الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس- المدية-
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

بيداغوجيا الخطأ وواقع استثمارها في أنشطة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط - أنموذجا-

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
أمال بلعجال
صبرينة طهراوي

إشراف الأستاذ :
أ.د محمد مداني

السنة الجامعية: 2024/2023م الموافق لـ: 1444هـ/1445هـ

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة يحيى فارس – المدية–
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

بيداغوجيا الخطأ وواقع استثمارها في أنشطة اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط – أنموذجا –

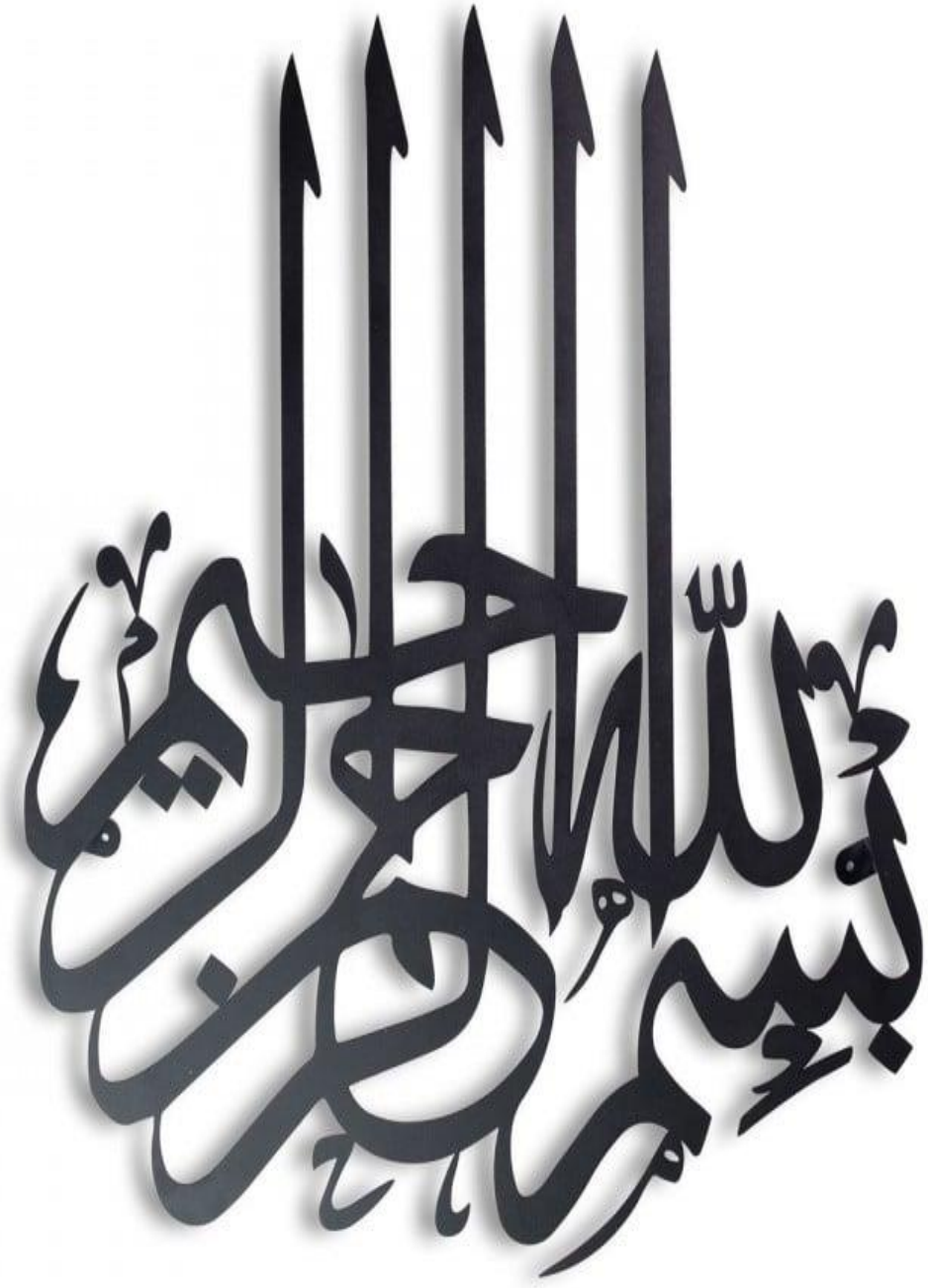
مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص تعليمية اللغات

إعداد الطالبتين:
أمال بلعجال
صبرينة طهراوي

إشراف الأستاذ :
أ.د محمد مداني

الاسم واللقب:	الصفة:	الرتبة:	الجامعة:
	رئيســـــا		جامعة المدية
د/ محمد مداني	مشرفا ومقرّرا		جامعة المدية
	عضوا مناقشا		جامعة المدية

السنة الجامعية: 2024/2023م الموافق لـ: 1444هـ/1445هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وتقدير:

قال الله تعالى" لئن شكرتم لأزيدنّكم".

وقال صلى الله عليه وسلّم" من لم يشكر الله على فضله فهو جاحد"

الحمد لله الذي هدانا لهذا وما كنّا لنهتدِ لولا أن هدانا الله، والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وأصحابه الطّاهرين.

لا يسعنا ونحن ننهي هذا الجهد العلمي إلاّ أن نتقدم بفائق الشكر والامتنان إلى كل من مدّ لنا يد العون وساعدنا في إنجاز هذا البحث، ونخص بالذكر أستاذنا المشرف الدكتور **"محمد مداني"** الذي أشرف بعناية فائقة على هذا البحث، ولما بذله من صبر وجهد، وما قدّمه من توجيهات سديدة لإخراج البحث بالمستوى المطلوب، فجزاه الله عنّا خير الجزاء وحفظه الله من كل مكروه.

إهـــداء

إلهي لا تطيب اللحظات إلاّ بذكرك وشكرك...ولاتطيب الآخرة إلاّ بعفوك...ولاتطيب الجنة إلاّ برؤيتك...

أهدي ثمرة جهدي ونجاحي إلى :

من هو جزء من القلب والفؤاد، إلى أجمل وأروع إنسان، إلى قدوتي وخير مثال، إلى من أحمل اسمه بكل عزة وافتخار " **أبي العزيز**" نبض روحي و حياتي.

إلى من جعل الجنة تحت أقدامها واحتضنني قلبها قبل يديها وسهّلت لي الشدائد بدعائها، إلى القلب الحنون والشمعة التي كانت لي في الليالي المظلمات " **أمي غاليتي**"

إلى حبيبي وروحي وأبي الثاني وسندي في الحياة " **أخي الغالي**"

إلى من ساندني بكل حب عند ضعفي وأزاح عن طريقي المتاعب مُمَهِّدًا لي الطريق بالثقة والراحة النفسية " **زوجي الغالي**" .

إلى من أمدّوني بالقوة والتّوجيه والدعم في الأوقات الصعبة أخواتي وصديقاتي " **نسرين إكرام، سارة**" .

إلى زميلتي في البحث التي كانت سندا لي خلال مسيرتي الدراسية "**طهراوي صبرينة**"

ولا أنس الشكر الموصول لنفسي على الصبر والعزيمة والإصرار.

وأخيرا من قال أنا لها نالها، وأنا لها وإن أبت رغما عنها أتيت بها ماكنت لأفعل لولا توفيقا من الله، ها هو اليوم العظيم هنا اليوم الذي أجريت سنوات دراستي الشاقة حالمة بها حتى توالت بمنه وكرمه لفرحة التمام، فالحمد لله الذي أيقنت به خيرا وأملا إلاّ وأغرقني سرورا وفرحا ينسيني مشقتي.

أمـــال

إهـداء

الحمد لله حبا وشكرا وامتنانا على البدء والختام (وآخر دعواهم أن الحمد لله رب العالمين)

أرى مرحلتي الدراسية قد شارفت على الانتهاء بعد تعب ومشقة دامت سنين في سبيل الحلم والعمل، حملت في طياتها أمنيات الليالي وأصبح عنائي للعين قرة، ها أنا اليوم أقف على عتبة تخرّجي أقطف ثمار تعبي وأرفع قبّعتي بكل فخر، فاللهم لك الحمد قبل أن ترضى ولك الحمد إذا رضيت ولك الحمد بعد الرضا، لأنّك وفّقتني على إتمام هذا النجاح وتحقيق حلمي.

وبكل حب أهدي ثمرة نجاحي وتخرجي:

إلى من لاينفصل اسمي عن اسمه ذلك الرجل العظيم، إلى من علّمني أنّ الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة ، إلى من سعى لأجل راحتي ونجاحي إلى من أعظم في الكون إلى فخري واعتزازي " **والدي الحبيب**".

إلى من كانت الداعم الأول لتحقيق طموحاتي إلى من كانت ملجئي ويدي اليمين في هذه المرحلة وكل المراحل..... القلب الحنون رفيقة أحلامي " **والدتي الحنونة**".

إلى خيرة أيامي وصفوتها إلى من مدوا لي أيديهم ودعّموني وأمّنوا بقدراتي دمتم لي سندا لا عمر له " **إخوتي وأخواتي**".

إلى صديقتي التي كانت لي سندا لي البحث **أمال بلعجال**

إلى أعز صديقاتي اللواتي عرفتهنّ طيلة مشواري الدراسي

إلى كل أساتذة قسم اللغة والأدب العربي بجامعة يحيى فارس بالمدية

صـبرينـة

مقدمة

مقـــدّمة:

إنّ المنظومة التربوية الجزائرية تسعى وتهدف إلى تحديث غايات ومقاصد التعلم لجعلها منسجمة ومترابطة مع حاجيات الأفراد والمجتمع، كما تهدف إلى تثقيف الأجيال وتعليمهم بشكل أنجح وجيّد وبمستوى عال وتطوير المؤسسات التربوية وجعلها أكثر نفعا ونجاعة، ولتحقيق هذه الأهداف سعت النظم التربوية الحديثة إلى إيجاد التوازن الموضوعي لعناصر المنظومة التعليمية، وقد تمّ الاعتماد على مجموعة من البيداغوجيات والطرق والاستراتيجيات، ومن بينها "**بيداغوجيا الخطأ**"؛ وهي منهج حديث يستهدف المتعلمين للاستفادة من أخطائهم وتصحيحها بالطرق المناسبة للتدريس، ومن هنا جاءت دراستنا الموسومة بعنوان: " **بيداغوجيا الخطأ وواقع استثمارها في أنشطة اللغة العربية**" وقد أثار فينا ما سمعناه عن بيداغوجيا الخطأ من وظائف وطرق للمعالجة، ومبادئ للتغلّب على صعوبات التعلم ومعرفة مدى استثمارها في واقع المدارس، خاصة في أنشطة اللغة العربية، ونظرا للصعوبات التي يواجهها المتعلمون في اكتسابهم لهذه المادة وما يعتريها من تعقيد، كونها مادة أساسية تحتاج إلى تفكير معمق، ويتباين فيها مستوى فهم المتعلمين من متعلم لآخر، وكان هذا سببا رئيسا لاختيارنا لموضوع بحثنا، بالإضافة إلى رغبتنا في اكتشاف طرق التدريس لأساتذة اللغة العربية وكيفية تعاملهم مع أخطاء المتعلمين واقتراح حلول لمعالجتها.

وانطلقنا من إشكالية رئيسية وهي : **ما واقع استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية؟**

وتنطوي تحت هذه الإشكالية أسئلة فرعية وهي:

- ما معنى بيداغوجيا الخطأ؟

- ماهي أكثر الأخطاء الشائعة والمتكررة في أنشطة اللغة العربية؟

- كيف يتم معالجة الخطأ؟

- ماهي أهمية بيداغوجيا الخطأ؟

وما طرحناه سابقا من أسئلة يجعلنا نفترض أهمّ الاحتمالات التي تدخل في صميم الإشكال، فقد تعود تداعيات ذلك إلى:

- بيداغوجيا الخطأ هي الاستفادة من الأخطاء؛ أي أنّ الخطأ هو سبب في التعلم.

- إنّ أكثر الأخطاء الشّائعة والمتكرّرة لدى التلاميذ هي النحوية والصرفية والإملائية.

- تختلف كيفية معالجة الخطأ من أستاذ لآخر، يقوم الأستاذ بتنبيه المتعلّم للخطأ ثمّ يقوم بتصحيحه.

- تكمن أهمّية بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية من خلال تسهيل طرق فهم القواعد النحوية والصرفية واللغوية.

وقد اعتمدنا في بحثنا هذا على خطّة تتضمّن بين ثناياها فصلين إلى جانب مقدمة وخاتمة، وذلك وفق ما يلي:

أوّلا المقدمة ، ثم الفصل الأول وهو الإطار النظري للبحث بعنوان: **ماهية بيداغوجيا الخطأ وأهميتها**، بحيث ينقسم إلى مبحثين: المبحث الأوّل حددنا فيه المفاهيم، ثم يليه المبحث الثاني بعنوان من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ، أمّا الفصل الثاني فقد خصّصناه للدراسة الميدانية وتمثلت في كيفية استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية وقد قسمناه إلى ثلاث مباحث، المبحث الأول تحدّثنا فيه عن استراتيجيات تنفيذ بيداغوجيا الخطأ (منهجية الدراسة الميدانية)، أمّا المبحث الثاني فقد تعرّضنا إلى معاينة العملية التعليمية لأنشطة اللغة العربية والمبحث الثالث عرض نتائج الاستبيانات وتحليلها.

واعتمدنا لإنجاز هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لطبيعة بحثنا قصد جمع البيانات وتحليلها للوصول إلى النتائج المبتغاة.

وفيما يخصّ الدراسات السابقة التي أثرت موضوعنا نجد:

– محمد نمرة: تعليمية اللغة العربية في منظور المقاربة بالكفاءات أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه

– بحداس علي: الميزان الصرفي العربي، أصوله وتطبيقاته – الأفعال لنيل درجة الماجيستير، وقد اعتمدنا في دراستنا على جملة من المصادر والمراجع من أهمّها:

–بيداغوجيا الخطأ لجميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ

–حلوش مصطفى ،المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية.

–رشدي أحمد طعيمة ،المهارات اللغوية مستوياتها ، تدريسها صعوباتها ، دار الفكر العربي ،ط1 ، 2001

واعترضتنا مجموعة من الصعوبات خلال إنجاز هذا البحث نذكر أهمّها:

– رفض بعض المؤسسات التعاون من أجل تطبيق الدراسة

– ضياع بعض الاستبيانات بسبب تهاون بعض الأساتذة

– عدم الإجابة على كل أسئلة الاستبيان

– بعد المؤسّسات التربوية عن بعضها البعض من أجل توزيع الاستبيانات.

كما حاولنا جاهدين تجاوز هذه الصعوبات وإتمام هذا البحث على الوجه الذي استطعناه، وهذا بفضل الله عزّ وجلّ الذي منحنا الصبر على مشقة البحث ومجهودات

الأستاذ مداني محمد، فله منّا جزيل الشكر وخالص الإمتنان والدعوات، وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نتقدّم بالشكر الجزيل لأستاذنا لأنّه احتضن هذا البحث منذ أن كان فكرة إلى أن رأى النور فجزاه الله عنا خير الجزاء، والله وليّ التوفيق.

الفصل الأول:

ماهية بيداغوجيا الخطأ وأهميتها

المبحث الأول : تحديد المفاهيم

المبحث الثاني : من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ

المبحث الأوّل: تحديد المفاهيم.

أوّلا- بيداغوجيا الخطأ.

1- البيداغوجيا:

تعدّدت وتنوّعت مفاهيم مصطلح البيداغوجيا، لأنّه مصطلح صعب بسبب اعتماده على مصطلحات أخرى، فهناك العديد من النظريات العلمية التي أنشأها العلماء فيما يخص تعريف البيداغوجيا، ومن هذه التّعاريف نذكر:

يقصد بمصطلح "**البيداغوجيا**" كلمة يونانية مركبة من مقطعين الأوّل PEDوأصله PAIS أو PAIDOS بمعنى الطفل، والمقطع الآخر Agogieوأصله Ogogéبمعنى القيادة والتّوجيهaction de conduire . فالكلمة إذن تعني توجيه الأطفال وقيادتهم أو تربيتهم[1].

وكان البيداغوجيLe Pédagogie في العهد اليوناني القديم هو الشخص(العبد) المكلّف بمراقبة الأطفال في خروجهم للتكوين أو النزهة، والأخذ بيدهم ومصاحبتهم[2].

وتعني أيضا كلمة إغريقية مشتقة من Agein و Pais، الأولى تعني الطفل، والثانية تعني يقود، وكانت هذه الكلمة تطلق على العبد الذي يرافق الأطفال في المدرسة[3].

كما تطلق كذلك على مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب والنظام الذي يتبع في تكوين الفرد[4].

نستنتج ممّا سبق أنّ البيداغوجيا هي نظام لتربية الطفل، وتوجيهه وقيادته ومرافقته.

---

[1]- كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية لطلبة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى، الإرسال1، ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)، ص33

[2]- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة المالك سعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان، ص01

[3]- صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013، ص36.

[4]- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009، ص101.

أمّا البيداغوجيا من وجهة نظر الباحثة " صونيا هانم" فهي تعني " النظرية العامة لفن التربية حيث تعمل على تنظيم العلاقة بين المبادئ العامة والتجارب المنفصلة، والمناهج المتعددة، وهي في أدائها هذا تعمل على التمييز بين ما هو واقعي وبين ما هو مثالي في العملية التربوية"[1]. كما أنّها تعطي للتربية معناها ودلالتها وأهدافها، وبدونها تتحوّل إلى فعل عشوائي[2]. إذن هي الدّائرة التّطبيقية لما يجب أن تكون عليه التربية[3].

وعليه، فالبيداغوجيا هي نظرية تربوية تعمل على توجيه الطفل إلى ما هو إيجابي(جيد)، وإلى ما هو أفضل، وتميّز بين ما هو واقعي، وبين ما هو مثالي في التربية، فالبيداغوجيا تركّز على كلّ الجوانب خاصة الجانب الفكري والتطبيقي للتربية.

كما أنّها تستمدّ معناها الأوّل من الكلمة اليونانية، حيث تعني بشكل عام الراشد الذي يأخذ بيد الطفل نحو طريق المعرفة، ومن ثمّ فالذي يمارس البيداغوجيا يبدو وكأنّه خبير شغله الشاغل هو نجوع عمله، فهو رجل الميدان، ومن ثم يقوم بشكل مستمر بمواجهة مشاكل ملموسة تتعلّق بالتعليم والتعلّم[4]. ويعني هذا أنّ البيداغوجيا تربّي الطفل على حل مشاكله وتقوم بتزويده بمختلف المعارف.

وقد أضاف " إيميل دور كايم " أنّ البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية، تستمد مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، وعلوم التربية وغيرها، وقد أضحى المؤدبون والمعلمون يفتخرون بكونهم أساسا بيداغوجيين[5].

---

[1]– صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، ص36.

[2]– المرجع نفسه، ص36.

[3]– المرجع نفسه،ص 36.

[4]– بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي – إنجليزي – فرنسي، منشورات المحلب، 2010، ص81.

[5]– الفضيل الرتيمي، طرائق بيداغوجيا والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، جامعة سعد دحلب، ص101

وما تجدر الإشارة إليه، فإنّ هناك العديد من البيداغوجيات التي اعتمدتها المقاربة بالكفاءات في المنظومة التربوية وركّزت على ضرورة استثمارها في العملية التعليمية التعلمية بصفة عامة وفي تعليم أنشطة اللغة العربية بصفة خاصة، نذكر من أهمّها بيداغوجيا الإدماج، وبيداغوجيا الفارقة، وبيداغوجيا المشروع ، وبيداغوجيا حل المشكلات وغيرها.

أمّا "هنري مريون" فيرى أنّ البيداغوجيا شيء مختلف عن التربية، بل حتى عن الفن العلمي العفوي الذي يقوم به المدرّب، وأنّها تتصل بالجسد والعقل، كما تتصل بالخلق، فهي عنده " علم التربية " جسدية كانت أو عقلية [1].

ويعرفها ليتري وليامس جيمس " اللذان يعطيان للبيداغوجيا معنى التربية الخلقية فقط ويتحدثان على فن البيداغوجيا"[2].

[1]– رامي عز الدين، بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، معهد التربية البدنية والرياضية 2015/2014، ص39.

