الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
ⵜⴰⵙⴷⴰⵡⵉⵜ ⴰⴽⵍⵉ ⵎⵓⵃⴻⵏⴷ ⵓⵍⵃⴰⵊ - ⵜⵓⴱⵉⵔⴻⴹ -
Faculté des Lettres et des Langues

قسم اللغة والأدب العربي

التخصص: لسانيات علمة

الأخطاء اللغوية الشائعة في التّعبير الكتابي عند تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي (الأقسام العلميّة والأدبيّة)

مذكرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الليسانس

إعداد الطالبات:

1. مداح سارة
2. قاسي يسرى
3. تيتان سليمة

إشراف الأستاذة:

الدكتورة: نوال زلالي

السنة الجامعية: 2019-2020

بسم الله الرحمن الرحيم

كلمة الشكر

قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿ رَبِّ أَوۡزِعۡنِيٓ أَنۡ أَشۡكُرَ نِعۡمَتَكَ ٱلَّتِيٓ أَنۡعَمۡتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَٰلِدَيَّ وَأَنۡ أَعۡمَلَ صَٰلِحٗا تَرۡضَىٰهُ وَأَدۡخِلۡنِي بِرَحۡمَتِكَ فِي عِبَادِكَ ٱلصَّٰلِحِينَ ١٩ ﴾ النمل: 19

وبعد:

نتقدم بخالص الشّكر وعظيم التقدير إلى الأستاذة "زلالي نوال" على توجيهاتها ونصائحها، فجعلها الله ذخرا للعلم وسندا لطلابها.

الشّكر والتّقدير موصول إلى كلّ من ساهم من قريب أو بعيد في إنجاز هذه المذكرة.

الإهداء

السّلام عليكم ورحمة الله وبركاته

إهداء لكلّ أحبابي و كلّ من حمل لي في قلبه مثقال حبة من محبّة

إذا كان الإهداء يعبر ولو بجزء من الوفاء، فالإهداء إلى الّتي على بساط الأوجاع ولدتني وبأيدي الآلام ربّتني وبعيون التّعب رعتني وبصدر المشقات حمتني، إلى من كان دعاؤها سرّ نجاحي: أمّي أمّي أمّي

إلى من كلّه الله بالهيبة والوقار وعلّمني العطاء دون الانتظار، إلى الّذي أحمل اسمه بكل افتخار، إلى قدوتي في الحياة رغم بعده عنّي، والدي حفظه الله

إلى أبي الثّاني أخي الرشيد وزوجته رقية حفظهما الله ورزقهما الذّرية الصالحة إن شاء الله

إلى من قال فيهم الشّاعر:

أخاك أخاك فمن لا أخا له ** كساع إلى الهيجاء بغير سلاح

إلى الّذي تربطني بهم أسمى علاقة في الوجود، إخوتي الأعزاء رياض، سمير

إلى من اختاره الله لي شريكا وجعل بيننا مودة ورحمة، نصفي الثاني الّذي سأواصل معه درب الحياة بإذن الله "وليد" وإلى كلّ عائلته الكريمة كبيرا وصغيرا

إلى أبو البنات أخي الأكبر ابن خالتي "أحمد" وزوجته "أسماء" وبناته ملك، نسرين، مريم، فاطمة الزهراء

إلى أختي الّتي لم تلدها أمّي ابنة خالتي "صفية" وإلى كلّ أخواتها وإخوتها وكلّ عائلة رزيق

إلى كلّ رفيقات دربي صديقاتي العزيزات الّتي قضيت معهن المشوار الدّراسي وتقاسمن معي جهود إنجاز هذه المذكرة "أميرة، آمال، سليمة، يسرى، سارة، صبرينة، رقية...

إلى كلّ من جال مفكرتي وسقط سهوا من قلبي ولم تسعهم مذكرتي من دون أن أنسى كلّ من يحمل لقب "الوناس" ولقب "مداح"

إلى كلّ أساتذتي من الإبتدائي إلى الجامعة، وبالخصوص الأستاذة المشرفة الدكتورة "نوال زلالي" الّتي أفادتنا بنصائحها وتوجيهاتها

إلى كلّ من تصفح هذه المذكرة وانتفع بها وتذكرنا بدعائهم

إلى كلّ من يعرفني ولا أعرفه

سارة

الإهداء

أهدي ثمرة جهدي وتعبي إلى أغلى من أملك:

إلى من أوصاني بهما الله وجعل رضاه في رضاهما وسخطه في سخطهما "أمي وأبي" أدامهما الله تاجا فوق رأسي في الدّنيا والآخرة.

إلى شمعة احترقت لتضيء لي الطريق إلى الجامعة، إلى من تجرّع كأسا فارغا ليسقيني قطرة حب، إلى كلّ من ساعده ليقدم لي السّعادة، إلى من أزاح الشوك عن طريقي ليبسط لي بساط الراحة لأكمل درب العلم وأنال أعلى المراتب، إلى صاحب القلب الحنون، قرة عيني، والدي أطال الله في عمره وأدامه سندا لي

إلى الّتي حملتني في بطنها تسعة أشهر، إلى أوّل من نطق لساني باسمها، أمّي الحبيبة الّتي غمرتني بالحب والحنان، وربّتني على حساب صحتها، ومن بفضل دعواتها بلغت مبتغاي، أمّي الغالية الحنونة قرة عيني

إلى تلك الشّموع السّت الّتي احترقت بدورها بعد والدي العزيز ليسهلوا لي الطريق، إخوتي الست "نعيم، نور الحق، مراد، أعمر، رفيق، محمد أمين"، وأخواتي العزيزات "حياة، ظريفة، صافية، نسيمة" وأشبالهن الصّغار

إلى شريك حياتي "أحمد" دمت تاجا فوق رأسي

إلى كلّ رفقاء الدّرب، وإلى كلّ الأهل والأحباب

إلى كلّ من ساعدني في انجاز هذا البحث المتواضع من قريب أو من بعيد

إلى الأستاذة الفاضلة المشرفة الدكتورة "نوال زلالي"

أهدي ثمرة جهدي متمنية لكم العمر المديد والصحة والعافية.

يسرى

الإهداء

بسم الله الرحمان الرحيم

﴿وَقُلِ ٱعۡمَلُواْ فَسَيَرَى ٱللَّهُ عَمَلَكُمۡ وَرَسُولُهُۥ وَٱلۡمُؤۡمِنُونَۖ وَسَتُرَدُّونَ إِلَىٰ عَٰلِمِ ٱلۡغَيۡبِ وَٱلشَّهَٰدَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمۡ تَعۡمَلُونَ ١٠٥﴾ التوبة: 105

صدق الله العظيم

إلهي لا يطيب اللّيل إلّا بشكرك ولا يطيب النّهار إلّا بطاعتك ولا تطيب اللّحظات إلّا بذكرك

إلى من بلّغ الرسالة وأدى الأمانة.....إلى نبيّ الرّحمة ونور العالمين عليه الصّلاة والسّلام

إلى من كلّه الله بالهيبة والوقار.....إلى من علمني العطاء دون انتظار

إلى من أحمل اسمه بكل افتخار .....إلى والدي العزيز

إلى معنى الحب والحنان.....إلى من كان دعائها سرّ النجاح وحنانها بلسم الجراح.....إلى أغلى الحبايب.....إلى أمّي الحبيبة

إلى سندي وقوتي بالحياة.....إلى إخوتي وأخواتي

إلى شريك حياتي.....خطيبي أسامة وعائلته الكريمة

إلى أساتذتي الكرام وعلى رأسهم الدكتورة المحترمة "زلالي نوال"

إلى من تذوقت معهم أجمل اللّحظات

إلى من أتمنى أن تبقى صورهم في عيوني

إلى رفيقاتي وعلى رأسهم سارة ويسرى

سليمة

مقدمة

مقدمة:

تعدّ اللّغة العربية معلم من معالم الأمّة، وحاملة تراثها وهويتها بالإضافة إلى أنّها من أقدم لغات العالم وهذا ما يميّزها عن باقي اللّغات، وكذلك لما تتميز به من اتساع، ممّا جعلها ثرية غنية من ناحية معجمها ومفرداتها وتراكيبها. وباعتبار اللّغة الأداة الأولى التّي يعتمد عليها في الاتصال بالبيئة وكسب الخبرات المباشرة، كانت السيطرة عليها في السنوات الأولى أمرا بالغ الأهمية من الناحية التربوية فهي التّي توجه الطفل منذ الصّف الأول بالمدرسة الابتدائية، وظاهرة الأخطاء اللّغوية لم يسلم منها لا معلّم ولا متعلّم في مختلف التّعاملات الشّفوية والكتابية عبر المراحل التّعليمية المختلفة، خاصّة أقسام المرحلة الثانوية، حيث يعدّ موضوع الأخطاء اللّغوية لدى المتعلمين من بين المواضيع والمسائل التّي عني بها الباحثون والعلماء اللّغويون في مجال الدراسات اللّسانية، ما جعلنا نتجه إلى دراسة موضوع الأخطاء اللّغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية والكشف عنها من خلال درس التّعبير الكتابي راودتنا مجموعة من التساؤلات، فما هو التّعبير الكتابي؟ وما هي أنواعه؟ وما هي أهميته؟ وما هي طرق تدريسه؟ وفيما تكمن الأخطاء اللّغوية؟ وما هي أنواعها؟ وما الذّي يجب فعله من أجل علاج هذه الظاهرة؟ وما هي الحلول المقترحة لرفع المستوى اللّغوي لدى التلاميذ؟

وللإجابة على هذه التساؤلات أجرينا هذه الدراسة الموسومة ب: الأخطاء اللّغوية الشائعة في التّعبير الكتابي عند تلاميذ السّنة الثالثة ثانوي (الأقسام العلميّة والأدبيّة)، ومن أهم الأسباب التّي دفعتنا للقيام بهذا البحث نذكر:

* كثرة الأخطاء اللّغوية (الإملائيّة والنّحوية والصّرفية والأسلوبيّة) وانتشارها بشكل يثيرللحيرة.

* محاولة فهم الأسباب المؤدية إلى الوقوع في هذه الأخطاء.

* محاولة إيجاد حلول للخروج منها.

تلخصت دوافعنا الذاتية في الحفاظ على اللّغة العربية باعتبارها جزء منا.

وتمثلت أهداف دراستنا في:

* معرفة مستوى تلاميذ السّنة الثالثة الثانوي ومدى استيعابهم للقواعد النّحوية والصّرفية ومعرفة الأخطاء الإملائية والأسلوبية المشتركة بينهم.

* البحث عن الحلول لمعالجة هذه الظاهرة.

تكمن أهمية دراستنا في:

تعدّ هذه الدراسة كغيرها من الدراسات السّابقة في مجال الأخطاء اللّغوية أنّها دراسة شاملة، إجرائية، تابعت أخطاء ما يقع فيه التلاميذ وصنّفت تلك الأخطاء اللّغوية.

وبذلك فهي محاولة لرسم صورة واقعية عن حجم هذه الظاهرة وتحديد بعض من ملامح هذه الظاهرة اللّغوية.

وتتجلى أهمية الدراسة الحالية في سعيها إلى الوصول إلى نتائج علمية ربّما تساهم في إثراء الدراسات التّي أجريت في هذا المجال، وذلك من خلال تحديد الأخطاء اللّغوية، ومعرفة أسبابها من أجل وضع الحلول الفاعلة لذلك.

أمّا بخصوص اختيارنا للسنة الثالثة من المرحلة الثانوية فاعتبارها مرحلة نهائية ومهمة في مشوار المتعلم، كما أنّها مرحلة مناسبة لقياس المكتسبات اللّغوية ولإنجاز هذا العمل استندنا إلى خطة تمثلت في مقدمة ومدخل وفصلين وخاتمة، بالنّسبة للمقدمة تناولنا فيها إشكالية الموضوع؛ يتبعها مدخل يتمحور في (مبادئ ومفاهيم التّعليمية) بعد ذلك الفصلين: الأول بعنوان ماهية التّعبير الكتابي في العملية التّعليمية، تناولنا فيه مفهوم التّعبير الكتابي وأنواعه، إضافة إلى أهميته وطرق تدريسه، أمّا بالنّسبة للفصل الثاني فقد جاء بعنوان أنواع الأخطاء اللّغوية في التّعبير الكتابي، تطرقنا إلى ذكر الأخطاء اللّغوية لدى التلاميذ والحلول المقترحة والمناسبة والتّي من شأنها رفع وتطوير المستوى اللّغوي لدى المتعلمين وقدمنا نماذج وأمثلة تحصي هذه الأخطاء، ثمّ اختتمنا البحث بخاتمة حصرنا فيها أهم النتائج المتحصل عليها. ولإثراء هذا الموضوع اعتمدنا على جملة من المصادر والمراجع التّي كانت سندا معينا في انجاز البحث نذكر منها:

1. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفية و الإملائيّة، دار اليازوري د.ط. الأردن _ عمان: 2006م.

2. عبد الرحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، الكرك يزيد للنشر،ط3. الأردن: 2004م.

ومن المؤكد أنّ أي بحث علمي تواجهه جملة من الصّعوبات والمشاكل ولولاها لما سمي كذلك، فمن بين الصّعوبات التّي واجهتنا نذكر:

- عدم التّواصل الجيّد مع بعضنا البعض بسبب جائحة كورونا.
- استعمال الكتب المحملة والمواقع الالكترونية بدل من الكتب الموجودة في المكتبات.

ورغم كلّ هذه الصّعوبات إلّا أنّنا استطعنا تجاوزها وتفاديها بفضل جهد الأستاذة المشرفة "نوال زلالي" ، التّي نشكرها على مجهوداتها وملاحظاتها لنا طوال فترة انجاز هذا البحث متمنين من المولى عزّ وجل التوفيق والسّداد

وآخر دعوانا أنّ الحمد لله ربّ العالمين والصّلاة والسّلام على إمام المرسلين.

1 ــ مفهوم تعليمية اللّغات la didactique des langues:

ارتبط مفهوم التّعليمية بكلّ شيء يتعلق بتعليم اللّغات، وهي أحد الحقول المعرفية الحديثة التّي أفردت باهتمام الباحثين مع اختلافات تخصصاتهم ومجالات اهتماماتهم البحثية. وقد ظهرت أولاً في كندا وبعض بلدان أوروبا في نهاية الأربعينيات بمفاهيم مختلفة، لارتباطها بتخصصات تتلاقى معها، ففي إيطاليا وسويسرا ارتبطت بعلم النّفس البيداغوجي واللّسانيات النّفسية، في بلجيكا ارتبط مفهومها بالبيداغوجيا.

وعلى كل حال نستطيع القول إنّ التّعليمية أحد الفروع الرئيسيّة للّسانيات التّطبيقية ولقد كانت ثمرةً لتطورات مناهج وطرق التّعليم بحيث أصبحت امتدادا طبيعيًا، فإنّ لهذه الخيّرة تطور من اللّسانيات التّطبيقية.<< وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التّي ظهر فيها مصطلح التّعليمية (Didactique) في الفكر اللّساني والتّعليمي المعاصر نجد ذلك يعود إلى M. F. Makey الذّي بعث من جديد المصطلح القديم (Didactique) للحديث عن المنوال التّعليمي. وهنا يتساءل أحد الدّارسين قائلا: " لماذا لا نتحدث نحن أيضا عن تعليمية اللّغات Didactique des langues بدلا من اللّسانيات التّطبيقية 'linguistique appliquée' فهذا العمل

سيزيل كثيرا من الغموض واللّبس ويعطي لتعليمية اللّغات المكانة التّي تستحقها.>>[1]

تعتبر تعليمية اللّغات علمًا حديث النّشأة اقترن ظهوره باللّسانيات التّطبيقية، يهتم بطرق تعليم اللّغات، ثمّ اتسعت دائرة اهتمامه فأصبح يهتم بمتغيرات العملية التّعليمية التعلُمية، فينظر في المحتويات، ثم يحدّد الطرائق والوسائل التّي تكفل نجاح العملية التّعليمية. وتعليمية اللّغات ميدان تتجسد فيه ثمرة تكامل وتعاون جهود الإنسان في كثير من المجالات المعرفية باختلاف اتجاهاتها وتخصصاتها، فطبيعة الموضوع الذّي تعالجه وهو كيفية تعليم وتعلم اللّغة، يتطلب منها هذا الارتباط الوثيق بينها وبين حقول معرفية مختلفة، ولذا فالمشتغل في حقل التّعليمية لا يكتفي بمعطيات حقل معرفي دون آخر فلكلّ ميدانه الخاص به، فإذا كان اللّساني يتناول البنى اللّغوية التّي بنيت عليها الألسنة البشرية ويبحث في وظائفها، وكيفية آدائها لها، فلا يمكننا أن نطمئن إليه، لكي يمدنا بنظرية متكاملة في كيفية اكتساب اللّغة البشرية وتعلّمها؛ والأمر نفسه بالنّسبة للبيداغوجي أو عالم النّفس فهو الآخر وإن كان يهتم بظاهرة اكتساب اللّغة، لا يمكنه أن يفيدنا في التّعرف على أسرار البنى اللّغوية، لأنّ ذلك من اختصاص اللّسانيات وحدها << وهذا دليل واضح على

[1] . أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللّغات – ديوان المطبوعات الجامعية، ط2. الجزائر: 2009م، ص130 – ص131 .

