الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

الأخطاء الإملائية و التركيبية في مادة التعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي

- ابتدائية قرين بشير أنموذجا -

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في الآداب واللغة العربية

تخصص: لسانيات تعليمية

إعداد الطالبة:

- بن فاتح أسماء.

إشراف الدكتورة:

– سهل ليلى.

أعضاء اللجنة	الرتبة العلمية	الصفة
حمدي منصور جودي	دكتور	رئيسا
ليلى سهل	دكتورة	مشرفا و مقررا
باديس لهويمل	أستاذ	مناقشا

السنة الجامعية: 1437هـ/1438هـ

2016م/ 2017م

بِسۡمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحۡمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

﴿٣٠﴾وَعَلَّمَ ءَادَمَ ٱلۡأَسۡمَآءَ كُلَّهَا ثُمَّ عَرَضَهُمۡ عَلَى ٱلۡمَلَٰٓئِكَةِ فَقَالَ أَنۢبِـُٔونِي بِأَسۡمَآءِ هَٰٓؤُلَآءِ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ﴿٣١﴾

صدق الله العظيم

البقرة الآية 31

مقدمة

تشهد اللّغة العربية تطوراً مستمراً عبر العصور ؛ فهي عبارة عن نظام يتشكل من مجموعة من المستويات اللغوية ؛ أوّلها المستوى الصّوتي و الصّرفي ، و المستوى التّركيبي النّحوي ، والمستوى الدّلالي . و للّغة العربية أهمية كبرى في الثّقافة و التّراث العربي ، و قد لوحظ على مستعمليها الوقوع في العديد من الأخطاء ؛ منها ما هو إملائي و منها ما هو تركيبي . غير أنّ هذا الأمر ليس بِدْعاً في هذا العصر ، فقد عرف اللّحن منذ القديم ؛ إذ كان سبباً في نشأة علم النّحو . إنّما ما يدعو للقلق هو استفحال هذا الأمر و بين متعلّمي اللّغة العربية و معلّميها ؛ لكنه ليس بالشيء الجديد على مستعمليها ، إنّما الجديد في ذلك هو أن مشكلة الأخطاء ازدادت انتشاراً في وقتنا الرّاهن ، و المؤلم أنك لا تكاد تجد أحداً لا يقع في هذه الأخطاء ، حيث أصبحت اللغة العربية مسألة جدل في الأوساط التعليمية فهي اللغة الأم و لغة القرآن و الإسلام و الأحاديث النبوية الشريفة ، إلا أنّهم يجهلون النطق بها بفصاحة و بشكل سليم أو حتى الكتابة بها بشكل صحيح، لكن ما يحتاج التّمحيص و الحذر أنّ التّلاميذ أصبحوا يجهلون بديهيات اللغة العربية و قواعدها .

و رغم ما تجرّه الأخطاء الإملائية و التّركيبية التي يقع فيها تلاميذ الطّور الابتدائي من مشاكل ؛ أهمّها ضعف التّلميذ و انعكاس ذلك على اكتسابه لمهارة الكتابة الصحيحة ، وإدراك المتخصصين لذلك ، لا نجد من قام بدراسة تطبيقية جادة يحاول فيها معالجة الأمر ، و إيجاد حل للمشكلة . هذا ما دفعنا لاختيار هذا الموضوع الموسوم بـ : " الأخطاء الإملائية و التّركيبية في مادة التّعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي " ، علّنا نتوصل لنتائج تستثمر كحلول لهذه المشكلة ، و من الأسباب أيضا :

– شيوع الأخطاء الإملائية و التركيبية عند تلاميذ المرحلة الابتدائية و في مختلف المراحل التعليمية، و التي أصبحت تشكل عائقا لديهم أثناء كتاباتهم .

–كثرة الأخطاء الإملائية و التّركيبية لدى التّلاميذ في مادة التعبير الكتابي بشكل خاص .

و لذلك يمكننا طرح الإشكالية الآتية : إلى أيّ مدى يمكن للأخطاء الإملائية و التّركيبية في مادة التّعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي أن تشكل عائقاً أمام ممارسة سليمة للكتابة ؟ . كما يمكننا طرح بعض التساؤلات هي كالآتي :

- ما المقصود بالخطأ الإملائي و الخطأ التركيبي ؟ .

- و ما الأسباب التي أدّت إلى ارتكاب هذه الأخطاء ؟ أم أنّ مستوى التّلاميذ غير مناسب لاستيعاب مثل هاته القواعد ؟ .

- هل مردّ الأخطاء إلى صعوبة قواعد اللغة العربية في ذاتها ؟ .

- و ماهي السبل المتاحة للقضاء عليها ؟ .

و من أجل الإجابة عن هذه الإشكالية ارتأينا إتباع الخطّة الآتية : مقدّمة يليها تمهيد عن الموضوع بشكل عام . و أمّا الفصل الأول الموسوم بـ : مفاهيم نظرية و الذي تناولنا فيه مفهوم الخطأ لغة و اصطلاحا و أنواعه و عوامله ، و مفهوم الإملاء لغة و اصطلاحا و أنواعه و أهميته ، ومفهوم الجملة لغة و اصطلاحا و أقسامها ، و المفهوم اللغوي و الاصطلاحي للتعبير و أنواعه ، وأما الفصل الثاني فعنون بـ : " مظاهر الأخطاء الإملائية و التّركيبية لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي " دراسة ميدانية ، قد تناولنا فيه : الطريقة و الإجراءات و تحليل و تفسير البيانات واستخلاص النّتائج و عرض و تحليل البيانات و تحديد الأخطاء و وصفها و تصنيفها ، و خُتم البحث بخاتمة تناولت مجمل نتائج الدّراسة محاولين فيها تقديم بعض المقترحات و السّبل الممكنة التي يمكن الأخذ بها من أجل التّقليل من الأخطاء عند التّلاميذ .

ولقد كان الاعتماد على آليتي الوصفي و التّحليل ، بالإضافة إلى المنهج الإحصائي . فقد طبّق المنهج الوصفي في الفصل النظري ، و ذلك من خلال وصف أخطاء التّلاميذ . و من ثمّ تحليلها و مناقشتها و البحث عن أسبابها و الحلول المناسبة لها . أمّا عن المنهج الإحصائي فاعتمد

في إحصاء تحديد الأخطاء الإملائية و التّركيبية من خلال توظيف جداول إحصائية و دوائر نسبية.

و لقد تمّ الاعتماد على بمجموعة من المصادر و المراجع أهمها :

الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله (نسيمة ربيعة جعفري) ، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية (لفهد خليل زايد) ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوبتها (لرشدي أحمد طعمية) ، علم اللغة التّطبيقي و تعليم العربية (عبده الراجحي) ، تعليم اللغة العربية بين النظرية و التّطبيق (حسن شحاته) ، و غيرها من المراجع والمصادر .

كما لا يخلو أي بحث من بعض الصعوبات نذكر منها :

- صعوبة إنجاز استمارة استبيان ، و التي تمثّلت في صعوبة صياغة الأسئلة الممكن طرحها .

-كذلك لما يكتسبه الموضوع من دقة ، و لما يتطلّبه من جهد و تركيز و خاصة في فهم خطأ التّلاميذ .

و في الختام لا يسعني إلاّ التّوجه بجزيل الشكر إلى أستاذتي المشرفة الدّكتورة " ليلى سهل " لما قدّمته من نصح و إرشاد في سبيل تقويم هذا البحث لإتمامه على الوجه الذي هو عليه . فلها منّا أسمى عبارات التقدّير و الاحترام .

اللّغة العربية هي خاصية إنسانية من اللغات السامية التي يجب المحافظة عليها و الارتقاء بها و الحرص على سلامتها ، إذ شهدت تطوراً كبيراً منذ أنْ بدأت إلى عصرنا هذا ، لكن واقع اللغة العربية تدهور رغم الثقافة و الحضارة ، إلا هناك فجوة كبيرة بين الجانب النظري في مجال تدريس اللغة العربية و الواقع التطبيقي الفعلي في مدارسنا ، وهذا ما يقلق المعلّمين و أولياء الأمور و طبقة المثقّفين ، إلا أنه قد أصبح النّزاع في مدارسنا بين اللغتين اللغة اليومية (الدارجة) لغة الصحافة والتلفاز و الشارع و اللغة الفصحى التي تتقارب على التّراجع بسبب سوء الاستعمال وهذه الفجوة في مدارسنا تزداد اتساعاً بسبب ضعف مستوى التعليم نتيجة ضعف مستوى كل من المعلّم و المتعلّم في استخدام اللغة العربية و كذلك المحتوى التعليمي الذي أصبح متضخّما أكثر من الحجم السّاعي المقرّر لديهم لدرجة أن المعلّم أصبح يسرع و يحشو الدّروس ، و المتعلّم أصبح لا يدرك من المقرّر إلاّ القليل لذلك تراجع مستواهم . لهذا نتساءل دائما ما حال مستوى التّعليم لدينا !! ، و كذلك الطريقة تلعب دوراً كبيراً في ارتفاع مستوى التّلاميذ ، لذلك نجد في مدارسنا كثرة انتشار الأخطاء بجميع أنواعها الإملائية التركيبية ، فهي من الظواهر اللافتة للانتباه في جميع أوساط المتعلّمين في مختلف المستويات و الأطوار التي أصبحت تشكل حرجاً كبيراً لديهم أثناء تعلمّهم ، إذ بدورها تشوّه الكتابة ، وتعيق الفهم ، لذلك كانت الكتابة الصحيحة من أهم عوامل التّعلم الجيّد و عنصرا من عناصر المعرفة السّليمة و من هنا تبدو أهمية علاج مشكلة الأخطاء الإملائية و التّركيبية .

وقد أُجمع على أن فروع اللغة العربية ليست غاية في ذاتها ، وإنما وسيلة من الوسائل التّي تعين التّلاميذ على الحديث و الكتابة بلغة صحيحة ، فهي وسيلتهم لتقويم ألسنتهم و عصمتها من اللّحن و الخطأ ، و هي عونهم على دقة التّعبير و سلامة الأداء حتّى يتمكنوا من استخدام اللغة محادثة و كتابة استخداماً صحيحاً في يسرٍ و مهارةٍ .[1]

[1] : ينظر : فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية و الإملائية ، دار اليازوري العلمية ، الأردن ، عمان ، دط، دت ، ص25 .

و بالنظر إلى المعيار الأخير يشهد واقعنا التّعليمي تقهقراً لغوياً كبيراً ، حيث تراجع مستوى التّلاميذ و أرصدتهم و كفاءتهم المفاهيمية و تدنّي مستواهم بالإلمام بقواعدهم نطقًا و كتابةً بسبب تراجع الإقبال على تعلّمها و التّكلم بها ، إذ اقتحم الخطأ معظم الأنشطة اللغوية من التعبير والإملاء و القواعد ... ، فمنها ما يعود للمعلّم و منها للمتعلّم و منها الطريقة ... كلٌّ له سببه، إلاّ أن الخطأ أصبح قضية مألوفة في كلّ المراحل التّعليمية لاسيما المرحلة الابتدائية ، و هذا ما ستحاول الدّراسة الكشف عنه من خلال التّحليل و التّفسير .

الفصل الأول :

مفاهيم نظرية

أولا : ماهية الخطأ

ثانيا : الإملاء

ثالثا : التّركيب

رابعاً : التّعبير

أولا : ماهية الخطأ :

1- مفهوم الخطأ :

1-1- لـــغـــة:

جاء في " لسان العرب " لابن منظور : « الخطأ لغة ضد الصواب و الذي يبدو مرادفا للغلط ففي قوله تعالى : { وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَآ أَخْطَأْتُم بِهِۦ} ، [1]و الخطأ ما لم يتعمد ، و الخطء : ما تعمد ، و أخطأ يخطئ إذا سلك سبيل الخطإ عمدا و سهوا ،ويقال : خطئ بمعنى أخطأ ، وقيل : خطئ إذا تعمد ، وأخطأ إذا لم يتعمد ، يقال لمن أراد شيئا ففعل غيره أو فعل غير الصواب : أخطأ ، ويقال : قد خطئت إذا أثمت ، فأنا أخطأ و أنا خاطئ » .[2]

و في " **المعجم الوسيط** " (أخطأ) : خطىء و غلط (حاد عن الصواب) ، و الخطأ ما لم يتعمّد من الفعل و ضد الصواب .[3]

و يمكن للخطأ أن يتخذ بعدا ذهنيا ومنطقيا ، فيكون بمعنى الوهم والظن و الكذب، ومقابله الصواب و الحقيقة . ومن ثم، فهو يعني العدول والخروج عن جادة الصواب ، وعدم إصابة الهدف المقصود ، و عدم تحقيق النجاح المطلوب .[4]

---

[1] : سورة الأحزاب الآية (5) .

[2] : ابن منظور ،لسان العرب ،مادة (خ ط أ) ،دار الكتب العلمية ،بيروت ،لبنان ،ط1 ،2003،مج 1 ،ص 80 – 81 .

[3] : مجمع اللغة العربية ،المعجم الوسيط ،مادة (خ ط أ) ،مكتبة الشروق ،القاهرة ،ط4 ،2004 ،ص242 .

[4]:ينظر جميل حمداوي :بيداغوجيا الأخطاء ،مكتبة المثقف ،ط1، 2015،ص9 ، (http://mail almothaqaf.com/library/index.htm. تاريخ الإنزال:5015/12/15 ،18:50) .

و قد قيل : « خطئ إذا تعمد الخطأ ، فهو خاطئ ، و أخطأ إذا لم يتعمد ، فهو مخطئ ، وتقول أخطأت في المسألة ، و أخطأت الصواب » . [1]

1-2- اصطلاحا:

على الرغم من اختلاف تسميات الخطأ ، إلا أنه يصبو إلى معنى واحد . و قد تعدد مفهومه بين القدامى و المحدثين : و عند القدامى : « يعد الخروج عن ا لسنن المألوفة في اللغة العربية ، عند اللغويين القدامى خطأ لغويا أطلقوا عليه اسم اللحن ، إذ وصفوه بأنه عيب و قبح ينبغي عدم الوقوع فيهما ، و هذا ما دعا إلى نشوء مبدأ تنقية اللغة العربية .[2]و هو كذلك مرادف (اللحن) أي هو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامة و الخاصة » .[3]

الخطأ : « هو وضع الشيء في غير موضعه » .[4]

و في تعريف الخطأ و الصواب : « القول عما هو كائن بأنه كائن ، أو عما هو كائن بأنه غير كائن ، هو قول صائب ؛ و القول عما هو غير كائن بأنه كائن ، أو عما هو كائن بأنه غير كائن هو قول خاطئ » .[5]

[1] :صلاح الدين الزعبلاوي ، معجم أخطاء الكتب ، تحقيق محمد مكي الحسني و مروان البواب ، دار الثقافة والتراث، دمشق ، سوريا ، ط1، 1428-2006، ص 167.

[2] : فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ،ص68 .

[3] : المرجع نفسه ،ص71 .

[4] : العسكري (أبو هلال)، الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1973، ص: 46 ،45.

[5] : بوخدو بشرى ،السحاب يامنة :الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية) ،"بحث لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية"،الكلية المتعددة التخصصات الناظور ، جامعة محمد الأول وجدة ،2015.2014 ،ص18. نقلا عن ينظر : العربي السليماني، "دينامية الخطأ في سيرورة التعليم والمعرفة، مجلة علوم التربية-دورية مغربية نصف سنوية"؛(منشورات عالم التربية، المجلد الثالث، العدد 24،مارس:2003 ،ص،132 .

و يعرف بأنه : « حالة ذهنية يجد المرء نفسه أحياناً فيها ، و تجعله يعد صائبا ما هو خاطئ عرفا ولدى الناس ، و خاطئا ما انعقد الإجماع على صوابه» .[1] فزلة اللسان lapse معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم ، و ما شابه ذلك ، أما الأغلاط mistakes فهي الناتجة عن إتيان الكلام بكلام غير مناسب للموقف ، أما error أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة .[2]

و هو: « استعمال خاطئ للقواعد .أو سوء استخدام القواعد الصحيحة ، أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد . مما ينتج عن ظهور أخطاء تتمثل في الحذف ، أو الإضافة أو الإبدال و كذلك في تغيير أماكن الحروف ، و هناك اختلاف بين الأخطاء و الأغلاط ، فالخطأ في التهجي أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى L'erreur ، ربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة و قواعدها » .[3]

« و الأخطاء يقصد بها – الأخطاء اللغوية أي الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى » .[4]

[1]: بوخدو بشرى ،السحاب يامنة :الأخطاء الغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية) ،ص19 .

[2]: رشدي أحمد طعيمة : المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1،2004 ، ص306 .

[3] : المرجع نفسه ، ص307 .

[4] : المرجع نفسه ، ص307 .

و نجد مفهومين مختلفين للخطأ :

المفهوم الأول : معياري و يعني به : أن الخطأ هو كل خرق للقواعد النحوية ، و المعايير التي وضعها النحويون . والمفهوم الثاني: وظيفي و يعني به : إن صحة التركيب و عدم صحته ترجع إلى مدى مطابقته لوظيفة معينة فكل ما يخل بوظيفة يعتب خطأ .[1]

و يقال إنه : " بالأضداد تعرف الأشياء". فالخطأ (L'erreur) هو مقابل الصدق والصواب و الحق و العلم واليقين ... والخطأ عائق إبستمولوجي يحول دون تقدم المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح ، و لاسيما إذا بني الخطأ على الظن ، والوهم ، والافتراض ، والاحتمال ، و الاعتقاد ، والرأي الشخصي ، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة .[2]

وغالبا ، ما يعني الخطأ (L'erreur) ، في المجال التربوي : « إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما ، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب ، و يكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية . بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما » .[3]

[1]:خالد عباسي و حسين قاصير ، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي –شعبة الآداب و الفلسفة– دراسة وصفية تحليلية للأخطاء الإملائية و النحوية "مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر" قسم اللغة العربية و آدابها ،كلية الآداب و اللغات ،جامعة منتوري ، قسنطينة ،ماي 2011 ، ص 35 .نقلا عن بوساحة فريدة، محاولة في تحليل الأخطاء النحوية من خلال التعبير الكتابي عند تلميذ السنة الرابعة من التعليم المتوسط ، بحث مقدم لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية، قسنطينة، معهد الآداب و ا للغا ت ، 1990، ص 25 .

[2]: جميل حمداوي :بيداغوجيا الأخطاء ،ص 9.

[3]: المرجع نفسه ، ص10.

و من المنظور البيداغوحي فالخطأ : « قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس يترجم سلوكيا بإعطاء معرفة لا تنسجم ومعايير القبول المرتقبة ." أي أن الخطأ هو خروج عن المعايير المعتمدة في اعتماد قاعدة أو مفهوم أو معرفة ما داخل المدرسة».[1]

كما يعتبر الخطأ في البيداغوحيا التقليدية سلوكا مشوشا وساقطا وسوء فهم يجب إقصاؤه و عدم السماح له بالظهور في إنتاجات المتعلمين ، و يعاقبون عليه .[2]

أما تعريفه حسب مبادئ النظرية التوليدية التحويلية لنوام تشومسكي فهو : « مخالفة أو انحراف البنية اللغوية عن مقتضيات الاستعمال السليم لقواعد اللغة ، و عدم ملاءمة هذا الاستعمال للمقام و السياق اللغوي ».[3]

أما الخطأ في المقاربة المعرفية الحديثة : « فهو وسيلة إلى إظهار العمليات العقلية التي لا نستطيع الولوج إليها ، و هو دليل على الشيء الذي يواجه تفكير المتعلم في خلال مشكلة معينة، ومؤشر انتقالي لدورة تعليمية » .[4]

إذن من خلال مجموعة التعريفات السالفة الذكر نخلص إلى أن مصطلح الخطأ تعددت تعريفاته و تنوعت و اختلفت من شخص لآخر بين قديم و تقليدي و حديث ، قديم اصطلح عليه اللحن و هو مرادف له ، أي خروج عن القاعدة المألوفة ، و تقليدي يعدّه سلوكا خاطئاً

[1]: خالد عبد السلام : دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية،"أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم "، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا ،جامعة فرحات عباس ،سطيف،2011-2012، ص 177-178 .

[2]: المرجع نفسه ، ص 178 .

[3]: المرجع نفسه ،ص85.

[4]: عبد السلام : دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ،ص 178 نقلا عن

Paula Mariaristea,(2006) Erreurs et apprentissages:le rôle de l'erreur dans l'apprentissage du français langue étrangère .Master2 "didactique des langues "étrangères et TICE" université lumière LYON2.France.p13.

ومشوشاً ينبغي عدم السماح له بالظهور في كتابات المتعلمين ، و حديث يخالف هذا كله إذ يرى أن الخطأ ضروري لتقدم المعرفة على أساس أن التعلم يقوم على المحاولة و الخطأ و نجد هذا في بعض نظريات التعلم الحديثة ، أي الذي يخطئ هو الذي يتعلم ، إلاّ أنّ جلّها يصب في قالب واحد و هو أن الخطأ هو ضد الصواب ، و هو تقصير في إتباع القواعد الواجب إتباعها ، لسبب من الأسباب قد يكون مرتبطا بالمتعلم أو المعلم .

2- أنواع الخطأ :

تنقسم الأخطاء الشائعة في اللغة العربية و في أوساط المتعلمين إلى أخطاء صرفية و إملائية و تركيبية أو نحوية ، إلا أنه هناك من يخالف هذا و يرى أن الأخطاء النحوية ليست نفسها التركيبية ، و نحن في هذا البحث بصدد تطبيق الأخطاء الإملائية و التركيبية التي هي :

2-1- الأخطاء الإملائية :

وهي: « عدم قدرة الفرد على تمثل القواعد الإملائية بشكل سليم في أثناء الكتابة ».[1]

و في رأي فهد خليل زايد هي : « قصور التلميذ عن المطابقة الكلية و الجزئية بين الصور الصوتية ، و الذهنية للحروف و الكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها ، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها » .[2]

و عادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة ، كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمها أو ترسم مكان همزة الوصل ، أو أن تبدل همزة الوصل بهمزة قطع ، أو أن تكتب خطأ في وسط الكلمة أو أولها أو آخرها ، أو أن ترسم في غير مواضعها ، أن تكتب في أول الكلمة بدلا

[1] :فردوس إسماعيل عواد ،الأخطاء الإملائية أسبابها و طرائق علاجها ، مجلة دراسات تربوية ، العدد السابع عشر ،كانون الثاني ، 2012 ، ص 225 ،نقلا عن زكرياء أبو الضبعان :تدريس اللغة دار الفكر- الأردن ، ط2 ، 2007م ، ص 115 .

[2]: فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص71 .

من وسطها أو آخرها وأن ترسم على السطر بدلا من الألف أو على النبرة ، بدلا من السطر وغير ذلك ، و عدم التفريق بين ألف المد و الألف المقصورة كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التاء، حيث إنّ المتعلم لا يفرّق بين التاء المفتوحة (المبسوطة) و التاء المربوطة ، أو بين التاء المربوطة و هاء الغيبة و عدم التمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة . و الأخطاء الكتابية كثيرة – أيضا– في الكلمات المنوّنة ، خاصة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرفة على السطر ، أو على الألف تنوين نصب ، و يحدث الخطأ الإملائي أحيانا في رسم حرف ينطق و لا يرسم وعدم كتابة حرف لا ينطق و المفروض أن يرسم ، و كذلك عدم التفريق بين واو الجماعة (وا) و واو الجمع (و) عند الكتابة ؛ إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالمد و (ال) بنوعيها و بكتابة بعض المصطلحات .[1]

أو الاهتمام بكتابة الحروف المنطوقة و إهمال الإشباع أو العكس ،كإشباع كل حركة دون الحاجة إلى ذلك .كما يمسّ هذا النوع من الأخطاء جانب علامات الترقيم و كيفية استخدامها، فغالبا ما تهمل علامات الترقيم ،كأن توضع النقطة مكان الفاصلة أو علامة التعجب مكان الاستفهام و غيرها .[2]

« فعلامات الترقيم تساعد على الفهم و الإفهام أكثر ، حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الوقف ، الفصل ، والوصل ، و الابتداء وتنويع النبرات الصوتية للقارئ وفقا لأغراض الكاتب ، فتساعده على إدراك المعنى ، و على فهم العلاقات بين الجمل . و هي في الوقت نفسه بعض البدائل التي يستخدمها الكاتب لكثير من الإمكانات المتوفّرة لديه لو كان متحدثا ، من حركة اليدين ، الرأس ، و نبرات الصوت و غيرها ».[3]

---

[1]: محمد رجب فضل الله :عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها و تقويمها ، عالم الكتب ، القاهرة ،ط1،2003 ، ص 140.

[2]: زوليخة علال :تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط –أنموذجا – ، بحث لنيل شهادة الماجستير ، قسم اللغة العربية و آدابها ،كلية الآداب و العلوم الاجتماعية ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ، 2009-2010 ،ص 73.

[3]: عبد الرحمن الهاشمي :تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ،ط2،دار المناهج ،عمان ،الأردن ،2008 ،ص231.

و يعني الخطأ الإملائي قصور الطالب عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف و الكلمات مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها .[1]

و قد حددت نسيمة جعفري الخطأ الإملائي : « بإخفاق المتعلمين و عدم استطاعتهم ترجمة القواعد المعيارية (les critéres normatives)- عمدا أو سهوا – المخصوصة بكل نوع من أنواع الإملاء العربي ، سواءً كانت إملاء منسوخا أو مسموعا ، أم قاعديا ، أم تكوينيا ، أم ذاتيا ، أم اختياريا ، ترجمة صحيحة ، تتماشى وفق المعيار الصوابي المتبنى من لدن المقوم في عملية تقويم و تقييم الأداء الإملائي، قصد التعرف على مستوى المهارة الإملائية التي تم تحقيقها في ظل نظام بيداغوجي تعليمي محدد ».[2]

إذاً الأخطاء الإملائية هي أكثر الأخطاء شيوعا بين المتعلمين أثناء الكتابة و التعبير و... غيرها ، وتتمثل في إخفاقهم في إتباعهم قواعد الكتابة الإملائية المحددة ، كذلك تدخل فيها علامات الترقيم التي تساعدهم في تجنّب هذه الأخطاء أو الوقوع فيها حسب حسن توظيفها ، وأكثر الأخطاء هي همزة القطع و الوصل و هناك الكثير .... .

[1]: فهد خليل زايد : أساليب تدريس اللغة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ،الأردن ،عمان ،دط ،ص107.

[2]: .نسيمة ربيعة جعفري : الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ، بن عكنون الجزائر ، ص29 .

2-2- الأخطاء التركيبية :

« هي قصور في ضبط الكلمات و كتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة ، و الاهتمام بنوع الكلمة بدون إعرابها في جملة » . [1]

كما يقصد بالأخطاء التركيبية عدم تركيب الجمل تركيبا سليما ، فيختل معناها و مبناها، بحيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة المقصودة ، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيبا صحيحا ،كأن يقدم المفعول به على الفاعل أو الخبر على المبتدأ ، أو الفاعل على الفعل في موضع لا يصحّ فيه ذلك ، أو تركيب جملة ناقصة لا يتّضح المقصود منها ، بالإضافة إلى التطويل و التكرار و الحشو الذي لا ترجى منه فائدة ، فكثيرا ما تحشى العبارات بمفردات و مرادفات و تكرار الكلمة أو العبارة في عدة مرات ، فيختل توازن الجمل ، أو أن يستعمل الأدوات استعمالا خاطئا ،كالاستثناء،الإضافة ، الاستفهام، أدوات الربط و الشرط و غيرها ؛ فيؤدّي إلى تحطيم بنية الجملة.[2]

أي الخروج عن القواعد والضوابط و الأسس النحوية التركيبية الرسمية المتعارف عليها والمتخذ بها لدى المتخصصين ، وأي خروج عن هذه القواعد سواء كان هذا الخطأ من ناحية الإعراب أو في التذكير و التأنيث أو في الجمع والإفراد أو غيرها... ، فَيُعَدُّ خطأ و جريمة بحق العربية ، لأّن الخطأ يعدّ تشويه للكلمات .

[1]: فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية و الإملائية ، ص71 .

[2]: ينظر : زوليخة علال ، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط –أنموذجا- ،ص 73 .

1- عوامل الخطأ :

لقد عُرف واقع اللغة العربية بأخطائه الكثيرة ، التي لا تعدّ و لا تحصى ، و تنوع بتنوع مستويات اللغة – المستوى الصوتي و الصرفي و التركيبي و الدلالي – ، فهناك الأخطاء الإملائية و التركيبية و الصرفية ، سواء بين المتعلمين في مراحل تعليمهم المختلفة أو بين المتخرجين . ويكفي النظر في كل ما يكتبه التلاميذ في أعمالهم التحريرية المختلفة أثناء العام الدراسي ، أو في أوراق الاختبارات ، سوف يجد المعلم أو الدارس كل أنواع الأخطاء من إملائية و تركيبية و ... ، التي تحوّلت إلى مشكلة جديرة بالبحث و العلاج .

3-1- فالأخطاء الإملائية تعود لعدة أسباب نذكر منها :

3-1-1- أسباب عضوية:

قد تبدو في ضعف قدرة التلميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلاميذ لصورة الكلمة التقاطا مشوها ، فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها ، وأما ضعف السمع قد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة ، وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها .[1]

3-1-2- أسباب تربوية :

كأن يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعاف أو المبطئين ، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه ، بخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها ، أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق ، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة

[1]: ينظر : فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص75.

الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية و عدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ .[1]

3-1-3- أسباب ترجع إلى الكتابة العربية : من خلال :[2]

- عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء و صوته.

- تشابه الكلمات في شكلها ، لكنّها مختلفة في معناها مثل عَلَم ، عِلْم ، عَلِمَ ، عُلِمَ ، ثمة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات ، لأن طريقة الضبط تحتاج إلى جهد ليتم التوصل إليها.

- ارتباط قواعد الإملاء بقواعد النحو و الصرف .

- تشعب قواعد الإملاء و كثرة الاختلاف والاستثناء فيها .

- تعدّد صور الحرف الواحد باختلاف موضعه .

- عامل وصل الحروف و فصلها.

- الإعجام ؛ والمقصود بالإعجام هو نقط الحروف ، و الملاحظ أنّ نصف عدد حروف الهجاء معجم و قد يختلف عدد النقط باختلاف صور حروف الهجاء المنقوطة .

- استخدام الصوائت القصار: إنّ استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات و طوالها ، و أدخلهم في باب اللبس ، فرسموا الصوائت القصار حروفا ،كإشباع الفتحة في آخر الفعل مثل (انتظرَ:انتظرا) .

- اختلاف تهجئة المصحف عن المصحف العادي .

- الإعراب : يختلف شكل الحرف حسب موقعه من الإعراب .

---

[1]: فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص75 .

[2]: المرجع نفسه، ص 75- 76 – 77- 78 – 79 – 80 .

– اختلال القراءة و الكتابة لاختلاف علامات الترقيم : يؤدّي اختلاف الترقيم إلى اختلاف واضح في الفهم و الإعراب ، فالترقيم مرتبط بحالات الوصل و الفصل ، و يؤدي إلى اختلاف الإعراب ، و اختلاف الإعراب يؤدّي إلى اختلاف الفهم .

– اختلاف القراءة لاختلاف الكتابة ؛ فمن عبقرية هذه اللغة الخالدة أنّ طريقة كتابة لفظة من ألفاظها ، تؤثر تأثيرا مباشراً في قراءتها .

3–1–4– أسباب اجتماعية :

ومن هذه ا لأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات ، تزاحما يؤدّي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتية للحرف و الكلمات ، فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي ، و قد يشاهد هذا التهاون واضحا في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام ، كالصحافة و التلفزة ، وفي كتابة أسماء المحال التجارية و الشوارع و الإعلانات .[1]

3–1–5– أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية :[2]

– عدم السّماح للمعلّم بممارسة أساليب فردية من أجل تحسين مستوى المتعلّمين الضعفاء والمبطئين . و على الرغم من هذه الأعباء فإنّ عاملا آخر يُسهم في تراجع مستوى المعلّمين ، ينحصر بفقر الإدارة التعليميّة .

– قلّة وجود حوافز تشجيعيّة تسهم بانعكاسات إيجابية على المعلّمين ، فيقلّد البعض الآخر فيسود الترهّل حتى في تقويم المتعلّمين.

3–1– 6– أسباب تعود إلى المعلم :

المعلم في المرحلة الأساسية غالبا ما يكون ضعيفا في إعداده اللغوي ، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ و يبادر بمعالجتها فور وقوعها ، وإنّما يحرص عل تغطية المادة ، و إرهاق أذهان

[1]: فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ،ص80 .

[2]: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم،ص219.

التلاميذ بالكم الهائل من القواعد التي يقدّمها لهم وهي غير وظيفية . إذ إغفال تصحيح الكرّاسات ، و إغفال تصحيح الأخطاء التي ترسخ في أذهان التلاميذ لا مبرر له إطلاقا ، فلا كثرة التلاميذ و لا نصاب المعلم الكبير ، يبرران للمعلم تجاوز هذه القضية .[1]

وهناك من المعلّمين من يتهاون بمجمل العملية التعليمية ، فلا يقيم وزناً للأعمال الكتابية، و يقوم بتجزئة المادة اللغوية ، و إتباع الطرائق التقليدية ، و إهمال الجمل التي ترتبط بمهارة الإعراب بقصد أو بدون قصد ، فضلا عن قلة الاهتمام بالحركات في أثناء كتابة التلاميذ ، و عدم محاسبة التلاميذ عليها ، يؤدّي ذلك إلى إهمالها .[2]

كأن يكون المعلّم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتمّ بالفروق الفردية ومعالجة الضّعاف أو المبطئين . أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج للتميّيز بينها ، و بخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها و مخارجها. و تهاونه في الاستماع الدقيق أو التسامح في تمرين عضلات اليد على الكتابة مع السرعة الملائمة .كما نجد تهاون بعض المعلّمين بالأخطاء الإملائية و عدم التشدّد عند وقوع الطلبة في الخطأ.

و من المؤسف حقا أن يضيع المعلم وقت الحصة في أمور هامشية ، لا علاقة لها بمجريات الدرس . فلا يسعى إلى إثارة دافعية التلاميذ نحو الموضوعات المستجدة ، و لا يستخدم الوسائل التعليمية المساعدة .

و المعلم لا يكترث بلغته داخل غرفة الصف ، و يحرص على استخدام أسلوب متكرر في تدريس النحو و الصرف ، ولا يميل إلى التجديد والابتكار ، فيضعف التفاعل اللفظي و يقل النشاط الذاتي . و إنّ عدم تنظيم أوجه النشاط الصفي تنظيما منطقيا ، و عدم طرح الأسئلة المثيرة للتفكير ، يُسهم في إيجاد جيل متلق غير مبدع .[3]

---

[1]: عبد الرحمن الهاشمي، تعلم النحو والإملاء والترقيم ، ص81 .

[2]: المرجع نفسه ، 82 .

[3]: فهد خليل زايد :الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص82.

كأن تدريس المعلمين الإملاء على أنّه طريقة اختبارية ، وعدم الاهتمام بأخطاء التلاميذ الإملائية خارج كراسات الإملاء و عدم إلمام بعضهم بقواعد الإملاء إلماما كافيا ، و لاسيما في الهمزات و الألف اللينة و قلة التدريبات المصاحبة لكل درس .[1]

3-1-7- أسباب تعود إلى طريقة التدريس: يمكن أن نذكرها كالآتي: [2]

- قيام المعلّم باختبار المتعلّم ، وذلك الإملاء يكون في كلمات مطوَّلة وصعبة .

- عندما ينفصل درس الإملاء عن المواد الدراسيّة الأخرى.

- عندما لا يعالج المعلّم الأخطاء الإملائية في كراريس المواد الأخرى ، بل تقتصر فقط على كرّاس الإملاء .

- استعمال طرق مباشرة في تصحيح الأخطاء الإملائيّة.

- عدم إعطاء تدريبات كافية على المهارات الأساسيّة.

- عدم مشاركة المتعلّم في تصحيح الخطأ مع المعلّم.

3-1-8- أسباب تعود إلى التلميذ :

يعتبر التلميذ محور التنمية التعليمية فمن أجله تكتب المناهج ، و تعقد الورشات والندوات، وتذلل الصعاب ، لتوفير البيئة التعليمية المناسبة ليتلقى تعليمه ضمن ظروف تعليمية ، و على الرغم من ذلك فإنّ جملة من العوامل تسهم في تدنّي مستواه التعليمي متمثلة في :

1- النواحي النفسية (الخجل ، التردد ، الخوف ، الانطواء).

2- تذبذب الاستقرار الانفعالي .

---

[1]: ينظر: حسن شحاتة ، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية،ط4 ،1992، ص37.

[2]: حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية للطباعة ، القاهرة، ط1، 1992، ص152.

3- انخفاض مستوى الذكاء .

4- فقدان الاتساق الحركي .[1]

5-ضعف في البصر أو السمع .

6-ضعف مستوى التلميذ أو شرود ذهنه .