[2]– المرجع نفسه، ص39.

وعرّفها " جلسون وكوست" أنّها لفظ عام ينطبق على ماله ارتباط بالعلاقة القائمة بين المدرس والمتعلم، بغرض تعليم أو تربية الطفل أو الراشد، وبالانطلاق من مستويات مختلفة، ويمكن تمييز استعمالين للفظ بيداغوجيا أكثر تحديدا، وهما[1]:

أ- حقل معرفي: قوامه تفكير فلسفي وسيكولوجي في غايات وتوجهات الافتعال المطلوب ممارستها في وضعية التعليم أو التربية على الطفل أو الراشد أو بواسطتها، وتندرج ضمن التصور، على سبيل المثال مبادئ التبسيط أو التدريج و المنافسة.

ب- حقل عملي: يتكون من مجموع تصرفات المدرس والمتعلمين داخل القسم، وبهذا يمكن تعريف البيداغوجيا باعتبار اختيار طريقة ملفي التدريس أو إجراءات وتقنيات معينة وتوظيفها بارتباط مع وضعية تعليمية.

نستنتج ممّا سبق أنّ ليتري وليامس جيمس يرون أنّ البيداغوجيا هي مجموع المبادئ الأخلاقية والسلوكات الفضيلة والحسنة وجلسون وكوست يميّزها في حقلين معرفي وعملي، الأوّل يقوم على المعرفة والتفكير(فلسفي وسيكولوجي) والتشجيع والتحفيز (تربية الطفل من الناحية العقلية والمعرفية)، والثاني يقوم على العلاقة المتبادلة بين المعلم والمتعلم أثناء الحصة الدراسية باختيار طريقة من طرق التدريس المختلفة.

وعند "ريسوبر" حسب التقليد الإغريقي، تشير البيداغوجيا إلى مجموعة الخطابات والممارسات التي كانت ترمي إلى تدابير انتقال الطفل من حالته الطبيعية إلى الحالة الثقافية، وأن تخلق منه باختصار مواطنا صالحا[2]. ويقصد من ذلك أنّ الهدف من البيداغوجيا هو السعي إلى جعل الطفل عنصرا واعيا و مثقفا ومبدعا ومواطنا صالحا في المجتمع من خلال الممارسات والخطابات.

---

[1]- سعد علي زاير، سماء تركي، داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد ط1، 2015، ص113.

[2] – المرجع نفسه، ص113.

ونجد أيضا "جويتر وآخرون" يعرفونها بأنها:" مجموع الأعمال التي يستعملها المدرس في إطار وظائفه، وظائف نقل المعارف والتربية الجماعية في سياق مدرسي"[1]. ويعني ذلك أنّ البيداغوجيا هي كيفية تدريس المعلم لمتعلميه باستعمال الطرائق والوسائل التعليمية التي تساعده على تحقيق الكفاءة المنشودة.

أمّا " شولمان" فقد عرفها على أنّها " المعرفة التي تتعدّى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا قابلا للتعلم من خلال الشّروحات والتّوضيحات والحوارات، وضرب الأمثلة والعروض العملية وغيرها من التّمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف مستوياتهم وبيئاتهم وخلفياتهم"[2]. ومعنى ذلك اختيار الطريقة والوسيلة والأسلوب المناسب للمحتوى الدراسي من المعلم لنقل المعارف التي يمتلكها إلى المتعلم (نقل من الذات إلى التدريس) من أجل تسهيل وتبسيط الفهم والاستيعاب في العملية التعليمية التعلمية.

[1]– سعد علي زاير، سماء تركي، داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية ، ص113

[2]– المرجع نفسه، ص113–114.

2 -الخطـــــأ.

2-1 التعريف اللغوي:

يُعرّف (الخطأ) في معجم اللغة العربية المعاصرة: خَطَأ (مفردة): ج: أَخْطاء لغير المصدر، مصدر (خَطِئ) التجربة، والخَطَأُ للتوصّل إلى الحلّ الصحيح أو النتيجة المقنعة عن طريق استخدام الوسائل والنظريات، حيث يتمّ تعليل الخطأ أو تصحيحه، ارتكاب ذنب بغير تعمّد، وهو عكس الصواب"[1].

وجاء في قاموس المحيط: (الخَطْأُ ، وَالخَطَأُ والخَطَاءْ): ضدّ الصواب، وقد أَخْطَأَ إخْطاء، وخاطئة، وتَخْطَأُ وخَطِئَ وأَخْطَيْتُ: لُغيت رديئة، أو لثغة، والخطيئة: الذنب، أو ما تعمّد منه، كالخِطء بالكسر.

و(الخَطَأُ) مالم يتعمّد: خطايا وخطائي، وخَطْأَة وتَخطِئَة وتَخْطِيئا: قال له: أَخْطأت وخَطِئَ بخِطَأ خَطَئا وخِطِأَة بكسرهما، والخَطِيئة النبذ اليسر من كلّ شيء ، وخَطِئ في دينه، وأَخِطَأ: سلك سبيل خَطَأ عامدا أو غيره، أو الخاطِئُ متعمّده ومع الخَواطِئ سهم صائب :يضرب لمن يُكثر الخَطَأُ ، ويصيب أحيانا[2].

وقد ورد تعريف الخطأ في لسان العرب لابن منظور بقوله: خَطَأَ: الخَطَأُ والخَطَاء: ضدّ الصّواب، وفي التنزيل:" ليس عليكم جناح فيما أخطأتم به"[3]، وأَخْطَأَ الطريق : عدل عنه وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه وأخطأ نَوْؤُه إذا طلب حاجته فلم ينجح، ولم يصب أخرى قربتها. ويقال خُطِّئ عنك السوء: إذا دعوا له أن يدفع عنه السوء، وقال ابن

---

[1]– أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، مج1، ص659.

[2]– الفيروز الأبادي، قاموس المحيط (مادة ختأ) ، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م، ص39.

[3]– ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر بيروت، (مادة ختأ)، طبعة 2003، مج5، ص96-97

السكيت: يقال: خُطِّئ عنك السوء، أي أخطأك البلاء. وخَطِئ الرجل يخطَأ خِطأ وخِطْأةَ على فعله: أذنب، وخَطَّأه تخطِئة وتخطِيئا: نسبه إلى الخطأ، وقال له أخطأت. يقال: إن أخطأت فخطئتي، وإن أصبت فصوبتي، وإن أسأت فسوّئ عليّ أي قل لي قد أسأت . وتخطّأت له في المسألة أي أخطأت. وتخَطَّأه أخْطَأه.... والخَطَأ: مالم يتعمّد، والخِطْءُ: ما تعمّد، وفي الحديث قتل الخطأ ديّته كذا وكذا وهو ضدّ العمد، وهو أن تقتل إنسانا بفعل من غير أن تقصد قتله، أو لا تقصد ضربه بما قتلته به. وقد تكرّر ذكر الخطأ عمدا وسهوا؛ ويقال: خطئ بمعنى أخطأ وقيل: خطئ إذا تعمّد، وأخطأ إذا لم يتعمّد ، ويقال لم أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب،: أخطأ، والخاطئ : من تعمّد لما لا ينبغي، وتقول: لأن تخطئ في العلم أيسر من أن تخطئ في الدين. ويقال قد خطئت إذا أثمت، فأنا أخطأ وأنا خاطئ[1].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الخطأ ضدّ الصواب، وبمعنى الكذب والظنّ، عكس الحقيقة أي الخروج عن جادة الصواب، وعدم إصابة المقصود، بحيث يتّخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا، وهو فعل سيّئ ومعيب.

ويعرّف الخطأ في معجم الوسيط: (خَطِئَ) خَطَأ، وخَطْئا: أذنب، أو تعمّد الذنب، وفي التنزيل العزيز:" قالوا يا أبانا استغفر لنا ذنوبانا إنّا كنّا خاطئين" والسّهم الهدف: لم يصبه، فهو خِطِئٌ، وخاطِئٌ، وهي خاطِئة، خواطِئ، وفي المثل:" من الخَواطِئ سهم صائب" يضرب للذي يُخطِئُ مرارا ويصيب مرّة، (أَخْطَأ): خَطِئ، وغلط (حاد عن الصواب)، وفي الحديث:" من اجتهد فأخطأ فله أجر" ويقال: أخطأ فلان: أذنب عمدا أو سهوا، والهدف نحوه: لم يصبه. وقولهم:" أخطأ نوؤك" مثل يضرب لمن طلب حاجته فلم يقدر عليها (خطّأه) تخطئة، وتخطيئا: نسبه إلى الخطأ، وقال له: أخطأت. (تخاطأ) له :

[1]– ابن منظور ، لسان العرب ، ص97.

تظاهر له بالخطإ، والشيء : أخطأه. ويقال: تخاطأه النبل: تجاوزه ولم يصبه. (الخَطَاءُ) : مالم يتعمّد من الفعل. وضدّ الصواب[1].

يفهم من هذا أنّ الخطأ هو عدم تحقيق الهدف المحدّد، وهو متعمّد أو غير متعمّد، وهو الذّنب، وضدّه الحقيقة.

2-2- التعريف الاصطلاحي:

ورد (الخَطَأ) بتعاريف ومفاهيم متعدّدة عند كل باحث أو عالم لغوي، فالخطأ عادة هو ضدّ القول الصحيح، وهو تصرّف غير مناسب وملائم لأمر ما، وانعدام الدقة في محتوى الموضوع، فالكثير منه تناول هذا الموضوع نذكر من بين هذه التعاريف:

يرى "سيرفرت" أنّ الخَطَأ هو:" استعمال خاطئ للقواعد، أو سوء استخدام القواعد الصحيحة، أو الجهل بالشواذ و الاستثناءات من القواعد، ممّا ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثّل في الحذف، أو الإضافة ، أو الإبدال، وكذلك في تغيير أمكان الحروف، وهناك اختلاف بين الاخطاء والأغلاط، فالخطأ في التهجّي أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمّى Error وربّما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة وقواعدها"[2].

وينحو " **كوردر**" منحى مقاربا لـ" **سيرفرت**" في توضيحه لمفهوم الخطأ بقوله" هو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدّث أو الكاتب قواعد اللغة "[3].

ويعرّفه " عبد العزيز العصيلي" : " الأخطاء يقصد بها الأخطاء اللغوية أي الانحراف عمّا هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى"[4].

---

[1]- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2005، ص242.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص307.

[3]- المرجع نفسه، ص306.

[4]- المرجع نفسه، ص307.

وعليه فإنّ (الخطأ) عند "سيرفرت" يكون في القواعد اللغوية النحوية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية...، وهو يفرّق بين الخطأ والغلط، فالخطأ يكون راجع إلى نقص المعرفة عند المتعلّم، و يوافقه " كوردر" في تعريفه للأخطاء التي تشمل جميع قواعد اللغة، أمّا الباحث "عبد العزيز العصيلي" يرى أنّ الأخطاء قد تكون زلّة أو هفوة مخالفة للاستجابة اللّغوية الصادرة من الطالب.

بالإضافة إلى ذلك فإنّ الخطأ هو مخالفة قاعدة أو نظام كان الواجب احترامه، ويتضمّن اللفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه"[1]. فالخطأ هو بمثابة عدم اتباع القانون (نظام أو قاعدة) المطلوب اتباعه وملازمته واحترامه والعمل به.

وفي المجال التربوي (الخطأ) هو: " إجابة المتعلّم المتعثّرة عن سؤال أو تعليمة ما؛ أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرّب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية"[2]. فالخطأ هو ذلك الفعل الذي لا يتطابق مع التعليمات أو الأسئلة المراد إجابتها بشكل صحيح، أي أنّ الجواب غير صحيح.

كما أنّه يعرّف بأنّه: " هو كل حالة ذهنية أو فعل عقلي يعتبر صائبا ما هو أصلا خاطئ أو العكس"[3]، " وهو أثر معرفة مكتسبة سابقا، كانت ذا أهمية واصبحت خاطئة غير ملائمة"[4]. معنى ذلك فإنّ الخطأ هو تفكير يقوم به المتعلّم على أساس أنّه صحيح ولكنّه في الأصل خاطئ لا يتناسب مع الإجابة الصحيحة.

---

[1]– فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيد الجهوية، الابداع القانوني، 2009، ص60.

[2]– فشار فاطمة الزهراء، المقاربات النظرية لمفهوم العائق أو الخطأ، مجلة دراسات وأبحاث، المجلة العربية في العلوم الإنسانية والاجتماعية 971–1112، ع24، سبتمبر2016، السنة الثامنة، جامعة زيان عاشور الجلفة ، الجزائر، ص117.

[3]– فشار فاطمة ،المقاربات النظرية –لمفهوم العائق والخطأ ، ص117.

[4]– المرجع نفسه ، ص117.

3- بيداغوجيا الخطأ:

اختلفت مفاهيم بيداغوجيا الخطأ من باحث إلى آخر وتعدّدت المفاهيم باعتبارها استراتيجية مدعّمة ومرافقة للمعلّم، وذلك عن طريق تسهيل طرق وأساليب التعلّم بحيث يصبح المعلّم مرافقا فقط للمتعلّم، ويصبح المتعلّم محور العملية التعليمية التعلّمية، حيث يقوم المعلم بتصحيح أخطائه ومساعدته على تجاوز تعثّراته، وسوف نعرض بعض المفاهيم التي توضّح ذلك: يقصد ببيداغوجيا الخطأ: " تصوّر ومنهج يقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعلّم والتعليم، تستند على مبادئ علم النفس التكويني ومباحث ابستيمولوجيا باشلار، حيث الخطأ لا يقصى، وإنّما يعتبر فعلا يترجم نقطة انطلاق المعرفة"[1]. فالخطأ فعل إيجابي لاكتساب المعرفة وهو استراتيجية للعلم والتعليم.

ويرى " جميل حمداوي" أنّ بيداغوجيا الأخطاء هي تلك" المقاربة التربوية والديداكتيكية التي تُعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها وتحديد مصادرها، وتبيان طرائق معالجتها، لكنّها تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أنّ الخطأ هو السبيل الوحيد للتعليم وخطة استراتيجية مهمّة وفعّالة وبنّاءة لاكتساب المعارف والموارد"[2].

ويعرّفها "عبد الكريم غريب" بقوله: " هي تصوّر ومنهج لعمليّة التعليم والتعلم، وهو استراتيجية للتعلّم، لأنّ الوضعيات الديداكتيكية تعدّ وتنظّم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلّم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلّل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للتعلّم لأنّه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يمكّن المتعلم من الوصول إلى المعرفة"[3].

---

[1]– نورالدين خيرالله، بيداغوجيا الخطأ في الممارسة الصفية، فضاء التكوين في مهن التربية، التعليم الأولي بالمغرب، 2018، ص01.

[2]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، السلسلة الشاملة الذهبية، ط1، 2015، ص08.

[3]– المرجع نفسه، ص08.

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ بيداغوجيا الأخطاء عند عبد الكريم غريب هي استراتيجية للتعلّم يقوم عليها المتعلّم والمعلّم، بحيث تحدّد مصادر وأنواع الأخطاء وكيفية معالجتها لبناء المعرفة وتطويرها.

ثانيا: أنشطة اللغة العربية:

1- تعريف الأنشطة:

تشمل الأنشطة كل مايشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو عملية، نظامية أو غير نظامية تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلّمه[1].

والأنشطة نوعان: منها ما هو مدرسي، ومنها ما هو غير مدرسي، والنشاط المدرسي بدوره ينقسم إلى: **نشاط صفي:** يتمّ داخل حجرة الدراسة أو المؤسسة التعليمية ليخدم مباشرة موضوعك دراسة محددة، **ونشاط غير مدرسي:** يتمّ خارج حجرات الدراسة ليخدم بشكل غير مباشر الموضوعات الدراسية المقررة، أو ليتيح للمتعلّم المزيد من الخبرات[2].

ومن أمثلة الأنشطة المدرسية: الرحلات والزيارات الميدانية لمواقع تعليمية، وإقامة المعارض التعليمية المدرسية، وممارسة الأنشطة الرياضية والمباريات داخل المدرسة، وممارسة الهوايات الفنية والأدبية والعلمية داخل المدرسة، إلى جانب أنشطة العمل المعملي التي يتم ممارستها داخل معامل وورش المدرسة، ومن أمثلة الأنشطة غير المدرسية: القراءة الخارجية وزيارة المعارض والمتاحف والمكتبات العامة، وقراءة الصحف

[1]- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي- إنجليزي- إنجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، أكتوبر، 2003، ص62.

[2]- المرجع نفسه، ص62

والمجلات والقيام بجولات ترفيهية وحضور الندوات العامة، ومتابعة البرامج الإذاعية والتلفزيونية ....[1].

وعليه فإنّ الأنشطة هي مجموع الأعمال التي يقوم بها المعلم و المتعلم في العملية التعليمية التعلمية وتكون صفية وغير صفية، فبها تقوم المواد الدراسية لاكتساب المعرفة والخبرات.

2- تعريف اللغة العربية:

2-1- اللغة:

توجد مفاهيم متعدّدة للغة منها[2]:

" هي أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم".

"هي حصيلة اجتماعية، ومجموعة من العادات الصوتية التي بواسطتها يتبادل أفراد المجتمع الواحد الأفكار والمعارف".

" هي وسيلة غريزية وإنسانية لإيصال الأفكار، والعواطف والرغبات عن طريق نظام من الرموز المؤداه اختياريا".

ومن الملاحظ من خلال المفاهيم السابقة أنّها تكاد تتّفق على أنّ اللغة هي رموز منطوقة ومكتوبة لها معنى، تعارفت واصطلحت عليها مجموعة من أفراد مجتمع ما، وإنّ تعريف اللغة الذي نرتضيه هو إنّها وسيلة تفاهم خاصة بالإنسان، وغير غريزية فيه، تسكنه من تبادل الأفكار والرغبات، بواسطة رموز صوتية اصطلاحية على وجه التغليب والتعميم تصدرها أعضاء النطق إراديا، باندفاع الهواء خلالها من الداخل إلى الخارج.

إذا اللغة خاصية إنسانية، تكتسب بمرور الوقت بالتعلم غير فطرية وهي تبادل الأفكار بموجات صوتية.

---

[1]- حسين شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ص62.

[2]- عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، دط، دس، ص03

ويعرّفها " ميلر" Miller على أنّها:" استعمال رموز صوتية مقطعية يعبر بمقتضاها عن الفكر"[1].

ويعرّفها "جون كارول" John carrol بأنّها:" النظام المتشكّل من الأصوات اللفظية الاتفاقية وتتبعات هذه الأصوات التي تستخدم في الاتصال المتبادل بين جماعة من الناس، والتي يمكن أن تصف بشكل عام الأشياء والأحداث والعمليات في البيئة الإنسانية[2].

بينما يرى "موريس" Morris أنّ اللغة هي:" مجموعة من العلامات ذات دلالة جماعية مشتركة ممكنة النطق بين أفراد المجتمع المتكلم بها كافة"[3].

وفي الأخير يمكننا القول أنّ اللغة العربية هي وسيلة اتصال بين الناس، حيث تشمل مجموعة من الدلالات والأصوات ذات دلالة معينة ومعنى معيّن.

2-2- اللغة العربية:

تُعدّ اللغة العربية لغة القرآن الكريم، وهي تحتل مكانة كبيرة ومتميزة وبارزة في المواد الدراسية، فهي وسيلة من الوسائل المهمة لكسب المعرفة، ولتحقيق المؤسسات والمدارس لوظائفها، لأنّ اللغة هي الوسيلة التي تصل بين المعلم والمتعلم لتبليغ المعارف والمعلومات.

وقد عرّف " ابن جني" اللغة العربية بقوله:" إنّني تأصّلت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة، فوجدت فيها من الحكمة والدقة والرقة، مايملك عليّ جانب الفكر، حتى يكاد يطمح أمام غلوة السحر، فعرفت بتتابعه وانقياده، على بعد مراميه وآماده، صحّة ماوفّقوا لتقديمه منه، ولطف ما أسعدوا به، وفرق لهم عنه، وانضاف إلى ذلك موارد

[1]- بليغ حمداوي إسماعيل، استراتيجيات تدريس طرق اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011 ص19.

[2] - المرجع نفسه، ص19.

[3] - المرجع نفسه ، ص19.

