وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

بيداغوجيا الخطأ ودورها في الإنتاج الكتابي
السنة الخامسة من التعليم الابتدائي ـ أنموذجا ـ

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:

- مروة سلماني
- سليمة بن عيش

إشراف الأستاذ:

د/ زاوي عبد الرحمن

أعضاء لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة والجامعة	الصفة
د/ محمد مداني	أستاذ محاضر أ	ممتحنا
د/ محمد زوقاي	أستاذ التعليم العالي	رئيسا
د/عبد الرحمن زاوي	أستاذ محاضر أ	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2019 / 2020



الإهداء

وفاء وعرفانا بالجميل، أهدي هذا البحث إلى:

من أرضعتني الحب الحنان والصبر رغم كل الصعاب رغم كل عواصف الابتلاءات أمي الحبيبة والغالية رعاك الله.

من أرى في خطوط وجهه أياما من الحب والتضحية والوفاء...من أجل الأبناء أبي الحبيب والغالي حفظك الله .

من أدعوا الله في صلاتي دائما أنّ لا يُريني فيهم سوءا وأن يرزقهم دوام العافية إخوتي ذكريات السنين وفقكم الله .

من شاركتني أتعاب هذه المذكرة في كل حرف من حروفها في زمن وباء كورونا صديقتي مروة.

إلى أحبتي في الله ليلى، أسيا، صابرينة، غنية، عائشة، أسماء، حفصة فاطمة الزهراء، حورية، سمية، أسيا، أمينة مع تمنياتي لكن بالتوفيق والعافية .

إلى من لم يسعهم قلمي ووسعهم قلبي.

سليمة

الإهداء

أحمد الله عز وجل على منه وعونه لي لإتمام هذا البحث.

إلى من وضع المولى سبحانه وتعالى الجنة تحت قدميها وإلى المدرسة التي أنجبت الطبيب والمهندس والأستاذة، أمي الحبيبة.

وفي نفس المقال إلى مثال الصمود والتحدي إلى من تعب من أجل إرضائي وإلى من كان سندي وقدوتي العالية أبي الحبيب حفظه الله هو وأمي و أطال الله في عمرهما

وجعلهما من زوار مقام الرسول صلى الله عليه وسلم.

إلى من أكن لهم صدق المحبة والحنان وإلى من ساعدوني على تجاوز الصعاب والعقبات في الحياة إخوتي وأخواتي.

إلى زوجة أخي وزوج أختي.

إلى أزهار العائلة حفظهم الله ورعاهم.

إلى من قاسمتني عناء المذكرة إلى صديقتي سليمة.

إلى أعز صديقاتي وإلى كل زميلاتي طلبة الأدب العربي دفعة 2020/ 2019 تخصص تعليمية اللغات خاصة زميلتي ياسمين

إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة يحيى فارس بالمدية وعلى رأسهم الأساتذة الآتية أسماؤهم د/عبد الرحمان زاوي –د/محمد مداني – د/محمد ولد دالي د/محمد خليفاتي –د/صادق خشاب.

إلى كل من علمني حرفا من الطور الابتدائي إلى الطور الجامعي إليكم أهدي ثمرة جهدي وثمرة نجاحي.

مروة

شكر و تقدير

{رَبِ أَوزِعنِي أَنّ أَشكُر نِعمَتَكَ التِي أَنعَمتَ عَليّ وَعَلى وَالِدَيَ وَأَنّ أَعمَلَ صَالِحًا تَرضَاهُ وَأَدخِلنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الْصَالِحينْ}

سورة النمل: الآية 19.

نتقدم بالشكر الجزيل والتقدير الكبير إلى الأستاذ المشرف الدكتور/ زاوي عبد الرحمن الذي لم يبخل علينا يوما بمساعدته فجزاه الله عنا كل خير.

كما لا ننسى الدكتور والد دالي محمد الذي قدم لنا يد العون فحفظه الله ورعاه.

ونتقدم بالشكر إلى الأستاذة صباح سلماني مدرسة (الإخوة قرنوس) على كل ما قدمته من عون في هذا البحث فجزاها الله كل خير.

كما نتقدم بالشكر الجزيل إلى مديري الابتدائيتين: حيواني جبار (قصر البخاري) والإخوة قرنوس (المدية)، وكل الأساتذة الذين قدموا لنا يد العون في إنجاز الفصل التطبيقي لهذا البحث.

وإلى كل من ساهم في هذا العمل من قريب أو من بعيد.

مقدمة

مقدمة:

لقد شهدت المنظومة التربوية الجزائرية عديد الإصلاحات في الآونة الأخيرة في مجال التربية والتعليم ذلك لما لهما من دور كبير في تطور المجتمع وازدهاره ومن أجل مواكبة التطور العلمي والتكنولوجي الحاصل تبنت هذه المنظومة نموذج التدريس بالمقاربة بالكفاءات التي تعتبر المتعلم محور العملية التعليمية والمدرس مساعدا له في اكتساب العلم والمعرفة.

يقوم نظام المقاربة بالكفاءات على العديد من البيداغوجيات الحديثة التي تساهم في تحسين عملية التعلم أهمها بيداغوجيا الادماج والمشروع والأهداف و بيداغوجيا الخطأ التي أصبحت ترى أن الخطأ الذي يرتكبه المتعلم له أهمية كبيرة في العملية التعليمية .

و أصبح يحتل مكانة مميزة في الأعمال البيداغوجية إذا يعد مؤشرا إيجابيا على أن المتعلم يقوم بمحاولات عديدة من أجل الوصول إلى المعرفة المستهدفة كما قال طاغور- إذا أوصدتم بابكم أمام الخطأ فالحقيقة ستبقى خارجه، إذ لطالما اعتبرت البيداغوجيا التقليدية الخطأ ذنبا لا يغتفر و لا يمكن السماح بحدوثه و تحمل المتعلمين مسؤوليته على عكس ما جاءت به بيداغوجيا الخطأ .

ومن هذا المنطلق تكمن أهمية هذه الدراسة التي سنحاول من خلالها معرفة مدى ممارسة الأساتذة لبيداغوجيا الخطأ التي تعد من أهم البيداغوجيا الحديثة في مجال المقاربة بالكفاءات، وكما تكمن أهمية هذه الدراسة في معرفة ما إذا كانت هيئة التعليم الابتدائي تعمل على تطبيق هذه الممارسات البيداغوجية الحديثة أم مازالت لم تتخلص من

الممارسات التقليدية التي تنعكس سلبا على المتعلم وتحصيله العلمي وكيف يتم ممارسة هذه البيداغوجيا على مادة الإنتاج الكتابي، ولأجل كل ذلك تأتي هذه الدراسة الموسومة ببيداغوجيا الخطأ وانعكاساتها على الانتاج الكتابي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا لنسلط الضوء عليها.

وهناك عدة أسباب جعلتنا نختار هذا الموضوع للدراسة منها:

- أن بيداغوجيا الخطأ من العلوم الحديثة التي يجب ممارستها في التعليم من أجل التقليل من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون خاصة في مادة اللغة العربية.
- وأن بعض الأساتذة لا يزالون يعتبرون الخطأ دلالة على الفشل في حين أصبح يعد الخطأ أداة للتعلم ووسيلة للوصول إلى المعرفة وذلك من خلال معالجته بطرق ووسائل حديثة .
- ومن بين أهداف الدراسة:

معرفة أهم الأسباب والعوامل التي أدت إلى الوقوع في الأخطاء ومحاولة الوصول إلى حلول ومقترحات لمعالجتها.

- وحددت إشكالية الدراسة كما يلي: ما هي بيداغوجيا الخطأ وما هي انعكاساتها على مادة الانتاج الكتابي؟

وتحت هذه الإشكالية يمكن طرح جملة من الأسئلة أهمها:

_ ما المقصود با لبيداغوجيا؟

- ما هي بيداغوجيا الخطأ؟
- ما هو مفهوم الإنتاج الكتابي؟
- كيف يمكن ممارسة بيداغوجيا الخطأ على مادة الإنتاج الكتابي؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات وضعنا الفرضيات التالية:

- الخطأ إستراتيجية للتعلم وأداة للوصول إلى المعرفة لأنه يعد أمر طبيعي يقع فيه المتعلم.
- بيداغوجيا الخطأ تعد وسيلة لتحديد الخطأ ووصفه ومعالجته.
- معالجة الأخطاء في مادة الإنتاج الكتابي مهم من أجل تحسين المستوى في التعبير والانشاء.
- حدود الدراسة:

وقد قسمنا بحثنا هذا إلى فصلين : فصل نظري وفصل تطبيقي وأما الجانب النظري فقسم إلى فصلين، الفصل الأول تناولنا فيه مفهوم البيداغوجيا والفرق بينها وبين التعليمية وماهية الخطأ قديما وحديثا ومفهوم بيداغوجيا الخطأ ومبادئها وأسسها، وطرائق العمل لتحديد الأخطاء ومعالجتها.

أما الفصل الثاني فتناولنا فيه ماهية الانتاج الكتابي من مفهوم الانتاج لغة واصطلاحا وأنواع الإنتاج وأسسه وعلاقته با المهارات اللغوية وكفاياته و التدرب عليه ومعالجته وعوائق إنجازه والإنتاج الكتابي على مستوى المعلم والمتعلم.

وأما الجانب التطبيقي فقد خصص للدراسة الميدانية وقد احتوى المبحث الأول الإطار المنهجي ومجال الدراسة وأدوات الدراسة مع عرض لمفهوم الأخطاء اللغوية وتحليلها من خلال تصحيح أوراق التعبير للسنة الخامسة ابتدائي، أما المبحث الثاني فقد خصص لتحليل المقابلة، وفي الأخير أنهينا بحثنا بخاتمة عرضنا فيها أهم النتائج التي توصلنا إليها مع طرح بعض التوصيات.

أما المنهج المعتمد في الدراسة فهو المنهج الوصفي في الجانب النظري والمنهج التحليلي الاحصائي في الجانب التطبيقي على وجه الخصوص.

ومن بين المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في مرحلة الدراسة:

- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية.
- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي.
- محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية.
- عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية.
- عبد الكريم غريب المنهل التربوي.

أما الصعوبات التي واجهتنا أثناء الدراسة فهي عديدة منها:

- نقص المراجع في مجال تعليمية اللغة العربية والبيداغوجيا خاصة، بالإضافة إلى عراقيل بعض المؤسسات التربوية، أهمها الحصول على أوراق مادة الانتاج الكتابي ذلك

لأن أغلب الأساتذة استغنوا عن أوراق هذه المادة، ومنهم من لا يقوم بمعالجة الأوراق الخاصة بالمتعلمين ومن الصعوبات التي واجهتنا وباء كورونا اذ أردنا مقابلة أكبر عدد من الأساتذة من أجل الحصول على أكبر قدر من المعلومات.

وفي الأخير نحمد الله ونشكره ونقدم جزيل الشكل لكل من ساهم في دعم هذا البحث، وخاصة الأستاذ عبد الرحمان الزاوي على تفضله الاشراف على هذه الدراسة وتوجيهنا وإرشادنا وصبره معنا ونبل أخلاقه فله منا كل الشكر والاحترام وإلى كل أساتذة قسم اللغة العربية كما نتقدم بالشكر لأعضاء لجنة المناقشة وعلى رأسها الدكتور زوقاي والدكتور مداني على جهدهم وتعبهم في قراءة المذكرة وكل من قدم لنا دعما وتوجيها ومساعدة في إنجاز هذه الدراسة.

الفصل الأول

الفصل الأول: البيداغوجيا مطارحة بين المفاهيم والاتجاهات.

المبحث 1: البيداغوجيا وماهيتها:

أولا –البيداغوجيا لغة.

ثانيا –البيداغوجيا اصطلاحا.

ثالثا –البيداغوجيا والتعليمة:

أ – مفهوم التعليمية.

ب – الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية.

ج –البيداغوجيات الحديثة المشابهة والمماثلة.

المبحث الثاني – ماهية الخطأ:

أولا –الخطأ (اللحن) في الدرس اللغوي القديم.

ثانيا –الخطأ في الدرس اللغوي الحديث.

ثالثا –أوجه الاختلاف.

المبحث الثالث – من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:

أولا –مفهوم بيداغوجيا الخطأ.

ثانيا-مبادئ بيداغوجيا الخطأ.

ثالثا-أبعاد بيداغوجيا الخطأ.

رابعا-آليات العمل وفق بيداغوجيا الخطأ.

خامسا-مصادر وأسباب الوقوع في الخطأ.

سادسا-المقاربة البيداغوجية لمعالجة الخطأ.

تمهيد:

عرفت المنظومة التربوية الحديثة ظهور مفاهيم ومصطلحات عديدة أهمها مصطلح المحتوى والعملية التعليمية والبيداغوجية والتعليمية، وهذا من أجل تحسين مستوى التعليم في مختلف الاطوار التعليمية والتربوية، ومن أجل التقدم العلمي وحسن إدارة العملية التعليمية التعلمية، والرفع من مستوى التحصيل للمتعلمين ذلك من خلال تطبيق وممارسة العلوم الحديثة داخل الفصل الدراسي، وعليه فقد اصبح من الضروري استعمال العديد من المصطلحات الحديثة ،التي كان لها الأثر الإيجابي ،ومن هنا اردنا الوقوف على مصطلح البيداغوجيا والتعليمية .

فما هو المقصود بالبيداغوجياو التعليمية وماهي أوجه الاختلاف بينهما؟ وما هو مفهوم بيداغوجيا الخطأ؟

الفصل الأول: البيداغوجيا مطارحة بين المفاهيم والاتجاهات:

المبحث 1 – البيداغوجيا وماهيتها:

أولا – البيداغوجيا لغة :(Pedagogy)

ترجع كلمة بيداغوجيا إلى أصلها الإغريقي الذي يعني توجيه الأولاد، حيث تتكون هذه الكلمة من مقطعين Pais وتعني ولد وOgogé وتعني التوجيه، والبيداغوجي تعني عند الإغريق المربي، أو المشرف على تربية الأولاد، وفي معجم العلوم السلوكية إن التربية تعني التغييرات المتتابعة التي تحدث للفرد، والتي تؤثر في معرفته واتجاهاته وسلوكه، وهي نمو الفرد الناتج عن الخبرة أكثر من كونه ناتجا عن النضج.[1]

وأصل لفظ بيداغوجيا: تستمد البيداغوجيا معناها الأول من أصل الكلمة اليونانية حيث تعني بشكل عام الراشد الذي يأخذ بيد الطفل في طريق المعرفة، ومن ثم فالذي يمارس البيداغوجيا يبدو وكأنه خبير شغله الشاغل هو نجوع عمله، فهو رجل ميدان، ومن ثم يقوم بشكل مستمر بمواجهة مشاكل ملموسة تتعلق بالتعليم والتعلم. [2]

وعليه نستنتج من هذا التعريف أن البيداغوجيا مصطلح مركب ومتعدد ومتنوع الدلالات وأنها تقوم على تربية الطفل ،من خلال توجيهه وإرشاده، بواسطة مرشد أو معلم.

---

[1] كمال عبد الله، وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية، د ت، د ط، ص 05.

[2] بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، 2010، ص 81.

– تستعمل لفظ بيداغوجيا بالألف للدلالة على علم ولفظ بيداغوجية بالتاء صفة او نعتا.

ثانيا: البيداغوجيا اصطلاحا:

لقد تعددت وتنوعت مفاهيم وتعاريف لفظة البيداغوجيا من عالم إلى آخر ومن كتاب إلى كتاب آخر، وقد عرفها جوتيه وآخرون بأنها مجموع الأعمال التي يستعملها المدرس في إطار وظائفه وظائف نقل المعارف والتربية لجماعة في سياق مدرسي.

وأما شولمان فقد عرف البيداغوجيا على أنها المعرفة التي تتعدى المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه ،من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروحات والتوصيات والحوارات وضرب الأمثلة.[1]

وورد مفهوم التربية من حيث بيداغوجيا: " أن التربية تعني تحقيق نمو الفرد في جميع جوانبه الجسدية والعقلية والانفعالية والاجتماعية أو هي مجموع الجهود التي يقوم بها الآخرون ليتيح للفرد الفرصة لأن يحقق ذاته ويكون ذاته.[2]

وموضوع البيداغوجيا هو بناء عقيدة تربوية ،تكون في الوقت ذاته نظرية تطبيقية وليست البيداغوجيا علما أو تقنية أو فلسفة أو فنا ،بل أنها في الوقت نفسه كل هذه الأشياء منظمة حسب ارتباطات منطقية ،وتقدم السوسيولوجية والسيكولوجية الأسس العلمية للبيداغوجيا.[3]

---

[1] سعد علي زاير وسماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط1 2015، ص 113.

[2] صلاح الدين شروخ، التربية البيئية الشاملة (البيداغوجيا والأندراغوجيا)، دار العلوم، د ط، 2008 ص 72 –73

[3] المرجع نفسه، ص 114.

فالبيداغوجيا اصطلاحا تعد طريقة أساسية يعتمد عليها المدرس في وظيفته، من خلال معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، وجعله سهلا ،وقابلا للتعلم، ومناسبا لمستوى المتعلمين، إذا تقوم على مبدأين اثنين هما التربية والتعليم.

ثالثا: البيداغوجيا والتعليمة:

أ – مفهوم التعليمة:

نشير إلى أننا في اللغة العربية نجد عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي الواحد ولعل ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية... ومنه مصطلح Didactique الذي يقابله في العربية عدة ألفاظ: تعليمية، تعليميات، علم التدريس، علم التعليم، التدريسية، الديداكتيك.[1]

ولقد برز مصطلح الديداكتيك في منتصف القرن العشرين واستخدم بمعنى فن التدريس أو فن التعليم ... ولقد عرفه محمد الدريج في كتابه تحليل العملية التعليمية كما يلي: " **هي الدراسة العلمية (لطرق)* التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعليم التي يخضع لها المتعلم قصد بلوغ الأهداف المنشودة سواء على المستوى العقلي المعرفي أو الإنفعالي الوجداني أو الحس حركي المهاري**[2].

[1] بشير ابرير، تعليمية، النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط 1، 2007، 08.

[2] محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، د ط، 2011 ص 100.

* المصطلح المعتمد هو طرائق، مفرد طريقة (قاموس اللغة العربية) المعاصرة .

وعليه فإن التعليمية تركز على الوضعية التعليمية، التي يكون فيها المتعلم محورا أساسيا والمعلم مساعدا له، وذلك من خلال تحديد طرائق التدريس الملائمة والمساعدة على التعلم وتحقيقا للأهداف المنشودة.

ب –الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية:

هناك اختلافات عديدة بين البيداغوجيا والتعليمية نلخصها في الجدول التالي:

ت	البيداغوجيا	التعليمية
1	أشمل وأعم من التعليمية .	جزء من البيداغوجيا
2	كيفية ملائمة المادة الدراسية للمتعلم	كيفية تنفيذ مادة بيداغوجيا
3	يهتم بالجانب النظري والتطبيقي	يهتم بالجانب التطبيقي
4	يستهدف التربية والتعليم	ينفذ عملية التعلم والتعليم
5	مصطلح مرادف للمنهاج	مصطلح مرادف للطرائق
6	تدبير انتقال المتعلم من الحالة الطبيعية إلى الحالة الثقافية	تنظم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم
7	يبحث في نوع المحتوى والمعلومات	يبحث في تنفيذ الأهداف وتحقيقها
8	دراسة مشكلات المواد التعليمية	دراسة مشكلات تعليم المواد المدرسية
9	يبحث في كيفية اختيار المادة التعليمية	يبحث في سبل تسهل التعلم والتعليم

(الجدول: 1)[1]

[1] سعد زاير وسماء تركي داخل، مرجع سابق، ص 119 – 120.