أنّ البحث الجماعي المتفاعل الممنهج المنتظم هو الذّي يكفل - في هذه الميادين التطبيقية (المتداخلة) - النتائج الإيجابية والحلول الناجعة ...، وقد أيقن الباحثون أنّ هناك حقيقة قد يتجاهلها اللّسانيون والمربون الذّين يعملون كلّ واحد بمعزل عن الآخرين، وهو أنّ بين البنى اللّغوية وكيفيات اكتسابها علاقات ثابتة وقوانين خفية يجب أن يكشف عليها الغطاء، وأن تصاغ على ما تتطلبه الصياغة العلمية الدقيقة. >>[2]، و ذلك فتعليمية اللّغات تراهن على الجمع بين ثمار فنون وعلوم عديدة، لكونها ميدانا فسيحا، يتجسد فيه العمل الجماعي المتكامل والمثمر، وتتقاطع فيه معطيات اللّسانيات، وعلم النّفس اللّغوي، وعلم الاجتماع اللّغوي، وعلوم التّربية، ونظريات الاتصال، إلاّ أنّ الوظيفة الكبرى للتّعليمية تتجسد في إمكانية تكييف هذه المعطيات النظرية المجردة بإيجاد نوع من التناغم بينها ثم كيفية الإستفادة منها، وهي تتصدى لمعالجة موضوع اختصاصها وهو تعليم اللّغة وتعلّمها، فالمشاكل المترتبة عن هذه المهمة، لا تنحصر في مستوى اللّغة المراد تعلّمها بل هناك مشاكل نفسية، يجب على المشتغل بالتّعليم أن يراعيها، لأنّه يتعامل مع كائن بشري يعيش بكل أبعاده الذّهنية، والنّفسية، والجسدية، داخل مجتمع معين له خصوصيته التّي ينفرد بها.

[2] . عبد الرحمان الحاج صالح، " أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية "، مجلة اللّسانيات، الجزائر: 1973م – 1974م، العدد4، ص24 - ص25 .

و تعليمية اللّغات تتكفل بالإجابة عن مثل الأسئلة التالية:

ماذا نعلم ؟، من نعلم ؟، لماذا نعلم ؟، كيف نعلم ؟ وانطلاقا من هذه التساؤلات تحدد التّعليمية أقطاب العملية التّعليمية المتمثلة في العناصر التالية:

_ المتعلم (من؟): للتّعرف على الخصائص الذّهنية والنّفسية للمتعلم.

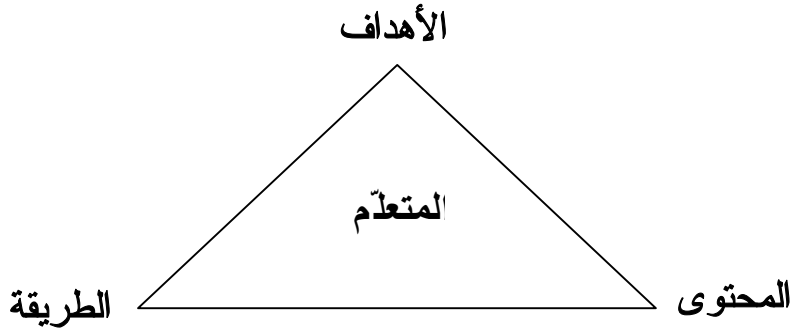
_ المحتوى (ماذا؟): لتحديد المضامين المعرفية المراد تعليمها.

_ الأهداف (لماذا؟): لتحديد أهداف ومرامي التّعليم.

_ الطريقة (كيف؟): لاختيار الطرق البيداغوجية.

ونظرًا لطبيعة عمل هذه الأقطاب المتداخل ونوعية العلاقة الرابطة بينها، فإنّ العملية التّعليمية تمثل نظاما ترتبط فيه هذه الأقطاب فيما بينها ارتباطا عضويا، يؤثر كلّ عضو منها في الآخر ويتأثر به، بحيث لا يمكن أن نستغني عن أحدها؛ وهذا التّصور يفيدنا كثيرا في حل كثير من المشاكل المرتبطة بالعملية التّعليمية لوضعها في سياقها السّليم، ومن ثم نتفادى الارتجالية الناجمة عن النظرة القاصرة التّي تتناول هذه العناصر معزولة بعضها عن البعض.

ويمكن أن يوضح الارتباط العضوي بين هذه العناصر بحيث يكون المتعلّم المحور وبؤرة الاهتمام ونوضح ذلك بالشكل البياني التالي:



ومن بين المفاهيم الأخرى للتّعليمية Didactique << هي ترجمة للكلمة didactique التّي اشتقت من الكلمة اليونانية didaktitos والتّي كانت تطلق على نوع من الشّعر يتناول شرح معارف علميّة أو تقنية (الشّعر التّعليمي). >>[1]

نلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ مفهوم التّعليمية يراد بها نوع من أنواع الشّعر التّعليمي والذّي يتناول قضايا تعليمية تندرج ضمن ميدان التّعليم، وأمّا بخصوص المعنى الحرفي لهذه الكلمة (didactique) فإنّ أصلها يوناني أخذت من لفظة (didactitos) للدلالة على الشّعر التّعليمي.

ويعرفها سميث Smith (1936) على أنّها: << فرع من فروع التّربية موضوعها خلاصة المكونات والعلاقات بين الوضعيات التّربوية وموضوعاتها ووسائطها ووسائلها، وكلّ ذلك في إطار وضعية بيداغوجية، وبعبارة أخرى يتعلق

[1] . خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د.ط. الجزائر: 2004م، ص131 .

موضوعها بالتّخطيط للوضعية البيداغوجية، وكيفية مراقبتها وتعديلها عند الضرورة.>>[1]

يوضح العالم اللّغوي سميث Smith (1936) بقوله: (على أنّها فرع من فروع التّربية) أي: أنّ التّعليمية تمثل صنفا من الأصناف التّي تتعلق بالإنسان موضوعها هو التّربية (الأخلاق والمبادئ)، بحيث أنّها تتخذ منها مواضيع ووسائط ووسائل مختلفة، وهذا ما أشار إليه سابقا، بمعنى أنّ التّربية تشمل العلاقات بين المكونات التّربوية وغيرها، كما أشار سميث Smith في الجزء الثاني من التّعريف إلى أنّ كلّ هذه المكونات والوسائط تكون في إطار بيداغوجي، أو في إطار البيداغوجيا؛ والمقصود بها علم الطّفل، أي أنّ التّربية تخطط وتسعى الوصول إلى كلّ ما من شأنه أن يخدم الطّفل؛ وذلك بمراقبته وتعديله عند الحاجة والضّرورة، وهذا ما يمثل موضوعا لها.

ويعرّفها ميالا ري (1979)<< بأنّها مجموعة طرق وأساليب وتقنيات التّعلم أمّا بروسو (1983)، فيرى أنّ الموضوع الأساسي للتّعليمية هو دراسة الشّروط اللّازم توفرها في الوضعيات أو المشكلات التّي تقترح للتّلميذ قصد السّماح له بإظهار

[1] . التّعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الإرسال الأول، الجزائر: 1999م، ص2 .

الكيفية التّي يشغل بها تصوراته المثالية، أو بفرضها، ويقول أيضا أنّ التّعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين. >>[1]

ومن هذا وضّح ميالا ري أنّ التّعليمية مجموعة من السّبل والطّرق والتقنيات ينتهجها المتعلّم أو الدّارس من أجل التّعلم والوصول إلى أهدافه وغاياته. ويرى بروسو أنّ الموضوع الجوهري والرئيسي الذّي ترتكز عليه التّعليمية يكمن في مدى إبراز اشتغال ذهن التلميذ أو المتعلّم على مواجهته جملة من المشكلات التّي تعترضه، ثم أضاف قائلا: (إنّ التّعليمية هي تنظيم تعلم الآخرين)، بمعنى أنّ الموضوع الذّي ترتكز عليه التّعليمية هو كيفية تنظيم وتقديم المعلومات للآخرين والمقصود بهم المتعلمين.

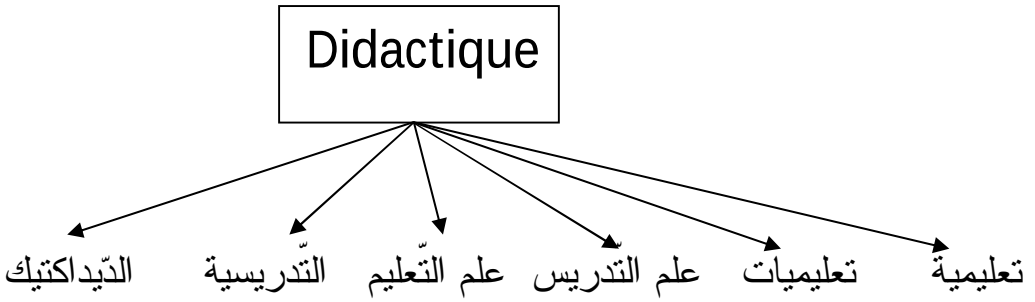
يقول بروسو في سنة (1988) بأنّ << التّعليمية هي الدراسة العلميّة لتنظيم وضعيات التّعلم التّي يندرج فيها الطالب لبلوغ أهداف معرفية وعقلية أو وجدانية أو نفس حركية على التّعليم والتّعلم >>[2]، فيقال الوسائل التّعليمية غير أنّ مفهومها قد تطور وتغير في العصر الحديث، فلم يعد يدل على النّظم الفنية بل أصبح علما من علوم التّربية له قواعده وأسسه.

---

[1] . المرجع نفسه، ص2 .

[2] . التّعليمية العامة وعلم النفس، وحدة اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الإرسال الأول، الجزائر: 1999م، ص2 .

وبهذا تعددت مصطلحات التّعليمية، << ونشير إلى أنّنا نجد في اللّغة العربية عدة مصطلحات مقابلة للمصطلح الأجنبي، الواحد ولعلّ ذلك يرجع إلى تعدد مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف في اللّغة العربية وحتى في لغة المصطلح الأصلية، فإذا ترجم إلى لغة أخرى نقل الترادف إليها، وفيما يلي نورد أشهر المصطلحات، التّي عُرِّف بها هذا العلم كما يوضحه المخطط التّالي >>[1] :



فكلّ هذه المصطلحات تتعارف من حيث الاستعمال، غير أنّ المصطلح الطاغي في الاستعمال هو علم التّدريس، وفي الآونة الأخيرة يشيع استعمال كلمة تعليمية، والبعض يفضل الترجمة الحرفية للمصطلح أي ديداكتيك، تجنبا لأي لبس أو غموض.

ومنه نفهم بأنّه أضاف أشياء جديدة لمفهوم التّعليمية وهذا ما تجسّد في قوله: (التّعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التّعلم...) بمعنى أنّه جعل من التّعليمية جانب علمي يختص بتنظيم أشكال التّعلم التّي يكون من خلالها المتعلم أو

[1] . بشير إبرير، تعليمية النّصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، ط1. الجزائر: 2008، ص8 .

الدّارس قادرا على الوصول إلى جملة من الأهداف سواء كانت هذه الأهداف معرفية تتعلق بالجانب المعرفي أو عقلية تختص بالجانب العقلي للإنسان أو وجدانية تتعلق بالجانب النّفسي الشعوري أو حركية بالجانب الحركي.

لم يعد يقتصر مفهوم التّعليمية على الوسائل التّعليمية فقط بل تعدى هذا المفهوم ليصبح علما مؤسس، له قواعد وأسس استقاها من علم التّربية وما يثبت قولنا ويؤكده وجود مصطلحات عديدة كما سبق الذّكر بالمخطط إلّا أنّه ورغم هذه المصطلحات التّي ذكرناها فالمصطلح الذّي يبقى شائعا هو مصطلح علم التّدريس كما نجد بعض الباحثين واللّغويين يفضلون مصطلح ديداكتيك حتّى لا يحدث أي غموض في المعنى. << وقد عرّف جان كلود غانيون (J.C.Gagnon) التّعليمية، في كتابه " ديداكتيك مادة " (La didactique d'une discipline) سنة (1973) بأنّها: إشكالية إجمالية وديناميّة، تتضمن:

_ تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدّراسية، وكذا في طبيعة وغايات تدريسها، وإعدادا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النّفس والبيداغوجيا وعلم الإجتماع ... الخ.

_ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها. >>[1]

من خلال هذا الكتاب " ديداكتيك مادة "؛ عرض جان كلود غانيون مجموعة من التّعاريف لمفهوم ديداكتيك فهي في نظره (التّعليمية)، حيث أنّها تمثل تفكير ينظر في طبيعة المادّة الدّراسية التّي تقدم للمتعلّم أو الدّارس، وكذلك في الأهداف الموجودة من ورائها ولا يكون ذلك حسب كلود غانيون إلّا بإعداد وتحضير جملة من الفرضيات تتطلب تظافر ثلاثة علوم متكاملة هي: كلّ من علم النّفس، و البيداغوجيا وعلم الإجتماع، فكلّ هذه العلوم مجتمعة تساهم في خدمة المتعلّم والدّارس.

كما أنّه أضاف مفهوم آخر لمصطلح التّعليمية، وذلك بقوله (دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها)؛ أي أنّ التّعليمية تمثل جانبين أحدهما نظري يتعلق بالتنظير(النظريات)، وآخر تطبيقي يتعلق بالجانب التّعليمي المتعلق بالطّفل، وكيفية تدريسه وتعليمه.

نستنتج من خلال المفاهيم السّابقة أنّ " التّعليمية " مرتبطة أساسا بالمواد الدّراسية من حيث محتوياتها، وكيفية التّخطيط لها اعتقادا على الحاجات والأهداف، وكذا الوسائل المعدّة لها، وطرق وأساليب تبليغها للمتعلّمين، ووسائل تقويمها وتعديلها فهي تضع المبادئ النّظرية الضّرورية لحل المشكلات الفعلية للمحتوى ولطرق وتنظيم

[1] . رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1.

الدار البيضاء – المغرب: 1991م، ص39 .

التّعلم؛ << وهي مجموعة الجهود والنّشاطات المنظمة، والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمهارات والكفايات، وعلى استثمارها في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة. >>[1] أي توصيل المادّة المعرفية للمتعلمين، وذلك من أجل تنمية قدراتهم ومساعدتهم وتجهيزهم لحل الوضعيات الحياتية من مشكلات وغيرها، وهي نظام من الأحكام المتشابكة؛ والمتداخلة والمتفاعلة، والمرتبطة بالظواهر الخاصة بالعملية التّعليمية، والتّي من شأنها التخطيط للأهداف التّربوية، وكافة محتوياتها وتطبيقاتها التعليميّة ومواقيتها، إضافة لدراسة الوسائل التّي تُسهم في تحقيق الأهداف، والطرق المناسبة لها، والوسائل التّي تعمل على مراقبتها، وإضافة التعديلات لها، وكما هو معروف بأنّ العمليات التّعليمية تتسم بدرجة عالية من التعقيد لارتباطها بالنّفس البشرية الخاضعة للعديد من التأثيرات، سواء كانت وراثية أو اجتماعية أو فكرية، ولهذا كان من واجب المعلّم وضع مخطط عملي للنشاط التربوي الذّي ينوي سلوكه والمضي فيه، وكان لابدّ له من مراعاة الأقطاب الثلاثة - الوراثة والمجتمع والفكر - المشكّلة للفعل التّربوي أثناء وضعه للخطط.

[1] . أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، ط1. بيروت: 2006م، ص14 .

الفصل الأول

ماهية التّعبير الكتابي

في العملية التّعليمية.

مبحث1: مفهوم التّعبير الكتابي.

مبحث2: أنواعه.

مبحث3: أهمية التّعبير الكتابي

مبحث4: طريقة تدريس التّعبير الكتابي في مرحلة التعليم الثّانوي.

تمثل وظيفة التّعبير الكتابي في التّواصل وتبادل المعلومات بين الكاتب والمتلقي، فهو إجراء ووسيلة وعمل يستخدمه الإنسان من أجل أن يؤدي وظيفة التّعلم والتّواصل والتبادل.

مبحث1: مفهوم التّعبير الكتابي.

1.1 لـــــــــغة: ورد في معجم لسان العرب لابن منظور: << عَبَرَ الرُؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا، وعِبَارَةً وعَبَّرَهَا بمعنى فَسَّرَهَا وأَخْبَرَ بما يؤُولُ إليْهِ أَمْرُهَا. >>[1]

فابن منظور في هذا المفهوم جعل من مادة " عَبَّرَ" معنيين أي: جعلها تدل على معنيين هما التفسير والإخبار في آن واحد.

