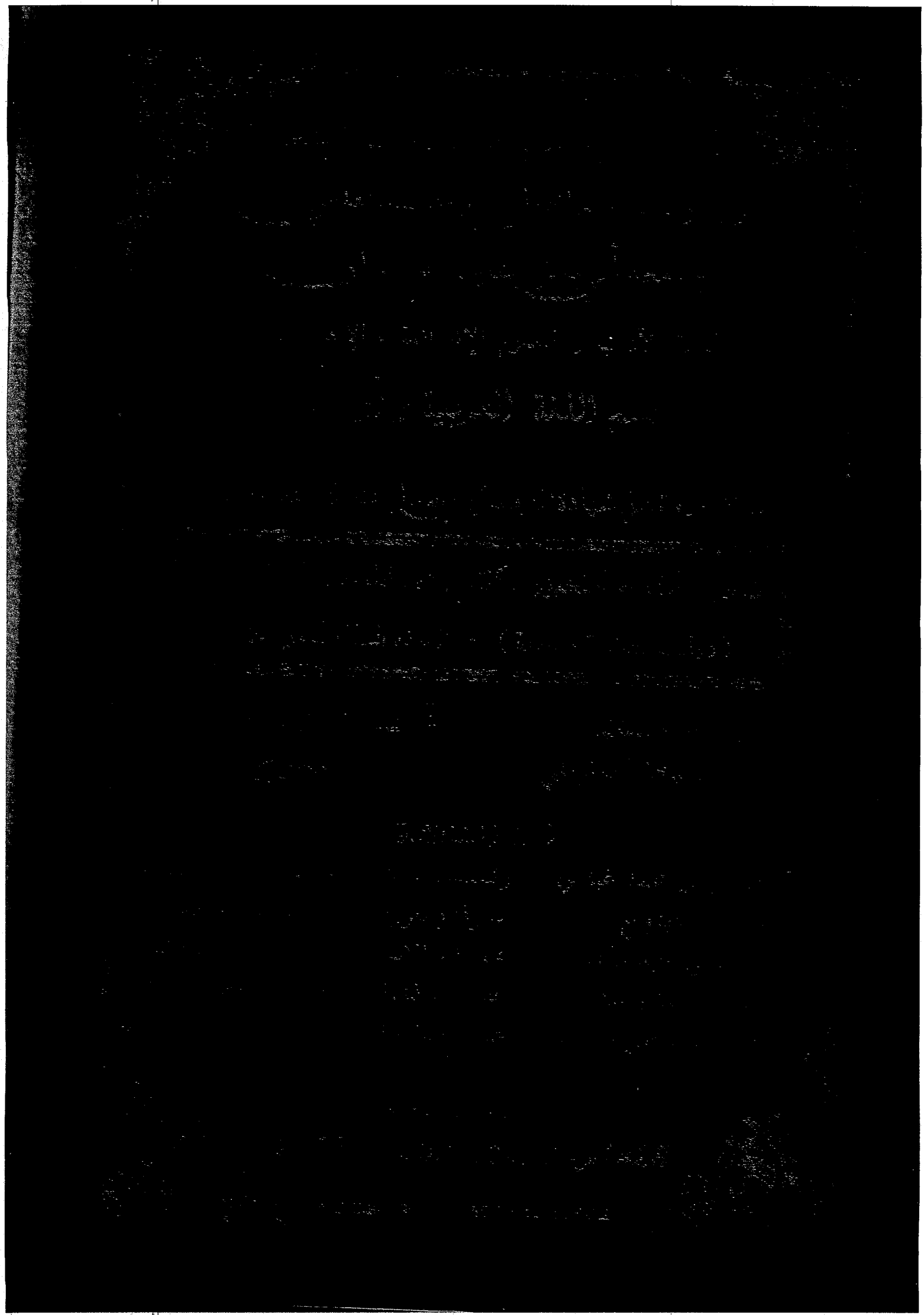

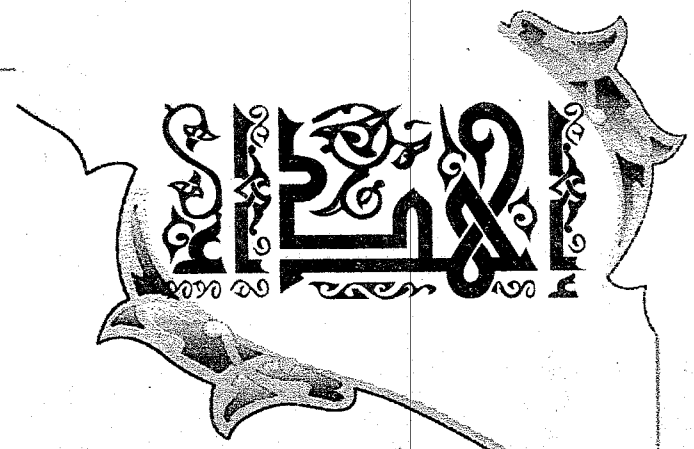

أهدي ثمرة جهدي هذا :

إلى والدي العزيزين

إلى زوجي الكريم

إلى قرة عيني ابني الحبيب "محمد رياض"

وإلى كل الأهل والأحباب

شكر وتقدير

بســـــــم الله الرحمن الرحيم

حمدا لك اللهم نحمدك على مدك لنا يد العون و التوفيق لإنجاز هذا العمل المتواضع، الذي نتوجه به لوجهك الكريم، و نشكرك اللهم و نحمدك حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه، و نصلي و نسلم على سيد العالمين محمد بن عبد الله، بليغ الأمة و فصيحها.

و لا يسعنا بعد شكر العلي المنعم إلا أن نتقدم بجزيل الشكر و العرفان لكل من أسهم معنا بجهده في إتمام هذا العمل، و الذي نحتسب أجره عند الله تعالى، جعله العليم القدير في ميزان حسناتنا و حسناتهم و نخص بالذكر الدكتور المشرف - عـــمر ديـــدوع -

لما أبداه من توجيه، و تشجيع، و إشراف مباشر و مستمر لإتمام عملي هـــــذا

و جزيل الشكر أيضا للأساتذة المناقشين.

المقدمة

المقدمة

بسم الله الرحمن الرحيم و الصلاة و السلام على رسول الله أما بعد:

فلقد أثار موضوع تعليمية اللغات، اهتمام العلمـــاء الفلاســـفة والنفـــسانيين واللغويين، منذ زمن بعيد، على أساس أن اللسانيات التطبيقية هي استثمار المعطيات العلمية للنظرية اللسانية، واستخدامها استخداما واعيا في حقول معرفية مختلفة، أهمها حقل تعليمية اللغات، وذلك بترقية العملية البيداغوجية، وتطوير طرائق تعليم اللغة.

ولقد خطت تلك الدراسات خطوات واسعة في الاتجاه العلمي الحديث، نظرا لأهمية تعليمية اللغات في حياة الإنسان، بوصفها ممارســـة بيداغوجيـــة، أو وســـيلة إجرائية، غايتها تأهيل المتعلم لاكتساب المهارات اللغوية، واستعمالها للتواصل مع أفراد مجتمعه.وليس هناك مجال للشك في أن حياة الإنسانية اليوم، تقوم على المعرفة و الثقافة والعلوم، وأن الطريق إلى الأخذ بالأسباب العلمية لبناء الحضارات، ولرفع مـــستوى المجتمعات والأمم والشعوب ، لا يكون ذلك كله إلا بخطة تربوية شاملة، وبالعمـــل على إعطاء عملية التعليم في بلداننا العربية الأولوية والأهمية الكبرى، وجعلها تتماشى ومتطلبات العصر، وطموح الإنسان المعاصر.

ومن الناحية الدينية، فإن أول سورة أنزلها الله سبحانه وتعالى علـــى رســـوله الكريم – عليه الصلاة والسلام – تدعو إلى التعليم والتعلّم.

ونظرا لأهمية التعبير، بأنه قدرة الإنسان على الإفصاح عما في نفسه، بواســـطة لسانه أو قلمه، وتعبيره بهما عن أفكاره وآرائه. أردنا أن نخلص إلى القول بأن معرفـــة

أخطاء التلميذ في التعبير الكتابي وتحليلها، يمكن أن يعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها.

وقد لجأنا إلى تفحص أوراق التعبير الكتابي، وحاولنا اكتشاف أكثر الأخطاء شيوعا، ثم عملنا على تحديدها مبينين الطريقة الصحيحة لكتابتها، مع ذكر المبادئ والقواعد التي تحدد ذلك.

وتعتبر عملية معالجة أخطاء التلاميذ، من الكفايات الفنية من جانب، وكجزء من عملية التعليم والتعلم من جانب آخر، إذ أن هذه الأخطاء تعتبر مصدرا من المصادر المهمة في تعديل مسار التعليم والتعلم بالنسبة للمعلم والمتعلم.

وقد رأينا الاهتمام بهذا النوع من الأبحاث لسببين :أولا، لأنه يهتم بأصعب مرحلة وأهمها في حياة التلميذ التعليمية وهي المرحلة الإبتدائية والتي تعد الأساس والقاعدة للتحصيل اللغوي وثانيا، هو حاجة المعلمين لهذه الدراسة اللغوية المبينة وفق النظريات اللغوية الحديثة المتعددة التخصصات، وأيضا إلى نذرة المؤلفات في هذا المجال.

وبعد مدة من التفكير اهتدينا إلى تحديد موضوع البحث بعنوانه التالي: "تحليل أخطاء التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية – السنة الثالثة أنموذجا – دراسة لسانية نفسية".

وإن أول ما يتبادر إلى الذهن الإشكالية الآتية: لماذا يقع التلميذ في مثل هذه الأخطاء؟ هل السبب يعود إلى المعلم أم إلى المتعلم في حد ذاته؟ أم إلى تداخل اللغة الأم مع اللغة الفصحى؟ وهل نترك للتلميذ حرية اختيار موضوع التعبير الكتابي، أم المعلم يفرضه عليه؟.

ولما كان هذا الموضوع بهذه الدرجة من الأهمية، وقع اختيارنا عليه، وكان أملنا أن نجد في هذا إشباعا لرغبتنا العلمية، وإن طبيعة الموضوع هذا تفرض علينا إتباع

المنهج المعياري الذي يعتمد على القواعد، ولعل الوصف والتحليل هنا وسيلة إجرائية، وقد قررنا أن تكون رسالتنا هذه وفق خطة رسمناها على ما اقتضتها المحاولة، والمتمثلة في مقدمة ومدخل وثلاثة فصول ودراسة تطبيقية و خاتمة .

1- المدخل: قدمنا فيه مفهوم تحليل الأخطاء ووظيفته، ثم تطرقنا إلى نظرة الباحثين إلى الخطأ.

2- الفصل الأول: خصصناه للحديث عن التعليمية، فذكرنا مفهومها ثم تحدثنا عن التعلم ونظرياته.

3- الفصل الثاني: كان بحثا في التعبير الكتابي ومفهومه وأهميته، ثم ذكرنا أنواعه وأهدافه في المرحلة الابتدائية وكيف نعلم التعبير الكتابي في هذه المرحلة، وتحدثنا أيضا عن المدرسة الابتدائية ووظائفها، والتي تلعب دورا كبيرا في تشكل اللبنة التعليمية الأولى، وعن المعلم ودوره في التربية والتعليم.

4- الفصل الثالث: تناولنا فيه مفهوم الخطأ اللغوي ثم قمنا بالحديث عن تصنيف الأخطاء وتوصيفها ، ثم بينا الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية، ثم ذكرنا الفروق الفردية في التعلم ومفهومها وأنواعها، وكيفية تعامل المعلم مع تلاميذه، ثم تحدثنا عن طريقة تصحيح التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، وأخيرا ذكرنا الحلول وكيفية معالجة تلك الأخطاء.

وأنهينا بحثنا هذا بخاتمة كانت عبارة عن استنتاجات عامة توصلنا إليها من خلال هذه الدراسات العلمية، وذكرنا فيها بعض النتائج المتوقعة.

ولا يفوتنا في نهاية هذه المقدمة أن نشير إلى الصعوبات التي صادفتنا في انجاز هذا البحث، فلم أوف الموضوع حقه من البحث والدراسة، وذلك راجع إلى عدة ظروف، أهمها عدم توفر الكتب المتخصصة في ميدان تعليمية اللغات، وبفضل توجيهات ونصائح الأساتذة استطعنا أن نتغلب على الكثير منها.

وبهذا نأمل أن نكون قد ساهمنا في إثراء اللبنة البحثية الأولى، وذلك بإضـــافة تناول جديد لدراسة الأخطاء، ومحاولة تفسير علتها وإيجاد الحل والعلاج المناسب لها .

وأخيرا لست أزعم أن بحثي هذا قد استوفى جميع جوانبه دون نقص أو خلل، ولكني اجتهدت فيه قدر المستطاع، فإن قصرت في بعض جزيئاته فإنما ساقه العجـــز إلي، وإن قاربت فذلك من فضل الله علي، وبهذا أبتغي رضاه تعالى وإنه نعم الكـــريم المستعان، فنحمده ونشكره على إتمام هذا البحث.

المدخل

تحليل الأخطاء

مفهومه ومنهجه

تحليل الأخطاء:

1- مفهومه:

هو دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات الكتابية، لتحليلها وتصنيفها و التعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها أو معالجتها[1]، و فحواه أنه يمكن التعــرف على الصعوبات التي تواجه المتعلمين عن طريق أخطائهم التي يرتكبونها[2].

ويعد تحليل الأخطاء مبحثا من المباحث اللغوية الحديثة، حيث اهتم به علــم اللغة، بوصفه قضية مهمة، لكنه لم يكن يفسره، إلا أن اللسانيات التطبيقية بدءا مــن سنة **1960** تصور المشكلات اللغوية التي تطرحها الأخطاء، و خاصة في مجال تعليم اللغات، و منذ ذلك الوقت أصبح يهتم به حتى جعله فرعا مهما من فروعه[3].

2- وظيفته:

لتحليل الأخطاء وظيفتين متكاملتين: إحداهما "**نظرية**" والثانية "**عملية**".

ويعتبر **الجانب النظري** جزءاً من منهج البحث في عملية التعليم اللغوي، وذلك بتحديد الأخطاء و تمييزها لإدراك جوانب القصور فيها.

أما **الجانب العملي**، فيوظف لتحديد و تخطيط عمليــة العــلاج[4]، لتجــاوز الأخطاء بسهولة دون حرج أو انقباض، و ذلك ما يمكن المخطئ من تصحيح الخطأ مرة أو مرات عدة[5].

---

[1] - تعليم اللغة العربية لغير العرب – عارف كرخي أبو خضيري- دار الثقافة للنشر والتوزيع- القاهرة – مصر – د ط – 1414هـ/ 1994م - ص 48.

[2] - ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – دار هومة الجزائر – د ط – د ت – ص 143.

[3] - ينظر: المرجع نفسه – ص 158 .

[4] – تعليم اللغة العربية لغير العرب- د- عارف كرخي أبو خضيري – ص 48.

[5] – دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص -159.

وإن تحليل الأخطاء ليس غاية في ذاته، بل هو مجرد وسيلة يقتدي بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد و أجل، وهي منع ظهور الأخطاء اللغوية المحتملة، أو التصدي لغلاجها عند وقوعها[1].

ولأجل ذلك يعد تحليل الأخطاء إسهاما عظيما من إسهامات اللسانيات التطبيقية، حيث أعطيت له أهمية كبرى في العملية التعليمية[2]، و الذي بفضله يمكن أن تكون طريقة التدريس المثلى كفيلة بعدم حدوث أخطاء، و هكذا تهتم اللسانيات التطبيقية بتلك الأخطاء[3].

ويركز تحليل الأخطاء على شكل اللغة، لا على وظيفتها[4]، وهو ما ينبثق من نظرية تشومسكي، التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهرها، ذلك أن أصحاب هذه المدرسة قد ركزوا جل اهتمامهم على باطنها، أي على الملكة اللغوية، و على القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما، لا على الكلام الفعلي للغة، ولذلك فهم لا يتعرضون للمظهر الخارجي للغة، أي المظهر الصوتي عند تحليلهم للأخطاء اللغوية[5].

وكان الهدف من تحليل الأخطاء في الممارسات السابقة، هو تصنيف التلاميذ، وأخذ قرار مثل: ناجح أو راسب، ينتقل أو يعيد السنة...وكان الخطأ دليلا على الفشل.

وسنورد في الجدول التالي تحليلا للخطأ وفق هذه الممارسة:

---

1 - دروس في اللسانيات التطبيقية - صالح بلعيد - ص 49.

2 - ينظر: تعليم اللغة العربية لغير العرب - عارف كرخي أبو خضيري - ص50.

3 - ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية - صالح بلعيد - ص159.

4 - اللغات الأجنبية - تعليمها و تعلمها - نايف خرما - علي الحجاج - ص 100.

5 - ينظر: المرجع نفسه - ص 100- 101.

وإن تحليل الأخطاء ليس غاية في ذاته، بل هو مجرد وسيلة يقتدي بها الدارسون اللغويون للوصول إلى غاية تعليمية أبعد و أجل، وهي منع ظهور الأخطـــاء اللغويـــة المحتملة، أو التصدي لعلاجها عند وقوعها[1].

ولأجل ذلك يعد تحليل الأخطاء إسهاما عظيما مـــن إســـهامات اللـــسانيات التطبيقية، حيث أعطيت له أهمية كبرى في العملية التعليمية[2]، و الذي بفضله يمكن أن تكون طريقة التدريس المثلى كفيلة بعدم حدوث أخطاء، و هكذا تهـــتم اللـــسانيات التطبيقية بتلك الأخطاء[3].

ويركز تحليل الأخطاء على شكل اللغة، لا على وظيفتها[4]، وهو ما ينبثق مـــن نظرية تشومسكي، التي لا تتعامل مع ظاهر الجملة إلا كآخر مظهر من مظاهرهـــا، ذلك أن أصحاب هذه المدرسة قد ركزوا جل اهتمامهم على باطنها، أي على الملكة اللغوية، و على القواعد التي تتحكم في قدرة الإنسان على خلق أو توليد جميع الجمل الصحيحة في لغة ما، لا على الكلام الفعلي للغة، ولذلك فهم لا يتعرضون للمظهـــر الخارجي للغة، أي المظهر الصوتي عند تحليلهم للأخطاء اللغوية[5].

وكان الهدف من تحليل الأخطاء في الممارسات السابقة، هو تصنيف التلاميذ، وأخذ قرار مثل: ناجح أو راسب، ينتقل أو يعيد السنة...وكان الخطأ دلـــيلا علـــى الفشل.

وسنورد في الجدول التالي تحليلا للخطأ وفق هذه الممارسة:

---

1 – دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 49.

2– ينظر: تعليم اللغة العربية لغير العرب – عارف كرخي أبو خضيري – ص50.

3– ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص159.

4 – اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمها – نايف خرما – علي الحجاج – ص 100.

5– ينظر: المرجع نفسه – ص 100- 101.

المسؤول عنه	التلميذ وحده
معناه	لا يعرف، لا يفهم، غير قادر.....
سببه هو	قلة الانتباه، نقص المتابعة، عدم الفهم، قلة بذل المجهود، نقص التفكير...
القرار	إعادة نفس التعلم بنفس الطريقة، و إذا استمر الخطأ إعادة السنة.