من خلال الفروقات نرى أن التعليمية شق من البيداغوجيا وهذه الأخيرة قائمة على اهتمامات نظرية داخل العملية التعليمية ، في حين نرى أن التعليمية تهتم بتحليل العملية التعليمية التعلمية أي باهتمامها بالجانب التطبيقي.

ج –أنواع البيداغوجيات الحديثة المماثلة والمشابهة:

ولنا في هذا الجانب مجموعة من التعاريف لبيداغوجيات حديثة أصبحت تطبق في المناهج والبرامج وأثناء التدريس، وذلك من أجل تحسين المستوى الدراسي والرفع من المستوى التحصيلي للمتعلمين ومن بين أهم هذه البيداغوجيات نجد:

1 – بيداغوجيا الكفاية :

الكفاية هي القدرة على العمل بطريقة فاعلة خلال مواجهة مجموعة من الوضعيات والتي نتمكن من التحكم فيها، لأنها تتوفر في نفس الوقت على المعارف الضرورية والقدرة على تعبئتها بأحسن طريقة، خلال الزمن المناسب لتحديد وحل مشاكل حقيقية. [1]

وعليه نستنتج أن بيداغوجيا الكفاءات تقوم على :تحديد وضعيات تتوفر على مجموعة من المعارف، تقدم للمتعلمين خلال زمن محدد وذلك من أجل الوصول إلى حل للوضعية المشكلة، حيث أصبحت تطبق بشكل كبير في المناهج التربوية المعاصرة.

[1] محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، إفريقيا الشرق، د ط، 2010، ص69.

2-بيداغوجيا الملكات:

يعرف محمد الدريج الملكة قائلا: " **تركيبة مندمجة من قدرات ومهارات واتجاهات، تكتسب بالمشاهدة والمعاينة وترسخ بالممارسة وتكرار الأفعال في إطار حل المشكلات، ومواجهة مواقف والملكة قابلة للتطوير والتراكم المتدرج (هيأت، حالات، صفات) ويكون لها تجليات سلوكية خارجية (حذق، كيس، ذكاء، طبع).** [1]

وهذا يعني أن الملكة تقوم على مجموعة من القدرات والمهارات ،التي اكتسبها سابقا المتعلم ،من أجل حل الوضعيات المشكلة التي تعترضه أثناء التعلم.

3 – بيداغوجيا الذكاءات المتعددة:

يعني الذكاء الفطنة والحدة والتوقد والحدس وقوة التخييل والتجريد، وامتلاك قدرات ومهارات خارقة لمواجهة الصعوبات التعلمية ،ومن ناحية أخرى يعرف الذكاء بأنه هو التكيف السريع مع المستجدات من المشكلات والوضعيات والظروف سواء أكانت سهلة أم صعبة والذكاء ،وفق **غاردنر** هو القدرة على حل المشكلات أو تشكيل منتجات لها قيمة في نسقها الثقافي أو عدة أنساق ثقافية،ومن ثم فالذكاءات المتعددة عبارة عن قدرات وملكات مختلفة ومتنوعة ومستقلة عن بعضها البعض، يمكن تنميتها وصقلها، وشحذها وتثقيفها وتقويمها وتعديلها، وتنميتها وتطويرها بشكل إيجابي بغية التعلم والاكتساب. [2]

[1] جميل الحمداوي، التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، حقوق النشر محفوظة للمؤلف، ط 1، 2016 ص 244 – 245.

[2] جميل الحمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، حقوق النشر محفوظة للمؤلف، الطبعة 1، ص 161.

4 – بيداغوجيا اللعب:

اللعب هو تعبير عن الطاقة الزائدة ويسهم في التنشئة الاجتماعية للطفل وفي نمو الشخصية والصحة النفسية والنمو الانفعالي المعرفي، والأطفال أكثر قدرة على التعبير عن مشاعرهم عن طريق اللعب أكثر من الكلام ،واللعب هو نشاط موجه يقوم به الطفل لتنمية سلوكهم وقدرتهم العقلية والجسمية والوجدانية ويحقق المتعة والتسلية.[1]

وتعتبر بيداغوجيا اللعب بيداغوجيا وظيفية شاملة لأغلب البيداغوجيات النشيطة التي تضع المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية ،كبيداغوجيا التعاقد والبيداغوجيا الفارقية، وبيداغوجيا حل المشكلات ... فهي بذلك تراعي كل حاجات المتعلم الفردية والجماعية النفسية والإدراكية والحس حركية، في إطار عالمه الخاص اللعب وتبعا لقواعد متفق عليها وملزمة.

ومن وظائف بيداغوجيا اللعب:

- تساعد المتعلم على التفاعل مع عناصر البيئة ومكوناتها.
- تشرك الطفل في بناء تعلماته موظفا قدراته العقلية والوجدانية والحس حركية.
- تبعث الحيوية والنشاط أثناء بناء التعلم مما يسهم في تشجيع المتعلمين على التعلم الذاتي.[2]

[1] رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، ط 1، 2010، ص 117.

[2] عبد الرحمن تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربي، المعارف الجديدة، الرباط، ط 2، 2016، ص 60.

– إضافة إلى البيداغوجيات السابقة ،هناك العديد من البيداغوجيات المعاصرة والحديثة أهمها: بيداغوجيا المشروع ،وبيداغوجيا الأهداف ،والفارقية ،والدعم والنشيطة وعلاجية، وبديلة ومقارنة ،وكلها تسهم في إنجاح العملية التعليمية التعلمية.

المبحث 2 –ماهية الخطأ:

أولا: اللحن(الخطأ) في الدرس اللغوي القديم:

أ–اللحن لغة:

جاء في لسان العرب " ل ح ن ": اللحن من الأصوات المصوغة الموضوعة وجمه ألحان ولحون ولحن في قراءته إذا غرد وطرب فيها.[1]

وورد مفهوم اللحن في معجم مقاييس اللغة: فأما اللحن بسكون الحاء فإمالة الكلام عن جهته الصحيحة في العربية، يقال لحن لحنا، وهذا عندنا من الكلام المولد لأن اللحن محدث لم يكن في العرب العاربة الذين تكلموا بطباعهم السليمة.[2]

ويقال الخطأ في اللغة: ومن شواهد هذا المعنى في اللغة العربية قول الحكم بن عبدل الأسدي في هجاء صاحب عبد المالك بن بشر بن مروان والي البصرة ليحمل الأمير على إقالته.

ليت الأمير أطاعني فشفيته من كل من يكفي القصيد ويلحن[3]

[1] ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، مادة لحن، حج 13، ص 379.

[2] ابن فارس، مقاييس اللغة، دار الفكر، د ط، 1989، ص 239.

[3] إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، دار العلم للملايين، ط 1، 1983، ص 12.

فاللحن هو إبعاد الكلام عن جهته الصحيحة بسبب المولدين نتيجة الفتوحات الإسلامية.

ب – اللحن اصطلاحا:

لقد تعددت وتنوعت تعاريف اللحن عند العلماء العرب ،حيث يعد الخروج على السنن المألوفة في اللغة العربية، عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن ،إذ وصفوه بأنه عيب وقبح ينبغي عدم الوقوع فيهما.[1]

وتطلق كلمة " اللحن في اللغة العربية على عدة معان جمعها " ابن بري " في قوله " للحن ستة معان الخطأ في الإعراب واللغة والغناء والفطنة والتعريض والمعنى".

وأقدم نص وردت فيه كلمة " لحن " بمعنى الخطأ في الكلام ينسب إلى عبد الملك بن مروان أحد خلفاء الدولة الأموية فقد روى عنه قال: " الإعراب جمال للوضيع واللحن هجنة على الشريف.[2]

وعليه نلحظ أن اللحن هو خطأ، يشمل مواضيع عديدة أبرزها: اللغة والكلام والإعراب ،وقبل أن نقوم بتحديد مفهوم الخطأ ،يجب أن نعرف الغلط ،كمفهوم خاص ذلك لأن العلماء ميزوا بين الغلط والخطأ.

---

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)، دار ايازوزي، عمان، د ط، 2006 ص 68.

[2] رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، د ط، 2000 ص 13 – 14.

ج: الغلط:

- **لغة:** غلط: الغلط أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه وقد غلط في الأمر يغلط غلطا وأغلطه غيره.[1]

- **اصطلاحا:**

هو وضع الشيء في غير موضعه لذلك يجوز أن يكون صوابا على الإطلاق، فالخطأ ما كان الصواب خلافه وليس الغلط ما يكون الصواب خلافه.[2]

ومن خلال هذا المفهوم نرى أن الغلط يكون بدون قصد ،وهو ليس دائما ضد الصواب.

إضافة الى هذا هناك مصطلحات عديدة مقابلة للخطأ كازلة والخطيئة وغيرها ولكل منها معنى ووظيفة .

[1] ابن منظور، لسان العرب، مادة غلط، مج 7، ص 363.

[2] أبو الهلال العسكري، الفروق اللغوية، دار العلوم والثقافة، تح محمد إبراهيم سليم، د ط، 1997، ص 55.

ثانيا: الخطأ في الدرس اللغوي الحديث:

1 – مفهوم الخطأ:

أ – الخطأ لغة

ورد مفهوم كلمة الخطأ في العديد من المعاجم والقواميس أهمها:

القاموس المحيط بحيث عرف الخطء والخطأ والخطاء، ضد الصواب، وقد أخطأ إخطاء وخاطئة، وتخطأ وخطئ وأخطيت لغيه رديئة أو لتفه والخطيئة: الذنب. [1]

وجاء في معجم مقاييس اللغة مادة "خطؤ": الخاء والطاء والحرف المعتل والمهموز، يدل على تعدي الشيء والذهاب عنه ... ويقال أخطأ إذا تعدى الصواب وخطأ يخطأ إذا أذنب.[2]

وورد مفهوم الخطأ في المعجم الوسيط باب (خ – ط – ى) وخطأ: أذنب أو تعمد الذنب والخطأ خطي وغلط (جاء من الصواب) وخطأ تخطئه نسبة إلى الخطأ والخطأ ما لم يتعمد من الفعل وهذا صواب (ج)، وأخطأه والخطأ الكثير الأخطاء أو الخطايا. [3]

[1] الفيروز أبادي، القاموس المحيط (مادة ختأ)، مؤسسة الرسالة، ط 8، 2005، ص 39.

[2] ابن فارس، مقاييس اللغة (مادة خطؤا)، مرجع سابق، ص 198.

[3] مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مادة (خ ط ى)، د ط، د ت، ج 2، ص 819 – 820.

وورد في معجم اللغة العربية المعاصرة خطأ مفرد: ج أخطاء لغير المصدر مصدر خطئ التجربة والخطأ مبدأ للتواصل إلى الحل الصحيح أو النتيجة المقنعة عن طريق استخدام الوسائل أو النظريات حتى تقليل الخطأ أو تصحيحه.[1]

نرى من خلال هذه المفاهيم أن الخطأ ،هو ضد الصواب ،ويكون دون تعمد.

ب – الخطأ اصطلاحا:

لقد تعددت مفاهيم وتعاريف الخطأ منها:

يعرفه عبده الراجحي بأنه " انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار وذلك في اللغة الأولى. [2]

كما يعرفه صالح بلعيد بأنه: " الانحراف عما هو مقبول في العرف المتداول وخارج المقاييس التي يوظفها الناطقون.[3]

وعرفه الدكتور رشدي طعيمة بما عرفه كوردر Error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة.[4]

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008، مج 1، ص 659.

[2] عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة، د ط، 1995، ص 50

[3] صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط 3، 2000، ص 158.

[4] رشدي طعيمة، المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط 1، 2004 ص 306.

ويرى نايف خرما وعلي حجاج " بأنها " تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة بشكل منتظم، ودون إدراك من الطفل الذي يكتسب لغته الأصيلة أو الطالب الذي يتعلم لغة أجنبية أنه يخرق تلك القاعدة وذلك لأنه لم يتقن تلك القاعدة إتقانا تاما بعد.[1]

وعليه نستنتج أن الخطأ هو انحراف عن قواعد اللغة بشكل غير مقبول، ذلك لأن المتعلم لم يتقن القاعدة بشكل سليم.

ج: الخطأ الشائع:

الشيوع في حد ذاته يعني كثرة الاستعمال وربما اطراده، وهذا دليل القبول من البيئة اللغوية... والخطأ الشائع هو ما خرج عن الحدود المرسومة وكثر استعماله بحيث أصبح يشكل ظاهرة في الوسط اللغوي المعين وليس مقصورا على فرد أو مجموعة من الأفراد بوصفه سمة خاصة بهم أو سلوكا فرديا مميزا لأساليبهم اللغوية. [2]

والخطأ الشائع هو الذي يرتكب في العرف اللغوي لكنه يتداول على أساس أنه لا يحمل الخطأ الذي يخل بالأصل، ومن ذلك يترك أحيانا على تحريفه على اعتبار أنه لا فرق بين الخطأ الشائع المستعمل والصواب المهجور غير المستعمل.[3]

فالخطأ الشائع هو خروج عن القواعد السليمة ،التي حددها اللغويون ،ويكون متداولا بشكل واسع ،بين مجموعة من الأفراد ،داخل المجتمع الواحد ،حتى أصبح يستعمل على

---

[1] نايف خرما، علي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، مجلة عالم المعرفة، الكويت، صدرت في سبتمبر 1978، عدد 96.

[2] كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، د ط، 1998، ص 261.

[3] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 133.

أساس أنه لا يحمل الخطأ ،بل هو الصواب بعينه ،على عكس الخطأ الذي يصدر من فرد واحد ثقافته اللغوية محدودة.

ثالثا- أوجه الاختلاف:

لقد ميز اللغويين العرب بين الغلط واللحن والخطأ تمييزا واضحا لأسباب عديدة منها:

أ – الفرق بين اللحن والخطأ:

أن اللحن صرفك الكلام عن مهمته ثم صار اسما لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد وقد يكون في القول والفعل واللحن ولا يكون إلا القول تقول لحن في كلامه ولا يقال لحن في فعله كما يقال أخطا في غفلة إلا على استعارة بعيدة.[1]

وعليه فإن اللحن يكون في القول فقط ،على عكس الخطأ ،الذي يكون في القول والفعل.

ب – الفرق بين الخطأ والغلط:

يميز الباحثون بين نوعين من الأخطاء هما " الأخطاء " و " الأغلاط "، فالنوع الأول ناتج عن الانحرافات الملحوظة في القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم... وهي أخطاء نسقية تبقى أثارها في هذه اللغة مدة أطول أو تعرف على الأقل تكرارا ملحوظا.[2]

[1] أبو الهلال العسكري، مرجع سابق، ص 55.

[2] حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغة، منشورات مقاربات، ط1، 2013، ص93

وقد أشار " دلاي " وبيرت " إلى الأخطاء على أنها " حماقات". [1]

والنوع الثاني يشير إلى أخطاء أدائية ناتجة عن هفوات الأداء اللغوي كالتردد أو زلة اللسان أو العبارات العشوائية الخاطئة نحويا أو غيرها من هفوات الاداء اللغوي ... وتعرف بكونها أخطاء غير نسقية لا تتكرر كثيرا في إنجازات المتعلمين، تحدث نتيجة للتعب أو لحالات نفسية خاصة وهي قابلة للتصحيح والمراجعة.[2] ومنه نرى ان الأخطاء تكون مقصودة، تبقى اثارها مدة أطول ،على عكس الاغلاط ،التي تكون بدون قصد ،وهي قابلة للتصحيح والاستدراك.

المبحث 3 – من الخطأ الى بيداغوجيا الخطأ:

أولا: مفهوم بيداغوجيا الخطأ:

الخطأ هو قصور لدى المتعلم في فهم التعليمات المعطاة له من طرف المعلم، يترجم سلوكيا إلى إعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة.[3]

حيث يكتسي مفهوم الخطأ عدة دلالات تبعا للنماذج البيداغوجية التي يتبناها كل مدرس في تدابير الوضعية التعليمية – التعلمية، ويمكن تلخيص هذه النماذج في

---

[1] دوغلاس براون، أسس تعليم اللغة العربية وتعلمها، تح عبده الراجحي، علي أحمد شعبان دار النهضة العربية بيروت د ط 1994ص204

[2] حسن مالك، مرجع سابق ص 93.

[3] محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، دار الثقافة، المغرب، ط1، 2002، ص98 .

ثلاث مقاربات تستند كل واحدة منها إلى نظرية تربوية لها تصورها الخاص لمفهوم الخطأ.[1]

	بيداغوجيا المحتوى	**بيداغوجيا الأهداف**	**بيداغوجيا الكفاءات**
مفهوم الخطأ	عيب أو خلل في إنجاز المتعلم ينبغي القضاء عليه بأي شكل من الأشكال	مؤشر على عدم ملائمة أهداف لتعلم لمستوى المتعلم	مؤشر على حدوث التعلم
قيمته	مؤشر سلبي	شيء مرفوض	مؤشر إيجابي
مصدره	المتعلم بسبب عدم التركيز والانتباه	خلل في تخطيط الأهداف التعلم	عائق موضوعي مرتبط بسيرورة التعلم
طريقة معالجته	الجزاء والعقاب	تقرير إعادة صياغة الأهداف وتجزئتها إلى أهداف وسيطة لتجاوز الصعوبة	فهم الخطأ وتحليله في سياق وضعيته التعلم.

(الجدول: 2)[2]

[1] عبد الرحمن تومي، مرجع سابق، ص 55.

[2] المرجع نفسه، ص 56.

ويعرف الدكتور عبد الكريم غريب بيداغوجيا الخطأ في كتابه المنهل التربوي بقوله: " تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم فهو استراتيجية للتعليم لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة".[1]

ويرى محمد لمباشري أنها خطة بيداغوجية تقوم على افتراض صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين، وتتجه في إحدى مستوياتها إلى الوقوف على أسباب الخطأ، سواء من منطق التصور القبلي حوله والمرتبط أساسا بالمعرفة المتراكمة سابقا أو على مستوى تمثلها ضمن السياق التعليمي المعاش من طرف المتعلم أثناء خوض التجربة التعلمية الجديدة.[2]

ونستنتج من التعاريف السابقة أن بيداغوجيا الخطأ تقوم على ،اعتبار الخطأ وسيلة واستراتيجية للتعلم ،إذ يعد أمرا طبيعيا يقع فيه المتعلم ، وأنه أداة للوصول إلى المعرفة الصحيحة.

وتستند بيداغوجيا الخطأ على مبادئ علم النفس التكويني وكذا الابستيمولوجية البشلارية والتي تنظر إلى عمل المدرس وتدخلاته ضمن الزوج محاولة /خطأ حيث إن

[1] عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، عالم التربية، ط1، 2006، ص 723.