أمّا في المعجم الوسيط << عَبَّرَ: عَبَّرَ عمَّا في نفسه وعن فلان: أعْرَبَ وبَيَّن بِالكَلام عمّا في نفسه. >>[2] فهنا كلمة " عَبَّرَ" دلّت على معنى آخر هو: الإبانة والإفصاح عمّا في النّفس ويكون هذا عن طريق الكلام.

فالتّعبير إذن هو<< الإبانة والإفصاح، عمّا في الخاطر، من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون. >>[3]

---

[1] . أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد الرابع، جزء(ط.ق)، دار صادر، بيروت: 1408ه - 1988م، ص667 .

[2] . مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، د.ط. القاهرة: د.ت، ص580 .

[3] . فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربية، دار العلم الثقافة، ط1. عمان – الأردن: 1998م، ص269 .

<< ويأخذ مفهوم التّعبير صفاته من اللّفظ نفسه، فعبَّر عن الشيء أي: أفصح عنه وبيّنه ووضّحه، ويكون هذا التّبيان أو الإيضاح، باللّفظ أو بالإشارة أو بتعبيرات الوجه بأنواعها التّمثيلية أو الواقعية، كما يكون كتابة. >>[1]

يمكننا القول إنّ كلمة أو لفظة تعبير، تعني البيان والإفصاح عمّا يختلج في النّفس بإظهاره للآخرين، ويكون ذلك إمّا عن طريق الكتابة (وذلك بالتّحرير والإنشاء بالخط)، أو الإشارة (إشارة النّفي باستعمال اليد)، أو بإيماءات الوجه المختلفة (تقطيب الحاجبين، الغمز باحمرار الوجه)، وغيرها.

إضافة إلى ما ذكرنا نجد، أنّ كلمة تعبير تأخذ صفاتها من اللّفظ نفسه؛ أي نستطيع شرحها انطلاقا من لفظها (من الكلمة نفسها).

وإلى جانب مفاهيم التّعبير يوجد الإنْشَاء، والإنْشَاء مصدر أَنْشَأَ يُنْشئُ والاسم النَّشْأَة، وهو بمعنى إيجاد الشّيء وترتيبه، وقد ورد المعنى في آيات كثيرة من القرآن الكريم منها قوله تعالى قَالَ تَعَالَىٰ: ﴿قُلْ هُوَ ٱلَّذِىٓ أَنشَأَكُمْ وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمْعَ وَٱلْأَبْصَٰرَ وَٱلْأَفْـِٔدَةَ ۖ قَلِيلًا مَّا تَشْكُرُونَ ﴿٢٣﴾﴾ الملك: 23، والإنشاء في معنى الآية هو الخلق من العدم، وهي خاصية إلهية، يتفرد بها عز وجل وحده فقط.[2]

بمعنى أنّ كلمة التّعبير لها معنى يدلّ على الإنشاء، فقد شرحت هذه اللّفظة بمعنى يتمثّل في ترتيب الشّيء وإيجاده، ومثال ذلك الآية الكريمة فكلمة الإنشاء جاءت

[1] . زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية ، دار المعرفة الجامعية، د.ط. القاهرة: 1999م، ص178 .

[2] . الشريف قصار، تقنيات التّعبير الكتابي والشفوي، الجزء الثاني، المؤسسة الوطنية للكتاب، د.ط. الجزائر: 1990م، ص55 (بتصرف) .

بلفظة (أَنْشَأَكُمْ)، أي خلقكم من العدم ومنحكم مجموعة من النّعم منها السّمع والبصر والفؤاد (القلب)، أمّا المعاني فلا تخلق من العدم، وإنّما يُنشئها الكاتب، بمعنى أنّه يقوم بعملية الإبداع أثناء التّعبير، مستعملا في ذلك الملكة والموهبة، التّي خصّه الله بهما دون غيره من سائر المخلوقات، وقد يأتي الإنشاء بمعنى الوضع، فنقول (أَنْشَأَ فلان الكلام أو الحديث)، بمعنى وضعه، والإنشاء كعلم يتناول صناعة الكتابة ينطوي على هذه المعاني الأساسية كلّها من إيجاد أفكار وترتيبها، والشروع في التّعبير عنها، ووضع الألفاظ في مواضعها، وما إلى ذلك.[1]

ومن ناحية الجانب الأدبي فكلمة إنشاء لها معنى آخر، إذْ أنّها عمليّة إبداعية أي يبدعها الكاتب أو الأديب؛ وذلك أثناء إنشائه نصًا ما أو روايةً أو شعرًا أو غيرها وذلك عن طريق التّعبير مستعملا ملكته (موهبته) الإبداعية ورصيده اللّغوي، وإلى جانب ذلك نجد أنّ كلمة الإنشاء قد ترد أيضًا بمعنى وضع الشّيء مثل قولنا: أَنْشَأَ فلان الكلام أو الحديث أي وضعه، وإذا جئنا إلى الاستفسار والبحث في موضوع علم الإنشاء نجد أنّه يتناول كيفية صناعة الكتابة؛ بمعنى أنّه ينطوي على معاني رئيسية وأساسية كلّها تنصب وتندرج ضمن البحث عن كيفية إيجاد الأفكار ثم ترتيبها ثم التّعبير عنها، ولا يكون ذلك إلّا في وضع الألفاظ في مواضعها.

[1] .المرجع نفسه، ص56 (بتصرف) .

<< أمّا الكتابة فهي مأخوذة من الفعل كَتَبَ، وهو فعل ثلاثي صحيح سالم على وزن فعل، ويقال كَتَبَ الشّيء يَكْتُبُهُ كَتْبًا وكِتَابًا وكِتَابَةً، وكَتَبَهُ: خَطَّه، قال أبو النّجم العِجْلِيّ: أَقْبَلْتُ من عِنْدِ زِيادٍ كالخَرِفْ، تخُطُّ رجلاي بِخَطّ مختلف وتَكْتُبَانِ في الطريق لام ألف . والكِتَابُ: اسم لما كُتب مجموعا ، والكِتَابُ مصدر، والكِتَابَةُ لمن تكون له صناعة، مثل الصّياغة والخيّاطة، وقيل كَتَبَهُ خَطَّهُ، واكْتَتَبَهُ اسْتَمْلَاه. >>[1] من هذا التعريف نفهم أنّ كلمة الكتابة قد قورنت بالخطّ؛ فهي تعني الكتابة عن طريق الخط وما يفسّر ما قلناه هو قول أبو النّجم في تعريف مادة كَتَبَ، فأبو النّجم ذكر معنيين لمصطلح الكتابة أحدهما يدلّ على الصناعة والثاني على الخط والإملاء.

ويرى ابن فارس في مادة << كَتَبَ أنّها جمع شيء إلى شيء، ومن ذلك الكِتَابُ والكِتَابَةُ. >>[2]، بمعنى أنّ ابن فارس رأى أنّ كلمة كتب تعني جمع شيء إلى شيء وجعل من مصطلح الكتابة معنى يدل على ترتيب الشيء.

2.1 اصطلاحا: يعتبر التّعبير الكتابي من أهم النّشاطات اللّغوية التّي يتم تعليمها في المدرسة وقد تعددت المفاهيم بتعدد وجهات نظر الدّارسين ومن بين المفاهيم:

[1] . أبو الفضل جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد الرابع، جزء(ط.ق)، (مصدر كَتَبَ)، ص216 – ص217 .

[2] . أبي الحسين أحمد ابن فارس ابن زكريا الرازي، مقاييس اللّغة، دار الكتب العلمية، ط1. بيروت: 1999م، ص434 .

<< هو أن ينقل المتعلّم أفكاره وأحاسيسه إلى الآخرين كتابةً مستخدما مهارات لغوية أخرى كقواعد الكتابة (إملاء وخط)، وقواعد اللّغة (نحو وصرف) وعلامات الترقيم المختلفة. >>[1]

نلاحظ من هذا التعريف أنّ الهدف الذّي يكمن من وراء التّعبير الكتابي يتمثل في نقل وترجمة مختلف الأحاسيس، والأفكار التّي تدور في بال الإنسان، وينقلها إلى الآخرين (المتلقي)، وذلك باستخدام الخط أو الكتابة؛ مراعيا في ذلك مختلف القواعد اللّغوية سواء كانت نحويّة أو صرفيّة إضافة إلى علامات الوقف والترقيم المختلفة.

وهو<< إفصاح المتعلّم بقلمه عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وخبراته ومشاهداته بلغة عربية سليمة، وهو الإتّصال اللّغوي بالآخرين عن طريق الكتابة، وهو وسيلة الإتّصال بين الفرد والآخرين ممن يبعدون عنه زمانا ومكانا. >>[2] هذا التعريف أعطى شيئا جديدا تمثّل في أنّ التّعبير الكتابي يهدف إلى الإتّصال مع الآخرين الذّين يبعدون عنا زمانا ومكانا، أي الزمان والمكان؛ وذلك عن طريق استخدام القلم، أي الكتابة من أجل نقل المشاعر والأحاسيس والخبرات والآراء المختلفة، ولا يكون ذلك إلّا بلغة عربية فصحى سليمة وراقية خالية من كلّ ركاكة.

[1] . فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، د.ط. عمان – الأردن: 2006م، ص141 .

[2] . عبد الرّحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، الكرك يزيد للنشر، ط3. الأردن: 2004م، ص178 .

وهو << وسيلة الإتّصال بين الفرد وغيره، ممّن تفصله عنه المسافات الزمانية والمكانية، والحاجة إليه ماسة، وصوره عديدة منها: كتابة الرسائل، و المقالات والإخبار، وتلخيص القصص والموضوعات المقروءة أو المسموعة، وتأليف القصص وكتابة المذكرات والتقارير واليوميات، وغير ذلك. >>[1] نرى من هذا التعريف أنّ التّعبير الكتابي يمثل وسيلة من وسائل التّواصل مع النّاس الذّين نختلف معهم في الزمان والمسافة، وأنّه يتخذ أشكال وصور متعددة منها: كتابة القصص وكتابة المذكرات، المقالات، كتابة الروايات وغيرها.

وهو<< تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثورة اللّفظية ومراعاة قواعد اللّغة. >>[2]، بمعنى أنّ التعبير الكتابي هو أنْ نحوّل ما يجول بداخلنا من أفكار شفوية إلى أفكار كتابية (عن طريق الكتابة) تكون عن طريق الخط؛ ولا يكون ذلك إلّا بترتيب الأفكار، أي تسلسلها من الأهم إلى المهم وغيرها، مع اكتسابنا ثروة لفظية، أي رصيد لغوي لفظي ومراعاة قواعد اللّغة العربية مثلا في النّصب والرّفع والجرّ (حركات إعرابية وغيرها).

وممّا سبق ذكره نستنتج أنّ للتّعبير الكتابي مفاهيم وتعريفات متعددة، إلّا أنّها كلّها تنصب في معنى واحد ألا وهو أنّ التّعبير الكتابي عملية فكرية و أدائية؛ تهدف

[1] . جودت الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، ط12. دمشق – سوريا: 2009م، ص116 .

[2] . نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم الناهج، دار القاهرة، ط1. القاهرة: 2006م، ص210 .

إلى أنّه القالب الذّي يصب فيه الإنسان أفكاره بلغة سليمة وتصوير جميل، وهو الغاية من تعليم اللّغة، ففروع اللّغة كلّها وسائل للتّعبير الصحيح بمختلف أنواعه (الشفهي والكتابي)، فهي من دلائل ثقافة المتعلّم وقدرته على الإبداع والتّعبير عن أفكاره وآرائه بعبارة سليمة فصحى وبليغة، ولذلك كان التّعبير من أهم الوسائل والأدوات التّي ينبغي أن يهتم به أستاذ اللّغة، فغرضه وهدفه يتمثّل ويتجلى في تعويد وتدريب المتعلمين على حسن التفكير، وجودته وللتّعبير ركنان وقسمان أساسيان: معنوي، ولفظي، أمّا المعنوي فهو الجانب الذّي يتعلق بالأفكار التّي يعبّر عنها، وأمّا اللّفظي فهو الجانب المتعلق بالألفاظ والعبارات التّي يمكن التّعبير بها عن أفكار وممّا لاشك فيه أنّهما مرتبطان ببعض حيث ترتبط الأفكار بوسائل التّعبير اللّفظي المختلفة.

وعموما فإنّ << التّعبير الكتابي في أصله أسلوب للتفكير، من خلاله نميّز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، فهو ليس تعبيرا عن الفكرة والشعور بقدر ما هو طريقة تفكير. >>[1]، نستطيع القول بأنّ التّعبير الكتابي في الأساس وفي أصله أسلوب للتفكير، أي أسلوب ينتجه الإنسان من أجل التّعبير عن فكره، وذلك من خلال الفصل والتميّيز بين التفكير الغامض (غير الواضح) والتفكير الناضج، فالتّعبير إذن

[1] . محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 2003م، ص52 - ص 53 .

ليس فقط تعبيرًا عن الشعور؛ أي تعبير الإنسان عن شعوره وفكره، بل هو أيضًا يمثل أسلوب وطريقة تفكيره في التّعبير عن صاحبه.

مبحث2: أنواعه.

ينقسم التّعبير الكتابي حسب أسلوبه ومجالاته إلى:

2ـ1ـ التّعبير الوظيفي (إجرائي عملي):

إنّ للتّعبير الكتابي وظيفة تتمثل في التّواصل وتبادل المعلومات بين الكاتب والمتلقي فهو إذن إجراء ووسيلة وعمل يستخدمه الإنسان من أجل أن يؤدي وظيفة التّعلم والتّواصل والتبادل.

2ـ2ـ التّعبير الإبداعي (فني ابتكاري): فالتّعبير الكتابي الإبداعي هو عبارة عن فن يستعمله الكاتب أو المؤلف من أجل أن يبدع في ميدان معيّن (ميدان الرواية والقصة والشّعر وغيرها) إذن فالتّعبير الكتابي وظيفة إبداعية يتمثل في إخراج وإظهار مختلف الطاقات الإبداعية الموجودة عن الإنسان في شكل أعمال أدبية.

2ـ1ـ التّعبير الوظيفي:

<< هو ذلك التّعبير، الذّي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف حياته، وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء وتلوين، وهو الذّي تقتضيه ضروريات الحياة

المختلفة ويستدعيه التّعامل مع النّاس، مثل كتابة الرسائل، ومحاضر الجلسات والمذكرات والتعليمات والإرشادات وغيرها. >>[1]

بمعنى أنّ التّعبير الوظيفي يستطيع الإنسان من خلاله أن يقوم بوظيفة التّعبير وأن يعبّر عن مختلف المواقف التّي تواجهه مثل: وظيفة التّعليم والنّصح والإرشاد إلى غير ذلك، فالتّعبير الوظيفي تستدعيه الحاجة إلى تعامل الإنسان مع النّاس، فهو في وظيفة معهم وهي وظيفة تواصلية، إضافة إلى الضّروريات المختلفة الموجودة في الحياة المتمثلة في التعليمات المقدمة والإرشادات و كتابة الرسائل والمذكرات وغيرها.

ويُعرَّف من جانبه التّعليمي بأنّه << التّعبير الذّي يؤدي غرضًا وظيفيًا (نفعيًا) تقتضيه حياة المتعلّم، سواء داخل المدرسة، كعرض كتاب مثلا، أوفي محيط المجتمع كإلقاء التعليمات، يساعد النّاس في قضاء حوائجهم العادية والاجتماعية، وتنظيم حياتهم وعلاقاتهم بالآخرين، ومن ثمّة فهو ضروري لكلّ إنسان. >>[2]

من هنا يتّضح أنّ للتّعبير الوظيفي علاقة بالجانب التّعليمي حيث يتمثّل في التّعبير النّفعي الموجود داخل المدرسة مثل: قراءات وعرض الكتب؛ ويُعرَّف بأنّه

---

[1] . طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1. عمان: 2003م، ص267 .

[2] . الموقع الإلكتروني: http//bahbh-montada rabi.Com، الموضوع: تعليم التّعبير الكتابي، 15مارس2020م: 10:30، منتديات التّربية والتعليم .

<< التّعبير الذّي يؤدي غرضا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلّم في محيط تعلّمه، كعرض فصل من كتاب، أو تقديم عرض حال أو تقرير أو تحرير رسالة إدارية، إعلانات عقود استدعاءات بأنواعها مثل: ملء الاستمارة، محاضر الجلسات، التلاخيص >>[1] فهو الكتابة الوظيفية، أي << تلك الكتابة الرسمية، ذات القواعد المحددة والأصول المقنّنة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة. >>[2]

نفهم من هذا التعريف أنّ التّعبير الوظيفي يشمل الكتابات الرسمية المتواردة بين الموظفين داخل الإدارات المختلفة، ويكون ضمن قانون معيّن أي ضمن قواعد وأسس وضمن كتابة سليمة.ومنه فالتّعبير التّعليمي (النّفعي) لا يكون فقط في المدرسة، بل نجده أيضا في المجتمع فهو يسعى إلى تنظيم حياة النّاس إضافة إلى علاقاتهم الإجتماعية.

