



جامعة المجاهد عبد الحفيظ بوالصوف - ميلة-

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي
المرجع:

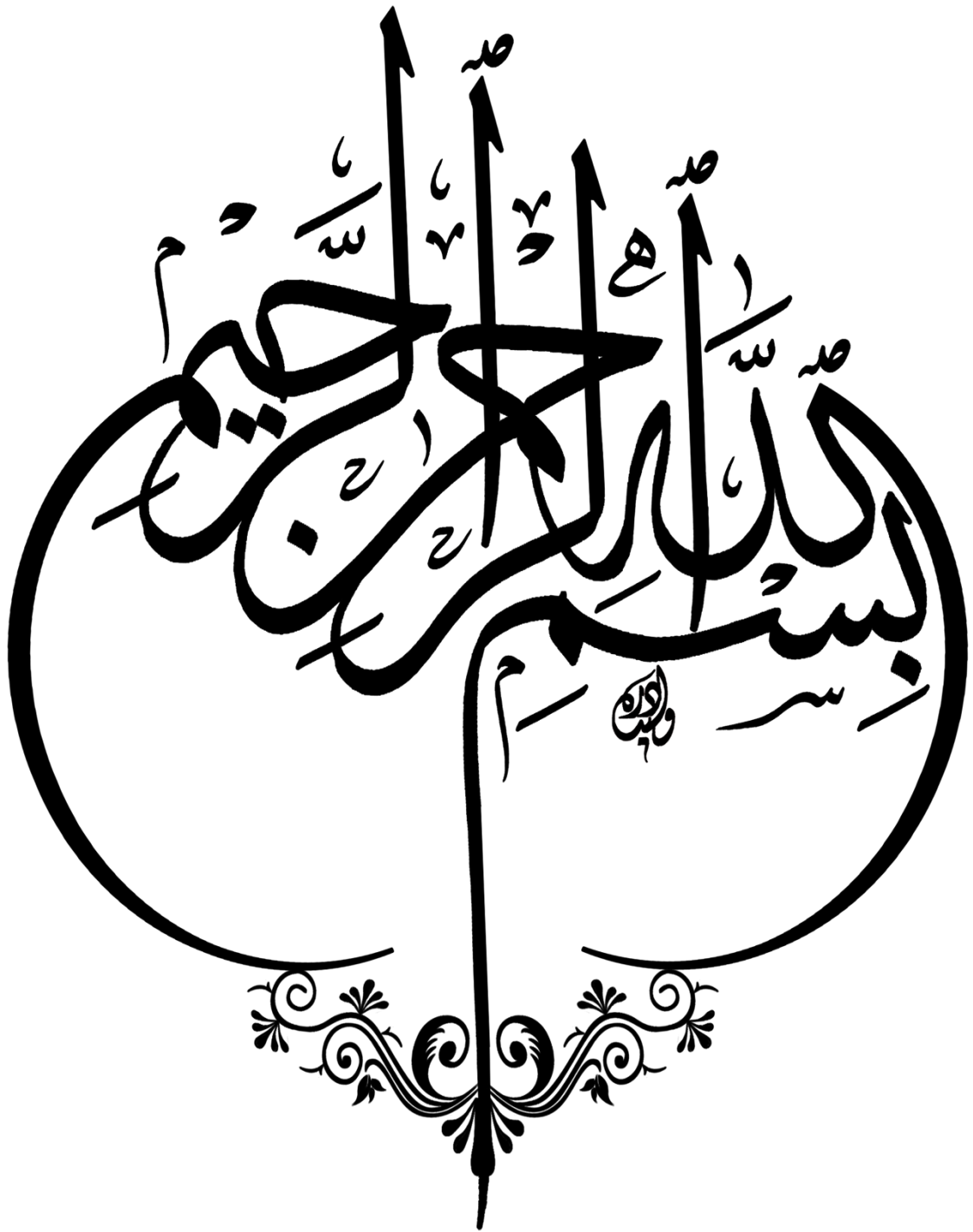
المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية السنة الأولى من التعليم المتوسط نموذجاً.

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: لسانيات تطبيقية.

إشراف الأستاذ:
- د. أنور طراد

إعداد الطالبتين:
- لميس فقراوي
- هاجر سواعدي

السنة الجامعية 2026/2025





شكر وتقدير

شكر وتقدير الحمد لله رب العالمين الذي وفّقني لإتمام هذا العمل
والصلاة والسلام على أشرف المرسلين.

أتقدم بخالص الشكر والتقدير وعظيم الامتنان إلى الأستاذ المشرف
الفاضل "أنور طراد"

على توجيهاته السديدة وصبره ودعمه المستمر طوال فترة إعداد هذا
البحث.

كما أتوجه بالشكر والتقدير إلى السادة أعضاء لجنة المناقشة الموقرين
لتفضلهم بقراءة هذه الدراسة وتقويمها.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى أساتذة معهد الآداب واللغات
وإلى كل من قدم لي يد العون والمساعدة من قريب أو من بعيد.



إهداء

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يَرْفَعُ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ﴾

الحمد لله وليّ التوفيق، وميسر السبل، الذي بفضله جرى القلم وبتوقيفه انجلى ظلام الجهل. أحمده سبحانه حمداً كثيراً طيباً مباركاً فيه كما يحب ويرضى.

أما بعد، فمن باب الاعتراف بالفضل لأهله، أهدي هذا الجهد العلمي إلى سندي المتكأ وقوة البدايات، إلى من أحمل اسمه فخراً واعتز بوجوده دائماً.

والدي الغالي

إلى جنّتي على الأرض، ومنبع الحب الصافي، إلى من كانت دعواتها هي الحصن المعين والسر الكامن وراء كل نجاح.

أمي الغالية

إلى من بهم أشدّ عضدي بهم إلى من تقاسمت معهم الحياة إخواني: (عبد المالك وأيوب) وأخواتي (رفيدة ورقية وزينب).

إلى عفافير العائلة وضحكاتها المشرقة، إلى أولاد أختي الغاليين: عبد الله والأميرة أسينات.

إلى صديقات الدرب اللواتي جعلن رحلة البحث أقلّ تعباً، ودروب الجامعة أكثر جمالاً:

(ملاك، لميس، إيمان، فرح، رحمة، بشرى، كوثر، أميرة، نجود، خولة، شيماء، ياسمين)

إلى أساتذتي الأفاضل، كل باسمه وجميل وسمه، الذين نهلتُ من بحر علمهم طوال مسيرتي الدراسية.

هاجر ♥

إهداء



الحمد لله على كل ما وصلت إليه.

اختيارات الله لنا هي الأنسب لنا ولكل مجتهد نصيب.

قل الله تعالى: "فسيرى الله عملكم ورسوله والمؤمنون" سورة التوبة الآية 105.

إلى كل قلب آمن بي حين تعبت، وكل يد امتدت لي دون انتظار شكر، إلى من كانوا الدعم الدائم... إلى شمعة أيامي ولولا دعائها لما وصلت هنا... أمي الغالية... إلى سندي وحيي الأول... أبي الغالي... رعاكم الله ورزقكم جناته.

إلى أعزائي، قرة عيني إخوتي، سندي "حنين، سارة، رامي، يزن، سليمان"

أهدي نجاحي إلى روح الفقيدة "جدتي" رحمك الله.

إلى من كانت خير المعين في مسيرتي وأمنت بوصولي وكانت خير المعين "نرمين".

إلى من كانوا سند طول السنين وعلموني أن الطريق أطول من قدرتي والسقوط ليس نهاية الطريق، أدامكم الله إخوة لي لا رفقة "ريمة، سرين، دارين".

إلى من جمعتني بهم مقاعد الدراسة وكانوا خبر الرفقة طول السنين "إكرام إيمان يسرى".

ومن سررت بمعرفتهم الطيبة قلب وقالبا "شهد، إيناس، هاجر، بشرى، أميرة، فرح، رحمة روفيدة، ليلى، أشواق".

لميس ♥



مقدمة

تعد البيداغوجيا عملية تسيير المناهج التعليمية بنمط يتوافق مع طبيعة المتعلم العقلية والفكرية والنفسية، إذ تهدف البيداغوجيا إلى زيادة الكفاءة اللغوية عند المتعلم، بحيث يستطيع أن يستعمل ما لديه من قدرات معرفية ولغوية؛ وتُعد المعالجة البيداغوجية من الآليات المهمة التي تستند إليها البيداغوجيا لتحقيق أهدافها، إذ تسعى إلى إيجاد طرق ووسائل تعليمية لتشخيص الأخطاء التي تصدر عن المتعلمين ومعالجتها، وذلك عبر الوضعيات الإدماجية، هذه الأخيرة يمارس المتعلم فيها كل المهارات والمدارك اللغوية، وبناء على التشخيص والتقييم يتوصل البيداغوجيون إلى طبيعة أسباب هذه الأخطاء اللغوية، وإيجاد آليات تعليمية تمكن المتعلم من تقادي هذه الأخطاء سواء على مستوى الفهم أم على مستوى تطبيق القواعد اللغوية الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية، حيث يتمكن المتعلم من إيجاد بدائل على مستوى الإنتاج اللغوي، تمكنه من تقادي هذه الأخطاء.

وانطلاقاً من الدور الجوهرى الذي تؤديه المعالجة البيداغوجية تتأكد ضرورتها في مرحلة السنة الأولى من التعليم المتوسط، لذا جاء بحثنا بعنوان: "المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعيات الإدماجية - السنة الأولى من التعليم المتوسط نموذجاً".

وتكمن أهمية الدراسة في هذا الموضوع في كونه ذا قيمة بارزة في الميدان التربوي، إذ يقدم رؤية عملية حول أسباب الأخطاء اللغوية، كما يساعد على تحسين الأداء اللغوي من خلال تقديم حلول إجرائية للمعلم لتجاوز الأخطاء الشائعة في الوضعيات الإدماجية التي تعرقل تعبير المتعلم في السنة الأولى متوسط، وعلى هذا الأساس يسعى بحثنا لأن يجيب عن إشكالية هي: إلى أي مدى تُسهم المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعيات الإدماجية لدى تلاميذ السنة الأولى المتوسط؟ وقد تفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة مجموعة أسئلة فرعية، والتي سنجيب عنها في فصول البحث وثناياه، نذكر أهمها في النقاط الآتية:

هل وردت الأخطاء اللغوية بأنواعها عند تلاميذ هذه المرحلة في وضعياتهم؟

- ما الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً في الوضعية الإدماجية لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط؟

- كيف نفسر أسباب هذه الأخطاء؟ وهل يمكن تجاوزها؟

- ما أثر تفعيل حصص المعالجة البيداغوجية في تحسين الأداء التعبيري اللغوي؟

وجاء اختيارنا لهذا الموضوع انطلاقاً من مجموعة أسباب ودوافع ذاتية وأخرى موضوعية:

الأسباب الذاتية: تمثلت هذه الأسباب في الاهتمام الشخصي بمجال التعليمية وخاصة تعليمية اللغة العربية، وأيضاً لكون هذا الموضوع مهماً بالنسبة لنا في الحياة العملية المستقبلية.

الأسباب الموضوعية: تتمثل في الوقوف على مدى فاعلية حصص المعالجة في الحد أو التقليل من الأخطاء اللغوية، وأيضاً معرفة أي الأخطاء اللغوية أكثر شيوعاً في إنتاجات المتعلمين، وكذلك الأسباب التي أدت بهم إلى الوقوع في مثل هذه الأخطاء.

والأهداف التي سعينا إلى تحقيقها من وراء هذه الدراسة البحثية تمثلت في: إبراز مدى

فاعلية المعالجة البيداغوجية في تقويم لسان وتعلم المتعلم وتجاوز تعثراته.

وأيضاً معرفة الأسباب التي أدت للوقوع في الأخطاء اللغوية وكيفية القضاء على هذه الأخيرة، وكذلك اقتراح آليات للمعالجة البيداغوجية قابلة للتنفيذ والتطبيق داخل القسم والمساهمة في تحسين جودة الإنتاج الكتابي (الوضعية الإدماجية) لدى المتعلمين.

أما بالنسبة للدراسات السابقة، فحسب اطلاعنا المحدود فإننا لم نجد دراسة تطرقت

لهذا الموضوع بجزئياته المحددة، خاصة إذا أخذنا في الحسبان المستوى الدراسي المختار

و طبيعة الدراسة التطبيقية، وهي الأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية تحديداً.

واعتمدنا في دراستنا هذه على جملة من مصادر ومراجع في مجال التعليمية وخاصة

المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية ومن بينها نذكر:

- أحمد بن محمد بونوة: المعالجة البيداغوجية.

- جميل حمداوي: بيداغوجيا الخطأ.

- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية.

ولتحقيق أهداف هذه الدراسة اعتمدنا على **المنهج الوصفي**؛ بآلياته الإجرائية: الاستقراء، والتحليل والإحصاء والتصنيف، لأنه يتماشى مع طبيعة موضوعنا، وهو الأنسب لرصد الأخطاء اللغوية، ووصفها وتصنيفها وتحليل أسبابها.

وللإجابة على الإشكالية المطروحة تم هيكلة خطة لتنظيم مسار البحث، حيث قسّمنا البحث إلى مدخل ومقدمة، وفصلين وخاتمة. عالج المدخل الموسم: البيداغوجيا والتعليمية -تحديد أولي- مفهوم البيداغوجيا وأنواعها، ومفهوم التعليمية، والفرق بين البيداغوجيا والتعليمية. أما **الفصل الأول**، فكان الإطار النظري لهذه الدراسة، فقد قسّمناه إلى مجموعة مباحث تطرقنا في المبحث الأول إلى مفهوم المعالجة البيداغوجية لغة واصطلاحاً، ثم المفاهيم المتعلقة بها، وأنماطها وأهدافها وخطوات تنفيذها. أما المبحث الثاني خصصناه للأخطاء اللغوية فتحدثنا عن مفهوم الخطأ لغة واصطلاحاً والخطأ بيداغوجياً، ثم أنواع الأخطاء اللغوية (إملائية، صرفية، نحوية، تركيبية) يليها أسباب وعوامل هذه الأخطاء ثم تصنيف هذه الأخيرة. ثم يأتي المبحث الأخير تحدثنا فيه عن الوضعية الإدماجية مفهومها لغة واصطلاحاً، ثم خصائصها وتليها خطوات تنفيذ المعالجة في الوضعية الإدماجية.

أما **الفصل الثاني** فيمثل الجانب الميداني للدراسة تطرقنا فيه إلى أسس الدراسة الميدانية إذ قمنا بالبحث في فئة الدراسة، ثم انتقلنا إلى سير الدراسة تحدثنا فيها عن الحدود الزمانية والمكانية، والعينة التي جرت عليها الدراسة وهي تلاميذ السنة الأولى متوسط، بالإضافة إلى أساتذة اللغة العربية الذين يدرسون في الطور المتوسط، وتحدثنا عن أدوات الدراسة والمتمثلة في الوضعيات الإدماجية والاستبيان. وبعدها قمنا بتحليل الوضعيات الإدماجية، واستخراج الأخطاء اللغوية الموجودة فيها، وبعدها حلّلنا الاستبيان وعرضنا نتائجه وقمنا بمناقشتها من خلال إجابات أفراد العينة، وخاتمة تضمنت أهم النتائج التي توصلنا إليها من خلال هذه الدراسة.

ومن البديهي أن أي بحث علمي لا يخلو من بعض العراقيل والصعوبات، ففي دراستنا هذه اعترضتنا:

- صعوبة التنقل بين المؤسسات التربوية لجمع المدونات الخاصة بالوضعيات الإدماجية، وكذا توزيع الاستبانات على المعلمين.
 - عدم إجابة بعض المعلمين على بعض الأسئلة الموجودة في الاستبيان وهذا يصعب علينا عملية التحليل.
 - رفض استقبالنا في بعض المؤسسات من طرف الإدارة نظرا لتزامن زيارتنا الميدانية مع فترة إقامة الندوات، لم يتسنّ للسيد المدير استقبالنا.
- وفي الأخير، ومن باب الاعتراف بالفضل لأهله ومن باب العرفان، نتقدم بالشكر الجزيل والعرفان إلى الأستاذ المشرف أنور طراد الذي رافقنا طيلة مشوار البحث، والذي لم يبخل علينا بتقديم النصائح والتوجيهات، فجزاه الله عنا خير الجزاء.

مدخل:

البيداغوجيا والتعليمية - تحديد أولي-

- . مفهوم البيداغوجيا.
- . أنواع البيداغوجيا.
- . مفهوم التعليمية.
- . الفرق بين البيداغوجيا والتعليمية.

أخذ مفهوم التعليم مكانة مهمة في المنظومة التربوية خاصة في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، أصبح له دور جوهري بارز في تنظيم العملية التعليمية، وما أظهرته الأبحاث التربوية عن مدى قرب العلاقة بين المعلم والمتعلم أنها علاقة متكاملة قائمة على التفاعل فالتعليم لا يتحقق إلا بفعل تعليمي منظم يقوم على أسس ممنهجة ومعايير محددة من أنشطة ومحتويات التي بدورها تؤثر في العملية التعليمية وتحدث فروقاً ظاهرة على مستوى التغير المعرفي والسلوكي للمتعلم.

على هذا الأساس برز مفهوم البيداغوجيا كونها وعاء يحتوي هذه العملية، ويعمل على تنظيمها بشكل منضبط، ومنظم من خلال دراسة طرائق وآليات تقويم العملية، فالبيداغوجيا المعتمدة هي التي تهدف إلى إنجاح عملية التعليمية وتوظيف المتعلم مكتسباته المعرفية في وضعيات ذات معنى.

1. مفهوم البيداغوجيا:

عرفت أنها "كلمة إغريقية الأصل وكانت تدل على العبد الذي يرافق الطفل في تنقلاته وخاصة من البيت إلى المدرسة، ولقد تطور استعمال الكلمة وأصبح يدل على المربي (Pédagogue) والبيداغوجيا هي جملة الأنشطة التعليمية التعلمية التي تتم ممارستها من قبل المعلمين والمتعلمين".¹

ويرى عبد الرحمن بن خلدون أنها كلمة يونانية تتكون من شقين: الأول (Paidos) وتعني الطفل، والثاني (Logia) وتعني القيادة، والسياقة كما تعني التوجيه. والبيداغوجي هو من يرافق المتعلم لتحقيق أهداف تربوية نبيلة ويحرص على تربيتهم لا معاقبتهم، وهو ما أكدته العلامة ابن خلدون في مقدمته عن كيفية إيصال المعارف إلى المتعلمين.²

وعليه فالبيداغوجيا بدأت بالإشارة إلى الشخص الذي يرافق الطفل، ثم تطور معناها ليشمل المربي وأنشطته التعليمية التعلمية، واليوم أصبح معناها يشمل كل التنظيمات والممارسات التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

¹ أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص 150.

² ينظر: فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كتاب بيداغوجي، دار كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2023، ص 11.

2. أنواع البيداغوجيا:

تعد البيداغوجيا من أهم المجالات التي سلطت ضوء اهتمامها على تنظيم العملية التعليمية، إذ تبحث عن أسس الطرق والأساليب التي تعين المعلم لنقل خبراته المعرفية للمتعلمين بطريقة فعالة. ومن هنا تبرز أنواع البيداغوجيا بحيث كل نوع يهتم بزاوية معينة في الوسط التعليمي.

1.2. البيداغوجيا الفارقية:

يقصد بالبيداغوجيا الفارقية (Pédagogie différenciée) "وجود مجموعة من التلاميذ يختلفون في القدرات العقلية والذكائية والمعرفية والذهنية والوجدانية والتوجهات الحس حركية، على الرغم من وجود مدرس واحد داخل الصف الواحد، مختلفين على مستوى الاستيعاب، والتمثل، والفهم والتفسير، والتطبيق، والاستدكار، والتقويم".¹ وعليه يمكن القول إن البيداغوجيا الفارقية أسلوب تربوي حديث، إذ تعتمد على أسس واضحة وتتنوع في طرق التدريس والأنشطة التعليمية مع شرط مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بهدف تمكين المتعلم من التعلم وفق قدراته العقلية، وسرعة استجابته للمعارف خلال العملية التعليمية.

2.2. بيداغوجيا الإدماج:

الإدماج كنشاط بيداغوجي، كان قد عرف إقامة علاقات بين التعلمات بهدف التوصل إلى حل وضعيات جديدة مركبة وذات دلالة، من خلال ربط المتعلم مجموعة من المهارات الفعلية والمعارف السلوكية والمكتسبة.² فالإدماج نشاط ديداكتيكي يهدف لجعل التلميذ توظيف مكتسباته التي كانت موضوع تعلمات منفصلة من أجل إعطاء دلالة ومعنى لتلك المكتسبات.

¹ جميل حمداوي، البيداغوجيا الفارقية، ط1، 2015، ص 6.

² ينظر: هيبه حمزة، الإدماج في الوثائق التربوية وتمثالاته في كتاب التلميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبو قاسم سعد الله (الجزائر)، مجلد 05، عدد 10، 2011، ص 17.

3.2. بيداغوجيا الخطأ:

عرفها عبد الكريم غريب: "تصور ومنهج علمي لعملية التعليم والتعلم، فهي استراتيجية للتعلم لأن البيداغوجيا الحديثة تعد وتتطلع في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها، من خلال بحثه وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو استراتيجية للمتعلم لأنه يعتبر الخطأ أمراً طبيعياً وإيجابياً يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة"¹. ومنه فبيداغوجيا الخطأ مجموعة المعلومات والمعارف الخاطئة في العملية التعليمية التي يمكن أن يتماشى بها المتعلمين في مستقبلهم، كما أنها جاءت بالمعنى الإيجابي بأن الفشل في التعلم ليس إعاقة أمام التقدم والنجاح بل نقطة انطلاق أفضل للمعرفة.

4.2. بيداغوجيا الأهداف:

جاء تعريف الأهداف في المجال التربوي بأنه سلوك مرغوب تحقيقه عند المتعلم نتيجة نشاط يقام بين المعلم والمتعلمين، كما أنه سلوك خاضع للملاحظة، والتقييم.² وعليه فبيداغوجيا الأهداف غاية منشودة مخطط لها مسبقاً بغية الوصول إليها، تتمحور في وضع أهداف محددة ومنظمة، وواضحة توجه جميع الأنشطة التي تحدث داخل العملية التعليمية، وهذه الأهداف تكون مسطرة من قبل يلزم تحقيقها في نهاية المشوار الدراسي.

5.2. بيداغوجيا حل المشكلات:

تقوم بيداغوجيا حل المشكلات على اعتبار أن المتعلم يبني معارفه من خلال مواجهة المواقف المتعرض لها في وضعية معينة، فتدفعه لتحليل والبحث وتوظيف مكتسباته السابقة وصولاً لحل مناسب، فالمعرفة تتكون من خلال حل المشكلات.³ من خلال ما عُرف سابقاً يتضح لنا أن مفهوم بيداغوجيا حل المشكلات هي تواجد مشكلة ما تستدعي وجود حل مناسب لها، يقع هذا العمل على عاتق المتعلم وحده بحيث يوظف

¹ نعيمة رشيد، استثمار الخطأ في العملية التعليمية كاستراتيجية حديثة في لتعليم، مجلة الكم، كلية الآداب واللغات، جامعة بومرداس الجزائر، المجلد 6، العدد 1، 01|06|2021، ص 16.

² ينظر: فاطمة الزهراء فشار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، ص 41.

³ ينظر: حميد الماحي، بيداغوجيا حل المشكلات، ص 3.

معارفه السابقة حول الوضعية المعطاة بدون حل مباشر وواضح من المعلم، يساعد هذا النشاط المعلم على معرفة المتعلم واستجابته في التفكير للمشكلة، ودوره هنا تحفيزهم وتهيئتهم مسبقاً.

6.2. بيداغوجيا التعاقد:

تُعرف على أنها: "إجراء بيداغوجي مقتبس من ميدان التشريع والصناعة، يقوم في إطار تعاقد بين طرفين هما المدرس والمتعلمين، وينبني هذا الاتفاق على مفاوضة بينهما حول متطلبات المتعلم وأهداف التعليم وواجبات كل طرف وحقوقه وأهداف مرامي عملية التعليم والتكوين"¹.

وعليه بيداغوجيا التعاقد هي من المقاربات التربوية الحديثة التي تبنى على اتفاق مبرم بين المعلم والمتعلم، يحدد المعلم ماذا سيتعلم المتعلم وكيفية التعلم، وما هي الالتزامات المبرمة على المدرس تجاه تنفيذها.

7.2. بيداغوجيا المشروع:

بيداغوجيا المشروع هي تنمية الطاقة الاستقلالية لدى الأشخاص قيد التكوين، تفهم الاستقلالية هنا بتفكيك السلوكيات قابلة للملاحظة بشكل يومي على مستوى العلاقة ما بين المكوّن والمتكوّن.²

ومنه فبيداغوجيا المشروع تركز على تنمية الاستقلالية لدى المتعلم، وقصد بالاستقلالية هنا بأنها مجموعة السلوكيات الإجرائية القابلة للملاحظة والتقويم داخل وضعيات تعليمية تعليمية كما تعكس لنا هذه البيداغوجيا طبيعة العلاقة بين المعلم والمتعلم.

8.2. بيداغوجيا المعرفة:

بيداغوجيا المعرفة من المقاربات التربوية التي جاءت بها الطرق التعليمية الحديثة، عرفها بياجيه بأنها: "نشاط حركي حسي، من قبل المفاهيم المعتمدة على توظيف اللغة والرموز

¹ حسين أوباري، ما هي بيداغوجيا التعاقد؟، وكيف توظف لحل المشكلات الصفية؟، new-educ.com ، 2015/02/21،

ص 01

² ينظر: سعود مسعودة، أشكال البيداغوجيا في الميدان التربوي بين النظرية والتطبيق - دراسة سوسيولوجية، مجلة "سوسيولوجيا"، مجلد 6، عدد 1، 2022/07/31، ص 145.

الأخرى، ثم نشاط محسوس الذي يصبح فيه التفكير قادراً على التحكم في بعض العمليات كالترتيب والتصنيف".¹

بيداغوجيا المعرفة اتجاه تربوي حديث يهتم بالمستوى الحسي والحركي للمتعلم، إذ تهتم بنقل الواقع المعاش بين طيات المنهاج والمحتوى التعليمي وتحويلها لمعلومات وخبرات تفهم وتسهل للمتعلم عبر رموز ولغة معينة، ويكون أساسها المعلم بتقديم له كل تلك المعلومات.

3. مفهوم التعليمية:

عرف مصطلح التعليمية عدة مفاهيم وتعريفات من بينها: "علم تتعلق موضوعاته بالتخطيط لوضعية البيداغوجيا وكيفية تنفيذها ومراقبتها وتعديلها عند الضرورة"²، وأيضاً تعرف بأنها: "هي العلم المسؤول عن إرساء الأسس النظرية والتطبيقية للتعليم الفاعل والمتعلم"³. وتعني أيضاً: "بأنها الدراسة العلمية لطرائق التدريس وتقنياته، والأشكال تنظيم حالات التعلم التي يخضع لها المتعلم بغية الوصول إلى تحقيق الأهداف المنشودة (...)" إن تخصص يستفيد من عدة حقول معرفية مثل: اللسانيات، علم النفس، علم الاجتماع"⁴.

