وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة–
كلية الآداب واللغات
قسـم اللغة والأدب العربي

الأخطاء اللغوية الشائعة في كتب الجيل الثاني
"دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية"

مذكرة تخرج مكمّلة لنيل شهادة الماستر "ل، م، د" في اللّغة والأدب العربيّ
تخصّص: لسانيات عربيّة

إعداد الطالبتين:
– سهام سعدي.
– منية جديدي.

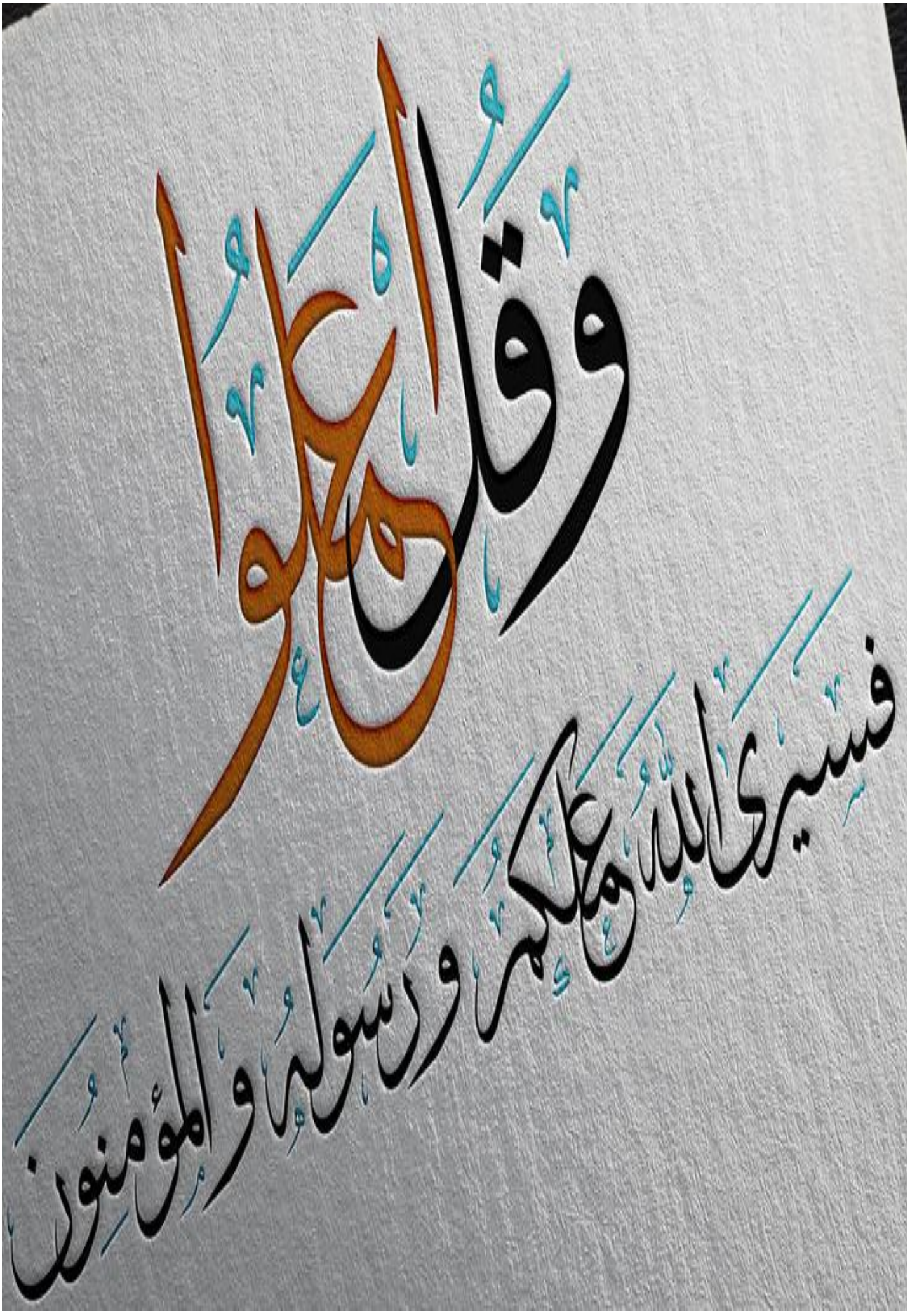
إشراف الأستاذ الدكتور:
– محمد مباركي.

أعضاء لجنة المناقشة:

الاسم واللّقب	الرتبة العلميّة	الصّفة
قسوم يوسف	أستاذ محاضر –ب-	رئيسا
باوني عبد الله	أستاذ مساعد –أ-	مناقشا
محمد مباركي	أستاذ محاضر –أ-	مشرفا ومقررا

السنة الجامعيّة: 2019/2018

بسم الله الرحمن الرحيم


وقل اعملوا
فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون

شكر وعرفان:

لا بد لنا ونحن نخطو خطواتنا الأخيرة في الحياة الجامعية من وقفة تعود إلى أعوام قضيناها في رحاب الجامعة مع أساتذتنا الكرام الذين قدموا لنا الكثير باذلين جهوداً كبيرة.

وقبل أن نمضي نحمد الله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على أداء هذا الواجب، ووفقنا في إنجازه وإتمامه كما نتقدم أسمى آيات الشكر والإمتنان والتقدير والمحبة إلى الذين حملوا أقدس رسالة في الحياة..... إلى الذين مهدوا لنا طريق العلم والمعرفة.... إلى أساتذتنا الأفاضل.

ونخص بالتقدير والشكر: الأستاذ: مباركي محمد.

وكذلك نشكر كل من ساع على إتمام هذا العمل وقدم لنا العون وزودنا بالمعلومات.

مقدمة

مقدمـــة

الحمد لله الذي خلق الإنسان، علمه البيان، منزل القرآن على النبي العربي صلوات الله عليه وسلم، وبعد:

فإن تعليم اللغة العربية في بلادنا يعيش أزمة حقيقية جعلته يقتصر دون بلوغ الغاية المرجوة منه، مما أدى إلى تدني طلابنا في استعمال هذه اللغة، وفي الواقع إن تعليم اللغة العربية يجب أن يهدف إلى تنمية مهارات الطلاب في كل مراحل التعليم، وبالأخص التعليم في المرحلة الابتدائية التي تعد القاعدة التي تؤهل المتعلم لانتقاله إلى مرحلة لاحقة وإحدى الأسس التي يبنى عليها مستوى التلميذ.

واللغة العربية غنية بمفرداتها وتراكيبها العديدة، ولكن مع مرور الزمن سادتها العديد من الشوائب، ومن أهمها وفي مقدمتها نجد ظاهرة الأخطاء اللغوية الموجودة في الكتب المدرسية، وبالأخص كتب "الجيل الثاني" التي لم يسلم منها لا المعلم ولا المتعلم عبر المراحل التعليمية المختلفة، وهذه الأخطاء اللغوية تمثل هما لغويا عريضا في حياتنا العلمية، والضعف اللغوي يتماشى مع المسيرة الدراسية للتلاميذ، إذ أنهم ينقلون ميراثهم من الضعف اللغوي خلال مسيرتهم الدراسية، وأصبح بذلك هذا الضعف ظاهرة سائدة في عصرنا.

ومن هنا آثرنا أن يكون عنوان موضوعنا "الأخطاء اللغوية في كتب الجيل الثاني" دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية.

وقد طرح موضوعنا مجموعة من التساؤلات:

- ما هو الكتاب المدرسي؟ وما هي أهميته وأهدافه؟
- ما هي وظائفه العلمية والتربوية والبيداغوجية؟
- ما هي الأخطاء اللغوية؟ وما هي أنواعها؟
- ما هي أسبابها وما هي دوافعها؟

وللإجابة عن هذه التساؤلات أجرينا دراسة في كتب "الجيل الثاني" وبالذات كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية لنقف على أهم الأخطاء اللغوية الموجودة فيه، ومحاولة معرفة الأسباب وإيجاد الحلول المناسبة لذلك، بصفته وثيقة رسمية وأساسية لها دور فعال في تكوين المتعلم وتثقيفه، لذا وجب الاهتمام بسلامته من الأخطاء بجميع صورها.

ومن أهم الأسباب التي دفعتنا للقيام بهذا البحث نذكر منها:

- قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع كونه جديدا في الساحة التربوية التعليمية.
- تشكي المدرسين من تكرار هذه الأخطاء حتى قبل الجيل الثاني.
- محاولة فهم الأسباب المؤدية لذلك.
- محاولة إيجاد حلول علمية وبيداغوجية.

وفي سبيل ذلك اعتمدنا خطة على النحو التالي:

المدخل: عنوناه بالمنظومة التربوية في الجزائر، وأعطينا لمحة تاريخية عن ذلك.

الفصل الأول: معنون بـ "الكتاب المدرسي والأخطاء اللغوية الشائعة".

ودرسنا فيه مبحثين: مبحث أول خاص بالكتاب المدرسي وتناولنا فيه أربعة مطالب: مفهوم الكتاب المدرسي، أهميته وأهدافه، وظائف الكتاب المدرسي، إشكالية الكتاب المدرسي.

مبحث ثان: عنوناه "الأخطاء اللغوية الشائعة"، تناول ثلاثة مطالب: ماهية الخطأ اللغوي، أنواع الأخطاء اللغوية، عوامل الأخطاء اللغوية وأسبابها.

الفصل الثاني وهو الفصل التطبيقي عنوناه بـ "دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية".

المبحث الأول عنوانه: تحليل الكتاب وعالجنا فيه أربعة مطالب وهي:

أولا: وصف الكتاب، وثانيا: تحديد الأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب، وثالثا: أسباب الأخطاء اللغوية في الكتاب المدرسي، ورابعا: بعض الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة الأخطاء اللغوية.

المبحث الثاني عنوانه: عرض النتائج وتحليلها وتناولنا فيه ثلاثة مطالب وهي: أولا خطوات الدراسية التطبيقية، ثانيا عرض وتحليل نتائج الدراسية، وثالثا أدوات جمع البيانات وتحليلها.

وفي الأخير خاتمة كانت حوصلة لكل ما توصلنا إليه، وقد اعتمدنا في دراستنا المنهج الوصفي المناسب لطبيعة الدراسة، مع الإجراءات والآليات التي تمكننا من الوقوف على هذه الشوائب في الواقع العملي.

واعتمدنا في ذلك على مجموعة من المراجع التي ساعدتنا في إنجاز بحثنا منها:

- لسان العرب "لابن منظور".

- رهانات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية" لعبد الحق منصف.
- "الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية" لفهد خليل زايد.

ومراجع أخرى مرتبة ترتيبا هجائيا.

وقد واجهتنا في إنجاز بحثنا هذا عدة صعوبات أهمها: جدّة الموضوع كونه موضوع تقل فيه الدراسات.

وفي الختام لا يسعنا إلا تقديم جزيل الشكر والامتنان إلى أعضاء لجنة المناقشة الموقرة، كما نوجه الامتنان الخاص لأستاذنا المشرف: الدكتور محمد مباركي.

مدخل

مدخل:

- تعريف التربية.
- تعريف المنظومة التربوية.
- تطور المنظومة التربوية.
- مكونات المنظومة التربوية.

تعريف التربية:

تتعدد وتختلف التعريفات حول مصطلح التربية ومنها:

– هي كل عملية تساعد على تشكيل عقل الفرد وخلقه وجسمه باستثناء عمليات التشكيل الوراثية أو التكوينية.

– أما المعنى الاجتماعي للتربية فيعني التنشئة الاجتماعية والفردية المتكاملة للفرد.

– أما التربية بمعناها الخاص فيعنى بها غرس المعلومات والمهارات المعرفية من خلال مؤسسات معينة أنشئت لهذا الغرض بالمدارس مثلا[1].

– عرف أرسطو التربية كالتالي: "ترقية جميع أوجه الكمال التي يمكن ترقيتها في الفرد وإعداد العقل لكسب العمل، كما تعد الأرض للنبات والزرع".

– ويقول كانط بأن التربية "هي أن تنمي لدى الفرد كل نواحي الكمال، والكمال هو التنمية المنسقة لكل القدرات الإنسانية، وأن نصل بهذه القدرات إلى أقصى درجة ممكنة".

– ويقول أفلاطون بأن التربية "هي إعطاء الجسم والروح كل جمال ومكان ممكن".[2]

ويعرف عن التربية أنها العملية التي تتم بمقتضاها ترقية الإنسان والمجتمع وتنمية قدرات الأفراد، واكتسابهم للقيم والأفكار والمعارف واستثمارها من أجل تحقيق أهداف التنمية، وتحدد السياسة التربية الظروف والوسائل والأهداف والقيم التي تضمن تلك التنمية ليؤدي هؤلاء الأفراد الدور الذي ينتظرهم لتحقيق الأهداف التنموية[3].

– وقد جاء تعريف اليونيسكو في مؤتمرها بباريس لكلمة التربية أنها مجموع عملية الحياة الاجتماعية التي عن طريقها يتعلم الأفراد والجماعات داخل مجتمعاتهم الوطنية والدولية

---

[1]– محمد الطبطبي وآخرون: مدخل إلى التربية، دار المسيرة، ص 17.

[2]– حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، دراسة في علم اجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة، 2005، ص 04.

[3]– الأستاذة عرابجي إيمان: النظام التربوي في الجزائر وإشكالية التربية على القانون الدولي الإنساني، جامعة يحي فارس، المدية، ص 02.

ولصالحها أن ينمو بوعي منهم كافة قدراتهم الشخصية واتجاهاتهم واستعداداتهم ومعارفهم وهذه العملية لا تقتصر على أنشطة بعينها[1].

أما التربية فهي عموما تعد عملية شاملة، تتناول الإنسان من جميع جوانبه الجسمية والانفعالية والوجدانية والفكرية.

– ولقد أقر مجمع اللغة العربية في مصر تعريف التربية: "بأنها تبليغ الشيء إلى كماله، أو هي كما يقول المحدثون تنمية الوظائف النفسية بالتمرين حتى يبلغ كمالها شيئا فشيئا"[2].