أما في الممارسات الجديدة، فإن التعليم بالكفاءات التي يعتمدها البرنامج الجديد، تتطلب تغيير النظرة للخطأ، فأصبحت مكانة الخطأ كما هي مبينة في الجدول التالي:[1]

المسؤول عنه	المسؤولية مشتركة
معناه	"وجود معرفة" وليس "غياب معرفة"، ولكن هذه المعرفة غير مكتملة، و هي في طور البناء.
التصرف	تحليل الخطأ، و محاولة فهمه بطرح أسئلة مثل: ماذا كتب التلميذ؟على ماذا أراد أن يعبر؟ ماهو السبب؟...
القرار	التكفل بالخطأ وذلك بتنظيم أنشطة ملائمة لمرافقة التلميذ قصد مواصلة بناء المعرفة.

[1] ينظر: الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي – ص 53.

وأما التحليل، فيأخذ أبعادا أكثر جذرية، و هذا ما جعل الباحثين يعيرون اهتماما خاصا للأخطاء المرتكبة، و يحاولون تحليلها و تصنيفها و تفسيرها لتسهيل العملية التربوية في تدريس اللغات[1].

3- نظرة الباحثين إلى الخطأ:

أ- ينظر بعض القدامى إلى الخطأ – ابن جني، الخليل- إلى الخطأ على أنه شيء مشوش، ينبغي إقصاؤه واختفاؤه، ولا تسامح فيه لأنه يؤدي إلى الفساد اللغوي، و هو ناتج عن عدم معرفة القواعد، ويؤكدون على تجنبه و على زواله[2].

ب- تنظر التوليدية التحويلية إلى الأخطاء على أنها يمكن أن تكون ناتجة عن قياس خاطئ على قاعدة سابقة، أو تعميم مبالغ فيه للقاعدة، أو جهل بقيود تطبيق القاعدة، أو تطبيق خاطئ لها، إلى غير ذلك من الأسباب التي تنبثق جميعها من داخل اللغة[3].

وعليه، فإن تشومسكي لم يعد ينظر إلى تلك الأخطاء على أنها محاولات فاشلة، بل أصبحت تدل عنده على النمو و التطور اللغوي[4].

جـ- وينظر البنيويون للخطأ، فيقولون أن الطفل يولد و عقله صفحة بيضاء، و أن النقش على تلك الصفحة يبدأ مع بداية تعرض الطفل للغة التي يتكلمها والداه، ثم أفراد المجتمع، و ذلك عن طريق الاستماع والتكرار و التعزيز، وهي نظرية التعلم التي نادى بها السلوكيون، وإن هذا الطفل يقع في كثير من الأخطاء

---

[1] – دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد –ص163.

[2] – ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 158.

[3] – ينظر : اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمها – نايف خرما – علي حجاج – ص99.

[4] – ينظر: المرجع نفسه – ص 99.

نادى بها السلوكيون، وإن هذا الطفل يقع في كثير من الأخطاء المختلفة أثناء اكتسابه إياها، لأسباب عقلية و جسمانية متصلة بمراحل نموه المختلفة[1].

د- أما النظرة الحديثة (الديداكتيكا)، فتعتبره نظرة ايجابية، فهي تعتقد أن الخطأ واقع لا محالة، و ماهو إلا نتيجة من نتائج القياس الخاطئ على قاعدة سابقة، أو التطبيق الخاطئ لها[2]. وهو في نظرها ضروري لعملية التعلم، باعتباره خطوة لتقدم المعرفة، واكتساب المعارف اللغوية، و الكشف عن صعوبات المتعلم[3].

وهذا ما أكد عليه"**دوجلاس براون**" بأن الخطأ عملية لازمة للتعلم اللغوي، لأن هذا الأخير قائم على قانون المحاولة والخطأ [4].

---

[1] - المرجع نفسه – ص 97.

[2] - ينظر: الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية – نسيمة ربيعة الجعفري - ص 17.

[3] - ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص 158 .

[4] - ينظر: المرجع السابق – ص 17.

الفصل الأوّل

التعليمية والتعلم

هذا المفهوم للتعليم[1]. و لا يعني ذلك، مجرّد تلقين تلك العلوم و المعارف إلى المتعلم، وإنّما هو عملية أكبر من ذلك، إذ تستهدف - في الدرجة الأولى - الكشف عما لدى التلميذ من استعدادات و قدرات ومساعدته على استغلالها استغلالا نافعا[2].
و التعليم أيضا عملية غرضها الأساسي مساعدة الطفل على تحقيق ذاته، ونمو شخصيّته، و تلبية حاجاته النفسية و مطالب نموه، و يكون دور المتعلّم إيجابيا وفعّالا، في حين يقوم المعلّم بدور الأب والأخ الأكبر الموجّه والمرشد والمساعد على النمو، لما يوفره من مناخ نفسي يساعد على الانطلاق و التعبير عن الذات، ومواجهة مواقف الإحباط و تحمل المسؤولية، و الشعور بالنجاح[3].

و في إيجاز، يمكن القول أنّ التعليم، هو تلك العمليّة التي يقوم بها المعلم، بهدف تحقيق التعلم للتلاميذ، فهو وسيلة للتعلم.

2- مفهوم التعلـــم:

يمكن القول أنّ ثمة شواهد و أدلّة على أنّ التغير الذي يطرأ على الأطفال عبر الزمن، دليل على تضمنه للتعلم، فمثلا طفل العاشرة يستطيع الإمساك بالكرة من طفل الثالثة، و هذا يرجع إلى أنّ الأوّل قد تعلّم خلال سنين عمره أكثر ممّا تعلّم الثاني عن إمساك الكرة[4].

---

[1] - ينظر: استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة - هدى الناشف - دار الفكر العربي للطبع و النشر - القاهرة - مصر - د ط - د ت - ص 105 - 106.

[2] - ينظر: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي - رشدي طعيمة - دار الفكر العربي - القاهرة - مصر - د ط - 2001 - ص40.

[3] - محاضرات و تطبيقات في علم النفس اللغوي - خير الله عصار - ديوان المطبوعات الجامعية - الجزائر - د ط - 1980 - ص 45.

[4] - ينظر: التدريس و التعلم - جابر عبد الحميد - دار الفكر العربي للطبع و النشر - القاهرة - مصر - ط 1 - 1998 - ص 14.

وقد شهد أواخر القرن التاسع عشر عدّة تجارب، تقوم بتحويل دراسة السلوك إلى دراسة علمية معملية، حيث أجريت الأبحاث على الحيوان و على الإنسان، فحاول العلماء اِستخلاص الشروط العامّة الّتي يتم في ضوئها التعلّم و الأداء. و لكنهم اِختلفوا فيما بينهم في تفسير التعلّم الإنساني وتحليله[1].

فطيلة قرابة نصف قرن سادت نظرية واحدة في التعلم في أمريكا كلّها، بالرّغم من اِنتقاد نظريات أخرى لها، و هذه النظرية هي نظرية ثور نـدايك (1874-1949) التي أعلن عنها لأوّل مرّة في كتابه (ذكاء الحيوان) عام 1898[2]. و قد نوّه تولمان Tolman بأهميتها فقال: "إنّ علم نفس تعلّم الحيوان، وإن لم نذكر تعلّم الطفل – كان و ما زال في الأساس مسألة اتفاق مع ما جاء به ثور ندايك أو اِختلاف عنه، و محاولة لإدخال التحسين عليه في أجزاء ثانوية، و يبدو أنّنا جميعا في أمريكا سواء أكنّا علماء نفس الجشطلت أو الفعل المنعكس الشرطي أو أصحاب الجشطلت الجدد، قد اِتخذنا من ثور ندايك بطريقة ظاهرة أو خافية نقطة بداية لنا"[3].

وتسمى نظريته أيضا بنظرية الترابط أو الارتباط (connectionism) لأنّها تقوم بالارتباط بين الموقف و الاستجابة التي يقوم بها الإنسان (أو أي كائن حي) في ذلك الموقف، أو ما يعرف باسم الارتباط بين المثير و الاستجابة، أو بمعنى آخر سيكولوجية التعلّم بالمثير والاستجابة في التعلّم.

و يعرّف ثور ندايك "المثير" بأنه العامل الخارجي الذي يتعرض له الكائن الحي، أو أي تغير داخل الكائن بفعل عامل خارجي، أمّا الاستجابة، فتعني ردود الفعل الظاهرة و غير الظاهرة (بما في ذلك الصور و الأفكار التي تحدث بفعل مثير ما)[4].

1 – ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 80.

2 – ينظر: التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – دار العلم للملايين – بيروت – لبنان – ط 7 – 1993 – ص 144.

3 – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 165.

4 – ينظر: اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمها – نايف خرما – علي حجاج – ص 55.

و لقد طرأت تغيرات قليلة على نظرية ثور ندايك بين عام 1898 و عـــام 1930، وقد أنفق ثور ندايك معظم وقته و كرّس جلّ جهده في تطبيق نظريته على المشكلات التربوية و الاجتماعية الهامة[1].

وانشغل ثور ندايك بملاحظة سلوك الفراريج، و كان هذا الاهتمام بـــسلوك الحيوان جديدا نسبيا على علماء النفس، و جاء هذا نتيجة للمناقشات المتّصلة بتطور العقل، و من خلالها استطاع أن يدحض فكرة الفصل التام بين الحيوان باعتباره عبدا في سلوكه للغريزة، و الإنسان باعتباره المفكّر الوحيد.

وقد بدأ هو و غيره من دعاة التطور دراسة الحيوان آملين أن يجـــدوا آثـــارا للاستدلال و التفكير في هذه المستويات الدنيا[2].

و يرى ثور ندايك أنّ شكل التعلّم الأوضح لدى الحيوان و الإنسان، هو التعلّم بالمحاولة والخطأ[3]، لأنّه السبيل الوحيد لترقية السلوك و تحسينه، واكتساب المهـــارات الجديدة عند الإنسان و الحيوان على حدّ سواء[4]. فقد استنتج ذلك من البحوث التي قام بها هو و أتباعه على بعض الحيوانات، وبالخصوص القطط، ومن بعض التجارب على الفئران و الكلاب، و بعض القردة والأسماك.

و التعلّم بهذه الطريقة يتوقف على شرطين أساسيين:

- **أولهما:** مدى ذكاء الكائن ومقدرته على التذكر وتصور خطط الحـــل قبـــل الشروع في تنفيذها.
- **ثانيهما:** مدى صعوبة المشكلة المعروضة و التي يراد حلها أو تعلّمها[5].

1- المرجع السابق – ص 165.

2- ينظر: المرجع نفسه – ص 165.

3- التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – ص 145.

4- دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني – ص 61.

5- ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 81.

والقصد من هذا الإصطلاح، أنّ المتعلّم حين يواجه موقفا مشكلا يريد أن يصل فيه إلى هدف، كأن يخرج من علبة، أو يحصل على طعام، فإنّه يفعل هذا باختيار استجابة مناسبة من بين عدد من الاستجابات الممكنة، و تعرف المحاولة بمقدار الزمن (أو عدد الأخطاء) الّذي يتطلبه الكائن الحي للوصول إلى هدفه، و لقد كانت تجارب ثور ندايك الأولى من هذا النّوع[1].

ومن تجاربه المعروفة: قطة جائعة وضعت في علبة لها قفل آلي هو عبارة عن سقاطة، فإذا أحسنت القطة تحريك السقاطة انفتح باب العلبة، وخرجت هذه القطة لتحصل على الطعام (السمكة) الموجود خارج العلبة، و قد تضمنت المحاولات الأولى كثيرا من الخربشة و المواء، و التجول قبل التمكن من تحريك السقاطة، أمّا التجارب اللاّحقة فقد تضمنت عددا أقل من المحاولات قبل خروج القطة[2]. ولقد سجّل "ثور ندايك" الوقت الذي استغرقته، فوجد أنّها استغرقت في التجربة الأولى وقتا طويلا، وأنّ هذا الزمن بدأ يتناقص تدريجيا في المحاولات التالية[3].

واعتبر هذا التدرج دليلا على أنّ القطة لا تعتمد حلا كليا للخروج من المأزق، بل تتعلم الحل تدريجيا عن طريق استبقاء التصرفات و الاستجابات الصحيحة، والتخلّص من غير الصحيحة.

وبالرّغم من أنّ ثور ندايك لم يذهب إلى حدّ إنكار وجود الفكر عند الحيوان، فإنّه كان مقتنعا بأنّ معظم التعلّم الحيواني يمكن تفسيره بالارتباط المباشر بين الأفعال والأوضاع دون توسّط الأفكار[4].

---

[1] – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 166.

[2] – علم نفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ط 1 – 1973 – ص 181.

[3] – ينظر: المرجع السابق – ص 166.

[4] – المرجع السابق – ص 181.

و لّما قارن بين عملية التعلم عند البشر، و عملية التعلّم عند الحيوان، اعتقد أنّ الارتباطات الآلية الّتي أظهرها التعلّم الحيواني، يمكن لها أن تكون صحيحة و أساسية بالنسبة لعملية التعلم عند الإنسان[1].

و إنّ أهمية هذه التجارب على الحيوانات تتجلى قيمتها في الجوانب التربوية:

❖فحتى في التعلم الأوّلي، توجد ثمة أكثر من عملية ميكانيكية بسيطة، فيبدو أنّ إدراك علامات الموقف، و إتباع الاتجاه الصحيح يلاحظان في التعلم الناجح، فالأطفال يسيرون في المسار الصحيح أو الخاطئ تبعا لما هم عليه من ذكاء، واعتمادا على مهارة معلميهم.

❖إنّ تعلّم الحيوان مماثل لتعلّم الإنسان في المواقف التي يواجه فيها إشكالات معيّنة، و هنا تكمن قيمة استشارة فرد لفرد آخر، كاستشارة الطالب لمرشده، أو استشارة التلميذ لمعلّمه[2].

و المتعلّم و هو في المتاهة لا يرى هيئة الشكل ككل، و لهذا فعليه أن يجرب كلّ جزء ليتوصّل إلى الهدف، فمثلا تعلّم الترجمة من لغة أجنبيّة، ينطوي على ملامح من المحاولة و الخطأ، فثمة للكلمة الواحدة، عدّة معاني ينبغي أن تجرب قبل أن تستقيم معناها في السياق[3].

و لذلك، فإنّ نجاح المحاولات للوصول إلى النتيجة المناسبة، يعود أساسا إلى وضوح الهدف من العملية التعليمية في حدّ ذاتها، و إمكانية استفادة المتعلّم من خبراته السابقة، كما أنّ تكرار المحاولات الناجحة، و ازديادها باستمرار، و تنوعها في مجال الخبرة، قد يؤدي إلى ظهور الاستجابات الناجحة دون سواها[4].

---

1 - دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 61.

2 - ينظر: علم النفس والتعليم – عبد العلي الجسماني – ص 30.

3 - ينظر: المرجع نفسه – ص 30.

4 - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 62-63.

و لإيضاح طريقة التعلّم بالمحاولة و الخطأ، فإنّه لابدّ من شرح القوانين الأساسية الثلاثة التي يتم وفقها التعلم الإنساني و الحيواني، و هي كالآتي:[1]

1. قانون الاستعداد والتهيّؤ: the Law of Readiness

يتعلّق هذا القانون بحالة المتلقي أثناء العملية التعليمية، فإذا لم يكن المتعلّم مهيّأ نفسيّا للتلقي من أجل اِكتساب الخبرة أو المهارة المقصودة، فإنّ التواصل بين المعلّم والمتعلّم سوف ينعدم، الأمر الذي يجعل الهدف المتوخي من عملية التعلّم لا يتحقّق، فعدم الاستعداد والتهيّؤ العضوي و النفسي، قد يعيق عملية التعلّم بالمحاولة و الخطأ، التي هي أساس قائمة على تجاوز العوائق و الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلّم[2].

لذلك فإنّ التلميذ الذي لديه دافع و كفاءة للقيام بعمل ما، فإنّه سيشعر بالسّعادة إذا أتيحت له فرصة العمل.

2. قانون التدريب: Law of exercise

ويعرف أيضا بقانون التمرين، و هو يشير إلى تقوية الرّوابط نتيجة التمرين (قانون الاستعمال)، و إلى إضعاف الروابط أو النسيان حين يتوقف عن التمرين (قانون عدم الاِستعمال)[3]. و مغزاه أنّ: "القيام بعمل من الأعمال يسهل القيام به فيما بعد، و بالعكس فإن الفشل في عمل يجعل من الصعب القيام به فيما بعد".

و هناك عاملان رئيسيان يؤثران في قانون التدريب هما:

أ — التكرار: إنّ التمرين يكون فعالا إذا كنا نقوم به من وقت لآخر دون انقطاع.

ب — الحداثة: إذ إنّ التمرين يكون فعالا كلّما كان حديث العهد[4].

---

[1] – ينظر: علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ص 181.

[2] – دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 63.

[3] – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 168.

[4] – نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 86.

و يرى ثور ندايك أنّ مجرد التكرار لا يؤدي إلى تثبيت السلوك، أو اكتساب خبرة جديدة، إذا لم يكلّل بالنّجاح[1].

1. قانون الأثر: Law of Effect

يتوخى هذا القانون مبدأ الأثر الناتج عن المحاولة، فالمتعلّم يحتفظ بالاستجابات الناجحة التي تترك أثرا إيجابيا، و يسقط من اهتماماته الاستجابات التي لا أثر لها في خبرته[2]،و يجب ألاّ نفسّر معنى الأثر هنا باللذة و الألم، بل بالتقرّب من الهدف. والواقع أنّ المتعلّم يستطيع أن يتحمّل قدرا كبيرا من الألم و الضيق الناتجين عن استجابات، يعتقد أنّها وسائل تؤدي إلى بلوغ الهدف[3].

و خلاصة القول، إنّ السلوك عند أصحاب هذه النظرية، هو مجموعة من الاستجابات الناجمة عن جملة من المنبهات، فأصحاب هذه النظرية يعيرون أكبر الاهتمام للسلوك اللفظي، و طريقتهم في دراسته لا تختلف عن الطريقة التي اتبعوها في دراسة سلوك الحيوان[4]

ب. نظرية الاشراط أو التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي:

يقترن هذا السبيل، في الثقافة الإنسانية المعاصرة بالعالم الروسي الفيزيولوجي إيفان بتروفتش بافلوف« Ivan Petrovitch Pavlov » (1849-1936)[5]، و قد كان يهيئ نفسه للانخراط في سلك رجال الدّين حيث استبد به

---

[1] - ينظر: علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ص 182.

[2] - دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 64.

[3] - المرجع السابق – ص 182.

[4] - محاضرات في علم النفس اللغوي – حنفي بن عيسى – ص 172.

[5] - دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 56.

الاهتمام العلمي، فحوله إلى دراسة الطب عامة، و دراسة علم وظائف الأعضاء (الفيزيولوجيا) خاصة[1].

وعرف "بافلوف" بعطائه الوافر في هذا المجال منذ سنة 1890، و ازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطب التجريبي في لينغراد، والذي أجرى فيه أبحاثا لدراسة الغدد الهضمية، و نظام أعصابها و انعكاسها، وتوجّت أبحاثه العلمية بحصوله على جائزة نوبل عام 1904[2].

