وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسي – تبسة–
كليّة الآداب واللّغات
قسم اللّغة والأدب العربي

المعالجة البيداغوجية ودورها في التقليل من الأخطاء النحوية والاملائية

السنة الرابعة إبتدائي أنموذجا

مذكّرة مكمّلة لنيل شهادة الماستر "ل.م.د" في اللّغة والأدب العربي

تخصّص :تعليمية اللغات

من إعداد الطالبتين:

- بوراس كلثوم
- دريس نور الهدى

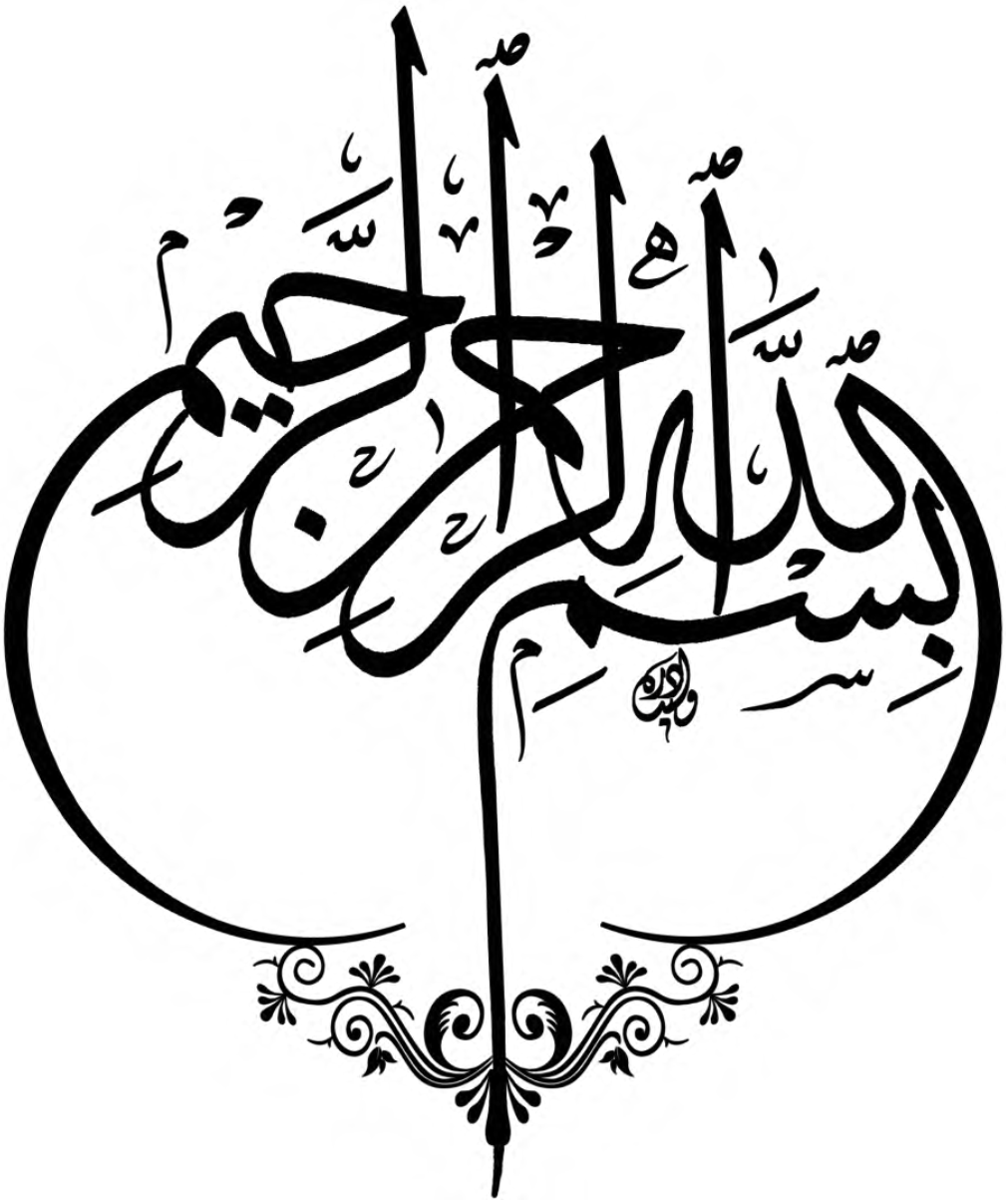
إشراف الأستاذ:

- مرواني عبد الرحمان

لجنة المناقشة

الاسم واللقب	الرتبة	الجامعة	الصفة
أحمد عمارة	أستاذ مساعد أ	جامعة العربي التبسي – تبسة–	رئيسا
عبد الله باوني	أستاذ مساعد أ	جامعة العربي التبسي – تبسة–	عضوا مناقشا
عبد الرحمان مرواني	أستاذ مساعد أ	جامعة العربي التبسي – تبسة–	مشرفا ومقررا

السنة الجامعية: 2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم

شكر وعرفان

الحمد لله الذي أنار لنا درب العلم والمعرفة وأعاننا على آداء هذا الواجب

ووفقنا في إنجاز هذا العمل وإذا كان الشكر لأحد فالله قبل كل أحد

نتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من ساعدنا من قريب أو من بعيد على انجاز هذا العمل

ونخص بالذكر الأستاذ المشرف "عبد الرحمن مرواني" الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته ونصائحه القيمة التي كانت لنا عونا في اتمام هذا البحث

كما نشكر جميع طلبة الماستر وكل الأساتذة والاداريين بكلية الآداب واللغات خاصة قسم اللغة والأدب العربي

الفهرس

المحتويات	الصفحة
شكر وعرفان	
فهرس المحتويات	
مقدمة	أ_ج
مدخل	5_9
الفصل الأول: المعالجة البيداغوجية	
1-مفهوم المعالجة	12
2-مفهوم البيداغوجية	12
3-مفهوم المعالجة البيداغوجية	14
4-الفرق بين المعالجة والاستدراك والدعم	16
5-أنماط المعالجة البيداغوجية	18
6-المعالجة بالبطاقات	21
7-أهمية وأهداف المعالجة البيداغوجية	32
الفصل الثاني: الأخطاء النحوية والإملائية	
تمهيد	35
I. الأخطاء النحوية	35
1-تعريف النحو	36
2-تعريف الأخطاء النحوية	38
3-أنواع الأخطاء النحوية	38
4-أسباب الأخطاء النحوية	45
5-طرق علاج الأخطاء النحوية	46
II. الأخطاء الاملائية	48
1-تعريف الاملاء	50
2-أسباب الإملاء	50
3-تعريف الأخطاء الاملائية	51

4-أكثر الأخطاء الإملائية شيوعا	51
5-أسباب الأخطاء الاملائية	57
6-مقترحات للتقليل من الوقوع في الأخطاء الإملائية	58
الفصل الثالث: الجانب التطبيقي	
1-مجالات الدراسة	61
2-دراسة إحصائية تحليلية للأخطاء النحوية والاملائية من خلال تعابير التلاميذ	62
3-معالجة بعض الأخطاء الاملائية عن طريق بطاقات المعالجة (ض-ظ)	68
4-معالجة بعض الأخطاء النحوية باستخدام نماذج إعرابية من كتاب الأنشطة	74
5-بطاقة معالجة حول التاء المفتوحة والتاء المربوطة (ت، ة)	77
خاتمة	84
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	

مقدمة

مقدمة:

إن التعلم من أهم الأسس التي تقوم عليها الحياة، فأول أمر إلهي للإنسان الغارق في بحار الجاهلية حمله إليه النبي الأمي "إقرأ" بكل ما تحمله هذه الكلمة من إيحاء على طرق أبواب العلم، فالإنسان يحاول خلال حياته بالاستمرار في التأقلم مع محيطه وحل المشاكل التي تواجهه، وبهذا يتعلم في كل لحظة من لحظات حياته، فبالعلم ترتفع الأمم وترتقي حضاراتها لهذا كان ومازال الاهتمام بالتعليم الشغل الشاغل الإنسان.

لكن التعلم لا يأتي من عدم بل لابد للمتعلم من مصدر يستمد منه المعرفة، فالتعلم هو تلك العملية التي يقوم به المعلم والتي يهدف من خلالها إلى إحداث تغيرات عقلية، نفسية وجسمية لدى التلاميذ ذلك قصد تنمية شخصياتهم بجميع أبعادها، ومن أبرز المشكلات التي تواجه المعلم بصفته المطبق الفعلي للمنهاج الدراسي هو عدم تحقيق ملمح الدخول، وملمح الخروج لدى جميع المتعلمين كما تنص عليه الكفاءة الختامية لكل مادة تعليمية خلال كل سنة دراسية، وبالتالي وجود هّوة بين التلاميذ النجباء والتلاميذ الضعفاء، ومن أهم أسباب هذه الهّوة إلى عدم معالجة صعوبات التعلم في حينها وبتراكمها عبر سنوات الدراسة يصعب حلها .

ولهذا الغرض خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها (المنشور الوزاري رقم 08/0.02/07/ الصادر بتاريخ 03 جوان 2008.

وهذا ما دفعنا لدراسة هذا الموضوع الذي يتمحور حول المعالجة البيداغوجية وطوقها أثناء الموقف التعليمي التعلمي ودورها فيالحد من الأخطاء الإملائية والنحوية التي يقع فيها التلاميذ وكانت صياغة عنوان البحث كالتالي:" المعالجة البيداغوجية ودورها في التقليل من الأخطاء النحوية والاملائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا".

وللتعمق أكثر في هذا الموضوع قمنا بطرح الاشكالية الآتية:

- كيف يتم استثمار حصص المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية؟

وللإجابة عن هذه الاشكالية تمت الاستعانة بالأسئلة الفرعية الآتية:

1-ماهي أبرز طرق المعالجة وماهي الطريقة الأنجع؟

2-من هم المعنيون بالمعالجة البيداغوجية وما مدى استفادتهم منها؟

3-كيف يتكشف المعلم أخطاء التلاميذ وكيف يعالجها؟

والذي دفعنا إلى اختيار هذا الموضوع هو معرفة دور المعالجة البيداغوجية وأهميتها البالغة في تحسين مستوى التلاميذ.

أما عن دوافعنا الذاتية فتكمن في:

- الرغبة في معرفة أحدث أساليب المعالجة البيداغوجية
- كثرة الأخطاء التي لاحظناها عند أغلب التلاميذ حتى مراحل متقدمة ومعرفة أهم أسبابها
- الاهتمام والرغبة والاستعداد لدراسة هذا الموضوع.

حيث اعتمدنا في بحثنا هذا على الوصف والإحصاء، خاصة في الجانب الميداني لملائمتهما لطبيعة البحث وأهدافه، فالوصف تمثل في وصف أخطاء التلاميذ، أما الإحصاء تمثل في إحصاء الأخطاء الإملائية والنحوية وهذا في جداول إحصائية، واستعنا بأداة التحليل لتحليل ومناقشة هذه الأخطاء والبحث عن أسبابها وكيفية علاجها باستخدام بعض أساليب المعالجة البيداغوجية .

ومن أجل بلوغ الأهداف المسّطرة وضعنا الخطة الآتية:

مقدمة يليها مدخل متبوع بفصلين نظريين وفصل تطبيقي ، فالفصل الأول تناولنا فيه المعالجة البيداغوجية تعريفها وأنواعها وكيفية سيرها...أما الفصل الثاني تناولنا فيه الأخطاء الإملائية والنحوية، حيث فمنا بتعريف الأخطاء الإملائية والنحوية وأنواعها وأهم أسباب الوقوع فيها....وفي الفصل التطبيقي حاولنا الإجابة على التساؤلات المطروحة في البحث

حيث قمنا بإحصاء الأخطاء ومن ثمة وظفنا بعض دروس المعالجة، وفي الأخير خاتمة ضمناها خلاصة عامة للبحث، دون أن نهمل العرض المفصل لقائمة الملاحق والمراجع التي اعتمدت عليها الدراسة.

وكما هو الحال مع كل بحث علمي، لم يخل من بعض الصعوبات التي نذكر بعضها فيما يلي:

- نقص المراجع التي تخدم موضوع المعالجة البيداغوجية.
- ضيق الوقت إضافة إلى جائحة الكورونا التي عرقلت العديد من الأمور في البحث.

لكننا حاولنا التغلب عليها من خلال الاستعانة ببعض المصادر والمراجع التي أعانتنا كثيرا مثل الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية "لفهد خليل زايد" و"المعالجة البيداغوجية" لأحمد بن محمد بنوة وغيرها.

فما جاء من صواب فمرده إلى الله سبحانه وتعالى وما جاء من نقص فمن أنفسنا والكمال لله وحده جلّ وعلا.

مدخل

مدخل:

قبل الولوج إلى صلب موضوعنا "**المعالجة البيداغوجية**" لابد من الحديث عن صعوبات التعلم التي تعد السبب الرئيس للمعالجة، ونستعرض فيما يلي التعريفات المتعاقبة لمفهوم الصعوبات التعلمية التي تتفاوت فيما بينها في تحديد طبيعة المفهوم.

- **تعريف "كريك" عام 1962:** من المعروف أن كيرك هو أول من نحت مصطلح "صعوبات التعلم"، وأن أول تعريف قدمه كان عام 1962 والذي ينص على ما يلي: "ترجع صعوبات التعلم إلى عجز أو تأخر في واحدة أو أكثر من عمليات النطق، اللغة، القراءة، التهجئة، الكتابة، أو الحساب نتيجة خلل محتمل في وظيفة الدماغ أو اضطراب انفعالي أو سلوكي ولكنها ليست نتيجة لتخلف عقلي أو اعاقة حسية، أو عوامل ثقافية أو تعليمية[1].

-**تعريف باتمان 1965:** ويشير إلى الأطفال ذوي صعوبات التعلم بأنهم الأطفال الذين يظهرون اضطرابا تعليميا واضحا بين مستوى الأداء العقلي المتوقع وبين المستوى الفعلي المرتبط باضطرابات أساسية في العملية التعليمية وأن هذه الاضطرابات من المحتمل أن تكون مصحوبة بخلل ظاهر في الجهاز العصبي المركزي[2].

-**تعريف اللجنة الوطنية للأشراف على الأطفال المعوقين 1968:** " إن الأطفال ذوي الصعوبات التعليمية المحدودة هو أولئك الذين يعانون من قصور في واحدة أو أكثر من العمليات النفسية الأساسية التي تدخل في فهم أو استخدام اللغة المكتوبة والمنطوقة، وقد تظهر في اضطرابات (الاصغاء، التفكير، الكلام، القراءة، الكتابة، التهجئة، العمليات الحسابية)[3].

- **تعريف روس 1973:** يقول عن الطفل الذي يعاني من صعوبات التعلم: "هو ذلك الطفل الذي يكون مستوى الذكاء لديه في حدود المتوسط على الأقل أو يعاني من ضعف في الأداء

---

[1]- أسامة محمد البطانية واخرون، صعوبات التعلم، النظرية والممارسة، دار المسيرة، عمان، الطبعة الأولى، 2005، ص30.

[2]- يحيى محمود نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008، ص58.

[3]- أسامة محمد البطانية واخرون، مرجع سابق، ص31.

الأكاديمي ويرجع إلى قصور نمائي في قدرته على التركيز والإنتباه في موضوع معين ويتطلب تعليمه أساليب تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل القدرة الكامنة لديه".

وقد صد تركيز الإهتمام بصورة خاصة على التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الإبتدائية بكثرة، والدراسات التي تناولت هذا الموضوع أكدت على فاعلية معالجة هذه الفئة من التلاميذ، وركزت على الإهتمام بالفئة في مراحل عمرية مبكرة، إذ ينعكس الإهتمام المبكر بهذه الفئة من التلاميذ إيجابيا على محاولات تصحيح مساوئ تعلم هؤلاء التلاميذ وتقديم البرامج العلاجية الفاعلة[1].

ومن خلال التعريفات يمكننا القول بأن صعوبات التعلم تتمثل في ذلك القصور الذي يعيق سير التعلم وحركته، وهي اضطرابات في واحدة أو أكثر من المهارات، وتظهر في نقص القدرة على الإستمتاع أو الكلام، أو القراءة، أو التهجئة...

ومفهوم صعوبات التعلم يشمل مجموعة كبيرة من التلاميذ الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، ولكنهم لا يدخلون ضمن فئة الأطفال المعاقين، وإنما هم بحاجة إلى المساعدة لإكتساب المهارات الأساسية، والمدرسة تتحمل العبء الأكبر في علاج صعوبات التعلم بصفتهاالجهة المسؤولة (مسؤولية مباشرة على التعلم)، ويجب على المدرسة التركيز على التلاميذ الذين يعانون من صعوبات التعلم ويجب أن يكونوا في بؤرة الاهتمام المدرسي.

-أسباب صعوبات التعلم:

- هناك عدة أسباب لظهور هذه المشكلة نذكر منها:

- العوامل العضوية والبيولوجية:

وهي الأسباب الوراثية التي تتنقل من الأبوين عن طريق المورثات، كالتلف الدماغي المكتسب لأسباب قبل الولادة (نقص التغذية، التدخين...)، أو خلال الولادة (كنقص الأكسجين، الولادة العسيرة)، أو بعد الولادة(انخفاض الوزن، التسمم...)[2].

- العوامل الوراثية:

[1]- تيسير مفلح كرافحة : صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003، ص31.

[2]- قحطان أحمد الظاهر: صعوبات التعلم، دار وائل، الأردن، ط2، 2008، ص44.

اهتمت عدة دراسات بالتعرف على دور الوراثة في صعوبات القراءة والكتابة واللغة، فقد أجريت بعض الدراسات على بعض العائلات التي تضم عددا كبيرا من الأفراد الذين يعانون من مشكلات في القراءة أو اللغة، مثل دراسة هالجرن الشاملة لعدد من الأسر وقد بلغت العينة (276) فردا لديهم صعوبات في القراءة، ووجد أن نسبة شيوع صعوبات القراءة والكتابة والتهجئة عند الأقارب كبيرة، وهذا يدل على دور الوراثة الكبير أي أنها تخضع لقانون الوراثة، غير أن الأطفال الذين يفقدون بعض المهارات المطلوبة للقراءة مثل سماع الأصوات المميزة والمفصلة للكلمات، من المحتمل أن يكون أحد اللآباء يعاني من مشكلة مماثلة[1].

- العوامل البيئية:

إن للعوامل البيئية دورا كبيرا في تعميق أثر الصعوبات على تعلم الفرد، فالظروف البيئية يمكن أن تنعكس على الفرد وتحيل الصعوبة الطفيفة إلى إعاقة تعلمية حقيقية، وعلماء النفس العصبي بدأوا حديثا بجمع الأدلة الفيزيولوجية التي تفيد بأن الأدمغة الإنسانية يمكن أن تستجيب للتمرين العقلي، فالظروف البيئية المشجعة للطفل والمستثيرة لقدراته المشبعة لحاجاته الجسمية والعقلية والإنفعالية يمكن أن تنعكس إيجابيا على الطفل ذي الصعوبة فتحسن من قدرته على التكيف وتخلق فيه إتجاهات إيجابية نحو التعلم[2].

وهناك علاقة كبيرة بين العوامل البيئية وعامل التغذية في تأثيره على الفرد بطريقة تجعل من الصعوبة عليه أن يتعلم بطريقة مناسبة فقد وجد أن نقص التغذية يؤثر سلبا في نضج الدماغوبخاصة فيما يتعلق بإنتاج الخلايا الدماغية مما يقلل من وزن الدماغ ، ونقص التغذية له نتائج خطيرة جدا في الأشهر الستة الأولى لمرحلة ما بعد الولادة من ناحية الطفل، وقد أشير في كثير من الأبحاث والدراسات التي تتعلق بالعوامل البيئية والتغذية إلى أن الأطفال الذين عانوا من سوءالتغذية الشديدة في سن مبكرة يعانون من إعاقات في تعلم

[1]- راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص304.

[2]- المرجع نفسه، ص306.

بعض المهارات الأكاديمية الأساسية، مما يضعف من قدرتهم على الإفادة من الخبرات المعرفية المتوافرة لديهم[1].

أما علاقة العوامل البيئية بنمو الجنين وأثرها على إيجاد صعوبات التعلم فمرجع ذلك حسبما أشارت إليه الدراسات الحديثة إلى ما يحدث لهؤلاء الأطفال أثناء الحمل والولادة فتعاطي الأم الحامل للعقاقير والتي ترتبط بالتخلف العقلي، وتناول الرصاص هو ما يؤدي إلى حدوث تلف بالمخ وحدوث صعوبات التعلم[2].

- العوامل الطبية:

هناك العديد من الحالات الطبية التي يمكن أن يكون لها تأثير سلبي في الأطفال حيث تؤدي إلى صعوبات التعلم، ومن المعروف أن العديد من الحالات أو أغلبها يمكن أن تؤدي الى التخلف العقلي، فمثلا ممكن أن تؤدي الولادة المستعسرة إلى تعريض الطفل لمخاطر إختلال الأداء الوظيفي النيورولوجي ، كما أن نقص المناعة المكتسبة خلال مرحلة الطفولة يمكن أن تحدث تلف نيورولوجي الذي يؤدي بدوره إلى حدوث صعوبات التعلم[3].

- المشكلات التي يعاني منها الأفراد ذوي صعوبات التعلم:

- مشكلات مدرسية، تتمثل في عدم تقبلهم من قبل المتعلمين وأقرانهم الآخرين في الصف والمدرسة والتحيز ضدهم مما تحد من إمكانية تحقيق أقصى درجة من النمو تسمح به طاقاتهم.

-الشعور بالإحباط والفشل، وذلك نتيجة فشلهم المتكرر لتحقيق النجاح في المتطلبات المدرسية، وانعكاس الفشل داخل الأسرة والمجتمع، وكنتيجة ذلك فإنهم يصبحون أقل مقاومة للإحباط وأميل للاستجابة المبالغ فيها في المواقف الضاغطة.

---

[1]- عبد الرحمان محمود جرار: صعوبات التعلم قضايا حديثة، مكتبة الفلاج للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2008، ص30.

[2]- دانيال هالالاهان واخرون: صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها، تر، عادل عبد الله محمد دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، ط1، 2007، ص128.

[3]- دانيال هالالاهان واخرون: صعوبات التعلم مفهومها، طبيعتها، التعلم العلاجي، ص129.

– الشعور باليأس والإستسلام وذلك نتيجة تكرار الضغوط النفسية لديهم بالإضافة إلى معالجتهم من القلق والإكتئاب.

– المعاناة من مشكلات تربوية ونفسية تعود الى ضعف الإستجابة لحاجاتهم الخاصة من قبل المدرسة وذلك لعدم توفر الإختصاصيين الذين يمكن أن يكون لهم الدور الأكبر لتوفير الخدمات النفسية التأهيلية لهذه الفئة[1].

[1]– جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان: رسالة ماجستير بعنوان بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة دوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، 2011، عمان، الأردن، ص33.