– فالتربية هي التي تعوّد الطفل على التفكير الصحيح والحياة الصحيحة وتزوده بالمعارف وتغذي وجدانه، فينشأ قوي الجسم حسن الخلق، سليم العقل، متنزه الشخصية، قادرة على أداء رسالته في الحياة، وكيفية حل المشاكل التي تعترضه في حياته.

تعريف المنظومة:

– المقصود بالنظام أو المنظومة هو تلك الوحدة الفنية التي تضم آلات وعددا وأدوات وطرقا ووسائل لإنجاز الأعمال وهي أيضا اجتماعية لأنها تضم جماعات من الناس يستخدمون هذه الطرق والوسائل ويستغلون تلك الآلات والعدد والأدوات.

– ويعرف النظام أيضا بأنه: "حاصل الإجراءات المستقلة في نشاطاتها والمتفاعلة فيما بينها في نفس الوقت لتحقيق أهداف مرسومة سلفا"[3].

– ويمكن تعريف المنظومة كالتالي: بنية ذاتية التكامل تترابط مكوناتها وعناصرها ببعض ترابطا محكما يقوم على أساس من التفاعل الجدي بين عناصر هذه المنظومة ومكوناتها"[4].

– يعرف لودينغ وبيترا londing et pitra لافي النظام بوصفه نسقا من الأشياء والعلاقات القائمة بينها وبين خصائصها[5].

---

[1]– الأستاذة عرابجي إيمان، مرجع سابق، ص 09.

[2]– الأستاذة عرابجي إيمان، مرجع سابق، ص 11.

[3]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، الجزائر، ص ص 10، 11.

[4]– المرجع نفسه، ص ص 10، 11.

[5]– علي أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الكويت، ط01، ص 41.

– فالمنظومة كيان مكون من أجزاء متمايزة ومتبادلة الاعتماد ويقدم كل منها إسهام في تحقيق توازن هذه المنظومة.

تعريف المنظومة التربوية:

إن النظام التربوي أو المنظومة التربوية طريقة تنتهجها كل دولة حسب سياستها التعليمية والتزاماتها تجاه المنهاج الدراسي المتبني في التطبيق، فكل منظومة تسطر لنفسها متطلبات لقيامها وسيرها في الإصلاح وأهداف ترجو تحقيقها في الواقع للوصول إلى الجودة في التعليم[1].

ومن أهم التعريفات المتوصل إليها للمنظومة التربوية نجد ما يلي:

– النظام التربوي هو مجموعة القواعد والتنظيمات والإجراءات التي تتبعها دولة ما في تنظيم وتسيير شؤون التربية والتعليم من الفكرية والاجتماعية والسياسية في أي بلد بغض النظر عما إذا كانت هذه الفلسفة مصرحا بها ومعلنا عنها أم لا وتتأثر النظم التربوية في العالم بعوامل رئيسية كالعامل الحضاري والعامل السياسي الإيديولوجي والعامل الطبيعي[2].

– ويعرف النظام التربوي بأنه محصلة عدة عناصر ومكونات علمية وسياسية واجتماعية واقتصادية وإدارية محلية وإقليمية وعالمية تسعى إلى التنمية البشرية وإعداد الفرد[3].

– ويمكن تعريف النظام التربوي في الجزائر بأنه تلك المكونات الأساسية والمتفاعلة وفقا للمرجعية المبنية في مختلف دساتير الجزائر وخاصة دستور نوفمبر 1996 وللتوجيهات السياسية والاجتماعية والاقتصادية للجزائر في ظل التعددية والانفتاح الاقتصادي والمحافظة على هوية الشعب الجزائري وأصالته وقيمه التي تهدف إلى تكوين الفرد الجزائري المتشبع والمعتز بثقافته والمتفتح على عصره[4].

---

[1]– د. جابر نصر الدين وأ. بن سماعين رحيمة: جودة التعليم داخل المنظمة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الإصلاح ومتطلباته، قسم علم النفس، جامعة بسكرة، ص 02.

[2]– الأستاذة عرابجي إيمان: مرجع سابق، ص 05.

[3]– الأستاذة عرابجي إيمان: مرجع سابق، ص 05.

[4]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، الجزائر، ص 12.

– والنظام التربوي في مفهومه العلمي هو نظام يتكون من العناصر والمكونات والعلاقات التي تستمد من النظام السوسيو ثقافية والثقافية والاقتصادية وغيرها[1].

فالنظام التربوي إذا مصطلح يستخدم لوصف مجموعة من العناصر المتبادلة وهذه العناصر تعمل على لتحقيق هدف عام، وتعتبر المنظومة وحدة منظمة لعلاقات متبادلة بين عناصر عمليات وأشخاص.

تطور المنظومة التربوية:

– يشكل النظام التربوي وحدة دينامية متكاملة، وتشير نظرية الأنظمة في هذا المستوى إلى وجود ثلاث حالات زمنية متكاملة في كل منظومة، حيث يتمثل الماضي في وجود بعض العناصر التي ترتكز على أساس تقليدي، بينما يجسد الحاضر جملة العناصر التي تمارس أدوارا خاصة اللحظة الحاضرة، وأخيرا المستقبل الذي يشتمل على العناصر الذاتية في إطار الحاضر [2].

ويمكن تقسيم هذا التطور إلى مراحل متميزة حسب الأحداث الكبرى والتحولات الجوهرية، نوردها فيما يلي:

المرحلة الأولى: المؤسسات التربوية ما قبل الاستعمار الفرنسي

لم تكن هنالك وزارات مختصة بالتعليم خلال هذه المرحلة، فالتعليم كان مسؤولية جماعية بتعاون الكل لإنشاء المساجد والكتاتيب، ومن أهم مؤسسات هذه المرحلة: المساجد، الكتاتيب، الزوايا.

ولم تتكون خلال هذه الحقبة من الزمن جامعة في الجزائر، وقد كان الجامع الكبير للعاصمة نواة للجامعة الجزائرية بمركزة وكثرة حلقاته الدراسية، ولم يكن التعليم في هذه الحقبة من الزمن ينتهي بشهادات، وإنما كان يختم بإجازة شفوية من عند الأستاذ وتعبير صريح عن رضاه[3].

---

[1]– المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، النظام التربوي والمناهج التعليمية، سند تكويني لفائدة مديري المدارس الابتدائية، 2004، الجزائر، ص 05.

[2]– علي أسعد وطفة: مرجع سابق، ص 49.

[3]– الأستاذة عرابجي إيمان: مرجع سابق، ص 05.

المرحلة الثانية: المؤسسات التربوية في عهد الاستعمار الفرنسي

لقد كان التعليم بمؤسساته المختلفة مزدهرا نسبيا قبل دخول الاستعمار الفرنسي نتيجة لكثافة الأوقات المخصصة له، ومن أولى الخطوات التي قام بها الاستعمار الفرنسي الاستيلاء على أملاك الأوقاف التي تمول الخدمات الثقافية والدينية والاجتماعية للمسلمين، كما استشهد كثير من علماء الدين وتشتت شملهم وهاجر غالبيتهم ممن بقوا على القيد الحياة، وهكذا عملت فرنسا على القضاء على التعليم في الجزائر معتمدة التجهيل والإفقار بهدف الفرنسة والتنصير.

واستمرت الكتاتيب القرآنية والمساجد والزوايا تؤدي في التعليمي وارتبط اسمها باسم جمعية العلماء المسلمين بزعامة عبد الحميد بن باديس وقد عملت هذه الجمعية على بناء مدارس تابعة لها لمحاربة الجهل والأمية في مختلف أنحاء الجزائر.

المرحلة الثالثة: المنظومة التربوية غداة الاستقلال

كانت نسبة الانتساب إلى التعليم غداة الاستقلال تقارب 20 % من مجموع التلاميذ الذين بلغوا سن الدراسة، وقد كان أول دخول مدرسي في أكتوبر 1962 اتخذت وزارة التربية قرارا يقضي بإدخال اللغة العربية في جميع المدارس الابتدائية بنسبة 07 ساعات في الأسبوع.

ورثت الجزائر قلة هياكل الاستقبال وقلة الإطارات ومشكلة سيطرة اللغة الفرنسية وانحصار التعليم على مناطق وطبقات دون أخرى، فعمدت السلطة الجزائرية تعديلات مختلفة منذ 1962 ومن الإجراءات الفورية التي اتخذتها اللجنة الوطنية التي عقدت اجتماعها الأول في 15 ديسمبر 1962، ديمقراطية التعليم، التعريب والتكوين العلمي والتكنولوجي[1].

ولا تزال المنظومة التربوية الجزائرية إلى حد الآن تجري تعديلات على نظمها التربوية قصد التحسين من المردود التربوي والدفع من مستواه[2].

[1]– الأستاذة عرابجي إيمان: مرجع سابق، ص 05.

[2]– الأستاذة عرابجي إيمان: مرجع سابق، ص 08.

الإصلاحات التربوية في الجزائر

– إن الغاية من أي إصلاح تربوي هو حدوث تغير إيجابي وتطور في نتائج المعلمين والمتعلمين، وتحقيق تطور ملموس في مستوى الأداء المدرسي ونوعية الأداء المدرسي، ونوعية النتائج التربوية، وقيمة المعارف والمهارات المبرمجة للتعلم، وفي أساليب التسيير والتنظيم وبذلك تصبح الجهود في مستوى الأهداف، ويرتفع الوعي بأهمية العلم[1].

للإصلاح التربوي تعريفات مختلفة ومتعددة منها:

– يعرفه "بيرش": "بأنه أي محاولة فكرية أو عملية لإدخال تحسينات على الوضع الراهن للنظام التعليمي سواء كان ذلك متعلقا بالبنية المدرسة أو التنظيم والإدارة أو البرامج التعليمية أو طرائق التدريس أو الكتب الدراسية وغيرها"، فالإصلاح التربوي لا يقتصر فقط على طرائق التدريس وكيفية تناولها، بل يشمل معاني أخرى اجتماعية واقتصادية وسياسية، وهذا ما أشار إليه "حسن حسين البلاوي" في تعريفه للإصلاح التربوي بأنه: "يشير عادة إلى عملية التغير في النظام التعليمي أو جزء منه نحو الأحسن، وغالبا ما يتضمن هذا المصطلح معاني اجتماعية واقتصادية وسياسية"[2].

– وأيضا يعرفه "سيمونز"simonz: "بأنه تلك التغيرات التي تحدث في السياسة التعليمية والتي من شأنها أن تحدث زيادة كبيرة سواء في الميزانية أو في المنحنى الهرمي للملتحقين بالمدرسة، أو في الأثر الذي تحدثه الاستثمارات التعليمية في التنمية الاجتماعية"[3].

وهذا ما وضحه "سات ريتشارد" في رؤيته لأنماط الإصلاحات التربوية: "الإصلاح التعليمي هو جهود تبذل في جميع قطاعات النظام التعليمي أثناء إجراء التغيير، وغالبا ما نتجاوز موجباته وآثاره ونتائجه، أما التغييرات التعليمية فهي محاولات متفرقة لتغيير أو تحسين بعض جوانب النظام التعليمي دون أن يشمل النظام بأكمله"[4].

---

[1]– الإصلاحات التربوية في الجزائر، أي مفهوم للإصلاح؟ أ. نصيرة سالم – أ. تالي جمال، جامعة الجلفة، جامعة المسيلة، ص 01.

[2]– الإصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998، ص 32.

[3]– تصنيف أنماط الإصلاحات التربوية، سات ريتشارد، ترجمة النحاس أحمد، مقال نشر في مجلة اليونيسكو، عدد 01، 1981، ص 40.

[4]– سات ريتشارد: مرجع سابق، ص 43.

فالإصلاح عملية شاملة تتضمن تغييرات هيكلية عامة وهامة في النظام التربوي وهو جزء لا يتجزأ من عملية تحول اجتماعي شامل في المجتمع.

كما تحدث وزير التربية والتعليم عن أهمية تكوين المكونين وإصلاح البرامج والمناهج مع هيكلة التعليم الذي ستخصص له إمكانات كبيرة، وأن الإعلام الآلي والتكنولوجيات الحديث غيرت كل المبادئ حيث إنّ البرامج ليست مرتبطة بقوانين وإنما تتغير من سنة إلى أخرى لذا يجب مواكبة هذا التطور بتطوير وسائل وأساليب العمل فيه[1].

مكونات المنظومة التربوية:

يمكن تلخيص المنظومة التربوية في مجموعة من العناصر أهمها:

- تشكل المنظومة مجموعا متكاملا من العناصر المتداخلة.
- توجد بين هذه العناصر في المنظومة تفاعلات دينامية مستمرة.
- تسعى المنظومة إلى تحقيق هدف مركزي معين كما تسعى إلى تحقيق مجموعة أخرى من الأهداف الفرعية.
- تتغير البنية الكلية للمنظومة مع التغيرات الحادثة في الوسط، ولكنها تحافظ على طابع من الاستمرارية والتواصل المستمر مع المحيط[2].

[1]– د. جابر نصر الدين وأ. بن ساعين رحيمة: مرجع سابق، ص 10.

[2]– أسعد وطفة: مرجع سابق، ص 42.

الفصل الأول

الفصل الأول: الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتاب المدرسي

المبحث الأول: الكتاب المدرسي.

01- مفهوم الكتاب المدرسي.

02- أهمية الكتاب المدرسي وأهدافه.

03- وظائف الكتاب المدرسي.

04- إشكالية الكتاب المدرسي.

المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية الشائعة.

01- ماهية الخطأ اللغوي.

02-أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة.

03- أسباب ودوافع الأخطاء اللغوية الشائعة.

المبحث الأول: الكتاب المدرسي

1/ مفهوم الكتاب المدرسي:

أ/ لغة:

وردت كلمة كتاب في العديد من المعاجم العربية، والتي تتفق ألفاظها ومعانيها أحيانا وتختلف أحيانا، ومن أهم التعريفات لهذا المصطلح نجد:

لسان العرب لابن منظور وردت فيه تعريفات عديدة في مادة (ك ت ب)

الكتاب: معروف، والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ.