نستنتج من خلال هذا أنّ التّعبير الوظيفي يؤدي وظائف متعددة ومختلفة كلّها تدخل ضمن إطار الوظيفية، ومثال ذلك كتابة الإعلانات، ملء الاستمارات، محاضر

[1] . الموقع الإلكتروني: http://vb.ckfu.or، الموضوع: تدريس التّعبير، مارس2020م: 13:30، من إعداد الأستاذ حمزة هاشم محيميد السلطاني .

[2] . محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 2003م، ص63 .

الجلسات وغيرها، فهذه كلّها تعابير كتابية وظيفية هدفها خدمة المتعلّم ومساعدته على قضاء حوائجه سواء تعليمية أو اجتماعية أو في مواقفه المختلفة في محيطه التّعليمي.

2ـ2ـ التّعبير الإبداعي:

إنّ التّعبير الإبداعي << هو ذلك التّعبير، الذّي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم تأثيرًا بالكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال، ومن ثمّة فهو تعبير ذاتي إبداعي، وهو يمثّل أرقى أنواع التّعبير لكونه يؤثر في النّفوس، وتتجسّد فيه إمكانيات المتعلّم الخاصة، وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عمّا في النّفس بصراحة، وبمشاعر صادقة وبأسلوب جميل وجذاب. >>[1]

بمعنى أنّ التّعبير الإبداعي هو نقل الأفكار والأحاسيس والمشاعر بأسلوب أدبي من أجل أنْ يؤثر الأديب أو الكاتب في نفوس متلقيه ولا يكون ذلك إلّا عن طريق انتهاج أسلوب جميل وشيّق واعتماد مشاعر صادقة.

ويُعرّف كذلك بأنّه،<< التّعبير الجميل المنبثق عن الاطلاع والخبرة والمتميز، بعمق

[1] . الموقع الإلكتروني: dspace.univ-eloued.dz ، الموضوع: تعليمية وضعيات التّعبير الكتابي، 20مارس2020م: 16:22، من إعداد الطالبتين إشراق برحمون و ريحانة بصديق .

الفكرة وخصب الخيال وإتقان الأسلوب وجودة الصّياغة، ويتميّز بعنصرين مهمين هما:الأصالة والعاطفة. >>[1].

من خلال هذا يتوضح أنّ التّعبير الإبداعي يعتمد على أسس هي العاطفة إضافة إلى الأسلوب والتّعبير الجميل؛ إضافة إلى حسن الصّياغة، أي حسن صياغة الكاتب للأفكار. والتّعبير الإبداعي، على عكس التّعبير الوظيفي، يتطلب موهبة وذوقا أدبيا راقيا، وهو متعلق بقدرات الفرد ومهارته اللّغوية ورصيده المعجمي واللّغوي وأسلوبه الذّي يعكس براعته وإبداعه في التّعبير، فالموهبة والأسلوب شرطان ضروريان في الإبداع.

فالتّعبير الإبداعي إذن يحتاج إلى ابتكار وموهبة وتأليف وهذه الكتابة تختلف من شخص لآخر حسب مهارته الخاصة وخبراته السّابقة وقاموسه اللّغوي ومواهبه الأدبية التّي تنشأ فطرية ثم تُنمى بالتّدريب والممارسة وكثرة الاطّلاع. وعندما يكتب الإنسان سطورا يكشف بها عن مشاعره، ويعبّر عن عواطفه الإنسانية وخلجات نفسه الوجدانية ويترجم أحاسيسه بعبارات منتقاة ذات لغة صحيحة وبأسلوب مثير فإنّ كتابته هذه تسمى تعبيرًا إبداعيا، وعندما يبتكر فكرة ويصوغها كتابة ويتخيل معاني معبرا عن ملكة فطرية، وموهبة أدبية، وقدرة لغوية يطرح ما

[1] . طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية ومناهجها وطرائق تدريسها، ص267 .

استقر في وجدانه وما ارتكز في نفسه، فإنّه يقبل على الكتابة الإبداعية.

ومن هذا المبحث نستخلص أنّ التّعبير من حيث الموضوع ينقسم إلى:

- **التّعبير الوظيفي:** يهدف إلى تسهيل الاتصال بالنّاس من أجل قضاء الحاجات المعيشية ويشترط في هذا النوع الكتابة المباشرة وإيصال الرسالة بأقصر الطرق ودون إطالة، كالرسائل والإرشادات والتقارير ويسمى أيضا بالتّعبير النّفعي.
- **التّعبير الإبداعي:** نقل الأفكار والأحاسيس بطريقة شائقة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب ورشاقته ومن أمثلته ومجالاته المقالة، القصة القصيرة....إلخ ويسمى أيضا الإنشائي.

وقد سمي بالتّعبير الكتابي لأنّ الوسيلة المستعملة فيه هي الكلمة المكتوبة أو المحررة ومن مجالاته: رسالة أو برقية أو بطاقة دعوة، أو تقرير عن نشاط ما؛ أو الإجابة عن الأسئلة، والتعليق على فكرة أو رأي أو موقف أو حادثه؛ أو موضوع أو تلخيص لبعض الأفكار أو الموضوعات؛ أو القصص أو غيرها من شتى مجالات الحياة.

مبحث3: أهمية التّعبير الكتابي.

إنّ جودة التّعبير الكتابي تعني حسن التّفكير وسلامة اللّغة وعمق المعرفة ونقاء االذّوق، والتّمكن من التّعبير دليل على التّمكن من النشاطات اللّغوية الأخرى تباعا

ومن الأهمية بمكان أن تكون للتّعبير الكتابي الأهمية القصوى باعتباره المحصلة النّهائية في دراسة اللّغة في جميع المستويات وتتجلى أهميته في:

- ✓ يعتبر التّعبير الكتابي العصب الذّي لا تقوم به بقية الأنشطة التّعليمية الأخرى.
- ✓ ينظم خبرات المتعلمين ويبرز قيامهم بها، وسموهم إلى المستوى العلمي.
- ✓ يرفع التلاميذ إلى الانتقال من مجال استهلاك المعارف إلى مجال استعمالها بفعالية ونجاعة في نشاطاتهم اللّغوية مشافهة، وكتابة، ويجعل التلميذ يكشف فائدة كلّ عملية تعليمية يمارسها.
- ✓ يمنح فرصة كيفية التعامل مع المشاكل في وضعيات ذات دلالة (مستمدة من الواقع، متضمنة قيم تربوية واجتماعية إيجابية، مفتوحة ومشوقة).
- ✓ يجعل التلميذ يكشف الصّعوبات والعوائق التّي تعترضه في تجسيد كلّ تعليمية وفق المعايير والشروط.
- ✓ << إنّه نشاط أملته بيداغوجية الكفاءات التّي تسمّى بيداغوجية الإدماج. >>[1] بمعنى أنّ نشاط الإدماج مرتبط بالكفاءات؛ وذلك بأن يوظف المتعلم مكتسباته المدرسية في وضعيات ذات دلالة؛ ويتمحور حول المتعلّم ويمارس في كلّ وحدة.

[1] . الموقع الإلكتروني: www.elbassair.com، الموضوع: بحث في نشاط التّعبير الكتابي، 11جوان2020م: 14:45، من إعداد الأستاذ لقويرح أمحمد، ولاية بسكرة، ص02 .

- ✓ يعد وسيلة اتصال الفرد بالآخرين وأداة فعالة لتقوية الروابط الاجتماعية والفكرية بين الأفراد والجماعات.
- ✓ << يمكن الأستاذ من الوقوف على مواطن الضعف عند المتعلمين سواء في مستوى التفكير، أم في مستوى التّعبير. >>[1]
- ✓ << يسهم التّعبير في حفظ التراث الإنساني ويعد عاملا من عوامل ربط حاضر الإنسان بماضيه. >>[2]
- ✓ ينمي الذّوق الأدبي بمعنى أنّه الملكة التّي تظهر الحكم النقدي سواء حسيّا أو معنويا؛ والإحساس الفنّي هو الفهم الدقيق المتكامل لعناصر النّص الأدبي.[3]

ومن هنا نستخلص أنّ أهمية التّعبير الكتابي كبيرة بالنّسبة إلى المتعلّم، إذ تساعده في تنمية خبراته وتطوير معارفه.

مبحث 4: طريقة تدريس التّعبير الكتابي في مرحلة التّعليم الثّانوي.

إنّ الغايات التّعليمية بالمنظومة التّربوية الجزائرية كثيرة خصوصا في ظل المقاربة بالكفاءات التّي يكون فيها المتعلّم محور العملية التّعليمية التّعلمية، وعليه فإنّ من أبرز المرامي التّي تسعى لتحقيقها هذه الأخيرة (المنظومة البيداغوجية) هي قدرة

[1] . علي سامي الحلّاق، في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب، د.ط. طرابلس – لبنان: 2010م، ص231 .

[2] . علي سامي الحلاق، في تدريس اللّغة العربية وعلومها، ص230 .

[3] . الخولي أحمد عبد الكريم، التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح، د.ط. عمان: 2008م، ص18، (بتصرف) .

الطالب على التحرير المباشر لأفكاره بعبارات صحيحة خالية من الأخطاء اللّغوية والأسلوبية والإملائية ..... وغيرها؛ بنسبة تتلاءم مع قدراته اللّغوية وتنمية روح الجمال الفني في تعبيره مع حسن انتقاء الألفاظ ؛ وجمع الأفكار لأنّها مرآة عاكسة لشخصيته، وهذا يعتمد بالدرجة الأولى على اطلاعه المتواصل للعلوم وقراءاته المتنوعة للكتب ومكتسباته القبلية ودربته المستمرة على الكتابة وقواعد الإملاء، ونحن ركّزنا في هذا المطاف على تدريس هذا النّشاط في المرحلة الثانوية وبالخصوص السنة الثالثة؛ لأنّها المحطة التّي يعالج فيها المتعلّم موضوعات متعلقة بقضايا اجتماعية وعادات وتعامل الموظفين مع الجماهير وغيرها من الموضوعات التّي يتوق التلميذ للتّعبير عنها بلغته وأسلوبه؛ يفرغ من خلالها طاقاته وما يثقل كاهله[1]، كونها تشكل جزءا مهما من حياته والتدريب عليها ضروري كما يتم التّركيز على التّعبير التحريري في هذه المرحلة الثانوية – عن قصد – حيث تتاح للطلبة عدة مجالات من شأنها أن تدربهم على مختلف أشكاله وفنياته باستثمار دروس اللّغة العربية وآدابها من نشاطات (نص أدبي أو نص تواصلي أو مطالعة موجهة) أو روافد لغوية (قواعد اللّغة العربية أو البلاغة)؛ وتعويدهم على آداب المناقشة الفعّالة في الغرفة الصّفية وتنمية روح الإصغاء لديهم واستيعاب الأفكار

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، الجزائر: 2004، ص27، (بتصرف) .

المتداولة بينهم، وعليه فإنّ تعليمية التّعبير الكتابي على مستوى التعليم الثانوي بالخصوص السنة الثالثة تتوزع على ثلاث حصص والتّي يمكن شرحها في إطار أوسع من خلال ما يلي:

أ/ الحصة الأولى: وهي حصة " **الإعداد وتقديم الموضوع** "، ويتم من خلالها معالجة موضوع من المواضيع المدرجة في مخطط التّدرج بالتعلمات (البرنامج الدراسي) حيث يبدأ المعلّم بوضعية انطلاق مستمدة من صلب الواقع – على حسب طبيعة الموضوع المعالج – أو حسب الطريقة التّي يراها مناسبة لبداية درسه، ومن ثمّة كتابة السّند التربوي وهو عبارة عن تمهيد مبسط يعطي لمحة حول طبيعة الموضوع؛ وبعد ذلك يقوم بقراءته قراءة أنموذجية ويكلّف مجموعة من التلاميذ بعدئذ بقراءته؛ وهذه المرحلة تسمى ب: " **عرض الموضوع** "، فمن خلال القراءة المتأنية لألفاظ السّند المقدم وفهم معانيه يقوم المعلّم بالتحدث بإيجاز عن الأفكار الواردة فيه مع ذكر بعض الشواهد وكتابتها على السّبورة؛ وإعطاء فرصة لبعض الطلبة في التحدث عن عناصر الموضوع لكي يتم تناوله من أكثر من زاوية على أن يتولى التعقيب على حديث الطلبة[1]؛ والاستشهاد بها حين يقتضي الأمر بعد ذلك ويحدّد معهم العناصر المركزة للتّعبير المتاح بطريقة منظمة ملائمة مستخدما اللّغة

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، الجزائر: 2004، ص27، (بتصرف) .

البسيطة الواضحة ويتم ذلك من خلال التسطير على الكلمات المفتاحية وشرح الألفاظ المبهمة، وبالتالي يستنتج المتلقي (المتعلّم) أهمية الموضوع ودرجة ملامسته للواقع المعاش والمساحة التّي يغطيها من حاجاته وميوله مع الحرص الشّديد على الترابط والتّماسك بين الأفكار المدونة؛ وبعد ذلك يدوّن الأستاذ التّعليمة (المطلوب) ليضع المتعلّم أمام وضعية مشكلة فتتلاعب في ذهنه جملة من التساؤلات أبرزها: ما الهدف من تحريري لهذه النوعية من الموضوعات؟ ما النمط المستخدم أثناء الكتابة؟ ماذا استفيد من هذا التّعبير؟ وما المعلومات المطلوبة لكتابة هذا الموضوع؟ وغيرها، وكلّ هذه الاستفسارات يتم الإجابة عليها ميدانيا أي أثناء التّحرير الفعلي للتّعبير ويتعرف من خلالها على تركيبة النّص المعطى ويقوم بتحليلها، ومن ثم ينتقل الأستاذ مع تلاميذه إلى هيكلة الموضوع أي تصميم بنية أو هندسة جزئيات الموضوع (الحديث عن عناصره) من خلال تخطيط الجدول الآتي:

مقدمة	عرض	خاتمة

ويتم تحديد المحاور المتداولة في الموضوع من خلال ترتيب الأفكار الرئيسية المدرجة في كلّ عنصر؛ حيث يتم بطريقة حوارية تفاعلية بين الأستاذ والتلميذ

استنتاج الفكرة التّي يتم إدراجها في المقدمة؛ وهي في الغالب تكون عبارة عن طرح مشكلة، ومن ثمة الانتقال إلى العرض ليتم فيها توسيع الأفكار وشرحها وتفسيرها والاستشهاد من القاموس القرآني مثلا؛ أو تقديم شواهد شعرية وصولا إلى الخاتمة وهي محطة الحوصلة أو الخلاصة للموضوع المكتوب؛ وتتنوع أشكالها على حسب طبيعة التّعبير، فقد تكون عبارة عن نصيحة أو حكمة أو عبرة أو إبداء الرأي أو تقديم فكرة جديدة.....، و بعد الانتهاء الكلي من تحديد ملامح التّعبير المكتوب يكلّف الأستاذ بالكتابة في الموضوع أثناء الحصة المدرجة لذلك مع تقديم مجموعة من التوجيهات حول الكتابة.

ب/ الحصة الثانية:" تحرير الموضوع داخل القسم "؛ تعتبر هذه الخطوة أساسية في التّعبير الكتابي ويتم فيها كتابة الموضوع الذّي سبق شرحه والتفصيل فيه في الحصة الأولى؛ فيبدأ الأستاذ بوضعية انطلاق مفادها التذكير بالعناصر التّي تم مناقشتها وقبل البدء في خطوة الكتابة في الموضوع يتم التذكير بالتوجيهات التّي طرحت سابقا والتّي يمكن حوصلتها في ما يلي[1] :

- حسن البدء حسن الختام.
- ترابط الأفكار وتسلسلها.

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، الجزائر: 2004، ص 22، (بتصرف) .

- تقسيم الموضوع إلى فقرات (مقدمة، عرض، خاتمة).
- استخدام علامات الترقيم.
- صحة الرسم والالتزام بقواعد الإملاء.
- حسن الاستشهاد ودقته.
- حسن الخط والتنظيم ونظافة الورقة.
- سلاسة الألفاظ وعذوبتها والابتعاد عن التكلف وألّا يقل الموضوع عن كذا سطر أو صفحة.

فالكتابة والتّعبير في الإطار المدرسي أو الغرفة الصّفية يمكّن المتعلّم من معرفة قدراته التّعبيرية واللّغوية وتحصر ذهنه وقابليته الكتابية وتسهل على المعلّم اكتشاف الفروق الفردية بين طلابه، والجدير بالذّكر أنّ الأستاذ في هذه الحصة يكون المرشد والموجّه فيجيب على كلّ الأسئلة المبهمة التّي تحوم في ذهن الطلاب حول النّص المعطى؛ كما يساعدهم في استدعاء التّعبيرات الجميلة والألفاظ الفصيحة والشواهد الملائمة للمقام المكتوب؛ كما يذكرهم بضرورة قراءة التّعبيرات المدوّنة قبل استلامها لتفادي الهفوات الأسلوبية أو ما شابه ذلك، كلّ ذلك لتحقيق إنتاج تحريري فعّال يخدم العملية التّعليمية من كلّ أطرافها.

