك تمييز الحروف المتشابهة.

إن من الأسباب النفسية التي ترجع للتلميذ نجد:

1- العامل السيكولوجي: ويتمثل في الخوف والتردد وعدم الثقة والخوف من الفشل.

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 152.

[2]- المرجع نفسه، ص 152

2- العامل الفسيولوجي: ويتمثل في التعب والنسيان، وكذا انخفاض مستوى الذكاء، وعدم القدرة على التركيز.

3- ضعف التذكر البصري: بمعنى ضعف قوة الملاحظة عند التلميذ، فيجد صعوبة في التمييز بين الحروف والأرقام، ولا يتذكر هذه الأمور نتيجة عدم الإدراك.

4- ضعف السمع: ويؤدي إلى صعوبة في الهجاء، ومن ثم صعوبة في التمييز بين صور الأصوات المتشابهة.

5- ضعف النطق وعدم القدرة على الكلام.

6-إهمال التلميذ وتقصيره الذاتي: ويعني عدم اهتمامه واكتراثه بدروسه وكذلك عدم ميله للقراءة، فالقراءة الصحيحة تساعد على الكتابة الصحيحة، فالضعف اللغوي عند التلميذ هي من أهم الأسباب التي تؤدي إلى شيوع الأخطاء الإملائية[1].

نستخلص من كل هذا، أن ما يعود إلى التلميذ نفسه، يرتبط بضعف المستوى وقلة المواظبة على المران الإملائي، أو ضحالة ذكائه أو شرود فكره، أو إهماله وعدم مبالاته وتقديره للمسؤولية، أو عدم إرهاف سمعه عندما يملي عليه المعلم القطعة المختارة، أو نتيجة لتردده وخوفه وارتباكه، وقد يكون ضعيف البصر أو السمع، أو بطيء الكتابة مما يفوت عليه فرص كتابة بعض الكلمات كما لا ننسى عيوب النطق والكلام، وعدم الاستقرار الانفعالي.

<u>الأسباب التي ترجع للأولياء والمجتمع:</u>

وهي التي تتعلق بالأسرة، فما لا شك فيه أن المدرسة هي امتداد للأسرة، وفي التعليم الأسرة امتداد للمدرسة، وكلتا المؤسستين مسؤولة عن تربية الطفل وتنشئته، فقد يكون الطفل محظوظا لأنه يعيش في كنف أبوين متفقين حريصين على ابنهما، ويراجعان معه دروسه ويساعدانه على حل واجباته المنزلية فنجد ذلك منعكسا إيجابيا على تحصيل التلميذ بشكل

---

[1]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعية للطباعة والنشر بدون طبعة وبدون تاريخ، ص 171.

عام، وعلى قراءته وكتابته بشكل خاص ولو كان المعلم على قدر بسيط من العلم والثقافة وإعداده الأكاديمي ضعيفا ولكن بحرص الأسرة على ابنها تنقذه من ضعف المعلم الأكاديمي والمهني، وقد نجد العكس صحيح، معلم مجد ومؤهل تأهيلا عاليا ويبذل قصارى جهده مع تلاميذه ولكن ما يكتسبه الطفل في المدرسة يهدره في الشارع، إلى أنّ المستوى الاجتماعي لا يعتبر مقياسا مطلقا، وإنما هو نسبي[1].

2- <u>علاج الضعف الإملائي:</u>

الضعف في مادة الإملاء، ظاهرة خطيرة لا بد لها من علاج، ولتخطي هذه الظاهرة اعتنى العديد من الباحثين بتشخيص أسبابها، ومن ثم الوقوف على طرق علاجها للتقليل من نسبة الأخطاء عند التلاميذ، والوصول إلى الحد من الوقوع فيها.

وأهم ما اقترح لعلاج الضعف الإملائي: [2].

* الاهتمام بالطفل المتعلم في جميع جوانبه الجسمية والنفسية والعقلية والاجتماعية.

* ضرورة تأهيل المعلم تأهيلا جيدا للقيام بمهنة التدريس، في المرحلة الابتدائية خاصة.

* يجب ربط المدرسة بالبيت وإشعار أولياء الأمور بأهمية متابعة أبنائهم والاضطلاع بمسؤولياتهم نحوهم.

* يجب على المعلم أن يبعد كل عوامل الخوف والقلق والخجل والجبن عن التلاميذ، وذلك عن طريق تقديم الحوافز المعنوية كالدرجات والألفاظ المشجعة، وحتى المكافآت المادية إن توفرت.

* التركيز على القراءة، فالقراءة والكتابة في المرحلة الأولى من حياة الطفل التربوية متلازمتان والعلاقة بينهما قوية، فينبغي تعويد التلميذ على القراءة الصحيحة وتدريبه عليها.

---

[1]- لكحل أحمد، أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة مدير، مرجع سابق، ص 26.

[2]- زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، مرجع سابق، ص 176-177

* إعداد مقرر دراسي خاص بالإملاء لكل صف يدرس فيه الإملاء ومراعاة الترابط بين فروع اللغة العربية عند اختيار محتوى المقرر الدراسي[1].

* الحرص على عرض القواعد الإملائية بأسلوب سهل، ومراجعة هذه القواعد والتذكير بها كلما حصلت مناسبة لذلك.

* متابعة المدرسين ما يكتبه طلبتهم وتنبيهه م إلى أخطائهم أينما وردت.

* عدم استغلال دروس الإملاء لأغراض أخرى.

* إعادة اختبار الطلبة في الكلمات التي أخطؤوا فيها.

* أن تكون القطعة الإملائية مشوقة تتصل بحياة الطلبة، ولا تكون طويلة متعبة.

* وجب أن يعني المعلم كل العناية بتعريف الأطفال في أول مراحل الإملاء، صور الكلمات قبل إملائها عليهم، وأن يهتم بأن يوقفهم على سبب الخطأ ووجه الصواب معا، وأن يشجعهم على العناية بكتابة الكلمات بصورة صحيحة[2].

* محاسبة التلاميذ على أخطائهم الإملائية في المواد الأخرى.

* حصر القواعد الإملائية الشاذة والتدريب الكافي عليها.

* الاهتمام والتركيز على طريقة التدريس فالطريقة الجيدة تدل على المعلم الجيد بل على درجة ذكائه العالية، كما أنها مؤشر على درجة اهتمامه وتأهيله وتحمله المسؤولية في مادة الإملاء ويركزون على الطريقة الاختبارية ويجلون الإملاء وتصيد الأخطاء هدفا في حد ذاته.

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 155.

[2]- لكحل أحمد، أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة مدير، مرجع سابق، ص 28.

المبحث الثالث: علامات الترقيم في الكتابة

تمهيد:

الكتابة وسيلة مهمّة من وسائل التواصل الإنساني التي يتمّ بواسطتها الوقوف على أفكار الآخرين، والتعبير عمّا لديهم من معان ومشاعر، وتسجيل ما يودّون تسجيله من حوادث ووقائع، فهي تعتبر مفخرة العقل الإنساني، بل إنّها أعظم ما أنتجه الفكر الإنساني، فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي، وأمكن انتقاله من جيل إلى جيل وعن طريقها كذلك استطاع العقل البشري أن يقف على ما أحدثه غيره من تطوّرات أثرت في حياته، ومن تغيّرات أثرت في بناء المجتمعات.