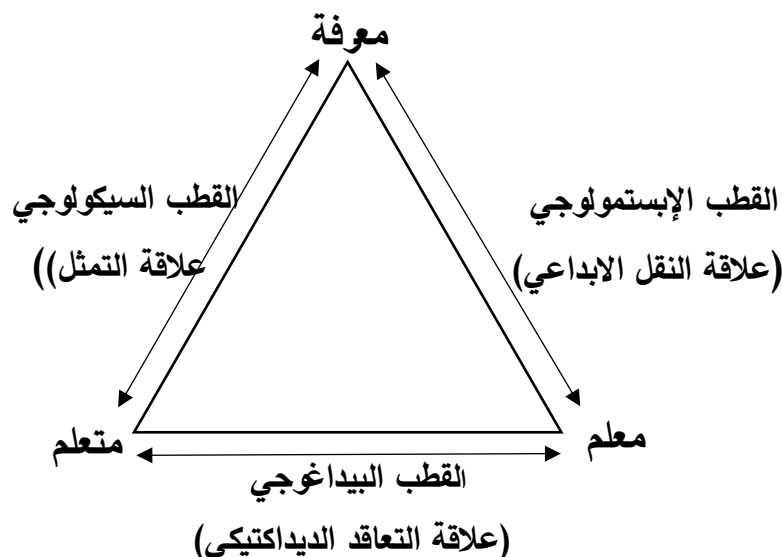
من خلال التعاريف السابقة تبين لنا أن التعليمية عملية منظمة قائمة على مجموعة من الوسائل والطرائق التي تستخدم في عملية التعليم والتعلم وتؤدي إلى إيصال المعارف للمتعلم وأرتبطت أساساً بالمواد الدراسية من حيث محتوياتها وكيفية التخطيط لها بكل مكوناتها وأسسها. ارتبط النموذج الموضح أدناه مع مفهوم التعليمية أطلق عليه علماء التربية اسم **المثلث الديداكتيكي** الذي اعتبر نموذجاً مركزياً في علم التعليمية الذي عرف كدراسة لعملية تنظيم وضعيات التعلم الفعالة لتحقيق أهداف تعليمية محددة من خلال ثلاث أقطاب موجودة في المثلث الديداكتيكي (معلم، متعلم، معرفة).

¹ مسعودة سعود، أشكال البيداغوجيا في الميدان التربوي والتطبيقي - دراسة سوسيولوجية، المرجع السابق نفسه، ص 145.

² أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، الجزائر، جامعة وهران، 1996، ص 138.

³ أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006، ص 18.

⁴ بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، العدد 08، جوان 2001، ص 67، 98.



الشكل 1 - نموذج يوضح المثلث الديداكتيكي.

المعلم: التفاعل مع الهيئة العلمية والتدريسية والإدارية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والسياسية والتي قد تشكل مصدراً مادياً ومعنوياً وسلوكياً أساسياً من حيث الأخذ والعطاء، ومن حيث التفاعل المعرفي والنفسي والاجتماعي والاقتصادي والسياسي والأخلاقي.¹

فالمعلم هو المسؤول عن البعد الإبيستمولوجي مع المادة المعرفية لتفاعل المباشر مع المتعلم.

المعرفة: هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين وفي حقبة معينة لمختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والفنية والتقنية وغيرها، مما تضمنه الحضارة الإنسانية التي تهدف عن النظام التعليمي إلى مواد مثل: اللغة، التاريخ، الجغرافيا... وبناء الغايات والأهداف المنشودة.²

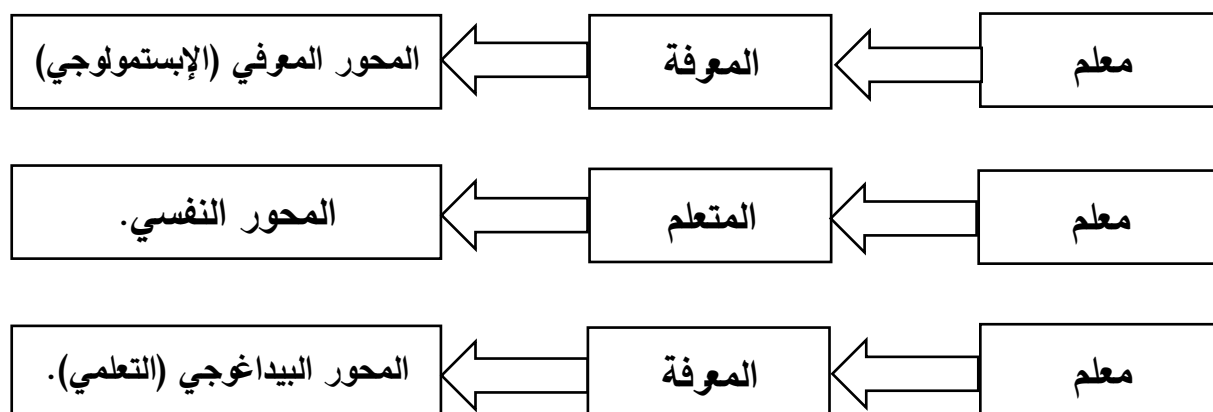
¹ ينظر: سعيدي منال وسام، سعيدي محمد، مقدمة في التعليمية: مفهوم وفضاءات بيداغوجية وعلمية، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الأدب العربي، كلية الآداب واللغات، جامعة تلمسان (الجزائر) - قسم العلوم الاجتماعية، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة تلمسان، مجلد 10، عدد 1، 2024/06/01، ص 568.

² سليمة قاسي، المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي: مقارنة مفاهيمية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي (الجزائر)، مجلد 4، عدد 1، جانفي 2022، ص 53.

فالمعرفة (المادة) هي النواة المركزية كمحتوى دراسي ويتم بالتخطيط الآخرين مع التركيز على نقلها إلى المتعلمين بطريقة قابلة للاستيعاب.

المتعلم: فالمتعلم هو محور العملية التعليمية التي تتوجه إليه عملية التعليم، لذلك فإن التعليمية تبدي عناية كبرى له وتتظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية بغية تنظيم وتحديد أهداف التعليم والمراد تحقيقها فيه.¹

فالمتعلم في طرائق التدريس الحديثة لم يعد مستقبلاً سلبياً، بل ارتقى دوره إلى عضو فعال متفاعل مع كافة عناصر المثلث الديداكتيكي ويساهم في بناء المعرفة التعليمية من خلال عدد من المحطات التفاعلية مع أقرانه ومحيطه النفسي، اجتماعي، ثقافي، سياسي، فني. أما في ظل التعليمية الجديدة، فقد اكتسب المثلث حركية جديدة تترجم الفلسفة الجديدة لمنظومة العلاقات التي تسيره وتضمن له الفعالية والتفاعلية التعليمية، فهي غير ثابتة بل هي في حركة دائمة ومستمرة.²



شكل 2 - نموذج بناء المعرفة (المادة)

النموذج الموضح أعلاه يبين العلاقة القائمة بين كل من المعلم والمتعلم والمعرفة، ويبين كيفية تنقل المعرفة من الواقع إلى معرفة علمية (محتوى تعليمي) وتعمل على تبسيطها وتوضيحها وتحويلها لمعارف ومحتوى تعليمي مبسط ومنظم يقدم للمتعلمين، مع كذا أن هذه العملية ليست بعملية نقل مباشر للمتعلمين بل عملية تتحقق بناءً على فهم وإدراك وتفاعل

¹ سليمة قاسي، المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي، ص 54.

² ينظر: سعيدي منال وسام، سعيدي محمد، مقدمة في التعليمية: مفهوم وفضاءات بيداغوجية وعلمية، ص 569.

المتعلم مستعينا بما قدمه سابقاً المعلم على اكتساب معرفة جديدة تنمي مهاراته وقدراته في التعلم والتعليم.

4. الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا:

التعليمية رغم أنها جزء من البيداغوجيا إلى أن هدفها واحد تقديم أفضل الطرق لتعليم، من الرغم من ذلك فتوجد فروقات كثيرة بينهم. فجاء في هذا التمييز بين البيداغوجيا والتعليمية (الديداكتيك)، فالأولى عبارة عن نظرية عامة تعنى بتربية الطفل في حين تهتم الثانية بالتدريس ومادتها الخاص. فالبيداغوجيا تهتم بما يحدث في الدرس، أما التعليمية فهي تسبق إلى تحضير ما يجب أن يحدث فيه".¹

"التعليمية هي أسلوب يبحث في التفاعل القائم بين المعرفة والمتعلم والمعلم، وهي عند البعض مقارنة لظواهر التعليم وتحليلها ودراستها دراسة علمية موضوعية، فأساس البحث في شروط تنظيم وإعداد الوضعيات التعليمية، في حين البيداغوجيا تعبر عن على الفعل أي في كيفية نقل المعارف والمهارات".²

"فالتعليمية تهتم بالجانب المنهجي لتدبير المعرفة مع مراعاة خصوصيتها في عمليتي التعليم والتعلم، أما البيداغوجيا فتهم بدراسة وضعيات التعليم والتعلم من زاوية خصوصية المحتوى والأبعاد لنجاح عملية التعلم (بعد نفسي، اجتماعي)".³

فالبيداغوجيا تعتمد على منطق التعلم انطلاقاً من منطق نفسية المتعلم والتعليمية تعتمد على منطق التعلم انطلاقاً من منطق المعرفة والنقل الديداكتيكي، وهي أيضاً تهتم بشروط التعلم بطريقته السيكوسوسيولوجية تمكن المتعلم قبول المعلومات المقدمة له في شكل مواقف ووضعيات تعلم، أما البيداغوجيا تسلط الضوء على الممارسات والأفعال التي ينجزها المتعلم

¹ فاطمة الزهراء فشار: مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، ص 25، 26.

² محمد سعود، مفهوم الديداكتيك، قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، ع 7، 2015، المغرب، ص 126، 127.

³ ينظر: سناء ساسي، المعهد التعليمية والبيداغوجيا أي علاقة بينهما؟، المعهد العالي للفنون الجميلة بنابل، نوفمبر 2018، ص 6، 7.

والمعلم داخل القسم في مناخ تعليمي مناسب فيه (التعلم) عكس التعليمية تهتم بطرائق التدريس التي تسهل عملية التعلم.¹

استناداً من الفروقات السابقة نجد الكثير من الاختلافات بينهم، فالبيداغوجيا علم غايته أن يجمع بين المعلم والمتعلم والبيئة التعليمية المحيطة ويهتم بالعلاقات بينهم، والتعليمية تهتم بماذا يقدم (المعرفة) وكيف تقدم بحيث تسعى للوصول إلى أسهل وأوضح الطرق في التعليم لتسهيل اكتساب المعارف، كما أن العلماء السابقين أبرزوا دور كل من البيداغوجيا والتعليمية في العملية التعليمية، فالبيداغوجيا مسؤولة عن تنظيم العلاقات التربوية داخل القسم بما يسهل حال المتعلم والمعلم لسير العملية بالشكل المطلوب بها يضمن هذا تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة والتعليمية مسؤولة عن ترتيب طرائق التدريس والأساليب والوسائل المناسبة لتقديم المحتوى التعليمي، وهذه الأخيرة لها دور فعال في الاستيعاب والفهم ونجاح العملية التعليمية يظل مرتبطاً دائماً بمدى قدرة المعلم على تهيئة وضعية تعليمية أكثر ملائمة لتحفيز المتعلم على التفاعل، وهذا ما يجعلهما عملية ديناميكية قائمة على التفاعل، وهما مصطلحان مكملان لبعضهما البعض لإنجاح العملية التعليمية.

¹ ينظر: محمد محي، التكوين الديداكتيكي والبيداغوجي للأساتذة ودوره في إنجاح وتجويد العملية التعليمية - التعليمية، مجلة دقائق الدراسات النفسية والاجتماعية، عدد 6، الجزائر، ص 682.

الفصل الأول:

المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية – الإطار النظري-

المبحث الأول: المعالجة البيداغوجية وأهدافها.

المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية وأنواعها.

المبحث الثالث: الوضعية الإدماجية.

1. المعالجة البيداغوجية وأهدافها.

المعالجة البيداغوجية تمارس داخل العملية التعليمية، نظراً لأهميتها في تطوير وتغيير أداء المتعلمين وسلوكهم التعليمي، وهي عبارة عن دواء للداء الذي يصاب به المتعلم فيداوى ويصبح أفضل مما كان سابقاً ويستطيع مجاراة باقي المتعلمين.

1.1. مفهوم المعالجة البيداغوجية:

1.1.1. مفهوم المعالجة

لغة:

ورد في لسان العرب في مادة {ع ل ج}: "وعالج الشيء معالجة وعلاجاً: زاوله. وعالج المريض معالجة وعلاجاً: عناه والمعالج: المداوي سواء عالج جريحا أو عليلاً أو دابة. وعالج عنه: دافع"¹، بينما جاء في معجم الرائد أن المعالجة تدل على العلاج "عالج معالجة و علاجاً. (ع ل ج)، الشيء: مارسه وزاوله، معناه: عالج الصندوق حتى فتحه، المريض: داواه."² تأسيساً على ما سبق يمكن القول أن المعالجة هي التعامل مع الشيء ومزاولته، وتعني أيضاً العلاج والعناية.

اصطلاحاً:

تعرف المعالجة (Traitement) بأنها: "تغيير أوجه المعلومات لجعلها أكثر ملائمة للأهداف المعرفية، أو السلوكية، أو الوجدانية المراد تحقيقها عن طريق التعلم"³. انطلاقاً من هذا التعريف يتضح أن المعالجة في سياق التعلم هي تغيير الطريقة التي تُقدم بها المعلومات لتصبح أسهل للفهم، وتساهم في تحقيق الأهداف المرجوة من التعلم.

2.1.1. المعالجة البيداغوجية:

يُعرّف أحمد بن محمد بنون المعالجة البيداغوجية بأنها: "تدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص... تنظم حصص المعالجة التربوية خلال الأسبوع

¹ ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، لسان العرب، دار المعارف، ج 2، مادة ع ل ج، القاهرة، مصر، د.ط، 2016، ص 3066.

² جبران مسعود، الرائد، مادة ع ل ج، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 7، 1992، ص 535.

³ عثمان آيت مهدي، المعجم التربوي lexicque pédagogique، ص 138.

لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدرسة في اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة¹.

ومن جهة أخرى تُعرف بأنها: "فعل تصحيحي للثغرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، ويرتكز على تشخيص واضح على هذه الصعوبات والثغرات والأسباب التي أدت إلى ظهورها لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها"².

وتُعرف أيضاً بأنها: "جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية، ويُبنى على بيانات ومعلومات يستخرجها المدرس من إنتاج المتعلم، ويقترح سلوكاً قصداً تجاوز خلل ما في تعلم المتعلم أو جماعة من المتعلمين"³.

وعليه فالمعالجة البيداغوجية عبارة عن مجموعة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم بعد الكشف عن النقص الذي يعاني منه المتعلم وذلك لعلاج الثغرات والنقائص. وإضافة على هذا فهي تركز أساساً على تشخيص الفشل الدراسي لمعالجتها تُطبق خاصة في المواد الأساسية كاللغة العربية لمنع تداول الأخطاء.

2.1. مفاهيم مرتبطة بالمعالجة البيداغوجية:

ارتبط مفهوم المعالجة البيداغوجية بعدة مفاهيم تربوية وتعليمية التي تُسهم بمساعدة المعلم على تشخيص الصعوبات التي يتعرض عليها المتعلمين أثناء الفعل التعليمي لتقديم الدعم المناسب لهم، وما يضمن تحسين مستواهم وجودة التعليم ونشود الأهداف المرجو تحقيقها. من هذه المصطلحات التقويم والدعم والاستدراك.

1.2.1. التقويم: التقويم في المجال التربوي "يعني تلك العملية المنهجية التي تتضمن جمع المعلومات عن سمة معينة (بالمقياس الكمي والكيفي) ثم استخدام هذه المعلومات في إصدار حكم على هذه السمة في ضوء أهداف محددة سلفاً للتعرف على مدى فعاليتها"⁴.

¹ أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، دار بشرى، الجلفة، الجزائر، ط 1، 2010، ص 20.

² محمد الصالح حنروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، ط 1، 2011، ص 333.

³ عوين محمد الهادي، عواريب الأخضر، المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، "مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية"، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ع 33، 2018، ص 878.

⁴ عفيفة حديدي، أهمية القياس التربوي والتقويم ودورهما في العملية التعليمية، مجلة التعليمية، جامعة العقيد علي ملاح أو علي بالحاج بالبويرة - الجزائر، مجلد 5، عدد 13، مارس 2018، ص 191.

وعرف أيضاً أنه: "بأنه عملية منظمة لجمع البيانات ثم تفسيرها، تقييمها وفي الأخير الحكم عليها والشروع باتخاذ إجراءات عملية في شأنها بهدف التغيير والتطوير"¹.

ومنه يمكن أن نقول بأن لتقويم من العمليات التي لها أهمية في العملية التعليمية، يساعد المعلم بمعرفة النقص عند التلاميذ وكذا إيجاد حلول للمشاكل التي تتعلق بالجانب التربوي والتعليمي، وتتعدد مستوياته بتنوع كفاءة التلاميذ في إطار عملية منظمة، وأبرز مستوياته نذكر: - **التقويم القبلي**: ويتم قبل بدأ التنفيذ من خلال تقويم خطة العمل نفسها والأساليب والأدوات المقترحة لها"².

فبالتالي هو تقويم أولي يتم تنفيذه قبل البدء بعملية التعليم للتعرف على القدرات المختلفة للمتعلمين واحتياجاتهم والكشف عن مدى استعدادهم للتعليم قبل الشروع في العمل.

2.2.1. التقويم التكويني: هو عبارة عن عملية تقويمية منظمة يقوم بها المعلم أثناء عملية التعليمية بغرض الوقوف على نقاط الضعف في التدريس ومعالجتها، لها عدة قواعد منها: تعديل طرق التدريس من قبل المعلم للتلائم مع مستوى الطلاب وغيرها.³

استناداً من التعريف السابق فالتقويم التكويني هو ما يتم تنفيذه عدة مرات أثناء الفعل التعليمي*، بهدف تحسينه وتطويره لمصلحة مستوى المتعلمين، ويمثل عملية إصدار أحكام على عملية قائمة ومستمرة وعلى نتائج يمكن مراجعتها بعد الانتهاء من الوحدة المدرسية.

¹ دروزة أفنان نظير، الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005، ص 15.

² جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية)، دار الثقافة، عمان، ط 1، 2014، ص 310.

³ ينظر: إيمان حربي، القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي - الجزائر. الفعل التعليمي:

* إطار شامل يحتضن مختلف عناصر العملية التعليمية، جوهر العلاقة بين المعلم والمتعلم القائمة على التفاعل والإحترام المتبادل وفق العقد البيداغوجي الذي يجمعهما، والذي يحدد دور كل واحد منهما لسير العملية التعليمية في جو منظم ومنضبط يسوده التوازن والتعاون لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. ينظر: محمد مباركي، الفعل التعليمي والتعلمي وعلاقته بالبيئة الفكرية والأخلاقية والإجتماعية-الرهانات الكبرى، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، جامعة تبسة، ع8، ص359، 363.

3.2.1. التقويم الختامي (الشامل): يكون في نهاية العملية التعليمية يتم في نهاية الفصل أو العام أو في نهاية تطبيق منهاج أو برنامج معين، ويمكن أن يُستخلص من نتائجه مستوى الطلبة وما حققوه من تقدم، كما يستفاد من نتائجه في تقويم فعالية البرنامج وتطوره¹.

هو التقويم الذي يجري تنفيذه في آخر مرحلة من العملية التعليمية في نهاية الفصل الدراسي أو برنامج معين، تمكن من التعرف على الكفاية العامة لتحصيل المتعلمين ومدى تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتقويم فعالية البرنامج وتطويره نحو الأفضل.

4.2.1. التقويم البعدي: عرف أنه "وهو التقويم الذي يلي انتهاء البرنامج، ويتمثل في دراسة نتائجه التي تتجاوز مرحلة انتهاء البرنامج"².
ما يمكن ملاحظته أن التقويم البعدي يأتي بعد نهاية البرنامج لتعديل وتصحيح ما يجب تصحيحه لعدم تداول الخطأ أو النقص.

5.2.1. الاستدراك: عرفه محمد الصالح حثروبي أنه "مساعدة المتعلمين يتميزون بوتيرة اكتساب بطيئة لتدارك تأخرهم، وذلك بسد النقص الحاصل في اكتساب محتوى تعليمي سبق تقديمه في حصص سابقة ويهدف إلى تقليص التأخر وتجنب تراكم النقائص التي قد تؤدي إلى إخفاق شامل ينتهي بالرسوب"³.

وعرف أيضاً "الاستدراك في المجال التربوي هو العمل على التخفيف من حدة النقائص أو الأخطاء أو تصحيح فارق قد يحصل بين تلميذ وآخر"⁴.
فالاستدراك هو إضافة كلام سبق وتكلم عنه غايته التصحيح ما خطأ فيه أو إضافة استثناء لم يذكر من قبل.

6.2.1. الدعم: مكون من مكونات عمليات التعليم والتعلم يشغل في سياق المناهج الدراسية وظيفة تشخيص وضبط وتصحيح وترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفوارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف المنشودة على مستوى بعيد أو قريب المدى، وتتحقق هذه الوظيفة

¹ جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة (مفاهيمها النظرية وتطبيقاتها العملية)، دار الثقافة، عمان، الأردن، ط 1، 2014، ص 310.

² جودت عزت عطوي، الإدارة المدرسية الحديثة، ص 311.

³ محمد صالح الحثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، د ط، د ت، ص 332.

⁴ د. أوريدة عيود، المعالجة التربوية والاستدراك في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة العمدة الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2019/06/14، مجلد 3، عدد 2، ص 22.

بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن التعثر أو التأخر وضبط عواملها لدى المتعلم وتخطيط وضعيات الدعم وتنفيذها ثم فحص مردودها ونجاحاتها.¹ الدعم البيداغوجي: هو بناء نسقي وإستراتيجية منظمة تستهدف تصحيح ما لدى المتعلم من تعثر دراسي وسد مواطن النقص لديه، وتعديل مساره التعليمي في الاتجاه الإيجابي الصحيح.² فالدعم هو عملية تربوية تقع على عاتق المتعلم لمعرفة الصعوبات التي يواجهها المتعلم بهدف تصحيح عثراته بتشخيصها والبحث عن علاج لها في إطار حقل معرفي.

3.1. أنماط المعالجة البيداغوجية:

تعددت أنماط المعالجة البيداغوجية بدءاً من الأبسط وصولاً للتركيب قصد تدارك التعثرات وتحسين التعلّيمات:

1-3-1 المعالجة البيداغوجية بالتغذية الراجعة:

التغذية الراجعة (feed back): هي شكل من أشكال التصحيح والتوجيه ويقصد بها تدخل المدرس للتصحيح الفوري بعد تلقي استجابة ما، ويقوم بتزويدهم بمعلومات عن سير أدائه بشكل مستمر للمساعدة في تثبيت الأداء، وتخدم عدة أغراض منها:

تعديل وتعزيز وتحسين اكتساب المعرفة وتطوير الأداء؛ من خلال تصحيح المتعلم في الحين ومقارنة التصحيح بتصحيح آخر، وفي هذا السياق أشار ريس وداكينو أن التصحيح لا يعني تقييماً أو إعطاء علامة لأن هدف التصحيح ليس تقييم معرفة التلميذ والحكم عليهم.³ ومنه فالتغذية الراجعة هي رجع الصدى ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بالمعالجة البيداغوجية، لها فعال في حصص الدعم البيداغوجي بتوجيه المتعلمين لتصحيح أدائهم نحو الأصح وتعزيز المستوى التحصيلي، وتكييف المحتويات التعليمية واستراتيجياتها وفق حاجات المتعلمين لتوجيههم وممارسة أنشطة تدريبية لشحذ تلك المحتويات وتطويرها وجعلها أكثر قابلية للاستخدام.

¹ عبد الناصر أشلو، الدعم التربوي آلية للارتقاء بالممارسة التعليمية، مجلة مسالك التربية والتكوين، المغرب، مجلد 2، عدد 2، 2019/09، ص 22، 23.

² محمد صالح حتروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، ص 331. (المرجع السابق نفسه).

³ ينظر: حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية-العلاجية، مجلة أبعاد، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 10، عدد 1، 2023، ص 412.

1-3-2 المعالجة البيداغوجية بالأعمال التكميلية:

يكون هذا النمط وفق أشكال مختلفة، يمكن بمراجعة جزء من محتوى دراسي لم يتم تدريسه، أو مراجعة مكتسبات المتعلم السابقة بإعادة تعلم سابق.¹

أي يعتمد هذا النمط على إضافة إنجاز تمارين مدرسية إضافية ويمكن عدم تقيد بكتاب مدرسي، أو إدراج مهام معينة من التعلم، مع المداومة والاستمرارية على مراجعة ما قدّم له من معارف قبلية وتدعيمها من حين لآخر، يمكن أن تتم فردياً أو جماعياً والهدف واحد تقييم التعلم وإحداث تقدم في الفصل والمستوى الدراسي لتجنب الفشل.

1-3-3 المعالجة باستخدام إستراتيجية تدريس جديدة:

اعتماداً على طرق تربوية جديدة أو بديلة عما يدور قصد ترسيخ المكتسبات المعقدة للمتعلمين، ويطبق هذا النمط عند فشل النمطين السابقين في إحداث اختلال في أداء المتعلمين بعمل نهج تعليمي جديد يتماشى عليه المتعلمين لتحقيق الفهم الجيد والفعال. (هي مجموعة عامة من الإجراءات التدريس المختارة سلفاً من قبل المعلم، والتي يخطط لاستخدامها قبل تنفيذ التدريس بما يحقق الأهداف التعليمية المرجوة بأقصى فاعلية ممكنة في ضوء الإمكانيات المتاحة).²

فهي معالجة مبدأها الأول قائم على التحضير لطرق ووسائل جديدة قصد إثراء المعارف والمعلومات المعقدة داخل الفصل الدراسي وإدراجها في قواعد وأمثلة وتمرين صحيحة واستطاعة استقبال موارد تربوية جديدة دون إهمال ونسيان القديمة، فهو نهج فعال وجد نتائج جيدة على كثير من المتعلمين

4.1. أهداف المعالجة البيداغوجية:

المعالجة البيداغوجية هي مجموعة إجراءات وتدخلات تعليمية وهي نشاط تصحيحي للعملية التعليمية لضبط سير التعلم للمتعلمين يقوم بها الأستاذ من خلال تخصيص حصص دعم في مختلف المواد المتواجدة النقص فيها بهدف تقليص الصعوبات والفوارق التي يعانون

¹ ينظر: حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية للأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية-العلاجية، مجلة الأبعاد جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد10، عدد1، 2023، ص34.