[2] محمد لمباشري، مرجع سابق، ص 98.

الخطأ لا يقصى وإنما يعد ردة فعل طبيعي لسوء فهم يلزم استثماره وترجمته لنقطة انطلاق لمعرفة نريدها أن تحل محل معرفة ناقصة توجد بشكل قبلي عند التلميذ.[1] فلطالما إذن اعتبر الخطأ في المجال التربوي ذنبا لا يغتفر ومؤشرا على الفشل الدراسي علاوة على أن الممارسات البيداغوجية الكلاسيكية كانت تحمل المتعلمين مسؤولية الأخطاء التي يرتكبونها ... غير أن وضعية الخطأ سرعان ما عرفت تحولا نوعيا حيث أصبح يمثل لدى العديد من الباحثين قيمة إيجابية ومؤشرا على أن المتعلم يقوم بإنجازات مؤقتة قبل التحكم النهائي في المعرفة المستهدفة. [2]

وعليه فإن الانتقال من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ ،هو انتقال نوعي ومميز لماهية الخطأ ،بحيث أن هذا الانتقال أعطى للخطأ أهمية كبيرة في العملية التعليمية التعلمية ،إذا لم يعد كما كان قديما في البيداغوجية التقليدية جرما يقترفه المتعلم يجب إقصائه ،بل أصبح يعد وسيلة هامة للتعلم ،وهمزة وصل بين المعلم والمتعلم، من أجل الوقوف على الخطأ ومعالجته حيث يقول باشلار:" الحقيقة العلمية خطأ تم تصحيحه.

ولقد ميز عبد الكريم غريب بين بيداغوجيا الخطأ ،وبيداغوجيا الغلط حيث عرفها " بيداغوجيا الغلط عملية تشخيص أغلاط التلاميذ وبالأخص الأغلاط اللغوية وتحليلها قصد تمييز أنواعها والكشف عن أسبابها وبحث سبل معالجتها.[3]

---

[1] محمد شرقي، مرجع سابق، ص 136.

[2] عبد الرحمان تومي، مرجع سابق، ص 55.

[3] عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 723.

ومنه فإن بيداغوجيا الخطأ تكون في جميع الميادين ،وأما بيداغوجيا الغلط فتقتصر على الأغلاط اللغوية وأسبابها ،وطرق معالجتها.

ثانيا – مبادئ بيداغوجيا الخطأ:

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ يمكن إجمالها فيما يلي:

أ – الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي وذلك بتكرار المحاولات من أجل التعلم.

ب – الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم المعرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم وذلك بسبب السهو أو النسيان...وعلى هذا قال أفلاطون: المعرفة تذكر والجهل نسيان وعليه أن يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.[1]

ونرى ان بيداغوجيا الخطأ تقوم على مبدأين، يعتبران الخطأ وسيلة للتعلم واكتساب المعارف ،من خلال تجاوز الأخطاء والصعوبات، التي وقع فيها المتعلم.

[1] سمراء طبي، مذكرة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، مذكرة الماستر، جامعة المسيلة، 2017/2016، ص 31.

ثالثا – أبعاد بيداغوجيا الخطأ:

تقوم بيداغوجيا الخطأ على ثلاثة أبعاد وهي:

أ – البعد الابستيمولوجي:

ويتجلى البعد الابستيمولوجي لهذا التصور في الاعتراف بحق المتعلم في أخطأ واستغلاله عن طريق اكتشافه ومعرفته لأن اكتساب المعرفة والخطأ في عملية الاكتساب يماثل أخطاء تاريخ العلم.[1]

حيث يقوم هذا البعد على الاعتراف بحق المتعلم في أن يخطأ لأنه يشبه الأخطاء التي وقع فيها العلماء قبل الوصول إلى الحقيقة.

ب – البعد السيكولوجي:

ويتجلى البعد السيكولوجي لبيداغوجيا الأخطاء في اعتبارها ترجمة للتمثيلات التي تنظم بواسطتها الذات تجربتها والتي تكون ذات علاقة بالنمو المعرفي للمتعلم. [2]

ويعتبر البعد السيكولوجي أن الخطأ يمثل التجارب التي يمر عليها المتعلم من أجل بناء نموه المعرفي.

[1] عبد الكريم غريب، مرجع سابق، ص 723.

[2] المرجع نفسه، ص 723.

ج – البعد البيداغوجي:

ويرتبط بالأخطاء الناجمة عن عدم ملائمة الطرائق البيداغوجية لحاجات المتعلم ويمكن معالجته بإتاحة الفرصة له ومحاولة تصحيحها بنفسه لاكتشاف أخطائه. [1]

ومنه بيداغوجيا الخطأ تقوم على أبعاد ثلاثة تسمح للمتعلم أن يخطئ من أجل الوصول إلى الحقيقة وبناء نموه المعرفي ويدعو المدرس أن يعالج هذه الأخطاء بدل أن يحكم عليها.

رابعا– آليات العمل وفق بيداغوجيا الخطأ:

إن عملية رصد الخطأ وتحديده ومعالجته تقوم بطريقة علمية حتى يتم التشخيص المناسب للخطأ من أجل الوصول إلى الحل المناسب ويتم ذلك بمراحل عديدة هي:

أ– مرحلة رصد الخطأ والتعرف عليه:

ويقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيه استجابات الطلاب عن مقاييس الاستخدام اللغوي الصحيح. [2]

وتعد هده المرحلة الاولى التي يتم فيها التعرف على الخطأ من خلال ملاحظة مدى استجابات الطلاب للدرس الجديد والأخطاء التي يقعون فيها.

[1] خيشة هناء، ظاهرة الأخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، مذكرة الماستر، جامعة ورقلة، 2016-2017.

[2] رشدي طعيمة، مرجع سابق، ص 308.

ب- مرحلة تصنيف الخطأ:

تصنيف الأخطاء من حيث طبيعتها ومدى علاقتها بالمادة الدراسية، وهل هي مرتبطة بخلل في الذاكرة وعدم القدرة على التخزين؟ بسوء فهم، أو عمليات ذهنية أخرى لا تؤدي وظائفها كما يجب؟ ثم التمييز في إطارها كذلك بين أخطاء يمكن أن نقبلها أو أغلاط غير مقبولة منظورا إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في اللغة وباقي المواد التعليمية.[1]

ج - مرحلة تحليل الخطأ:

لتحليل الخطأ يمكننا أن نسلك بعدين أساسين:

البعد الأول: الأخذ بعين الاعتبار السمات المعرفية والديداكتيكية للعملية التعليمية التعلمية سواء في بناءها المنطقي والتدريجي أو في شكل المعارف المقدمة للمتعلمين في علاقتها بما هو مكتسب لديهم بشكل مسبق. [2]

البعد الثاني: يتمثل في قيمة الوضعيات الديداكتيكية المقترحة على المتعلمين كأنشطة تعليمية لها ارتباط بالبيئة المحلية التي ينتمون إليها وبالأوساط التربوية والاجتماعية المحيطة بهم.[3]

---

[1] محمد شرقي، مرجع سابق، ص 138.

[2] محمد لمباشري، مرجع سابق، 103-104.

[3] مرجع نفسه، ص 104.

د- مرحلة تفسير الخطأ:

ليس هناك كلمة جامعة على معايير التفسير ... ولعلنا نبدأ أولا بما هو قريب المنال، وهو المعيار الذي يفسر الخطأ في ضوء " التعليم "، فالمتعلم يتلقى ما يتعلمه من اللغة من " عينات " معينة مختارة من هذه اللغة. وقد تنجم هذه الأخطاء بسبب طبيعة هذه العينات وتضيفها وطريقة تقديمها.

وأما المعيار الثاني فهو القدرة المعرفية عند المتعلم، إذ إن كلامنا يتبع إستراتيجية معينة في التعلم في هذه الاستراتيجية ما هو " كلي " مشترك بين البشر ومنها ما هو خاص بكل متعلم. [1]

هـ - مرحلة معالجة الخطأ:

الأساس في هذه العملية أن يعرف المتعلم وجه الخطأ في إنجازاته ويقف على الأسباب الحقيقية لحدوثها فيعالجها بمساعدة أقرانه أو المدرس وفي هذا الصدد نشير إلى أهمية التصحيح الذاتي للخطأ فهو فرصة لإعمال الفكر والاستفادة من الخطأ في تعلم لاحق. [2]

وعليه فإن آليات العمل وفق بيداغوجيا الخطأ ،يقوم على مبادئ وأسس ،تتمثل في تحديده وتحليله وتفسيره، من أجل معالجته وتجاوزه ،وصولا للحقيقة والصواب.

---

[1] عبده الراجحي، مرجع سابق، 53 – 54.

[2] عبد الرحمان تومي، مرجع سابق، ص 58.

خامسا- مصادر وأسباب الوقوع في الخطأ:

مصادر وأسباب الوقوع في الخطأ عديدة ومتنوعة قد يقع فيها المتعلم نتيجة عوامل كثيرة أهمها:

أ – أخطاء الجهل بقيود القاعدة:

تقع عقب تطبيق غير سليم للقاعدة باستخدام بعض القواعد في سياقات لا تتوافق ووظيفتها أو ما يسمى بالقياس الخاطئ ويمكن أن تعد هذه الأخطاء أنواعا من التعميم لأن المتعلم يستخدم قاعدة تعلمها في موقف جديد لا يناسبها.[1]

ب- أخطاء التطبيق الناقص للقواعد:

تحت هذه الفئة يمكننا أن نلاحظ تراكيب يمثل التحريف فيها درجة تطور القواعد المطلوبة لأداء جمل مقبولة.[2]

ج- الافتراضات الخاطئة:

بالإضافة للمدى الواسع للأخطاء داخل اللغة ذات العلاقة بالتعلم الخاطئ للقواعد على المستويات المختلفة فهناك نوع من الاخطاء التطورية ناتج عن فهم خاطئ لأسس التمييز في اللغة الهدف ويعزى هذا أحيانا إلى سوء التدرج في تدريس الموضوعات.[3]

---

[1] مختار رقاوي، مجلة اللسان العربي، العدد 70، 2012، ص 42.

[2] محمود إسماعيل صيني، اسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط1، 1982، ص 125.

[3] المرجع نفسه، ص 126.

د- الإرهاق وسوء التركيز:

وهذه الأخطاء أحيانا لا يمكن عدها من ضمن الأخطاء التي يجب تصحيحها، فبات من الضروري في هذه النقطة إعادة ما ينجز مرات ومرات ومنه نرى أن الأسباب التي تؤدي إلى الخطأ قد تكون بسبب الجهل بالقواعد وضعف تطبيقها أو صعوبة في تدريس المواد المقترحة أو بسبب التعب وسوء التركيز كلها أسباب تؤدي إلى كثرة الوقوع في الخطأ.[1]

ويبين تحليل مختلف الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أن هذه الأخيرة تنتمي أساسا الى المجالات الأربعة التالية:

1 – أخطاء مرتبطة بالوضعية.

2 – أخطاء مرتبطة بالتعليمات أو المطلوب إنجازه.

3 – أخطاء مرتبطة بالعمليات الذهنية.

4 – أخطاء مرتبطة بالمكتسبات القبلية.[2]

فالأخطاء التي يقع فيها التلاميذ قد تكون مرتبطة بالوضعيات التعليمية المدرجة في المناهج أو قد تكون متعلقة بالمطلوب إنجازه لما يجد المتعلم من صعوبة في التطبيق من خلال استعماله للعمليات الذهنية والمكتسبات القبلية.

ويمكن تلخيص مصادر الخطأ حسب ما توصلت إليه أبحاث بروسو في أربعة:

---

[1] صالح بلعيد، مرجع سابق، ص 162.

[2] محمد شرقي، مرجع سابق، ص 139.

1 – مصدر نمائي: فقد يخطئ التلميذ لأننا نطالبه بمجهود يتعدى قدراته في مرحلة النمو التي يوجد بها.

2 – مصدر إبستيمولوجي: ذلك أن صعوبة الفهم في حد ذاته هي التي تجر التلميذ إلى الخطأ.

3 – مصدر تعليمي: لأن الطريقة المتبعة من لدن المدرسين هي التي تضع التلميذ في طريق الخطأ.

4 – مصدر تعاقدي: لأن عدم التصريح بما ينتظره المدرس من التلميذ قد يجر هذا الأخير إلى الخطأ.[1]

فمصادر الخطأ قد تكون متعلقة بالمدرس من خلال طريقة أو عدم التصريح بما ينتظره من إجابة أو متعلقة بالمتعلم من خلال صعوبة الفهم أو مطالبته بمجهود يتعدى قدرته العقلية وكل هذه العوامل والمصادر تؤدي إلى الوقوع في الخطأ.

سادسا– المقاربة البيداغوجية لمعالجة الخطأ:

تعد المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي ويلتجئ إليها المدرس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض والاختبارات والامتحانات والروائز، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة بتمثل المعالجة الداخلية والتربوية والديداكتيكية وتمثل المعاجلة الخارجية ذات الطابعين النفسي والاجتماعي، بمعنى أن المعالجة تهدف إلى

[1] عبد الرحمان تومي، مرجع سابق، ص 57 – 58.

اكتشاف الأخطاء والأغلاط وتشخيصها في سياقاتها وتضيفها نوعا وكما وتحليلها وفق القواعد المعطاة.[1]

ويمكن اقتراح خطاطة إجرائية لتصحيح الأخطاء:

أرقام التلاميذ	الشواهد	الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
7			صرفي	ديداكتيكي		
20			صوتي	سيكولوجي		
12			فكرتي	اجتماعي		
17			توثيقي	ابستيمولوجي		
35			معرفي	إعلامي		

(الجدول: 3)[2]

ويعني هذا أن المصحح أو المقوم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها ومظانها وبعد ذلك ، يصف الأخطاء المرصودة في الإنتاج الشخصي فيحللها بشكل جيد ثم يصنفها إلى أنواع ومستويات مثل أخطاء صوتية و أخطاء إملائية أخطاء صرفية و أخطاء دلالية و أخطاء تركيبية و أخطاء تداولية .. ومن ثم يحدد مواطن القوة والضعف لدى المتعلم بالبحث عن أسباب هذه الأخطاء متسائلا

[1] جميل الحمداوي، بيداغوجيا الخطأ، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، المغرب، 2015، ص 50.

[2] المرجع نفسه، ص52.

عن مصدرها ،هل ترجع إلى مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم إلى مصدر خارجي نفسي واجتماعي.[1] وهذا ومن أهم الاستراتيجيات في المعالجة يمكن الاعتماد على:

1 – التغذية الراجعة أو الفيدباك لتصحيح العملية الديداكتيكية وسد ثغراتها المختلفة والمتنوعة وتفادي نواقصها وعيوبها سواء أقام بتلك التغذية الراجعة المدرس أم التلميذ نفسه اعتمادا على أدلة التصحيح.

2 – المعالجة بالتكرار أو بالعمليات التكميلية أي: بمراجعة المكتسبات السابقة وإضافة تمارين تكميلية مساعدة للتقوية وتثبيت المعارف والقواعد الأساسية.

3 – تمثل منهجيات تعلمية جديدة، كمنهجية الإدماج ومنهجية الاستكشاف والاعتماد على التعلم الذاتي، وتمثل التعلم النسقي.

وعليه تكون المعالجة بطريقة التشخيص ورصد الثغرات وتصنيف الأخطاء، ويتم إصلاح الأخطاء ومعالجتها بطريقة فورية موجهة أو بطريقة بعدية (مبدأ الفارقية) أو بطريقة مدمجة مواكبة، أو بطريقة مؤسساتية (داخل المؤسسة) أو بطريقة خاصة خارج المؤسسة.

وفي الأخير تكون المعالجة بتصحيح الأوراق والأنشطة المنجزة وتفيء المتعثرين والتدخل للمعالجة.[2]

---

[1] المرجع السابق، ص 52.

[2] المرجع نفسه، ص 52 –53.

وعليه من أجل التقليل من الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون ،لابد من معالجتها بطريقة علمية، تقوم على أسس وقوانين بيداغوجية وتعليمية ،تساعد المتعلم على التقليل من ارتكابه للأخطاء ،وذلك من خلال الاعتماد على التغذية الراجعة، والتكرار، واستعمال الطرائق والوسائل الحديثة ،مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

الفصل الثاني

الفصل الثاني: الإنتاج الكتابي

المبحث الأول: ماهية الإنتاج الكتابي.

أولا – الإنتاج لغة.

ثانيا – اصطلاحا.

ثالثا – أنواع الإنتاج الكتابي.

رابعا – أسس الإنتاج الكتابي.

المبحث الثاني : الإنتاج الكتابي (علاقته بالمهارات اللغوية ، كفاياته ، التدرب عليه ، علاجه).

أولا – الإنتاج الكتابي وعلاقاته بالمهارات اللغوية.

ثانيا – كفايات الإنتاج الكتابي.

ثالثا – التدرب على الإنتاج الكتابي.

رابعا – الإنتاج الكتابي من الإنتاج الى العلاج.

المبحث الثالث : الإنتاج الكتابي (عوائق إنجازه ،الإنتاج الكتابي في مستوى المعلم والمتعلم)

أولا – عوائق إنجاز الإنتاج الكتابي.

ثانيا – الإنتاج الكتابي في مستوى المعلم والمتعلم.

المبحث الأول: ماهية الإنتاج الكتابي:

يجب في البداية أن نشير إلى تقاطع هذا المفهوم مع مفهوم التعبير والإنشاء الكتابي، والحقيقة أنهما شيء واحد مع فروقات بسيطة، إذ كان التعبير والإنشاء محددا في كونه مكونا قائم الذات له خصائصه المميزة وضوابطه الإنتاجية، فإن الإنتاج الكتابي يبقى العام وغير محدد بدقة، ويبقى فيه الإنتاج والكتابة هما الأساس، فقد يكون في النصوص القرائية والدروس اللغوية، كما يمكن أن يكون مجسدا في التعبير والإنشاء. ويحتل هذا المكون مكانة هامة في مادة اللغة العربية، وتكمن هذه الأهمية البالغة في كونه منتهى الأنشطة ومقصدها، إذ يفتح المجال أمام المتعلم لاستثمار مهاراته والتعبير عن أفكاره، فهو مكون أساس لتحقيق التنشئة الكتابية لدى المتعلم ...[1]

وعلينا الإشارة أيضا أن المدرسة الجزائرية الحديثة في ظل إصلاحات الجيل الثاني نجدها تارة تستعمل مفهوم التعبير الكتابي وتارة أخرى تتبنّى مفهوم الإنتاج الكتابي، ولكن كلاهما يؤديان نفس الغاية التعليمية وكما يقال لا لبس في الاصطلاح إذا فهم المعنى. ونفهم من هذا أن الإنتاج الكتابي يكافئ في الهدف والغاية التعليمية والتربوية التعبير الكتابي وكذلك الإنشاء الكتابي.

[1] محمد كشاف، ضعف الإنتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي الإعدادي، شبكة الألوكة، ص6/7.