الكتابة تعبّر عن الكلام، وهذا يعني أن يكون في الكتابة سمات الكلام، من وقفات، ومن رفع الصوت وخفضه، ومن تمييز الخبر من الإنشاء...والذي يعبر عن ذلك كلّه هو "**علامات الترقيم:**

1/- المقصود بعلامات الترقيم:

علامات الترقيم هي رموز محدّدة توضع بين الكلمات أو الجمل، أو في نهاياتها بقصد تحقيق الفهم والإفهام عند القارئ أو السامع[1].

الترقيم علامات اصطلاحيّة توضع في أثناء الكلام أو في آخره، كالفاصلة والنقطة وعلامة الاستفهام والتعجّب وغيرها، لتحقيق أغراض تتّصل بتسيير عمليّة الإفهام[2].

إذن الترقيم في الكتابة العربيّة هو وضع رموز اصطلاحية معيّنة بين الكلمات أو الجمل، وذلك لتعيين مواقف الفصل والوقف والابتداء، وأنواع النبرات الصوتية والأغراض الكلامية، تيسيرا لعمليّة الإفهام من جانب الكاتب أثناء الكتابة، وعمليّة الفهم على القارئ أثناء القراءة.

---

(1)- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج للنشر، عمّان، الطبعة الأولى، 1427هـ/2007م، ص 233.

(2)- راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللّغة العربيّة بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، الطبعة الثانية، 2007، ص 141.

علامات الترقيم بالنسبة للكاتب هي كحركات اليد وتعابير الوجه، ونبرات الصوت التي يستخدمها المتحدث في كلامه.

2/- <u>علامات الترقيم:</u>

أشهر علامات الترقيم في الكتابة العربيّة، ما يلي: [1]

* **<u>الفاصلة:</u>** **(،)** يقف القارئ عندها وقفة قصيرة، ولا يحسن معها التنفس، وتوضع في الأماكن الآتية:

- بين المعطوف والمعطوف عليه
- بعد المنادى **مثل:** يا عليّ، اذهب إلى المدرسة
- بين الشرط وجزائه **مثل:** من يدرس، ينجح
- بين القسم وجوابه **نحو:** والله لئن أكرمت الكريم، ملكته
- قبل البدل إذا أريد التنبيه عليه **نحو:** إن بلادنا ، بلادنا العربيّة من أغنى بلاد العالم.
- قبل الجملة الحالية **مثل:** جاء زيد، يركض
- قبل الجملة الوصفيّة **مثل:** جاء رجل، يركض

* **<u>الفاصلة المنقوطة:</u>** **(؛)** ويسكت عندها القارئ سكوتا متوسّطا، ويحسن معها التنفّس وتقع:

- بين الجمل الطويلة التي يتركب منها كلام مفيد
- قبل التعليل
- قبل الجمل التي تكون مسبّبة عما قبلها.

* **<u>النقطة:</u>** **(.)** يسكت عندها القارئ سكوتا تامّا، ويتنفس معها، وتقع بعد كلّ جملة ثمّ معناها، واستقلّت عمّا بعدها في الإعراب.

---

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق ص 234-235.

* **علامة الاستفهام:** (؟) وتستعمل بعد الكلام المستفهم به نحو: هل تعرف تاريخ ظهور علامات الترقيم؟ أهذا قلمك؟.

* **علامة التعجّب:** (!) وتوضع بعد كل كلام يدل على التأثر، والانفعال، وحالات الانفعال هي:

- التعجّب نحو: ما أدق نظام الكون !
- التحذير نحو: احذر صديق السّوء !
- الإغراء نحو: عليكم بتقوى الله !
- الحزن نحو: وا أسفاه !
- الفرح نحو: يا فرحتا !
- الندبة نحو: واكبداه !
- التمنّي نحو: ليث الشباب يعود !

* **النقطتان:** (:) يسكت عندهما القارئ سكوتا متوسّطا، وتستعملا ن في المواضع الآتية[1].

- بين القول ومقوله نحو: قال المدرس : احفظوا القصيدة
- قبل الكلام الذي يوضح ما قبله نحو: زينة الحياة الدنيا اثنان : المال، البنون.
- بين الشيء وأقسامه أو أنواعه.

* **الشرطة:** (-) وتوضع:

- في أول الجملة المعترضة، وآخرها نحو: الجزائر **وطني- لا أهاب الأعداء- والعرب أهلي.**
- بين ركني الجملة إذا طال أولها نحو: **بغداد العروبة المتربعة على دجلة منارة مجد العرب- عاصمة العراق.**

[1]- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 236.

بين العدد والمعدود، وأقسامه نحو: الكلمة ثلاثة أقسام: **1-اسم، 2- فعل، 3- حرف.**

لفصل كلام المتحاورين شرط أن لا يذكر ما يقوم مقامها كالأسماء وغير ذلك نحو قال، وأجاب، وغيرها، مثل:

- **صباح الخير يا حسن**
- **صباح النّور يا عليّ**
- **كيف الحال؟**
- **الحمد لله**

* **<u>علامة الحذف:</u>** (.....): وتوضع للدلالة على كلام محذوف، لا ضرورة لإثباته، أو توضع في مكان الكلام الذي لم يعثر الناقل عليه، وذلك تنبيها على النّقص[1].

* **<u>علامة التنصيص:</u>** « » ويوضّح بينها الكلام المنقول بنصّه حرفيّا سواء أطالت عبارته أم قصرت، مثل: جاء في الحديث « **إذا لم تستح، فاصنع ما شئت** ».

* **<u>القوسان:</u>** ( ) ويضع بينهما[2]:

- التفسير نحو: **الفاصلة (الفارزة) لا يحسن** التنفس **معها**
- ألفاظ الاحتراس نحو: **البرّ (بكسر الباء): الإحسان**
- الألفاظ والعبارات التي يراد لفت النظر إليها نحو قول الشاعر:

إن كان لي ذنب (ولا ذنب لي) فماله غيرك من غافر.

-الدعاء نحو: **قول رسول الله صلى الله عليه وسلم: بعثت لأتمم مكارم الأخلاق.**

---

(1)- أحمد قبّش، الإملاء العربي، نشأته، وقواعده ومفرداته وتمريناته، دار الرشيد، بيروت، 1984م، د/ط، ص 124.

(2)- محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، مرجع سابق، ص 236.

نستنتج مما سبق، أنّ أشهر علامات الترقيم في الكتابة العربيّة بيّنها الجدول الآتي:

اسم العلامة	صورتها	اسم العلامة	صورتها
الفاصلة	،	علامة الاستفهام	؟
الفاصلة المنقوطة	؛	علامة التعجّب	!
النقطة	.	علامة التنصيص	« »
النقطتان	:	علامة الحذف	...
الشرطة	–	القوسان	( )

3/- <u>أهميّة علامات الترقيم في الكتابة:</u>

ترجع أهميّة علامات الترقيم في الكتابة إلى ما تقدمه للنصّ من وضوح ويسر، فهي تيسّر عمليّة الفهم على القارئ أثناء قراءته، فلا يتشتت عقله في الربط بين الأحكام، ولا يتعثر لسانه في قراءة نصّ ما، قديما كان أو حديثا.