² ينظر: حلوش مصطفى، المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية، ص305 .

منها المتعلمين وتسوية الفوارق بينهم من فعل وكفاءة مستهدفة. ومن أهم الأهداف التي سعت إليها المعالجة البيداغوجية:

- معالجة صعوبات التعلم ومواطن الخلل والإخفاق عند المتعلمين.
- مساعدة التلاميذ المعنيين على اللحاق بزملائهم وتمكينهم من المشاركة الإيجابية للدروس¹.
- علاج عثرات المتعلمين وتحسين مستواهم الذهني وأدائهم.
- مساواة بين المتعلمين من خلال تعديل الفوارق التي بينهم.
- تكثيف أنشطة الدعم واستراتيجيات المعالجة البيداغوجية لتحفيز التعلم الناجح الصحيح.
- مساعدة المتعلمين من تجاوز تعثراتهم التعليمية والمساهمة في تعزيز الأداء التعليمي.
- تصحيح جوانب القصور الذين يقعون فيها المتعلمين لتحسين وتقوية مستوى القسم ومستوى التحصيل المدرسي.
- إتاحة المجال للتلميذ بإبراز قدراته الكامنة، وهذا يكون عن طريق الرعاية الكافية والتواصل المباشر بين معلم ومتعلم².
- بناء علاقة سيكولوجية بين المعلم والتلميذ لتسهيل المسار الدراسي وضمان الانسجام وتوازن بين التلاميذ ومستوياتهم المختلفة.
- ضبط المردود التعليمي في التحصيل الدراسي من خلال تشخيص مواطن ضعف كل المتعلمين وفقاً عليها يتم تخطيط لإعادة تنشيط الفاعلية أدائها وإنجاحها.
- محاولة جعل التلميذ يشعر بالراحة وأن المدرسة هي المكان الملائم لتنمية قدراته وتعزيز مواهبه وإبرازها من خلال تقوية السلوك الأدائي التعليمي.
- القضاء على مشاكلهم النفسية (خوف، خجل...) وتحريرهم منها رفقة قدرتهم على إبراز مهاراتهم ومواهبهم وتنميتها.
- تسهيل المسار الدراسي عليهم بتقادي التكرار.

¹ ينظر: قاسي إكرام، المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني: قراءة مفاهيمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي - أم البواقي، جامعة محمد خيضر - بسكرة (الجزائر)، مجلد 04، العدد 02، 2023/06/30، ص 68.

² ينظر: قاسي إكرام، المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني: قراءة مفاهيمية، ص 69.

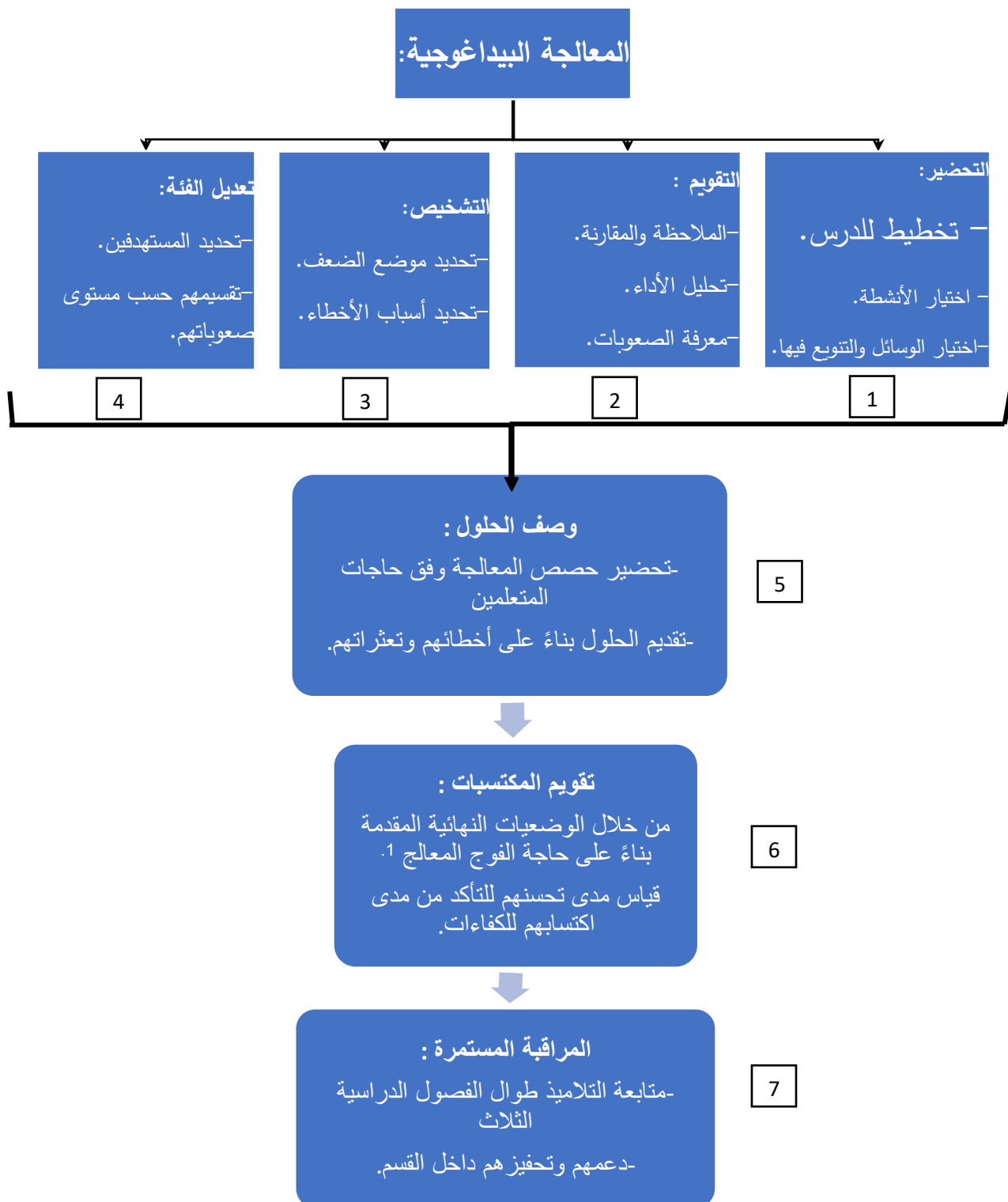
• تجاوز أي شكل من أشكال التعثر الدراسي في الوقت المناسب (صعوبة، عدم فهم، فشل) كلها تعرقل سير عملية التعلم، وتوسع الهوة (الفرق) بين المتعلمين وتعدد المستويات داخل الفصل الواحد¹.

تهدف المعالجة البيداغوجية إلى تقديم يد العون للمتعلمين لتجاوز مركز ضعفهم نحو مادة تعليمية معينة، وذلك بتطبيق طرائق وأساليب مختلفة في التدريس كساب نقصهم للحاق بزملائهم وتحسين مستواهم الدراسي وتقليل من الوقوع في الأخطاء

5.1. مراحل سير المعالجة البيداغوجية :

تُعد المعالجة البيداغوجية من الركائز الأساسية في العملية التعليمية إذ تهدف إلى تشخيص الصعوبات التعليمية وتصحيحها بما يضمن تحسين الأداء للمتعلمين ولتحقيق هذه الغاية، تمر المعالجة البيداغوجية بعدة مراحل متكاملة ومنظمة وهي كما يلي:

¹ محمد صالح الحنروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 332.



الشكل 3_ نموذج يوضح سيرورة حصص المعالجة البيداغوجية .

¹ ينظر: أحمد بن محمد بونوة، المعالجة البيداغوجية، ص 21.

يوضح هذا المخطط أن المعالجة البيداغوجية تمر على عدة مراحل منظمة، ومتكاملة، نواتها الأساسية هي مساعدة التلاميذ لتجاوز أغلاطهم والصعوبات التي يواجهونها في القواعد اللغوية. فتتطلق أولاً بمرحلة التحضير بتخطيط للدروس والأنشطة والوسائل المراد استعمالها أثناء الحصة، ثم مرحلة التقويم التي فيها يتم ملاحظة أداء المتعلمين ويعمل المعلم على تحليل أخطائهم ومعرفة النقائص التي يواجهونها. كما يبرز المخطط مرحلة التشخيص أين يتم تحديد أسباب هذه الأخطاء ومواطن ضعفهم ثم يتم تقسيمهم وفق نواقصهم واحتياجاتهم المعرفية. ثم مرحلة وصف حلول مناسبة لمعالجة أغلاطهم ومن ثم يتم تقويم مكتسباتهم للتأكد من تحسن محصولهم المعرفي واكتساب المعارف والخبرات المطلوبة.

وفي المرحلة الأخيرة يتم تفعيل المراقبة المستمرة، أي يتم المعلم اتباعهم وتشجيعهم للمحافظة على تحسين مستواهم التعليمي للأفضل دائماً، وتقادي تكرار أغلاطهم.

المعالجة البيداغوجية ليست مجرد حصة عادية بل حصة ذات أهمية كبيرة للمعنيين بها ومسار تربوي متكامل يهدف إلى تحسين مستوى المتعلمين وتجاوز أخطائهم اللغوية.

2. الأخطاء اللغوية وأنواعها.

أصبح الخطأ اللغوي ظاهرة تمس جميع شرائح المتعلمين، منهم الضعيف والمتوسط وحتى الممتاز، وقد قسمت هذه الأخطاء إلى إملائية، صرفية ونحوية.

1.2. الأخطاء اللغوية:

1.1.2. مفهوم الخطأ لغة واصطلاحاً:

ورد في التنزيل الحكيم قوله تعالى: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ وَلَكِنْ مَا تَعَمَّدَتْ قُلُوبُكُمْ ۖ وَكَانَ اللَّهُ غَفُورًا رَحِيمًا" (سورة الأحزاب، الآية 5). و"الخطأ ضد الصواب، وقد يقع المسلم في الخطأ دون قصد بل قصد في الغالب¹."

كما ورد في لسان العرب: "الخطأ والخطاء: ضد الصواب وقد أخطأ. وخطأه لخطئه وتخطيئاً خطأً وخطيئَةً: لغة في أخطأ، وقال له أخطأت. يقال: إن أخطأت فخطئني، وإن أصبت فصوبني .

والخطأ: ما لم يتعمد، والخطاء: ما تعمّد، وفي الحديث: "قتل الخطأ ديته كذا وكذا"، هو ضد العمد، وهو أن تقتل إنساناً بفعلك من غير أن تقصد قتله²."

وتقول: (خَطِيءٌ فَلَانٌ خِطْئاً) بكسر فسكون من باب علم: إذا أذنب على غير عمد، كما في (المصباح). والاسم: (الخطيئة على فعيلة) ولك أن تقلب الهمزة ياءً، فتكون مع الياء الأخرى ياءً مشددة، والجمع: (خطيئات وخطايا). كما نقول (أخطأ)، والاسم: (الخطأ) بفتحيتين، ويُقصر فيقال: (خَطِيءٌ) إذا تعمّد فهو (مُخْطِئٌ)... وفي الحديث: "رُفِعَ عن أمتي الخطأ والنسيان وما استكرهوا عليه". وتقول (أخطأ في المسألة)، و(أخطأت الصواب)³.

ويؤول بنا التعريف اللغوي إلى أن الخطأ هو ضد الصواب، وقد يكون هذا الخطأ متعمداً يلزم التوبيخ والعقاب، كما يمكن أن يكون دون قصد ووقع سهواً ونسياناً.

¹ زيد بن فالح الربع الشمري، الأربعون النووية في تصويب الأخطاء العقديّة، ط1، 2022م، ص 06.

² لسان العرب، ابن منظور، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة "خ ط أ"، مجلد رقم 2، ج 17، ط1، د.ت، ص 1192، 1193.

³ صلاح الدين الزعبلوي، معجم أخطاء الكتاب، دار الثقافة والتراث، دمشق، ط1، 2006، ص 167.

أما اصطلاحاً فيُعرّف الخطأ بأنه: "هو عدم مطابقة الحكم مع الواقع أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء، ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو النقل أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس¹."

في حين عرف في المعجم التربوي بأنه "مخالفة قاعدة أو نظام كان ممن الواجب احترامه ويتضمن اللفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه"². وعليه فالخطأ هو عدم تطابق الفكر مع الواقع، أي عندما نتصور الأشياء بشكل غير صحيح فإذا وافق الحكم الواقع كان صادقاً، وإذا خالفه كان كاذباً.

2.1.2. مفهوم الأخطاء اللغوية:

يُقصد بالأخطاء اللغوية الانحراف عما هو مقبول في اللغة العربية، حسب المقاييس التي يتبعها الناطقون بالعربية الفصحى. وهو المعنى الذي يستعمله "كوردر Corder" للخطأ بوصفه "النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة"³. وعليه فإن الخطأ اللغوي هو الانحراف عن قواعد اللغة.

ويعرف الخطأ اللغوي بأنه: "الخروج عن قواعد اللغة الفصحى، من حيث القواعد النحوية كالخلط في استعمال الحركات أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية، أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخداماً لا يقبله الاستعمال العربي المعروف"⁴. وكذلك يعرف بأنه: "مخالفة العربية الفصحى في الأصوات أو الصيغ أو تركيب الجملة وحركات الإعراب أو في دلالة الألفاظ"⁵.

¹ جميل حمداوي، بيداغوجيا الأخطاء، المسيلة، ط1، 2015، ص 07.

² فريدة شنان، مصطفى هجرسي المعجم التربوي المركز الوطني للوثائق التربوية، د ط، 2009، ص 60.

³ عزة نبيل مستجد السيد، العلامة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000، ص 21

⁴ عارف كرخي أبو خضري، تعليم اللغة العربية لغير العرب في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 1994، ص 48.

⁵ رمضان عبد التواب، لحن العامة والتطور اللغوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1967، ص 139.

الخطأ اللغوي يشير إلى "مخالفة ملحوظة لقواعد اللغة الأم وهو عكس قدرة المتعلم اللغوية
المرحلية¹."

وأيضاً يعرف بأنه "انحراف عن طرائق اللغة من حيث نطق أصواتها أو بناء مفرداتها
أو تركيب جملة وأساليبها أو دلالة ألفاظها وتركيباتها، ويراد على ذلك أخطاء من الخارج تتمثل
في ترك وهم المعاني ولبسها واضطراب دلالات تركيبها²."
يتضح لنا من خلال هذه التعاريف أن مفهوم الخطأ اللغوي هو: انحراف ومخالفة قواعد
اللغة في مستوياتها (الصرفية، الصوتية، النحوية والدلالية).

3.1.2. مفهوم الخطأ بيداغوجياً:

يعرف دوجلاس براون الخطأ بأنه "انحراف ملحوظ عن القواعد النحوية التي يستخدمها
الكبار في لغتهم الأولى يعكس قدرة اللغة المرحلية لدى المتعلم (...) ومن المنظور البيداغوجي
فالخطأ هو قصور لدى المتعلم في فهم أو استيعاب التعليمات المعطاة له من طرف المدرس"³.
والخطأ في البيداغوجيا التقليدية يعتبر سلوكاً مشوشاً وساقطاً وسوء فهم يجب إقصاؤه ولا
يسمح له بالظهور في إنتاجات المتعلمين، ويعاقبون على فعل الخطأ.
أما الخطأ في البيداغوجيا الحديثة فيعتبر سلوكاً مقبولاً وحقاً من حقوق المتعلم باعتباره
منطقاً ومحركاً لعمليات التعلم والتعليم⁴.

"ولم يعد خطأ المتعلم في نظر المربين ذلك الخطأ الذي يستوجب المعاقبة عليه لكي لا
يتكرر، بل أصبح الأداة التي تشير إلى الصعوبات التي يواجهها المتعلم عند عملية اكتشاف
أو بناء معارفه الجديدة، قصد استغلالها والبناء على أساسها"⁵.

¹ محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، الأردن، ط1، 2005، ص 51.

² كمال بشر، اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة المجمع اللغة العربية، القاهرة، مصر، 1988، ص 65.

³ خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة لنيل
شهادة دكتوراه منشورة، تخصص: أرطفونيا، قسم علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، كلية العلوم الاجتماعية والإنسانية،
جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، 01 جويلية 2012، ص 177.

⁴ ينظر: خالد عبد السلام، دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، ص 177.

⁵ محمد الفاتح حمروي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى،
الجزائر، ط1، 2011، ص 129.

وعليه فالخطأ في البيداغوجيا لم يعد ينظر إليه كضعف ونقص وتشويش ويعاقب عليه، بل أصبح وسيلة للمعلم من أجل فهم تفكير المتعلمين، فمن خلال تعثراتهم وأغلاطهم يمكن له الكشف عن مستوى فهم المتعلمين، ويحدد الصعوبات ومن ثم يعمل على معالجتها.

2.2. أنواع الأخطاء اللغوية:

أصبح الخطأ اللغوي يشكل ظاهرة في الوسط التربوي إذ لم تقتصر هذه الظاهرة على المتعلم دون المتوسط أو الضعيف بل امتدت لتشمل شريحة التلاميذ الممتازة والجيدة، حيث مست هذه الظاهرة جوانب اللغة بجميع مستوياتها (الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية).

2-2-1 الأخطاء الإملائية:

الإملاء لغة: جاء في "تاج العروس": أملة قال له فكتب عنه. وأملاه كأمله على تحويل التضعيف¹. وفي التنزيل الحكيم... "فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ" سورة البقرة، الآية 282. كما جاء في "لسان العرب" في مادة "ملل": الإملاء والإملال على الكاتب واحد، وأمليت الكتاب أمليه وأمليت أملة لغتان جيدتان جاء بهما القرآن. واستمليته الكتاب، سألته أن يمليه عليّ والله أعلم².

كما ورد في "القاموس المحيط" في مادة "ملل": "أَمَلَهُ قال له فكتب عنه"³. ويفضي بنا التعريف اللغوي إلى أن الإملاء هو أن يلقي القول على السامع ليكتبه أو يطلب كتابته بعد الإصغاء.

اصطلاحاً: الإملاء من النشاطات التعليمية التي تساعد المتعلم في اكتساب المهارات اللغوية وخاصة الكتابة، كما يعد من أهم أسس التعبير الكتابي. ويعرف الإملاء بأنه "نظام لغوي معين، موضوعه الكلمات التي يجب ضبطها والتي يجب مدها، والحروف التي تزداد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة،

¹ الزبيدي (محمد مرتضى)، تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، المجلد 8، ص 120.

² ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، القاهرة، مصر، مادة "ملل"، ص 4273.

³ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: أنيس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مجلد 1، مادة "ملل"، رقم 8959، دار الحديث، القاهرة، مصر، ط1، 2008، ص 1556.

والألف اللينة، وتاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتتوين بأنواعه والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية".¹ ومن منظور آخر هو "هو أن تقرأ نصاً على التلاميذ عبارة عبارة أو كلمة كلمة، فيكتب التلاميذ في دفاترهم".²

ويعرف أيضاً بأنه أساس من الأسس العامة للتعبير الكتابي، وإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة لسلامة الكتابة من حيث النواحي الإعرابية وغيرها، فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية، ومنه فالخطأ الإملائي نتيجته تشوه الكتابة وبالتالي إعاقة فهم الجمل والعبارات وتشويه المعنى وتغييره³، وعليه فإن الإملاء هو كتابة الكلمات والحروف المسموعة باستخدام القواعد اللغوية والنحوية وبصورة سليمة. أو هو عملية نقل المعارف أو الأفكار من طابعها الشفهي إلى طابعها الكتابي وفقاً لقواعد وضوابط محددة بحيث يتضمن الإصغاء الجيد والكتابة الصحيحة.

أما مفهوم الخطأ الإملائي: فيدل على " قصور التلميذ في المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة أو التعبير الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها".⁴ أي أن المتعلم يفشل في الربط بين شيئين: ما يسمعه أو يتخيله لمحض صوت الكلمة في أذنه أو شكلها في عقله، والشئ الثاني ما يكتبه بيده أي الرسم الخطي على الورق.

وتظهر هذه الأخطاء في شكل حرف أو زيادة حرف أو وضعه في غير موضعه أو كتابته بطريقة خاطئة، ومن بين هذه الأخطاء الإملائية الشائعة نجد الخلط بين حرفي الضاد والطاء، مثل كتابة كلمة حاضر بدل حاطر، ويرجع هذا الخطأ إلى تشابه نطق الحرفين وأيضاً وضيفة عوضاً عن وظيفة ومن الأخطاء الإملائية أيضاً عدم قدرة المتعلم على التمييز

¹ حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي: أسسه وفنونه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط1، 1992، ص 11.

² داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979، ص 35.

³ ينظر: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، د.ت، ص 193.

⁴ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د.ط، 2006، ص 71.

بين حرفي الدال والذال وبالتالي الخلط بينهما، حيث يكتب بعض المتعلمين كلمة هذا بدل من هذا، أو ذلك بدل ذلك وغيرها.

كما يظهر هذا النوع من الأخطاء في الخلط بين التاء المربوطة والتاء المبسوطة، وهذا النوع من الأخطاء شائع وبكثرة حيث يكتب المتعلم كلمة قاله بدل قالت، وذهبة عوضاً من ذهبت.

وكل هذه الأخطاء لها تأثير سلبي في صحة الكتابة وقد تؤدي إلى تشويه المعنى كما تعمل على تغييره.

2-2-2 الأخطاء الصرفية:

علم الصرف له منزلة عريقة في خدمة اللغة العربية. أُطلق عليه الوجه الثاني للنحو لما يمس من كلام، جوهره اهتمام ببنية الكلمة وصيغها وما يحدث لها من تغيرات نتيجة للاشتقاقات، والتصريف وغيرها من الظواهر الصرفية التي يتعثرون فيها المتعلمون: كالتثنية، والجمع، والصيغ. فساهموا بدراسة حول كفايات تقادي هذه الأخطاء لضمان سلامة اللغة العربية العريقة.

2-2-2-1 مفهوم الصرف لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور "الصَّرْفُ: رَدُّ الشَّيْءِ عَنْ وَجْهِهِ، بِصَرْفِهِ صَرَفًا فَإِنْ صَرَفَ. وَصَارَفَ نَفْسَهُ عَنِ الشَّيْءِ: صَرَفَهَا عَنْهُ. وَالصَّرْفُ: أَنْ تَصْرِفَ إِنْسَانًا عَنْ وَجْهِ يُرِيدُهُ إِلَى مَصْرِفٍ غَيْرِ ذَلِكَ؛ وَصَرَفَ الشَّيْءَ أَعْمَلَهُ فِي غَيْرِ وَجْهِ كَأَنَّهُ يَصْرِفُهُ عَنْ وَجْهِهِ إِلَى وَجْهِهِ، وَكَذَلِكَ تَصَارِيفُ الْأُمُورِ، وَتَكَالِيفُهَا، وَجَاءَ فِي التَّنْزِيلِ الْحَكِيمِ "وَتَصْرِيفِ الرِّيحِ" (سورة البقرة الآية 164)، ومنه جاء في لسان العرب تصاريف الرياح والسحاب، الليث: تصريف الرياح: صَرَفُهَا مِنْ جِهَةٍ إِلَى جِهَةٍ، وَكَذَلِكَ تَصْرِيفُ السُّيُولِ وَالْخِيُولِ وَالْأُمُورِ وَالْآيَاتِ، وَتَصْرِيفُ الرِّيحِ جَعَلَهَا جَنُوبًا وَشَمَالًا.

والصَّرْفُ: حِدَّتَانِ الْأَمْرُ، اسْمٌ لَهُ لِأَنَّهُ يَصْرِفُ الْأَشْيَاءَ عَنْ وَجُوهِهَا وَقَوْلُ صَخْرٍ أَلْغِي¹.
أي الصرف في المعنى اللغوي هو نقل بنية الكلمة لصيغ كثيرة وجهات متعددة.

¹ ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، مادة صرف، دار المعارف القاهرة، مصر، د ط، ص 2461، 2462.

اصطلاحاً: عُرِف علماء العربية علم الصرف بأنه "العلم الذي تعرف به كيفية صياغة الأبنية العربية وأحوال هذه الأبنية التي ليست إعراباً ولا بناءً. والمقصود بالبنية هنا هيئة الكلمة. ومع ذلك أن العرب القدماء الصرف على أنه دراسة لأبنية الكلمة، وهو فهم صحيح في الإطار العام للدرس اللغوي. غير أن المحدثين يرون "أن كل دراسة تتصل بالكلمة أو أحد أجزائها وتؤدي إلى خدمة العبارة والجملة أو بعبارة بعضهم تؤدي إلى اختلاف المعاني النحوية - كل دراسة من هذا قبيل هي الصرف¹".

من خلال هذه التعريفات تبين لنا أن الصرف في الإصلاح علم انصب جل اهتمامه بدراسة بنية الكلمة العربية وما يطرأ عليها من تغيرات كالإعلال، والإبدال، والزيادة، والحذف دون تعرض لأعرابها أو موقعها في الجملة فهو ينشغل بمعرفة أحوالها من حيث شكلها وبنائها بعيداً عن وظيفتها النحوية.

المستوى الصرفي يدرس أبنية الألفاظ وتغيراتها، فالأخطاء هنا تتمحور في تركيب الكلمة بحد ذاتها، نذكر بعض الأخطاء الشائعة:

الخطأ	الصواب	سبب الخطأ (القاعدة)
دَعَى (ألف مقصورة)	دَعَا (ألف ممدودة)	جاء في الكتب التراثية والمعاجم الفعل (دعا) ألف ممدودة طويلة لأن فعله مضارع (يدعو) انقلبت الواو إلى أصلها الألف.
إستدعى (القطع) - إنتشر (القطع)	استدعى (الوصل) - إنتشار (الوصل)	ما نقل إلينا من تقعيد ومنها بنية الأفعال أن الأفعال الخماسية والسداسية تكتب همزة وصل.

الجدول 1- يوضح نموذج من الأخطاء الصرفية.

2-2-3 الأخطاء النحوية:

يختلف الخطأ النحوي عن غيره من الأخطاء سواء الإملائية أو الصرفية، وأحياناً تتداخل هذه الأخطاء فيما بينها أو تكون نتيجة لبعضها البعض. ويقصد بالنحو في الاستعمال اللغوي

¹ عبده الراجحي، التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د ط، 1974، ص 3، 4.

"إعراب الكلام العربي، والنحو: القصد والطريق يكون ظرفاً ويكون اسماً، نحاه وينحوه وينحاه ومنه سمي النحوي لأنه ينحو إلى وجوه الإعراب".¹

وعليه النحو هو القصد مثال نحوت نحوك أي قصدتك والقصد الصواب منه.