و كانت أعمال بافلوف التي سميت بالاشراط (conditionning) هي البداية في إيجاد نظريات في التعلّم. و نحن نستعمل كلمة (إشراط) في مقامنا هذا بمعنى محدّد، فهي تعني بالنسبة إلينا **"اكتساب الاستجابات الإشراطية"** و هكذا فنحن نستعمل الكلمة للدلالة على وجه بسيط نسبيا من وجوه عملية التعلّم[3].

وإنّ لأبحاث بافلوف تطبيقات عامّة، فقد ألقت الضوء على آليات التعلّم، وتكوين العادات، وبالإضافة إلى ذلك استطاع بافلوف و تلاميذه أن ينجحوا عن طريق التجريب في خلق اضطرابات نفسية "عصاب" في الحيوانات، و هي اضطرابات تشبه ما يطرأ على الإنسان من "عصاب"[4].

وبحث بافلوف ضروبا معيّنة في تعلّم الكلاب، إذ بحث ما يعرف بالتعلّم الشرطي Learning conditionned[5]، فقد بدأ بحقيقة معروفة كثيرا ما نلاحظها في حياتنا اليوميّة، فقد رأى أنّ نقط اللعاب كثيرا ما تسيل من فم الكلب أثناء انتظاره للطعام" أو عند رؤية الشخص الذي يقوم بإطعامه، أو عند سماع

---

[1] – التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – ص 168.

[2] – ينظر: المرجع السابق – ص 56.

[3] – أصول علم النفس و تطبيقاته – فاخر عاقل – دار العلم للملايين – بيروت – لبنان – ط 1 – 1973 – ص 307.

[4] – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 181.

[5] – علم النفس و التعليم – عبد العلي الجسماني – ص 25.

خطواته. و معظمنا إن لم يكن كلّنا يسيل لعابنا عندما نرى طعاما شهيّا، أو نشم رائحة طعام لذيذ، و نحن جياع[1].

و قد أثارت هذه الظاهرة اهتمام بافلوف، و دفعه ذلك للقيام بتجارب توضيحية أخرى، فأجرى عملية جراحية للكلب[2]، ففتحه في صدغه فتحة، ثم قام بتثبيت جسمه حتى لا يتحرّك كثيرا، و بعدها نقل لعابه في أنبوب من المطاط إلى حيث يمكن قياسه[3]، ثم قام بتقديم الطعام للكلب كالعادة، و في نفس الوقت أجرى مثيرا آخرا صناعيا مثل دق الجرس، وعند بدء التجربة، وجد أن دق الجرس وحده لا يثير أي اِستجابة لعابية، و لكن اِقترانه بتقديم الطعام من 20 إلى 40 مرّة[4] أصبح الجرس وحده بدون طعام كفيلا بإسالة اللّعاب في فم الكلب[5]، و قد سمى بافلوف الجرس في هذه الحالة "منبها شرطيا"، و أمّا الطعام فقد أسماه "المنبه غير الشرطي أو الأصلي"، و تسمى عملية إسالة اللّعاب "فعلا منعكسا شرطيا" reflexe conditionné".

ويفسر بافلوف عملية التعلّم تفسيرا فيزيولوجيا، على أساس تكوين اِرتباطات عصبية دقيقة بين الأذن و الطعام (آلية جهاز الهضم)، فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثم تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية، و تنتهي بالتقلص و إفراز الغدد[6].

فوضع هذا العالم المفاهيم الخاصة بهذا النوع من التعلم، و إنّ نظريته تقوم على الاِرتباط بين المثير و الاِستجابة، فإذا تمّ الاِرتباط بين المثير الشرطي أو (المنبه الشرطي)،

---

1 - ينظر: المرجع السابق – ص 181.

2 - علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ص 175.

3 - ينظر: التعلم، دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – مكتبة الأنجلو المصرية – القاهرة – مصر – د ط – 1977 – ص

4 - ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 112.

5 - ينظر: علم النفس والتعليم – عبد العلي الجسماني – ص 25.

6 - نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 112.

و المثير غير الشرطي، فإنّ هذا الاشراط يصبح قادرا على إحداث "إستجابة شرطية أو فعل منعكس شرطي" أي تحدث عملية التعلّم[1].

فالفعل المنعكس الشرطي يعني: إذا اقترن حدوث المثير الأصلي بالمثير الشرطي عددا من المرات، أدى ذلك إلى أن يكتسب المثير الجديد دور المثير الأصلي، وينوب عنه في إحداث الاستجابة و يعتبر هذا النّوع من الاكتساب أبسط أنواع التعلّم[2].

وسوف نوضح أكثر بعض المفاهيم التي وردت في تجربة بافلوف:

1. **المثير غير الشرطي:** هو قطع اللّحم الّتي كانت تقدّم للكلب موضوع التجربة، و يتميز هذا المثير بأنّه يُحدث الاستجابة باستقرار و ثبات تام، دون أي تدريب موجه.
2. **الاستجابة غير الشرطية:** هي الاستجابة الناتجة عن وجود المثير غير الشرطي، فهي الصورة الحقيقية للاستجابات الانعكاسية الآلية التي تظهر بسرعة وقت حدوث المثير غير الشرطي، مثل إفراز اللّعاب، و حركة طرف العين، وارتجاف الركبة...إلخ.
3. **المثير الشرطي:** هو المثير الذي يُحدث بالضرورة استجابة عن طريق ارتباطه الدائم بالمثير غير الشرطي، مما يجعل إمكانية ظهور استجابة جديدة تكون مشروطة بوجود المثير الشرطي، و تسمى الاستجابة للمثير الشرطي بالمنعكس التوجيهي.
4. **الاستجابة الشرطية:** تتمثل في المنعكس الذي يحدث نتيجة اقتران مثير شرطي بمثير غير شرطي، و هي أساس الإجراء الإشراطي عند بافلوف[3].

و نستطيع أن نمثل عملية الإشراط هذه مبينين العلاقة بين المثير و الاستجابة بما يلي :

[1] - اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلّمها – نايف خرما – علي حجاج – ص 56.

[2] - ينظر: علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ص 175.

[3] - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 58.

* قبل أن تُشرط الاِستجابة اللّعابية بالنسبة للجرس، كان الحال كالتالي:

مثير غير شرطي　　　　اِستجابة غير شرطية

(طعام) ←———— سيلان اللعاب

مثير معد للاشتراط　　　　اِستجابة

جرس ←———— رفع الأذن أو غيره، و لكن لا إفراز للعاب .

* أمّا بعد أن اِقترن المثير المعد للإشراط بالمثير غير الإشراطي عددا من المرات، و بعد أن حصل سيلان اللعاب اِستجابة له، فإنّ الحال أصبح كما يلي:

مثير غير شرطي　　　　اِستجابة شرطية

(طعام) ←———— سيلان اللعاب

مثير شرطي

جرس ←———— سيلان اللّعاب

وهكذا فإنّ المثير الذي كان حياديا أو غير مؤثر، أصبح الآن يستثير إفراز اللعاب، ممّا يدعونا إلى القول بأنّ اللّعاب المستثار بالجرس وحده اِستجابة شرطية[1].

و لقد أوجد بافلوف مصطلحات أخرى كثيرة، منها مثلا: التعزيز reinforcement، فيقصد به تقوية عملية لعملية أخرى، و لقد اِستعمل هذا المصطلح ليدلّ على أنّ المثير غير الشرطي (الطعام) كان يتلو المثير الشرطي (الجرس) فيقوّيه.

وكان يقول إنّه لابدّ للإبقاء على الاِستجابة الشرطية، بالنسبة للمثير الشرطي من تعزيزها بين حين و آخر، بالمثير غير الشرطي[2].

[1] – التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – ص 171.

[2] – ينظر: أصول علم النفس و تطبيقاته – فاخر عاقل – ص 311.

و إنّ نمط التعلّم الشرطي عند الحيوانات لا يزال يمت بصلة إلى تعلّم الإنسان، إذ هو يوحي بأنّ التعلّم ينبغي أن يرتبط بموقف تتمثل فيه المكافأة، إذ أنّ الاِستجابة الشرطية إلى الجرس سرعان ما تختفي إذا ما حجبت باستمرار المكافأة بالطعام، وكذلك فإنّ تعاون التلميذ مع المعلّم تتلاشى إذا ما حجبت باستمرار المكافأة في النجاح و الاِستحسان[1].

ومن ثم كانت دراسة الاِستجابات التي يقوم بها المتعلّم ذات أهمية بالغة في إتقان ما يتعلّم. و هنا يجدر بالمعلّم أن يدون تلك الاِستجابات و يقوم بدراستها دراسة دقيقة، لمعرفة مدى التحسّن الذي يطرأ عليها[2].

وعليه، فإنّنا ننصح المعلّم بالتعبير عن الاِستلطاف مباشرة بعد أن يحقّق المتعلّم إنجازا يتمثّل فيه النجاح[3]. و كذلك نرى أنّه من المفيد أن يُطلع المدرّس تلاميذه على مدى التحسّن الّذي يظهرونه في مختلف العلوم و المهارات، لأنّ ذلك يفيدهم ويقودهم إلى الفلاح[4].

ويمكن القول أنّ رنين الجرس لا يؤثر في الكلب بعد تلقيه الطعام، و كذا الحال بالنسبة للتلميذ، الذي لا تَهمّه الدّراسة إلاّ قليلا بعد اِجتيازه الامتحان، و بعدما يحقّق هدفه[5].

نستنتج من ذلك أنّ التعلّم بالفعل المنعكس الشرطي يضعف ثم يختفي كلّما تباعد تقديم المكافأة.

---

1 - علم النفس و التعليم – عبد العلي الجسماني – ص 25.

2 - نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 118.

3 - المرجع السابق – ص 26.

4 - ينظر: نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربويّة – محمد مصطفى زيدان – ص 118.

5 - ينظر: علم النفس و التعليم، عبد العلي الجسماني – ص 26.

ج. التعلّم بالإشراط الإجرائي:

ويعرف أيضا باسم **النظرية الإجرائية: Opérationnal theory**

يتعلّق هذا المفهوم بالأفكار الأوليّة لسكينر (Skinner) في مجال التعلّم عن طريق التغريز[1]، و قد ولد عام 1904، و قد حصل على درجة الدكتوراه من جامعة "هارفارد" عام 1931، و هو أستاذ لعلم النفس[2]، ويعتبر "سكينر" أحد رواد المدرسة السلوكية – بل أشهرهم – و هي تجمع فريقا من علماء النفس يفسرون سلوك الكائن من وجهة نظر معيّنة. و يعرّف "واطسن" السلوكية بأنها العلم الطبيعي الذي يدرس كل السلوك والتكيف البشري، و ذلك بطرائق تجريبيّة[3].

ولقد انتهج "سكينر" منهجا وصفيا، والذي يهدف إلى ملاحظة الظاهرة السلوكية ملاحظة واقعية مباشرة، تهدف إلى وصف هذه الظاهرة بكلّ نواحيها، ثمّ استخلاص و بناء نظام معيّن يساعد على تجميع الوقائع السلوكية بطريقة تسهل وصفه[4].

وهو يعد أصغر السلوكيين الذين عززوا الثقافة السلوكية التي تعول على الجانب السلوكي في تفسير عملية التعلّم عند الإنسان[5].

ويعرّف "سكينر" التعلّم بأنّه تغير في احتمال حدوث الاستجابة، و يتم هذا التغير في معظم الحالات بواسطة الإشراط الإجرائي[6].

---

[1] – ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 59.

[2] – التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – ص264.

[3] – ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 93.

[4] – ينظر المرجع نفسه – ص 93.

[5] – دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 59.

[6] – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 207.

والإشراط الإجرائي هو عملية التعلّم التي تصبح فيها الاِستجابة أكثر اِحتمالا، أو أكثر حدوثا و تكرارا، أي أنّ الإجراء قَوي أو تعزّز[1].

يقول "سكينر": "إنّ كلمة إجرائي تؤكد حقيقة كون السلوك يجري شيئا في محيطه ليولد النتائج المطلوبة". و النتائج المطلوبة هي الحصول على الطعام أو الشراب، أو غير ذلك من المكافآت[2].

ويستعمل "سكينر" هذا المصطلح (إجرائي)، لوصف مجموعة من الاِستجابات أو الأفعال الّتي يتألّف منها العمل الذي يقوم به الكائن الحي[3]، فالاِستجابة التي تجري عملا في المحيط تسمّى إجرائيّة[4].

وفي عملية الإشراط الإجرائي، تتغير أو تتعدل الاِستجابات الإجرائيّة، وهذا يختلف تماما عن الإشراط الكلاسيكي عند "بافلوف"، إذ هو ليس إلاّ عمليّة استبدال مثير بمثير آخر للحصول على نفس الاِستجابة[5]، أي أنّه لن تحدث اِستجابة إلاّ بوجود مثير، فالتعلّم الشرطي الكلاسيكي عملية مثير – اِستجابة، أمّا التعلّم الشرطي الإجرائي فهو عملية اِستجابة – مثير[6].

فالمثير، له معنى في التعلّم الإجرائي، فهو ذلك المثير الذي يلي الاِستجابة مباشرة، و أي تغيير أو تعديل في البيئة مثير، و السلوك الإجرائي هو ذلك السلوك الذي يجري على البيئة لتحقيق نتائج معيّنة[7].

والمثير كما ذكرنا هو ما يتبع الاِستجابة مباشرة، و ليس ما يسبقها، وأيّ اِستجابة تؤدي إلى تعزيز تقوى[1].

---

[1] – المرجع نفسه – ص 207.

[2] – أصول علم النفس و تطبيقاته – فاخر عاقل – ص 314.

[3] – المرجع السابق – ص 207.

[4] – المرجع السابق – ص 314.

[5] – ينظر: سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 207.

[6] – ينظر: التعلم – دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – ص 198.

[7] – المرجع السابق – ص 213.

ويرى "سكينر" أنّه ليس من الضروري أن ترتبط الاستجابة بمثير معيّن، لأنّه قد يصدر الكائن استجابة، لا نستطيع أن نربطها بمثير محدّد، و غالبا ما يقوم الكائن باستجابات لم تحدث كاستجابة لمثير معيّن، و لهذا يفرق "سكينر" بين نوعين من الاستجابات[2].

أ – الإستجابات التي تحدث كرد فعل لمثير محدّد:

مثل الاستجابات الفيزيولوجية، مثلا: البكاء الناجم عن تقطيع شرائح البصل الطازج، فهي استجابة رد الفعل.

ب – الاستجابات الّتي تحدث دون وجود مثير محددّ :

يربط باستجابة معينة، و هي التي يطلق عليها اسم الإجراءات Operants ، والتي تعرف بآثارها البيئيّة، و ليس عن طريق المثير الذي يستدعيها. و على سبيل المثال ؛ ركوب السيارة أو الدراجة أو المشي على الأقدام، بهدف الوصول إلى مكان ما، هي كلّها استجابات أو إجراءات، وليس هناك داع لافتراض وجود مثير محدّد يحدثها[3].

ويقصد "سكينر" بالمثير نوعا من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها، وهو نوع من أساليب النشاط للكائن الحي.

ويرى أنّه جزء من البيئة الخارجية، و بالتالي فهو يقصد أنّ أيّ جزء من البيئة، يرتبط بسلوك استجابي أو إجرائي وفقا لقوانين معيّنة. و يمكن أن تصدر استجابة من الكائن، لكنّنا لا نستطيع ربطها بمثير معيّن في البيئة الخارجية[4].

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه – ص 212.

[2] – التعلم – دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – ص 198.

[3] – ينظر: المترجم – مجلة محكمة تعنى بقضايا الترجمة – ص 70.

[4] – ينظر: نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 95.

ويميّز "سكينر" بين نوعين مختلفين من التعلّم، و هما مختلفان، لأنّ كلاًّ منهما يشتمل على نوع مختلف من السّلوك.

1. السلوك الاِستجابي **Respondant** : تستجره مثيرات محدّدة و معيّنة[1]، أي أنّه يرتبط بمثير معيّن في البيئة الخارجية[2]. فإذا وجد المثير، فإنّ الاِستجابة تحدث بصورة آليّة، و السلوك الاِستجابي مكوّن من ارتباطات محدّدة بين المثيرات و الاِستجابات، تسمى "بالارتكاسات" أو "الاِنعكاسات"[3]. و نحن نولد مزودين بعدد من الاِنعكاسات[4].

و بهذا يكون تعلّم السلوك الاِستجابي في نظام "سكينر" مقابل الاِستجابة الشرطية عند "بافلوف"، أي الاِستجابة التي تتكوّن عن طريق رابط بين مثير معيّن، هو المثير الشرطي، و بين اِستجابة بعينها هي الاستجابة الشرطية، في هذا النّوع من الإشراط يرتبط التدعيم بالمثيرات[5].

2. السلوك الإجرائي:**Operant** : يتميّز هذا النّوع من السلوك عن النّوع الأوّل في كونه ليس برد فعل لمثير ما، بل إنّه يتجاوز ذلك من حيث إنّه يقوم بإجراء واسع في المحيط الطبيعي والاِجتماعي[6].

ويصف "سكينر" "السلوك الإجرائي" بأنّه يصدر عن العضوية، أكثر من كونه مستجرا بمثير، و معظم السلوك هو من هذا النوع، فالمشي و العمل و الكلام و اللّعب، جميعها مكوّنة من اِستجابات إجرائية[7].

---

1 - التعلّم و نظرياته – فاخر عاقل – ص 265.

2 - ينظر: المرجع السابق – ص 95.

3 - المرجع السابق – ص 265.

4 - علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم – توفيق حداد – ص 177.

5 - التعلم – دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – ص 200.

6 - دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 60.

7 - ينظر: التعلم و نظرياته – فاخر عاقل – ص 266.

وبهذا يفرق "سكينر" بين الاستجابة في الشرطية الإجرائية، و الاستجابة في الشرطية الكلاسيكية، في أنّ الاستجابة عند "بافلوف" ترتبط بمثير معيّن هو المثير الشرطي، بينما الاستجابة عند "سكينر"، لا ترتبط بمثير معيّن وقت حدوثها[1].

و هو يرى أنّ هناك عدّة عوامل، تساهم في اكتمال نظام الإشراط الإجرائي، ولكن أكثرها فاعلية هو المكافأة أو التعزيز، الذي يؤدي إلى ترقية بعض المثيرات وتطويرها، أو إلغاء بعضها الآخر، و إزالته من ميدان الخبرة[2].

فالاستجابات تؤدي إلى نتائج، والنتائج هي الأخرى تؤدّي بدورها إلى زيادة الاستجابات (أي أنّها تعزّز الاستجابات الأولى)، أو قد تؤدي إلى تناقص الاستجابات (أو ما يسمى بالعقاب punishment)[3].

ويسمى التعزيز في الحالة الأولى "بالتعزيز الإيجابي"، مثل تقديم الطعام للجائع، بعد القيام بالإستجابة المطلوبة و يسمّى التعزيز في الحالة الثانية "بالتعزيز السلبي"، مثل إيقاف الصدمة الكهربائية التي تعترض طريق الحيوان. و ينتج التعزيز السلبي عن إزالة المثير السلبي من التجربة[4].

ومن هنا، فإنّ التعزيز هو أيّ مثير يؤدي وجوده أو استبعاده إلى زيادة احتمال حدوث الاستجابة[5].