وكما يستخدم المتحدّث في أثناء كلامه بعض الحركات اليدوية، أو يعمد، إلى تغيير قسمات وجهه أو يلجأ إلى التنويع في نبرات صوته، ليضيف إلى كلامه على دقّة التعبير، وصدق الدلالة، وإجادة الترجمة عمّا يريد بيانه للسّامع، كذلك يحتاج الكاتب إلى استخدام علامات الترقيم، لتكون بمثابة هذه الحركات اليدوّية، وتلك النبرات الصوتيّة، في تحقيق الغايات المرتبطة بها[1].

لا تقتصر فوائد الترقيم على بيان مواضع الوقف أو السكوت التي ينبغي للقارئ مراعاتها في أثناء التلاوة، ولكنّه يرمي إلى غاية أبعد وإلى غرض أكبر، فهو خير وسيلة لإظهار الصراحة وبيان الوضوح في الكلام المكتوب، لأنه يدلّ الناظر إلى تلك العلامات

[1]- ملتقى أهل الحديث، منتدى اللّغة العربيّة وآدابها، علامات الترقيم في الكتابة العربيّة بقلم محمود عبد الصمد الجيّار: **WWW.ahlalhdeeth.com.**

الاصطلاحية على العلاقات التي تربط أجزاء الكلام بعضها ببعض بوجه عام، وأجزاء كلّ جملة بنوع خاص[1].

إذن من فوائد استعمال علامات الترقيم، تحقيق غرض اللّغة من الاتّصال الفكري بين الكاتب والقارئ، وكأنّ الكاتب يصطحب القارئ شعورا وحسّا فيعلمه أنّه يستفهم هنا، ويتعجّب هناك، ويفسّر له هنا ما غمض وينقل له كلام غيره بنصّه، ويستغني عن بعض كلام غيره فيشير إلى ذلك، ويعلّل هنا، إلى غير ذلك... من مشاعر وأحاسيس لا تترجم بالألفاظ اللّغوية فتقوم علامات الترقيم بهذه المهمّة فتفصح عن غرض الكاتب، وترشد القارئ وتعينه على الفهم والتأثر بعواطف الكاتب وانفعالاته، وتصطحبه في شعوره وأحاسيسه.

[1]- أحمد زكي، الترقيم وعلاماته في اللّغة العربيّة، مؤسسة هنداوي للنشر، القاهرة 2012، ص 24.

1/- العيّنة وكيفيّة اختيارها:

يتألف المجتمع الأصلي لهذا البحث من **90** تلميذا وتلميذة، يمثلون عيّنة عشوائية، منهم **67%** ذكور، **33%** إناث، وقد روعي في ضبط العينة أن تكون من أقسام مختلفة، تنتمي كلها إلى طور مشترك، وهو السنة الثانية من التعليم المتوسط.

1-1جنس التلاميذ:

يتكون قسم السنة الثانية متوسط "أ" من **30** تلميذا وتلميذة موزعين كما يلي:

- تسعة عشر **(19)** تلميذة
- احدى عشر **(11)** تلميذا

يتكون قسم السنة الثانية متوسط "**ب**" من **27** تلميذا وتلميذة موزعين كما يلي:

- أربعة عشر **(14)** تلميذة
- ثلاثة عشر **(13)** تلميذا

يتكون قسم السنة الثانية متوسط "**ج**" من **33** تلميذا وتلميذة موزعين كما يلي:

- خمسة عشر **(15)** تلميذة
- ثمانية عشر **(18)** تلميذا

ويمكن إجمال ذلك في الجدول التالي:

الأقسام / الجنس	السنة 2 قسم – أ –	السنة 2 قسم – ب –	السنة 2 قسم – ج –
إناث	**19**	**14**	**15**
ذكور	**11**	**13**	**18**
المجموع الجزئي	**30**	**27**	**33**
المجموع الكلي	**90**		

1-2 <u>سنّ التلاميذ:</u>

يتراوح سن العينة بين الحادي عشر والثالثة عشر، وبعد مقارنتنا هذه الأعمار مع الأعمار القانونية، صنف التلاميذ إلى ثلاثة أصناف: متقدمين في السّن أي (**11 سنة**) وعاديين (**12 سنة**) ومتأخرين (**13 سنة**) وهذه الجداول توضح ذلك:

1- السنة الثانية متوسط قسم "أ": عدد التلاميذ **30**.

السنّ / الجنس	عادي	متقدم	متأخر
بنات	**15**	**01**	**03**
ذكور	**09**	**02**	**–**
النسبة	**%85**	**%10.7**	**%1.5**

1- السنة الثانية متوسط قسم "**ب**": عدد التلاميذ **27**.

السنّ / الجنس	عادي	متقدم	متأخر
بنات	**03**	**05**	**06**
ذكور	**02**	**03**	**08**
النسبة	**%17.6**	**%29.6**	**%52.80**

1- السنة الثانية متوسط قسم "**ج**": عدد التلاميذ **33**.

السنّ / الجنس	عادي	متقدم	متأخر
بنات	**06**	**07**	**02**
ذكور	**10**	**03**	**05**
النسبة	**%38.3**	**%41.2**	**%20.5**

من خلال النسب المتحصل عليها نلاحظ أن نسبة العاديين تعد عادية في القسم **-أ-** وأن نسبة المتأخرين كبيرة في القسم **-ب-** في حين أن القسم **-ج-** يرتفع فيه عدد المتقدمين.

2-حدود البحث:

2-1من حيث منطقة الدراسة: اقتصر إجراء هذا البحث على تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، اختيرت عينة الدراسة من مدرسة "**يغمراسن**" بالغزوات.

2-2-من حيث المعالجة الإحصائية: اقتصر في المعالجة الإحصائية على نتائج استخدام النسب المئوية، ثم رأينا ضرورة القيام بإجراء استبيان وجه إلى معلمي الطور الثالث لمعرفة آرائهم والاستفادة منها، خاصة أنهم أكثر احتكاكا بتلاميذهم – هذا من جهة- ولمعرفة مدى مطابقة نتائج الدراسة لآراء المعلمين من جهة أخرى.

3-طريقة جمع الاستبيانات:

في البداية طرحت فكرة الموضوع على معلمي التعليم المتوسط، فاستحسنها الكثير منهم، ثم تمّ توزيع الاستبيانات عليهم في نهاية السنة الدراسية **2015/2014** وكان ذلك يتم في شكل مقابلة مع المعلم يجري خلالها شرح الأسئلة، ثم يأخذ الاستبيان إلى البيت ليعيده بعد وقت لا حق، وبالفعل سجّل تجاوب وجديّة في الإجابة من معظم المعلمين.

4- طريقة جمع المدونة:

المدوّنة عبارة عن وثائق (كتابات) تلاميذ الثانية من التعليم المتوسط والخاصة بنشاط التعبير الكتابي، والتي تمّ جمعها بين شهري أفريل وماي واختيرت هذه الفترة بالتحديد لكي يكون المعلمون قد أنهوا الدروس من جهة، ودروس الإملاء وقواعد من جهة أخرى.