الجانب النظري

الفصل الأول

المعالجة البيراغوجية

الفصل الأول: المعالجة البيداغوجية

المعالجة:

- لغة:

عالج الشيء معالجة وعلاجا: زاوله في الحديث الأسلم: إني صاحب ظهر أعالجه أي أمارسه وأكاري عليه. وفي الحديث: عالجت امرأة فأصبت منها، وفي الحديث: من كسبه وعلاجه[1].

ويمكن تعريفها أيضا بأنه: " مشتقة من الفعل عالج، معالجة وعلاجا، عالج المريض: داواه وعالج الأمر: مارسه وزاوله[2].

ومن خلال المفهوم اللغوي نرى أن المقصود بالمعالجة هو المداواة للمريض أو المصاب.

- اصطلاحا:

المعالجة بمعناها الطبي تحيلنا إلى الدواء الذي يحدده الطبيب من أجل شفاء المريض، أو سد بعض النقائص أو إستدراك تأخر ما.

وفي المجال البيداغوجي، فهي تحافظ على معناها الطبي الذي يعني فعل العلاج، وهي في مجال التعليم مرادفة لفعل التصحيح، وتتعداه إلى التعديل.

ويمكن تعريفها بأنها أوجه المعلومات لجعلها أكثر ملائمة للأهداف المعرفية أو السلوكية أو الوجدانية المراد تحقيقها عن طريق التعلم[3].

البيداغوجيا:

لغة:

مشتقة من الكلمة اللاتينية "la pédagogie"، وتعني في دلالتها اللغوية تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره وتكوينه وتربيته، وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة "

---

[1]- أبو الفضل جمال الدين محمد ابن مكرم ابن منظور، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط ج، م10، ص249.

[2]- جميل أبو نصري وطلعت هشام قبيعة ورمزية نعمة حسن، زاد الطلاب عربي عربي، المعجم المدرسي، دار الراتب الجامعية، بيروت، ص362.

[3]- عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص138.

pédagogue" وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب أو فن نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية[1].

وقد يكون المقصود بها أيضا ذلك العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية، أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية النظرية والتطبيقية، كعلم النفس التربوي، وعلم الإجتماع التربوي، وعلم التخطيط والسياسة التربوية وفلسفة التربية، والديداكتيك...

ومن هنا فكلمة البيداغوجيا إغريقية الأصل، وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وبخاصة من البيت إلى المدرسة.

ولقد تطور استعمال الكلمة، وأصبح يدل على المربي، " pédagogue" وبالبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين[2].

والملاحظ من هذه التعريفات أن معنى البيداغوجيا تطور بمرور الزمن حتى وصل إلى معناه الحالي المرادف لعلم التربية.

اصطلاحا:

تعرف في المعجم التربوي

بأنها: "مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد[3].

وأكثر من هذا فالبيداغوجيا نظرية تربوية علمية عامة، ذات بعد نظري وتطبيقي وتوجيهي، لها علاقة بالعلم والمتعلم، بل تنفتح على الإدارة والأسرة والمحيط الخارجي، الذي يؤثرفي المدرسة. وقد تعني البيداغوجيا تلك النظرية التربوية التي تهتم بالمتعلم في مختلف جوانبه السلوكية التعليمية التثقيفية، وتقدم مجموعة من النظريات التي تسعف المتعلم في

[1]– جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، مكتبة المثقف، 2015، ص08.

[2]– أحمد أوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2006، ص150.

[3]– عثمان ايت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص101.

تعلمه وتكوينه وتأطيره، ومن ثم فالبيداغوجيا متعددة الاختصاصات، فهي تنفتح على علوم عدة مثل: علم النفس وعلم الاجتماع والبيولوجيا، والديمغرافيا والاحصاء والفلسفة والسياسية وعلم التخطيط، وعلم التوجيه واللسانيات وعلم الادارة...[1].

هذا وتبنى البيداغوجيا على ثلاثة عناصر رئيسة وهي:

المعلم والمتعلم والمعرفة أي أن المعلم هو الذي ينقل المعرفة إلى المتعلم عبر المضامين والمحتويات، والطرائق البيداغوجية، والوسائل الديداكتيكية...

ويعني هذا أن ثمة مرتكزات تربوية ثلاثة وهي: المعلم والمتعلم والمعرفة. فالمعلم هو الذي يقوم بتكوين المتعلم ضمن علاقات بيداغوجية وما يعلمه المعلم من معارف وأفكار وخبرات وتجارب يدخل ذلك ضمن علاقة ديداكتيكية، أما يحمله المتعلم من معارف ومعلومات يدخل ضمن علاقات التعلم، والجامع بين المرتكزات الثلاثة يسمى بالفضاء البيداغوجي.

المعالجة البيداغوجية:

تعرف بأنها العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات التي يواجهها التلاميذ ومن النقائص التي يعانون منها، والتي يمكن أن تؤدي بهم إلى الإخفاق ولا يمكن أن نحقق ذلك إلا بإجراءات مختلفة، يتصدر التدخل البيداغوجي المستمر[2].

وتعرف أيضا بأنها: نشاط إضافي تدعيمي خصص للمواد الأساسية وتركز على تشخيص واضح للصعوبات والتعثرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها، لتحديد أفضل السبل لعلاجها[3].

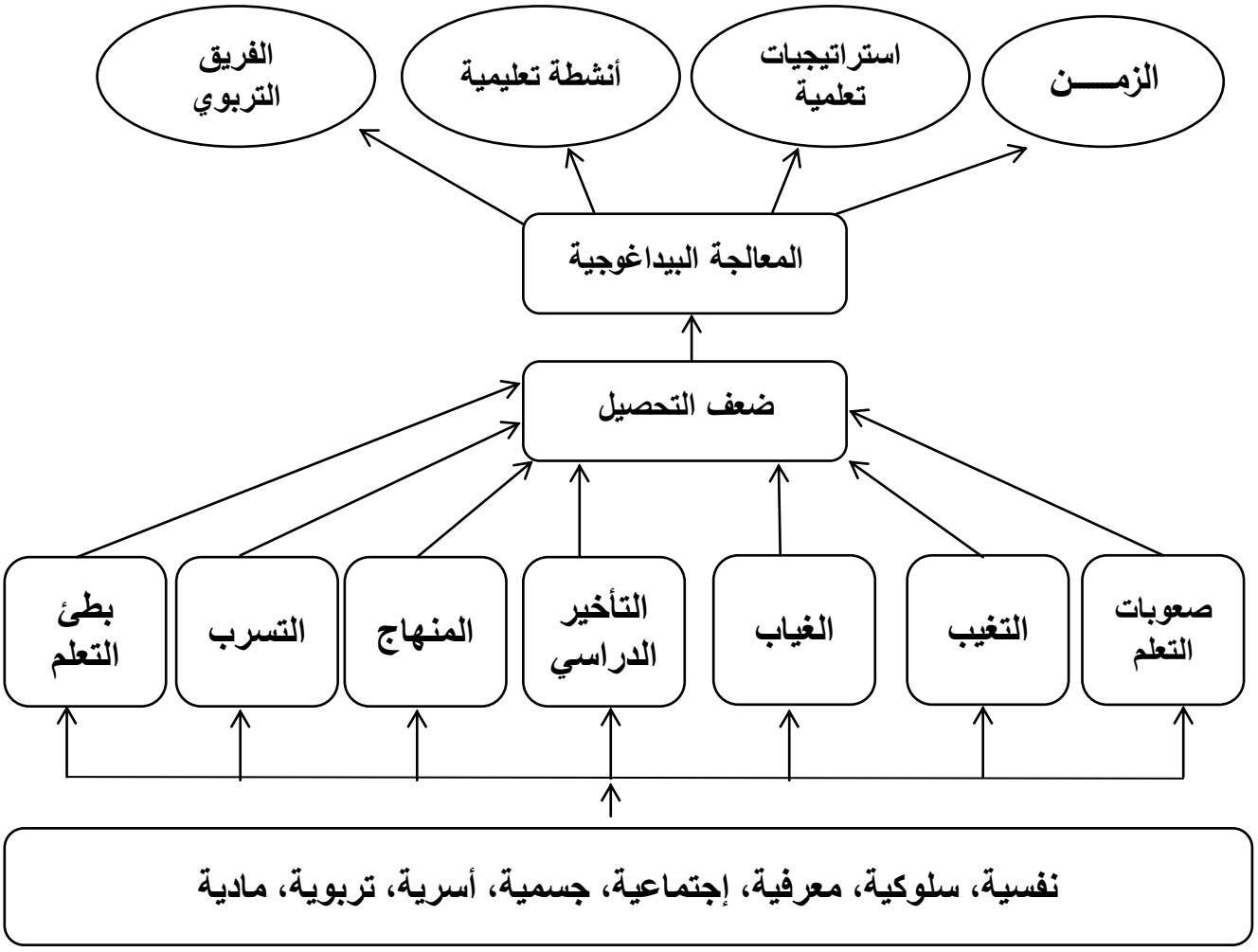
[1]– جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، الطبعة الأولى، 2017، ص09.

[2]– حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، الجزائر، 2011، ص32.

[3]– محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، دون طبعة، الجزائر، 2012، ص333.

وهي أيضا فعل تصحيحي يحقق تعديلا بيداغوجيا للتعلم، تهدف إلى تسهيل التعليمات للمتعلمين الذي يحتاجون في لحظة ما إلى تدخل فارقي لمسايرة مجموع تلاميذ القسم بنفس الوتيرة[1].

فالمعالجة البيداغوجية هي عبارة عن حصص تدعيمية إستدراكية علاجية تقدم للتلميذ نهاية كل أسبوع، ويختار المعلم التلاميذ المعنيين بالمعالجة وطريقة معالجتهم وتكون في المواد الأساسية "الرياضيات، اللغة العربية، اللغة الفرنسية".



الشكل01: مخطط يوضح أسباب المعالجة البيداغوجية [2]

[1]– عبد القادر أمير واخرون، المعالجة البيداغوجية، ملتقى تكويني، 2008، ص03.

[2]– عبد الرحمن فرحات، واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص علم النفس التربوي، جامعة الجزائر 2، 2016، ص35.

الفرق بين المعالجة والاستدراك والدعم:

إن المصطلحات: "المعالجة، الإستدراك، الدعم،" هي مصطلحات متمايزة من حيث المعنى، إلا أنها تصنف من نفس المجال البيداغوجي فهي جميعا تهدف بالنهوض بالمتعلم من كافة العوائق والصعوبات التي تقف أمامه والحد من ظاهرة التأخر المدرسي، وبالتالي إبعاد شبح الفشل والتسرب الدراسي.

– فالمعالجة فعل تصحيحي يحقق تعديلا وضبطا بيداغوجيا للتعلم، لمسايرة التلاميذ ذوي الصعوبات لبقية زملائهم، وللبلوغ بالجميع للكفاءة المرجوة، وقد تشمل جوانب صحية أو نفسية أو اجتماعية أو اقتصادية ولكل مختص دوره في علاج الثغرة المسجلة والمعيقة للتعلم والتعليم[1].

والمعالجة تحمل معنى الطبي" فحص المريض، تشخيص المرض، تحديد الأسباب وطرق العلاج.

– أما الإستدراك: فهونشاط تربوي موجه لفئة قليلة من التلاميذ يعانون عجزا ظرفيا في المواد الأساسية، للحد من الصعوبات المدرسية التي تعرقل مسارهم الدراسي، وهو عبارة عن علاج مشخص يقدم للتلميذ الذي يعاني ضعفا في مادة معينة من المواد الرسمية، قصد إلحاقه بالمستوى العام للقسم وهذا للتقليل من الفروق التحصيلية[2].

– الدعم: يدخل الدعم كمفهوم تربوي ضمن بيداغوجية خاصة يصطلح عليها بيداغوجيا الدعم، وهي مجموعة من الوسائل والتقنيات يمكن إتباعها داخل القسم لتلاقي ما قد يعترض بعض التلاميذ من صعوبات تعليمية تحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتعبير عن الإمكانات الفعلية[3].

---

[1]– أحمد بن محمد بونوة" المعالجة البيداغوجية"، الألوكة للنشر الجلفة، 2010، ص23.

[2]– فاطمة مراد سي، دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008، ص28.

[3]– نور الدين زمام، وسيلة بن عامر وحسنية طاع الله، تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات والواقع العلمي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر، 2020/02/02، 13:55، ص468.

ويعرف أيضا بأنه إستراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي لتشخيص أسبابه وتصحيحه، من أجل تقليص الفوارق بين التلاميذ[1].

ومن خلال التعاريف يظهر الفرق بين المصطلحات فيما يلي:

المعالجة: هي جهاز بيداغوجي يعده المدرس لتدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين على تجاوزالصعوبات وذلك من خلال تكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها.

والاستدراك: كلمة بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه، ويكون ذلك بدرس أو إمتحان إستدراكي للنقاط الواجب إستدراكها، والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ في مجموعة من التلاميذ.

أما الدعم: فهو عملية ترافق التعلم يهدف إلى تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة، لأنه لا ينتظر حتى يحصل التأخر ليتم التدخل، وهو يوجه لتحسين النتائج المدرسية ودعم مكتسبات التلاميذ وترقية آدائهم ويظهر محمد بونوة الفرق بين المصطلحات الثلاثة كما يلي:

الإستدراك يتوجه إلى الفئة البطيئة في وتيرة التعلم مقارنة بمستوى القسم , وذلك برسم مخطط لبلوغ هدف إلحاق المتخلفين بالزملاء ... أما الدعم يتوجه إلى القسم بكامله مركزا على التعلمات غير المستوعبة من طرف مجموع المتعلمين والدعم يعمل على بلوغ الهدف المحدد والمؤشر المرسوم لبلوغ عتبة النجاح، أما المعالجة فهي أشمل وأوسع وأعم في جانبها البيداغوجي العام، وكل من الدعم والاستدراك إنما هو علاج للنقائص مهما كان نوعها وفي أي مستوى كانت[2].

[1]– نورة زمرة، مستوى توظيف استراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ص28.

[2]– أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، ص24.

ونرى أن المصطلحات الثلاثة تصب جميعها في المجال ذاته، إلا أنها تختلف منحيث أساليبها والفئة المعنية بها.

فالمعالجة تخص الضعفاء وتهدف إلى التقليل من ضعفهم ونقائصهم أما الإستدراك فيخص فئة أقل ضعفا من الفئة السابقة، بينما الدعم هو دعم للناجحين والمتفوقين للحفاظ على مستوى نجاحهم والسعي إلى نتائج أفضل.

أنماط المعالجة البيداغوجية:

هناك عدد مهم من أنماط المعالجة، ويمكن الإشارة إلى أربعة أصناف كبرى، تبدأ من المعالجات البسيطة الي المعالجات المعمقة

- المعالجة بالتغذية الراجعة.

-المعالجة بالتكرار، أو بأعمال تكميلية.

- المعالجة بإعتماد إستراتيجية تعلمية جديدة.

- إجراء تغييرات في العوامل الأساسية.

1- المعالجة بالتغذية الراجعة: معالجة بتصحيح أخطاء التلاميذ.

- المعالجة عن طريق التصحيح الذاتي، إما يمنح للتلميذ دليل التصحيح، واما يمنحه أدواتليصحح أخطاءه بنفسه، ومن هذه الأدوات: المعايير، الطريقة، المراجع (القاموس، الموسوعة، الكتاب المدرسي)، أو الجواب (وعليه في هذه الحالة تحديد الطريقة الموصلةإاليه).

- المعالجة عن طريق المقابلة والمقارنة بين تصحيح ذاتي، وتصحيح خارجي (تصحيح المدرسي، وتصحيح التلاميذ الآخرين).

- والجدير بالذكر أن ما يهم في التغذية الراجعة، هو أن تكون دقيقة، فقد بينت بعض الأبحاث الميدانية أن التغذية الراجعة العامة لا تقدم للتلميذ شيئا ذا بال سواء كانت النتيجة إيجابية أو سلبية.

-وعلى العكس من ذلك، فإن التغذية الراجعة الدقيقة المفصلة تقدم مساعدة جلية حتى لو كانت سلبية.

– ويشير الحثروبي: "إلى أن المعالجة بواسطة التغذية الراجعة تتم إلى:

– مراجعة جزء من محتويات مادة معينة.

– إنجاز أعمال مكملة حول المادة (تمارين تطبيقية).

– مراجعة مكتسبات المتعلم السابقة التي يمتلكها[1].

2– المعالجة بالتكرار أو بأعمال تكميلية:

1– المعالجة بمراجعة جزءمن المادة المعينة.

2– المعالجة بإنجاز عمل تكميلي (تمارين اضافية) حول المادة المعينة.

3– المعالجة بمراجعة المكتسبات السابقة لإتقانها (إعادة دراسة المادة أو جزء منها لضبطها).

4– المعالجة بعمل تكميلي يستهدف إعادة تعلم المكتسبات أو ترسيخها ودعمها[2].

3– المعالجة بإعتماد إستراتيجيات تعلمية جديدة:

–المعالجة بنهج طريقة جيدة في تدريس المادة.

– المعالجة بإعتماد طريقة تكوين تعلم جديدة في إيصال المكتسبات التي لم يضبطها التلميذ.

– من الواضح أن أشكال المعالجة هاته، قد تتم في مختلف أنماط أنشطة التعلم.

– أنشطة الاستكشاف: (في حالة وجوب إعادة بعض التعلمات الأساسية).

– أنشطة التعلم النسقي: (في حالة تدريب التلميذ على إستعمال قاعدة، طريقة، صيغة، تقنية).

– أنشطة الادماج: (في حالة مواجهة التلميذ لصعوبات في تحريك مكتسباته لحل مشكلة).

---

[1]–محمد صالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر، الجزائر، 2012، 344.

[2]– ندوة تكوينية بعنوان المعالجة التربوية، تقديم المفتش: حامد الفاهم، المقاطعة 15، بمؤسسة عمار السنوسي، بئر العاتر، تبسة، 2019/11/16.

4- العوامل الأساسية:

- إتخاذ قرارات تسوية في مجلس القسم، حول العوامل المدرسية الأساسية التي تؤثر في التعلمات، ويتعلق الأمر خاصة ب:

أ- قدرات معرفية أساسية تتطلب:

أ-أ: اعادة التعلمات الأساسية.

ب- موقف من:

ب-أ: العمل المقترح، الرفاق، أو من المدرس، وتفرض اتخاذ قرارات لتجويد المناخ التربوي.

ب-ب: المدرسة عموما، وتستوجب إتخاذ إجراءات حاسمة، لتجويد المناخ المؤسساتي الذي يتجاوز فضاء القسم.

2-4: إتخاذ قرارات تسوية، تخص العوامل الأساسية خارج المدرسة، والتي تستوجب الإستعانة بأشخاص خارجيين، كالآباء، ومقومي الصوت والأطباء.

-وسواء اخترنا هذه الإستراتيجية أو تلك في المعالجة، فإن الهدف والغاية واحدة، ألا وهي ضبط المهارات الأساسية لدى التلميذ والوصول إلى المستوى المطلوب.

أشكال المعالجة وفق نمط الخطأ[1]:

خطأ عرضي	مرتبط بعوامل السياق	لا يتطلب معالجة مباشرة
خطأ إعتيادي	يتطلب معالجة مباشر	معالجة سريعة وبسيطة
خطأ يعود إلى ماضي بعيد	نتائج خطيرة	معالجة ضرورية مكثفة
خطأ متردد	يمكن أن يزول خلال تعلمات مستقبلية	لا يتطلب معالجة مباشرة
خطأ حديث	معالجة مباشرة	معالجة مستعجلة ودقيقة

[1]- ندوة تربوية بعنوان: اعداد بطاقات المعالجة البيداغوجية في اللغة العربية، مديرية التربية لولاية تبسة المقاطعة 15، ص12.

المعالجة بالبطاقات:

– أما المعالجةبالبطاقات فهي أحدث أنواع المعالجة، حيث تم تطبيقها رسميا ف السنة الفارطة قد استعنا في هذا الموضوع بأحد مفتشي التربية ليشرح لنا أكثر عن الموضوع.

فالمعالجة بالبطاقات: هي جهاز تربوي تحت مسؤولية مدير المؤسسة وإشراف أساتذة المواد التي تمسها المعالجة، ويتم تزويد المدير بتقارير مفصلة حول العملية، ليقوم المدير بعدها بإعلام الجهات الوصية في الوزارة عن طريق مديرية التربية.

– المواد التي تعنى بها المعالجة البيداغوجية: اللغة العربية، الرياضيات، اللغة الفرنسية.

– المستويات التي تطبق عليها: تطبق على جميع المستويات بالأخص السنة الأولى والثانية.

– وقت تطبيقها: تطبق عند نهاية كل الدروس الأسبوعية، مدتها 45 دقيقة لكل مادة.

– الفرق بين المعالجة القديمة والمعالجة بالبطاقات:

حتى نفهم المعالجة البيداغوجية بالبطاقات لابد علينا أن نفرق بينها وبين المعالجة الممارسة سابقا.

أ– المعالجة القديمة تقوم على تصويب الخطأ غير المتجذر آنيا، وتكون سطحية، ويبقى الأستاذ يمارسها، مثلا في اللغة العربية يقوم التلميذ بنصب الفاعل، فيصححه له الأستاذ، ويخبره بأن الفاعل يكون مرفوعا.

ب– المعالجة بالبطاقات تقوم على ثلاثة أمور وهي كالتالي:

أنها طويلة عكس الأخرى الآنية، بمعنى أنها تستغرق وقتا طويلا.

– لا تقوم على تصحيح الخطأ فحسب وإنما معرفة سبب الخطأ.

– أنها تقوم بمعالجة الأخطاء المتجذرة في المتعلم.

ملاحظة: يقصد بالخطأ المتجذر، أن المتعلم لا يعلم بأنه يرتكب خطأ ويظن أنه هو الصواب.

-مستويات المعالجة بالبطاقات: تقوم المعالجة بالبطاقات على ثلاثة مستويات:

1- المستوى الأول:

وهو ما يعرف بالبطاقة الزرقاء: وفي هذا المستوى يتم تقديم شروحات وتمارين تمس السبب الرئيسي والأصلي للخطأ.

مثال: في درس نائب الفاعل لا يفرق التلاميذ بينه وبين الفاعل حيث توصل الأستاذ إلى أن السبب في الخطأ هو جهل المتعلم للتفريق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، فيقوم بتقديم شروحات وتمارين للتفريق بينهما.

2- المستوى الثاني:

وهو ما يعرف بالبطاقة الخضراء: وفي هذا المستوى يبدأ الأستاذ من حيث انتهى في المستوى الأول، وهو دراية المتعلم لتفريق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول، فيقوم بتقديم شروحات وتمارين للتفريق بين الفاعل ونائب الفاعل، مثال: شرح وتمارين بخصوص الفاعل وتبيين أن الفاعل هو الذي قال بالفعل أو اتصف به، ولا يكون إلا بعد الفعل المبني للمعلوم، ثم تقدم شروحات وتمارين تبين أن نائب الفاعل يكون بعد الفعل المبني للمجهول، وهو تقدم المفعول به لموقع الفاعل، حيث أنه يأخذ منه الحركة الإعرابية.