نستنتج إذن، أنّ التعزيز يؤدي إلى تقوية الاستجابة، و تدعيمها بواسطة المكافأة أو الجزاء، سواء أكان ذلك الجزاء ماديّا أم معنويّا، كإشباع الحاجة، أو تحقيق الرغبة،

---

1 - التعلم - دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية - رمزية الغريب - ص 201.

2 - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية - أحمد حساني - ص 60.

3 - اللغات الأجنبية - تعليمها و تعلّمها - نايف خرما - علي حجاج - ص 57-58.

4 - ينظر: علم نفس الطفل - محمد سلامة آدم - توفيق حداد - ص 178.

5 - نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية - محمد مصطفى زيدان - ص 101.

أو تمكين المتعلّم من الوصول إلى أهدافه التعليميّة عن طريق هــذا الجـزاء، أو هــذه المكافأة[1].

وعلى أساس هذه التجارب، توصل السلوكيون إلى أنّ عمليّة التعلّم الأساسيّة، هي حذف أو تكوين روابط بين المثير و الاستجابة عن طريق التعزيز، وقد أقروا بأنّ هذا يصدق على الحيوان وعلى الإنسان أيضا[2].

فالنظرية السلوكية على اختلاف توجهات المدارس الفرعية بداخلها، تقوم على الإشراط كمبدأ أساسي لاكتساب اللغة، بالإضافة إلى مبـادئ أخـرى كـالتعزيز والتكرار[3]. و هذه هي المبادئ العامّة الّتي فسّر بها "سكينر" السلوك اللغوي، و وضحه من خلال كتابه "السلوك اللّفظي"[4]. وليس هناك شك في أنّ الإنـسان يـستطيع أن يتعلّم وفق هذه المبادئ[5].

"فالسلوك اللّغوي" لدى السلوكية شأنه شأن أي سلوك، يمكن تعلمه، حيـث يرى "سكينر" أنّ اللغة مثلها مثل أي سلوك آخر، فهي عبارة عن مهارة تنمو لـدى الفرد عن طريق المحاولة والخطأ، و يتم تدعيمها عن طريق المكافـأة، وتنطفـئ إذا لم تقدم المكافأة[6].

فالطفل يكتسب لغته الأم وفق المبادئ السابقة، فتصدر عنه أصواتا عـشوائية تسمّى المناغاة[7]، منها ما يكون كلمة، ومنها ما لا يكون كلمة، و هي تصدر عنـه دون تنبيه معيّن، أو مثير يستدعيها[8].

[1] - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص61.

[2] - ينظر: التدريس والتعلّم – جابر عبد الحميد – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر ط1 - 1419هـ/1998م – ص 17.

[3] - سيكولوجية اللغة و الطفل. السيد عبد الحميد سليمان-دار الفكر العربي– القاهرة مصر- ط1- 1424هـ/2003م ص 53.

[4] - المترجم: مجلة محكمة تعنى بقضايا الترجمة – ص 71.

[5] - التدريس والتعلم – جابر عبد الحميد – ص 18.

[6] - ينظر: سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 53.

[7] - ينظر: المترجم – ص 71.

[8] - المرجع السابق – ص 54.

ويقدم الأبوان عادة "التعزيز"، عندما يبتسمان لطفلهما أو يداعبانه، أو يحتضنانه، كما يقلدان تلك الأصوات التي ينطقها أحيانا، و هذه حالة تعزيزيه أيضا، تشجعه على المضي في إصدار الأصوات، الّتي هي المادة الأوّلية التي تبنى منها اللغة، وتدريجيا، تقترب أصوات الطفل من أصوات الراشدين، كلما اِستطاع الحصول على ما يرغب فيه من طعام و غيره[1].

فالعمليّة الأولية في اكتساب "العادات اللغوية" تتشابه بالنسبة "لواطسن"، بعملية تحقيق الاستجابات الحركية البسيطة، مثل سحب اليد أثناء تقديم مثير سمعي أو بصري، ذلك أنّ الكلام سلوك حركي كباقي أنماط السلوك، و يتم اكتساب هذا السلوك عن طريق التدريب، الذي يميز المرحلة الأولى من الاكتساب عند الطفل، ويستمر طوال حياة الأفراد[2].

و لنُشر أنّ الكلام بالنسبة "لواطسن" هو فعل كالأفعال الأخرى: "الكلام هو فعل، أي أنّه سلوك معيّن"[3]

كما تذهب السلوكية إلى أنّ اللغة عبارة عن اِستجابة يصدرها الإنسان ردا على مثير ما، و أنّ الاستجابات اللفظيّة التي يتمّ تعزيزها تمثل إلى الحدوث والتكرار، شأنها شأن بقية الاستجابات[4].

كذلك، يرى "سكينر" أنّ الصيغ والتراكيب اللغوية التي يصدرها المتعلمون أثناء عملية التعلم، هي ردود أفعال، أو اِستجابات لأسئلة يكون قد طرحها معلّم اللغة، وقد تكون هذه الاستجابات على شكل مشاركات فعالة في الدرس، كطرح الأسئلة أو المشاركة في حوار...إلخ . ويتم تعزيز هذه الاستجابات ، باستحسان المعلّم

---

[1] – ينظر: المرجع السابق – ص 71.

[2] – نظريات في علم النفس – كمال بكداش – المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع – بيروت – لبنان – ط 1 – 1406هـ/1986م – ص 84.

[3] – المرجع نفسه – ص 83.

[4] – سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 54.

لها، وتقديرها، و عليه أن يتجنب التدعيمات السلبية، لاسيما تلك التي تُشعر المتعلّم بنقص في مؤهلاته واستعداداته[1].

وإنّ النظرية السلوكية لا تعطي أهمية إلى الحالات الفكرية الداخلية، أو العمليات التي لا يمكن ملاحظتها، مفضلة السلوك القابل للملاحظة والتجربة[2]. فهي بذلك تنبذ التفكير والصورة العقلية التي تتكوّن في عقل الإنسان، والتي تعتبرها سلوكا مضمرا، يخرج عن نطاق دراساتهم[3].

وهكذا، فالسلوكيون ظاهريون موضوعيون، يهتمون بالسلوك، و لا يعتدون في شرحه بأي مفهومات غامضة غير ظاهرة، لذلك نجدهم يركزون على الارتباطات العصبية الفيزيولوجية، ومن خلال التحكم في هذه الارتباطات، يتحكمون في كل شيء يتّصل بالتعلّم الإنساني[4].

نستنتج من ذلك أنّ كلّ تلك التجارب و الأبحاث التي أُجريت على الحيوان، وإن كانت قد أفادتنا في دراسة التعلّم، إلاّ أنّ هذه الفائدة محدودة، و لا يمكن أن نستفيد منها في تعلّم الإنسان، وذلك لقصور هذه التجارب، عن تفسير ظاهرة هامة في سلوك الإنسان، هي استخدام اللّغة. فتعلّم الحيوان كيف يفتح بابا ليخرج من قفص، أو كيف يضغط على سقاطة للحصول على الغذاء، لا يمكن أن يفسّر لنا تماما كيف يتعلّم الإنسان معنى رمز لغوي، و كيف يفكّر...إلخ[5].

---

[1] – ينظر: المترجم – ص 76.

[2] – ينظر: التدريس والتعلم – جابر عبد الحميد – ص 16.

[3] – ينظر: سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 55.

[4] – ينظر: قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها – حسن عبد الباري عصر – المكتب العربي الحديث – الإسكندرية – مصر – د ط – 1999 – ص 91.

[5] – ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 229.

وعليه، فإنّ دراسة التعلّم الإنساني، لابدّ أن تعتمد على دراسة تجريبية تُجرى على الإنسان في حدّ ذاته، ذلك لأنّ اللغة أهم أداة تعليمية بشرية، ميزنا الله بها عن سائر مخلوقاته، و كذلك، يختلف عنهم في قدرته على التعلّم.

ثانيا: النظريات المعرفية: Cognitive theories

لقد كان من الطبيعي أن تظهر نظريات أخرى، تناقض النظرية السلوكية، وهي تعدّ من أهم الإتجاهات الحديثة في علم النفس، و هي النظرية المعرفية.

وجرت محاولة تطبيقها أيضا على عملية تعلّم اللّغة، فبدلا من أن نتصوّر الطفل، و قد ولد و ذهنه صفحة بيضاء خالية من أي شيء كما قال السلوكيون، وأنّه يبدأ بتعلّم جميع الأشياء أوّلا بأوّل، فيحتفظ بها في عقله ليستخدمها أثناء الحاجة. يقول هؤلاء: إنّ هذا الطفل يولد و هو مزود بأشياء كثيرة، سمّها ما شئت، استعدادا، أو قدرة فطرية، أو نوعا من المعرفة، أو قواعد عامة...إلخ. و هي التي من دونها لا يستطيع الطفل أن يتعلّم اللغة، و بواسطتها يتميز عن أنواع المخلوقات الأخرى[1].

وتشمل النظريات المعرفية بدورها عدّة نظريات، سوف نذكر من بينها نظريتين هامتين هما:

أ. نظرية الجشطالت: Gestalt theory : الشكلية:

كان لاتجاه "ثور ندايك" في أمريكا مضاد في القارة الأوروبية، و خاصة في ألمانيا، إذ وجدت مجموعة من علماء النفس تأثرت بنظريات علم الطبيعة، واتخذت مجال دراستها موضوع الإدراك، و الإدراك البصري على وجه الخصوص، وهذه المجموعة من العلماء، هي ما يطلق عليها عادة مدرسة "الجشطالت"، و يقصد بها الصورة أو الصيغة[2].

---

[1] - ينظر: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها - نايف خرما - علي حجاج - ص 153.

[2] - نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربويّة - محمد مصطفى زيدان - ص 163.

وهي نظرية نفسانية و فلسفية، تناولت بالبحث النظري والتجريبي العمليات العقلية، ولاسيما الإدراك[1].

و إنّ لفظة "جشطالت" تعني في الألمانية الشكل. و تبني هذه المدرسة رأيها على فكرة أساسية، تتلخص في أنّ شكل الأشياء، أو هيئتها تقرّر إلى حدّ بعيد ما ندركه وما نتعلمه[2].

كما أنّ هذه النظرية تعطي أهمية كبرى للإدراك أثناء عملية التعلّم، أكثر من تشدّدها في أهميّة الاستجابة[3]. و قد دمجت هذه النظرية بين بنية الشكل، و تأويل العالم المادي، والتفسيرات الذهنية، و ذلك من خلال مراعاتها للعلاقة المتبادلة بين الكل و الجزء، مع إعطائها أولوية لإدراك الكلّ[4]، فهي ترى أنّ "الكلّ أكثر من مجموع الأجزاء المكوّنة له" أي أنّ ما يُتعلّم هو أكثر من مجموع أنماط المثيرات والاِستجابات الفردية الّتي كونته[5]. بحيث يحدث الإدراك كعملية كلية، كاستجابة لوجود الكائن الحي في موقف معيّن، والإدراك إدراك كلّ و ليس إدراك جزء وإدراك الكلّ سابق على إدراك الأجزاء التي تكونه، و إذ تحدث عملية إدراك الأجزاء الداخلية في الكلّ عن طريق عملية تحليلية للموقف الخارجي[6].

فمثلا إذا رأيت صورة جميلة، أدركتها كوحدة ذات معنى و أعجبت بها ككلّ، و لا تدرك اللّون وحده ثم الشكل و الحجم إلخ . ثمّ تجمع بين كلّ هذا في ما يسمى صورة[7].

---

1 - نظريات في علم النفس – كمال بكداش – ص 93.

2 - ينظر: علم النفس و التعليم – عبد العلي الجسماني – ص 31.

3 - ينظر: علم النفس التربوي ف فاخر عاقل – ص 156.

4 - سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 67.

5 - المرجع السابق – ص 156.

6 - نظريات التعلم و تطبيقاهما التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 165.

7 - التعلّم: دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – ص 263.

وقد انتقد الجشطالتيون اتجاه الشرطيين، و ذكروا أنّ الكائن ليس من سهولة التركيب، بحيث يعتبر مجموعا لأجزاء تكوّنه، لأنّنا لا نستطيع أنِ نجمع عددا من الأفعال المنعكسة لنكوّن إنسانا، فالكائن ما هو إلاّ وحدة أو كلّ متكامل، و لا قيمة للأجزاء في حدّ ذاتها إلاّ في ضوء ما تؤدّيه من خدمات للكلّ، و للكلّ مميزات وخواص ليست للأجزاء، بحيث لا نستطيع أن ندرس خواص الكلّ من جزء ما[1].

كذلك يؤكّد الجشطالتيون عدم فصل الكائن عن بيئته، لأن سلوك الإنسان يحدث نتيجة لتفاعله، مع ما يحيط به من بيئة و من ظروف، سواء كانت تلك الظروف نتيجة لاحتكاكه بالبيئة الطبيعية أو الاجتماعية. وإنّ إدراك الفرد للمنبه الخارجي نفسه عملية سيكولوجية، و لا تعتمد فقط على خواص المثير الطبيعي، فصوت طفل يبكي بالنّسبة لأمّه ليس مجرد مثير طبيعي، و إنّما إدراك الأم لبكاء طفلها عملية سيكولوجية[2].

ونشير هنا إلى العلاقة التبادلية بين البناء اللغوي – سواء كان مسموعا أو مكتوبا – ومكوّنات البيئة والظروف المحيطة، أثناء تلقي هذه الأبنية اللّغوية، وكأنّ هذه الأبنية اللغويّة، ترتبط بها دلالات نفسية تقوم في الذاكرة على بعض الملامح، المرتبطة بهذه الأبنية، و كأنّنا نشير هنا إلى الصورة الذهنية، التي تمّ تمثيلها في الذاكرة لكلّ البنيات اللغويّة الواردة عند الإنسان، بحيث تثير المقولات ودلالتها في الذهن صورا شكلية، و أخرى فكرية في إطار إدراكي كلّي[3].

ولقد ساهم الجشطالتيون بقدر كبير في دراسة و فهم طبيعة عملية التعلم، حيث بذلوا عدّة مجهودات، وأبحاث في دراسة التعلم، و كان لظهور كتاب « Koffka » سنة 1924 "نمو العقل" أثر واضح في شرح و تفسير التعلّم[4]،

---

[1] – ينظر: المرجع نفسه – ص 263.

[2] – ينظر: المرجع نفسه – ص 264.

[3] – ينظر: سيكولوجية اللغة و الطفل- السيد عبد الحميد سليمان – ص 67.

[4] – ينظر: المرجع السابق – ص 266.

,عندما تحوّل اهتمامهم إلى التعلّم و مشكلاته، جلبوا إليه مــا اكتــشفوه في مجــال الإدراك[1]، كما أنّه يمكن – في نظرهم – شرح العمليّة التعليمية على أساس حدوث الإدراك[2].

و يعني الإدراك الشعور بالإثارة الحسية، و الالتفات لها، و الرّبط بينها و بــين المعاني المناسبة، و يتم الإدراك بشكل عام عن طريق الحواس التي تعتبر البوابة، الّتي تمرّ عن طريقها المثيرات. و يعتبر الإدراك المادة الخام التي تساعد على فهم و تفسير، كيفية الوصول إلى المعلومات و المعارف عن طريق أجهزة الحس، فمثلا العين تدرك المثيرات الضوئية والألوان والأذن تدرك المثيرات الصوتية[3].

ويؤكد ابن سينا أنّ الإدراك مرتبط بالإحساس، و إنّ العنصر العقلي له أهمية في عملية الإدراك، إذ لولا اشتراك العقل مع عمل الحواس لما حدث الإدراك[4].

فالإدراك والتعلّم يعنيان اكتشاف العلاقة الموجودة بين عناصر الموضوع الذي يدركه الفرد كوحدة واحدة[5].

فالتعلّم يرتبط بالطريقة والكيفية التي ننظر بها إلى الموقف ككلّ، ويعتمد علــى قدرتنا على إعادة بناء الموقف اللّغوي طبقا لتصورنا و فهمنا الخاص[6].

كما أنّ التعلّم قائم على إدراك العلاقات بين أجزاء الموقف ككلّ، ويــسمى الوصول إلى الحلّ عن طريق فهم و إدراك العلاقات في المجال الإدراكي بأنّه أتى نتيجة الاستبصار[7]. ويقصد بهذا الأخير الفهم و الإدراك. و ذلك ما يؤكد عليــه علمــاء

---

[1] – سيكولوجية التعلم و نظريات التعليم – جابر عبد الحميد جابر – ص 244.

[2] – علم النفس التربوي – رمضان القذافي – المكتب الجامعي الحديث – الإسكندرية – مصر – ط 2 – 1996 – ص 56.

[3] – ينظر: المرجع نفسه – ص 43-44.

[4] – ينظر: نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 309.

[5] – المرجع السابق – ص 56.

[6] – سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 68.

[7] – نظريات التعلّم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ص 168.

الجشطلت، على أنّ أهم ما في نظريتهم هو التركيز على أنّ الإنسان يتعلّم عن طريق الفهم[1].

وقد ظهر في العصور الحديثة "كومنيوس التشيكوسلوفاكي" الذي يقول، بأنّ المعرفة تبدأ دائما عن طريق الحواس، كما يذهب إلى أنّ الفهم للأشياء لا يكون مفيدا، إلاّ إذا كانت الحواس قد لعبت فيه الدور الأساسي[2].

و الواقع أنّ التربية ميالة اليوم إلى استخدام الأفكار التي أوحاها علم النّفس الجشطالتي إلى حدّ بعيد، و بخاصة في تعليم القراءة[3].

ونستنتج من ذلك كلّه، أنّ نظرية الجشطلت هي نظرية تعتمد أساسا على الذكاء وعلى الفهم، و العقل. و يرى أصحابها أنّ الإنسان يدرك الأشياء الخارجية ككليات، لا كجزئيات، و إنّ المتعلّم لا يدرك عناصر الموقف إلاّ بطريقة كليّة دون أن يميز في بادئ الأمر العلاقات الموجودة بين عناصر المدركات، و بين أبعادها المتعدّدة، و من ثمّ تقوم هذه النظرية على أن إدراك الكلّ سابق على إدراك الجزء.

ب. نظرية بياجيه المعرفية:

تتعلّق هذه النظرية بالأفكار التأسيسية التي جاء بها العالم السويسري "جان بياجيه Piaget " – المولود عام 1896 – في مجال تفسير تعلّم اللّغة عند الطفل[4].

وهو لا يزال على قيد الحياة، يمارس نشاطه في جامعة جنيف، بعد أن كان بيولوجيا مرموقا، ثمّ تحوّلت اهتماماته إلى دراسة تطور التفكير عند الأطفال، وقد كوّن مدرسة في هذا المجال، تعرف "بمدرسة جنيف الفكرية"، تمييزا لها عن "مدرسة هارفارد" في الولايات المتّحدة التي يتزعمها "برونر Bruner "[5].

---

1 – المرجع السابق – ص 56.

2 – أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة – محمد وطاس – ص 151.

3 – علم النفس التربوي – فاخر عاقل – ص 158.

4 – ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 96.

5 – ينظر: علم النفس التربوي – فاخر عاقل – ص 291.