بعد جمع كتابات كلّ صفّ دراسي، أصبح لدينا ثلاث مجموعات تختص كل مجموعة بقسم معيّن من الثانية متوسط، بواقع تسعون وثيقة، وبعد ذلك جرى تصحيح وثائق التلاميذ، وحصر حجم الخطأ لكل كلمة على حدة عن طريق توضيح العدد والنسب المئوية للتلاميذ الذين أخطأوا بالنسبة لعدد تلاميذ العينة ككل.

تحليل نتائج الاستبيانات:

1-<u>جنس المعلمين:</u> بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا على الاستبيانات ثمانية **(8)** معلّما ومعلّمة توزّعوا كالآتي:

- خمسة **(5)** معلمة: بنسبة مئوية قدرها **62.5%**
- ثلاثة **(3)** معلما: بنسبة مئوية قدرها **37.5%**

ارتفعت نسبة عدد المعلّمات مقارنة بعدد المعلّمين، وهذا يرجع إلى توجّه الجنس النسوي – في الغالب الأعمّ- إلى سلك التعليم بصفة كبيرة.

2- <u>المدّة التي قضاها المعلم في سلك التعليم:</u>

- أقل من خمس سنوات: **Ø**
- أكثر من خمس سنوات : **4** بنسبة مئوية قدرها **50%**
- أكثر من عشرة سنوات : **2** بنسبة مئوية قدرها **25%**
- أكثر من عشرين سنة : **2** بنسبة مئوية قدرها **25%**

من خلال هذه النسبة نلاحظ أن عدد المعلمين الذين قضوا أكثر من "خمس سنوات" في سلك التعليم احتل المرتبة الأولى، بنسبة مئوية قدرت بـ **50%**، في حين سجلت أقل نسبة عند المعلمين الذين اشتغلوا بالتدريس مدة أكثر من "عشرة سنوات" و"عشرين سنة".

3- <u>هل تتقيد بالمنهاج في تقديم دروسك تقيدا تاما؟:</u>

أجاب خمسة **(5)** معلما بـ **(نعم)** وذلك بنسبة **62.5%** وارجعوا سبب ذلك إلى اقتناعهم بأنه يساير المستوى العقلي للتلميذ، وكذلك إلى أنهم مطالبون أمام الهيئات الرقابية التربوية بتطبيقه.

في حين أجاب ثلاثة **(3)** معلمّا بـ **(لا)** وذلك بنسبة مئوية قدرها **37.5%**، وأرجعوا سبب ذلك إلى ضرورة مراعاة مستوى التلاميذ، وبالتالي الالتفات إلى نقطة حساسة هي الفروق الفردية بين التلاميذ.

4- ما موقف المتعلمين من أنشطة التعبير؟

-اعتبر **25%** من المعلمين أن التلاميذ يقبلون على أنشطة التعبير ويهتمون بها، ويتعاملون معها مثل أي مادة أخرى، في حين أن **75%** أكدوا على أن المتعلمين ينفرون من أنشطة التعبير، ولا يبالون بها، ويرجع السبب في كثرة هذه الأنشطة، وطبيعتها المعقدة، وبذل جهد كبير من قبل التلميذ، ونجد كذلك عدم ملائمة أنشطة التعبير لمستوى المتعلم، مما يؤدي إلى صعوبة التعامل معها.

5-نشاطات التعبير الكتابي، هل هي مناسبة لمستوى المتعلم وأهداف المدرسة الجزائرية؟

- غير مناسبة: سجلت أربعة **(4)** إجابات أي نسبة مئوية قدرها **50%**

- تحتاج إلى تعديل بسيط: سجلت ثلاثة **(3)** إجابات، أي بنسبة مئوية قدرها **37.5%.**

- مناسبة: سجلت إجابة واحدة **(1)**، أي بنسبة مئوية قدرها **12.5%.**

6- ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا في الأعمال الكتابية:

اختلفت أخطاء التلاميذ وتنوعت – حسب آراء المعلمين– لتشمل ما يلي: **التاء المفتوحة والتاء المربوطة، الألف اللينة، الألف المقصورة، الهمزات، المد، الشدة، همزة الوصل والقطع.**

7– <u>ما هي في نظرك أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية؟</u>

تنوعت أسباب ارتكاب التلاميذ للأخطاء الإملائية لتشتمل على ما يلي:

– قلّة دروس الإملاء.

– تسرع التلاميذ في الكتابة.

– قلة النشاطات.

–الجهل بالقاعدة الإملائية الذي يرجع لكون المتعلم لم يفهم القاعدة المدروسة أو لم يحفظها.

– الابتعاد عن مطالعة الكتب والمجلات

– عدم وجود ترابط بين أطوار التعليم

8–<u>ما هي الحلول التي تقترحها؟</u>

– مضاعفة أنشطة التعبير، سجلت ثلاثة **(3)** إجابات، وذلك بنسبة مئوية قدرها **37.5%.**

– كثرة التمرين على السبورة، سجلت **(5)** إجابات وذلك بنسبة مئوية قدرها **62.5%.**

الطريقة العلاجية الأكثر استعمالا عند المعلمين هي كثرة التمرين على السبورة فهي الطريقة التي تتيح للمتعلم التعرف إلى مختلف الكلمات التي تطبق عليها القاعدة الإملائية، كما تترسّخ في ذهنه الكثير من الكلمات جراء الإعادة والتكرار.

1-العرض الإحصائي للأخطاء:

عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها للسنة الثانية من التعليم المتوسط قسم "أ":

أصناف الاخطاء	عدد الأخطاء	نسبة الوقوع في الخطأ
حذف المدّ بالألف	07	%3.84
حذف المدّ بالياء	05	% 2.74
زيادة المدّ بالألف	04	%2.19
زيادة المدّ بالواو	03	%1.64
وضع علامة التضعيف في غير موضعها	02	%1.09
الخلط بين الأصوات	38	%20.87
التاء المفتوحة عوض المربوطة	21	%11.53
التاء المربوطة عوض المفتوحة	28	%15.38
الألف المقصورة عوض الياء	01	%0.54
الياء عوض الألف المقصورة	08	%4.39
الياء عوض الألف الممدودة	03	%1.64
اللام الشمسية	10	%5.49
اللام القمرية	07	%3.84
همزة الوصل عوض القطع	04	%2.19
همزة القطع عوض الوصل	04	%2.19
الهمزة المتوسطة	12	%6.59
الهمزة في بداية الكلمة	25	%13.73
	المجموع: 182	8

عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها للسنة الثانية من التعليم المتوسط قسم "ب":

أصناف الخطاء	عدد الأخطاء	نسبة الوقوع في الخطأ
حذف المدّ باللف	05	%3.49
حذف المدّ بالياء	02	%1.39
زيادة المدّ بالألف	03	%2.09
زيادة المدّ بالواو	01	%0.69
وضع علامة التضعيف في غير موضعها	–	–
الخلط بين الأصوات	20	%13.98
التاء المفتوحة عوض المربوطة	24	%16.78
التاء المربوطة عوض المفتوحة	18	%12.58
الألف المقصورة عوض الياء	06	%4.19
الياء عوض الألف المقصورة	03	%2.09
الياء عوض الألف الممدودة	10	%6.99
اللام الشمسية	08	%5.59
اللام القمرية	05	%3.49
همزة الوصل عوض القطع	04	%2.79
همزة القطع عوض الوصل	08	%5.59
الهمزة المتوسطة	11	%7.69
الهمزة في بداية الكلمة	15	%10.48
	المجموع: 143	5