الأخبار المأثورة بأنّها عند الله جلّ وعز، فقوى في نفسي اعتقاد كونها توفيقا من الله سبحانه، وأنّها وحي" [1].

انطلاقا من قول ابن جني نرى أنّه منبهر باللغة العربية من خلال تفاصيلها وإبداعها ودقّتها فهو يعجز عن وصفها وهي وحي من عند الله عز وجل.

ويعرّفها " حسين البصيص" بأنّها: " نظام له قواعده وأسسه، وهو نظام مركّب يتكوّن من فنون متنوعة عرفتها بكل اللغات؛ قراءة وكتابة، وتحدّثا واستماعا، وكلّ فن منها يؤثّر في الآخر ويتأثّر به، كما أنّ لكل منهما قواعد وضوابط ناظمة في البناء والاستخدام"[2].

نستنتج ممّا سبق ذكره أنّ اللغة العربية هي نظام يقوم على قواعد وأسس لبناء المعرفة وتطويرها باستخدام مجموعة من الوسائل التي تساعدها بعملية التأثير والتأثر في العملية التعليمية التعلمية.

والمنهج التعليمي يعتبر اللغة العربية أهم مركب من مركبات هوية التلميذ القومية والثقافية، الفردية والجماعية، ولها دور أساسي في حياته، إذ يعبّر بواسطتها عن أفكاره ومشاعره وميوله واحتياجاته من جهة، ويكتسب المعارف والمعلومات من جهة أخرى[3]. بحيث إنّها لغة سامية عريقة، ويرى الكثيرون أنّها أقرب من أخواتها إلى الأصل السامي، فيها نزل القرآن الكريم، وبها دوّنت الحضارة العربية[4].إضافة إلى ذلك فاللغة العربية لغة

---

[1]– بليغ حمداوي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011، ص39.

[2]– حاسم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2011، ص15.

[3]– محمد أمارة ، إلينور صايغ وآخرون، منهج تعليم التربية اللغوية العربية، لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، معلوت دار النشر، القدس، دط، 2009، ص11.

[4]– المرجع نفسه، ص12.

متصرّفة اشتقاقية تعتمد في الأساس على الجذر (أحرف الأصل)، والأوزان الصرفية من أجل بناء وتوليد المفردات، وتتميّز اللغة العربية بعلامات الإعراب والتّشكيل الداخلي، النحت، الترادف والأضداد، المثنى، التكثيف والإيجاز....، كما تمتلك اللغة ازدواجية حادة، وهي ظاهرة لغوية اجتماعية تتمثل في الفجوة الواسعة بين اللغة المعيارية والمحكية في المباني: الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية[1].

3- أنشطة اللغة العربية:

3-1: التحدّث:

يُعدّ التحدّث قدرة الشخص على اكتساب المواقف الإيجابية عند اتّصاله بالآخرين، ويتكوّن موقف الحديث دائما من المتحدّث الذي يحاول نقل فكرة معيّنة، أو طرح رأي محدّد، أو موضوعا بعينه، وهو الطّرف المعني بالحديث، والمستمع له ثمّ الظروف المحيطة بموقف الحديث سواء كانت هذه الظروف مادية أو معنوية[2]. ويعني هذا أنّ التحدّث يتكوّن من طرفين متحدّث ومستمع لنقل فكرة أو موضوع محدّد.

ويعرّف أيضا بأنّه: " إحدى مهارات الاتصال اللفظي، وهي عبارة عن رموز لغوية منطوقة، تقوم بنقل أفكارنا ومشاعرنا إلى الآخرين، وذلك عن طريق الاتصال المباشر، كالمناقشات وغيرها، وعبر وسائل الاتصال المختلفة"[3]

فالتحدّث هو عملية اتصال بين الأشخاص وهي مهارة من مهارات الاتصال اللفظي بحيث يستخدم لتبادل الافكار والآراء، أو نقل خبرة أو معلومة معينة، أي إنّه لغة منطوقة رمزية بين الناس، ويكون التحدّث أو التكلّم بلغة يفهمها السامع، مع التأنّي في الكلام والموازنة في الصّوت مع الإقبال على الجلساء، بحيث يشعر كل فرد منهم أنّ المتحدّث

---

[1]– محمد أمارة ، إلينور صايغ وآخرون، منهج تعليم التربية اللغوية العربية، لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية، ص12.

[2]– صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، القاهرة، ط1، 2013، ص153.

[3] – المرجع نفسه، ص154.

يعنيه ويخصه ويقبل عليه[1]؛ أي أنّ التحدّث يكون كلاما واضحا غير غامض يفهمه السامع، ويكون مقابل للمستمع لكي يشعر السامع أنّ المتحدّث يعنيه والكلام موجه له.

3-2: القراءة:

القراءة فعل بصري صوتي أو صامت، يستخدمه الإنسان لكي يفهم و يعبر، ويؤثر في الآخرين، والقراءة صامتة أو جهرية، وهي بطيئة أو سريعة، فالصامتة تستخدم للفهم، والجهرية للتأثير في الآخرين، وهي تحتاج إلى حركات الأيدي وتعابير الوجه، والتنويع في الصوت، والشدّ على مخارج الحروف[2].

فالقراءة تكون بحاسة الرؤية (العين) وتكون مباشرة من كتاب أو جريدة أو مقال.....، وهي نوعين: صامتة وجهرية، فالصامتة تكون لتوصيل المعلومة للقارئ، والجهرية تكون أيضا لتوصيل المعلومة للمستمع أو القارئ بفعل التأثير على الآخرين، بحيث يستخدم فيها القارئ بعض الحواس والملامح مثل الأيدي، وملامح الوجه حسب المعلومة المراد توصيلها، والتّنويع في نبرات الصوت مثل الخطبة، بحيث يكون الصوت مرتفع وواضح ومفهوم ومؤثّر (أسلوب التّأثير)، والتحكّم خاصة في مخارج الأصوات، كل حرف من مخرجه المناسب.

وتعرّفها أيضا الباحثة " صونيا " بأنها:" القدرة على التعرّف على الرموز ونطقها، وترجمة هذه الرموز إلى ما تدلّ عليه من معاني وأفكار"[3]. معنى هذا أنّ القراءة هي رموز لغوية منطوقة ذات دلالة ومعنى.

[1] – صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية ، ص154.

[2] – المرجع نفسه، ص158.

[3] – المرجع نفسه، ص158.

3-3: الكتابة:

إنّ الكتابة هي القدرة على صياغة منطقية لموضوع، تُرتّب فيه الأفكار وتُبرز فيه المعلومات والنقاط الأساسية، وتظهر فيه العلاقات بين الأجزاء المختلفة، بحيث تساعد المتلقّي على تفهم وتقبل ما سيعرض عليه[1].

والكتابة حسب " صونيا هانم " هي : " صياغة الأفكار والمعلومات بطريقة صحيحة ومفهومة وواضحة ومنطقية، بحيث تكون مرتّبة لتُعطيَ مفهوما معيّنا، وتوصيل فكرة صحيحة للقارئ، ويجب أن يكون الكاتب في جوّ ملائم يسمح له بالكتابة لكي لا يخطئ وينظم أفكاره المختلفة لكتابة نصّه بشكل صحيح وجيّد، كما أنّها تعني كذلك القدرة على تنظيم بنية الكتابة بصورة منطقية، لها بداية ووسط ونهاية، تيسّر للقارئ أن يتابع الافكار على نحو منطقي وطبيعي ومقنع للقارئ"[2]. يفهم من هذا القول أنّ للكتابة مقدمة وعرض وخاتمة، تحمل موضوع منطقي يفهمه القارئ.

3-4: الاستماع

الاستماع هو: " العملية الإنسانية المقصودة التي تهدف إلى عملية الاكتساب والفهم والتّحليل والتّفسير والاشتقاق ثمّ البناء الذهني"[3]. فمهارة الاستماع هي المهارة الصعبة التي تحتاج إلى انتباه من السامع لكي يتلقى المعلومة ويفهم مقصودها. ومع أنّ الاستماع هي المهارة الصعبة لدى المتعلمين بها، فإنّها بذلك المهارة الأساسية في تعلم سائر المهارات الأخرى، لأنّ المتعلمين يستطيعون أن يتكلموا ويكتبوا ويقرؤوا بوسيلة هذه المهارة..... إذا بدونها سوف يواجه المتعلم صعوبات في تعلم المهارات في اللغة

---

[1]- صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية ، ص161.

[2]- المرجع نفسه، ص162.

[3]- حسن فائز تقلا، مهارة الاستماع، مشروع بحث مقدم لنيل درجة دبلوم التأهيل والتخصص في تعليم اللغة العربية، جامعة البحث المعهد العالي للغات، 2020-2021، ص05.

العربية[1]. إذا فمهارة الاستماع تعدّ مهارة أساسية في عمليّة التعليم، خاصة تعليم اللغة العربية، حيث تحتاج إلى تركيز وانتباه كثير لتلقّي المعلومات وفهمها.

فالاستماع هو" تمييز الأصوات المسموعة والأحرف المنطوقة"[2].إذا فكل من يسمع ولا يفهم ولا يتوصّل إلى الفهم المراد، وكل من لا يسمع لا يستوعب ولا يفهم، فالاستماع أساسي في عملية التعليم والتعلم.

ومن منظور آخر يقصد بالاستماع " عملية إنسانية تعني تلقّي أي مادة صوتية بقصد فهمها والتمكّن من تحليلها واستيعابها، واكتساب القدرة على نقدها، وإبداء الرأي فيها، إذا طُلِب من المستمع ذلك"[3].

أو هو" فهم ما يرد إلى الإنسان من دلالات تأتيه من مرسل آخر، ويكون عن طريق اللغة المنطوقة التي يصدرها البشر، أو الأصوات المختلفة الأخرى.... ويعني كل ما يرد من رموز مفهومة وغير مفهومة إلى دماغ الإنسان عن طريق حاسة السّمع، والاستماع مشتقّ من السّمع، على وزن افتعال"[4]. وبالتّالي فإنّ الاستماع هو عملية تلقّي من متحدّث إلى سامع قصد اكتساب معلومة ما وفهمها.

3-5: قواعد اللغة العربية.

إنّ قواعد اللغة العربية هي مجموع القواعد النحوية والصرفية والإملائية، بحيث هذه القواعد تساعد المتعلّم على الفهم والاستيعاب وكيفية كتابة وضعيات تعلمية بشكل صحيح

---

[1]- ، حسن فائز تقلا، مهارة الاستماع، مشروع بحث مقدم لنيل درجة دبلوم التأهيل والتخصص في تعليم اللغة العربية ،ص05.

[2]- المرجع نفسه ، ص06

[3]- المرجع نفسه، ص06.

[4]- المرجع نفسه ، ص06.

ومنظم، وبأفكار مميّزة وصحيحة، وترتكز قواعد اللغة على قاعدتين تعتبران القاعدة الرئيسية في اللغة العربية وهما النحو والصرف.

3-5-1- النحو:

النحو في اللغة هو: " القصد والطريق، يقال نحا نحوه أي: قصد قصده والنحو: إعراب الكلام العربي، أو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وتثنية وجمع وتكسير وإضافة ونسب وغير ذلك"[1].

أمّا في الاصطلاح يقصد به:" طائفة من المعايير والضوابط المستنبطة من القرآن الكريم والحديث الشريف ومن لغة العرب"[2].

وعُرِّف النحو قديما بأنّه:" العلم الذي يعرف به ضبط أواخر الكلمات ومعرفة حالتها إعراب وبناء وتركيب الجملة"[3].

أمّا في المفهوم الحديث فهو " علم البحث في التراكيب وما يرتبط بها من خواص، كما أنّه يتناول العلاقات بين الكلمات في الجملة وبين الجمل في العبارة"[4].

ويعرفه "ويبستر" Webster بأنّه: " تلك الدّراسة اللغوية التي تتعامل مع اشكال الالفاظ وتركيبها، ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها"[5].

---

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2009، ص23

[2]- المرجع نفسه، ص239.

[3]-المرجع نفسه ، ص239.

[4]- المرجع نفسه ، ص239.

[5] - المرجع نفسه، ص240.

إذا فالنحو هو إعراب الكلمات حسب الحركة الأخيرة من ضم وكسر ونصب، وهو مجموع الضّوابط المستنبطة من القرآن الكريم والسنة النبوية، أي أنّ النحو يضمّ التركيب والبناء والإعراب.

3-5-2- الصّرف:

الصرف في اللغة هو: اسم مصدر الفعل (صَرَفَ)، فالتسمية هنا باسم المصدر وهو بمعنى التغّيير من وجه إلى وجه، أو من حال إلى حال، وقد وردت أصول هذه الكلمة في القرآن الكريم ثلاثين مرة(30) تفيد كلّها معنى التغيير والتحويل. كقوله تعالى:" فصرف عنه كيدهن" يوسف الآية 34، وقوله تعالى:" لنصرف عنه السوء والفحشاء" يوسف الآية 28، وقوله تعالى:" صرّف الله قلوبهم" التوبة الآية 127. كما وردت أصول هذه الكلمة في المعاجم العربية بمعان مختلفة تفيد كلّها التغيير والتّحويل والانتقال . فالصرف ردّ الشيء عن وجهه تقول: صَرَفَهُ يَصْرِفُهُ صَرْفا، فانصرف أي: رجع ، والصّرف أن يصرف الفعل الثاني عن معنى الفعل الأول[1].

والصّرف: الحيلة، وصرف الدهر: حدثانه ونوائبه؛ لأنّه يصرف الأشياء عن وجوهها، والصّرف بين الذهب بالفضة، وهو من ذلك: لأنّه ينصرف به من جوهر إلى جوهر وصرف الكلمة إجراؤها بالتنوين والجرّ "[2].

أمّا اصطلاحا فله معنيان: أحدهما عملي، وهو تحويل الأصل الواحد إلى أمثلة مختلفة لمعان مقصودة لا تحصل إلاّ بها، كتحويل المصدر إلى اسمي الفاعل والمفعول، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان، والجمع والتّصغير، والثاني عملي؛ وهو علم بأصول تُعرف بها أحوال أبنية الكلمة التي ليست بإعراب ولا بناء؛ فالمعنى الأوّل يدلّ

[1]- بعداش علي، الميزان الصرفي العربي، أصوله وتطبيقاته، الأفعال، مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية لنيل درجة الماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2008-2009، ص03-04.

[2]- المرجع نفسه، ص03-04.

على التّصريف، لأنّه يرتبط بكثرة دوران الأبنية واشتقاقها، والعمل فيها، والمعنى الثاني يدلّ على علم الصرف؛ لأنّه يرتبط بالأصول الكلية التي تنبني عليها المعرفة أحوال المفردات"[1].

3-6- التّعبيـــر

التعبير هو إفصاح الإنسان بلسانه وقلمه عمّا في نفسه من أفكار ومشاعر وأغراض، وهو الهدف الذي تهدف إليه موضوعات اللغة العربية جميعها، وتسعى لتجويده، ويعدّ أسمى الغايات التي يجب على المعلّمين أن يحرصوا على تمكين المتعلّمين منه، لأنّه الثمرة والمحصلة النهائية لتعليم اللغات، وأمّا باقي الفروع فهي روافد له وسواقي ترفده وتقيم أركانه وتدعّم بناءه، فالقراءة تعدّ مادة التّعبير وأفكاره، والنحو ضابطه، والأدب المصدر الذي يُثريه و يغذّيه، والإملاء محصنه من أخطاء الرسم والكتابة، أما الخط فهو جمال الرسم ورونقه"[2]. أي أنّ التعبير هو ترجمة لأفكار ومشاعر الفرد التي تجول بداخله كتابيا أو شفهيا، حيث إنّه يقوم على أساسيات وضوابط تدعّمه (النحو، الصرف، الكتابة، الإملاء، الأدب، الخط..)، وهذه الأساسيات تغذّي التعبير لتنمية وتكوين نفسه.

وما تجدر الإشارة إليه فإنّ المتعلّم في المرحلة المتوسطة يتناول نوعين من التعبير في حصتين مختلفين هما: **التعبير الشفوي**؛ ويكون في نهاية كل مقطع تعلمي (ميدان فهم المنطوق وإنتاجه)، **والتعبير الكتابي**؛ يتناوله في نهاية كل مقطع تعلمي (الأسبوع الأخير).

[1]- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، ص163.

[2]- المرجع نفسه ، ص168.

3-6-1- التعبير الشفوي:

وهو أن ينقل الطالب ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة حيث تساعده الإيماءات، والإشارات باليد، والانطباعات على الوجه والنبرة في الصوت...، وهو أداة الاتّصال السريع بين الفرد وغيره، والنجاح فيه يحقق الكثير من الأغراض الحيوية في ميادين مختلفة، ومن مشكلاته في الميدان المدرسي مزاحمة اللغة العامية، وغلبتها على ألسنة المتعلّمين، وللتعبير الشفوي صور كثيرة نعرض بعضها فيما يأتي[1].

التعبير الحر، التعبير عن الصور التي يجمعها المتعلمين، أو يعرضها عليهم المعلم، أو الصور في كتب الفراءة، التعبير الشفوي عقب القراءة، بالمناقشة والتلخيص والإجابة عن الاسئلة، حديث الطلبة عن حياتهم ونشاطهم داخل المدرسة وخارجها...[2].

فالتعبير الشفوي هو مرآة النفس، تعكس كل ما يخطر بخاطر الفرد، باستخدام الحواس للتعبير سواء باستعمال اليد أو ملامح الوجه، أو باستخدام الصوت بنبرات مختلفة حسب الموضوع المعالج .

3-6-2- التعبير الكتابي:

وهو أن ينقل الطّالب أفكاره، وأحاسيسه إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى، كقواعد الكتابة (إملاء، خط)، وقواعد اللغة (نحو، صرف)، وعلامات الترقيم المختلفة، وهو وسيلة الاتصال بين الفرد وغيره، ممّن تفصله عنهم المسافات الزمانية والمكانية، والحاجة إليه ماسّة في جميع المهن، ومن صوره:[3]

---

[1]- أحمد صومان ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص168.

[2] - المرجع نفسه، ص168.

[3]- المرجع نفسه، ص169-170.

- كتابة الاخبار، لاختيار أحسنها، وتقديمه إلى صحيفة الفصل، أو مجلة المدرسة.

- الإجابات التحريرية عن الأسئلة عقب القراءة الصامتة.

- تلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة.

- تكملة القصص الناقصة وتطوير القصص الموجزة.

- تأليف قصص.

- كتابة الرسائل.

- كتابة المذكرات أو اليوميات...

نخلص في الأخير أنّ التعبير الكتابي هو ونشاط جد مهم حيث يقوم فيه المتعلم بترجمة مختلف أفكاره ومشاعره و آرائه، وهو وسيلة اتصال كتابية بين الفرد وغيره يتم معالجة فيها مواضيع متعددة في شتى المجالات.

المبحث الثاني: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ:

1- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الخطأ ويمكن حصرها فيما يلي:

- **وظيفة تعليمية تعلمية:** ويعني هذا أنّ الخطأ ووسيلة إيجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمن الخطأ يتعلّم الإنسان، وبها يكوّن نفسه بنفسه، بعد التعرف على مختلف ثغراته وعيوبه[1].

- **وظيفة تكوينية:** يتعلّم المتعلم كثيرا من ارتكابه للأخطاء، ومن ثم يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهفوات التي وقع فيها، بعد تكرارها من جديد، وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولا سيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس[2].

- **وظيفة علاجية:** تساهم الأخطاء في الكشف عن مواطن القوّة والضعف لدى المتعلّم، لذلك يتدخّل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها، إمّا بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإمّا بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي[3].

- **وظيفة توجيهية:** يحمل الخطأ في طيّاته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرّس على معرفة مستوى المتعلم وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجّه إلى اختيار الأنسب من

---

[1]- جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأخطاء ، حقوق الطبع المحفوظ للمؤلف ، المغرب ،ط 1 ، 2015، ص16..

[2] - المرجع نفسه، ص 16..

[3] - المرجع نفسه ، ص16-17.

المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وكذلك يوجّه المتعلم إلى الوجهة اللائقة به[1].

– **وظيفة تدبيرية:** يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي، وذلك بوضع تخطيط كفائي أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية، واختيار افضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية مع اختيار وسائل التقويم المناسبة[2].