والنحو في الاصطلاح: كما عرفه ابن جني "هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم".²

ويفرض بنا هذا التعريف إلى أن النحو هو اتباع طريقة العرب في كلامهم من حيث الإعراب وبناء الكلمات وصياغة الجمل، ويفهم من التعريف أيضاً أن مصطلح النحو عند ابن جني وغيره من النحاة يضم النحو والصرف معاً.

أما الخطأ النحوي فيقصد به "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة".³

إن هذا النوع من الأخطاء هو عجز المتعلم في ضبط الكلمات؛ أي عدم كتابتها ونطقها بشكل صحيح وفق القواعد النحو ونوع الكلمة دون إعرابها، بمعنى المتعلم يعرف إذا الكلمة إسم أو فعل لكن لا يضبط نهايتها أو حركتها حسب موقعها في الجملة ووظيفتها النحوية، بالإضافة إلى الخطأ في التأليف، أي عدم قدرته على نسج الجمل المناسبة للمقام، كأن يؤكد في غير موضع التأكيد، وينفي في غير موضع النفي وهكذا...

نذكر أمثلة عن ذلك:

الخطأ	الصواب	السبب / القاعدة
تعاون المتسابقين مع الفريق (نصب الفاعل)	تعاون المتسابقون مع الفريق (رفع الفاعل)	الفاعل في حالته الطبيعية مرفوع، فيقع الخلط في حروف العلة بين جر ونصب ورفع.
قابلت المعلمان (ألف)	قابلت المعلمين (ياء)	لأن المثنى في هذه الحالة وقع في جملة فعلية في محل المفعول به ينصب بالياء والنون (حسب القاعدة).

¹ ابن منظور، لسان العرب، مجلد 6، مادة "ن ح و"، دار صادر، بيروت، (د.ن)، ص 309-310.

² ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط2، 2010، ص 69.

³ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، د.ط، 2006، ص 71.

حضر التلميذ الدرس (الرفع)	حضر التلميذ الدرس (النصب)	وقع المفعول به بدل نصبه إختلال في الحالة الإعرابية اللازمة لكل فعل.
اشترت عشرون كتاباً	اشترت عشرين كتاباً	الخلط بين التمييز والحال وحالتهما الإعرابية. بالإضافة إلى رفع المفعول.

الجدول 2-أمثلة عن الأخطاء النحوية.

مثل: ازداد الجو برودة. (برودة) هنا جاءت برودة تمييز؛ لأنها توضح نسبة الازدياد.

عوض: عاد الجو مغيماً. مغيماً فهذا حال؛ لأنها تصف هيئة الجو كيف عاد.

فالخلط بينهما يكون لتشابه حالتهما الإعرابية "النصب" وغالباً لأنهما يأتيان نكرة في أغلب الأحيان وحتى تمركزهما في الجملة يكون نفس الموقع بعد الفعل والفاعل. والتمييز يعبر عن نسبة سواء كانت قليلة أم كثيرة (معنوية ومادية ملموسة). والحال يأتي غالباً معنوياً يعبر عن الهيئة والحالة (كيف كان، كيف أصبح).

• **كان وأخواتها:** يرفعون خبر كان والأصح منصوباً دائماً، ويكون الخلط هنا مع "إن وأخواتها" والمقرر في المنهاج يدرسونهم في نفس السنة فداًئماً ما يخلط المتعلم بينهم .

مثل: كانت الشمس مشرقةً (بالضم).

عوض: كانت الشمس مشرقةً (بالنصب) لأن خبر كان منصوب والعكس عند إن وأخواتها يرفعون ما ينصب وينصبون ما يرفع.

• **العدد والمعدود:** فالعدد والمعدود أيضاً يتطابقون في التأنيث والتذكير

مثل: إحدى عشر طالبة نجحت.

عوض: إحدى عشرة طالبة نجحت.

فالقاعدة تنص في الأعداد المركبة (11، 12، 13 ... 19) فالعدد والمعدود يتطابقون في التأنيث والتذكير...

2-2-4 الأخطاء الأسلوبية:

2-2-4-1 الأسلوب:

لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة (س ل ب): "سلبه الشيء يسلبه سلباً وسلباً، واستلبه إياه....، ويُقال للسطر من النخيل: أسلوب، وكل طريق ممتد فهو أسلوب. قال: والأسلوب الطريق والوجه والمذهب، يقال: أنتم في أسلوب سوء، ويجمع أساليب. والأسلوب:

الطريق تأخذ فيه. والأسلوب بالضم: الفن؛ يقال: أخذ فلان في أساليب من القول، أي أفانين منه؛ وإن أنفه لفي أسلوب إذا كان متكبراً¹.

التعريف اللغوي للأسلوب جاء بمعنى الطريق السلوك غير أن الآخرين يكون مختلف ومنظم سطحه ذو لمسة مغايرة تميز الحس الفني للشخص ما تجعله يصل للفن.

اصطلاحاً: ذكر الجرجاني الأسلوب بين طيات كتابه: "أنه جمعٌ من المعاني صورة وهيئة ومزية من الألفاظ، والأغراض التي لها مواضع في الكلام ثم حسب موقعها بعضها من بعض واستعمال بعضها من بعض نتحصل عن التأليفات المعنوية للهيئة اللفظية (الأسلوب)."²

فالجرجاني هنا في تعريفه ربطه الأسلوب مع الكلام من حيث ترتيبه، وتداخل الألفاظ والمعاني داخل إطار لفظي معين بترتيب خاص وكل لفظ ومعنى موقعه في الجملة تربطه علاقة وثيقة مع العنصر¹ الذي قبله وهذا الترتيب الذي يحدث الفرق بين أسلوب من شخص لآخر الذي تميزه وتكسبه هيئة عن الآخر.

فيقول أفلاطون عن الأسلوب "الأسلوب شبيه بالسمة الشخصية"³.

ومنه مصطلح الأسلوب هو انعكاس لشخصية الكاتب وبصمته الخاصة في التعبير وهو خاصية فردية يتفرد بها الشخص، من خلال كلمات وألفاظ ومعاني تنبثق من داخله بتعبير خاص، أي سمة مميزة للكلام عن غير. فالأسلوب جمع بين مشاعر وأفكار وطريقة عمل وترتيب الكلام وتناسقه مع بعض في سمة الشخص الذي يبرز قيمته بين الآخرين.

2-4-2 مفهوم الأسلوبية:

عرفها رومان ياكبسون على أنها "بحث عما يتميز به الكلام الفني، عن بقية مستويات الخطاب أولاً، وعن سائر الفنون اللسانية ثانياً"⁴.

من خلال ما عرض عن الأسلوبية فمفهومها قائم على دراسة النصوص من جميع أنواعها وتفسيرها بسمات الأسلوبية التي تميز النص على الصعيد اللغوي المكتوب المنبثق من أحاسيس

¹ ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف (القاهرة، مصر)، مادة سلب، مجلد 3، ج 24، ص ص 2057-2058.

² ينظر: حازم قرطاجني، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح محمد الحبيب ابن الخوجة، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط3، 1986، ص 363، 364.

³ بيرجيو، الأسلوبية، تر د. منذر عياشي، د.ط، د.ت، ص 37.

⁴ محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون، الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية، ط1، 1996، ص 23.

وأفكار الكاتب وتشمل اللغة المنطوقة. ولا ننكر دور اللسانيات في تحليل الكلام للقالب الأدبي الذي يبحث ويشرح أماكن الجمالية الفنية للكاتب من لغته الفنية الغير مباشرة وتميزه في الكتابة من خلال الكلام، وقدرته على التأثير في نفس المتلقي ووجدانه.

هذا النوع من الخطأ اختص ببصمة الكاتب في نفسه، يخص طريقة التعبير الخاصة من كاتب لآخر، أي تكون على مستوى الأسلوب والذوق اللغوي حتى لو كانت صحيحة من الناحية النحوية تكون فلا تتماشى مع الذوق العام غالباً يسميها ضعف الأسلوب وتكرار وثقل في الكلام، بعض الأمثلة عنها:

مثلاً : ذهبت للمدرسة ثم جلست في مكان صديقتي التي تجلس في آخر الصف في القسم فهي جملة صحيحة من ناحية القواعد النحوية لكن إذا جئنا للذوق العام نجدها ثقيلة محمرة بأخطاء أسلوبية.

مثل :أنت مثل الجبل في الحنان.

في مثالنا السابق خطأ في التشبيه فالجبل لا يمكن أن يشبه به الحنان لصلابته، هنا خطأ أسلوبى غير مقبول .مثلاً :ذهبت للمطعم مع عائلتي لتناول طعام لأنني اشتهيت أطعمة ذلك المطعم .جملة أكثر فيها التكرار أصابها ثقل وملل في الجملة. وعليه فالخطأ الأسلوبى يمكن أن يكون صحيحاً نحوياً، لكنه يُضعف جمال المعنى وجودة التعبير ما يجعل القارئ يفر من قراءته، فعلى كل كاتب مراعاة أسلوبه.

2-2-15 الأخطاء التركيبية:

قبل الحديث عن الأخطاء التركيبية نرجع أولاً إلى مفهوم التركيب لغة واصطلاحاً: لغة: جاء في التنزيل الحكيم قوله عز وجل: «يَا أَيُّهَا الْإِنْسَانُ مَا غَرَّكَ بِرَبِّكَ الْكَرِيمِ الَّذِي خَلَقَكَ فَسَوَّاكَ فَعَدَلَكَ فِي أَيِّ صُورَةٍ مَّا شَاءَ رَكَّبَكَ» (سورة الانفطار - الآية 6-8). كما ورد في القاموس المحيط: "رَكَّبَهُ تَرْكِيبًا: وَضَعَ بَعْضَهُ عَلَى بَعْضٍ فَتَرَكَّبَ وَتَرَاكَّبَ".¹ وجاء أيضاً في المعجم الوسيط: "(التركيب): (في علم الفلسفة): تَأْلِيفُ الشَّيْءِ مِنْ مَكُونَاتِهِ الْبَسِيطَةِ، وَيَقَابِلُهُ: التَّحْلِيلُ".²

¹ الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998، ص 99.

² مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مصر، 2004، ط4، مادة (ركب)، ص 368.

يتضح لنا من خلال التعاريف اللغوية للجذر ركب أن جمع أجزاء متفرقة لتشكل لنا جزءاً واحداً. أو هي ضم مجموعة من الأجزاء المتفرقة لبعضها بعضاً حتى تشكل لنا جزءاً واحداً.

اصطلاحاً: يقصد بالتركيب: "الجملة المركبة من عدد من البنى اللفظية التي هي مكونات التركيب أو الجملة... وهو الصورة المجسدة للغة حيث أن الفرد أو المتكلم لا يعبر على حاجاته بكلمات متفرقة بل بتراكيب لغوية وجمل متعاقبة مترابطة ترابطاً منطقياً متسقة في ألفاظها¹". ومنه فالتركيب هو ضم مجموعة من الكلمات المتفرقة التي تشكل الجملة وفق القواعد التجريدية المعروفة، حيث يدرس التركيب نظام العلاقات القائمة بين الكلمات من جهة وبين الجمل من جهة أخرى.

أما الأخطاء التركيبية، فيقصد بها الأخطاء التي يقع فيها المتعلم أثناء الكتابة والنطق، أي الأخطاء التي تمس الألفاظ المكونة للجملة والعلاقة بينها، وتتمثل هذه الأخطاء في سوء اختيار الألفاظ، وكذلك استعمال عبارات عامية².

كأن يقول المتعلم: "عملت الأكل على الصحن" بدلاً من "وضعت الأكل في الصحن"، وهذا يدخل في قصور المتعلم من اختيار الألفاظ المناسبة أيضاً قوله: "طاحت على الأرض" بدل "سقطت على الأرض" وهذا الخطأ يكون في الخلط بين الفصحى والعامية.

قد تتداخل الأخطاء التركيبية مع الأخطاء النحوية لتقاربهما، فالأخطاء التركيبية قد تؤدي لتلف المعنى وإعاقة الفهم، وقد تكون على مستوى التقديم والتأخير بشكل غير متناسق ومقبول، ومثال هذا:

• مثل: ذهب للمدرسة.

عوض عن: ذهب إلى المدرسة. حرف الجر الأنسب في هذه الجملة هو "إلى" رجوعاً للقاعدة ومعرفة كل حرف وظرفه وأينما يكون موقعه في الجملة. (إبدال حرف جر بحرف جر آخر).

¹ عبد الله علي الثوري، "خصائص تراكيب اللغة العربية"، مجلة الأندلس للعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة الأندلس، مجلد 13، العدد 9، 2016، ص 263.

² ينظر: رفاعي سارة، "الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي: دراسة تحليلية مقارنة بين الناطقين بالعربية والناطقين بالقبائلية"، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، م 26، ع 2، 2020، ص 180.

2-2-6 الأخطاء الدلالية:

الأخطاء الدلالية مرتبطة بسوء استعمال الدلالة، فلا بد لا من تعريفها أولاً

الدلالة لغة: جاء في مادة "دل" في لسان العرب "أَدَلَّ عليه وتدلّل. وقال ابن دريد: أدلَّ عليه - وثق بمحبته فأفرط عليه، ودلَّ فلان إذا هدى. ودلَّ إذا افتخر. والدلالة: الهيئة، قال ابن الأعرابي: دلَّ يدلُّ إذا هدى ولاد يدلُّ إذا مَنَّ بعهائه. والأدُّلُّ: المنان بفضله¹."

أي أن العرب كانت تقول الكلمة نفسها لمعنيين مختلفين ومتضادين يتبين المعنى المقصود من خلال سياق الكلام فدَلَّ للهداية وإبانة الشيء وتارة أخرى دَلَّ بمعنى اضطراب وخلل.

اصطلاحاً: كون الشيء بحالة يلزم من العلم به العلم بشيء آخر والشيء الأول هو الدال والثاني هو المدلول. وكيفية الدلالة اللفظية على المعنى باصطلاح علماء الأصول محصورة في عبارة النص².

عرفها علماء الدلالة: دراسة الظواهر اللغوية من خلال البحث عن القوانين التي تشرف على تغير المعاني والمتعلقة بالجانب التطوري للألفاظ اللغوية ودلالاتها، أو هو الدراسة العلمية المنظمة والمحكمة لعلم المعنى³.

فتبين لنا أن التعريف الإجرائي للدلالة هو العلاقة التي تجمع اللغة ومعناها أي الصفة اللغوية التي يحملها اللفظ للإشارة لمعنى محدود في ذهن المستمع أو القارئ تفهم الدلالة اللغوية المقصودة من خلال سياق الكلام المتواجد فيه اللفظة للوصول إلى كلام مفهوم غير مختل.

أما الأخطاء الدلالية هي الأخطاء لغوية يتعثرون فيها محللين كثير بسبب سهو منهم أو قلة تركيز وغيرها من الأسباب تسبب تشويه للمعنى سواء كان مسموع أو مكتوب. نذكر بعض الأخطاء الدلالية:

فأغلبها تكون بوضع كلمات غير مناسبة مع النص (المنطوق، المكتوب) والخلط بين المترادفات الحاملة أقل معنى.

¹ ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف بمادة دل، ط1، ص 13-14.

² إبراهيم عبد الله الغامدي، مجال الدلالة اللغوية في القرن الهجري، نيل رسالة الماجستير في اللغة، جامعة المملكة العربية السعودية أم القرى، كلية اللغة العربية، دراسات العليا العربية، فرع اللغة، 1419هـ، ص 16.

³ حبيب بوزودة، علم الدلالة (التأصيل والتفصيل)، مكتبة الرشاد، سيدي بلعباس، الجزائر، 2007، ص 21.

• مثل :باع له كبير

عوض عن :باع له كثير، ظننا أن كمية الكثرة تشوه المعنى إن كانت غير مكانها المضبوط أو أن كلمة كبير لا تصلح لكل السياقات.

• مثل :أكلت العصير.

عوض عن :شربت العصير. لأن مصطلح أكل للأطعمة لا للسوائل.
أو اختلاطهم في الحواس لعدم التفرقة.

2-3 تصنيف الأخطاء اللغوية:

اختلفت التقسيمات للأخطاء اللغوية السابقة من باحث إلى آخر حيث قسمها صالح بلعيد إلى: خطأ نظامي وآخر غير نظامي. فيرى أن الخطأ النظامي هو: "الخطأ الناتج عن عدم المقدرة أو ضعف الملكة لكن يعين للمتعلم الاستراتيجية التي يتبعها والمنهجية المناسبة للاكتساب الملكة التبليغية... وتعد الأخطاء النظامية أشد ضرراً على اللغة وتحدث في مستويات متعددة وأسبابها تعود إلى عوامل عديدة، ومن أهم تلك العوامل: الجهل بالقواعد ونقص التمارين والتطبيقات."¹

أما الخطأ غير نظامي: هو خطأ ناتج عن الأداء وهو هفوة بسيطة ناتجة عن زلة اللسان* أو قلة التركيز أثناء استخدام اللغة الثانية ويعود سبب هذا الخطأ إلى التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة الجديدة².

انطلاقاً من تصنيف صالح بلعيد للأخطاء اللغوية يتبين لنا نوعين من الأخطاء هما: خطأ نظامي وخطأ غير نظامي فالخطأ الأول يكون على مستوى الملكة وهو خطأ ناتج عن خلل في معرفة القواعد وهذا الخطأ يمكن أن يكون ثابتاً ومتكرراً إذا لم يُعالج، أما الخطأ الثاني فيكون على مستوى الأداء وهو خطأ يعود بسبب السرعة في الكلام ويمكن للمتعلم تصحيحه إذا نُبه إليه.

¹ صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، د.ط، د.ت، ص 132.

* انحراف العربي عن طرق أداء سليلته اللغوية مرجعاً ذلك إلى أمر طارئ أو موقف معين ك مساعدة غضب وانفعال.

محمد أبو الرب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2012، ص 38.

² ينظر: صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 132، 133.

3- الوضعية الإدماجية.

1.3. مفهوم الوضعية الإدماجية:

نلاحظ أن المصطلح مكون من شقين هما الوضعية والإدماج، وقبل أن نشرع في التعريف بالوضعية الإدماجية، لا بد أن نقف عند تعريف كل من الوضعية والإدماج كل منهما على حدة:

3-1-1 الوضعية:

لغة: جاء في مادة "وضع" في قاموس المحيط للفيروز أبادي: "وَضَعُهُ، يَضَعُهُ، وَضَعًا: الحمضُ، والحَظِيظَةُ، و الابل النزعة عن الخَلَّةِ، ... وكتابٌ تُكْتَبُ فيه الحِكْمَةُ¹".
وعنه فالوضع لغوياً أصله الخط والإلقاء والانخفاض من الأعلى للأسفل، والوضعية جاءت في التعريف السابق لمعرفة الهيئة والحالة والكتاب الذي تدوّن فيه الحكمة "وضع". أي أن مادة وضع تدل على الإنزال والتدوين.
اصطلاحاً: تُعدّ الوضعية من التعريفات التربوية التي أشارت لكل الظروف والعناصر المحيطة بعملية التعلم. فتعددت مفاهيمها بين اللغويين لكن حاول ضبطها في عدة تعاريف كقول الحثروبي: "مصطلح الوضعية يدل على الإشكالية التي يتم إنجازها لتكون تعلماً عند توظيف مجموع المعارف والقدرات والمهارات من أجل أداء نشاط محدد"².
وعرفها "محمد طاهر وعلي خالفة": إن الوضعية في مفهومها العام، تحدد العلم الذي يقيمها فرد أو مجموعة من الأفراد في سياق معين يتحدد بالموقف أو مجموعة الظروف المحيطة بهؤلاء الأفراد في زمن محدد(...). يشير مفهوم الوضعية في السياق المدرسي إلى التفاعل الحاصل بين المعلم والتلاميذ في إطار التعليمات"³.

¹ الفيروز أبادي، قاموس المحيط، تح أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مجلد 1، مادة "وضع" رقم 80840، دار الحديث، القاهرة، مصر، د.ط، 2008، ص 1761 / 1760.

² حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات لسانية، جامعة لونيس علي البليلة 2 - الجزائر، 07/05/2018، مجلد 12 عدد 19. ص 147.

³ حنان مزهودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات اللسانية، جامعة لونيس علي البليلة، 07/05/2018، ص 147.

من خلال المفهومين السابقين اتضح لنا مفهوم الوضعية في الاصطلاح أنها شملت كل ما يخص العملية التعليمية من ظروف مكانية وزمنية، وحتى أنها لمست السياقية لحدوث تفاعل بين المعلم والمتعلم وكل ما يجاوره في الوسط الذي هو فيه، وتطرق لحل المشكلات الموجودة في محيطه من خلال توظيف كل ما أتى به المتعلم من خبرات ومعلومات وقدرات للإجراء السياق التعليمي بشكل منتظم مبني على هدف محدد مرجو تحقيقه.

3-1-2 الإدماج:

لغة: ورد في "معجم الوسيط" في مادة "دمج" دَمَجَ الليل: دموجا: أظلم. والحيوان أسرع وقارب. يُقال: دَمَجَ البعير ونحوه والأرنب في عدوهما. والشيء في الشيء: دخل واستحكم فيه¹.

فنقول دمج الشيء في الشيء أي تداخل في بعضهما البعض والدخول في الشيء حتى يستحكم فيه ويصبح متماسكاً.

اصطلاحاً: فالإدماج استخدم في مجالات متنوعة يختلف تعريفه حسب الاختصاص المتواجد فيه، أما في مجال التربية والتعليم عرف أنه: نشاط تطبيقي مركب يجري في إطار وضعية تعليمية يتم فيها تجميع المكتسبات السابقة التي بناها المتعلم في سياقات تعليمية مجزأة في حصص مختلفة، تستهدف إدماج كل ما تم اكتسابه واستثماره ضمن وضعيات مختلفة². وفي تعريف آخر: "السيرورة التي بواسطتها ينمي المتعلم وزرع تعلمات جديدة داخل تعلمات سابقة مما يجعله يعيد بناء عالمه الداخلي ويطبق على وضعيات جديدة ملموسة"³.

¹ مجمع اللغة العربية، معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، مادة "دمج"، ط4، 2008، ص 295.

² ينظر: بن سيفي فتحي، عوانكة سامية، بيداغوجيا الإدماج ومشكلات تطبيقها، مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية، مجلد 12، عدد 01، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي - الجزائر، 31/03/2024، ص 485.

² نقل عن إيدير تعزيبت 2003 ص 23. لعربي سيمة، وضعية إدماجية في تعليم اللغة العربية المفاهيم والممارسات اليداكتيكية والرهانات، مجلة "ألف"، جامعة الجزائر - 2، مجلد 08، عدد 02، 2018، ص 03.

* **الكفاءة :** هي القدرة على استخدام مجموعة منظمة من المعارف والمهارات والمواقف التي تمكن من تنفيذ عدد من المهام بشكل ناجع). ينظر: أحمد صيد، مفهوم الكفاءة وأنظمة بنائها في المقاربة بالكفاءات، مجلة باحث، جامعة أحمد بوقرة، بومرداس، الجزائر، 31/03/2023، ص 41.

وعليه فالإدماج عملية تربوية يتم فيها توظيف المتعلم كل مردوداته التعليمية من قدرات، ومهارات، وخبرات، ومعلومات من عناصر جزئية غير مرتبة وغير منظمة إلى مرحلة مركبة منظمة بقائمة على ربطهم (مهارات، معلومات...) في سياق تعليمي مناسب يبرز مستوى تحقق الكفاءة لدى المتعلمين. والإدماج وسيلة لحل المشكلات المتواجدة في محيط المتعلم من خلال دمج حصيلة المعارف السابقة بحصيلة معرفية جديدة لحل مشكلة معينة وكل هذا يكون مندرج من قبل بغرض تحقيق هدف أو أهداف تربوية معينة.

3-2 مفهوم الوضعية الإدماجية:

الوضعية الإدماجية هي النشاط التعليمي التي يتيح للمتعلم توظيف معارفه ومهارته وضعية معينة قريبة من الواقع. فهي وضعية مركبة يتطلب حلها تجنيد معارف ومهارات سبق للتلميذ أن درسها بشكل مجزء، وفي وضعية معينة، وترتيب معين، وضمن سياق مختلف.¹ وفي تعريف آخر لها: "بأنها الوضعية التي توظف موارد وإمكانات المتعلم، وهي التي تجعله في موقع العمل، وأنها أخيراً وضعية تهيئ مع المادة التعليمية".²

يتضح من التعريفات السابقة أن مضمون مفهوم الوضعية الإدماجية بأنها نشاط تعليمي مركب من مردود المعرفي للمتعلم (مهارات، مواقف، خبرات...) ويتم توظيفهم بشكل منظم وموضع في سياق معرفي قريب من الواقع المعاش، مركزاً على أن نجاح هذا التوظيف من قبل التلاميذ مرتبط أيضاً بحسن سيرورة التخطيط المسبق في الحصة التعليمية من قبل المعلم، وهذا ما يجعل أكثر سهولة للوصول إلى أهداف ناجحة وبروز مدى انسجام المتعلم مع محتويات واسترجاعها فيما بعد في الوضعية الإدماجية.

3-3 خصائص الوضعية الإدماجية:

تتميز الوضعية الإدماجية لجملة من الخصائص التي سنعرضها في النقاط التالية:

- **مركبة:** من حيث أنها تتطلب تجنيد معارف سلوكية وكفاءات سابقة للمتعلم، بمعنى أن كل وضعية تُطرح مشكلة تحمل المتعلم إلى توظيف موارد سابقة.

¹ ينظر: حنان مزمودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة دراسات لسانية، جامعة لوني علي البلدية 2 - الجزائر، مجلد 02، عدد 09، 07/05/2018، ص 148.

² وزارة التربية الوطنية الجزائرية، الوثيقة المرافقة للمناهج، اللجنة الوطنية للمناهج، الجزائر، كدية، ص 7.

- **دالة**: بمعنى أن تكون الوضعية حاملة لمعنى بالنسبة للمتعلم.
 - **خاصة**: أن تكون مستمدة من الحياة اليومية الواقعية ومن محيط المتعلم.
 - **وجيهة**: بمعنى التعليمية تكون دقيقة ولا تقبل التأويل¹.
 - **هادفة**: بمعنى أنها تبتغي إنتاجاً منتظراً، كما أن الهدف منها إنماء الكفاءات، تعلم دمج الموارد التمرس على دمج الموارد ضمن وضعية... إشعار المتعلم بأن الحصص التعليمية السابقة لا تمثل أجزاء منفصلة².
 - **متناسقة**: بمعنى وجود تناسق بين السياق والتعليم³.
 - **قابلة للتقييم**: بمعنى أن من خلال الوضعية الإدماجية يمكن أن نحدد مواطن القوة والضعف عند كل تلميذ⁴.
- انطلاقاً من هذه الخصائص يتضح لنا أن الوضعية الإدماجية لابد أن تتضمن مجموعة من القيم كمكونات شخصية محيط المتعلم، وكذلك أن تعتمد على وثائق حقيقية.