عدد الأخطاء ونسبة الوقوع فيها للسنة الثانية من التعليم المتوسط قسم "ج":

أصناف الخطاء	عدد الأخطاء	نسبة الوقوع في الخطأ
حذف المدّ باللف	03	%1.87
حذف المدّ بالياء	05	%3.12
زيادة المدّ بالألف	06	%3.75
زيادة المدّ بالواو	04	%2.5
وضع علامة التضعيف في غير موضعها	02	%1.25
الخلط بين الأصوات	18	%11.25
التاء المفتوحة عوض المربوطة	21	%13.12
التاء المربوطة عوض المفتوحة	07	%4.37
الألف المقصورة عوض الياء	08	%5
الياء عوض الألف المقصورة	04	2.5%
الياء عوض الألف الممدودة	09	%5.62
اللام الشمسية	10	%6.25
اللام القمرية	07	%4.37
همزة الوصل عوض القطع	03	%1.87
همزة القطع عوض الوصل	02	%1.25
الهمزة المتوسطة	18	%11.25
الهمزة في بداية الكلمة	33	%20.62
	المجموع: 160	

2- التحليل المقارن للاخطاء:

1/-أخطاء الحذف والزيادة:

أ-**أخطاء الحذف:** - حذف المدّ بالألف كلمت← **(كلمات)**

لمذا ← **(لماذا)**

- حذف المدّ بالياء يؤذك← **(يؤذيك)**

يسر (يسير) ←

ب-**أخطاء الزيادة:** - زيادة المدّ بالألف ناملـ← **(نام)**

الصداقاة ← **(الصدقات)**

- زيادة المدّ بالواو هؤلاء← **(هؤلاء)**

بلغ عدد أخطاء الحذف في الطور **27 خطأ**

يهمل التلاميذ المدّ، وكذلك الحركات في الشكل، ويكتفون بكتابة الصوامت فقط، وعلى العموم يمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء إلى الأسباب الآتية:

- ضعف مهارة الاستماع التي تكسب التلميذ التمييز بين المدّ الطويل والمدّ القصير.

- صعوبة بعض قواعد اللغة العربية وكثرة الاستثناءا ت فيها خاصة فيما يتعلق بالمدّ الذي يلفظ ولا يكتب، الذي لا تكفي حاسة السمع وحدها لتحقيق السلامة الخطية، بل يستدعي ذلك حفظ بعض القواعد. أما في ما يخص حذف وزيادة حروف إلى الكلمة، فيمكن إرجاع هذا النوع من الأخطاء إلى الأسباب الآتية:

- تسرع التلميذ في الكتابة، مما يؤدي بهم إلى نسيان بعض الحروف.

– لا يركز التلاميذ أثناء الكتابة، ولا يدركون مدى أهمية النشاط الذي يقومون به.

2/– <u>أخطاء كتابة التاء المربوطة والمفتوحة:</u>

– الصدقاة **(الصدقات)**

– أنة **(أنت)**

– الطيّبت **(الطيّبة)**

بلغت أخطاء التاء المفتوحة والمربوطة **(119)** خطأ، سجلت أعلى نسبة في القسم "أ" بمجموع **49** خطأ.

3/– <u>أخطاء الخلط بين الأصوات:</u>

– امتد **(امدد)** كتابة الدال تاء

– أنصبها **(أنسبها)** ← كتابة السين صادا

– للصياحة **(للسياحة)** ← كتابة السين صادا

– سقيع **(صقيع)** ← كتابة الصاد سين

– ينتق **(ينطق)** ← كتابة الطاء تاء

بلغت أخطاء الخلط بين الأصوات **(76)** خطأ، ومن خلال العرض الإحصائي للأخطاء، أمكن إدراجها ضمن ثلاث مجموعات هي:

–**<u>الأخطاء الناتجة عن انسجام حروف الكلمة الواحدة:</u>** فالأداء الصوتي لبعض الحروف، يؤثر في غيره، إذا تتابعت في الكلمة الواحدة، فمثلا التاء تصير طاء إذا اتصل بها حرف

من حروف الإطباق **(ص، ض، ط، ظ)** ، وعلى هذا الأساس يمكن تعليل الأخطاء الناتجة عن الخلط بين الطاء والتاء.

- **الأخطاء الناتجة عن ضعف التمييز السمعي والبصري:** فمثلا الخلط بين الصاد والسين، وهذا يدل على أن التلميذ لا زال لا يفرق بين الحرفين، ويعتبرها حرفا واحدا، هذا لأنهما من مخرج واحد، وهو أسلة اللسان، وتسمى حروف الصفير **(ص، س، ز)** ومخارجها متقاربة.

-**الاخطاء الناتجة عن تأثير لغة المنشأ:** وسبب هذه الأخطاء، هو أن التلميذ لا يلتزم فقط بها يسمعه من المعلم، وبما يلتقطه، بل يعمد إلى الالتزام بما تعود سماعه في لغته العامية ليجسده كتابيا.

4/- أخطاء الهمزة:

عتذر **(اعتذر)**

ؤلائك **(أولئك)**

بأس **(بؤس)**

هاءلاء **(هؤلاء)**

أخطىء **(أخطأ)**

المرؤ **(المرء)**

بلغت أخطاء الهمزة **(139)** خطأ، فاحتلت المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء.

تعتبر كتابة الهمزة إحدى العوائق الإملائية ، وهي الأمور التي تستعصي على المتعلمين، لأنها تخضع لقواعد ضابطة، وترجع أسباب هذه الأخطاء المرتكبة إلى:

– اعتماد التلاميذ عن التمييز السمعي فقط، مما ينتج عنه كتابة ما يوافق الملفوظ.

– جهل التلاميذ لأصول الكلمات ومشتقاتها، وهذا ما يؤدي بهم إلى الخلط بين الهمزات.

– اعتماد بعض التلاميذ على الحفظ، دون استيعاب القاعدة، وهذا ما يؤدي إلى التطبيق في غير المحل، ومن ثم الوقوع في الخطأ.

5/– أخطاء اللام الشمسية والقمرية:

أ– **اللام الشمسية**	ب– **اللام القمرية**
– أسرير **(السرير)**	– لفصول **(الفصول)**
– أصيف **(الصيف)**	– لأعمى **(الأعمى)**
– أطريق **(الطريق)**	– لعون **(العون)**
– أشباب **(الشباب)**	

الفرق بين اللام الشمسية واللام القمرية، هو أن الأولى تكتب ولا تلفظ بينما اللم القمرية تكتب وتلفظ، وقد بلغت أخطاء هذا النوع **(47)** خطأ، موزعة كما لي:

– اللام الشمسية: **28 خطأ**

– اللم القمرية: **19 خطأ**

مما يلاحظ في كتابات التلاميذ، أنه تحذف فيها الألف واللام معا أو أحدهما، فالنطق هو الذي يتحكم في التلاميذ أثناء كتاباتهم، وهذا الاعتماد الشديد على التمييز السمعي يؤدي بالمتعلمين إلى الخطأ أثناء الكتابة لأنهم يجدون أنفسهم، ودون وعي منهم، يطبقون قواعد الكتابة الصوتية، التي يوافق فيها الملفوظ المكتوب دائما، والمتعلم الذي يعتمد على سمعه

فقط، ولا يعتمد أبدا على ذاكرته التي تمكنه من أن يسترجع بعض القواعد التي حفظها أو تعرف عليها عن **(ال)** الشمسية لن يصل أبدا إلى الكتابة الصحيحة، والشيء نفسه مع **(ال)** القمرية.