7- العيوب الجسدية (ضعف البصر ،ضعف النطق،ضعف السمع) . [2]

إن التّلميذ الذي يعيش ضمن المجتمع الخاضع للدراسة يتأثّر بمن حوله ، فينعكس ذلك على سلوكه التعليمي ، وتظهر عنده سلوكيات سلبية تسهم في تدنّي مستواه التعليمي،كقلّة اهتمام الوالدين بالأبناء وعدم المحاسبة ، بل إنّ الأمر يتعدّى بذلك إلى الإهمال الكلي لهؤلاء الأبناء ، فتتدنّى الدافعية عند التلاميذ للتعليم ، و تزداد نسبة العقاب عن حضور الحصص بشكل ملحوظ، ليفقد التلميذ معنى جدوى التعليم ، وكلما قلّت المتابعة ازداد التسيّب ، مما يؤثر سلبا على البيت و المجتمع. [3]

3-1- 9- أسباب عامة :

تنحصر هذه العوامل بالعملية الإشرافية وطريقة اختيار المشرفين الذين يناط بهم مهمّة تنمية المعلّمين مهنيا من الناحية الفنية . وتحديد الدور الذي يلعبه المشرف التربوي في تطوير الجانب الخاص بالمعلم الذي ينعكس إيجابيا –إذا ما أحس أداء الدور بفاعلية – على التلاميذ ، إلا أنّ الواقع غير ذلك ، فمن الطبيعي أن يظهر ضعف في الخدمات الإشرافية المقدمة إلى المعلمين ، فيؤدي ذلك إلى عدم إحداث تغير حقيقي في سلوكهم التعليمي ، وهناك عامل مهم جدا يقع به

[1]: فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص85.

[2]: زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية،دار صفاء،عمان ، ط1،2011 ، ص105.

[3]: فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص86.

معظم القائمين على العملية التعليمية (المشرف والمدير والمعلم) و هو الافتقار إلى أدوات القياس الموضوعية في تقويم التعليم اللغوي و الكتابي .[1]

ومن العوامل التي تسهم في الضعف تجزئة المادة اللغوية ، فقد جرت العادة أن تقسم اللغة العربية إلى فروع يُخَصُ لكل فرع أو أكثر حصة في الأسبوع ،فهناك درس للقواعد ، و آخر للنصوص ، و آخر للإملاء ، و في الاختبارات توزّع الدرجات على هذه الفروع ، و في هذا التوزيع تجزئة لا ترسخ في ذهن المتعلم صورة شاملة كلية للبحث اللغوي لافتقار الروابط بين المباحث اللغوية ، مما يجعل المتعلم يشعر بأن هذه المواد تدرس لذاتها ، و أن تعلم اللغة على هذا النحو لا يتجاوز الكتاب المقرر و الحصة المقررة له ، و أن استعمال كل فرع لا يكون إلا في الزمن الخاص به ، إذ يؤدّي إلى فشل المتعلم في الإفادة مما يقدّم له ، و يؤكّد أنّ تدنّي مستوى التلاميذ في القواعد النحوية يرجع إلى استخدام فهم المواد المنفصل في تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية .[2]

و هناك عوامل أخرى تعود إلى نظام الكتابة العربي و مزاحمة العامية للغة الفصحى ، زيادة على الاهتمام بتعلم اللغات الأجنبية على حساب اللغة الأم ، و ضعف التعاون بين أولياء الأمور و المدرسة .[3]

[1]: فهد خليل زايد : الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص86 .

[2]: المرجع نفسه ، ص87 .

[3]: عبد الرحمان الهاشمي : تعلم النحو والإملاء و الترقيم ، ص219.

3-1- 10- أسباب تتعلق بقطعة الإملاء : [1]

- الكتابة و القراءة هما العنصران الرئيسيّان في عمليّة التعليم ، و خاصة في المرحلة الأولى و المتأمل في توزيع درجات اللّغة العربية يجد عجبًا ، إنّ ذلك يحتاج إلى إعادة النظر في توزيع الدرجات ، وهذه الأسباب الرئيسة لضعف الطلاب في نوع الإملاء و بالتالي المادة ككل.

- تقديم الكثير من المهارات الإملائية في قطعة واحدة تملى على المتعلّم ، تُحدث نوعًا من الصعوبة ونفور المتعلّم منذ الوهلة الأولى. فالطالب يحتاج إلى أن يستمع إلى الثناء و التشجيع على ما يحصل عليه من مهارات و خبرات ؛ فعند تقديم العديد من المهارات في قطعة واحدة تفقدنا مواصلة الطالب متحمّسًا و حريصًا على التحصيل و التقدّم.

- صعوبة معاني القطعة الإملائية على فهم المتعلّمين و استيعابهم و عدم إشباع رغبة لهم أو حاجة من حاجاتهم تؤدّي إلى الفتور و الملل وعدم التحمّس للقطعة الإملائية ، و بذلك يفقد الدرس الإملائي الهدف المرجو منه ، و بهما يفقد المتعلّمين المهارات الإملائية شيئا فشيئا.

- اعتماد النظام الحالي على الإملاء التعليمي والأسئلة البسيطة ، و إغفال الإملاء الاختباري الذي يصقل مهارات المتعلّمين في هذا الجانب. فبعد أنّ كان المتعلّم يأخذ قطعة اختباريه كل أسبوع أو أسبوعين على الأكثر، ممّا يوجد نوعا من المنافسة الإيجابية أصبح يأخذ قواعد إملائية مع الأمثلة و التدريبات البسيطة التي تؤهّل المتعلّم أن يكون على المستوى المطلوب في الإملاء.

3-2- كما أن للأخطاء التركيبية عدة أسباب نذكر منها:

كره التلاميذ مادة اللغة العربية لما يلقونه من عنت و صعوبة في دراستهم للقواعد النحوية والصرفية و محاولتهم فهمها وتطبيقها ولعلّ أهم سبب يركّز في صعوبة مادة النحو العربي ، في وقت أدرك فيه القدماء صعوبة النحو العربي ، و جفاف قواعده و أحكامه التي ظلت كما كانت

[1]: ينظر: سعد الدين أحمد ثائر ، الإملاء في اللغة العربية ، دار الراية ، الأردن ، عمان ، دط، 2014 ، ص11.

منذ يومها الأول مجْراً عصيا إلا على السبّاح الماهر ، و تعود صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:[1]

– اعتمادها على القوانين المجردة و التحليل و التقسيم و الاستبدال ، مما يتطلب جهودا فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ الوصول إليها.

– كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة ، و التعاريف المتعددة ، و الشواهد والنوادر و المصطلحات ، مما يثقل كاهل التلميذ ويُجهد ذهنه ، و يستنفذ وقته ،ويضطره إلى حفظ تعريفات .

– عدم وجود صلة بين النحو و الصرف و حياة التلميذ واهتماماته و ميوله ، و لا تحرك في نفسه أيه مشاعر أو عواطف .

– فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصغار دون تجريبها مسبقا .

– هدمها من المعلمين الآخرين ، فما يبنيه معلم اللغة العربية ، يأتي معلم المواد الأخرى فيهدمه إما لجهله بقواعد اللغة العربية ، و إما لازدرائه لها ، و لو لمس التلاميذ اهتماما من جميع المعلّمين وحرصا على الالتزام بقواعد النحو العربي ، لزاد اهتمامهم بها و إيمانهم بضرورة الأخذ بهذه القواعد لا في حصص اللغة العربية وحدها ، و لكن في جميع المواد الأخرى ، و لا شك أن مبدأ التعزيز في التعليم من المبادئ التي تؤدّي إلى نتائج محققة .

ومن العوامل أيضا عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية و إهمال الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية و الإملائية ،[2]

[1]: ينظر :فهد خليل زايد،الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص87 – 88

[2]:ينظر: فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص88 .

و هناك جملة من الأخطاء مردّها إلى التقدير الشكلي (التقدير و التأخير) ، و أخطاء يفسّرها العزوف عن تقصير أبنية الكلم و اختزالها مثل عدم حذف حرف العلة من آخر الفعل المضارع المعتل الآخر مجزوما. و أخطاء الرسم الناجمة عن محاكاة المنطوق . و يعتبر عدم الاستقرار الانفعالي و العقلي و الجسدي عند التلاميذ من أبرز عوامل الوقوع في الأخطاء . فالمعلم لا يتلفت إلى أخطاء التلاميذ و معالجتها لكثرة ما فيها من إعجام ، فيهمل أسس النهج السليم و يعتمد الأداء وفق الأصول المجردة .[1]

[1]: فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية و الصرفية و الإملائية ، ص119 .

ثانيا : الإملاء :

1- مفهوم الإملاء :

1-1- لغة :

جاء في مفهوم الإملاء لغة في "تاج العروس " : « أمله قال له فكتب عنه . و أملاه كأمله على تحويل التضعيف» .[1] و في التنزيل { فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُۥ بِٱلْعَدْلِ ۚ }.[2] و في قوله تعالى أيضا:{ فَهِيَ تُمْلَىٰ عَلَيْهِ بُكْرَةً وَأَصِيلًا } .[3] و "الإملال" في كتاب العين هو: "الإملاء على الكاتب ".[4]

و " الإملاء و الإملال على الكاتب واحد، و أمليت الكتاب أملي ، و أمللته أمله، لغتان جيدتان جاء بهما القرآن ، و استمليته الكتاب سألته أن يمليه علي" .[5] و يعد الإملاء المقياس الدقيق لمعرفة المستوى الذي و صل إليه التلاميذ في تعليمهم .[6]

و الإملاء لفظ مفرد جمعه أمالي على غير قياس ، لهذا سميت بعض كتب القدماء بذلك مثل: اللمالي لأبي علي القالي .[7]

---

[1]: الزبيدي محمد مرتضى الحسيني ، تاج العروس ، مادة(أم ل)،منشورات مكتبة الحياة ،بيروت ،دط،المجلد8، ،1994ص120.

[2]: سورة البقرة ، الآية (282).

[3]: سورة الفرقان ، الآية(5) .

[4]: الخليل إبن أحمد الفراهيدي :كتاب العين ،تحقيق مهدي المخزومي ،إبراهيم السامرائي،دار مكتبة الهلال ، بيروت ، مج8 ، ص345 .

[5]: ابن منظور :لسان العرب ،مادة (أ م ل)،دار المصرية للتأليف و الترجمة ، مصر ، ج20 ، ص160 .

[6]: مفردوس إسماعيل عواد ،الأخطاء الإملائية أسبابها و طرائق علاجها ،ص219 . نقلا عن عبد العزيز السبيعي ،تقويم أداء معلمي اللغة العربية،ص10 .

[7]: ينظر : زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص102.

1-2- اصطلاحا :

هو : "رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة ، أو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة ، على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة " .[1]

و تعدّدت الآراء في النظر إلى الإملاء كمهارة لغوية أو كفنّ من فنون اللغة . فهناك من يعرف الرسم الإملائي بأنّه فنّ رسم الكلمات في العربية عن طريق التصوير الخطي للأصوات المنطوقة ، و برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى و ذلك وفق قواعد مرئية وضعها علماء اللغة ، و يرى آخرون أن الإملاء فن من فنون اللغة يقع في إطار الكتابة بمفهومها الواسع و عامل رئيس في تحديد مستوى الكتابة بنوعيها اليدوية و التعبيرية . و يمكن القول إن الإملاء هو قدرة الفرد على المطابقة بين الصور الصوتية أو الصور المرئية (البصرية) أو الصور المخزونة في الذهن للوحدات اللغوية المستهدفة مع صورها الخطية أخذا بالاعتبار الاستثناءات المتعلقة بذلك .[2]

و الإملاء :" كتابة الكلمات كتابة صحيحة و الإملاء كلمة جعلت للنقد و الإجادة لإتقان اللغة و دراستها. و يقصد به الكتابة و البعد عن الخطأ فيها". [3]

و هو :" هو كيفية تحويل المتلقي اللغوي (le récepteur) الكلام المنطوق (le langage oral) :حرف ، أو كلمة ، أو جملة ، أو نص من قاموسه الذهني اللغوي ، و ذلك باستغلال الذاكرة السمعية ، و اللفظية ، و البصرية ، و الحركية في الكتابة الإملائية ، تماشيا مع

[1] : زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص102.

[2] : ينظر : فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية ،ص106.

[3] : نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص23 .

المعيار الصوابي المعتمد عليه في قياس مستوى القدرة الأدائية في الإملاء المنسوخ و المنظور والمسموع ، و التكويني و الاختباري و الذاتي ."[1]

و جاء في تعريف حسن شحاته : « الإملاء نظام لغوي معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها ، و التي يجب وصلها و الحروف التي تزاد ، و الحروف التي تحذف و الهمزة بأنواعها المختلفة ، سواء أكانت مفردة ، أم على أحد حروف اللين الثلاثة و الألف اللينة ، و هاء التأنيث و تاؤه و علامات الترقيم و مصطلحات المواد الدراسية ، و التنوين بأنواعه ، و المد بأنواعه و قلب الحركات الثلاث ، و إبدال الحروف و اللام الشمسية و القمرية ».[2]

و يعدّ الإملاء من الأسس المهمة للتعبير الكتابي ، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية و الاشتقاقية ، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصور الخطية ، و يتمثّل في القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة ، اعتمادا على الذاكرة والاستعانة بالقواعد الإملائية الصحيحة ، ثم إعادة قراءة هذه الكلمات بصورة دقيقة و مفهومة . [3]

[1] : نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية– تربوية ، ص 24-25 .

[2] : حسن شحاته : تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه و تطويره ، ص11 .

[3] : ينظر :فاضل ناهي عبد عون:طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ،دار صفاء للنشر و التوزيع ،عمان ،ط1،2013،ص 185 .

و هو : « عملية إتقان رسم الحروف و الكلمات عند كتابتها لتصبح مهارة يكتسبها المتعلم بالتدريب والمران ، وتحتاج إلى عمليات عقلية جمالية أدائية تسهم فيها البيئة المدرسية والثقافية » . و ذكر أيضا بأنه : « مهارة مركبة مكونة من عدد من المهارات الجزئية الأدائية العقلية لا يتم امتلاكها إلا من خلال مواقف التدريب الذهني ، و الاستعمال الفعلي للوحدات الخطية ».[1] و عليه فالإملاء رسم صحيح للكلمات و ليس المقصود منه الاختبار كما يفهم بعض المعلّمين ، إلا إذا أراد المعلّم معرفة قدرة التلاميذ على الكتابة الصحيحة. [2]

و هو : « أحد فروع اللغة المكتوبة ، و هو معني بصحوة الرسم ، و حسن الهجاء . والإملاء من حيث المفهوم اللغوي هو إملاء ممل و كتابة سامع ، و لكنه اصطلاحا أطلق على تعليم الرسم (الهجاء) ». و هو : « إكساب المتعلمين مهارة عملية (يدوية وعقلية) تتمثل في القدرة على رسم الحروف وكتابة الكلمات المفردة ، أو في جمل واستخراجها من الذاكرة كما حفظت بصورها الصحيحة » .[3]

و هو : « عملية يراد بها التأكد من مدى حفظ التلاميذ الصور الصحيحة للكلمات ، واكتشاف ما يخطئون به منها ، ثم العمل على إعادة حفظها من جديد بصورة صحيحة ».[4]

و يعرف أيضا بـ : « عملية التدريب على الكتابة الصحيحة لتصبح عادة يعتادها المتعلم،ويتمكّن بوساطتها من نقل آرائه و مشاعره وحاجاته وما يطلب إليه نقله إلى الآخرين بطريقة صحيحة و هو تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة . و فن رسم الكلمات العربية عن طريق التصوير

[1] : عبد الرحمان الهاشمي :تعلم النحو و الإملاء والترقيم ، ص185.

[2] : زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص102.

[3] :محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ، دار الشروق،رام الله ،غزة ،ط1،2006 ،ص227.

[4] : محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص 228 .

الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها طبقا لصورها الأولى ، وفق قواعد مرعية وضعها علماء العربية ».[1]

و يعتبر الإملاء فرعا من فروع اللغة العربية الهامة ، لأنه من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، و يعتبر الخطأ الإملائي مشوّها للكتابة ويعيق فهم الجملة ، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم القلم و اللسان من الاعوجاج و الزلل، فإنّ القواعد الإملائية وسيلة للتقويم و صحّة الكتابة من الخطأ.[2]

فنلاحظ أنّ جُلّ هذه التعريفات و على تنوّعها تتّفق في أنّ الإملاء هو تحويل الأصوات والرموز المسموعة إلى رموز مكتوبة ، على أن تكتب هذه الحروف في مكانها بطريقة صحيحة في الكلمة ، بإتباع القواعد النحوية و الصرفية و النحوية و الإملائية ، فهو مهارة يكتسبها المتعلّم بالتدرّب عليها بالتكرار و المران .

2- أنواع الإملاء :

نجد اختلاف آراء الباحثين في مسألة تحديد الأنواع ، و هناك من يختلف حتى في التسمية إلا أن المفهوم نفسه . و يتنوّع الإملاء بتنوع أهدافه و وظائفه و طريقة أدائه و طريقة تمليته .ولعل أهم أنواعه هي أربعة :

أ_ الإملاء المنقول .

ب_ الإملاء المنظور .

ت_ الإملاء الاستماعي (غير المنظور) .

---

[1]: عبد السلام يوسف جعافرة ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق،مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع،عمان،ط1،2011،ص240.

[2] : ينظر : فتحي ذياب سبيتان ، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ، دار الجنادرية ، الأردن ، عمان ، ط1، 2010،ص63.

ث_ الإملاء الاختباري .

2-1- الإملاء المنقول:

و هو : « أن ينقل التلاميذ القطعة من الكتاب أو اللوح بعد قراءتها و فهمها و تهجي بعض كلماتها هجاء شفوياً . وهذا النوع من الإملاء يناسب الصفين الثاني و الثالث الابتدائيين ، وقد يناسب الصف الرابع أيضا » .[1]

و في الحقيقة فإن عدّ هذا النوع من الكتابة إملاء إنما جاء من قبيل المجاز و التوسع لا غير ، لأنه لا يستند إلى معلومات الإملاء الذي يتطلب طرفين :[2] مملي، و مملي عليه ، و لذلك فهو ضرب من النسخ الموجّه الذي يتم بإشراف المعلم و توجيهه ، ويعني به نقل الطلاب القطعة من كتاب القراءة أو عن اللوح أو عن بطاقة كبيرة .[3] بعد أن يقرؤوها و يفهموا معانيها ، و يتدربوا عليها بواسطة النظر و القراءة والتعرف على بعض مفرداتها و تهجئتها ، و قد يملي المعلم عليهم القطعة جزءاً جزءاً و هم يتابعونه فينظرون إلى ما يمليه عليهم و من ثم يكتبونه .[4]

و من مزايا الإملاء المنقول بأنّه يعتمد على الملاحظة و المحاكاة ، و يعوّد التلاميذ النظر إلى الكلمات و تقليد نسخها على الدفاتر ، و هذا بدوره يقوي انتباه التلاميذ و ملاحظتهم .[5]

يختص بدراسة المهارة الخطية التي توصل إليها المتعلمون من خلال تدريبهم على المبادئ والمعايير التي تخضع لها الكتابة العربية وفق نوع الخط المتبنى في تعليم مادة الخط أو الكتابة.[6]

[1] : سميح أبو مغلي:مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دارالبداية ،عمان ، دط ،2010، ص59 .

[2] :ينظر: فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية ، ص111 .

[3] :ينظر: الرجع نفسه ، ص112 .

[4] : فتحي ذياب سبيتان :أصول و طرائق تدريس اللغة العربية ، ص81.

[5] :المرجع نفسه ، ص82.

[6] : نسيمة ربيعة جعفري:الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص32.

يستخلص من النوع أنه ما هو إلا امتداداً للكتابة.وهو يرمي إلى تدريب المتعلمين على كيفية استرجاع المعايير النسخية من قاموسهم الذهني اللغوي باستغلال مختلف أنواع الذاكرة : السمعية و البصرية و الحركية .[1]

و من مزايا هذا النوع من الإملاء نجد أنه :[2]

أ-يدرّب المتعلمين على الملاحظة ، و حفظ صور الكلمات .

ب-يدرّب المتعلمين على المحاكاة و التقليد .

ت-يدرّب الذاكرة على حفظ أشكال الرموز .

ث-يدرّب المتعلمين على ترتيب الكتابة وتنظيمها .

ج- يدرّب المتعلمين على القراءة .

د- تذليل الصعوبات الإملائية التي يواجهها التلاميذ .[3]

نستنتج أن الإملاء المنقول يدرّب التلاميذ على الكتابة الصحيحة عن طريق التقليد والفهم معاً ،كما أنّه يعوّد التلاميذ على تنظيم ما يكتبونه ، و يدرّبهم على القراءة ، و التعبير الشفوي أثناء الحوار .

2-2- الإملاء المنظور :

و معناه أن تعرض القطعة على التلاميذ لقراءتها و فهمها وهجاء بعض كلماتها ، ثم تحجب عنهم ، و تملى عليهم بعد ذلك ، و هذا النوع ينا سب الصف الرابع و يمكن أن يدرس

[1] : نسيمة ربيعة جعفري:الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص33.

[2] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص230.

[3] : زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص109.

للصف الخامس ،[1] ويعتبر هذا النوع من الإملاء طريقة تربوية لتثبيت رسم الكلمات و صورتها في ذهن التلميذ و تخزينها في عقله ثم استرجاعها عند كتابتها مرة أخرى .[2]

تكمن وظيفة الإملاء المنظور في التدريب الواعي على الكيفية التي تستخدم بها الاستراتيجيات المعرفية العليا للوظيفة الرمزية في زمن قياسي رجعي سريع فعال و جميل .[3]

و من أهدافه :

أ-يساعد التلاميذ على الربط بين النطق و الرسم الإملائي الصحيح .

ب-معالجة الصعوبات الإملائية .[4]

ت-الانتقال بالطلبة من الاعتماد على الصور المعروضة إلى الاعتماد على أنفسهم و ذاكرتهم .

ث-تدريب الطلبة على التذكّر (تنمية الذاكرة).

ج- تدريب الطلبة على حفظ صور الكلمات .[5]

و إن الإملاء المنظور له فوائد تربوية وعلمية كثيرة للمتعلم ، تساعد المعلم على رسم الكلمات و الجمل و تثبيت صورها في أذهان التلاميذ ، فتكرار التلاميذ في النظر إلى الكلمات يجعلهم يطبعونه بشكل صحيح في ذاكرتهم .

2-3- الإملاء الاستماعي :

يختص الإملاء الاستماعي بدراسة قوانين النظام المنطوق الذي يحكم الكلام في اللغة العربية المنطوقة . و نعني بذلك دراسة القوانين الصوتية اللفظية الثابتة التي يطرد فيها النطق بالرسم

[1] : عبد الرحمان الهاشمي : تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ،ص186.

[2] : فتحي دياب سبيتان :أصول و طرائق تدريس اللغة العربية ،مرجع سابق ،ص82.

[3] : نسيمة ربيعة جعفري :الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص 33.

[4] : زهدي محمد عيد:مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص110.

[5] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص 230 .

من جهة ، و القوانين اللفظية الصوتية المتغيرة التي لا يطرد فيها النطق بالرسم من جهة أخرى ، والتي تتحكم في الكلام الصوتي (le language phonique) .[1]

إن هذا النوع من الإملاء ينتقل بالمتعلمين من الاعتماد على حاسة البصر ، و تذكر الصور البصرية إلى حاسة السمع ، والربط بين الرموز الصوتية للكلمات ، و صورها التي يفترض قد علقت في ذاكرتهم من خلال قراءتها سابقا .[2]

ومعناه أن يستمع التلاميذ إلى القطعة ، وبعد مناقشتهم في معناها ، و هجاء كلمات مشابهة لما فيها من الكلمات الصعبة ، تملى عليهم . وهذا النوع من الإملاء يلاءم تلاميذ الصفين الخامس و السادس من المرحلة الابتدائية ، و تلاميذ المرحلة الإعدادية .[3] كما يمارس هذا النوع في دروس غير دروس الإملاء ، ومنها النثر مثلا كتابة ملخصات المحاضرات،إذ يلجأ المدرس بعد عرض مادة الدرس إلى إيجازها و تمليتها على الطلبة .و أحيانا يضطر المدرس إلى تملية الأحكام العامة التي تمّ استنباطها من عرض الأمثلة و الربط بينها لذا فإن التدريب على هذا النوع من الإملاء يعد مهما .[4]

أهدافه :

أ- تدريب الطلبة على حسن الإصغاء .

ب- تدريب حاسة السمع و تمرينها .

ت-تدريب الذاكرة لدى المتعلمين .

ث-تدريب الطلبة على استدعاء صور الكلمات من الذاكرة .

[1] :ينظر: نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص 34.

[2] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص 230 .

[3] : عبد العليم إبراهيم :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،دار المعارف ،القاهرة ،ط14،ص 197 .

[4] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص 231.

ج-الانتقال بالطلبة إلى الاعتماد على أنفسهم فيما يكتبون.[1]

2-4- الإملاء الاختباري :

و طريقة تأدية الإملاء الاختباري ، لا تختلف عن طريقة تأدية الإملاء الاستماعي ،غير أنه لا يتعرض لتهجي الكلمات ،[2]و الغرض منه تقدير التلميذ ، و قياس قدرته ومدى تقدمه ، ولهذا تملى عليه القطعة بعد فهمها دون مساعدة له في الهجاء ، و هذا النوع من الإملاء يتبع مع التلاميذ في جميع الفرق لتحقيق الغرض الذي ذكرناه ، و لكن ينبغي أن يكون على فترات معقولة ،حتى تتسع الفرص للتدريب و التعليم .[3]

و الهدف من هذا الإملاء وضع تقدير لكل تلميذ ، و الوقوف على مدى تقدمه ، وقياس قدرته لهذا تملى قطعة الإملاء بعد فهمها دون مساعدة له في التهجئة ، و هذا النوع من الإملاء يناسب تلاميذ الصفوف من الرابع الأساسي إلى السابع .[4]

و لهذا النوع من الإملاء مستويان هما :[5]

الأول :إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده و التدرّب عليه في البيت ، بعد أن يعيّن لهم المعلم القطعة الإملائية .

الثاني: إملاء يقصد به اختبار التلاميذ و تشخيص مواطن الضعف لديهم من أجل معالجتها .

ويهدف هذا النوع من الإملاء إلى :[6]

-تدريب الطلبة على الاعتماد على أنفسهم عند الكتابة .

---

[1] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص 231.

[2] : ينظر: فتحي ذياب سبيتان ،أصول و طرائق تدريس اللغة العربية،ص85.

[3] : عبد العليم إبراهيم :الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،ص197.

[4] : زهدي محمد عيد:مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص112.

[5] : المرجع نفسه،ص112.

[6] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص 231 .

- اختبار مدى تمكن الطلبة من الرسم الصحيح.

- اكتشاف نقاط القوة و الضعف لدى الطلبة في الكتابة .

- معرفة الأخطاء الإملائية الشائعة و معالجتها.

-التدريب على بعض العادات السلوكية الحسنة مثل : الأمانة ، وعدم التحدث مع الآخرين والاعتماد عليهم .

إذن هذا النوع من الإملاء يهدف للوقوف على مدى استيعاب التلاميذ لدروس الإملاء،كما يقف على مستواهم ، و قياس قدراتهم المعرفية ، من خلال التقويمات الإملائية التي يجريها المعلم للتلاميذ في كل المستويات ، من أجل إدراك المعرفة التحصيل الإملائي الذي اكتسبه التلميذ أثناء تعلّمه و تقويم النتاج الإملائي له بعد انتهائه من وحدة تعلميّة معيّنة .

– وهناك من الباحثين من أضاف إلى هذا التقسيم أنواعاً أخرى منها :

نجد عبد الرحمان الهاشمي يضيف نوعين آخرين إلى الأنواع الأربعة وهي :

1-الإملاء الاستباري .

2-الإملاء التعليمي .

فلإملاء الاستباري : يدرس هذا النوع من الإملاء نفس الطريقة التي يدرس بها الإملاء التشخيصي مع زيادة بيان سبب كتابة الكلمات على النحو الذي كتبت فيه .[1]

والإملاء التعليمي : النمط و المثال : هنا يكتب التلميذ على منواله اختباريا بعد المرور بمهارتي التحليل و التركيب ، فيقدّم المعلم للتلميذ مثالا أو نموذجا كي يحاكيه شفويا ثم كتابيا .

[1] : ينظر:عبد الرحمان الهاشمي :تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ،ص188.

والعبارة المختارة التي يتم إملاؤها اختباريا ينبغي أن تضمّ بعض الأسماء المحبّبة للتلاميذ ، أو الكلمات التي تتكرر كثيرا ، و يستمر دورها في خبرة المتعلم .[1]

بينما تبنّت (نسيمة ربيعة جعفري) تقسيما يختلف عن البقية ، فقد قسمته بناء على المنهج إلى سبعة أنواع حيث أضافت هي الأخرى ثلاثة أنواع إلى الأنواع الأربعة وهي : [2]

1- الإملاء القاعدي

2- الإملاء التكويني

2- الإملاء الذاتي

- الإملاء القاعدي :

يختص بدراسة قوانين النظام المكتوب (le système graphique) الذي يحكم اللغة العربية المكتوبة ، ذلك أنّ علماء اللغة العربية الفصيحة قد حددّوا كتابة بعض الألفاظ العربية باستخدام القياس وفق قوانين مضبوطة و محددّة ، يؤدي الخروج عنها إلى الوقوع في الخطأ .[3]

يهدف الإملاء القاعدي إلى تبيان الائتلاف و الاختلاف الموجود بين النظامين الكتابي و الملفوظ (المسموع) ، ذلك أنّ بعض الألفاظ العربية تلفظ بصورة واحدة و ترسم بصور متباينة ، و يشرع في تدريسه ، ابتداء من الصف الثالث ابتدائي. و تخصّص مواضيعه بنفس الوتيرة التي تخصّص بها مواضيع الإملاء المسموع.[4]

[1] : ينظر:عبد الرحمان الهاشمي :تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ،ص189.

[2] : ينظر: نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص 32

[3] : ينظر: نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص 34.

[4] : ينظر : المرجع نفسه ،ص 35.

- الإملاء التكويني :

يختص الإملاء التكويني بدراسة نوعية المهارة الإملائية التي تحصّل عليها المتعلمون من خلال خضوعهم لوضع بيداغوجي و تدريس محدّد لمختلف أنواع الإملاء العربي : المنسوخ ، والمنظور ، و المسموع ، والقاعدي .أي أن هذا النوع من الإملاء يهدف إلى القيام بما يعرف اصطلاحا بالتغذية الرجعية(le feed back) . يهدف إلى التعرف على درجة التحصيل الإملائي ، و تحديد مستوى التحصيل اللغوي في مادة الإملاء العربي طوال العام الدراسي .[1]

و يستنتج من خلال التعرف على كل من الإملاء المنسوخ و المنظور و المسموع ،أنه إذا كان كل منهم يدخل في إطار الإملاء التدريسي فإن الإملاء التكويني يدخل في إطار الإملاء التقييمي التقويمي.[2]

- الإملاء الذاتي :

هو إملاء الشخص ذاته على نفسه ما يود كتابته من أفكار علمية ومشاعر وجدانية ، للتعبير عما يدور في خلده ،ذلك أن اللغة المكتوبة كما هو متفق عليه أداة تعبير و تبليغ معا ، ويهدف إلى تمرين الشخص لنفسه ، على الكتابة الصحيحة و الجميلة لمختلف أنواع الإملاء العربي وفق القوانين الكتابية التي تلقّاها في الحصص الإملائية بصورة مستقلة عن المعلم ، و الغرض من هذا هو التحكم في ميكانيزمات اللغة و معاييرها المنطوقة و المكتوبة . [3]

[1] : ينظر : نسيمة ربيعة جعفري ،الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله دراسة نفسية –لسانية- تربوية ،ص36.

[2] : ينظر:المرجع نفسه ،ص36 .

[3] : ينظر:المرجع نفسه ،ص38.

3-أهمية الإملاء :

يعتبر الإملاء من الأسس الهامة للتعبير الكتابي ، ذلك أنّ هذا اللون من التعبير ترجمة بالكلام المكتوب عن النفس وعن طريقه يتعرف الطالب على الرسم الاصطلاحي للكلمات ، فيستخدمه في الاتصال بغيره ، و بتراثه ، ويظل كلمة مكتوبة تثرى بها حياته .[1] و هو وسيلة لتعلم الكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء ، ذلك أن الخطأ الكتابي الإملائي يشوه الكتابة ،وقد يعوق فهم ما هو مكتوب كما أنه يحط من قدر كاتبه .[2]

و تتجلى أهمية الإملاء في أنّه يؤدي وظيفته اللغوية بالتوفيق بين القراءة و الكتابة بوساطة رسم الحروف و ترتيبها لتركيب الكلمات و الجمل تركيبا سليما يؤدّي بالتالي إلى فهم المعنى .[3]

و يعدّ الإملاء بعداً مهماً من أبعاد التدريب على الكتابة في إطار العمل المدرسي . فهو يدرب التلميذ على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة و إلا تعذرت ترجمتها إلى معانيها (...) و يثير القدرة العامة لدى التلميذ لأن الإملاء الصحيح لأي نصّ يؤدي إلى فهمه تماما ؛ ولأن كثرة الأخطاء تشارك في غموض المعنى (...) و يعوّد الإملاء التلميذ صفات تربوية نافعة فيعلمه التمعّن و دقّة الملاحظة ، ويربّي عنده قوة التحكم ، والإذعان للحق ،كما يعوّده على الصبر ، و النظام والنظافة ، وسرعة النقد ، والسيطرة على حركات اليد و التحكم في الكتابة، والسرعة في الفهم ، والتطبيق السريع اليقظ للقواعد المختلفة المفروضة ،كما يعتبر تمرينا مهما في دراسة أشكال الكتابة للغات الأخرى .[4]

[1] : محمود رشدي خاطر،مصطفى رسلان : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية،دار الثقافة للنشر و التوزيع،القاهرة ، دط ، 2000،ص211 .

[2] : ينظر: زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص102.

[3] : ينظر : فاضل ناهي عبد عون ، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ،ص 185 .

[4] : حسن شحاته:تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه و تطويره ،ص12.

و إذا كانت القواعد النحوية و الصرفية وسيلة لصحّة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها ، فإنّ الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية ،والخطأ الإملائي يشوّه الكتابة، وقد يعوق فهم الجملة ،كما أنه يدعو إلى احتقار الكاتب و ازدراءه .[1]، و كذلك يعتبر الإملاء مقياسا يعتد به لمعرفة المستوى الذي وصل إليه صغار التلاميذ في تعلمهم .[2] و تعود أهمية الإملاء إلى العوامل الآتية :[3]

– إنّ الخطأ الإملائي يشوّه الكتابة و يعوق عمليات الفهم ،كما أنّه يدعو إلى احتقار الكاتب وازدرائه .

– الإملاء مقياس دقيق للمستوى التعليمي الذي وصل الفرد إليه .

– إنّ الخطأ الإملائي قد يغيّر الحقيقة العلمية أو التاريخية .

– الإملاء من أسبق الأنشطة التي تمارس في التعلم اللغوي ، حيث أنّ المعلم يبدأ بتعليم القراءة ثم الكتابة اليدوية .

– يتعرّف المتعلّم عن طريق الإملاء الرسم الاصطلاحي لكلمات مستخدمة في الاتصال بغيره وبتراثه و لكل كلمة مكتوبة تثري بها حياته .

– إنّ النصوص الإملائية مجال رحب لتزويد المتعلّم بخبرات جديدة و تنمية قدراته العقلية و زيادة مفرداته اللغوية .

– إنّ درس الإملاء يتكفّل بتربية العين و تنمية قدراته على النقد و التركيز و المطابقة .

[1] : عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،ص193 .

[2] : ينظر :محمود رشدي خاطر،مصطفى رسلان:تعليم اللغة العربية والتربية الدينية،ص211.

[3] : . فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية ،ص106،107.

– يسهم درس الإملاء في تربية الأذن على حسن الاستماع و جودة الإنصات بتمييز الأصوات المتقاربة في المخرج و الأداء .

– تمكين اليد من الإمساك الصحيح لأدوات الكتابة ،وتنمية قدرة الطالب على التآزر البصري

– إنّ الضعف في الكتابة الإملائية قد يتبعه ضعف في المواد الدراسية جميعها .

– يتيح الإملاء للطلبة الإمعان و دقّة الملاحظة و قوّة التحكم في الكتابة و السرعة في الفهم والنقد .

إذن تكمن أهمية الإملاء بوصفه وسيلة لاختبار قابلية التعلم عند الطلبة ، إذ وجد أن هناك علاقة قوية بين الإملاء من جهة ، و بين كل من المفردات ،والقواعد ، والتعبير ، و الصوت من جهة أخرى ، و هو وسيلة لقياس المهارة في الكتابة ، فضلا عن كونه وسيلة يمكن بها قياس تحصيل التلامذة بدقة و سهولة . و أيضا إن أهمية الإملاء تكمن في كونه يعطي المتعلم تمرينا في الإدراك الشفهي ، لأنه يتطلب من المملى عليه الإصغاء و الفهم لما يكتبه ، و إن الإملاء يختبر قدرة الطالب على الكتابة الصحيحة و يساعده على التمييز بين الكلمات و استخدامها في مواضعها المناسبة .

كما يؤكد على وجوب الاهتمام الكبير بتدريس الإملاء و النظر إلى مشكلة الأخطاء الإملائية بجدة عن طريق التوصل إلى طرائق جيدة في مجال تدريس الإملاء لتحسين كتابات الطلاب ، و وقايتهم مما يقعون فيه من أخطاء ، و كذلك عدم النظر لدرس الإملاء على أنه فرصة للراحة .[1]

و قد بيّن "فاضل ناهي عبد عون " أهمية الإملاء :" فللإملاء أهمية كبيرة لا يمكن إغفالها ، و لهذا خصّ مزيداً من اهتمام التربويين و المعنيين باللغة و تعليمها ؛ لأن الخطأ في

[1] : ينظر : فاضل ناهي عبد عون،طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها،ص 186.