و لم يصرّح "بياجيه" قط في كتبه العديدة أنّ نظريته ستكون ذات أثر في عمليتي التعليم و التعلم، و مع ذلك فإن بحوثه كان لها أكبر الأثر في العمليات التربوية في معظم بلاد العالم[1].

وهو يرى أنّ نظرية المعرفة « Epistemology »، تهتم بكيفية معرفة الفرد لما يعرفه، و مدى هذه المعرفة.

و لقد كثرت مؤلفاته و بحوثه و مقالاته، عن "النمو المعرفي" عند الأطفال، الّذي يعتقد أنّه استمرار مباشر و مصاحب "للنمو البيولوجي"[2]، كما اهتمّ بوضع تصوّر منظم و متكامل، لعملية التطور الذهني والمعرفي منذ الولادة إلى مرحلة البلوغ[3].

وهو يقول أنّ النظريات الّتي جاء بها السلوكيون غير كاملة، لأنّ الإنسان لا يمكن أن يكون مجرد صفحة بيضاء، و إنّما يخضع كلّ ما يعرفه من المعرفة للتنظيم، بواسطة قدرة فطرية[4].

حيث يرى كذلك بأنّ النمو الذهني هو عملية البحث والاكتشاف بدافع داخلي دون حاجة إلى الاعتماد على أساليب التعزيز الخارجية[5]، أي أنّ بياجيه والمعرفيين يرون أن التعديل في السلوك ليس من خارجه، و إنّما يكون من الداخل، من الذهن[6].

و قد توصّل إلى نظريته في النمو المعرفي، من خلال دراساته على بعض الأطفال، حيث قام بتسجيل ردودهم على أسئلة كان يوجهها إليهم[7].

1- المرجع نفسه – ص291.

2 – نمو المفاهيم العلمية للأطفال – زكريا الشربيني – يسرية صادق – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 1 – 2000م – ص 78.

3 – علم النفس التربوي – رمضان القذافي – ص 127.

4 – ينظر: المرجع السابق – ص 78.

5 – المرجع السابق – ص 133.

6 – قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها – حسن عبد الباري عصر – ص 90.

7 – ينظر: استراتيجيات التعلم والتعليم في الطفولة المبكرة – هدى الناشف – ص 39.

وتهدف طريقته هذه إلى اِكتشاف كيفية اِكتساب المفاهيم في وقت محدّد من عمر الطفل[1].

فقد رأى أنّ الأفكار والمفاهيم تُكتسب من المجتمع، و لكنه أكد أن الوسيلة الأساسية لاكتساب هذه الأفكار والمفاهيم و نموها، و نمو المخططات العقلية المنبثقة والمتطورة عنها في السياق الاِجتماعي هي اللغة[2]. فهي تميز الأشياء و الأحداث، وتعطي لكلّ منها هوية، و تنقلها من عالمها المحسوس إلى عالم ذهني مجرد، ولذلك فإنّ اللغة في رأي "بياجيه" تساعد الطفل على تحديد و تصنيف اِدراكاته، وعلى تثبيتها في ذهنه، كما أنّها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار، لأنّ الإنسان عندما يعبّر عن الأفكار والمعارف الّتي اِكتسبها و بلورها في ذهنه، فإنّه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة، ويركب جملة وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكاريه ذهنية متميزة[3].

وهو يرفض الرأي القائل، بأنّ اللغة تكتسب عن طريق التقليد والتعزيز، المصاحب لما يتلفظ به الطفل في مواقف معيّنة، و يرى أنّ اكتساب اللغة ليس عملية إشراطية بقدر ما هو وظيفة إبداعية، و ليست دائما قائمة على التقليد[4].

كذلك، نلاحظ بأنه أشار مرارا إلى أنّ اِكتساب المعرفة لا يعني مجرد النظر إليها، على أنّها عملية يتم فيه نسخ الحقائق المحيطة بالفرد، و اختزالها في ذهنه، و إنّما هي عملية أكبر من ذلك، إنّها عملية تفاعلية و تحويلية، يتم عن طريقها اِكتساب معلومات جديدة بعد تحويلها وتعديلها، كي تتوافق مع منظومة المعلومات الموجودة لدى الفرد[5].

[1] – علم النفس التربوي – فاخر عاقل – ص 292.
[2] – ينظر: سيكولوجية اللغة والطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 34.
[3] – ينظر: المرجع نفسه – ص 34.
[4] – ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 96.
[5] – ينظر: علم النفس التربوي – رمضان القذافي – ص 133-134.

ويؤكد "بياجيه" أنّ هناك عوامل تساهم في عملية النمو الذهني، نـــذكر مـــن بينها، العوامل الوراثية، والعوامل البيئية[1].

وإنّ عمليات التفكير عند الطفل تنمو خلال مراحل محدّدة، و هي تعتمد على القدرة على خلق التمثيلات والتصورات الداخلية للأشياء، و الاحتفاظ بها في الذهن وتعديلها[2]. و إنّه لابد للطفل أن يصل إلى مرحلة نضج معيّنة، لكي يـــستطيع إنجـــاز الأعمال الّتي قد تطلب منه في المواقف التعليميّة، و هي أمور قد تضع بعض القيـــود على حرية الحركة لدى المعلم في التعامل مع تلاميذه، كما تـــؤثر علـــى أســـلوب التدريس، و حجم المادّة و طبيعتها، إلاّ أنّه يمكن الاستفادة من التطبيقات المبنية على النظرية من خلال قيام المعلم بتحديد المستوى المعرفي الحالي للطفل، و عـــدم إثقـــال كاهله بمعلومات سابقة لأوانها، أو غير مناسبة لمستواه الذهني[3].

كذلك يؤكد "بياجيه" بأنّ درجة صعوبة المادّة المتعلّمة، يجب ألاّ تفوق قـــدرة النظام الذهني على تقبلها و التعامل معها، بحيث يمكن الاعتماد على الدافع الـــداخلي لإحداث التعلّم، دون حاجة إلى الاعتماد على الدوافع الخارجية المتمثلة في أســـاليب التعزيز الخارجي[4].

ونظرية "بياجيه" تقول أنّ النمو العقلي، يمرّ بفترات هامّة جدا، و لذلك يجب على المعلمين أن يكونوا يقظين لما هو ممكن، و ما هو غير ممكن في عمليـــة تكـــوين المفاهيم عند أطفالهم[5].

[1] - ينظر: المرجع نفسه – ص 134.

[2] - ينظر: التدريس والتعلم – جابر عبد الحميد – ص 21.

[3] - ينظر: المرجع السابق – ص 134.

[4] - علم النفس التربوي – رمضان القذافي – ص 135.

[5] - ينظر: علم النفس التربوي – فاخر عاقل – ص 311.

و المفهوم مصطلح يقصد به الفكرة، أو التصور الموجود في ذهن الفرد، عن جزء من أجزاء الواقع، و بناءا على ذلك، يُعدّ "الحب" مفهوما، و كذلك "الخبز" و"المدرسة" وكلّ شيء موجود في أذهاننا[1].

وأخيرا، فإنّ نظريّة "بياجيه" تعتبر من أهم النظريات النفسية التي ظهرت خلال القرن العشرين، و قدمت لنا الكثير عن الطفل وتفكيره، و لقد أعطى بياجيه تصورا كاملا عن تطور الفكر عند الطفل.

ثالثا: النظرية اللّغوية:

تتعلّق هذه النظرية بالنزعة العقلية، التي يتزعمها العالم اللساني والنفسي الأمريكي، "أفرام نوعم تشومسكي Avram Noam Chomsky "[2].

و هو ينتمي إلى عائلة روسية إسرائيلية، ولد بالولايات المتّحدة، في 7 ديسمبر 1928، و درس الفلسفة، واللسانيات، و الرياضيات، و بعد حصوله على الماجستير، عُيّن أستاذ اللّسانيات بمعهد ماساتشوست التكنولوجي، أين تُدرّس الرياضيات، والمنطق، واللسانيات، و علم النّفس، والتّرجمة الآلية و غيرها من الفروع التي تساعد على النضج الفكري[3].

و إنّ هذه النظرية تستمد أصولها المعرفية، من الفلسفة العقلية كما هي مألوفة عند الفلاسفة اليونان[4] أفلاطون، ديكارت وهمبولت الذين يعتقدون أنّ العقل في ذاته مصدر كلّ معرفة[5].

---

1 – نظرية النحو العربي القديم – كمال شاهين – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 1 – 2002 – ص 214.

2 – دراسات في اللسانيات التطبيقية – أحمد حساني – ص 94.

3 – ينظر: اللسانيات: النشأة والتطور – أحمد مومن – ديوان المطبوعات الجامعية – بن عكنون – الجزائر – د ط – 2002 – ص 202.

4 – المرجع السابق – ص 94 – 95.

5 – المرجع السابق – ص 204.

وقد انتقد تشومسكي بشدّة النظريات السلوكية الساذجة عن طبيعة اللّغة، وأثبت أنّ اللغة عملية عقلية معقّدة[1]، و قال: "إنّ النظرية الإجرائية لسكينر، أعجز من أنّ تفسّر لنا قدرتنا على تعلّم اللغة واستخدامها، ذلك أنّ الإنسان بخلاف الحيوان"[2].

و هذا ما أكد عليه علماء النفس، من أن الإنسان متفوّق على الحيوان بالدرجة الأولى، و الأهم أنّه يتمتع بالقدرة على التعبير عن أفكاره كلاميا[3].

وكذلك يتميز الإنسان عن سائر الكائنات الأخرى، بقدرته على التعلّم بشكل يفوقها جميعا، حتى و لو كانت أشد منه قوّة، لتميز الإنسان بالإحساسات، وبكبر حجم الدماغ، و اختلاف تركيبه، و بإمكاناته و استعداداته الّتي تساعده على التطوّر العقلي والاجتماعي و الوجداني[4].

وإذا كان السلوكيون قد ذهبوا إلى أبعد حدّ، في قولهم أنّ الإنسان كائن طيّع غير حرّ، و إن كان ما يفعله هو مجرد ردود أفعال لمثيرات خارجية، فإنّ تشومسكي قد انتقد هذا الموقف الذي يحطّ من قيمة الإنسان، و يحدّ من قدراته الخلاقة[5].

فمن الخطأ استخدام مبادئ التعلّم، الّتي تمّ التوصّل إليها نتيجة إجراء تجارب على الحيوان لتفسير تعلّم الإنسان، لأنّ هذا الأخير هو الوحيد الّذي يستعمل اللّغة البشرية[6]، و قد عبّر "تشومسكي" عن ذلك بقوله: "إنّ الشيء الهام، هو أنّ الإنسان يستخدم اللغة البشرية، أمّا الحيوان، فلا يستخدمها"[7].

---

[1] – أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة– نايف خرما – سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب – د ط – 1978 – ص 140.

[2] – المترجم: مجلة محكمة تعني بقضايا الترجمة – ص 72.

[3] – ينظر أصول علم النفس و تطبيقاته – فاخر عاقل – ص 132.

[4] – ينظر: علم النفس التربوي – رمضان القذافي – ص 39.

[5] – اللسانيات: النشأة و التطور – أحمد مومن – ص 205.

[6] – ينظر: المترجم – ص 72.

[7] – اللّغات الأجنبية – تعليمها – و تعلّمها – نايف خوما – علي حجاج – ص 186.

وبناءا على ذلك، اِفترض تشومسكي أنّ لدى النّاس العاديين قـــدرة داخليـــة تمكنهم من اِكتساب اللغة، و من تحويل و ترجمة الرموز من نظام إلى نظـــام، فـــإنّ الحيوانات لا تمتلك هذه المقدرة[1].

ويترتب عن ذلك، أنّ الإنسان يولد و معه قـــدرة علـــى اللّغـــة، أو فطـــرة لغوية(competence). فإنّ الإنسان يولد مبرمجا للغة، و لولا ذلك لما أمكن لنا أن نتعلم لغة أجنبية[2]، أي أنّ الإنسان يولد وهو محمل بقدرات لغوية، تـــساعده علـــى اِكتساب لغات أخرى، أو اِكتساب كلمات أخرى[3].

ولابد لهذه القدرة أن تكون فطرية غير مكتسبة، أطلق عليهـــا اِســـم جهـــاز "اِكتساب اللغة" (language acquisition device) ، يبدأ في الاشتغال في سن مبكرة لدى جميع الأطفال[4]، فهم يملكون قدرة كافية كامنة بالنسبة للغـــة، و أنّ هذه القدرة موروثة، و تبدو قواعد اللغة و كأنّها تتوارد على الأطفال بصورة طبيعية تماما، حتى ولو اِختلف ذكاؤهم، و اختلفت أوساطهم الحضارية[5].

هذا يعني أنّهم يمتلكون نماذج ذهنية، وهذه النماذج هي التي تكوّن الكليـــات اللغوية عند البشر، ثم إنّ هذه الكليات هي التي تشكل القواعد التركيبية الخاصة بلغة الطفل في مجتمع معيّن، فهي تمثل الكفاية الأولية التي تساعده على تحليل التراكيب التي يسمعها، ثم إعادة صياغة النظام القواعدي للغته الأمّ. هذه الكيفية هي التي تـــسمح للطفل بالتلفظ ببنى تركيبية لم يسمعها من قبل[6].

---

1 - سيكولوجية اللغة و الطفل – السيد عبد الحميد سليمان – ص 28.

2 - إشكالية التحيز: رؤية معرفية و دعوة للاجتهاد – عبد الوهاب المسيري – المعهد العلمي للفكر الإسلامي – سلسلة المنهجيـــة الإسلامية – ط 3 – 1998 – ص 101.

3 - محاضرات في علم النفس اللغوي – حنفي بن عيسى – ص 140.

4 - المترجم – ص 72.

5 - علم النفس التربوي – فاخر عاقل – ص 275.

6 - دراسات لسانية تطبيقية – مازن الوعر – دار طلاس – دمشق – سوريا – ط 1 – 1989 – ص 319.

بمعنى أنّنا نستعمل و نفهم جملا لم يسبق لنا سماعها أو اِستعمالها، و يرى تشومسكي أنّ اللغة نظاما قادرا على إنتاج عدد لا حصر له من الجمل[1]. و كلّ هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق القواعد النحوية المعينة[2].

و على أساس من المخططات العقلية والإجراءات العقلية، يكون التعلّم الإنساني بإرادة الإنسان، لا قهرا و لا قسرا[3].

هذه القدرة اللغوية، عند "تشومسكي" نوعان:

الأوّل: ما سمّاه "القدرة أو الملكة اللغوية" (competence): و هي المعرفة اللّغوية الكامنة في عقل كلّ منا[4]، أي هي القدرة الموجودة عند كلّ فرد من أفراد المجتمع، وتتمثل في معرفة القواعد الصرفية و النحوية التي تؤلف الكلام، بالإضافة إلى قواعد تحويل الصيغ والجمل، حيث تمكنه هذه المعرفة من إنتاج و فهم الجمل الصحيحة في لغته[5].

والثاني: هو "الأداء أو الكلام الفعلي" (performance)، و هو القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة، و يكون هذا الأداء عادة أقل من الملكة، لأنّه كثيرا ما يكون خاضعا لظروف خارجية سببها الإنسان نفسه، أو الظروف المحيطة به[6].

و بهذا نقول أنّ النظرية اللغويّة أعادت الاعتبار إلى القدرات العقلية التي يمتلكها الإنسان، و التي تجعله يتميّز بها عن سائر الكائنات الأخرى، وهي القدرات التي تم تغيبها لدى النزعة السلوكية.

كما أنّ هذه النظرية ترتكز في تفسير التعلم عند الطفل على مسلّمة، مؤداها أنّ الطفل لا يولد وذهنه صفحة بيضاء، و إنّما يولد مهيأ لاِستعمال اللغة.

[1] - مبادئ علم اللسانيات الحديث – عبده الراجحي – دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – مصر – د ط – 2003 – ص 117.

[2] - المرجع السابق – ص 319.

[3] - قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها – حسن عبد الباري عصر – ص 65.

[4] - اللغات الأجنبية تعليمها و تعلّمها – نايف خرما – علي حجاج – ص 186.

[5] - المترجم – ص 73.

[6] - المرجع السابق – ص 186.

الفصل الثاني

تعليم التعبير الكتابي

تعد اللغة ظاهرة اِجتماعية، اِهتدى إليها الإنسان عند ما شعر بحاجته إلى التواصل، والتفاهم بين أفراد مجتمعه من ناحية، و المجتمعات الأخرى من ناحية ثانية، و لعلّ أساس هذه الظاهرة مبني على الفهم و الإفهام، بمعنى أنّها وسيلة من وسائل إقدار الفرد على ترجمة ما يجول بخاطره من مشاعر و أحاسيس بلسانه أو بقلمه[1].

وتنظر مداخل تعليم اللغات الآن في مجملها إلى اللغة باعتبارها مجموعة من الفنون والمهارات، حيث بدأ المهتمون بتعليم اللغة العربية يؤكدون تعليمها من خلال أربع مهارات هي: مهارة الاستماع، مهارة الكلام، مهارة القراءة، ومهارة الكتابة[2].

وإنّه لابد للفرد أنّ يمتلك هذه المهارات مترابطة، متماسكة، ترفد كلّ مهارة أختها، و تحقّق مع الأخريات الغاية من تعلّمُ الإنسان اللغة.

و لعلّ أدنى تأمّل لمهارات اللغة الكبرى يكشف على أنّ التعبير أهم أغراض الدراسة اللغويّة، و إتقانه يُعد غاية في حدّ ذاته، و هو، وإن كان فرعا من فروع اللغة، إلاّ أنّه الثمرة، و المحصلة النهائية لها[3].

1- مفهوم التعبير:

أ – لغـــة: إنّ مصطلح التعبير لم يكن معروفا عند العرب بمعناه الاصطلاحي الحديث، إذ لم يرد عن العرب أنّه بمعنى الإفصاح و البيان، و لكنه أشير في المعجمات بمعنى التفسير[4].

---

1 – أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – المرحلة الأساسية العليا – د. عبد الفتاح حسن البجة – دار للطباعة و النشر والتوزيع – ط 1 – 1999 – ص 281.

2 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – د – رشدي طعيمة – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 2 – 1421هـ/2000م – ص 96.

3 – المرجع السابق – ص 281.

4 – المرجع نفسه – ص 284.

فقد جاء في معجم لسان العرب:

عبّر الرؤيا يعبُرُها عَبْرًا، و عبارة: فسَّرها، و أخبر بما يؤول إليه أمرهـا، و في التنزيل العزيز: "إنْ كُنتُم للرؤيا تُعَبّرُون"[1].

و قد ذكر ابن فارس في مادة عبر:

ومن الباب اعبر الرؤيا يعبرها عَبْرًا، و يعبرها تعبيرا: إذا فسّرها، و وجّه القياس في هذا عبور النهر، لأنّه تغيير من عَيْر إلى عير، و كذلك مُفَسّر الرؤيا يأخذ بها مـن وجه إلى وجه.[2]

وممّا حُمل على هذه العبارة، قال **الخليل**: عبّرت عن فلان تعبيرا إذا عيّ بحجته، فتكلمت بها عنه[3].