3-4 العوامل المؤدية إلى أخطاء التلاميذ في الوضعية الإدماجية:

- تعد الوضعية الإدماجية نشاطاً تعليمياً يُوظف فيه المتعلم مكتسباته القبلية، ويدمجها مع المعارف الجديدة؛ غير أن هذا النشاط لا يخلو من صعوبات؛ إذ يقع كثير من التلاميذ في أخطاء متعددة تعود إلى الأسباب التالية:
- الوضعية تبدو جديدة على التلميذ: كأن تكون مثلاً طريقة طرح السؤال مختلفة عما هو معتاد عليه.
 - الوضعية معروفة لدى المتعلم: أي التلميذ يعرف مضمون الوضعية لكن طريقة التفكير المطلوبة لإنجازها لا يتحكم فيها المتعلم قد تكون أعلى مستوى من قدراته.
 - الوقت المخصص لإنجاز الوضعية غير كافٍ.

¹ ينظر: فاطمة الزهراء فنتار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2023، ص 66/65.

² حنان مزمودي، الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، جامعة لونيس علي البلدية 2، الجزائر، المجلد 8، العدد 9، 2018، ص 151.

³ فاطمة الزهراء فنتار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، ص 66.

⁴ ينظر: فاطمة الزهراء فنتار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، ص 66.

• المكتسبات السابقة إما خاطئة أو غير مدعمة بما فيه الكفاية¹.
علاوة على ما سبق؛ يمكننا أن نضيف مجموعة من الأسباب من بينها عجز توظيف القواعد النحوية لأن أغلبية المتعلمين يحفظون القاعدة لكنهم لا يملكون مهارة استخدامها أثناء التعبير الإنشائي. إهمال القواعد الرسمية للإملاء والترقيم كأن يخطئ المتعلم في رسم الهمزات والتاء بأنواعها.

3-5 خطوات تنفيذ المعالجة في الوضعية الإدماجية:

بعد تحديد الأخطاء التي وقع فيها المتعلمون في الوضعية الإدماجية، لابد من المعلم اتباع خطوات واضحة لتصحيح وعلاج هذه الأخطاء، وتتم هذه المعالجة عبر مراحل وهي كالآتي:

- **الكشف عن الأخطاء:** بمعنى أن المعلم يبدأ بتحديد الأخطاء التي ارتكبها المتعلم في موضوعه حسب سياقها.

- **وصف الأخطاء:** حيث يقوم المعلم بتبيان نوع الخطأ الذي وقع فيه المتعلم أي تصنيف الأخطاء إلى أخطاء إملائية وأخطاء نحوية وغيرها، وبعبارة أخرى الخطأ ونوعه.

- **البحث عن مصادر الخطأ:** بمعنى الكشف عن الأسباب التي أدت إلى وقوع المتعلم في الخطأ بالإضافة إلى البحث عن مصادر هذه الأخطاء، هل هي ذات مصدر داخلي ديداكتيكي وتربوي أم ذات مصدر خارجي نفسي أو اجتماعي؟.

- **تهيئ عدة المعالجة:** حيث يقترح المتعلم مجموعة من الوسائل والإستراتيجيات لمعالجة الأخطاء والتعثرات والنواقص.

وتتم المعالجة البيداغوجية بعدة طرق إما عن طريق المعلم أو المتعلم نفسه في إطار التصحيح الذاتي، أو تلميذ آخر.²

بناء على هذه المراحل يتضح لنا أن المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية لا تتم عشوائياً، بل تمرّ بمراحل منظمة ومترابطة.

¹ ينظر: فاطمة الزهراء فنتار، مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، ص 107، 108.

² ينظر: جميل حمداوي، البيداغوجيات المعاصرة، المغرب، ط1، ص 69، 70.

الفصل الثاني:

الجانب الميداني للدراسة.

المبحث الأول: أسس الدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: سير الدراسة.

المبحث الثالث: الأخطاء اللغوية من خلال الوضعيات الإدماجية.

المبحث الرابع: الاستبيان وتحليله.

لتدعيم الجانب النظري من هذه الدراسة، قمنا بإجراء دراسة ميدانية وذلك من أجل المثول على الأخطاء اللغوية في الوضعيات الإدماجية، ومحاولة معرفة أسباب هذه الأخطاء وأيضا مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في معالجتها.

1. أسس الدراسة الميدانية.

من المتعارف عليه أن أي بحث علمي أكاديمي يتكون من شقين أساسيين، شق نظري يركز على تحليل المفاهيم الأساسية المتعلقة بالموضوع، وشق تطبيقي ينقل هذه المفاهيم للواقع التعليمي.

ويمكن إجمال أهم الأسس التي عليها دراستنا الميدانية فيما يلي:

مجتمع الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في تلاميذ السنة الأولى متوسط، وأساتذة اللغة العربية في الطور ذاته.

2. سير الدراسة.

تمت الدراسة في حدود مكانية وزمانية:

1.2. الحدود الزمانية: تمت هذه الدراسة الميدانية خلال الفصلين الدراسيين الثاني والثالث من

السنة الدراسية 2025 - 2026، ومرت بالمراحل التالية:

2.2. المرحلة الاستطلاعية: قمنا في هذه المرحلة بزيارة المؤسسات والحصول على الموافقة

لإجراء البحث وكان ذلك في يوم 25 / 02 / 2026.

3.2. مرحلة جمع المدونة: جمع نماذج من الوضعيات الإدماجية المكتوبة في أوراق الاختبار

لرصد الأخطاء اللغوية وتصنيفها وتم هذا خلال يومي 15 و 16 مارس 2026.

4.2. مرحلة توزيع الاستبانات: قمنا بتوزيع مجموعة من الاستمارات على الأساتذة وشرح

أهداف البحث لضمان موضوعية الإجابات، وكان هذا في يوم 05 أبريل 2026.

5.2 الحدود المكانية: أجريت الدراسة الميدانية على مستوى إكماليات (الرواشد، ووادي النجاء وميلة) وتمثلت في (4) متوسطات نذكرها على الترتيب:

- إكمالية خلافة عبد المجيد بالرواشد.
- إكمالية الشهيد عليا زغدود بوادي النجاء (رجاص).
- إكمالية الجبل الأخضر 1956 - لميلة.
- إكمالية شنينبة حسين بميلة.

6.2 عينة الدراسة:

الدراسة الميدانية طبقت على عينة قوامها تلاميذ السنة الأولى متوسط، وأساتذة اللغة العربية.

7.2 نوع الدراسة:

تنتمي هذه الدراسة إلى البحوث الوصفية التحليلية التي تعمل على وصف الأخطاء اللغوية ومن ثم العمل على تحليلها.

8.2 منهج الدراسة:

من البديهي أن أي دراسة علمية لا بد أن تقوم على منهج واضح، ويتحدد نوع المنهج المتبع انطلاقاً من طبيعة الموضوع، والمنهج هو السبيل الذي يتبعه الباحث أو الطريق الذي يسير عليه من أجل الوصول إلى النتائج المرجوة.

ولقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، كونه المنهج الملائم لطبيعة موضوعنا، حيث يتيح لنا وصف واقع الأخطاء وتحليلها وتصنيفها وذلك من أجل الوقوف على خلفياتها البيداغوجية وطرق علاجها.

9.2 أدوات الدراسة:

هي مجموع الوسائل والتقنيات التي يستخدمها لجمع المعلومات بغية الوصول إلى النتائج المرجوة

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

ولقد اعتمدنا في هذه الدراسة على أدوات متكاملة ساعدتنا على تحقيق الهدف المنشود وتتمثل هذه الأدوات في الوضعيات الإدماجية والاستبيان والاستبانة.

10.2 الوضعيات الإدماجية: وهي الوعاء الذي يصيب فيه المتعلم معارفه القبلية.

وقد قمنا بجمع مجموعة من الوضعيات الإدماجية الخاصة بالاختبار لتلاميذ السنة الأولى متوسط، وهذا من أجل رصد الأخطاء فيها وتصنيفها حسب نوعها.

الاستبيان: هو الأداة الثانية التي استخدمت في جمع البيانات والمعلومات، وكان هذا الاستبيان معداً بطريقة مختلطة، إذ يضم نوعين من الأسئلة: أسئلة مغلقة وأسئلة مفتوحة، إضافة إلى أسئلة مغلقة ومفتوحة في نفس الوقت.

3. الأخطاء اللغوية في الوضعيات الإدماجية.

الأخطاء اللغوية قد وجدت بكثرة في إنتاجات التلاميذ، ومن بين هذه الأخطاء التي وقع فيها تلاميذ السنة الأولى متوسط:

1.3 الأخطاء الإملائية:

كما قلنا سابقاً إن الخطأ الإملائي هو كتابة الكلمة بشكل يخالف قواعد الإملاء مثل زيادة أو نقص بالحروف أو إقامة حرف مكان حرف آخر، وهذا ما وجد فعلاً في إنتاجات التلاميذ. ومن بين هذه الأخطاء الإملائية عدم التفريق بين التاء المربوطة (ة) والتاء المفتوحة (ت) في آخر الكلمة، وسنوضح هذا في الجدول الآتي:

جدول رقم 01: يمثل نماذج من الأخطاء الإملائية (الخلط بين التاء اللاحقة للأفعال واللاحقة للأسماء).

الخطأ	الصواب	نوعه
لاحظه	لاحظتُ	التاء المربوطة بدل المفتوحة
ذهبه	ذهبت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
قلة	قلت	التاء المربوطة بدل المفتوحة

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

وقفة	وقت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
رأية	فرأيت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
أخبرة	أخبرت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
فوجدة	وجدت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
لمحة عيني	لمحت عيني	التاء المربوطة بدل المفتوحة
درسة	درست	التاء المربوطة بدل المفتوحة
حفظة	حفظت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
أخدة	أخذت	التاء المربوطة بدل المفتوحة
الأستاذت	الأستاذة	التاء المربوطة بدل المفتوحة

ومن بين الأخطاء الإملائية الشائعة عند تلاميذ السنة الأولى متوسط نجد: عدم التفريق

بين ياء المخاطبة للمؤنث والكسرة، وسنوضح هذا في الجدول الآتي:

جدول رقم 2: نماذج من الأخطاء الإملائية (الخط بين ياء المخاطبة للمؤنث والكسرة).

الخطأ	الصواب
كنتي	كنتِ
نقاطكي	نقاطكِ
جهدكي	جهدكِ
لكي	لكِ
يجعلكي	يجعلكِ
لأنكي	لأنكِ
إجتهادكي	إجتهادكِ
تمسكي	تمسكِ

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

بحلمك	بحلمكي
إلتزامك	إلتزامكي
سمعتك	سمعتكي
أخلاقك	أخلاقكي
أنصحك	أنصحكِي
لا تغش	لا تغشي

تبين النتائج الواردة في الجدول أعلاه أن المتعلم لا يفرق بين ياء المخاطبة للمؤنث والكسرة، فهو يكتب كما يسمع وليست له دراية بالقاعدة التي تقول: "أن ياء المخاطبة للمؤنث تُضاف في الفعل المضارع وفعل الأمر مثل: تفهمي، تكتبي، تتجحي، لا تكتبي، لا ترسمي لا تخرجي..."

ورصدنا أيضاً في وضعيات التلاميذ كتابة همزة الوصل بدل القطع، والعكس صحيح. ويُصنف هذا أيضاً كخطأ إملائي لأنه يتعلق برسم الكلمات.

جدول رقم 3: يمثل نماذج من الخلط بين همزة القطع والوصل.

الخطأ	الصواب
الإمتحانات	الامتحانات
الإختبار	الاختبار
إقتربت	اقتربت
إستدعاء	استدعاء
الإلتزام	الالتزام

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

فاعترف	فإعترف
فاندھشت	فإندهشت
إحدى	احدى

بالاستناد إلى ما أسفر عنه تحليل الوضعيات الإدماجية التي قمنا بجمعها، لاحظنا أن أغلبية التلاميذ كتبوا كلمتي "الاختبار" و"الامتحان" بهمزة القطع بدل همزة الوصل. انطلاقاً من الجدول السابق لاحظنا أن المتعلم لا يمكنه التفريق بين همزة الوصل والقطع فهو دائماً يكتبها همزة قطع ظناً منه أن كل ألف تحتاج إلى همزة. إضافة إلى الأخطاء الإملائية السابقة (الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، وعدم التفريق بين ياء المخاطبة للمؤنث والكسرة، والخلط بين الهمزات)، هناك أخطاء أخرى وجدت في الوضعيات الإدماجية، وهي شائعة عند جميع أفراد العينة، وسنوضح هذه الأنواع في الجدول الآتي :

الجدول رقم 4: أخطاء إملائية أخرى (شائعة).

الخطأ	الصواب	نوعه
أضرار	أضرار	إبدال حرف الضاد (ض) ظاءً (ظ)
السيئة	السيئة	خطأ في كتابة الهمزة المتوسطة
وقال	وقال:	حذف علامات الترقيم
ورقناً	ورقة	إضافة ألف التنوين
لاكن	لكن	زيادة حرف (كتابة الألف المحذوفة)
لمدا	لماذا	حذف حرف المد وإبدال حرف الذال دالاً
خيرن	خيرًا	زيادة حرف كتابة التنوين نوناً صريحة

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

الأستاذ	الأستاذ	زيادة حرف الواو
هاذ / ذالك	هذا / ذلك	زيادة حرف المد
رؤية	رأيت	رسم الهمزة المتوسطة على الواو + التاء المفتوحة
فنجاح	فالنجاح	حذف حرف الألف
يطع	يضع	إبدال حرف الضاد (ض) ظاءً (ظ)
غيري أن	غيري أنا	حذف حرف الألف الممدودة في نهاية الضمير "أنا"
أجر	أجرى	حذف الألف المقصورة
أخذ علامة ممتازة	أخذ علامة ممتازة	إبدال حرف الذال دالاً، حذف حرف المد بالألف، حذف التاء المربوطة
لاحظتو	لاحظتُ	زيادة حرف الواو
رأيت بعض زملاء	رأيت بعض الزملاء	حذف أداة التعريف
الطولة	الطاولة	حذف حرف المد في وسط الكلمة
إن الغش أو سرقة	أو السرقة	حذف أداة التعريف
الأساتذ	الأستاذة	حذف حرف التاء المربوطة في نهاية الكلمة
سؤلتُهُ	سألتهُ	الخطأ في كتابة الهمزة المتوسطة
من أن	من الآن	حذف (ال) التعريف وحرف اللام
فصاعدن	فصاعداً	كتابة حرف النون بدل التنوين
متحتاتي	امتحاني	إهمال همزة الوصل في بداية الكلمة

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

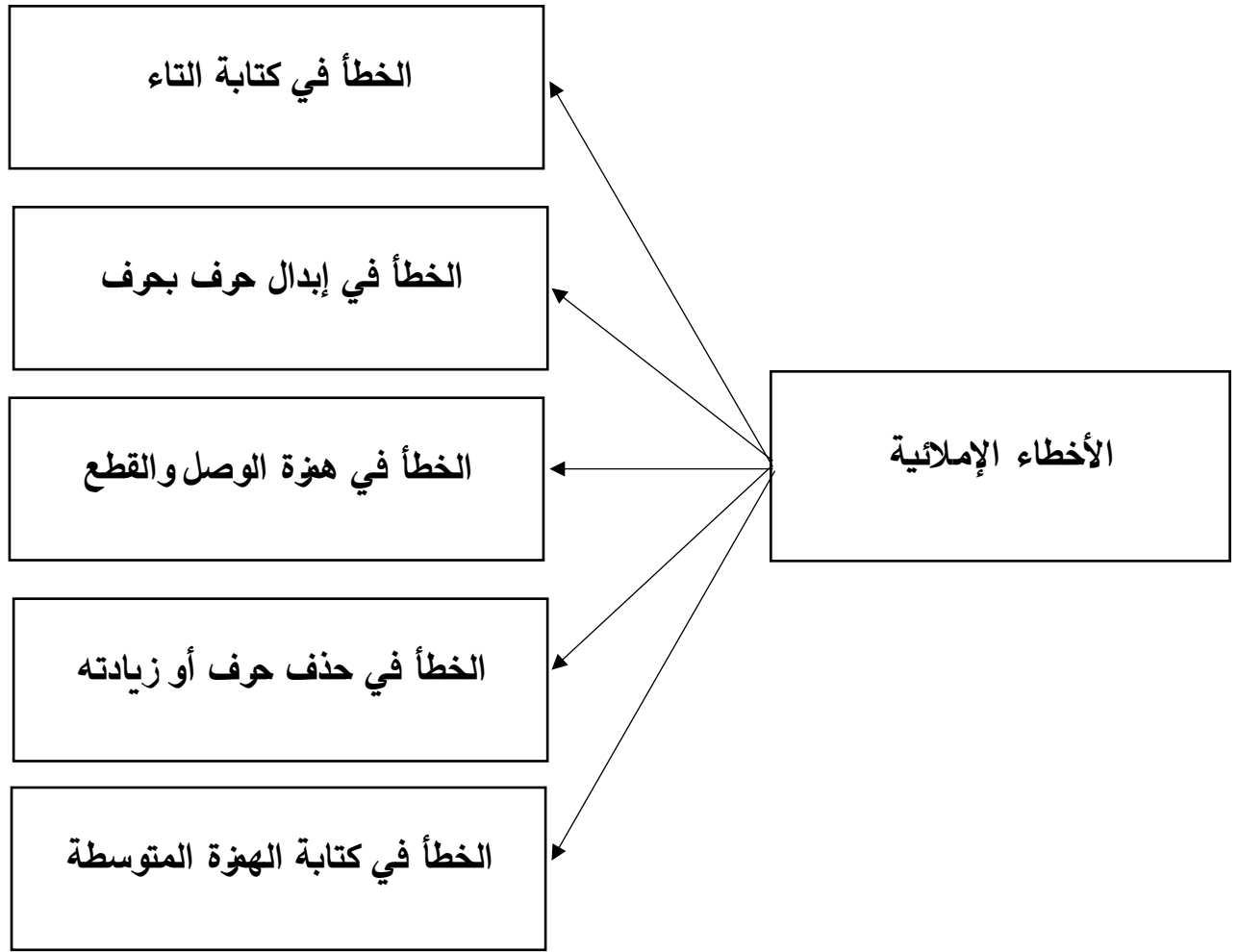
متحانتهم	امتحاناتهم	حذف همزة الوصل في بداية الكلمة وحذف الألف وسط الكلمة
فقلّتو	فقلّتُ	زيادة حرف (إشباع الحركة) تحويل ضمة التاء إلى واو ومد
خاطأ	خطأ	زيادة حرف المد
تديع وقتك	تضيع وقتك	إبدال حرف الضاد (ض) بالذال (د)
سياً	سيئة	حذف وإبدال (تاء وهمزة)
فرلته	فرأته	إبدال رسم الهمزة (كتابة الهمزة على النبرة بدلاً من الألف)
زهر	ظهر	إبدال حرف الظاء (ظ) ضاداً (ض)
زملاتك	زملأوك	خطأ في رسم الهمزة المتوسطة
أتمنا	أتمنى	خطأ في كتابة الألف المقصورة

بناءً على معطيات الجدول، نخلص أن الأخطاء الإملائية بجميع أنواعها تجلت في إنتاجات التلاميذ الكتابية، ويمكننا تصنيف وتقسيم هذه الثغرات المرصودة إلى:

- أخطاء متعلقة بكتابة المدود: سواء حذف المد أو زيادة المد (الطولة بدلاً من طاوله، وهاد بدلاً من هذا) كما ورد في الجدول.
- أخطاء متعلقة بكتابة الألف المقصورة كما ورد في الجدول أعلاه (ألمنا بدلاً من أتمنى)
- أخطاء متعلقة بكتابة الهمزة بجميع أنواعها (همزة الوصل والقطع والهمزة المتوسطة).

أخطاء متعلقة بإبدال حرف آخر مثل إبدال حرف الضاد ظاءً والعكس (أظرار، يظع)، وأيضاً إبدال حرف الذال دالا (أخذ بدلاً من أخذ ولمدا بدلاً من لماذا).

كما يمكننا إجمال الأخطاء الإملائين التي سبق رصدها في المخطط الآتي:



مخطط يوضح أنواع الأخطاء الإملائية التي وجدت في الوضعيات الإدماجية

2.3. الأخطاء الصرفية:

لم تتوقف تعثرات المتعلم عند حدود الرسم الإملائي، والشق الإنشائي، والقواعد النحوية المنظمة للجملة، بل امتدت لتشمل الهيكل الصرفي للكلمة. وسنعرض فيما يلي نماذج من الأخطاء الصرفية التي وجدت في الوضعيات الإدماجية المتعلقة بالتلاميذ:

الجدول رقم 6: يمثل نماذج من الأخطاء الصرفية.

الخطأ	نوعه	تصويبه
لماذا غشيت	خطأ في تصريف الفعل الماضي (فعل ماضي للمخاطبة)	لماذا غشيت

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

كنا جالسين في أمان	خطأ في بنية اسم الفاعل (جالس)	جالسين في أمان
ونجحوا في الاختبارلم يسمعو كلامي كانوا لا يحفظون	حذف الألف الفارقة المتصلة بواو الجماعة	ونجحوا في الاختبار لم يسمعو كلامي كانوا لا يحفظون
كان الطفل الفلسطيني	حذف ياء النسبة المشددة التي تلحق الاسم	كان الطفل الفلسطيني
وعندما رأيت الأستاذة الورقة	خطأ في تصريف الفعل (مطابقة الفعل للفاعل)	وعندما رأيت الأستاذة الورقة
وجاء الأستاذ وأوزع لنا أوراق الامتحان	خطأ في تصريف الفعل	ووزع علينا
أنهم غشون	خطأ في إسناد الفعل إلى واو الجماعة	أنهم غشوا
لا تغشوا وإن غشيتن لا يغفر الله لكم	خطأ في تصريف الفعل وإسناده للضمير.	لا تغشوا، وإن غشيتن لا يغفر الله لكم.
لماذا كنتي تغتشين	خطأ في إسناد الفعل إلى ضمير المخاطبة المؤنث.	لماذا كنتِ تغشين.

انطلاقاً من معطيات الجدول الذي يمثل نماذج من الأخطاء الصرفية التي استُخرجت من إنتاجات المتعلمين، نلاحظ أن هذه الأخطاء قليلة الورد بالمقارنة مع الأخطاء الإملائية والنحوية والأسلوبية.

كما يتضح أيضاً أن أغلب الأخطاء الصرفية تجلت في تصريف الأفعال أو إسنادها إلى الضمائر، فالمتعلم يعاني وبشكل كبير في إدراك التغيرات التي تطرأ على بنية الأفعال وخاصة عند اتصال هذه الأخيرة بواو الجماعة.

3.3 الأخطاء النحوية التركيبية والأسلوبية:

إلى جانب ما يعانيه المتعلمون من ضعف واضح في الكتابة الإملائية، فإنهم لم يوقفوا عند هذا الحد، بل تجاوزوا إلى ارتكاب أخطاء تمس البنية النحوية والتركيبية، وصولاً إلى الركافة الأسلوبية في صياغة الجمل. وسنعرض نماذج تم استخراجها من إنتاجاتهم الكتابية:

الجدول رقم 5: نماذج من الأخطاء النحوية التركيبية والأسلوبية.

الخطأ	نوع الخطأ	الصواب
لا تقل إلى الأستاذة	نحوي + تركيبية خطأ في استعمال حروف الجر	لا تقل للأستاذة
كنت أَلعب في كرة القدم	نحوي + تركيبية استعمال حرف الجر في غير موضعه	كنت أَلعب كرة القدم
أنصحك يا صديقتي نصيحة مني لا تغشي وأسمعي مني لا تغشي	تركيبية + أسلوبية التكرار والحشو	أنصحك يا صديقتي ألا تغشي
نجري في امتحان تالفيزياء	أسلوبية + تركيبية: استعمال حرف الجر "في" في غير موضعه + استعمال الدارجة "تالفيزياء"	نُجري امتحان الفيزياء
سنياتلوا على الورقة	أسلوبية استعمال العامية بدل الفصحى	وقعت له على الورقة أمضت له على الورقة
لنسوي الامتحان	أسلوبية	لنجري الامتحان

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

	استعمال العامية بدل الفصحى	
عندما رأته المعلمة	نحوي خلل في المطابقة بين التذكير والتأنيث	عندما رأته المعلم وأمضت له
إن الغش يا صديقي شيء سيئ أنصحك يا صديقي بالابتعاد عنه.	خطأ نحوي: استعمال حرف الجر في غير موضعه. خطأ أسلوبى: ضعف في الربط.	إن الغش شيئ سيئ أنصحك يا صديقي ابتعاد من الغش وحبل الكذب قصير.
فالنجاح الحقيقي هو أن ندخل الجنة، وليس أن ننجح في الامتحان، والرسوب أيضاً لا يعني دخول النار.	نحوي: خطأ في استعمال أداة الربط. أسلوبى: خطأ في التعبير.	فالنجاح الحقيقي وهو أن ندخل الجنة ولا أن ننجح في الامتحان ورسوب أيضاً فمن يرسب لا يعني أن يدخل النار.
أخذتهم إلى بيتها.	خطأ أسلوبى ناتج عن الخطأ الدلالي (خطأ في المعنى).	ذهبتهم إلى بيتها
ووقعت عيناه على يوسف.	خطأ تركيبى: خطأ في اختيار حرف الجر المناسب.	ووقعت عيناه في يوسف
بعد مدة من الزمن.	خطأ نحوي في استعمال أداة التعريف (ال).	بعد مدة من زمن
عندما غش التلاميذ كانوا يخفون غشهم عن الأستاذة.	خطأ نحوي: خطأ حذف أداة التعريف.	عندما غش تلاميذ كان يخفون غشهم على أستاذة.