3- المستوى الثالث:

وهو ما يعرف بالبطاقة البرتقالية: وفي هذا المستوى يتم تطبيق ما تمت معالجته ومعرفته في المستويين السابقين من خلال إنتاج جمل وفقرات "شفهيا أو كتابيا" تحتوى على نائب الفاعل وعلى دراية من طرف المتعلم[1].

-ملاحظة: بعد هذا المستوى يكون المتعلم قد تخلص من الصعوبة التي كان يواجهها وهي التفريق بين الفاعل ونائب الفاعل.

- الاستراتيجيات المتبعة بالمعالجة بالبطاقات:

تقوم المعالجة بالبطاقات على ثلاث مراحل أساسية وهي:

[1]- عبد اللطيف جودي المعالجة البيداغوجية بالبطاقات، مديرية التربية لولاية البويرة، المقاطعة الخامسة، متوسطة حجوج بوخروبة، ص01، 2، 3.

1- معاينة الخطأ:

وهي وقوف الأستاذ على الخطأ المتجذر في المعلم وتحديده مثال: متعلم في اللغة العربية ينصب الفاعل دوما أو يرفع المفعول به وهو لا يدري أنه يرتكب خطأ.

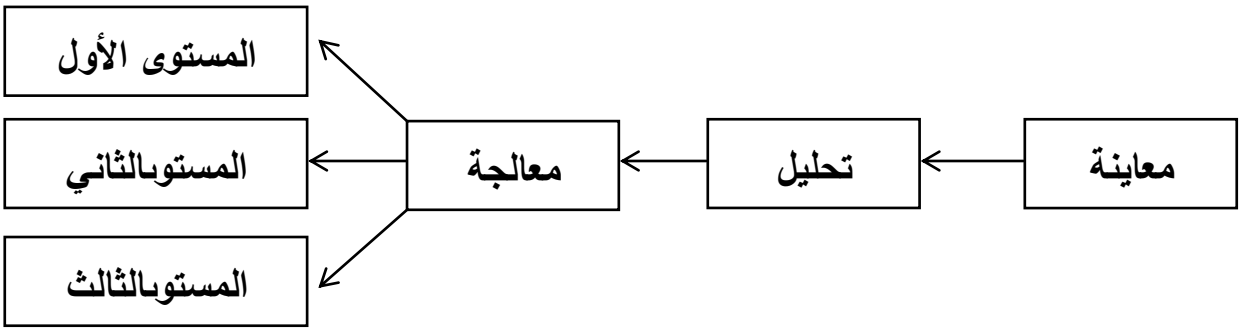
2- تحليل الخطأ:

وهو أهم مرحلة، تكون من طرف الأستاذ بحيث يقوم بتحليل معطيات الخطأ المتجذر ووضع فرضيات وتفسيرها وترجمتها وتشخيص السبب الرئيس للخطأ، وبعدها يضع مخططا واستراتيجية شاملة للتعلمات الواجب تقديمها لعلاج الخطأ المتجذر والسبب مثال: في اللغة العربية لا يفرق بين الفاعل ونائب الفاعل، في هذه الحالة يرجع الأستاذ إلى السبب الرئيس وهو الفرق بين الفعل المبني للمعلوم والفعل المبني للمجهول.

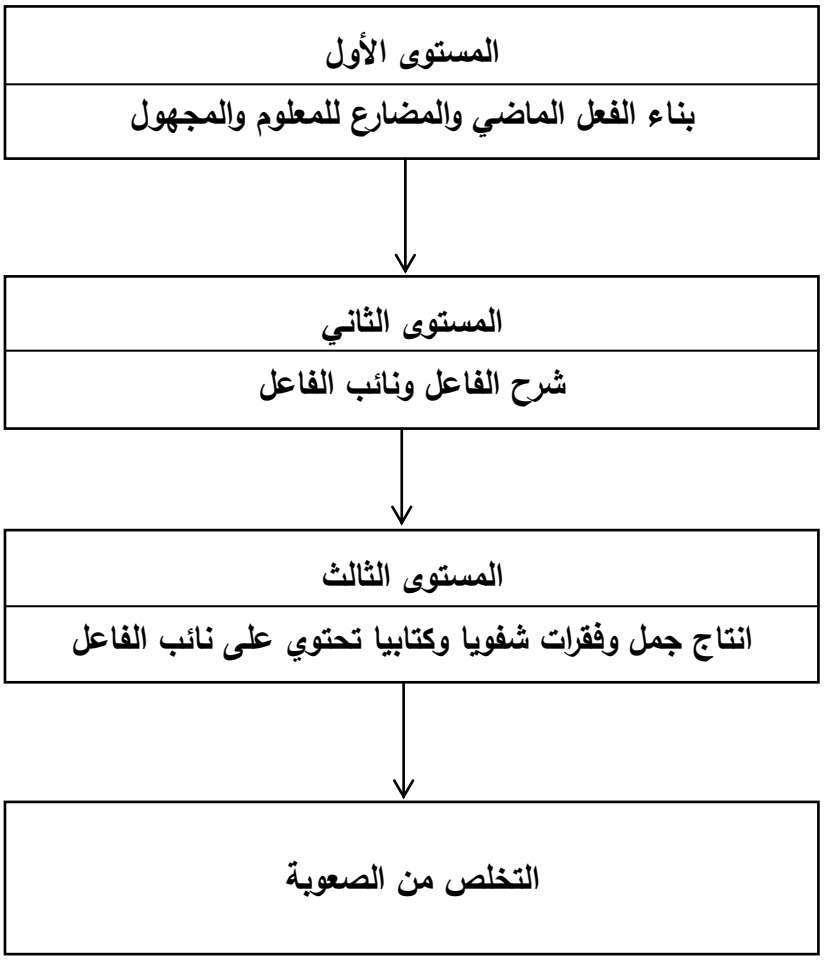
3- معالجة الخطأ:

هذه المرحلة تكون بعد تحليل وتشخيص السبب الرئيس للخطأ وأساس هذه العملية، حيث أنها تمر بثلاث مستويات يقوم الأستاذ بوضعها من خلال المخطط الذي وضعه مسبقا في المرحلة السابقة.

مخطط ذهني للمعالجة البيداغوجية بالبطاقات[1].



[1]- ندوة تكوينية بعنوان: المعالجة التربوية، ص17.



مراحل إعداد وإنجاز بطاقات المعالجة: للحصول على بطاقات معالجة صحيحة يتوجب علينا المرور بالمراحل التالية:

1- معاينة الصعوبات " repérage":

في هذه المرحلة يعاين الأستاذ أغلب الصعوبات الموجودة بناء على عمليات التقويم بأنواعه، ويعمد إلى تصنيفها لتحديد المشكلات الرئيسية وتحليلها إلى مشكلات جزئية محددة، والتي تقف وراء ترسب الأخطاء، ما من شأنه تمكين الأستاذ من ضبط الأولويات وفق عدة معايير (أكثر الأخطاء تكرارا، خبرة الأستاذ، وتيرة التعلم...).

مثلا:

1- لا يمكن ادراج التمييز السمعي، خطي (ص-ظ) قبل التمييز الصوتي (س-ص).

2- فيما يخص التمييز الصوتي(ض-ظ) لن يقتصر المعلم على اقتراح كلمتين بالصوت (ظ) ولكن يحتاج إلى خمس أو ست كلمات للتأكد من وجود صعوبة لدى التلميذ.

- المرحلة 02: اختيار الكلمات:

- من المحتسب الإطلاع على الأدوات الديدكتيكية المتداولة (كتب مدرسية، كراريس الأنشطة، كتب القراءة ...) بهدف إيجاد كلمات قريبة من الفضاء التعلمي للتلميذ (الحقل المفاهيمي المدرسي).

- بالنسبة للحرف أو مجموع الحروف قليلة التداول وصعوبة إيجاد كلمات تتضمنها وتكون سهلة التمثيل بالصور (صورة تقابلها كلمة)، يمكن اللجوء إلى المرافع باستعمال محرك البحث لإيجاد كلمات تتضمن الحرف المطلوب...

-معايير اختيار الكلمات:

- تتضمن الحرف المستهدف وتمثله في وضعياته المختلفة في الكلمة وبجميع أصواته القصيرة منها والطويلة والمدغمة.

- سهلة التمثيل بصور حتى لا يقع المتعلمون في مشكلة عدم فهمها.

- مألوفة، وذات دلالة بالنسبة للتلميذ ونافعة ضمن الرصيد اللغوي المروج.

- من المهم الإحتفاظ بأكبر عدد ممكن من الكلمات ففي مرحلة إعداد التمارين، يؤخذ بعين الإعتبار معيار إضافي وهو الإرتباط بين الكلمات وضرورة إنتمائها إلى نفس الحقل السيمانتيكي (الدلالي) أو المفاهيمي ويمكن إستعمالها لاحقا في مستوى أعلى لتركيب عبارات أو جمل قصيرة أو طويلة، وفقرات، وهذا يتطلب منا إختيار كلمات لها إرتباط منطقي ومن المحيط الطبيعي للتعلم لإعداد تمارين تدريبية غير مصطنعة.

- المرحلة 03: التدرج في الاعداد:

- إختيار الترتيب الذي سيتم فيه معالجة المشكلات الجزئية وكذلك إختيار أنواع التمارين المناسبة لكل مستوى، ومنها يبرز نوعان من التدرج:

- داخلي: داخل كل مستوى (بطاقة من نفس اللون).

- خارجي: ويكون بالانتقال من مستوى إلى آخر (من لون إلى آخر).

- معايير التدرج المقترحة تكون كالتالي:

1- الإنتقال من تمارين المعاينة ثم تمارين التطبيق وصولا إلى تمارين التدريب: أي تدرج داخلي.

2- الإنتقال مستوى الجملة القصيرة ثم الجملة الطويلة أو الفقرة: أي تدرج خارجي.

3- الإنطلاق مع التلاميذ من كلمات معروفة مألوفة ومتداولة لديهم مع اعطاء الأولوية للكلمات التي غالبا ما تظهر فيها الأخطاء.

4- الإنتقال من المعالجة الجزئية لخطأ واحد إلى المعالجة الكلية، وفيما يخص المعيارين (3) و(4) تبقى للأستاذ الحرية في ادراجه في المستوى الداخلي أو الخارجي.

- أنواع التمارين الموجودة في بطاقات المعالجة:

- هناك ثلاثة تمارين ضرورية في المعالجة بالبطاقات وهي:

تمارين المعاينة/ التطبيق / التدريب.

1- المعاينة والتعرف: من أمثلة هذا التمارين أن يشاهد التلميذ الكلمة المكتوبة وصورتها ثم يسمع الكلمة ثم يعين المقطع الذي فيه الحرف المطلوب، هذا النوع من التمارين يتيح العمل على وضعية واحدة أو وضعيتين وصولا إلى كل الوضعيات الخطية والصوتية.

2- التطبيق:

من أمثلة هذا التمارين:

- أشاهد الصور التي وأكمل الكلمات بالصوت (س-ص).

(شم..../ ماء.../ ح..ان).

- أكتب الكلمات التي تمثل الصورة المناسبة.

- أشاهد الصور وأعين الكلمات التي تكتب بالصوت (ص).

- أقرأ الكلمات المكتوبة (تحت الصور) وأعين المقاطع التي تنطق بالصوت (ص).

- ملاحظة: ترتيب تمارين التطبيق ترتيب من الأسهل إلى الأصعب.

3- التدريب:

من أمثلة هذا التمارين:

- أسمع الكلمات/ العبارات/ الجمل التي تملى (حسب المستوى، الأولى، الثانية، الثالثة).
- أسمع الكلمات/ العبارات/ الجمل التي تملى (حسب المستوى، الأولى، الثانية، الثالثة).
- أنزل يدي عندما تكتب الكلمة ب"ص".
- زميلي يقول لحرف (ص أوس) بأصواتها المختلفة، وأنا أعين الصورة التي تناسب الكلمة التي تكتب بهذا الحرف وأقول الكلمة (لابد من أن يتمكن التلاميذ من تسمية الحروف)[1].

-إيجابيات المعالجة بالبطاقات:

- إيجاد حلول جذرية للصعوبات.
- تذليل الصعوبات في تقديم التعلمات.
- بعث روح التعلم والثقة في النفس لدى المتعلم.
- رفع المستوى التعليمي لدى المتعلم.
- تصحيح الموارد التي تعتبر قواعد وأسس للمواد المعنية بالمعالجة.
- تصحيح الأخطاء الشائعة لدى المتعلم[2].

نستخلص مما سبق أن المعالجة بالبطاقات هي أحدث أنواع المعالجة البيداغوجية، وهو يقوم على ثلاثة مستويات تنطلق فيها من الأسهل إلى الأصعب، ويكون التدرج في هذه المستويات مميزا بثلاثة ألوان (أزرق، أخضر، برتقالي)، حيث يقوم المعلم في المستوى الأول بالانطلاق بكلمات ثم يندرج إلى جمل ثم فقرات وفي نهاية هذه المستويات يقوم بإختبار التلاميذ لمعرفة مدى نجاح عملية المعالجة.

حصص المعالجة البيداغوجية والمعنيون بها:

---

[1]- ندوة تربوية بعنوان: اعداد بطاقات المعالجة التربوية في اللغة العربية، ص22، 24.

[2]- عبد اللطيف جودي، المعالجة البيداغوجية بالبطاقات، مديرية التربية لولاية البويرة، المقاطعة 05، متوسطة حجوج بوخروبة.

يرى الحثروبي بأن حصص المعالجة هي حصص مقررة لجميع المستويات التعليمية في مواد التعلم الأساسية (لغة عربية، رياضيات، لغة أجنبية)، موجهة لفئة مشخصة من تلاميذ القسم الواحد، أو المستوى الدراسي الواحد، تستهدف تدارك النقائص في بناء المفاهيم أو تجاوز الصعوبات التي تعيق التحكم في أدوات التعلم، والزمن الممنوح للحصة الواحدة هو "45د"، تدمج حصص المعالجة البيداغوجية وجوبا في التنظيم التربوي للمؤسسة والتوزيع الأسبوعي للمدرسين، وتكون في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية، وتحدد حصص المعالجة البيداغوجية على النحو التالي[1] :

السنوات 1، 2، 3	السنوات 4، 5
اللغة العربية الرياضيات	اللغة العربية الرياضيات اللغة الأجنبية

كما أن حصص المعالجة البيداغوجية توجه للعلاج الفردي ولا يمكن أن توجه إلى القسم كله أو إلى مجموعة كبيرة منه، كما أنها ليست حصص مراجعة أو إنجاز تمارين، وعليه ينبغي أن يكون عدد التلاميذ فيها محدودا، قصد تسهيل عملية العلاج الفردي.

- المعنيون بحصص المراجعة:

تنظم حصص المراجعة خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في بعض المفاهيم المدروسة في إكتساب تعلمات جديدة لاحقة، ويمكن حصر المعنيين بالمعالجة كما يلي:

المتأخر دراسيا: أي اللذين يتميزون ببطء في إكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وقد يكون ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها بسبب أساليب التدريس المجردة، أو إلى الغيابات المتكررة واكتظاظ الأقسام.

[1]- محمد صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص338.

ب- المتعثرون دراسيا: وهو الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التعلم عند مجابهتهملمختلف وضعيات التعليم وقد يكون ذلك راجعا إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التذكر، أو عدم إمتلاك منهجيات وطرائق لحل الوضعيات المشكلة، وباختصار فإن المعنيين بحصص المعالجة هم التلاميذ اللذين أظهر التقويم بمختلف أشكاله أن آدائهم وإنجازاتهم سواء كانت الشفهية أو الكتابية، لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكم في المواد الأساسية الثلاث[1].

والسبب في ذلك يرجع إلى:

أ- عوامل ذاتية: خاصة بالمتعلم:

- مستوى نموه النفسي.

- مستوى التحكم في المعارف والمهارات السابقة التي لها علاقة بالتعلمات اللاحقة.

- إهتمام المتعلم وإندفاعه للتعلم "الشعور بالحاجة والرغبة".

ب- عوامل خارجية: خاصة بمحيط المتعلم:

- نوعية علاقة المعلم بالمتعلمين.

- طرائق التدريس وتفعيل الوسائل البيداغوجية المختلفة.

- علاقة المتعلمين وتفاعلهم فيما بينهم(روح البهجة والتنافس داخل القسم).

كيفية ومراحل سير المعالجة البيداغوجية:

1- المراحل:

- تتدرج طرائق المعالجة في مجموع الطرق التي تهدف إلى مساعدة التلميذ، وتتأسس على مفهوم الخطأ الذي يجب على المعلم أن يستثمره، من أجل معالجة ثغرات محددة، وإذا نجحنا في إستغلال أخطاء المتعلم تمهيدا للمعالجة، سيكون بوسعنا إستباق وإتقاء الصعوبات المحتملة في التعلمات المستقبلية، ولا معنى لنشاط المعالجة إلا إذا سبقه تشخيص جيد، فكما

[1]- محمد صالح حثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008، ص339.

أنه ليس هناك معنى لأن يصف الطبيب دواء للمريض دون تشخيصه، ليس للمدرس معنى في تنظيم أنشطة المعالجة قبل تشخيص صعوبات التلميذ تشخيصا دقيقا.

وسنتحدث الآن عن طريقة التشخيص والمعالجة:

– يعد التشخيص في المواد الأساسية ضروريا، لكونها تتضمن التعلمات الوظيفية الرئيسية، ويتألف تشخيص الصعوبات من أربع مراحل هي:

1– الكشف عن الأخطاء.

2– وصف الأخطاء.

3– البحث عن مصادر الأخطاء.

4– المعالجة.

– في المرحلة الأولى نكتفي بتحديد الخطأ، وفي المرحلة الثانية نصف الخطأ من خلال تجميع الأخطاء المتشابهة وفي المرحلة الثالثة نبحث عن مكامن الضعف لدى التلاميذ، مع محاولة تفسير سبب تلك النقائص، لكل نقترح فيالمرحلة الرابعة إستراتيجية للمعالجة، تتضمناقتراحات لتجاوز الثغرات المسجلة[1].

– ويورد محمد بونوة مراحل سير نشاط المعالجة البيداغوجية كما يلي:

1– التحضير الجيد للنشاط التعليمي والحرص على تقديمه وفق مراحل، وفي وضعيات متنوعة بوسائل هادفة.

2–الفحص أو التقويم: ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والمرافقة والملاحظة بناء على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

3– التشخيص: فيه تصنف الاجابات، وتردف أعمال التلاميذ، بملاحظات ونقاط وعلى أثرها يحدد المعلم مواطن الضعف.

4– تحديد الفئة: بعد عملية التشخيص يحرص المعلم على تحديد الفئة التي لم تستوعب المفاهيم، ولم تصل إلى الكفاءة المسماة والمقصودة.

[1]– دليل المعالجة التربوية في التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، المنظمة العالمية لحماية الطفولة، الجزائر، ديسمبر 2008، ص21، 22.

5- تشكيل الأفواج: والمقصود به ضبط حاجة التلاميذ، وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج.

6- وصف العلاج: ونقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تحضر بعناية بناء على الحاجة الفعلية لكل مجموعة.

7- تقويم مكتسبات المعالجين: من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية.

8- الفئة المستوعبة: وفي نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقى جدير به أن يخصهم بأنشطة علاجية لاحقة[1].

- كيفية سير المعالجة البيداغوجية:

- حتى يتمكن المعلم من بلوغ الهدف المنشود من المعالجة من الضروري أن يتبع الخطوات التالية:

1- توزيع التلاميذ المعنيين بالمعالجة حسب الحاجيات وبشكل يتماشى وعملية التشخيص الفعلي "التقويم التشخيصي"، وفي تصنيفنا للنقائص قد نقف على حاجتين في المجموعة المعنية بالمعالجة وتشكل بذلك فوجين:

- الفوج الأول: وهو فوج حاجة عدد أفراده 05 مثلا.

- الفوج الثاني: وهو عوج حاجة عدد أفراده 04 مثلا.

- إن التجربة أكدت لنا أن العمل ضمن الأفواج يساعد على تثبيت المعارف وترسيخها، كما يتدرب التلاميذ على التعاون ويكون ذلك بإتاحة الفرصة لهم للعمل في جماعات أثناء الأنشطة المختلفة، داخل المدرسة وخارجها، كإشراكهم معا في البحوث أو المشاريع أو التجارب مع جعل التقدير النهائي منسوبا للجماعة كلها.

2- إعداد التوثيق الخاص بالنشاط كتحضير دفتر المعالجة وإعداد مذكرات خاصة بالأفواج.

3- إعتماد وضعية إشكالية جامعة للأفواج قصد إثارة الإهتمام.

[1]- أحمد محمد بونوة: المعالجة البيداغوجية، شبكة الألوكة، الجلفة، أكتوبر 2010، ص21.

4- تسجيل الأجوبة على السبورة.

5- إعتماد أجوبة كل فوج كوضعية انطلاق للمعالجة.

6- الشروع في تقديم أنشطة إنجازية للفوج الأول، ثم الثاني وهكذا...

7- الرجوع إلى الفوج الأول: التعقيب على المنجز، مع إستهدافهم بوضعيات تعلمية.

8- تعزيز التعلمات بوسائل تعليمية هادفة.

9- تقديم وضعيات جديدة لتعزيز الموقف التعلمي.

10- تقويمهم فيما تم تكوينهم فيه.

11- التعقيب على آداءاتهم.

12- تصنيف أفراد الفوج إلى: معالج "ة" أو غير معالجةإ (ة).

13- تشخيص الخلل وتسمية النقص الملاحظ.

وفي الختام يمكننا أن نستخلص مما سبق أن حصص المعالجة البيداغوجية تنظم من طرف المعلم بعد عملية التقويم الأسبوعي، وتمس هذه العملية فئات معينة من التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في إستيعاب بعض المفاهيم المقدمة خلال الأسبوع، وتتم المعالجة في نهاية كل أسبوع ويدمج التوقيت المخصص للمعالجة البيداغوجية في التنظيم التربوي للمؤسسة وفي جدول استعمال الزمن الخاص بالمعلم وتتم هذه العملية عبر خطوات ومراحل أهمها فرز التلاميذ انطلاقا من التشخيص الأسبوعي للنقائص الملاحظة من قبل المعلم ومن ثم يقوم بإختيار الطريقة المناسبة للعلاج على حسب كل فئة من التلاميذ.

أهمية وأهداف المعالجة البيداغوجية:

تهدف حصص المعالجة البيداغوجية إلى:

-تجاوز أي شكل من أشكال التعثر الدراسي في الوقت المناسب(صعوبة، عدم فهم، فشل...)، التي تعرقل سير عملية التعلم، وتوسع الهوة بين المتعلمين وتعدد المستويات داخل الفصل الواحد.

- تيسير عملية الربط بين التعلمات السابقة والتعلمات الجديدة.

– متابعة أداء التلاميذ، وتدعيم مكتسباتهم وتدريبهم على طبيعة الإختبارات في الإمتحانات الرسمية.

– تقليص المعيدين وتحقيق النجاعة المطلوبة من المدرسة.