3-تفسير النتائج:

من خلال هذا العرض للأخطاء المرتكبة خلال هذا الطور، والتحليل المقارن لها، نستنتج ما يلي:

- أغلب الأخطاء المرتكبة سببها الرئيسي هو اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة، وهذا ما ظهر خاصة في أخطاء حذف الحروف، وحذف المدّ بالألف، وهو دليل على أن التلميذ يترجم ما يسمعه من أصوات ولا يستند في ذلك على التذكر البصري.

- الكثير من الأساتذة يتركون التلاميذ يكتبون في المنزل، وهذا خطأ لأنه غالبا ما يعتمد على غيره عند الكتابة، فالصواب كتابة التعبير تتم داخل القسم.

- عدم معرفة بعض المعلمين لمستويات الإتقان اللغوي لطلابهم.

- مزاحمة العامية للفصحى في تعبير الطلاب

- عدم تخصيص حصص معينة لتنبيه التلاميذ وتبصريهم بمواطن الخلل والضعف في كتابتهم.

- البعد بين النظام الكتابي والمنطوق في بعض الجوانب المحدودة كالمدّ الذي يلفظ ولا يكتب نحو: **(هذا، هؤلاء)** أو الحروف التي تكتب ولا تلفظ نحو: **(عمرو، أولئك)** هذا

الاختلاف بين المنطوق والمكتوب، أو بعبارة أخرى عدم تمثيل المنطوق للمكتوب أو العكس قد يؤدي بالمتعلمين إلى الوقوع في الخطأ.

– نفور الكثير من الطلاب من دروس التعبير، وذلك لشعورهم بالعجز أو التقصير في نقل أفكارهم.

– عدد الطلاب الكبير في الصف، وعدد الحصص الكثيرة الملقاة على عاتق المدرس يحدّان من قدرة المدرّس على القيام بواجبه في دروس الإملاء والتعبير وغيرها.

– فقد الحماسة وجهل الغاية من التعبير، وطبيعي أن العمل الذي تخضى غايته لا يجد في النفس حافزا عليه ولا ممارسة له.

4/– <u>استنتاجات عامة:</u>

نعتقد أن الأخطاء الإملائية المنتشرة بين المتعلمين قد تنتج عن عوامل بيداغوجية أكثر ما تنتج عن عوامل لغوية، كطريقة التدريس، ونقص التدريب والمنهاج الدراسي وشخصية المعلم وأسلوب معاملته لهم، حيث أن طرائق تدريس التعبير اللغوي الكتابي لم تكن في المستوى المطلوب الذي من خلاله يتم معالجة مثل هذه الأخطاء ويتدرب عليها المتعلمون، وفي نفس الوقت نجد المعلمون يهتمون بنقطة التلميذ أكثر ما يهتمون بأخطائه، ولا يولون لها أي اهتمام في استراتيجيات التعلم، يضاف إلى ذلك تأثير كثافة الأقسام التي تصعب عملية التصحيح الفردي والجماعي للأخطاء، خاصة وأن حجم الدروس كما يؤكد **70%** من المعلمين أنهم يجدون أنفسهم يسرعون لإنهائها بأي طريقة كانت حتى لا يحاسبون من قبل المديرين والمفتشين، حيث يسعون إلى إنهاء البرنامج في وقت قياسي دون مراعاة

للفهم والاستيعاب، ودون الانتباه إلى الثغرات التحصيلية للمتعلمين التي تستدعي التدخل والعلاج الآني والفوري عن طريق بيداغوجية الأخطاء...وغيرها.

الحلول والاقتراحات:

يحاول البحث أن يقترح مجموعة من الحلول، التي قد تساعد المتعلم على الابتعاد عن الأخطاء الإملائية قدر الإمكان، والالتزام بقواعد الكتابة الصحيحة، كما يقدم بعض التوجيهات العامة التي من شأنها أن تعزز العملية التعليمية.

وفيما يلي عرض لمجموعة الحلول والاقتراحات:

1/- تخفيض عدد التلاميذ في القسم التربوي الواحد حتى يتسنى للمعلم توزيع الجهد على الجميع بطريقة ناجحة يستفيد منها كل تلميذ، فيشرح ويصحح ويراقب بكل جدّية ونشاط، الشيء قد يستحيل توفره مع العدد الكبير للتلاميذ داخل حجرة الدرس.

2/- الإكثار من القراءة والمطالعة، لأن الصلة وثيقة بين القراءة والكتابة حتى أن بعض أنواع الإملاء يستلزم القراءة أولا قبل الكتابة، كما أن القراءة السليمة تؤدي إلى الكتابة السليمة، من خلال احتفاظ الذاكرة البصرية بأشكال الكتابة واحتفاظ الذاكرة اللفظية بالنطق الصحيح.

3/- اختيار موضوعات التعبير من محيط التلميذ وبيئته، والابتعاد عن الموضوعات الجافة والمتكلفة التي ينفر منها المتعلم.

4/- كثرة التدريب والتمرين على المواقف الكلامية، وكذلك الإكثار من التمارين الكتابية، لأن الممارسة والتكرار في أداء السلوك يساعدان على التعلم وممارسة الفعل تجعل المرات القادمة أسهل وأكثر طلاقة وانسيابا، وأقل تعرضا للأخطاء.

5/- مراعاة الربط بين التعبير والفروع الأخرى، كالقراءة والنصوص والنقد.

6/- يجب على المعلم أن يهتم بأخطاء التلاميذ الإملائية الواقعة في كراساتهم ووثائقهم بعد التصحيح، ويكون ذلك بوقفهم على سبب الخطأ ووجه الصواب معا، وأن يشجعهم دائما على العناية بكتابة صواب ما أخطأوا فيه، حتى يشعروا بأهمية التصحيح وجديته.

7/- خلق الحافز على التعبير من الموضوع، والاجتهاد في رسم غاية له، وتحديد هدف مقصود منه.

أما التوجيهات التي ارتأى البحث أن يقدمها للمعلم قصد تحقيق السير الحسن لتدريس اللغة العربية عامة، ونشاط التعبير خاصة فتتلخص في:

- على المعلم أن يدرك الربط القوي بين فروع اللغة، ويعلم جديا أنها وحدة متكاملة، كي يعمل على تجسيد ذلك فعلا في قاعة الدرس، وبالتالي ينعكس اهتمام المعلم بكتابة السليمة، والنطق الصحيح على التلاميذ، فتقل أخطاءهم مرة بعد مرّة إلى أن تختفي تماما.