كَتَبَ الَشَّيْءَ يَكْتُبُهُ كَتْبًا وكِتَابَةً، وكَتَّبَهُ: خَطَّهُ، وجمعه: كُتُبٌ

والَكِتَابُ مصدر، والَكِتَابَةُ لمن تكون له صناعة مثل: الصياغة والخياطة

ويقال: اكْتَتَبَ فلانٌ فلاناً أي سأله أَنْ يَكْتُبَ له كِتابًا في حَاجة، والكِتاب: ما كُتِبَ فيه[1].

وفي تاج العروس للزبيدي فقد ورد فيه:

الكتاب والكتاب: مصدر كتب، والمَكْتِبُ: المعلم، والكُتَّابُ: مجمع وصيانة، والكتبة من الخيل، والكِتْبَة: الاكتِتَابُ في الفَرض والرِزق، واكْتَتَبَ فلان أي كتب اسمه في الفرض، والكِتْبَةُ: اكْتِتَابَكَ كتاب تَكْتُبُه وتَنْسَخُهُ [2].

[1]– ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم): لسان العرب، مادة (ك ت ب)، مج13، دار صادر، بيروت، ط03، 2004، ص 17.

[2]– مرتضى الزبيدي: تاج العروس من جواهر القاموس، تج د/ علي شيري: مادة (ك ت ب)، مج 13، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1994، ص 01.

أما في العجم الوسيط:

الكتاب: الصحف المجموعة والرسالة (ج) كُتُبٌ والقرآن والتوراة والإنجيل ومؤلف سيبويه في النحو.

وأما الكتاب: الفاتحة، وأهل الكتاب: اليهود والنصارى والحكم منه: لأقضيّن بينكما بكتاب الله والأجل والقدر.

الكِتْبَةُ: الحالة والاكتتاب في الفرض والرزق ونسخ الكتاب، الكِتَابَةُ: صناعة الكاتب[1].

أما الكتاب المدرسي فالدلالة على مجال استخدام الكتاب، فغالبا ما تستعمل لفظة الكتاب مقرونة بوصف المدرسي تمييزا له عن باقي الكتب المعرفية والثقافية الأخرى الموجهة لفئات مختلفة من القراء والمثقفين.

ب/ اصطلاحا

اهتم المختصون في المجال التربوي بموضوع الكتاب المدرسي كغيره من المواضيع التربوية، ذلك نظرا لأهميته كوسيلة تعليمية في نشاطات التعليم، وأصبح يتمتع بأهمية بالغة وعناية فائقة، ما جعل المهتمين بالتربية والتعليم يدركون أهميته وضرورة استعماله باعتباره حجر الزاوية في العملية التربوية، وقد أخذ بذلك الكتاب المدرسي تعريفات كثيرة ومتعددة ومن بين هذه التعريفات ما يلي:

– عرفه زكي نجيب محفوظ: هو الذاكرة التي تحفظ معنى ليكون نقطة البدء لما قد يحضر، فالكتاب المدرسي ذاكرة يخزن فيها الفرد ماضيه من أجل المحافظة على البقاء، كما يعد نقطة البداية للمستقبل وتطلعات المجتمع، إنه الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي يرشد المعلم إلى الطريق والطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة، ويمثل في الوقت نفسه الوسيلة الأكثر ثقة في يد التلميذ نظرا لمقاييس الرقابة الصارمة التي تخضع لها محتوياته من قبل السلطات العليا[2].

[1]– إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط: د. ط، ج01، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، اسطنبول، تركيا، ص 775.

[2]– زكي نجيب محفوظ: في فلسفة النقد، دار الشرق، بيروت، ط02، 1983، ص 115.

كما جاء تعريف فرانسواز ريتشاردو "François Richardeau" للكتاب المدرسي بأنه: "مطبوع منظم موجه للاستعمال داخل عمليات التعلم والتكوين المتفق عليها"[1].

غير أن هذا التعريف عام جدا وفضفاض إلى درجة تجعله قابلا لكي ينطبق على كل مطبوع موجه للاستعمال المدرسي من قواميس ومعاجم وموسوعات وغيرها، بل يتسع هذا التعريف ليشمل أيضا كل نص مطبوع (جريدة أو مجلة أو مؤلف أدبي ...) يندرج داخل سياق عمليات التعلم المدرسية[2].

وقد عرفه المنهل التربوي أيضا بكونه: "الوعاء الذي يحتوي المادة التعليمية التي يفترض أنها الأداة أو إحدى الأدوات على الأقل، التي تستطيع أن تجعل التلاميذ قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفا"[3].

وبرغم تعدد تعاريف الكتاب المدرسي وتنوعها، فإنها تجمع على جعله أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية، والوسيلة التي تنظم المواد والمحتويات ومنهجية التدريس والرسوم والصور، وبذلك يعتبر الوسيلة المفيدة والضرورية لعملية التدريس الناجحة.

وبذلك يعد الكتاب المدرسي أداة تعليمية ووسيلة تربوية من أهم الوسائل التعليمية ضمن عناصر المناهج الدراسية، فهو تفصيل وتوضيح عملي لما يقترحه المنهج، ومساعد قوي في إكساب المتعلم الحقائق العملية المنظمة.

2/ أهمية الكتاب المدرسي

ظل الكتاب المدرسي – حتى يومنا هذا – رغم التقدم الحاصل في مجال تكنولوجيا التعليم، الوسيلة الأساسية لنقل المعارف وتنميتها إلى جانب تقديم عناصر للاشتغال الذاتي، ويرجع ذلك لكونه أكثر الوسائل الديداكتيكية شيوعا واستعمالا، فهو وسيلة تعليمية (إن لم نقل

---

[1]– عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، نقلا عن فرانسواز ريتشاردو، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، إفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص 236، 237.

[2]– عبد الحق منصف: المرجع السابق، ص 237.

[3]– عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والسيكولوجية، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ط2006، ج02، ص 275.

الوسيلة الوحيدة) أكثر شعبية من غيره، ويكون في مقدور كل قطاعات التلاميذ استعماله داخل المؤسسة المدرسية وخارجها.

والواقع أن أهمية الكتاب ازدادت رغم التقدم الهائل الذي عرفته وسائل الاتصال والوسائل التعليمية، وذلك لعوامل متنوعة ومتداخلة أهمها تعميم التعليم، وتوسيع قطاعات التلاميذ والبرامج المدرسية، والتفكير في تسهيل النقل الديداكتيكي لمضامين تلك المقررات ومحتوياتها المعرفية.

والكتاب المدرسي أحد أهم أدوات هذا النقل، فهو يحدد – إلى جانب عروض الدرس وتعليقاته وشروحه – مضامين التدريس[1].

ويحدد أيزنر "Eisner" أهمية الكتاب المدرسي في النقاط الآتية:

– يقدم خبرات ذات مستوى في المحتوى لا يملكها إلا قليل من المدرسين[2].

– ينظم المعلومات والمحتويات التي تتمحور حول بعض الموضوعات تنظيما منطقيا وفق الأهداف التعليمية المحددة.

– يزود المدرسين والمتعلمين بنوع من الأمان من حيث أنه يوضح لهم المرحلة التي يسيرون عليها، مما يمكنهم من معرفة المحتوى الوارد في المنهاج والطريقة التي يتبعها.

– يقدم للمدرسين الأسئلة التي يجب أن يطرحها على المتعلمين، ويزودهم بمادة الامتحان.

– يقترح على المتعلمين أنشطة ينهمكون فيها، ويزودهم بالإجابات الصحيحة.

هذا وزيادة على الأهمية الخاصة التي يحظى بها الكتاب المدرسي من قبل الأولياء، فهو في نظرهم من أهم الوسائل التعليمية التي تثقف أبناءهم، والتي تمكنهم من معرفة مستواهم، ومن تتبع سير تعلمهم، إذ تجدهم تحمسين جدا لفكرة وضعه في أيدي أبناءهم، قصد اتخاذه وسيلة تعليمية لها صداها في ميدان التربية هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، يرى البعض أن إلغاء الكتاب يسبب نوعا من الإرباك سواء بالنسبة للمتعلمين أو الأسرة أو المدرسين، الأمر الذي سيشيع التخبط والعشوائية في العمل التربوي[3].

---

[1]– عبد الحق منصف: المرجع السابق، ص 233، 234.

[2]– جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، دورية الخطاب، حرف، ع19، منشورات مجر تحليل الخطاب، تيزي وزو، 2015، ص 355.

[3]– جميلة راجا: المرجع السابق، ص 355، 356.

ولا ننسى هذا أن وجود الكتاب المدرسي مهم ليس فقط بالنسبة للمتعلمين، إنما بالنسبة للأولياء أيضا، إذ إن إبعاده عن متناول المتعلمين قد يشكل معضلة لأولياء الأمور، ويمثل عقبة كبيرة تحول دون التواصل بين المتعلمين والأسرة، ثم إن إبعاده عن أعين المتعلمين بالشكل النهائي فيه الكثير من المغالاة والإجحاف[1].

كما تكمن أهمية الكتاب المدرسي في أنه قابل للاستعمال الفردي والجماعي والفصلي والمنزلي على حد سواء، فمن الناحية الاجتماعية يمكن هذا الاستعمال التلاميذ – خصوصا في المجتمعات التي هي في طريق النمو – من الانتقال من الثقافة الشفوية إلى الثقافة المكتوبة، أي اكتساب ثقافة ذات لغة وطنية مخالفة للغات أو اللهجات الجهوية المحدودة التي شكلت شخصية التلاميذ في سنوات نموهم الأولى.

أما من الناحية البيداغوجية، فإن الكتاب المدرسي يمنح إمكانيات عديدة للتوظيف، فقد يستعمل كمادة حافلة بالرسوم والبينات والإيضاحات المساعدة على التحصيل أو المهيئة له كمضامين ومحتويات مؤطرة للدروس أو كمصدر لتقديم المعلومات المتنوعة بخصوص مادة دراسية محددة أو كتطبيقات وتمارين مساعدة على تثبيت شهادات التعلم وعملياته[2].

وخلاصة القول إن أهمية الكتاب المدرسي تكمن في أنه أداة فعالة في العملية التعليمية التعلمية، وهو بالنسبة للتلميذ أداة عمل متكاملة ومنظمة حاضرة معه في البيت والمدرسة، وتعود التثقيف بواسطة القراءة وتساعده على تهيئة الدروس، وهو يوضح الشروح التي يأتي بها المدرس ويفيد في دروس المراجعة والأعمال البيتية، كما يساعده على التعلم الذاتي واكتساب المعرفة بعد تخرجهم من المدرسة، فهو الوعاء الفعلي للمحتوى الدراسي، ورفيق المتعلم طيلة حياته المدرسية، فيفترض فيه الصحة (صحة المعلومات) والجدية، والحصانة من الزلل، فإن يقع الخطأ في كل الكتب الأخرى، فلا يجري الخطأ على الكتاب المدرسي أنه وثيقة رسمية تؤمن المعلومات للمتعلم وتطمئنه في أخذ المعلومة فهو "إذا" كتاب ككل الكتب ومحتوى لا ككل المحتويات، ووسيلة بيداغوجية لا ككل الوسائل الأخرى .

[1]– عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 234.

[2]– عبد الحق منصف: المرجع السابق، ص 234.

3/ وظائف الكتاب المدرسي

ارتبط دور الكتاب التعليمي في التصور التقليدي للتعليم بوظيفة أساسية هي نقل المعلومات وعرضها، لذلك كان البناء التداخلي لمضامين الكتاب التعليمي عموما أشبه ببناء البحوث والمقالات، والعروض النظرية المكونة للكتب الثقافية والأكاديمية، ومن أبرز وأهم الوظائف الخاصة بالكتاب المدرسي نجد:

أ/ **الوظائف العامة للكتاب المدرسي:** حيث قسمت – حسب ريشودو – إلى ثلاث وظائف أساسية وهي:

– **الوظيفة الأولى أكاديمية:** وترتبط بالمعرفة التي يحملها الكتاب المدرسي، فالكتاب المدرسي يؤدي وظيفة الإخبار وعروض المعلومات مع ما يتطلب ذلك من تصفية واختيار وهيكلة وتنظيم بيداغوجي يستجيب لمتطلبات النقل الديداكتيكي ومن خلال هذا نجد أن الكتاب المدرسي لم يتخل عن الوظيفة الأساسية للكتب التعليمية ولا يزال حاملا لها داخل الأنظمة التربوية التقليدية.

– **الوظيفة الثانية بيداغوجية:** وتتعلق بالعلاقة التربوية، فالكتاب المدرسي يحيل – من زاوية بيداغوجية – على تصور ضمني معين للتواصل بين الراشد وبين الطفل والناشئ ولعمليات التربية والتعلم، سواء كانت هذه العمليات قائمة على التقاليد والتبعية أو الاستقلال والتعلم الذاتيين أو مهام الإبداع والإنتاج[1].

– **الوظيفة الثالثة مؤسسية:** وتتعلق بعلاقة الكتاب المدرسي ببنية النظام المدرسي فهو يستند إلى هيكلة للنظام المدرسي بمختلف شعبه ومستوياته ومواده الدراسية ولمقررات هذه الشعب والمواد، وهو بذلك يعكس نوعا ن التنظيم التراتيبي أو الهيكلي الذي يخضع له النظام التربوي ودرجة الاستقلالية وحدودها التي يتمتع بها المدرس في تسيير أنشطته الديداكتيكية وتدبيرها[2].

[1]– عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، ص 239، 240.

[2]– عبد الحق منصف: المرجع السابق، ص 240.