– تطوير المردودية العامة لمجموع تلاميذ القسم.

–فسح المجال لمساهمة أطراف خارج المدرسة في دعم تعلمات التلاميذ وتوسيعها[1].

ونستخلص من كل ما سبق أن أهم أهداف المعالجة البيداغوجية هو علاج النقائص الشخصية لدى التلاميذ في المواد الأساسية، لمساعدتهم على اللحاق بركب زملائهم والتقليل من الفروق الفردية بينهم.

[1]– محمد صالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2008، ص332.

الفصل الثاني

الأخطاء النحوية والإملائية

تمهيد:

كانت البيداغوجيا التقليدية تعاقب المتعلمين عقابا صارما، على أخطائهم المرتكبة؛ محملة اياهم مسؤولية هذه الأخطاء، بسبب شرودهم ولامبالاتهم وعدم انتباههم إلى ما يقوله المعلم، ومنه فالخطأ سلوك سلبي، ينبغي تفاديه مهما كان حجم هذا الخطأ، صغيرا أو كبيرا، فقد كان النجاح مرتبطا بمدى ابتعاد المتعلم عن الأخطاء التي تعيب العمل المنجز، وتخط بما يجرره التلميذ من اداءات وتطبيقات وواجبات وأنشطة.

أما البيداغوجيا الحديثة والمعاصرة، فترى أن الخطأ فعل ايجابي، وسلوك تربوي عادي وطبيعي، بل هو فعل بنيوي وتكويني مفيد ومثمر، ودانه أساس التعلم والتكوين وبناء التعلمات، فمن الأخطاء يتعلم الانسان.

وفي هذا السياق يجب تعريف الخطأ لغة واصطلاحا.

الخطأ لغة:

خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب وفي التنزيل: "وليس عليكم جناح فيما أخطأتم به"[1]

وأخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه، والخطأ: مالم يتعمد، والخطء: ما تعمد[2].

الخطأ اصطلاحا:

يقال: بالأضداد تعرف الأشياء، فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب، والحق والعلم واليقين...

والخطأ عائق أبستمولوجيا يحول دون المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما اذا بني الخطأ على الظن، والوهم والافتراض والاحتمال، والاعتقاد والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة، أضف إلى ذلك، فالخطأ هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته أو الفكر أو الذهنوتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ماهو كاذب بأنه صادق أو العكس[3].

---

[1]– سورة الأحزاب: الآية 05.

[2]– ابن منظور: لسان العرب، مج 5، ط ج، دار صادر، بيروت، ص96.

[3]– جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء، مكتبة المثقف، 2015، ص09.

ويمكن تعريفه أيضا بأنه: مخالفة قاعدة ما أو نظام معين كان لمن الواجب احترامه ويتضمن اللفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه[1].

وغالبا ما يعني الخطأ في الجانب التربوي اجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به المتعلم أو المتدرب ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسق مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما[2].

الأخطاء النحوية:

– قبل أن نخوص في الحديث عن الأخطاء النحوية لابد أن نعرف ماهو النحو أولا.

النحو لغة:

جاء في لسان اعرب لابن منظور: محا، نحوه اذا قصده، ونحا الشيء ينحاه وينحوه اذا حرفه، ومنه سمي النحوي لأنه يحرف الكلام إلى وجوه الأعراب...، النحو القصد نحو الشيء... والنحو: اعراب الكلام العربي، والنحو القصد والطريق يكون ظرفا ويكون اسما[3].

وجاء في الوجيز: نحا إلى الشيء نحوا: مال اليه وقصده، فهو ناح، وهي ناحية، أنحى عليه: أقبل، يقال أنحى عليه ضربا وأنحى عليه باللوم... انتحى مال إلى ناحية، وتنحى: صار في ناحية.

النحو: القصد. يقال: نحوت نحوه: قصدت قصده... (ج) أنحاء و: علم يعرف يه أحوال أواخر الكلمات اعرابا وبناء[4].

– لفظ (نحو) مصدر للفعل الثلاثي (نحا) بفتح العين في الماضي، وفتحها أو ضمها في المضارع، تقول نحا ينحاه، ونحاه ينحوه، وقد وردت في هذه الكلمة معاني متعددة، اذ دلت على:

1– القصد، يقال: نحوت نحوك، أي قصدت قصدك.

2– المثل: نحو: مررت برجل نحوك، أي مثلك.

3– الجهة: نحو: توجهت نحو البيت أي جهة البيت.

---

[1]– عثمان ايت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر، ص60.

[2]– جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء، ص10.

[3]– ابن منظور، لسان العرب، مج 14، ص213، 214.

[4]– المعجم الوجيز: تحقيق معجم اللغة العربية، ص593.

4- المقدار: نحو: له عندي نحو ألف أي مقدار ألف.

5- القسم: نحو: هذا على أربعة أنحاء، أي أقسام وأضاف الخضري في حاشيته على شرح ابن عقيل (10/1) معنى اخر وهو دلالة الكلمة على البعض، نحو: أكلت نحو السمكة، أي بعضها.

- وأظهر هذه المعاني وأكثرها شيوعا هو المعنى الأول، واليه يرد النحويون سبب تسمية هذا العلم، ويروي النجاحي في هذا المجال بعد أن يورد قصة عن تأليف أبي الأسود لكتاب يضم بعض القواعد اللغوية – أن أبا الأسود قال: أنحوا هذا النحو، أي قصدوه، ويعلق على ذلك بقوله: والنحو القصد، فسمي لذلك نحوا[1].

-أجمعت أغلب المعاجم على أن النحو لغة يحمل عدة معان أهمها القصد والطريق.

النحو اصطلاحا:

-لقد تعددت تعاريف النحو من قبل علمائه ونذكر منه:

- يعرفه ابن جني في كتابه الخصائص بأنه: "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من اعراب وغيره كالتثنية والجمع، والتحقيق، والتكسير، والاضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وان لم يكن منهم وان شد بعضهم عنها رد به اليها[2].

- ويعرفه مصطفى الغلاييني بقوله: "والاعراب هو ما يعرف اليوم بالنحو: علم بأصول تعرف بها أحوال الكلمات العربية من حيث الاعراب والبناء.

أي من حيث ما يعرض لها في حال تركيبها فيه نعرف ما يجب عليه أن يكون اخر الكلمة من رفع، أو نصبأ أو جر، أو جزما أو لزوم حالة واحدة، بعد انتظامها في الجملة.

ومعرفته ضرورية لكل من يزاول الكتابة والخطابة، ومدارسة الآدابالعربية[3].

- ويعرفه " ابن السراج" في مقدمة كتابه بقوله: "النحو انما أريد به أن ينحو المتكلم، اذا تعلمه، كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب[4].

---

[1]- علي أبو المكارم: المدخل الى دراسة النحو العربي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ص43.

[2]- ابن جني: الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008، ص88.

[3]- مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مراجعة وتفتيح عبد المنعم خفاجي، منشورات العصرية، ميدا، بيروت، ط28، ج1، ص09.

[4]- ابن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999، ص35.

– ويعرفه فهد خليل زايد بقوله: "النحو في الحقيقة هو عملية فهم دقيقة لعلاقات الكلمات في اطار التعبير، ومعرفة وظيفة كل كلمة ضمن ذلك الاطار، فإعراب الكلمة يحدد وظيفتها في التعبير بالنظر إلى علاقتها بما يجاورها من الألفاظ والعبارات، والعربية لغة معربة تجري أواخر الكلم فيها على أنماط مخصصة تنضبط بأصول وأحكام[1].

– من خلال التعاريف الاصطلاحية المتعددة للنحو نجد أن النحو يبحث في أواخر الكلمات اعرابا وبناء، والهدف من هذا العلم هو ضبط الكلمات والجمل، فقد أسس من أجل الحفاظ على اللغة وسلامتها، واقامة اللسان، وتجنب اللحن في الكلام.

مفهوم الأخطاء النحوية:

– يعرفها "فهد خليل زايد" بقوله: " الخطأ النحوي هو قصور في ضبط الكلمات أو كتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون اعرابها في الجملة".

أو يمكن أن نقول أن الخطأ النحوي هو: مخالفة قواعد النحو الأساسية أو عدم الالمام بها، وله عدة مجالات كما ذكرها فهد خليل زايد بقوله: "وتلتقي أخطاء هذه المرحلة في الموضوعات التالية: الاضافة، الفعل اللازم، والفعل المتعدي، الجموع، الجملة الاسمية والجملة الفعلية، التوابع، الأسماء الخمسة، الأفعال الخمسة[2].

وهي التي تتناول موضوعات النحو، كالتذكير، والتأنيث، والافراد والتثنية والجمع، وغيرها، مثل: هذا أسود من هذا، والمقصود هذا أشد سوادا من هذا[3].

ومن خلال ما سبق نجد أن الخطأ النحوي هو نقص أو عدم القدرة على التحكم في كتابة الكلمات وفق القواعد النحوية السليمة، كالخلط في الحركات الاعرابية أو عدم التفريق بين المجرورات والمنصوبات وغيرها من الأخطاء النحوية الشائعة.

أنواع الأخطاء النحوية:

تنوعت الأخطاء النحوية، واختلفت وذلك راجع إلى اختلاف مجالات النحو، وتم تصنيف هذه الأخطاء لعدة مجالات منها: مجال المرفوعات، والمنصوبات، والمجرورات،

---

[1]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ص185.

[2]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، ص191.

[3]– جاسم علي جاسم: دراسات لغوية 5الجاحظ عالم اللغة العربية التطبيقي، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد02، ديسمبر 2010، ص56.

ومجال الأفعال، والأخطاء في العلامات الاعرابية، وبما أن هذه المجالات متشبعة ومتداخلة فيما بينها يسهل لغير المختص والمتمرس في اللغة العربية، وقواعدها الوقوع فيها، وفيما يلي ذكر لأهم هذه الأخطاء وأكثرها شيوعا.

أولا: أخطاء المرفوعات:

وسنتطرق في هذا المجال إلى أهم المرفوعات ألا وهي: الفاعل، المبتدأ والخبر.

أ- **الفاعل:** هو اسم يقع بعد فعل تام مبني للمعلوم أو شبهه، ويدل على من فعل الفعل وقام به، وحكمه الرفع[1].

أنواع الفاعل: الفاعل ثلاثة أنواع فيكون اما:

- اسم ظاهر: "جامد أو مشتق"، واما أن "يكون ضميرا متصلا، واما أن يكون ضميرا مستترا، يعود على اسم، سبق الفعل، واما "أن يكون مصدرا مؤولا" بعد ثلاث أدوات مصدرية هي: أن، ان، ما.

ولم أن تذكره أو تؤنثه أو تؤتي به مفردا أو مثنى أو جمعا[2].

- ونشير إلى أن الأخطاء التي يمكن أن تقع هي نصب الفاعل في حركات الاعراب الأصلية وهي الضمة بالفتحة والكسرة والسكون، التي يفترض أن تكون مرفوعة ولكن جاءت بعلامات اعرابية غير الرفع، مثل حال اتصال ضمير النصب بالفعل وتأخر الفاعل أن في حالة الفصل بين الفعل والفاعل بأحد مكملات الجمل مثل: "تسعدني دعوتكم والصواب دعوتكم[3].

ومن الأخطاء كذلك نصب الفاعل ونائب الفاعل مثل: "تفوق المجتهدين في الامتحان والصواب تفوق المجتهدون في الامتحان.

نجد أن المجتهدين تعرب فاعلا فحقها أن ترفع بالواو اذا كانت جمع مذكر سالم، وبالألف اذا كانت مثنى غير أنها جاءت مخالفة للقاعدة النحوية، فجاءت منصوبة بالياء.

المبتدأ والخبر:

- **المبتدأ:** هو التحدث عنه في الجلة الاسمية "المحكوم عليه، المخبر عنه، المسند اليه".

---

[1]- بهاء الدين بخدود، المدخل النحوي تطبيق وتدريب في النحو العربي، المؤسسة الجامعات للدراسات للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1987، ص100.

[2]- سليمان فياض، النحو العصري دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر، ص109.

[3]- أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط3، 2001، ص157.

موقعه: أول الجملة الاسمية لفظا: السلام عليكم، أو رتبة: عليك السلام.

حكمه: الرفع[1].

أنواعه:

– المبتدأ ألا يكون جملة، فهو كلمة واحدة دائما. واذا رأيت مبتدأ على هيئة جملة فهي ليست مبتدأ باعتبارها جملة، بل باعتبارها كلمة واحدة، أو كما يقول النحاة: "باعتبارها جملة محكية فلو قلت مثلا: "لا اله الا الله" خير ما يقول المؤمن فان المبدأ هو "لا اله الا الله" لا باعتبارها جملة مكونة من أجزاء، ولكن باعتبارها كلمة واحدة، فكأنك تقول: "هذه الكلمة خير ما يقول المؤمن"[2].

الخبر: هو المتحدث به في الجملة الاسمية "الحكم" "المخبر عنه" "والمسند"، وبه يتم معنى الجملة.

موقعه: اخر الجملة الاسمية لفظا: فظلك معروف أو رتبة: معروف فظلك.

حكمه: الرفع[3].

أو هو الكلام الذي يتم فائدة مع المبتدأ وحكمه الرفف محكم المبتدأ.

– خبر مفرد: ويراد بالخبر المفرد ما ليس بجملة أو شبه جملة نحو: هذا شجاع، هذان شجاعان، هؤلاء شجعان، وحكم هذا الخبر بالإضافة إلى الرفع أنه يطابق مع المبتدأ في التذكير والتأنيث والافراد والتثنية والجمع.

– خبر جملة: سواء أكانت جملة فعلية أو جملة اسمية نحو: الجود يرفع صاحبه.

الجود: مبتدأ مرفوع.

جملة "يرفع صاحبه" من الفعل والفاعل أي الجملة الفعلية منها في محل رفع خبر المبتدأ.

– المدرس اخلاصه بين.

– المدرس: مبدأ أول مرفوع.

– اخلاصه: مبدأ ثان مرفوع وهو مضاف والضمير مضاف اليه.

---

[1]– محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، دار الفكر العربي للنشر، مصرن 1997، ص335.

[2]– عبده الراجعي، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1988، ص80.

[3]– محمد حماسة عبد اللطيف واخرون النحو الأساسي ص336.

– بين: خبر للمبتدأ الثاني مرفوع والجملة الاسمية من المبتدأ الثاني وخبرها في محل رفع خبر للمبتدأ الأول[1].

– ومن الأخطاء الشائعة نصب المبتدأ أو الخبر، اذا لم يدخل عليها أي عامل من عوامل النصب فحكمها الرفع غير أن هناك خلاف في ذلك ويكون في الحركات الاعرابية الفرعية في حالة الرفع وخاصة المثنى وجمع المذكر السالم، فمن الخطأ قول: ثلثي الأعضاء يعارضون".

فالصواب "ثلثا الأعضاء يعارضون"[2].

ثانيا: المنصوبات:

– المفعول به: هو من وقع عليه فعل الفاعل، مثل قول النبي صلى الله عليه وسلم :" خيركم من تعلم القران وعلمه"[3].

فنجد أن لفظ القران مفعول به، بينما الفاعل ضمير مستتر تقديره هو، والمفعول به هو الذي يقع عليه الحدث أو الفعل أي :تعلم.

– صور المفعول به:

للمفعول به صور كثيرة وقد يكون اسما ظاهرا، وقد يكون ضميرا متصلا، وقد يكون ضميرا منفصلا، واليك التفصيل:

– المفعول به اسم ظاهر: حيث يكون المفعول به اسما ظاهرا مذكورا، مثل قول النبي صلى الله عليه وسلم: "لعن الله رجلا يلبس لبسة المرأة، والمرأة تلبس لبسة الرجل، كما لعن المتشبهين من الرجال بالنساء، والمتشبهات من النساء بالرجال"[4].

– المفعول به "الرجل" اسم ظاهر منصوب وعلامة نصبه الفتحة[5].

– المفعول به ضمير متصل: حيث يكون المفعول به ضميرا متصلا: مثل: ياء المتكلم، نا الدالة على المفعولين، كان الخطاب، هاء الغائب، مثل " كرمتني الجامعة، أفادنا الأستاذ، رحمك الله، سامحه الله.

---

[1]– محمود حسني مغالسةالنحو الشافي مؤسسة الرسالة، بيروت، ط3، 1997، ص169، 170.

[2]– محمد حماسة عبد اللطيف، بناء الجملة العربية، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2003، ص98.

[3]– رواه البخاري ومسلم وابو داوود والترميذي والنسائي وابن ماجه.

[4]– رواه البخاري ومسلم.

[5]– وفي الحديث مفعولات أخرى هي: لبسة، المتشبهين.

فالضمائر: ياء المتكلم، نا المفعولين، كان الخطاب، وهاء الغائب المتصلة بالأفعال: كرم، أفاد، رحم، سامح، على الترتيب فهذه الضمائر المحتلة تعرب مفعولا به، أي ضمير مبني في محل نصب مفعول به.

– المفعول به ضمير منفصل: يكون المفعول به ضميرا منفصلا:

" اياي، ايانا، "المتكلم" ، "اياك، اياك، اياكما، اياكم، اياكن، "المخاطب"، اياه، اياهما، اياهن، "للغائب".

مثل: يا طالب العلم اياي أحببتم– ايانا أحببتم– اياك أحببت، اياك احترمت، اياكما احترمت، اياكم احترمتم، اياكن احترمتن، اياها احترمت، اياهما احترمت، اياهن احترمت.

فالضمائر: اياي، ايانا، اياك، اياك، اياكما، أياكم، اياكن، اياه، اياها، اياهما، اياهم، اياهن" كلها ضمار في محل نصب مفعول به.

ومنه قوله تعالى: "**اياك نعبد واياك نستعين**[1].

فالضمير اياك مفعول به، وهو ضمير منفصل[2].

– ومن الأخطاء الشائعة رفع المفعول به مثل: صافحت القادمتان: والصواب صافحت القادمتين، فالمفعول به لا يكون الا منصوبا، وما دون ذلك فهو مخالف للقاعدة النحوية.

– اسم كان وأخواتها:

– الأصل في الاسم أن يلي الفعل الناقص، ثم يجيء بعده الخبر. وقد يعكس الأمر، فيقدم الخبر على الاسم، كقوله تعالى: "وكان حقا علينا نصر المؤمنين"[3].

– وكان وأخواتها ثلاث عشر فعلا هي: كان، ظل، بات، أصبح، أضحى، أمسى، صار، ليس، زال، برح، فتئ، انفك، دام[4].

من الأخطاء التي تقع في اعراب اسم كان وأخواتها: اذا كان خبرها متقدما على الاسم يرفع الخبر وينصب الاسم، وهذا خروج عن القاعدة النحوية.

---

[1]– سورة الفاتحة: الآية 05.

[2]– أيمن أمين عبد الغني، النحو الكافي، مراجعة رمضان عبد التواب وابراهيم الأدكاوي ورشدي طعيمه، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ج2، ص05.

[3]– سورة الروم: الآية 47.

[4]– عبده الراجحي، التطبيق النحوي، ص111.

– خبر ان وأخواتها: تسمى ان وأخواتها بالحروف المشبهة بالفعل، تدخل على المبتدأ والخبر فتنصب المبتدأ ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

نحو: ان الطقس جميل: شبهت بالفعل لتضمنها معنى الفعل، من جهة التأكد والترجي والتمني، ومن جهة ثانية ترفع وتنصب اسمين يلحقانها كالفاعل والمفعول، وهاته الحروف ستة وهي: ان، أن، كأن، لكن، ليت، لعل[1].

وأكثر الأخطاء التي ترتكب تكون في حركات الاعراب الفرعية، كالتثنية وجمع المذكر السالم مثل: ان الطالبين مجتهدين والصواب: ان الطالبين مجتهدان.

– المجرورات:

– المجرور بالحرف:

– عدد حروف الجر: حروف الجر عشرون حرفا، وهي مجموعة في بيتي ابن مالك التاليين:

هاك حروف الجر وهي: من ،إلى حتى، خلا، حاشا، عدا، في، عن، على.

مذ، منذ، رب، اللام، كي، واو، ونا والكاف، والباء، ولعل، ومتى[2].

– أنواع حروف الجر: تتنوع حروف الجر على أساس من توقف معنى الجملة علبها، ومن افتقارها إلى متعلق وعدمها إلى الأنواع الثلاثة التالية:

1– حرف جر أصلي:وهو ما توقف عليه معنى الجملة وافتقر إلى متعلق نحو: صليت في المسجد.

2– حرف جر زائد: وهو ما لا يتوقف عليه معنى الجملة، ولا يفتقر إلى متعلق، وحذفه من الجملة غير مخل بالمعنى، نحو: ليس خالد بشاعر.

3– حرف جر شبيه بالزائد: وهو ما توقف عليه معنى الجملة، ويفتقر إلى متعلق، نحو: رب ملوم لا ذنب له.

فمعنى التقليل – هنا– متوقف على ذكر "رب" غير أنها لا متعلقة لها لأن الاسم بعدها مرفوع بالابتداء[3].

---

[1]– مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3، ص166، 167.

[2]– عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية، ط7، 1980، ص157.

[3]– المرجع نفسه، ص159.

– المجرور بالإضافة: الاضافة هي نسبة بين اسمين لتعريف الأول بالثاني أو تخصيصه أو تخفيفه، ويسمى الأول منهما "المضاف" والثاني "المضاف اليه".

– أقسامها "الاضافة": وتنقسم إلى قسمين:

المعنوية واللفظية:

– الاضافة المعنوية "المحضة": هي التي يكتسب فيها المضاف اليه التعريف أو التخصيص، وتكون الاضافة المعنوية على معنى أحد أحرف الجر الثلاثة، اللام، من، في.

– اللام المفيدة للملك أو الاختصاص: نحو: كتاب أحمد "كتاب لأحمد".

وهذه الاضافة هي اضافة ملكية.

من "البيانية": وذلك حين يكون المضاف اليه جنسا للمضاف، نحو: حملت عصا خيزران، عصا من خيزران وهذه الاضافة هي اضافة بيانية.

في "الظرفية": وذلك حين يكون المضاف اليه ظرفا في المعنى للمضاف، نحو: أتعبني درس النهار، درس النهار، وهذه الاضافة هي اضافة ظرفية[1].

الاضافة اللفظية "غير المحضة": الاضافة اللفظية ليست على معنى حرف من حروف الجر وانما هي نوع من التخفيف اللفظي، تقوم على حذف النونين، أو نوني التثنية والجمع، وتكون بإضافة مشتق "اسم فاعل، اسم مفعول، صفة مشبهة" إلى معمولة، نحو:

أتى طالب المال، طالب ماله.

أتى طالبا العلم، طالبان العلم.

جاء معلمو المدرسة، معلمون المدرسة[2].

– من الأخطاء التي ترتكب الفصل بين الجار والمجرور وهذا ممتنع أصلا، وقد نقل كثير من علماء العربية ذلك ضمن الخطأ نقول: "من هكذا مجلس يتخرج طلاب العلم" الصواب: "من مجلس هكذا يتخرج طلاب العلم".