لقد أصبح الإنتاج الكتابي في ظل هذه الإصلاحات الجديدة أكثر دقة وكفاءة من سابقه ـ التعبير الكتابي ـ، حيث أًصبح يغطي كل الأنشطة اللغوية الأسبوعية من: فهم للمنطوق، والإنتاج الشفوي، وفهم للمكتوب، والظاهرة نحوية، وصرفية، ليكون نشاط الإنتاج الكتابي في أخر الأسبوع تستثمر فيه كل الأنشطة اللغوية سالفة الذكر، وهكذا يتم تعليم وتعلم اللغة كلٌ متكامل من أجل تعليم أنجع وأنجح ومن أجل تحقيق المقاربة النصية.

أولا / لغة:

1/ 1: الإنتاج: [ن ت ج] إنتاج [مفرد]: 1 ـ مصدر أنتج. 2 ـ تولد الشيء من الشيء ... 3 ـ ما يحصل عن استغلال شيء أو ابتكاره " الإنتاج الأدبيّ /السينمائيّ / المسرحيّ ـ إنتاج الفكر ـ قِلّة الإنتاج ".[1]

يقصد بلفظ " الإنتاج " في اللغة، بأنه كل عملية لها مُدخلاتٌ، ومُخرجاتٌ، وموارد تعملُ على تطبيق مجموعة من الخطوات التي تُساهم في التعبير عن مجمل عواطف الإنسان وأفكاره وخواطره وهواجسه بأرقى الأساليب الكتابية التي تتنوع من النثر إلى النثر المنظوم إلى الشعر الموزون لتفتح للإنسان أبواب القدرة للتعبير عما لا يمكن أن يعبر عنه بأسلوب آخر. أي أنه توصيل الأفكار للآخرين من خلال استخدام الرموز الكتابية.

[1] أحمد مختار عمر، مرجع سابق، ص 2164.

ويعتبر من ارقى درجات التحصيل الإنساني، ويتم تحقيقه فقط حين تتحقق جميع متطلبات.

1/ 2. الكتابة: تعرف على أنها " ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك ". [1]

يعني هذا أن الكتابة تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله.

ثانيا. اصطلاحا:

يعرفه غيلوس صالح: "الإنتاج الكتابي نشاط مدرسي تتضح فيه شخصية المتعلم وتلقائيته المبدعة حيث يتعودّ الصراحة في القول، والقوة في الطرح والسداد في الرأي، من خلاله يتمكن من المشاركة الإيجابية في النشاطات المدرسية المختلفة، ومن فهم للحقائق والمعارف المقدمة له، ليصير هذا النشاط التَعلُمِي وسيلة اكتشاف واتصال"[2].

[1] فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، ط 1، 2009، دار الصفاء، الأردن، ص 69.

[2] غيلوس صالح، الإنتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية، طرق تعلمه وتقويمه، مجلة اللغة العربية، العدد العاشر، 2015، ص 159.

إن الإنتاج الكتابي من خلال هذا التعريف، يضطلع إلى وظائف اللغة من: تواصل، وتذكر، واستدلال، وجمالية، هذا رغم التفاوت في الإنتاج الكتابي من مرحلة دراسية إلى أخرى، ذلك أن الأهداف التعليمية والغايات التربوية من تدريس الإنتاج الكتابي تختلف من مرحلة إلى أخرى

ويعرفه زبير صالحي في كتابه من أجل إنتاج كتابي أفضل، بقوله " يمكن أن نعرف الإنتاج الكتابي بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة والاحساس إلى الأخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية من مثل القواعد الكتابية: إملاءً وخطاً، وقواعد اللغة: نحوا وصرفا، وعلامات التنقيط: النقطة، الفاصلة، التعجب، استفهام وغيرها"[1].

ونفهم من هذا القول " أن الإنتاج الكتابي له منزلة كبيرة بين أنشطة اللغة العربية في كل المراحل التعليمية بالمدرسة الجزائرية، ويجمع التربويون والأساتذة على أهمية هذا النشاط بل يجب استغلاله بكيفية أحسن يستفيد منه المتعلم، لكونه ينهل من جميع الأنشطة دون استثناء، وهو المصب الذي تفرغ فيه جميعها".

وقد عرفته الوثائق التربوية" ... وفي ميدان الإنتاج الكتابي. تسعى المادة إلى إكساب التلميذ فنْيات كتابة نص منسجم معاني وبنية والوصول به إلى جعل اللغة العربية أداة طبعه لديه. ووسيلة تعبير وتفكير يومي ولتحقيق هذا المسعى تم إحكام الربط بين

[1] زبير صالحي، من أجل إنتاج كتابي أفضل، منشورات وزارة التربية التونسية، 2012/ 2013، ص 5.

أنماط النصوص المعتمدة في ميداني المنطوق والمكتوب. والتدريبات الخاصة بالإنتاج الكتابي من خلال عمليات المحاكاة الدائمة المستمرة لها. لتتولد لديه الملكة النصية"[1].

ثالثا. أنواع الإنتاج الكتابي:

أ/ إنتاج كتابي وظيفي: ويهدف إلى تسهيل الاتصال بالناس من أجل قضاء الحاجات المعيشية مثل: كتابة الرسائل، والإرشادات، والتعليمات والتقارير وغيرها، ويشترط في هذا النوع من الكتابة المباشرة وايصال الرسالة بأقصر الطرق دون تطويل.

ب/ إنتاج كتابي إبداعي: ويهدف إلى نقل الأفكار والاحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته، ومن ذلك الكتابة الفنية بأنواعها المختلفة مثل: المقالة، والقصة القصيرة، والرواية، والمسرحية، وفنون الشعر[2].

رابعا: أسس الإنتاج الكتابي.

له أسس متعددة يعتمد عليها لتحقيق الغاية من تعلمه من أجل الوصول على أهدافه الفكرية والسلوكية والوجدانية، وكل هذه الأسس وضعت لأجل المتعلم الذي أضحى حجر الزاوية في العملية التعليمية / التعلمية، ثم تتوزع لتشمل مواضيع التعبير وكيفية اختيارها، كما ترتبط بعض الأسس بالثروة اللغوية للمتعلم، بالإضافة إلى أسس أخرى نفسية وفكرية وفيزيولوجية واجتماعية ولغوية نذكر منها:

[1] وزارة التربية الوطنية، المنشورات العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية، رقم 3، التعبير الكتابي ،ص 5.

[2] زبير صالحي ،مرجع سابق، ص 5.

أ: الأساس اللغوي:

من الأسس اللغوية الواجب اعتمادها لتنمية لغة الطالب، واثرائها بمفردات جديدة عن طريق مصادر متعددة مثل: البحث، المطالعة، القراءة والاستماع ...الخ، وعلى المعلم مساعدة الطالب في تقبل اللغة الفصحى السليمة، ومحاولة التحدث بها، لاسيما أن الفرق بين اللغة الفصحى واللهجة الدارجة يمثل أهم الصعوبات التي تواجه الطلاب[1].

ب: الأساس النفسي:

" اللغة مرآة عاكسة للعناصر المكونة لشخصية الفرد وتتجلى عن طريق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، ويستخدمها للتعبير عن آرائه الخاصة وبها ينقل خبراته للآخرين وذلك تأكيدا لشخصيته وتثبيتها"[2]، والمتعلم له اهتماماته وميولاته وهو أقدر على التعبير عنها، فيوظف ما يناسبه من ألفاظ بحسب معجمه ورصيده اللغوي ليساير الواقع أو القفز على "معيارية اللغة ليبدع نصوصا تسعُ انفعالاته وتجاربه وأحاسيسه، وقد دلت الملاحظات لبعض التربويين على أن الكتابات الناجحة لابد لها من وجود عنصرين أساسين:

ـ التأثر والانفعال: الإنسان يتأثر ببعض ما يجري حوله أكثر مما يجري بعيدا عنه وهذا الأثر ينفذ إلى نفسه، فيدفعه إلى التأمل والتفكير وإلى التحدث والكتابة للتواصل مع

---

[1] علي مدكور وآخرون، تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية لطلاب الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، العدد 2، الجزء 2، أبريل 2016، ص 559.

[2] أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية ـ حقل تعليمية اللغات ـ ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ط 2، ص 68.

الناس، فقد يتأثر الإنسان وينفعل ويملك ثروة لغوية واسعة لكنه مع ذلك لا يكتب ولا يتحدث لأنه لا غاية له من الكتابة والتحدث. [1]

ج: الأساس الاجتماعي:

" اللغة هي الحامل المادي للأفكار وبواسطتها تنتقل الخبرات والإنجازات من جيل إلى آخر عن طريق التواتر الشفهي أو عن طريق الكتابة، التي سمحت بنقل ما كتبه الأولون، ولولاها ما وصلتنا المصادر الأولى للمعرفة البشرية ". [2] يوصي علماء التربية أن " يأخذ المتعلم برفق والأناة وأن يتذكر الأساتذة أن يعاني صعوبات كبيرة في محاولة الإنتاج الكتابي لقلة زاده اللغوي، وقلة مفرداته وخبرته بطرق نَظّم الكلام".[3] ولما ازداد النمو زاد الرصيد اللغوي والقدرة على إنتاج النصوص.

د: الأساس التربوي:

1: الحرية: فهي من مبادئ الأديان السماوية، ومن مقومات الحياة الديمقراطية، ما دامت لا تتعارض مع النظام المطلوب، أو مع حقوق الغير، إذ من حق التلميذ أن يُمْنَحَ نصيبه من الحرية في درس التعبير.

*فنترك له الحرية ـ أحيانا ـ في اختيار الموضوع الذي يجب أن يكتب حوله.

---

[1] غيلوس صالح، مرجع سابق ، ص15

[2] عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، (د ت) (ط1)، ص148.

[3] المرجع نفسه، ص 157/156.

*كما نترك له الحرية في عرض الأفكار التي يريدها، أو التي نلفته إليها، فيدركها ويحسها بنفسه، دون فرض أو تقييد.

*ويكون حرا كذلك في اختيار العبارات التي يؤدي بها هذه الأفكار فلا نفرض عليه عبارات معينة، يرقِع بها كلامه.

2: ليس للتعبير زمن معين، ولا حصة محددة، بل هو نشاط لغوي مستمر، لذى وجب على المدرس، أن ينتهز كل فرصة، وأن يهيئ له نصيبا من حصة سواء كانت، للقراءة أو حصة الدرس اللغوي.

3: الطفل لا يمكنه التعبير عن شيء إلا إذا كان له علم سابق بهذا الشيء، ولهذا يضيق التلاميذ ببعض الموضوعات، ويصفونها بأنها مقفلة، أو ضيقة، أو مظلمة، ولهذا يجب أن نختار الموضوعات المتصلة بأذهان المتعلمين، كما يجب أن يكون للتَعَلُمَاتْ معنى وألا تكون غاية في ذاتها. [1]

المبحث الثاني. الإنتاج الكتابي (علاقته بالمهارات اللغوية، كفاياته، التدرب عليه علاجه):

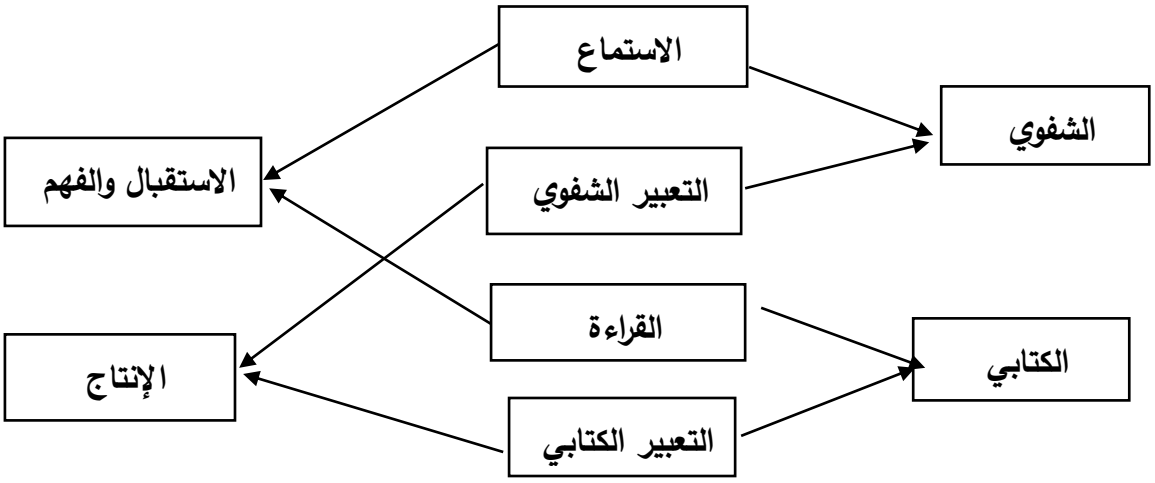
أولا. الإنتاج الكتابي وعلاقته بالمهارات اللغوية:

"...إن التحكم في اللغة بشقيها اللغوي والتواصلي ، يتطلب التحكم في كفايات أربعة مجالات رئيسية : الاستماع (فهم المسموع)، والتحدث (التعبير الشفوي)، والقراءة

[1] محمد كشاف، مرجع سابق ، ص 10 . 11.

(فهم المكتوب)، والكتابة (التعبير الكتابي)، وتكون هذه المجالات منسجمة في ما بينها على مستوى واقع الاستخدام اللغوي ، فمجالا الاستماع والتعبير الشفوي يعتمدان الكلمة المنطوقة (الشفوي)،ومجالا القراءة والكتابة يعتمدان الكلمة المكتوبة ، من جهة أخرى يعتمد مجالا الاستماع والقراءة على مهارتي الاستقبال والفهم ومجالا التحدث والكتابة على الإنتاج ، فالتجزيء المعتمد ما هو إلا فصل منهجي وتقني منظم لأغراض بيداغوجية محضة. غير أنه رغم هذا الفصل المنهجي، قد يشترك في كثير من الأحيان، الاستماع مثلا مع القراءة أو مع التعبير الشفوي. والقراءة مع التعبير الكتابي ..."[1]

توضح الخطاطة التالية العلاقات المتبادلة بين مجالات اللغة الأربعة:



[1] عبد الرحمن تومي، مرجع سابق، ص88.

ومن جهة ثانية، يرى بعض اللغويون، أمثال أصحاب الطريقة الطبيعية وأصحاب الطريقة السمعية الشفهية، أن تدريس اللغة يتطلب التدرج في تقديم المهارات اللغوية وذلك بتدريس الاستماع فالتعبير الشفوي فالقراءة ثم الكتابة، بينما يرى أصحاب المقاربة التواصلية أنه لا يوجد ترتيب مطلق ثابت، يجب الالتزام به، فتدريس اللغة يتأثر بطبيعة المواقف التواصلية، فقد نبدأ في برنامج دراسي بتدريس القراءة، ثم الكتابة وقد نبدأ بالاستماع، وقد نبدأ بالتعبير الشفوي ...

كما أن درجة أهمية ووزن كل مجال في علاقته بالمجالات الأخرى، ضمن برنامج تعليمي، تختلف تبعا لتطور المستويات الدراسية. فالممارسة الشفوية للغة، من خلال مجالي الاستماع والتعبير الشفوي، تحظى بنصيب وافر من زمن التعليم والتعلم في السنوات الأولى من السلك الابتدائي، بينما يتطور الاستعمال الكتابي للغة تدريجيا ليحظى بأهمية خاصة في السنتين الأخيرتين من نفس السلك.[1]

ثانيا. كفايات الإنتاج الكتابي:

يهدف تدريس الإنتاج الكتابي إلى ما يأتي:

1: التعبير عن احاسيس الطالب وعواطفه ومشاهداته وافكاره وتجاربه تعبيرا فصيحا مشافهة وكتابة.

2: تلخيص مقالات أو فصول من كتب أو موضوعات، مع مراعاة الايجاز والتميز بين الأفكار الرئيسة والثانوية.

[1] المرجع السابق، ص 88 .89.

3: تعود التفكير المنطقي بترتيب عناصر الموضوع وتسلسلها وربطها من المقدمة إلى العرض إلى الخاتمة.

4: كتابة البحوث القصيرة والتقارير وتعرف طرق التوثيق العلمي.

5: التمكن من التعبير في مواقف الحياة المختلفة.

6: تعود آداب المناقشة والحوار من حيث الاصغاء وتتبع الحديث واستيعاب الأفكار وعدم المقاطعة واختبار الوقت المناسب للمشاركة.

7: استعمال علامات الترقيم استعمالاً سليماً.[1]

ثالثا. التدرب على الإنتاج الكتابي:

يمر الإنسان في تواصله مع الآخرين بمواقف متنوعة تحتاج إلى التوثيق؛ ولذا نلجأ إلى الكتابة سبيلا لذلك ... وحسب هذه المواقف يتحدد الموضوع الذي سيكتبه المتعلم. ولكن ... كيف يكتب الموضوع؟

مرحلة الانطلاق: "ينطلق المدرس في مقاربته لدرس الإنتاج الكتابي من نص يتوفر على الخصائص والتقنيات المستهدفة، شريطة أن يكون مناسبا لمستوى المتعلمين ومطابقا للمجال، ولا يطرح صعوبات على مستوى الفهم.

. قراءة النص وفهمه عبر أسئلة مركزة تستهدف كاتب النص (من الكاتب؟) والغرض من كتابته (لماذا؟)، وبعض الأحداث أو المعلومات التي تسهل فهم مضمون النص.

[1] سعد علي زائر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المنهجية، ط1، بغداد، ص 229.

. تحليل النص لاستخراج الخصائص والتقنيات المتحكمة في النمط التعبيري المطلوب: رسالة، بطاقة تهاني، دعوة لحضور مناسبة، إخبار، وصف، حجاج ... [1]

مرحلة التدريب (التطبيق):

خلال هذه المرحلة، يتدرب المتعلمون، في مجموعات أو بشكل فردي، على توظيف النمط التعبيري أو التقنية المكتسبة في وضعيات بسيطة تتحدد فيها عناصر ممارسة المهارة المستهدفة. ويتم إنجاز هذه الأنشطة وتصحيحها تحت إشراف المدرس. [2]

مرحلة الإنتاج:

وهي مرحلة تتوج ما سبقها في أنشطة الاستكشاف والتطبيق وتتيح للمتعلمين استثمار حصيلتهم، بشكل فردي، في وضعية للكتابة، يلتزمون فيها بالخصائص التقنية المدروسة.

وتتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

- تقديم الوضعية والإعداد للكتابة.
- الإنتاج الأول (المسودة)
- تحسين المستوى الأول
- الإنتاج النهائي. [3]

---

[1] عبد الرحمن تومي، مرجع سابق ، ص 173.

[2] المرجع نفسه، ص 173.

[3] المرجع نفسه، ص 173.

أتدرب على الإنتاج الكتابي

الوضعية:

المعلم كالشمعة، يحترق لينير طريق ودرب الاخرين بنور العلم والمعرفة.

أكتب نما بين 10 و12 سطرا تتحدث فيه عن مهنة التعليم، ذاكرًا مهام المعلم، وأهم ما يقدمه للمجتمع، ناصحا الاخرين بضرورة احترامه وتبجيله. يمكن للتلميذ قبل الإجابة عن السؤال أن يقوم بوضع تصميم لمخطط موضوعه يكون على النحو التالي :

العناصر الفنية	الأفكار الأساسية	الأفكار الجزئية	أسلوب العرض
مقدمة			
عرض			
خاتمة			

(الجدول:4)[1]

مرحلة التصحيح

• يقوم المدرس بتصحيح المواضيع خارج القسم، اعتمادا على شبكة تصحيح خاصة، يضع رموزا متّفقا عليها تحت أخطاء المتعلمين مع مراعاة مستواهم، فإذا كان المتعلم مثلا يرتكب أخطاء كثيرة فيقتصر على أهمها.