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

	خطأ في المطابقة بين الفعل والفاعل (من حيث الأفراد والجمع). خطأ في استعمال حرف الجر.	
أدعو الله على ما فعلت لهذا أن يغفر لك ما فعلت.	أسلوبي تركيب: خطأ في التركيب اللغوي أي تركيب غير سليم ومعنى غير واضح.	
تابوا عن الغش	خطأ نحوي تركيب: خطأ في استعمال حرف الجر، الفعل "تاب" يتعدى بحرف الجر "عن"	
وسأحفظ دروسي على أكمل وجه	نحوي: خطأ في استعمال حرف الجر	وسأحفظ دروسي عن أكمل وجه
أتريدون أن تتجحوا	خطأ نحوي: خطأ في نصب الفعل المضارع بعد "أن"	أتريدون أن تتجحون
ومن تلك المرة	خطأ نحوي: عدم مطابقة اسم الإشارة للمشار إليه (في التانيث)	ومن ذلك المرة
لماذا تغش؟	أسلوبي: استعمال العامية بدل الفصحى	علاش تغش
كنا في القسم نُجري امتحانًا	خطأ أسلوبي: استعمال العامية بدل الفصحى	كنا في القسم نلعب في الامتحان

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

إن الغش من الصفات السيئة يخلق بها إلا الأشخاص عديمين الأخلاق	خطأ نحوي: النعت لا يوافق المنعوت	إن الغش من الصفات السيئة السيئة، يتصف بها إلا الأشخاص عديمو الأخلاق
ذلك التلاميذ لم يخافوا من الأستاذة	نحوي: عدم مطابقة اسم الإشارة للمشار إليه	هؤلاء التلاميذ لم يخافوا من الأستاذة
جاء الوقت الذي مسكوه ينقل أو يغش	أسلوبي: ضعف في التعبير	جاء الوقت الذي أمسك فيه وهو يغش

استناداً على معطيات الجدول السابق الذي يمثل نماذج من الأخطاء النحوية التركيبية والأسلوبية يتضح أن المتعلم يعاني من ضعف تكوين جمل صحيحة نحويّاً خالية من الأخطاء والهفوات، ويرجع سبب هذا التعثر إلى جهل المتعلم بالقواعد النحوية، وكذلك قلة التدريب والتمرن.

أما بالنسبة للأخطاء الأسلوبية وجدت في إنتاجات التلاميذ وبكثرة فالمتعلم يجد صعوبة في الفصل بين لغة البيت وهي الدارجة، ولغة المدرسة وهي اللغة العربية الفصحى، ويعزى هذا الخطأ إلى المعلم فهو الذي يستعمل الدارجة (العامية) أثناء الشرح بدل الفصحى.

4. الاستبيان وتحليله.

1.4.1. الاستبيان أو الاستبانة (Questionnaire):

هي أداة بحثية منظمة، وهي وسيلة لجمع المعلومات عن طريق استمارة معينة تحتوي على عدد من الأسئلة، يجري توزيعها على أشخاص معينين لتعبئتها بصدق وموضوعية¹.

¹ ينظر: ربحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي النظرية والتطبيق، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2000، ص 82.

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

وفي إطار هذا البحث، تم تصميم استبيان موجه لأساتذة اللغة العربية الذين يدرسون في الطور المتوسط، وقد كان الاستبيان يخص بالدرجة الأولى السنة الأولى متوسط بوصف هذه الأخيرة نموذجاً للدراسة الميدانية.

حيث قمنا بتوزيع (30) استمارة، واسترجعنا (28) استبياناً، وكانت عدد الأسئلة المدرجة فيها خمسة عشر سؤالاً، كل سؤال يختلف عن الآخر في حين نلاحظ أن هذه الأسئلة مكملّة لبعضها البعض وكلها تخدم موضوع دراستنا.

ونسعى من هذا الاستبيان رصد وتشخيص الواقع أي الوقوف على طبيعة الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً التي يرتكبها التلاميذ في الوضعية الإدماجية، وتحديد مسببات هذه الأخطاء، بالإضافة إلى تقييم طرق مدى فعالية المعالجة البيداغوجية وهل تتجح فعلاً في تقليص حجم هذه الأخطاء، واقتراح حلول علمية تساهم في تحسين المستوى اللغوي للتلاميذ في ضوء إجابات الأساتذة وخبراتهم الميدانية.

الجدول رقم 7: يمثل محور المعلومات المتعلقة بواقع الأخطاء اللغوية.

السؤال	الإجابة	التكرار	النسبة المئوية
1. الجنس	• ذكر	5	17.86%
	• أنثى	23	82.14%
2. عدد سنوات الخبرة في سلك التعليم	• أقل من 5 سنوات	3	10.71%
	• من 5 إلى 10 سنوات	7	25%
	• أكثر من 10 سنوات	18	64.29%
3. هل تدرس تلاميذ السنة الأولى متوسط؟	• نعم	16	57.14%
	• لا	12	42.86%

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

100%	28	• نعم	4. هل يكثر وقوع التلاميذ في أخطاء لغوية أثناء إنجاز الوضعية الإدماجية؟
0%	00	• لا	
96.43%	27	• الذين أجابوا	5. في رأيك ما سبب هذه الأخطاء؟
3.57%	01	• الذين لم يجيبوا	
17.85%	5	• الأخطاء النحوية	6. ما هي الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً؟
10.71%	3	• الأخطاء الصرفية	
42.85%	12	• الأخطاء الإملائية	
3.57%	01	• الأخطاء الأسلوبية	
25%	07	• الأخطاء التركيبية	
25%	07	• دائماً	7. هل تعتمد حصصاً خاصة لمعالجة الأخطاء اللغوية؟
67.86%	19	• أحياناً	
7.14%	02	• نادراً	
100%	28	• نعم	8. هل تساعد الوضعية الإدماجية في الكشف عن مواطن الضعف اللغوي؟
0%	00	• لا	
89.28%	25	• نعم	9. هل ترى أن المعالجة البيداغوجية تسهم في تقليل الأخطاء اللغوية؟
10.71%	03	• لا	
32.14%	9	• لم يجيبوا	
92.85%	26	• الذين أجابوا	10. كم مرة يتم تطبيق حصص المعالجة خلال الفصل الواحد؟ وهل تراها كافية؟
7.14%	02	• الذين لم يجيبوا	
25%	07	• فردية	11. ما الطريقة التي تعتمد عليها في التصحيح؟ ولماذا؟
39.28%	11	• جماعية	
7.14%	02	• الذين لم يجيبوا	

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

78.57%	22	• الذين أجابوا	12. ما هي المشكلات البيداغوجية التي تواجهك عند تطبيق المعالجة؟ وكيف تتعامل معها؟
21.42%	06	• الذين لم يجيبوا	
35.71%	10	• الذين أجابوا	13. هل ترى أن كتابة التلميذ للصواب بجانب خطئه بيده تساعد على عدم تكرار الخطأ مستقبلاً؟
64.28%	18	• الذين لم يجيبوا	
78.57%	22	• نعم	14. هل تلاحظ تحسناً في أداء التلاميذ بعد تطبيق المعالجة؟
21.42%	06	• لا	
96.42%	27	• الذين أجابوا	15. ما اقتراحاتك لتحسين معالجة الأخطاء اللغوية؟
3.57%	01	• الذين لم يجيبوا	

1- تحليل نتائج الاستبيان ومناقشتها:

سنقوم في هذا المبحث بترجمة المعطيات الميدانية إلى مؤشرات إحصائية، حيث سيتم تفريغ الاستجابات وجدولتها بأسلوب منهجي يبرز التكرارات والنسب المئوية، والفرق الإحصائي بين إجابات الأساتذة عن كل سؤال، ثم نقوم لمناقشة وتفسير النتائج المتحصل عليها.

1- تحليل نتائج السؤال الأول: (السؤال الأول: الجنس؟)

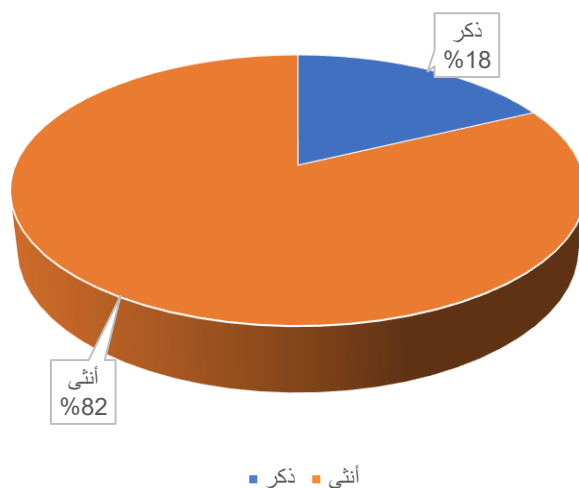
الجدول رقم 8: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الأول.

الإجابات	ذكر	أنثى	المجموع
التكرار	05	23	28
النسبة المئوية	17.86%	82.14%	100%

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

1_دائرة نسببة تمثل نتائج السؤال الأول حول إجابة المعلمين عن

جنسهم:

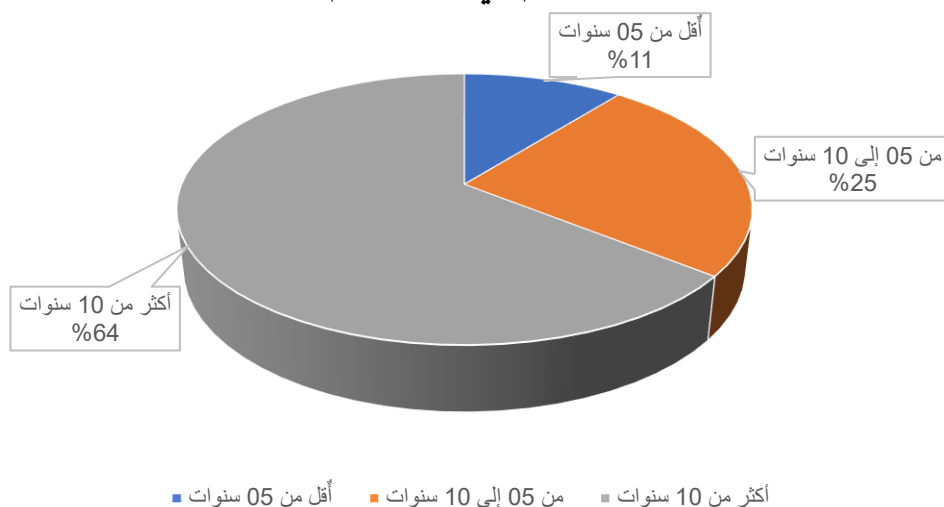


الجدول رقم 9: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الثاني.

الإجابات	أقل من 05 سنوات	من 05 إلى 10 سنوات	أكثر من 10 سنوات	المجموع
التكرار	03	07	18	28
النسبة المئوية	10.71%	25%	64.29%	100%

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

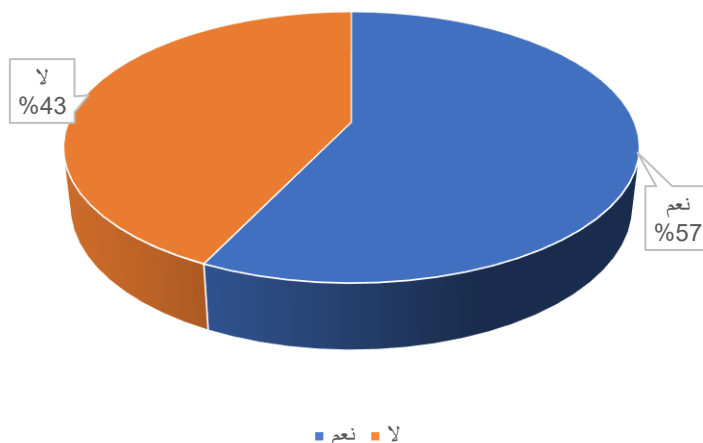
2- دائرة نسببة تمثل نتائج السؤال الثاني حول إجابة المعلمين حول خبرتهم في سلك التعليم



الجدول رقم 10: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الثالث.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	16	12	28
النسبة المئوية	57.14%	42.86%	100%

3- دائرة نسببة تمثل نتائج السؤال الثالث حول إجابة المعلمين لمدى ممارسة التدريس في أقسام السنة الأولى متوسط



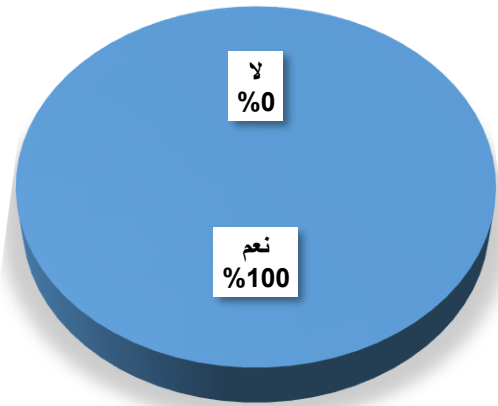
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

يظهر الجدول والدائرة النسبية المرفقة له أن أغلبية أفراد العينة بنسبة (57.14 %) يمارسون حالياً تدريس اللغة العربية لمستوى السنة الأولى متوسط، وهذا ما نحتاج في دراستنا الميدانية لأن عينة الدراسة تخص الوضعيات الإدماجية لهذا المستوى (السنة الأولى متوسط).

الجدول رقم 11: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الرابع.

الإجابات	نعم	لا	المجموع
التكرار	28	00	28
النسبة المئوية	%100	00	%100

4- دائرة نسبية تمثل نتائج السؤال الرابع حول إجابة المعلمين حول هل يكثر وقوع التلاميذ في أخطاء لغوية أثناء إنجاز الوضعيات الإدماجية



استناداً على معطيات الجدول والدائرة النسبية المرفقة له، يتضح أن جميع أفراد العينة (28) أكدوا كثرة وقوع التلاميذ في أخطاء لغوية (إملائية، صرفية، نحوية، تركيبية...) أثناء إنجاز الوضعيات الإدماجية، وهو ما يعكس انتشار هذه الظاهرة بشكل واضح، وأكدت هذه النتيجة من خلال تحليلنا وتصحيح الوضعيات الإدماجية الخاصة بتلاميذ السنة الأولى متوسط، حيث سجلت عدد معتبر من الأخطاء اللغوية لمختلف أنواعها، ولم تعد هذه التعثرات مقتصرة

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

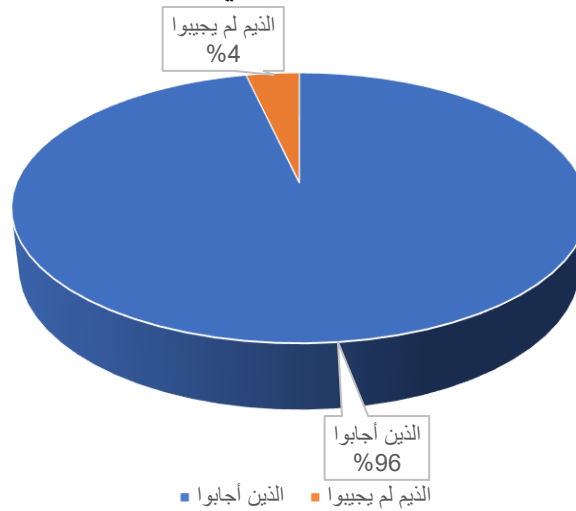
على فئة دون أخرى، بل أصبحت ظاهرة عامة مست مختلف شرائح المتعلمين، بما في ذلك الضعيف والمتوسط وحتى الممتاز.

وعليه، فإن هذه النتائج تؤكد أن معالجة الأخطاء اللغوية أصبحت مطلباً ملحاً وذلك للارتقاء بمستوى الأداء الكتابي لدى التلاميذ.

الجدول رقم 12: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الخامس.

الإجابات	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا	المجموع
التكرار	27	01	28
النسبة المئوية	%96.43	%3.57	%100

5- دائرة نسببة تمثل نتائج السؤال الخامس حول إجابة المعلمين على أسباب الأخطاء اللغوية



نلاحظ من خلال الجدول الخامس والدائرة النسبية الممثلة له أن أغلبية المعلمين لهم دراية بأسباب تلك الأخطاء اللغوية، حيث بلغت نسبة الذين أجابوا 96.43% وهي نسبة عالية مقارنة بنسبة الذين لم يجيبوا والتي قدرت بـ 3.57%

ومن خلال تحليل إجابات السؤال الخامس، يتضح أن النسبة الساحقة من الأساتذة (96.43%) يرجعون تفشي الأخطاء اللغوية إلى مزيج من الأسباب والعوامل التراكمية أي أن

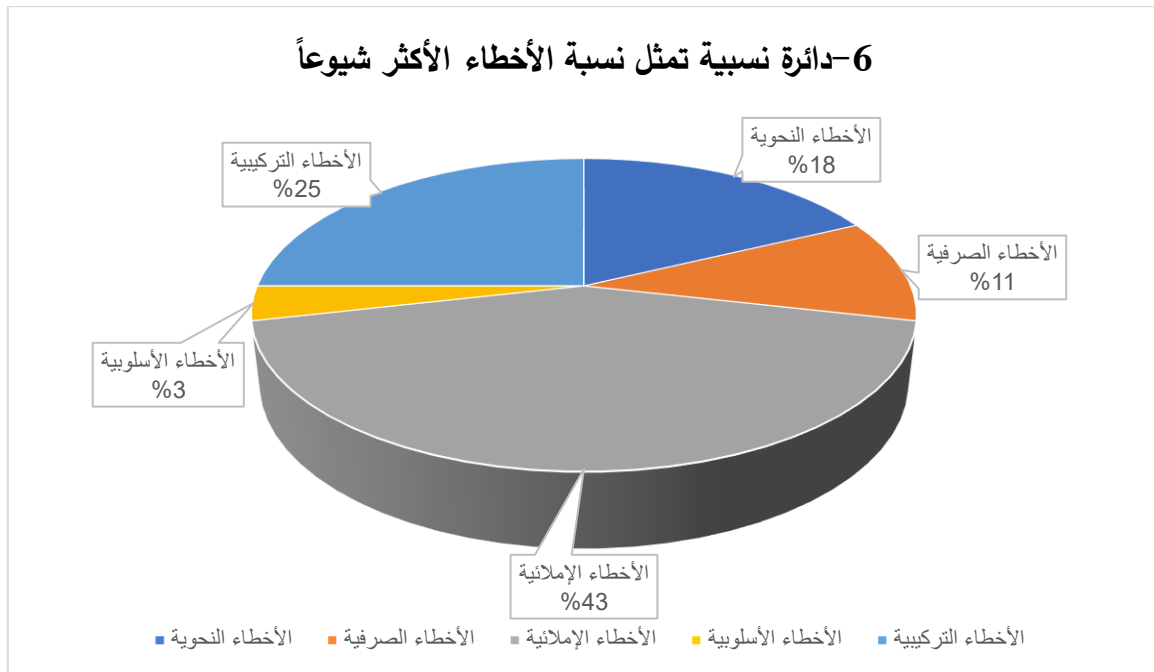
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

هذه الأخطاء تعود بالدرجة الأولى إلى المرحلة الابتدائية، حيث لم يتمكن المتعلم من إرساء القواعد الأساسية للغة، مما أدى إلى انتقال هذه الأغلط والتعثرات معه إلى مرحلة الطور المتوسط.

وأيضاً من بين الأسباب التي أدت إلى الوقوع في الأخطاء اللغوية لمختلف أنواعها نجد: ضعف الرصيد اللغوي الناتج عن العزوف عن المطالعة، وأيضاً غياب الممارسة والتطبيق أي أن المتعلم يعتمد على الحفظ النظري للقواعد دون ربطها بسياقات إنتاجية، وكذلك نقص التركيز واللامبالاة فالمتعلم غالباً ما يرتكب الأخطاء نتيجة التسرع أو عدم مراجعة ما كتب فهو يركز على المضمون وليس القواعد اللغوية (الصرفية، النحوية، الإملائية).

الجدول رقم 13: يمثل إجابات العينة على السؤال السادس.

الإجابات	الأخطاء النحوية	الأخطاء الصرفية	الأخطاء الإملائية	الأخطاء الأسلوبية	الأخطاء التركيبية
التكرار	05	03	12	1	7
النسبة المئوية	%17.85	%10.71	%42.85	%3.57	%25



انطلاقاً من نتائج الاستبيان لوحظ أن الأخطاء الإملائية هي الأكثر انتشاراً بحيث بلغ عددها اثنا عشر (12) مرة كما هو موضح في الجدول أعلاه، تلتها الأخطاء التركيبية بمعدل (7) سبع مرات، أما الأخطاء النحوية فجاءت في الترتيب الثالث بمعدل خمس مرات، أما الأخطاء التي كانت أقل وقوعاً فيها بين أفراد العينة المدروسة هي الأخطاء الصرفية والأسلوبية، فارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية يعزو سببها لضعف التلاميذ في تحكمهم في قواعد الكتابة خاصة في الهمزات وأنواعها وتغيرات التي تطرأ عليها بتغير موقعها في الجملة وصيغها والزمن المكتوبة فيه مثال لذلك: أستعمل (فعل مضارع مع المتكلم فقط تكتب بهمزة قطع أ) أما في باقي الأفعال كالماضي والأمر تكتب بهمزة وصل.

استعمل / فعل أمر استعملوا / فعل ماضي (همزة وصل)

وحتى بين التاء المربوطة والمفتوحة وتغيرات بين الأسماء والأفعال فأغلب الأسماء تكتب بتاء مربوطة خلاف بيت، أما الأفعال تكتب بتاء مفتوحة: ذهبت، أكلت.

إضافة على هذا فالخطأ الأكثر انتشاراً في الإملاء هو الخلط بين الحروف المتشابهة في السمع أو ما تكون من نفس المخرج مثال ذلك: بين حرفي الضاد (ض) وحرف الظاء (ظ). نفس المسمع، أو بين حرفي الصاد (ص) وحرف السين (س) نفس المخرج (أسلة اللسان حسب تقسيم خليل الفراهيدي في كتابه معجم العين).

أما الأخطاء التركيبية التي كانت في الدرجة الثانية في ترتيبها، وهذا راجع للمتعلمين لقلة تدريبهم على التحرير وحتى نقص استعمال اللغة الفصحى في سياقات معينة في حياتهم اليومية بل حتى أن الوضع وصل إلى المدارس بتهميشها نوعاً ما أثناء تقديم الدرس والمناقشة بهدف سرعة الفهم وهذا يؤدي لتلف وخراب المعنى مثال: **عندما شافته خطأ** غير مقبول إدخال العامية مع الفصحى، وممكن أن تكون الجمل صحيحة نحويًا إلا أن التركيب ركيك كعبارة تساقط من عينه يضعف قوة المعنى في الموقف وبالتالي تفقد الوضعية عامل الاتساق والانسجام. أما الأخطاء النحوية أغلبها كانت في عدم انسجام الأزمنة في الجملة الواحدة مع

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

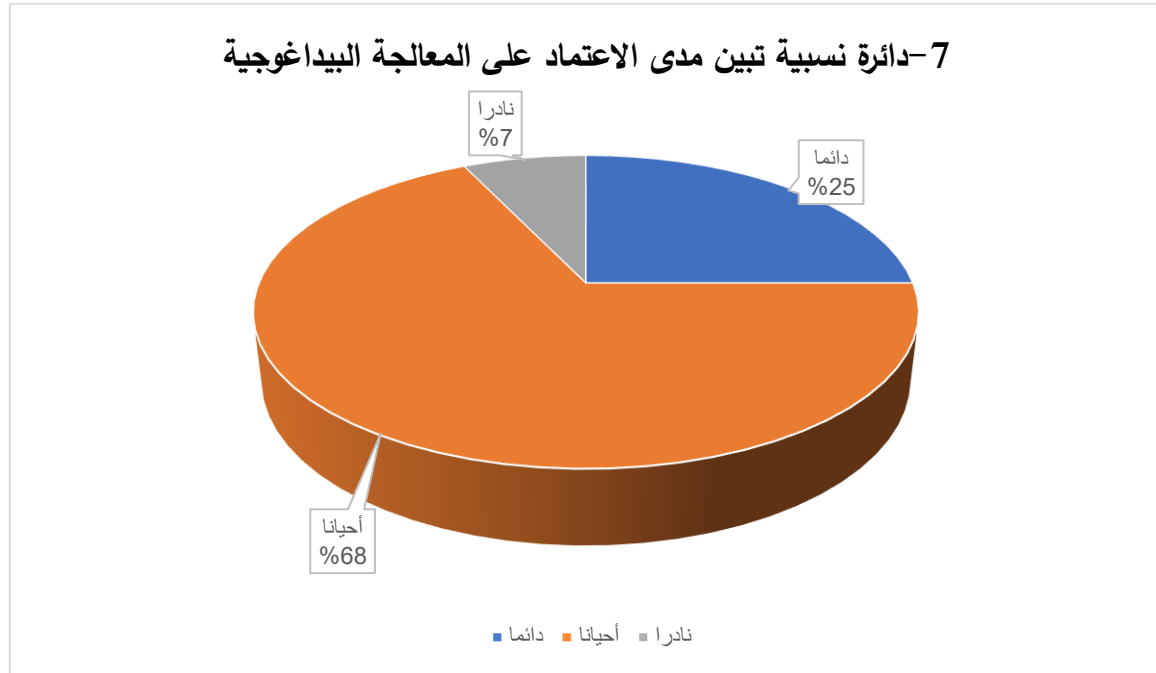
حدوث خلط بين الحالات والحركات الإعرابية مثال ذلك: لأنه جَبَرَ أمه الجملة في الوضعية كتبت في الزمن الحالي مع ذلك أبقى الفعل في الزمن الماضي والأصوب: لأنه أَجَبَرَ أمه كل هذا راجع لصعوبة تحكم المتعلمين في القواعد النحوية وعدم التمرن عليها بالشكل الكافي. أما الأخطاء الصرفية والأسلوبية كانت أقل نسبة وقع فيها التلاميذ، فأغلب الأخطاء الصرفية دارت حول اختلاط بين الحركات الطولية وألف مقصورة كما هو مبين في الأفعال الثلاثية مثل: دعا/دعى، أوبين همزة الوصل والقطع في الأفعال الخماسية والسداسية: نشر/ إنتشر وأغلب هذه الأخطاء ترجع لنقص التمرن على القواعد الصرفية.

أما الأخطاء الأسلوبية لا تحكمها قواعد ولا ضوابط كغيرها من الأخطاء فهي ترجع لشخصية كل متعلم خلاف على غيره بأفكارهم المختلفة حول السند المطروح أمامهم يفضح نواقصهم من توظيف كلمات غير متوافقة مع الموقف أو ضعيفة المعنى، أو عدم تمكنهم من ربط أفكارهم وتوظيفها في جمل مفيدة.

فأغلب أسباب الوقوع في الأخطاء اللغوية سببها الرئيسي الضعف القاعدي في المرحلة الابتدائية، حيث تراكمت مجموعة من الأغلاط لدى المتعلم وانتقلت معه للطور المتوسط، وكذلك نقص استعمالهم للغة الفصحى أدى لضعف شامل للنظام اللغوي، وهذا ما يتطلب إخضاعهم لحصص خاصة بالمعالجة البيداغوجية للتقليل من الوقوع في الأخطاء.

الجدول رقم 14: يمثل أجوبة أفراد العينة على السؤال السابع.

الإجابات	دائما	أحيانا	نادرا
التكرار	07	19	02
النسبة المئوية	%25	%67.86	%7.14



من خلال الأجوبة الموضحة أعلاه كانت الاستجابة على الحصص البيداغوجية لمعالجة أخطاء المتعلمين فكانت أكثر نسبة مرتفعة هي إقامتها أحياناً بنسبة (67.86%) أي أن بين الفترة والأخرى يتم تنظيم حصصاً للمعالجة البيداغوجية فهذا يرجع لمستوى التلاميذ ومدى احتياجاتهم للمعالجة أو بسبب ضيق الوقت أو طول المنهاج التربوي، أو يتم تطبيق طرق أخرى مثل الاعتماد على كراس الخط لتقادي الأخطاء الإملائية وتحسين مستواهم التعليمي في الجانب اللغوي.