– يقول ابن جني في كتابه الخصائص: لا يفصل بين الجار والمجرور لكنهما في كثير في المواضع بمنزلة الجزء الواحد"[3].

– ويمكن أن نجمل أكثر من الأخطاء النحوية شيوعا في النقاط التالية:

---

[1]– بهاء الدين بوخدود "المدخل النحوي" ص295.

[2]– المرجع نفسه، ص296.

[3]– ابن جني: 3الخصائص3، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ج1، ص106.

– نصب الفاعل أو جره.

–نصب المبتدأ أو الخبر، خاصة المثنى منه وجمع المذكر السالم.

–صرف ما يمنع من الصرف ومنع الصرف عما يستحق الصرف.

– رفع المضاف اليه أو نصبه.

– عدم مراعاة الدقة في استخدام الضمائر، أسماء الاشارة، والأسماء الموصولة.

– الاضطراب بين الألف والياء في اعراب المثنى على خلاف مقتضي الاعراب في حالتين النصب والجزم[1].

ومما سبق نستخلص أن الأخطاء النحوية عديدة حيث ذكرنا أكثرها شيوعا خاصة في الأطوار التعليمية الأولى، وفيما يلي سنتطرق إلى أهم الأسباب والعوامل المؤدية إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

– أسباب الأخطاء النحوية:

– يكره أغلب التلاميذ مادة اللغة العربية لما يلاقونه من صعوبة في دراستهم للقواعد النحوية أو الصرفية ومحاولتهم فهمها وتطبيقها، ولعل أهم سبب يرتكز في صعوبة مادة النحو العربي جفاف قواعده وأحكامه التي ظلت كما كانت منذ يومها الأول مجرا عصيا الا على السباح الماهر، 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 اليها.

2– كثرة الأوجه الاعرابية المختلفة، والتعاريف المتعددة، والشواهد والنوادر والمصطلحات، مما يثقل كاهل التلميذ ويجهد ذهنه، ويستنفذ وقته، ويضطره إلى حفظ التعريفات.

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

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

5– هدمها من المعلمين الاخرين، فما يبنيها معلم اللغة العربية، يأتي معلم المواد الأخرى فيهدمه، اما لجهله بقواعد اللغة العربية، واما لازدرائه لها، ولو لمس التلاميذ اهتماما من

[1]– مداخلة بعنوان الأخطاء اللغوية لطلبة اللغة العربية وتقديم الأستاذ أحمد خضرة، جامعة الشهيد حمة لخضر 3الوادي3 يوم 06 أفريل 2016، ص04.

جميع المعلمين وحرصا على الالتزام بقواعد النحو العربي لزاد اهتمامهم بها وايمانهم بضرورة الأخذ بهذه القواعد[1].

ومن العوامل عدم مراعاة التكامل في مهارات اللغة العربية واهمال الوظيفية في اختيارالموضوعية الاملائية والنحوية.

وازدواجية اللغة، ونعني بها وجود لغتين، لغة الكتابة والقراءة وهي الفصحى ولغة الحديث اليومي التي يمارسها ويسمعها في المدرسة والبيت والشارع، ومع مرور الزمن تتخذ هذه الصفات اللغوية خاصة متأثرة بعوامل البيئة، فاللهجات تتقارب وتباعد بمقدار اقترابها من اللغة الأم، أو ابتعادها عنها[2].

طرق علاج الأخطاء النحوية:

– في ظل الصعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النحو، وجدت حلول ومقترحات لتفادي هذه المشكلات منها:

– العمل على تبسيط مادة النحو من الجانبين المنهجي والتنفيذي، والأخذ بمقترحات المجامع اللغوية وأراء المختصين في هذا المجال.

–جعل فروع مادة اللغة العربية كلها مواد تطبيقية لمادة النحو، وعدم التهاون في أي تقصير لغوي من جانب التلاميذ.

– تعويد التلاميذ على سماع الأساليب العربية الصحيحة وترديدها وتقليدها باستمرار والاتيان بأمثلة متشابهة، وبذلك تكون حصة اللغة العربية تطبيقا لقواعد النحو عن طريق التدريس والتقليد والممارسة.

–ضرورة مراعاة مستويات التلاميذ ومراحل نموهم اللغوي أثناء تدريس الأساليب التي ترتبط بحياة التلميذ وتتصل اتصالا وثيقا ببيئته وتعامله مع أفراد مجتمعه ومؤسساته كي تكون سهلة الفهم والاستخدام.

–توحيد المصطلحات النحوية في مناهج تعليم النحو في وطننا العربي[3].

---

[1]– فهد خليل زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، ص88.

[2]–المرجع نفسه، ص89.

[3]– زكريا اسماعيل أبو الضبعات، طرائق وتدريس اللغة العربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2007، ص201.

– ضرورة ترتيب أبواب النحو في المرحلتين المتوسطة والثانوية بحيث تجمع الموضوعات ذات العلاقة في أبواب مستقلة، فالمرفوعات مثلا: تدرس ككتلة واحدة، والمنصوبات والمجرورات كذلك.

– صوغ الأهداف المرسومة للقواعد النحوية صوغا سلوكيا.

– التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية، فالمضارع المرفوع بالضمة وثبوت قبل المنصوب والمجزوم والمبتدأ والخبر قبل الأفعال المتعدية لمفعولين...

–التركيز في التدريبات العلاجية وفي التمرينات التي تشمل عليها الكتب على مكامن الخطأ في أساليب الناشئة وبخاصة تلك التي تتسرب إلى أساليبهم الفصيحة من العامية.

– التركيز في التدريبات العلاجية في التمرينات على الاسم الصريح، افرادا وتثنية وجمعا وفي حالات الرفع والنصب والجر.

– التركيز على اكساب الناشئة بعض المهارات النحوية في المرحلة الابتدائية من خلال القوالب اللغوية، من غير الدخول في المصطلحات، ومع النمو الفكري ينتقل إلى بيان وظيفة الكلمة في الجملة وتقديم المصطلحات من غير اسراف، مع التركيز على الجانب التطبيقي في الاستعمال.

– ضبط الكتب النحوية بالشكل نصا وقاعدة، وتدريبات تسهيلا لمهمة المدرسين والناشئة معا، وحتى لا تقع العين الا على الكلمة الصحيحة فتألفها.

– العمل على اخراج كتب النحو اخراجا جيدا واغناؤها بالوسائل المعينة.

–التدرج في نوعية الأمثلة المستخدمة في كتب القواعد انطلاقا من الخبرة المباشرة للمتعلمين في المرحلة الابتدائية.

– فصل التمرينات في كتب القواعد، إلى شفوية وكتابية، على أن نبدأ بالشفوية أولا، وعلى أن تتم عملية الانتقال من السهل إلى الصعب وتخاطب التمرينات الكتابية المستويات العليا من المعرفة.

– تخصيص وقت كاف للتدريبات النحوية على أن لا يقل نصيب القواعد عن ثلث الوقت المخصص للغة العربية في المراحل كافة، على أن يستمر تدريس النحو حتى نهاية المرحلة الثانوية[1].

[1]– زكريا اسماعيل أبو الضيعات، طرائق وتدريس اللغة العربية، ص202، 203.

ومما سبق نستنتج أن من أبرز الأسباب المؤدية للوقوع في الأخطاء النحويةهي ضعف التلاميذ في مادة النحو وهذا راجع اما لصعوبة المقررات المقترحة أو لطريقة تقديم المادة وأسلوب المعلم.

ويمكن علاج هذه الأخطاء أو تفادي الوقوع فيها عن طريق عدة سبل أهمها:

-تبسيط مادة النحو وتيسيرها للمتعلم، واتباع منهجية في تقديمها، ينطلق فيها المعلم من السهل إلى الأقل سهولة مراعيا للمستوى العقلي والمعرفي للتلميذ.

- وأيضا عن طريق الاكثار من التدريبات والتمرينات لتسهيل الفهم وترسيخ المعلومة.

الأخطاء الاملائية:

الاملاء: لغة:

قال ابن منظور في لسان العرب في مادة ملل

وأمل الشيء: قاله فكتب وأملاه: كأمله، وعلى تحويل التضعيف، وفي التنزيل: "**فليملل وليّه بالعدل**"282 البقرة.

وهذا من أمل، وفي التنزيل أيضا: "فهي تملى عليه بكرة وأصيلا"، وهذا من أملى، وحكى أبو زيد: أنا املل عليه الكتاب، بإظهار التضعيف، وقال الفراء: أمللت لغة أهل الحجاز وبني أسد، وأمليت لغة بني تميم وقيس، يقال: أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، ونزل القران العزيز باللغتين معا، ويقال: أمللت عليه الكتاب وأمليته... يقال: أمللت الكتاب وأمليته اذا ألقيته على الكاتب ليكتبه[1].

وجاء في العين في مادة مللك ملل: اسم موضع في طريق البادية على طريق مكة... والاملال املال الكاتب ليكتب... ملى: الملي: الهوى من الدهر وهو الحين الطويل من الزمان، ولم أسمع منه فعلا ولا جمعا، والاملاء هو الاملال على الكاتب[2].

نستنتج من التعريفين اللغويين أن الاملاء عملية القاء الكلام على الكاتب ليكتبه.

أو في تحويل الكلام المنطوق إلى كتابة.

[1]- ابن منظور لسان العرب، مج 14، ص129، مادة 3ملل3.

[2]- الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج4، ص167.

الاملاء: اصطلاحا:

هو ذلك العلم الذي يعنى بالقواعد الاصطلاحية التي بمعرفتها يحفظ قلم الكاتب من الزيادة والنقصان، ويهتم بأمور محددة، منها: كيفية كتابة الهمزة في اول الكلمة ووسطها واخرها، وكذا الألف اللينة، ويفرق بين التاء المربوطة والمبسوطة، كما يهتم بالأحرف التي تزداد والتي تحذف من الألفاظ، والتنوين وانواع اللام، إلى غير ذلك من الأمور ترقى بمستوى الكاتب إلى الصحة اللغوية المنشودة بحيث تخلو كتاباته من الاخطاء الاملائية التي تشيع في كتابات الدارسين والمثقفين[1].

أما فهد خليل زايد فيعرفه بقوله: هو رسم الكلمات العربية عن طريق التحرير الخطي للأصوات المنطوقة برموز تتيح للقارئ أن يعيد نطقها تبعا لصورتها الأولى، وفق قواعد مرعية وحفظها علماء اللغة.

ويرى شحاته أن الرسم الاملائي هو نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها والتي يجب وصلها والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد الحروف اللين الثلاث، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، والمد بأنواعه، والتنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثلاثة وابدال الحروف واللام الشمسية واللام القمرية[2].

وقد تعددت المصطلحات التي تدل على الاملاء كالرسم والخط والهجاء والكتابة وتقويم اليد والكتاب[3].

كما أطلق عليه أيضا تصويرا خطيا لأصوات الكلمات المنطوقة يمكن القارئ من نطقها تبعا لصورتها التي نطقت بها، وله أصول وقواعد متعارف عليها، وهو الرسم الصحيح للكلمات، وهو تحويل الأصوات المسموعة والتعبير عنها برموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الانسان، ويتبادله مع الاخرين من حديث لأجل الرجوع إليها عند الحاجة، والقدرة على الاحتفاظ بها من زمن إلى اخر، أو نقلها إلى الاخرين اللذين لم يشهدوا الحدث أو يستمعوا اليه[4].

---

[1]– جمال عبد العزيز أحمد، الكافي في الاملاء والترقيم، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2003،ص05.

[2]– فهد خليل زايد، ، ص194، 195.

[3]– الحموز عبد الفتاح، في الاملاء في الوطن العربي، دار عمان، 1993، ج1، ص39.

[4]– محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، 2007، ط1، ص133.

ونستخلص مما سبق أن الإملاء هو تحويل الأصوات المسموعة إلى رموز مكتوبة تترجم ما يدور في ذهن الانسان، أو هو رسم الحروف وترتيبها في الكلمة بما يتناسب وقواعد اللغة.

أنواع الإملاء:

1- الإملاء المنقول "النسخ": وهو بداية مراحل الاملاء في الصفين الأول والثاني، ويعتبر أهم مراحل الكتابة، وتتمثل في نقل قطعة صغيرة أو بعض الكلمات التي قرأها في كتاب القراءة ونسخها في كراسته، والتركيز هذا يجب أن يكون على فهم وادراك الكلمة المكتوبة أو القطعة المنسوخة.

2- الإملاء المنظور: ويستخدم في السنتين الثالثة والرابعة، ويتم الاملاء في هذه الطريقة بعد كتابة قطعة صغيرة مناسبة لمستويات التلاميذ في هاتين السنتين، ويقرأها المعلم عليهم ويشره مفرداتها ويطلب من التلاميذ هجاء بعض كلماتها بدقة ثم يقرأها التلاميذ مرة أخرى، ويقوم المعلم بحجبها عنهم واملائها عليهم كلمة كلمة مراعيا النطق الصحيح والصوت الواضح المسموع[1].

3- الإملاء غير المنظور: وهو أن يستمع الطلاب للقطعة دون أن يروها ويناقش معناها وكلماتها الصعبة، ثم تملى عليهم، ويكون قليلا في المستوى الثالث والرابع وكثيرا في المستوى الخامس والسادس.

4- الإملاء الاختباري: والغرض منه تقويم الطلاب في الإملاءويقوم المعلم بتصحيحه لتقويم طلابه، ويعطى في جميع الصفوف لغرض التقويم، وليس له فائدة تدريبية، ولذلك يجب الاقلال منه، بحدود مرة كل شهر وهو املاء غير منظور، ولكن لا تناقش الكلمات الصعبة فيه[2].

- تعددت أنواع الإملاء وطرائقه وهذا عائد إلى اختلاف مستويات المتلقين وقدراتهم، حيث ينطلق من الاملاء المنظور وهو أسهل أنواع الاملاء وأبسطها ينطلق المتعلم بنسخ قطع أو

---

[1]- زكريا إسماعيل أبو الضبعات "طرائق تدريس اللغة العربية"، مرجع سابق، ص157.

[2]- فردوس إسماعيل عواد، مقال بعنوان الأخطاء الاملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد 17، 2012، ص09.

كلمات قصيرة، ثم تتدرج الصعوبة إلى الاملاء المنظور وصولا إلى غير المنظور والاختباري.

الأخطاء الإملائية:

– يمكن تعريف الأخطاء الإملائية بأنها: تلك الأخطاء الناتجة عن عدم قدرة التلاميذ على كتابة كلمات القطعة المعدة لاختبارهم وفق الاجراءات الموصوفة كتابة صحيحة ورسمها بالشكل الصحيح الذي يتطابق مع رسمها في القطعة الاملائية المعدة للاختيار سواء أكان الخطأ في شكل الكلمة ككل أو في جزء منها[1].

–يعرفه فهد خليل بقوله: الخطأ الاملائي يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الاملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الاملائية المحددة أو المتعارف عليها[2].

– وهو أيضا ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والتي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التفخيم وابدال الحروف وقلب حركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلم عن دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى[3].

– الأخطاء الاملائية هي من المشكلات المبهمة التي يواجهها المعلمون، وتنتشر في كتابات تلاميذ المرحلة الابتدائية لتتعدى إلى تلاميذ المرحلتين المتوسطة والثانوية وهي قصور في كتابة الكلمات كتابة صحيحة، راجع هذا لعدة أسباب نذكرها لاحقا.

أكثر الأخطاء الاملائية شيوعا:

– تنوعت الأخطاء الاملائية واختلفت وسنذكر أكثر هذه الأخطاء شيوعا خاصة في المرحلة الابتدائية.

ومن أبرز هذه الأخطاء: أخطاء في كتابة الهمزة، أخطاء في كتابة التاء المربوطة والمبسوطة، أخطاء في كتابة الحروف المتشابهة وغيرها من الأخطاء التي ستقوم بالتفصيل فيها:

---

[1]– هيثم صالح ابراهيم الدليمي، الأخطاء الاملائية الشائعة، دراسة تحليلية، دار دجلة، عمان، الأردن، ص32.

[2]– فهد خليل زايد " الأخطاء الشائعة"، ص71.

[3]– فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة لتدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997، ص71.

1- همزة الوصل والقطع:

- **همزة الوصل:** همزة ترسم ألفا غير مهموزة، ويأتي بها للتوصل إلى النطق بالساكن وتقع في أول أمر الفعل الثلاثي، وماضي الفعل الخماسي، وأمره ومصدره، وماضي الفعل السداسي وأمره ومصدره، وفي أداة التعريف (ال) وفي الأسماء (ابن) و(ابنة) و(اسم)، (امرؤ)، (امرأة)، (اثنان)، (اثنتان)[1].

- ومن الأخطاء الشائعة اسقاط همزة الوصل مثلا: في كتابة كلمة (ما اسمك) تكتب (ماسمك)، وكلمة (فاشتراها) تكتب (فشتراها)، ويعود السبب في اسقاط هذه الهمزة إلى كتابة التلاميذ لما ينطق دون الاعتماد إلى القواعد الاملائية.

- **همزة القطع:** هي همزة مكتوبة وينطق بها دائما، وتكون في غير ما سبق من الكلمات[2].

ومن الأخطاء في كتابة همزة القطع حذف الهمزة في حين يجب كتابتها مثال: ابراهيم ولد مثالي، في حين يجب أن تكتب: إبراهيم ولد مثالي

- الهمزة الأولية والمتوسطة والمتطرفة:

1- الهمزة الأولية "الهمزة في أول الكلمة":

- إن الهمزة في أول الكلمة ترسم ألفا دون علامة الهمزة قطع فإنها ترسم ألفا ومعها علامة الهمزة (ء).

انظر هاذين المثالين:

اكتب الرسالة.

إن الإنسان محتاج إلى أخيه.

في الجملة الأولى نلاحظ أن همزة فعل الأمر (اكتب) همزة وصل، ولذلك فإنها رسمت ألفا دون علامة الهمزة (ء)، كذلك نجد كلمة (الرسالة) فيها همزة (ال) التعريف كتبت ألفا دون علامة الهمزة لأنه علامة وصل.

وفي المثال الثاني نلاحظ أن كلمة (إن) حرف، وكل همزة في أول الحروف همزة قطع (باستثناء) همزة (ال) التعريف، ولذلك فان همزة (إن) كتبت ألفا وتحته الهمزة، ولكلمة

[1]- عبد الجواد الطيب، دراسة في قواعد الاملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، ط7، 2006، ص11.

[2]- المرجع نفسه.

(الإنسان) بها همزة (ال) همزة وصل، ولذلك كتبت ألفا دون علامة الهمزة، وأما (إنسان) فان همزتها همزة قطع، ولذلك رسمت الهمزة ألفا وتحتها علامة الهمزة(إ).

– نستنتج من ذلك أن الهمزة الواقعة في بداية الكلام، لابد أن تكون مرسومة على شكل الألف، فان كانت همزة وصل لا ترسم معها علامة الهمزة، وأما ان كانت همزة قطع فيجب أن ترسم علامة الهمزة (ء)، واذا كانت همزة القطع مضمومة أو مفتوحة، رسمت همزتها ألفا وفوقها علامة الهمزة(أ)، واذا كانت مكسورة رسمت ألفا وتحتها علامة الهمزة(إ)[1].

–لا تكثر الأخطاء في كتابة الهمزة أول الكلمة وهذا راجع إلى سهولة كتابتها، وعدم الحيرة في مكانها، وقد نجد بعض الأخطاء المتمثلة في رسم الهمزة عند كتابة همزة الوصل أو عدم رسمها عند كتابة همزة القطع.

2– الهمزة المتوسط "الهمزة في وسط الكلمة":

– تختلف صورة الهمزة في وسط الكلمة تبعا لحركتها، وحركة الحرف الذي يسبقها، والعامل الأقوى بين هاتين الحركتين هو الذي يعين هذه الصورة[2].

فعندما تكون الهمزة فيوسط الكلمة فإنها ترسم اما على الألف او على النبرة أو على الواو او مستقلة على السطر.

أ– رسمها على الالف: ترسم الهمزة على الالف في مثل الكلمات الشأن، الثأر، مأوى ، دأب، تأر، يثأر، مرأة، فجأة.

– فالهمزة التي في وسط الكلمة ترسم على الألف اذا:

– كانت ساكنة بعد الفتح.

– كانت مفتوحة بعد الفتح.

– كانت مفتوحة بعد سكون، والساكن ليس أحد حروف (واي).

ب– رسمها على النبرة: ترسم الهمزة في وسط الكلمة على النبرة اذا:

–كانت مكسورة مطلقا، أي بغض النظر عن حركة الحرف السابق لها.

_كانت مسبوقة بكسرة ,أي بغض النظر عن حركة الهمزة نفسها.

– كانت مفتوحة بعد ياء ساكنة.

---

[1]– الطاهر خليفة القراضي الأسس النحوية والاملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002، ص211.

[2]– عمر فاروق الطباع، الوسيط في قواعد الاملاء والانشاء، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1ن 1993، ص38.

ج- رسمها على الواو: كل همزة في وسط الكلمة تكتب على الواو اذا كانت في احدى هذه الحالات الخمس:

- اذا كانت الهمزة مضمومة بعد حرف ساكن.
- اذا كانت الهمزة ساكنة بعد ضم.
- اذا كانت مفتوحة بعد ضم[1].
- اذا كانت مضمومة بعد الفتح.
- اذا كانت مضمومة بعد ضم.

ويمكن إيجاز هذه الحالات في: "ترسم الهمزة الوسطية على الواو اذا كانت مضمومة وما قبلها ليس مكسورا، أو كان ما قبلها مضموما وهي ليست مكسورة.

أمثلة:

- أبناؤنا أكبادنا تمشي على الأرض.
- المؤمن للمؤمن كالبنيان المرصوص.
- الجد يؤدي إلى النجاح.
- لقد كان خطؤه جسيما.
- مكتب الشؤون الدينية.

د- رسمها مستقلة على السطر: الهمزة المتوسطة ترسم على السطر في حالتين:

1- اذا كانت مفتوحة بعد ألف.

2- اذا كانت مفتوحة بعد واو ساكنة.

أمثلة:

الأبناء يحترمون أباءهم.

كتابتك واضحة ومقروءة.

هـ- الهمزة المتطرفة: الهمزة في آخر الكلمة: ترسم الهمزة في آخر الكلمة:

- على الألف اذا كان ما قبلها مفتوحا.
- مستقلة على السطر اذا كان ما قبلها ساكنا.
- على الواو اذا كان ما قبلها مضموما.

[1]- الطاهر خليفة القراضي ، الأسس النحوية والاملائية في اللغة العربية3، مرجع سابق، ص212، 213.

– على الياء اذا كان ما قبلها مكسورا[1].

أمثلة:

– ما الفرق بين البطء والتباطؤ؟

– أحسن إلى المسيء لئلا يسيء اليك.

– من يلجأ إلى الله ينل مبتغاه.

– أبلى المسلمون بلاءا حسنا.

– إن الهمزة حرف من الحروف التي تشكل صعوبة في الإملاء وتكثر الأخطاء في كتابتها.