ج/ الحصة الثالثة: " تصحيح الموضوع "؛ بعد الانتهاء من خطوة كتابة الموضوع داخل القسم تأتي خطوة التصحيح، حيث يقوم الأستاذ بتصحيح إنتاج الطلاب

التحريري مستعينا بجملة من المعايير؛ مبتعدا كلّ البعد عن الذاتية مؤشرا على كلّ خطأ مهما كان نوعه برمز- قد كان فسّره وشرحه لمتعلّميه في الحصة الأولى فعلى سبيل المثال خطأ إملائي يرمز له ب: **(خ إ)**، خطأ نحوي **(خ ن)**، خطأ صرفي **(خ ص)**.....وغيرها، وهذا ما يسمّى بالتصحيح المرمّز، ثم يضع العلامة على واجهة ورقة التّعبير مرفقة بملاحظة هادفة تكون في بعض الأحيان ملاحظة تشجيعية مثلا:(أفكارك رائعة وخطّك جميل وأسلوبك شيّق – بارك الله فيك-) .....أو ملاحظة بنّاءة (حسّن خطك واحترم منهجية الكتابة مقدمة/ عرض/خاتمة) ولا تشّطب على الورقة ..... وغيرها، وهكذا من الملاحظات تسهم في إثارة دافعية المتعلّم نحو الكتابة وتحفزه على أداء أفضل، والجدير بالإشارة أنّ الأستاذ لكي يصحّح تصحيحا عادلا صائبًا يستخدم شبكة تقويم التّعبير الكتابي والتّي يمكن توضيحها من خلال هذا الجدول:

المعايير	المؤشرات
• البنية أو شكلية الإنتاج الكتابي. • العمل المنجز خاضع للتعليمة المُقدَّمة والمطلوب. • احترام منهجية الكتابة (مقدمة، عرض، خاتمة). • احترام الحجم المطلوب. • احترام النمط الأصلي للموضوع.	• خطأ إملائي (خ إ). • خطأ صرفي (خ ص). • خطأ نحوي (خ ن). • خطأ أسلوبي (خ أ).
• الانسجام. • احترام الروابط المنطقية.	

• احترام ترتيب الأفكار الواردة في النّص. • توافر الاتساق والانسجام في المنتوج الكتابي.	
• سلامة اللّغة. • استخدام الأسلوب الذاتي الملائم لطبيعة النّص المعطى. • استعمال علامات الترقيم استعمالا مناسبا. • احترام زمن الأفعال والضمائر الواردة في السّند التربوي. • الإتقان والإبداع. • ثراء الأفكار مع التّعليل. • توافر الأسلوب على الجمال الفني • التنظيم وحسن العرض (جودة الخط وتنظيم الصفحة ونظافتها ومراعاة نظام الفقرات، استخدام علامات الترقيم).	

كما تجدر الإشارة في هذا المطاف أنّ على المعلّم أثناء التصحيح الكتابي أن يركّز على ثلاث نواحي مهمة وهي: << الناحية اللّغوية وتشمل مراعاة قواعد الصّرف واستعمال الألفاظ والمعاني التّي وضعت لها؛ والناحية الأدبية ونعني بها أسلوب الأداء ومراعاة الذوق الأدبي وجمال التصوير وقوة الدلالة، وأخيرا الناحية

الإملائية التّي تتجسد في جودة الخط وحسن الترتيب والنّظام >>[1] ، وكلّ هذه المعايير والمؤشرات من شأنها تحقيق التقييم الفعلي لتعبير المتعلّم وتحقيق السّمة الاتصالية الاجتماعية الواقعية؛ التّي يتميز بها هذا النّشاط وربط مكتسباته بالحياة فبعد التذكير بنص الموضوع على السّبورة وتقديم الانطباعات والملاحظات العامة حول المواضيع المحررة وفق رؤية تمس الجوانب المنهجية والفكرية والأسلوبية يتم تصحيح الأخطاء الواردة على التعابير تصحيحا فرديا، وذلك بتكليف الطالب بأن يصحح خطأه ذاتيًا، وإن تعسّر عليه الأمر يتم التصحيح جماعيا ويكون وفق جدول مدوّن على السّبورة كالآتي:

الخطأ	نوعه	الصواب	القاعدة الضابطة
ليس ال عارُ أنْ يسقطَ المرءُ، ولكنّ ال عارَ أنْ يبقى حَيْثُ سَقَطَ.	إ إ	ليس العارُ أنْ يسقط المرءُ ولكنّ العارَ أن يبقى حيث سقطَ	رسم البديل الإملائيّ: البدائل الإملائية هي الأشكال المختلفة للحرف الواحد في الكتابة، مثل كتابة حرف العين "ع" بمختلف كتاباتها؛ ويراعى في كتابتها موضعها في الكلمة وقابلتها للاتّصال بما قبلها وما بعدها.

[1] . فهد خليل زايد، الأساليب العصرية في تدريس اللّغة العربية، ص193 .

و بعد أن تتم المناقشة الجماعية الحوارية حول الأخطاء المتداولة وتصويبها على السّبورة يتم توزيع الأوراق على التلاميذ للقيام بتصحيح ذاتي، ومن ثمة يرسم التلميذ الجدول بشرط أن يكتب الصّواب والقاعدة الضابطة فقط على دفتره لكي لا يترسّخ الخطأ في ذهنه كما هو موضح في الجدول الآتي:

الصّواب	القاعدة الضابطة
ليسَ العارُ أنْ يسقطَ المرءُ، ولكنّ العارَ أنْ يبقى حيثُ سقطَ.	رسم البديل الإملائيّ: البدائل الإملائية هي الأشكال المختلفة للحرف الواحد في الكتابة، مثل كتابة حرف العين "ع" بمختلف كتاباتها؛ ويراعى في كتابتها موضعها في الكلمة وقابلتها للاتّصال بما قبلها وما بعدها.

وبعد الانتهاء تأتي الخطوة الأخيرة من خطوات نشاط التّعبير التحريري وهي قراءة الموضوع أمام الطلبة وهي قراءة الطالب ما كتبه أمام زملائه وعلى الآخرين الإصغاء له وتسجيل الملاحظات المتعلقة بجانب المحتوى؛ المتمثلة في جمال الأفكار وعذوبة الألفاظ وحسن الاستشهاد والصّور البلاغية وصلتها بالموضوع؛ مع مراعاة القواعد النّحوية، أمّا الجانب الثاني المتجسد في الأداء ونقصد به جودة الإلقاء وحس التّعبير الصوتي وجودة الحركات والإيماءات المتآزرة مع الألفاظ ورفع الصّوت وخفضه والوقف والوصل والاستفهام والتعجب وغير ذلك

مما يقتضيه الأداء في قراءة الموضوع، ويكمن دور المعلّم في هذا المقام بفتح مجال للمناقشة الفعّالة وإدارتها وتنمية الجرأة الأدبية للطلاب وتعويدهم على آداب المناقشة والحوار الهادف وتنمية مهارة الاستماع واختيار الوقت الملائم للمشاركة أو الحديث في جو يسوده الاحترام المتبادل والنّقد البنّاء واحترام الرأي الآخر، وحتى تُسْتَثْمر هذه المناقشة أحسن استثمار وجب تطبيق الروافد اللّغوية من نحو وبلاغة في القراءة والكلام؛ كون التّعبير التحريري نشاط متشابك ومتداخل مع المهارات اللّغوية الأخرى إلى حدّ كبير، فتَمَكُّن الطالب من مهارات التّعبير الكتابي إشارة قوية إلى التّقدم والنّمو في المجالات اللّسانية الأخرى (الأدب والنّصوص، النّقد، النّحو البلاغة، التذوق الأدبي، الخط.....وغيرها) فالتّعبير الكتابي غاية أساسية في تعليم اللّغة العربية ففيه يعرض الأفراد أفكارهم ومشاعرهم باللّسان والقلم وفيه تحقق اللّغة وظيفتها في تسهيل عمليات الاتصال بين الجماعة الإنسانية، فهو يستوعب المهارات اللّغوية التّي يقوم عليها الاتصال اللّغوي وهي (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة)[1] هذا من جهة، ومن جهة ثانية تعدّ هذه الخطوة (قراءة الموضوع المكتوب) فرصة لتدريب المتعلّم على حسن الإلقاء كونه مهارة مهمة من مهارات القراءة وتزوّده بروح التّفاعل الإيجابي أثناء مواجهة الأطراف الأخرى (المعلّم والتّلاميذ) وهذا ما يحتاجه مستقبلا في الجامعة أثناء تقديم البحوث والدراسات التّطبيقية.

[1] . وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرفقة لمنهاج اللّغة العربية، السنة الثالثة ثانوي، الجزائر:2004، ص26، (بتصرف) .

الفصل الثاني

أنواع الأخطاء اللّغوية

في التّعبير الكتابي.

مبحث1: الأخطاء النّحوية

مبحث2: الأخطاء الصّرفية

مبحث3: الأخطاء الإملائيّة

مبحث4: الأخطاء الأسلوبيّة

مبحث5: الحلول المقترحة لرفع المستوى اللّغوي لدى التلاميذ

تعد مسألة الخطأ في اللّغة قضية قديمة تعود أسبابها إلى عدّة عوامل، منها: النّفسية، والتربويّة، والاجتماعيّة، والعقليّة، حيث أنّها تمثل هماً كبيرا لمدرسي اللّغة والعملية التّعليمية _ التَّعَلُمِيَةُ في جانبها المكتوب على وجه التحديد، فمعلّمو العربية يشتكون من ضعف التّلاميذ في اللّغة العربية في كلّ مستوياتها، النّحوية والصّرفية والإملائيّة والأسلوبيّة والتّركيبيّة فالوقوع في الخطأ، يؤدي إلى تشويه الكتابة، وإساءة فهم الموضوع، وغموض الأفكار وعدم وضوح فحوى العمل الكتابي. فالخطأ << مرادف اللّحن قديمًا، وهو موازٍ للقول فيما كانت تَلحَنْ فيه العامة والخاصة. >>[1]، معنى ذلك أنّ كلمة الخطأ لها نفس المعنى والدلالة مع كلمة اللّحن التّي كانت تستعمل قديمًا، إذْ أنّ اللّفظتان كلاهما يدلان على سوء استعمال اللّغة والخطأ فيها وهذا لم يكن مقتصرًا على طبقة دون أخرى وإنّما كان اللّحن موجودا عند العامة من النّاس والخاصة على السّواء وهذا سبب تفشي الأعاجم في أوساط العرب ما أدى إلى هذا النّوع من الخطأ. وهو كلّ ما يخرج عن قواعد اللّغة العربية السّليمة المتعارف عليها، حيث يؤدي إلى تغييرها شكلا ومضمونا؛ بمعنى أنّ مصطلح الخطأ يدلّ على كل كلمة أو لفظ لا يخضع لقواعد اللّغة العربية ويخرج

[1] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النّحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، د.ط. عمان – الأردن: 2006م، ص71 .

عن قوانينها، ما يؤدي بنا إلى تغيير المعنى سواء كان على مستوى الشّكل (الكتابة) أو المضمون (المعنى).

مبحث1: الأخطاء النّحوية:

- **النّحو:** هو << العلم المستخرج بالمقاييس المستنبطة من استقراء كلام العرب الموصلة إلى معرفة أجزائه التّي ائتلف منها، ويعرفه المحدثون بأنّه علم يبحث في أواخر الكلم إعرابًا وبناءً. >>[1]

والمقصود بذلك أنّ النّحو علم أحكام كلام العرب الكلية المستخرجة بالمقاييس الموصوفة، كرفع الفاعل ونصب المفعول به وغير ذلك من أحكام كلامهم، وبهذا المفهوم يتضمن النّحو أوجه الإعراب ويتسع إلى السّير على سُنَّةِ العرب في كلامهم بأجزائه المختلفة.

ومنه الأخطاء النّحوية هي << قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة. >>[2]

ويذكر بن هشام الأنصاري في كتابه (شرح شذور الذّهب) الأخطاء النّحوية حيث يقول: << شرعت من هنا في ذكر أنواع المعربات وبدأت منها بالمرفوعات

[1] . محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، د.ط. بيروت – لبنان: 1985م، ص218 .

[2] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النّحوية والصّرفية والإملائية، ص182 .

لأنّها أركان الإسناد، وثنيتُ بالمنصوبات لأنّها فضلات غالبا وختمت بالمجرورات لأنّها تابعة في العمديّة و الفضليّة لغيرها وهو المضاف.....>>[1]

ومن خلال هذين التعريفين نجد أنّ الخطأ النّحوي هو نقص أو عدم التّحكم في كتابة الكلمات وفق القاعدة النّحوية، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية، أو الخطأ في المجرورات أو المنصوبات؛ أو المجزومات أو النّواسخ وغيرها من الأخطاء النّحوية.

وهي << أخطاء تتعلق بعدم التّقيد، و الالتزام بالوظائف النّحوية في الكتابة ويظهر هذا النّوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التّي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المجرور، في الكلمات التّي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضّبط الغير الصحيح لبعض الكلمات التّي لم تشكل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها. >>[2]

[1] . جمال الدّين أبي محمّد عبد الله ابن يوسف ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، المكتبة العصرية، د.ط. بيروت – لبنان: 2004م، ص286 .

[2] . محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ص146 .

ويندرج تحت هذا النّوع من الأخطاء كلّ ما يتعلق بالوظائف والقواعد النّحوية خاصّة في ما يتعلق بالخلط في استعمال الوظائف المتقاربة، وصعوبة فهم وظيفة وإدراك المصطلح النّحوي.

بمعنى أنّ الأخطاء النّحوية هي تلك الأمور التّي تجعل التّلاميذ أو المتعلّمين مثلا يخرجون نطاق الوظيفة النّحوية الحقيقية للكلمة على مستوى الكتابة فَهُمْ بذلك لا يلتزمون ولا يتقيدون بالقواعد النّحوية للّفظ أو الكلمة، ومثال ذلك كلمة مرفوعة ينصبونها نحو: (قد أفلح المؤمنين) وهذا خطأ؛ والصواب: (قد أفلح المؤمنون) لأنّها فاعل؛ (كان اللّسانيين في بداياتهم) والصّواب: (كان اللّسانيون في بداياتهم) لأنّها اسم كان لذا حق عليه الرّفع، أو كلمة مجرورة يرفعونها نحو: (إنّ الجامعات الجزائرية تفرض على المتمدرسون قوانين تنظيمية صارمة) و (على مدار سبعة وعشرون عاما...) و (من طرف الأمريكيون...)، نلاحظ في الأمثلة أنّ الكلمات "المتمدرسون" و "وعشرون" و "الأمريكيون" كان من المفترض أن تأتي مجرورة لكنّها خالفت القاعدة وجاءت مرفوعة، والصواب: (إنّ الجامعات الجزائرية تفرض على المتمدرسين قوانين تنظيمية صارمة) و (على مدار سبعة وعشرين عاما...) و(من طرف الأمريكيين...). فهذا عدم التقيّد بوظيفة الكلمة النّحوية داخل التركيب وأمّا فيما يخص ظهور هذه الأخطاء النّحوية نجدها تبرز وتظهر في الكلمات المبدلة مثل: كلمة (ازدهر) التّي أصلها (ازطهر)، وكذلك الألفاظ والكلمات التّي يتبدل

ويتغير موقعها ومكانها داخل التّركيب النّحوي مثال ذلك كلمة أو لفظة (رَمَى) في الزمن الأمر: اِرْمِ (يحذف منها حرف الألف المقصورة)؛ وكذلك نجد الكلمات التّي لا تشكل فهذه أيضا يقع فيها الخطأ النّحوي مثل: كلمة (قمرٌ) يجب أنْ تشكل لأنّ المتعلمين يخطئون في كتابتها فيكتبونها (قَمَرُنْ) وكذلك الأخطاء المتعلقة بالعطف مثل قولنا: (مَرَرْتُ بِالمَسْجِدِ) فالتلاميذ يكتبون (بِلْمَسْجِدِ) أو المتعلقة بالإضافة مثل قولنا: (كِتَابُهَا) يكتبون (كِتابُهَ)؛ ونجد أيضا ما ينضوي تحت هذا الصّنف من الأخطاء كلّ ما يتعلق بالوظائف والقواعد النّحوية خاصة فيما يتعلق بالخلط في استعمال الوظائف المتقاربة وصعوبة فهم وظيفة وإدراك المصطلح النّحوي فالتّلميذ أو المتعلّم ينبغي له أنْ يكون مدركا المصطلح النّحوي الذّي يتعلمه ويدرسه، ولا يخلطه مع مصطلح نحوي متقارب معه مثل: (مصطلح الفاعل ونائب الفاعل) ينبغي للمتعلّم أنْ لا يخلط بين وظيفة كلّ من هما ومن ذلك قولهم: (ترك المجاهدين ذخائرهم)؛ (وُجِد طفليه في المنزل) و(حضر المحاضرة ذوي المستويات المتقدمة) و(طُرد حوالي عشرين طالبا)، نلاحظ في الأمثلة أنّ الكلمات: "المجاهدين" و "ذوي" و "عشرين" و "طفليه" تعرب إمّا فاعلا أو نائب فاعل أي أنّ حقها الرّفع، لكنّها خالفت القاعدة فجاءت منصوبة بالياء؛ والصواب: (ترك المجاهدون ذخائرهم) و(وُجد طفلاءٌ في المنزل) و(حضر المحاضرة ذوو المستويات المتقدمة) و(طُرد حوالي عشرين طالبًا)، أو النّواسخ إنّ وأخواتها وكان وأخواتها نحو: (أصبح