أما نسبة بأنها تقام دائماً كانت الإجابة عليها بنسبة (25%) وهي نسبة جيدة لمحاولة التخلص من الوقوع في الأخطاء وهذا يعكس اهتمام الأساتذة بتلاميذهم وحرصهم على أداء وظيفتهم بأكمل وجه لارتقاء مستوى التعبير لديهم وتؤثر بالنتيجة الإيجابية عند التلاميذ ومستواهم التعليمي. أما بأنها لا تقام أبداً فهذا يمكن تفسيره بوجود ضيق للوقت وقلة وجود أقسام ونسبتها كانت الأقل عن غيرها بنسبة (7.14%)

فنرى أن إقامتها بين الفترة والأخرى هي أحسن إجابة تعكس المراقبة الدائمة لمدى تحسنهم أو مدى عدم استيعابهم، ولكن عدم الإقامتها فهذا يصعب التعرف على مواطن ضعف

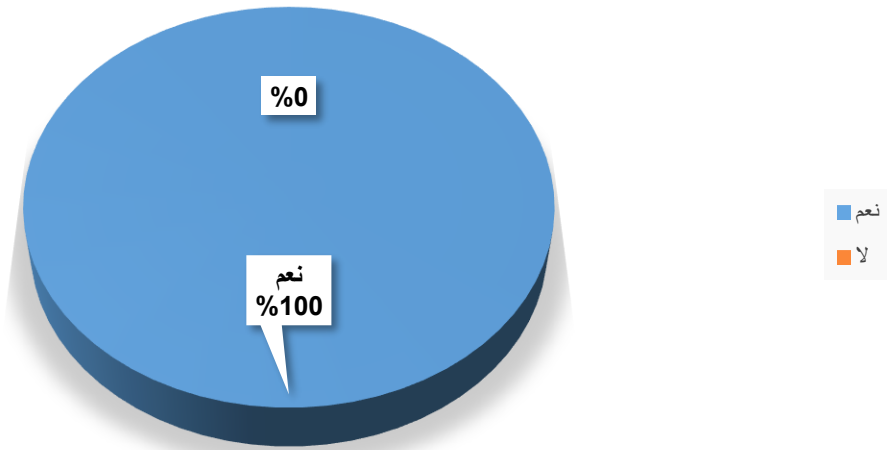
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

المتعلمين، أم أنها تقام دائماً فهنا يطرأ نوعاً من التقليل للفئة المعنية بها عن غيرهم، لكن الهدف واحد هو تحسين جودة أدائهم.

الجدول رقم 15: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الثامن.

الإجابات	نعم	لا
التكرار	28	0
النسبة المئوية	%100	%0

8-دائرة نسبية تمثل مدى مساهمة الوضعية الإدماجية في الكشف عن مواطن الضعف اللغوي.



أظهرت الدائرة النسبية الإجابة الأفضل نعم (100%) بأن الوضعية الإدماجية تساعد الأساتذة في معرفة مستوى متعلميه وكذا الكشف عن مواطن الضعف اللغوي للمتعلمين مع استثناء الفوارق المتواجدة بينهم وانطلاقاً منها يمكن تحديد ما يجب فعله لمعالجتها وتخطيها في أقرب وقت ممكن، وتقديم مساعدات يكون حسب ما لا يفقه فيه كل تلميذ وتخصيص مثل هذه المعالجة بهدف تقوية القواعد اللغوية لديهم مع التطبيق الدائم لتحسين أدائه مستقبلاً. أما نسبة (0%) فكانت منعدمة أي لا يوجد نشاط تعليمي أكثر من الوضعية الإدماجية يساعد في الكشف عن مستوى المتعلمين.

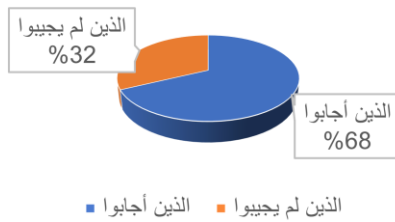
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

فالوضعية الإدماجية نشاط رئيسي يقدم لأصحاب العينة، تساعد على معرفة مردود كل تلميذ في لغته ومدى تمكنه منها وتطبيقها بشكل صحيح، وهذا ما يعمل عليه المعلم لتجاوز كل الأغلاط بوضع سيرورة تخطيط مسبق لدعم احتياجات كل تلميذ.

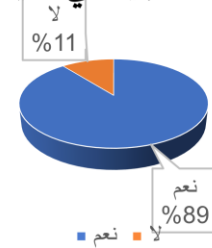
الجدول رقم 16: يمثل إجابات العينة على السؤال 09.

الإجابات	نعم	لا	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا
التكرار	25	3	19	9
النسبة المئوية	%89.29	%10.71	%67.86	%32.14

9-1- دائرة نسببة تمثل عدد الإجابات حول
إسهام الوضعية الإدماجية في تقليل الأخطاء



9- دائرة نسببة تمثل أجوبة مدى إسهام
الوضعية الإدماجية في تقليل الأخطاء



انطلاقاً من الجدول أعلاه، يتضح أن معظم الأساتذة كانت إجاباتهم بنعم بنسبة (%89.29) ، وهذا يدل أن المعالجة البيداغوجية تساعد على تقليل الأخطاء اللغوية فعلاً فهي تبدي استجابات فعالة ظاهرة على المتعلمين المعنيين حريصين على عدم تكرارها، مدعمين إجاباتهم (نعم) بأنه يتم ذلك بالتصحيح الفوري لأخطائهم. ووجوب الاستمرارية في تقديم حصص المعالجة البيداغوجية لتجاوز أغلاطهم بالتدريب المتواصل عليها والتطبيق المستمر وهذا الذي يحدث فرقاً تدريجياً على أدائهم، ويبرهن هذا على الوعي بمدى أهمية حصص المعالجة ومساهمتها في حدوث فرق بين قبل وبعد المعالجة للحصول على نتائج مرضية.

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

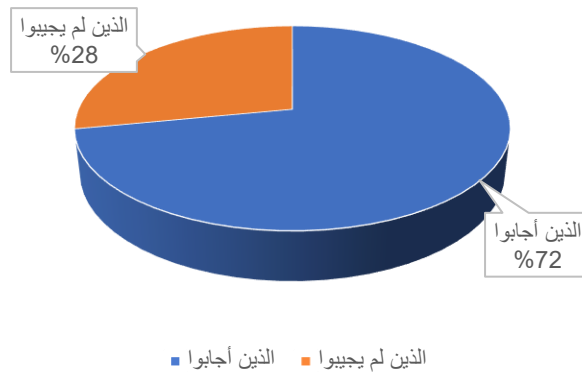
أما الإجابة بلا فكانت أقل نسبة بحيث بلغت نسبتها (10.71%) ويرجع هذا لعدة أسباب منها: نقص التحفيز، والدافعية من طرف المتعلم لتصليح أغلطه، أو أن معظم الأساتذة المعنيين بهذه الإجابة استعملوا كافة الطرق لمحاربة وقوع المتعلمين في الأخطاء لكن بدون جدوى، أو لم يستعملوا كل الاستراتيجيات المناسبة لمعالجتها والحد من تكرارها.

فمن الضروري على المعلم اختيار أنسب الطرق والوسائل لمعالجة نواقص المتعلمين حسب احتياجاتهم وذلك لتحسين الرصيد التعليمي واللغوي لديهم.

الجدول رقم 17: يمثل أجوبة أفراد العينة على السؤال العاشر.

الإجابات	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا
التكرار	26	2
النسبة المئوية	92.85%	7.16%

10- دائرة نسبية تمثل عدة إجابات على تطبيق حصص المعالجة البيداغوجية



استناداً من تحليل نتائج الاستبيان والاستعانة بالدائرة النسبية اتضح لنا أغلب الأساتذة بأن إقامة حصص المعالجة لإعانة المتعلمين ملزمة لتجاوز أخطائهم، والحرص على عدم تكرارها، فأصبح من الضروري تطبيق هذا النشاط التعليمي الهادف للقضاء على أخطاء المتعلمين وتكرر أكثر من مرة في الأسبوع للكشف عن أخطائه وتقاديرها وممارستها بشكل

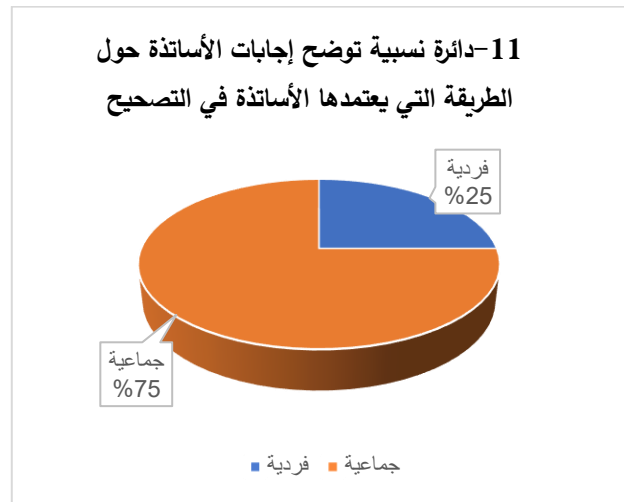
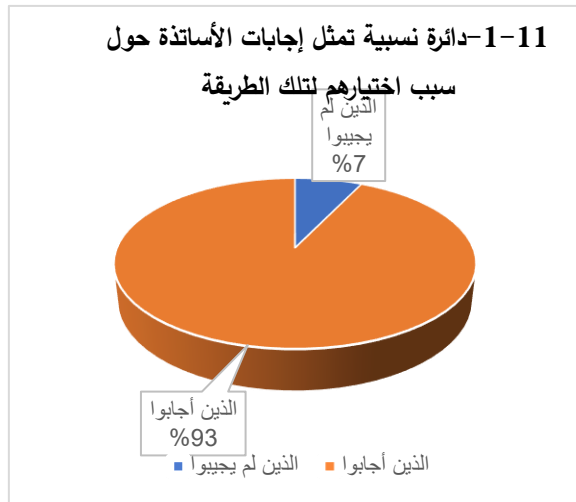
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

مستمر كل فصل دراسي ،أم أنها تقام حوالي ثمن حصص في الفصل الواحد فهو مجموع ساعي غير مساعد لتجاوز كل تعثرات المتعلمين وهذا يرجع للحجم الزمني للمعلم في التوفيق بين الحصص الأصلية وحصص المعالجة.

فمن هنا يلزم تكثيف عدد الحصص في الفصل الواحد، لتكون أكثر فعالية للمتعلم وأكثر تأثيراً إيجابياً لترسيخ القواعد اللغوية وتحسين رصيده اللغوي.

الجدول رقم 18: يمثل أجوبة أفراد العينة على السؤال الحادي عشر.

الإجابات	فردية	جماعية	الذين لم يجيبوا	الذين أجابوا
التكرار	7	21	2	26
النسبة المئوية	25%	75%	7.15%	92.85%



انطلاقاً من النتائج والإحصاءات نلاحظ أن أغلب الأساتذة يفضلون الطريقة الجماعية في التصحيح وقدرت نسبتهم (75%) مبينين بأنها أنجع من الطريقة الفردية، فالطريقة الجماعية تكون لها فائدة أعم، بحيث تشمل جميع التلاميذ لتقادي الوقوع في الأخطاء مماثلة لزملائهم كما أن العمل الجماعي التعاوني يخلق روح المنافسة بين المتعلمين كما يساعدهم على ترسيخ المعلومات جيداً لتفاوتها في المرات القادمة. أما اختيار الأساتذة للتصحيح الفردي فكانت أغلب أسبابها لمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ، والاهتمام بالمتعلم بشكل فردي يعزز لديه الدافعية

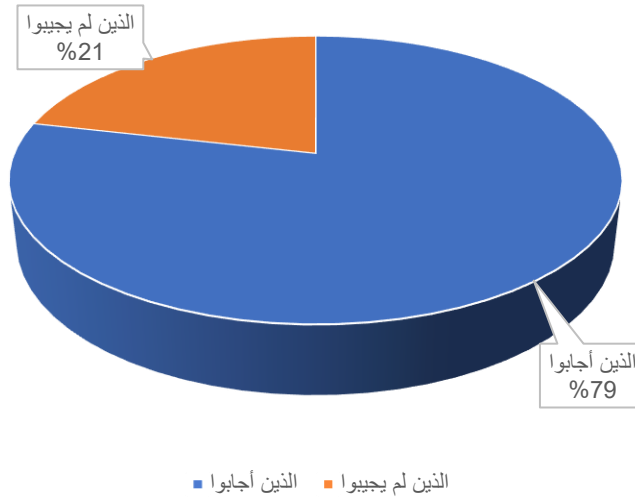
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

للتعلم أكثر، وتحسين مردوده التعليمي، وتقادي تكرار الأخطاء نفسها، لكن مع ذلك فالطريقة الجماعية أكثر طريقة تعطي نتائج إيجابية لتجاوز أغلاطهم المتشابهة وتصحيحها بدقة وأكثر استيعاب للمعلومات الصحيحة وترسيخها.

الجدول رقم 19: يمثل الجدول إجابة أفراد العينة على السؤال الثاني عشر.

الإجابات	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا
التكرار	22	06
النسبة المئوية	%78.57	%21.42

12- دائرة نسبية لأجوبة المشكلات البيداغوجية



لوحظ من أجوبة هذا السؤال أن معظم المعلمين يعانون من مشاكل أثناء تطبيق "المعالجة البيداغوجية" ويرجع هذا لعدة أسباب منها: اكتظاظ القسم بسبب عدد التلاميذ الكبير ما يصعب على المعلم أداء مهامه بشكل مريح، كما يوجد عامل الوقت الضيق مع اختلاف مستويات التلاميذ وضعف قابليتهم واستعدادهم للتقدم في مستواهم وهذا أكثر ما يحبط المعلم مقابل مجهوداته المبذولة، وشرح كل خطأ على أكمل وجه يحتاج لوقت كبير، والأسوء من كل هذا عدم اهتمام المتعلم واللامبالاة. أما نسبة الذين تفاوتوا الإجابة عن السؤال فبلغت قيمتهم

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

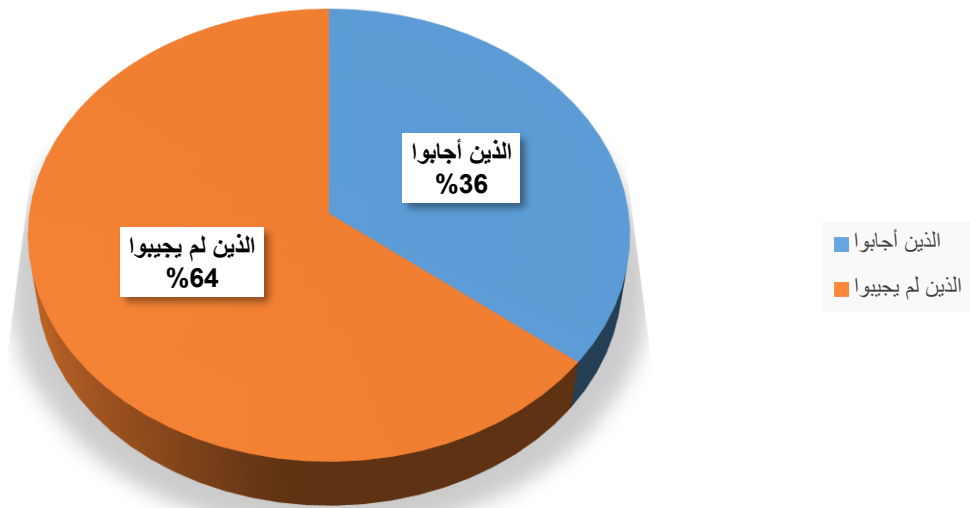
(21,42%) وهي نسبة قليلة ويمكن راجع تهاونهم للإجابة بعدم وجود إعاقات عند تطبيقهم للمعالجة وتوفر لديهم جميع المرافق الوسائل المحتاج إليها.

ولتقادي مثل هذه المشاكل تعمل الإدارة جاهدة لتقليل عدد التلاميذ في القسم، وزرع روح التنافس بين المتعلمين أثناء إجراء العملية التعليمية وتكثيف التطبيق داخل القسم وخارجه لترسيخ القواعد اللغوية للحصول على نتائج إيجابية مرضية.

الجدول 20: يمثل الجدول إجابة أفراد العينة على السؤال الثالث عشر.

الإجابات	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا
التكرار	10	18
النسبة المئوية	%35.72	%64.28

13- دائرة نسبية تمثل أجوبة الأساتذة على السؤال الثالث عشر



من خلال ما ورد في الجدول أعلاه فإن نسبة الإجابة على هذا السؤال قدرت بنسبة (64,25%) ونرى أن هذا راجع لترسيخ المعلومة الصحيحة عند التلميذ لعدم الوقوع فيها مستقبلاً لتكوين ذاكرة بصرية قوية باعتماده على التصحيح الذاتي وحتى في تركه الكشف عن خطأه وتصحيحه بيده يأتي بالتفاعل الإيجابي لتكوين دافعية للمتعلم بتحسين رصيده التعليمي

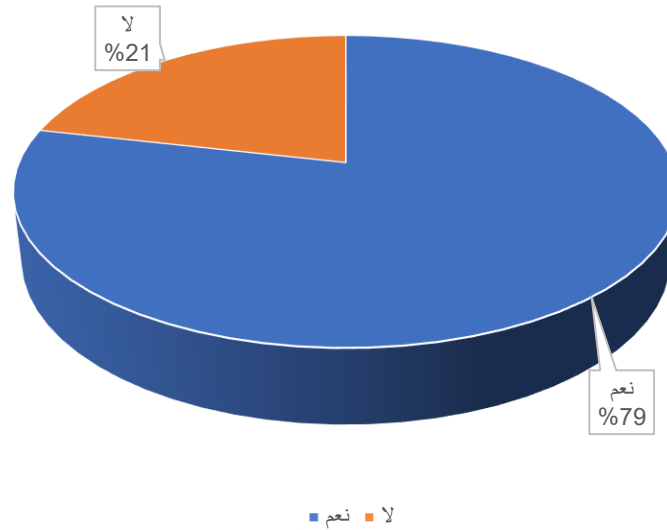
الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

وما يسهل العملية التعليمية على المعلم. أما بعدم الإجابة فَنَظُن أن غير داعمين لهذه الطريقة وتفضيل طريقة أفضل حتى وإن نسبتهم كانت أقل من المؤيدين بنسبة 35,72% وهذا يدل على اهتمام المتعلمين بمتعلمهم للتعود عن القواعد اللغوية لديهم.

الجدول 21: يمثل أجوبة أفراد العينة على السؤال الرابع عشر.

الإجابات	نعم	لا
التكرار	22	06
النسبة المئوية	78.57%	21.42%

14- دائرة نسبية تمثل إجابات حول مدى تأثير المعالجة إيجابياً على التلاميذ



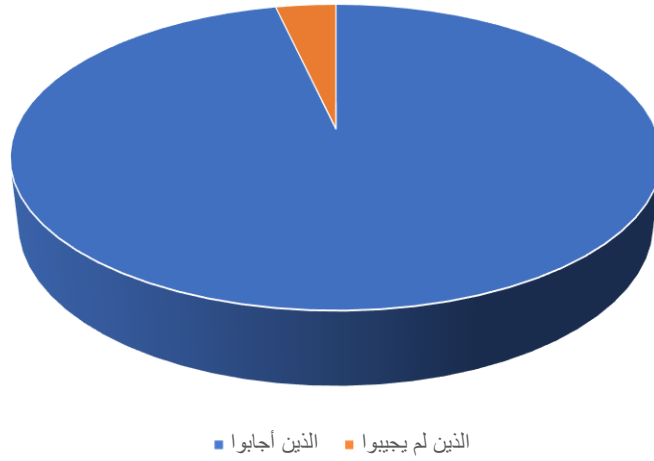
من خلال الأجوبة، لاحظنا أن أغلب الأساتذة كانت إجاباتهم بنعم بنسبة (79%)، أي 22 أستاذًا، فهذا يدل على وجود تحسن واضح في مستوى التلاميذ بعد تفعيل حصص المعالجة البيداغوجية عليهم وهذا يؤكد على فعاليتها إيجابياً وإلزام الاستمرار في تطبيقها لتحسين المستوى اللغوي للمتعلمين، وهذا النوع من الأنشطة يؤثر إيجابياً في المتعلمين. أما الإجابات بلا كانت لستة أساتذة وهي نسبة قليلة راجعة للمتعلمين لا المعلمين بضعف روح التعلم لديهم.

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

الجدول 22: يمثل إجابات أفراد العينة على السؤال الخامس عشر .

الإجابات	الذين أجابوا	الذين لم يجيبوا
التكرار	27	1
النسبة المئوية	%96.42	%3.57

15- تمثل الدائرة النسبية إجابات حول اقتراحات المقدمة من قبل الأساتذة لتجاوز أخطاء المتعلمين



انطلاقاً من الأجوبة الظاهرة في الاستبيان فلاحظنا أن إقبال كبير للإجابة على السؤال وتقديم اقتراحات تعالج ثغرات المتعلمين لتجاوز أغلظهم بنسبة (96,42%)، ولاحظنا أن أغلبهم ركزوا على عملية التصحيح الجماعي مع التلاميذ ونرى أن هذا الاقتراح المشترك مهم لأنها تساعد على تحسين الفهم وتطوير مهارات التلاميذ كما تجعلهم أكثر فعالية، والاستمرار في تطبيق حصص المعالجة لترسيخ القواعد اللغوية يحق الاهتمام بها من المرحلة الابتدائية لسهولة اكتسابها والقدرة على تطبيقها بشكل صحيح في المرحلة المتوسطة، وتكثيف حصص الإملاء في السنة الأولى متوسط لارتفاع نسبتها أكثر من غيرها من الأخطاء وتحرير وضعيات في المنزل والمطالعة لمعالجة مواطن الضعف للتلاميذ.

الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.

بناءً على النتائج المتحصل عليها من الاستبيانات، نلاحظ أن الخطأ اللغوي (إملائي، نحوي، صرفي...) يمثل ظاهرة شائعة لدى متعلمي السنة الأولى متوسط، خاصة أثناء إنجازهم للوضعيات الإدماجية، وتبين لنا أن هذه الأخطاء لا تعود فقط إلى الضعف القاعدي بل ترتبط أيضاً بعوامل وأسباب متعددة مثل محدودية الرصيد اللغوي الذي يعود إلى قلة المطالعة، وضعف الفهم، وأيضاً تأثير اللغة العامية.

ومن جهة أخرى، أكد أغلب المعلمين أهمية اعتماد المعالجة البيداغوجية كوسيلة لتشخيص هذه العثرات وتصحيحها، حيث يعتمدون على استراتيجيات التصحيح الجماعي وأحياناً التصحيح الفردي، ومع هذا تواجههم بعض الصعوبات كضيق الوقت والاكتظاظ وتباين الفروق الفردية بين المتعلمين.

ومن ثم، يمكن القول إن المعالجة البيداغوجية تُعد نشاطاً ضرورياً لتحسين المستوى اللغوي للمتعلمين، شرط أن تمارس بطريقة منتظمة ومستمرة على مدار السنة الدراسية، ومتلائمة مع حاجاتهم، وضرورة التركيز على جعل الخطأ وسيلة تعليمية تنمي التفكير وتسهم أيضاً في تصحيح المعارف.

خاتمة

في ختام دراستنا الموسومة بالمعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية لتلاميذ السنة الأولى متوسط، توصلنا إلى مجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

_ إن الأخطاء اللغوية لم تعد عائقاً لا يمكن تجاوزه، وهذا بفضل البيداغوجيا الغنية بالاستراتيجيات الناجحة لتجاوزه، واستعمال أساليب علاجية مناسبة ساعدت على تحسين أداء المتعلمين بصورة تدريجية، برزت هذه السبل العلاجية في توظيف قدراتهم اللغوية بشكل سليم داخل التعبير والكتابة. كما عكس هذا الأمر التأثير الإيجابي لحصص المعالجة البيداغوجية والاستمرارية في تقديمها لاستطاعة المتعلمين التخفيف من أخطائهم اللغوية بكل أنواعها، وحرصهم على كتابة التعبير بسلامة لغوية. ومن جهة أخرى تتيح الوضعية الإدماجية فرصاً ثمينة للمعلم بتشخيص نواقص كل متعلم، والعمل على التدخل الفوري لمعالجتها حتى يتم استخدام القواعد اللغوية بإحكام، وبشكل مضبوط.

- البيداغوجيا إطار عام تهتم بكيفية التدريس والتربية داخل القسم، من طرق وأساليب التدريس، وكذا العلاقة التي تجمع المعلم والمتعلم.

- التعليمية هي جزء متخصص من البيداغوجيا، بالرغم اختلاف ارتكازاتهم إلا أنهم مكملان لبعضهما البعض.

- إسهام المعالجة البيداغوجية في تحقيق التكامل والانسجام بالفئة المعنية بها مع غيرها من الفئات.

- أنواع الأخطاء اللغوية تعددت فمنها ما هو جهل بالقواعد اللغوية (الصرف والنحو العربي)، ومنها ما هو ناتج عن أخطاء تعبيرية، وكثرة شيوعتها تخالف سلامة الأسلوب وتركيبه.

- التركيز على الأخطاء اللغوية من الأكثر شيوعاً للأقل كلها بالدعم بشواهد تطبيقية للاستيعابها بشكل ملائم وترسيخها بشكل دائم.

- تنظيم سيرورة المعالجة البيداغوجية هو الأكثر نفعاً لكسب وقت أكثر لتنقية كفاءاتهم اللغوية، مع ضمان استمراريته بدءاً بمرحلة التشخيص، والفحص، التقويم، إلى وصف العلاج المناسب لكل متعلم.