ب/ الوظائف المرتبطة بالتشغيل والتعلم

تتحدد أهمية الكتاب المدرسي في كونه يجمع مختلف المواد والمضامين التقنية الخاصة بمادة دراسية معينة، فهو بتنظيمه لهذه المواد يدعم نشاط المدرس كما يساعد المتعلم على بناء المعرفة، ويقدم للمدرس وسائل لتنظيم تعليم المهارات والخبرات، ويمكن أن نجمل هذه الوظائف المرتبطة بالتشغيل والتعليم فيما يلي:

– الوظيفة السيكولوجية: وتخص تحفيز التلاميذ ودعم حاجتهم إلى التعلم والتكوين.

– الوظيفة التكوينية: وترتبط بتقديم وسائل تمرين التلميذ وتدريبه على المهارات.

– الوظيفة التوجيهية: وترتبط بتقديم أدوات مرجعية وتوجيهات ميتودولوجية تمكن التلميذ من فهم طرق العمل وإنجازها[1].

– الوظيفة التقويمية: وترتبط بمختلف الوسائل والأنشطة والتمارين التي يوفرها الكتاب المدرسي للمتعلم بغرض اعتماداها كأداة لمراقبة التحصيل ومدى التحكم في أهداف التعلم[2].

ويمكن حصر الوظائف الأساسية للكتاب المدرسي في النقاط الآتية:

– يعد الكتاب المدرسي وسيلة تبليغ المعرفة، فمن خلاله يتعرف المتعلمون على الأشياء المحيطة بهم[3]، ويسافرون عبره إلى مختلف دول العالم وما إلى ذلك، وتستدعي هذه الوظيفة الاختيار المناسب للمعلومات في كل مادة تعليمية معينة حتى تكون في متناول متعلمي المستوى المستهدف.

– وسيلة لدعم مكتسبات المتعلمين، يحمل الكتاب المدرسي في كل مرحلة تعليمية كمية معينة من المعلومات والمعارف التي تضاف إلى رصيد المتعلمين اللغوي والمعرفي وتثريه، فالكتاب يسهم بشكل عام في تطوير القدرات والكفاءات المكتسبة، وتدعيم المكتسبات وتنميتها وإدماجها عند مواجهتهم للوضعيات (المشكلات) التي يكونون فيها.

– أداة للثقافة، يشتمل الكتاب المدرسي على موضوعات متنوعة، تتناول كل ما يحيط بالمتعلمين من وقائع تاريخية، ثقافية واجتماعية وغيرها.

---

[1]– المرجع نفسه: ص 241، 242.

[2]– عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا، ص 242.

[3]– جميلة راجا: الكتاب المدرسي الواقع والطموح، ص 357.

– وسيلة ضرورية لهيكلة العمل التربوي وتنظيمه، ولتوجيه تعلم التلاميذ في التلقي والتحصيل.

– وسيلة تعبيرية عن محتويات المنهاج الدراسي الأساسية وفلسفته التربوية والاجتماعية[1].

4/ إشكالية الكتاب المدرسي

إن الوعي بأهمية الكتاب المدرسي ومكانته المؤسسية، وقيمته الديداكتيكية داخل أنظمة التدريس المعاصرة، لا يرتبط فقط بتحديد الوظائف التي يؤديها داخل أنشطة التدريس والتعلم، ومقتضيات البناء البيداغوجي والمادي التي يجب مراعاتها عند تأليفه، بل يرتبط أيضا بمختلف الإشكاليات التي يطرحها أمام البحث البيداغوجي المعاصر[2]، ذلك أنه أول كتاب يجده المتعلم بين يديه ويرافقه منذ أول احتكاك له في العملية التعليمية، فعلاقته به متوقفة على الأثر الذي يوقعه هذا الكتاب في نفس المتعلم، فإذا صلح الكتاب صلحت تعلمات التلميذ وإذا فسد فسدت[3].

والواقع أن تعميق الوعي بإشكاليات الكتاب المدرسي لا يخدم البحث التربوي في مجال تأليف هذا الكتاب وصناعته وإنتاجه فقط، بل يسهم أيضا في نقل عمل التأليف من الاختيارية "L'empirisme" وسيادة المحاولات الفردية أو الجماعية المحدودة إلى العمل المؤسسي المنظم والممنهج الذي يستحضر إشكاليات الكتاب المدرسي المختلفة، وتزايد الاهتمام بالكتاب المدرسي لم يؤد إلى تحسن إمكانيات إنتاجه وصناعته وتوزيعه فقط بموازاة تحسن طرائق التدريس وتطور العلاقة البيداغوجية، بل دفع أيضا إلى تعميق إشكالات بيداغوجية خاصة بالكتاب المدرسي أهمها:

أولا: المشاكل الاقتصادية

يظهر من الواقع التعليمي المعاصر أن الكتاب المدرسي هو الوسيلة الديداكتيكية[4] الأكثر ملاءمة لتوسع التعليم وانتشاره، وذلك بسبب ثمنه الزهيد ودوره الفعال في العمل

---

[1]– المرجع نفسه: ص 357.

[2]– عبد الحق منصف: المرجع السابق، ص 255.

[3]– مجلة مقاليد: العدد 14، جوان 2018، ص 196.

[4]– عبد الحق منصف: المرجع نفسه، ص 255.

التعليمي (بالنسبة للمدرس كما بالنسبة للتلميذ)، لكن بدا – من الناحية الاقتصادية الصرف – أنه مكلف جدا، فإنتاج الكتب المدرسية يستلزم تمويلا ضخما من ميزانيات التجهيز التربوي في كل دولة من دول العالم، ويمكن أن تصل الحصص المخصصة لتمويل ذلك الإنتاج إلى 85 % في بعض الدول من مجموع تلك الميزانيات، ويزداد ثقل هذه المصاريف وأهميتها – حسب ريشودو – وإذا علمنا أن أكثر المواد الأولية التي تصنع الكتب المدرسية تكون مستوردة، وأن عددا كبيرا من الدول توكل طبع كتبها المدرسية وصناعتها لمؤسسات أجنبية[1].

وحينما تضطر بعض الدول (دول العالم الثالث على الخصوص) إلى اعتماد إمكاناتها الذاتية في صناعة الكتب المدرسية وطباعتها، فإن ذلك ينعكس بسبب ضعف الإمكانات وهزالة الميزانية المخصصة لذلك، على شكل إخراجها وبنائها، وهذا يؤثر كثيرا على استعمالها الديداكتيكي ونتائجه، ومن جهة أخرى وإن ضعف الإمكانيات المرصودة لإنتاج الكتب المدرسية في هذه الدول يقلص كثيرا من إمكانية تغييرها أو تعديلها دوريا حسب مقتضيات الضرورة البيداغوجية، وهذا ما يسفر الاستمرار في الاعتماد على بعض الكتب المدرسية لمدد طويل ما يؤثر سليا على نتائج التدريس؛ ذلك أن مجالات المعرفة تطور بسرعة كبيرة وتتوسع، كما أن معطيات البحث البيداغوجي تتطور بدورها، وعلى إنتاج الكتب المدرسية أن يساير دائما هذه التطورات المعرفية والبيداغوجية[2].

ثانيا: المشاكل البيداغوجية

لم يكن اختيار الكتاب المدرسي في الأنظمة التربوية الحديثة اختيارا سهلا يحظى بالإجماع فمكانته ودوره داخل العملية التربوية ظلا دائما مثار جدل بين فلاسفة التربية على الخصوص، وبالفعل لقد اعتباره بعضهم أفضل الوسائل التعليمية وأعلاها مرتبة مثل: "آلان Alain"، وفي المقابل اعتبره البعض الآخر (خصوصا أنصار التربية بواسطة الأشياء لا الكتب أمثال: "روسو وفريني" وغيرهما)، وأقل الوسائل التعليمية قيمة وفعالية، ومع تطور الوسائل السمعية – البصرية وتقدم تقنيات الطبع والاستنساخ، توسع النقاش وازداد حول وضعية الكتاب المدرسي (والكتاب عامة)، وحول مكانته داخل الثورة البيداغوجية الحديثة.

[1]– المرجع نفسه: ص 255.

[2]– المرجع نفسه: ص 255، 256.

وقد ارتبط التساؤل عن وضعية الكتاب المدرسي داخل العلاقة البيداغوجية في بداية الأمر بالتساؤل عن وضع المعرفة المدرسية (أصولها، نوعيتها، زمنها، قديمة أو راهنة، وفعاليتها ...) وعن دورها التربوي، لكن تبين أن استعمال الكتاب المدرسي[1]، يخدم أحد أهم البيداغوجيا المعاصرة، وهو المتعلق بتنحية استقلالية المتعلم عن خطاب المدرس المباشر، ودفعه إلى التعلم الذاتي والبحث الشخصي، وبالعفل ظهر جليا أنه بواسطة الكتاب المدرسي أصبحت العلاقة بين المدرس والتلاميذ غير مباشرة، وأصبح بإمكان التلميذ الاتصال بالمعرفة مباشرة إما داخل أصولها الأكاديمية أو داخل الكتاب المدرسي الذي يهيكلها[2].

وقد حصر "سبرينغ" و"أيشودو" spring et ayshodow بعض الإشكالات فيما يلي:

1/ اختيار الكتاب المدرسي

وهو إشكال بيداغوجي ينبغي معالجته لأنه في قاعدة كل تأليف مدرسي، ويتفرع عنه مشاكل جزئية تصوغها كالتالي:

أ/ الأول يتعلق بالخاصيات الأساسية الواجب توافرها في الكتب المدرسية حتى تحقق أهدافها البيداغوجية، وقد صاغه "سبرينغ" على الشكل التالي:

ما هي المرجعيات التي يمكن اعتمادها في تحديد هذه الخاصيات؟ هل هي مرجعيات ديداكتيكية خالصة؟ أو ينبغي تحديدها لتشمل مجال السيكولوجيا والابستيمولوجيا الخاصة بكل مادة من المواد المعتمدة في التعليم؟

قد تتحقق أغلب الدراسات البيداغوجية على أن وظائف الكتاب المدرسي هي المرجع الأولي لتحديد خاصياته ومكوناته[3].

ب/ الثاني يخص مجموع العوامل المؤسسية التي تتحكم في تأليف الكتب المدرسية وبنائها، ويصوغ "فرانسوا ريشودو" هذا المشكل على الشكال التالي:

هل من الضروري أن يخصص مؤلفو الكتب المدرسية لكل مستوى دراسي الكتاب الذي يناسبه؟

---

[1]– المرجع نفسه: ص 256.

[2]– المرجع نفسه: ص 257.

[3]– المرجع نفسه: ص 257.

(وهذا يعني تعدد الكتب بتعدد المستويات الدراسية داخل كل شعبة من شعب التعليم).
أم يمكن تأليف كتب مدرسية قابلة لأن تستعمل في مستويات مختلفة للتدريس؟[1]

إن أي اختيار بيداغوجي للإجابة عن هذا المشكل، ستكون له انعكاسات اقتصادية لأنه يحدد عدد السنوات التي يمكن فيها استعمال نفس الكتاب المدرسي، وعبر ذلك مختلف الكتب المراد إنتاجها غير أن امتداد هذا الشكل لا يقف عند اختيار الكتاب المناسب لمستوى دراسي واحد أو عدة مستويات، بل يمتد أيضا ليحسن بنية الكتاب المدرسي ذاتها: هل يوجد لخدمة عمليات التدريس (إلى المدرس)، أو لخدمة عمليات التعلم (إلى التلميذ؟ أم لهما معا؟)، وعند البت في هذا المشكل الأخير كيف يمكن تقطيع وحدات الكتاب المدرسي والمكونات الداخلية لكل واحدة؟ وهل سيقدم الكتاب المدرسي – والحالة هذه – معينات تربوية تساعد على قراءته (كيفية استعماله، فهرس الموضوعات، لائحة الأهداف العامة والخاصة بكل وحدة، فهرس الأسماء والأعلام والأمكنة وغيرها، ملخصات ...) وهذا ما يجعله فعلا أداة ديداكتيكية؟ أو سيكون مجرد مرجع للدروس ومحتوياتها؟ وما هي حدود استعمال هذا الكتاب المدرسي؟ هل ينحصر في التوظيف الفصلي أو المنزلي أو هما معا؟

2/ علاقة الكتاب المدرسي بالمدرس

ثاني هذه الإشكالات البيداغوجية يتعلق بعلاقة الكتاب المدرسي بالمدرس، والحال أن التكوين البيداغوجي للمدرس يؤدي دورا حاسما في نجاح استعمال الكتاب المدرسي من جهة، وفي بنائه من جهة ثانية، وقد صاغ "سبرينغspring " هذا الإشكال الصياغة التالية: كيف يتلقى المدرس التوجه البيداغوجي الذي اختاره مؤلفو الكتاب المدرسي فيما يخص منهجية التدريس؟[2]

يظهر أنه من الصعب جدا على ذلك التوجه أن يتحضر أو يستوعب مختلف المواقف الفعلية في التدريس، وفي الآن ذاته الشروط المادية التي يتحقق فيها ذلك التدريس ... فهو يظل دائما توجها نظريا وغالبا ما لا يستوعب الظروف الفعلية للتدريس، سواء كانت ظروفا بشرية أو خاصة بالمجال المدرسي، على أساس ذلك يسجل "سبرينغ" صعوبات ومشاكل بيداغوجية تتعلق بمدى التلاؤم والتوافق الكامل بين التوجهات الديداكتيكية التي

[1]– المرجع نفسه: ص 258.

[2]– المرجع نفسه: ص 258.

اختارها مؤلفو الكتاب المدرسي وبين الوضعية الفعلية للتدريس التي تنحدر في الصعوبات بضرورة خلق توافق – نسبي على الأقل – بين إنتاج الكتب المدرسية وبين تكوين المدرسين ضمن برامج التخطيط التربوي لبلد ما.