اللّسانيين رواد العصر) و(إنّ العالمَ متطورا) نلاحظ في الأمثلة أنّ الكلمات (اللّسانيين) و(متطورا) تعرب إمّا اسم كان أو خبر إنّ التّي من المفترض أن تأتي مرفوعة لكنّها أتت على غير عادتها أي أنّها خالفت القاعدة النّحوية والصواب:

(أصبح اللّسانيون رواد العصرِ) و (إنّ العالمَ متطورٌ)، فعلى المتعلّم أنْ يفهم المصطلح النّحوي ويدركه جيّدًا حتّى يتسنى له فهم وظيفته جيّدًا؛ ومن الأخطاء النّحوية الشائعة التّي يقع فيها التلاميذ في كتاباتهم نذكر:

أخطاء في الإعراب: و ذلك نتيجة لعدم معرفة التلاميذ بالقواعد الإعرابية؛ فإنّهم يقعون في أخطاء وهذا ما نلحظه في كتاباتهم خاصة في الحركات القصيرة، غير أنّ الخطأ في الإعراب هو في حد ذاته خطأ في العلامات مع الجهل بالحالة الإعرابية من الرّفع، النّصب، الجرّ، الجزم بمعنى أنّ (العلامات الأصلية الضّمة في حالة الرّفع نحو: خالدٌ مجتهدٌ؛ الفتحة في حالة النّصب نحو: إنّ الطائرةَ لنْ تغادرَ؛ الكسرة في حالة الجرّ نحو: أحمدٌ في المدرسةِ؛ السّكون في حالة الجزم نحو: لمْ يكنْ لهُ عيْنَيْنِ)؛ والعلامات الفرعية (هي علامات تنوب على العلامات الأصلية وتحل محلها، وعددها عشرة: منها ما تنوب حركة فرعية عن حركة أصلية وأخرى ينوب حرف عن حركة أصلية وينوب حذف عن السكون).

<< كما يقع الخطأ كثيرا في إعراب اسم (إنّ) وأخواتها خاصة إذا كان خبرها شبه جملة متقدما على الاسم. >>[1]؛ نحو: (إنّ في الدارِ أثاثاً كثيراً) فالكثير من التلاميذ لا يعرفون إعراب خبر إنّ الذّي يعرب شبه الجملة (في الدارِ) في محل رفع خبر إنّ واسمها جاء مؤخرا (أثاثاً)، وأيضا في إعراب الأسماء الخمسة فإنّه يغلب عليها أن تكون بالواو في كل الحالات الإعرابية وهذا الخطأ راجع إلى الجهل بمواقع الكلم ووظائفه[2]؛ نحو: قال تعالى "والله ذو الفضل العظيم " تعرب (ذو) خبر مرفوع وعلامة رفعه الواو لأنّه من الأفعال الخمسة لكنّ التلاميذ يجهلون موقعه من الإعراب فهناك من يعربه فاعل، وهناك أخطاء في أبواب نحوية أخرى إضافة إلى الإعراب منها: الاسم المنقوص في حالة النّصب نحو: (رأيتُ القاضيَ الجديدَ) هنا جاء الاسم المنقوص منصوبا وهذا صوابه فهناك من التلاميذ من يجره بالكسرة وبالياء فيقعون في الخطأ، والفعل المضارع المعتل الآخر بالواو والياء في حالة النّصب[3]؛ نحو:(لن أدعُو خالدًا للغذاء)؛ فالفعل "أَدْعُوَ" فعل مضارع منصوب بفتحة ظاهرة والتلاميذ هنا يبدعون في إعرابه فيقولون فعل مضارع منصوب بالفتحة المقدرة على الواو "أَدْعُو" وهذا خطأ؛ مثال على الياء في قولهم: (لن أقضِيَ بينكما) فالفعل "أقضِيَ" مضارع منصوب بفتحة ظاهرة؛ والتلاميذ يعربونه بالخطأ فيقولون

[1] . كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار الغريب، د.ط. القاهرة: 1998م، ص270 .

[2] . كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، ص272، (بتصرف) .

[3] . المرجع نفسه، ص274، (بتصرف) .

فعل مضارع منصوب بالياء إلى غير ذلك؛ ونستنتج ممّا سبق ذكره أنّ الأخطاء في الإعراب أصبحت تشكل خطرا في اللّغة العربية وهو الذّي أفقد الجمل النّحوية سلامتها.

وقد يقع التلميذ أيضا أثناء تعبيراته الكتابية في أخطاء حول العدد والمعدود وكيفية تذكيره وتأنيثه، وبهذا فما هي الضوابط التّي يتناسب فيها العدد مع المعدود في الإعراب وفي التذكير والتأنيث ؟

إنّ العددان(واحد) أو (اثنين) يطابقان المعدود ويذَكَّر مع المذكر ويؤنث مع المؤنّث مثل: (رَجُلٌ وَاحِدٌ)، (بِنْتَان اثْنتَان)؛ أمّا الأعداد من (3إلى10) فإنّها تخالف المعدود في التذكير والتأنيث يجب أن يؤنث مع المذّكر ويذكَّر مع المؤنث إلّا إذا كانت العشرة مركّبة فهي على وفق المعدود مثل: (جَاءَ ثلاثةُ رجالٍ) أو (مررتُ بتِسْعِ بناتٍ)؛ ولكنّ الأعداد من (13إلى19) باستثناء (11و12) فهي حالة خاصة وذلك أن تكون مبنية على فتح الجزأين مثل: (قرأتُ أربعَ عشرةَ بيتاً)، أمّا فيما يخص (العدد12) فإنّ جزء منه يعرب إعراب المثنى لأنّه ملحق به نحو: (مررتُ من اثنَيْ عَشَرَ محلاً) أو (جاءت اثْنتَا عشرةَ تلميذةً).

وأمّا الأعداد الملحقة بجمع المذكر السّالم والتّي لا تتغير في تذكيرها وتأنيثها فهي من(20إلى90) والتّي تسمى بصيغ العقود وخير مثال لذلك: (زُرْتُ عِشْرُونَ بلدًا) أو (مكثتُ بأَربَعينَ بلدةً).[1]

ويمكن القول إنّ العددان(1و2) متطابقان، أمّا العددان (13إلى19) الجزء الأول يخالف فيها جنس المعدود، أمّا الجزء الثاني فيوافقه غير أنّ العددين (11و12) فإنّهما يطابقان جنس المعدود.

وأمّا فيما يخص الأعداد المتبقية فهي (100و1000) فهما لا يتغيران مع الجنس نحو: (مَرَرْتُ بمائة بنتٍ)[2]، هذا من ناحية الجنس أما من ناحية الإعراب << فإنّ معدود الأعداد من (3-10) جمعا مجرورا ويعرب مضافا إليه، ويكون معدود الأعداد من (13-99) مفردا منصوبا ويعرب تمييزا، ويكون معدود العددين (100و1000) مفردا مجرورا ويعرب مضافا إليه. >>[3]

ونستنتج أنّ الأعداد (100و1000) لا يتغير معدودها من حيث الجنس ولكنّه يتغير من حيث الإعراب؛ ومن الأخطاء التّي لاحظناها من قول التلاميذ: (استعملت

---

[1] . زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغوية الشائعة، دار صفاء، ط1.
الأردن - عمان: 2011م - 1432ه، ص218 – 219، (بتصرف) .

[2] . زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغوية الشائعة، دار صفاء، ط1.
الأردن - عمان: 2011م - 1432ه، ص218، (بتصرف) .

[3] . المرجع نفسه، ص219 .

في البحث خمس عشر كتابا)؛ (وذلك في الصفحة رقم ثماني عشرة) وهذا خطأ لأن كتابة الأعداد فيها تخالف ما جاء في القاعدة النحوية القائلة بأن الأعداد من ثلاثة إلى عشرة تؤنث مع المذكر وتذكر مع المؤنث ومن (10إلى99) فالجزء الأول من العدد يخالف المعدود والجزء الثاني يوافقه؛ ومنه فالصواب أن يقال: "استعملت في البحث خمسة عشر كتابا" "وذلك في الصفحة رقم ثمانية عشر".....إلى غير ذلك.

وإضافة إلى هذه الأخطاء هناك جملة من الأخطاء النّحوية الأخرى المتمثلة في نصب الفعل المضارع وجزمه، وفي وضع أحرف الجرّ في غير مكانها وذلك لجهل التلاميذ بوظيفة كلّ حرف من هذه الحروف والمعنى الذّي تؤديه، وكذلك استخدام هل مع الشرط، والخطأ في وضع النّعت في غير موضعه، وفي عدم التّمييز بين المذكر والمؤنث في كتابته مثل: (هذه المَاءُ صافيةٌ)، لفظة (الماء) مذكر والصواب (هذا الماءُ صافٍ) والسبب في ذلك أنّ التلاميذ لا يميزون (الماء) على أنّه مذكر أو مؤنث.[1]

ومن جملة القول إنّ الأخطاء النّحوية التّي يقع فيها المتعلم متنوعة بين الحروف والأسماء والأفعال بأزمنتها ومواقعها الإعرابية، لذلك ما على المتعلم إلّا الحذر حين كتابته مع العودة إلى الدراسات التّي أجريت من قبل للاستفادة.

[1] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، د.ط. عمان – الأردن: 2006م، ص257 - 260، (بتصرف) .

ولقد التمسنا جملة من الأمثلة التّي تحوي على أخطاء نحوية بأنواعها ومنها:

<< شاع في اللّغة المعاصرة عطف حرف النّفي على آخر كعطف (لن ولو) نحو: (النّاسُ لنْ ولمْ يفعلُوا غير هذا) وهو تعبير لم يجر في القديم، وإنّما يوضع الفعل بعد كلّ منهما.>>[1]، كما شاعت أخطاء نحوية أخرى ترد إلى العدد، وهذا راجع إلى التذكير والتأنيث ومثال ذلك قولنا: (في جيبي سَبْعَ دنانير) والصواب: (في جيبي سَبْعَة دنانير)، ورد المعدود مذكر فلابدّ أن يكون العدد مؤنثا.[2]

وإضافة إلى هذه الأخطاء النّحوية هناك أخطاء ترد إلى الأفعال بأنواعها و<< على سبيل المثال قوله: (أكّد على الشيء)، غير أنّ الصواب هو (أكّد الشيء) فيعدون أنّ الفعل يتعدى بحرف الجرّ غير أنّه يتعدى بنفسه، وكذلك قولنا: (باشر بالعملِ) غير أنّ الصواب هو (باشر العمل). >>[3]

وكما ترد أخطاء لغوية أخرى في الأفعال المبنية للمجهول والمعلوم، وهذا راجع إلى طبيعة وضع الحركات فوق الكلمات أثناء الكتابة مثل كتابتنا: (أُعذِرَ من أَنذر)

---

[1] . فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، دار يافا العلمية، ط1. الأردن – عمان: 2011م - 1432ه، ص51 .

[2] . زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغوية الشائعة، دار صفاء، ط1. الأردن – عمان: 2011م - 1432ه، ص211، (بتصرف) .

[3] . غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللّغوية المعاصرة، دار دجلة، د.ط. الأردن – عمان: 2012م، ص39 .

والصواب في هذا المثال: (أَعْذَرَ من أَنْذَرَ)، والخطأ هنا بناء الفعل (اعذر) للمجهول وهو خطأ لأنّ العذر بلغ غاية عند فلان.[1]

وكما ترد أمثلة نحوية أخرى منها كتابتنا: << (نحن من مستهل التّسعِينات) والصواب: (نحن في مستهل التّسعِينيَات)؛ لأنّ ألفاظ العقود من عشرين إلى تسعين يجوز أن تُجمع بألف والتّاء، وذلك إذا ألحقت بياء النّسبة. >>[2]

وأمّا كتابتنا: (بِعتُ إلى الرَّجلِ مَنزِلًا)؛ فهذا خطأ والصواب أن تكتب (للرّجل) بدلا من (إلى الرّجل)؛ لأنّ الفعل (باع) يتعدى إلى مفعولين، كما يخطئ البعض في حركات الصّفة وهذا ما نجده في جملة (الدولتان الأعظم)، وأمّا صوابها فهو: (الدولتان العظميان)، لأنّ الصّفة تتبع الموصوف.[3]

وأمّا عن الأخطاء الظرفية فإنّنا نوضحها في قولنا: (مَا زُرْتُهُ أبدًا)؛ فهذا خطأ لأنّ (أبدًا) ظرف زمان لاستغراق المستقبل، والصواب قولنا: (لَنْ أزُورَه قَط)؛ لأنّ (قط) ظرف زمان لاستغراق الماضي.[4]

---

[1] . المرجع نفسه، ص116، (بتصرف) .

[2] . إبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، الأخطاء اللّغوية الشائعة، دار العلم والإيمان، د.ط. القاهرة: 2007م، ص33 .

[3] . زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغوية الشائعة، دار صفاء، ط1. الأردن – عمان: 2011م - 1432ه، ص199 - 206، (بتصرف) .

[4] . خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1. د.ب: 2006م - 1427ه، ص17 - 24، (بتصرف) .

وخلاصة القول إنّ الأخطاء النّحوية لها مجالات متعددة، لذلك لابدّ من الحذر منها، ولا نغفل بذلك الجانب الصّرفي الذّي من المستحسن مراعاته حين الكتابة إلى جانب النّحو.

مبحث2: الأخطاء الصّرفية:

- **الصّـــــــــــــــرف:** هو << التّغيير في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتثنية وجمع، وتغيير المصدر إلى فعل والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة ...الخ >>[1] ومنه نفهم أنّ الصّرف يتحدد في ثلاثة أشياء هي:

_ تحويل بنية الكلمة إلى أبنية مختلفة لضروب من المعاني كالتّصغير والتكسير وصيغ أسماء الفاعلين والمفعولين.

_ تغيير الكلمة لغير معنى طارئ عليها، ولكنّ لغرض آخر ينحصر في الزيادة والحذف والإبدال والقلب والنقل.

_ بيان أحكام بنية الكلمة وتصريفها إلى أجناس وأنواع بحسب وظائفها كأن يقسمها إلى أجناس الفعل، والاسم والأداة أو من حيث التذكير والتأنيث والإفراد والجمع.

[1] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النّحوية والصّرفية والإملائية، ص131 .

ومن ذلك تعرّف الأخطاء الصّرفية بأنّها << عدم معرفة التلميذ بالتّغيرات التّي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجملة أو التّغيير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصّرفية المعروفة، مثل: (مُهاب) فصوابها: (مَهِيب أو مَهُوب) و(صَحافيّ) فصوابها (صِحافيّ)، و(القناة الأكبر) فصوابها (القناة الكبرى). >>[1]

فالخطأ الصّرفي هو كلّ خطأ يرتكبه المتعلم في بناء الكلمة من حيث صياغة بنيتها، ممّا يؤدي إلى إفساد المعنى ويؤثر على النّظام.

ويندرج ضمن هذا النّوع صعوبة تصريف الأفعال واستعمالها حسب المواقف والوضعيات المختلفة في الكتابة، والخلط بين مختلف الأزمنة التّي يصرف فيها الفعل مثل: الخلط بين الزمن الماضي والمضارع، أو المضارع والأمر، وفي تصريف الفعل مع مختلف الضمائر، كأنْ يصرف بصيغة الجمع مع الضمائر المفردة وهكذا.....، وصعوبة استخدام المشتقات في التّعابير المكتوبة مما يخلّ بالمعنى المراد تأديته في الجملة أو الفقرة فمثلا صعوبة استخدام اسم الفاعل أو اسم المفعول، أو المصدر في التّعبير الذّي يكتبه ويحرره التلميذ ممّا يؤدي إلى إخلال المعنى الذّي يريده، إضافة إلى الخلط بين الأفعال المجردة والمزيدة بزيادة حروف وحذف أخرى، وتعدية الفعل اللّازم ، وغيرها من الأخطاء الصّرفية الشائعة.