[1] منشورات وزارة التربية والتعليم ، دليل المعلم في اللغة العربي المستوى الأول الاعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي ، المملكة العربية السعودية ، 2015، ص 128

• يسجل بعض الصعوبات المتكررة ويرتبها من أجل معالجتها أثناء عملية التصحيح.

• يوزع الأوراق على المتعلمين ليقوموا بتصحيح أخطائهم مستعينين بالرموز وبتوجيهات المدرس ونصائح زملائهم، وذلك في شكل مجموعات زوجية أو فرادى.[1]

ويستعين المعلم بمنهجية دقيقة لتصحيح أوراق المتعلمين ونمثل لذلك بالتالي:

[1] عبد الرحمن تومي ، مرجع سابق ، ص 175.

شبكة التقويم الذاتي:

	المؤشرات	سلم التنقيط	أقيم نفسي	تقيم الأستاذ
الوجاهة	ـ الكاتبة في الموضوع ـ عدد الأسطر ـ نوع النمط (تفسيري / حجاجي).	0.5 0.25 0.25		
الانسجام	ـ تسلسل الأفكار (مقدمة، عرض، خاتمة) ـ استعمال أدوات الربط وعلامات الوقف ـ توظيف الأساليب والصيغ المطلوبة	0.5 0.5 0.25		
الملائمة	ـ خلو الموضوع من الأخطاء (نحوية صرفية إملائية) ـ الاستعمال الصحيح والسليم للتراكيب	0.5 0.25		
الابداع	ـ توظيف الشواهد (اية، حديث، حكمة، شعر) ـ الكتابة بخط واضح وجميل والمحافظة على نظافة الورقة وعدم التشطيب	0.5 0.5		
المجموع		4 نقاط		

(الجدول:5)[1]

[1] غيلوس صالح ، مرجع سابق ، ص 166.

رابعا. الإنتاج الكتابي من الإنتاج إلى العلاج.

بعد أن يُسلم التلاميذ إنتاجاتهم الكتابية محددة الموضوع من طرف المعلم، يبقى على هذا الأخير أن يقوم بتقييم نتاجاتهم وفق سلم تقيم مضبوط يشمل جميع نواحي **الموضوع من:**

المعيار	نصّ المعيار	بعض مؤشراته
1	**الملاءمة**	•توافق المنتوج مع السند • توافق المنتوج مع التّعليمة
2	**سلامة بناء النّصْ**	•اكتمال البنية السّردية ترتيب الأحداث •استعمال الرّوابط استعمالا سليما •استعمال الأبنية اللغوية استعمالا سليما •احترام قواعد الرّسم
3	**التصرف في نمط الكتابة**	•الإغناء بالوصف •الإغناء بالحوار •إحداث مفارقة سرديّة
4	**ثراء اللغة والطرافة**	•استعمال معجم فصيح •استعمال تراكيب متنوعة •ظهور فكرة متميّزة أو أكثر
5	**حسن العرض**	•وضوح الكتابة •سلامة التنقيط •تمايز الفقرات

(الجدول:6)[1]

[1] نور الدين بن لخضر ، المتميز في الإنتاج الكتابي ، منشورات وزارة التربية التونسية ، دط ،دت ،ص 28.

المبحث الثالث: الإنتاج الكتابي (عوائق إنجازه، في مستوى المعلم والتعلم)

أولا: عوائق إنجاز نشاط الإنتاج الكتابي:

تُشكل حصة الإنتاج الكتابي صعوبة كبيرة عند المتعلمين خصوصا بالنسبة للذين يعانون صعوبات في مستوى النحو أو الصرف، إن هذه الصعوبة لا تطال المتعلم فقد بل تتعداها إلى المعلم كذلك "... ميدانيا تم تسجيل صعوبات لدى الأساتذة في تسير حصة التدرب تعود أساسا لغياب منهجية واضحة لديهم تخص مبدا التدريب على التعبير الكتابي (الإنتاج الكتابي). مما أدى إلى تبني منهجيات مخالفة لما تنص عليه المناهج فعدد كبير منهم فضل العودة إلى الممارسات غير البيداغوجية المتمثلة في مطالبة التلاميذ كل أسبوع بتحرير موضوع (ينجز في البيت غالبا). ثّم تصحيحه في القسم في حصّة التعبير الكتابي الأمر الذي أدى إلى فشل غالبية المتعلّمين في اكتساب القدرة على التعبير الكتابي، رغم امتلاكهم الموارد اللغوية المختلفة" [1]

ثانيا: الإنتاج الكتابي في مستوى المعلم والمتعلم.

1: هيئ التلاميذ نفسيا، وأشعرهم بالأمن وحاول أن تجعل من فضاء التعلم مكانا مريحا يبعث في نفوسهم البهجة والارتياح.

2: جهز ما تحتاجه حصة الكتابة من المواد وأدوات، وتأكد أن لكل متعلم أدواته ومواده الخاصة به.

[1] المفتشية العامة للبيداغوجيا، مرجع سابق، ص 05.

3: تأكد أن حصة الكتابة لا تقل متعة عن حصة الفن فالتلميذ يلعب بالغة ويطوعها، كما يلعب الفنان بالألوان لرسم لوحته.

4: لا تتوقع أن يقدم لك التلاميذ إنتاجات خالية من الأخطاء منذ الوهلة الأولى. (من شأن التقييمات التوجيهية عقلنة انتظارات المعلم) فعملية الكتابة عملية معقدة تمر بعدة مراحل وهي تحتاج إلى الكثير من الصبر من جانب المعلم. يكفي أن تتوقف عند بعض الأخطاء في كل مرحلة.

5: شَجع كل متعلم ضمن قدراته الخاصة، ولا تجعل من المقارنة بين كتابات التلاميذ ما يسبب الإحباط للبعض، وإنما اجعل منها حافزا لتقدمهم.

6: شَجع التلاميذ على الاستعانة بأدوات تساعدهم في تصحيح أخطائهم بأنفسهم (الإصلاح الذاتي وفق معايير متفق عليها مسبقا).

7: شارك التلاميذ عملية الكتابة، وذلك بمساعدتهم على طرح الأسئلة ولاستعانة برصيد معجمي جاهز وتذكيرهم بخصائص البنى (تفسيرية / إرشادية / حوارية / وصفية ...).

8: خصص حيزا من فضاء الدّراسة لعرض بعض الإنتاجات لتشجيع بقية التلاميذ على التحفز.

9: ما نشر يكتبه التلاميذ على صحيفة الفصل أو على الانترنت.[1]

[1]: زبير صالحي، مرجع سابق، ص 18.

الفصل الثالث

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

المبحث الأول: مجال الدراسة الميدانية

***تمهيد الدراسة الميدانية**

1: مجالات الدراسة الميدانية

1.1 المجال المكاني.

2.1 المجال الزماني.

2. عينة الدراسة.

3 . أدوات جمع البيانات.

4 . المنهج المتبع في الدراسة.

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء وتصنيفها وإحصائها.

1: أخطاء تم تفريغها من عينات أوراق تلاميذ ابتدائية الإخوة قرنوس بالمدية.

2: أخطاء تم تفريغها من عينات أوراق التلاميذ ابتدائية حيواني جبار بقصر البخاري.

المبحث الثالث: المقارنة بين النتائج وتفسيرها وتحديد عوامل وقوع الخطأ و الحلول المقترحة.

1: مقارنة النتائج وتفسيرها.

2: عوامل الوقوع في الخطأ.

المبحث الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ـ المقابلة ـ

المبحث الأول _ مجال الدراسة الميدانية:

الدراسة الميدانية

تمهيد الدراسة الميدانية:

لقد قمنا بتصحيح عينة من أدوات التلاميذ في نشاط الإنتاج الكتابي للسنة الخامسة من التعليم الابتدائي، هذه العينات كانت قصدية حيث اتخذت من ابتدائيتين: ابتدائية الإخوة حيواني جبار (في منطقة ريفية) و ابتدائية الإخوة قرنوس (في وسط المدينة) حيث كان القصد من هذه المقارنة بين العينتين و استخلاص الفوارق بينهما حيث قمنا بإفراغ أوراق الإجراءات وتصنيف أنواع الاخطاء وتحديد أسبابها وتصحيحها وقد صنفنا هاته الأخطاء فجاءت على الشكل التالي:

1 – أخطاء إملائية: حيث لم يراع المتعلمون القواعد الإملائية حيث لمسنا خللا كبير في كتابة التاء المربوطة والمفتوحة وكذا في كتابة همزتي الوصل والقطع إضافة إلى استعمال الألف في غير محلها.

2 – أخطاء في التعبير: حيث وجدنا صعوبة كبيرة لدى المتعلمين في التعبير عن أفكارهم بلغة سليمة وصحيحة حيث صادفنا جمل تتسم بالركاكة وخلط الفصحى بالعامية.

3-أخطاء نحوية صرفية: أظهر المتعلمون عدم إلمامهم بالقواعد النحوية والصرفية حيث لاحظناها بشكل متكرر.

1 – مجالات الدراسة الميدانية:

1.1 المجال المكاني:

فيما يخص المجال المكاني يعتمد كل باحث على الإطار المكاني لدراسته والتي تتوفر فيه الشروط المناسبة لأفراد مجتمع البحث، ولقد قمنا بهذه الدراسة في الابتدائيتين، حيواني جبار والإخوة قرنوس.

2.1 المجال الزماني:

وهو الفترة التي يتم فيها جمع المادة أو المحتوى المراد دراسته وتحليله وقد انقسم إلى:

2 – عينة الدراسة:

ويتمثل في الأفراد التي تمت عليهم الدراسة:

مكان الدراسة	العينة محل الدراسة
ابتدائية حيواني جبار	09 تلاميذ
ابتدائية الإخوة قرنوس	49 تلميذ

ويعرف محمد عبد الفتاح الصيرفي مجتمع الدراسة على أنه " جميعا للأفراد الذين يكونون موضوع الدراسة والبحث وتشترك في كونها تحتوي نفس الخصائص والصفات:[1] وقد اخترنا عينة الدراسة بطريقة مقصودة حيث اخترنا مدرسة من الريف والأخرى من المدينة بهدف المقارنة بين العينات واستخلاص تأثير.

[1] محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي، دار وائل، الطبعة الأولى، عمان، 2002، ص 128.

3 – أدوات جمع البيانات:

إن نجاح أي بحث علمي يتوقف على الاستخدام الصحيح للأدوات والتقنيات المنهجية المناسبة لموضوع البحث، وكانت التقنية التي تتماشى وطبيعة موضوع البحث وخصوصياته هي تقنية تحليل المحتوى ،ونلجأ إلى تقنية تحليل المحتوى عندما نريد تحليل البيانات ،التي تم جمعها باستعمال تقنية المقبلة (بكل أنواعها) ،كما يستعمل تحليل المحتوى، إذا كانت طبيعة عينة البحث، مكونة من مصادر وثائقية من كتب ومجلات و جرائد ... ومصادر توضيحية مهما كانت طبيعتها ، صور وروسومات و أفلام و أشكال الخ... وكذلك الدعائم السمعية من تحليل الخطابات المسموحة أو الأغاني الخ.

ويقصد بتقنية تحليل المحتوى لزال التعريف الذي وضعه برسلون سنة 1952 في كتاب تحت عنوان Content Analysis in Communication Research وهو المتربع على كل التعاريف المتعلقة بتحليل المحتوى حيث يعرفه برسلون على النحو التالي:" إن تحليل المحتوى تقنية بحث من أجل الوصف الموضوعي والمنتظر والكمي للمحتوى الظاهري للاتصال".[1]

[1] سعيد سبعون، الدليل المنهجي، دار القصبة للنشر، الجزائر، الطبعة الثانية، ص 229.

3 – المنهج المتبع في الدراسة:

المنهج هو الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة مشكلة ما، قصد اكتشاف الحقيقة والإجابة عن التساؤلات و الاستفسارات ،التي يثيرها موضوع الدراسة وهو " الطريقة التي يدرس الواقع ،و الظاهرة تغييرا كيفيا وكميا ،بحيث يصف التعبير الكيفي للظاهرة، ويوضح خصائصها بينما التعبير الكمي ،يعطينا وصفا قيما ،أي مقدار هذه الظاهرة أو حجمها ودرجات ارتباطها مع الظواهر الأخرى".[1]

فالمنهج إذا يستجيب لطبيعة موضوع الدراسة ،التي تحتاج إلى خطة ميدانية ،يتم وفقها تحديد الفرضيات ،ثم اختبارها ،بناء على معطيات البحث، وعلى المعالجة الاحصائية ،التي تسمح بالتحليل والتغيير، لتلك المعطيات والتعليق، عليها للخروج بالنتائج الذهنية للبحث ،مع جملة من الاقتراحات.

وانطلاقا من أهداف هذه الدراسة في بيداغوجيا الخطأ وانعكاساتها على الانتاج الكتابي، وبناء على الفرضيات التي تمت صياغتها ،وتفرض الضرورة العلمية للتأكد منها النزول إلى ميدان الدراسة، وذلك باتباع منهج محدد، من شأنه الوصول بنا إلى الحقيقة، وقد فرضت مشكلة البحث تفويض المنهج الوصفي التحليلي ،وما شمله من خطوات علمية منهجية التي حددها دالين DB VAND ALAN:

[1] عمار بخوش ومحمود ذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، دط 1995، ص 129.

1: فحص الموقف الإشكالي.

2: تحديد المشكلة ووضع الفروض.

3: اختيار المفحوصين

4: اختيار أساليب جمع البيانات وإعدادها

5: تقنين أساليب جمع البيانات.

6: وصف النتائج وتحليلها وتفسيرها[1].

كما اعتمدنا في دراستنا على تقنية المقابلة، من خلال عرض جملة من الأسئلة، على مجموعة من الأساتذة ،للحصول على أكبر قدر من المعلومات ،حول مدى ممارسة بيداغوجيا الخطأ في المدرسة الجزائرية.

[1] بيفاندالن، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ت محمد نبيل نوفل، مكتبة انجلو مصرية، دط ,1996 ص292.

المبحث الثاني – تحديد الأخطاء وتصنيفها وإحصائها:

1 جدول توضيحي لأنواع الاخطاء قمنا بتفريغها من عينات أوراق التلاميذ مدرسة الإخوة قرنوس:

1: الأخطاء الإملائية

الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
فرحتا	أخطاء كتابة التاء بين المربوطة والمفتوحة	ديداكتيكي	فرحة	لأن التاء في الصفة المؤنثة تكتب مربوطة
كي يضعها	أخطاء حذف واو المد	ديداكتيكي	كي يضعوها لأن حرف العين عند النطق به يكون بالمد نطق وكتابة	حرف العين عند النطق الحركة الطولية للضمة هي نطقا وكتابة.
ما أروع البيئية النظيفة والعيش فيه	أخطاء تقصير الحركات الطويلة	إملائي	ما أروع البيئة النظيفة والعيش فيها	لأن كلمة فيها تكتب بالمد
أشجار الرعار	حذف حرف من كلمة	لغوي	أشجار العرعار	لأن الكلمة إذا حذف منها حرف يؤدي إلى إخلال في المعنى
علينا محافظة عليها	أخطاء حذف آل التعريف	لغوي	علينا المحافظة عليها	لأن كلمة المحافظة ليست نكرة بل تكتب بآل التعريف
وتذكرون	أخطاء حذف ياء النسبة	لغوي	وتذكروني	تكتب بياء النسبة
النفيات	خطأ حذف ألف المد	ديداكتيكي	النفايات	لأن الصواب أن يكتب الفاء ممدودة

علي أن أنظف في مثابته	تغيير في بنية الكلمة	ديداكتيكي	علي أن أنظف في مكانه	لأن الصواب أن تكتب كلمة مكانه عوضا عن مثابته
لاكن	أخطاء زيادة في الحروف	لغوي	لكن	كلمة لكن تكتب بدون مد لأن المد ينطق ولا يكتب
فقالة أنظروا	أخطاء كتابة التاء المربوطة بدل التاء المفتوحة	ديداكتيكي	فقالت أنظروا	لأن التاء في الأفعال تكتب مفتوحة
صارة البيئة نظيفة	أخطاء كتابة التاء المربوطة بدل التاء المفتوحة	ديداكتيكي	صارت	لأن التاء في الأفعال تكتب مفتوحة
تبني العسافير	أخطاء إبدال حرف بحرف آخر	سيكولوجي	العصافير	كلمة العصافير تكتب بحرف الصاد بدل السين
تعمل بالكهربا	أخطاء مخالفة قواعد الهمزة التي تكتب على السطر	ديداكتيكي	بالكهرباء	كلمة كهرباء تكتب بالهمزة آخر الكلمة وسبقها مد تكتب على السطر.
إنزجع سكان	خطأ إبداء موضع حرفين متتاليين	سيكولوجي	انزعج	لأن إبدال موضع الحروف يؤدي إلى تغيير للدلالة والمعنى
بالإنسان	إهمال همزة القطع	ديداكتيكي	بالإنسان	لأن كلمة الإنسان تكتب بهمزة القطع

نرمي الزوجاج	أخطاء زيادة الحروف	خطأ لغوي	الزجاج	كلمة الزجاج تكتب بدون واو المد
يجب أن نحافظ على البيئه	أخطاء الاعجام (عدم كتابة النقاط فوق الحروف)	خطأ لغوي	البيئة	لأن كلمة البيئة تكتب بالتاء بدل الهاء
مناظرها الخلاب	أخطاء حذف التاء	لغوي	الخلابة	لأن كلمة الخلابة (صفة مؤنثة تأتي في آخرها تاء المربوطة)

2 – الأخطاء النحوية والصرفية:

الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
في سلة القمامة المتخصصين لها	خطأ في الوزن الصرفي	ديداكتيكي لغوي	في سلة القمامة المخصصة لها	لأن الصواب في كلمة المخصصة أن تأتي مفردا
و أن نتركها ضارتين بالبيئة	خطأ في الوزن	ديداكتيكي	وألا نتركها تضر بالبيئة	حذفت أول شيء اللام النافية والصواب في كلمة تضر أن تأتي مفردة.
يجب أن ننضفها كمنزلنا	خطأ في الإفراد	لغوي	ننظفها مثل منازلنا	حتى يستقيم المعنى

علينا أن نحافظ عليها جيدا لأنا ملكون	خطأ في صياغة الكلمة	لغوي	ملكنا	خطأ في كتابة الكلمة (أدى إلى خطأ في الصياغة)
والأزهار متباهيتان بألوانها الجميلتان	خطأ في الوزن	لغوي ديداكتيكي	والأزهار متباهية بألوانها الجميلة	لأن متباهيتان جميلتان صفة لإسم مثنى وكلمة الأزهار جمع مؤنث
وهواءها النقي ونباتها الجميلة	خطأ في الوزن	لغوي	ونباتاتها الجميلة	حذفت منها التاء والأصل فيها نباتات حتى يستقيم المعنى
لا ترمي	خلل في بناء القاعدة	ديداكتيكي	لا ترم	لأن لام الناهية تجزم الفعل المضارع وعلامة جزمه حذف حرف العلة.
ترمون	خلل في بناء القاعدة	ديداكتيكي	لن ترموا	فعل مضارع منصوب بلا وعلامة حذف النون لأنه من الأفعال الخمسة
أن تكونْ	خلل في بناء القاعدة	ديداكتيكي	أن تكون	(أن أداة نصب تنصب بالفتحة أن تكون)
تكون البيئة جميلة	خلل في بناء القاعدة	ديداكتيكي	البيئة جميلة	لأن اسم كان مرفوع وليس منصوب جميلة: لأن كان تنصب الخبر و لا ترفعه