– **وظيفة تقويمية:** يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلم بتبيان مظاهر قوّته وضعفه، ومن ثم يساعدنا على معرفة مستوى المتعلم وكفاياته الإنجازية والأدائية، وبذلك نستطيع أن نحكم عليه ونقيس قدراته ودراياته ومهاراته ونتتبّع مختلف أنشطته، وبذلك يكون الخطأ أهم وسيلة لتقويم التلميذ وتوجيهه وتأطيره وتكوينه وتعلميه[3].

– **وظيفة إصلاحية:** إنّ الهدف من تشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها وتصحيحها والحدّ منها، والاستفادة من وجودها لبناء تعلماتها من جديد، ومن ثم يقترن التصحيح دائما بوجود الأخطاء، ويقوم بوظيفة علاجية ووظيفة الدعم والتكوين[4].

– **وظيفة بنائية:** يسعف الخطأ المتعلم أو المدرس معا في بناء شخصيتهما وتقوية قدراتهما التعليمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدرس في مختلف مراحله الديداكتيكية: المرحلة البدئية، والمرحلة الوسيطة، والمرحلة النهائية[5].

[1] - جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأخطاء ،ص17.
[2]- المرجع نفسه ، ص17
[3] - المرجع نفسه ، ص 17.
[4] - المرجع نفسه ، ص 18.
[5] - المرجع نفسه ، ص 18

– **وظيفة إدماجية:** لا تعنى بيداغوجيا الإدماج إلاّ بالمعايير الدّنيا مثل: معيار الملائمة ومعيار الاستخدام السليم للمادة، ومعيار الانسجام، أمّا معيار الإتقان فيحتل مرتبة ثانوية، ولا يتعدّى ثلث مجموع التنقيط. ومن هنا فالخطأ له وظيفة إدماجية بمعنى أنّه يرتبط بالوضعية السياقية الإدماجية التي تقوم على المسألة، والسياق والوظيفة، والمعلومات، والتعليمات، والمؤشّرات، ومن ثمّ تعبر الأخطاء بواسطة شبكة التمرير أو شبكة التحقق، أو شبكة التصحيح، ومن ثم ترتبط أخطاء المتعلم بموارده المكتسبة، وطريقة إدماجها أثناء مواجهة الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة[1].

– **وظيفة ابستيمولوجية:** الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات إيجابية في مجال المعرفة الإنسانية بتصحيح المعارف السابقة، وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان، وهكذا فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع ابستيمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار[2].

ويعني ذلك أنّ الخطأ وسيلة وثمرة إيجابية للتعلم واكتشاف مناطق الضعف عنده وتحليلها ووصفها، وبذلك فالوظائف البيداغوجية للخطأ تنمي وتكوّن وتعالج وتحدّد الطرائق والوسائل وتحدد الأهداف، وكل ما يناسب ويليق بالمتعلم لتطوير نفسه.

[1] - جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأخطاء ،ص18.
[2] - المرجع نفسه ص 18.

2- المبادئ البيداغوجية للخطأ:

لكل بيداغوجية أسسها ومبادئها التي ترتكز عليها، وتستند بيداغوجية الخطأ على المبادئ التالية:[1]

- الخطأ البيداغوجي لا يعني غياب المعرفة بل يعني معرفة مشوشة أو مضطربة يجب التخلص منها وتعويضها بمعرفة صحيحة.

- لا يمكن تجنب الخطأ في سيرورة التعلم.

- الخطأ شرط أساسي في التعلم.

- الخطأ خاصية إنسانية.

- يجب الاعتراف بحق للتعلم في الخطأ.

- الخطأ قيمة تشخيصية، بمعنى له فائدة في الكشف عن القصور الموجود لدى المتعلم في بناء المعرفة الحقيقية، والكشف عن الصعوبات التعليمية التي تعيقه.

- يفضّل أن يكتشف المتعلم أخطاءه ويصحّحها بنفسه، لينمّي الثقة بالنفس، والقدرة على اتخاذ القرارات.

والملاحظ من خلال المبادئ البيداغوجية للخطأ أنّه أمر طبيعي والعمل به على تصحيحه بطريقة إيجابية والوصول إلى نتائج ومهارات جديدة، فالخطأ محل اكتشاف لأمور كنّا نجهل عنها، فهو نقطة انطلاق مهمة في سيرورة بناء المعرفة.

[1]- حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية، مجلة الابعاد، مخبر البحوث النفسية والتربوية علوم التربية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر مج 10، ع01،05 /2023/05، ص 291-292.

3- المعالجة البيداغوجية للخطأ:

تُعدّ المعالجة الطريقة التي تدفع المتعلم إلى تحقيق النجاح الدراسي، ويلجأ إليها المدرّس بعد الانتهاء من عملية تصحيح الفروض أو الاختبارات والامتحانات، بغية تشخيص مواطن الضعف والقوة، وهنا تمثل المعالجة الداخلية التربوية والديداكتيكية، أمّا المعالجة الخارجية فهي ذات طابعين نفسي واجتماعي[1]. يفهم من هذا أنّ المعالجة ذو جزئين خارجية وداخلية، داخلية تمثلت في الكشف عن مواطن الضعف لدى المتعلم حتى لا يتسنّى للمعلم تصحيحها وتقويمها ومعالجتها، والخارجية تمثّلت في دراسة الحالات النفسية والاجتماعية للمتعلم.

وتستند المعالجة الديداكتيكية على أربع مراحل[2]:

- الكشف عن الأخطاء.
- وصف الأخطاء.
- البحث عن مصادر الخطأ.
- تهيء عدة المعالجة.

ويعني هذا أنّ المصحّح يحدّد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه، ثم يصنّف الأخطاء ويحدّد نوعها إن كانت صرفية أو إملائية، صوتية، تركيبية، ثم يبحث عن مصدر الخطأ إن كان داخلي أو خارجي، أي السبب الذي استدعى المتعلم إلى الوقوع في الخطأ، ثم يصحّح المصحّح سواء أكان معلّما أو مختصا...هذه الأخطاء ويعالجها بطرق ووسائل يتخذها لكي لا يتطوّر الخطأ، و لا يقع فيه المتعلم مرة أخرى.

---

[1]- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ع2، ماي 2015، ص73

[2]- المرجع نفسه، ص73.

والمعالجة لها تعريف إجرائي حصّته تمتد ساعتان مهّمتها تقديم نشاطات تعلمية تدريبية علاجية كتابية للتلميذ لتمكينه من استدراك نقائصه وتصحيح أخطائه المعرفية والمنهجية التي أظهرها التقويم التشخيصي[1].

ويعني ذلك بما كانت تسمّى سابقا بالاستدراك؛ وهي حصة إضافية يقدّمها المعلم للمتعلمين الذين لديهم نقائص في العملية التعليمية التعلمية من كل جانب صرفي، إملائي، كتابي...الخ.

- **المعالجة البيداغوجية:** هي العمليات التي يمكن أن تقلّص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ، ومن النقائص التي يعانون منها والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق، ولا يمكن أن تحقق ذلك إلاّ بإجراءات مختلفة، يتصدرها التدخل البيداغوجي المستمر[2]. يعني ذلك أنّ المعالجة البيداغوجية تخفّف وتنقص عن المتعلمين المشاكل التي تواجههم، والتي يصعب حلها وتؤدي به إلى الفشل ولا يتحقق ذلك إلا بالعمليات البيداغوجية.

ويعرّف "غوبيلولوزينيان" Goupilet G. luzignan المعالجة بأنّها: "مجموعة الترتيبات البيداغوجية التي يحددها المدرس لتسهيل تعلّم التلاميذ"[3]. ويقصد بالترتيبات البيداغوجية الطرق والوسائل والاستراتيجيات التي يستخدمها المعلم في الفعل التعليمي التعلمي، والتي تُسهم بدورها في تسهيل وتيسير العملية التعليمية التعلمية.

---

[1]- عوين محمد الهادي وعواريب أخضر، المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع 33، مارس، 2018

[2]- عبد القادر إسماعيل ألمان، المعالجة البيداغوجية، درس تكويني بإشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر، 2008، ص05.

[3]- عبد القادر إسماعيل ألمان ، المعالجة البيداغوجية ، ص05.

وتعني أيضا المعالجة البيداغوجية (Remédiation pédagogique):" إجراء بيداغوجي لتصحيح الأخطاء والنقائص المشخّصة لدى بعض المتعلمين أثناء الدروس اليومية من خلال سيرورة التقويم التكوين دون أن تتحوّل تلك النقائص والأخطاء إلى نقائص يصعب تصحيحها بعد ذلك، أو تتطوّر إلى صعوبات تعليمية يصعب معالجتها بعد ذلك، وقد ينتهي مصير المتعلّم إلى فشل دراسي، فالمسعى العلاجي يندرج في مجموع مساعي تعليمية لمساعدة المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في تعلمهمّ المدرسي Les élèves endifficulté ويقوم على الاشتغال على الأخطاء المتعلقة بالنشاط المعرفي للمتعلم، والهدف منه تحسين التعلم[1].

معنى هذا أنّ المعالجة تقوم على كشف مواطن الضعف للمتعلم بغية تصحيحها وتقويمها قبل تطوّرها وصعوبة حلّها، كما أنها تهدف إلى تحسين مستوى المتعلم وتطوير أفكاره ومعارفه.

وتستند المعالجة البيداغوجية إلى مقاربة بيداغوجية تُعرف **ببيداغوجيا الفارقة** التي تقوم على مبدأ التّمايز الموجود بين المتعلّمين في خصائصهم، وقدراتهم وحاجاتهم وميولاتهم واتّجاهاتهم، وكذا نمط واستراتيجية تعلّمهم، ممّا يتطلّب تنويعا بيداغوجيا يستجيب للتباين الموجود بين أفراد جماعة المتعلمين[2]. فبيداغوجيا الفارقة تساعد المعالجة البيداغوجية في الكشف عن الفوارق الفردية الموجودة بين المتعلمين خاصة النقائص التعليمية التعلمية، وكذا الكشف عن الخصائص و الميولات والقدرات، وبالتالي يأتي دور المعالجة البيداغوجية في التقويم والتصحيح والتوجيه لتلك النقائص.

[1]– حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية، مجلة الأبعاد، علوم التربية، مخبر البحوث النفسية والتربوية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مج10، ع01، 2032/05/05، ص299.

[2]– المرجع نفسه ، ص299.

وفي هذا السياق يقول " بيرينو " Perrenoud "يمكننا أن نساعد التلميذ على التقدم في تعلمه بكيفيات مختلفة باستعمال شروح أبسط ولمدة طويلة، أو بطريقة مغايرة"[1]. أي التنويع في طرق ووسائل التعلم.

إنّ أنشطة المعالجة البيداغوجية تقدم على أساس نتائج التقويم التكويني فقد ورد عن وزارة التربية (2016.8) إدراج التقويم التكويني في الترتيبات البيداغوجية الجديدة إلى جانب التقييم العادي التقليدي، الذي يسمح بتدارك النقائص والثغرات ومعالجتها عن طريق حصص المعالجة البيداغوجية، لقد أصبح القيام بأنشطة المعالجة البيداغوجية من المهام الأساسية التي أوكلت إلى المعلمين في المرحلة المتوسطة، والهدف منها ما يلي[2]:

– تقليص الفارق بين الأهداف الموضوعة ونتائج التعلم المحققة فعليا.

– تجسيد المعيقات المعرقلة لعملية التعلم، وذلك من خلال إقصاء عوامل الخطأ بهدف تعديل الأداء الدراسي للمتعلمين، وبما يحسّن من مستواهم ويجنّبهم الفشل الدراسي.

– تعويض نقائص التعلم بواسطة تدخلات بيداغوجية مناسبة.

– تصحيح التعليم بكل عناصره؛ وذلك بإدخال تعديلات على الطرائق والوسائل التعليمية.

ويستفيد من المعالجة البيداغوجية المتعلمين الذين يجدون صعوبة في تعلم المواد الأساسية، ويظهر ذلك من خلال الأخطاء التي يتكرر ارتكابهم لها، وعليه يمكن تحديد الفئات المستهدفة بالمعالجة كالآتي[3]:

– مجموعة تلاميذ لهم نفس الصعوبة التعلمية.

---

[1]– حلوش مصطفى ، المعالجة البيداغجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية ، ص299.

[2]– المرجع نفسه ، ص299.

[3] - المرجع نفسه ، ص 299.

– تلميذ معين له صعوبة تعليمية خاصة به.

ويعني ذلك أنّ الهدف من المعالجة البيداغوجية هو مساعدة المتعلم وإظهار المعيقات التي تعرقله في العملية التعلمية، وتصحيحها ومعالجتها، وتطوير إمكانات المتعلم وتوفيقه.

كما أنّ لها مفهوما آخر؛ وهي فعل تصحيحي يحقّق تعديلا بيداغوجيا للتعلم، إنّها تهدف إلى تسهيل تعلمات التلاميذ الذين يحتاجون في لحظة ما إلى تدخّل فارقي لمسايرة مجموع تلاميذ القسم بنفس الوتيرة [1].

وتعني أيضا أنّها "جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية ويبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المصحح من إنتاج المتعلم، ويقترح حلولا قصد تجاوز خلل ما في تعلم المتعلم أو جماعة من المتعلمين، وترتكز المرحلة الأخيرة على الانتقال إلى المعالجة بمعناها الدقيق وهي أربعة أنماط تتراوح من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركّبة"[2].

وبالتّالي فإنّ حصص المعالجة البيداغوجية تُقدّم لجميع المستويات التعليمية في مواد التعلّمات الأساسية (اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الأجنبية) لفئة من المتعلّمين[3]. والمعنيون بحصص المعالجة التربوية فئتان وهما : المتأخرون دراسيا؛ وهم الذين يتميّزون

[1]– ينظر، وزارة التربية الوطنية، دليل المعالجة التربوية في التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي والمنظمة العالمية لحماية الطفولة، الجزائر، دط، ديسمبر، 2008، ص22.

[2]– عوين محمد الهادي وعواريب أخضر، المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، مخبر علم النفس وجودة الحياة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، ع33، مارس 2018، ص878

[3]– محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2019، 2020، ص220.

ببطئ في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات، والمتعثّرون دراسيا؛ وهم الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التعلم عند مواجهتهم لمختلف وضعيات التقويم[1].

وبالتّالي فإنّ الأفكار الناقصة والرّديئة، والمعارف والمهارات التي لم تصل إلى المستوى المطلوب من العملية التعلمية هم المعنيون بالمعالجة البيداغوجية.

- طرق معالجة الخطأ البيداغوجي:

تعدّدت طرق معالجة الأخطاء، فهناك أخطاء ارتبطت بالمكتسبات القبلية، وأخطاء ارتبطت بالوضعيات التعليمية التعلمية...،ويجب معالجة هذه الأخطاء حسب ، طبيعة الخطأ ونذكر من طرق علاج أخطاء المتعلمين ما يلي:

أ- المعالجة البيداغوجية بالتغذية الراجعة[2]:

تُعدّ التغذية الراجعة (Feed back) شكلا من أشكال التقويم، أو شكلا من أشكال التصحيح والتوجيه، ويقصد بها تدخّلات المعلّم التصحيحية الفورية أو المؤجّلة بعد تلقّيه استجابة صادرة من المتعلم، فيخبره بنتائج استجابته من خلال تزويده بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر لمساعدته في تثبيت الأداء إذا كان صحيحا، أو تعديله إذا كان خاطئا، وتُقدّم التغذية الراجعة للمتعلم لأغراض عديدة منها: التعديل والتعزيز وتحسين اكتساب المعرفة، وتطوير الأداء، وهكذا فإنّ التغذية الراجعة إذا ما اُستخدِمت بالشّكل الفعّال لها أهمية كبيرة في سيرورة التعلم من خلال مراقبة السلوك التعلمي، وضبطه وتعديله وتطويره، إلى جانب دورها التحفيزي والتعزيزي (إثارة دافعية التعلم أو الإنجاز الدراسي)، إلى جانب مساعدة المتعلّم على الاندماج في المواقف التعليمية الصفية، كما

[1]- محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم ص 222.

[2]- المرجع نفسه ،ص 305

أنّ التغذية الراجعة تهتم بتصحيح أخطاء المتعلمين والمكتسبات القبلية الخاطئة التي تكوّنت في ذاكرتهم بين الأسئلة والإجابات الخاطئة، لذا لايجب أن يفهم ممّا سبق أنّ التغذية الراجعة يكون مصدرها دائما خارجي – في الغالب المعلم– بل قد يكون مصدرها داخلي ذاتي– المتعلّم ذاته– فقد يقدم المتعلم تغذية راجعة لنفسه من خلال إجراء مقارنة بين أدائه أو إجابته والمعلومات المكتسبة، أو التي يستخدمها من خبراته السابقة، أو نموذج إجابة يضعها المعلم أو أي مصدر خارجي، وهذا مايعرف بالتصحيح الذاتي (Autocoorrection) والذي يمكن للمتعلم أن يمارسه، والذي يكون أعظم فائدة في تعلمه، إمّا بتزويده بدليل التصحيح، أو بتزويده بأدوات ليصحّح أخطاءه بنفسه، ومن هذه الأدوات: المعايير، الطريقة، المراجع(القاموس، الكتاب المدرسي....الخ)، أو تقديم الإجابة النموذجية ليقيم إجابته في ضوئها، وهذا ما تحبّذه البيداغوجية البنائية التي ترى أنّ التصحيح الذاتي يخفّف من وصاية المعلم على المتعلم، وينمّي الاستقلالية الذاتية لدى المتعلم.

وبهذا المعنى فإنّ التغذية الراجعة– التصحيح– لا تعني تصحيح أخطاء المتعلمين وإدانة مرتكبيها، وفي هذا السياق يشير " ريبسوداكينو" (Ribas et daquino)في دراسة حول أخطاء اللغة إلى أنّ التصحيح لا يعني تقييمها أو إعطاء علامة؛ لأنّ الهدف من التّصحيح ليس تقييم معرفة التلاميذ أو الحكم عليها، على العكس من ذلك، بل إنّ المطلوب من خلال التصحيح هو تحسين إتقان اللغة، والهدف استخدام الأخطاء كأداة للتغلّب على الصعوبات، وتجنّب ظهور أخطاء جديدة. لهذا السبب لانحسب عدد الأخطاء أثناء عملية التصحيح، لأنّ الهدف الأساسي هو ملاحظتها، ومن ثم مساعدة التلميذ على فهم مالم يفعله بشكل صحيح[1].

[1] - محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم ، ص 305.

ب- المعالجة البيداغوجية بأعمال تكميلية[1]:

تكون المعالجة البيداغوجية وفق هذه الطريقة بأشكال مختلفة، فقد تكون المعالجة بمراجعة جزء من المحتوى الدراسي الذي تمّ تدريسه، أو يكون بمراجعة مكتسبات المتعلم السابقة بإعادة تعلم سابق، كما قد تتم المعالجة التكميلية من خلال إنجاز عمل تكميلي (مثال إنجاز تمارين إضافية) حول موضوعات دراسية صعب على المتعلم تعلمها، وقد تكون المعالجة بمراجعة المكتسبات السابقة بهدف إتقانها.

ج- المعالجة باستخدام استراتيجية تدريس جديدة:[2]

إنّ استراتيجية التّدريس هي في مجملها مجموعة من إجراءات التدريس المختارة سلفا من قبل المعلم أو مصمّم التدريس، والتي يخطّط لاستخدامها قبل تنفيذ التدريس، بما يحقّق الأهداف التعليمية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة، وفي ضوء الإمكانات المتاحة (شاهين2010.23) وفي ضوء المعالجة البيداغوجية للأخطاء، وذلك باستخدام استراتيجية تدريس جديدة يقوم المعلم بتصميم خطة تدريس بديلة عن الخطط التدريسية السابقة، والتي لم يحدث باستخدامها أثر تعلمي إيجابي، والتي لم تحقق الأهداف التعليمية المرجوة، ويتجلّى ذلك في حجم ونوعية الأخطاء المرتكبة من طرف المتعلمين أثناء الدرس، والتي يتم الكشف عنها عن طريق التقويم البنائي.

وبالتّالي فإنّ الطريقة التي يختارها المعلم في المعالجة البيداغوجية يجب أن ترتكز على المتعلم الذي هو محور وأساس العملية التعليمية التعلمية؛ لأنّ الأخطاء تنبع منه، بحيث يركز المعلم على أخطائه دون تجاهلها، ومعالجتها ممّا يجعل المتعلم مركز

[1] – حلوش مصطفى ، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية ، ص305 .