فهذا الإشكال يقتضي إنجاز تكوين أولي وأساسي للمدرسين يخص استعمال الكتب المدرسية وتوظيف كل الإمكانيات الميتودولوجية التي يوفرها لهم، على ألا ينصب ذلك التكوين على تكريس تبعية المدرس للكتاب المدرسي، بل يجب أن يسمح بشكل كبير بحرية المدرس خصوصا يمكن للمدرس أن ينطلق في ممارسته من منطلق الفاعل لا المتلقي للكتاب فقط، أي الممارس الذي يتكلم بخبرته وكفاءته في تنظيم استعماله للكتاب المدرسي في اتجاه تكميل ثغراته وذلك باللجوء إلى مصادر أخرى للمعلومات والوثائق، والاعتماد على وسائل تعليمية أخرى كالبحث خارج الفصل والملاحظات العيانية وغير ذلك، فالمدرس يمتلك دائما إمكانيات التأثير على الكتاب المدرسي كما على باقي مكونات الفعل البيداغوجي الأخرى، فبمقدوره دائما تغيير أدواره وتطويرها، وأدوار التلميذ ومهامهم، بل إمكانه أن يعمل على تكييف المجال البيداغوجي[1].

3/ علاقة الكتاب المدرسي بالمتعلم

ثالث هذه الإشكالات البيداغوجية يخص علاقة الكتاب المدرسي بالمتعلم، وقد طرح "سبرينغ" هذا الإشكال عبر صيغتين متكاملتين:

أ/ الأولى تمس استثمار مؤلفي الكتاب المدرسي خبرات التعلم السابقة المعرفية والمهارية: كيف يمكن للكتاب المدرسي – داخل مستوى معين من مستويات التدريس – أن يوظف مختلفة الخبرات التي اكتسبها المتعلم في مراحل أو مستويات تعلمه السابقة؟ وكيف يمكن للتأليف المدرسي ألا يكرر صياغة العديد من المعارف التي سبق للمتعلم أن اكتسبها في سنوات سابقة؟

إن هذا المشكل يتطلب دراسة عميقة لحصيلة المتعلم السابقة وإمكانات المتعلم اللاحقة لديه[2]، وهذا ما يزيد في تعقيد مهام التأليف المدرسي: فالمؤلف المدرسي غير مطالب فقط بالبحث عن المعارف الملائمة للتحصيل، وصياغة مختلف أهداف التعلم

[1]– المرجع نفسه: ص 259.

[2]– المرجع نفسه: ص 259.

المهارية والبحث عن صيغ ديداكتيكية مناسبة لها يقوم بترجمتها إجرائيا داخل الكتاب المدرسي، بل هو مطالب أكثر من ذلك بالقيام بدراسات لحصيلة التعلم السابقة ومعيقاتها ونتائجها ولمختلف الكتب المدرسية التي اعتمدها المدرس والمتعلم معا في المراحل السابقة للتعليم، حتى يمكنه تأليف كتب جديدة تدعم، وإن مبدأ استمرارية التعلم أمر أساسي يجب استحضاره عند كل تأليف مدرسي[1].

ب/ والثانية تمس مدى تناسب الكتب المدرسية مع مختلفة أهداف التكوين والتعلم المحددة داخل مختلف مستويات الشعب الدراسية، لذلك تطرح هذه الصيغة مسألة وظائف الكتاب المدرسي وتنويعها بمراعاة مجال المعرفة الذي يقدمه هذا الكتاب للمستوى الدراسي المخصص له، فكل مستوى دراسي يتطلب شكلا معينا لتقديم المعلومات وهيكلتها وتنظيم خبرات التعلم.

وليس ضروريا خضوع الكتب المدرسية في مختلف الشعب لنفس الشكل والصيغة والبناء الوثائقي والمعرفي، وهذا يقتضي عدم إشراك مستويات دراسية متعددة في كتاب مدرسي واحد، وهي الصيغة التي طرحها "ريشودو" سابقة كإحدى إمكانات التأليف المدرسي، بل تعددت الكتب بتعدد المستويات، فهناك بعض المواد الدراسية التي يمكن أن تقدم داخل الكتاب المدرسي من خلال مجموعة من التمارين والأنشطة المنصبة على مشاكل محددة (يمكن للمتعلم هنا تعلم مواد الكتاب المدرسي عبر طرق حل المشكلات)، وهناك مواد أخرى يعتمد تقديمها داخل الكتاب المدرسي على صيغ نظرية عامة توجه للفهم والحفظ[2].

4/ تقييم الكتاب المدرسي

إن الإشكال الخاص بتقييم الكتاب المدرسي يطرح ذاته عند كل لحظة من لحظات ذلك التأليف والإنتاج، لذلك تعددت المسائل التي يطرحها هذا التقييم بحسب تعدد جوانبه، أولى هذه المسائل تلك التي تخص فكرة التقييم ذاتها: كيف تقيم الكتاب المدرسي؟ ما هي أهداف هذا التقييم؟ ما هي مرجعياته الممكنة؟ ما الذي يتم تقييمه: أهي فكرة الكتاب في

[1]– المرجع نفسه: ص 260.

[2]– المرجع نفسه: ص 260.

عبارة "الكتاب المدرسي" أم الوظائف التي يسمح بتحقيقها داخل العملية التعليمية؟ وبعبارة: هل نقيم الكتاب في ذاته، أم إمكانات الاستعمالات الديداكتيكية المختلفة؟[1]

والواقع أن ما تعودناه حتى عهد قريب هو أن التقييم كان ينصب دائما على مكون "المعرفة" داخل الكتاب المدرسي: نوعيتها، أصالتها، مصادرها، عميقها، تنظيمها ... وهذا الشيء طبيعي جدا، فتأليف الكتاب المدرسي عودنا على التركيز على المحتويات المعرفية، فغالبا ما كان الكتاب المدرسي كتاب دروس تعتمد تقنية واحدة هي العرض والشروح المطولة، وغالبا ما كانت عناوين الكتب المدرسية تحمل كلمة دروس ...

لكن منذ الستينات من القرن العشرين على الخصوص، ومع التحولات السريعة التي عرفتها السياسات التربوية وبرامجها العامة، برزت إشكالية تقييم الكتاب المدرسي كإحدى الإشكاليات الأساسية، وقد ظهرت بحوث في هذا الشأن حاولت أن تعطي لعمليات التقييم إطارا موضوعيا يحررها من الذاتية والانتقالية والنزعة الاختيارية، ويعطيها أداة علمية شاملة قاعدتها مجموعة من المعطيات السوسيولوجية والسيوكولوجية والبيداغوجية والتقنية.

وقد حاول "جيلبير دولاندشير Gilber Delandsheer": صياغة مبادئ عامة أساسية لتقييم الكتاب المدرسي تشتمل على العناصر التالية:

- تقييم دقة المضامين ونوعيتها وهيكلتها.
- دراسة الخلفيات السوسيو-ثقافية والإيديولوجية لمختلف المضامين والمحتويات المتعلقة بالمادة المدرسية[2].
- تقييم سيوكولوجي لمختلف المكونات والعناصر التي لها علاقة بالسياق السيوكولوجي لعمليات التعلم واستعمال الكتاب المدرسي.
- تقييم بيداغوجي لاستعمال الكتاب المدرسي ومختلف وظائفه.
- تقييم مادي للكتاب المدرسي (الحجم، الكلفة، الشكل، تنظيم الوثائق ...).

إمكانات القراءة بنوعيها[3].

ثالثا: المشاكل الإيديولوجية

---

[1]- المرجع نفسه: ص 260.

[2]- المرجع نفسه: ص 261.

[3]- المرجع نفسه: ص 261.

ليست العوامل المؤسسية والبيداغوجية هي التي تحكم وحدها في إنتاج الكتب المدرسية وصناعتها، والواقع أنه من الإشكالات المميزة لإنتاج الكتب المدرسية أنها غالبا ما تكون حاملة لإيديولوجيا ملازمة – بشكل ضمني أو جلي – للتصورات والتوجهات البيداغوجية الخاصة بمؤلفيها وصانعيها.

غير أن طرح الإشكال الإيديولوجي لإنتاج الكتاب المدرسي لا يخضع بدوره لصيغة واحدة ونمطية، فـ "فرانسوا ريشودو" francois richodowمثلا لا يميز بين ما يسميه "السياق الإيديولوجي" لإنتاج الكتاب المدرسي وبين "التصور البيداغوجي العام" للفعل التربوي داخل هذا الإطار يترجم إشكال إيديولوجيا الكتاب المدرسي إلى ثلاثة أسئلة يعتبرها مركزية هي:

أ– ما هو نوع السلوك الذي نود إكسابه إلى المتعلم، بوصفه أساسيا وضروريا؟[1]

هل نحصر الأمر في مجموعة معارف نعتبرها قاعدية أو في مهارات يمكنه توظيفها داخل الحياة العملية، أو في تنمية الأنشطة الإبداعية وتطويرها لدى المتعلم؟ ويظهر أن اختيار إحدى الإمكانيات الثلاث يستند إلى تصور ما للطفولة والمدرسة وعلاقتها بالمحيط الاجتماعي وغير ذلك.

وهي كلها تصورات بيداغوجية خالصة، بل تستند إلى إيديولوجيا معينة حول وظيفة المدرسة وعلاقتها بالمجتمع، وإن الممارسة الفعلية[2]، للتدريس تكشف أنه من الصعب جدا التوفيق بين الإمكانيات الثلاث بسبب الاختيارات البيداغوجية والإيديولوجيا الداعمة لها، وغالبا ما تهيمن إحدى الإمكانات على الأخرى.

ب– ما الذي يسعى إليه مؤلف الكتاب المدرسي: أيقصد دعم الاختلافات الجهوية والفردية، أم تنمية الشعور بالهوية الوطنية وتثبيته لدى المتعلم؟

هذه الأسئلة تطرح علاقة المضامين التي يعرضها الكتاب المدرسي بالاختيارات الاقتصادية والسياسية لمجتمع ما: أهي اختيارات قائمة على مبدأ الجمهورية أم على المركزية؟ وغالبا ما يعتمد كل اختيار على نوعية الجغرافيا الطبيعية والبشرية المميزة لبلد ما، بل كثيرا ما نلاحظ صراعا داخليا بين الأولويات الاقتصادية والأولويات السياسية، الأولى

[1]– المرجع نفسه: ص 263.

[2]– المرجع نفسه: ص 263.

تنحو نحو الجمهورية، والثانية تميل إلى المركزية، وهذا ينعكس على العمل المدرسي ككل بما في ذلك تأليف الكتب المدرسية[1].

جـ- هل ينحصر دور الكتاب المدرسي في حدود المجال الوطني لبلد ما، يمكن تعميم الاستفادة منه على بلدان مجاورة بحكم اتفاق يخص تقسيم العمل بينها أو التعاون المشترك؟

ويظهر أن هذه الأسئلة الأخيرة بعيدة كل البعد عن واقع التأليف المدرسي، لكنها في العمق تمس ذلك الواقع، فلم تعد المجتمعات المعاصرة مغلقة على ذاتها، وإن تغيير الاقتصاد العالمي وظهور تكتلات جهوية (محكومة بوحدة الجغرافيا واللغة والثقافة) تفرض مثل هذه الأسئلة على المستوى التربوي، وقد أضحى ضروريا وحاليا قيام تعاون بين المجتمعات فيما يخص السياسة التربوية والعمل المدرسي، ولا يقف ذلك عند حدود تبادل الخبرة، بل يتعدى ذلك إلى توحيد أدوات العمل البيداغوجي، وخصوصا الكتاب المدرسي، غير أنه إذا كان ذلك أمرا طبيعيا بحكم ظروف العصر وما يستلزم من انفتاح على خبرات المجتمعات الأخرى، فإنه يطرح إشكالات ذات طبيعة إيديولوجية، فكل مجتمع من المجتمعات الراهنة يتحمس لفكرة الانفتاح على المجتمعات الأخرى، بقدر ما يعمل على تحصين ثقافته لفكرة الوطنية ضد كل استلاب ثقافي وإيديولوجي، وهذا يؤثر قطعا على الكتب المدرسية وإنتاجها، وإذا كان مبدأ الانفتاح في المجال التربوي شعارا يتردد في مختلف المحافل السياسية والندوات التربوية وغيرها، فإن واقع الأمر يشهد أن العمل المدرسي يميل كثيرا إلى الانغلاق وتحصين الهوية الاجتماعية والثقافية، وهذا ما ينعكس سلبا على الكتاب المدرسي التي تبقى دائما حاملة لإيديولوجيا معينة رغم طغيان اللغة التربوية، وهيمنة المرجعية السيكولوجية والبيداغوجية في تأليفها[2].

وبالفعل لا تخلو الكتب المدرسية من إيديولوجيا معينة، وإن كان بعضها أكثر إيديولوجية من بعضها الآخر، وتظهر إيديولوجيا الكتاب المدرسي هاته في بعض المواد ككتب التاريخ والقراءة والأدب وغيرها، وذلك عبر نصوصها المختارة التي غالبا ما تحمل قيمنا ومواقف وتصورات وتقييمات حول الحياة والمجتمع والإنسان والسلوك وما إلى ذلك.

---

[1]- المرجع نفسه: ص 264.

[2]- المرجع نفسه: ص 264.

وقد لاحظت "فيفيان دولاندشير" أن كل المواد الدراسية – حتى العملية – يمكن أن تخدم ما تسميه "المنهاج الضمني" الكامن وراء كل نظام تعليمية (أي مجموع التصورات والغايات العامة).

وأكيد أن الكتب المدرسية حافلة بنماذج إيديولوجية خاصة بصورة الطفل والطفلة، وهي تظل كلها محكومة بثوابت الإيديولوجيا الاجتماعية التي تشكل مستودعا خصبا يستمد منه مؤلفو الكتب المدرسية أيضا حاجتهم وأمثلتهم[1].

[1]– المرجع نفسه: ص 265.

المبحث الثاني: الأخطاء اللغويّة الشائعة

1/ ماهية الخطأ اللغوي

أ/ لغة:

الخطأ أو ما يطلق عليه باللغة الفرنسية "Erreur" وباللغة الانجليزية مصطلح "Error"، ومن الوجهة اللغوية عرفه ابن منظور في معجمه "لسان العرب": الخَطَأُ والخَطَاءْ: ضد الصواب، وقد أخطأ، وفي التنزيل [وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ] عدّاه بالباء لأنه في معنى عَثَرْتُم أو غَلِطْتُمْ.