[1] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النّحوية والصّرفية والإملائية، ص182 .

وكذلك << يقصد بها الأخطاء المرتكبة عند صياغة الكلمات على غير القياس أو مخالفة ما هو شائع سماعيًا، وتكثر تلك الأخطاء في المصادر والنِّسب وصياغة المشتقات من غير الأفعال الثلاثية. >>[1]

بمعنى الأخطاء الصّرفية من كلمات وألفاظ أنّها لا تكون خاضعة للقياس الصّرفي (الميزان الصّرفي)، وإنّما يعتمد في تصريفها على السّماع فقط فتكون سماعيّة وليست قياسيّة، ومثال ذلك المصادر التّي لا تكون ثلاثية وكذلك في النّسب، وفي المشتقات بأنواعها (اسم الفاعل، اسم المفعول، المصدر، اسم الزمان، اسم المكان اسم الآلة وغيرها) فهذه كلّها تحدث فيها أخطاء صرفية نتيجة عدم خضوعها لقاعدة صرفية معينة.

ومن الأمثلة التّي توضح ما يقع فيه التلاميذ حين كتاباتهم من أخطاء صرفية مايلي:

تظهر هذه الأخطاء فيما يكتبونه التلاميذ على << ظهر غلاف الرسالة (الراسل: فلان)، والصواب: (المرسل)؛ لأنّه اسم فاعل من الفعل الرباعي (أرْسَلَ) لا من الفعل الثلاثي (رَسِلَ) كما في: (رَسِلَ الشَّعْرَ)، ومعناه: كان طويلا مسترسلا ومن هنا: (المرسِل: الذّي أرْسَلَ الرّسالة)، (المُرْسَل إليه: الذّي أُرْسِلَتْ إليه) . >>[2]، وكما

[1] . محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ص146 .

[2] . محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، د.ط. الأزاريطة: 1999م، ص98 .

أنّه هناك خطأ في (شيء مُلفِت) والصواب هو: (شيء لافت)؛ لأنّه اسم فاعل من الفعل (لفت).

وما نلاحظه أنّ الأخطاء التّي تقع في الصّرف تتمركز في أسماء الفاعل والمفعول وغيرها، كما تقع في جمع بعض الكلمات التّي هي ذات أصل واحد إلّا أنّ من حيث جمعها إمّا أن تُجمع جمعا مذكرا أو مؤنثا أو تكسيرا، وبهذا فهي تختلف، لذلك يقع المتعلم فيها مثل: (أَكْفَاء) جمع (كفء) لا (إِكْفَّاء)؛ لأنّها جمع (كفيف) أي الأعمى[1]، و<< بالإضافة إلى هذه الأخطاء في الأسماء الممنوعة من الصّرف في جمع ما لا يراد جمعه؛ فإنّ هناك أخطاء أخرى أيضا في الجمع حيث عندما تتغير حركات المفردة؛ فإنّ جمعها بالكاد يتغير مثل (التَّجْرِبَة) التّي هي على وزن (تَفْعِلَة) بكسر الراء وجمعها (تَجَارِب) لا (تَجَارُب) >>[2]، و << كما شاع الخطأ في (مُدراء) التّي هي جمع لمُدِير محل مُدِيرُون، وكذلك جمع (مُشْكِلَة مَشَاكِل) والصواب هو (مُشْكِلات)، وأيضا الخطأ في ياء النّسبة وذلك بنسب (حياة) إلى (حياتي) والصحيح (حيوي)، وشاع (سوَّاح) بدل (سُيَّاح) في جمع (سائح) . >>[3]

وإضافة إلى جملة الأخطاء الصّرفية في الجمع؛ << هناك أخطاء كذلك في التثنية، وهذا ما نجده في لفظة (المباراة) التّي تثنى إلى (المُبَارِيَتَانِ) والصواب

[1] . فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، ص47، (بتصرف) .

[2] . فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، ص46 - 49 .

[3] . المرجع نفسه، ص46 - 49 .

(المُبَارَتَانِ)، إذ أنّ القاعدة في التثنية إضافة ألف ونون من دون حذف التاء، وأمّا في جمع الصّفات فهناك أخطاء أيضا فلا نجعل صفة اللّون في الجمع على وزن فُعْلَاء مثل قولنا: (أشجار خَضْرَاء) غير أنّ الصواب هو (أشجار خُضْرٌ) أي على وزن (فُعْلٌ). >>[1]

وإلى جانب هذه الأخطاء يخطئون << كذلك في المصدر لإرجاعه إلى الأصل وذلك من خلال التغيير في حركاته أثناء نطقه أو كتابته، وهذا مما يغير أساسا في معناه مثل كلمة (تَبْيَان) و(تَلْقَاء) والصواب (تِبْيَان) و(تِلْقَاء)؛ قد يشد المصدر عن وزنه، ويخلطه بعضهم بما هو الأصل. >>[2]

ويمكن القول إنّ الأخطاء الصّرفية متنوعة في موضوعاتها بين التثنية؛ والجمع بين الصفات والإفراد والخلط بين المصادر والأفعال في تصريفها، وهذا إلى جانب ما يعانيه النّحو من قصور في علاماته الإعرابية ومواقع الكلم وغيرها، وهذا لا يغض النّظر على أنّ الإملاء والأسلوب لا يعانيان من قصور، بل قد يكون قصورهما أكبر من مما يعانيه النّحو والصّرف.

[1] . غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللّغوية المعاصرة، ص39 .

[2] . المرجع نفسه، ص48 .

مبحث3: الأخطاء الإملائية:

تتمثّل الأخطاء الإملائية في << تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة أي إلى حروف توضع في مواضعها الصحيحة من الكلمة، واستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد. >>[1]، أي الالتزام بالقواعد الإملائيّة.

و عرّف محمد رجب فضل الله في دراسته أنّ الخطأ الإملائي هو << ذلك الخطأ المسبب في قلب المعنى، وغموض الفكرة، والذّي يقع دائما في هجاء الكلمات وزيادة أو حذف للحروف وقلب من مبنى الكلمات وفي التفخيم وإبدال الحروف وقلب الحركات القصار إلى طوال، لذا فهو يعيق المتعلم عن متابعة دراسته والانتقال من مرحلة إلى أخرى. >>[2]

وهذه أبرز الأخطاء الإملائية التّي يقع فيها أغلب المتعلمين:

- إهمال كتابة همزة القطع، والخلط بينها وبين همزة الوصل.
- الخلط بين تاء التأنيث المربوطة المتصلة (ة) وهاء الضمير المتصل (ه).
- الخلط بين الألف المقصورة (ى) والممدودة.

[1] . علويّ عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة، ط1. عمان – الأردن: 2010، ص28 .

[2] . فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، ط1. القاهرة: 1997م، ص71 .

_ << عدم كتابة الحروف غير المنطوقة بألف التفريق في الأفعال المتّصلة بواو الجماعة مثل: ذهبوا. >>[1]، ومن الأمثلة التّي تدور حول هذه الأخطاء ما يلي: كتابتنا جملة (إلى ما تقتصر في عملك؟): حيث تكتب الألف اللّينة في حرف الجرّ ياء وبعدها (ما) الاستفهامية والصواب كتابتها على صورة الألف وتوصل ب (ما) الاستفهامية بعدها مع حذف ألف (ما) تصبح هكذا (إلام تقتصر في عملك؟)، وكذلك الخطأ في كتابة جملة (بيآتهم) حيث كتبت حرف مد مع الألف بعدها إلّا أنّ الصواب كتابتها منفصلة عن الألف بعدها، فتكتب على نبر هكذا (بيئاتهم)، وكما يرد الخطأ في جملة (عمر ابن الخطاب)، حيث وردت الألف في كلمة (ابن) بين علمين والصواب أن تكتب بدون ألف هكذا (عمر بن الخطاب).[2]

ومن الأخطاء الإملائية أيضا كتابة(إنشاء الله) وذلك بوصل إن الشرطية بفعل الشرط (شاء)، والصواب أن تكتب منفصلة (إن شاء الله)، وهذا ناتج عن إهمال لقواعد الإملاء في مراحلنا التّعليمية، وهناك موضوعات أخرى ترد فيها الأخطاء الإملائيّة كالتضعيف والتشديد، وخير مثال على ذلك كتابتنا: (حَافَّة الشيء) بتشديد الفاء والأصل في ذلك كتابتها مخففة (حَافَة الشيء)، وكذلك الخطأ في كتابة الألف بعد

[1] . إبراهيم خليل وامتنان الصمدي، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2. عمان – الأردن: 2009م، ص27 .

[2] . سعيد كريم الفقى، تيسير قواعد الإملاء، دار اليقين، ط2. مصر – المنصورة: 2008م - 1429ه، ص82، (بتصرف) .

الهمزة في آخر الكلمة مثل: (سماءا) وقبلها ألف مدّ والصواب كتابتها ألف هكذا (سماءً)، كما نجد الخطأ في كلمة (ها أنا ذا) كلّ حرف منفصل عن الآخر وهذا خطأ والصواب (هأنذا).[1]

ويعد كذلك << الخطأ الإملائي قصور التلميذ عن المطابقة الكلّية والجزئية بين الصور الصوتية، أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها. >>[2]

بمعنى أنّ الأخطاء الإملائية هي عدم مطابقة التلميذ بين ما هو ذهني وصوتي في آن واحد، وعادة ما يكون الخطأ الإملائي في كتابة الهمزة، كَأَنْ تحذف همزة القطع في مواضع رسمها أو ترسم مكان همزة الوصل، أو أن تبدل همزة الوصل بهمزة قطع مثل كلمة (استقبل) يكتبها (إستقبل) وغيرها، أو أن تكتب خطأ في وسط الكلمة أو أولها أو آخرها، أو أن ترسم في غير مواضعها، أو أن تكتب في أول الكلمة بدلا من وسطها أو آخرها أو أن ترسم على السطر بدلا من الألف؛ أو على النّبرة بدلا من السطر وغير ذلك، وعدم التفريق بين ألف المد والألف المقصورة كما يقع الخطأ الإملائي أيضا في رسم التّاء، حيث أنّ المتعلم لا يفرق بين التّاء المفتوحة

[1] . إبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، الأخطاء اللّغوية الشائعة، ص19 - 80، (بتصرف) .

[2] . فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النّحوية والصّرفية والإملائية، ص71 .

(المبسوطة) والتّاء المربوطة، أو بين التّاء المربوطة وهاء الغيبة وعدم التّمييز بين الأصوات المتقاربة عند الكتابة.

<< والأخطاء الكتابية كثيرة - أيضا - في الكلمات المنوّنة، خاصة عند تنوين الأسماء المختومة بهمزة متطرفة على السطر مثل (هَوَاءٌ) فيخطئ المتعلم ويكتبها (هَوَاءُنْ)، أوعلى الألف تنوين نصب (هَوَاءَنْ)، ويحدث الخطأ الإملائي أحيانًا في رسم حرف ينطق ولا يرسم مثل (كِتَابٌ) فيخطئ ويكتبها (كِتَابُنْ)، وعدم كتابة حرف لا ينطق والمفروض أن يرسم مثل (دخلُوا) فيخطئ المتعلم ويكتبها (دخلُو) وكذلك عدم التّفريق بين واو الجماعة (وا) مثل (كَتَبُوا) وواو الجمع (و) مثل (المُعَلِّمُون) عند الكتابة فالأولى تعرب ضمير متصل في محل رفع فاعل والثانية علامة من علامات الرّفع في جمع المذكر السّالم؛ إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالمد و (الـــ) بنوعيها (الشّمسية والقمرية) مثل (الشَّمْسُ) يكتبها (أَشَمْسُ) وبكتابة بعض المصطلحات >>[1]، أو الاهتمام بكتابة الحروف المنطوقة وإهمال الإشباع مثل كلمة (كِتَابَهُ) يكتبها (كِتَابَهُو) أو العكس كإشباع كل حركة دون الحاجة إلى ذلك .

كما يمس هذا النّوع من الأخطاء جانب علامات الترقيم وكيفية استخدامها كأنْ تستخدم في الشرح (:) النقطتين وليس علامة تعجب أو استفهام (؟) أو عند انتهاء الفكرة تستخدم النقطة (.) وليس علامة تعجب، فغالبا ما تهمل علامات الترقيم من

[1] . محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ص140 .

قبل المتعلمين وهو ما يجعلهم يضعون النقطة مكان الفاصلة أو علامة التّعجب مكان الاستفهام وغيرها.[1]

ولعلّ من ايجابيات ومحاسن علامات الترقيم أنّها تساعد على الفهم والإفهام أكثر، حيث تقوم هذه العلامات بتحديد مواضع الوقف مثل عند انتهاء فكرة يتحدد ذلك بوضع نقطة دليل على انتهاء المعنى الذّي نريده والفكرة المراد إيصالها والتّعبير عنها، وكذلك نجد ما يسمّى بالفصل والوصل، الفصل أي فصل المعنى عمّا قبله والوصل هو إيصال المعنى عمّا قبله وما بعده، والابتداء وتنويع النّبرات الصوتية للقارئ وفقا لأغراض الكاتب، فتساعده على إدراك المعنى بمفهوم أنّ المتكلّم أثناء تعبيره يستعمل النّبرات الصوتية للتّعبير عن المعنى الذّي يريد إيصاله للمتلقي فيستخدم مثلا نبرة الاستفهام للدلالة على الحيرة والتساؤل والتّعجب للدلالة على الاندهاش والتّعجب من شيء وهذا ما يسمّى في اللّغة العربية بالنَّبْرِ، وعلى فهم العلاقات بين الجمل . وهي في الوقت نفسه بعض البدائل التّي يستخدمها الكاتب لكثير من الإمكانات المتوفرة لديه لو كان متحدثا؛ من حركة اليدين، الرأس، ونبرات الصوت وغيرها بمعنى أنّ المتعلّم أثناء تعبيره عن فكرة ما أو معنى معيّن يستعمل بدائل لا تكون كتابية وإنّما تكون عن طريق الإشارة مثل حركة الرأس للدلالة على

[1] . عبد الرحمان الهاشمي، تعلم النّحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2. القاهرة: 2008م، ص231، (بتصرف) .

الرفض أو تغيير نبرة الصوت للدلالة على الغضب أو حركة اليدين للدلالة على معنى معيّن يريده المتعلّم.[1]

ونستخلص من خلال هذا أنّ الأخطاء الإملائيّة متنوعة نجدها في الهمزة بأنواعها وفي التنوين، وفي كتابة ما لا ينطق أو العكس، وفي زيادة بعض الحروف أو حذفها و علامات الترقيم وغيرها .

مبحث4: الأخطاء الأسلوبية:

- **الأسلوب:**

هو << النهج اللّغوي الذّي يشتقه الأديب لنفسه في خضم المادة اللّغوية المتراكمة. >>[2]، ومن هذا التعريف نستنتج أنّ الأسلوب نسق معيّن ونظام وأنّ النّسق قد يكون عامًا فيعني الطريق وقد يكون خاصا فيعني خرق النظام اللّغوي وكسر النّسق.

ومنه جاءت الأخطاء الأسلوبيّة وأصبحت تتعلق هذه الأخطاء، بالتّعابير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها، بمعنى أنّ الأخطاء الأسلوبية تكمن في خطأ التلميذ أو المتعلّم في كيفية صياغة التّعابير باستعمال الجمل والعبارات التّي

[1] . عبد الرحمان الهاشمي، تعلم علم النّحو والإملاء والترقيم، ص231، (بتصرف) .

[2] . الموقع الإلكتروني، www.uobabylon.edu.iq ، الموضوع: الأسلوب: معناه وعناصره، 10مارس2020م: 19:18، أستاذ المادة طالب خليف جاسم السلطاني .

تكون غير موافقة للمعنى وبذلك يقع بما يسمّى ركاكة الأسلوب، ويشمل هذا النّوع من الأخطاء:

أ ــ التّعبير الضعيف: وهو كلّ تعبير لا يترجم المعنى المقصود من العبارة، أو الفقرة بسبب سوء اختيار الألفاظ والمفردات والأدوات الرابطة، بحيث تصبح غير متجانسة، لتأدية الفكرة وتبليغها إلى الغير، بمعنى أنّ الأخطاء الأسلوبية تكمن في التّعبير الضّعيف الذّي يحصل بسبب سوء اختيار الألفاظ والعبارات من قبل المتعلّم فتصبح غير متناسقة ما يجعل التّعبير ضعيفا.