[2] – المرجع نفسه ، ص305 .

النشاطات التعليمية، ويحفّز ويشجّع قدراته الذاتية، ويعطيه الأهمية اللازمة ليطوّر نفسه ومعرفته، ويدرّب نفسه على تقييم أدائه وتصحيح أخطائه.

ونجد أيضا من خطوات العلاج وكيفياته مايلي[1]:

1- دفع المتعلم إلى الاعتراف بالخطأ، وهنا لم يكن مقصودا وهو ما يسميه بعضهم الهفوة وإلاّ استوجب علاجا على مستويات أخرى، والنظر إلى الخطأ على أنّه وسيلة التعلم، وهناك خطوات إجرائية تساعد المعلم و المتعلم على الاعتراف بالخطأ، ثمّ تصنيفه وتحليله، حتى يتمّ معرفة أسبابه ثم تصحيحه وتقويمه (تصحيح المنتوج وتصحيح المسار أي الطريقة). فالمعلّم يسعى إلى تصحيح الخطأ ضمن الإجراءات الآتية[2]:

- المعلم يعدّل ويصحح الخطأ مباشرة.
- المعلم يشير إلى الخطأ والمتعلم يصحح.
- المعلم يشير إلى القاعدة والمتعلم يصحّح بالرجوع إليها.
- المعلم يشرح الخطأ ويساعد المتعلم على الفهم، المتعلم يصحح .
- المعلّم يلاحظ عمل المتعلمين أثناء الأداء ويسجل الملاحظات.
- المعلم يستخرج الأخطاء من المنتوج المكتوب.
- المعلم يشرح الأخطاء، و يوجّه المتعلمين ويفهمهم أسباب أخطائهم.

[1] - أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2010، روجع في 2013/05/28.

4- أهمية بيداغوجيا الخطأ في تعليم اللغة العربية:

لبيداغوجيا الخطأ أهمية كبيرة خاصة في التعليم بكل اختصاصاته ومجالاته، وتكمن هذه الأهمية بقول **باشلار**: " لا تحدث المعرفة إلا ضدّ معرفة سابقة لها "؛ ومعناه أنّ التعلم لا يحدث إلاّ إذا انطلق من معارف سابقة عبر تصحيحها وبناء معرفة جديدة قد تكون بدورها أساسا لمعرفة أخرى وهكذا، لتصبح المدرسة بهذا المعنى فضاء لارتكاب الأخطاء دون عواقب، وتساهم بيداغوجيا الخطأ باعتبارها استراتيجية للتعلّم في تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة، والتي يراها ملائمة وعلى صياغة الفرضيات والتساؤلات المقلقة حتى تلك التي تظهر غبيّة، ويصبح المدرس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم في مساعدته على تصحيح أخطائه[1].

نستنتج من خلال ما تمّ عرضه، أنّ بيداغوجيا الخطأ لها أهمية كبيرة عند المتعلّم، كما أنّها ترتبط بجميع المواد الدّراسية ونذكر من هذه المواد اللغة العربية، باعتبارها مادة مهمة ضمن المواد التي تدرّس في المرحلة المتوسطة؛ حيث تمكّن المتعلم من فهم القواعد النحوية، والصرفية، والإملائية، والتعابير، والنصوص...الخ، إضافة إلى معرفة أخطائه وتصحيحها، ومعرفة نوع الخطأ الذي وقع فيه، حتّى يتمكّن من بناء معارف جديدة أين يسعى فيها إلى تطوير أفكاره ومكتسباته القبلية، وبالتّالي تشجعه للتخلص من الخوف والارتباك وأسئلة المعلم المباشرة، كما أنّها تنمي عقل المتعلم وتكسبه اقتراحات جديدة.

فبيداغوجيا الخطأ تجعل الخطأ أمرا إيجابيا من خلال اكتشاف مواطن الضعف لدى المتعلم، كما أنّها تساعد المعلم على معرفة مستوى المتعلم، وتسعى إلى تحسين المهارات اللغوية عند المتعلم؛ ومن هنا يصبح المعلم مجرّد مساعد ومرشد لعمليات التعلم.

[1]– زوليخة حديدى، محاضرات مقياس البيداغوجيا، علم النفس وعلوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2020، 2021، ص40.

الفصل الثاني :

واقع استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية - دراسة ميدانية-

المبحث الأول : استراتجيات تنفيذ بيداغوجيا الخطأ

- منهجية الدراسة للميدانية -

المبحث الثاني :معاينة ميدانية لأنشطة اللغة العربية

المبحث الثالث : نتائج الاستبيان وتحليلها

تمهيد:

تحدّثنا في الجانب النظري عن بيداغوجيا الخطأ وأهميتها ثمّ تطرّقنا إلى الجانب التطبيقي الذي يتضمّن واقع استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية أي -مجالات الدراسة الميدانية – تحليل بعض عيّنات الأخطاء اللغوية للتلاميذ وتفسيرها.

وفي الأخير تحليل للبيانات المسجّلة واستخلاص النتائج

وعليه فالبحث الميداني" التطبيقي" يأتي تابعا ومكملا للبحث النظري ولايمكن تصوّر بحث نظري دون تطبيق له.

المبحث الأول: استراتيجيات تنفيد بيداغوجيا الخطأ (منهجية الدراسة الميدانية).

لقد اعتمدنا في دراستنا الميدانية على مجموعة من الخطوات والإجراءات التي تمّ السير وفقها لتحقيق نتائج هذه الدراسة، وسنعرض فيما يلي أهم الخطوات المتبعة في تنفيذ هذا الاستبيان.

1- المرحلة الاستطلاعية:

ويتم فيها استطلاع المكان الذي ستُجرى فيه الدراسة التطبيقية، ولقد أقدمنا على هذه الخطوات بغية تحقيق الأهداف الآتية:

- توزيع استمارات الاستبيان على الأساتذة من أجل ملئها .
- أخذ ملاحظات بحضور بعض الحصص عند أساتذة اللغة العربية.
- أخذ عينات من أعمال التلاميذ وتصحيحها.
- ملاحظة نقائص المتعلمين ومعالجتها.

ولتحقيق هذه الأهداف قمنا بدراسة استطلاعية في المؤسّسات التربوية بعد الحصول على الموافقة من قبل مدير المؤسسة لإجراء هذه الدراسة.

وقد أنجزت الدراسة الاستطلاعية في الفترة الزمنية الممتدة من 20 يوم إلى 30 يوم.

2-أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- معرفة تطبيق الأساتذة لبيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية.
- أهمية تطبيق بيداغوجيا الخطأ في المؤسسات التربوية بالنسبة لأساتذة اللغة العربية لمستوى السنة الأولى من التعليم المتوسط.

3- حدود الدراسة:

3-1- الإطار المكاني:

يعتمد كل باحث على الإطار المكاني لدراسته، وبحيث تتوفّر فيه الشروط المساعدة لبحثه والجو المناسب والملائم له، وقد ذهبنا إلى عدة متوسطات لتكملة بحثنا هذا نذكر منها: متوسطة معاصمي مختار بالزوبيرية، ومعاصمي محمد بالبرواقية، وهواري هواري بالمدية ومتوسطة هواري بومدين بالزوبيرية، ومتوسطة الشهيد بوسهمين رابح، وموسى محمد ومحمد بن علال بالعمارية.

3-2 -الإطار الزمني:

لقد أنجزت هذه الدراسة في الفترة الممتدة من 20 يوم إلى 30 يوم بحيث تم توزيع الاستبانات وجمعها وحضور بعض الحصص في المؤسسات من أجل ملاحظة العملية التعليمية التعلمية .

3-3- عينة البحث:

وتتمثل في الأفراد الذين تمت عليهم الدراسة : أساتذة اللغة العربية مستوى الأولى متوسط

مكان الدراسة:	عدد الأساتذة:
متوسطة معاصمي مختار بالزوبيرية	05
متوسطة هواري بومدين بالزوبيرية	04
متوسطة معاصمي محمد بالبرواقية	04
متوسطة هواري هواري بالمدية	03
متوسطة الشهيد بوسهمين رابحبالعمارية	05
متوسطة موسى محمد بالعمارية	06
متوسطة محمد بن علال بالعمارية.	03

شمل الاستبيان أساتذة التعليم المتوسط للسنة الأولى المتوسط، بحيث تم توزيع هذا الاستبيان على مجموعة من المؤسسات لبعض أساتذة اللغة العربية، ولكن بعض مؤسسات لم يسمحوا لنا بتوزيع الاستبانات وبعض الأساتذة لم يوافقوا على ملء استمارة الاستبيان بحجة أنّ ليس لديهم وقت.

4- المنهج المستخدم في الدراسة:

لإنجاز أي بحث لابد من السير وفق منهج محدد، ولهذا فقد اعتمدت دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك لأنّ هدفنا من هذا البحث هو التحقق من مدى فاعلية تطبيق بيداغوجيا الخطأ وواقع استثمارها في أنشطة اللغة العربية، ووصف وتحليل نتائج الاستبيان.

فيكون المنهج الوصفي هو الأساس في دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بوصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويوضح خصائصها، أمّا التعبير الكمي فيعطينا وصفا رقميا يوضح مقدار هذه الظاهرة أو حجمها أو درجة ارتباطها مع الظواهر الأخرى[1].

وبالتالي فإنّ المنهج الوصفي يمكن تطبيقه على الدراسة بجمع البيانات عن طريق الاستبيان.

ويساعد المنهج التحليلي بتحليل نتائج الاستبيان وإيجاد الحلول الناجحة لها مما يؤدي إلى نجاح العملية البحثية.

5- أدوات جمع البيانات:

تعدّدت الأدوات في البحوث العلمية، بحيث اعتمدنا على :

[1]– سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار اسامة، عمان، الأردن، ط1، 2019، ص126.

5-1- الملاحظة: يعتمدها الباحث في بحثه بحيث تكون نتائجها جدّ جيدة وهي" المشاهدة والمراقبة الدقيقة لسلوك ما أو ظاهرة معينة في ظل ظروف وعوامل بيئية معينة بخوض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص هذا السلوك أو هذه الظاهرة، وتعتمد على خبرة وقابلية الباحث على الصبر لفترات طويلة لتسجيل المعلومات"[1].

ولقد تمّ الاعتماد عليها في ملاحظة طريقة تدريس الاساتذة وملاحظة المتعلمين من خلال التفاعل في القسم ، ملاحظة التفاعل في القسم بين التلاميذ والأساتذة، كيفية تعامل الأساتذة مع أخطاء التلاميذ ، إحضار بعض تعابير التلاميذ وملاحظة الأخطاء الشائعة بين التلاميذ ،ملاحظة الأخطاء في التمارين والتطبيقات المطلوبة منهم.

5-2- الاستبيان: هو " مجموعة من الأسئلة والاستفسارات المتنوعة والمرتبطة بعضها ببعض ، بشكل يحقق الهدف أو الأهداف التي يسعى إليها البحث بضوء موضوعه والمشكلة التي اختارها لبحثه"[2].

ولقد اشتمل الاستبيان على واحد وعشرين (21) سؤالا وزع على 30 أستاذا في المرحلة المتوسطة، تدور أسئلة الاستمارة حول المواضيع التالية:

- أسئلة تخص البيانات الشخصية للأساتذة.

- أسئلة خاصة ببيداغوجيا الخطأ ، وأسئلة خاصة بأنشطة اللغة العربية .

---

[1]- أسماء زروقي، مداخلة بعنوان الملاحظة مفهومها وتقنيات إجرائها، ندوة تكوينية لفائدة طلبة مابعد التدرّج دكتوراه وماستر بعنوان البحث العلمي والبحث الميداني ص62.

[2]- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتاب، الجمهورية اليمنية، صنعاء، ط3، 2019، ص126.

المبحث الثاني: معاينة ميدانية لأنشطة اللغة العربية.

أولا: نشاط القراءة.

– طلب الأستاذ من التلاميذ قراءة النص قراءة صامتة " مدة زمنية قصيرة لقراءة النص"

– يبدأ الأستاذ بقراءة جهرية للنص مع الحرص على السماع الجيد وحسن الإصغاء والانتباه للتلاميذ، ثم يطلب الأستاذ منهم القراءة بحيث يقسم النص إلى فقرات كل تلميذ يقرأ فقرة ويتم توقيف التلميذ عند كل خطأ من طرف الأستاذ أو من زملائه لتصحيحه وتصويبه وشرح الكلمات الصعبة والغامضة على مستوى فهم التلاميذ، ثم يبدأ بطرح بعض الأسئلة للتوصل إلى :

1– الفكرة العامة للنص

2– الأفكار الأساسية

وفي الأخير يطلب منهم استخلاص القيمة المستفادة من النص .

والملاحظ من هذا النشاط أنّ:

– الأستاذ يراعي الفروقات الفردية للتلاميذ وذلك من خلال القراءة " قراءة أكبر عدد من التلاميذ دون التفريق بينهم " والإجابة على الأسئلة المطروحة.

– تفاعل التلاميذ مع الأستاذ من خلال مناقشة الدرس.

– تصحيح الخطأ فوريا دون تجاهل أو تأجيله إلى آخر الحصة.

– إعطاء الفرصة للتلاميذ بطرح أفكارهم وآرائهم دون إحراجهم أو معاقبتهم وتقبلها مهما كانت طبيعتها.

– تدوين التلاميذ لإجاباتهم على السبورة.

– كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية والصرفية أثناء القراءة والأخطاء الإملائية عند تدوين الإجابة.

ثانيا: نشاط قواعد اللغة:

– تبدأ الحصة أو النشاط بكتابة أسئلة مأخوذة من النص المدروس سابقا (قراءة مشروحة)، ثم يقرأ الأستاذ قراءة نموذجية للأمثلة المدونة ثم تليها قراءات فردية اقتدائية لبعض التلاميذ.

– ثم يناقش الأمثلة مع التلاميذ، وبعدها يستنتج ويستخلص التلميذ القاعدة ويبقى الأستاذ موجّها لتعلّماته فقط.

– ثم يليه تقديم تدريبات فورية للتلاميذ حول الموضوع المدروس، ثمّ يقدّم تطبيقات شاملة حول الموضوع المعالج، وفي الأخير يكلفهم بواجب منزلي (أوظّف تعلّماتي من الكتاب المدرسي).

والملاحظ من هذا النشاط أنّه:

– هناك تفاعل بين التلميذ والأستاذ وزملائه

– كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية عند قراءة الأمثلة.

– خوف وخجل بعض التلاميذ من الإجابة.

– الأخطاء الإملائية خاصة عند تدوين الإجابة على السبورة.

– عدم تصريح بعض التلاميذ بعدم فهم الدرس.

– كثرة الإجابات الفوضوية والعشوائية أثناء المشاركة.

– طرح الأسئلة المفاجئة من طرف الأستاذ خاصة للتلميذ الشارد الذهن وغير المنتبه.

– تركيز الأستاذ على التلميذ الضعيف حتى ولم يشارك.

– الوقت غير كاف لحل كل التطبيقات ممّا يؤدّي ذلك بإعطائها واجب منزلي، بحيث نلاحظ أيضا إضافة الأستاذ تدريبات وتطبيقات غير موجودة في الكتاب المدرسي (أوظّف معلوماتي).

ثالثا: نشاط التعبير الكتابي " إنتاج المكتوب ":

– تبدأ حصة نشاط التعبير الكتابي بكتابة السند يحتوي على الموضوع المراد دراسته، بحيث يقوم الأستاذ بقراءة نموذجية له، ثم يطلب من التلميذ قراءته.

– ثم يبدأ بمناقشة النشاط مع التلاميذ ليقوم بكتابة المطلوب منهم، والمطلوب هو كتابة تعبير حول هذا الموضوع، وتوظيف ما درس من قواعد اللغة سابقا.

– بحيث يقسم الأستاذ التلاميذ إلى مجموعات كل مجموعة تتكوّن من أربعة أو خمسة تلاميذ لإنتاج التعبير وما طلب منهم، وتبدأ كل مجموعة بكتابة أفكارها وآرائها وتدوينها في أوراق مزدوجة لإعطائها للأستاذ.

رابعا: إنتاج وإدماج" حل الوضعية المشكلة":

– يعيد الأستاذ كتابة السند والمطلوب، ثم يوزع أوراق التعبير بعشوائية على التلاميذ من أجل تصحيح أخطاء بعضهم البعض

– يقوم الأستاذ بكتابة الشبكة التقويمية على السبورة، وهي على النحو الآتي:

المعايير	المؤشرات	التحكّم	
		نعم	لا
الملاءمة مع الموضوع	– الإستجابة لطبيعة الموضوع – استخدام وسيلة العرض المناسبة – توظيف المطلوب – احترام الحجم المطلوب		
الاتساق والانسجام	– تسلسل الافكار (مقدمة، عرض، خاتمة) – توظيف الروابط النصية المناسبة – استخدام اللغة المنسجمة والأساليب المناسبة – احترام علامات الوقف		
سلامة اللغة	– التوظيف السليم لقواعد اللغة النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية		
الإتقان والإبداع	– حسن العرض – جودة الخط – إدراج قيمة مناسبة للموضوع – توظيف الشواهد(آية حديث شعر حكمة)		

ثم يقوم باختيار موضوع وتلميذ لقراءته على زملائه لكشف أخطاء بعضهم البعض التي وقعت فيها كل مجموعة من أخطاء نحوية وصرفية ولغوية وتركيبية، ثمّ تدوينها على السبورة وتصحيحها جماعيا مع مساعدة الأستاذ، بحيث كل مجموعة تصحح تعبير المجموعة الأخرى وتدوين الأخطاء بالقلم الرصاص.

وفي الأخير يخضعون إلى معايير الشبكة التقويمية.

والملاحظ من هذا النشاط أنه:

– اعتماد الأستاذ على طريقة التعلم التعاوني لكشف أخطاء التلاميذ لبعضهم البعض مع تصحيحهم لها.

– تعاون وتفاعل التلاميذ في تبادل الأفكار والآراء لإنتاج التعبير .

– تفاعل عند تصحيح التعبير جماعة على الأستاذ .

– تذكير التلاميذ للأستاذ بالقواعد اللغوية وهذا راجع لفهم الدروس.

– كثرة الأخطاء اللغوية والتركيبية عند قراءة التعبير.

– الفوضى عند المناقشة في الإنتاج والإدماج.

– ضيق الوقت، فبعض التلاميذ لم يكملوا تعابيرهم.

– عدم عرض كل التعابير لتصحيحها وهذا راجع لضيق الوقت.

– عدم تقييد بعض المجموعات بتوظيف المطلوب.

– نلاحظ أيضا أنّ الأستاذ موجه فقط، والتلميذ هو محور الدرس.

خامسا: نشاط التعبير الشفوي (فهم المنطوق):

تبدأ حصة النشاط الشفوي بقراءة السند من دليل الأستاذ شفهيا على التلاميذ، بحيث يستمع التلاميذ إلى هذا السند مع كتابة الأفكار وكتابة رؤوس الأقلام، ثم يبدؤون بالمناقشة أي بطرح الأستاذ أسئلة حول النص المقروء شفهيا، وذلك للتوصّل إلى الفكرة العامة للنصوص، ثم يعيد الأستاذ قراءة النص قراءة مرة ثانية، وذلك من أجل شرح المفردات الصعبة والتوصّل إلى الأفكار الأساسية.

– ثم يعيد قراءته مرة أخرى ليدوّن التلاميذ أهم الأفكار التي تساعده في إنتاجه الشفهي، ويتوصّل إلى القيمة المستفادة من هذا النص، ثمّ يطلب منهم كتابة ملخص باستغلال أهم الأفكار ورؤوس الأقلام التي سجلوها ويلقوا هذا الملخص شفهيا على زملائهم بدون ورقة.

والملاحظ من هذا النشاط أنّه:

– حسن الإصغاء والانتباه من طرف التلاميذ أثناء قراءة الأستاذ للنص.

– الخوف والخجل من الوقوف أمام الزملاء (عدم الثقة بالنفس).

– كثرة الأخطاء اللغوية والنحوية أثناء الإلقاء.

– بعض التلاميذ رصيدهم اللغوي ضعيف.