و لم يبتعد **الراغب الأصفهاني** في (المفردات) عمّا جاء آنفا، فقد أورد في مادّة (عبر) قوله: وأمّا العبارة فهي مختصة بالكلام العابر الهواء من لسان المتكلّم إلى سمـع السامع والتعبير: مختص بتعبير الرؤيا، و هو العابر من ظاهرها إلى باطنـها نحـو "إن كُنْتُمْ للرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ" [يوسف:43]، و هو أخص من التأويل، فإنّ التأويل يقال فيه و في غيره[4].

ب – اصطلاحا: هو إفصاح المرء بالكلام، أو الكتابة عـن أحاسيـسه الداخليـة ومشاعره، وأفكاره، و معانيه، بعبارات سليمة تتوافـق مـع مـستويات الطـلاب المختلفة[5].

---

[1] – لسان العرب، ابن منظور – دار صادر بيروت – لبنان – المجلّد الرّابع – حرف الرّاء – ص 529.

[2] – مقاييس اللغة لابن فارس – تحقيق عبد السلام محمد هارون – دار الجيل – بيروت/لبنان ط 1 - 1411هـ /1991م – الجزء الرابع – ص 209.

[3] – ينظر: كتاب العين للخليل بن أحمد الفراهيدي – ترتيب و تحقيق عبد الحميد هنداوي – الجزء 3 – منشورات محمد علي بيضون – دار الكتب العلمية – بيروت – لبنان – ط 1 – 1424هـ/2003م – ص85.

[4] – أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – عبد الفتاح حسن البجة - ص 284

[5] – المرجع نفسه ص – 284.

وهو إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللغة العربية و آدابها، و المعارف المختلفة، و لن يستطيع إنسان أن يعبّر عما في نفسه دون أن تكون لديه ذخيرة لغوية وعاها من خلال قراءاته، و مشاهداته واطلاعه[1].

والتعبير بصفة عامّة، هو الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربية، أي أنّه الهدف النهائي الشامل لتعليم اللغة العربية، فكلّ فنون اللغة و فروعها تصبّ في التعبير[2].

بمعنى آخر، إنّه الصورة النهائية التي تفصح عن القدرة اللغوية و تكشف عن مستوى الأداء اللغوي[3].

وكخلاصة نقول: إنّ التعبير هو قدرة الإنسان على الإفصاح عمّا في نفسه بواسطة لسانه أو قلمه، و تعبيره بهما عن أفكاره و آرائه بطريقة لغوية سليمة، وهو خلاصة نهائية لما يتعلمه الطالب من فروع اللغة الأخرى.

2- أنواع التعبير:

التعبير إمّا لساني، و إمّا قلمي، فاللّسان هو الطريق الطبيعي الّذي يترجم به المتحدث عن إحساسه و مشاعره، و يشير إلى ما تحمله النفس البشرية من ألم، أو سرور، أو إعجاب. و الإنسان يتكلّم في حياته أكثر ممّا يكتب، فقد خلقه الله – سبحانه و تعالى – ناطقا قبل أن يلهمه الكتابة، و هبه لسانا يعبر به عمّا في نفسه[4]، وعن طريقه يمكن نقل المعلومات و المعارف و الخبرات و الأفكار و الآراء... إلخ من شخص إلى آخر، و هذا هو التعبير الشفهي[5].

---

1 – طرق تدريس اللغة العربية – د. عبد المنعم عبد العال – دار غريب للطباعة – القاهرة – مصر – د ط – د ت – ص 123.

2 – تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مدكور – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – د ط – 1420هـ/2000م – ص 227.

3 – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – د – رشدي طعيمة – ص 96.

4 – طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال – دار غريب للطباعة – القاهرة – مصر – د ط – د ت – ص 124.

5 – ينظر: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – رشدي طعيمة – ص 97.

أمّا التعبير القلمي (الكتابي)، فلهذا النّوع من التعبير قيمة تربوية فنية خاصة، حيث يفسح المجال أمام التلاميذ لإعمال الروية، و تخير الألفاظ، و انتقاء التراكيب، و ترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، و تنسيق الأسلوب، و تنقيح الكلام[1].

وينقسم التعبير الكتابي إلى نوعين: التعبير الكتابي الوظيفي، والتعبير الكتابي الإبداعي.

أ – التعبير الكتابي الوظيفي:

يتركز هذا النّوع حول المطالب العملية للحياة[2]، و قد يكون الغرض منه اتصال النّاس بعضهم ببعض لتنظيم حياتهم و قضاء حوائجهم[3]. والهدف الرئيسي من هذا التعبير تمثيل المعلومات و استخدامها في صور نفعية تستوجبها مصالح النّاس وأغراضهم الحيويّة و العلمية[4]، و يشمل كتابة الرسائل والتقارير والمذكرات والنشرات، غير أنّ بعض هذه الموضوعات قد يُعد مرة تعبير كتابي إبداعي، و مرّة أخرى تعبير كتابي وظيفي، فالرّسالة مثلا إذا تناولت وصف المشاعر والتعبير عن الوجدان كانت من التعبير الإبداعي، وإذا اقتصر كاتبها على ذكر شيء من مطالب الحياة اليومية فهي تعبير وظيفي[5].

ومن المناشط الشائعة أيضا لهذا النوع من التعبير في المدرسة الابتدائية، كتابة الخطابات، وتلخيص الدروس، و الملاحظات، و الموضوعات من مختلف المواد مثل الدراسات الاجتماعية، و العلوم وغيرها[6].

1 – المرجع السابق – ص 124.

2 – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسّون – ص 152.

3 – تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 85.

4 – فنون اللغة العربية – حسني عبد الباري عصر – ص 84.

5 – ينظر: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسّون – ص 152.

6 – المرجع السابق – ص 84.

ب – التعبير الكتابي الإبداعي:

هو التعبير عن الأفكار والخواطر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بطريقة مشوقة ومثيرة تتصف بالجمالية ورقة الأسلوب[1]، وهو يدور حول تهيئة الفرص الممكنة للتلاميذ لكي يعبروا عن إحساساتهم وخلجات أنفسهم و عن انطباعاتهم ممّا رأوه أو سمعوه[2]. و هو يشمل كتابة المقالات وتأليف القصص والتمثيليات والتراجم و نظم الشعر[3]. وليس من شك في أن القدرة على الإبداع موجودة لدى كلّ الأطفال من مختلف البيئات والثقافات، بيد أن عمق تلك القدرة هو الذي يثور بشأنه الجدل لدى الأطفال، بين المعنيين بالإبداع، و لعلّ من أهم مهام المدرسة الابتدائية أن تكشف عن ملامح ذلك الإبداع و أبعاده لدى الأطفال من خلال كتاباتهم[4].

فعلى المعلّم أن يتيح فرص التعبير الإبداعي للتلاميذ لكي يعبروا عن عواطفهم ومشاعرهم، لما في ذلك من تنمية لشخصياتهم ودعم لتكاملها[5]، و كذلك يتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ لعلاجها، و لإدراك المستوى الذي وصلوا إليه في الكتابة ليبني عليه دروسه المستقبلية[6]، و لا شك في أنّ هذا النوع من التعبير يعد وسيلة للكشف عن الموهوبين في فن الكتابة الأدبية[7].

وهذان النوعان من التعبير ضروريان لكلّ إنسان في المجتمع الحديث، فالأوّل يساعد الإنسان في تحقيق حاجاته و مطالبه المادية والاجتماعية، و الثاني يمكنه من أن يؤثر في الحياة العامّة بأفكاره وشخصيته[8].

---

[1] – ينظر: تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة – ص 179.
[2] – ينظر: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسون – ص 152.
[3] – المرجع السابق – ص 179.
[4] – فنون اللغة العربية – حسني عبد الباري عصر – ص 85.
[5] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسّون – ص 152.
[6] – طرق تدريس للغة العربية – عد المنعم عبد العال – ص 124.
[7] – المرجع السابق – ص 152.
[8] – تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 85.

ومن ثم ينبغي تدريب التلاميذ على هذين النوعين من التعبير الكتابي نظرا لأهميتهما في حياة الإنسان اليومية و العلمية.

3- أهمية التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي من أهم أنماط النشاط اللغوي، و بدونه لا تستطيع الجماعات أن تبقى في بقاء ثقافتها و تراثها، و لا أن تستفيد و تفيد من نتاج العقل الإنساني الذي لا بديل عن الكلمة المكتوبة أداة لحفظه و نقله و تطويره،[1] حيث أنّه ضرورة ملحّة للأفراد و المجتمعات، بل هو عامل رئيس من عوامل نجاح الإنسان، و عنصر مهمّ لا يستطيع الاستغناء عنه في أي مرحلة من مراحل حياته[2].

إنّ التعبير الكتابي ذو أهمية قصوى في الحياة، فهو قناة الاتصال الإنساني، و أداة من أهم أدواته، و هو وسيلة من وسائل الإتصال و التعبير عن النفس، و من كونه كذلك استمدّ أهميته القصوى في حياة الفرد و الجماعات[3]. و للتعبير أهميته التربوية وأهميته الإجتماعية، و إليك توضيح ذلك.

أ. أهميته التربوية:

التعبير الكتابي من الناحية التربوية يقصد منه إقدار التلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة سليمة خالية من الأخطاء بدرجة تناسب مستواهم اللغوي، وتدريبهم على الكتابة بأساليب على جانب من الجمال الفني وتعويدهم الدّقة في اختيار الألفاظ الملائمة، و تنسيق الأفكار و ترتيبها وجمعها، وربطها بعضا ببعض[4].

[1]- ينظر: تدريس العربية في التعليم العام – د. رشدي أحمد طعيمة – د. محمد السيد مناع – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 1 – 1420هـ/2000م – ص 176.

[2] – أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – د. عبد الفتاح حسن البجة – ص 282.

[3]- المرجع السابق – ص 176.

[4] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – د. جاسم محمود الحسّون و د. حسن جعفر الخليفة – منشورات جامعة عمر المختار – ليبيا – ط 1 – 1996 – ص 144.

ب. أهميته الاجتماعية:

إنّ الإنسان لجأ إلى الكتابة عندما احتاج لنقل المعاني الهامة و قضاء الحاجات من شخص لآخر باعد بينهما الزمان و المكان، و ذلك بتبادل الرسائل بين الأصدقاء[1].

ومن ثمّ، فإنّ التعبير الكتابي هو الوسيلة الوحيدة المكتوبة للاتصال بين الناس المقيمين في أماكن بعيدة، وتجديد العلاقات بينهم و تبادل المصالح معهم. و عن طريقه يمكن المحافظة على الرصيد الحضاري و الثقافي، و العلمي، والأدبي، و نقله إلى الأجيال المقبلة، ففيه تقويّة الروابط الفكرية و الثقافية بين الأفراد و الجماعات[2].

وأخيرا نقول، إنّ التعبير الكتابي هو وسيلة الإبانة و الإفصاح عمّا في نفس الإنسان، وهو أداة الاتصال بين الناس وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني، وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، و الاستعانة برصيد الأجيال، والاستفادة منه في النهوض بالمستقبل، وعن طريقه يمكن الكشف عن شخصية الكاتب، وعن مواهبه، وقدراته، و ميوله.

4- أهداف التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

سبق أن أشرنا أنّ الغاية من التعبير الكتابي هي الإفصاح عن النفس والاتصال بين الناس، و ذكرنا أيضا أنّه خلاصة نهائية لما يتعلمه التلميذ من فروع اللغة الأخرى، بمعنى آخر، فإنّ الغاية من المطالعة، و القراءة، و النصوص الأدبيّة، و النّحو و الصرف، رفد الإنسان بما يحتاج إليه من ألفاظ، و عبارات سليمة البنية، و التركيب، ليفصح بوضوح عمّا في داخله[3].

---

1 – المرجع السابق – ص 176.

2 – ينظر: المرجع السابق – ص 144.

3 – أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – عبد الفتاح حسن البجة – ص 285.

ولكي نحقّق بناء القدرة والمهارة على التعبير الكتابي السليم الواضح الجميل لدى المتعلّم، فإنّه لابدّ من تحقيق مجموعة من الأهداف، و الّتي يجب أن يضعها المدرّس نصب عينيه و هو يدرس التعبير الكتابي، و أهم هذه الأهداف ما يلي:[1]

1. تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض.
2. تنمية ميلهم للتعبير الذاتي في اللغة.
3. تنمية قدرتهم على كتابة الأفكار بشكل واضح و ممتع.
4. تعليمهم مفهوم الجملة باعتبارهم وحدة التفكير.
5. تنمية إحساسهم بالمسؤولية لكتابة محتوى صادق يعتمد على الحقائق والمعلومات و يكون ممتعا ومفيدا.
6. تنمية قدرتهم على تكوين الكتابة و جعلها حيّة متحركة.
7. تدريبهم على الكتابة بأشكالها المختلفة و في ميادين و موضوعات متعدّدة[2].
8. تنمية قدرة التلاميذ على حسن اختيار التراكيب والألفاظ المطابقة للمعنى المراد توصيله ممّا يؤدي إلى وضوح المعنى و عدم اللبس فيه.
9. تنمية ميولهم إلى المطالعة و قراءة النّصوص الأدبية من شعر و نثر، و تدريبهم على حسن الأداء، و جودة الإلقاء، و تمثيل المعنى[3].
10. تنمية قوّة الملاحظة والفهم الواضح، و القدرة على الإنطلاق منها في وصف الأشياء والمشاهد، و الحوادث والمواقف بسرعة و بشكل سليم.[4]
11. تعويد التلاميذ الطلاقة في التعبير الكتابي، و القدرة على صوغ العبارات العربية السهلة، التي تتماشى مع قواعد النحو[5].

---

[1] – تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 229.

[2] – تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة – ص 178.

[3] – الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية – رشدي طعيمة – ص 130.

[4] – أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – عبد الفتاح حسن البجة – ص 285.

[5] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسون- ص125.

12. تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير الكتابي، فمدرّس اللغة النابه، هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب و القراءة و المواد الاجتماعية، ففيها الكثير ممّا يمكن مناقشته، أو التعليق عليه أو تلخيصه، وفيها أيضا ما يعين التلميذ على التعبير الكتابي الجيّد[1].

5- تعليم التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية:

إنّ عالمية الدعوة الإسلامية و إنسانيتها تجعل من الضروري الاهتمام بتعليم اللغة العربية للناطقين بها و الناطقين بغيرها من العرب و المسلمين[2]، لأن أوّل آية نزلت على الرّسول صلّى الله عليه و سلّم حثت المسلمين على تعلّم أداتي العلم و التعلّم، حتى يتسنى لهم التفقه في أمور الدنيا و مسائل الحياة، و ذلك في سورة العلق: "إِقْرَأْ بِإِسْمِ رَبِّكَ الذي خلق ، خلق الإنسان من علق ، اقرأ و ربك الأكرم ، الذي علم بالقلم، علم الإنسان ما مَا لَمْ يَعْلَمْ"[3].

كذلك إنّ تعليم اللغة العربية من أهم المجالات التي ينبغي العناية بها في مجال طرق التدريس، كما أنّ تعليم اللغة العربية لم ينل من العناية ما يستحقّ[4]، و لهذا فإنّ تنمية اللغة بالنسبة للتربويين الذين يشرفون على تعليم الأطفال في سنوات المدرسة الأولى تعتبر المهمّة الأساسيّة الأولى، فاللّغة أساس في كثير ممّا يعلمه الأطفال داخل المدرسة و خارجها[5].

[1] - تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 230.

[2] - م.ن – ص 35.

[3] - الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية -- مشكلاته و حلوله -- نسيمة ربيعة جعفري – ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون – الجزائر د ط – د ت- ص75.

[4] - تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة – محمد السيد مناع – ص 5.

[5] - تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 21.

ويهدف تعليم اللغة من البداية إلى تمكين التلميذ من أدوات المعرفة عن طريق تزويده بالمهارات الأساسية في فنون اللغة العربية و هي: الاستماع و الحديث و القراءة و الكتابة[1]، لذلك يجب أن تسخر كلّ هذه المهارات كروافد تزود التلميذ بالثروة اللغوية اللازمة حين يمارس التعبير، فتمدّه بالأساليب الجيدة، و الأفكار الطريفة، والعبارات الواضحة، ليصبح قادرا على التعبير عمّا يخالج نفسه بلغة عربية سليمة[2]، ذلك أنّ التعبير الكتابي بين فروع اللغة العربية غاية في ذاته، بينما فروع اللغة العربية جميعها وسائل تخدم تلك الغاية، فالإملاء مثلا وسيلة لتقويم القلم، والقراءة وسيلة لفهم تعبير الآخرين و لإثراء الفكر و المعجم اللغوي اللذين يساعدان على إجادة التعبير الكتابي[3]، والنحو ضابطه، و النّصوص و المحفوظات مصدر إثرائه، والخط جمال هذا الرّسم و بهاؤه[4]. فهو النّهر الّذي تصب فيه الروافد جميعها، هو الغاية من تدوين و دراسة اللغة العربية بجميع فروعها[5].

وليست كتابة التعبير الجيد موهبة إلهية، تتحكم فيها قوانين الوراثة ، فهي ليست كلون البشرة أو لون الشعر أو الطول أو شكل العينين، إنّما هي قدرة مكتسبه، كاللّغة التي يتلقاها الفرد من مجتمعه[6]، و أنّ الوصول إلى الكتابة الجيدة ليس أمرا مستحيلا، و أنّ كلّ تلميذ يستطيع أن يصل إلى المستوى الجيد فيها[7]، إذا تعلّم تلك المهارات بإتقان.

---

1 - المرجع نفسه – ص 46.

2 - طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال – ص 123.

3 - المرشد في كتابة الإنشاء – زهدي أبو خليل – نبيل خليل أبو حاتم – مطبعة أمزيان – الجزائر – د ط – د ت – ص 7.

4 - أصول تدريس العربية بين النظرية و الممارسة – عبد الفتاح حسن البجة – ص 181.

5 - المرجع السابق – ص 7.

6 - المرجع نفسه – ص 7.

7 - المرجع نفسه – ص 7.

فنحن نعلمه:

أوّلا:مهارة الاستماع: و ذلك لتنمية قدرة التلميذ على فهم الحديث الـــذي يلقى عليه بإيقاع طبيعي في حدود المفردات و التراكيب التي تعلمها.

ثانيا: مهارة الكلام:

وذلك لتنمية قدرة التلميذ على توصيل رسالة شفوية، تتميّز بـــسلامة اللغـــة ومناسبة المضمون في حدود ما تعلمه من مفردات وتراكيب[1] .

ثالثا: مهارة القراءة:

لما فيها من أثر في النهوض بالمستوى التعبيري للتلميـــذ، إذا أحـــسنا اختيـــار الموضوعات والنماذج في الكتب التي يقرؤها التلاميذ، فهناك صلة كبيرة بين ما يقرؤه التلميذ و ما يكتبه، و هذا يعني أنّ يتأثر التلميذ بها فتشجعه على الإكثار من الكتابة في البيت و المدرسة[2]، فبرنامج القراءة المتنوّع و الفعال يزود الكتابة بالمفردات الفنيـــة ويقدم الطرق المختلفة للتعبير عن الأفكار و تنميتها و يمد التلاميذ بـــصيغ جديـــدة وأساليب متعدّدة[3] .