– فمن أمثلة أخطاء كتابة الهمزة المتوسطة، كتابة كلمة (سأله) على النبرة (سئله)، وكلمة (شفائه) كتبت (شفاءه)، وكلمة (فؤاد) كتبت (فئاد)، وكلمة (قراءته) كتبت(قرائته).

– ومن أمثلة الأخطاء في كتابة الهمزة المتطرفة مثلا كتابة كلمة (التهيؤ) كتبت (التهيأ) أو (التهيوأ).

– أما الهمزة المتطرفة المنفصلة مثل كلمة (أشياء) كتبت (اشيأ)...

–التاء المربوطة والمبسوطة "المفتوحة":

توجد قاعدة ثابتة للتفرقة بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة وهي:

– عندما تقرأ الكلمة المنتهية بالتاء وعند الوقف عليها، تنطق التاء (هاء) في هذه الحالة تكتب التاء مربوطة مثل: سيارة – سياره. (التاء صارت هاء ولم يختل المعنى).

أما اذا اختل المعنى عند الوقف على التاء بالهاء فتكتب التاء مبسوطة مثل: بنت – بنه، التاء تحولت إلى هاء فاختل المعنى وتغيرت الكلمة فالوقف عليها يثبتها تاء مبسوطة[2].

وتكون التاء مفتوحة في الأحوال التالية:

–كل تاء ينتهي بها الاسم المفرد، ولم يفتح ما قبلها.

– تاء المصدر الذي في فعله تاء مفتوحة.

– التاء التي هي نهاية الفعل، سواء تحرك ما قبلها أم سكن.

– التاء المتصلة بالفعل، سواء ساكنة أم متحركة، تحرك ما قبلها أو سكن.

–تاء جمع المؤنث السالم وما ألحق به.

---

[1]– الأسس النحوية والاملائية في اللغة العربية مرجع سابق، 214، 215.

[2]– فخري محمد الصالح: اللغة العربية أداء ونطقا واملاء وكتابة دار الوفاء للطباعة والنشر، ط2، 1986، ص193، 194.

-تاء جمع التكسير الذي مفرده تاء مفتوحة.

- التاء المتصلة بالحروف التالية: لا، رب، ثم، لعل.

- التاء المربوطة: تكتب التاء مربوطة فيما يلي:

- في كل اسم مفرد اذا انفتح ما قبله لفظا أو تقديرا.

- في جمع التكسير اذا لم تكن في مفرده تاء مفتوحة.

- في الظرف "ثمة" للفرق بينها وبين التاء المفتوحة "ثمت" الحرفية ولكن التاء المربوطة عندما تضاف كلمتها إلى الضمير تصير مفتوحة[1].

- وتقع أغلب الأخطاء في كتابة التاء المربوطة مفتوحة مثل كلمة:

نظارة تكتب نظارت، وأيضا كتابة التاء المفتوحة مربوطة ولكن بدرجة أقل من الخطأ في كتابة التاء المربوطة مفتوحة مثل: مجلاة تكتب مجلة.

الأخطاء في كتابة الأحرف المتشابهة: "الضاد، الظاء".

الضاد والظاء حرفان مختلفان في الكتابة والنطق.

وفي التفرقة بين الضاد والظاء: تفترق الضاد عن الظاء بالمخرج فمخرج الضاد من إحدى حافتي اللسان مع ما يليها من الأضراس وتمتاز عن الظاء بصفة الاستطالة.

أما الظاء فمخرجها من ظرف اللسان وتشترك مع الضاد في الصفات ما عدا الاستطالة...

- وما زالت مشكلة التمييز بين ما يكتب بالضاد وما يكتب بالظاء، ولا حل لها الا بمعرفة الكلمات التي تكتب بالظاء كافة لأنها أقل من التي تكتب بالضاد[2].

ومن الأخطاء التي نجدها هي اما ابدال الضاد ظاء أو العكس.

مثال: كلمة (ظبي) تكتب (ضبي).

- التنوين: هو النطق بنون ساكنة مع عدم وجودها حرفا مثل: كتاب تنطق (كتابن)، وكتابا تنطق "كتابن".

فنلاحظ أن تنوين الضم والكسر لا تزاد بعده الألف، أما تنوين النصب فهو التنوين الوحيد الذي يتطلب الألف[3].

---

[1]- عبد الجواد الطيب، دراسة قواعد الاملاء، ص62، 65.

[2]- عبد المجيد النعيمي، دغام الكيال، الاملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي بغداد، ط3، 1967، ص55، 56.

[3]- الطاهر خليفة القراضي 3الأسس النحوية والاملائية في اللغة العربية3، ص195.

وتكون نسبة الأخطاء في كتابة التنوين نونا عالية، وهذا راجع إلى صعوبة التمييز بين صوت النون والتنوين الذي هو عبارة عن نون تلفظ ولا تكتب، أما الخطأ في شكل التنوين فيعود إلى عدم التأكد من كتابة شكل التنوين، والمحل الإعرابي للكلمة.

وتطول قائمة الأخطاء الاملائية، لكننا اخترنا أكثرها شيوعا في أوساط المتعلمين، والتي يعاني منها أغلب المعلمين خاصة في المرحلة الابتدائية، وفيما يلي سنتطرق لأسباب الوقوع في هذه الأخطاء.

أسباب الأخطاء الاملائية:

أولا: أخطاء عضوية:

– قد تبدو في ضعف قدرة التلاميذ على الإبصار، حيث يؤدي هذا الضعف إلى التقاط التلميذ لصورة الكلمة إلتقاطا مشوها فتكتب كما شوهدت بتقديم بعض الحروف أو تأخير بعضها، وأما ضعف السمع فقد يؤدي إلى سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوهة أو مبدلة، أكثر 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 والبطيئين، يكون في نطقه قليل الاهتمام بتوضيح الحروف توضيحا يحتاج اليه 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 بعد السرعة الملائمة، أضف إلى ذلك تهاون بعض المعلمين بالأخطاء الاملائية، وعدم التشديد في المحاسبة عند الوقوع في الخطأ[1].

ثالثا: أسباب ترجع إلى الكتابة العربية: التي يمكن تلخيصها فيما يلي:

– عدم المطابقة بين رسم حرف الهجاء وصوته، والذي يتكون من صوت الرمز والحركة المرافقة حيث يغلب في اللغة العربية الاتفاق بين نطق حروف الكلمة وكتابتها أي كتابة ما ينطق والعكس، الا أن هذه القاعدة غير مطردة، حيث توجد حالات خاصة زيدت في كلماتها أحرف لا تنطق أو نطقت في كلماتها أحرف غير مكتوبة، ومن الأحرف التي تنطق ولا تكتب الألف في "ذلك، لكن، طه، هذا" ومن أمثلة الأحرف التي تكتب ولا تنطق "الواو" في

[1]– فهد خليل زايد: "الأخطاء الشائعة"، ص75.

كلمة "عمرو" وألف واو الجماعة في (ذهبوا)، ومثل هذه الأمور الكتابية توقع التلميذ في لبس وحيرة.

– تشابه الكلمات في شكلها لكنها مختلفة في معناها مثل: علم، علم، علم، ثمة أخطاء كثيرة في ضبط مثل هذه الكلمات، لأن طريقة الضبط تحتاج إلى جهد ليتم التوصل اليها.

– ارتباط قواعد الاملاء بقواعد النحو والصرف.

– تشعب قواعد الاملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها.

رابعا: عوامل اجتماعية: ومن هذه الأسباب تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات، تزاحما يؤدي إلى الخطأ في رسم الصورة الصوتية للحروف والكلمات، فضلا عن عدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، وقد يشاهد هذا التهاون واضحا في ورود الأخطاء الاملائية في وسائل الاعلام، كالصحافة والتلفزة، وفي كتابة أسماء المحال التجارية والشوارع والاعلانات[1].

وهناك عوامل عديدة أخرى تتمثل في كثرة التلاميذ في الصفوف مما يسبب عبئا على المعلم، وأيضا أسباب تعود إلى المنهج المدرسي وطرق التدريس وفيما يلي نسوق بعض المقترحات لعلاج مشكلة الأخطاء الاملائية أو التقليل منها.

مقترحات للتقليل من الوقوع في الأخطاء الإملائية:

– أن يحسن المعلم اختيار النصوص الاملائية بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ وتخدم أهادفا متعددة.

– كثرة التدريبات والتطبيقات المختلفة على المهارات المطلوبة.

– التزام معلمي المواد المختلفة بالتركيز على سلامة كتابة الطلبة والعمل على تصحيحها بشكل مستمر.

– الاهتمام بجودة الخط وسلامة الكتابة من الأخطاء الاملائية والنحوية.

– أن يقرأ المعلم النص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.

– تكليف التلاميذ بواجبات منزلية تتضمن مهارات مختلفة كأن يجمع عشرين كلمة تنتهي بالتاء المربوطة وهكذا...

– تدريب الأذن على حسن الاصغاء لمخارج الحروف.

[1]– فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة، ص77، 80.

- تدريب اللسان على النطق الصحيح.
- تشجيع الطلاب على صياغة الأفكار بألفاظ محدودة مفهومة وتركيبها لتكون ذات معنى معين.
- تدريب اليد المستمر على الكتابة، والعين على الرؤية الصحيحة للكلمة.
- تنويع طرق تدريس الاملاء لطرد الملل ومراعاة الفروق الفردية.
- الاهتمام بالوسائل المتنوعة في تدريس الاملاء ولا سيما السبورة الشخصية والبطاقات[1].

[1] – فردوس إسماعيل عواد :الأخطاء الإملائية اسبابها و طرائق علاجها ص 16

الفصل الثالث

الجانب التطبيقي

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية وإلى مراحل سير الدراسة والمجال الزمني والمكاني لها، إضافة إلى أهم الأخطاء التي استطعنا حصرها خلال التربص وبعض طرق علاجها.

مجالات الدراسة:

المجال المكاني: ويقص به المكان الذي أجريت به الدراسة حيث تمت بالمقاطعة التربوية الخامسة عشر ببلدية بئر العاتر ولاية تبسة، تحديدا بالمؤسسة التربوية عمار السنوسي، قسم سنة رابعة إبتدائي "أ".

المجال الزمني: يعتبر المجال الزمني الذي استغرقته الدراسة الميدانية وبعد تحديد مكان إجراء بحثنا حول: كيفية معالجة الأخطاء الإملائية والنحوية الشائعة لدى تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي، كان جمع المعلومات والبيانات المطلوبة خلال مراحل سيتم ذكرها لاحقا،في الفترة ما بين 23 فيفري إلى 12 مارس، حيث كانت الحصص الأولى للتعرف على التلاميذ والطريقة التي تعتمدها الأستاذة فيحصة اللغة العربية، وكذلك كيفية تجاوب المتعلمين أثناء الدرس.

عينة الدراسة: تمحورت دراستنا كما ذكرنا سابقا حول تلاميذ قسم السنة الرابعة إبتدائي "ا" المكون من 24 تلميذا وحاولنا أن نختار تعابير كتابة من الجنسين، وكذلك تعمدنا الأخذ من المستويات المختلفة ذلك لتكون الدراسة أكثر مصداقية.

وفيما يلي ذكر كل الحصص التي حضرناها :

يوم 26 فيفري 2020، حصة تعبير كتابي يتمحور حول التغذية الصحية حيث قدمت الأستاذة للتلاميذ بعض الشروحات حول الموضوع ثم كتبت السند والتعليمة في السبورة و شرع التلاميذ في الكتابة، وبعد الإنتهاء قمنا بإنتقاء بعض هذه التعابير لتكون بمثابة ركيزة للدراسة، كما تعمدنا في اختيارنا على أن لا تكون التعابير من مستوى واحد حيث أخذنا ما

هو جيد ومتوسط وضعيف، حيث قمنا بحصر الأخطاء الإملائية والنحوية في جداول ثم أرفقنا التعابير في الملاحق.

- **تعبير 01: التلميذ "إياد بوزيان"**

الخطأ	نوعه	الصواب
الأكل هو الغذاء الصحيحة	إملائي	الأكل هو الغذاء الصحي
الخظر والفواكه	إملائي	الخضر والفواكه
وأنصاح أصدقاء	إملائي	وأنصح أصدقائي
أن يأكلون	نحوي	أن يأكلوا
ولا اكثاري	إملائي	ولا يكثروا
لأحريق الدهون	إملائي	لأحرق الدهون
وأكول	نحوي	وآكل
بنضام	إملائي	بنظام
وكي لا تختتيق	إملائي	وكي لا أختنق
ولا أكثير	إملائي	ولا أكثر
المشروبات العازيات	إملائي	المشروبات الغازية
كي لا تسابب	إملائي	كي لا تسبب
تساوس الأسنان	إملائي	تسوس الأسنان
كي لا أسمون	إملائي	كي لا أسمن
وعيند الأكل	إملائي	وعند الأكل
يسمي الله	إملائي	بسم الله

ونلاحظ أن أغلب الأخطاء في هذا التعبير تتمحور في إضافة المد أو حذفه و هذه المشكلة حسب الأستاذة متأصلة في التلميذ و يجب علاجها خلال مراحل ليستطيع تجاوزها نهائيا ،

إضافة إلى الخلط بين حرفي الضاء والظاء (ض– ظ)، وهذه المشكلة يتم علاجها، إما أثناء الحصة إن كانت غير متكررة أما إذا كانت متكررة فيجب معرفة أسبابها وعلاجها خلال حصص المعالجة البيداغوجية.

- **تعبير 2:** "**مهدية التيجاني**"

الخطأ	نوعه	الصواب
أوعرفكم	إملائي	أعرفكم
على الفظور الصحية	تركيبي	على الأغذية
الفواكها	إملائي	الفواكه
الفورول	إملائي	الفراولة
أناء أوحذركم	إملائي	أنا أحذركم
أن أكول	نحوي	أن يأكلا

مالفت انتباهنا أن التلميذ الذي كتب هذا التعبير طفل مصاب بالتوحد وهناك بعض الفروقات الواضحة بينه و بين أقرانه ولاحظنا أن تعبيره الكتابي مليء بالأخطاء على عكس تعبير الشفوي فلغته الفصحى جيدة جدا, كما أنه يتفاعل بشكل ملفت مع حصة اللغة العربية على عكس الحصص الأخرى

- **تعبير 3:** "**يسرى عويمر**"

الخطأ	نوعه	الصواب
أنصح الصغار والكبار أن يأكل	نحوي	أنصح الصغار والكبار أن يأكلوا
يحتوي عنصر حديدي	إملائي	يحتوي عنصر الحديد

نلاحظ قلة الأخطاء في تعبير هذه التلميذة إضافة إلى أسلوبها الجيد, لكنه لا يخلو بعض الأخطاء التركيبية لا أكثر

- **تعبير 4: "ناصري عبد الرحمان"**

الخطأ	نوعه	الصواب
مرظ السكر	إملائي	مرض السكر
فالتاج فوق رؤوس الأصحاء	تركيبي	فالصحة تاج فوق رؤوس الأصحاء
معانات مريض	إملائي	معاناة مريض
لأن ينتقل تلون المصانع	إملائي	لأن تلوث المصانع ينتقل
السيارة	إملائي	السيارات
في الأكل	نحوي	إلى الأكل
يتسبب مرظ خطير	إملائي	ويسبب أمراض خطيرة

أغلب أخطاء التعبير إملائية فالتلميذ لا يفرق بين الضاد و الظاء و هذه مشكلة يعاني منها أغلب التلاميذ إضافة إلى التاء المفتوحة و المربوطة و هذا راجع لعدة أسباب أهمها عدم فهم القاعدة و استيعابها كما ينبغي , ويتم علاج هذه المشاكل أثناء حصة المعالجة .

- **تعبير 5:** "**خذيري عبد الرحيم**"

الخطأ	نوعه	الصواب
الوزن الزئد	إملائي	الوزن الزائد
إن أنصحوه	إملائي	إن أنصحه
أن لينكل	إملائي	أن لا يأكل
ويمرس	إملائي	ويمارس
ليئكل أحبوب	إملائي	ويأكل الحبوب
والحلب ومشتقاته	نحوي	والحليب ومشتقاته
ويئكل اللحوم	إملائي	ويأكل اللحوم
ويئكل من الشرع	إملائي	ولا يأكل من الشارع
فهي تسب	إملائي	فهي تسبب

أخطاء هذا التعبير إملائية متعلقة بالمد والملاحظ أن هذه المشكلة متجذرة من الصعب علاجها خلال حصة واحدة لأنه تعود على هذا الخطأ منذ بداية مشواره الدراسي , فلأستاذة تستعمل كل أساليب المعالجة و أحدثها ألا و هي المعالجة بالبطاقات لمواجهة هذه الأخطاء.

- **تعبير 6:** "**عوني نزار**"

الخطأ	نوعه	الصواب
ليس مفيد اللجسم	إملائي	ليس مفيد للجسم
وأنه يأذيها	إملائي	وأنه يؤذيه
الغير الصحي	إملائي	غير الصحي
بالشكل صحيح	إملائي	بالشكل الصحيح
بانتضام	إملائي	بانتظام
من أكل الشارع والمصنعة	نحوي	أكل الشارع والأطعمة المصنعة
يجب ليل أن تأكل اليائورة	إملائي	ويجب في الليل أن تأكل الياغورت
ويجب أن تقرأو الأشهر	إملائي	ويجب أن تقرأوا تاريخ الانتاج والانتهاء

الأخطاء الطاغية على هذا التعبير أخطاء إملائية منها الكتابة الخاطئة للهمزة المتوسطة و هذه المشكلة موجودة بكثرة فكما يقع فيها تلاميذ الأطوار الأولى فقد لاحظنا وجودها حتى في المستويات المتقدمة , فالمسؤولية الكبرى في هذه النتيجة راجعة للمعلم بدرجة أولى فهو الذي يوجه التلميذ و يرشده .

- **تعبير 7: "تقوى علوان"**

الخطأ	نوعه	الصواب
هي سبب لكثير من الأمراض	إملائي	سبب في كثير من الأمراض
ولاكنها	إملائي	ولكنها
على صحة جيد	إملائي	على صحة جيدة
أن تنامو مبكر	إملائي	أن تناموا مبكرا

نلاحظ قلة الأخطاء في هذا التعبير مع حسن أسلوب التلميذة و لغتها السليمة , كما أن الأستاذة صححت الخطأ الذي وقعت فيه التلميذة بخصوص كتابة لكن التي كتبتها كما يلي (لاكنها) أثناء الحصة .

- وبتاريخ 29 فيفري وبعد تصحيح التعبير اكتشفت المعلمة بعض الأخطاء التي يجب تصحيحها في حصة المعالجة، حيث قامت بإعداد بطاقات معالجة حول الفرق بين حرفي (الضاد والظاء) نظرا لما لاحظته من أخطاء عديدة يقع فيها بعض التلاميذ بخصوص هذا الموضوع فقامت بحصة المعالجة التي جمعت فيها 8 تلاميذ متفاوتين في المستوى الدراسي، وقامت بتوزيع بطاقات المعالجة التي تحوي تمرينات متنوعة حول الموضوع، انطلاقا من المستوى الأول إلى المستوى الثالث وطلبت منهم إنجازها، فهي البداية تكون التمارين بسيطة تقوم المعلمة بشرحها لتكون طريقة الحل واضحة للتلاميذ ثم تتدرج لتزداد صعوبة في المستوين الثاني والثالث، وبعد التصحيح لاحظنا أن أغلب الاجابات صحيحة, و فيما يلي أرفقنا نموذجا لإجابة احدى التلميذات :

بطاقة الخطأ ض ـ ظ

إعداد مذكرة التمييز الخطي

البطاقة الزرقاء "المستوى 1"

الإسم: إكرام ..... التاريخ: 29 فيفري 2020

اللقب: عباسي ..... القسم: ت-ع-4

1\ أشاهد الصورة والكلمة معا ثم استمع للكلمة فعندما اسمع صوت ظاء<ظ>أرفع يدي.أريد قول الكلمة مرة ثانية؟

قلم

طريـــق

ظبـــي

ظـــرف

دار

2\ أشاهد الصورة والكلمة معا ثم استمع للكلمة فعندما اسمع صوت ضاء<ض>أرفع يدي.أريد قول الكلمة مرة ثانية؟

ضفـــدع

فراشـــة

ضرس

رضيـــع

خـــروف

3\لون الرسم بالأزرق عندما أسمع صوت الظاء(ظ)بالأخضر عندما اسمع صوت الضاء(ض)ثم أقارن مع زميلي /زميلتي. اخترت اللون المناسب ؟

خروف

قلم

ضفدع

طريق

فراشة

ضرس

ظرف

الدار

رضيع

ظبي

في هذا المستوى لاحظنا أن أغلب إجابات التلاميذ صحيصة نظرا لسهولة التمارين و طريقة صياغتها, كما أن أغلبها قائمة على التفاعل بين التلاميذ, وفي البطاقة أعلاه التمرينان الأول و الثاني حلهما يكون عن طريق رفع الأيدي , فحتى التلاميذ اللذين لا يملكون الإجابة ينظرون إلى زملائهم و يحاولون الإجابة بنفس الطريقة , أما التمرين الثالث هو عبارة عن تلوين الرسومات التي تحوي حرفي الضاد و الظاء .

إعداد مذكرة التمييز الصوتي - الخطي

البطاقة الخضراء،"المستوى 2"

الإسم: إكرام ..... التاريخ: 29 فيفري 2020

اللقب: بياهي ..... القسم: أ-ت-4

ظ – ظـ - ـظـ – ـظ \ ض – ضـ - ـضـ – ـض

1)ألون الرسم بالأزرق عندما اسمع صوت ظاء<ظ> وباللون الأخضر عندما اسمع صوت الضاد <ض> وأقارن عملي مع زميلي \ زميلتي. اخترت اللون المناسب ؟

موظف

بيضة

مريض

عظم

حضيرة

نظـارة

2)أستمع و أكتب على لوحتي .ثم أقارن مع زميلي \ زميلتي : كتبت جيدا ؟

رسومات بخط أسود : مـريـض – عظم

3)أنقل ثم أرسم و ألون . نقلت جيدا؟ أنجز أجمل الرسومات؟

مـ.....	عـ.....
ري.....	ظـ.....
ض	م.....
مـريـض	عظـم

4)عندما أسمع النطق السليم ، أرفع الإبهام ، ، وعندما اسمع النطق الخاطئ ، أنزل الإبهام . وجدت النطق السليم؟

ظفر

ضابط

محفظة

خضار

5)عندما أسمع صوت الظاد <ظ>،أرفع يدي ثم أقول الجملة مرة ثانية. نطقت الجملة جيدا ؟

مشاهد توضيح الجمل .

6)عندما أسمع صوت الضاء <ض>أرفع يدي ثم أقول الجملة مرة ثانية . نطقت الجملة جيدا ؟

وفي البطاقة الخضراء أي المستوى الثانية إضافة إلى تمارين التفاعل والتلوين أضافت المعلمة تمرينين يقومان على حسن الاستماع فهي تقوم بقراءة بعض الجمل وكلما يسمع التلميذ صوت الظاء والضاد برفع يده ويكرر الجمل بالنطق الصحيح.