والخَطَأُ: ما لمْ يَتَعَمَّدْ، والخطء: ما تُعُمِّدَ[1].

وفي القاموس المحيط: جاء الخَطَأُ والخَطْء والخطاء: ضد الصواب، وقَدْ أَخْطَأَ إِخْطَاءً أو خَاطِئَةً وتَخَطَّأَ وخَطِئَ، وأَخْطَيْتُ: لُغَيَّةٌ رَدِيْئَةٌ أو لَثْغَةٌ[2].

أما ابن فارس فقد أشار أو قال بأنّ: خطوًا (الخاء والطاء والحرف المعتل المهموز) يدل على تعد الشيء والذهاب عنه، ويقال: خطوات أخطو خطوة والخطوة ما بين الرجلين، والخَطَّاءُ: تجاوز حد الصواب ويقال: أخطأ أي تعدى الصواب[3].

ب/ اصطلاحا:

تعددت تعاريف الخطأ بين القديم والحديث، والخطأ قديما مرادف للحن مواد للقول فيما كانت تلحن فيه العامة والخاصة[4].

يعرفه كمال بشر بقوله: "الخروج عن القواعد والضوابط الرسمية المتعارف عليها لدى أصحاب الاختصاص، ومن على شاكلتهم من المعنيين باللغة وتصورنا فما خرج عن هذه

---

[1]– ابن منظور (أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم): مادة (خ ط أ)، ص 96.

[2]– مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د. ط، 2007، ص 67.

[3]– أبو الحسن بن فارس بن زكريا: مقاييس اللغة، ج02، مادة "خطوا"، ص 198.

[4]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص 71.

القواعد أو ما انحرف عنها بوجه من الوجوه يعد لحنا أو خطأ، وما سار على هديها وجاء مطابقا لمبادئها فهو صواب"[1].

وقد عرف "كريستال" الخطأ اللغوي في ضوء علم اللغة التطبيقي بأنه: "استخدام متعلمي اللغة الهدف من المادة اللغوية فيها بصورة مخالفة لقوانينها لأن معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة".

أما "براون"Brown فقد عرف الأخطاء بأنها: "بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما، كما يرى بأن هذه الأخطاء تكشف عن ضعف مقدرة المتعلم في اللغة الهدف"[2].

أما نايف خرما فيرى بأن: "الأخطاء هي تلك التي تخترق قاعدة من قواعد اللغة في جانب من جوانبها وأن الأغلاط يقع فيها كل متحدث بلغته أو باللغة الأجنبية التي يتعلمها رغم إتقانه لها، وذلك لأسباب خارجة عن نطاق اللغة"[3].

فالخطأ هو أن تعيا بالشيء فلا تعرف وجه الصواب فيه وهو كما يقول أبو الهلال العسكري "هو وضع الشيء في غير موضعه"[4].

من خلال هذه التعاريف نستخلص أن مصطلح "الخطأ تعددت تعاريفه حيث اصطلح العرب عليه قديما "باللحن" وهو مرادف له، والفرق بين الخطأ واللحن يكمن في أن اللحن ظهر نتيجة اختلاط العرب بالمعجم ولا يكون إلا في اللغة (القول)، أي شفاهية بين الناس، في حين أن الخطأ قد يكون في اللغة أو الفعل".

وبذلك يعد "الخطأ" الخروج عن القواعد والضوابط المتعارف عليها واستخدام اللغة بصورة مخالفة للقوانين.

---

[1]– كمال بشر: اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات مجمع اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988، ج62، ص 135.

[2]– ينظر: قداري حسين: الأخطاء التعبيرية الكتابة وتأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي، رسالة ماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان، ص 33.

[3]– نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988، ص 101.

[4]– العسكري أبو الهلال: الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1973، ص 45.

2/ أنواع الأخطاء اللغوية

أ/ الخطأ الإملائي: ويعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصورة الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها[1].

ويكون الخطأ في كتابة الكلمة بشكل غير صحيح أو غير مضبوط، كزيادة حرف أو حذفه، أو وضعه في موضع غير موضعه من الكلمة[2].

ب/ الخطأ النحوي: وهو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

جـ/ الخطأ في القواعد اللغوية: عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة، أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلة من العلل الصرفية المعروفة.

د/ الخطأ الإملائي الشائع: هو الخطأ الذي يقع في أكثر من 25 % من مجموع التلاميذ، وحدد الخطأ بهذه النسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائية لدى تلاميذ المرحلة الإبتدائية على هذه النسبة.

هـ/ الخطأ النحوي الشائع: هو الخطأ الذي يتكرر بنسبة 10 % فأكثر بالنسبة إلى المجموع الكلي للأخطاء[3].

3/ عوامل الأخطاء اللغوية وأسبابها

تعدد الأخطاء عند تلاميذ المراحل التعليمية وظاهرة الضعف تكاد تكون مشتركة بين أبناء الأمة العربية، لذا يستحق التوقف عندها والتعرف عليها وتحديد أسبابها وعلاجها المناسب.

أ/ عوامل الخطأ الإملائي: وله عدة أسباب أهمها:

---

[1]– فهد خليل زايد: المرجع السابق، ص 71.

[2]– جاسم علي جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، السعودية، ط03، ط 2013، ص 40.

[3]– فهد خليل زايد: المرجع نفسه، ص 71، 72.

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

ثانيا: أسباب تربوية: كأن يكون المعلم سريع النطق أو خافت الصوت أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية ومعالجة الضعاف، أو يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج إليه التلميذ للتمييز بينه، وبخاصة الحروف المتقاربة في أصواتها أو مخارجها أو تهاونه في تنمية القدرة على الاستماع الدقيق، أو التسامح في تمرين عضلات اليد عند الكتابة مع السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الإملائية وعدم التشديد في المحاسبة عند وقوع الخطأ[1].

ثالثا: عوامل اجتماعية: ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية للحروف والكلمات، فضلا عن عدم اكتراث الأفراط بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحا في ورود الأخطاء الإملائية في وسائل الإعلام، كالصحافة والتلفزة في كتابة أسماء المحال التجارية والشوارع والإعلانات[2].

رابعا: عوامل ترجع إلى الإدارة المدرسية والنظام التعليمي

– المعلم في وكالة البحوث الدولية مجهد من حمل الأعباء، مرهق من زيادة أعداد التلاميذ في الصفوف، إذ يبلغ عدد الصف في حدوده الدنيا 50 تلميذا وتلميذة، ويصل نصاب المعلم من الحصص الاسبوعية ما يقارب 28 حصة دراسية، وعلى الرغم من هذه الأعباء فإن عاملا آخر يسهم في تراجع مستوى المعلمين ينحصر بفقر الإدارة التعليمية للكوادر المؤهلة، وإن قلة وجود الحوافز التشجيعية تسهم بانعكاسات سلبية على المعلمين، فيقلد البعض الآخر فيسود الترهل حتى في تقديم التلاميذ، لذا يعمدون إلى الترفيع الآلي[3].

---

[1]– مرجع سابق: فهد خليل زايد، ص 74، 75.

[2]– المرجع نفسه: ص 80.

[3]– المرجع نفسه: ص 81.

خامسا: عوامل تعود إلى المعلم

– المعلم في المرحلة الابتدائية غالبا ما يكون ضعيفا في إعداده اللغوي، لا يلتفت إلى أخطاء التلاميذ ويبادر بمعالجتها فور وقوعها، وإنما يحرص على تغطية المادة وإرهاق أذهان التلاميذ بالكم الهائل من القواعد التي يقدمها لهم وهي غير وظيفية.

فهناك معلمون يتهاونون بمجمل العملية التعليمية ولا يقيمون وزنا للأعمال الكتابية، والمعلم لا يكترث بلغته داخل الصف، ويحرص على استخدام أسلوب متكرر في تدريس النحو والصرف، ولا يميل إلى التجديد والابتكار فيضعف التفاعل اللفظي ويقل النشاط الذاتي[1]، ناهيك عن استعماله واستسهاله للغة العامية.

سادسا: عوامل تعود إلى التلاميذ

يعد التلميذ محور التنمية التعليمية فمن أجله تكتب المناهج، وتعقد الندوات، وتذلل الصعاب لتوفير البيئة التعليمية المناسبة، وبالرغم من ذلك توجد جملة من العوامل تسهم في تدني مستواه التعليمي من أهمها:

1– النواحي النفسية (الخمل، التردد، الخوف، الانطواء).

2– تذبذب الاستقرار الانفعالي.

3– انخفاض مستوى الذكاء.

4– فقدان الاتساق الحركي.

5– العيوب الجسدية (ضعف البصر، ضعف النطق، ضعف السمع)[2].

– فالتلميذ الذي يعيش ضمن المجتمع الخاضع للدراسة يتأثر بمن حوله فينعكس ذلك على سلوكه التعليمي.

سابعا: بيئة التعلم

– لقد أثبتت الدراسات بأن بيئة التعلم كثيرا ما تكون سببا في الوقوع في الخطأ، ويقصد ببيئة التعلم هنا مثلا: الفصل الدراسي، الكتاب المدرسي، مادة التعلم والمعلم وهذا في حالة التعلم المدرسي، والموقف الاجتماعي في حالة التعلم الذاتي.

---

[1]– المرجع نفسه: ص 81.

[2]– المرجع نفسه: ص 86.

فكثيرا ما تنتج الأخطاء عن الشرح الخاطئ للمعلم، أو عن بعض التراكيب أو الكلمات التي تعرض بطريقة هي الكتاب المدرسي وذلك يؤدي بالمتعلم إلى تكوين افتراضات خاطئة عن اللغة، أما الموقف الاجتماعي أو البيئة الاجتماعية فهي تؤدي إلى الموضوع في نوع آخر من الأخطاء، لأن اكتساب اللغة الذي يتم في بيئة اجتماعية معينة بدون معلم قد يؤدي إلى تدخل اللهجة (المحلية) في اللغة الهدف، فيؤدي ذلك إلى الوقوع في الخطأ[1].

- **عوامل الخطأ النحوي والصرفي**

لعل أهم سبب بالنسبة للتلاميذ في دراستهم للغة العربية هو صعوبة القواعد النحوية والصرفية، والأهم صعوبة مادة النحو العربي وقواعده وأحكامه، وتعود صعوبة مادة النحو وجفافها إلى عوامل منها:

1- اعتمادها على القوانين المجردة والتحليل والتقسيم والاستبدال مما يتطلب جهودا فكرية قد يعجز كثير من التلاميذ عن الوصول إليها.

2- كثرة الأوجه الإعرابية المختلفة، التعاريف المتعددة والشواهد والنوادر والمصطلحات مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه، ويستنفذ وقته ويضطره إلى حفظ تعريفات.

3- عدم وجود صلة بين النحو والصرف وحياة التلميذ واهتماماته وميوله، ولا تحرك في نفسه أية مشاعر أو عواطف.

4- فرض القواعد بترتيبها الحالي على التلاميذ الصغار دون تجريبها مسبقا، ومن العوامل عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية وإهمال الوظيفية في اختيار الموضوعات النحوية والإملائية، وازدواجية اللغة[2].

ويمكننا التغلب على الصعوبات بما يلي:

1- التيسير المطلوب حيثما دعت إليه الحاجة إلا أن يكون في التيسير إخلال بأصول الكتابة.

2- الاعتماد على الموازنة بين اللغة العربية واللغات الأخرى والاسترشاد بآراء علماء اللغة وبخصائص الكتابة العربية.

---

[1]- ينظر: قداري حسين، ص 55.

[2]- المرجع نفسه: ص 88.

3- الالتفات إلى أسس النهج السليم، وإلى طرق تعليم الهجاء في التغلب على صعوبات الكتابة[1].

[1]- المرجع نفسه: ص 90.

الفصل التطبيقي

الفصل التطبيقي:

المبحث الأول: تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية

1- وصف الكتاب

2- تحديد الأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب.

3- أسباب الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتاب المدرسي.

4- بعض الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة الأخطاء اللغوية.

المبحث الثاني: عرض النتائج وتحليلها.

1- خطوات الدراسة التطبيقة.

2- عرض وتحليل نتائج الدراسة.

3- أدوات جمع البيانات وتحليلها.

المبحث الأول: تحليل الكتاب

1/ وصف الكتاب:

إن شكل الكتاب المدرسي مهم في العملية التعليمية بالنسبة للمعلم والمتعلم، ولهذا يراعى فيه العديد من المعلومات المهمة ومن بين هذه المعلومات نذكر الآتي:

- عنوان الكتاب: اللغة العربية.
- إشراف وتنسيق: بن الصيد بواني سراب.
- تأليف:
- بن الصيد بورني سراب مفتشة التعليم الابتدائي.
- بن عاشور عفاف أستاذة التعليم الابتدائي.
- قيطاني موهوب ربيعة مفتشة التعليم الابتدائي.
- بوجزة آمال مفتشة التعليم الابتدائي.
- تصميم وتركيب: شكرون حسان.
- معالجة الصور:
- قاسمي وعلي يوسف.
- موازي عبد المنعم.
- الرسومات: بلعيد خالد.
- صدر هذا الكتاب عن الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية للسنة الدراسية 2018/2017.
- كتاب مدرسي معتمد من طرف وزارة التربية الوطنية تحت رقم: 667/م. ع/ 17.
- سعر البيع: 220 دج.
- عدد صفحات الكتاب: 139 ص.
- يتكون كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي من جزء واحد فقط ويشتمل على ثمانية (08) محاور.
- الغلاف من الورق المقوى أملس السطح، مقبول الشكل وألوانه مزيجة بين (الأحمر، البرتقال، البنفسجي، الأخضر).