الإملاء يفسد دلالة الكلمة ، و يغير المعنى ، فرسم الكلمات بصورتها المتعارف عليها سبيل إلى معرفة دلالتها ، لارتباط معاني الكلمات برسمها المتعارف عليه .كما يعدّ الإملاء مقياسا دقيقا لمعرفة المستوى الذي وصل إليه التلاميذ في تعليمهم .[1]

وتتأسس أهمية الإملاء على أهمية الكتابة و القلم الذي يعد لليد لسانا وللخلد ترجمانا . الذي على ركن منه تقوم جودة الأدب . و به يبلغ الكاتب معالي الرتب ، فإذا كان المرء باللسان يخاطب الحاضر و الغائب ، فالإملاء له مهم لأنّه معني بصحة الكتابة التي لا تدلّ على أهميتها من ورودها في القسم في قوله تعالى:{ نٓ ۚ وَٱلۡقَلَمِ وَمَا يَسۡطُرُونَ }[2] إذ جمع بين الكتابة وأداتها . و يرد تأكيد أهمية الكتابة في قوله تعالى مبتدئا الوحي :{ ٱقۡرَأۡ وَرَبُّكَ ٱلۡأَكۡرَمُ ۝٣ ٱلَّذِي عَلَّمَ بِٱلۡقَلَمِ }[3] وعلى هذه المنزلة تقوم منزلة الإملاء لما له من أثر في تحقيق الكتابة غايتها ، وقد شدّد المربون على أهمية الإملاء كما شددوا على أهمية القراءة ، لأن الإملاء والقراءة عمليتان متصلتان أشد الاتصال ، و لا يمكن الفصل بينهما في العملية التربوية ، و هما مفتاح الوصول إلى المعارف.[4]

تعود أهمية الإملاء إلى مجموعة من الفوائد أهمها :[5]

1-تعوّد الطلاب على دقة الملاحظة

2-تعوّد الطلاب على حسن الاستماع و الانتباه

[1] : ينظر : فاضل ناهي عبد عون،طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ، ص 187 .

[2] :سورة القلم ، الآية:(1).

[3] سورة العلق ، الآية:(3،4).

[4] : ينظر : محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص228.

[5] : فتحي ذياب سبيتان:أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، ص64.

3-تعوّد الطلاب على مراعاة النظافة و الترتيب و النظام .

4-يغني حصيلة الطلاب اللغوية من خلال المفردات الجديدة و الأنماط اللغوية المختلفة المستعملة.

إذن للإملاء أهمية خاصة و منزلة كبيرة في اللغة العربية إذ هو فرع رئيس من فروعها ، فهو المسؤول عن الكتابة السليمة و صحة التعبير و دقته ،فلولاه لما استطاع المعلم تعليم تلاميذه الكتابة و لولا الكتابة لما استطاع التعبير و لا القراءة ، فهو مرتبط بكل مهارات التعلم . فهو وسيلة من الوسائل التي يستعملها المتعلم لمعرفة مستوى تلاميذه و مدى تعلمهم ،ولو قمنا بعد فوائده و مدى علاقته بمختلف العلوم الأخرى لا ننتهي فهي لا تعد ولا تحصى ، فإذا أتقن الطالب أو المتعلم الإملاء و كتب بطريقة صحيحة ، فهنا تلقائيا نجده يتقن القواعد النحوية و الصرفية . و صحة الإملاء تسهل على التلميذ فهم ما يقرأه و تعوده على الدقة و حسن الاستماع و النظام و الملاحظة و غير ذلك من الاتجاهات الإيجابية و المرغوبة .

ثالثا : التركيب :

1 – مفهوم الجملة :

1-1– لغة :

" الجُمَل: الجماعة من الناس... وَجَمَل الشيءَ : جمعه... والجملة واحدة الجمل، والجملة: جماعة الشيء ، و أَجْمَلَال شيء : جمعه عن تفرّقه ، و أجمل له الحساب كذلك ، والجملة جماعة كل شيء بكماله من الحساب وغيره. يقال: أجْملت الحساب والكلامَ، قال تعالى: { وَلَا نُزِّلَ عَلَيْهِ ٱلْقُرْءَانُ جُمْلَةً وَٰحِدَةً }[1]،و قد أجْملت الحساب إذا رددته إلى الجملة".[2]

" و جمَل يجمل جْملا إذا جمع... والجُملة بالضم جماعة الشيء كأنها اشتقت من جملة الحَبْل لأنها قوًى كثيرة جمَعت فأجْملت جملة. وقال الراغب : واع تبر معنى الكثرة فقيل لك لكل جماعة غير منفصلة جملة ، و الجمُل كصحف الجماعة منا، عن ابن سيده ، وأَجْمَلَ الصّنيعة حسنها وك ثرها . و الجميل كأمير يذاب فيجمع ، الجمَل عند الفقهاء ما يحتاج إلى بيان ، قال الراغب : و حقيقته هو المشتمل على جملة أشياء كثيرة غير ملخصة ".[3]

فالأول قولك أجملت الشيء ، وهذه جملة الشيء . و أجملته :حصلته .[4]

---

[1] : سورة الفرقان الآية : (32) .

[2] : ابن منظور :لسان العرب،مج1،مادة عبر،ج9،،ص685 ،686 .

[3] : الزبيدي محمد مرتضى الحسيني ،تاج العروس ، مادة(أم ل) ،ص120.

[4] : أبو الحسين أحمد ابن فارس بن زكرياء : معجم مقاييس اللغة ، تحقيق وضبط عبد السلم هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر، دط ، 1979،ج1 ،ص481.

1-2- اصطلاحا :

يشير عدد من الدارسين إل أنه لم يستعمل مصطلح (الجملة) أو (الجمل) في القضايا النحوية قبل محمد بن يزيد المبرد (ت 285هـ) ، حين استعمل هذين المصطلحين للإشارة إلى: الفعل و فاعله ، أو: المبتدأ و الخبر . أما سيبويه فلم يستعمل هذا المصطلح ؛ لأنه كان يعنى بالتمثيل و بوصف التركيب في أغلب الأحيان دون تسميته .[1]

نعني بالجملة : التركيب المؤلف من الألفاظ الصحيحة السليمة المحددة الدقيقة المؤثرة التي تقدم معنى سليما في نفس القارئ ، فهي جملة ذات معنى ، تعبر عن الفكرة التي يحملها الكاتب.[2]

فالجملة كل مركب إسنادي من الكلام سواء أفاد السامع شيئا أم لم يفده مثل :نجح الولد، فهذه الجملة مفيدة مركبة تركيبا إسناديا بين الفعل (نجح) و الفاعل (الولد) .[3]

و الجملة في رأي مهدي المخزومي هي : « الصورة اللفظية الصغرى للكلام المفيد في أية لغة من اللغات ، و هي المركب الذي يبين المتكلم ب هان صورة ذهنية كانت قد تألفت أجزاؤها في ذهنه ، ثم هي الوسيلة التي تنقل ما جال في ذهن المتكلم إلى ذهن السامع » .[4]

1 : ينظر :حسين منصور الشيخ ، الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ،المؤسسات العربية للنشر و التوزيع ، بيروت ، ط1، 2009 ،ص30.

2 : حسن فالح البكور ، إبراهيم عبد الرحمن النعناعة ، محمود عبد الرحيم صالح : فن الكتابة و أشكال التعبير ، دار جرير ، عمان ، الأردن ، ط1، 1431هـ-2010 م ، ص42 .

3 : إبراهيم قلاتي :قصة الإعراب ،دار الهدى ،عين مليلة،الجزائر ،دط،2012 ،ص558 .

4 : مهدي المخزومي : في النحو العربي نقد و توجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت ، لبنان ، ط2 ،1986 ،ص31 .

و قد عرف عبد السلام هارون الجملة : « هي ((القول المركب)) أفاد أم لم يفد قصد لذاته أم لم يقصد . و سواء أكانت مركبة من فعل و فاعل ، أم من مبتدأ و خبر ، أم مما نزل منزلتهما ،كالفعل و نائب فاعل ، و الوصف و فاعله الظاهر ».[1]

إذن من خلال هذه التعريفات للجملة نجدها تشترك في نقطة واحدة في أن الجملة هي المركبة من مسند و مسند إليه أي من فعل وفاعل ، و مبتدأ و خبر و تفيد معنى لدى السامع . إلا أن النحاة لم يتفقوا على إعطاء تعريف واحد وشامل للجملة ، وذلك انطلاقا من اختلافاتهم في وجود الفرق بينها و بين الكلام ، و هذا الخلاف أدى إلى نشوء اتجاهين ؛ الأول جعل الجملة والكلام شيئا واحدا ، و الآخر يفرق بينهما .[2]

إذن نلخص إلى أن الجملة اتخذت أشكالا عدة و آراء مختلفة بين قديم و حديث ومعاصر. فكل يعرفها حسب منظوره و وضع لها شروطاً لتكون جملة . فهناك من يساويها بالكلام ، و هناك من يفرق بينها و بين الكلام ، و هناك من يخالف هذا كله إعطائه لكل واحد منها تعريف دون التعرض لمقارنتها بغيرها . في النهاية لم نجد أي اتفاق بينهم في إعطاء تعريف واحد و محدد لها ، بل تباينت أقوالهم في تعريفها ، و في الموازنة بينها و بين الكلام .

2 – أقسام الجملة :

عرفت الجملة اهتماما كبيرا من النحاة ، و ذلك من خلال دراسة نظامها و كل ما يطرأ عليها ، كما عملوا على تبيان أنواعها و تحديد أقسامها ، و أشهر تقسيم للجملة العربية :هو التقسيم الثنائي إلى : الجملة الاسمية و الجملة الفعلية .

[1] : عبد السلام محمد هارون، الأساليب الإنشائية في النحو العربي، مكتبة الخانجي، مصر، ط5، 1421هـ – 2001، ص25.

[2] : ينظر: محمد إبراهيم عبادة :الجملة العربية مكوّناتها –أنواعها– تحليلها ، مكتبة الآداب ،القاهرة ،ط2 ،2002 ،ص 20.

و مما اتفق عليه النحاة – تقريبا – هو تقسيم الجملة على أساس ما تبدأ به – ظاهرا أو تقديرا – ، فإن بدئت بفعل كانت جملة فعلية ، ركناها : الفعل و الفاعل ، و إن بدئت باسم عدت جملة اسمية ، ركناها : المبتدأ و الخبر[1] .

عرف المخزومي الجملة الفعلية هي: « الجملة التي يدل فيها المسند على التجدّد ، أو التي يتصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا متجددا ، وبعبارة أوضح ، هي التي يكون فيها المسند فعلا لأن الدلالة على التجدد إنما تستمد من الأفعال وحدها » .[2]

أما الجملة الاسمية فهي التي يدلّ فيها المسند على الدوام و الثبوت ، أو التي يتّصف فيها المسند إليه بالمسند اتصافا ثابتا غير متجدد ، أو بعبارة أوضح : هي التي يكون فيها المسند اسما .[3]

فطبيعة الجملة الاسمية إذن تختلف عن طبيعة الجملة الفعلية ، و مادمنا نواجه جملتين ذوات طبيعتين مختلفتين يحسن بنا أن نفرق بين المسند إليه في الأولى ، و المسند إليه في الثانية ، فنسمّي الأولى مبتدأ ، و نسمي الثانية : فاعلا ، سواء أكان الفعل في الجملة الفعلية مبنيا للمعلوم أم مبنيا للمجهول .[4] فإن قيل : «كم ضربا تنقسم الجملة قيل على ضربين جملة اسمية وجملة فعلية، فأما الجملة الاسمية فما كان الجزء الأول منها اسما فذلك نحو زيد أبوه منطلق ، فزيد مبتدأ وأبوه مبتدأ ثان و خبره خبر عن المبتدأ الأول . و أما الجملة الفعلية فما كان الجزء الأول منها فعلا، وذلك نحو زيد ذهب أبوه ، و عمر أن تكرمه يكرمك ، و ما أشبه ذلك » .[5]

[1] :ينظر : حسين منصور الشيخ ، الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ، ص51 .

[2]: مهدي المخزومي :في النحو العربي نقد و توجيه ، ص41 .

[3] : ينظر : مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد و توجيه ، ص42 .

[4] : المرجع نفسه ، ص44 .

[5] : ليث أسعد عبد الحميد :الجملة الوصفية في النحو العربي ،دار الضياء ،ط1،2006،ص20.

و الجملة على قسمين : « فعلية وهي المركبة من الفعل لفظا أو معنى و فاعله مثل ضرب زيد ، و إن تكرمني أكرمك و هيهات زيد و قائم الزيدان وفي الدار زيد ، و اسمية و هي المركبة من المبتدأ و الخبر أو من اسم الحرف العامل و خبره نحو زيد قائم و إن زيدا قائم » .[1]

و قد خرج العلماء عن التقسيم السابق و ذهبوا إلى ذلك مذاهب متباينة ،[2] فقد أضاف " ابن هشام الأنصاري" (ت761 هـ) قسما ثالثا إلى هذا التقسيم : « فالاسمية هي :التي صدرها اسم ،... و الفعلية هي : التي صدرها فعل ،... و الظرفيه هي: المصدرة بظرف أو مجرور، نحو: (أعندك زيد) و (أفي الدار زيد) ، إذا قدرت (زيدًا) فاعلا بالظرف والجارّ والمجرور، لا بالاستقرار المحذوف ، ولا مبتدأً مخبرا عنه بهما ، وَمثل الزمخشري لذلك بِـ (في الدار) في قولك: (زيد في الدار) ، و هو مبني على أن الاستقرار المقّدر فعل لا اسم ، وعلى أنه حذف وحده ، وانتقل الضمير إل الظرف بعد أن عمل فيه ».[3]

و قد تبع السيوطي (ت911هـ) ابن هشام الأنصاري في هذا التقسيم ، يقول : « وتنقسم الجملة إلى : اسمية و فعلية وظرفية، ...و الظرفية : المصّدرة بظرف أو مجرور، نحو: (عندك زيد) أو (في الدار زيد) إذا قدرت (زيدًا) فاعلا بالظرف أو المجرور، لا بالاستقرار المحذوف ، و لا مبتدأً مخبرا عنه بهما ».[4]

و إذا جئنا للمحدثين فإنّنا نجدهم يقفون من معيار القدماء في تصنيف الجمل موقفا ناقدا ؛ يرون فيه أنّ الربط بين نوع الجملة و نوع الكلمة المتصدّرة أساسٌ واهٍ و لا يطّرد ، يتضمّن مآخذ شتى تصل إلى حدّ التناقض مع واقع اللغة .[5]

---

[1] : ليث أسعد عبد الحميد :الجملة الوصفية في النحو العربي ،ص21 .

[2] : فتحي عبد الفتاح الدجني : الجملة النحوية نشأة وتطورا و إعرابا ،مكتبة الفلاح الكوب ،بيروت،ط2، 1987 ، ص77.

[3] : حسين منصور الشيخ : الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ، ص52 .

[4] : ينظر :حسين منصور الشيخ ، الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ، ص 52 .

[5] : ينظر : علي أبو المكارم ، الجملة الفعلية، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2007، ص34.

كما ذهب مهدي المخزومي ينقد تقسيم القدماء في قوله : « ذهب النحاة القدماء إلى تقسيم الجملة إلى جملة اسمية ،و جملة فعلية ، و هو تقسيم صحيح يقرّه الواقع اللغوي ،(...) فالجملة الاسمية عندهم هي التي تبدأ باسم ، و الجملة الفعلية هي التي تبدأ بالفعل ، أو كما قال ابن هشام:

الاسمية هي التي صدرها اسم ،كزيد قائم ، و هيهات العقيق ، و قائم الزيدان عند من جوزه ، وهو الأخفش و الكوفيون . و الفعلية هي التي صدرها فعل ،كقام زيد ، وضرب اللص ، و كان زيد قائما ، و ظننته قائما ، و يقوم زيد ، و قم " . و هو تحديد ساذج ، يقوم على أساس من التفريق اللفظي المحض ».[1]

و هناك من رأى أن تقّسم الجملة العربية إلى ما يأتي:[2]

١. الجملة الإسنادية.

٢. الجملة الشرطية.

٣. الجملة الظرفية.

٤. الجملة البسيطة.

و وضع الدكتور تام حّسان تقسيماً مغايرًا للجملة العربية ، حيث قسمها إل خمسة أقسام وضع فيها الجملة الشرطية، هي:

١. الجملة الاسمية

٢. الجملة الفعلية.

[1] : مهدي المخزومي :في النحو العربي نقد و توجيه ، ص39 .

[2] : حسين منصور الشيخ : الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ، ص56 .

٣. الجملة الوصفية.

٤. الجملة الشرطية.

٥. الجملة الإنشائية.[1]

أمّا (عبد الرحمن أيوب) فنجد تصنيفه قائما على أساس الإسناد ، وعلى ذلك فلديه ، الجمل الإسنادية وقصرها على الاسمية والفعلية ، و الجمل غير الإسنادية ، و تشمل، جملة النداء ، و جملة نعم و بئس ، و جملة التعجب .[2]

نجد من خلال ما سبق أن هناك اختلاف بين النحاة القدامى و المحدثين في تحديد أقسام الجملة ، بل إننا نجد الاختلاف ذاته بين القدماء أنفسهم ، و حتى المحدثين فيما بينهم لم يتفقوا في تحديد تقسيم محدد للجملة فكل واحد منهم يقسّمها على حسب رأيه ، فهناك من يقسمها على أساس الصدارة أي نوع الكلمة المتصدرة (الابتداء) و هناك من يقسّمها على أساس الإسناد . فنجد هناك التقسيم الثنائي ، و التقسيم الثلاثي، وحتى هناك من يقسّمها تقسيما رباعيا ، وهناك من يقسّمها إلى خمسة أقسام . إلا أن التقسيم المتبع و المأخوذ به في التدريس عموما هو التقسيم الثنائي: اسمية وفعلية ، فلا يمكن أن ندرّس التلميذ في الابتدائي هذه الاختلافات في التقسيم لأنه سيختلط عليه الأمر و يصبح لا يفرق بين أي نوع من الجمل .

[1] : حسين منصور الشيخ : الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ،ص 56 .

[2] : عبد الرحمن أيوب، دراسات نقدية في النحو العربي، مؤسّسة الصباح، الكويت، دط، دت، ص129.

رابعا :التعبير :

1- مفهوم التعبير :

1-1- لغة :

جاء في لسان العرب لابن منظور (مادة عبر) : « عبر الرؤيا يعبرها عبرا و عبارة و عبرها، فسّرها و أخبر بما يؤول إليه أمرها» .[1] و في التنزيل العزيز : {إِن كُنتُمْ لِلرُّءْيَا تَعْبُرُونَ}.[2]

و هو : " الإبانة و الإفصاح عما يختلج في نفس الإنسان من أفكار و مشاعر، و هذه الأفكار و المشاعر تكون مفهومة لدى الآخرين".[3]

و يأخذ مفهوم التعبير صفاته من اللفظ نفسه : « فعبّر عن الشيء أي : أفصح عنه وبيّنه و وضّحه . و يكون هذا التبيان أو الإيضاح ، باللفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعه التمثيلية أو الواقعية ،كما يكون بالكتابة ».[4]

و : « عبرت النهر عبرا وعبورا) إذا قطعته إلى الجانب الآخر . و تقول من ذلك : (عبرت الرؤيا عبرا، وعبارة) : فسّرتها . و (التعبير) ك (العبارة) لكنه للمبالغة . ففي (النهاية) :

---

[1] : ابن منظور، لسان العرب ، مج4 ،مادة (ع ب ر) ، ج36 ،ص2782.

[2] : سورة يوسف الآية : (43) .

[3] : طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي : اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، 2005 ، ص13.

[4] : زكرياء إسماعيل : طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ،ا لقاهرة ، دط ، دت ، ص178 .

((عبرت الرؤيا أعبرها عبرا و عبرتها تعبيرا : إذ أولتها و فسرتها)) . ف (العبارة) و (التعبير) بمعنى البيان و التفسير ، و هو العبور من الكلام المنظوم إلى معناه ».[1]

1-2- اصطلاحا:

و التعبير في الاصطلاح : « إفصاح المرء بالحديث ، أو الكتابة عن الأحاسيس الداخلية ومشاعره و أفكاره و معانيه بعبارات سليمة » .[2] و هو : « عمل لغوي دقيق كلاما أو كتابة ، مراع للمقام و مناسب لمقتضى الحال . و يمكن تعريف التعبير إجرائيا بأنه القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتفكير و التعبير و الاتصال » .[3] و هو : « وسيلة للإبانة و الإفصاح عما في نفس الإنسان ، و هو أداة اتصال بين الناس وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني » .[4]

و للتعبير من منظور تربوي فيعرف على أنه : « يعني أن يقدر التلميذ على نقل الأفكار والمشاعر والوقائع بواسطة اللغة شفويا أو كتابيا ، فهو ثمرة اللغة ، بل هو اللغة ذاتها . و هي المحصلة من تدريسها... ».[5]

و هناك من عرف التعبير بشكليه المنطوق و المكتوب قائلاً: « بأنه إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه و أفكاره و مشاعره في وضوح وتسلسل ، بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول بيسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدّث » [6].

---

[1]: صلاح الدين الزعبلاوي ، معجم أخطاء الكتب، تحقيق محمد مكي الحسني و مروان البواب،ص 379 .

[2] : ينظر : زهدي محمد عيد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية،ص132.

[3] : ينظر :علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ،دار الشواف للنشر ،القاهرة ،دط ،1991،ص266 .

[4] :خالد عبد السلام :دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ،"أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم "قسم علم النفس و علوم التربية والأرطفونيا ،جامعة فرحات عباس ، سطيف ،2012-2011، ص83. نقلا عن جاسم محمود الحسون وحسن جعفر الدليفة،طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام، جامعة عمر المختار، ليبيا،1996ص125 .

[5] : خالد عبد السلام :دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، ص84.

[6] : عبد السلام :دور اللغة الأم في تعليم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، ص84 ،بجاور 1986عن محمد علي الصويكي2007، التعبير الشفهي حقيقته، واقعه وأهدافه ،مهاراته وطرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي، الأردن،ط1 ، ص12 .

و لكن مفهومنا للتعبير في ضوء طرق التدريس هو: " الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بإحدى الطرق السابقة وخصوصا باللفظ (المحادثة) أو الكتابة ، فالتعبير يكون بالنسبة للتلميذ لفظا يعبر عما يجول بخاطره وفي نفسه، أو كتابة تقوم بنفس الوظيفة وعن طريق التعبير يمكن الكشف عن شخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله " .[1]

يعدّ التعبير غاية اللغة إذا ما أخذنا وظيفتها بنظر الاعتبار ، فعندما تكون وظيفة اللغة تحقيق التواصل بين الناس فإن هذا التواصل اللغوي لا يكون إلا من خلال التعبير ، فكل ما تسمعه من خلال الكلام أو القراءة هو تعبير ، و كل ما تكتبه هو تعبير وإن اختلفت أغراضه فغاية اللغة هو التعبير و ما غاية التعبير إلا وسائل وضوابط تمكن التعبير من تحقيق غاياته .[2]فهو : « امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمل في الذهن أو الصدر إلى السامع ، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال ».[3]

إذن يمكن تعريف التعبير على أنه هو القالب الذي يصبّ فيه المرء ما لديه من مشاعر وأفكار و أحاسيس بألفاظ و جمل متناسقة و منظّمة ، و توظيفها بطريقة سليمة ، فهو القدرة على السيطرة على اللغة ، و قد يتم ذلك شفويا أو كتابيا حسب مقتضى الحال .

2- أنواع التعبير :

ينقسم التعبير من حيث الغرض إلى نوعين : التعبير الوظيفي و التعبير الإبداعي ،كما ينقسم من حيث الشكل إلى نوعين أيضا و هما : التعبير الكتابي و التعبير الشفوي .

[1] : زكريا إسماعيل، طرق تدريس اللغة العربية، ص179.

[2] : ينظر : محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص204.

[3] : فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية ،ص141.

1- التعبير من حيث الغرض :

ينقسم هذا التعبير إلى نوعين ضروريين لكل إنسان في المجتمع ، لهذا ينبغي تدريب التلاميذ عليهما معا ، و ألا يقتصر التدريب على نوع دون آخر .[1]

1-1- التعبير الوظيفي :

فإذا كان الغرض من التعبير هو اتصال الناس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم و قضاء حوائجهم ، فهذا ما يسمّى بالتعبير الوظيفي ، مثل المحادثة و المناقشة ، و قص القصص والأخبار، و إلقاء التعليمات و الإرشادات ، وعمل الإعلانات ، و كتابة الرسائل و المذكرات والنشرات وما إلى ذلك .[2] فهو كل تعبير يؤدي غرضا وظيفيا في الحياة ، لأنّه يلبّي حاجة تقتضيها حياة المتكلم ، سواء كان هذا داخل المدرسة أم خارجها .[3] و هو: " الذي يعبّر فيه الشخص عن المواقف الحيوية المختلفة بما فيها من مشكلات و قضايا ، فهو يخدم وظيفة خاصة في الحياة، ويحتاجه الإنسان في حياته العامة " .[4]

[1] : ينظر : زهدي محمد عيد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص138.

[2] : ينظر : علي أحمد مدكور ، تدريس فنون اللغة العربية ، ص105 .

[3] : محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص205.

[4] : يوسف سعيد محمود المصري : فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي و الاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ،"مذكرة للحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم "،قسم المناهج و تكنولوجيا التعليم ،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية ،غزة ،1427-2006 ، ص46 .

1-2- التعبير الإبداعي :

و أما إذا كان الغرض هو التعبير عن الأفكار و الخواطر النفسية و نقلها إلى الآخرين بطريقة إبداعية مشوّقة و مثيرة ، فهذا هو التعبير الإبداعي أو الإنشائي مثل كتابة المقالات وتأليف القصص و التمثيلات و التراجم و نظم الشعر ... الخ .[1]

فهو التعبير الذي يحرص فيه الفرد على إظهار ، أحاسيسه و عواطفه بعبارات مختارة بدقة وعناية ، يتوخى منها المعبّر إحداث أكبر الأثر في نفس السامع من خلال سلامة الألفاظ وعذوبتها ، و حسن تركيبها و ما تشتمل عليه من مواطن الجمال ، وعمق الدلالة ، و جزالة المعنى مما يؤدّي إلى إشارة السامع ، وتفاعله مع ما يسمع ، فالتعبير الإبداعي فيه صنعة و جمال و إثارة تطل على نفس السامع فتهيجها ، وتتفاعل معها . و تقاس جودته بمستوى ما يحققه من أثر في نفس السامع.[2]

يمتاز هذا النوع من التعبير بالعواطف و العبارات البليغة و السليمة ومن أمثلته القصص بأنواعها ، و المقالات و القصائد الشعرية ، و المذكرات الشخصية و التمثيليات والتراجم ، ويمكن تدريب التلاميذ على هذا النوع من التعبير في أي مرحلة دراسية،حيث يمكن اكتشاف مواهب التلاميذ الذين يعبّرون بوضوح عن مشاعرهم و عواطفهم مما يؤدّي إلى نموّ شخصياتهم .[3]

فهذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث ، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته و مطالبه المادية و الاجتماعية ، و الثاني يمكنه من أن يؤثّر في الحياة العامة بأفكاره و شخصيته.[4]

---

[1] : علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية ،ص105

[2] : محسن علي عطية : الكافي في أساليب تدريس العربية ، ص206.

[3] : ينظر :زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ،ص139.

[4] : علي أحمد مدكور:تدريس فنون اللغة العربية ، ص 105 .

2- التّعبير من حيث الشكل :

فالتعبير الشفوي هو ما يعرف باسم بالمحادثة أو الإنشاء الشفوي ، و هو أسبق من التعبير الكتابي و أكثر استعمالا منه .[1] و التعبير الكتابي وهو ما يعرف باسم الإنشاء التحريري .[2]

1-التعبير الشفوي :

هو أن ينقل الطفل ما يجول في خاطره وحسّه إلى الآخرين مشافهة مستعينا باللغة ، تساعده الإيماءات و الإشارات باليد و الانطباعات على الوجه و النبرة في الصوت .[3]

وبحسب رأي محسن علي عطية : "هو الكلام و هو مهارة من مهارات اللغة بها تنتقل الأفكار ، و المعتقدات و الآراء ، و المعلومات ، والطلبات إلى الآخرين بوساطة الصوت .فهو ينطوي على لغة وصوت و أفكار وأداء .[4]

و تبدو أهميته في أنّه أداة الاتصال السريع بين الفرد و غيره ، و النجاح فيه يحقق كثيرا من الأغراض الحيوية في الميادين المختلفة ، و من مشكلاته في الميدان المدرسي مزاحمة اللغة العامية، وغلبتها على ألسنة التلاميذ.[5]

و يطلق عليه البعض المحادثة إلا أن هناك بعض الاختلاف بينه و بين المحادثة وهو الإفصاح عن المشاعر و الأفكار بالكلام أو بالحديث ، و ذلك باستعمال العبارات السليمة والأفكار المرتبة المنسقة "و يعد التعبير الشفهي المعبر الرئيسي و التمهيد الضروري للتعبير الكتابي ، ويكاد المربون يجمعون على أن الغرض الأهم من تعلم اللغة هو اقتدار التلاميذ على التعبير

[1] : زهدي محمد عيد :مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية،ص139.
[2] : عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،ص150 .
[3] : فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية ،ص141.
[4] : محسن علي عطية :الكافي في أساليب تدريس العربية ،ص205.
[5] : عبد العليم إبراهيم : الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ،ص150 .

والحديث الجيد الصحيح ، إذ أن القدرة على هذا النوع من التعبير و التفوق فيه يعدان أعلى رتبة من رتب التميز و الارتقاء في فروع اللغة الأخرى لان هذه الفروع روافد له و قنوات تتوافد لتشكيل بنيانه و محتواه " .[1]

و يعدّ التعبير الشفوي الأساس الذي يبن عليه التعبير الكتابي ، و تأتي أهميته بوصفه الأسلوب الطبيعي للتعامل مع الناس في الحياة ، فالناس يتحدثون أكثر مما يكتبون ، وتتوقف جودة التعبير الشفوي على عدة أمور منها : حضور الأفكار والمعاني التي ستكون موضوعا للحديث ، و حسن ترتيبها في الذهن ، و معرفة الكلمات التي تدل على هذه المعاني، و سهولة خطورها في البال ، و معرفة أساليب الكلام ، وطلقة اللسان في نطق الألفاظ .[2]

2-التعبير الكتابي :

و هو أن ينقل الطفل أفكاره و أحاسيسه إلى الآخرين كتابة ، مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء و خط) ، و قواعد اللغة (نحو ، و صرف) و علامات الترقيم المختلفة. [3] و يعدّ وسيلة اتصال بين الفرد و غيره ، ممن تفصله عنهم المسافات الزمنية أو المكانية، و الحاجة إليه ماسة في جميع المهن.[4] و يقصد به تربويا : " قدرة الطالب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الغلط ، بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية ، و من ثمّ تدريبهم

[1] : عبد الفتاح حسن البجة : أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ،دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، 1999،ص 293 .

[2] : يوسف سعيد محمود المصري : فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي و الاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، ص44 .

[3] : فهد خليل زايد:أساليب تدريس اللغة العربية ، ص141.

[4] : عبد العليم إبراهيم : الموجه الفنّي لمدرسي اللغة العربية ، ص151.

على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفنّي المناسب لهم ، و تعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة، و جمع الأفكار ، و تبويبها ، و تسلسلها ، و ربطها" .[1]

و ينعت أيضا بالتعبير التحريري أو الإنشاء" هو اقتدار الطلاب على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات سليمة تخلو من الأغلاط بقدر يتلاءم مع قدراتهم اللغوية ، و من ثمة تدريبهم على الكتابة بأسلوب على قدر من الجمال الفني المناسب لهم و تعويدهم على اختيار الألفاظ الملائمة و جمع الأفكار و تبويبها و تسلسلها و ربطها".[2]

فالتعبير الكتابي هو كل كتابة فنية عبّر من خلالها التلميذ عن أفكاره و مشاعره و آرائه ، و تحمل هذه الكتابة شخصية صاحبها ، حيث يوظّف فيها كل ما يملك من ثروة لغوية و قوة بلاغية و قدرة على التعبير . و أهمية التعبير الكتابي لا تقل عن أهمية التعبير الشفهي إذ " ليس ثمة شك في أن التعبير الكتابي لابد أن يمهّد له بالتعبير الشفهي ، فهو المقدمة الضرورية للكتابة الإنشائية ، ذلك أنّ الإنسان قد بدأ بالكلام قبل أن يستخدم الكتابة في تواصله و التعبير عن نفسه ... و هذا يعني أن التلميذ عليه أن يتقن أمرين قبل الشروع في تدريبه على الإنشاء . وهذان الأمران هما :

أولا : امتلاكه القدرة على التعبير الشفوي (المحادثة) .

ثانيا : قدرته على الكتابة السليمة .[3]

[1] : يوسف سعيد محمود المصري :فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي و الاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي،ص46 .

[2] : عبد الفتاح حسن البجة :أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ،ص113.

[3] : عبد الفتاح حسن البجة :أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ،ص113

فكلا النوعين من التعبير ضروريان للإنسان في حياته وفي المجتمع الحديث . فالتعبير الشفهي يساعد في تحقيق حاجاته و مطالبه المادية و الاجتماعية و في تحقيق ذاته و مكانته وقدرته على الإقناع . أما التعبير الكتابي يمكنه من التأثير في الحياة العامة بأفكاره و مواقفه . [1]

نخلص في الأخير إلى أن شتّى أنواع التعبير مهمّة لنجاح العملية التعليمية سواء من حيث الغرض ، الذي يحتوي على التعبير الإبداعي الذي هو نقل الأفكار و الأحاسيس بطريقة إبداعية مشوّقة ، تترك أثرا في نفس الآخر من خلال عذوبة الكلمات و جمال التراكيب ، و التعبير الوظيفي و هو ما يؤدّي غرضا وظيفيا في حياة المتكلم . و من حيث الشكل يشمل على التعبير الكتابي و الشفوي . فالأول قدرة المتكلم على ترجمة الأحاسيس و المشاعر كتابة ، أما الثاني فهو الأساس الذي يبن عليه الأول ، إذ هو أداة اتصال سريعة بين الأفراد بالكلام أو بالحديث نستعمله في مختلف الميادين .

[1] : خالد عبد السلام : دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، ص 93 .

الفصل الثّاني :

مظاهر الأخطاء الإملائية والتركيبية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي .

أولا : الطريقة و الإجراءات .

ثانيا : عرض و تحليل البيانات .

ثالثا : تحديد الأخطاء الإملائية و التركيبية و وصفها و تصنيفها و تحليلها

أولا : الطريقة و الإجراءات :

تمهيد :

بعد تطرّقنا في الدّراسة النظرية إلى المفاهيم النّظرية الخاصة بالخطأ و الإملاء و التعبير ، و يُدعم كل هذا دراسة ميدانية تطبيقية شملت فصلين الأول اقتصر على الأخطاء الإملائية أما الثاني على الأخطاء التركيبية ، تناولت عرضا لإجراءات الدراسة التي اتبعناها أثناء التطبيق هي معرفة الأخطاء الإملائية و التركيبية الكتابية ، التي يقع فيها متعلمو اللغة العربية في مادة التعبير الكتابي .

و يعتمد الجانب الميداني على استخدام الأدوات و الوسائل في أي دراسة معيّنة ، في أي مجال من مجالات البحث العلمية ، و بهذا استخدمنا الأدوات المناسبة لهذا الموضوع ، و هي أخذ مجموعة من النماذج من تعبير للتلاميذ ، و التفسير و التعليق على النتائج و مناقشتها و عرض الأساليب الإحصائية المعتمدة التي تساعدنا في الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ .

1- منهج الدراسة :

إنّ طبيعة أيّ دراسة تفرض علينا إتباع منهج ما للوصول إلى الإجابة على الإشكالية المطروحة، و تحقيق الهدف المرجو من البحث ، لهذا لا يمكننا التّوصل إلى أي نتيجة دون اعتمادنا على منهج محدد ، و الدراسة التي بين أيدينا الآن تعتمد على إحصاء الأخطاء بنوعيها الإملائية والتركيبية ، التي يقع فيها تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في مادة التعبير الكتابي ، باعتبارها ركيزة السنة الخامسة .

و عليه فأيّ دراسة علمية لا تخلو من الاعتماد على منهج معيّن و محدد من بين المناهج المختلفة ، من أجل القيام بدراسة ناجحة و مضبوطة وفق قواعد و أسس ، و يعرف المنهج بأنه:«الطريق المؤدّي إلى الكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي

تهيمن على سير العقل ، و تحدد عملياته حتى يصل إلى نتيجة معلومة » [1] . و هو كذلك : «الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسة المشكلة لاكتشاف الحقيقة ، و للإجابة على الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث ، وهو البرنامج الذي يحدد لنا السبيل للوصول إلى تلك الحقائق ، و طرق اكتشافها ».[2]

و لقد اعتمدنا في بحثنا هذا على منهج تحليل الأخطاء الذي يقوم على دراسة و تحديد ووصف و تفسير الأخطاء و تصويبها و علاجها ، فهو يقوم على دراسة الأخطاء المنطوقة والمكتوبة، فلا يقتصر هذا المنهج على التعرف على أسباب وجود الظاهرة فقط ، و إنما يشمل كذلك على تحليل البيانات المعتمدة و المتوصل إليها و قياسها للتوصل إلى نتائج دقيقة ، ويساعد على معرفة مكامن الصعوبات التي تواجه التلاميذ في تعليم اللغة .

1-1- منهج تحليل الأخطاء :

إنّ تحليل الأخطاء مصطلح شائع في علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغة ، و هو الخطوة التالية للتحليل التقابلي ، و لعله ثمرة من ثمراته ، لكنّه يختلف عنه و عن المقارنة الداخلية في أنهما يدرسان اللغة ، أمّا هو فيدرس لغة المتعلم نفسه ، لا نقصد لغته الأولى ، و إنما نقصد لغته التي ينتجها و هو يتعلم ، و الذي لا شك فيه أننا جميعا نخطئ عند تعلمنا اللغة و عند استعمالنا لها ، و من ثمّة فإن درس الخطأ درس أصل في حد ذاته . [3]

و نودّ أن نشير إلى مسألتين في هذا المقام :

- **الأولى** : أنَّ أخطاء صاحب اللغة الأم تختلف عن أخطاء الأجنبي؛ فالنوع الأوّل يحدث عادة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض ، و أسباب نفسية كالتوتر والشك ، وهذه الأخطاء تدور في

[1] : أحمد بدر : أصول البحث العلمي و مناهجه ، وكالة المطبوعات ، الكويت ، ،ط5، 1979، ص5 .