– تشوش الألفاظ والكلمات عند الإلقاء أي صعوبة في عرض أفكارهم (التأتأة)

– عدم تفاعل التلاميذ مع هذا النشاط وقيام الأستاذ بإصعادهم إجباريا.

– ضيق الوقت الحصة ممّا يؤدي إلى عدم عرض كل التعابير وعدم إكمال النشاط.

– كشف الأخطاء من طرف الأستاذ ومناقشتها وتصويبها مع التلاميذ.

– غلبة العامية على الفصحى.

المبحث الثالث: نتائج الاستبيان وتحليلها:

1- تحليل البيانات:

- الجنس:

عدد الأساتذة / الجنس	الذكور	الإناث	المجموع
عدد الأساتذة	**08**	**22**	**30**
النسبة المئوية	**٪27**	**٪73**	**٪100**

نلاحظ أنّ عدد الأساتذة (الذكور)هو (08) أساتذة أي مايعادل 27٪ ، أمّا عدد الأستاذات (الإناث) فهو 22 أستاذة أي مايعادل نسبة 73٪، وعليه فإنّ نسبة الإناث تفوق بكثير نسبة الذكور، وهذا راجع إلى ميولات كل منهما فأغلب النساء تفضّل مهنة التعليم؛ لأنها مهنة شريفة ومحترمة، وأغلب الذكور تفضل مهنة التجارة والهندسة والصيدلة...الخ

- السن:

السن	من 25 إلى 30 سنة	من 30 سنة إلى 40 سنة	40 فما فوق	المجموع
عدد الأساتذة	**08**	**12**	**10**	**30**
النسبة	**٪27**	**٪40**	**٪33**	**٪100**

نلاحظ من خلال الجدول أنّ متغيّر السن للفئة العمرية من 30 إلى 40 سنة تبلغ

نسبتهم 40٪ وهي أعلى نسبة في حين متغير السن للفئة العمرية 40 فما فوق تبلغ33 فهي فئة قليلة مقارنة بالفئة الأولى، ثمّ تليها الفئة العمرية من 25 إلى 30 سنة تقدر ب 27٪ وهي فئة قليلة مقارنة بالفئة العمرية السابقة وهذا راجع إلى سنوات الالتحاق وتوظيف في المؤسسات التربوية.

- سنوات الخبرة:

الخبرة	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	10 سنوات فما فوق	المجموع
عدد السنوات	15	09	06	30
النسبة المئوية	%50	%30	%20	%100

نلاحظ أنّ عدد المعلمين الذين يزالون مهنتهم التعليمية منذ أقل من 05 سنوات قد بلغ 15 أستاذ أي ما يعادل 50٪ من إجمالي عدد الأساتذة ، أما فيما يخص الأساتذة الذين يزاولون تدريسهم من 05 سنوات إلى 10 سنوات فقد بلغ عددهم تسع أساتذة أي بنسبة تقدر 30٪، أما فيما يخصّ 10 سنوات فما فوق بلغ عددهم ستة (06) يزاولون تدريسهم وتقدر نسبتهم 20٪

نستنتج أنّ خبرة المتعلمين أقل من خمس سنوات هي أعلى نسبة، وهذا يعني وجود جيل جديد من المعلمين في مدارسنا، بينما المعلمون ذوي الخبرة الأكبر من 10 سنوات فما فوق يحالون إلى التقاعد أو يرقّون إلى مدراء ومفتشين.

– المؤهل العلمي:

نوع المؤهل	ليسانس	ماستر	مدرسة عليا	دكتوراه	المجموع
عدد الأساتذة	17	10	02	01	30
النسب المئوية	٪57	٪33	٪07	03٪	٪100

بلغ عدد الأساتذة الذين يزاولون عملهم بمؤهل ليسانس 17 أستاذ من أصل (30) أستاذ؛ أي ما يعادل نسبة57٪ من إجمالي عدد الأساتذة، بينما بلغ عدد الأساتذة المتحصلين على شهادة الماستر(10) أساتذة من أصل (30) أستاذ، أي ما يعادل نسبة07 ٪، بينما نجد أستاذ واحد متحصل على شهادة الدكتوراه.

ومنه نستنتج أنّ أكبر نسبة من الأساتذة المتحصلين على شهادة الليسانس، ثم تليها شهادة الماستر ثم المدرسة العليا، بحيث أقل نسبة المدرسون في المتوسط هي شهادة الدكتوراه، وهذا راجع أنّ أغلب الأساتذة المتحصلين على شهادة الدكتوراه ويدرّسون في الجامعة أو غير موظفون لقلة المناصب.

2-تحليل أسئلة حول بيداغوجيا الخطأ:

2-1- تطبيق بيداغوجيا الخطأ:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	28	٪93
لا	0 2	٪07
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال النتائج المبيّنة في الجدول بأنّ أغلب الأساتذة يقولون بأنّهم يطبقون بيداغوجيا الخطأ حيث تقدر نسبتهم بـ 97 ٪، أمّا نسبة الأساتذة الذين لا يطبقونها فقد بلغت نسبتهم 03 ٪، وهذا راجع إلى إيجابياتها ومميزاتها التي ساعدت التلاميذ على تجاوز مشاكلهم وثغراتهم.

2-2- أنواع الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ:

الإجابة	التكرار	النسبة
أخطاء نحوية ، صرفية ، تركيبية ، لغوية	24	%80
أخطاء عشوائية فوضوية ، معرفية ، وتعبيرية .	06	%20
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أنّ أغلب الأساتذة يرون أنّ الأخطاء الشائعة والمتكررة هي أخطاء إملائية، صرفية، تركيبية لغوية حيث (24) أستاذا أجاب نفس

الإجابة وتقدر بنسبة 80 ٪ ، وهناك أخطاء عشوائية وفوضوية وأخطاء معرفية وتعبيرية حسب إجابة ست (06) أساتذة وتقدر نسبتهم بـ 20٪، وهذا راجع إلى غلبة العامية على الفصحى والتعود على الكلمات العامية مما سبّب الوقوع في الأخطاء اللغوية بشكل أكبر وبسبب انخفاض مستوى الثقافة العامة، وذلك بسبب انشغالات الحياة والبعد عن الكتب الثقافية ومحتويات التراث العربي.

وأسباب الأخطاء الإملائية راجع إلى نسيان القاعدة الإملائية الضابطة، وعدم تصويب الأخطاء مباشرة المصاحبة لكل درس، وعدم الاهتمام لأخطاء التلاميذ، وكذا عدم إلمام بعض المعلمين بقواعد الإملاء إلماما كافيا ولا سيما في الهمزات والألف، وعدم استخدام الوسائل المتنوعة في تدريس الإملاء، وعدم إعطاء الإملاء حقه من الحجم الساعي عادة يشار إليه فقط من خلال حصة القراءة.

والأسباب النحوية الصرفية ترجع إلى عدم فهم القاعدة اللغوية وقلة التطبيقات من الأستاذ، وقلة حصص الأعمال الموجهة والاستدراك خاصة للتلاميذ الضعفاء، أو حفظ القاعدة من طرف التلميذ وعدم معرفة تطبيقها.

2-3- كيف يتم التعامل مع الأخطاء المتكررة للتلميذ:

كانت إجابات الأساتذة كالتالي:

1-تصويبها آنيا والإشارة إلى التصويب في كل فرصة.

2-تصويبها وتكرار التصحيح.

3-عن طريق التصحيح متبوعا بالدعم.

4-المعالجة الآلية أثناء الدرس.

- التنبيه للأخطاء.
- استغلال حصص الأعمال الموجهة والإدماج والتقويم.

5-يتمّ معالجتها بترسيخ القاعدة في ذهنه وتكرارها.

6-الإهتمام والتركيز على هذه الطائفة

7-تصويبها من طرف زملائهم أو ذاتيا ومعالجتها في حصص المعالجة

8-عن طريق المعالجة التربوية

9-بالمراقبة المستمرة ووضع شبكة تقويمية

10-رصد الأخطاء ثم تصحيحها بطريقة فورية

11-يتم تحديدها بدقة ومحاولة البحث عن أسبابها ومعالجتها من خلال أنشطة اللغة العربية.

12-في حصة الأعمال الموجهة يقوم الأستاذ بإملاء نص قصير فيه الهمزات والتاء بنوعيها ثم يكتب التلاميذ على الكراس وبعدها تصحح على السبورة.

13-معالجة الأخطاء ضمن الميادين المقررة والأنشطة

14-المراجعة والتذكير المتكرر في بداية كل حصة

15-التنبيه لها ومحاولة تصحيحها في كل حصة

16-التذكير بالقواعد المتعلقة بالأخطاء المتكررة بشكل مستمر

17-عن طريق التدريب

18-تنبيه التلاميذ أثناء وقوع الخطأ وتصويبها بطريقة آنية، وتكثيف أنشطة متنوعة أثناء حصة الأعمال الموجهة

19-الاستدراك، المعالجة وكثرة التطبيقات

20-إعادة النظر في المعرفة التي قدمها الأستاذ.

- مطالبة المتعلم بالقراءة في البيت.
- النشاطات اللاصفية: القراءة وتعليم الخط.

21-التنبيه لها وتصويبها مع التعليل ومعالجتها في حصص المعالجة.

22-توجيه التلاميذ وتصحيح الأخطاء، تحليل أسباب الوقوع في الخطأ مايقلل من تكرار الخطأ وتعويد التلاميذ على التمارين والتطبيقات للتقليل ن من الأخطاء.

23-الإكثار من حصص الأعمال الموجهة.

24-يحاول الأستاذ أن يصحح الأخطاء للتلاميذ كلما وقع الخطأ.

25-التقويم التشخيصي المستمر، التغذية الراجعة، دخول أطراف خارجيين.

26-التدريب في النطق والكتابة، كثرة القراءة (التركيز على التلميذ الضعيف)

27-أكيد أنّ الأستاذ مربي بالدرجة الأولى الذي يعلم ويربي يجب ألاّ يملّ ويجب عليه التمتع برحابة الصدر عليه فإننا نتعامل مع هؤلاء بتكرار الصواب لهم وإذا اقتضى الأمر فإنّنا نقدّم له كتابة الصواب أكثر من عشرات المرات وإعادته شفهيا حتّى يرسّخ في ذهنه ولا يكرره.

28-كثرة التطبيقات في حصص الأعمال الموجهة.

29-حصص الاستدراك.

30-التنبيه للخطأ وتصحيحه فوريا.

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أنّها تعدّدت واختلفت من أستاذ لآخر، بحيث نرى أنّ التعامل مع الخطأ أغلب تعاملات الأساتذة يكون في حصص الأعمال الموجهة والاستدراك وذلك عن طريق تصحيح أخطائهم ونقائصهم، ويكون تعامل بعض الأساتذة بتنبيه التلميذ لأخطائه وتصحيحها له فورا وتذكيره بالقواعد والدروس خاصة في بداية الحصة أو أثناء وقوع الخطأ، وهناك من يكرر له الصواب حتى يرسخ في ذهنه وإذا لزم الأمر يكتب له الصواب عشرات المرات أو إعادته له شفهيا كي لا يكرر نفس الخطأ وهناك من يُعوّد التلاميذ على التمارين والتطبيقات بكثرة.

2-4- الاستراتيجية المتبعة لعلاج الاخطاء المتكررة لدى التلاميذ:

إنّ الاستراتيجية المتبعة لعلاج الأخطاء المتكررة لدى التلميذ اختلفت من أستاذ لآخر بحيث تعددت الإجابات كالنحو الآتي:

1-تحديد الخطأ، معرفة مجاله ومعرفة صنفه ثم الكشف عن أسبابه لبناء وضعية لعلاجه.

2-توضيح الخطأ، مقابلته مع الصواب بتبيين الفروق بينهما.

3-علاج الأخطاء في حصص الإنتاج الكتابي.

4-تحديد نوع الخطأ والوقوف عنده تصحيح الخطأ عن طريق إجراء تدريبات.

5-التصحيح الذاتي: تصحيح التلاميذ لبعضهم البعض، ثم اكتشاف الخطأ وتصويبه.

6-تصحيح التعابير واستخراج الأخطاء، ومعالجتها عن طريق شبكة تقويمية.

7-رصد الأخطاء ثم تصنيفها وتصحيحها.

8-علاج الأخطاء بتوظيف الرصيد اللغوي في الإنتاج الكتابي واكتشاف الأخطاء وتصويبها.

9-تكثيف حصص الإملاء ومطالبة التلاميذ بالمطالعة

10- بيداغوجيا الخطأ

11- إعادة الصواب عن طريق الكتابة وإعادة الصواب مشافهة (خاصة في دروس وحصص القراءة) سواء الشعر أو النثر، والتركيز على هؤلاء في حصص المعالجة والأعمال التطبيقية.

12- إعطائه جملة من النصائح والتوجيهات والعمل المتكرر مع التلميذ كثير الأخطاء والتركيز عليه في التطبيقات.

13- تصحيح الخطأ بمجرد الوقوع فيه، وأثناء إلقاء الدروس يتم التعرض لبعض الأخطاء الشائعة ومحاولة تنبيه التلاميذ غليها.

14- التعابير الشفهية.

15- تعويد التلاميذ على الإملاء والتمارين الإعرابية

16- التصحيح الذاتي ، تصحيح التلاميذ لبعضهم البعض ،اكتشاف الخطأ وتصويبه

17- التذكير بقواعد اللغة، و التدريب على تطبيقها.

18- بالنسبة للخط زيادة الحصص وتدريب التلاميذ على الكتابة

19- استثمار الخطأ في العملية التعليمية، والتعامل مع الأخطاء على أنها صحيحة لإثبات العكس وتنويع الطرائق والوسائل

20- اكتشاف التلاميذ لأخطائهم وتصحيحها والعمل التعاوني والتشاركي

21- الأعمال الموجهة ومراقبتها.

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أنّه:

ليس كل الأساتذة أجابوا على هذا السؤال، (21) أجابوا على هذا السؤال و(9) أساتذة لم يجيبوا، بحيث نرى أنّ أغلب الأساتذة أنهم يطبقون بيداغوجيا الخطأ، ومن الطرائق التي يستعملونها طريقة حل المشكلات وطريقة التعلم التعاوني، وهذا ما سيؤدي إلى تحسين مستوى التلاميذ في الأجيال القادمة.

وكانت إجابات أغلب الأساتذة يعتمدون على التطبيقات والتدريبات والنصائح، واكتشاف الأخطاء وتحديدها وتصحيحها وهذا دليل على أنّ أغلب الأساتذة يتعاملون مع أخطاء التلاميذ بأمر إيجابي.

2-5- الصعوبات التي تحول دون تطبيقك لبيداغوجيا الخطأ والحلول المقترحة، وكيفية معالجة الخطأ:

الرقم	الصعوبات التي تحول دون تطبيقك لبيداغوجيا الخطأ:	الحـــلول:	كيفية معالجة الخطأ
01	الأعمال عدم الاستيعاب وتكرار الخطأ	استدعاء الأولياء من أجل متابعة أبنائهم في المنزل والمدرسة مع ضرورة الانضباط داخل القسم من أجل الفهم الجيد	توجيه التلاميذ إعطاء قواعد مناسبة وضرورة حفظها وتطبيقها تمكين التلاميذ من معالجة أخطائهم بمفردهم وبعدها تصحيحها من طرف الأستاذ
02	كثافة البرنامج ضعف التركيز والانتباه الاكتظاظ داخل القسم	تكثيف حصص المعالجة المعالجة المستمرة أثناء الحصص وفي القسم	التدرب على القراءة، كتابة جمل بها أخطاء ويقوم التلاميذ باكتشافها وتصحيحها. إملاء فقرات وجمل على التلاميذ ثم التصحيح الآني للأخطاء
03	الاكتظاظ، كثافة المنهاج وتغييره كل فترة وأخرى	الخطأ من طبيعة البشر، تتطلب التعلم والتدبر ليستفيد من أخطائه من المصطلحات: الخطأ والغلط.	تعريف الخطأ- المقارنة بين الخطأ والغلط أن نتعلم من أخطائنا
04	الوقت والحجم الساعي الكبير يحول دون ذلك	تخصيص وقت كاف للتلاميذ من خلال إدراج حصص إضافية	كثرةالتطبيقات والتدريبات اللغوية
05	اكتظاظ الأقسام، كثافة البرنامج وضعف التركيز	تكثيف الواجبات المنزلية والتركيز على الأخطاء المرتكبة في حصة التصحيح التركيز على المعالجة	التدريب على القراءة الجهرية المسترسلة إملاء الفقرات وتحديد الأخطاء وتصويبها

		المستمرة للأخطاء أثناء الحصص الدراسية وفي حصص الاعمال الموجهة والمعالجة	وتعليلها التنبيه إلى الأخطاء أثناء الحصص الدراسية
06	الضعف القاعدي	التطبيقات، البحوث	التعابير الشفهية
07	عدد التلاميذ كثافة البرنامج	مراجعة المناهج والبرامج تخفيف عدد التلاميذ	معالجة النقائص ضمن ميادين المادة، تكثيف الإنتاج الكتابي لاكتشاف الخطأ وتصويبه
08	عدم تركيز التلاميذ قلة الانتباه الأخطاء شاعت وأصبحت أنها صحيحة	التركيز على إعطاء قاعدة متينة من الإبتدائي المرجعة الجيدة في البيت تساعد كثيرا على تصحيح الأخطاء المطالعة هي الحل الأمثل لجعل التلميذ لا يقع في أخطاء	تصحيح الأخطاء في التعبير الكتابي تصحيح بعض الأخطاء الشفوية أثناء القراءة أو الإلقاء الشفوي في حينها التصحيح الذاتي يجعل التلميذ لا ينسى ابدا الخطأ الذي وقع فيه وبالتالي فهذه أنجح الوسائل تحفيز التلاميذ على المطالعة وقراءة الكتب
09	عدم اهتمام التلميذ (نفسه) ضعف وراثي في بعض الأحيان	النصح والإرشاد استدعاء الأولياء أحيانا	تكثيف القراءة للتلميذ الذي لا يحسن القراءة القواعدالإملائية والنحوية من أجل الأخطاء الإملائية والنحوية الإنتاج الكتابي وتصحيح الأخطاء

10	عدم وجود الرغبة عند التلميذ (نفسه) عدم اهتمام الأسرة بالتلميذ وعدم مساعدته في المنزل ضعف مكتسب إمّا وراثي أو ضعف في المرحلة الابتدائية	تقديم النصائح وتوجيه التلاميذ عرض الحالة على مستشارة التوجيه من أجل المساعدة استدعاء ولي الأمر لاطلاعه على الحالة	مطالبة التلميذ بإنتاج وضعيات وتصحيحها وتبيين الأخطاء مطالبته بالقراءة إن كان لا يحسنها تكثيف الإعراب من حين لآخر
11	تتطلب الوقت، القدرات محدودة عند بعض التلاميذ الاكتظاظ	تقليل عدد التلاميذ في القسم	تعالج الأخطاء حسب نوعها فمنها من يعالج آنيا مثل الخطأ في القراءة الإعرابية المسترسلة ومنها من يحتاج إلى الوقت وإلى أنشطة معينة كالأخطاء النحوية والصرفية فتعالج في حصة الأعمال الموجهة أو حصة المعالجة
12	عدم اهتمام التلاميذ نقص المطالعة، عدم الاستفادة من الأخطاء بسبب عدم الاهتمام	تكثيف التطبيقات في حصص المعالجة خاصة الإملاء والمطالعة	قراءة الكثير من النصوص كتابة النصوص أيضا وإملاء النصوص وتصحيح الأخطاء
13	ضيق الحجم الساعي، الاكتظاظ (العدد الهائل للتلاميذ)	التخفيف من عدد التلاميذ التخفيف من كثافة البرنامج	التنبيه على الخطأ ثم التقويم.