إعداد مذكرة التمييز الصوتي - الخطي

البطاقة البرتقالية ،"المستوى 3"

الإسم: إكرام ..... التاريخ: 29 فيفري 2020 .....

اللقب: أمامي ..... القسم: أ - 4 .....

ظ ـ ظـ ـ ـظـ ـ ـظ \ ض ـ ضـ ـ ـضـ ـ ـض

---

1)عندما أسمع النطق السليم، أرفع الإبهام 👍 ، وعندما اسمع النطق الخاطئ ، أنزل الإبهام 👎 أريد قول الكلمات المنطوقة جيدا مرة ثانية؟

ظبي

ضرس

دار

2)

أقـرأ المقطع والكلمة .	أقرأ الجملة .	أنقل الجملة.	أقرأ المقطع والكلمة.	أقرأ الجملة .	أنقل الجملة .
مـ.مـ ريـ.ريـ ض.ض مريض.مـريـضـ	زرت المريض في المستشفى .	زرت المريض في المستشفى	ظ.ظ ف.ف ر..ن ظفر ظفر	قلمت أظافري .	قلمت أظفري

3)أستمع،وأرفع يدي عندما أسمع صوت الظاد <ظ>.ثم أعيد قول الجملة.نطقت الجملة جيدا؟

4) أستمع،وأرفع يدي عندما أسمع صوت الضاء <ض> .ثم أعيد قول الجملة.نطقت الجملة جيدا؟

5)أقول الجملة بكلمات الصور. قلت الجملة جيدا دون تردد ؟

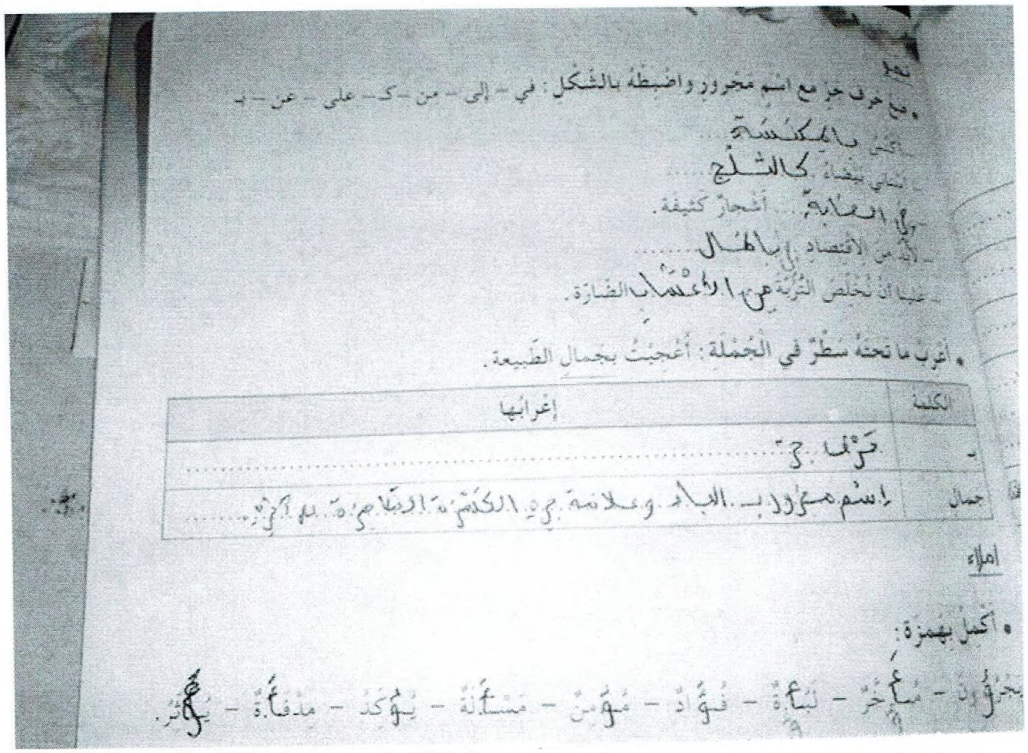
- رسمت فدوى جمـيـلا .
- رأيت في الطريـق .
- زرت في المستشفى .

6)أستمع و أكتب على لوحتي ثم أقارن مع زميلي أو زميلتي . كتبت الكلمات جيدا؟

أما المستوى الثالث (البطاقة البرتقالية) فيحوي ستة تمارين , الأول يسمع التلميذ الكلمات التي تلقيها الأستاذة تارة بطريقة صحيحة و أخرى بطريقة خاطئة , فيرفع التلميذ الإبهام عند النطق الصحيح و ينزله إذا كان خاطئا, والتمرين الثاني عبارة عن قراءة المقاطع و الكلمات ثم نقلها, التمرينان الثالث و الرابع كلاهما يعتمدان على الاستماع و رفع الأيدي عند سماع صوتي الضاد و الظاء و إعادة قول الجملة , و الخامس عبارة عن استبدال الصور بكلمات مناسبة لها و قراءة الجمل , و التمرين الأخير عبارة عن إملاء كلمات وجمل يكتبها التلميذ على اللوحة ثم يقارن إجابته مع إجابة زميله و يصحح ما هو خاطىء.

في الثالث من شهر مارس حضرنا حصة تراكيب نحوية حول حروف الجر، حيث قامت الأستاذة بتقديم الدرس وشرح ماهية حروف الجر ومن ثمة طلبت من التلاميذ التوجه إلى كتب الأنشطة للتطبيق حول الموضوع، فالتمرين الأول كان على النحو التالي:

- جمل تحتوي فراغات وعلى التلميذ ملؤها بحرف الجر المناسب وبعد الإجابة يتم تصحيح الأخطاء فما يمكن معالجته آنيا يتم خلال الحصة، والتمرين الثاني عبارة عن جملة يقوم التلاميذ بإعراب ما تحته سطر، وبالنسبة للإعراب هناك الكثير من الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ ذلك راجع إما لعدم فهم التلميذ القاعدة أو لقلة التطبيقات عليها , و فيما يلي بعض النماذج من كراريس الأنشطة :



نحو

• مع حرف جر مع اسم مجرور واضبطه بالشكل : في – إلى – من – ك – على – عن – ب

- ...بالكسرة...
- ...كالثلج...
- ...أشجار كثيفة.
- ...المال...
- ...الأعمال الضارة.

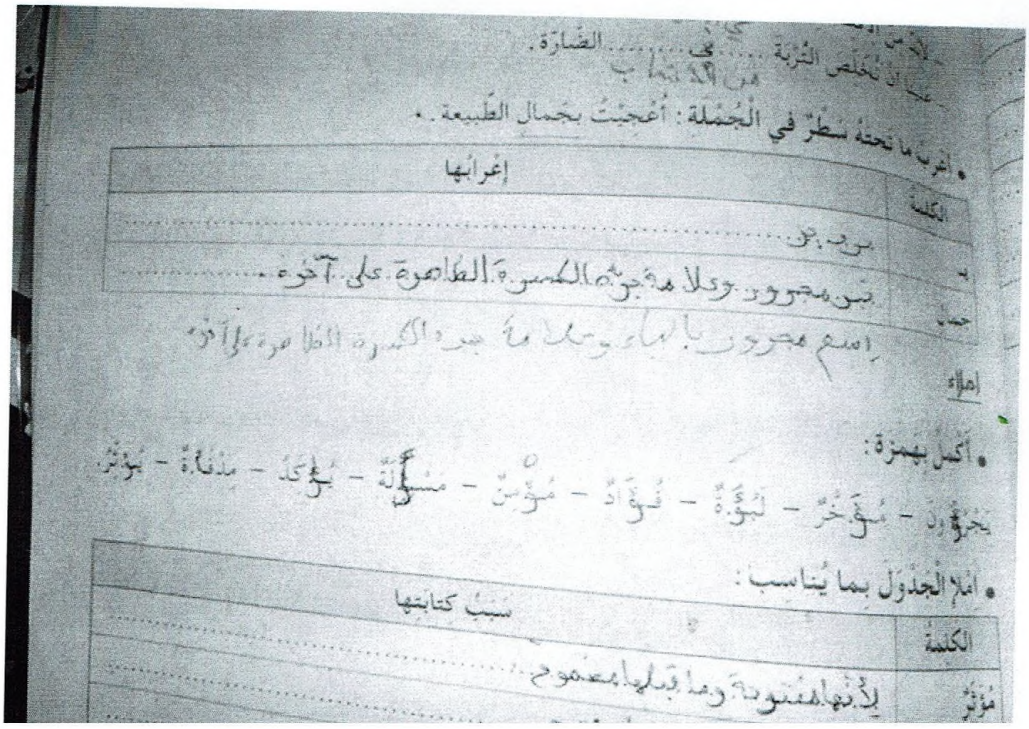
• اعرب ما تحته سطر في الجملة: أعجبتُ بجمال الطبيعة.

الكلمة	إعرابها
ب	حرف جر
جمال	اسم مجرور بالباء وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره

إملاء

• أكمل بهمزة:

مجرؤد – مؤخر – لبؤة – فؤاد – مؤمن – مسألة – يؤكد – مدفأة – يؤثر.



...الضارة.

• اعرب ما تحته سطر في الجملة: أعجبتُ بجمال الطبيعة.

الكلمة	إعرابها
ب	حرف جر
جمال	اسم مجرور بالباء وعلامة جره الكسرة الظاهرة على آخره

إملاء

• أكمل بهمزة:

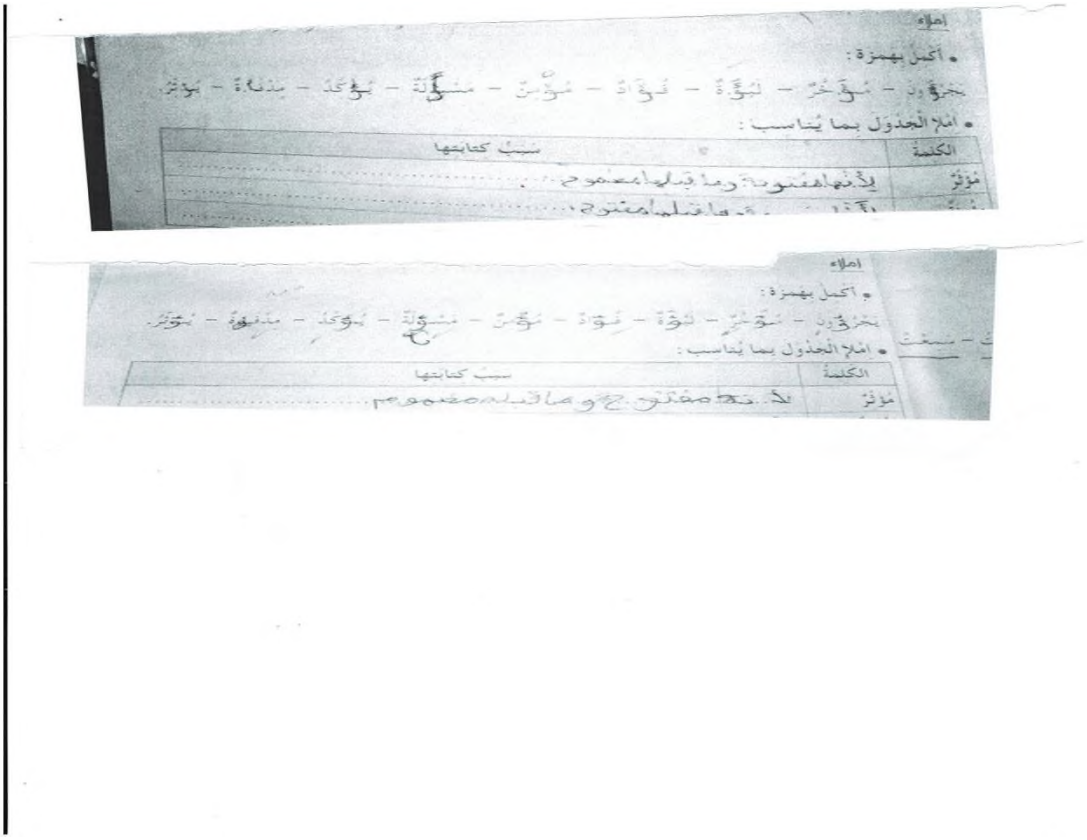
مجرؤد – مؤخر – لبؤة – فؤاد – مؤمن – مسألة – يؤكد – مدفأة – يؤثر.

• املأ الجدول بما يناسب:

الكلمة	سبب كتابتها
مؤثر	لأنها مضمومة وما قبلها مضموم

كما هو ملاحظ هناك بعض التلاميذ يخطئون في الإعراب فتقوم المعلمة بالإجابة على السبورة, وبعد عملية التصحيح اتبعت الأستاذة طريقة المعالجة عن طريق التكرار حيث تردد للتلاميذ أن الاسم بعد حرف الجر لا يعرب إلا اسما مجرورا مجرورا ليحفظ التلاميذ القاعدة وتترسخ في أذهانهم.

أما الحصة بتاريخ 5 مارس فكانت حصة إملاء مبرمجة لكتابة الهمزة على الواو معرفة الحالات التي تكتب فيها الهمزة على الواو, حيث قدمت المعلمة درسا حول الهمزة المتوسطة و ركزت على التي تكتب على الواو و لماذا يجب أن تكتب على الواو , فبعد شرح الدرس عمدت الأستاذة إلى كتاب الأنشطة لمعرفة مدى استيعاب التلميذ , وفيما يلي بعض النماذج التي أنجزها التلاميذ:


إملاء

• أكمل بهمزة :

بخرؤون - تؤخر - لؤؤة - قؤاد - تؤمن - مسؤلة - يؤكد - بدفاءة - يؤثر.

• املأ الجدول بما يناسب :

الكلمة	سبب كتابتها
مؤثر	لأنها مفتوحة وما قبلها مضموم.

إملاء

• أكمل بهمزة :

بخرؤون - تؤخر - لؤؤة - قؤاد - تؤمن - مسؤلة - يؤكد - بدفاءة - يؤثر.

• املأ الجدول بما يناسب :

الكلمة	سبب كتابتها
مؤثر	لأنها مفتوحة وما قبلها مضموم.

فكان النشاط عبارة عن كلمات تنقصها همزة وعلى التلاميذ كتابة الهمزة كما يناسب موقعها في الكلمة، ومن ثم يتعرف بمساعدة المعلمة على الحالات التي تكتب فيها الهمزة على الواو.

ولقد حاولنا بالتنسيق مع الأستاذة أن نتطرق إلى أكثر الأخطاء النحوية والإملائية التي يقع فيها التلاميذ والتي يمسها برنامج المعالجة المسطر من طرف الوزارة ويقوم المعلم بتكييفه وفق ما يخدم حاجات تلاميذه، فحصة المعالجة الثانية التي واكبناها كانت بتاريخ 7مارس, و التي تمحورت حول الفرق بين التاء المربوطة والمفتوحة حيث طبقت فيها الأستاذة طريقة البطاقات، وشملت الحصة 9 تلاميذ، قامت المعلمة بتوزيع البطاقات عليهم وشرح المستوى الأول بما فيه من تمارين, و فيما يلي نموذج يحوي إجابة أحد التلاميذ :

بطاقة الخطأ ت ـ ة

إعداد مذكرة التمييز الخطي

البطاقة الزرقاء "المستوى 1"

الإسم: تجاني ..... التاريخ: 7 مارس 2020 ....

اللقب: معلبة ..... القسم: 4 .....

ت ـ ـتـ ـ ـت ـ ت \ ة ـ ـة

---

1)ألون الرسم بالأزرق عندما أرى حرف التاء المفتوحة <ت>، و باللون الأخضر عندما أرى التاء الربوطة <ة>. ثم أقارن مع زميلي \ زميلتي . اخترت اللون المناسب ؟

رسومات بالخط الأسود وغير ملونة : معلمة ، بيت ، مريضة ، كتكوت ، شجرة ، ذرة .

2)أنقل ثم أرسم و ألون . من نقل جيدا ؟ من أنجز أجمل الرسومات ؟

ذ ....ذ.....	كـتـ ..كتـ.....
ر....ر.....	كـو ..كو.....
ة....ة.....	ت....ت.....
ذرة ...ذ...ر...ة.....	كـتـكـوت..كتكوت

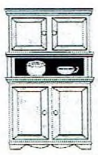
رسومات بخط أسود و غير مـلـونـة : ذرة ، كـتـكـوت .

3)عندما ارى التاء المفتوحة مكتوبة بطريقة صحيحة، أرفع الإبهام ، وعندما أرى التاء المربوطة مكتوبة بطريقة خاطئة أنزل الإبهام . أريد كتابة الكلمة بطريقة صحيحة ؟

مذيعة

شجـرة

زيـت



خزانـة

فكما ذكرنا سابقا إن التلميذ صاحب البطاقة مصاب بالتوحد وهو تلميذ ذكي يستجيب لأغلب تعليمات المعلمة التي تقبلت اختلافه و اتبعت أسلوبا خاصا به, و لاحظنابعض الأخطاء في إجابته أغلبها ناتج عن التسرع , و كما هو ملاحظ فالبطاقة الزرقاء تحوي ثلاثة أنشطة ، الأول عبارة عن نشاط تلوين يميز فيه المتعلم بين التاء المفتوحة والمربوطة، حيث يقوم التلاميذ بتلوين الرسومات التي تحوي التاء المفتوحة وبالأزرق والتي تحوي التاء المربوطة بالأخضر، ثم يقارن كل تلميذ إجابته مع زميله ويصحح خطأه ، وعليه المقارنة تعتبر من أساسيات المعالجة بالبطاقات لأنها تساعد التلميذ على اكتشاف خطأه وتصحيحه بمفرده وهذه الطريقة تبعده عن الوقوع في نفس الخطأ مرة أخرى، النشاط الثاني ينقل التلاميذ المقاطع ثم الكلمات التي تحتوي تاء مفتوحة و أخرى مربوطة ثم يلون الرسومات، والنشاط الأخير في المستوى الأول نشاط تفاعلي عندما يرى التلميذ التاء المفتوحة يرفع الإبهام، وعندما التاء المربوطة ينزل الإبهام ثم يعيد كتابة الكلمات على اللوحة.

إعداد مذكرة التمييز الصوتي ـ الخطي

البطاقة الخضراء ، "المستوى2 "

الإسم: نجاني ..... التاريخ: 7 مارس 2020 .....

اللقب: مودة ..... القسم: 1/4 .....

---

1)أكمل كتلبة الكلمات بـ : " ة" أو " ت" .أراقب مع زميلي \ زميلتي . ثم أكتب أكملت جيدا ؟ كتبت جيدا؟

- حذاري ! إنها ذبابة ... سامة ... .
- قدمت المعلم هدية ... للتلميذا. ت . المجتهدا. ت ا
- نظير ة .. هل أنهيت ... رسم جذر الشجرة ..؟
- ذهبت إلى حديقة ... الحيوانا. ت طروية ... الزرافة ... إنها حيوان صغير \ أم كبير \خطير \ أم مسالم؟ مع مشاهدة موضحة لكل جملة .

2)أضع سطرا تحت المقاطع التي تشمل حرف التاء المفتوحة <ت> في آخر الكلمة ،ثم أقارن مع زميلتي \ زميلي : وجدت كل المقاطع ؟

- قالت النملات للصرصور : نحن مجتهدات، كنا نعمل طوال الصيف .
- أجاب الصرصور :لقد ندمت، وفي السنة القدمة سوف أعمل لأجمع القوت.

3)أكتب الجمل مع كلمات الرسومات . كتبت الكلمات بطريقة صحيحة؟

- أبي أريد شراء .
- في المستشفى تسهر على سلامة المرضى.
- ال(بعوضة) و ال (ذبابة) من الحشرات الضارة.

4)يشير زميلي إلى الصور و أنا أكمل كتابة الكلمة. أكملت كتابة الكلمة دون تردد؟

وبنفس الطريقة مع تمارين المستوى الثاني، فالتمرين الأول يكمل التلميذ الكلمات بما يناسب إما "ة" أو"ت" ثم يصحح مع زميله، والتمرين الثاني يسطر التلميذ على المقاطع التي تشمل حرف التاء المفتوحة، ثم يقارن مع زميله، والتمرين الثالث عبارة عن كتابة الكلمات المطابقة للرسومات , و نظرا لضيق وقت الحصة لم تستطع الأستاذة إكمال بطاقة المستوى الثالث .

وفي الختام نستنتج أن طريقة المعالجة بالبطاقات من أنجع الطرق وأكثرها فائدة للتلميذ فهي تساعده على علاج الخطأ من أساسه وتحفزه على منافسة زملائه لكثرة الأنشطة التفاعلية فيها، ونظرا للظروف الغير عادية ومع العطلة المفاجئة لم تستكمل بقية الحصص المحددة في التربص لكننا حاولنا قدر المستطاع أن نستوفي في أهم جوانب البحث .

خاتمة

خاتمة:

الحمد لله الذي تتم بنعمته الصالحات والصلاة والسلام على من ختمت به الرسالات وبعد: أردنا من خلال هذه الدراسة إبراز القيمة التربوية والبيداغوجية لحصة المعالجة البيداغوجية باعتبارها الحصة الوحيدة التي تساعد التلاميذ على التغلب على الصعوبات التي يعانون منهاّ، فكما أوضحنا أن التلاميذ في المرحلة الابتدائية مختلفون في قدراتهم وفي درجة تقبلهم للمعارف ومن ثمة وجب علينا إيجاد طريقة تقلل هذه الفروقات ألا وهي حصة المعالجة البيداغوجية، وكحوصلة لما سبق ذكره في الفصول السابقة نخلص إلى جملة من النقاط ألا و هي :

_ أن للمعالجة البيداغوجية أهمية بالغة في التقليل من الأخطاء النحوية و الإملائية لدى التلاميذ.

_أنها إجراء تربوي ظرفي يخصص لعلاج نقائص و صعوبات مشخصة لدى بعض تلاميذ القسم الواحد, نتيجة حالات ظرفية مروا بها جعلتهم يتعثرون في مواصلة دروسهم أو لأسباب أخرى.

_تعالج النقائص المشخصة لدى التلاميذ في المواد الأساسية .

_تراعي الفروق الفردية بين التلاميذ و تقلل منها .

_تساعد التلاميذ المعنيين على اللحاق بركب زملائهم و تمكينهم من المشاركة الإيجابية في الدروس.

_تحرير التلميذ من المشاكل النفسية التي تعيقه أثناء تقديم الدروس العادية (كالخجل, التهيب , الشعور بالنقص...)