رابعا: مهارة الكتابة:

هي من أهم المهارات الأكاديمية لأنّها تزودنا بسجل مكتوب، فلا يكون تعليم التعبير الكتابي مثمرا ثمرته المرجوة، إلاّ إذا تمكن التلميذ في النهاية من القـــدرة علـــى الكتابة في إسهاب و قوّة و وضوح بأسلوب خال من الخطأ[4]، ذلك أنّها على مذهب العلاّمة ابن خلدون أداة للتعلّم، لا يحصل العلم والتعليم إلاّ بها[5] .

---

1 – مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي– رشدي طعيمة دار الفكر العربي – القاهرة – مصر– د ط – د ت– ص 52.

2 – طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال – ص 124.

3 – تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة – ص 183.

4 – المرجع السابق – ص 124.

5 – الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية – مشكلاته و حلوله – نسيمة ربيعة جعفري – ص 82.

و إذا كان المتعلّم في السّنة الثانية قد شرع في الانتقال من مستوى الممارسة الصوتية إلى مستوى الإنجاز الكتابي بهدف التدريب على تقليد نماذج الخط والاسترسال في كتابة الكلمات، فإنّ السنة الثالثة مرحلة يبدأ فيها المتعلّم بالوعي بأهمية الكتابة في عملية التواصل، و من هنا ينبغي تنمية ميل التلاميذ لاستخدام الكتابة لتحقيق مختلف الأغراض و تزويدهم بالمهارات و الوسائل المناسبة[1].

وتمثل هذه السنة أيضا مرحلة ينتظر أن ينتج فيها التلميذ نصه الخاص. غير أنّ هذا الإنجاز لا يمكن أن يتحقّق إلاّ إذا روعيت اهتمامات التلاميذ و ميولاتهم وقدراتهم، كما يجب الانطلاق من وضعيات حقيقية تتصل بعالمهم حتى يدركوها[2].

وإنّنا حين نبدأ بالتعبير الكتابي في الصفوف الثالثة و الرّابعة الابتدائية يجب ألاّ نكثر منه و ألاّ تكون التدريبات عليه طويلة، وأن تكون موضوعاته ملائمة لأعمار التلاميذ وتفكيرهم وقدراتهم حتى يَسْهُل عليهم التعبير عنها و الكتابة فيها[3].

و لكي ينجح التلاميذ فيه، يجب أن يزودهم المدرّس بكثير من المعاني، والأفكار، عن طريق تشجيعهم للإكثار من القراءة و الإطلاع، فالتعبير الكتابي الجيد يتوقف على ما يحصله صاحبه من ثروة لغوية، و متى كانت هناك ثروة لغوية فإنّ الأفكار الواضحة في النّفس تجد طريقها إليه[4].

وإنّ التعبير الكتابي مرحلة يوظف فيها التلميذ كلّ مكتسباته السابقة،ومن ثمّ فإن تعليمه لا يكون دفعة واحدة، بل يكون بالتدرج و المرانة الكثيرة.

[1] – مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي -- الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية – مديرية التعليم الأساسي – اللجنة الوطنية للمناهج – يوليو 2004 – ص 31.

[2] – الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية – يوليو 2004 – ص 22.

[3] – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسّون – ص 143.

[4] – ينظر: طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال – ص 123.

6- طريقة تعليم التعبير الكتابي:

إنّ تعليم التعبير الكتابي مهمّة صعبة في المدرسة الابتدائية، و أغراضها محدودة[1]، و هي تستدعي تفكير كثير من معلمي اللغة العربية لشكهم في قدرة أطفالهم على المشاركة في التعبير عما حولهم، أو عمّا في نفوسهم[2].

لذلك يمكن توضيح الطريقة التّي يتم بها تعليم التعبير الكتابي في السّنة الثالثة من المرحلة الابتدائية.

يدرس تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بعض النّصوص الدينية والأدبية المبسطة التي تدور حول إكرام الضيف، الأمانة، احترام الوقت، حسن التعامل مع الآخرين...إلخ[3]، فيختار المعلّم موضوع درسه - التعبير الكتابي - في مادّة من المواد المألوفة للتلاميذ، و يعدّه مسبقا في كراسة التحضير[4].

ويجب أن يكون الموضوع المختار من الموضوعات التي تعبّر عن شخصية التلميذ، أو تمس واقع حياته أو تتّصل بمشكلات خاصّة به كفرد، أو بالمشكلات العامّة بشرط أن يستطيع التلميذ عرض هذا الموضوع وشرحه، وذكر تفاصيله[5].

فلا يطلب المعلّم من التلاميذ أن يكتبوا في موضوع ليس في خبرتهم، أو عن أمور ليس لديهم عنها خلفية كافية[6]، و يجب ألاّ يلزمهم بمعالجة أي موضوع لا يلقي في نفوسهم أي صدى عاطفي، أو أية ذكرى، أو أي اهتمام[7].

---

[1] - التربية والتعليم- روبير دوترانس - ترجمة د.هشام نشابة - الناشر: مكتبة لبنان- بيروت- لبنان- دط - 1971 ص 153.

[2] - طرق تدريس اللغة العربية - عبد المنعم عبد العال - ص 125.

[3] - مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساس - رشدي طعيمة - ص54.

[4] - تدريس فنون اللغة العربية - علي أحمد مذكور - ص 231.

[5] - ينظر: تدريس العربية في التعليم العام - رشدي أحمد طعيمة - ص 180.

[6] - المرجع نفسه - ص 182.

[7] - التربية والتعليم ، روبير دوترانس- ترجمة: هشام نشابة- ص 154.

ثم يدخل المعلّم إلى القسم و يكتب – بعد مقدمة قصيرة – الموضـــوع علـــى السبورة[1]، ثم يطرحه للنقاش بطريقة شفوية قبل الكتابة فيه، فيكون تركيز المعلّم على إثارة عقول التلاميذ[2].

فيوجه إليهم أسئلة تتّصل بموضوع الدّرس و تناسبه، ليجيب عنـــها الأطفـــال بأكثر من عبارة، و بقدر صياغة الأسئلة صياغة تربويّة يكون نجاح المعلّم في درســـه واستجابة التلاميذ له[3].

بحيث يجعل لدرس التعبير حيوية ونشاطا ، ويوجد عند التلميذ إقبالا ويؤكـــد حرية التلميذ في تعبيره[4].

و لنفرض أنّ الموضوع هو الحاسوب أو الهاتف النقال أو الـــذهاب إلى الطبيـــب، أو قضاء عطلة.... إلخ. فالسؤال يكون حول الموضوع، فمثلا: ما هو الحاسوب ؟ مـــا هي فوائده ؟ من منكم عنده حاسوب، ما هي مكوّناته... إلخ.

و من هنا لابدّ من كثرة المحادثات و المحاورات بين المعلّم وتلاميذه[5]. وكلّما وصـــل المعلّم – بعد سؤاله و مناقشة التلاميذ – إلى إجابة شافية كتبها على السبورة علـــى شكل جمل سهلة و بسيطة و مفكّكة[6].

ثمّ يطالبهم بربط هذه الجمل و تسلسل أفكارها وتنظيمها، بعد أن يعلّمهم أن التعبير الكتابي لابدّ له من مقدّمة، موضوع، و خاتمة.

---

1 – تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مذكور – ص 231.

2 – طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام –جاسم محمود الحسون – ص 154.

3 – طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال – ص 130.0

4 – ينظر: تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة – ص 180.

5 – ينظر: فنون اللغة العربية – حسنى عبد الباري عصر – ص 231.

6 – طرق تدريس اللغة العربية –عبد المنعم عبد العال – ص 130.

أ- المقدّمـــــة:

هي محور الارتكاز و حجر الأساس، و لا يستغنى عنها في أي موضوع إنشاء مهما كان نوعه، و هي كتابة بعض السطور يجعلها التلميذ تمهيدا و مدخلا لموضوعه. فهي المفتاح الحقيقي لما يدور في رأسه من أفكار، و ما يودّ كتابته من عناصر، و فيها يتحدّث عن أهميّة الموضوع، وعدم كتابتها يعد نقصا، و يشكّل فراغا يحس به القارئ للموضوع من أوّل نظرة[1].

ب- المـــوضـــوع:

وفيه يرتّب التلميذ أفكاره و يكتب في صميم الموضوع وجوهره. فالأفكـــار والعناصر هي بمثابة العمود الفقري له، فلا يكتمل التعبير الكتـــابي إلاّ إذا اســـتقامت عناصره، و صلحت أفكاره، و هذا لا يتمّ إلاّ بالترتيب المنظم والتنسيق الجميل مـــن جانب، و بالشرح و التحليل والمناقشة الجدية من جانب آخر[2].

ج- الخاتـــمـــة:

و هي نهاية كلّ موضوع أدبي أو علمي أو سياسي أو اقتصادي، و هي لا تقلّ في أهميتها و ضرورتها لموضوع الإنشاء عن المقدّمة التي يفتتح بها، لأنّها كـــالتلخيص الدقيق للنتائج و الملاحظات الحيوية و الهامّة التي اكتشفها و استنبطها التلميذ أثنـــاء كتابته لموضوع التعبير الكتابي[3]. و هي عبارة عن خلاصة أو عبرة أو نصيحة، و تكون الخطوة الأخيرة للعمل الذي قام به هذا التلميذ.

ويجب تعويد التلاميذ ترك الهوامش، و ذلك عن طريق إشعارهم بأنّ ترك الهـــوامش يجعل الكتابة ذات منظر جميل، و بذلك يكون الكرّاس موضع الإعجاب والتقدير[4].

---

1 - ينظر: المرشد في كتابة الإنشاء - زهدي أبو خليل و نبيل خليل أبو حاتم - ص 38 - 39.

2 - المرجع نفسه - ص 42.

3 - ينظر: المرجع نفسه - ص 67.

4 - طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام - جاسم محمود الحسّون - ص 164.

كما ينبغي تدريبهم على كيفية وضع علامات الكتابة (علامات الترقيم) مــن فاصلة و نقطة وعلامة استفهام و علامة تعجب... إلخ. الأمر الذي يساعد في تنسيق الكلام وانكشاف المعنى و حسن التعبير[1].

و بعد أن يشعر المعلّم بأنّ الموضوع قد استوفى نصيبه من البحث و النقــاش، يطلب من التلاميذ الكتابة ثمّ يجمع الكراريس لتصحيحها[2].

بهذه الطريقة يتعلّم التلاميذ كيف ينسجون أفكارهم، و يضفرونها لتتكامل فيما بينها، في جمل مركّبة تركيبا صحيحا، تتّسم بالترتيب و التسلسل، و بمقدار ما يمارس التلاميذ هذه الطريقة، تنضج مهارة التعبير الكتابي لــديهم و تتقــدّم، و يميلــون إلى معاودته[3].

وعلى تلك الوتيرة يسير تعليم التعبير الكتابي، و إذا سرنا بهذا التدريج مع تلميذ المرحلة الابتدائية، فإنّه يستطيع أن يصف لنا ما يراه أو ما يسمعه أو ما يدرسه.

7- المعلــــم:

إنّ مهنة التعليم هي المهنة الأساسية في المجتمع، و كلّ مهنة أخرى هي فـــرع منها وإمّا معتمدة عليها، و يبرز على رأس هذه المهنة الشريفة المعلّم و خطورة دوره، و لذلك فهو العامل الأساسي في عملية تكوين المواطن الصالح تربويـــا، و ثقافيـــا، وأخلاقيا، ووطنيا و دينيا أيضا[4].

وهو أهم العناصر الفعّالة في العملية التعليمية، إذ يقع عليه العبء الأكــبر في تربية النشء و تهيئتهم للحياة الكريمة. و لذلك تهتم المجتمعات مهما تباينت بإعـــداد

---

[1] - دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها – د. أنطوان صباح – دار لفكر العربي – بــيروت – لبنــان – ط 1 – 1995 – ص 32-33.

[2] - طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمود الحسّون – ص 155.

[3] - فنون اللغة العربية – حسني عبد الباري عصر – ص 233.

[4] - أصول التربية و التعليم – تركي رابح – الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية – الجزائر – ط 2 – 1982 – ص 377.

المدرسين في إطار الفلسفة السياسية و الاجتماعية، و في الحدود التي تجعلهم قادرين على ممارسة مسؤولياتهم لتشكيل المواطن الصالح للمجتمع[1].

إنّ المعلّم هو حجز الزاوية في العملية التعليمية، و عليه يتوقف مستوى المؤسسات التعليمية و مدى نجاحها و تحقيقها لأهدافها[2].

فهو العمود الفقري الذي لا غنى عنه في إنجاز العملية التربوية و صياغتها الصياغة المناسبة للتلاميذ والطلاب بحيث تنتج أحسن النتائج و أقومها في تثقيف العقول و تشكيل المواطن الكفء[3].

وقد أصبح الإيمان بأهمية المعلّم و بدوره القيادي في العملية التربوية حيث يقول الدكتور أحمد حسن عبيد: "يكاد يكون هناك إجماع على أنّ المعلّم هو أهم عامل في العمليّة التربويّة، فالمعلّم الجيد حتّى مع المناهج المتخلفة يمكن أن يحدث أثرا طيبا في تلاميذه، و عن طريق الاتصال بالمعلّم يتعلّم التلاميذ كيف يفكرون وكيف يستفيدون ممّا تعلموه في سلوكهم، و مهما تطوّرت تكنولوجيا التربية و استعملنا وسائل مثل التلفزيون التعليمي فلن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئا يعوّض تماما عن وجود المعلّم"[4].

و إنّ أوّل ما يجب عليه أن يقصد وجه الله بأشغاله، لا لمال، و لا لأجرة، أو شهوة، أو سمعة، أو تمييز عن الأشباه، و لا يشين علمه أو تعليمه بشيء من الطمع في رفق يحصل من تلميذ، أو خدمة، أو مال، و إنّ قل و لو على صورة الهدية الّتي لولا اشتغاله لما أهداها إليه[5].

---

[1] - ينظر: عوامل الكفاية الإنتاجية و أثرها في العملية التعليمية و التربوية – محمد عبد المغني شربيني – منشأة المعارف بالإسكندرية – مصر – د ط – 1989 – ص 167.

[2] – المناهج التعليمية مفهومها، أسسها، تنظيمها. فالوقي محمد هاشم – الجامعة المفتوحة – طرابلس – ليبيا د ط – 1997 – ص 123.

[3] - المرجع السابق – ص 167.

[4] - المرجع السابق – ص 124.

[5] - ينظر: علوم التربية و النفس والإفادة في تدبير المتعلّم و سياسة التعلّم- د. علي زيغور – مؤسسة عز الدين للطباعة و النشر – بيروت – لبنان – ط 1 - 1413هـ/1993م – 115.

أ- وظيفته :

هناك حقيقة هامّة ينبغي التأكيد عليها و هي، أنّ التعليم الجيد هو أساس كلّ تنمية اقتصادية و اجتماعية جيدة، و لا يمكن أن يكون التعليم جيدا إلاّ على يد معلّم جيد التحصيل و التكوين[1]، ولهذا فإنّ المعلّم يلعب دورا هاما جدا، كأحد العوامل المؤثرة في العملية التعليمية، حيث يعتبر العنصر الأساسي فيها[2]، و يعد أحد مقوماتها لأنّه هو المسار الموصل بين الدّرس و التلميذ، و عن طريقه تتحقّق أهداف التعليم لأنّه أقرب النّاس إلى المتعلّم[3].

و بالرّغم من توفر الطريقة الجيدة، و الكتب القيمة والمنهج الدقيق ، و لم يتوفّر المدرّس الكفء المدرّب لما تحقق الهدف المنشود من التعليم[4].

ومن هنا فإنّ وظيفة المعلّم هي أن يكون مصدر المعرفة بالنسبة لتلامذته، وأن تكون له سلطة علميّة عليهم، و لذلك يتطلّب منه أن يكون مصدرا متجدّدا، وسلطة متحرّرة لا مصدرا راكدا و سلطة قامعة كابتة، وفي هذا العصر الذي تتجدّد فيه المعرفة و تتزايد في نموها و تراكمها، لابدّ أن تتوفّر للمعلّم قدرة على التحصيل السريع و كذلك القدرة على التجديد في أسلوبه التعليمي[5].

فالمعلّم يستثير في التلاميذ الميل و الرّغبة في التعليم، كما يعتني بصحتهم النّفسية، فيساعدهم مساعدة فعالة في حلّ مشاكلهم، و يحرّرهم من الخوف، و يناقش أفكارهم المنحرفة و يصححها و يقوي روحهم المعنوية[6]

---

[1] - أصول التربية و التعليم - رابح تركي - ص 433.

[2] - ينظر: المناهج التعليمية - محمد هاشم - ص 123.

[3] - الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية - عبد العليم إبراهيم - دار المعارف - القاهرة - مصر - ط 11 - 1980 - ص 437.

[4] - علم النفس المدرسي - هوغيت كاغلار - عويدات للنشر و الطباعة - بيروت - لبنان - ط 2 - 1999 - ص 33.

[5] - ينظر: أصول التربية و التعليم - تركي رابح - ص 434.

[6] - عوامل الكفاية الإنتاجية و أثرها في العملية التعليمية والتربوية - محمد عبد المغني شربيني - ص 167.

ومن المهمّ أن يعرف المعلّم تلاميذه عن قرب، و من الأفضل أن يعرفهم بأسمائهم. فإنّ العلاقة المباشرة من أهم دواعي نجاح الدّرس. و ينبغي ألاّ تنقطع صلة المدرّس بتلاميذه خارج الفصل، فاشتراكه في نشاطهم أمر يفرحهم و يملأهم بالفخر، كما أنّ ذلك يساعده في معرفتهم معرفة شخصية و إدراك مشكلاتهم[1].

والحقيقة هي أنّه لمن السهل أن تدار شؤون الأطفال الصغار في إطار الألعاب والتمارين ، وإنّه لسهل على المعلّم إدارتهم و توجيههم، و لكن كلّما كان المعلّم أقل حظا من التدريب و الإعداد، كان فهمه لهم أضأل[2].

وإنّ نشاط المعلّم يغلب عليه التوجيه، فهو يوجّه التلاميذ كيف يعملون ويساعدهم على تنظيم العمل وعلى استخدام الأدوات و الكتب والمواد الأخرى، ويوجه سلوكهم الاجتماعي ونشاطهم في البحث والإبداع[3]. فهو بذلك يقوم بدور إرشادي توجيهي وقائي وعلاجي في آن واحد، فهو يقوم بتصحيح سلوكيات التلاميذ غير المرغوبة ويستخدم النصح والإرشاد والتوجيه لتعديل السلوكيات غير المرغوبة، و هو يستخدم الثواب و العقاب لضبط سلوك تلاميذه و صرفهم عن السلوكيات السلبية و تشجيعهم على السلوكيات الإيجابية[4].

ولما كان المعلّم هو الكفيل بإعداد الأجيال الصاعدة، و تنشئة الأطفال تنشئة اجتماعية تحقّق أهداف المجتمع الذي يعدون للمشاركة فيه، و بقدر كفايته في عمله

---

1 - التربية العلمية و أسس طرق التدريس – إبراهيم عصمت مطاوع – واصف عزيز واصف – دار النهضة العربية للطباعة والنشر – بيروت – لبنان د ط – 1406هـ/1986م – ص 91.