3 – الأخطاء التعبيرية:

الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
فيفعلون الأطفال و الأشخاص الكبار بإهمال البيئة	خطأ في صياغة الجملة	لغوي	فالأطفال وحتى الكبار يقومون بإهمال البيئة	لأن خطأ في التركيب يؤدي الى خلال في المعنى ومن أجل توضيح المعنى المطلوب
وفي الأخير عليكم المحافظة على البيئة في الذي يعيس عليها إنسان أو حيوانات النباتات	خطأ تركيبي	لغوي	وفي الأخير عليكم المحافظة على البيئة حتى تسقيم حياة الكائنات عليها	من أجل توضيح معنى الجملة لابد من تركيب الجملة جيدا
وهؤلاء الأطفال أنصحهم أن لا يرموا الأوساخ	خطأ تركيبي	لغوي	وأنصح الأطفال أن لا يرموا الأوساخ والنفايات في الشوارع	لأن كلمة هؤلاء أدت إلى اختلال في المعنى وجب الاستغناء عليها تفاديا للركاكة ووضع نهاية للجملة
يجب علينا أن لا نرمي في الشوارع النفايات	خطأ في بناء القاعدة	لغوي	يجب علينا ألا نرمي النفايات في الشوارع	اللام الناهية تنصب الفعل المضارع وحتى يستقيم المعنى أكثر ويتضح

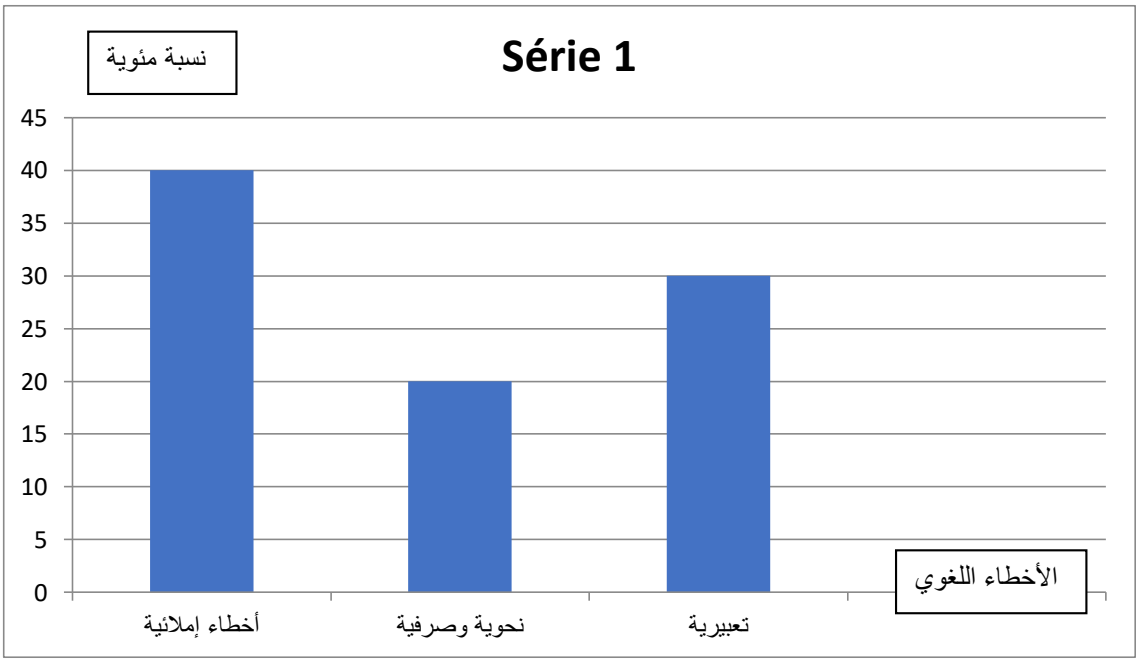
فبدون عمال النظافة لعاش الناس	خطأ تركيبي	لغوي	فبدون عمال النظافة يعيش الناس حياة صعبة	يجب وضع نهاية وغلقها فلا تترك نهاية التغيير مفتوحة وأيضا تستعمل الفعل المضارع الذي يدل على المستقبل
كفو عن التدخين فحياتكم في خطر وحياة البيئة في خطر	خطأ تركيبي	لغوي	كفوا عن التدخين فحياتكم والبيئة في خطر	أدى التكرار كلمة خطر إلى حدوث ضعف في معنى أداء الجملة
بعض من الحيوانات تعاني من التلوث البيئي	خطأ دلالي	لغوي	بعض الحيوانات تعاني من التلوث البيئي	وجب الاستغناء على من تفاديا للركاكة
لأن البيئة تتعرض لأسباب كثيرة منها دخان السيارات وتشعيل النفايات	خطأ تركيبي	لغوي	لان البيئة تتعرض للتلوث بسبب دخان المصانع وحرق النفايات	نقول حرق النفايات تفاديا للركاكة في التعبير
أتمنى أن كل واحد أن يحافظ عليها ويهتمون بها	خطأ تركيبي	لغوي	أتمنى من كل شخص أن يحافظ على نظافة البيئة	إضافة إلى توضيح المعنى المطلوب وتفاديا للتكرار
وعمل النظافة أشكرهم على تنظيف الطبيعة من الأوساخ والعشب المصفر	خطأ تركيبي	لغوي	وأشكر عمال النظافة على المجهودات التي يبذلونها من أجل تنظيفهم للأوساخ والنفايات	من أجل توضيح المعنى المطلوب

وكثيرون يستولون على أزهار وهذا يضر بالبيئة	دلالي	لغوي	الكثير منهم يقطعون الأشجار والأزهار وهذا مضر بالبيئة	حتى يتضح المعنى أكثر
توجه البيئة دخان السيارات تلوث الطريق	خطأ دلالي	لغوي	ان دخان السيارات ملوث للبيئة	حتى يستقيم الشكل والمعنى وتفاديا للركاكة
وفي الغابات لا للحرائق	تركيبي	لغوي	ولا لحرق الغابات	إضافة إلى توضيح المعنى
فكم من أشخاص كثيرين قاموا بإخلالات على البيئة	تركيبي	لغوي	فكم من أشخاص قاموا بتلويث البيئة	تفاديا للركاكة
أن نكون أصدقاء البيئة وأن نكون من المحافظين على البيئة	دلالي	لغوي	وأن نكون أصدقاء للبيئة ومن المحافظين عليها	تفاديا لكثرة استعمال التكرار

2 – جدول يوضح نسبة أصناف الأخطاء وعددها:

نوع الخطأ	عددها	نسبتها المئوية
أخطاء إملائية	18	% 42
نحوية وصرفية	10	% 23
تعبيرية	15	% 35
مجموع الأخطاء	43	% 100

3 –رسم بياني بالأعمدة يوضح نسب تصنيف الأخطاء اللغوي:



4 – قراءة الجدول والرسم البياني:

يمثل الجدول أنواع الاخطاء و أعدادها ونسبها المئوية حيث تحصلنا عليها من أوراق التلاميذ والتي بلغت 45 ورقة قمنا بتصحيحها وتحديد الاخطاء الموجودة فيها وبعض الأوراق لم تحتوي على أي خطأ و لأن مستوى السنة الخامسة ابتدائي هو مستوى تأهيلي حاول التلاميذ فيه أن يقللوا من ارتكاب الأخطاء ذلك لأن الوضعية الإدماجية في الامتحانات النهائية تقدم فيها أربعة نقاط كاملة وهذه الأخطاء تتوزع على أخطاء إملائية والتي جاءت في الرتبة الأولى بنسبة 42% ثم تليها الأخطاء التعبيرية بنسبة35 % ثم تأتي الأخطاء النحوية والصرفية بنسبة 23 %. ويرجع بعض العلماء سبب ارتكاب هذه الاخطاء إلى عدة عوامل ومصادر وقد تتبعنا الأسلوب الإحصائي في التحليل.

عدد الأخطاء X 100

العدد الإجمالي للخطأ

2 – جدول توضيحي لأنواع الأخطاء قمنا بتفريقها من عينات أوراق التلاميذ مدرسة الشهيد حيواني جبار :

أ-الأخطاء الإملائية:

الخطأ	نوعه	مصدره	الصواب	القاعدة الضابطة
فئدته	حذف ألف المد	ديداكتيكي	فائدته	لأن الصواب أن يكتب حرف الفاء بالمد
نباة	أخطاء كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة	ديداكتيكي	نبات	لأن كلمة نبات تكتب بتاء مفتوحة (أسماء مؤنث)
الإنسان	كتابة ألف الوصل همزة محل القطع	ديداكتيكي	الإنسان	كلمة الإنسان تكتب بهمزة قطع لا ألف الوصل
فسيموة	أخطاء كتابة التاء المربوطة بدل المفتوحة	ديداكتيكي	فسيموت	لأن كلمة فسيموت تكتب بتاء مفتوحة التاء في الأفعال تكتب مفتوحة
المحاصل	أخطاء حذف حرف من كلمة	لغوي	المحاصيل	لأن حرف الصاد يأتي ممدودا لأن الكلمة إذا حذف منها حرف يؤدي إلى إخلال في المعنى
ويسبطيع	أخطاء الإعجام (عدم كتابة النقاط فوق الحروف)	لغوي	ويستطيع	لأن كلمة يستطيع تكتب بتاء حتى يتضح المعنى

لسابيع	أخطاء حذف الألف	سيكولوجي	لأسابيع	لأن الصواب أن تكتب الكلمة " لأسابيع " بالألف والتلميذ قام بحذفها
لآنه	أخطاء كتابة ألف الوصل محل همزة القطع	ديداكتيكي	لأنه	كلمة لأن تكتب بهمزة قطع لا ألف وصل
يأمنون	أخطاء كتابة رسم الحروف	لغوي	يؤمنون	كلمة يؤمنون تكتب على الواو لأن الضمة أقوى من السكون
كما قال ناس قديم	أخطاء تقصير الحركات الطويلة وحذف الألف واللام	ديداكتيكي	كما قال الناس قديما	لأن كلمة الناس تكتب بآل التعريف وقديما تكتب بالمد
ذرور	أخطاء إبدال حرف بحرف آخر مع حذف حرف من كلمة	لغوي	ضروري لأنه أخطأ بين حرف الضاء والذال لتشابههما في النطق	لأن إبدال موضع الحروف يؤدي إلى تغيير في دلالة المعنى وحذف حرف من كلمة يؤدي إلى خلل في معناها
حيات	أخطاء كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة	لغوي	حياة	كلمة الحياة تكتب بتاء مربوطة لأنها اسم مؤنث
كثير	أخطاء حذف ألف المد	لغوي	كثيرا	لأن كلمة كثيرا تكتب بمد حتى يتضح المعنى
لا يصتطيع	أخطاء إبداء حرف بحرف آخر	سيكولوجي	لا يستطيع	كلمة يستطيع تكتب بحرف (السين) بدل (الصاد)

مكن	أخطاء إبدال حرف ألف المد والألف واللام	ديداكيتيكي	المكان	لان كلمة المكان تكتب با مد نطقا وهنا جاءت معرفة وليست نكرة
الانسان	خطأ في كتابة الهمزة	ديداكتيكي	الإنسان	الهمزة جاءت مكسورة إذن تكتب في الأسفل
المحفظة	أخطاء حذف ألف المد	ديداكتيكي	المحافظة	لأن كلمة " المحافظة " الحاء جاءت ممدودة بالألف نطقا وفي هذه الكلمة حذفت
هذه الثروت	أخطاء كتابة التاء المفتوحة بدل المربوطة	لغوي	هذه الثروة	لأن كلمة الثروة تكتب بتاء مربوطة لأنها اسم مؤنث

ب-الأخطاء النحوية والصرفية:

الخطأ	**نوعه**	**مصدره**	**الصواب**	**القاعدة الضابطة**
أن نكون بجانبها ولا تفسدون	خطأ في الأفراد	ديداكتيكي	أن نكون بجانبها وألا نفسدها	لأن الصواب أن تأتي الكلمة مفردة حتى يستقيم المعنى
أعطيكم نصيحة لا ترمي النفايات على الأرض	خطأ في الوزن	لغوي	لا ترموا	لأن عند التصريف تكتب أنتم: لا ترموا
أن ننبه الناس كي يضعها	خطأ في الوزن	لغوي	كي يضعوها	لأن الصواب في كلمة يضع أن تأتي للجمع وليس للمفرد

ويحب العاملون أن يقوموا بالتنظيف	خطأ في الوزن	لغوي	ويجب على العاملين	لأن كلمة العاملين تأتي مجرورة بالياء وليس مرفوعة
ليست كلمةُ	خلل في بناء القاعدة (خطأ في الشكل)	ديداكتيكي	ليس كلمة	لأن خبر ليس منصوب
أن تبقى البيئة	خلل في بناء الجملة	ديداكتيكي	أن تبق البيئة	لأن كلمة تبق فعل مضارع منصوب بحذف حرف العلة

ج – الأخطاء التعبيرية:

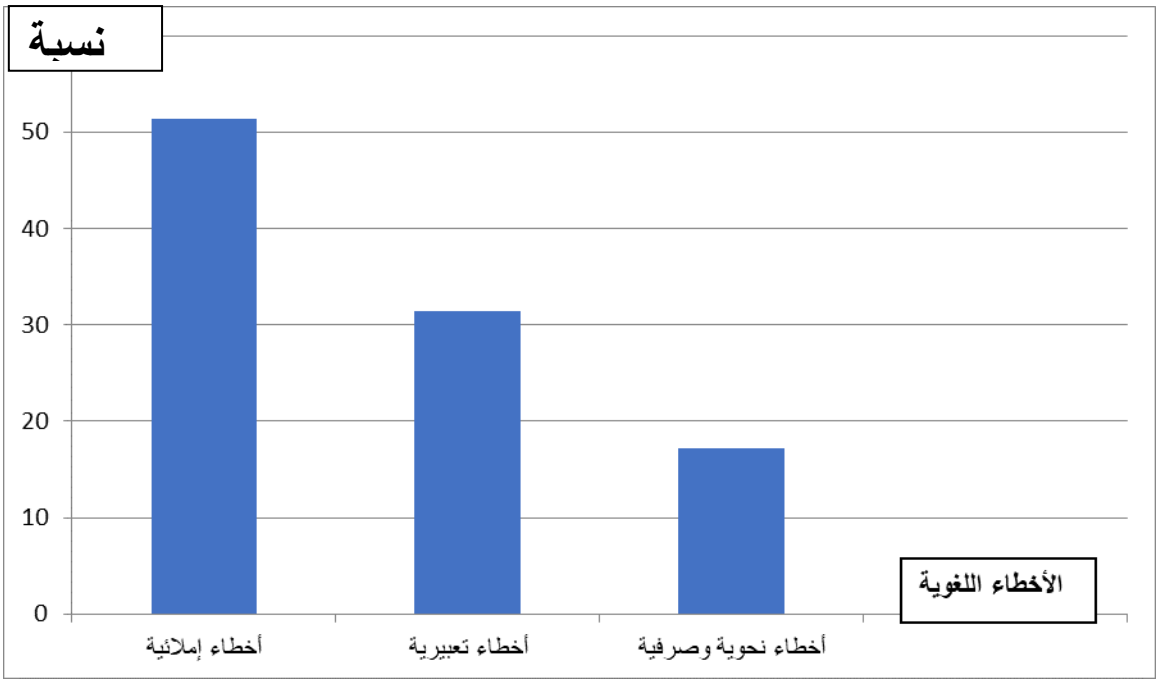
المحيطات والوديان ليست كلها صالحة للشرب	خطأ في صياغة الجملة	لغوي	مياه المحيطات والوديان ليست صالحة للشرب	من أجل توضيح المعنى المطلوب
الماء هو وجود للحياة	خطأ تركيبي	لغوي	الماء هو سر الحياة	من أجل توضيح معنى الجملة
وتلويث هذه النعمة الجميلة	خطأ في صياغة الجملة	لغوي	وتبذير هذه النعمة الثمينة	حتى يستقيم المعنى المطلوب
يمكن الاستغناء عن الطعام لمدة لكن الماء لا	خطأ تركيبي	لغوي	فبدون الماء لا وجود للحياة	حتى يستقيم المعنى أكثر

والماء فيه يعيش الإنسان	خطأ في صياغة الجملة	لغوي	والماء بفضله يعيش الإنسان	وجد في الجملة خلل كبير في المعنى وجب تصحيحها تفاديا للخطأ
لا يوجد ماء لا وجود للحياة	خطأ دلالي	لغوي	بدون ماء لا وجود للحياة	وجب الاستغناء على التكرار تفاديا للركاكة
وهو ضروري للإحتراق	خطأ تركيبي	لغوي	وبه تشعل الحرائق	حتى يستقيم المعنى
خلقه الله لنا لكي نعيش وسر الحياة	خطأ في صياغة الجملة	لغوي	خلقه الله لنا لكي نعيش وهو سر الحياة	من أجل توضيح المعنى المطلوب
الماء سر الحياة وأكملها	خطأ تركيبي	لغوي	الماء سر الحياة ودوامها	حتى يستقيم المعنى

2 – جدول يوضح نسبة أصناف الأخطاء وعددها:

	عددها	نسبتها المئوية
أخطاء إملائية	18	% 51.43
نحوية وصرفية	11	% 31.43
تعبيرية	6	% 17.14
مجموع الأخطاء	35	% 100

3 –رسم بياني بالأعمدة يوضح نسب أصناف الأخطاء اللغوية:



5 – قراءة الجدول والرسم البياني:

يمثل الجدول والرسم البياني أنواع الاخطاء وعددها ونسبها المئوية حيث قمنا باستخراج هذه الأخطاء من أوراق المتعلمين لسنة الخامسة من التعليم الابتدائي من مدرسة الشهيد حيواني جبار، والتي مثلت 9 ورقات صادفنا خلال تصحيحها وتفريقها أكثر من 36 خطأ مع العلم أن بعض الأوراق لم تشمل على أخطاء، وإذا تأملنا في النسب المئوية لأصناف هاته الأخطاء وتكرارها نجدها تتوزع على النحو التالي:

حيث جاءت الأخطاء الإملائية في المرتبة الأولى بنسبة 51.43 % وتأتي بعدها الاخطاء التعبيرية بنسبة 31,43 % ثم الأخطاء النحوية والصرفية بنسبة 17.14% .