14	ضعف التركيز لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط كثافة البرنامج حصص المعالجة غير كافية الاكتظاظ في الأقسام	تكثيف حصص المعالجة تكثيف الواجبات المنزلية التي تصحح لاحقا المعالجة المستمرة أثناء تقديم النشاط	تكثيف القراءة الجهرية لدى التلاميذ كتابة جمل بها أخطاء ويقوم التلاميذ باكتشافها وتصحيحها إملاء فقرات وجمل على التلاميذ التنبيه إلى الأخطاء أثناء سير الدرس
15	عدم رغبة التلاميذ في تصحيح أخطائهم	تحفيز التلميذ وترغيبه وتوجيهه	الوقوف عند الخطأ معالجته بالتدريج
16	كثافة البرنامج عدد التلاميذ	مراجعة المناهج والبرامج العمل على تخفيف عدد التلاميذ في القسم	تكثيف الواجبات المنزلية استدراك النقائص ومعالجتها ضمن نشاطات ومحتويات المادة
17	تعدد الأخطاء (من الناحية القاعدية للتلميذ ضعف قاعدي) عامل التعداد داخل القسم	حصر الأخطاء، إيجاد تعداد لائق. التركيز على التعلم القاعدي بديهيات قواعد اللغة عبر أنشطتها المختلفة	بالتدرج- حصر الخطأ- تحديد الفئة المعينة به. تصنيف الأخطاء حسب الأنشطة (فهم المنطوق- فهم المكتوب، القراءة المستمرة، إنتاج المكتوب عبر الشبكات التقويمية قواعد عبر التوظيف
18	عدم اهتمام التلاميذ بتصحيح أخطائهم، كثرة تداول الأخطاء في الوسط المدرسي تكرار نفس الخطأ رغم تصحيحه	تشجيع التلاميذ على استعمال الصواب تنظيم مسابقات حول الصواب في الاستعمال	الوقوف عند كل خطأ وعدم تجاوزه ثم تصحيحه استثمارها لتصحيح الخطأ الإشادة بالتلميذ الذي يرتكب الخطأ ثم تصحيحه

			معاقبة التلميذ الذي يكرر الخطأ نفسه مرتين أو أكثر
19	وجود الفوارق بين التلاميذ عدد التلاميذ	تكثيف الواجبات المنزلية	/
20	ضيق الوقت المحدد كثافة البرنامج الدراسي الاكتظاظ داخل القسم	تخفيف البرنامج الدراسي إعادة الحجم الساعي الخاص بأنشطة اللغة العربية	رصدها ثم تصنيفها ثم تقويمها وفق الشبكة التقويمية

نلاحظ من خلال نتائج الجدول أنه مقارنة بالعينة المطلوبة30 أستاذا أجاب 20 منهم، ولم يجب 10 بحيث كانت إجاباتهم متقاربة ومتشابهة.

كما نلاحظ أنّ أيضا أنّ أغلب الصعوبات التي يواجهها هي كثرة عدد التلاميذ في القسم الواحد ممّا يؤدي إلى الاكتظاظ والفوضى في القسم، وهذا ما يؤدي إلى عدم التركيز من التلميذ وعدم الفهم والاستيعاب، إضافة إلى كثافة البرنامج والمناهج التي أتعبت الأساتذة والتلاميذ مما يؤدي إلى قلة التركيز من الأساتذة والملل وعدم إعطاء كل ما يلزم للتلميذ، وهذا الأخير في حدّ ذاته يكره الدراسة ويمل منها لكثرة وكثافة المناهج والبرامج، لأنه يحس بعدم الراحة وكثرة الوقت في بالدراسة ولا مجال له للّعب، كما يعاني أغلب الأساتذة من عدم اهتمام التلميذ لأخطائه وعدم رغبته في الدراسة ممّا ينتج عن كثافة البرنامج والمنهج ضيق الوقت فالحجم الساعي لا يكفي الأستاذ لإلقاء درسه وإعطاء التلاميذ التدريبات وحلها وهذا سبب في نقص مستوى التلميذ، فبالتمارين والتطبيقات يرفع من قدراته العقلية للاستيعاب والفهم.

هذه أغلب الصعوبات التي يواجهها الأساتذة أعلى نسبة من إجابة أغلب الأساتذة إضافة إلى ذلك عدم اهتمام التلميذ لأخطائه وعدم رغبته في الدراسة وهذا سبب للأستاذ

لصعوبة حل أخطاء التلميذ، فالتلميذ إذا كان غير مهتم وغير راغب في الدراسة يصعب على الأستاذ التعامل معه.

وبالتالي أساتذة التعليم المتوسط يقدمون حلولا واقتراحات لمعالجة هذه الصعوبات نذكر منها:

- تكثيف حصص المعالجة والتكثيف من الواجبات المنزلية والتطبيقات
- التخفيف من البرامج وإضافة الحجم الساعي الكافي والوافي للنشاطات
- النصح والإرشاد للتلاميذ
- التقليل من الكم الهائل لعدد التلاميذ في القسم الواحد
- استدعاء الأولياء من حين لآخر

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أنهم يعانون من نفس المشاكل لذلك قدموا تقريبا نفس الحلول .

وفي الأخير كل أستاذ قدم كيفية معالجته للخطأ، ويمكن تلخيصها من خلال الإجابات المتقاربة والمتشابهة وهي:

- ✓ رصد الأخطاء ثم تصنيفها وتقويمها
- ✓ التدريب على القراءة الجهرية المسترسلة
- ✓ تصحيح الأخطاء في التعبير الكتابي، حيث إنّ أغلب الأساتذة أجابوا هذه الإجابة وهذا راجع إلى أنّ التعبير الكتابي يشمل كل الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية واللغوية.
- ✓ القراءة الكثيرة والاهتمام بمطالعة الكتب.
- ✓ التصحيح الذاتي وتصحيح التلاميذ أخطاء بعضهم البعض.

3-تحليل الأسئلة حول أنشطة اللغة العربية:

3-1- الأنشطة المستعملة في اللغة العربية

كانت إجابات الأساتذة نفسها وهي كالآتي:

- نشاط فهم المنطوق (تعبير شفهي)
- نشاط فهم المكتوب (قراءة+ دراسة نص+ ظاهرة لغوية)
- نشاط إنتاج المكتوب (تعبير كتابي)

نلاحظ من خلال إجابات الأساتذة أنّ جميعهم يتفقون على نفس الأنشطة المعتمدة في التدريس، وهذا راجع إلى البرنامج المحدد في المناهج الدراسية الجزائرية.

3-2- الأنشطة التي يواجه فيها التلاميذ صعوبة:

النشاط	التكرار	النسبة
القراءة	12	٪14
الكتابة	14	٪16
التحدّث	13	٪16
الاستماع	08	٪09
التعبير	24	٪27
قواعد اللغة	17	٪19
المجموع (01)	30	٪100
المجموع (02)	88	٪100

نلاحظ ازدياد العيّنات في الإجابات عن العينة المطلوبة بـ 30 ، حيث قدرت الزيادة بـ 88 ٪، وهذا راجع لتعدد الإجابات في الاقتراح الواحد، ونلاحظ أيضا أنّ أعلى نسبة هي نشاط التعبير حيث قدرت بـ 27٪ ، وهذا راجع إلى أنّ التعبير صعب عند

بعض التلاميذ فهم لايستطيعون تنظيم أفكارهم وانسجامها، إضافة إلى أنّ الرصيد اللغوي غير كاف لدى بعض التلاميذ، وعدم توظيف علامات الوقف، وعدم ترجمة الأفكار والمشاعر مشافهة وهذا راجع إلى خجل التلميذ...الخ، يليه نشاط قواعد اللغة بنسبة تقدر بـ 19 ٪وهذا راجع إلى صعوبة الظواهر اللغوية وعدم التركيز مع شرح الأستاذ، وعدم تكوين جمل سليمة نحويا وصرفيا وإملائيا، كما أنّ صعوبة تطبيق قواعد اللغة ينتج عنه صعوبة حل التطبيقات وصعوبة الإعراب.

ونلاحظ من خلال نشاط الكتابة أنّ نسبة الصعوبة تقدر بـ 16٪ وهذا راجع إلى وجود مصطلحات جديدة عليه لم يتطرق إليها في المرحلة الابتدائية، وعدم التفريق بين الحروف والخلط بينها مثل حروف (ت.ث) و (ج.خ)، لو كذلك نسيان بعض الحروف الناتجة عن سرعة التلميذ في الكتابة، ضعف التلاميذ في مهارة الإملاء ورداءة الخط.

ونرى صعوبة التحدث تقدر بـ15٪ وهذا راجع إلى مشاكل صحية ونفسية مثل الاكتئاب والقلق والخوف واللجلجة والتأتأة واضطراب في جهاز النطق كالحذف والإبدال، ويليه نشاط القراءة تقدر نسبته بـ 14 ٪، وهذا راجع إلى ضعف البصر الذي يعرقل نشاط القراءة مع وجود مصطلحات جديدة عليه لم يتطرق إليها من قبل.

ونلاحظ أقل نسبة من النشاطات صعوبة تقدر بنسبة 09٪ وهي نشاط الاستماع وهذا راجع إلى عدم انتباه المتعلم، وعدم تركيزه مع الأستاذ وشرود ذهنه، وقد يكون هناك خلل في حاسة السمع ووجود فوضى وتشويش في القسم، ممّا يؤدّي إلى عدم استماع الدرس أو النشاط المعالج.

3-3- مقارنة الحجم الساعي مع النشاط التعليمي المقرر تدريسه في المتوسط:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	08	٪27
لا	22	٪73
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الحجم الساعي لايتوافق مع النشاط التعليمي المقرر تدريسه في مرحلة المتوسط حسب رأي أغلب الأساتذة حيث تقدر نسبتهم بـ 73 ٪ والسبب في ذلك تناول الدرس مدة زمنية تفوق الحجم الساعي المخصص له، ومنح الوقت الكافي للمتعلمين للإجابة على أسئلة النشاط المعالج وعدم تركيز المتعلمين مع الأستاذ أثناء الشرح وكثرة النقاشات، عدم استيعاب النشاط المعالج وعدم تركيز المتعلمين مع الأستاذ أثناء الشرح وكثرة النقاشات، عدم استيعاب النشاط المعالج أهمها فهم المنطوق، كثرة التدريبات الفورية، عدم مراعاة الفروقات الفردية في النشاط المقدم في الكتاب المدرسي، منح الوقت الكافي للإجابة على الأسئلة المعقدة في النشاط المعالج ممّا يجد التلميذ صعوبة في تحليلها والإجابة عنها، فلابدّ من التبسيط والتسهيل، أمّا الذين رأوا أنّ الحجم الساعي يتوافق مع النشاط التعليمي المقرر تدريسه في مرحلة المتوسط وتقدر نسبتهم بـ 27 ٪ ، ويعود ذلك إلى تحضير التلاميذ للنشاط المعالج واستيعابهم لما يقدّمه الأستاذ لهم وتبسيطه وشرح الدرس باختصار لهم قدر الإمكان وعدم منح الوقت الكافي للإجابة عن الأسئلة المطروحة في النشاط المعالج.

3-4- منح الفرصة للتلاميذ أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	23	٪77
لا	01	٪03
أحيانا	06	٪20
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة تقدر بـ 77 ٪ وهي إعطاء الفرصة للتلاميذ بأن يصححوا أخطاءهم دون الحاجة للأستاذ، وهذا راجع إلى جعل التلميذ يكتشف خطأه بنفسه ويتعلم من أخطائه بحيث عندما يصحح خطأه بنفسه يرسخ في ذهنه هذا التصحيح ولا يعيد هذا الخطأ مرة أخرى، بحيث يحس التلميذ أيضا بدور المعلم أي يشجعه عندما يعطيه الفرصة بتصحيح خطئه بمسؤولية التعليم والرغبة في التعليم .

ونلاحظ أيضا بعض الأساتذة لا يعطون الفرصة للتلاميذ بتصحيح أخطائهم حيث تقدر نسبتهم بـ03 ٪وهذا راجع لضيق الوقت أو عدم صبر الأستاذ على متعلميه بتصحيح أخطائهم، ويقوم بتصحيحها مباشرة خاصة إذا كان تلاميذ القسم ضعفاء وفوضويين.

وبعض الأساتذة يمنحون أحيانا الفرصة لتصحيح أخطائهم، وأحيانا لا يمنحون بحيث تقدر نسبتهم 20٪ وهذا راجع إلى طبيعة الموضوع المعالج ونوع النشاط فإذا كان النشاط طويلا ومعقدا يصعب على الأستاذ منح الوقت للتلميذ بتصحيح خطئه، إضافة إلى ذلك ضيق الوقت فأغلب الأساتذة يشتكون من ضيق الوقت، أمّا إذا كان النشاط قصيرا وبسيطا يسهل الأمر على الأستاذ لمنح التلاميذ فرصة لتصحيح أخطائهم.

3-5-النشاط التعليمي الذي يستدعي استثمار بيداغوجيا الخطأ:

النشاط	التكرار	النسبة
القراءة	10	٪27
التعبير	22	٪59
قواعد اللغة	05	٪14
المجموع (01)	30	٪ 100
المجموع (02)	37	٪100

نلاحظ من خلال الجدول ازدياد حجم العينة المطلوبة 30 بـ 37٪ وهذا راجع إلى تعدد الإجابات في الاقتراح الواحد ومن خلال إجابة الأساتذة حول السؤال المطروح يتضح لنا أنّ أعلى نسبة للنشاط الذي يستدعي إلى استثمار بيداغوجيا الخطأ تقدر بـ 59٪ وهذا راجع إلى كثرة الأخطاء لدى التلاميذ، وأغلبها تكون في التعبير الكتابي أخطاء نحوية صرفية إملائية لغوية تركيبية، بحيث المتعلم يدوّن فيه كل ما يجول في ذهنه دون مراعاة المطلوب، ويكون حر غير مقيد، لا يرتب أفكاره، وأحيانا يكون التلميذ ضعيف خاصة من حيث اللغة فهو يستعمل العامية في بعض الأحيان ويتخلّى عن الفصحى، وهذا راجع لنقص الرصيد اللغوي ونقص المطالعة الثقافية، لذلك نجد هذا النشاط يستدعي استثمار بيداغوجيا الخطأ لأنه ملمّ بجميع أنواع الأخطاء.

إضافة إلى هذا النشاط هناك نشاط ثان يستدعي استثمار بيداغوجيا الخطأ وهو نشاط القراءة الذي تقدر نسبته 27 ٪ حسب إجابات الأساتذة، وهذا راجع إلى وجود مصطلحات وصعبة النطق عند التلميذ لم يكن يعرفها من قبل، وقد يكون مرض من عند التلميذ كنقص النظر مثلا فلا يستطيع التلميذ رؤية بعض الحروف لذلك نجده يخطئ كثيرا عند القراءة، وقد يرجع إلى ضعف معرفة الحروف إذ لايفرق بين الباء والتاء او

العين والغين وهذا راجع إلى المرحلة الإبتدائية التي هي الأساس في تعليم الحروف ونطقها.

وفي الأخير يعتبر نشاط قواعد اللغة أقل نسبة حيث تقدر بـ 14٪ حسب إجابات الأساتذة التي تستدعي استثمار بيداغوجيا الخطأ لصعوبة فهم الظواهر اللغوية وصعوبة تطبيقها.

3-6- اكتشاف الأخطاء من التلميذ أو الأستاذ:

	التكرار	النسبة
التلميذ	28	٪93
أنت	00	٪00
معا	02	٪07
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة لإجابات الأساتذة أنّهم يُفضّلون اكتشاف التلميذ لأخطائه بنفسه حيث تقدر بـ 93 ٪ ، وهذا لتشجيع التلميذ للتعلم والرغبة في التعلم، وتنمية قدراته العقلية وتطويرها وترسيخ الأخطاء المتكررة لديه من أجل التغلب عليها وعدم إعادتها مرة أخرى، ثم تليها نسبة 07٪ وهي مساعدة الأستاذ لتلميذه لاكتشاف أخطائه وأقل نسبة هي تفضيل عدم اكتشاف الأخطاء من الأستاذ لكي لا يعوّد التلميذ عليه ويتّكل عليه في كل شيء ممّا يجعل التلميذ يتهاون على أخطائه ويتجاهلها ويعيدها في كل مرة.

3-7- مراعاة الفروق الفردية:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	30	٪100
لا	00	٪00
المجموع	30	٪30

نلاحظ من خلال الجدول أنّ كل الأساتذة بنسبة 100٪ يراعون الفروقات الفردية للتلاميذ، لأنّ التلاميذ يختلفون عن بعضهم البعض فهناك الذكي وهناك الضعيف وهناك المتوسط، فالأستاذ يراعي هذه الفروقات لكي يتمكن جميعهم من فهم واستيعاب الدرس ، وأغلب الأحيان تجد الأستاذ يحضّر الامتحان في مستوى المتوسط ، بحيث يتناسب مع جميع مستويات التلاميذ ، فليس كلهم أذكياء، ونجد أيضا بعض الأساتذة يراعون الظروف الاجتماعية والظروف النفسية .

3-8- تمييز نقاط الضعف لدى التلاميذ من خلال معالجة الخطأ : هل تميز نقاط ضعف التلاميذ من خلال معالجتك لأخطائهم:

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	30	100٪
لا	00	٪00
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جميع الأساتذة يميزون نقاط ضعف التلاميذ من خلال معالجة الأخطاء ، والتي قدّرت نسبتهم 100٪، وهذا راجع في نظرنا إلى مستوى الأستاذ في المعالجة، فمن خلال أخطاء التلاميذ في التطبيقات أو القراءة أو الدرس

يستطيع معرفة نقاط ضعفه من خلال ملاحظته وتركيزه مع التلميذ فهناك بعض الأساتذة لا يعطون أهمية للتلميذ وهذا سبب لعدم معرفة نقاط ضعفه من خلال أخطائه.

وقد تمثلت هذه النقاط حسب إجابة بعض الأساتذة ما يلي:

1- **حالات نفسية:** الانطواء- الخجل (الخوف)

- **حالات اجتماعية:** فقر- طلاق- وفاة
- **حالات وراثية:** نطق التأتأة، البطء في الفهم، ثقيل في الكتابة، طريقة الخط

2- ضعف قاعدي يخص الفهم، التعبير، التركيب

3- الضعف القاعدي في الكتابة والقراءة

- نقص في الرصيد اللغوي
- نقص في التحكم بقواعد اللغة (إملاء، نحو)

4- حالات صحية (نقص في النظر، نقص في السمع)

- نقص الاستيعاب والتركيز

5- ضعف في القواعد اللغوية ضعف في المكتسبات القبلية

6- ضعف الاكتساب في مرحلة التعليم الإبتدائي، مشاكل صحية تعيق الفهم:" ضعف البصر أو السمع أو أمراض أخرى" – صعوبة الفهم عند المتعلم

7- حالات نفسية، وراثية، تكوينية.

8- نقص الاستيعاب والتركيز، عدم التمكن من قواعد اللغة.

9- حالات نفسية ،تكوينية ، وراثية.

10- طريقة التفويج الفرز.

11- قلة وضعف التركيز والاستيعاب، ضعف النظر والسمع

12- في إنتاجاتهم الشفهية والكتابية التمارين التطبيقية.

13- الأخطاء الإملائية وقواعد اللغة والإنتاج الكتابي.

14- التلميذ هو من يكتب في السبورة ، وبالتالي يمكن للأستاذ تمييز نقاط الضعف ومعالجتها وأيضا يجب أن تعطى فرصة لجميع التلاميذ.

15- لا يحسن القراءة

16- صعوبة التحكم، عدم القدرة على التطبيق، النسيان

17- طريقة القراءة – الكتابة .

18- نقاط الضعف لدى التلاميذ تختلف ويجب الانتباه لها من بداية السنة الدراسية (التقويم التشخيصي) وبالتالي مراعاة ذلك من خلال كل السنة الدراسية ، إضافة إلى أنّ الفوارق الفردية تلعب دورا مهمّا في هذا التّعامل.

أجاب ثمانية عشر (18) أستاذ وآخرون لم يجيبوا على هذا السؤال نستنتج من خلال إجابتهم أنّ أغلبهم يميّزون نقاط الضعف لدى التلاميذ من خلال معالجة الأستاذ للأخطاء، وتمثّلت أغلب الإجابات في الضعف القاعدي في الكتابة والقراءة والتعبير والتركيب وضعف في قواعد اللغة والمكتسبات القبلية والحالات النفسية والوراثية والصحية (نقص النظر والسمع) ونقص التركيز والاستيعاب بحيث نلاحظ أن إجابة الأساتذة متقاربة ومتشابهة يعني ذلك أنّ هذه أغلب نقاط الضعف التي تؤدي بالتلميذ للوقوع في الخطأ .

3-9- طبيعة الأسئلة المقدمة في أنشطة اللغة العربية:

الإجابة	التكرار	النسبة
فهم	21	٪60
حفظ	02	٪06
معا	12	٪34
المجموع (01)	30	٪100
المجموع (02)	35	٪100

نلاحظ من خلال الجدول ازدياد حجم العينة من 30 إلى 35 وهذا راجع إلى تعدّد الإجابة للاقتراح الواحد.