ب ــ التّعبير العامي المفصح: يقصد به << صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يُخيل للمتعلّم أنّها صحيحة وسليمة، ومثال ذلك كأنْ يقوم المتعلّم بصياغة جمل وعبارات يختار كلماتها من العامية لكنّه يُدخل عليها بعض التحويلات والتعديلات، بحيث تصبح صحيحة في نظره وتؤدي المعنى المقصود. >>[1] يتوضح من هذا المفهوم أنّ المتعلّم أثناء تعبيره يستعمل كلمات أو ألفاظ من العامية، وهو يظنّ أنّها صحيحة ليعبر عمّا يريده هو، فهذا يُعدّ من الأخطاء الأسلوبية التّي يقع فيها المتعلّم؛ إذ يعدل ويغيّر فيها كما يشاء اعتقادا منه أنّها تؤدي إلى المعنى الذّي يريده.

[1] . علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللّغة العربية وكتابتها، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر: 1986م - 1987م، ص22 .

ومن الأمثلة التّي تندرج ضمن الأخطاء الأسلوبية كتابتنا: (لَدَغَهُ عَقْرَب ولَسَعَهُ عَقْرَب) وهذا خطأ، والصواب هو (لَدَغَتْهُ حية ولَسَعَهُ عقرب).[1]، وكذلك قولنا: (البارحة) والصواب (أمس): تقول (لقيته البارحة) وتريد بذلك اللّيلة التّي مضت فإذا أردت اليوم قلت: (لقيته أمس)؛ لأنّ (البارحة) تختص باللّيلة التّي مضت دون اليوم[2]، وهناك خلط أيضا في تركيب الكلمات في العبارة كقولنا: (وضع الكتب فوق بعضها)، والصواب هو (وضع الكتب بعضها فوق بعض) [3]، وكما وفدتنا أخطاء نتيجة لتلك الترجمات الخاطئة من اللّغات الأوروبية التّي تختلف في معناها عن اللّغة العربية.

ونستخلص من خلال هذا كلّه أنّ الأخطاء اللّغوية متنوعة بين النّحوية والتّي تقع في الإعراب والعدد والمعدود من حيث جنسه والصّفة والموصوف وغيرها، وبين الصّرفية التّي تقع في الإبدال والإعلال، وكذلك هناك أخطاء إملائية والتّي تنحصر في علامات الوقف والهمزة بأنواعها وغيرها، وأمّا الأسلوبية فهي تقع في تتابع الإضافات وغيرها.

[1] . فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، ص47، (بتصرف) .

[2] . غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللّغوية المعاصرة، ص41، (بتصرف) .

[3] . المرجع نفسه، ص43، (بتصرف) .

مبحث5: الحلول المقترحة لرفع المستوى اللّغوي لدى التلاميذ.

استنادا لما تناولناه سابقا وإلى بعض آراء المختصين نقدم بعض الحلول والاقتراحات التّي من شأنها التقليل من ظاهرة الأخطاء اللّغوية ولرفع المستوى اللّغوي لدى التلاميذ:

- ✓ تحفيز التلاميذ على حبّ المطالعة في مختلف الأعمال الكتابية لكي يطلع على مختلف المفردات والتراكيب النّحوية.
- ✓ محاولة الإكثار من التمارين والأنشطة اللّغوية التّي تخدم الجانب النظري لكي تترسّخ المعلومات لدى التّلاميذ.
- ✓ حرص المعلّم أو الأستاذ على مراقبة السلامة اللّغوية للتلاميذ والتشديد على مثل هذه الأخطاء اللّغوية.
- ✓ محاولة المعلم إيجاد وتوفير حصص خصوصية لدراسة هذه الأخطاء اللّغوية وتصويبها ومحاولة إيجاد حلول للتقليل منها.
- ✓ أن يقرأ المعلّم النّص قراءة صحيحة واضحة لا غموض فيها.
- ✓ الاهتمام باستخدام أدوات الدّراسة (السّبورة والقلم مع الشرح) في تفسير معاني الكلمات الجديدة وربط الإملاء بالمواد الدّراسية الأخرى.
- ✓ تدريب الأذن على حسن الإصغاء لمخارج الحروف.
- ✓ تدريب اللّسان على النّطق الصحيح.

- ✓ تدريب العين على الرؤية الصحيحة للكلمة.
- ✓ تدريب اليد على الكتابة.
- ✓ محاسبة التّلاميذ على أخطائهم الإملائية في المواد الأخرى، أي تصحيحها والتشديد على التلاميذ وحرصهم على إتباع القواعد حتّى في المواد الأخرى وليست مادة التّعبير فحسب.
- ✓ اعتماد المعلمين مبدأ الوضعيات الإدماجية في البيت كواجب منزلي في نسخ مواضيع للدّرس، ومتابعة الأخطاء التّي يقع فيها التلاميذ وتصحيحها، ثم متابعة أدائهم بعد التّصحيح للتأكد من إتقانهم لمهارة الكتابة.
- ✓ وضع إرشادات ونصائح لتعليم الكتابة الصحيحة في كتب القراءة ليهتدي بها المتعلمون.
- ✓ محاولة إيجاد أنجع الطرق التّعليمية لشد انتباه وإثارة فاعلية المتعلم داخل القسم خاصة في مادة النّحو التّي تفتقد كثيرا للتشويق.
- ✓ تخصيص جزء من الحصة لتصحيح التعابير من أنواع الأخطاء.
- ✓ على المعلّم أن يحسن اختيار القطع الإملائية بحيث تتناسب مع مستوى التلاميذ وتخدم أهداف متعددة: دينية وتربوية ولغوية.
- ✓ ضرورة التركيز على المباحث النّحوية التّي تستخدم في الحياة والابتعاد عن التعمق في دراسة قواعد قليلة الورود في حياة التلميذ.

- ✓ إنّ التصدي للخطأ ومعالجته لا يتحقق بإعلان الضيق والشكوى، إنّما يجب أن يقوم بدراسة تطبيقية موضوعية للوقوف على أنواع الأخطاء وأسبابها.

في الختام نقول: إنّ هذه الحلول والاقتراحات قد لا تجد سبيلها لتحقيق الهدف ما لم ندعّمها ونشجّعها ونهيئ لها المناخ الطبيعي لازدهار اللّغة العربية، لذا فإنّه من الضروري أن تتضافر الجهود وتتولد القناعة لدى المسؤولين الرّسميين من معلّمين وعمال التّربية، بجعلها لغة البحث وتفعيل دور المجامع اللّغوية، وتوفير وسائل العمل والحركة للعاملين على تطويرها.

خاتمة:

وفي الختام توصلنا إلى أهم النتائج التالية:

1) _ إنّ التّعبير الكتابي هو وسيلة من الوسائل التّي يعتمد عليها المتعلّم من أجل تفجير طاقته وقدراته الفكرية واللّغوية؛ وهو أساس تدريس اللّغة العربية في المجال التّعليمي؛ لأنّه أداة للتواصل بين أجيال الأمة العربية نظرا لما يحظى من أهمية ومنزلةرفيعة.

2) _ إنّ التّعليمية هي علم من العلوم اللّسانية الحديثة يدور موضوعها حول المتعلّم والمعلّم والمادة التّعليمية.

3) _ إنّ المعلّم يحظى بمكانة رفيعة في العملية التّعليمية؛ فهو ورثة الأنبياء ولهذا كُلِّف بمهام الكشف عن الأخطاء اللّغوية في التّعبير الكتابي وغيرها من المهام الأخرى.

4) _ إنّ التّعليمية اهتمت بموضوع التّعبير الكتابي وأولته أهمية في تجسيد مكتسبات المتعلّم؛ فبواسطته يبرز المتعلّم أفكاره؛ ويعبّر عن أحاسيسه ويظهر معالم شخصيتهويدمج ما اكتسبه كما يعالج موضوعات متعلقة بمجالات حياته و اهتماماته؛ فينمي إبداعه.

5) _ إنّ للتّعبير الكتابي أهمية كبرى تتمثل في تحسين القدرة اللّغوية لدى التلاميذ من خلال التحرير والإنشاء إضافة إلى التقليل من الأخطاء اللّغوية وإكساب المتعلم زادا معرفيا.

6) _ إنّ هناك طريقة متبعة لتدريس التّعبير الكتابي تتجلى في الكفاءة المستهدفة من النّشاط، والتّدريب على المهارات الكتابية حيث يكون على المعلّم اختيار موضوعات ملائمة ليشعر التلاميذ أنّهم أحرار في التّعبير عنها؛ وطريقة تدريس التّعبير الكتابي لا ترتكز طريقة واحدة فقط بل تتعدى ذلك يجب مراعاتها.

7) _ اختلاف الباحثين في وضع مفهوم للتّعبير الكتابي؛ ودراستهم لعلاقته بمستوى المتعلّم.

8) _ إنّ الأخطاء اللّغوية لا تقتصر فقط على المتعلمين في المرحلتين الابتدائي والمتوسط وإنّما نجدها أيضا في المرحلة الثانوية (السنة الثالثة ثانوي، الأقسام العلمية والأدبية)؛ لذلك نستخلص أنّه من الضروري تكوين التلاميذ منذ الابتدائي حتى لا نلاقي الصعوبة من حيث الكتابة.

9) _ اعتماد المتعلمين على الغير في إنجاز موضوعات التّعبير، وهذا ما أدى إلى ضعف القدرة التّعبيرية عندهم.

10) _ استخدام اللّغة العربية الفصحى من قبل المعلّمين والمتعلمين لغرض تنمية رصيدهم اللّغوي.

11) _ من أسباب وقوع المتعلمين في الأخطاء اللّغوية هو جهلهم بالقواعد اللّغوية.

12) _ إنّه من الممكن تجاوز هذه الأخطاء اللّغوية إلّا بالمطالعة والبحث المتواصل لأنّ المطالعة تكسب المتعلم زاد معرفي ورصيد لغوي فكري جيّد لديه كما تساهم في خفض الأخطاء اللّغوية لديه.

وأخيرا فإنّ هدفنا من هذا البحث هو المساهمة ولو بقليل في تطوير المنظومة التربوية ورفع مستوى تعليم اللّغة العربية، فنرجو أن نكون قد وفقنا في ذلك والحمد لله.

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم

1)- إبراهيم خليل وامتنان الصمدي، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط2، عمان _ الأردن، 2009م.

2)- إبراهيم عبد المؤمن خاطر وآخرون، الأخطاء اللّغوية الشائعة، دار العلم والإيمان، ط1، القاهرة، 2007م.

3)- أحمد ابن فارس ابن زكريا الرازي، مقاييس اللّغة، دار الكتب العلمية، ط1 بيروت، 1999م.

4)- أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللّغات – ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 2009م.

5)- أنطوان صياح، تعليمية اللّغة العربية، الجزء الأول، دار النهضة العربية، ط1، بيروت، 2006م.

6)- التّعليمية العامة وعلم النّفس،وحدة اللّغة العربية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، الإرسال الأول، الجزائر، 1999م.

7)- جمال الدّين ابن منظور، لسان العرب المحيط، المجلد الرابع، جزء(ط.ق)، دار صادر، بيروت، 1408ه - 1988م.

8)- جمال الدّين أبي محمّد عبد الله ابن يوسف ابن هشام الأنصاري، شرح شذور الذّهب، المكتبة العصرية، د.ط، بيروت _ لبنان، 2004م.

9)- جودت الرّكابي، طرق تدريس اللّغة العربية، دار الفكر، ط12، دمشق _ سوريا، 2009م.

10)- خالد بن هلال بن ناصر العبري، أخطاء لغوية شائعة، مكتبة الجيل الواعد، ط1، 2006م - 1427ه.

11)- خالد لبصيص، التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف، دار التنوير، د.ط، الجزائر، 2004م.

12)- الخولي أحمد عبد الكريم، التّعبير الكتابي وأساليب تدريسه، دار الفلاح، د.ط، عمان، 2008م.

13)- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديداكتيك، دراسة وترجمة، الحوار الأكاديمي والجامعي، ط1، الدار البيضاء _ المغرب، 1991م.

14)- زكريا إبراهيم، طرق تدريس اللّغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د.ط، القاهرة، 1999م.

15)- زهدي محمد عيد، نماذج في التطبيق اللّغوي المتكامل والأخطاء اللّغوية الشائعة، دار صفاء، ط1، الأردن _ عمان، 2011م - 1432ه.

16)- سعيد كريم الفقى، تيسير قواعد الإملاء، دار اليقين، ط2، مصر _ المنصورة، 2008م - 1429ه.

17)- الشريف قصار، تقنيات التّعبير الكتابي والشفوي، الجزء الثاني، المؤسسة الوطنية للكتاب، د.ط، الجزائر، 1990م.

18)- طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللّغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق، ط1، عمان، 2003م.

19)- عبد الرحمان الحاج صالح، " أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية "، مجلة اللّسانيات، الجزائر، 1973م – 1974م، العدد4.

20)- عبد الرّحمان السفاسفة، طرائق تدريس اللّغة العربية، الكرك يزيد للنشر، ط3، الأردن، 2004م.

21)- عبد الرّحمان الهاشمي، تعلم النّحو والإملاء والترقيم، دار المناهج، ط2، عمان، 2008م – 1428ه.

22)- علويّ عبد الله طاهر، تدريس اللّغة العربية وفقا لأحدث الطرق التربوية، دار المسيرة، ط1، عمان _ الأردن، 2010م.

23)- علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللّغة العربية وكتابتها ، رسالة لنيل شهادة دكتوراه، الحلقة الثالثة، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986م - 1987م.

24)- علي سامي الحلاق، في تدريس مهارات اللّغة العربية وعلومها، المؤسسة الحديثة للكتاب ، د.ط، طرابلس _ لبنان، 2010م.

25)- غازي جاسم العنبكي، التصحيحات اللّغوية المعاصرة، دار دجلة، د.ط، الأردن _ عمان، 2012م.

26)- فضل الله محمد رجب، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللّغة العربية، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 1997م.

27)- فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللّغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية، د.ط، عمان _ الأردن، 2006.

28)- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحوية والصّرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، د.ط، عمان _ الأردن، 2006م.

29)- فهد خليل زايد، علامات الترقيم في اللّغة العربية، دار يافا العلمية، ط1، الأردن _ عمان، 2011م - 1432ه.

30)- فيصل حسين طحمير العلي، المرشد الفني لتدريس اللّغة العربية، دار العلم الثقافة، ط1، عمان _ الأردن، 1998م.

31)- كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار الغريب، د.ط، القاهرة، 1998م.

مجمع اللّغة العربية، المعجم الوسيط، دار الدعوة، د.ط، القاهرة، د.ت.

32)- محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، عالم الكتب، ط1، القاهرة، 2003م.

33)- محمد سمير نجيب اللّبدي، معجم المصطلحات النّحوية والصّرفية، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، د.ط، بيروت _ لبنان، 1985م.

34)- محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، د.ط، الأزاريطة، 1999م.

35)- الموقع الإلكتروني http://barikadz.hooxs.com ، الموضوع: مراحل تدريس التّعبير الكتابي، 14جوان2020م، 20:28، منتدى بريكة للعلم والمعرفة.

36)- الموقع الإلكتروني: dspace.univ-eloued.dz ، الموضوع: تعليمية وضعيات التّعبير الكتابي، 20مارس2020م، 16:22، من إعداد الطالبتين إشراق برحمون و ريحانة بصديق.

37)- الموقع الإلكتروني: http//bahbh-montada rabi.Com، الموضوع: تعليم التّعبير الكتابي، 15مارس2020م، 10:30، منتديات التّربية والتعليم.

38)- الموقع الإلكتروني: www.elbassair.com، الموضوع: بحث في نشاط التّعبير الكتابي، 11جوان2020م، 14:45، من إعداد الأستاذ لقويرح أمحمد، ولاية بسكرة.

39)- الموقع الإلكتروني: http://vb.ckfu.or، الموضوع: تدريس التّعبير، مارس2020م، 13:30، من إعداد الأستاذ حمزة هاشم محيميد السلطاني.

40)- الموقع الإلكتروني، www.uobabylon.edu.iq ، الموضوع: الأسلوب: معناه وعناصره، 10مارس2020م، 19:18، أستاذ المادة طالب خليف جاسم السلطاني.

41) نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم الناهج، دار القاهرة، ط1، القاهرة، 2006م.

مقدمة.....أ- ث

مدخل (مفهوم التّعليمية).....06-16

الفصل الأول: ماهية التّعبير الكتابي في العملية التّعليمية.....17

مبحث1: مفهوم التّعبير الكتابي.....18-25

مبحث2: أنواعه.....25-31

مبحث3: أهمية التّعبير الكتابي.....30-32

مبحث4: طريقة تدريس التّعبير الكتابي في مرحلة التّعليم الثّانوي.....32-42

الفصل الثاني: أنواع الأخطاء اللّغوية في التّعبير الكتابي.....43

مبحث1: الأخطاء النّحوية.....45-56

مبحث2: الأخطاء الصّرفية.....56-60

مبحث3: الأخطاء الإملائيّة.....61-66

مبحث4: الأخطاء الأسلوبيّة.....66-68

مبحث5: الحلول المقترحة لرفع المستوى اللّغوي لدى التلاميذ.....69-71

خاتمة.....72-74

قائمة المصادر و المراجع

فهرس المحتويات