المبحث الثالث: المقارنة بين النتائج وتفسيرها وتحديد عوامل الوقوع في الخطأ

1 -تفسير الاخطاء الإملائية:

يعد الإملاء واحدا من أهم علوم اللغة العربية، لأنه الوسيلة الخطية التي نمثل بها ما ننطقه من الألفاظ والعبارات والجمل.[1]

والخطأ الإملائي هو عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم أثناء الكتابة.[2]

ومن خلال النتائج المتحصل عليها لاحظنا شيوع الخطأ الإملائي بكثرة في كلا المدرستين مقارنة بالأخطاء النحوية والصرفية والتعبيرية وقد بلغة نسبة الأخطاء في مدرسة الإخوة جبار حيواني 51.43 % مقارنة بمدرسة الإخوة قرنوس التي بلغت نسبتها 42 % وكانت الأخطاء التي وقع التلاميذ متشابهة ومتكررة بشكل كبير و أغلبها جاءت نتيجة ضعف في قواعد التاء المربوطة والمفتوحة (نباة، فقالة، فسيموة، حيات) وكذا همزتي الوصل والقطع (الإنسان، لأنه) إضافة إلى أخطاء كتابة الحروف (يأمنون) و أخطاء إطالة الحركات القصيرة (فرحتا) إضافة إلى حذف ألف المد (لسابيع، فئدته، النفيات، مكن) وما يتصل بالصعوبات حين الرسم الإملائي لبعض الكلمات عدم التوافق بين اللغتين المنطوقة والمكتوبة أحيانا والمقصود بذلك وجود بعض الكلمات التي ننطقها وحين الكتابة تسقط بعض الحروف مثل (ذرور، لسابيع، أشجار، الرعار) وغيرها من الأخطاء وعليه فإن أخطاء التلاميذ في كلى المدرستين اقتصرت على إطالة الحركات القصيرة

[1] ياقوت محمود سليمان، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2003، ص 15.

[2] فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرق علاجها، مجلة الدراسات التربوية، ع 17، 2012، ص 225.

وتقصيرها والخطأ في كتابة الهمزة و إبدال الحروف وأخطاء كتابة التاء و أخطاء الإعجام وحذف المد وياء النسبة وحذف حرف من كلمة.

2 – تفسير الأخطاء النحوية والصرفية:

- النحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من إعراب وبناء وسواهما.[1]

والصرف هو تغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال و إبدال و إفراد وتثنية وجمع وتغيير المصدر إلى الفعل والوصف المشتق منه كاسم الفعل واسم المفعول وصفة المبالغة ... الخ[2] ، والخطأ النحوي قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة الاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

والخطأ في القواعد اللغوية عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل أو التغييرات في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة. [3]

- ومن خلال دراستنا لنماذج من أخطاء المتعلمين النحوية والصرفية تبين أن نسبتها بلغت 23 % في مدرسة الإخوة قرنوس وبلغت 17.4% في مدرسة الإخوة حيواني جبار حيث أن معظم أخطاء التلاميذ في الصرف كانت في الخلط بين الصيغ وذلك بإشتقاق صيغ غير مستخدمة في اللغة العربية مثال ذلك (المتخصصين لها، ضارتين بالبيئة) وارتكابهم لأخطاء عديدة خاصة في الإفراد والوزن (أزهار متباهيتان، نباتها الجميلة، الناس كي يضعها ...)

---

[1] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، أبحاث حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، د ط، 2015، ص 56.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، اليازوري، 2006، ص 176.

[3] المرجع نفسه ، ص 71.

- وأما الأخطاء النحوية فتمثلت في عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المجزوم الذي يسبقه حرف جزم (لا ترمي تبقى البيئة) وعدم ضبط الحركة الإعرابية (ليست كلمة أن تكون)، (البيئة جميلة.) إضافة إلى أخطاء عديدة وقع فيها التلاميذ كعدم التنبه لما في الجملة من تقديم وتأخير في موقع إن وأخواتها وحذف حرف العلة من الفعل المضارع وهو غير مجزوم...
- من العوامل والأسباب التي تؤدي إلى ارتكاب الخطأ النحوي والصرفي: كره التلاميذ مادة اللغة العربية لما يلاقونه من عنت وصعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية ومحاولاتهم فهمها وتطبيقها ولعل أهم سبب يتركز في صعوبة مادة النحو العربي.[1]
- ورغم ذلك فإن نسبة الأخطاء النحوية والصرفية كانت منخفضة مقارنة مع الاخطاء الإملائية والتعبيرية.

ذلك لأن مادة النحو أصبحت تلقن للتلاميذ بشكل واسع لما له من أهمية بالغة في مادة اللغة العربية.

[1] فهد خليل زايد، مرجع سابق، ص 87.

3 _تفسير الأخطاء التعبيرية:

من خلال دراستنا لظاهرة الأخطاء اللغوية لتلاميذ السنة الخامسة ابتدائي لاحظنا أن نسبة الاخطاء التعبيرية بلغت 35% في مدرسة الإخوة قرنوس مقارنة مع مدرسة جبار حيواني التي بلغت نسبتها 31.43 %.

ومن هنا نلاحظ أن كثيرا من التلاميذ يعانون من ضعف في التعبير عن أفكارهم بطريقة سليمة وأسلوب واضح ولغة فصيحة، حتى أن بعضهم استعمل اللغة العامية في التعبير والذي كان سببا في ضعف إنتاجهم الكتابي وذلك باستعمال عبارات ركيكة أدت إلى حدوث خلل في معنى العبارة أو النص المنجز من طرفهم.

كذلك أدى إلى حدوث أخطاء في صياغة الجمل وتركيبها، حيث جاءت الأخطاء التعبيرية في المرتبة الثانية مقارنة مع الأخطاء الإملائية والنحوية والصرفية وهذا دليل على أن التلاميذ يعانون من ضعف كبير في التعبير، ذلك لأنهم لا يجيدون اللغة العربية الفصحى فتخونهم العبارات ومرد ذلك إلى عوامل وأسباب منها:

ضعف الذخيرة اللغوية لدى الطلبة بسبب قلة مطالعتهم للكتب والقصص، إضافة إلى أن بعض الأساتذة لا يوفقون في اختيار موضوع محدد وسهل على التلاميذ حتى تبرز قدراتهم وإبداعهم في التعبير عن أفكارهم.

2_ مصادر وعوامل الوقوع في الخطأ:

لقد ركزنا في دراستنا لظاهرة الاخطاء اللغوية على ثلاثة مصادر وعوامل إذا كل خطأ ارتكبه التلميذ متعلق بأحد هذه العوامل منها:

1.2 العامل النفسي (السيكولوجي):

أن التعبير الأدبي عمل شاق، هو في مظهره عمل مفرد بسيط ولكنه في الواقع معقد مركب، ينطوي على عدة عمليات عقلية شاقة يقوم بها الذهن، يمكن اختصارها وردها إلى عمليتين هما:

عملية تحليل وعملية تركيب.[1]

ولقد ظهر هذا العامل بكثرة في الأخطاء الإملائية خاصة في موضع إبدال حرف بحرف آخر.

2.2 العامل اللغوي:

من العوامل التي تقضي على رغبة التلاميذ في الكلام قلة محصولهم اللغوي وما أشبههم في هذا الإعراض بالتاجر يدعى إلى الاشتراك في معرض، ولكن ليس له بضاعة، ومن هذه العوامل أيضا أن التعبير اللغوي له أنماط متعددة تختلف جمالا وجودة وليس من الهين أن يتخلص الإنسان من مواقف الحيرة والتردد في اختيار بعض صور التعبير وإيثارها على غيرها. [2]

حيث ظهر هذا العامل بكثرة في الأخطاء التعبيرية التي وقع فيها التلاميذ.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجة الفني، دار المعارف، ط 14، 1968، ص 174.

[2] المرجع نفسه، ص 177.

3.2 العامل التعليمي (الديداكتيكي):

في هذه الحالة يكون الخطأ مرتبطا بالطريقة المتبعة لدى المدرس أو الاستراتيجية التعليمية المعتمدة. [1]، إذ لم يلقن ويعلم التلميذ بقدر كاف يجعله لا يقع في الأخطاء اللغوية سواء إملائية ونحوية وصرفية وحتى تعبيرية كما يتعلق هدا العامل يضعف المتعلم و انصرافه عن التعلم وضعف تركيزه.

3- بعض الحلول المقترحة للحد من الأخطاء اللغوية:

للحد من الوقوع في الأخطاء اللغوية بين العلماء والمدرسون مجموعة من الحلول أهمها:

1.3 – التأمل الطويل في الموضوع وتقليب النظر في جميع زواياه من إيجاب وسلب ومن صواب وخطأ وما يتصل بكل ذلك من معلومات سابقة وأراء.

2.3 – رسم خطة تبين الأقسام الرئيسية للجواب بفروعها المهمة والربط بين الأجزاء المقدمة والخاتمة.

3.3- اللغة في لفظها الفصيح وتركيبها السليم ووضحها المبين في دقة ورصانة وأحكام وروح علمي بعيد عن الأوهام والثرثرة والإغفال.[2]

4.3- حذف عدد من الأبواب النحوية التي تصعب على الطلبة والاقتصار على عدد من المباحث بما يتلاءم ومستويات الطلبة. [3]

---

[1] محمد شرقي، مرجع سابق ،ص 143.

[2] علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط 2، 1984، ص 51 – 52.

[3] سعد علي زاير، سماء تركي داخل، مرجع سابق، ص 70.

5.3– تسيير النحو العربي للمتعلمين، تقوم على اختصار القواعد النحوية المتفق عليها أو التي يغلب عليها الاتفاق في أنماط رياضية شبيهة بالمعادلات الرياضية، تقدم للمتعلم بعد شرح فكرة نحوية وقواعد لغوية، حتى تترسخ في الذهن بعيدا عن كثرة الحفظ التي ينفر منها المتعلمون.[1]

6.3ـ استعمال الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لأن استعمالها يضفي على الدرس النحوي فاعلية وتشويق للمتعلمين في استعمال هذه القواعد. [2]

7.3ـ وعليه يجب على كل مدرس الالتزام ببعض هذه الحلول للحد من الوقوع في الأخطاء مع مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

المبحث الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ـ المقابلة ـ

لقد قمنا بإجراء الدراسة الميدانية بواسطة تقنية المقابلة، حيث قمنا بالمقابلة مع ستة أساتذة يزاولون مهنة التعليم في المرحلة الابتدائية وكانت المقابلة في ابتدائية الإخوة قرنوس، وقد تمحور الموضوع الأساس للمقابلة حول عنوان المذكرة " بيداغوجيا الخطأ وانعكاساتها على الإنتاج الكتابي " السنة الخامسة من التعليم الابتدائي نموذجا، وقد أجاب الأساتذة بكل دقة ووضوح حول الأسئلة المطروحة عليهم والتي بلغ عددها ثمانية أسئلة مقيدة بفرضية مفادها: أثر المعالجة البيداغوجية للخطأ في الحدّ من أخطاء المتعلمين في نشاط الإنتاج الكتابي .

[1] عادل زوافري، توصيف المنحى الرياضي في تسيير النحو العربي يوم دراسي النحو العربي: تاريخ وتحديات 3 مارس 2020.

[2] فردوس اسماعيل عواد، مرجع سابق، ص 231.

وفيما يلي عرض إحصائي للإجابات المقدمة من طرف أفراد العينة .

السؤال الأول: ما هو الجنس؟

الجدول رقم 1: يوضح نسب إجابة أفراد العينة.

الأجوبة	أنثى	ذكر
التكرار	5	1
النسبة المئوية	%63	%17

يبين الجدول أعلاه أنّ أغلب من أجريت معهم المقابلة كانت الإناث بنسبة بلغت 63%، في حين كانت نسبة 17%للذكور .

السؤال الثاني: ماهي الشهادات المتحصّل عليها؟

الجدول رقم 2: يوضح تكرارات ونسب أراء أفراد العينة للشهادات المتحصل عليها؟

الأجوبة	ليسانس	ماستر	دكتوراه
التكرارات	4	2	0
النسبة المئوية	%67	%33	%0

يبين الجدول أنّ من أجريت معهم المقابلة وبنسبة 67% هم حاملي شهادة ليسانس وأنّ نسبة 33%كانت لحاملي شهادة الماستر، في حين نجد نسبة 0% لحاملي شهادة الدكتوراه.

السؤال الثالث: الأقدمية والخبرة في التعليم؟

الجدول رقم 3: يوضح تكرارات ونسب أراء أفراد العينة حول الأقدمية في التعليم بالسنوات.

الأجوبة	[2 ـ 4]	[4 ـ 6]	[6 ـ ما فوق]
التكرارات	4	0	2
النسبة المئوية	%67	%0	%33

يوضح الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يملكون خِبرة من [2ـ 4] سنوات قد بلغت 67% من العدد الإجمالي لأفراد العينة؛ أي ضعف نسبة عدد الأساتذة الذين يملكون خِبرة ستة سنوات فما فوق حيث بلغت نسبتهم 33%، في حين نجد نسبة 0% للخِبرة من أربع إلى ست سنوات، إنّ هذا التفاوت في سنوات الخبرة قد بات واضحا وجليا في طريقة الإجابة عن الأسئلة المقدمة.

المحور الأول: أثر المعالجة البيداغوجية للخطأ في الحدّ من أخطاء المتعلمين في نشاط الإنتاج الكتابي.

السؤال الرابع: ماهي أكثر الأنشطة اللغوية المحببة إلى التلاميذ؟

الجدول رقم 4: يوضح تكرارات ونسب أراء أفراد العينة حول أكثر الأنشطة اللغوية المحببة على التلاميذ.

الأجوبة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	الظاهرة النحوية	الظاهرة الصرفية
التكرارات	1	3	2	0
النسبة المئوية	%17	%50	%33	%0

من خلال الجدول أعلاه ومن خلال إجابات الأساتذة عن السؤال المقدم يتضح لنا أنّ؛ نشاط الإنتاج الكتابي هو أكثر الأنشطة اللغوية التي يميل إليها التلاميذ حيث قدرت نسبة هذا النشاط ب 50% أي أن نسبته تعادل مجموع نسبة باقي الأنشطة اللغوية من: ظاهرة نحوية، ظاهرة صرفية، وإنتاج شفوي، إذ قدِر اهتمامهم بالإنتاج الشفوي ب 17%، والظاهرة النحوية بنسبة 33%، في حين أنّ نسبة الظاهرة الصرفية كانت 0%.

إنّ هذا التذبذب والتفاوت في النِسبّ يعكس ميول التلاميذ إلى نشاط الإنتاج الكتابي حيث أنه معروف على التلاميذ حُبهم لتعبير والحكاية عن مواقف عيشوها أو وصفهم لطبيعة في فصل من الفصول، بالإضافة إلى الاستقلالية التامة والحرية المطلقة التي يقدمها لهم نشاط الإنتاج الكتابي عن باقي الأنشطة اللغوية الأخرى؛ لو قارنا مثلا بين الإنتاج الكتابي والإنتاج الشفوي أيهما يقدم الحرية في التعبير أكثر لوجدنا كلاهما معا ولكن؛ هناك فرق دقيق في أنّ بعض التلاميذ يعانون من رهاب الخوق والخجل والتعبير عن أفكارهم أمام زملائهم فلا يجدون الحرية والراحة أكثر إلا في نشاط الإنتاج الكتابي، في حين فضل بعض الأساتذة نشاط الإنتاج الشفوي وأكدوا على دوره التعليمي بالإضافة إلى دوره التربوي حيث يهدف هذا النشاط إلى تخليص شخصية المتعلم من الخوف والخجل عن التعبير عن نفسه من خلال أفكاره كما يهدف إلى اكسابه الثقة في النفس والخروج من قوقعة الانطواء وبالتالي القدرة على الإفادة والاستفادة مع زملائه في القسم .

السؤال الخامس: أي النشاطين (الإنتاج الشفوي، الإنتاج الكتابي) يفيد التلاميذ أكثر؟

الجدول رقم 5: يوضح تكرارات ونسب أراء أفراد العينة في أي النشاطين يفيد التلاميذ أكثر.

الأجوبة	الإنتاج الشفوي	الإنتاج الكتابي	كلاهما
التكرارات	3	2	1
النسبة المئوية	%50	%33	%17

يبين الجدول إجابات الأساتذة عن السؤال المقدم وقد اعتبر الأساتذة أن السؤال هو فرصة وفسحة لتعبير عن مزايا كل نشاط عن حِدة لا سؤال مفاضلة أحدهما على الأخر لأنه لا يمكن الاستغناء أو الفصل بينهما لأن كل واحد منهما يكمل الآخر، لأن التلميذ يعبر أولا ثم يكتب ثانيا، لهذا كانت إجابات الأساتذة مقنعة ومبررة وكانت على النحو التالي:

نشاط الإنتاج الشفوي أخذ نسبة 50% أي أنه أكثر فائدة للمتعلم يمُده بـ:

ـاستعمال اللغة مشافهة وبالتالي التحفيز على استعمال الفصحى في كلامه.

ـ التصحيح الآني للأخطاء مع زملائه فالقسم.

ـ الثقة بالنفس والتخلص من الخوف والخجل ومواجهة زملائه.

ـ يخدم الإنتاج الكتابي من خلال:

*تقديم أفكار وجمل جاهزة للكتابة.

بلغت نسبة الإنتاج الكتابي 33 % وبرر الأساتذة ذلك بـ:

ـ يساهم الإنتاج الكتابي في إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم (الحقيبة اللغوية).

ـ تفادي الأخطاء الإملائية، والصرفية، والنحوية، والتعبيرية، مع مرور الوقت.

ـ تعلم تقنيات الكتابة من مقدمة وعرض وخاتمة وعلامات الترقيم ... إلخ.

وبنسبة بلغت 17%كانت إجابة الأساتذة الذين اعتبروا أنهما يكملان بعضهما البعض وسبب ذلك أنّ:

ـ الإنتاج الشفوي ممهد للإنتاج الكتابي من خلال عرض فكرة الموضوع شفهيا وتكوين جما مفيدة ثم يأتي الإنتاج الكتابي لعرضها كتابيا وفق نمط نص محدد.

السؤال السادس: ماهي الصعوبات التي تواجه التلميذ في نشاط الإنتاج الكتابي؟

الجدول رقم 6: يوضح أراء ونسب أراء أفراد العينة في الصعوبات التي تواجه التلميذ في نشاط الإنتاج الكتابي؟

الأجوبة	ضعف الرصيد اللغوي	صعوبة توسيع الفكرة
التكرارات	5	1
النسبة المئوية	% 83	% 17

يبين الجدول أعلاه إجابات الأساتذة حول السؤال والتي اتفق جميعهم بنسبة 83%أن سبب ضعف المتعلم راجع إلى نقص رصيده اللغوي ويعود السبب في ذلك إلى:

ـ الإعراض عن مطالعة القصص والكتب المفيدة لهم

ـ نقص الكلمات الفصحى في رصيدهم وطغيان الدارجة في حديثهم.

في حين اعتبر البعض الآخر وبنسبة 17%أن السبب يعود على صعوبة توسيع الفكرة.

السؤال السابع: هل تعتقد أنّ ما تبنيه حصة الإنتاج الكتابي في التلاميذ من فصاحة لغوية تهدمها باقي المواد؟

الجدول رقم 7: يبين أراء ونسب أفراد العينة حول إن كانت باقي المواد تهدم ما بناه الإنتاج الكتابي؟

الأجوبة	لا	نعم
التكرارات	6	0
النسبة المئوية	%100	/

يوضح الجدول أعلاه وبنسبة 100 أن ما تبنيه حصة الإنتاج الكتابي لا يمكن أن تهدمه باقي المواد؛ ذلك أن باقي المواد تدرس أيضا بالغة العربية الفصحى.