[2] : محمد شفيق : البحث العلمي ، الخطوات المنهجية لاعداد البحوث الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، 1998، ص86.

[3] : ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، الاسكندرية ، دط ، 1995 ، ص 50 .

إطار زلّات اللّسان في الحذف و النقل و التكرار، و في تغيير خطّة الكلام بأن نبدأ تركيبيًا ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر ، وهكذا... وهو موضوع غني لدراسة الأداء اللّغوي .

أمّا النوع الثاني فهو ذو طبيعة مختلفة، و يرجع إلى عوامل في تعلّم و في نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلّمه.

- **و الثانية** : أنَّ علم اللّغة التطبيقي يهتم بتحليل الأخطاء عند تعلّم اللغة الأجنبية نتيجة التحليل التّقابلي، لكن ذلك لا يعني أنَّنا لا نستطيع أن نجري تحليلاً لأخطاء تعليم اللغة الأولى؛ فالمفهوم العلمي للخطأ هو انحراف الأطفال عن نمط قواعد اللغة كما يستعملها الكبار، و ذلك في اللغة الأولى ، و انحراف متعلّم اللّغة الأجنبية عن نمط قواعد هذه اللّغة. [1]

1-2- مراحل تحليل الأخطاء : يجري تحليل الأخطاء عادة على المراحل الآتية :

- تحديد الأخطاء و وصفها .
- تفسيرها .
- تصويبها و علاجها .

أ- **تحديد الأخطاء و وصفها** : إنّ المرحلة الأولى في تحليل الأخطاء هي تحديدها و وصفها ، ويعرّف **رشدي أحمد طعيمة** هذه الخطوة بـ : « تعريف الخطأ و يقصد به تحديد المواطن التي تنحرف فيها اِستجابات الطلاّب عن مقاييس الاستخدام اللّغوي الصحيح ».[2]

و دراسة الأخطاء من حيث التحديد و الوصف يتّبع قواعد و منهجية يحسن أن نعرضها كالآتي :

إنَّ الأخطاء يقع فيها الأفراد ومع ذلك، فالدّراسة تكون للأخطاء التي لها صفة الشيوع في الجماعات المتجانسة التي وضع من أجلها المقرّر التعليمي.

[1]: ينظر : عبده الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص50.

[2]: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية محتوياتها تدريسها صعوباتها ، ص308.

- إنَّ السمة الأولى للُّغة أنّها نظام ، ونحن حين ندرس لغة المتعلّمين إنَّما ندرس نظامًا أيضًا ؛ أي أنّ الوصف اللغوي للأخطاء لا بدّ أن يكون منصبًا على طبيعتها النِّظامية ؛ فالأخطاء التي تتصف بذلك هي التي تكون مجالاً للدرس.
- هناك اتفاق على أنّ الأخطاء نوعان : **أخطاء قدرة، وأخطاء أداء** ، ووصف . وأخطاء القدرة مهمة جدا خاصة في تعليم اللّغة الأولى ، لكن معظم الجهد يتوجّه إلى أخطاء الأداء ، و الأداء ضربان ؛ إنتاجي و آخر استقبالي.[1]

و لهذا نجد بعض الدّارسين يميزون بين الأخطاء الظّاهرة والأخطاء غير الظّاهرة ؛ فالأخطاء الظاهرة هي التي لا تتفق – بلا شك– و القواعد النحوية على مستوى الجملة ، أمَّا الأخطاء غير الظاهرة فهي تراكيب صحيحة نحويًا على مستوى الجملة ، و لكنها غير مفهومة داخل سياق الاتصال و يجري و صف الأخطاء على كل مستويات الأداء ، في الكتابة ، والأصوات ، و الصرف ، و النحو ، و الدلالة . و بديهي أنَّ وصف الأخطاء يتم في إطار نظام اللّغة ، بمعنى أنّ خطأ ما إنّما يدلّ على خلل ما في قاعدة من قواعد النظام ، فالأخطاء الكتابية مثلاً ليست مجرد خطأ في حرف من حروف الهجاء ، لكنّها قد تكون دليلاً قويًا على فقدان قاعدة في نظام اللغة.[2]

وهنا لا بدّ أن نشير إلى أنّ الدّراسات الكثيرة في تحليل الأخطاء انتهت إلى أنّ الأخطاء تكاد تنحصر في أنواع ؛ حذف عنصر ، أو زيادة عنصر ، أو اختيار عنصر غير صحيح ، أو ترتيب العناصر ترتيبًا غير صحيح . لذلك فإنَّ وصف الأخطاء يتّجه في الأغلب إلى هذا التصنيف.[3]

ب– تفسير الأخطاء : و تفسير الأخطاء يأتي –منطقيًا– بعد تحديدها ووصفها ، و الوصول إلى تفسير صحيح يعين بلا شك على الإفادة من هذا التحليل . ليست هناك كلمة جامعة على

---

[1]: ينظر : عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص51 .

[2]: ينظر :دوجلاس براون ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية ، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، بيروت ، لبنان،1994، ص57.

[3]: ينظر :المرجع نفسه، ص208.

معايير التفسير ؛ إذ كلّها موضع نقاش و جدل ؛ لأنَّ البرهنة على صوابها ليست أمرًا سهلاً .[1] ويعتبر تفسير الخطأ مشكلة لغوية ، إذ هو تقرير للمنهج وجب الابتداء أولاً بالتعريف بتلك القاعدة التي خالفها المتعلم . و يعدّ تفسير الأخطاء من مجالات علم اللّغة النفسي ، يتعلق فيه البحث عن أسباب و كيفية حدوث الخطأ .

و يمكن تحديد معايير التفسير للأخطاء اللّغوية إلى ما يلي:

- ✓ **بيئة التعلّم وسياقه** : يشير مصطلح بيئة التعلّم وسياقه إلى الفصل الدّراسي و مادة التعلّم والمعلّم في حال التعلّم المدرسي و الموقف الاجتماعي في حال التعلّم الذاتي ، مثلا فقد يكون المعلّم أو الكتاب في حال التعلّم المدرسي سببًا في تكوين المتعلّم افتراضات خاطئة عن اللّغة أسماه بعضهم المفاهيم الخاطئة ، و أسماه البعض الآخر أخطاء الاستقراء ؛ إذ إنَّ المتعلمين يقعون كثيراً في أخطاء ترجع إلى شرح المعلّم الخاطئ أو إلى تقديم الكتاب .[2] المقرّر بعض التركيب أو الكلمات خطأ، أو إلى استظهار المتعلمين جيّدًا نمطًا ما في تدريبات دون وضعه في سياق مناسب .[3]
- ✓ **النقل السلبي عن اللّغة:** و نقصد به التدخل الذي تدور فكرته على المبدأ الآتي : إنّنا نتعلّم مهارة جديدة على أساس مهارة موجودة تعلّمناها قبلاً ، وهناك نوعان من النقل، فنجد نقل سلبي عن اللّغة الأم و هذا من أهمّ ما تتّسم به المراحل الأولى في تعلّم اللّغة الثانية ؛ إذ تمثل اللّغة الأم لدى المتعلّم في المراحل المبكّرة من دراسته قبل أن يَألف نظام اللّغة الثانية ، النظام اللّغوي الوحيد الذي يستطيع أن يصدر عنه ، و هو نقل سلبي عن اللّغة الهدف ، فيصبح التدخل بعد تقدم المتعلّم في مراحل تعلّمه اللّغة الهدف ، و تبدأ خبرته السابقة و معلوماته الحالية في تقديم تراكيب أو أشكال لغوية من داخل اللّغة الهدف نفسها.[4]

---

[1] : ينظر : عبده الراجحي ،علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، ص 54 .

[2] : : ينظر : محمد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2005 ، ص 100.

[3] : ينظر: المرجع نفسه، ص101.

[4]: ينظر: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص98.

- ✓ **تأثير الخطأ:** و يقصد به تأثير الخطأ في تشويه الرّسالة التي يريد المرسل إبلاغها ، فعلى المستوى الصوتي على سبيل المثال ، يفرق الباحثون بين نوعين من الخطأ: الخطأ الفونيمي وهو الذي يغير محتوى الرّسالة ، كأن ينطق الدّارس كلمة (طين) بدلاً من (تين) ، و النوع الثاني ويسمى بالخطأ الصوتي الفوناتيكي ، و هو الذي لا يغيّر محتوى الرّسالة . كأن ينطق الدّارس اللاّم مفخّمة أو مرقّقة عند لفظ الجلالة (الله).[1]

ت- تصويبات وعلاجها: من الواضح أنَّ كل شيء في علم اللّغة التطبيقي يدرس للإسهام في حلّ مشكلة عملية، وعلى ذلك فإنّ الأخطاء لا تدرس لذاتها ، ومهما يكن من أمر فإنَّ تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية ؛ فعلى الجانب النظري يَختبر تحليل الأخطاء – و هو مسألة تطبيقية – نظرية علم اللّغة النفسي في تأثير (النقل) من اللّغة الأم ، فيثبت صحتها أو خطئها ، هو يعدّ عنصرًا مهمًا في دراسة (تعلم) اللّغة ، ثم إنَّ تحليل الأخطاء يسهم إسهامًا طيبًا ، و يقدّم الخصائص الكليّة المشتركة في تعلّم اللغة الأجنبية.وعلى الجانب العملي يعدّ تحليل الأخطاء عملاً مهمًا جدا للمدرّس ، يساعده على تغيير طريقته أو تطويع المادة، أو تعديل المحيط الذي يدّرس فيه. ولكن أهميته الكبرى تكمن على مستوى الأعلى في التخطيط للمقرّرات الدّراسية ، و المقرّرات (العلاجية) ، و (إعادة) التعليم ، و (تدريب) المعلّمين أثناء العمل .[2]

فالتقويم الدقيق يمكننا من تقدير مدى النجاح النسبي للمعلّم و للمواد التعليمية و للبرنامج التعليمي. و هو مهم في أثناء عملية التعلّم ؛ لأنَّه يحوّل دون بقاء عيوب المتعلّم و أخطائه أو عيوب المنهاج و أخطائه.[3]

إذن يعتبر منهج تحليل الأخطاء الذي يسمح لنا بتحديد الظاهرة محل دراسة و وصفها ، عن طريق الحالة التي تمثل المجال الجغرافي للدراسة ، إذ يقتصر إلى حدّ كبير على دراسة الأخطاء

[1]: رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية محتواها تدريسها صعوباتها، ص309.

[2]: عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص60.

[3]: محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص104.

اللغوية المنطوقة و المكتوبة ، و يتّخذ المنهج مسار التحليل و التصنيف مع محاولة التشخيص أيضا، و البحث عن الأسباب الحقيقية لحدوث الخطأ ، بل هو جرد مواطن الصعوبة و السهولة في التعلم لدى المتعلم، ذلك عن طريق جمع البيانات و تصنيفها و كل الأساليب الإحصائية التي تتوافق مع جميع العينات ، و محاولة تحليلها للوصول لنتيجة دقيقة ،كما اعتمدنا في تحليل البيانات استمارة استبانة خاصة بالمعلمين و ملاحظة تعابير التلاميذ ،كما تم عرض النتائج باستخدام الجداول التي تسمح بقراءة الأرقام الإحصائية و النسبة المئوية و من ثم تحليلها و التعليق عليها .

2- مجالات الدراسة : و تحددت في ثلاثة مجالات نذكر منها مايلي :

2-1- المجال المكاني : أجريت الدراسة الميدانية على مستوى ولاية بسكرة محددين في ذلك ابتدائية قرين بشير ببسكرة ، و قع اختيارنا لها مكانا لإجراء الدراسة الميدانية للبحث و مجرياته ، وذلك لملاءمة و توفر الشروط اللازمة ، إضافة إلى التسهيلات التي تحصلنا عليها من المدير والمعلمين ، حيث تم إجراء الدراسة في قسمين خاصين بالسنة الرابعة ، علما أنّ القسم الأول يحتوي على 36 تلميذ أما القسم الثاني فيحتوي على 34 تلميذ .

2-2-المجال الزماني : تم إجراء هذه الدراسة خلال موسم 2016-2017 حيث انطلقنا في الدراسة الميدانية ابتداءاً من 2017/02/08 إلى غاية 2015/04/20 ، و كان ذلك بعد موافقة مسؤول شعبة الماستر بكلية الآداب و اللغات بجامعة محمد خيضر بسكرة ، فاستغرقنا وقتا كبيرا في إنجاز استمارة استبانة و طرحها على المعلمين و ملاحظة تعابير التلاميذ .

2-3-المجال البشري : إنّ مجتمع البحث هو المجتمع الذي يدرسه الباحث ، سواء كانت هذه الدارسة شاملة لجميع مفردات المجتمع أو كانت من خلال العينة ، و يشمل مجتمع البحث عدد التلاميذ الذين يدرسون في قسمي السنة الرابعة ابتدائي في ابتدائية قرين بشير بسكرة ، وحددت الدراسة على عنصرين كان العنصر الأول خاص بالمعلمين الذين تم توزيع استمارة استبانة

عليهم ، أما بالنسبة للعنصر الثاني كان مخصصاً للتلاميذ ، فقمنا بمراعاة الأخطاء الشائعة لديهم – الإملائية و التركيبية – و ذلك انطلاقا من المدونة – مادة التعبير الكتابي – .

3–العينة :

3–1–ضبط العينة و كيفية اختيارها :

تعتبر مرحلة تحديد مجتمع الدراسة من أهم الخطوات العلمية و هي تتطلّب من الدّارس الدّقة و الوضوح المحدّدين . و هي جزء من مجتمع الدراسة الأصلي ، إذ العينة من أبسط تعريفاتها المقدمة أنها : « نموذجا يشمل جانبا أو جزءاً من وحدات المجتمع الأصل المعني بالبحث ، و ممثلة بحيث تحمل صفاته المشتركة . و هذا النموذج أو الجزء يغني الباحث عن دراسة كل وحدات ومفردات المجتمع الأصلي ، خاصة في حالة صعوبة أو استحالة دراسة كل تلك الوحدات » ،[1] وهي: « تمثل مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي للبحث ، يتم اختيارها بطريقة علمية منظمة من جميع عناصر مفردات المجتمع و بنسبة معينة ، بحسب طبيعة البحث و حجم المجتمع الأصلي ، بحيث تحمل نفس الصفات أو الخصائص المشتركة و تعمل على تحقيق أهداف البحث » .[2]

و لقد فرض علينا البحث استخدام العينة العشوائية البسيطة ، و التي هي : « ذلك النموذج من السكان الذي يختار بالطريقة العشوائية ، و الذي تشتق من خلال دراسته المعلومات، وتستخرج الاستنتاجات وتبنى التعميمات الشمولية الكونية عن مجتمع البحث الذي انتقيت منه العينة ، و العينة العشوائية غالبا ما تكون ممثلة لمجتمع البحث وعاكسة للبيانات و الحقائق التي يتسم بها ، و الطريقة هي التي تعطي جميع الوحدات السكانية فرصة متساوية للاختيار في العينة المطلوب دراستها وتحليلها » .[3]

[1] : محمد جاسم العبيدي ، آلاء محمد العبيدي : طرق البحث العلمي ، ديبونو للطباعة و النشر ، عمان ، ط1 ، 2010 ، ص144 .
[2] : حسين محمد جواد الجبوري : منهجية البحث العلمي ، دار صفاء ، عمان ، ط2 ، 2014 ، ص 126 .
[3]: إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن،ط2، 2009، ص202.

و يمكن القول أن هناك أنواعاً كثيرة للعينات منها : العينة العشوائية منها البسيطة و الطبقية و العنقودية و المنتظمة ، والعينة الغير العشوائية ، حيث كل منها يتناسب مع طبيعة المجتمع أي الدراسة، إلا أنّنا اعتمدنا في بحثنا على الطريقة العشوائية البسيطة في انتقاء العينة ، و التي تعرف بأنها: « أخذ عينة بواسطة السحب بالصدفة من بين مجموع عناصر مجتمع البحث » .[1]

إذن يتناول موضوع دراستنا الأخطاء الإملائية و التركيبية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي و وفقا لما تقدم ، كانت عينة الدراسة ، التي يتم اختيارها في هذا البحث بالطريقة العشوائية البسيطة لإخضاعها لدراسة وفق إجراءات ممنهجة حسب الموضوع و ما يتطلبه ، حيث تم إحضار مجموعة من تعابير التلاميذ من القسمين ، وعن طريق الاختيار العشوائي تم اختيار (40) عينة من المجتمع الأصلي(70) .

3-2- حجم العينة :

شملت عينة الدراسة قسمين من السنة الرابعة ابتدائي ابتدائية قرين بشير ، القسم الأول يحوي على 36 تلميذ و الثاني 34 تلميذ . تمّ انتقاء 20 عيّنة من كل قسم بطريقة عشوائية ، إذن حجم العينة ككل 40 ، و تم اعتماد توزيع (17) استبياناً على المؤسّسات المتعلقة بالطور الابتدائي على وجه التحديد أساتذة السنة الرابعة حيث تمّ الاعتماد عليها في التحليل .

4-أدوات الدراسة:

للقيام بأي بحث علمي لابد من استخدام مجموعة من الأدوات لجمع البيانات الميدانية ، ومن هذه الأدوات التي استخدمناها في دراستنا :

[1] : موريس أنجرس : منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ،دار القصبة للنشر ،الجزائر ، دط ،2013 ،ص 304 .

4-1-الاستبانة :

تعد من بين الوسائل التي تستخدم بكثرة في البحوث الإنسانية و الأدبية التطبيقية ، ذلك لأنها تمكّن من الحصول على المعلومات من مصادرها البشرية . و تعرف على أنّها: « مجموعة من الأسئلة التي ترسل إلى الأشخاص الذين يصعب الوصول إليهم أو مقابلتهم وجها لوجه لاستفتائهم نحو موضوع معيّن أو مشكلة معيّنة» .[1] و تعرف كذلك هي : « وسيلة للحصول على إجابات لعدد من الأسئلة المكتوبة في نموذج يعدّ لهذا الغرض ويقوم المفحوص بملئه بنفسه».[2]

كما جاء في تعريف آخر أنّ الاستبانة هي : « وسيلة و ليست غاية لجمع المعلومات المتعلقة بالبحث عن طريق إعداد استمارة الاستبيان بشكل دقيق و منظم ، و تحتوي على عدد محدد من الأسئلة المكتوبة يتم إرسالها من الباحث أو أية طريقة أخرى مناسبة و تعبئتها من قبل عيّنة ممثّلة من مجتمع البحث للحصول على إجابات و آراء المبحوثين حول أسئلة البحث » .[3]

وقد تمّ الاعتماد على الاستبيان في هذه الدراسة كأداة للإجابة عن التساؤلات الخاصة بالأساتذة ، و التي تقول : " سبب وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية " .

4-2-جمع عيّنة من لغة التلاميذ : المتمثلة في التعابير الكتابية للتلاميذ و هي مدوّنة البحث والتي يبلغ عددها 40 تعبيرا .

4-3- الملاحظة :

يمكن تعريف الملاحظة على أنها : « الخطوة الأولى في البحث العلمي ، وهي من أهم الخطوات في هذا البحث ، و ذلك لأنّها توصل الباحث إلى الحقائق الممكنةّ ، و تمكّنه من صياغة فرضياته و نظرياته » . وهي : « الانتباه إلى ظاهرة أو حادثة معينة أو شيء ما بهدف الكشف

[1]: نبيل أحمد عبد الهادي، منهجية البحث في العلوم الانسانية، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص54.

[2]: زياد بن علي بن محمود الجرجاوي، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة، ط2، 2010، ص17.

[3] : حسين محمد جواد الجبوري : منهجية البحث العلمي ، ص 14 .

عن أسبابها و قوانينها » .[1]« و التي تعني في مدلولها الابستمولوجي الميتودولوجي الارتباط بالواقع العيني ،و اعتماد الاستطلاع و المعاينة إزاء الظاهرة التي ندرس ،و عدم الاكتفاء بما نحمل عن هذه الظاهرة من أحكام و تصورات مسبقة» .[2] و هي : « وسيلة من وسائل جمع البيانات ، و هي تعني مراقبة و معاينة الظاهرة المراد دراستها ، و لا نعني بها الملاحظة العابرة العادية ، و إنّما الملاحظة العلمية التي يستعين بها الباحث ».[3]

تمثّلت الملاحظة الميدانية التطبيقية العلمية التعليمية خارج القسم ، في ملاحظة تعابير التلاميذ ، و المساهمة الأساسية هي مراعاة سبب وقوع التلميذ في الخطأ الإملائي و التركيبي .

5- الأساليب الإحصائية المستعملة :

لقد اعتمدنا في تصنيف الأخطاء و توزيعها على بعض الأساليب الوصفية و التي تمثّلت في :

5-1- توزيع التكرار : « هو وسيلة لتصنيف البيانات التي سبق جمعها الباحث ، إلاّ أنّ هذا الأخير هو الذي يختار الفئات التي حدّدها لنفسه في تصنيفه لبياناته ، إذن فهدف التوزيع التكراري هو ترتيب البيانات و تقسيمها تقسيمًا يسهل إدراك ما بينها من علاقات ».[4]

5-2-النسبة المئوية : كما تمّ استخدام النسبة المئوية والتي هي إحدى الطرق الإحصائية، التي اعتمدنا عليها في الدراسة على القاعدة الثلاثية ، وذلك لتحليل المعطيات العددية ، و التي تدلّ على التكرارات ، و قد تمّ استخدامها في تحليل البيانات الشخصية و الأسئلة وارتباطها بالموضوع وتعطى بالصيغة الآتية :[5]

[1] : سامي محمد ملحم : القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، دار المسيرة ، عمان ، ط1 ، 2009 ، ص 156 .

[2]: أحمد عياد : مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر ، دط ، 2006 ،ص 37 .

[3] : المرجع نفسه ، ص 131 .

[4]: محمد خيري : الإحصاء النفسي، دار الفكر العربي،القاهرة، دط، 1997،ص11.

[5]: ينظر : صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة ، 2002 ، ص65.

$$\text{النسبة المئوية} = \frac{\text{التكرار} \times 100}{\text{مجموع أفراد العيّنة}}$$

ثانيا : عرض و تحليل البيانات :

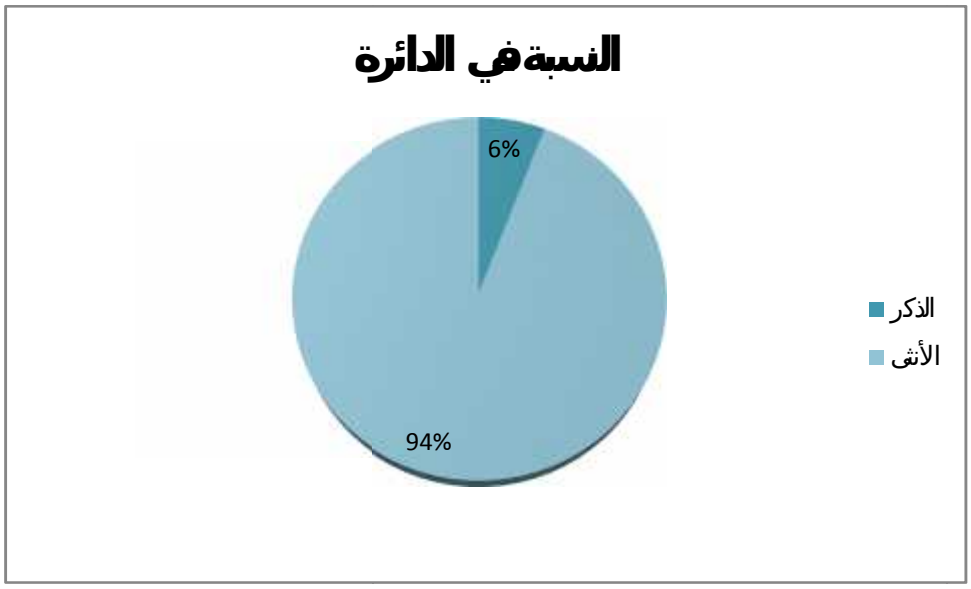
1- تفريغ و تحليل البيانات الشخصية :

أ- الجنس : يعد الجنس أحد العناصر المهمة التي تدور حولها محاور الاستبيان في هذه الدّراسة . إذ الجدول الذي أمامنا يدرس الموضوع و هو كالآتي :

جدول رقم 01 :

توزيع أفراد العينة حسب الجنس للأساتذة :

الجنس	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الذكر	01	%05,88	°21,16
الأنثى	16	%94,11	°338,79
المجموع	17	%100	°360



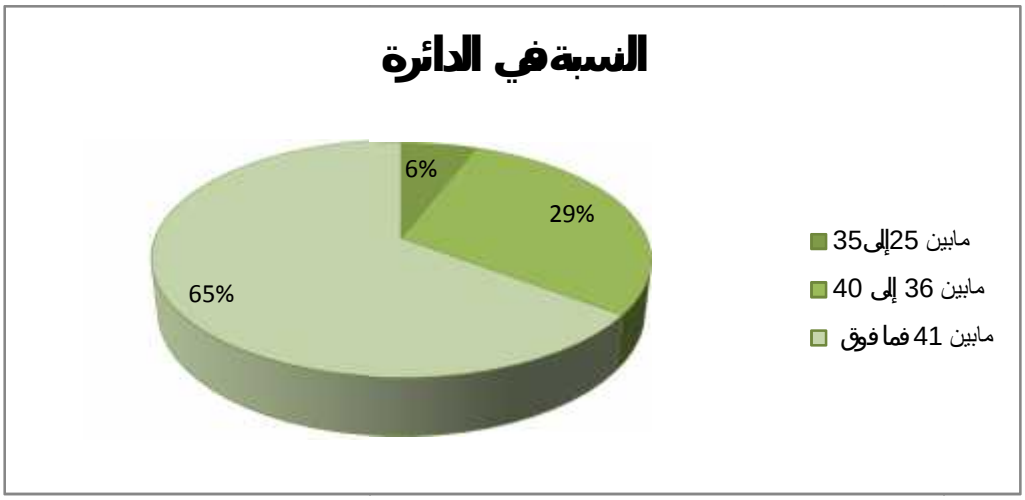
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الجنس

من خلال الجدول يمكن القول أن النسبة المئوية المتحصّل عليها من تكرارات الجنس بالنسبة للذكور بلغت (05,88%) ، أما بالنسبة للإناث قدّرت بـ (94,11%) ، نجد أن نسبة الإناث تغلب نسبة الذكور في ممارسة مهنة التعليم ، في حين أن نسبة الذكور ضئيلة و تكاد تنعدم مع الوقت فقد سيطرت الإناث على ذلك ، ولاحظت من خلال النسب المعروضة أنّ النسب بين الجنسين متباعدة جدا ، و من هنا نخلص إلى أن مهنة التعليم قد طغى عليها جنس الإناث أكثر من جنس الرجال.

ب– السّن :

جدول رقم 02 : يبيّن توزيع أفراد العينة حسب السّن :

السّن	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
مابين 25إلى35	01	%05,88	°21,16
مابين 36 إلى 40	05	%29,41	°105,87
مابين 41 فما فوق	11	%64,70	°232,92
المجموع	17	%100	°360



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب السّن

تظهر إحصائيات الجدول أعلاه أنّ سن أفراد العينة الذين تتراوح أعمارهم "مابين 25إلى35" بلغ عددهم 01 ، و بلغت نسبتهم (05,88%) ، أمّا الذين تتراوح أعمارهم "مابين 36 إلى 40" فعددهم 05 ، حيث قدّرت نسبتهم المئوية بـ (29,41%) ، أمّا بالنسبة للسّن الذي "مابين 41فما فوق" فقد وجدناها قد بلغت نسبة (64,70%) .

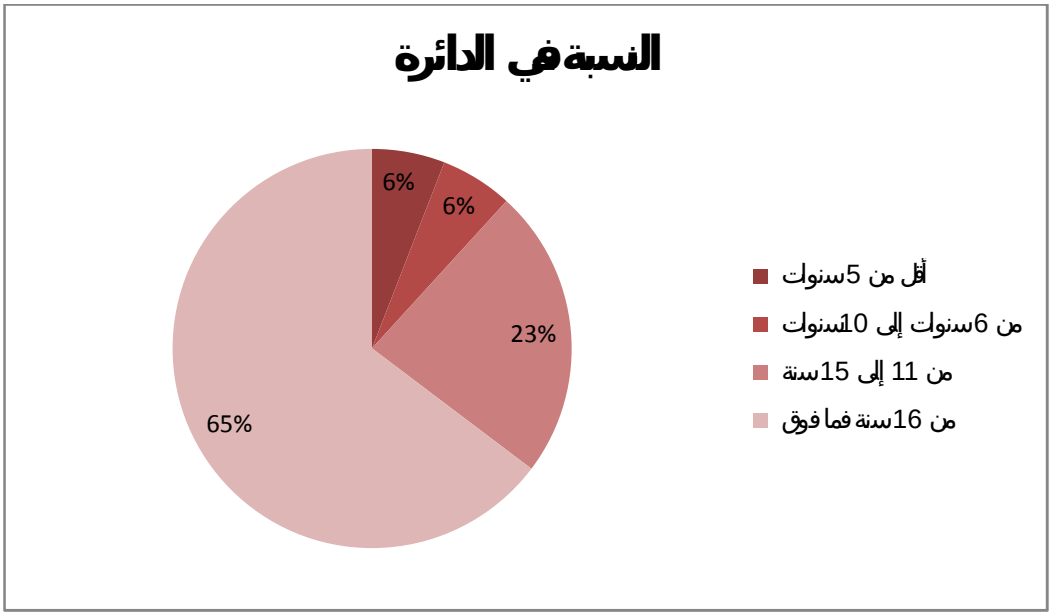
من خلال هذه النتائج المتحصّل عليها يتّضح لنا أنّ أكثر نسبة مرتفعة للأساتذة من بين هذه النسب هي النسبة الثالثة (مابين 41 سنة فما فوق) ، أمّا بالنسبة للسّن الذي يتراوح مابين 36إلى 40 فهي نسبة ضئيلة ، و نقصد بها النسبة الثانية مقارنة بالنسب ككل من مجموع الأساتذة.

ث- الأقدمية في المنصب: و المقصود بها المدة الزمنية التي قضاها الأستاذ في التعليم أي سنوات العمل .

جدول رقم 03 :

يمثّل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب :

الأقدمية في المنصب	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
أقل من 5 سنوات	01	%05,88	°21,16
من 6 سنوات إلى 10سنوات	01	%05,88	°21,16
من 11 إلى 15 سنة	04	%23,52	°84,67
من 16 سنة فما فوق	11	%64,70	°232,92
المجموع	17	%100	°360



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الأقدمية في المنصب

يبيّن الجدول الذي أمامنا أن الأساتذة الذين لديهم أقدمية في التعليم أقلّ من خمس سنوات والذين تتراوح أقدميتهم من 6 إلى 10سنوات : يمثلون نسبة (05,88%) متساويان ، أمّا الذين تتراوح مدة أقدميتهم من 11إلى 15 سنة بلغت نسبتهم المئوية (23,52%) في حين قدّرن النسبة المؤوية للأساتذة الذين تزيد مدة أقدميتهم من 16 سنة فما فوق بـ (64,70%) ، و هذه النسبة المئوية أكثر النسب المئوية ارتفاعاً مقارنةً بالنسب الأخرى ، يعني هذا أنّ نسبة الأساتذة الذين لديهم أكثر خبرة في التعليم أكثر مكانة من الأساتذة الذين لديهم عدد سنوات قليلة .

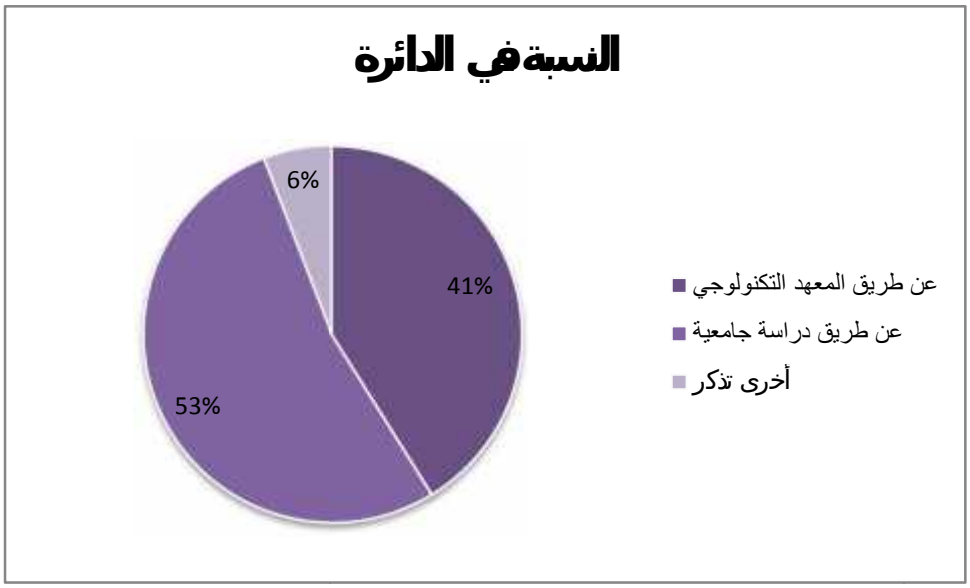
و يمكن الاستنتاج من خلال النسب المعروضة في الجدول أعلاه أن أغلب الأساتذة المتواجدين في التعليم جلّهم من الفئة التي تتراوح أقدميتهم في العمل مابين 16 سنة فما فوق .

جدول رقم 04 :

يمثّل كيفية التحاق الأستاذ بسلك التعليم :

كيف التحقت بسلك التعليم	التكرار	النسبة المؤية	النسبة في الدائرة
عن طريق المعهد التكنولوجي	07	%41,17	°148,21
عن طريق دراسة جامعية	09	%52,94	°190,58
أخرى تذكر	01	%05,88	°21,16
المجموع	17	%100	360

يبيّن الجدول أعلاه و المتمثّل في كيفية التحاق الأساتذة بسلك التعليم ، فقد أكدَّ أغلبهم بأنهم التحقوا عن طريق دراسة جامعية ، وقد قدّرت بنسبة مؤية بـ (52,94%) ، في حين الأساتذة الذين التحقوا بسلك التعليم عن طريق المعهد التكنولوجي بنسبة (41,17%) ، كذلك بلغت نسبة الأساتذة الذين التحقوا بسلك التعليم عن طريق سبل أخرى ، و التي تمثّلت عن طريق التوظيف المباشر بنسبة (05,88%) ، وهذا ما يوحي بفعالية التعليم الذي تلقّوه في الجامعة و في المعهد التكنولوجي من طرف أساتذة أكفاء ذو درجات علمية عالية و خبرة طويلة في التعليم .



شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب التحاقها بسلك التعليم

2- تحليل البيانات المتعلقة بالأسئلة الموجّهة للأساتذة حول الأخطاء الإملائية و التركيبية للسنة الرابعة ابتدائي :

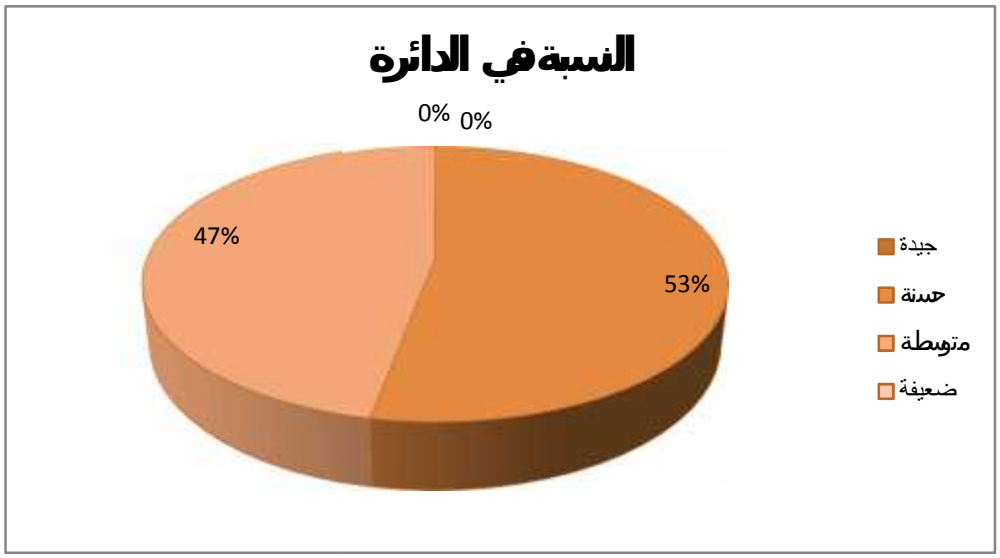
لقد قمنا بتوزيع استمارة تحتوي على سبع عشرة سؤالا في عدّة مؤسسات مختلفة من الطور الابتدائي على أساتذة السنة الرابعة على وجه التحديد فتوصلنا إلى النتائج الآتية :

جدول رقم 01 :

يوضّح رأي الأساتذة لمستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية :

اختيارات	التكرار	النسبة المؤية	النسبة في الدائرة
جيد	0	%0	°0
حسن	09	%52,94	°190,58
متوسط	08	%47,05	°169,38
ضعيف	0	%0	°0
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدراسة (السؤال 01)



دائرة نسبية تمثّل آراء الأساتذة في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية

من خلال النتائج المتحصّل عليها من الجدول و الشكل السابق ، يتّضح لنا أن أغلبية الأساتذة يرون أنّ مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية " متوسط " و " حسن " و التي كانت النسبة المئوية للذين يقولون "متوسط" التي قدّرت بـ (52,94%) ، بينما الذين يقولون بأنها "حسنة" و التي بلغت (47,05%) ، إلا أنه لا أحد من الأساتذة يرى أن مستواهم جيد أو ضغيف و التي قدّرت نسبتهم بـ (0%) .