وأخيرا نتمنى أن نكون وفقنا بالإحاطة بكل جوانب البحث وإن كنا أغلفنا جانبا من الجوانب فهذا ما يتميز به البحث العلمي من استمرارية والله ولي التوفيق.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر و المراجع:

القرآن الكريم "برواية ورش عن نافع":

أولا: المعاجم والقواميس

1. أبو الحسين أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط1، 1999.
2. أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، "ابن منظور"، لسان العرب، دار صادر بيروت، ط ج، م10.
3. أحمد أوزي المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى، 2006.
4. الخليل بن أحمد الفراهيدي، كتاب العين، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ج4
5. المعجم الوجيز، تحقيق مجمع اللغة العربية.
6. جميل أبو نصري وطلعت هشام قبيعة ورمزية نعمة حسن، وزاد الطلاب عربي عربي، المعجم المدرسي، دار الراتب الجامعية، بيروت
7. عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية

ثانيا: الكتب

1. ابن السراج: الأصول في النحو، تحقيق عبد الحسين القتلي، مؤسسة الرسالة للنشر، لبنان، ط4، 1999
2. ابن جني: الخصائص، تحقيق عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط3، 2008
3. أحمد بن محمد بونوة: المعالجة البيداغوجية، الألوكة للنشر، الجلفة، الجزائر 2010
4. أحمد مختار عمر، أخطاء اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب، ط3، 2001
5. أسامة محمد البطانية وآخرون,صعوبات التعلم النظرية والممارسة دار المسيرة ,عمان,ط1, 2005
6. أيمن أمين عبد الغني، النحو الكافي، مراجعة رمضان عبد التواب وابراهيم الأدكاوي، دار التوفيقية للتراث للطبع والنشر والتوزيع، القاهرة، ج2
7. الحموز عبد الفتاح، فن الاملاء في الوطن العربي، دار عمان، 1993، ج1

8. الطاهر خليفة القراضي، الأسس النحويةالإملائية في اللغة العربية، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 2002
9. بهاء الدين بوخدود، المدخل النحوي تطبيق وتدريب في النحو العربي، المؤسسة الجامعات للدراسات للنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1987
10. تيسير مفلح كرافحة : صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة، دار المسيرة، عمان، الأردن، الطبعة الأولى، 2003
11. جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، ط1، 2017
12. جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، مكتبة المثقف، 2015.
13. جمال عبد العزيز أحمد، الكافي في الإملاء والترقيم، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، 2003
14. دانيال هلالاهان وآخرون: صعوبات التعلم مفهومها وطبيعتها، تر، عادل عبد الله محمد دار الفكر للنشر والتوزيع، مصر، ط1.
15. دانيال هالالاهان وجيمس كونمان: سيكولوجيا الأطفال غير العاديين وتعليميهم، ترجمة: عادل عبد الله محمد، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2008.
16. راضي الوقفي: صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط1، 2009
17. زكريا اسماعيل أبو الضبعات "طرائق تدريس اللغة العربية"، دار الفكر للنشر والتوزيع,عمان الاردن ,ط1, 2007
18. سليمان فياض، النحو العصري دليل مبسط لقواعد اللغة العربية، مركز الأهرام للترجمة والنشر
19. عبد الجواد الطيب، دراسة في قواعد الاملاء، مكتبة الآداب، القاهرة، ط7، 2006
20. عبد الرحمان محمود جرار: صعوبات التعلم قضايا حديثة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط1، 2008
21. عبد المجيد النعيمي، دغام الكيال، الاملاء الواضح، مكتبة دار المتنبي بغداد، طَ1, 1967.

22. عبد الهادي الفضلي، مختصر النحو، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، المملكة العربية السعودية، ط7، 1980
23. عبده الراجعي، التطبيق النحوي، دار النهضة العربية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، 1988
24. علي أبو المكارم: المدخل الى دراسة النحو العربي، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة
25. عمر فاروق الطباع، الوسيط في قواعد الاملاء والانشاء، مكتبة المعارف، بيروت، لبنان، ط1ن 1993
26. فخري محمد الصالح: اللغة العربية أداءا ونطقا واملاءا وكتابة دار الوفاء للطباعة والنشر، ط2، 1986
27. فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة لتدريس اللغة العربية، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1997
28. فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والاملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،
29. قحطان أحمد الظاهر: صعوبات التعلم، دار وائل، الأردن، ط2، 2008
30. مبارك مبارك، قواعد اللغة العربية، دار الكتاب العالمي، بيروت، لبنان، ط3
31. محسن علي عطية، تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن،ط1, 2007.
32. محمد حماسة عبد اللطيف، أحمد مختار عمر، مصطفى النحاس زهران، النحو الأساسي، دار الفكر العربي للنشر، مصر 1997.
33. محمد حماسة عبد اللطيف بناء الجملة العربية دار غريب للطباعة والنشر 2003
34. محمد صالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، 2012
35. محمود حسنى المغالسة ,النحو الشافي, مؤسسة الرسالة,بيروت,ط3, 1997
36. مصطفى الغلاييني، جامع الدروس العربية، مراجعة وتفتيح عبد المنعم خفاجى، منشورات العصرية، ميدا، بيروت، ط28، ج1

37. هيثم صالح ابراهيم الدليمي، الأخطاء الاملائية الشائعة، دراسة تحليلية، دار دجلة، عمان، الأردن
38. يحيى محمود نبهان، الفروق الفردية وصعوبات التعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2008

ثالثا: الرسائل والمذكرات:

1. جنان بنت عبد اللطيف بن عبد الله القبطان: رسالة ماجستير بعنوان بعض الاضطرابات النفسية لدى طلبة اوي صعوبات التعلم في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة مسقط، 2011، عمان، الأردن
2. عبد الرحمن فرحات، واقع المعالجة البيداغوجية في مرحلة التعليم الابتدائي من منظور المعلمين، أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة الجزائر,2, 2016.
3. فاطمة مراد سي، دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر، مذكرة ماجستير غير منشورة جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2008
4. نورة زمرة، مستوى توظيف استراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات، مذكرة ماجستير، غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر

رابعا: المقالات والندوات

1. حسان سائحي، المعالجة البيداغوجية، مفتشية التعليم الابتدائي، مقاطعة قالمة، الجزائر,2003.دليل المعالجة التربوية في التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي، المنظمة العالمية لحماية الطفولة، الجزائر، ديسمبر 2008
2. دليل المعالجة البيداغوجية في التعليم الابتدائي، مديرية التعليم الأساسي المنظمة العالمية لحامية الطفولة (unicef)، الجزائر، 2008.
3. فردوس اسماعيل عواد، مقال بعنوان الأخطاء الاملائية أسبابها وطرائق علاجها، مجلة دراسات تربوية، العدد 17، 2012
4. عبد اللطيف جودي المعالجة البيداغوجية بالبطاقات، مديرية التربية لولاية البويرة، المقاطعة الخامسة، متوسطة حجوج بوخروبة
5. ندوة تكوينية بعنوان: إعداد بطاقات المعالجة البيداغوجية في اللغة العربية مدييرة التربية لولاية تبسة المقاطعة 15.

6. ندوة تكوينية بعنوان: المعالجة التربوية، تقديم المفتش: حامد الفاهم، بئر العاتر، تبسة: 2019-11-16

7. نور الدين زمام، وسيلة بن عامر, حسينة طاع الله، تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات والواقع العلمي، مخبر المسألة التربوية، الجزائر،2020

الملاحق

معلومات مريض

1 لا يجب على المريض تجنب المكروهات
مريض

2 قال الطبيب لمريضه بأن قال له أعطيك الدواء

3 والمريض أوقات النوبة فالتاج على رأس الأسداء

4 الدواء للمريض يجب عليك أن تأكل الخضر والفواكه

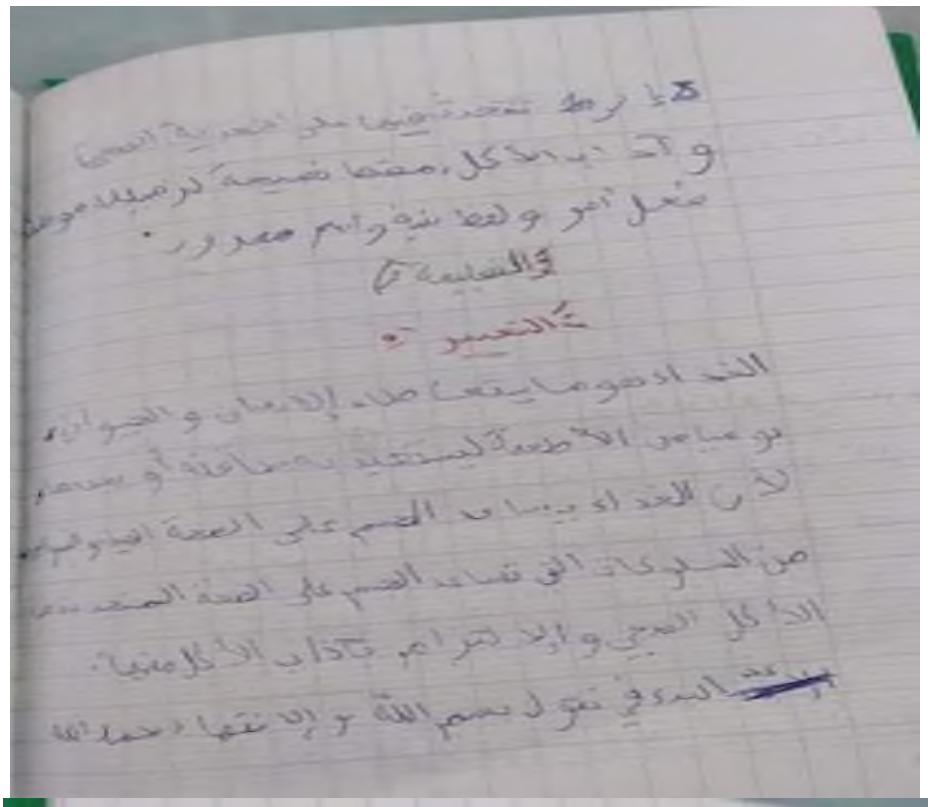
5 ويجب أن تأكل من الفواكه أن يتنقل ثلوث الصابون

6 الزيارة للمريض في الأكل يجب مرض غضبهم

يجب مغادرة الزيارة

- من الأكل غير الصحي ليس مفيد للجسم وبالتالي يجب أن نتجنب الأكل غير الصحي لأنه غير صحي للأجسام ويجب أن نكثر من الأكل الصحي وليس بالأكل الغير الصحي ويجب أيضا أن نمارس الرياضة بالشكل صحيح كي لا نمرض أو نتعب ويجب أيضا أن نستمع الكلام النصائح الطبيب أحمد

كي لا نمرض ونتبع آداب الأكل بالشكل
فالعقل السليم في الجسم السليم
ويجب عليكم أن تعلموا أولادكم من الأكل
الغير الصحي كي لا يمرضوا وعليكم أيضا أن
تعلموا أنفسكم من أكل الثلاثي والصنعة
ويجب أن تعلموا أولادكم أيضا من أكل
الثلاثي والصنعة ويجب أيضا أن نأكل
الياتورة يجب أن نتوقى الشعر إن كانت
غير ضرورة أو حتمية.

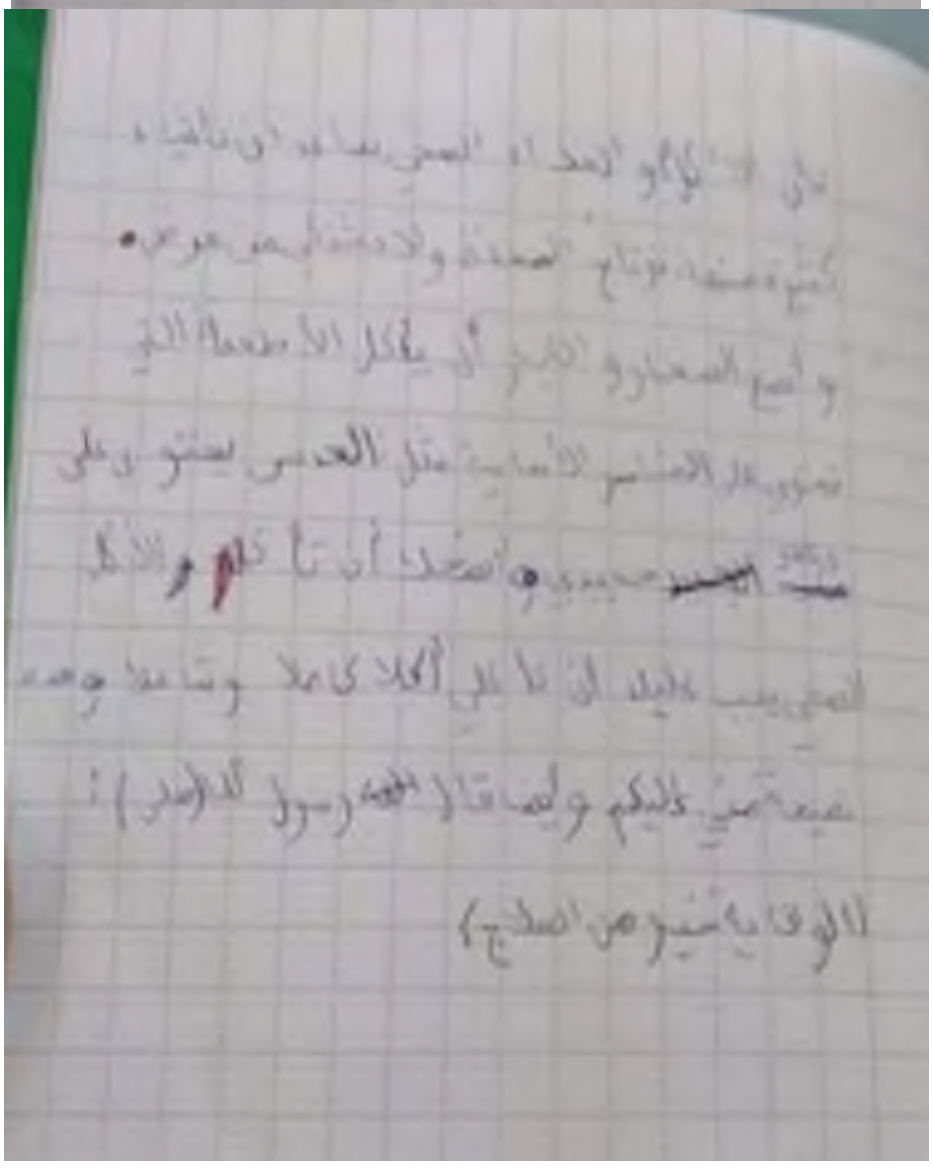


ثانياً: ربط تعتبر تغيرا على الحرية الصحية
وآداب الأكل، مقتطفا نصيحة لرضيع موجه
فعل أمر وفقط نبذة وليس مصدر.

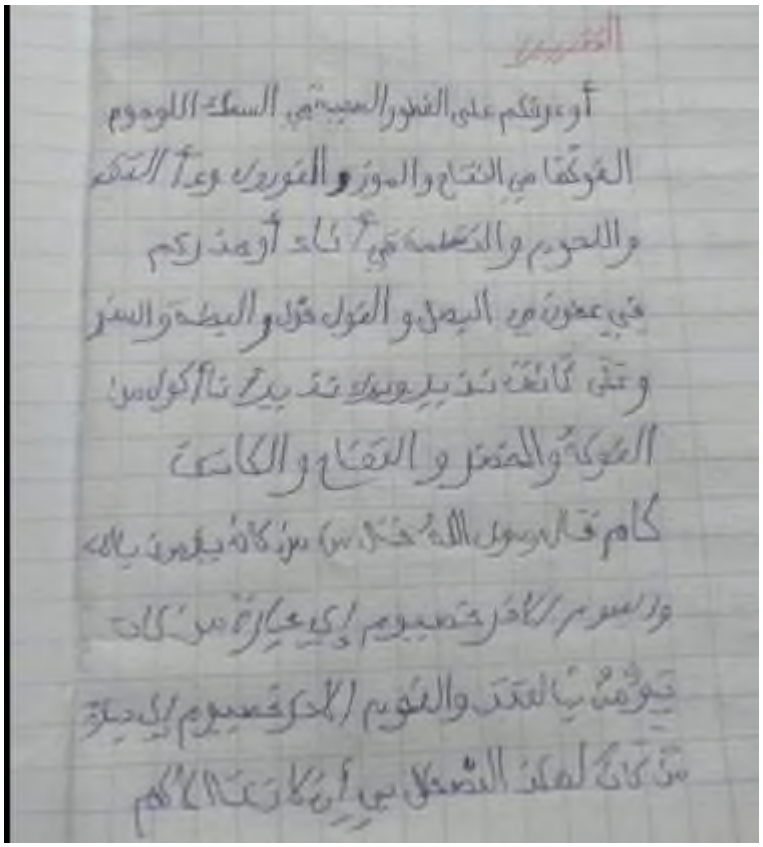
التعليمة 5

التعبير:

الذي هو ما يتعلق بالإنسان والحيوان
من الأطعمة ليستفيد بها جسمه أو يضره
لأن الغذاء يساعد الجسم على الصحة الفيزيولوجية
من السلوكات التي تساعد الجسم على الصحة الجيدة
الأكل الجيد وإلا التزام بآداب الأكل مثلا:
السلام في نقول بسم الله وإنتهاء الحمد لله



على الأكل أو الغذاء الجيد بدلا من الشاي
الكثير من السكر، فإن الصحة والاستفادة من هو
والجسم الصغار والكبار أن يأكل الأطعمة التي
تحتوي على العناصر الأساسية مثل العدس يحتوي على
الحديد جيد، أصدقائي أن تأكلوا والأكل
الصحي يجب عليك أن تأكل أكلا كاملا ومتكاملا وهذه
نصيحتي لكم وليها قال الله (رسول الله ﷺ):
الوقاية خير من العلاج.



التمر

أوصيكم على التمر العجوة، السكك اللوم
الموكفا، البتاح والموز والقرد، وعلا السكر
واللحوم والخضار، في أكلك أوصيكم
في بعض من البصل والفول، فول والبطة والسمك
وحتى كانت تديرون تديرنا تأكلون
الموكة والخضر والتفاح والكاسة
كام قال رسول الله خلق من كان يؤمن بالله
واليوم الآخر خصيوم إي عبارة من كان
يؤمن بالله واليوم الآخر خصيوم إي جملة
من كان لهذا الشغل بي إن كانت أكلكم

لا هذا يجاب من الورق الولد
اسم براسو أن أصغره بأن أكل
الزبدة وبعدين وليك الدهون
وريتك أجيبو بالحليب وبعدين
وبعدك الحوم والحبوب لكل
من الشيء عجبك لك صحة

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية تبسة
مصلحة التكوين والتفتيش
مكتـــــــب التكويـــن
االرقم: 02/م.ت.ت /2020

مديـــــــر التربيـــــــــة
إلـــــى
السيـــــد: مدير إبتدائية عمار السنوسي
بئر العاتـــــر

الموضوع: **إستقبال طالب(ة) متربص(ة)**

المرجع :مراسلة جامعة العربي التبسي تبسة كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي دون رقم بتاريخ:2020/02/19

عمـــــلا بمـــا جـــــاء فـــي المرجـــــع المذكـــــور أعـــــلاه، يشرفنـــــي أن أطلـــــب منـــكـــم السمـــــاح للطالـــــب (ة): دريس نور الهدى بالتربـــــص الميدانـــــي داخـــــل مؤسستكـــم في الفـتـــــرة الممتـــــدة مـــن 2020/02/25 إلـــى غايـــــة نـــهايـــــة التربـــــص مـــع احتـــــرام القوانيـــــن الداخليـــــة للمؤسســـة.

تبســة في : 2020/02/25
ع/مديـــــــر التربيـــــــة

الآنسة : دريس نور الهدى
" : بوراس كلثوم .

إلى السيدة : بوخاتم سهام
مديرة مدرسة : سنوسي عمار

الموضوع : طلب الموافقة على القيام بتربص بالمؤسسة .

لنا الشرف أن نتقدم لكم بطلبنا هذا والمتمثل في الموافقة لنا بالقيام بتربص خاص بالتدريس وذلك لمساعدتنا على التخرج في مجال اختصاصنا .

ختاما : تقبلوا منا فائق الإحترام والتقدير .

. بوراس كلثوم .
. دريس نور الهدى .

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة العربي التبسّي - تبسّة
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

إلى السيّد (ة) : نوفانتم بسمام

الموضوع : طلب تربص في مؤسسة تربوية

تحيّة طيّبة و بعد :

يشرّفني أن ألتمس من سيادتكم التصريح

للطالب (ة) : دربي نور الهدى

والطالب(ة): بوراس كيتوم

المستوى : ثانية ماستر **التخصّص :** تعليمية اللغات

بالدّخول إلى مؤسّستكم قصد إجراء تربص مكمل لنيل شهادة الماستر، و ذلك في الفترة الممتدّة من يوم

2020/03/19 **إلى غاية** 2020/02/23

تفضّلوا، سيّدي، قبول فائق الاحترام و التقدير.

رأي الأستاذ المشرف

مواعيد

التاريخ 2020/02/29

توقيع المؤسّسة المستقبلة

المديرية الإقليمية عمار الوزاني
المدير
بسر العاتر

رئيس القسم

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
د. محمي الدين بلال

ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016

الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مؤسسة التعليم العالي:

نموذج التصريح الشرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث

أنا الممضي أدناه،

السيد: بوراس كلثوم الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالب

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 110871446 والصادرة بتاريخ 2018/10/06

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم اللغة والأدب العربي

و المكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج ، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير ، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: المعالجة البيداغوجية ودورها في التقليل من الاحتلاء التحريري والإملائية السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

أصرح بشرفي أني التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020/03/09

إمضاء المعني

ملحق القرار رقم: 933 المؤرخ في: 28 جويلية 2016

الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافحتها

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

مؤسسة التعليم العالي:

نموذج التصريح الشرفي

خاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لانجاز بحث

أنا الممضي أدناه،

السيد: ربيعي نور الهدى الصفة: طالب، أستاذ باحث، باحث دائم: طالبة

الحامل لبطاقة التعريف الوطنية رقم: 105242359 والصادرة بتاريخ 23/06/2017

المسجل بكلية الآداب واللغات قسم الآداب واللغة العربية

و المكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج ، مذكرة ماستر، مذكرة ماجستير ، أطروحة دكتوراه)، عنوانها: المعالجة البيداغوجية وديداكتيكية التقليل من الأخطاء النحوية والإملائية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا

أصرح بشرفي أني التزم بمراعاة المعايير العلمية والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية المطلوبة في انجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2020.03.09

إمضاء المعني

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العلي و البحث العلمي

جامعة العربي التبسي - تبسة

كلية الآداب و اللغات

مكتبة الكلية

تبسة في: 28 جانفي 2020

إلى السيد: مســــــــــؤول مكتبة

كلية العلوم الإنسانية و الاجتماعية

تسهيل مهمة

في إطار مشروع التخرج أو البحث العلمي للطلبة الآتي أسماؤهم:

- **بوراس كلثـــــوم.**
- **دريس نور الهدى.**

لي عظيم الشرف أن أطلب من حضرتكم السماح للطلبة المذكور أسماؤهم أعلاه بالدخول لمكتبة الكلية للإطلاع على رصيدكم الوثائقي .

في الأخير تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير

ع/ مسؤولة المكتبة