السؤال الثامن : كيف تنظر إلى أخطاء التلاميذ؟

الجدول رقم 8: يبين أراء الأساتذة حول نضرتهم إلى أخطاء التلاميذ؟

الأجوبة	إيجابي	سلبي
التكرارات	6	0
النسبة المئوية	%100	/

يبين الجدول اراء الأساتذة حول نضرتهم إلى أخطاء التلاميذ اذا اصبحوا يعتبرونه إيجابي وبنسبة 100%يرون أن الخطأ وسيلة للوصول إلى المعرفة الصحيحة و السليمة .

التوصيات:

في ضوء النتائج التي أسفر عنها البحث؛ فإننا نوصي بما يلي:

1: ضرورة أن يهتم واضعوا مناهج اللغة العربية بمراجعة مهارات الإنتاج الكتابي المناسبة لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، وأنّ يقوموا بوضع أهدافها، وطرق تدريسها، وأنشطتها التعليمية، والوسائل التعليمية، ووسائل التقويم.

2: على معلمي اللغة العربية أنّ يعطوا التلاميذ الحرية النسبية في اختيار موضوع ما للكتابة.

3: على معلمي اللغة العربية أنّ يقوموا بالتنويع في استخدام المداخل والاستراتيجيات وطرق التدريس الحديثة ـ التعلم التعاوني مثلا ـ في تعليم نشاط الإنتاج الكتابي.

4: على معلمي اللغة العربية مطالبة التلاميذ بإنجاز إنتاجاتهم الكتابية في القسم وليس في المنزل من أجل؛ تجنب مساعدة الأولياء لهم.

5: ضرورة إطلاع التلاميذ على أخطائهم الكتابية، وطرق تسويتها.

6: ضرورة تطوير وتجديد أساليب تقويم أخطاء التلاميذ اللغوية.

خاتمة

خاتمة:

وفي ختام بحثنا هذا يمكن القول " ليس كلُ ما يحصى يُعتد به، وليس كلُ ما يُعتد به يحصى " هذه هي مقولة ألبرت أينشتين وهذا ما سعينا إلى تحقيقه طوال فترة هذا البحث، فسؤال الإشكالية التي طُرحت وجملة الفرضيات التي وضعت حوله دفعتنا إلى تقسي حقيقة تَبنيّ الطرق والأساليب البيداغوجية الحديثة في تعليم وتعلم اللغات في المدرسة الجزائرية، إن موضوع البحث كان حول " بيداغوجيا الخطأ وانعكاساتها على الإنتاج الكتابي"؛ إن كل موضوع يبحث في تعليم وتعلم اللغات يفرض علينا لزاما النزول إلى الميدان من أجل التحقق من صحة الفرضيات أو عدمها، وقد خلص البحث إلى النتائج التالية :

توظف المدرسة الجزائرية أسلوب بيداغوجيا الخطأ ضمن المقاربة بالكفاءات أثناء عملية تعليم الأنشطة اللغوية التي توائم وتلائم مثل هكذا أسلوب؛ فالإنتاج الشفوي والإنتاج الكتابي يُعتبران أكثر الأنشطة التعليمية اللغوية التي تسمح للمتعلم بالوقوف على خَطئِه مباشرة؛ فعملية تصحيح الأوراق الخاصة بالإنتاج الكتابي تتم داخل القسم من خلال جدول الأخطاء اللغوية الذي يَرسُمه المعلم على سطح الصبورة يسمح للمتعلم بمعاينة خطئه بمَعِيَة المعلم.

أسلوب بيداغوجيا الخطأ تظهر منفعته أكبر وفاعليته أكثر في نشاط الإنتاج الكتابي ـ على سبيل المثال لا على سبيل الحصر ـ، حيث يستفيد أكثر من عشرة متعلمين ـ على أقل تقدير ـ من الخطأ الواحد لأن الطريقة المعمول بها في تصحيح الأخطاء اللغوية في نشاط الإنتاج الكتابي تكون في القسم وأمام جميع المتعلمين، فالمتعلم:

ـ يكتشف الخطأ

ـ يتعلم الصواب

ـ يُكرر القاعدة الضابطة " التكرار "

ـ يحفظ القاعدة الضابطة " التعزيز"

إنّ الخطأ نَفسَه الذي يقع فيه المتعلم في كل مرة يُطالبه فيها المعلم بكتابة موضوع ما قد يكشف للمعلم بعض المشاكل النفسية أو الجسمية التي يعاني المتعلم منها، والتي بسببها يكرر الخطأ في كُل مرة دون أدنى شعور أو انتباه منه.

إن الفرضيات التي انطلقنا منها للتعمق أكثر في هذا البحث كشفت لنا أنّ أسلوب بيداغوجيا الخطأ الذي يعد أسلوب من ضمن أساليب الطرائق النشطة في التعليم، و يعد فعالا جدًا في المرحلة الابتدائية إنه يسمح بالتعرف على شخصية المتعلم في شتّى نواحيها التعليمية منها، والمهارية، والنفسية.

وننوه في الأخير إلى طرائق التعليم النشطة بشكل عام وأسلوب بيداغوجيا الخطأ بشكل خاص لا تزال في حاجة إلى مزيد من الجديّة والممارسة في التطبيق وليس مجرد تبنّي بالاسم فقط، ونأمل أن تكون لبنة بحثية لدراسات لاحقة.

هذا ما تيسر إيراده، وتهيأ إعداده وأعان الله على مراده، فما كان من توفيق فمن الله وحده وحسبنا أننا اجتهدنا والله ولي التوفيق.

الملخص:

لقد قامت هذه الدراسة في ظل النظام التعليمي الجديد في الجزائر (المقاربة بالكفاءات) والتي ظهرت على إثرها العديد من البيداغوجيات، وتركز البيداغوجيا التي تعالج الخطأ على وضع منهجية علمية واضحة في التعامل مع الخطأ لان هدفها الاعتراف بالخطأ كرافد من روافد التعلم لدى المتلقي، هدفنا هو التعرف على مدى ممارسة هذه البيداغوجية داخل القسم الدراسي ومعرفة مدى تجلياتها في نشاط الإنتاج الكتابي حيث قمنا بتحديد جملة من المفاهيم ذات السياق بالموضوع. مع تحديد طرق التعرف على الخطأ ومعرفة أسبابه ومعالجته معالجة بيداغوجية، كما قدمنا جملة من التوصيات لتحسين أداء نشاط الإنتاج الكتابي والرفع من المستوى اللغوي عند المتعلمين، وقد خصصنا دراستنا على تلاميذ السنة الخامسة من التعليم الابتدائي باعتبارهم أكثر فئة تعليمية تخدم اتجاهات البحث خصوصا في الجانب الميداني.

Summary:

This study was carried out in light of the new educational system in Algeria (the approach to competencies), after which many pedagogies emerged, and the pedagogy that deals with error focuses on developing a clear scientific methodology in dealing with error because its aim is to recognize error as a tributary of the learning streams of the recipient, our goal is Knowing the extent of practicing this pedagogy within the

academic section and knowing the extent of its manifestation in the activity of written production, where we have identified a number of concepts related to the topic. With identifying methods of identifying the error, knowing its causes and treating it with pedagogical treatment, we also presented a set of recommendations to improve the performance of written production activity and raise the linguistic level of learners, and we have devoted our studies to students in the fifth year of primary education as they are the most educational group that serves research trends especially on the field side.

الكلمات المفتاحية: الخطأ، بيداغوجيا الخطأ، المقاربة بالكفاءات، الممارسة البيداغوجية.

قائمة المصادر

والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

القرآن الكريم

- **المصادر:**

1-ابن منظور، جمال الدين، لسان العرب، دار صادر، د ط، د ت.

2- ابن فارس أبو الحسن أحمد ، مقاييس اللغة، دار الفكر، د ط، 1989م.

3-أبو الهلال العسكري، الفروق اللغوية، دار العلوم والثقافة، د ط، 1997م.

4- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط1، 2008م.

5- الفيروز أبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، ط 8، 2005م.

6- إيميل يعقوب، معجم الخطأ والصواب، دار العلم للملايين، ط1، 1983م.

7- مجمع اللغة العربية بالقاهرة، المعجم الوسيط، د ط، د ت.

- **المراجع:**

8 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية في تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، 2000م.

9 – بشير إبرير، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1، 2007.

10 – بن تريدي بدر الدين، قاموس التربية الحديث، منشورات المجلس، د ط، 2010م.

11 – بيفاندالن، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، تح محمد نبيل توفل، مكتبة أنجلو المعرفية، د ط، 1996م.

12–جميل الحمداوي، بيداغوجيا الخطأ، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، ط1، 2015.

13 – جميل الحمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، حقوق الطبعة محفوظة للمؤلف، ط1، 2017.

14 – جميل الحمداوي، التدبير البيداغوجي والنجاح المدرسي، حقوق الطبع محفوظة للمؤلف، ط 1، 2016.

15 – حسن مالك، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعلم اللغة، منشورات مقاربات، ط1، 2013م.

16 – دوجلاس براون، أسس تعليم اللغة العربية وتعلمها، تح عبده الراجحي، علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، د ط، 1994.

17 – رافده الحريري، طرق التدريس بين التقليد والتجديد، دار الفكر، ط1، 2010.

18 – رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004.

19 – رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، مكتبة زهراء الشرق، د ط، 2000م.

20 – زبير صالحي، من أجل إنتاج كتابي أفضل، منشورات وزارة التربية التونسية، د ط، 2012 / 2013 م.

21 – سعد علي زاير، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار المنهجية، ط1، د ت

22 – سعد علي زاير وسماء تركي داخل، إتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، ط 1، 2015.

23 – سعيد سبعون، الدليل المنهجي، دار القصبة للنشر، ط2، د ت.

24 – صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط3، 2000.

25 – صلاح الدين شروخ، التربية البيئية الشاملة (البيداغوجيا والأندراغوجيا)، دار العلوم، د ط، 2008 م.

26 – عبد الرحمان تومي، الجامع في ديداكتيك اللغة العربية، المعارف الجديدة، ط2، 2016 م.

27 – عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني، دار المعارف، ط 14، 1968م.

28 – عبد الكريم غريب، المنهل التربوي عالم التربية، ط 1، 2006م.

29 – عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة للجامعية، د ط، 1995.

30 – علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، ط 2، 1984.

31–عمار بخوش ومحمود ذنيبات، مناهج البحث العلمي وطرق إعداد البحوث، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، د ط،1995.

32 – فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار القدس، ط 1، 2009.

33 – فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة (النحوية والصرفية والإملائية)، دار اليازوري، عمان، د ط، 2006م.

34 – كمال بشر، دراسات في علم اللغة، دار غريب، د ط، 1988م.

35 – كمال عبد الله وعبد الله القالي، مدخل إلى علوم التربية، د ط، د ت.

36 – محمد الدريج وآخرون، معجم مصطلحات المناهج وطرق التدريس، د ط، 2011م.

37 – محمد شرقي، مقاربات بيداغوجية، إفريقيا الشرق، د ط، 2010 م.

38 – محمد عبد الفتاح الصيرفي، البحث العلمي، دار وائل عمان، ط 1، 2002م.

39 – محمد كشاف، ضعف الانتاج الكتابي عند متعلمي السلك الثانوي الإعدادي، شبكة الألوكة، د ط، 2017م.

40 – محمد لمباشري، الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التطور والممارسة، دار الثقافة، ط 1، 2002م.

41–محمود اسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، ط 1، 1982م.

42–منشورات وزارة التربية و التعليم، دليل المعلم في اللغة العربية المستوى الأول الإعداد العام النظام الفصلي للتعليم الثانوي، المملكة العربية السعودية ،2015، ص128.

43–نور الدين بن لخضر، المتميز في الإنتاج الكتابي، منشورات وزارة التربية التونسية، د ط، د ت.

44– وزارة التربية الوطنية، المنشورات العامة للبيداغوجيا، المذكرة المنهجية، رقم 3، التعبير الكتابي.

45 – ياقوت محمود سليمان، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2003م.

المذكرات والمجلات:

46 – خيشة هناء، ظاهرة الاخطاء اللغوية الكتابية لدى تلاميذ الثالثة ثانوي، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة ورقلة، 2016 –2017 م.

47 – سمراء طبي، مذكرة الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط أنموذجا، مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة المسيلة، 2016–2017.

48 – علي مدكور وآخرون، تقويم مهارات الكتابة الإبداعية في اللغة العربية، الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية، العدد 1، الجزء 2، أبريل 2002م.

49 – غيلوس صالح، الانتاج الكتابي في ضوء المقاربة النصية في المدرسة الجزائرية طرق تعلمه وتقويم مجلة اللغة العربية، العدد العاشر، 2015م، جامعة البليدة 2 علي لونيسي.

50 – فردوس إسماعيل عواد، الأخطاء الإملائية أسبابها وطرق علاجها، مجلة الدراسات التربوية، ع 17، 2012م.

51 – مختار رقاوي، مجلة اللسان العربي، العدد 70، 2012م.

52 – نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية، تعليمها وتعلمها، مجلة علم المعرفة، الكويت، 1978، عدد 9.

الملتقيات:

53– يوم دراسي بجامعة يحيى فارس ، حول النحول العربي : تاريخ و تحديات ، 3 مارس 2020 .

الملاحق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس ـ المدية ـ

كلية الاداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

تخصص : تعليمية اللغات

مذكرة لنيل شهادة الماستر

استمارة مقابلة

رقم الاستمارة :

بيداغوجيا الخطأ وانعكاساتها على الإنتاج الكتابي

السنة الخامسة ابتدائي ـ انموذجا ـ

إنّ البيانات الواردة في هذه الاستمارة سرية ولا تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، فالرجاء من إخواني الأساتذة الإجابة بكل دقة وصراحة على الأسئلة الواردة في الاستمارة، خدمة للبحث العلمي، ولكم منا جزيل الشكر سلفاً.

من إعداد:

سليمة بن عيش

مروة سلماني

اشراف الأستاذ :

عبد الرحمن الزاوي

السنة الجامعية: 2019 /2020

أسئلة المدخل العام:

الجنس:

ذكر: ☐ **أنثى :** ☐

المستوى التعليمي:

ليسانس: ☐

ماستر: ☐

ماجستير: ☐

دكتوراه: ☐

التخصص:

.....

..

الاقدمية والخبرة في التعليم:

من سنتين إلى أربعة سنوات: ☐

من أربع سنوات إلى ست سنوات: ☐

أكثر من ست سنوات: ☐

4: ماهي أكثر الأنشطة اللغوية المحببة إلى التلاميذ:

- **الإنتاج الشفوي** ☐

•الإنتاج الكتابي ☐

•الظاهرة النحوية ☐

•الظاهرة الصرفية ☐

5: حسب خبرتك أي النشاطين يفيد التلاميذ أكثر ولماذا؟

•الإنتاج الكتابي ☐ •الإنتاج الشفوي ☐

•لماذا: .....

.....

6: ماهي الصعوبات التي تواجه التلميذ في نشاط الإنتاج الكتابي؟

.....

7: هل تعتقد أن ما تبنيه حصة الإنتاج الكتابي في التلاميذ من فصاحة لغوية تهدمها باقي المواد؟

.....

8:كيف تنظر إلى أخطاء التلاميذ؟

.....

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

مقدمة .....أـ هـ

الفصل الأول: بيداغوجيا الخطأ مطارحة بين المفاهيم ولاتجاهات

تمهيد.....ص10

المبحث الأول: البيداغوجيا وماهيتها ص11

أولا ـ البيداغوجيا لغة ص11

ثانيا ـ البيداغوجيا اصطلاحا.....ص12

ثالثا ـ البيداغوجيا والتعليمية ص13

أ ـ مفهوم التعليمية ص13

ب ـ الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية ص14

ج ـ البيداغوجيا الحديثة المشابهة والمماثلة ص15

المبحث الثاني: ماهية الخطأ ص18

أولا ـ الخطأ (اللحن) في الدرس اللغوي القديم ص18

ثانيا ـ الخطأ في الدرس اللغوي الحديث ص21

ثالثاـ أوجه الاختلاف ص24

المبحث الثالث: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ ص25

أولا ـ مفهوم بيداغوجيا الخطأ.....ص25

ثانيا ـ مبادئ بيداغوجيا الخطأ ص29

ثالثا ـ أبعاد بيداغوجيا الخطأ ص30

رابعاـ آليات العمل وفق بيداغوجيا الخطأ ص31

خامسا ـ مصادر وأسباب الوقوع في الخطأ ص34

سادسا: المقاربة البيداغوجية لمعالجة الخطأ ص36

الفصل الثاني: الإنتاج الكتابي

المبحث الأول: ماهية الإنتاج الكتابي ص42

أولا ـ الإنتاج لغة ص43

ثانيا ـ اصطلاحا ص44

ثالثا ـ أنواع الإنتاج الكتابي ص46

رابعا ـ أسس الإنتاج الكتابي ص46

المبحث الثاني: الإنتاج الكتابي (علاقته بالمهارات اللغوية، كفاياته، التدرب عليه، معالجته)

.....ص49

أولا ـ الإنتاج الكتابي وعلاقته بالمهارات اللغوية ص49

ثانيا ـ كفايات الإنتاج الكتابي ص51

ثالثا ـ التدرب على الإنتاج الكتابي ص52

رابعا ـ الإنتاج الكتابي من الإنتاج إلى العلاج ص57

المبحث الثالث: الإنتاج الكتابي (عوائق إنجازه، الإنتاج الكتابي في مستوى المعلم والمتعلم)

.....ص59

أولا ـ عوائق إنجاز الإنتاج الكتابي ص59

ثانيا ـ الإنتاج الكتابي في مستوى المعلم والمتعلم ص59

الفصل الثالث: الجانب التطبيقي

المبحث الأول: مجال الدراسة الميدانية

تمهيد الدراسة الميدانية.....ص 62

1: **مجالات الدراسة الميداني**.....ص63

1.1 المجال المكاني ص63

2.1 المجال الزماني ص63

2. عينة الدراسة ص63

3. أدوات جمع البيانات ص64

4. المنهج المتبع في الدراسة ص65

المبحث الثاني: تحليل الأخطاء وتصنيفها وإحصائها ص67

1: أخطاء تم تفريغها من عينات أوراق تلاميذ ابتدائية الاخوة قرنوس...ص67

2: أخطاء تم تفريغها من عينات تلاميذ ابتدائية حيواني جبار.....ص 75

المبحث الثالث: المقارنة بين النتائج وتفسيرها وتحديد عوامل الوقوع في الخطأ مع حلول مقترحة للحد من الأخطاء اللغوية ص81

1: مقارنة النتائج وتفسيرها .....ص 81

2: عوامل الوقوع في الخطأ.....ص 85

3 : بعض الحلول المقترحة للحد من الأخطاء اللغوية.....ص86

المبحث الرابع: عرض وتحليل نتائج الدراسة الميدانية ـ المقابلة ـ 87

توصيات .....ص 94

خاتمة.....ص96

قائمة المصادر والمراجع ص101

الملاحق.....ص107

فهرس الموضوعات.....ص111