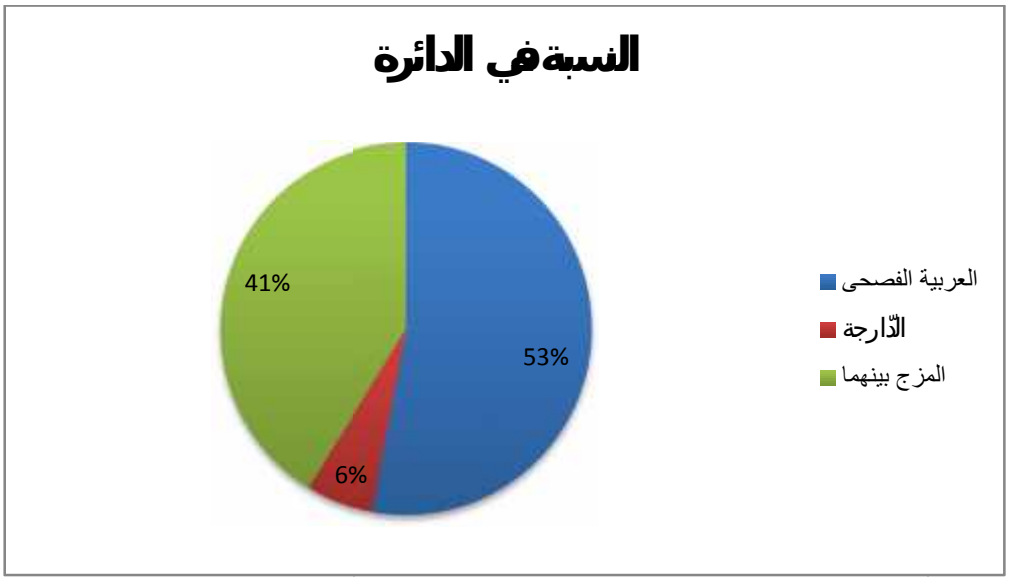
و من هذا يمكن الاستنتاج أن مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية متوسط جدا ، و هذا راجع إلى نتيجة عدم اكتسابهم اللغة السليمة في السنوات السابقة (الأولى و الثانية) ، و قد تعود كذلك إلى كثافة البرنامج من الناحية المعرفية ، كذلك انتقال تلاميذ السنة الأولى إلى السنة الثانية دون التّمكن من الحروف دون إعادة السنة الأولى ، كذلك الاكتظاظ في القسم يجعل اكتساب الظواهر اللغوية ضئيلاً .

جدول رقم 02 :

خاص بـ : كيف تتواصل مع تلاميذك ؟ :

اختيارات	التكرار	النسبة المؤية	النسبة في الدائرة
بالعربية الفصحى	09	%52,94	°190,58
بالدّارجة	01	%05,88	°21,16
بالمزج بينهما	07	%41,17	°148,21
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدراسة (السؤال 02)



توضّح الدائرة النسبية كيف يتواصل الأستاذ مع تلاميذه

يتّضح لنا من خلال الجدول و الشكل الذي أمامنا أن كل أستاذ يختلف عن الآخر في تواصله مع تلاميذه ، إلا أن جلّهم يتواصلون مع تلاميذهم بالعربية الفصحى ، إذ بلغت نسبتهم (52,94%) ، في حين أن (41,17%) يمزجون بين العربية الفصحى و الدّارجة في التواصل معهم ، في حين أنّ الذين يستعملون الدّارجة في التواصل مع تلاميذهم الذي كان عددهم ضئيل قد بلغت نسبتهم (05,88%) .

و على العموم نلاحظ أن استعمال الأستاذ للعربية الفصحى في تواصله مع تلاميذه للتمييز بين القسم و الشّارع ، و لكي يتمكنّوا منها جيدا فهي تساعدهم على فهم النصوص والأسئلة ، و تساعدهم على التعبير الجيد ، فهي التي تساعدهم في اكتساب رصيد يستطيع من

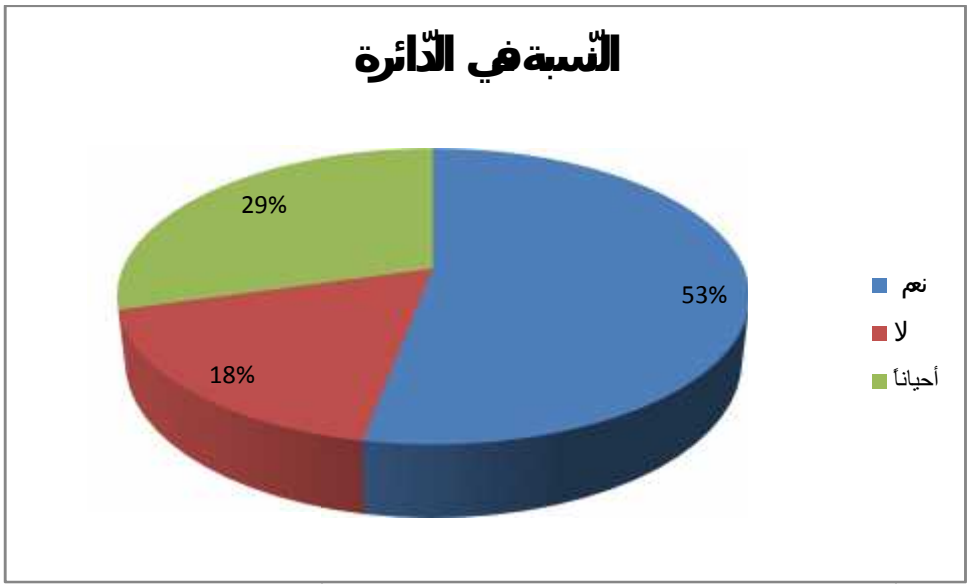
خلاله استعماله و توظيفه في كلّ المواد المختلفة ، أما من يستعملون الدّارجة يرون ذلك وسيلة لتعويدهم على اللّغة العربية قدر الإمكان ، أما البعض يمزجون بينهم ذلك ، في استعمالها أحيانا عند إيجاد صعوبة في إفهام التلميذ أو إيجاد صعوبة في التواصل معهم بالفصحى حيث يضطر الأستاذ أن يستعمل الدّارجة أيضاً لتسهيل الفكرة و فهمها .

جدول رقم 03 :

خاص بـ : هل للغة التواصل علاقة في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية :

اختيارات	التّكرار	النّسبة المئوية	النّسبة في الدّائرة
نعم	09	%52,94	°190,58
لا	03	%17,64	°63,50
أحياناً	05	%29,41	°105,87
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (السؤال رقم 03)



دائرة نسبية توضّح علاقة لغة التواصل في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية

من خلال ملاحظتنا للجدول و الشّكل أعلاه الذي يبيّن هل للغة التواصل علاقة في وقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبيّة ، يتبيّن لنا أنّ أعلى نسبة سجّلت هي الذين أجابوا ب "نعم" و التي قدّرت بـ (52,94%) ، بينما الذي أجابوا ب "لا" قد بلغت نسبتهم (17,64%) في حين الذي قالوا " أحيانا " كانت نسبتهم (29,41%) .

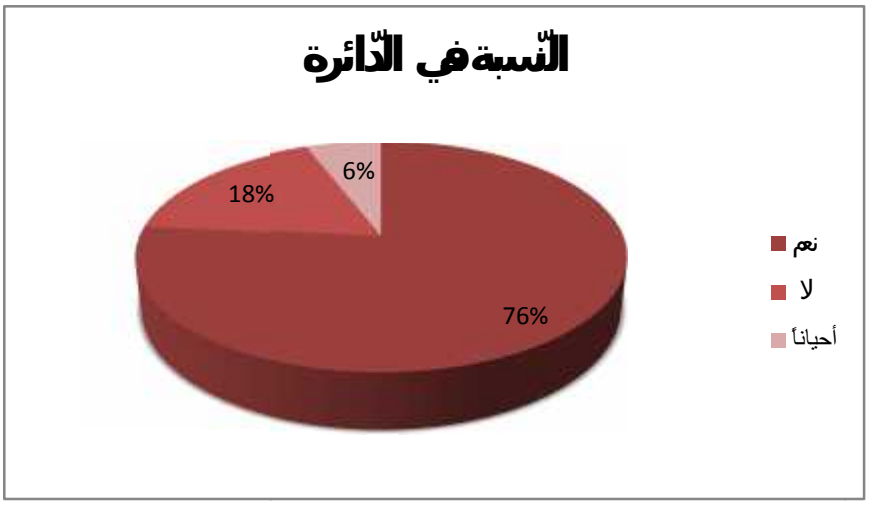
إذن نستنتج من خلال النتائج المسجّلة في الجدول و النسب المئوية أنّ للغة التّواصل دور كبير في وقوع التّلميذ في الأخطاء ذلك أنّ المتعلم يكتب الملفوظ ، فإذا كان الملفوظ خاطئا إملائياً و تركيبياً ، فكيف يكون المكتوب صحيحاً ؟ ، فالتّعود على اللغة العاميّة في التعامل يطغى على لسان المتعلّم و بالتّالي يصعب عليه باللّغة الفصحى و الكتابة بها دون أخطاء ،كذلك تبعدهم على النّطق السّليم إذن الكتابة الخاطئة للكلمات و التراكيب ، مثلاً قد يختلط عليه الأمر في بعض المفردات هل هي فصحى أم دارجة .

جدول رقم 04 :

خاص بمراعاة المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس :

اختيارات	التكرار	النّسبة المئوية	النّسبة في الدّائرة
نعم	13	%76,47	°275,29
لا	03	%17,64	°63,50
أحياناً	01	%05,88	°21,17
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 04)



دائرة نسبية مراعاة المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ جلّ الأساتذة يُراعون المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس و قدّرت نسبتهم المئوية بـ (76,47%) على خلاف الأساتذة الذين كانت إجاباتهم ب "لا" أي عدم مراعاتهم للمستويات اللغوية ، و التي بلغت نسبتهم (17,64%) و هي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة المئوية الأولى ، بينما نجد الأساتذة التي كانت إجاباتهم ب " أحياناً " مثّلت نسبتهم بـ (05,88%) و هي نسبة ضعيفة جدا ، إذ نلاحظ أنّ النسبتين متباعدتين جدا عن النسبة الأولى بكثير .

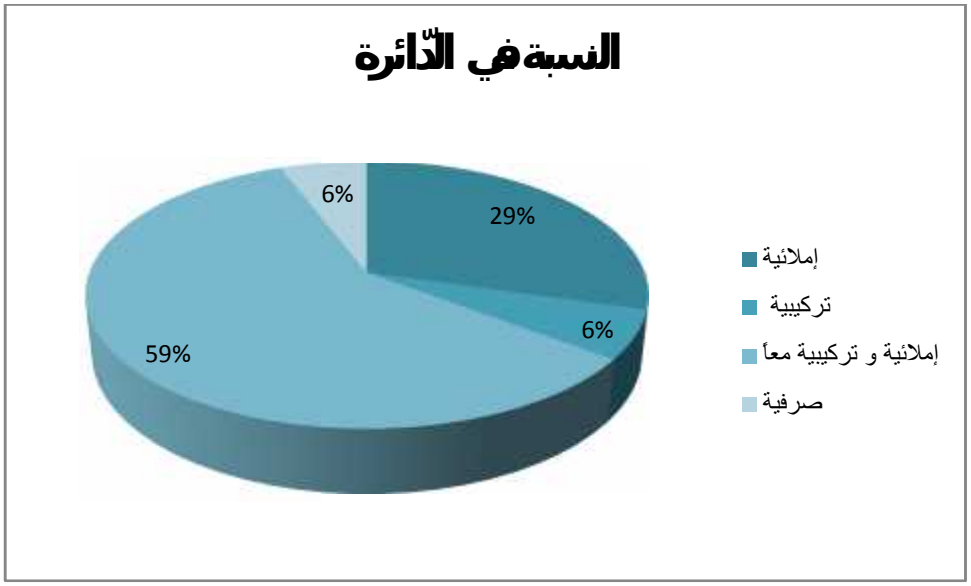
و على العموم نستنتج من هذا كلّه أنّ أغلب نسبة مئوية كانت هي مراعاة الأساتذة للمستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس ، و مردّ ذلك حتى يتمكّن الأستاذ من إيصال الفكرة للجميع على حدّ سواء و تقريب المعلومة للتّلاميذ بحسب مستواهم ، و حتّى لا تهمّش المستويات الضعيفة .

جدول رقم 05 :

خاص بالأخطاء الأكثر انتشاراً بين التلاميذ :

الأخطاء	التّكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدّائرة
إملائية	05	%29,41	°105,87
تركيبية	01	%05,88	°21,16
إملائية و تركيبية معاً	10	%58,82	°211,76
صرفية	01	%05,88	°21,16
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(السؤال رقم 05)



دائرة نسبية توضّح الأخطاء الأكثر انتشاراً بين التّلاميذ

يتّضح من خلال النّسب المعروضة في هذا الشّكل أن أغلب الأساتذة يرون أن أكثر الأخطاء انتشاراً بين التلاميذ هي إملائية و تركيبية معاً ، و التي بلغت نسبتهم المئوية (58,82%) بينما نسبة (29,41%) للذين يقرّون بأنّ أكثر الأخطاء المنتشرة هي الإملائية ، في حين قدّرت النسبة المئوية للذين يقرون بأن الأخطاء الأكثر انتشاراً التركيبية (05,88%) كذلك من أقروا بالصرفية قدّرت نسبتهم بـ (05,88%) .

من خلال ملاحظتنا للنتائج المتحصّل عليها في الجدول و الشكل أعلاه نجد أنّ أكثر الأخطاء شيوعاً و انتشاراً بين التلاميذ هي "إملائية و تركيبية معاً" و يمكن ردّ سبب ذلك إلى :

– عدم القدرة على توظيف اللّغة لأنه لا يتعامل بها إلا داخل القسم .

– عدم معالجة الأخطاء في حينها .

– ليس لديهم ثروة لغوية كافية .

– الابتعاد عن دور المشاهد في حصص التعبير التي تقوّي ثروتهم اللغوية .

– استخدام اللغة الدّارجة في القسم .

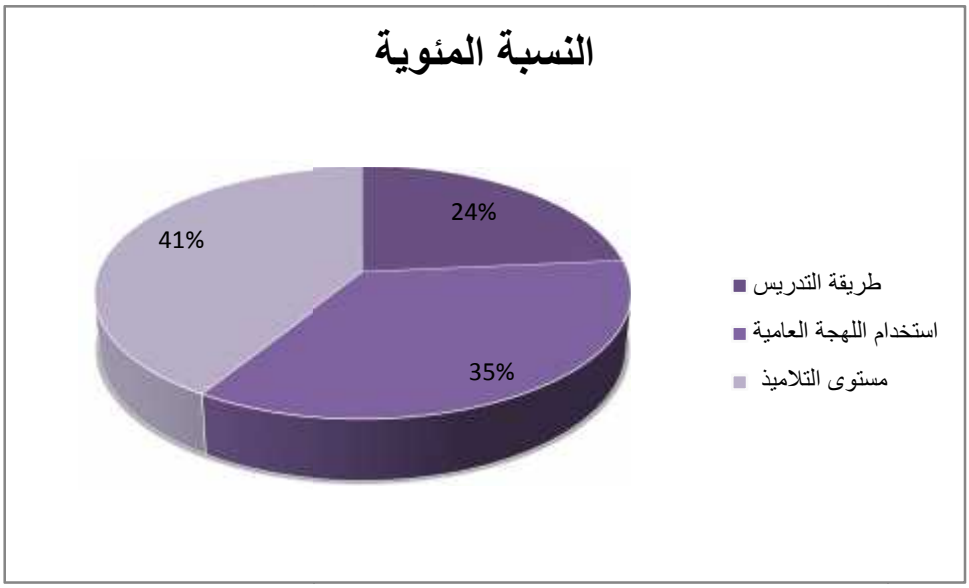
–كذلك نجد القاعدة الإملائية و التركيبية للمتعلم ضعيفة ، و بذلك تستمر هذه الأخطاء .

جدول رقم 06 :

خاص بأسباب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي عند التلاميذ :

العامل	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدّائرة
طريقة التدريس	04	%23,52	°84,70
استخدام اللهجة العامية	06	%35,29	°127,05
مستوى التلاميذ	07	%41,17	°148,23
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 06)



دائرة نسبية تمثّل أسباب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي

من خلال ملاحظتنا للنتائج و النسب المتحصّل عليها يتبيّن لنا أنّ النسبة الكبيرة لسبب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي عند التلاميذ هي(مستوى التلاميذ) و التي قدّرت بـ (41,17%) ، هذا لأن التلميذ لا يفتح كتاباً ولا كراساً للمطالعة أو حتى للمراجعة ، لذلك يبقى مستواهم محدوداً لأن العوائق كثيرة تحول دون اكتسابه . و يبقى مجهود الأستاذ لوحده غير كافٍ،كذلك عدم حفظهم للقواعد و تطبيقها ، أو العكس لكثرة تهاونه ، كذلك التطور الإلكتروني الذي غزى كل بيت و أصبح المتعلم لا ينظر للكتب من أجل التعليم حيث أصبح كل شيء جاهز ، في حين وجدنا (طريقة التدريس) بلغت نسبتها المئوية بـ (23,52%) و هي أقل نسبة مقارنة بالنّسب الأخرى ، إذ نرى بعض الأساتذة يرجعون ذلك إلى طريقة التّدريس . و لعلّ سبب ذلك يرجع إلى أن طرق التدريس الحديثة لا تراعي مستوى بعض التلاميذ في القرى مقارنة بالمدن الكبرى ، كذلك إهمال بعض الأساتذة لتعليم قواعد اللغة العربية بطريقة جدية ترسخ في الذهن كذلك عدم التنويع في الطريقة أو استخدام طرق جامدة غير حيوية ، أمّا بالنّسبة لـ (استخدام اللهجة العامية) فقد قدّرت نسبتها بـ (35,29%) فاستخدامه للعامية يجعله يخلط بينها و بين الفصحى و لا يفرق بينها في الكتابة ، فيدخل تراكيب عامية في تعبيره مما يجعله يخطئ في الكتابة .

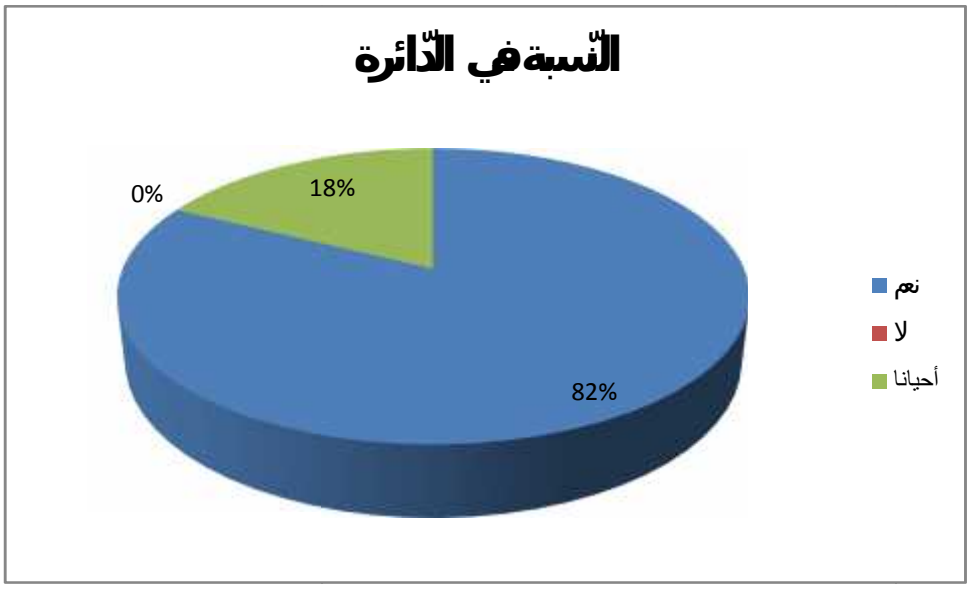
و عليه نستخلص أنّ من العوائق الشائعة في أوساط التلاميذ ، و التي تقف عائقاً أمامهم في عملية التعليم نجد أن الخطأ الإملائي و التركيبي المنتشر بكثرة عند التلاميذ ، في جميع الأطوار الثلاثة و خاصة الطّور الابتدائي ، وقد أرجع الأساتذة سبب هذا إلى مستوى التلاميذ ، هذا بسبب إهمالهم للغة العربية و عدم المطالعة و حفظ قواعدها ، و هذا الرأي حاز على النسبة الأكبر من آراء الأساتذة ، كما نجد من آراء الأساتذة سبباً آخر ، يعود إلى طريقة التدريس ، وهذا الرأي ألصق التّهمة بالأستاذ الذي لا يملك طريقة جيّدة للتّدريس ، و هناك رأي ثالث يعود إلى استخدام اللهجة العامية من طرف التلاميذ .

جدول رقم 07:

خاص بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في منهجية التدريس المختارة :

اختيارات	التكرار	النّسبة المئوية	النسبة في الدّائرة
نعم	14	%82,35	°296,46
لا	0	%0	°0
أحيانا	03	%17,64	°63,52
المجموع	17	%100	°360

مصدر هذه الدّراسة(سؤال رقم07)



دائرة نسبية توضّح مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في منهجية التّدريس المختارة

من الجدول أعلاه نلاحظ أن أغلب الأساتذة أجابوا بـ "نعم" إذ يراعون الفروق الفردية في منهجية التّدريس المختارة ، حيث قدّرت نسبتهم المئوية بـ (82,35%) ،كما أن (17,64%) من الأساتذة أجابوا بـ "أحياناً" و هي نسبة بعيدة جدا عن النسبة الأولى الذين أجابوا بـ"نعم" ، في حين بلغت النسبة المئوية للذين قالوا (0%) و هي أقل من النسبتين الأخرتين بكثير . من خلال ذلك نجد أنّ النسب الثلاثة متباعدة جدّا فيما بينها .

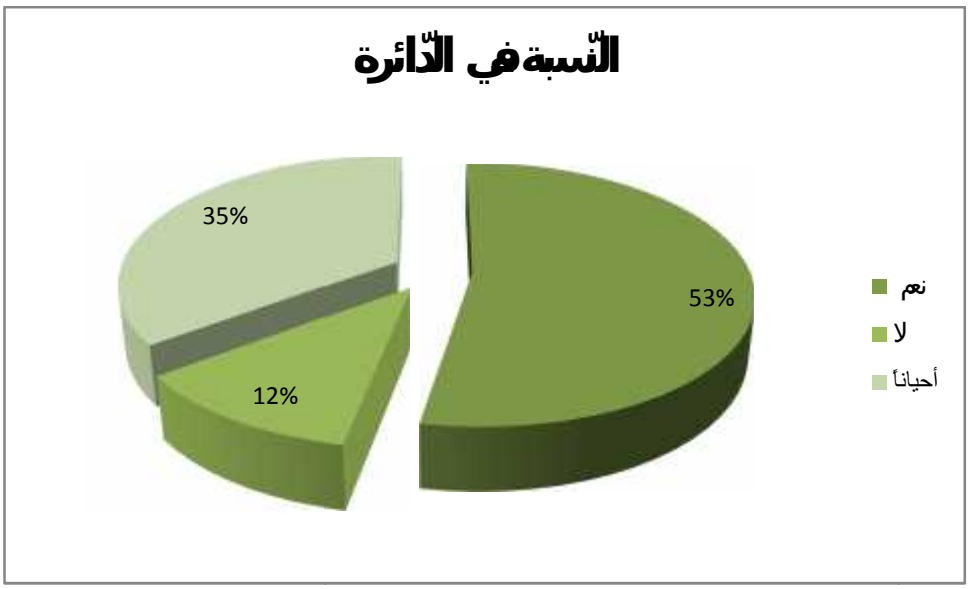
إذن نستخلص ممّا سبق أنّ الفروق الفردية من أهم ما يجب على الأستاذ مراعاته و الاهتمام به في منهجية التّدريس المختارة ، و ذلك لما تحققه من فوائد تعود على التلميذ نفسه ، إذ إنّ جلّ الأساتذة يراعون الفروق الفردية في منهجية التّدريس المختارة و التّعامل معها لتصل المعلومة بشكل بسيط ، و يسهل على التّلميذ استيعابها لجذب انتباههم ، لأنّ مناهج التدريس الحديثة تفوق مستوى الكثير من المتعلّمين اللذين لا يستوعبون الدّروس إلا بالتّكرار ، فإيصال المعلومة والنّهوض بمستوى التّلاميذ جميعهم ، يتطلّب مراعاة مختلف الفروق ، و يظهر ذلك في التّمارين وفي صياغة السّؤال بكيفيات مختلفة ، ليتمكّن كل التّلاميذ من الإجابة .

جدول رقم 08 :

يوضّح هل نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التّلاميذ :

اختيارات	التكرار	النّسبة المئوية	النّسبة في الدّائرة
نعم	09	%52,94	°190,58
لا	02	%11,76	°42,35
أحياناً	06	%35,29	°127,05
الجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم 08)



دائرة نسبية توضّح هل نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التّلاميذ؟

يوضّح هذا الجدول أنّ نسبة (52,94%) من المستوجبين تصرح بأنّه نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التلاميذ ، و هي النسبة الكبيرة مقارنة بالنسب الأخرى المعروضة،كما أن (11,76%) من الفئة الأخرى تقر بأنه ليست نفس الأخطاء الإملائية والتركيبية متكررة لدى التلاميذ ، في حين هنا من يقر بأنه أحيانا تكون نفسها و أحياناً لا وقدرت بنسبة (35,29%).

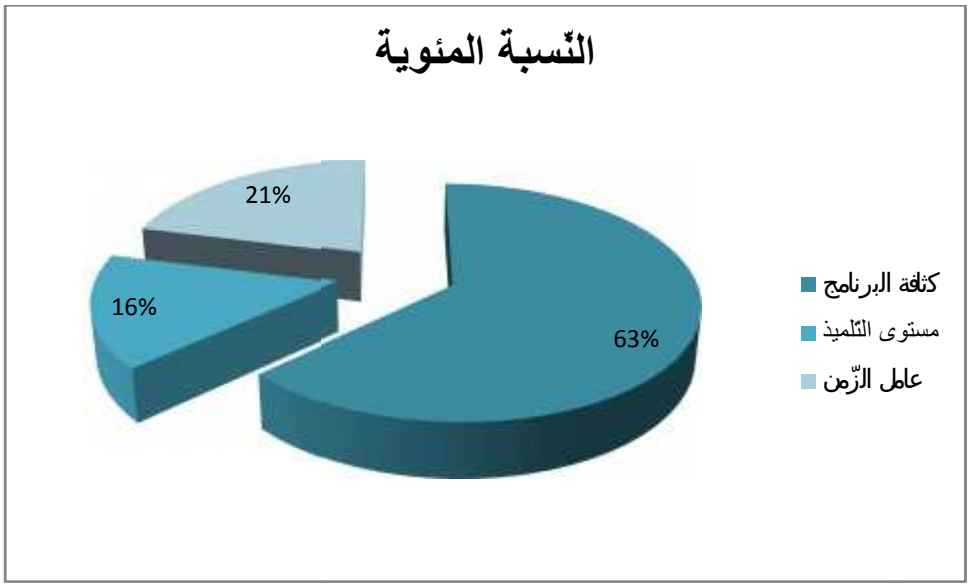
و عليه نستخلص أن نصف الأساتذة يتفقون أنّ التلميذ يكرر نفس الأخطاء إملائية وتركيبية، ذلك لأن التّصحيح لهذه الأخطاء لا تثبت في ذهن المتعلّم ،كذلك إنّهم يدرسون في نفس الظروف و في نفس البيئة ، فإن وجد نُقص في المعلم أو المنهاج أو الزّمن ، فهو يؤثر على جميع التلاميذ ،كذلك عدم اهتمامهم و تركيزهم بالتّصحيح إلى جانب قلة إنجاز الإملاء على اللّوحة خاصة في المنزل .

جدول رقم 09 :

خاص بالخلل في عملية تقييم المادة :

العامل	التكرار	النّسبة المئوية	النسبة في الدّائرة
كثافة البرنامج	12	%70,58	°254,11
مستوى التّلميذ	03	%17,64	°63,52
عامل الزّمن	04	%23,52	°84,70
المجموع	17	100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم09)



دائرة نسبية توضّح الخلل في عملية تقييم المّادة

إن الخلل في عملية تقييم المادة يرجع لعدة عوامل ساهمت في حدوث هذا الخلل ، ومن هذه العوامل كثافة البرنامج و الذي يهتم بالمتعلم و المعلم و المادة الدّراسية ، و منها ما يعود إلى مستوى التّلميذ و عامل الزّمن .

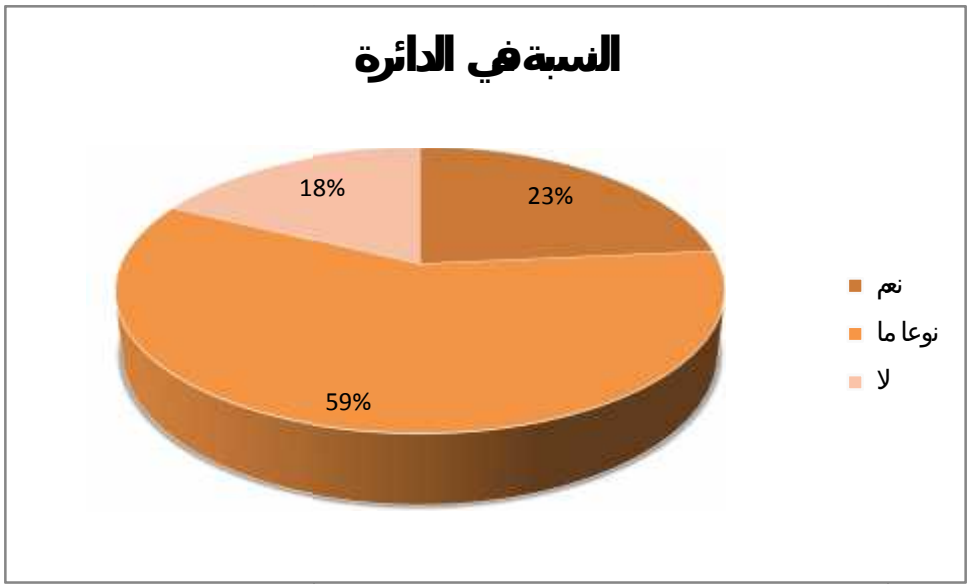
من خلال ملاحظتنا للنتائج المعروضة في الجدول و الشكل أعلاه ، نجد أنّ كثافة "البرنامج" هو أكثر الأسباب لوجود الخلل في عملية تقييم المادة إذا ما قارنّاه بالنّسب الأخرى ، حيث قدّرت نسبته بـ (70,58%) فهي النسبة الكبيرة ، والذين كانت إجاباتهم "مستوى التّلميذ"قد بلغت نسبتهم بـ (17,64%) بينما من قالوا "عامل الزّمن" قدّرت نسبتهم بـ(23,52%) . و من هذا كله نستنتج أن كلَّ الأساتذة يرون أن المشكلة أو الخلل في عملية تقييم المادة هي كثافة البرنامج ، فهو من الأسباب الرئيسة التي تعاني منها كل المواد دون استثناء .

جدول رقم 10:

خاص بدراية التّلميذ بالأخطاء الإملائية و التركيبية :

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	04	%23,52	°84,70
نوعا ما	10	%58,82	°211,76
لا	03	%17,64	°63,52
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم10)



دائرة نسبية تمثّل نسبة دراية التّلميذ بالأخطاء الإملائية و التّركيبية

نلاحظ من خلال النسب المعروضة في الجدول الذي أمامنا ثلاث نسب مختلفة حول دراية التّلميذ بالأخطاء الإملائية و التركيبية ، إذ إنّ نسبة كبيرة من الأساتذة كانت إجاباتهم ب "نوعا ما" و مثّلت النسبة المئوية بـ(58,82%) و هي أعلى نسبة ، بينما قد أجاب بعضهم بـ "نعم" ، و قد بلغت نسبتهم المئوية بـ (23,52%) ذلك من خلال التّصحيح الجماعي يكتشف أخطائه و يحاول التّلاميذ إلى عدم الرّجوع إليها ، في حين الآخر منهم قد أجابوا ب "لا" وقدّرت النسبة المئوية بـ (17,64%) ذلك بسبب نسيانه للقاعدة و عدم الاهتمام بها ، حيث نلاحظ أنّ هذه النّسبة أقل النسب مقارنة بالأخرى .

و عليه يمكن أن نستخلص ممّا لاحظناه سالفا من كل المعلومات أنّ معظم الأساتذة يتفقون في أن التّلاميذ نوعا ما يدركون الأخطاء الإملائية و التّركيبية ؛ أي أن هناك من التّلاميذ على دراية بخطئهم ، و مع ذلك يرتكبونه إما لعدم تركيزهم أو تسرّعهم أو لامبالاتهم ، و أما في بعض الأحيان لعدم وجود الوقت الكافي ، و نظراً للتراكم الكبير للأخطاء و عدم إيجاد العلاج لها يجعل التّلميذ شبه متعوّد عليها و قد لا ينتبه لها ، وكثيراً من الأحيان ما يصحّح الأخطاء التي ارتكبها بنفسه .

جدول رقم 11:

خاص برأي الأساتذة بنتائج التّلميذ الدّراسية في مادة اللّغة العربية :

النتائج	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
جيّدة	0	%0	°0
متوسطة	17	%100	°360
ضعيفة	0	%0	°0
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة (سؤال رقم 11)

دائرة نسبية تمثّل رأي الأساتذة في نتائج التّلميذ الدّراسية في مادة اللغة العربية

بعد طرح السؤال رقم 11 على الأساتذة و المتمثّل في " ما رأيك في نتائج التلميذ الدّراسية في مادة اللّغة العربية ؟" حيث نلاحظ جُلّ إجاباتهم تندرج ضمن الخانة "متوسطة" و قدّرت نسبتها بـ(100%) بينما الخانة"جيّدة" و "حسنة" قدّرت نسبتهم بـ (0%) .

و من كلّ هذا نستنتج أنّ نتائج التلاميذ في مادة اللّغة العربية متوسطة على العموم بالنّظر إلى ما هو مسطّر من خلال ملمح التّخرج لدى المتعلّمين في هذا المستوى ، و يعود ذلك لانعدام

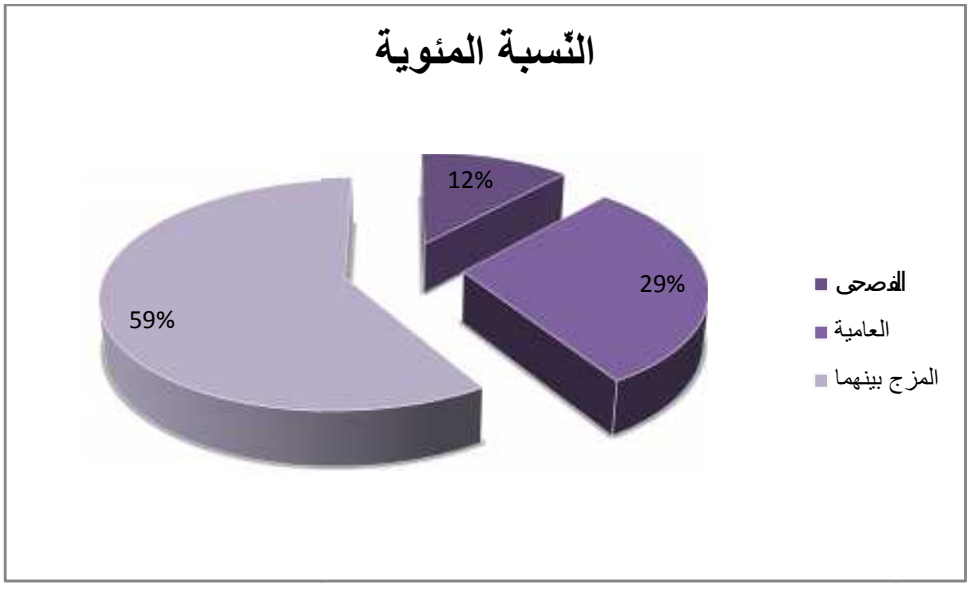
المراجعة و بالتّالي انعدام أو قلّة توظيف المكتسبات أو الخلط أثناء التقيّيم ،كذلك كثافة الدروس تلعب دوراً كبيراً في تراجع مستواهم .

جدول رقم 12 :

يمثّل طبيعة اللّغة التّي يتواصل بها التّلميذ داخل القسم :

اللّغة	التكرار	النّسبة المئوية	النّسبة في الدّائرة
الفصحى	02	%11,76	°42,35
العامية	05	%29,41	°105,87
المزج بينهما	10	%58,82	°211,76
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول الدّراسة(سؤال رقم12)



دائرة نسبية تمثّل طبيعة اللّغة التّي يتواصل بها التّلميذ داخل القسم

من خلال الجدول يتّضح أنّ نسبة مئوية مقدّرة بـ (58,82%) من الأساتذة الذين أجابوا بأن طبيعة اللّغة التّي يتواصل بها التّلميذ داخل القسم هي المزج بين الفصحى و العاميّة ، و هي الإجابة الغالبة و مرتفعة عن باقي الإجابات الأخرى ، أمّا (29,41%) من الأساتذة

الذين صرّحوا بأنّهم يتواصلون بالعاميّة ، في حين نجد نسبة التلاميذ الذين يتواصلون بالفصحى قد بلغت (11,76%) وهي أقل نسبة من بين النسب الثلاث .