ونلاحظ أنّ أغلب الأساتذة يعتمدون على أسئلة الحفظ والتي قدرت نسبتها 60٪ أعلى نسبة، وهذا راجع إلى معرفة فهم التلميذ للدرس؛ أي أنّ الأستاذ يسأل التلميذ سؤال فهم لمعرفة درجة استيعابه وفهمه للدرس وإذا كان التلميذ يركز معه أم لا ، وأيضا الأستاذ عندما يسألهم سؤال فهم هدفه ترسيخ الفكرة في أذهانهم وعدم نسيانها فإذا فهم التلميذ الدرس يستطيع الإجابة على أي سؤال.

ونجد بعض الأساتذة يستعملون أسئلة الفهم والحفظ معا وهذا راجع إلى أنّ هناك دروس تحفظ وتفهم مثل درس قواعد اللغة .

وأقل نسبة قدرت بـ 06 ٪، وهي أسئلة الحفظ المقدمة في أنشطة اللغة وهذا راجع أنّ أغلب نشاطات اللغة العربية إما تُفهم وإمّا تحفظ وتفهم لا تحفظ فقط .

3-10- تفاعل التلاميذ مع مناقشة النشاط :

الإجابة	التكرار	النسبة
نعم	23	%77
لا	00	%00
أحيانا	07	%23
المجموع	30	%100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ أعلى نسبة تقدر بـ 77 ٪ وهي تفاعل التلاميذ مع مناقشة النشاط، وهذا راجع لفهم التلاميذ الدرس وطريقة إلقاء الأستاذ ، يجعل التلاميذ يتفاعلون معه، وأيضا راجع إلى سهولة الدرس والموضوع، تليه النسبة التي تقدر بـ 23٪ فأحيانا لا يتفاعل التلاميذ وأحيانا يتفاعل وهذا راجع إلى صعوبة الدرس أو الخجل ، أي بعض التلاميذ لديهم إجابة ولكن إمّا يخافون من الوقوع في الخطأ وعدم الصواب وإمّا خجلا من الأستاذ والزملاء ، ونلاحظ أنّه لا يوجد قسم لا يتفاعل مع النشاط ، منعدمة هذه الحالة حسب إجابة الأساتذة.

3-11- تفضّل التلميذ التعبير الكتابي أو التعبير الشفهي:

الإجابة	التكرار	النسبة
التعبير الكتابي	28	٪93
التعبير الشفهي	02	٪07
المجموع	30	٪100

نلاحظ من خلال الجدول أنّ الأساتذة يلاحظون أنّ أغلب التلاميذ يفضّلون التعبير الكتابي بحيث قدرت نسبته 93 ٪، وهذا راجع إلى :

(من خلال إجابات الأساتذة وتبريرهم).

1- لأنّهم يرون أنّه أفضل لتثبيت الرصيد اللغوي واكتشاف الخطأ وعدم الوقوع فيه، وكذا التدرب على الخطأ.

2- خوفا من الأخطاء وفي الكتابة لديه متسع من الوقت للتفكير

3- الخوف من الاسترجال والسبورة، الاعتماد على الكتابة.

4- لأنّ التعبير الكتابي يجد التلميذ فيه راحته في التفكير واختيار المفردات المناسبة.

5- يفضّل المتعلم التعبير الكتابي عن التعبير الشفوي كون أنّ المتعلم يجد صعوبة في التعبير الشفوي أوّلا خجلا من الصعود إلى المنصة أمام الزملاء، عدم الثقة بالنفس، وضعف الرصيد اللغوي لديه، أمّا في التعبير الكتابي فالمتعلم يجد نفسه يستطيع جمع بعض الأفكار المدوّنة على الدفتر طبعا بعد إعطائه فرصة للكتابة على الدفتر وهذا الشيء الذي يساعده على جمع بعض الأفكار والألفاظ والعبارات التي تساعده على التواصل والتعبير عن الأغراض والتي لا يستخدم فيها الرموز والإشارات.

6- لأنّ التلميذ يجد نفسه محورا

7- لأنّه يستغل أفكاره بدقة ويحسن توظيفها

8- يجد فيه المتعلم راحة أفضل عكس التعبير الشفوي (الخجل، الخوف)

9- لأنّ التعبير الشفوي يراه الغالبية صعبا، وربما عدم التعوّد عليه، عنصر الخوف والارتباك، غياب التشجيع، ويفضّل الكتابي لأنّ فيه الوقت الكافي، الحرية أكثر، فرصة الكتابة والتصحيح.

10- في التعبير الكتابي يجد نفسه يعبر بطلاقة غير مقيد، أمّا التعبير الشفوي يصطدم مباشرة مع زملائه مما يجعله محتشما.

11- يفضّل التلميذ التعبير الكتابي على التعبير الشفهي؛ لأنّه في نشاط التعبير الكتابي يملك الوقت الكافي للمحاولة على المسودة ومن ثمّ تصحيح أخطائه واسترجاع معلوماته، وذلك بخلاف التعبير الشفوي الذي يكون آنيا ويتطلّب منه الاسترسال في التعبير فيجد صعوبة في جمع الافكار وترتيبها.

12- لأنّ الإنتاج الشفوي يتطلب نطق السليم للغة العربية وهذا لايملكه الكثير من التلاميذ.

نستنتج من خلال إجابات الأساتذة أنّ التلاميذ يفضّلون التعبير الكتابي لأنّه لايقيّد وله متّسع من الوقت في تنظيم أفكاره وترتيبها، وتدوينها يكون محور عكس التعبير الشفوي الذي يخاف فيه التلميذ من الإلقاء ويخجل مما يؤدي إلى تشوّش أفكاره وقلة انتباهه (باقي الإجابات من الأساتذة متكررة) بحيث نلاحظ أستاذين يجيبون أنّ بعض التلاميذ يفضّلون التعبير الشفوي والتي قدرت نسبته بـ 07 ٪وهذا راجع حسب تبريرهم إلى :

- ✓ أنّ التعبير الشفوي يكون تلقائيا وسهلا.
- ✓ ولأن التعبير الشفوي يتفاعل معه التلميذ بحكم أنّ العمل يكون جماعيا، ولأنّ التلاميذ بصفة عامة (عدا الممتازون) لا يجيدون الكتابة نظرا للأخطاء التي يقعون فيها.

خاتـــمة

خاتـمة:

ينتظم هذا العمل في دراسة تتعلّق ببيداغوجيا الخطأ بعدّها إحدى المقاربات الحديثة في ميدان التربية والتعليم، ذلك أنّ الخطأ في المنظومات التعليمية القديمة كان منبوذا لا ينبغي الوقوع فيه؛ وهو خطيئة غير مقبولة عند المتعلم، غير أنّ مقاربة بيداغوجيا الخطأ جاءت لتبيّن أنّ الخطأ أمر مشروع، بل زادت على أنّ الوقوع فيه أمر ضروري وإجباري، هذا ما جعلنا نبحث في أهمية بيداغوجيا الخطأ في تثبيت تعلمات مبنية كيفما كان نوع الخطأ أو طبيعته انطلاقا من تحديد المفاهيم التي ترتبط ببيداغوجيا الخطأ من الجانب النظري مرورا بدراسة ميدانية تشمل عيّنة تلاميذ السنة الأولى متوسط أنموذجا في متوسطات ولاية المدية أين قمنا بتحليل النتائج على ضوء ملاحظة واستبانة تستهدفان الوصول إلى الإجابة عن الإشكالية المطروحة.

بحيث توصلنا إلى مجموعة النتائج من الجانب النظري نذكرمنها :

– بيداغوجيا الخطأ تصوّر ومنهج تقوم على اعتبار الخطأ استراتيجية للتعليم والتعلم ، وأنّ ارتكاب الخطأ أمر مشروع يجعل المتعلم يستفيد من أخطائه لعدم الوقوع فيه مرة أخرى.

– بيداغوجيا الخطأ عنصر أساسي في المؤسّسات التربوية وتلعب دور كبير في العملية التعليمية التعلمية لا يمكن الاستغناء عنها.

– يجب الوقوع في الخطأ للوصول إلى المعلومة الصحيحة؛ لأنّ الخطأ يولّد الصّواب والتعلم به أصبح تقنية حديثة معمول بها.

– تستند بيداغوجيا الخطأ على مجموعة من الأسس والمبادئ والوظائف التي تقوم عليها أهمها تعليمية ، تكوينية، علاجية، توجيهية، تقويمية، بنائية.

– ترتكز معالجة الأخطاء على اتّباع مجموعة من الخطوات؛ وذلك بتحديد الخطأ، ورصده ووصفه، وتفكيكه، وتحليله، وتفسيره ثم تصحيحه، وهي عملية معقدة تفترض عملا وجهدا كبيرا .

– ظهور فاعلية بيداغوجيا الخطأ في مختلف أنشطة اللغة العربية.

– يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية التعلمية.

– الخطأ أمر إيجابي وطبيعي يدلنا على كشف الأخطاء.

بعد انتهائنا من الجانب التطبيقي حول واقع استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية السنة الأولى متوسط أنموذجا توصّلنا إلى النتائج الآتية:

– كثرة الأخطاء اللغوية والإملائية والتركيبية والنحوية لتلاميذ السنة الأولى متوسط.

– عدم التركيز والفهم من أهم العوامل التي تؤدي إلى وقوع المتعلم في الخطأ.

– تعدد طرق معالجة الأخطاء من أستاذ لآخر.

– مراعاة الفروق الفردية لأغلب الأساتذة بين التلاميذ.

– يعدّ نشط التعبير الكتابي من أهم النشاطات التي تستعمل بيداغوجيا الخطأ.

– مساهمة بيداغوجيا الخطأ في تمييز نقاط الضعف لدى التلاميذ ومعالجتها.

– أهم عامل لاكتشاف الخطأ هو التلميذ.

وفي الأخير نتمنى أن يكون بحثنا هذا نواة أساسية لمجموعة من البحوث الأخرى في مجال تعليمية اللغات.

والله من وراء الفضل والحمد لله رب العالمين.

الملاحق

أســـــئلة الاستبيان:

ضع العلامة (×) أمام الإجابة المناسبة:

1- الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

2- السن:

من 25 إلى 30 سنة ☐ من 30 إلى 40 سنة ☐ 40 فما فوق ☐

3- الخبرة:

أقل من 5 سنوات ☐ أقل من 10 سنوات ☐ أكثر من 10 سنوات ☐

أكثر من 20 سنة ☐

4- المؤهل العلمي:

ليسانس ☐ ماستر ☐ ماجيستير ☐ دكتوراه ☐ مدرسة عليا ☐

- أسئلة حول بيداغوجيا الخطأ:

1- هل تطبق بيداغوجيا الخطأ؟

نعم ☐ لا ☐

2- ماهي أنواع الأخطاء المتكررة لدى لتلاميذ؟

.....

.....

.....

3- كيف يتم التعامل مع الأخطاء المتكررة للتلميذ؟

.....

.....

4- ماهي الاستراتيجية المتبعة لعلاج الأخطاء المتكررة لدى التلاميذ؟

.....

.....

5- ماهي الصعوبات التي تحول دون تطبيقك لبيداغوجيا الخطأ؟

- الصعوبات:

.....

.....

- الحلول:

.....

.....

- كيف يتم معالجتك للأخطاء؟

.....

.....

- أسئلة حول أنشطة اللغة العربية:

1- ماهي الأنشطة المستعملة في اللغة العربية؟

.....

.....

2- هل يتوافق الحجم الساعي والنشاط التعليمي المقرر تدريسه في مرحلة المتوسط؟

نعم ☐ لا ☐

3- هل تمنح الفرصة للتلاميذ أن يصححوا أخطاءهم بأنفسهم دون الحاجة إليك ؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4- ماهو النشاط التعليمي الذي يستدعي استثمار بيداغوجيا الخطأ بكثرة

القراءة ☐ التعبير ☐ قواعد اللغة ☐

5- هل تفضل أن تكتشف الأخطاء أنت أم التلميذ؟

أنا ☐ التلميذ ☐ معا ☐

6- هل تراعي الفوارق الفردية للتلاميذ؟

نعم ☐ لا ☐

7- هل تميز نقاط الضعف لدى التلاميذ لمعالجتك للاخطاء؟

نعم ☐ لا ☐

فيما تتمثل؟

.....

9- ما طبيعة الأسئلة المقدمة في النشاط؟

فهم ☐ حفظ ☐ معا ☐

10- هل يتفاعل التلاميذ مع مناقشة النشاط؟

نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

11- ماذا يفضل التلميذ التعبير الكتابي أو الشفوي؟

التعبير الكتابي ☐ التعبير الشفوي ☐

- لماذا؟

.....

.....

.....

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

ب- المعاجم:

1- ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر بيروت، (مادة خطأ)، طبعة 2003، مج5

2- أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2008م، مج1

3- الفيروز الأبادي، قاموس المحيط (مادة خطأ) ، مؤسسة الرسالة، ط8، 2005م،

4- بدر الدين بن تريدي، قاموس التربية الحديث، عربي- إنجليزي- فرنسي، منشورات المحلب، 2010

5- حسن شحاتة، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي- إنجليزي- إنجليزي- عربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، أكتوبر، 2003

6- صونيا هانم قزامل، المعجم العصري في التربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 2013،

7- فريدة شنان ومصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيد الجهوية، الابداع القانوني، 2009،

8- فريدة شنان، مصطفى هجرسي، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، 2009

9- مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط4، 2005،

ج- المراجع:

1- أحمد الفاسي، الديداكتيك مفاهيم ومقاربات، جامعة المالك سعدي، المدرسة العليا للأساتذة، تطوان،

2- أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، الجلفة، الجزائر، أكتوبر 2010، روجع في 2013/05/28.

3- أحمد صومان، أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهران للنشر والتوزيع، عمان، 2009،

4- بليغ حمداوي إسماعيل، استراتيجيات تدريس اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011

5- بليغ حمداوي إسماعيل، استراتيجيات تدريس طرق اللغة العربية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2011

6- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، السلسلة الشاملة الذهبية، ط1، 2015،

7- جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، حقوق الطبع المحفوظة للمؤلف، المغرب، ط1، 2015،

8- حاسم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، وزارة الثقافة، دمشق، ط1، 2011

9- رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، ط1، 2004،

10- سعد سلمان المشهداني، منهجية البحث العلمي، دار اسامة، عمان، الأردن، ط1، 2019

11- سعد علي زاير، سماء تركي، داخل اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية، كلية التربية ابن رشد، جامعة بغداد ط1، 2015،

12- عبد الرحمن كامل، عبد الرحمن محمود، طرق تدريس اللغة العربية، جامعة القاهرة، دط، دس،

13- عبد القادر إسماعيل ألمان، المعالجة البيداغوجية، درس تكويني بإشراف الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ديسمبر، 2008

14- الفضيل الرتيمي، طرائق بيداغوجيا والمقاربة بالكفاءات بين النظري وصعوبات التطبيق، جامعة سعد دحلب،

15- كمال عبد الله وعبد الله القلي، مدخل إلى علوم التربية لطلبة اللغة العربية وآدابها السنة الأولى، الإرسال1، ملمح أساتذة التعليم الأساسي (عن بعد)

16- محمد سرحان علي المحمودي، مناهج البحث العلمي، دار الكتاب، الجمهورية اليمنية، صنعاء، ط3، 2019،

د- الرسائل:

1- حسن فائز تقلا، مهارة الاستماع، مشروع بحث مقدم لنيل درجة دبلوم التأهيل والتخصص في تعليم اللغة العربية، جامعة البحث المعهد العالي للغات، 2020-2021

2- بعداش علي، الميزان الصرفي العربي، أصوله وتطبيقاته، الأفعال، مقدمة بكلية الآداب والعلوم الاجتماعية لنيل درجة الماجيستير، جامعة فرحات عباس، سطيف، 2008-2009،

3- رامي عز الدين، بيداغوجية التدريس لأستاذ التربية البدنية والرياضية وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى تلاميذ الطور الثانوي، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه علوم في نظرية ومنهجية التربية البدنية والرياضية، جامعة الجزائر3، معهد التربية البدنية والرياضية 2015/2014

4- محمد نمرة، تعليمية اللغة العربية من منظور المقاربة بالكفاءات في ضوء الإصلاح التربوي الجديد بالجزائر، أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه في العلوم، جامعة حسيبة بن بوعلي، الشلف، 2019، 2020

هـ- المقالات والندوات:

1- أسماء زروقي، مداخلة بعنوان الملاحظة مفهومها وتقنيات إجرائها، ندوة تكوينية لفائدة طلبة مابعد التدرّج دكتوراه وماستر بعنوان البحث العلمي والبحث الميداني

2- جميل حمداوي، نحو تقويم تربوي جديد (التقويم الإدماجي)، ع2، ماي 2015

3- حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية، مجلة الابعاد، مخبر البحوث النفسية والتربوية علوم التربية، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر مج 10، ع01،05 /2023/05

14- زوليخةحديدى، محاضرات مقياس البيداغوجيا، علم النفس وعلوم التربية، جامعة الشهيد حمه لخضر بالوادي، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2020، 2021،

15- نجاة يحياوي، فتيحة طويل، التربية والبيداغوجيا، دراسة نقدية لرؤية دوركايم، مخبر المسألة التربوي في الجزائر في ظل التحدّيات الرّاهنة

16- نورالدين خيرالله، بيداغوجيا الخطأ في الممارسة الصفية، فضاء التكوين في مهن التربية، التعليم الأولي بالمغرب، 2018

17- وزارة التربية الوطنية، دليل المعالجة التربوية في التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي والمنظمة العالمية لحماية الطفولة، الجزائر، دط، ديسمبر، 2008،

18- محمد أمارة ، إلينور صايغ وآخرون، منهج تعليم التربية اللغوية العربية، لغة، أدب، ثقافة للمرحلة الابتدائية، وزارة التربية والتعليم، السكرتارية التربوية، مركز تخطيط وتطوير المناهج التعليمية، معلوت دار النشر، القدس، دط، 2009،

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات:

شكر

إهداء

مقـدّمة .....أ

الفصل الأول: ماهية بيداغوجيا الخطأ وأهميتها 5

المبحث الأوّل: تحديد المفاهيم 6

أوّلا- بيداغوجيا الخطأ.....6

1- البيداغوجيا 6

2 -الخطــأ 11

3- بيداغوجيا الخطأ 15

ثانيا: أنشطة اللغة العربية 16

1- تعريف الأنشطة 16

2- تعريف اللغة العربية 17

3- أنشطة اللغة العربية 20

المبحث الثاني: من الخطأ إلى بيداغوجيا الخطأ 29

1- وظائف بيداغوجيا الخطأ 29

2- المبادئ البيداغوجية للخطأ 32

3- المعالجة البيداغوجية للخطأ 33

4- أهمية بيداغوجيا الخطأ في تعليم اللغة العربية..... 42

الفصل الثاني : واقع استثمار بيداغوجيا الخطأ في أنشطة اللغة العربية – دراسة ميدانية–

43 .....

تمهيد..... 44

المبحث الأول: استراتيجيات تنفيد بيداغوجيا الخطأ (منهجية الدراسة الميدانية)..... 45

1– المرحلة الاستطلاعية 45

2–أهداف الدراسة..... 45

3– حدود الدراسة..... 46

4– المنهج المستخدم في الدراسة..... 47

5– أدوات جمع البيانات 47

المبحث الثاني: معاينة ميدانية لأنشطة اللغة العربية..... 49

أولا: نشاط القراءة 49

ثانيا: نشاط قواعد اللغة..... 50

ثالثا: نشاط التعبير الكتابي " إنتاج المكتوب "..... 51

رابعا: إنتاج وإدماج" حل الوضعية المشكلة"..... 51

خامسا: نشاط التعبير الشفوي (فهم المنطوق) 53

المبحث الثالث: نتائج الاستبيان وتحليلها 55

1– تحليل البيانات..... 55

2–تحليل أسئلة حول بيداغوجيا الخطأ 58

3–تحليل الأسئلة حول أنشطة اللغة العربية..... 70

خاتمة..... 84

الملاحق 86

قائمة المصادر والمراجع 92

فهرس المحتويات 98