2/ تحديد الأخطاء اللغوية في الكتاب:

الخطأ	الصفحة	نوعه	الصواب
1- ولد الأمير عبد القادر بن مُحْيِّ الدين في أسرة من الأشراف	48	إملائي	- ولد الأمير عبد القادر بن مُحْيِ الدين في أسرة من الأشراف
2- صِفّ هذا المعلم	32	إملائي	- صِفْ هذا المعلم.
3- عين في الجُمْل السابقة.	37	إملائي	- عين في الجُمَل السابقة.
4- لِمَ لَمْ يُلَبِ مصطفى طلب أمه	53	إملائي	- لِمَ لَمْ يُلَبِّ مصطفى طلب أمه
5- اِختَرْ مع زملائك في المجموعةِ	58	نحوي	- اِختَرْ مع زملائك في المجموعةِ
6- حيث تسببت اتساع الثقب	73	تركيبي	- حيث تسببت في اتساع الثقب
7- تَحَدَثْ عن فوائد الزيتون وزيته	79	إملائي	- تَحَدَّثْ عن فوائد الزيتون وزيته
8- وفجأة خطفت الكرة من رجله وانْطَلَقَتُ بها	86	صرفي	- وفجأة خطفت الكرة من رجله وانْطَلَقْتُ بها
9- تلقاها بصدره ... أُوْقَفَهَا بكل هدوء ورزانة	86	صرفي	- تلقاها بصدره ... أَوْقَفَهَا بكل هدوء ورزانة
10- فاهتزت الشَّباك	86	إملائي	- فاهتزت الشِّباك
11- ومَدَّدْتُ يدي	86	صرفي	- ومَدَدْتُ يدي
12- حافظ على استقامتك ولا تَمَّلُ إلى جهة المحفظة	91	صرفي	- حافظ على استقامتك ولا تَمِلْ إلى جهة المحفظة
13- أنا لست صغيرا، كما تَضُنُّ	116	إملائي	- أنا لست صغيرا، كما تَظُنُّ
14- ضَنَّ أنه رخيص الثمن	117	إملائي	- ظَنَّ أنه رخيص الثمن

15- اختر من بين هَذِهَ الأماكن	128	إملائي	- اختر من بين هَذِهِ الأماكن

3/ أسباب الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب المدرسية

تعد الأخطاء اللغوية الشائعة من أبرز مظاهر الضعف اللغوي، وقد تسللت هذه الأخطاء إلى الكتب المدرسية، وتعددت أسباب ظهورها إلى:

1- ضعف إعداد المناهج التعليمية في اللغة العربية: وبذلك يعد ضعف المناهج التعليمية في اللغة العربية وتطبيقها في الكتب المدرسية المختلفة من أهم أسباب تفشي الضعف اللغوي الذي أدى إلى ظهور الأخطاء اللغوية وشيوعها، فكير من تلك المناهج يحتوي على الكثير من الأخطاء اللغوية.

2- إغفال اللجان الساهرة على إعداد الكتب المدرسية عن تلك الأخطاء اللغوية.

3- ضعف إعداد الأساتذة القائمين على التدريس في مراحل التعليم المختلفة، وتدني مستوى تكوينهم، لذا يجب أن تكون مرحلة التكوين على الأقل لمدة سنة.

4- عدم انتباه الأساتذة لهذه الأخطاء اللغوية أو محاولة مراجعتها وتصحيحها قبل تلقينها وتدريسها للمتعلمين.

5- عدم مراجعة الكتاب قبل طبعه، وذلك للتأكد من خلوه من الأخطاء اللغوية، وذلك بعكوف متخصصين أكفاء للسهر على مراجعة الكتب المدرسية قبل طبعها والتأكد من سلامتها.

6- البعد عن كتب التراث العربي: فقد ابتعد المتعلمون والمثقفون كثيرا عن كتب التراث العربي التي تعد من أمهات الكتب في اللغة العربية وأدبها، وأصبح اللجوء إلى تلك الكتب قصرا على المتخصصين والباحثين في اللغة العربية.

4/ بعض الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة الأخطاء اللغوية

1- اهتمام المنظومة التربوية بالمناهج التعليمية، والتأني والتبصر العميقان في بنية النصوص التعليمية وفق لغة عربية سليمة، ومضمون يتماشى وواقع المتعلم.

2- مراجعة إعداد المناهج التعليمية في كل المراحل التعليمية وإعطاء لكل مستوى حقه في المادة اللغوية.

3- الإعداد الصحيح والتكوين الجيد لأساتذة اللغة العربية في كل مراحل التعليم، ويكون ذلك بحسن تخيرهم ثم تكوينهم جيدا التكوين الكافي لتأهيلهم علميا وبيداغوجيا.

4- مراجعة الكتب المدرسية جيدا قبل طبعها، وذلك للتأكد من سلامتها من الأخطاء اللغوية.

5- الاهتمام بظاهرة الأخطاء اللغوية الشائعة من طرف اللجان الساهرة على إعداد الكتب المدرسية والتفطن لها.

المبحث الثاني: عرض النتائج وتحليلها

1/ خطوات الدراسة التطبيقية

لقد اعتمدنا في هذه الدراسة التطبيقية على مجموعة من الخطوات التي يمكن رصدها في الخطوات التالية:

1- الهدف من الدراسة:

من أهم الأهداف التي سعينا إلى تحقيقها من خلال هذه الدراسة التطبيقية ما يلي:

- التعرف على الأخطاء اللغوية المختلفة التي يتضمنها الكتاب.
- التعرف على مدى ملائمة الدرس لقدرات التلميذ.

2- اختيار العينة:

لقد تم اختيار كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية لإجراء الدراسة التطبيقية.

3- أدوات الدراسة:

خلال هذا الفصل اعتمدنا على مجموعة من الأدوات نذكر منها:

- **الكتاب المدرسي:**

وهو الوسيلة التعليمية المثلى التي تساعد التلميذ على الاكتساب ووثيقة رسمية مقدمة من قبل وزارة التعليم، يعده مجموعة أو نخبة من الأساتذة والباحثين، وهو من أفضل منابع المعرفة وأحسن مرشد، يعتمد عليه التلاميذ وليس مجرد وسيط فقط.

- **الاستبيان:**

هو وسيلة للحصول على إجابات عن الأسئلة المكتوبة ويقوم المجيب بملئه بنفسه.

وقد تم اعتماد استبيان هذه الدراسة لأساتذة مرحلة التعليم الابتدائي.

2- عرض وتحليل نتائج الدراسة:

الجدول (01): هل الكتاب المدرسي في نظرك مهم في العملية التعليمية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	% 2.85
لا	04	% 0.76

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\% \ 100 \longrightarrow 19$$

$$15 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 15}{100} = 2.85 \ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\% \ 100 \longrightarrow 19$$

$$04 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 04}{100} = 0.76 \ \%$$

*** تحليل الجدول:**

يتضح من الجدول (01) أن النسبة المئوية للإجابة "نعم" والتي قدرت بـ 2.85 % أكبر منها في الإجابة بـ "لا" والتي قدرت بـ 0.76 %، وهنا نتوصل إلى أن للكتاب المدرسي

أهمية كبيرة في العملية التعليمية وأنه عامل رئيسي في سيرورة الدروس خلال الحصص الدراسية.

الجدول (03): هل كتاب القراءة يعد وسيلة تعليمية ناجحة تساعد على الاكتساب؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	16	% 3.04
لا	03	% 0.57

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$16 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 16}{100} = 3.04\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$03 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 03}{100} = 0.57\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

أما بالنسبة لكتاب القراءة فيوضح الجدول السابق أنه يعد وسيلة تعليمية ناجحة تساعد على الاكتساب حيث كانت معظم الإجابات تتقارب من هذا المفهوم، فكانت النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم" تقدر بـ 3.04 % أما الإجابة بـ "لا" فقدرت بـ 0.57 %، وهذا يبين لنا أن كتاب القراءة من أهم وسائل التعليم الناجحة التي تساعد التلميذ على التحصيل المستمر والجيد للمعلومات.

الجدول (04): هل يهتم التلاميذ بنشاطات كتاب القراءة أكثر من غيرها أو لا؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	% 2.09
لا	08	% 1.52

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

% 100 ⟶ 19

11 ⟶ x

$$x = \frac{19 \times 11}{100} = 2.09\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

% 100 ⟶ 19

08 ⟶ x

$$x = \frac{19 \times 08}{100} = 1.52\ \%$$

ويندرج ضمن الإجابة بـ "نعم" اختيارات تمثل في الجدول الآتي:

الإجابة بـ "نعم"	التكرار	النسبة المئوية
نسبة كبيرة	06	% 0.66
نسبة متوسطة	05	% 0.55
نسبة ضعيفة	00	% 00

*** تحليل الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول (04) أن لكتاب القراءة أهمية كبيرة من طرف معظم التلاميذ أكثر من غيرها من النشاطات، حيث أن النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم" قدرت بـ 2.09 %، ونجد أيضا أن النسبة المئوية للإجابة بـ "لا" مرتفعة نوعا ما وهذا يدل على وجود طائفة من التلاميذ لا يهتمون بنشاطات كتاب القراءة والاعتماد على غيرها من النشاطات خاصة أن معظم الأساتذة أيضا يعتمدون على نشاطات مخالفة لنشاطات الكتاب وذلك تبعا للمنهاج الدراسي، حيث قدرت النسبة المئوية لتلك الأخيرة بـ 1.52 %.

أما في الجدول (ب) فمن خلاله نلاحظ أنه يتم الاعتماد على كتاب القراءة بنسبة كبيرة عند مقارنتها مع غيرها من النسب المئوية حيث قدرت بـ 66 %، في حين قدرت النسبة المئوية المتوسطة بـ 0.55 % وانعدام النسبة الضعيفة وهذا يؤكد لنا مدى أهمية نشاطات كتاب القراءة بالنسبة للتلاميذ.

الجدول (05): هل يهتم التلاميذ بنشاطات كتاب القراءة أكثر من غيرها أو لا؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
تحاول علاجها	08	% 1.52
بمدخل مناسب	07	% 1.33
بوضعية مشكلة	04	% 0.76

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "احتياجات المعلم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$06 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 06}{100} = 1.52\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "بمدخل مناسب":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$07 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 07}{100} = 1.33\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "بوضعية مشكلة":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$04 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 04}{100} = 0.76\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

من خلال دراستنا للجدول وحساب النسبة المئوية لكل من الاختيارات لاحظنا أن معظم الأساتذة يتعاملون مع النصوص الطويلة الصعبة باعتمادهم على طريقتين أكثر من غيرهما ألا وهما إما بمحاولة علاج أو معالجة النص أو بوضع مدخل مناسب للنص يساعد على التعامل معه وتحليله، حيث قدرت النسبة المئوية للإجابة الأولى بـ 1.52 % وهذه الأخرى تتقارب مع النسبة المئوية للإجابة الثانية حيث قدرت بـ 1.33 %، أما الإجابة الثالثة فهي ضعيفة إلى حد ما حيث قدرت بـ 0.76 % ولا يعتمد عليها الكثير من الأساتذة في معالجة النصوص.

الجدول (06): هل تغيير محتوى الكتاب خاضع لـ؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
احتياجات المعلم	06	% 1.14
متطلبات التطورات العلمية الراهنة	09	% 1.71
متطلبات المجتمع	04	% 0.76

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "احتياجات المعلم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$06 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 06}{100}$$

$$x = \frac{\quad} {100} = 1.14\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "متطلبات التطورات العلمية الراهنة":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$

$$09 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 09}{100} = 1.71\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "متطلبات المجتمع":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$

$$04 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 04}{100} = 0.76\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

نلاحظ من خلال هذا الجدول أن محتويات الكتب تتغير من سنة إلى أخرى ويتغير البرنامج الدراسي معها وأن أهم سبب لهذه التغيرات هو التطورات العلمية الراهنة ومتطلباتها حيث قدرت نسبتها بـ 1.71 % وهذا راجع إلى أن محتوى الكتاب يجب أن يتغير على حسب هذه التطورات لتزويد التلاميذ بالعديد من المعلومات حول التطورات العلمية المتجددة، ونستطيع أن نلاحظ أن احتياجات المعلم أيضا لها تأثير أيضا على تغيير محتوى الكتاب حيث قدرت النسبة المئوية لهذا الاحتمال بـ 1.14 % أما متطلبات المجتمع فهي تعد من أقل الاحتمالات في تغيير محتوى الكتاب.

الجدول (07): هل يمكن إرجاع الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى إلى؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
المنهج التربوي	08	% 1.52
المعلم	06	% 1.14
المتعلم	05	% 0.95

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "المنهاج التربوي":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$08 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 08}{100} = 1.52\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "المعلم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$06 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 06}{100} = 1.14\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "المتعلم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$05 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 05}{100} = 0.95\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

يبين لنا الجدول أن لكل من المنهاج التربوي والمعلم والمتعلم دور في الصعوبات اللغوية ولكن بدرجات متفاوتة حيث أن للمنهاج التربوي القسط الأكبر في هذه الصعوبات، حيث قدرت النسبة المئوية لهذا الاحتمال بـ 1.52 %، في حين تليها النسبة المئوية للمعلم والتي قدرت بـ 1.14 % وهي تعتبر أيضا سبب رئيسي في الصعوبات اللغوية في تبليغ المحتوى، ثم نجد النسبة المئوية للمتعلم والتي تعد أصغر النسب وتقدر بـ 0.95 %.

الجدول (08): هل الوقت المخصص لنشاط القراءة كاف بنظرك؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	07	% 1.33
لا	03	% 0.57
نوعا ما	09	% 1.71

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$07 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 07}{100} = 1.33\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$03 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 03}{100} = 0.57\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نوعا ما":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$09 \longrightarrow x$$
$$19 \times 09$$

$$x = \frac{19 \times 09}{100} = 1.71\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الأساتذة والمعلمين لا يتسنى لهم إكمال نشاط القراءة خلال الفترة الزمنية المحددة لهذا النشاط، حيث أن الاحتمال الأخير "نوعا ما" اكتسب أكبر نسبة مئوية والتي قدرت بـ 1.71 % وتلتها الإجابة الأولى الموسومة بعنوان "نعم" بنسبة أقل بقليل قدرت بـ 1.33 % وهذا يدل على أن الوقت شبه كاف وليس ضئيل جدا، أما الإجابة "لا" فقدرت نسبتها بـ 0.57 %.