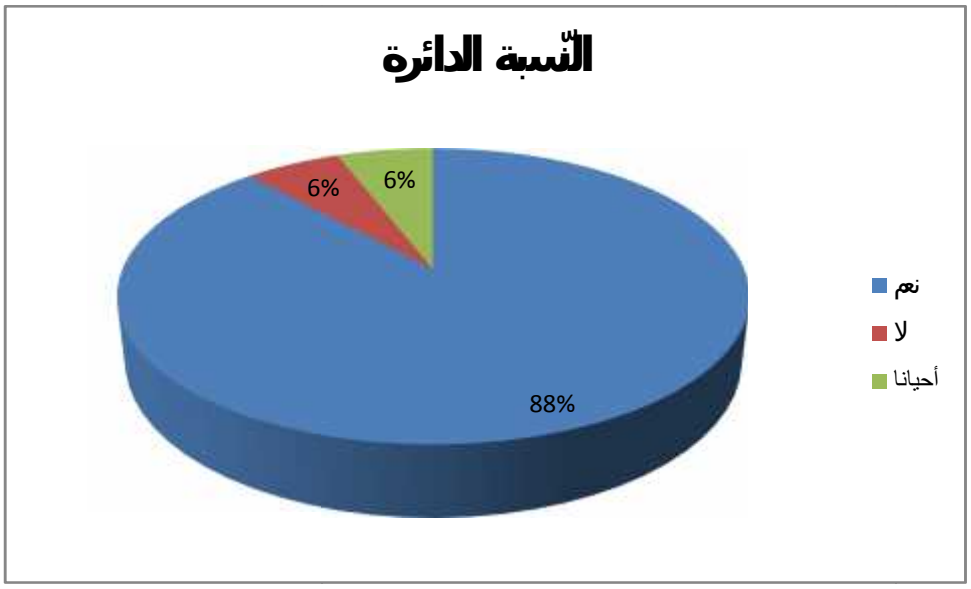
إذن نستنتج ممّا سبق أنّ أغلب التّلاميذ يتواصلون داخل القسم باللغتين الفصحى و العاميّة أي المزج بينهما ، و هذا كلّه يعود للأستاذ ، إذ عليه تدريس اللغة العربية بالفصحى حتى يتمكن متعلميه من التّواصل بها ، فهي تساعدهم على عدم ارتكاب الأخطاء الإملائية و التّركيبية ، باعتبار أنّ التّلميذ تؤثّر فيه كثيراً لغة التّواصل خارج القسم ، لهذا تواصله في القسم يكون بمزجه بين العامية و الفصحى رغم حرص المعلم .

جدول رقم 13:

خاص بتصحيح الأستاذ للخطأ عند التّلاميذ بعد اكتشافه له أم يتغاضى عن ذلك :

اختيارات	التكرار	النّسبة الدائرة	النسبة في الدائرة
نعم	15	%88,23	°317,64
لا	1	%05,88	°21,16
أحيانا	01	%05,88	°21,16
المجموع	17	%100	360°

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم13)



دائرة نسبية تمثّل نسبة نسبة الأساتذة الذين يقومون بتصحيح الخطأ عند التّلاميذ

تُبيّن لنا النّتائج المتحصّل عليها في الجدول و الشكل أعلاه نسبة مئوية مقدّرة بـ (88,23%) و هي أعلى نسبة من بين النسب المعروضة ، و هي تمثل نسبة الأساتذة الذين يقومون بتصحيح الخطأ ، بينما الذين لا يقومون بتصحيح الأخطاء قدرت نسبتهم بـ (05,88%) ، في حين آخر من يقولون "أحياناً" قدرت نسبتهم (05,88%) و هي نسبة ضئيلة جدا هي و الرأي السابق مقارنة بالرأي الأول .

نستنتج من خلال هذا كلّه أنّ جلّ الأساتذة يتفقون في رأي واحد وهو تصحيح الأخطاء للتلاميذ عند اكتشافها حتى لو كان التّصحيح شفويا ، ذلك لترسيخه في أذهانهم و يجعله لا يكرره مرة أخرى كما يدرك التّلميذ أنّه مراقب من قبل الأستاذ دائماً ، ممّا يجعله يحرص نفسه عن الخطأ تجنباً للعقاب و الإحراج و يتفاداه مستقبلاً .

جدول رقم 14 :

خاص بتوظيف التّلميذ ما اكتسبه أثناء التعبير :

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	09	%52.94	°190,58
لا	0	%0	°0
أحيانا	08	%47,05	°169,41
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم14)

دائرة نسبية تمثّل توظيف التّلميذ ما اكتسبه أثناء التعبير

يوضّح الجدول الذي أمامنا أنّ النسبة الكبيرة لتوظيف التّلميذ ما اكتسبه أثناء التّعبير هي الإجابة بـ "نعم" ، و التّي قدّرت نسبتها المئوية بـ (52.94%) ، و هذا بإلزام المعلم للمتعلمين على توظيف مكتسباتهم في التّعبير ، بينما وجدنا نسبة التّلاميذ الذين لا يوظّفون ما اكتسبوه أثناء التّعبير بنسبة (0%) أي أنّ كل التّلاميذ يُوظّفون ما اكتسبوه ولو بنسبة قليلة ، بينما في حين آخر أجاب البعض الآخر من الأساتذة بـ "أحياناً" أي أن المتعلم أحيانا ما يوظف و أحيانا لا ، لعدم اهتمامهم في بعض الأحيان ، و هذا يرجع لمستوى التّلميذ . فالتّلميذ الذي اكتسب اللّغة وهضم المادة يوظفها ، أمّا التّلاميذ الآخرين لا يربطون الدّروس اللغوية و النّحوية ببعضها .

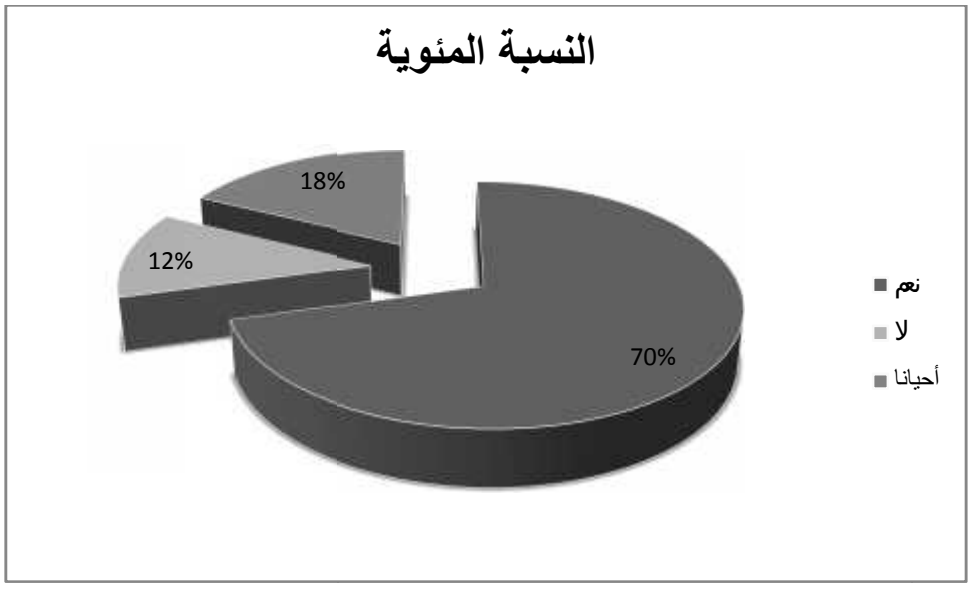
نستنتج ممّا سبق أنّ أغلبية التّلاميذ يوظّفون ما اكتسبوه أثناء التّعبير ، لأنّ كل المواد تصبّ في بعضها البعض مع محاولة المعلم تذكيرهم قدر الإمكان ، حتى يثري لغته في التّعبير، فهو كلما يتعلم مفردات جديدة في القراءة و يكتسبها إلا و يوظفها أثناء تعبيره كي يصبح متميّزاً على أقرانه، إذ هو أحد العناصر المطلوبة في التّعبير .

جدول رقم 15 :

خاص بطلب الأستاذ من التّلاميذ بقراءة تعبيراتهم بعد تصحيحها لعدم الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى :

اختيارات	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
نعم	12	%70,58	°254,11
لا	02	%11,76	°42,35
أحيانا	03	%17,64	°63,52
المجموع	17	%100	°360

مصدر جدول هذه الدّراسة(سؤال رقم15)



دائرة نسبية تمثل نسبة الأساتذة الذين يطلبون من تلاميذهم قراءة تعابيرهم بعد تصحيحها لعدم الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى

من خلال الجدول أعلاه يوضّح أن أعلى نسبة مئوية كانت للذين أجابوا ب "نعم" و التي قدّرت نسبتهم بـ (70,58%) ، على خلاف الذين كانت إجاباتهم ب "لا" قد بلغت نسبتهم (11,76%) و هي أقل نسبة مقارنة بالأولى و الثالثة ،بينما الذين قالوا "أحيانا" قد مثّلت نسبتهم (17,64%) ، و بالتّالي نلاحظ النّسبتين متباعدتين جدا عن النّسبة الأولى بكثير .

نستنتج من خلال ملاحظتنا للنتائج أنّ نسبة أغلب الأساتذة يطلبون من تلاميذهم قراءة تعابيرهم بعد تصحيحها لعدم وقوعهم في نفس الخطأ مرة أخرى ذلك من أجل تطوير مهارة السّماع لديهم و تشجيعهم على تطوير لغتهم ، و كذا تصويب الأخطاء حتى لا تتكرر ، كذلك حتى يميزوا بين مواضيعهم و المواضيع الصحيحة لخلق نوع من الغيرة لديهم لجعلهم يثابرون أكثر ؛ عكس الأساتذة الذين لا يقومون بذلك ، و الذين وضعوا عامل الزمن هاجسا و الاكتظاظ والمهمّ إنهاء البرنامج و هذا يؤثّر سلباً على التّلميذ .

– أهم آراء الأساتذة في الأسباب المؤدّية لوقوع التّلميذ في الأخطاء الإملائية و التّركيبية :

(**سؤال رقم 16**) نذكر بعض الآراء المشتركة :

- ✓ اللّهجة العامية التي انتشرت بكثرة في الوسط المدرسي والتّواصل بها .
- ✓ نقص المطالعة و القراءة أو عدمها أحيانا لدى التّلميذ التي تكسبه رصيداً لغوياً .
- ✓ البرنامج المكثّف الذي يخلق لدى التّلميذ النّفور و الملل بالإضافة إلى كثافة الحجم السّاعي .
- ✓ استعمال الدّارجة أثناء تقديم الدّروس .
- ✓ عدم معرفة بعض المعلمين بطرق التّدريس المختلفة لاعتمادها أثناء التّدريس .
- ✓ غياب استعمال الوسائل التّعليمية في مواد اللغة لتدعيم مستويات الفهم .
- ✓ ضيق الوقت .
- ✓ عدم التركيز و الانتباه من طرف التلاميذ عند الكتابة و اللامبالاة .
- ✓ الإهمال الدّراسي كعدم مراجعة الدّروس .

- ✓ ضرورة متابعة الأسرة و هذا ما يفقده أغلبية المتعلمين ، بحيث يكتفون بما يُقدّم لهم داخل القسم ويرمونه وراء ظهورهم أثناء خروجهم ، و هذا راجع لانعدام المتابعة كليا من طرف الأولياء خاصةً إذا كان الوسط الذي يحيط بالمدرسة وسطا لا مبالياً .
- ✓ نقص مستوى بعض الأساتذة في مجال اللغة العربية و عدم تحكّمهم في آليات التّدريس خاصة معالجة الصّعوبات .
- ✓ عدم حفظ التّلاميذ للقواعد.
- ✓ قلّة التّنويع في طرائق التّدريس .

من المعلوم أنّ الأخطاء التّي يقع فيها التّلاميذ ، ليست أمراً جديداً على أساتذة اللغة العربية ، إنما هذا شائع بكثرة في مؤسساتنا من الطور الابتدائي إلى الجامعي ، إذ هي من المشاكل العويصة التي يعاني منها كل من المتعلمين و المعلمين ، خاصة إذا كانت هذه الأخطاء تبدأ من تلاميذ الابتدائي الذين لا زالوا في حيّز حفظ القاعدة و ترسيخها ، ذلك لابد من الأساتذة العمل على تعليم التلاميذ الإملاء ، و الكتابة بشكل جيّد و سليم . فالخطأ في هذه المرحلة أمر عادي إنما الذي ليس عادي فيه هو كثرة هذه الأخطاء بشدة ، و ازدادت المشكلة استفحالا في وقتنا الرّاهن ، و الذي يعدّ عيباً و إهمالاً من الطّالب و الأستاذ على حدّ سواء .

و من الأسباب أيضا عدم اكتساب قاعدة سليمة ابتداءاً من الطّور الأول ، وعدم المراجعة المكثّفة ، و هذا ما يعاني منه أستاذ الطّور الثّاني خاصة مع الدّروس المقدّمة في هذه السّنة ، لأنّها تعتبر سنة التّعميق بالنّسبة للمتعلم ، و لذلك يجب اعتماد التّمارين و المراجعة المكثّفين لجميع الجوانب اللغوية .

– السّبل المقترحة من أجل التّقليل من وجود الأخطاء الإملائية و التّركيبية من وجهة نظر الأساتذة: (سؤال رقم 17)

- ✓ على أستاذ الطّور الأول التّكثيف من الإملاء خاصة على الألواح ، وأستاذ الطّور الثاني تكثيف العمل مع المتعلّم ، خاصة من النّاحية الإملائية و التّركيبية أثناء حصص المعالجة .
- ✓ ضرورة تقديم الواجبات فيما يتعلق بالقواعد الإملائية حتّى يجعل الأسرة تهتم نوعا ما بمحتوى ابنها .
- ✓ ضرورة توعية الأسرة بذلك .
- ✓ عدم استخدام اللّغة العامية داخل القسم .
- ✓ تكوين الأساتذة في اللغة العربية بشكل جيّد .
- ✓ على الأولياء متابعة أبنائهم في المنزل .
- ✓ على الأستاذ التركيز على الأخطاء في القسم و تصحيح الخطأ للتلميذ عند الوقوع فيه .
- ✓ يجب على التّلاميذ حفظ القواعد و تطبيقها أثناء الكتابة .
- ✓ تشجيع التّلاميذ على الإكثار من المطالعة و القراءة المستمرة خارج أوقات الدّراسة مع توعية الأولياء لأهمية المطالعة .
- ✓ الالتحاق بالمدارس القرآنية و حفظ القرآن الكريم .
- ✓ التأكيد على استعمال الفصحى بين المعلّم و المتعلّم .
- ✓ ضرورة التّنويع في طرائق التّدريس .
- ✓ التخفيف من البرنامج و جعله يتلاءم مع سنّ التّلاميذ .

يتبيّن لنا من خلال هذه السّبل المقترحة التّي قدّمها أساتذة السنة الرابعة من أجل التّقليل من كثرة الأخطاء الإملائية و التّركيبية نجدهم يتفقون في جلّ الآراء ، حيث كانت إجاباتهم ؛ الإكثار من المطالعة و القراءة ، حفظ القواعد ، استخدام الفصحى داخل القسم ، التّخفيف من الحجم السّاعي ، ضرورة تكوين أساتذة اللغة العربية جيّدا بعد تخرّجهم من الجامعة .

و عليه فالتّلميذ يجب أن يبدأ بالعمل على نفسه بالمطالعة و القراءة و الاهتمام بدروسه والمراجعة و التركيز أثناء الكتابة ، كذلك لا يغفل الأستاذ عن العناية بتلاميذه من خلال توجيههم بالنّصائح و تحسيسهم بأهمية التّغيير و ضرورة اللّغة السّليمة أثناء النّطق و الكتابة ، إذن الأستاذ عامل رئيس و فعّال في توجيه التّلميذ ، لكن هذا لا يعني أنّه ليس للتّلميذ أيّ دور إنّما علاقتهما متكاملة أي وجهان لعملة واحدة .

تضمّن تحليل الاستبانة النّتائج الآتية :

- ✓ جلّ الأساتذة يرجعون مستوى التّلاميذ في مادة اللّغة العربية أنّها حسنة على العموم ، و يردّون ذلك لنتيجة الاكتظاظ في القسم و كثافة البرنامج .
- ✓ يتفق أغلبية الأساتذة أن أكثر الأخطاء المنتشرة في وسط التّلاميذ هي إملائية و تركيبية معاً ، ذلك لعدم اكتساب التّلميذ للظواهر اللغوية جيّدا في السنوات الفارطة .
- ✓ تركيز الأساتذة على ضرورة التّواصل بالعربية الفصحى مع التّلاميذ داخل القسم باعتبارها مفتاح اللغة العربية ، فتمكنهم من فهم النّصوص و الأسئلة المقدّمة لهم .
- ✓ إقرار الأساتذة بغياب الوسائل التّعليمية في مواد اللغة العربية لتدعيم مستويات الفهم ، و التي تعدّ من أهم عناصر العملية التعليمية .
- ✓ توجيه الأساتذة تلاميذهم إلى قراءة تعبيرهم بعد تصحيحها لهم لعدم الوقوع فيها مرّة أخرى حتى لا يقعون فيها مرّة أخرى ، و لكي يستفيد بعضهم من بعض .
- ✓ الإصلاحات التّربوية المفاجئة المتتالية لقطاع التّربية تعد من أهم أسباب تراجع مستوى التّلاميذ بالدّرجة .
- ✓ تركيز الأساتذة على ضرورة تكوين خريجي الجامعة في اللغة العربية قبل تكليفهم بمهمة التّدريس .
- ✓ توعية الأولياء لأهمية المطالعة .

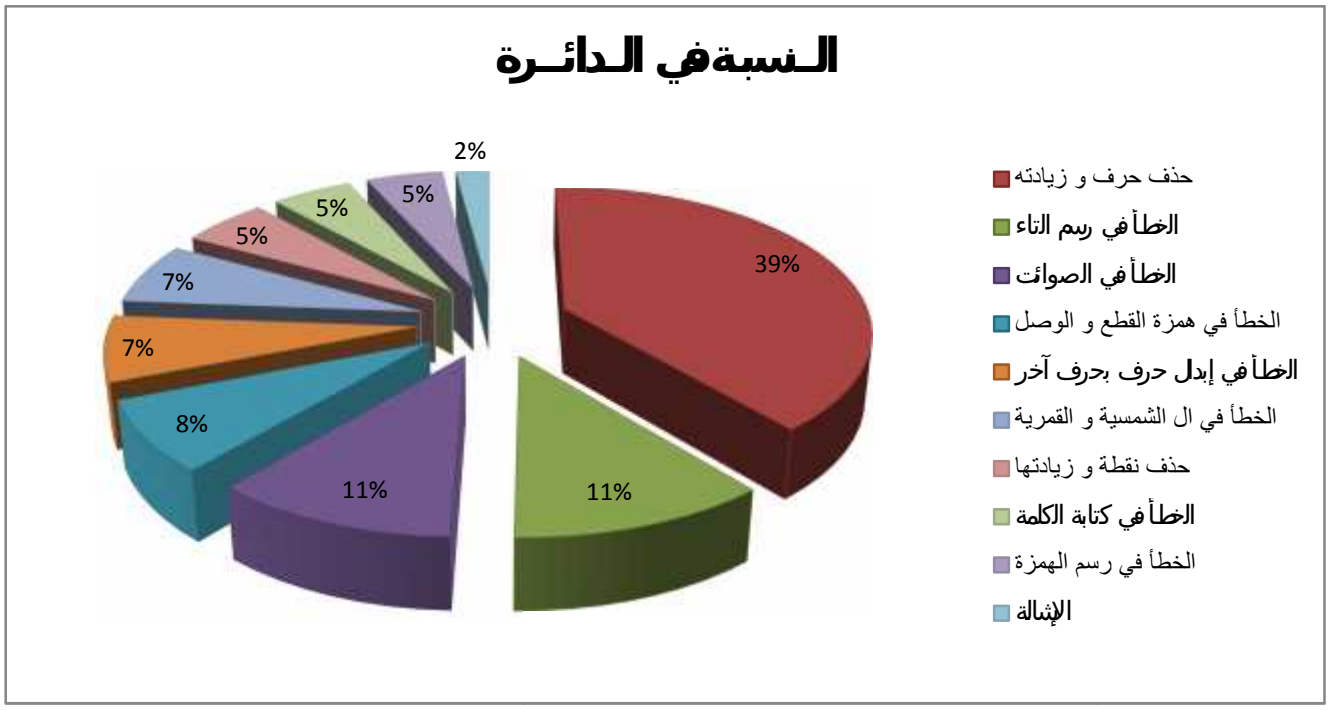
ثالثا : تحديد الأخطاء و وصفها و تصنيفها و تحليلها :

1- **وصف المدونة** : لدراسة و تحليل الأخطاء الإملائية و التّركيبية لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في ابتدائية قرين بشير – بسكرة – المتعلقة بتعابير التلاميذ و الكشف عن أسبابها وأنواعها وتحليلها ، لذلك تمت هذه الدراسة الميدانية التطبيقية على الإطلاع على مجموعة التعابير الكتابية للتلاميذ و التطبيق عليها ، فوقع اختياري على قسمين من مستوى السنة الرابعة ابتدائي، و لأنه كان من الصعب إحضار كل التعابير التي أنجزت في المدرسة و الاطلاع عليها ، عمدت على اختيار عينة من الأوراق بطريقة عشوائية ليثبت اختياري على عينة تتكون من 40 نموذج .

2- تصنيف و إحصاء الأخطاء الإملائية و نسبتها الإملائية :

جدول رقم 01 : يوضح تكرارات الأخطاء الإملائية و نسبها المئوية :

رقم الأخطاء تنازليا حسب تكرارها	أنواع الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ	التكرار	النسبة المئوية
01	حذف حرف و زيادته	190	%38,93
02	الخطأ في رسم التاء	56	%11,48
03	الخطأ في الصوائت	53	%10,86
04	الخطأ في همزة القطع و الوصل	38	%07,79
05	الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	35	%07,17
06	الخطأ في ال الشمسية و القمرية	33	%06,76
07	حذف نقطة و زيادتها	26	%05,33
08	الخطأ في كتابة الكلمة	24	%04,92
09	الخطأ في رسم الهمزة	23	%04.71
10	الإشالة	10	%02.05
مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية والنسبة المئوية		488	%100



دائرة نسبية توضح مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف التلاميذ

شرح الجدول أعلاه :

الخطأ في حذف الحرف و زيادته ؛ قدّرت نسبة الخطأ في حذف الحرف و زيادته بـ (38.93%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

جدول رقم 01 :

يوضح الخطأ في حذف الحرف و زيادته :

الخطأ في حذف الحرف و زيادته	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في حذف الحرف	120	%63,15
الخطأ في زيادة الحرف	70	%36,84
المجموع	190	%100

قد أظهر حساب النسبة المئوية الموضحة في الجدول أنّ الخطأ في حذف الحرف و زيادته ، حيث بلغت النسبة المئوية المقدّرة بالنّسبة للخطأ في حذف الحرف بـ (63,15%) و هي مرتفعة

جدا أثناء مقارنتها بأخطاء التَّلاميذ في زيادة الحرف ، و التي قدرّت نسبتها المئوية بـ (36,84%). و من الأمثلة المقدّمة لذلك :

1- الخطأ في حذف الحرف :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- و محف المجاهدين .	- و متحف .	- حذف حرف التاء من الكلمة .
- يوجد في البيوت البلستيكية.	- البيوت البلاستيكية .	- حذف حرف همزة وصل من الكلمة .
- كانت أمي مرضة .	- أمي مريضة .	- حذف حرف الياء من الكلمة .

2- الخطأ في زيادة الحرف :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- و في المزرعة يوجد فلاحوان يزراعون .	- فلاحون - يزرعون .	- زيادة حرف الألف في الفاعل . -زيادة حرف الألف في الفعل المضارع .
- و يلعبن الأطفال .	- و يلعب الأطفال .	- زيادة حرف في الكلمة .
- و اللتي تشتهر بالثمار .	- التي .	

و عليه نلاحظ من خلال هذه الأمثلة المعطاة أن معظم التلاميذ يحذفون حرفاً من الكلمة ، أو يقومون بزيادته لها ، و سبب هذه الأخطاء التي يقعون فيها هو عدم تركيزهم أثناء الكتابة والإملاء ، فقد يكون حضورهم حضور جسدي أكثر مما هو عقلي ، و أحيانا يكتبون ما ينطقون

بسبب السرعة في الكتابة و عدم الانتباه قد توقعه في الخطأ ، و يصيب الكلمة و يحدث خللاً في المعنى ، كذلك عدم تذكر القاعدة.

جدول رقم 02 :

يوضّح الخطأ في رسم التاء :

الخطأ في رسم التاء : حيث بلغت النسبة المئوية (11,48%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

الخطأ في رسم التاء	التكرار	النسبة الئوية
الخطأ في رسم التاء المفتوحة	50	%89,28
الخطأ في رسم التاء المربوطة	6	%10,71
المجموع	56	%100

تبين لنا النتائج المتحصل عليها في الجدول أعلاه الخطأ في رسم التّاء المربوطة و المفتوحة ، حيث جاءت النسبة المئوية المقدرة للخطأ في رسم التّاء المفتوحة بـ (89,28%) و هي مرتفعة جدا بمقارنتها بأخطاء التلاميذ في رسم التّاء المربوطة ، و التي بلغت نسبتها المئوية بـ (10,71%) . و من أمثلة ذلك:

1- الخطأ في رسم التاء المفتوحة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- عندما شفية أمي من المرض .	- شفيت .	- إبدال التاء المفتوحة بالتاء المربوطة.
- و فيها عماراة عالية .	- عمارات .	
- فقررة أن أحضر لها الحساء .	- فقررت .	

2 الخطأ في رسم التاء المربوطة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– مدينت بسكرة جميلة جدا .	– مدينة .	– إبدال التاء المربوطة بالتاء المفتوحة.
– وضعت القدر على نارٍ هادئتٍ	– هادئةٍ .	

و من هذه الأمثلة المقدمة يتّضح لنا أنّ التلاميذ معظمهم لا يميزون بين التاء المفتوحة و المربوطة ، وسبب هذا عدم إدراكهم للقاعدة معرفة صحيحة و جهلهم و عدم الاكتساب الفعلي و انعدام المراجعة المكثّفة في البيت .

جدول رقم 03 :

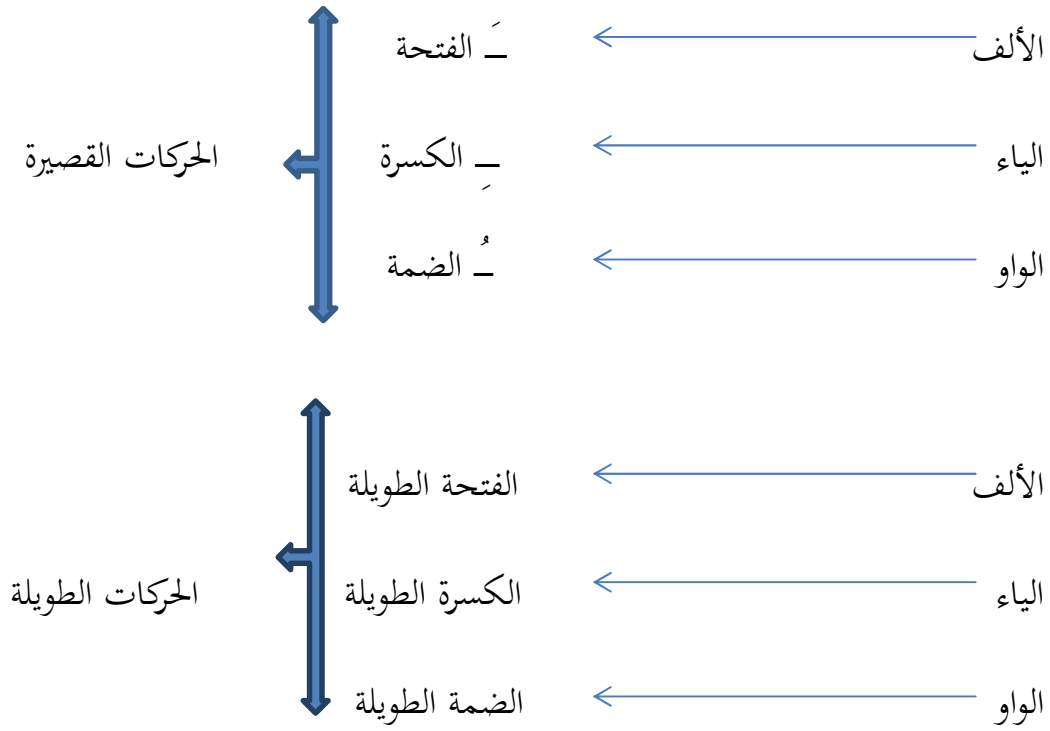
يوضح الخطأ في الصوائت :

الخطأ في الصوائت : هناك الأصوات الصوائت القصيرة(short- vowels) و الطويلة (long- vowels)؛ فالأولى تختص بالحركات الثلاث (الفتحة، و الضمة، و الكسرة) ، وهي مما لا يدخل في حالات بناء الصيغ ، وتدخل في توجيهها وظيفياً ، أما الثانية فإنّها تتعلق بتلك الأصوات التي تتميز بشدة وضوحها السمعي و جهرها ، مما يجعلها عرضة للتحول الفونيمي . وهذه الأصوات هي (الألف ، الواو ، الياء) ،[1] و قد أطلقت عليها العربية تسميات عدّة : الأصوات اللّينة ، الطليقة ، حروف المد ، المصوتات، حروف العلّة الصائتة ، الحركات الطّليقة ، الأصوات المتحركة .[2]و هي الحركات من فتحة وضمة و كسرة و كذلك مدها، أي إطالتها و التي عرفت بألف المد و واو المد و ياء المد .

و يمكن تمثيلها على الوجه الآتي :

[1]: ينظر: عبد القادر عبد الجليل ، علم الصرف الصوتي ،سلسلة الدراسات اللغوية ، دار أزمنة ، دط،1998،ص165-166 .

[2] :عبد القادر عبد الجليل : علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ، عمان ، الأدرن ، ط1 ، 2002 ، ص 346 .



نلاحظ في الصوائت قدرت النسبة المئوية بـ (10,86%) من مجموع الأخطاء الإملائية ، و إلينا الجدول الآتي :

الخطأ في الصوائت	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في قصر الصوائت الطويلة	35	%66,03
الخطأ في إطالة صوائت قصيرة	18	%33,96
المجموع	53	%100

من خلال هذا الجدول الذي أمامنا نسبة الخطأ في الصوائت ، حيث بلغت نسبة المئوية أكثر انتشاراً فيما يخص الخطأ في قصر الصوائت الطويلة التي كانت تقدر بـ (66،03%) ، بينما الذين يخطئون في إطالة صوائت قصيرة قدّرت نسبتهم المئوية بـ (33,96%) من مجموع أخطاء الصوائت. و من خلال ملاحظتنا للنسب المئوية وجدنا أنها متباعدة فيما بينها بكثير ، ومن أمثلة ذلك :

1- قصر في الصوائت الطويلة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- ووضعت التوبل في القدر .	- التوابل .	تقصير صائت طويل .
- و حدئق فيها حيونات كثيرة.	- و حدائق فيها حيوانات كثيرة .	

2- الخطأ في إطالة صوائت قصيرة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- أحضرتو كأسا ماءٍ لأمي .	- أحضرت كأس ماءٍ لأمي .	- إطالة صائت قصير .
- و هناك مدارس يذهبو إليها الأولاد .	- يذهب إليها .	
- و و جدت أمي ماريضة .	- مريضة .	

من خلال الجدولين نجد أن سبب وقوع التلميذ في مثل هذه الأخطاء يعود إلى : صعوبة التمييز بين قصار الحركات و طوالها ، كذلك عدم تمييزه بين الأصوات و الحروف المتشابهة ، وممكن أن تكون لهجة الأستاذ أو نبرة صوته سبب في وقوعهم في تلك الأخطاء ، أو قد يكون الأستاذ سريع النطق أو خافت الصوت ، كذلك يعود لمكتسباتهم القبلية الضعيفة و ضعفه في مادة القراءة .

جدول رقم 04 :

يوضح الخطأ في همزة القطع و الوصل :

الخطأ في همزتي القطع و الوصل : قدّرت نسبة الخطأ في همزة الوصل و القطع بـ (7,79%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

الخطأ في همزة القطع و الوصل	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في همزة القطع	25	%65,78
الخطأ في همزة الوصل	13	%34,21
المجموع	38	%100

قدّرت النسبة المئوية لأخطاء التلاميذ في همزة القطع (65,78%) من مجموع أخطاء همزتي القطع و الوصل ، و من أمثلة ذلك :

1- الخطأ في همزة القطع :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- الى	- إلى	- إهمال كتابة همزة القطع .
- ما اجمل حساؤك يابني	- أجمل	
- اذا	- إذا	

في حين قدّرت نسبة أخطاء التلاميذ في همزة الوصل بـ (34,21%) من مجموع أخطاء همزتي القطع الوصل ، و من أمثلة ذلك :

2- الخطأ في همزة الوصل :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- أنا أعيش في مدينة إسمها بسكرة.	- اسمها .	كلمة " اسم " لا تكتب الألف بهمزة قطع بل بهمزة وصل .
- إنتهت أمي من تناول الحساء .	- انتهت .	- فعل انتهت تكتب بدون همزة قطع .
- سألتني ما إسمك .	- اسمك .	كلمة " اسم"تكتب بدون همزة قطع بل همزة وصل .

و من خلال هذه الأمثلة التي تناولناها يمكن أن نستنتج أن التلاميذ لا يمكنهم التميّيز بين همزتي القطع و الوصل، وهذا راجع إلى عدم استيعاب التلاميذ للقاعدة و عدم رسوخها في الذهن و فهمها جيدا ، وقد يكون سبب ذلك راجع لاستعمال الفصحى و العامية معاً أثناء تقديم الأستاذ للدرس للتلاميذ و تواصله بها مع التلاميذ ، كذلك نجد استخدام أغلب التلاميذ للغة للعامية أثناء تواصلهم فيما بينهم أو مع المعلم في حدِّ ذاته ،و هذا ما يؤدّي بالتلميذ في الوقوع في الخطأ بين همزة القطع و الوصل .

جدول رقم 05 :

يمثل الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر :

الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر : بلغت النسبة المئوية للخطأ في إبدال حرف بحرف آخر من مجموع الأخطاء الإملائية بـ (07,17%) .

الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	التكرار	النسبة المئوية
– الخطأ في إبدال سين صادا أو العكس .	11	%54,28
– الخطأ في إبدال الذال ضادا أو العكس .	10	%28,57
– الخطأ في إبدال التاء طاءًا .	8	%22,85
– الخطأ في إبدال الجيم خاءا أو العكس .	6	%17,14
المجموع	35	%100

يظهر الجدول أعلاه أن نسبة الخطأ في إبدال السين صاداً أو العكس قد بلغت نسبتها المئوية بـ (54,28%) ، وثم تأتي نسبة (28,57%) من الخطأ في إبدال الذال ضاداً بـ ، في حين قدّرت نسبة الخطأ في إبدال الجيم خاءاً بـ (17,14%) ، وهي أقل نسبة من النسبتين الأولى والثانية و لكن ليس بفرق كبير ، مثال ذلك :

1– الخطأ في إبدال السّين صاداً أو العكس :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– و من مصتشفياتها بشير بن ناسر.	– مستشفياتها .	– إبدال السين صاداً أو العكس.
– أنا أحب مدينة بصكرة .	– بسكرة .	
– وتضعه في سحنٍ و تقدّمه .	– صحنٍ و تقدّمه .	
مدينة بسكرة هي بوابة السحراء .	– بوابة الصحراء .	

2– – الخطأ في إبدال الذال ضادا أو العكس :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– و عندما تضوقته وجدته لذيذاً.	– تذوقته .	–إبدال الذال ضادًا أو العكس.
–نقطعت الخذر ووضعتها في القدر.	– الخضر .	
– و أخضت الفواكه من الثلاجة .	– أخذت .	

3 الخطأ في إبدال التاء طاءًا :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– وتشتهر بالغاز و البطرول .	– البترول .	– إبدال التاء طاءًا
– ثمّ طركته ينضج .	– تركته .	
– و بيوط بلاستيكية	– بيوت .	

4– الخطأ في إبدال الجيم خاءاً أو العكس :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– بلادنا خميلة جدا .	– جميلة .	– إبدال الجيم خاءًا أو العكس .
– خدا .	– جدا .	
– و أجذت الخضر من الثلاجة.	– أخذت .	
– نجد الكثير من الفواكه المتنوعة في المدن الأجرى .	– الأخرى .	

نستنتج من خلال الجداول الأربعة التي قمنا بعرضها أن السبب الذي أدّى بالتلاميذ في الوقوع في مثل هذا النوع من الأخطاء يرجع إلى :

– عدم تفريق التلاميذ بين الحروف المتشابهة نطقًا (س ، ص ، ت ، ط ، ج ، خ ، د ، ذ) وذلك قد يكون بسبب وجود مشكلة في سمعه ، أو بسبب ضعف قدراته الذهنية .

– قد يكون هذا الخطأ بسبب المعلم السابق الذي درسه في السنة الأولى باعتبارها هي المرحلة التي يتعلم فيها التلميذ الحروف و يتقنها جيّدًا .

– وممكن أن يكون أيضا مشكلة في نطق الأستاذ ، فهناك من الأساتذة من لديهم مشكلة في النطق فيتلقى التلميذ ذلك و يرسخ في ذهنه خاطئًا .

– كذلك قد يعود إلى سرعة التلميذ في الكتابة حيث يؤدي به إلى الخلط بين الحروف .