- أن يستخدم المدرسون على اختلاف تخصصاتهم اللغة العربية الفصيحة في التدريس.

- أن تجرى بحوث ترصد السباب المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء، وتضع الطرائق التربوية المناسبة لمعالجتها، وأن تضع نتائج هذه الدراسات والبحوث في متناول المختصين والعاملين في مجال التربية والتعليم.

– التركيز على أنواع الأخطاء الإملائية الشائعة في كل صف، ووضع الأسالي ب المناسبة لمعالجتها، ومساعدة الطلبة على التخلص منها والاهتمام برسم الطرائق الكفيلة بذلك في مناهج هذه المرحلة.

– اهتمام المعلمين في المباحث الأخرى غير اللغة العربية بكتابة الطلبة، وعدم تجاوز الأخطاء الكتابية دون التنبيه إليها.

يهدف تعليم اللغة العربية في المدرسة الجزائرية إلى تمكين المتعلم من التعبير الشفهي والكتابي باستعمال لغة عربية سليمة، فيستطيع التلميذ أن يفهم ما يقرأ وما يسمع، وأن يعبّر عن نفسه وعن غيره تعبيرا صحيحا باللسان والقلم، ولن يتأثر ذلك إلا من خلال تحكمه في مجموعة من القواعد هي: **قواعد النحو و الصرف و قواعد الإملاء**، حيث تعينه هذه القواعد على تقويم لسانه، وعصم أسلوبه من اللحن والخطأ، فيضمن بذلك سلامة اللغة من الوجهة الإعرابية والاشتقاقية، أما القواعد الإملائية فتحفظ اللغة من الوجهة الكتابية، لأنه كثيرا ما يكون الخطأ الكتابي في التعبير سببا في قلب المعنى وعدم وضوح الفكرة، وعليه صار الغرض من تعليم الإملاء أن يتمكن المتعلمون من كتابة الكلمات بأشكالها المقررة المعروفة. غير أن ما نلاحظه عند تلاميذنا، هو ارتكابهم لأخطاء إملائية كثيرة، بل واستمرار هذه الأخطاء معهم حتى في أطوار تعليمية متأخرة، وعليه كان هذا البحث ضرورة ملحة لمعرفة الأسباب وتتبعها.

ونخلص في الأخير إلى جملة من النتائج نذكر منها:

. اللغة آية لإبداع العقل ،و مرآة صافية لثقافة المجتمعات البشرية ،و هي وثيقة الصلة بالإنسان و بيئته .

– للمعلم والمتعلم والرسالة العلمية شروط مخصوصة، إذا انعدمت فسدت العملية التعليمية.

. الإملاء فرع من فروع اللغة العربية ، فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي ووسيلة هامة للقراءة الصحيحة ، فدروس الإملاء هي جزء من دروس القواعد الهادفة إلى حفظ اللغة من الوجهة الكتابية و الإملائية و البعد عن الخطأ في الكتابة و التدوين .

– إن للتعبير منزلة كبيرة في حياة الناس، بمستوياتهم المختلفة. حيث أنه العصب الذي لا تقوم بدونه بقية الأنشطة التعلمية ،لأنه ينظم خبرات المتعلمين و يبرر قيامهم بها

– إن التمكن من إجادة التعبير لا يتأتى إلا بطول الممارسة، ودوام التدريب. بحيث انه القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره مترجما مشاعره و أحاسيسه و ما يدور في خلجات نفسه ،فهو وسيلة ربط الماضي بالحاضر ،والنهوض بالمستقبل ، ونقل التراث الإنساني للأجيال الحاضرة و المستقبلة .

– من خلال التعبير يتعرف المعلم على مدى استيعاب التلاميذ للقواعد الاملائية ،كما أن قطعة الإملاء إذا أحسن المعلم اختيارها كانت مادة صالحة لتدريب التلاميذ على التعبير ،فيقومون في البداية بتحرير نصوص قصيرة بمفردهم و ذلك باستعمال وحدات و عناصر من نص الإملاء نفسه ،إلى أن يصلوا إلى كتابة نصوص إنشائية .

. إذا حللنا وضع التعبير الكتابي وجدناه يواجه صعوبات في كل ما يتصل بتدريسه من اختيار وإعداد وعرض وتحرير، وتصحيح وتصويب وإرشاد وتوجيه...

. القواعد الإملائية وضعت لحفظ اللغة من الوجهة الكتابية و البعد عن الخطأ في الرسم عند الكتابة

– إن تحليل الأخطاء، نظرية استطعنا من خلالها، التعرف إلى حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم للغة، ومن نسبة ورود الخطأ، استطعنا التعرف إلى مدى صعوبة المشكلات.

. إن المتعلم الذي يخطئ ثم يصلح أخطاءه بنفسه يتعلم قواعد الكتابة العربية شيئا فشيئا ،فكل خطا يصححه ستنطبع كتابته الصحيحة في ذاكرته ،بينما الذي يخطئ و لا يصحح أخطاءه فلن يتعلم أبدا قواعد الكتابة الصحيحة.

– إن أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط، هي متعلقة بكتابة الهمزات بأشكالها المختلفة، ثم الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة.

– عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم.

. إن الأسباب الرئيسية للأخطاء بأنواعها هي : اعتماد التلميذ على حاسة التمييز السمعي في الكتابة ،نتيجة تعوده على المنطوق لمدة طويلة ،و هذا يظهر في أخطاء الخلط بين الأصوات ،و حذف المد و حذف " ال " و غيرها ...
بالإضافة إلى ذلك ،نجد التأثير الكبير للغة المنشأ ،رغم أن الهدف الأول لتعليم اللغة العربية هو تصحيح لغة الطفل .

وفي الأخير ، فاني لا ادعي أني وفقت في هذا البحث ، و لكنه محاولة متواضعة ، و كل محاولة لا تخلو من النقائص و الثغرات التي أتمنى أن أتفاداها في الأبحاث المستقبلية . بإذن الله . فان وفقت فهذا من الله وحده ، و إن أخطأت فمن نفسي والحمد لله تعالى وحده الموفق للسداد ،و هو سبحانه من وراء قصدنا .

*ابن خلدون، المقدمة، مكتبة المدرسة و دار الكتاب اللبناني للطباعة و النشر، بيروت، 1967–المجلد الأول، الطبعة الثالثة.

*دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية للطباعة و النشر 1994، د/ط

*بشير عبد الرحيم كلوب، التكنولوجيا في عملية التعليم و التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع، عمان، الطبعة العربية الثانية، سبتمبر 1999

*سهيلة محسني كاظم الفتلاوي ، المدخل إلى التدريس، دار الشروق للنشر و التوزيع، طبعة عربية أولى، إصدار أول سنة 2003

*محمد صالح سمك، فن التدريس للغة العربية و انطباعاتها المسلكية و أنماطها العملية، الناشر، مكتبة أنجلوا المصرية 1975، د/ط

*جبران خليل جبران، روائع، دار الجيل للنشر و التوزيع، الطبعة الأول 1426هـ/2005م

*طه حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر و التوزيع، طبعة عربية أولى، إصدار أول،2003.