الجدول (09): هل الأنشطة المقترحة في كتاب القراءة تتلائم مع مستوى التلميذ وهل تراها كافية لاكتساب اللغة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	09	% 1.71
لا	10	% 1.90

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

% 100 ⟶ 19

09 ⟶ x

$$x = \frac{19 \times 09}{100} = 1.71\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

% 100 ⟶ 19

10 ⟶ x

$$x = \frac{19 \times 10}{100} = 1.90\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

يبين لنا الجدول السابق أن الأساتذة في تقارب كبير في الإجابات حيث أن النسبة المئوية للأساتذة الذين يؤكدون تلائم الأنشطة مع مستوى التلميذ وأن هذه الأنشطة كافية لاكتساب اللغة من طرفه تتقارب كثيرا مع النسبة المئوية للأساتذة الذين يعارضون ذلك حين قدرت الأولى بـ 1.71 % أما الثانية بـ 1.90 %، والسبب الرئيسي الذي جعل معظم الأساتذة يؤكدون عدم تناسب الأنشطة على مستوى التلميذ هو المنهاج المبرمج للأساتذة الذي ينص على الأستاذ تقديم أنشطة من مخزونه العلمي بدلا من أنشطة كتاب القراءة.

الجدول (10): هل كتاب القراءة شامل لكل الأنشطة اللغوية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	04	% 0.76
لا	15	% 2.85

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$04 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 04}{100} = 0.76\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$15 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 15}{100} = 2.85\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

من خلال الجدول السابق نلاحظ أن النسبة المئوية التي تمثل عدم اشتمال كتاب القراءة لكل الأنشطة اللغوية كبيرة جدا بالمقارنة مع النسبة المئوية التي تمثل وتؤكد اشتماله على الأنشطة اللغوية، حيث بلغت النسبة الأولى 2.85 % أما الثانية فبلغت 0.76 %،

ومن خلال هذه النسب يبين لنا أن كتاب القراءة غير شامل لكل الأنشطة اللغوية ويتبين لنا أيضا أن الأستاذ له دور في تقديم تلك الأنشطة من مخزونه العملي بدلا من الكتاب.

الجدول (11): هل النصوص المعتمدة في كتاب القراءة تتميز بالتنوع؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	17	% 3.23
لا	02	% 0.38

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$17 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 17}{100} = 3.23\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$02 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 02}{100} = 0.38\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

نلاحظ من خلال الجدول السابق أن معظم الأساتذة والمعلمين يؤكدون تنوع النصوص في كتاب القراءة، حيث أن النسبة المئوية للأساتذة المؤيدين لهذا الرأي بلغت 3.23 % وعند مقارنتها بالنسبة المئوية للمعارضين نجدها ضعفها تقريبا تسعة مرات حيث بلغت 0.38 %، ومن خلال هذه النتائج نتوصل إلى أن كتاب القراءة يتميز بالتنوع في النصوص وذلك لعدة أسباب مختلفة منها إثراء الرصيد المعرفي للتلميذ واهتمامه بالمجالات المختلفة وتشويقه لكل درس أو نص جديد في كل حصة.

الجدول (13): هل يمكن أن يكتسب التلميذ آليات القراءة عن طريق الكتابة؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
نعم	14	% 2.66
لا	05	% 0.95

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "نعم":

$$\% 100 \longrightarrow 19$$
$$14 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 14}{100} = 2.66\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "لا":

$$\% 100 \longrightarrow 19$$
$$05 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 05}{100} = 0.95\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

يتبين لنا من خلال الجدول أن معظم الإجابات تصب في مصب واحد ألا وهو أنه يمكن لكل تلميذ أن يكتسب آليات القراءة من خلال كتابته مواضيع مختلفة لأنه عند الكتابة يكون في نفس الوقت يقرأ فيما يكتب وذلك يمكنه من اكتساب عدة آليات للقراءة، في حين بلغت النسبة المئوية لهذا الاحتمال 2.66 % في حين بلغت النسبة المئوية لمعارضي هذا الرأي بأن التلميذ لا يمكن أن يكتسب آليات القراءة من خلال الكتابة فقد بلغت 0.95 %.

الجدول (14): هل هناك تجاوب من طرف التلاميذ أثناء درس اللغة العربية؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
تجاوب كلي	07	% 1.33
تجاوب جزئي	10	% 1.9
تجاوب ضعيف	02	% 0.38

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "تجاوب كلي":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$07 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 07}{100} = 1.33\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "تجاوب جزئي":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$10 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 10}{100} = 1.9\ \%$$

- حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "تجاوب ضعيف":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$
$$02 \longrightarrow x$$
$$x = \frac{19 \times 02}{100} = 0.38\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

أما بالنسبة لتجاوب التلاميذ أثناء درس اللغة العربية فنلاحظ من خلال الجدول أن هناك تجاوب جزئي من طرفهم أثناء درس اللغة العربية حيث بلغت النسبة المئوية 1.9 % وهذا يدل على أن هذا الاحتمال هو الأكبر من بين الاحتمالين الآخرين، حيث بلغت النسبة المئوية للاحتمال الأول 1.33 % أما الاحتمال الأخير فبلغ 0.38 % وهو أضعف الاحتمالات، ومن خلال هذه النتائج نتوصل إلى أن التلاميذ لا يتجاوبون تجاوب كلي أثناء درس اللغة العربية وإنما هو تجاوب جزئي يجعل الأستاذ يتذمر أحيانا من عدم تفاعل ونشاط التلاميذ.

الجدول (15): هل بإمكان المتعلمين استنباط القيمة الختامية للنصوص؟

الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
دائما	04	% 0.76
أبدا	13	% 2.47
أحيانا	02	% 0.38

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "دائما":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$

$$04 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 04}{100} = 0.76\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "أحيانا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$

$$13 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 13}{100} = 2.47\ \%$$

– حساب النسبة المئوية للإجابة بـ "أبدا":

$$\%\ 100 \longrightarrow 19$$

$$02 \longrightarrow x$$

$$x = \frac{19 \times 02}{100} = 0.38\ \%$$

*** تحليل الجدول:**

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن المتعلم في أغلب الأحيان يمكن له أن يستنبط نتيجة أو خاتمة للدرس أو النص أو غير ذلك من الأنشطة حيث بلغت النسبة المئوية لاحتمال الأساتذة الذين يقولون بذلك 2.47 %، في حين هناك أساتذة يؤكدون بأن المتعلم يمكنه استنباط ختام للنصوص دائما وهذا احتمال ضئيل حيث بلغت نسبته المئوية 0.76 %، وأيضا نجدهم ينفون بأن التلميذ لا يستطيع استخراج خاتمة للنصوص حيث بلغت النسبة المئوية لهذا الاحتمال 0.38 %، ومن هذه النتائج نتوصل إلى أن المتعلم في الكثير من الأحيان يستطيع استنباط قيمة ختامية للنصوص.

خاتمة

خاتمــة

من خلال الدراسة النظرية والتطبيقية التي قمنا بها توصلنا إلى النتائج التالية:

1- الكتاب المدرسي هو وسيلة تبليغ المعرفة الأساسية والرسمية.

2- الكتاب المدرسي هو أداة فعالة في العملية التعليمية التعلمية، ويعد بذلك أداة متكاملة ومنظمة بالنسبة للتلميذ حاضرة معه في البيت والمدرسة.

3- الكتاب المدرسي هو الصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي، يرشد المعلم إلى الطريق والطريقة التي يستطيع بها إنجاز أهداف المناهج العامة والخاصة.

4- الكتاب المدرسي هو الوعاء الفعلي للمحتوى الدراسي، ورفيق المتعلم طيلة حياته المدرسية.

5- يعد الكتاب المدرسي أحد الدعامات الأساسية في العملية التعليمية التعلمية، وبذلك لا يمكن قبول الخطأ في الكتاب المدرسي لأنه وثيقة رسمية تؤمّن المعلومات للمتعلم.

6- تنوع وتعدد الأخطاء اللغوية: نحوية وصرفية وإملائية في كتب الجيل الثاني.

7- الاهتمام بظاهرة الأخطاء اللغوية الشائعة من طرف اللجان الساهرة على إعداد الكتب المدرسية ضروري لتفادي هذه الأخطاء.

8- ضرورة معرفة المعلم بالأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب المدرسية ومحاولة تصحيحها ومراجعتها قبل تلقينها للتلميذ.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

- القرآن الكريم.

أولا: المصادر والوثائق:

1- إبن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، ط3، 2004.

2- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، ج1، المكتبة الإسلامية للطباعة والنشر والتوزيع، اسطنبول، تركية، د-ط.

3- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والسيكولوجي، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، البيضاء، ج2.

4- مجد الدين محمد بن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، د-ط، 2007.

5- مرتضى الزبيدي: تاجر العروس من جواهر القاموس، تج دا على شيري، مج 13، دار الفكر للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1994.

6- الكتاب المدرسي للغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، وزارة التربية الوطنية، الجزائر منشورات الدوان الوطني بمطبوعات المدرسية، 2017-1018.

7- سند تكويني لفائدة مديري المدرسة الابتدائية، النظام التربوي والمناهج التعليمية، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية وتحسين مستواهم، الجزائر، 2004.

ثانيا: قائمة المراج.

1- العسكري أبو الهلال: الفروق في اللغة، الدار العربية للكتاب، تونس، 1973.

2- جاسم على جاسم: نظرية تحليل الأخطاء في التراث العربي، معهد تعليم اللغة العربية، الجامعة الإسلامية، السعودية.

3- جميلة راجا: الكتاب المدرسي بين الواقع والطموح، دورية الخطاب، حرف، ع 19، منشورات مجر تحليل الخطاب، تيزي وزو، 2015.

4- حسين عبد الحميد أحمد رشوان: التربية والمجتمع، دراس في علم اجتماع التربية، مؤسسة شباب الجامعة، 2005.

5- زكي نجيب محفوظ: في فلسفة النقد، دار الشرق، بيروت، ط2، 1983.

6- عبد الحق منصف: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، نقلا عن فرانسواز ريتشاردوا، دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، افريقيا الشرق، المغرب، 2007.

7- على أسعد وطفة: علم الاجتماع المدرسي، بنيوية الظاهرة المدرسية ووظيفتها الاجتماعية، كلية التربية، جامعة الكويت.

8- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

9- كمال بشر: اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية، منشورات مجمع اللغة العربية المصرية، القاهرة، 1988، ج62.

10-محمد الطبطبي وآخرون: مدخل إلى التربية، دار المسيرة.

11-نايف خرما وعلى حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، عالم المعرفة، الكويت، 1988.

ثالثا: قائمة الأطاريح والمذكرات.

1- الاصلاحات التربوية في الجزائر، أي مفهوم للإصلاح؟ أ. نصيرة سالم- أ- تالي جمال، جامعة الجلفة، جامعة المسيلة.

2- الاصلاح التربوي في العالم الثالث، عالم الكتاب، القاهرة، مصر، 1998.

3- جابر نصر الدين وبن سماعين رحيمة: جودة التعليم داخل المنظمة التربوية في ظل معوقات تحقيق أهداف الاصلاح ومتطلباته، قسم علم النفس، جامعة بسكرة.

4- تصنيف أنماط الاصلاحات التربوية، سات ريتشارد، ترجمة النحاس أحمد، مقال نشر في مجلة اليونسكو.

5- عرابجي إيمان: النظام التربوي في الجزائر واشكالية التربية على القانون الدولي الإنساني، جامعة يحي فارس، المدية

6- قداري حسين: الأخطاء التعبيرية الكتابية وتأثيراتها في عملية الاكتساب اللغوي، رسالة الماجستير، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة تلمسان.

فهرس الموضوعات

فهرسة الموضوعات:

الموضوعات	الصفحة
مقدمة	أ- ج
مدخل	4-10
الفصل الأول: الكتاب المدرسي والأخطاء اللغوية الشائعة.	
المبحث الأول: الكتاب المدرسي.	
1- مفهوم الكتاب المدرسي	18-20
2- أهمية الكتاب المدرسي وأهدافه	20-22
3- وظائف الكتاب المدرسي.	23-25.
4- إشكالية الكتاب المدرسي	25-35
المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية الشائعة	
1- ماهية الخطأ اللغوية.	35-36
2- أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة	37
3- أسباب ودوافع الأخطاء اللغوية	37-40.
الفصل التطبيقي: دراسة في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية.	
المبحث الأول: تحليل كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة الابتدائية.	
1- وصف الكتاب	41-42.
2- تحديد الأخطاء اللغوية الموجودة في الكتاب.	42-43
3- أسباب الأخطاء اللغوية الشائعة في الكتب المدرسية	43
4- بعض الحلول المقترحة لعلاج ظاهرة الأخطاء اللغوية	44
المبحث الثاني: عرض النتائج وتحليلها.	
1- خطوات الدراسة التطبيقية.	45
2- عرض وتحليل نتائج الدراسة	46-60
3- أدوات جمع البيانات وتحليلها.	60-75

خاتمة:
قائمة المصادر والمراجع.

الملخص:

الكتاب المدرسي وسيلة تعليمية من نشاطات التعليم، وأصبح يتمتع بأهمية بالغة وعناية فائقة، مما جعل المهتمين بالتربية والتعليم يدركون أهميته وضرورة استعماله؛ باعتباره حجر الزاوية في العملية التعليمية التعلمية، والصورة التطبيقية للمحتوى التعليمي وبذلك لا يمكن قبول الأخطاء اللغوية فيه ووجد الاهتمام بظاهرة الأخطاء اللغوية الشائعة بأنواعها، وضرورة مراجعاتها وتصحيحها قبل تلقينها للتلاميذ.