جدول رقم 06 :

يمثّل الخطأ في "ال" الشّمسية و "ال" القمرية التي قدّرت نسبتها المئوية بـ (06,76%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

الخطأ في "ال" الشّمسية و "ال" القمرية	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في "ال" الشّمسية	30	%90,90
الخطأ في "ال" القمرية	3	%09,09
المجموع	33	%100

يوضح الجدول أعلاه أنّ أكثر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ هي الخطأ في "ال" الشّمسية والتي قدّرت نسبتها المئوية بـ (90,90%) ، و التي تعتبر النسبة الكبرى مقارنة بـ "ال" القمرية والتي بلغت نسبتها (09,09%) و التي كانت نسبتهم ضئيلة مقارنة بالأولى ، ونأخذ أمثلة ذلك:

1- الخطأ في "ال" الشّمسية :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- و هي تشتهر بالتمور و خاصة دقلة نور .	- بالتّمور .	- خطأ في عدم وضع علامة الشدة أو التضعيف .
- ثم سألتني ماهي الطبيعة الموجودة في بلادكم .	- الطّبيعة .	
-و من خضرها الطازجة الطماطم و البطاطا .	- ومن خضرها الطّازجة الطّماطم و البطاطا .	
- و فيها كثبان رملية و أشجار من النخيل .	- النخيل .	

2- الخطأ في "ال" القمرية :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- ثمّ وضعت التّوابل مثل : الملّح .	- الملح .	- خطأ في وضع علامة التضعيف في غير مكانها .
- أحضرت اللّحم و التوابل و الخضّر .	- الخضر .	
- وضعت اللّحم في الوّعاء و أضفت التوابل .	- الوعاء .	

نستخلص من خلال الأمثلة المقدمة سالفًا في الجدول أعلاه نجد أنّ جلّ التلاميذ يخطئون في "ال" الشمسية ، فهي منتشرة بكثرة بينهم ، في حين نجد قليل منهم من يخطئ في "ال" القمرية ، فهي لا تشكّل مشكلة كبيرة عكس الأولى ، وقد يعود سبب ذلك عدم تمييز بينهما ، و ذلك لجهلهم بالقاعدة تمامًا ، كما نعلم أن "ال" القمرية هي التي نكتب ألف و اللّام مع النطق عكس "ال" الشمسية تكتب و لا تنطق ، يجب على التلميذ التركيز أثناء كتابتها ، و أن يكون على معرفة بالقاعدة للتفرقة بينهما و يعود هذا للمكتسبات القبلية في الطّور الأوّل.

جدول رقم 07 :

يبيّن الجدول الخطأ في حذف النقط و زيادتها :

بلغت نسبة المئوية الخطأ في حذف النقط و زيادتها بـ (05,33%) من الأخطاء الإملائية ككل .

الخطأ في حذف النقط و زيادتها	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في حذف النقط	20	%76,92
الخطا في زيادة النقط	06	%23,07
المجموع	26	%100

نستخلص من خلال النتائج المتحصل عليها في الجدول أن نسبة المئوية في الخطأ في حذف النقط قد جاءت بـ (76,92%) التي يقع فيها معظم التلاميذ ، مثال ذلك :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– يوحد في بلادنا حبوانات كثبرة .	– يوجد في بلادنا حيوانات كثيرة .	حذف النقط من حرف الكلمة .
– كما يوجد فيها محكام و متاحف و حامعات .	– جامعات .	
– ما أحمل بلادنا .	– ما أجمل .	
– في بلادنا محلان نجارية و محاصبل زراعبة .	–في بلادنا محلات تجارية و محاصيل زراعية .	

في حين نستنتج من ناحية أخرى أن نسبة المئوية في الخطأ في زيادة النقط قد قدّرت بـ (23,07 %) ، نلاحظ من خلال النسب المعروضة في كلا الجدولين أن الخطأ في زيادة النقط أقل انتشارا من الأولى .

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– و جامغات فيها ظلاب يدرسون.	– جامعات فيها طلاب .	– زيادة نقطة أو نقطتين في الكلمة.
– ذهبت إلي المنزل .	– ذهبت إلى المنزل .	
– وجدت أمي طريحة القراش .	– الفراش .	

نلاحظ من خلال الأمثلة السابقة أن أغلبية التلاميذ يقومون بزيادة نقطة او نقصانها الموجودة في الكلمات ، و قد يرجع سبب ذلك لسبب واحد لا غيره و هو سرعة التلاميذ أثناء الكتابة و عدم تركيزهم لذلك لا ينتبهون إلى ما يكتبون ، لكن ما انتبهنا إليه أن جلّ التلاميذ يقومون بحذف النقط أكثر من الزيادة فمن الطبيعي عندما يسرع التلاميذ أثناء الكتابة يحذفون نقط أكثر من إضافتها .

جدول رقم 08 :

يمثل الجدول الخطأ في كتابة الكلمة و التي بلغت نسبتها المئوية بـ (04,92 %) من مجموع الأخطاء الإملائية .

الخطأ في كتابة الكلمة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في كتابة كلمة فقلتلها	08	%33,33
الخطأ في كتابة كلمة ليأمي	06	%25
الخطأ في كتابة كلمة ابنناصر	05	%20,83
الخطأ في كتابة كلمة في ها	04	%16,66
الخطأ في كتابة كلمة قالتلي	01	%04,16
المجموع	24	%100

نلخص من خلال الجدول أعلاه أن نسبة المئوية للتلاميذ الذين يخطئون في كتابة كلمة "فقلت لها " قدّرت بـ (33,33%) فهي اتخذت أكثر نسبة من الكلمات الأخرى ، في حين بلغت النسبة المئوية في الخطأ في كتابة كلمة "لي أمي" بـ (25%) ، و كان الخطأ في كتابة كلمة "ابن ناصر " قد بلغت نسبتها (20,38%) ، و كلمة " فيها " قدرت نسبتها بـ (66,16%)، أما النسبة الضئيلة جدا كانت في الخطأ في كتابة كلمة " قالت لي " التي قدّرتْ نسبتها المئوية بـ (04,16%) من مجموع الخطأ في كتابة الكلمة ، و نأخذ أمثلة ذلك :

1- الخطأ في كتابة كلمة " فقلت لها " :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
-ذات يوم مرضت أمي بمرض الزكام فقالت لي حضّر لي حساء لذيذاً فقلتلها نعم يا أمي .	- فقلت لها نعم يا أمي.	- وصل الكلمة في حرف و الوجه هو الفصل .
- وقلتلها هذه الحكمة " الوقاية خير من العلاج " .	- و قلت لها .	

2- الخطأ في كتابة الكلمة " ليأمي " :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- قالت ليأمي ما ألذ الحساء .	- لي أمي .	- وصل الحرف بالكلمة .

3- الخطأ في كتابة كلمة " ابن ناصر" :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- ويوجد فيها مستشفى بشير ابنناصر .	- ابن ناصر .	- وصل الحرف بالكلمة .

4- الخطأ ف كتابة كلمة " فيها " :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- و في ها البطاطا .	- و فيها .	- فصل الحرف عن الحرف .

5- الخطأ في كتابة كلمة " قالت لي " :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
-سألتني بنتٌ قالتلي منْ أنتٍ؟	- قالت لي منْ أنتٍ .	- وصلل الكلمة بالحرف .

نستنتج من خلال النتائج المعروضة و النسب المئوية و الأمثلة الذكورة أن العديد من التلاميذ يخطئون في وصل الكلمة بضمير الملكية "لي" و ذلك في كلمة قالت لي " ، كذلك يخطئون في وصل الكلمة بضمير الغائب " هي" و تبيّن ذلك في كلمة " قلت لها" إذ لاحظت من خلال الأخطاء التي وجدتها أن التلميذ يكتب الكلمات متصلةً بالضمائر و ذلك يعود إلى تفكيره باللغة العامية وليس باللغة الفصحى ، وكذلك استخدام الأستاذ للغة العامية هو السبب الرئيس فيها و لا يأخذ هذه الأخطاء بعين الاعتبار و لا يعطيها أي أهمية ، و نجدهم أيضا يخطئون في كلمة " ابن ناصر " إذ يربطونها ببعض ، في حين يفصلون بين حرفين ألا وهي كلمة فيها يكتبونها خاطئة " في ها " ظننا منهم أنها منفصلة كحرف الجر و اسمه .

جدول رقم 09 :

يبيّن الخطأ في رسم الهمزة :

بلغت نسبتها المئوية بـ (04.71%) نسبة للخطأ في رسم الهمزة من مجموع الأخطاء الإملائية ككل.

الخطأ في رسم الهمزة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في رسم الهمزة على الواو	09	%93,13
الخطأ في رسم الهمزة على النبرة	07	%30,43
الخطأ في رسم الهمزة على الألف	05	%21,73
الخطأ في رسم الهمزة على السطر	02	%08,95
المجموع	23	%100

يبين الجدول أعلاه النسبة المئوية للأخطاء الأكثر انتشاراً بين التّلاميذ هي (93,13%) وهي تخصّ الخطأ في رسم الهمزة على الواو من مجموع الأخطاء في رسم الهمزة ، ومن أمثلة ذلك :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– ما أطيب حسائُك يا بني .	– حساؤُك .	– رسم الهمزة على النبرة ،و الأصح أن ترسم على الواو .
– و أضفت قليلا من الملح و ثلاثة كئؤس من الماء .	– كؤوس .	
– قلت لها كما قال الحكماء :" الأكل دائُك و دوائُك " .	– الأكل داؤُك و دواؤُك .	

أمّا فيما يخصّ الخطأ في رسم الهمزة على النبرة كانت النسبة المئوية لأخطاء التلاميذ قد قدّرت بـ (30,43%) من مجموع أخطاء رسم الهمزة ككل ، و مثال ذلك :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– و فيها شوارع جميلة و راءعة .	– رائعة .	– رسم الهمزة على السطر ،و الأصح أن ترسم على النبرة .
– أخذنا أبي أنا و عاءلتي إلى مدينة تلمسان.	– أنا و عائلتي .	

في حين بلغت نسبة التلاميذ الذين يخطئون في رسم الهمزة على الألف جاءت بـ (21,73%) من مجموع أخطاء التلاميذ في رسم الهمزة ، و مثال ذلك :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– و و قدّمتُ الحساء لئمي .	– و قدّمتُ الحساء لأُمي .	– رسم الهمزة على النبرة و الأصح أن ترسم على الألف .
– و من الئبتدائي قرين بشير و هي واسعة جدا .	– الإبتدائي .	

و قدّرت نسبة أخطاء التلاميذ الذين يخطئون في رسم الهمزة على السطر بـ (08,95%) من مجموع أخطاء التلاميذ في رسم الهمزة ، و مثال ذلك :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– ها قد جاأت اللحظة التي كنت أنتظرها جاأت ابنة خالتي و عرّفتها على ولاية بسكرة .	– ها قد جاءت اللحظة التي كنت أنتظرها جاءت ابنة خالتي و عرّفتها على ولاية بسكرة .	– رسم الهمزة على الألف ، و الأصح أن ترسم على السطر .

و عليه نلاحظ من خلال الجداول الأربعة التي قمنا بعرضها أنّ أغلب التلاميذ يخطئون في رسم الهمزة في جلّ أنواعها ، و يعود سبب ذلك إلى جهل التلاميذ بالقاعدة أو نسيانهم لها .

جدول رقم 10 :

يمثّل الخطأ في الإشالة :

الخطأ في الإشالة : قد قدّرت النسبة المئوية بـ (02.05%) من مجموع الأخطاء الإملائية .

الخطأ في الإشالة	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في الضاد	7	%70
الخطأ في الظاء	3	%30
المجموع	10	%100

يظهر الجدول أعلاه مجموع النسب المقدمة ، أن نسبة الخطأ في الإشالة لدى التلاميذ قدْ قُدّرت بـ (70%) ، بينما بلغت النسبة المئوية في الخلط بيّن في حرف الضاد بـ (30%) من مجموع الأخطاء في الإشالة ، و نأخذ أمثلة ذلك :

1- خطأ في الخلط بين الصّاد و الظاء و العكس :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- انتضرت قليلاً ثمّ وضعتُ التّوابل.	- انتظرت قليلا .	- إبدال الظاء بالضّاد .
- ها قد جاءت اللحضة التي كنت انتظرها .	- اللّحظة .	
- و مضهرها خلّاب و رائع .	- و مظهرها .	
- و وظعتها في النّار لتُطهى .	- وضعتها .	- إبدال الضاد بالظّاء .
- فقرّرت أن أحظّر الحساء .	- أحضّر .	
- فأظفت له الماء و الزيت .	- فأضفت .	
- وتشتهر أيظا بالتّمور الرائعة.	- أيضاً .	

و من الأمثلة السالفة الذكر يتّضح لنا أن التلميذ يخلط بين الضّاد و الظّاء ، يمكن أن نستخلص الأسباب المؤدية لمثل هذه الأخطاء ، يمكن أن ترجع إلى :

- عدم القدرة على التمييز بين الأصوات المتقاربة .

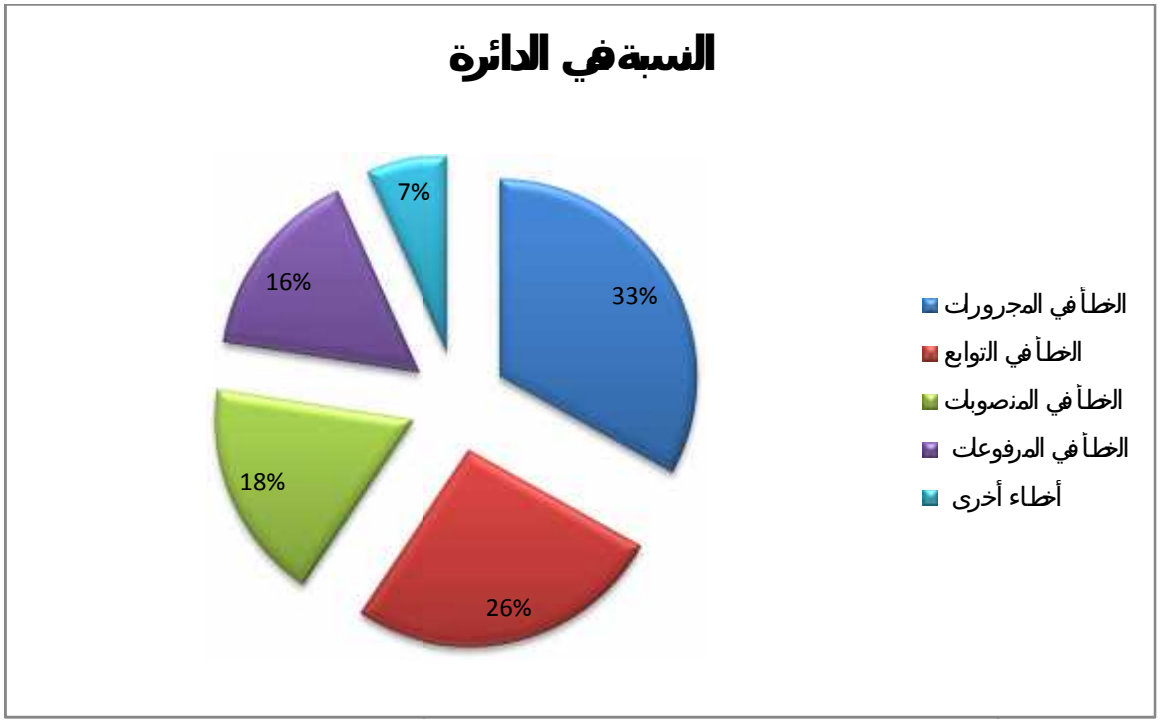
- عدم تدريبهم على التركيز في الإصغاء الجيد لمخارج الأصوات .

- وعدم تعويدهم على النطق السليم للكلمات .

3- تصنيف و إحصاء الأخطاء التركيبية و نسبتها المئوية :

جدول رقم 02 : يوضّح تكرارات الأخطاء التركيبية و نسبها المئوية .

رقم الخطأ تنازليا حسب تكراره	أنواع الأخطاء التّركيبية	التّكرار	النسبة المئوية
01	**الخطأ في المجرورات**	44	%33,08
02	**الخطأ في التوابع**	35	%26,31
03	**الخطأ في المنصوبات**	24	%18,04
04	**الخطأ في المرفوعات**	21	%15,78
05	**أخطاء أخرى**	09	%06,76
مجموع تكرارات الأخطاء التّركيبية و النسب المئوية		133	



رسم تمثيلي يبيّن النسبة الإجمالية للأخطاء التّركيبية المرتكبة من قبل التّلاميذ

شرح الجدول أعلاه :

الخطأ في المجرورات ؛ قد قدّرت نسبة أخطاء التّلاميذ في المجرورات بـ(33,08%) من مجموع الأخطاء التّركيبية .

جدول رقم 01 :

يبيّن الخطأ في المجرورات :

الخطأ في المجرورات	التكرار	النسبة المئوية
الاسم المجرور	30	%68,18
المضاف إليه	14	%31,81
المجموع	44	%100

تبيّن النّتائج المتحصل عليها من الجدول أعلاه أنّ نسبة الخطأ في الاسم المجرور قد قدّرت بـ (68,18%) ، في حين نسبة الخطأ في المضاف إليه قد بلغت (31,81%)، من مجموع الأخطاء في المجرورات ، إذ نجد أنّ النّسبتين متباعدتين بارتفاع النسبة الأولى و انخفاض الثانية ، ومثال ذلك :

1-الاسم المجرور :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- يخرج النّاس من المتحفَ.	- المتحفِ .	- فتح حرف من اسم المجرور بدل جرّه بالكسرة .
ما هي الطبيعة الموجودة في مدينتَكم	- في مدينتكم .	
- و وضعته في إناءً .	- في إناءٍ .	
- الوقاية خير من العلاجْ .	- العلاجِ .	تسكين حرف من اسم المجرور بدل جرّه بالكسرة .

2- مضاف إليه :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- فقررت أن أعد حساء العدسْ .	- العدسِ .	- تسكين حرف الأخير من المضاف إليه بدل جرّه بالكسرة.
- ذات يومْ ذهبت إلى مدينة بسكرة .	- يومِ .	
- وجدت أمي طريحة الفراشَ .	- الفراشِ .	فتح حرف الأخير من المضاف إليه بدل جرّه بالكسرة .

يمكن أن نستنتج من هذه الأمثلة أن التّلاميذ يقومون بتسكين الحرف الأخير من الكلمة أو فتحها ، ويعود سبب وقوعهم في مثل هذه الأخطاء إلى عدم تعويد التّلاميذ على تشكيل الكلمات شكلا صحيحاً ، لأنّه من الضروري شكل الكلمات بشكل آلي و على وجه الخصوص المرحلة الابتدائية ، وقد يعود للمعلّم نفسه لعدم تنبيهه لهم بتصحيح الكلمة حين يخطئ في شكلها، ويمكن أن يعود نتيجة عدم اهتمام التّلميذ للشكل و يضع الحركات دون انتباه .

جدول رقم 02 :

يمثّل الخطأ في التّوابع :

الخطأ في التّوابع قدّرت نسبتها المئوية بـ (26,31%) من مجموع الأخطاء التّركيبية .

الخطأ في التّوابع	التكرار	النسبة المئوية
العطف	18	%51,42
الصفة	12	%34,28
البدل	05	%14,28
المجموع	35	%100

يتّضح من خلال الجدول الذي أمامنا أن نسبة الخطأ في العطف قد بلغت (51,42%) وهي أعلى نسبة بين النسب المعروضة ، بينما قدّرت نسبة الخطأ في الصفة (34,28%) ، في حين كانت أقل نسبة هي نسبة الخطأ في البدل ، و هي نسبة ضئيلة جدّاً و قدّرت نسبتها بـ (14,28%) من مجموع الأخطاء التّركيبية و من أمثلة ذلك :

1-العطف :

الخطأ	**الصواب**	**وصف الخطأ**
- يلعبون صبحاً و عشية .	- عشيةً .	- عدم المطابقة بين المتعاطفين في الحركة الإعرابية .
- أحضرت المائدةَ وكأسُ ماء.	- و كأسَ .	
- أضفت له الماء و بصل و زيت .	- أضفت له الماء و البصل و الزيت .	- عدم المطابقة بين المعرفة و النكرة في المعطوف .

2– الصفة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– وضعته على نارٍ الهادئة.	– على نار هادئةٍ .	–عدم المطابقة بين المعرفة و النكرة .
– والشوارع واسعة و البنايات عالية و الطبيعة الجميلة .	– و الشوارع الواسعة و البنايات العالية .	
– و نجد فيها كثير من الفواكه متنوعة .	– من الفواكه المتنوعة .	
– فقالت لي أحضر لي حساءً ساخنٌ و لذيذٌ .	– حساءً ساخناً و لذيذًا .	– رفع الصفة بدلا من نصبها.

3– البدل :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– قالت لي أمي ما أجمل هذا الطعامُ .	– هذا الطعامَ .	رفع الكلمة بدلاً من نصبها .

نستنتج من خلال الأمثلة المعطاة لأخطاء التّلاميذ للتّوابع ، أنّ التّلاميذ لا يميّزون بين المعرفة و النّكرة بشكل كبير ، و الحركات الإعرابية تختلط لديهم ، إذ لا يفرقون بين الضمة والفتحة و الكسرة ، إذ لا يهمّه إن رفعوا أو نصبوا ، فلا يضعون كلٌّ في مكانه و يجهلون أن الصفة تتبع الموصوف ، إذ لا يميّزون بينها ،و لا يطابقون بين الأسماء المعطوفة في الحركة الإعرابية ، و كلّ ذلك يعود لجهل التّلاميذ بقواعد النحو جهلا تامًا ، إذْ هذا سائد عند جلّ التّلاميذ ، إذ نسبة قليلة منهم من يطبق فواعد النحو و يستخدمها ، و هذا بسبب كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة و التعاريف المتعدّدة ، مما يثقل كاهل التّلميذ و يجهد ذهنه لحفظها .

جدول رقم 03 :

يبيّن الخطأ في المنصوبات :

الخطأ في المنصوبات قد بلغت النسبة المئوية بـ (18,04%) من مجموع الأخطاء التركيبية .

الخطأ في المنصوبات	التكرار	النسبة المئوية
المفعول به	15	%62,5
خبر كان و أخواتها	09	%37,5
المجموع	24	100

قد بلغت نسبة أخطاء التلاميذ في المفعول به بـ (62,5%) ، في حين قدّرت النسبة المئوية في خبر كان و أخواتها بـ (37,5%) من مجموع الأخطاء التركيبية ككل ، وبالتالي نجد أن النسبة الأولى عالية في حين أن النسبة الثانية ضئيلة مقارنة بالأولى ، ومن أمثلة ذلك :

1- المفعول به :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- مرضت أمي فحضرت لها حساءٌ لذيذاً .	-حساءً لذيذًا .	- رفع الاسم المنصوب بدلا من نصبه .
- لم تستطع القيامْ بأعمال البيت .	- القيامَ .	تسكين الاسم المنصوب بدلا من نصبه .
- أحضرت المائدة و كأس ماءٍ.	- أحضرت المائدةَ و كأس ماءً.	- جر الاسم المنصوب بدلا من نصبه .
- ذهبت إلى الجزائر و وجدت طفلٌ فسألني .	- و وجدت طفلاً .	- رفع الاسم المنصوب بدلا من نصبه .

2- خبر كان و أخواتها :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- ذات يوم كنت عائدةٌ من المدرسة .	- عائدةً من المدرسة .	- رفع خبر كان بدلا من نصبه .
- كانت أمي مريضةٌ .	- أمي مريضةً .	
- تذوقتها و كانت شهيةٌ جدا.	- كانت شهية	

يمكن أن نستنتج من خلال الأمثلة المعروضة في الجدول أعلاه أن سبب وقوع التّلاميذ في مثل هذه الأخطاء هو جهل التّلميذ للقواعد ، و ذلك نتيجة تجرد هذه القواعد و جموده وجفافها، مما يشعر التّلميذ بالملل و الصعوبة كأنّها مسائل و تمارين رياضية و فيزيائية يصعب حلّها، إذ تعتمد على التّحليل و التّركيز و تتطلّب جهدا فكريا كبيرا منه ، و هو مالا يتحمّله ذهن تلميذ صغير في عمر تسع سنوات ، لأنّه ليس كل التّلاميذ في مستوى فكري و ذكاء واحد ، ممّا يجعل التّلميذ لا يهتم إن نصب الاسم أو رفع أو جزم ، فالقليل منهم من تجده يحفظ قاعدة المنصوبات و يدركها جيّدا و يُطبّقها بشكل آلي ، إذ يجب على التّلميذ الاهتمام أكثر و الاطلاع على القواعد وفهما و على المعلم محاولة تبسيطها و تدريسها في شكل لعبة أو قصة كي ترسخ في ذهن التّلميذ فهو كلّ شيء يفهمه بالمرح .

جدول رقم 04 :

يبيّن الخطأ في المرفوعات :

الخطأ في المرفوعات : قد قدّرت نسبة المئوية (15,78%) من مجموع الأخطاء التّركيبية ككل .

الخطأ في المرفوعات	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ في المبتدأ	09	%42,85
الخطأ في اسم كان و أخواتها	06	%28,57
الخطأ في الخبر	04	%19,04
الخطأ في الفاعل	02	%09,52
المجموع	21	%100

تُبيّن النّتائج المتحصل عليها في الجدول أنّ نسبة الخطأ في المبتدأ بلغت (42,85%) ، بينما قدّرت نسبة الخطأ في اسم كان و أخواتها بـ (28,57%) ، في حين بلغت نسبة الخطأ في الخبر بـ (19,04%) ، كذلك نجد نسبة الخطأ في الفاعل كانت ضئيلة جدا قد قدّرت بـ (09,52%) من مجموع الأخطاء التركيبية ، وعلى سبيل المثال :

1- الخطأ في المبتدأ :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
-و فيها مستشفياتٍ وجامعات.	- مستشفياتٌ .	- جر المبتدأ بدلا من رفعه.
- و فيها مدارسً يذهب إليها الأولاد .	- مدارسٌ.	
- الوقايةَ خير من العلاج .	- الوقايةُ .	- نصب المبتدأ بدلا من رفعه.

2- الخطأ في اسم كان و أخواتها :

الخطأ	الصواب	وصف الخطا
- فكانت مدينةً جميلةً .	- فكانت مدينةٌ جميلةُ .	- نصب اسم كان بدلا من رفعها .
- عندما كنتَ عائدً من المدرسة .	- كنتُ .	

3- الخطأ في الخبر :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- ما هي الطبيعةَ الموجودةُ في مدينتكم ؟.	- الطبيعةُ .	نصب الخبر بدلا من رفعه .
- يوجد فيها مستشفى واسعةْ.	- مستشفى واسعةٌ .	- تسكين الخبر بدلا من رفعه.

4- الخطأ في الفاعل :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- أولا بدأتَ بتقطيع الطماطم.	- بدأتُ .	- نصب الفاعل بدلا من رفعه.
- و يخرج الناسَ من المتحف.	- و يخرج الناسُ .	

يتبيّن لنا من خلال الجداول الأربعة أن أكثر ما يقع فيه التلميذ هو أنّه يخطئ في المبتدأ ، كذلك اسم كان ، ذلك لكثرة الأوجه الإعرابية و كثرة القواعد و خلطهم بين الجملة الفعلية والاسمية ، مما يشتت تفكيره و يصبح لا يفرق بين المرفوعات و المنصوبات ، ممّا يسبب لديهم كره مادة اللغة العربية و هذا ما لاحظنا على أغلب التّلاميذ ، و ذلك في مختلف المراحل التعليمية ؛ أي ظاهرة عامة يعاني منها التّلميذ و جميع أساتذة اللغة العربية .

جدول رقم 05 :

يمثل أخطاء أخرى :

أخطاء أخرى	التكرار	النسبة المئوية
المعرفة و النكرة	05	%55,55
الحروف	02	%22,22
الحذف	02	%22,22
المجموع	09	%100

نلاحظ من خلال الجدول أن هذه الأخطاء ليست بالكثيرة مقارنة بالأخطاء الأخرى ، إذ نجد نسبة الخطأ في المعرفة و النكرة قد بلغت بـ (55,55%) ، بينما قدّرت نسبة الخطأ في الحذف بـ (22,22%) و هي نسبة أقل من الأولى ، كذلك نفس نسبة الخطأ في الحروف والتي بلغت (22,22%) من مجموع الأخطاء التركيبية ، و من أمثلة ذلك :

1- المعرفة و النكرة :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
- يوجد في مدينة بسكرة فلاحون يزرعون في بيوت بلاستيكية .	- في البيوت البلاستيكية .	- عدم التمييز بين المعرفة و النكرة .
- و البنايات عالية و الطبيعة الجميلة و الزهور رائعة .	- و البنايات العالية و الطبيعة الجميلة و الزهور الرائعة .	
- تحل في فصل الصيف حديقة تدعى الحديقة الزيبان.	- حديقة الزيبان .	

2 – الحروف :

الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– وجدت أمي طريحة الفراش فقلت لنفسي أمي لا تستطيع طبخ الغداء .	– فقلت في نفسي .	– خطأ في استعمال حرف الجر المناسب للسياق .
– ثم وضعتها في نار هادئة .	– على نار هادئة .	

3– الحذف :

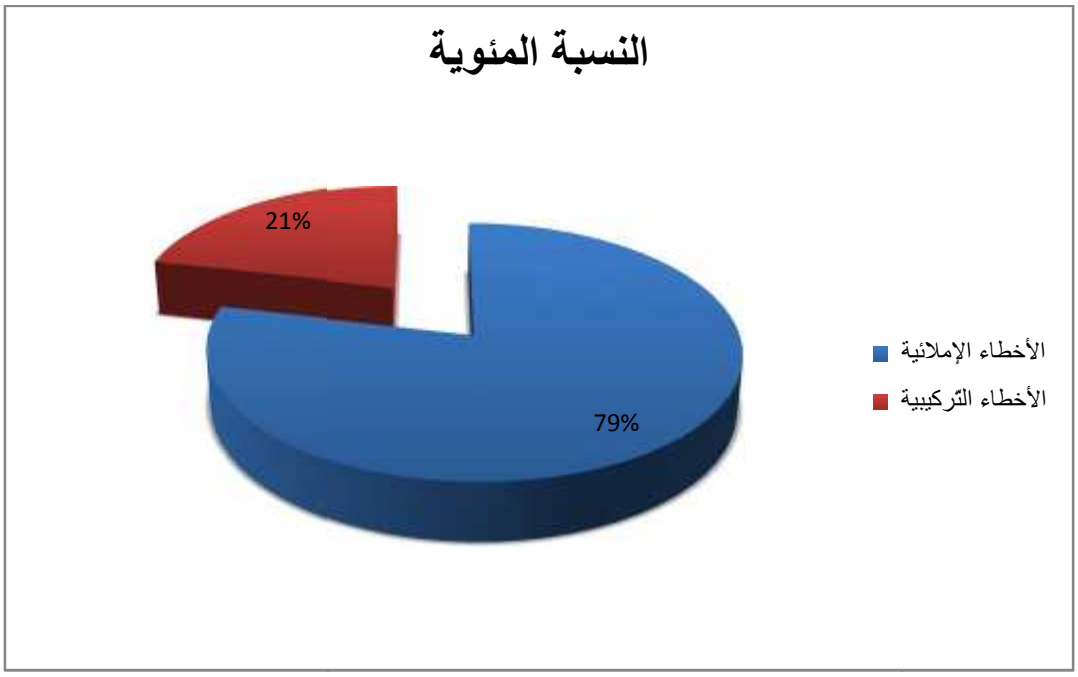
الخطأ	الصواب	وصف الخطأ
– فقررت أعد حساء الخضر لها .	– فقررت أن أعد .	– حذف أداة النصب .
– أحضرت اللحم و البصل و الزيت و البطاطا وضعت القدر فوق النار .	– و و ضعت .	– حذف حرف العطف .

نستنتج من الأمثلة السالفة الذكر أن التّلاميذ لا يميزون بين المعرفة و النكرة ، و يخطئون في استعمال حروف الجر حسب موقعها من الكلمة ، و أحيانا يحذفون حروفا ، وكلّ ذلك نتيجة تسرّع التلاميذ و عدم تركيزهم خاصة في حذف الحروف و الخطأ في استعمال حرف الجر ، في حين إنّهم لا يميزون بين المعرفة و النكرة .

فعلى التّلاميذ التّركيز أكثر أثناء الكتابة و الاطلاع على القواعد وفهمها جيّدا لترسخ في الذهن و على المعلم تبسيطها أكثر و تحبيبها للتّلاميذ و بالأخص تحبيب المادة لديهم .

جدول 03 : يوضّح نسبة الأخطاء الإملائية و التّركيبية ككل :

الأخطاء	التكرار	النسبة المئوية	النسبة في الدائرة
الأخطاء الإملائية	488	%78,58	°282,88
الأخطاء التّركيبية	133	%21,41	°77,07
المجموع	621	%100	°360



دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء الإملائية و التّركيبية المنتشرة عند التّلاميذ

إذاً من خلال تحليلنا لتعابير التّلاميذ و تحديدنا للأخطاء و تصنيفها ، يتّضح لنا أنّ الأخطاء الأكثر شيوعاً هي الأخطاء الإملائية التي كانت نسبتها (78,58%) على حساب الأخطاء التّركيبية التّي قدّرت بـ (21,41 %) إذْ هذه الأخير أقل نسبة من الأولى بكثير ، ذلك نتيجة قلة ممارسة التّلاميذ للإملاء الذاتي و إهمال نشاط المطالعة ، كذلك كون اللغة العربية

الفصحى لغة جديدة بالنّسبة للطّفل لأنه لم يتعوّد عليها خاصة إن كان لا يتواصل بها كثيراً داخل المؤسسة و بالخصوص من قبل المعلم ، إذاً و تستمر هذه الأخطاء في الانتشار لطالما كانت القاعدة الإملائية و التّركيبية للتّلميذ ضعيفة ، و لتّقليل من حدة هذه الأخطاء يجب التركيز على نشاط الإملاء ، و على نشاط المطالعة وتعويد المتعلم على القراءة الجهرية ليلاحظ أخطاءه ، التركيز على الكتابة المستمرة التي تكشف عن أخطاء المتعلمين الإملائية و التركيبية فتُسهّل التصحيح الرجعي ، و الإكثار من التمرينات اللّغوية والتنويع منها .

الخاتمة

في ختام دراستنا هذه توصلنا إلى جملة من النّتائج نذكرها في الآتي :

- نجد الخطأ عموما يختصر على شيء واحد و هو الاستعمال الخاطئ للقواعد أو سوء استعمالها في مكانها الصّحيح أو الجهل بها ، و هو ظاهرة منتشرة كثيراً في الأوساط التّعليمية ، إذ اختلفت الأخطاء و تنوّعت و تعدّ الأخطاء الإملائية و التّركيبية أكثر الأخطاء انتشاراّ من بين الأنواع الأخرى . إذ الأوّل هو عدم قدرة المتعلّم على المطابقة الكليّة أو الجزئية للحروف و الكلمات أثناء الكتابة وفق القواعد الإملائية المحددة إذ هي أكثرها شيوعاً ، أما الأخطاء التّركيبية هي قصور التّلميذ على ضبط الكلمة وفق قواعد النحو و عدم تركيبها تركيباً سليماً ، إذ كل من الخطأين هما الخروج عن السنن المعروفة الإملائية و التّركيبية المقرّرة ، إذ لهذه الأخطاء عدّة عوامل لا تعدّ و لا تحصى ممّا يؤدي إلى صعوبة علاجها ، و من بين هذه الأسباب المؤدّية لوقوع التّلميذ في مثل هذه الأخطاء نجد أسباباً اجتماعية ، تربوية ، و أسباباً تعود إلى المعلم و التّلميذ و إلى إدارة المدرسة و طريقة التّدريس ... الخ .
- يهتم الإملاء بتدريس التّلميذ رسم الكتابة رسما صحيحاً و هي مهارة يكتسبها المتعلم للتمكن من الكتابة الصحيحة السّليمة ، و هو تحويل المنطوق إلى مكتوب بإتباع القواعد الإملائية التّركيبية النّحوية ذلك بالتدرّب و التّكرار و المران ، و للإملاء عدّة أنواع المنقول والمنظور ، و الاستماعي ، و الإخباري ، ... الخ ، و تعود أهميته من الأسس الهامة للتعبير الكتابي إذ هو وسيلة للكتابة الصحيحة الخالية من الأخطاء ، إذ يدرّب التّلميذ على كتابة الكلمة وفق القواعد المحدّدة . لأنّ الإملاء الصحيح يؤدي إلى الكتابة الصحيحة و بذلك يؤدّي إلى فهمها و قراءتها ، و الضعف الإملائي يؤدّي إلى الخطأ في الكتابة و الخطأ في الكتابة يؤدّي تعبير مليء بالأخطاء ، إذ للإملاء علاقة وطيدة بينه و بين القواعد و دقة التّعبير و المفردات و الكتابة السليمة .

- و كانت أكثر الأخطاء شيوعاً عند تلاميذ السّنة الرابعة ابتدائي هي الأخطاء الإملائية في المرتبة الأولى ، إذ كانت نسبتها أكثر من الأخطاء التّركيبية ، خاصة الخطأ في حذف الحرف و زيادته ، كذلك الخطأ في رسم التّاء ، و يلي هذا الخطأ في الصوائت و نجد الخطأ في همزة القطع و الوصل و الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر ، و الخطأ في (ال) الشمسية والقمرية و حذف نقطة و زيادتها ، و الخطأ في كتابة الكلمة و الخطأ في رسم الهمزة بأنواعها ، و الخطأ في الإشالة ، ويلي الأخطاء الإملائية الأخطاء التّركيبية ، و كان الخطأ فيها خاصة في المجرورات و التّوابع و المنصوبات و المرفوعات و أخطاء أخرى .
- و كانت أسباب هذه الأخطاء التي توصّلنا إليها من خلال هذه الدّراسة :

– استعمال كل من المعلم و المتعلم اللغة العامية أثناء تواصلهم داخل المدرسة و خارجها وإهمالهم للغة العربية الفصحى .