*جايمسسترونغ، مميزات المدرسة الفعال، ترجمة شركة آلاء، الطبعة الأولى 1429هـ/2008م

*سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، تفريد التعليم في إعداد و تأهيل المعلم دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة العربية الأولى، الإصدار الأول 2004

*عماد عبد الرحيم الزغول، نظريات التعلم، دار الشروق للنشر و التوزيع الطبعة العربية الثانية، الاصدار الأول 2006.

*أحمد حسَاني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائرية، د/ط

*ابن جني، الخصائص، ترجمة محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، بيروت، طبعة ثانية 1983.

*محمد خاقاني أصفهاني، عطا محمد أبو جبين، الألسنية العربية دار جرير للنشر، عمان، الطبعة الأولى 1434هـ/2013م

*قريسي ظريفة، اللغة العربية و آدابها، تكوين المعلمين، الديوان الوطني للتعليم و التكوين عن بعد 2007.

*طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها، دار الشروق للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى، إصدار ثاني 2005.

*عبد الرحمان السفاسفه، طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للنشر، الأردن، الطبعة الثالثة 1425هـ/2004م.

*حسني عبد الباري عصر، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين، الاعدادية و الثانوية، مركز الاسكندرية للكتاب، 2000، د/ط.

*محمود أحمد السيد، الموجز في طرائق تدريس اللغة العربية و آدابها، دار العودة، بيروت، الطبعة الأولى 1980، الجزء الأول.

*رشدي أحمد طعيمة، محمود كامل الناقة، اللغة العربية و التفاهم العالمي، المبادئ و الآليات، دار المسيرة للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى 1430هـ/2009م.

*رشدي أحمد طعيمة، محمد السيد مناع، تدريس العربية في التعليم العام، نظريات و تجارب، دار الفكر العربي للنشر و التوزيع، الطبعة الأولى 1420هـ/2000م

*عبد المنعم سيد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للنشر، القاهرة، د/ط

*حسن شحاته، المناهج الدراسية بين النظرية و التطبيق، مكتبة الدار العربية للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى 1998

*علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحدث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر، عمان، الطبعة الأولى 1430هـ/2010م

*محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية دار المناهج للنشر، عمان، الطبعة الأولى 1427هـ/2007م

*زهدي أبو خليل، الإملاء الميسر، دار أسامة للنشر، عمان، الطبعة الأولى 1419هـ/1998م

*جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، دمشق، الطبعة الثانية

*جاسم محمد الحسون، طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار البيضاء، الطبعة الأولى 1996م

*نسيمة ربيعة جعفري، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د/ط.

*زكريا اسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، دار المعارف الجامعة، للطباعة و النشر، د/ط.

*راتب قاسم عاشور، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية و التطبيق، دار المسيرة، الطبعة الثانية، 2007م.

*أحمد قبش، الاملاء العربي، نشأته و قواعده و مفرداته و تمريناته، دار الرشيد، بيروت، 1984م، د/ط

*أحمد زكي، الترقيم و علاماته في اللغة العربية، مؤسسة هنداي للنشر، القاهرة 2012، د/ط

المعاجـم

*ابن منظور، لسان العرب، دار صادر للطباعة و النشر، المجلد العاشر الطبعة الرابعة 2005م.

*معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، الطبعة الرابعة، 1425هـ/2005م.

*محمد مرتضى الحسيني الزبيدي، تاج العروس، من جواهر القاموس، تحقيق، نواف الجراح، دار الأبحاث للترجمة و النشر، الطبعة الأولى 2011م.

مراجع إلكترونية

- ملتقى أهل الحديث، منتدى اللغة العربية و آدابها WWW. Ahlalhadeeth.com
- تداولية طرائق التدريس عيوبها و فوائدها echo-infpe.blogspot.com
- منتديات وادي العرب الجزائري، مدخل إلى طرق التدريسWWW.Wadilarab.com

المجلات و الدوريات

- تاوتي محمد، عويسي عطا الله، سلسة أتعلم أتحرر، دليل المنشط، الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار، طبع المؤسسة الوطنية للفنون، وحدة الرغاية، الجزائر 2005م.
- كفايات، نشرية، دورية خاصة بالمقاربة بالكفايات، جانفي 2002، العدد– 1– سلسلة جديدة، المركز الوطني للتجديد البيداغوجي و البحوث التربوية.
- بلخير شنين، طرق تدريس القواعد النحوية و علاقتها بفكر ابن خلدون، مجلة الأثر، العدد 13 مارس 2012
- مناهج السنة 1 الأولى من التعليم المتوسط، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان 2013، مديرية التعليم الأساسي اللجنة الوطنية للمناهج.

الرسائل الجامعية

- لكحل أحمد، أسباب الضعف الإملائي في المدارس الابتدائية، مذكرة لنيل شهادة مدير، المعهد الوطني لتكوين المعلمين، وهران 2011/2010م.

مقدمة ..... أ

المدخل : عمليتا التعليم و التعلم

1/ تعريف التعليم 01

2/ غايات و أهداف التعليم 03

3/ مميزات المدرس الفعال 04

4/ تعريف التعلم 07

5/ العوامل المؤثرة في عملية التعلم 09

خلاصة 12

الفصل الأول : تعليمية التعبير الكتابي في اللغة العربية

المبحث الأول : اللغة ـ ماهيتها ووظائفها ـ

..... 13

تمهيد 13

1/ ماهية اللغة 13

2/وظائف اللغة 15

المبحث الثاني :تعليمية اللغة العربية 20

1/ خصائص اللغة العربية 21

2/ أهداف تعليم اللغة العربية..... 24

3/الطرق الحديثة لتعليم اللغة العربية..... 26

المبحث الثالث :التعبير الكتابي ـ تعريفه و أهدافه ـ..... 36

تمهيد 36

1/ تعريف التعبير الكتابي 37

2/ الأهداف نشاط التعبير الكتابي 38

3/ التعبير الكتابي في التعليم المتوسط 40

الفصل الثاني :الأخطاء الإملائية ـ أسبابها و طرق تقويمها ـ

تمهيد 45

المبحث الأول : الإملاء ـ تعريفه و أنواعه ـ 46

1/ تعريف الإملاء 46

2/ أنواع الإملاء 47

3/ أهداف تدريس الإملاء 53

المبحث الثاني : أسباب الضعف الإملائي و طرق تقويمه 55

1/ أسباب الضعف الإملائي 55

2/ علاج الضعف الإملائي 59

المبحث الثالث :علامات الترقيم في الكتابة 61

1/ المقصود بعلامات الترقيم 61

2/ علامات الترقيم 62

3/ أهمية علامات الترقيم في الكتابة 65

الفصل الثالث : دراسة ميدانية ـ الأخطاء الإملائية في التعابير الكتابية لتلاميذ السنة الثانية من التعليم المتوسط

1/ عينة الدراسة 67

2/ حدود البحث 69

3/ تحليل نتائج الاستبيانات 71

4/ العرض الإحصائي للأخطاء 75

5/ التحليل المقارن للأخطاء 78

6/ تفسير النتائج 82

7 / الحلول و الاقتراحات 85

خاتمة

..... 88

قائمة المصادر و المراجع 91

فهرس الموضوعات 95