- التدخل السريع من طرف الأستاذ لتقليل من نقائص المتعلمين ،الذين يعانون من عدم التحكم في القواعد اللغوية يعطي استجابة فورية من طرف التلاميذ.
- التنوع في طرق المعالجة بين داخل القسم وخارجه يدفعهم للتقدم سريعاً.
- النشاط العلاجي يكون خاص بالمواد الأساسية (اللغة العربية،الفرنسية،الرياضيات)وما يهمنا هو اللغة العربية(اللغة الأم)فتخصيص أكثر الحصص إليها.
- ضرورة توفير حصص للمعالجة في كافة المؤسسات التربوية خاصة أصحاب العينة لما لها أهمية كبيرة في معالجة نواقصهم ولما تلييه من عمل إيجابي، فعال في تحسين أداء المتعلمين.
- الإسهام الكبير المقدم من الأساتذة لتخفيف الأخطاء اللغوية من الأكثر إلى الأقل شيوعاً، بالاستمرارية في تقديم حصص المعالجة ،لدعمهم ،وتعزيز قابلية التطوير ،والتحسين في التعلم.
- مدى أهمية النشاط التعليمي (الوضعية الإدماجية) في تشخيص القصورات اللغوية للتلاميذ في كشف عن مصدر الوقوع فيها،واختيار بطرق الأنسب لمعالجتها.
- عملية المعالجة البيداغوجية عملية إلزامية لتصحيح كل النقائص اللغوية البارزة في ديداكتيكية التشخيص، ثم الخوض لتعويضات مستمرة للوصول للمعالجة وأساليبها المختلفة بحسب الوضع والموضع.
- بعد تحليل الأخطاء وما ورد في الاستبيان لاحظنا أن نسبة شيوع الأخطاء اللغوية كثيرة في مستوياتها المختلفة الصرفية، النحوية، الإملائية. وهذه الأخيرة هي الأكثر شيوعاً من خلال نشاط التعبير الكتابي الذي يظهر فيه التلميذ مدى قدراته اللغوية، شيوعها ناتج لعدة أسباب منها: الضعف القاعدي للطلاب بسبب الجهل بالقاعدة ونقص التحكم فيها والتخلي عن اللغة الأم والاعتماد على اللهجة العامية والإهمال واللامبالاة بنظام اللغة وأسسها.
- وفي الأخير نستنتج من جملة النتائج السابقة النشاط التحليلي المقام كل فصل من السنة الدراسية الوضعية الإدماجية لها أهمية بالغة بل جزء لا يتجزأ من العملية التعليمية لما لها القدرة بالرؤية الشفافة لمزايا وقدرة المتعلمين من حيث أدائهم التعليمي في استقبال المعلومات، وترسيخها ،وتطبيقها بشكل صحيح يخلو من الأخطاء التي تفسد جمال المعنى والتعبير، وفئة

الضعف في بعض المواطن في قواعد اللغة العربية وكل ما يترتب عنها من إملاء، صرف، نحو، أسلوب وغيرها، خصصت لهم حصص لتدارك أخطائهم والتحرك لمعالجتها بطرق مدروسة مسبقاً بغية الوصول للأهداف منشودة من التطور، والتحسين، وكل هذا مرتبط ارتباط وثيق بالأستاذ المهتم وكيفية تطوير طرق التدريس أثناء المعالجة والحرص على سيرورتها بشكل مضبوط واستمراريتها للوصول لاستجابة فعالة وناجحة.

ولتجاوز الوقوع في مثل هذه الأخطاء نقترح مجموعة من الحلول يمكن تطبيقها داخل القسم مع المتعلمين، ونذكر أهمها:

- ✓ الاستمرارية في المعالجة وخاصة عند الانتهاء من الحصص البيداغوجية.
- ✓ تكثيف دروس الإملاء في الابتدائي مع التطبيق والممارسة المستمرة.
- ✓ التركيز على تصحيح الأخطاء أثناء الحصص أي وقت الوقوع فيها لأن المتعلم إذا نَبّه للخطأ عدة مرات فيصبح يتجنبها تلقائياً في الحصص الموالية.
- ✓ مراجعة التلميذ وحفظه لدرسه وكثرة ممارسة التمارين مع الأستاذ وبمفرده في المنزل، لأنه عندما يعتمد على القسم فقط لا يصل إلى نتائج مرضية لأن الوقت ضيق ليس في صالح الأستاذ ولا التلميذ.
- ✓ العمل على تحسين القراءة أولاً بكثرة ممارستها وتقديم الملاحظات في الأخطاء الشفوية (التعبير الشفوي).
- ✓ تكليف المتعلم بالكتابة على السبورة من حين لآخر للوقوف على أخطائه وتصحيحها بنفسه.
- ✓ دعم حصص الإدماج والمعالجة للإملاء ومراقبة التلاميذ باستمرار ومعالجة النقائص عبر كل نشاطات المادة، وتكليف التلاميذ بالمطالعة والكتابة خارج القسم من أجل ترسيخ القواعد الإملائية.
- ✓ توظيف الوسائل التعليمية الحديثة أي الاستعانة بالتكنولوجيا كالفديوهات التوضيحية والعروض التفاعلية فهي تساعد على جذب انتباه المتعلم وتسهيل الحفظ والفهم.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: القرآن الكريم برواية ورش.

ثانياً: المعاجم.

-ابن جني: الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، عالم الكتب، بيروت، لبنان، ط1، 2010م.

-ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم، دار المعارف، ج10، القاهرة، مصر، د.ط، 2018م.

-ابن منظور: لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، ط1، القاهرة، مصر.

-أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006م.

-جبران مسعود: الرائد، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط7، 1992م.

-الزبيدي (محمد مرتضى): تاج العروس، منشورات مكتبة الحياة، بيروت، مجلد 8.

-صلاح الدين الزعبلوي: معجم أخطاء الكتاب، دار الثقافة والتراث، دمشق، ط1، 2006م.

-عثمان آيت مهدي: المعجم التربوي، **Lexique pédagogique**.

-الفيروز آبادي: قاموس المحيط، تحقيق: أنس محمد الشامي وزكريا جابر أحمد، مجلد 01، دار الحديث القاهرة، مصر، د.ط، 2008م.

-الفيروز آبادي: قاموس المحيط، تحقيق: محمد نعيم العرقسوسي، مؤسسة الرسالة، دمشق، ط6، 1998م.

-مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، جمهورية مصر العربية، القاهرة، مصر، ط4، 2004م.

-مجمع اللغة العربية: معجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2008م.

ثالثاً: المراجع.

1-الكتب العربية (والكتب المترجمة):

-أحمد بن محمد بونوة: المعالجة البيداغوجية، دار السنن، الجلفة، الجزائر، ط1، 2010م.

-أحمد مختار عمر: علم الدلالة، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط2، 2006م.

-أمين علي السيد: في علم الصرف، كلية دار العلوم، جامعة القاهرة، ط2، 1972م.

قائمة المصادر والمراجع

- أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، 2006م.
- بير جيرو: الأسلوبية، ترجمة: منذر عياشي، دار الإنماء، د.ط، د.ت. (كتاب مترجم)
- جودة عزت عطوي: الإدارة المدرسية الحديثة والتخطيط المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005م.
- جميل حمداوي: بيداغوجيا الأخطاء، المغرب، ط1، 2015م.
- جميل حمداوي: بيداغوجيا الفارقة، المغرب، ط1، 2015م.
- حازم القرطاجني: منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تحقيق: محمد الحبيب ابن خوجة، دار الغرب الإسلامي، تونس، ط3، 1986م.
- حبيب بوزوادة: علم الدلالة والتأصيل والتفصيل، مكتبة الإرشاد، سيدي بلعباس، الجزائر، 2008م.
- حسن شحاتة: تعليم اللغة في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، ط2، 1992م.
- داود عبده: نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً، دار العلوم، الكويت، ط1، 1979م.
- دروزة أفنان نظير: الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي، دار الشروق، عمان، الأردن، 2005م.
- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2006م.
- رمضان عبد التواب: لحن العامة والتطور اللغوي، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط1، 1967م.
- زيد بن فالح الشمري: الأربعون النبوية في تصويب الأخطاء العقدية، ط1، 2022م.
- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للنشر والتوزيع، بوزريعة، الجزائر، د.ط، د.ت.
- عارف قرني أبو خضير: تعليم اللغة العربية لغير العرب في المنهج وطرق التدريس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د.ط، 1994م.
- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، مصر، ط14، د.ت.

- عبد الرزاق: التطبيق الصرفي، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، د.ط، 1974م.
- عزي نبيل مسعد السيد: الخلاصة في قواعد الإملاء وعلامات الترقيم، دار غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، 2000م.
- فاطمة الزهراء فشار: مدخل إلى البيداغوجيا والديداكتيك، كتاب بيداغوجي، دار كنوز الحكمة، الجزائر، ط1، 2023م.
- فهد خليل زايد: الأخطاء الشائعة (النحوية، الصرفية، الإملائية)، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د.ط.
- محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2005م.
- محمد الصالح الحثروبي: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى، الجزائر، د.ط، 2013م.
- محمد عبد السلام عيسى: مبادئ القياس والتقويم النفسي والتربوي، جامعة حلوان، القاهرة، مصر، د.ط، 2004م.
- محمد عبد المنعم خفاجي وآخرون: الأسلوبية والبيان العربي، الدار المصرية اللبنانية، ط1، 1992م.
- محمود العالم المنزلي: أنوار الربيع في الصرف والنحو والمعاني والبديع، مطبعة التقدم العلمية، مصر، ط1، د.ت.
- محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، دار صادر، بيروت، لبنان، 1989م.

رابعاً: المجلات والموسوعات.

- بشير إبرير: في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، عدد 8، جوان 2001م.
- بشر، كمال: اللغة بين التطور وفكرة الخطأ والصواب، مجلة المجمع، القاهرة، مصر، د.ط، د.ت.
- حلوش مصطفى: المعالجة البيداغوجية لأخطاء التلاميذ في ضوء المقاربة التشخيصية العلاجية، مجلة أبعاد، جامعة سيدي بلعباس، الجزائر، مجلد 08، العدد 1، 2023/05/05م.

- حمزة، لمية: الإدماج في الوثائق التربوية وتمثله في كتاب التلاميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة أبو القاسم سعد الله الجزائر 2، عدد 12، 2020/01/01م.
- حميد الحراشي: بيداغوجيا المشكلات، مؤسسة المؤمنون بلا حدود، مجلة الفلسفة والعلوم الإنسانية، المغرب، 2021/12/17م.
- حنان مزهودي: الوضعية الإدماجية من أهم روافد المقاربة بالكفاءات، مجلة الدراسات اللسانية، جامعة لونيس علي البليدة 2، الجزائر، مجلد 2، عدد 3، 2018/05/07م.
- دركي، إيمان: القياس والتقويم ودوره في العملية التربوية، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، جامعة الشهيد حمه لخضر الوادي، الجزائر، د.ط، د.ت.
- رفاس سارة: الأخطاء اللغوية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي دراسة تحليلية مقارنة، مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية، الجزائر، مجلد 26، عدد 2، 2020م.
- سحود مسعودة: أشكال البيداغوجيا في الميدان التربوي بين النظري والتطبيقي، مجلة سوسولوجيا، مجلد 6، عدد 1، 2022/07/31م.
- سعيد منال ووسام سعيدي محمد: مقدمة في التطبيقية مفهوم ومجالات بيداغوجية وعلمية، مجلة الرواق للدراسات الاجتماعية والإنسانية، جامعة تلمسان، الجزائر، مجلد 10، عدد 1، 2024/06/01م.
- سلمة قاسي: المثلث الديداكتيكي وأبعاده على الفعل التربوي، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، الجزائر، مجلة 4، عدد 1، جانفي 2021م.
- عفيفة حديدي: أهمية القياس والتقويم ودوره في العملية التعليمية، مجلة التعليمية، جامعة العقيد علي ملاح بالبويرة، الجزائر، مجلد 5، عدد 13، مارس 2018م.
- عون محمد الهادي وعوارب الأخضر: المعالجة البيداغوجية لصعوبات تعلم التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، عدد 33، 2018م.
- عيودة، أوريدة: المعالجة التربوية والاستدراك في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة الحداثة الدولية في اللسانيات وتحليل الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2019/06/14م.

-فيهل بن علي: بيداغوجيا الإدماج وأهميتها في الممارسة التعليمية في ضوء المقاربة بالكفاءات، مجلة علوم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، مجلد 15، عدد 12، 2023/01/08م.

-فيهل بن علي: بيداغوجيا الخطأ في الممارسة التعليمية الحديثة، مجلة 4، عدد 4، ديسمبر 2021م.

-قاسي إكرام: تحليل رانية، المعالجة البيداغوجية ضمن مناهج الجيل الثاني قراءة مفاهيمية، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة العربي بن مهيدي أم البواقي، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر، مجلد 4، العدد 2، 2023/06/30م.

-محمد مسعود: مفهوم الديداكتيك قضايا وإشكالات، مجلة التدريس، كلية علوم التربية، عدد 7، 2015م.

-نحيقة رشيد: استثمار الخطأ في العملية التعليمية التعلمية كإستراتيجية حديثة في التعليم، مجلة الكلم، كلية الآداب واللغات، جامعة بومرداس، الجزائر، مجلد 6، عدد 1، 2021/06/01م.

خامسا: الأطروحات والرسائل الجامعية.

-حامد عبد السلام: دور اللغة الأم في تعلم اللغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية بالمدرسة الجزائرية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه، كلية علم النفس وعلوم التربية والأرطفونيا، جامعة فرحات عباس سطيف، الجزائر، ط1، 2022م.

-أوشيش، كريمة: التداخل اللغوي في اللغة العربية: تدخل العامية مع الفصحى لدى التلاميذ، مذكرة رسالة لنيل الماجستير في علوم اللسان والتبليغ اللغوي التعليمية، مدرسة العليا للأساتذة والعلوم الإنسانية، الجزائر، 2002/06م.

-إبراهيم عبد الله الحامدي: معالم الدلالة اللغوية في القرن الهجري، رسالة لنيل الماجستير في اللغة، جامعة المملكة العربية السعودية، أم القرى، كلية اللغة العربية، 1919م.

سادسا: المواقع الإلكترونية.

- أو باري ابتسام، اوباري لحسن: ماهي بيداغوجيا التعاقد؟ وكيف توظف في حل المشكلات الصفية؟ (مقال)، موقع: www.new-educ.com ، تاريخ الاطلاع: 2015/02/21م.
- مهران، ابتسام: تعريف الوضعية الإدماجية وخصائصها، موقع: www.almrsal.com تاريخ الاطلاع: 2021/01/09م.

ملاحق

ملحق رقم 01: الاستبيان.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République algérienne Démocratique et populaire
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
Ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche scientifique



جامعة

عبد الحفيظ بوصوف – ميلّة

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

أساتذتي الكرام:

في إطار إعداد مذكرة مكملة لنيل شهادة الماستر تخصص "اللسانيات تطبيقية" بعنوان:

(المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية السنة الأولى متوسط نموذجاً)

يشرفنا أن نضع بين أيديكم هذه الأسئلة النموذجية في الاستبيان، ونرجو منكم الإجابة عنها بوضع علامة (X) في الخانة المناسبة.

نرجو أن تكون إجاباتكم موضوعية، ونعدكم بالمحافظة على سرية المعلومات التي تقدمونها و أنها لا تستخدم إلا لغرض البحث العلمي .

- أنجز من طرف

- هاجر سواعدي
- لميس فقر اوي

تحت إشراف الأستاذ: أنور طراد

السنة الجامعية : 2026 / 2025

ملاحق

أولاً: معلومات عامة.

1. الجنس: ☐ ذكر ☐ أنثى

2. عدد سنوات الخبرة في سلك التعليم:

☐ أقل من خمس سنوات

☐ أقل من 5 إلى 10 سنوات

☐ أكثر من 10 سنوات

3. هل تدرس تلاميذ السنة الأولى متوسط حالياً؟

☐ نعم ☐ لا

ثانياً: واقع الأخطاء اللغوية و معالجتها

4. هل بكثرة وقوع التلاميذ في أخطاء لغوية أثناء إنجاز الوضعية الإدماجية؟

☐ نعم ☐ لا

5. في رأيك، ما سبب هذه الأخطاء؟

.....
.....
.....

6. ماهي الأخطاء اللغوية الأكثر شيوعاً؟

☐ الأخطاء النحوية

☐ الأخطاء الصرفية

☐ الأخطاء الإملائية

☐ الأخطاء الأسلوبية

☐ الأخطاء التركيبية

7. هل تعتمد حصصاً لمعالجة الأخطاء اللغوية؟

☐ دائماً ☐ أحياناً ☐ نادراً

8. هل تساعد الوضعية الإدماجية في الكشف عن مواطن الضعف اللغوي؟

☐ نعم ☐ لا

9. هل ترى أن المعالجة البيداغوجية تسهم في تقليل الأخطاء اللغوية؟

☐ نعم ☐ لا

إذا كانت الإجابة بنعم، فكيف ذلك؟

.....
.....
.....

ملاحق

10. كم مرة يتم تطبيق حصص المعالجة خلال الفصل الواحد.

.....
.....

11. ما الطريقة التي تعتمد عليها في التصحيح؟

☐ فردية ☐ جماعية

ولماذا؟

.....
.....

12. ما المشكلات البيداغوجية التي تواجهك عند تطبيق المعالجة ؟
وكيف تتعامل معها؟

.....
.....
.....

13. هل ترى أن كتابة التلميذ للصواب بجانب خطئه بيده تساعد على دعم تكرار الخطأ
مستقبلاً؟

.....
.....

14. هل تلاحظ تحسناً في أداء التلاميذ بعد تطبيق المعالجة ؟

☐ نعم ☐ لا

15. ما اقتراحك لتحسين معالجة الأخطاء اللغوية؟

.....
.....

ملحق رقم 02: نماذج من الوضعيات الإدماجية.

الوضعية الإدماجية:

دقيقتين

في يوم من الأيام، رأيت أحد التلاميذ يشتد في فترة
الراحة، فقلت لهم لا تشتدوا، فالفتى مرام.
 ذلك التلميذ لم يخاف من الأستاذة ولا يجتهد في
 فترات الدرس، وفي يوم، وهذا السلوك لم يحملي أبداً
 فتميعت لهم أصواتي وهم لم يسمعوا عني، وظهرت النتائج
 جيدة، طبعاً النتائج جيدة بالتحفة، وذات يوم شاهدت
 التلميذ يشتد، فقلت ما أرى لكم هذا السلوك، و
 من لله المنة يا بو العنت واستعفو الله، ويرجوه من
 الله أن يسامحهم على هذا العمل السيئ.
 يا تلميذ لا تشتد مرام نحن نجعل أحياناً لا نرك
 أما الله يراك ويحاسبك يوم القيامة وتسجل في
 السجلات السيئات، تحبش ليدك، يقول صلى الله
 عليه وسلم "من تشتد فليست حيناً".

(5K)
2

أ. الصرف والنحو والإملاء
 الشارح والسائل - التنشيط على الملاحظة

الوصية الدماجية ٨

التعديل

عن

في أحد الأيام بدأ شهر الفصول فتهنأ
أن ومديني لنسوي الاختبار فدخلنا إلى القسم
وبدأ في الامتحان وفيها لمحة عيني مديني يقول
من أمامه ووراءه ولما خربنا إلى المساحة
قلنا لا يا مديني لقد ربي قد نكش فلم أرد أن
أقول إلى الأستاذ وتوفيق له حقبة ونزع لاد الورقة
فقال آسف فاعطها لورديسة وحفظها لوما فقلت
فقلت له لولم تكتب وقتل في ألعاب البلي واللفاز
لو أخذت علامة مثلاً جيدة.
قال ولا تخشوا لم يروني فقلت له فهم لم يروني
لكن الله شاهد قال الله يدي ويعلم كل شيء.
فقال لي أنت أكرر فها هي مديني ومديني أكرر
وأجتهدي لكي أخدم مديني بجهدي.

لمحت

رأيتك

قلت

خربت

نصبت

أخذت

كيفها

لأنك

هذه

التركيب

مراجعة التاديني

التفريق بين المال والضاد

استعداد حفظ المسود حسن التركيب

الشبيه مما يلي الخط علامات الوقف

الوصف ^{الوصف} من الناس يفسدون هم فريدين فقلت
 لهم لماذا أنتم فريدين فاجبت أنهم لم يفسدوا
 أنهم لم يفسدوا على علة جيدة فقلت لهم فاذن الله
 القضاة تشبهون والمتنافقون قال رسول الله صلى الله عليه
 وسلم من عدا فلان فاعدوا له فإني سأفعل ما فعل فلان
 فترجوا أن تتجروا السبي ^{فقالوا} نعم
 فقلت لهم فاسهروا الليل وأجتهوا وستنظفونهم فظلموا
 على علة صالحة. واد أسأله كيف تعلمون
 التلاميذ
 فاستهفوا ذلك كما يحزن لكم سيئتهم وبنوهم
 ﴿إِنَّ اللَّهَ غَفُورٌ رَحِيمٌ﴾

صهبة العرض - الشبهة - عما من الوقت
 ثواب الأعمار قواعد الغزو والصرف والإملاء
 سلامه التي - جمالية العرض

الوضعية إلا ما جيت =
 الغفوة عنه غير حميدة بها في النبي الرسول صلى الله
 عليه وسلم حيث قال: من غشني فليس مني.
 في أحد الأيام كنت حالسة في مكاني مكرمة
 في ورقة امتحاني فزفعت رأسي لأفكر قليلاً وحينئذ
 إحدى زميلاتي توفقت من التي تجلس بجانبها فتوفقت
 من امتحاني أنظر لها في الخارج عند ما أتت قلت لها
 ماذا أنت تغشني أنكرت قلت رأيتك بعيني فأعترفت
 قلت لها إن الغش ليس من أخلاق المسلم وحب
 أن تعتمد على نفسك ويكون كل نشاطك من
 جهدي لا تغشني لولم تغشني على نفسك فغشيتك
 على الغش ولو شوق يا بني يوم ولن تغشني من
 الغش وسوف تغشني وأنا لا أغشني لا تغشني
 لي وأغشني لا تغشني الخبير.
 إن الغش سهل طريقته في البداية لك
 مستخدم مع مرور الزمن إلا أنه حرام.

٥٩

كنت

تفاطرك
خبرك

لا

فهرس المحتويات

شكر وتقدير

إهداء

1..... مقدمة

مدخل: البيداغوجيا والتعليمية -تحديد أولي-.

1- مفهوم البيداغوجيا: 6

2-أنواع البيداغوجيا: 7

2-1 البيداغوجيا الفارقة: 7

2-2 بيداغوجيا الإدماج: 7

2-3 بيداغوجيا الخطأ: 8

2-4 بيداغوجيا الأهداف: 8

2-5 بيداغوجيا حل المشكلات: 8

2-6 بيداغوجيا التعاقد: 9

2-7بيداغوجيا المشروع: 9

2-8 بيداغوجيا المعرفة (بيداغوجيا الكفايات): 9

3- مفهوم التعليمية: 10

4-الفرق بين التعليمية والبيداغوجيا: 13

الفصل الأول :المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية في الوضعية الإدماجية.

المبحث الأول: المعالجة البيداغوجية وأهدافها. 16

1- مفهوم المعالجة البيداغوجية: 16

1-1 مفهوم المعالجة..... 16

1-2 المعالجة البيداغوجية: 16

1-3 مفاهيم مرتبطة بالمعالجة البيداغوجية: 17

2-أنماط المعالجة البيداغوجية:	20
2-1 المعالجة البيداغوجية بالتغذية الراجعة:	20
2-2 المعالجة البيداغوجية بالأعمال التكميلية:	21
2-3 المعالجة باستخدام إستراتيجية تدريس جديدة:	21
3-أهداف المعالجة البيداغوجية:	21
4-مراحل سير المعالجة البيداغوجية:	23
المبحث الثاني: الأخطاء اللغوية وأنواعها.	26
1-الأخطاء اللغوية:	26
1-1 مفهوم الخطأ	26
1-2 مفهوم الأخطاء اللغوية:	27
1-3 مفهوم الخطأ بيداغوجياً:	28
2-أنواع الأخطاء اللغوية:	29
2-1 الأخطاء الإملائية:	29
2-2 الأخطاء الصرفية:	32
2-3 الأخطاء النحوية: Erreur ! Signet non défini.	
2-4 الأخطاء الأسلوبية: Erreur ! Signet non défini.	
2-5 الأخطاء التركيبية:	36
2-6 الأخطاء الدلالية:	38
3-تصنيف الأخطاء اللغوية:	39
المبحث الثالث: الوضعية الإدماجية.	40
1-مفهوم الوضعية الإدماجية:	40
1-1 الوضعية:	40

41	2-1 الإدماج:
42	3-1 مفهوم الوضعية الإدماجية: Erreur ! Signet non défini.
42	2- خصائص الوضعية الإدماجية:
43	3-العوامل المؤدية إلى أخطاء التلاميذ في الوضعية الإدماجية:
44	4-خطوات تنفيذ المعالجة في الوضعية الإدماجية:
	الفصل الثاني: الجانب الميداني للدراسة.
46	المبحث الأول: أسس الدراسة الميدانية.....
48	المبحث الثالث: الأخطاء اللغوية من خلال الوضعيات الإدماجية.....
48	1-الأخطاء الإملائية:
56	2-الأخطاء الصرفية :
	3-الأخطاء النحوية التركيبية والأسلوبية : Erreur ! Signet non défini.
59	المبحث الرابع: الاستبيان وتحليله.....
59	1-الاستبيان أو الاستبانة (Questionnaire):
62	2-تحليل نتائج الاستبيان ومناقشتها:
80	خاتمة
85	قائمة المصادر والمراجع
92	ملاحق
100	فهرس المحتويات
	ملخص.

ملخص:

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على المعالجة البيداغوجية للأخطاء اللغوية وبيان أثرها في تحسين مستوى التعبير الكتابي لدى المتعلمين، وقد تم اختيار تلاميذ السنة الأولى متوسط نموذجاً للدراسة، والتركيز بشكل خاص على الوضعية الإدماجية لكونها الوعاء الذي يصب فيه المتعلم مكتسباته القبلية وقدراته اللغوية، وانتهى البحث إلى أن السبب الرئيسي لهذه الأخطاء اللغوية يعود بالدرجة الأولى إلى مرحلة التعليم الابتدائي، وانتقلت معه هذه الأخطاء إلى المرحلة الموالية. أما عن الأخطاء اللغوية التي وجدت بكثرة في انتاجات التلاميذ كانت الأخطاء الإملائية بأنواعها

كما خلصت هذه الدراسة إلى ضرورة تفعيل حصص المعالجة البيداغوجية للحد أو التقليل من هذه الأخطاء.

الكلمات المفتاحية: المعالجة البيداغوجية، الأخطاء اللغوية، الوضعية الإدماجية، السنة الأولى متوسط، المتعلم، الأخطاء الإملائية.

Abstract:

This study aims to shed light on the pedagogical remediation of linguistic errors and to demonstrate its effect on improving learners' written expression skills. First-year middle school students were chosen as a model for the study, with a particular focus on the integrative situation, as It represents the framework through which learners demonstrate their prior knowledge and linguistic abilities. The study reached several important findings, including..

He main cause of these linguistic errors is primarily related to the primary education stage, where learners acquired grammatical rules incorrectly, and these errors were carried over to the next educational stage. The most frequent linguistic errors found in students' productions were spelling mistakes of various kinds, such as confusion between the tied "taa (ة)" attached to nouns and the open "taa (ت)" attached to verbs. The study also concluded that it is necessary to activate pedagogical remediation sessions in order to reduce or limit these errors.

Keywords: Pedagogical remediation, Linguistic errors, Integrative situation, First-year middle school, Learner, Spelling.