– الاكتظاظ داخل القسم يعيق كل من العلم و المتعلم في تحقيق نجاح العملية التعليمية .

– كثافة البرنامج أي المنهاج أيضاً سبباً من أسباب هذه الأخطاء إذ يؤكد الأساتذة أنّ هذا الحشو لا يخدم المتعلم و لا يفيده ، بل بالعكس يؤدّي إلى تراجع مستواه و كرهه للدّراسة .

– إهمال التّلاميذ للمطالعة و القراءة بشكل كبير إذ نجد نسبة ضئيلة منهم من يُطالع و يعود ذلك إلى كثرة الوسائل الإلكترونية من حاسوب و هواتف و إنترنت ... إلخ لذلك نجد ثروتهم اللغوية تكاد تنعدم .

– عدم حفظهم للقاعدة اللغوية و ترسيخها أو اكتسابهم لقاعدة خاطئة مما يجعلهم دائمو الخطأ .

– انعدام المراجعة من قبل المتعلم و بالتّالي قلة توظيف مكتسباته القبلية .

– خوفهم من مادة اللّغة العربية و تهرّبهم منها و عدم رغبتهم فيها ، ذلك أنّها تشبه الرياضيات أنّها مجردة و تحتاج إلى الذكاء ، فنجد أغلبيتهم لا يهتمون بها .

- على الرغم من شيوع ظاهرة الأخطاء بأنواعها في مختلف الأطوار التعليمية بصورة كبيرة وعلى الرغم من أهميتها و الاهتمام الكبير بها من طرف الدّارسين ، إلاّ أنهم لم يصلوا إلى الهدف المرجو منه و هو القضاء عليها بصورة كليّة ، ذلك بسبب الصعوبات التي يُعاني منها الدّارسون و يواجهونها أثناء الإقبال على دراسة الأخطاء و تحليلها ، إذ الهدف منه معرفة مكمن الصعوبات التي يواجهها الدّارس ، ذلك من خلال الأخطاء المستخرجة يمكن التنبؤ بالصعوبات ، ذلك أثناء عملية التحليل . و تمثلت هذه المشاكل بنوعيها المكتوب و المنطوق ، إذ اقترحنا مجموعة السبل العلاجية التي قد تساعد المتعلّمين من التقليل من الأخطاء الإملائية و الّتركيبية و الالتزام بالقاعدة السليمة و هي كالآتي :

– تخصيص حصص عديدة في الأسبوع للإملاء .

– تحبيب نشاط المطالعة لدى التّلميذ من طرف الوليّ و المدرسة و بكل الطرق لاكتشاف الأخطاء الإملائية و التركيبية عنده من خلال القراءة .

– التخفيف من البرنامج و جعله يتلاءم مع عدد التّلاميذ و مستواهم و مع الحجم السّاعي المقرر .

– التأكيد على استعمال اللغة العربية الفصحى بين المعلم و المتعلم أثناء تواصلهم داخل القسم .

– مراجعة قواعد الإملاء و التركيب بشكل دائم لترسخ في أذهانهم و حثّهم على تطبيقها أثناء الكتابة .

– الإكثار من التعابير الكتابية و الواجبات المنزلية المتنوّعة ، ذلك يدرّب المتعلم على تجنّب الوقوع في الأخطاء ، لأنّ التّكرار و الممارسة الفعلية يساعدانه على التعلّم و الاكتساب بشكل جيّد و سريع .

– يجب التقليل من عدد التّلاميذ في القسم لتمكّن المعلّم من تدريسهم بشكل جيّد ويستطيع مراقبتهم واحداً تلو الآخر ، كذلك المتعلم يستطيع اكتساب المعلومات بشكل

سريع و صحيح ، فإن قلّ العدد استطاع المعلّم بذلك مراعاة الفروق الفردية و التنويع من طرائق التدريس .

و عليه يبقى التخفيف من البرنامج أي المنهاج ، و من عدد التّلاميذ في القسم ، و التّكثيف من المطالعة خير وسيلة تدريبية على الكتابة الصحيحة و التّقليل من الأخطاء وتصحيحها .

قائمة المصادر و المراجع

*** القرآن الكريم برواية حفص .**

أولا : الكتب باللغة العربية و المترجمة :

1-إبراهيم قلاتي ، قصة الإعراب ، دار الهدى ، عين مليلة ، الجزائر ، دط ، 2012.

2- إحسان محمد حسن، مناهج البحث الاجتماعي، دار وائل للنشر، عمان، الأردن ، ط2، 2009.

3- أحمد بدر ، أصول البحث العلمي و مناهجه ، وكالة المطبوعات ، الكويت ،ط5، 1979.

4- أحمد عياد ، مدخل لمنهجية البحث الاجتماعي ، ديوان المطبوعات الجامعية ، بن عكنون الجزائر ، دط ، 2006.

5- أسعد عبد الحميد ، الجملة الوصفية في النحو العربي ، دار الضياء ، ط1 ، 2006 .

6 - جميل حمداوي ، بيداغوجيا الأخطاء ، مكتبة المثقف ، ط1، 2015.

7- حسن شحاتة ، تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره ، الدار المصرية اللبنانية، ط4 ، 1992.

8- حسن شحاتة ، تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية للطباعة ، القاهرة ، ط1 ، 1992.

9- حسن فالح البكور ، إبراهيم عبد الرحمن النعناعة ، محمود عبد الرحيم صالح ، فن الكتابة وأشكال التعبير ، دار جرير، عمان ، الأردن ، ط1،1431 هـ-2010.

10- حسين محمد جواد الجبوري ، منهجية البحث العلمي ، دار صفاء ، عمان ، ط2، 2014.

11- حسين منصور الشيخ ، الجملة العربية دراسة في مفهومها و تقسيماتها النحوية ، المؤسسات العربية للنشر و التوزيع ، بيروت ، ط1، 2009.

12- الخليل إبن أحمد الفراهيدي ،كتاب العين ، تحقيق مهدي المخزومي ، إبراهيم السامرائي ، دار مكتبة الهلال ، بيروت ، مج8.

13- دوجلاس براون ، ترجمة عبده الراجحي ، علي علي احمد شعبان ، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة العربية ، بيروت ، لبنان ، 1994.

14- الزبيدي (محمد مرتضى الحسيني) ، تاج العروس ، منشورات مكتبة الحياة ، بيروت ، دط، المجلد 8 ، 1994.

15- عبد الراجحي ، علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية ، دار المعرفة الجامعية ، اسكندرية ، دط، 1995.

16- رشدي أحمد طعيمة ، المهارات اللغوية مستوياتها تدريسها صعوباتها ، دار الفكر العربي، القاهرة ، ط1، 2004 .

17- زكرياء إسماعيل ، طرق تدريس اللغة العربية ، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة ، دط ، دت .

18- زهدي محمد عيد ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دار صفاء ، عمان ، ط1، 2011 .

19- زياد بن علي بن محمود الجرجاوي ، القواعد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان ، مطبعة أبناء الجراح، فلسطين، غزة ، ط 2 ، 2010 ،كتاب الأول.

20- سامي محمد ملحم ، القياس و التقويم في التربية و علم النفس ، دار المسيرة ، عمان ، ط1، 2009.

21- سعد الدين أحمد ثائر ، الإملاء في اللغة العربية ، دار الراية ، الأردن ، عمان ، دط ، 2014 .

22- سميح أبو مغلي ، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية ، دارالبداية ، عمان ، دط ، 2010 .

23- صلاح أحمد مراد، الأساليب الإحصائية العلوم النفسية التربوية والاجتماعية ، مكتبة أنجلو المصرية ، القاهرة ، 2002 .

24- صلاح الدين الزعبلاوي ، معجم أخطاء الكتب ، تحقيق محمد مكي الحسني و مروان البواب ، دار الثقافة و التراث ، دمشق ، سوريا ، ط1 ، 2006 .

25- طه حسين الدليمي و سعاد عبد الكريم عباس الوائلي ، اللغة العربية مناهجها و طرق تدريسها ، دار الشروق للنشر و التوزيع ، عمان ،الأردن ، دط ، 2005.

26 – عبد الرحمن أيوب ، دراسات نقدية في النحو العربي ، مؤسّسة الصباح ، الكويت ، دط ، دت .

27- عبد الرحمن الهاشمي ، تعلم النحو و الإملاء و الترقيم ، ط2 ، دار المناهج ، عمان، الأردن ، 2008 .

28- عبد السلام محمد هارون ، الأساليب الإنشائية في النحو العربي ، مكتبة الخانجي ، مصر، ط5 ، 1421هـ -2001 .

29- عبد السلام يوسف جعافرة ، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية و التطبيق، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ،2011 .

30- العسكري (أبو هلال) ، الفروق في اللغة ، الدار العربية للكتاب ، تونس، 1973.

31- عبد العليم إبراهيم ، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ، دار المعارف ، القاهرة ، ط 14 ، دت .

32- عبد الفتاح حسن البجة ، أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة ، دار الفكر للطباعة و النشر و التوزيع ، عمان ، الأردن ، دط ، 1999.

33- عبد القادر عبد الجليل ، علم الصرف الصوتي ، سلسلة الدراسات اللغوية (8) ، دار أزمنة، دط ، 1998.

34- عبد القادر عبد الجليل ، علم اللسانيات الحديثة ، دار صفاء ، عمان ، الأدرن ، ط1 ، 2002.

35- علي أبو المكارم ، الجملة الفعلية ، مؤسسة المختار، القاهرة ، ط1 ، 2007 .

36- علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية ، دار الشواف للنشر، القاهرة ، دط ، 1991.

37- فاضل ناهي عبد عون ، طرائق تدريس اللغة العربية و أساليب تدريسها ، دار صفاء للنشر و التوزيع ، عمان ، ط1، 2013 .

38- فتحي ذياب سبيتان ، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية ، دار الجنادرية ، الأردن ، عمان، ط1 ، 2010.

39- فتحي عبد الفتاح الدجني ، الجملة النحوية نشأة و تطورا و إعرابا ، مكتبة الفلاح الكوب، بيروت ، ط2 ، 1987.

40- فهد خليل زايد ، أساليب تدريس اللغة العربية ، دار اليازوري العلمية للنشر و التوزيع ، الأردن ، عمان ،دط .

41- فهد خليل زايد ، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية ، دار اليازوري العلمية ، الأردن ، عمان ، دط ، دت .

42- محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس العربية ، دار الشروق ، رام الله ، غزة ، ط1، 2006.

43- محمد إبراهيم عبادة ، الجملة العربية مكوّناتها -أنواعها- تحليلها ، مكتبة الآداب ، القاهرة، ط2 ، 2002 .

44- محمد أبو الرّب ، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي ، دار وائل للنشر ، عمان ، الأردن ، ط1 ، 2005 .

45- محمد جاسم العبيدي ، آلاء محمد العبيدي ، طرق البحث العلمي ، ديبونو للطباعة والنشر، عمان ، ط1 ،2010.

46- محمد خيري ، الإحصاء النفسي ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط ، 1997.

47- محمد رجب فضل الله ، عمليات الكتابة الوظيفية و تطبيقاتها و تقويمها ، عالم الكتب، القاهرة ، ط1، 2003 .

48- محمد شفيق ، البحث العلمي ، الخطوات المنهجية لإعداد البحوث الاجتماعية ، المكتب الجامعي الحديث ، الاسكندرية ، مصر ، 1998.

49- محمود رشدي خاطر ، مصطفى رسلان ، تعليم اللغة العربية والتربية الدينية ، دار الثقافة للنشر و التوزيع ، القاهرة ، دط ، 2000 .

50- مهدي المخزومي ، في النحو العربي نقد و توجيه ، دار الرائد العربي ، بيروت، لبنان ، ط2،1986 .

51- موريس أنجرس ، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية ، دار القصبة للنشر ، الجزائر ، دط ،2013 .

52- نبيل أحمد عبد الهادي ، منهجية البحث في العلوم الانسانية ، دار الأهلية للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2006.

53- نسيمة ربيعة جعفري ، الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله ، ديوان المطبوعات الجامعية الساحة المركزية ، بن عكنون ، الجزائر .

54- ابن منظور(أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم 711 ت) ، لسان العرب ، دار الكتب العلمية ، بيروت ،لبنان ،ط1 ،2003 .

55- ابن فارس (أبو الحسين أحمد ابن فارس بن زكرياء) ، معجم مقاييس اللغة ، تحقيق وضبط عبد السلم هارون ، دار الفكر للطباعة و النشر، دط ، 1979 ، ج1.

56- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوسيط ، مكتبة الشروق ، القاهرة ، ط4 ، 2004 .

ثانيا :المجلات و الدوريات :

57- فردوس إسماعيل عواد ، الأخطاء الإملائية أسبابها و طرائق علاجها ، مجلة دراسات تربوية ، العدد السابع عشر، كانون الثاني ، 2012 .

ثالثا : المذكرات :

58- بوخدو بشرى ، السحاب يامتة ، الأخطاء اللغوية الشائعة لدى تلاميذ سلكي التعليم الثانوي (دراسة ميدانية) ،"بحث لنيل شهادة الإجازة في الدراسات العربية"، الكلية المتعددة التخصصات الناظور ، جامعة محمد الأول وجدة ،2015.2014 .

59- خالد عباسي و حسين قاصير ، الأخطاء اللغوية لدى تلاميذ السنة ثالثة ثانوي –شعبة الآداب و الفلسفة- دراسة وصفية تحليلية للأخطاء الإملائية و النحوية "مذكرة معدة استكمالا لمتطلبات نيل شهادة الماستر" قسم اللغة العربية و آدابها ،كلية الآداب و اللغات ، جامعة منتوري، قسنطينة ، ماي 2011 .

60- خالد عبد السلام ، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية ، "أطروحة مقدمة لنيل شهادة دكتوراه علوم "، قسم علم النفس و علوم التربية و الأرطفونيا ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ،2011- 2012.

61- زوليخة علال ، تعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات سنة ثالثة متوسط –أنموذجا – ، بحث لنيل شهادة الماجستير ، قسم اللغة العربية و آدابها ، كلية الآداب و العلوم الاجتماعية ، جامعة فرحات عباس ، سطيف ، 2009-2010 .

61- يوسف سعيد محمود المصري ، فاعلية برنامج بالوسائل المتعددة في تنمية مهارات التعبير الكتابي و الاحتفاظ به لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ،"مذكرة للحصول على درجة الماجستير في المناهج و طرق التدريس تخصص تكنولوجيا التعليم "، قسم المناهج و تكنولوجيا التعليم ،كلية التربية ، الجامعة الإسلامية ، غزة ، 1427-2006 .

فهرس الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	توزيع أفراد العينة حسب الجنس للأساتذة	72
02	يبيّن توزيع أفراد العينة حسب السّن	73
03	يمثّل توزيع أفراد العينة حسب الأقدمية في المنصب	74
04	يمثّل كيفية التحاق الأستاذ بسلك التعليم	76
01	يوضّح رأي الأساتذة لمستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية	77
02	خاص بـ : كيف تتواصل مع تلاميذك	78
03	خاص بـ : هل للغة التواصل علاقة في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية	78
04	خاص بمراعاة المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس	81
05	خاص بالأخطاء الأكثر انتشاراً بين التلاميذ	82
06	خاص بأسباب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي عند التلاميذ	84
07	خاص بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في منهجية التدريس المختارة	86
08	يوضّح هل نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التّلاميذ	88
09	خاص بالخلل في عملية تقييم المادة	89
10	خاص بدراية التّلميذ بالأخطاء الإملائية و التركيبية	90
11	خاص برأي الأساتذة بنتائج التّلميذ الدّراسية في مادة اللّغة العربية	92
12	يمثّل طبيعة اللّغة التّي يتواصل بها التّلميذ داخل القسم	93
13	خاص بتصحيح الأستاذ الخطأ عند التّلاميذ بعد اكتشافه له أم يتغاضى عن ذلك	94
14	خاص بتوظيف التّلميذ ما اكتسبه أثناء التعبير	95
15	خاص بطلب الأستاذ من التّلاميذ بقراءة تعبيراتهم بعد تصحيحها لعدم الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى	97
01	يوضح تكرارات الأخطاء الإملائية و نسبها المئوية	103
01	يوضح الخطأ في حذف الحرف و زيادته	104
02	يوضّح الخطأ في رسم التاء	106

03	يوضح الخطأ في الصوائت	108
04	يوضح الخطأ في همزة القطع و الوصل	109
05	يمثل الخطأ في إبدال حرف بحرف آخر	111
06	يمثل الخطأ في "ال" الشّمسية و "ال" القمرية	114
07	يبيّن الجدول الخطأ في حذف النقط و زيادتها	115
08	يمثل الجدول الخطأ في كتابة الكلمة	117
09	يبيّن الخطأ في رسم الهمزة	119
10	يمثّل الخطأ في الإشالة	121
02	يوضّح تكرارات الأخطاء التركيبية و نسبها المئوية	123
01	يبيّن الخطأ في المجرورات	124
02	يمثّل الخطأ في التّوابع	126
03	يبيّن الخطأ في المنصوبات	128
04	يبيّن الخطأ في المرفوعات	129
05	يمثل أخطاء أخرى	132
03	جدول يوضّح نسبة الأخطاء الإملائية و التّركيبية ككل	134

فهرس الأشكال

العنوان	الصفحة
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الجنس	73
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب السّن	74
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب الأقدمية في المنصب	75
شكل يوضّح القطاع الدائري للعيّنة حسب التحاقها بسلك التعليم	77
دائرة نسبية تمثّل آراء الأساتذة في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية	78
توضّح الدائرة النسبية كيف يتواصل الأستاذ مع تلاميذه	79
دائرة نسبية توضّح علاقة لغة التواصل في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية والتركيبية	80
دائرة نسبية مراعاة المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدّروس	82
دائرة نسبية توضّح الأخطاء الأكثر انتشاراً بين التّلاميذ	83
دائرة نسبية تمثّل أسباب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي	85
دائرة نسبية توضّح مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ في منهجية التّدريس المختارة	87
دائرة نسبية توضّح هل نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التّلاميذ؟	88
دائرة نسبية توضّح الخلل في عملية تقييم المّادة	89
دائرة نسبية تمثّل نسبة دراية التّلميذ بالأخطاء الإملائية و التّركيبية	91
دائرة نسبية تمثّل رأي الأساتذة في نتائج التّلميذ الدّراسية في مادة اللغة العربية	92
دائرة نسبية تمثّل طبيعة اللّغة التّي يتواصل بها التّلميذ داخل القسم	93
دائرة نسبية تمثّل نسبة نسبة الأساتذة الذين يقومون بتصحيح الخطأ عند التّلاميذ	95
دائرة نسبية تمثّل توظيف التّلميذ ما اكتسبه أثناء التعبير	96
دائرة نسبية تمثل نسبة الأساتذة اللذين يطلبون من تلاميذهم قراءة تعابيرهم بعد تصحيحها لعدم الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى	97
دائرة نسبية توضح مجموع تكرارات الأخطاء الإملائية المرتكبة من طرف	104

التلاميذ	
رسم تمثيلي يبيّن النسبة الإجمالية للأخطاء التّركيبية المرتكبة من قبل التّلاميذ	123
دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء الإملائية و التّركيبية المنتشرة عند التّلاميذ	134

فهرس المحتويات

العنوان	الصفحة
مقدمة	أ – ج
تمهيد.	5-4
الفصل الأول: مفاهيم نظرية .	6
أوّلا: ماهية الخطأ.	7
1– مفهوم الخطأ	7
1–1–لغة .	7
1–2–اصطلاحا .	8
2– أنواع الخطأ .	12
2–1–الأخطاء الإملائية .	12
2–2–الأخطاء التّركيبية .	15
3– عوامل الخطأ .	16
3–1–عوامل الأخطاء الإملائية .	16
3–1–1– أسباب عضوية .	16
3–1–2– أسباب تربوية .	16
3–1–3– أسباب ترجع إلى الكتابة العربية .	17
3–1–4– أسباب اجتماعية .	18
3–1–5– أسباب تعود إلى الإدارة المدرسية .	18
3–1–6– أسباب تعود إلى المعلم .	18
3–1–7–أسباب تعود إلى طريقة التّدريس .	20
3–1–8– أسباب تعود على التّلميذ .	20
3–1–9– أسباب عامة .	21
3–1–10– أسباب تتعلق بقطعة الإملاء .	23
3–2– عوامل الأخطاء التّركيبية .	23
ثانياً : الإملاء .	26

1- مفهوم الإملاء .	26
1-1- لغة .	26
1-2- اصطلاحا .	27
2- أنواع الإملاء .	30
1-3- الإملاء المنقول .	31
1-4- الإملاء المنظور.	32
1-5- الإملاء الاستماعي (غير المنظور) .	33
1-6- الإملاء الاختباري .	35
2-أهمية الإملاء .	39
ثالثا : التّركيب .	44
1-مفهوم الجملة .	44
1-1- لغة .	44
1-2- اصطلاحاً .	45
1-أقسام الجملة.	46
رابعا : التعبير.	51
1-مفهوم التّعبير.	51
1-1-لغة .	51
1-1- اصطلاحاً .	52
2-أنواع التّعبير.	53
1-التّعبير من حيث الغرض .	54
1-1-التّعبير الوظيفي .	54
1-2التّعبير الإبداعي .	55
2-التعبير من حيث الشّكل .	56
1- التعبير الشّفوي .	56
2-التّعبير الكتابي .	57

الفصل الّثاني : تجليات الأخطاء الإملائية و التّركيبية لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي .	60
أولا : الطريقة و الاجراءات .	61
تمهيد	61
1–منهج الدّراسة .	61
1–1–منهج تحليل الأخطاء .	62
1–2–مراحل تحليل الأخطاء .	63
أ– تحديد الأخطاء و وصفها.	63
ب–تفسير الأخطاء.	64
ت– تصويبات وعلاجها.	66
2–مجالات الدراسة.	67
2–1– المجال المكاني.	67
2–2–المجال الزماني.	67
2–3–المجال البشري.	67
3– عيّنة الدّراسة.	68
3–1–ضبط العيّنة وكيفية اختيارها.	68
3–2–حجم العيّنة.	69
4– أدوات الدراسة.	69
4–1–الاستبانة.	70
4–2– جمع عينة من لغة التّلاميذ .	70
4–3–الملاحظة .	70
5–الأساليب الإحصائية المستعملة .	71
5–1– توزيع التكرار.	71
5–2– النسبة المئوية.	71
ثانيا: عرض وتحليل البيانات .	72

1- تفريغ وتحليل البيانات الشخصية .	72
أ- الجنس.	72
ب- السن.	73
ت- الأقدمية في المنصب.	74
ث - كيفية التحاق الأستاذ بسلك التّعليم .	76
2- تحليل البيانات المتعلّقة بالأسئلة الموجهة للأساتذة حول الأخطاء الإملائية و التّركيبية للسنة الرابعة ابتدائي .	77
ثالثا: تحديد الأخطاء وصفها وتصنيفها و تحليلها .	102
1- وصف المدوّنة.	102
2- تصنيف و إحصاء الأخطاء الإملائية و نسبتها المئوية .	103
3- تصنيف و إحصاء الأخطاء التّركيبية و نسبتها المئوية .	123
الخاتمة .	136
قائمة المصادر و المراجع .	141
فهرس الجداول .	151
فهرس الأشكال .	154
فهرس المحتويات .	157
قائمة الملاحق .	
الملخص بالعربية .	
الملخص باللّغة الأجنبية .	

قائمة الملاحق

ملحق 01

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعلـــيم العالي والبحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب واللغة العربية

الرقم:01/76 م.ش.ل.أ.ع/2017

إلى السيد المحترم:

مدير ابتدائية قرين بشير

- بسكرة-.

إفـــــــــادة

الرجاء منكم السماح للطالبة: **أسماء بن فاتح**، طالبة بالسنة الثانية ماستر، تخصص لسانيات تعليمية، بقسم الآداب واللغة العربية، جامعة محمد خيضر بسكرة، بالحضور إلى مؤسستكم لإجراء تربص ميداني، من شأنه أن يفيدها في تحصيل تجربتها البيداغوجية وإنجاز مذكرة التخرج الموسومة بـــ:" **الأخطاء الإملائية و التركيبية في مادة التعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي- ابتدائية قرين بشير- أنموذجا.**" للسنة الجامعية: 2016-2017.

تقبلوا منا فائق الاحترام و التقدير.

بسكرة:31 /01/ 2017

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

مسؤول شعبة اللغة والأدب العربي

الدكتور: جودي حمدي منصور

محمدي مبروك

ملحق 02

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة محمد خيضر بسكرة

كلية الآداب و اللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

تخصص لسانيات تعليمية

الطالبة : بن فاتح أسماء

إشراف الدكتورة : سهل ليلى

الموضوع :

الأخطاء الإملائية و التركيبية في مادة التعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي

– ابتدائية قرين بشير أنموذجا –

استبانة

أساتذتي الكرام :

هذه الاستبانة موجهة لكم لغرض علمي من أجل إعداد دراسة مقدمة لنيل شهادة الماستر -2- في تخصص اللسانيات التعليمية ، و الموسوم بـ : " الأخطاء الإملائية و التركيبية في مادة التعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي – ابتدائية قرين بشير أنموذجا – " .

إنّ إجابتكم عن أسئلة هذه الاستبانة ، تعتبر مساهمة إيجابية في دراسة ميدانية تطبيقية ، لاكتشاف ضعف التلاميذ في معيار الأخطاء الإملائية و التركيبية و استمرارهم فيها ، وهذه الدراسة

ملحق 03

تحاول اقتراح ما يساعد على تحسين العملية الميدانية . لذا نرجوا منكم قراءة هذه الاستبانة بتأنّ ، ثم الإجابة على الأسئلة بدقة وبصراحة . ونشكركم على تعاونكم الفعال لإنجاز هذا البحث.

ملاحظة :

ضع علامة "X" أمام العبارة التي تحدّد إجابتكم عن السؤال الذي يشملها ، و ذلك في أثناء إجابتكم على معظم الأسئلة الآتية :

المحور الأول : البيانات الشخصية

الجنس : - ذكر ☐

- أنثى ☒

السن : - مابين 25 إلى 35 ☐

- مابين 36 إلى 40 ☐

- مابين 41 سنة فما فوق ☒

الأقدمية في المنصب : - أقل من 5 سنوات ☐

- من 6 إلى 10 سنوات ☐

- من 11 إلى 15 سنة ☐

- من 16 سنة فما فوق ☒

كيف التحقت بسلك التعليم : - عن طريق المعهد التكنولوجي ☒

- عن طريق دراسة جامعية ☐

- أخرى تذكر ☐

ملحق 04

المحور الثاني : أسئلة موجهة لأساتذة اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي

1- ما رأيك في مستوى التلاميذ في مادة اللغة العربية ؟ :
- جيد ☐
- حسن ☐
- متوسط ☒
- ضعيف ☐

2- كيف تتواصل مع تلاميذك ؟ :
- بالعربية الفصحى ☒
- بالدارجة ☐
- بالمزج بينهما ☐

التعليل: لأن العربية الفصحى هي التي تساعده على اكتساب رصيد يستطيع من خلاله استعماله وتوظيفه في الحصص المختلفة.

3 - هل للغة التواصل علاقة في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية ؟ :
- نعم ☒
- لا ☐
- أحيانا ☐

التعليل: خاصة ما يخص الأخطاء التركيبية فالتلميذ الذي لا يملك زادا لغويا لا يستطيع أن يكون جملة مفيدة.

ملحق 05

4 – هل تراعي المستويات اللغوية أثناء إلقاء الدروس ؟ : – نعم ☐

– لا ☒

– أحيانا ☐

5 – في رأيك ماهي الأخطاء الأكثر انتشارا بين التلاميذ ؟:– إملائية ☐

– تركيبية ☐

– إملائية و تركيبية معا ☒

– صرفية ☐

6 – ما سبب شيوع الخطأ الإملائي و التركيبي عند التلاميذ ؟ : – طريقة التدريس ☐

– استخدام اللهجة ☒

– مستوى التلميذ ☐

7 – هل تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ في منهجية التدريس المختارة ؟ : – نعم ☒

– لا ☐

– أحيانا ☐

التعليل: يجب مراعاة هذه الفروق و التعامل معها لتصل المعلومة بشكل بسيط و يسهل على التلميذ استيعابها لجذب انتباههم.

ملحق 06

8- هل نفس الأخطاء الإملائية و التركيبية متكررة لدى التلاميذ ؟: - نعم ☐

- لا ☐

- أحيانا ☒

9 – في رأيك أين يكمن الخلل في عملية تقييم المادة ؟ : - كثافة البرنامج ☐

- مستوى التلميذ ☐

- عامل الزمن ☒

10 – هل التلميذ على دراية بالأخطاء الإملائية و التركيبية ؟ : - نعم ☒

- نوعا ما ☐

- لا ☐

11 – مارأيك في نتائج التلميذ الدراسية في مادة اللغة العربية ؟ : - جيدة ☐

- متوسطة ☒

- ضعيفة ☐

12 – ما هي طبيعة اللغة التي يتواصل بها التلميذ داخل القسم ؟ : - الفصحى ☐

- العامية ☐

- المزج بينهما ☒

ملحق 07

13– هل تقوم بتصحيح الخطأ عند التلاميذ بعد اكتشافك لذلك أم تتغاضى عن ذلك ؟ :- نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

14 – هل التلميذ يوظف ما اكتسبه أثناء التعبير أم لا ؟ : - نعم [X]

- لا [ ]

- أحيانا [ ]

15 – هل تطلب من التلاميذ قراءة تعابيرهم بعد تصحيحها لعدم الوقوع في نفس الخطأ مرةأخرى؟:

- نعم [ ]

- لا [X]

- أحيانا [ ]

16 – في رأيك ما هي الأسباب المؤدية لوقوع التلميذ في الأخطاء الإملائية و التركيبية ؟ :

- اللهجة العامية التي انت بشربت بكثرة في الوسط المدرسي.
- نقص المطالعة لدى التلميذ التي تكسبه رصيد لغوي.
- البرنامج المكثف الذي يخلق لدى التلاميذ الملل والنفور.
- قلة اهتمام الأستاذ وقلة حرصه على معالجة الضعف لدى التلميذ.

ملحق 08

- من الأسباب المؤدية إلى الوقوع في الأخطاء الإملائية هو عدم تكثيف حصص الإملاء وعدم اعطائها الأهمية.

17 – ما هي السبل المقترحة من أجل التقليل من وجود الأخطاء الإملائية و التركيبية ؟ :

- تحبيب نشاط المطالعة لدى التلميذ من طرف الولي والمدرسة بكل الطرق.
- التخفيف من البرنامج وجعله يتلاءم مع سنة.
- المحاولة الجادة من الأستاذ على محاربة كل أنواع الضعف.
- مطالبة المعلمين بضرورة التواصل باللغة الفصحى وعدم استخدام العامية إلا عند الضرورة.

ملحق 09

التقديم

التحرير

ذات يوم كنت عائدة من المدرسة
ولقيت أمي تهيئة الفراش فقلت لنفس
أمي لنستطيع الطبخ الغذائي أنا
سأطبخ نحالها فتحة الثلاج وأحضرت
لحم الخم والبصل والبيض والبطاطا
وجبن وسلاطة وطماطم وشعت المقدار
فوق النار هادية ووضعت الخم وشكبو
لما زيت ووضعت التوابل وقطعت البصل

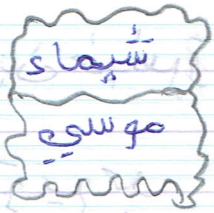
ملحق 10

وأغلقت عليها ثم أخلطت الطاطم

في الخلاط التمر التي وشتنيته على متر
الكوبات
وشتنيته
ووشتنيته على مائدة.

قالت لي أمي منر ما أعجبت الرائحة
أم
أعجبها الذ الرائحة

ملحق 11



يوم الأربعاء 16 نوفمبر 2016م
الموافق لـ 15 صفر 1438هـ

وصف مدينة

وصف مدينة بسكرة العاصمة

يوجد في جزائر العاصمة محلات و يوجد مستشفى بسكرة

عمل غير كافي

بشير بن ناصر و يوجد بيوت بالستكية فيها طعام

و كذلك يوجد في البيوت البلستكية الفواكة مثل كرز بلاستيكين

و مشمش و التين و الزيتون و يوجد في الزيتون

محلات كثيرة و يوجد محكمة القضية و يوجد القاضية يوجد

خدمات كثيرة و مشعبرين و متحف و جامعة

خدمات كثيرة مستشفيات

و يوجد في مدينة بسكرة ملعب و يوجد فقراء و يعطف

مليون

ملحق 12

وتعطعم العمال ويوجد جامعة محمد بن خيضر

وبيوت ويوجد شوارع كثيرة ويوجد بحارة ويوجد

حيوانات كثيرة كل حيوانات ومدرسة

حيوانات ومدرسة

مع جمل مدينة بسكرة

ملحق 13

- طريقة تحضير.
- مدة الطهي.
- التقديم.

ذات يوم مرضت أمي بمرض صعب فقال لي الحكيم أحضري لحساء شاحنة لذيذة فقلت لها نعم يا أمي فذهبت إلى المطبخ فقمت الثلاجة وحضرة اللحم ثم وضعته فوق نار هادئة ولما وضعته ذهبت لأضع التوابل مثل الملح والثوم والبصل ثم قطعت خضر ووضعته فوق اللحم حتى طبخ ووضعت طبق على المائدة ووضعت الملعقة وعصير الموز نقال والفواكه

ملحق 14

لمّا أحضرتها الأمي وتذوقته قالت ما أجمل هذا الطعام!

ملحق 15

موضوع انشاء
وليد

الأربعاء 16 نوفمبر 2016

وصف مدينة

ذات يوم ذهبت إلى الجزائر ووجدت طفلا
يدعى وليد فسألته: من أين أنت؟ وأين تسكن؟
فأجابني: أسكن في بلدة نسمها بسكرة وفيها أشياء كثيرة وهي
الكثير من الفاكهة والفواكه وعنب مثل
التفاح وهي مشهورة بالتمور مثل الطماطم
والبطاطا ولكن لا تنسى أن الطماطم يلزمها
البيت البلاستيكي وفيها أيضا المدن

حسن

ملحق 16

الشوارع الواسعة الطبيب الأطباء مثل طبيب بشير بن نصر وأيضًا من أهم علته البترول والغاز فهي توفر لهم الكثير من المال وقال لا، إنه فعلاً بلد رائع وجميل! أتمنى أن أسكن فيها.

ملحق 17

بحي سارة

الأربعاء 16 نوفمبر 2016م

الموافق 15 صفر 1438هـ

وصف مدينة

أنا أحبُّ مدينة وما صفها! بنت خالتي وهي: بسكرة

وأرجو أن أكون أمهما بطريقة لصيف.

حيث

ها قد جاء اليوم الذي كنت أنتظرها جاء إبنة خالتي

وعرفتها على ولاية بسكرة وقلت لها بسكرة وقلت لها ولايتنا

لها مستشفيات وجامعات ومحاكم ومتاحف وهي تشتهر

بدقلة نور وفيها مدارس كثيرة فيها مدرسة رفاز عبد الكريم

من المتوسطة ومن الابتدائي فريق بلشي وهي واسعة جدًا

قرى مثل: شتلبة وهي منطقة مناز لها جميلة ~~وهي منطقة~~

ملحق 18

التقديم

في يوم من الأيام كانت أمي مريضة
فقررت أعد الحساء المفضل لها ودخلت
إلى المطبخ ووضعت البقل والتوابل وقطعة
اللحم وأضفتها في الإناء وطبخت
الحساء وسكبته على أطباق الساخنا وطبخت
تعلي على النار ليغلى وأخذته إلى
أمي فقالت لي أمي حساؤك إنه لذيذ جدا
أنا أحب أمي لأنها رائعة

ملحق 19

- تحضير التوابل والملح والزيت والبصل
- تحضير الخضر
- طريقة التحضير
- مدة الطهي

التقرير

ذات يوم مرضت أمي فقررت أن أعد لها (_____) حساء لكي يكون مغذيا.

أولا أخرجت اللحم من الثلاجة ثانيا وضعت زيت في المقلاة وقطعت اللحم قليلا ثم وضعت اللحم وقشرت الخضر البصل والبطاطا ووضعت توابل ثم فلفل وأخلطت الخضر مع توابل وأضفت قليلا من الماء في كأس كبير أو

ملحق 20

3 كؤوس ووضعت طماطم مع الماء والخضر والملح
والتوابل ثم أدعها تطهى لمدة ٥٥٤ دقيقة عندما
طهيت قالت لي أمي ما ألذ هذا العشاء فقلت:
طعامك داؤك أو دوائك يا أمي.

الملخص

الملخص

تناولت الدّراسة ، الأخطاء الإملائية و التّركيبية في مادة التّعبير الكتابي لدى تلميذ السنة الرابعة ابتدائي ، إذ تعدّ هذه الظاهرة من المسائل التي انتشرت بين مستخدمي اللغة العربية في جميع الأصقاع إذ انتشرت في لغتنا دون غيرها من اللغات الأخرى ، فالأخطاء الإملائية عرفت بعدم قدرة الفرد على المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية و الذهنية للكلمات وفق القواعد الإملائية ، و الأخطاء التّركيبية تعنى بعدم تركيب الجمل تركيباً سليما و هي الخروج عن قواعد النّحو المعروفة .

summry

The study I have done dealt with the spelling and synthetic mistakes in written expression among the fourth year primary school learners. This phenomenon is one of the issues that have spread among the users of Arabic language all over the world . Unlike the other languages , it spreads in our language. The spelling mistakes are defined as the inability of the individual to match totally or partially the sound image and the mental image of the words according to the spelling rules . Whereas the synthetic errors appear when the syntax of the sentences is incorrect .that is to say getting out of the known grammar rules .