2 - ينظر: علم التربية و سيكولوجية الطفل – عبد العلي الجسماني – الدار العربية للعلوم – بيروت – لبنان – ط 1 – 1414هـ/1994م – ص 127

3 - علم التربية التطبيقي: المناهج و تكنولوجيا تدريسها و تقويمها – د. أبو طالب محمد سعيد – د.ر شراش أنيس عبد الخالق – دار النهضة العربية للطباعة و النشر – بيروت – لبنان – د ط – د ت – ص 71.

4 - التربية و المدرسة و المعلم – د. السيد سلامة الخميسي – دار الوفاء لدنيا الطباعة و النشر – الإسكندرية – مصر – د ط – د ت – ص 281.

وتكيفه فيه، ينجح في أداء رسالته، لذلك كان اختيار الأفـــراد لمهنـــة التـــدريس أو توجيههم إليها من أهم العمليات التربوية و أخطرها[1].

وإنّ العمل التربوي يسمح للمعلّم أن يكون صورة صالحة للوالدين، فيـــوزع الاهتمام و الانتباه على تلاميذه الأطفال[2]. وعليه، فإنّ المعلّم يجب أن يكـــون والـــدا ومرشدا و مصلحا اجتماعيا قبل أن يكون مدرّسا.

ب- صفات المعلّم الناجح:

يعود نجاح معلّم اللغة في ضبط الغايات البيداغوجية، التي يسعى إلى تحقيقهـــا، أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معيّنة[3].

و لذلك لابدّ من أن تتوفّر فيه ثلاثة شروط:

1. **الكفاية اللغويّة:** يكون معلّم اللّغة قد امتلك بالفعل الكفاية اللغوية الّتي تسمح له باستعمال اللغة التي يُراد تعليمها و يستعملها استعمالا صحيحا[4].
2. **الإلمام بمجال بحثه:** يجب على المعلّم أن يكون ملمّا بمادته أو بمواده الدراســية إلماما يجعله موضع احترام تلاميذه، فالمعلّم غير الملم بمادته أو الذي يلم بها إلماما ضعيفا يعرض لمواجهة ظروف و مواقف صعبة و محرجة و خاصّة حينما يتولى التدريس لتلاميذ ذوي مستوى تعليمي و تحصيلي مرتفع[5]. لذلك يجب عليه أن يكون على دراية بالتطوّر الحاصل في مجال البحث اللساني، و ذلك بـــالتعرّف على ما توصلت إليه النظرية اللّسانية في ميدان وصف اللغة و تحليلها.

---

1 – عوامل الكفاية الإنتاجية و أثراها في العملية التعليمية و التربوية – محمد عبد المغني شربيني – ص 167.

2 – علم النفس المدرسي – هوغيت كاغلار – ص 34.

3 – دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمية اللغات – أحمد حساني – ص 141.

4 – أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية – الحاج صالح – مجلة اللسانيات – العدد 4 سنة 1974 – ص 42.

5 – التربية و المدرسة و المعلّم – د. السيد سلامة الخميسي – ص 278.

3. مهارة تعليم اللغة:

و لا يتحقّق ذلك إلاّ بالاعتماد على الشرطين المذكورين من جهة، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية و الإطلاع على النتائج اللاّحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى[1].

و من ثمّ ينبغي على معلّم اللغة الإلمام ببني اللغة و قواعدها على نحو دقيق لكي يكون بمقدوره تدرسيها إلى التلاميذ[2].

وهناك أيضا مجموعة من الصفات ينبغي توفرها في المعلّم الناجح، نلخصها فيما يلي:

1. القدرة على معاملة كلّ تلميذ على أنّه وحدة فريدة، دون أن يجد في ذلك عبئا أو مضايقة.
2. معرفة أنّ التعلّم عملية تدريجية يحتاج التقدّم فيها إلى وقت، و أن يكون صبورا عطوفا على المتأخرين و محبا للجميع.
3. الثقة بالنفس، وعدم الشعور بالفشل إذا وجد أن تلاميذه لا يتقدّمون بالسّرعة المطلوبة.
4. أن يكون أمينا على ما يعرف من تلاميذه من معلومات تخصّ التلاميذ وعائلاتهم حتى يظل موضع ثقتهم يلجئون إليه للنصيحة والاسترشاد[3].
5. عدم استخدام العنف معهم، و التسامح و التريث على تساؤلاتهم الكثيرة والغريبة أحيانا.
6. عدم التحيز في معاملة التلاميذ و العدالة في تصحيح أوراق الاختبار.
7. عدم السخرية من أخطاء التلاميذ.

---

[1] – المرجع السابق – ص 42.

[2] – بحوث ألسنة عربية – ميشال زكريا – المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع – بيروت – لبنان – ط1 – 1412هـ/1992م – 135.

[3] – علم نفس الطفل – محمد سلامة آدم و توفيق حداد – ص 219.

8. الاهتمام بالمظهر العام و أن يكون قدوة لتلاميذه في خُلقه ودينه و سلوكه[1].

9. أن تكون له ثقافة عامّة متينة و ثقافة اجتماعية واسعة تمكنانه من تزويد تلاميذه بكلّ ما يشاؤون من ثقافة و أدب و علم و اختراع.

10. أن يكون واسع الإطلاع، غزير المادّة، منظم التفكير كي يستطيع توجيه تلاميذه توجيها علميّا سليما و لا يتخبط عشوائيّا في دروسه.

11. أن يحافظ على الوقت بدقّة حتّى يتعلّم منه تلاميذه احترام الوقت و النظام[2].

12. أن يكون صحيح الجسم و العقل، خاليا من العاهات الجسميّة، كي يستطيع أن يقوم بعمله على أحسن وجه.

13. أن يكون قادرا على الابتكار و الإدراك الواعي.

14. أن يكون مرحا مستبشرا متسما بروح الفكاهة.

15. أن تكون لديه القدرة على القيام بالعمل الصحيح في الوقت المناسب[3].

16. أن يتّصف بالرزانة المترفقة، الهادئة، الرزانة التي تضفي على الإنسان صفات من الحب والهيبة والجلال و التقدير[4].

17. أن يتّصف بالصّبر و الحلم و بعد النظر، وأن لا يستفز طلابه بالكلمة الفاحشة، ولا بالتصرّف السقيم، لكي لا يشعرهم بأنّهم أنداد له و خصوم.

18. أن يكون صريحا، صادقا، لا يخاتل و لا يُرائي بقول الحقّ و يؤيّد الحقيقة يَعْترف بخطئه إن أخطأ و يتراجع عنه بكلّ سرور.

19. أن يتمسّك بوعده حين يَعِد، لأن خلف الوعد منقصة لا تليق بالرّجال[5].

---

[1] – التربية العلمية و أسس طرق التدريس – إبراهيم عصمت مطاوع واصف عزيز واصف – ص 23-24.

[2] – أصول التربية و التعليم – تركي رابح – ص 428-429.

[3] – ينظر: الأسس العامة للتدريس – د. رشدي لبيب – د.جابر عبد الحميد جابر – منير عطا الله – دار النهضة العربية للطباعة والنشر – بيروت – لبنان – ط 1 / 1983 – ص 43.

[4] –ينظر: المدرسة و التربية و إرادة الصفوف – علي الشوبكي – منشورات دار مكتبة الحياة – بيروت – لبنان – د ط – د ت – ص 38.

[5] – ينظر: المرجع نفسه – ص 40 – 41 – 42.

20. أن يناقش أهدافه و توقعاته مع التلاميذ بصراحة و أن يطلب منهم التعبير عن أفكارهم و تقديم تغذية راجعة[1].

ولا شكّ أن المعلّم إذا تحلّى بهذه الصفات، فإنّه سيعرف ما يجذب إليه التلاميذ و يحبّبهم فيه و في عمله، و العكس صحيح، فإنّ عدم اتصافه بهذه الصّفات سوف يؤدي إلى نفورهم منه، و لن يساعده على إحداث الأثر المطلوب

8- المدرسة الابتدائية:

ظهرت المدرسة الابتدائية إلى الوجود مع ظهور التقرير الأوّل من تقارير هادو Had0W

(OW) الثلاث عام 1926[2]، وهي مدرسة يدخلها الطفل ابتداء من السنة الأولى الابتدائية عندما يكون قد أكمل ست سنوات من عمره[3]، و هي مرحلة مدّتها ست سنوات، تكون فيها الدراسة عامة[4]، حيث اهتمت أساسا بتعليم القراءة و الكتابة والحساب، إذ وجد المسؤولين أنّه من المفيد للتلميذ أن يتعلّم كيف يقرأ، و أن يتعلّم كيف يكتب بخط و لغة سليمة واضحة، وكيف يقوم بإجراء العمليات الحسابية بدقّة وصحة في العد، و حساب الدخل والأوزان والأطوال و الطاقة والوقت[5]، إلى غير ذلك، بحيث يستطيع في نهاية المرحلة الابتدائية أن يكون قادرا على التعبير قراءة و كتابة وحديثا، و بذلك يستطيع متابعة الدراسة بهذه اللغة في بقية مراحل التعليم الأخرى[6].

1 - اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس – جابر عبد الحميد جابر – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 1 - 1422هـ/2002م – ص 184.

2 - فلسفة التعليم الابتدائي – ف . ديردن – ترجمة – د. سعد مرسى أحمد – الناشر عالم الكتب – القاهرة – مصر – د.ط – 1980 – ص 17.

3 - أصول التربية والتعليم – تركي رابح – ص 100.

4 - المرجع نفسه – ص 105.

5 - فلسفة التعليم الابتدائي – د.ف – ديردن – ص 20.

6 - المرجع السابق – ص 105

إنّ التعليم في هذه المرحلة – المرحلة الأولى من التعليم الأساسي – يعتبر مــن أهم و أخطر مراحل التعليم لأنّه يتناول جميع أبناء الأمّة من ناحية، و لأنّ الآثار التي يتركها في عقل الطفل و نفسه تكون ثابتة يصعب تغييرها في بقية المراحل التعليميــة الأخرى من ناحية أخرى[1].

وإنّ النمط الشائع في التدريس في هذه المرحلة أن يلقي المدرّس الدّرس ثم يتبعه بتدريبات وتمرينات وأسئلة ومراجعة، مع وجود مستوى يتحتم أن يصل إليه التلاميذ، وأن ينجح من التلاميذ من يثبت أنّه حفظ على ظهر القلب ما طلب منه حفظه[2].

[1] – م. ن – ص 112.

[2] – فلسفة التعليم الابتدائي – د.ف – ديردن – ص 20.

الفصل الثالث

الخطأ اللغوي في التعبير الكتابي

تشير نتائج الدراسات اللغوية في مختلف التخصصات، مدى الـذيوع الهائل لظاهرة **الخطأ اللغوي** في الوسط المدرسي العربي و الغربي على حد سواء بصورة منقطعة النظير، لم تعهد على ظهورها بهذا النحو في الماضي التعليمي القديم، مما أثار ذلك انتباها و قلقا و سؤالا في وسط الأسرة العلمية و البحثية، انجر عنه حث كبير على تناول الخطأ بكل أنواعه بالدراسة العميقة من قبل العلماء منذ العقدين الأخيرين من هذا القرن في مختلف التخصصات. فتعدى البحث فيه الميدان اللساني، ليشمل ميادين أخرى منها: علم النفس و علم الاجتماع التربوي و علوم التربية و علم النفس اللغوي، و اللسانيات التطبيقية، إلى أن اختصت تعليمية اللغات (didactique des langues) في الخمسينيات بدراسته و البحث فيه، كل هذا من أجل إيجاد حل لمرض العصر الذي صار يكنى **بالخطأ اللغوي**[1].

1– مفهوم الخطأ اللغوي:

أ – لغة: حدد لسان العرب في جزئه السابع، الخطأ لغة: مصدر(خَطَأَ).الخطأ و الخَطَاء ضد الصواب. أخطأ الطريق: عدل عنه، و أخطأ الرامي الغرض: لم يصبه.

و الخطأ: ما لم يُتعَمَّد، و الخِطْءُ: ما تُعُمِّدَ.

وأخطأ، يخطئُ:إذا سلك سبيل الخطأ عمدا أو سهوا.

وقيل خَطِئَ إذا تعمد، و أَخْطَأَ إذا لم يتعمد. وقال بعضهم المُخْطِئُ من أراد الصواب فصار إلى غيره، و الخاطِئُ ما تعمَّد ما لا ينبغي[2].

ب– اصطلاحا: نعني بالخطأ الخروج على قواعد اللغة الفصحى من حيث القواعد النحوية، كالخلط في استعمال الحركات الإعرابية أو حروف الجر أو الصيغ الصحيحة للألفاظ العربية، أو استخدام الكلمات في غير مواضعها المعروفة استخداما لا يقبله

1 – ينظر: الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية – نسيمة ربيعة جعفري- ص15 – 16.

2 – لسان العرب– ابن منظور– مادة خطأ – ص 65.

الاستعمال العربي المعروف، أو لا يتناسب مع المقام الذي يجري فيه الكلام[1]، فهو إذ ذاك يعكس بوضوح ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك النظام القواعدي للغة، ولهذا الأمر بالذات، لا بد من الاهتمام أكثر بظاهرة الخطأ اللغوي في الأداء الفعلي للكلام سواء أكان هذا الأداء منطوقا أم مكتوبا[2]

2- أنواعه: ينقسم الخطأ إلى نوعين:

أ- **خطأ نظامي**: و هو الخطأ الناتج عن عدم المقدرة، أو ضعف الملكة اللغوية(competence)، ويتكرر حدوثه عند المتعلمين في مستويات اللغة المختلفة بسبب جهل المتعلم إما للقاعدة، و إما بسبب التداخل اللغوي، أو مع علم المتعلم للقاعدة لكنه أغاها.

ب- **خطأ غير نظامي**:و هو الخطأ الناتج عن الأداء اللغوي(performance) ولا يحدث نتيجة لضعفهم اللغوي، أو جهلهم بالقاعدة، و إنما هو هفوة من الهفوات، أو زلة لسان أو قلم بسبب تعب أو ظروف نفسية طارئة، و يمكن أن يزول بزوال مسبباته أو بواسطة المتعلم نفسه[3]، وهي تعتبر أخطاء عابرة لا تدخل ضمن الدراسة التي تجرى على أخطاء المتعلمين.

إذا فالأخطاء التي تركزت عليها الأبحاث، هي الأخطاء النظامية، وهي تلك التي تخزق قاعدة من قواعد اللغة، و ذلك لأن التلميذ لم يتقن تلك القاعدة اتقانا تاما بعد، وهي أشد ضررا على اللغة[4].

وقد تباينت آراء الباحثين اللغويين في علوم اللغة: اللسانيات العامة، وعلم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، وتعليمية اللغات، في استخدام مصطلح لغوي

[1] - تعليم اللغة العربية لغير العرب- عارف كرخي أبو خضيري - ص 48 .

[2] - دراسات في اللسانيات التطبيقية - حقل تعليمية اللغات - أحمد حساني ص - 147 - 148 .

[3] - دروس في اللسانيات التطبيقية - صالح بلعيد - دار هومة الجزائر - د ط -د ت -ص 132 - 133 .

[4] -- اللغات الأجنبية - تعليمها و تعلمها - نايف خدما - علي حجاج - ص 101.

واحد، حيث أطلق س . "فرويد" (1976) في كتابه " علم نفس الحياة اليومية " la psychologies de la vie quotidienne" على الأخطاء اللغوية "النسيان اللغوي"، و سماه كوردر(corder) **"باللهجة ذات البنية الخاصة"**.في فيحيث اصطلح على تسمية علماء اللغة القدامى في كتبهم**"لحن العامة"** على إطلاق"اللحن اللغوي" على الأخطاء اللغوية[1] .

أما في الغرب -و نخص بالذكر تشومسكي- فقد نوقش موضوع الانحراف اللغوي، أو العدول عن الصواب في إطار مفهومين:

مفهوم "الخطأ" ومفهوم "الغلط".

فقد أستخدم مصطلح الخطأ "faute" للتعبير عن القدرة أو الملكة اللغوية، أما مصطلح الغلط "erreur" فقد استعمله للتعبير عن الأداء اللغوي.

والأغلاط هي التي يتعرض لها كل شخص، لأسباب خارجة عن نطاق اللغة، رغم إتقانه تلك اللغة و معرفته الجيدة بقواعدها، فهذه تعتبر أغلاطا عابرة لا تدخل ضمن الدراسة التي تجري على أخطاء المتعلمين[2].

وقد عرف - صاحب النظرية التوليدية التحويلية - تشومسكي"القدرة اللغوية" بالمعرفة الضمنية الداخلية لقواعد النظام اللغوي، الذي يولد الفرد مجبولا عليها منذ ولادته، والتي تسمح له بإنتاج واختراع وفهم ونطق مجموع لا متناه من الجمل والعبارات والأساليب، دون خضوعه لأي تعلم لغوي قبلي، أو أي ممارسة لغوية.

وقد حدد" الأداء اللغوي" بالنتاج اللغوي الفعلي للغة الذي يحدثه المتكلم في الوضعيات الاتصالية التبليغية المتنوعة[3].

1- الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية – نسيمة ربيعة جعفري – ص 26 .

2 - ينظر : المرجع السابق- ص 101.

3- المرجع السابق – ص 44 .

3- تصنيف الأخطاء و توصيفها:

تعتبر مرحلة تصنيف الأخطاء ووصفها من أصعب مراحل البحث، التي تستوقف الباحث لمدة طويلة ، لاسيما إذا كان مبتدئا ويعود ذلك إلى تنوع الخطأ و تعدده من متعلم لأخر، وإن القيام بهذه العملية يتطلب تكوين متعدد التخصصات: علم اللغة، علم النفس، علم النفس اللغوي، علم النفس التربوي الذي يسمح للباحث بالتعرف على الخطأ و تحليله تحليلا جيدا[1].

أ- **الخطوة الأولى:** جمع المعطيات، أي نجمع مدونة من المعطيات المكتوبة(التعبير الكتابي)، ثم نقوم بحصر الأخطاء الثابتة في كتابة التلميذ، وعليها يبنى التصنيف والتحليل، و لعل هذه هي أسهل الخطوات على الباحث[2].

ب- **الخطوة الثانية:** تصنيف تلك الأخطاء، ومعرفة إذا كانت صرفية أو نحوية أو دلالية.

- **فإذا كانت صرفية:** فما هي القاعدة التي يخرقها الخطأ؟ أهي قاعدة جمع المذكر السالم أم جمع المؤنث السالم هي قاعدة اشتقاق الفعل المضارع من الفعل الماضي ، أم اشتقاق اسم المفعول من الفعل الثلاثي، أم اشتقاق اسم الفاعل من الثلاثي المجرد أم المزيد...إلخ.
- **أما إذا كانت نحوية:** فهل تخرق قاعدة من قواعد الإضافة، أو العلاقة بين الفعل والفاعل، أو قواعد المبتدأ أو الخبر، إلى غير ذلك من القواعد النحوية المتعددة[3].
- **وإذا كانت دلالية:** وهي أخطاء تتعلق بمعاني الجمل، أي أن الجملة لا تحمل أي دلالة (تعبير فاسد).

---

[1] - ينظر : الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية – نسيمة ربيعة جعفري – ص 126.

[2] - ينظر : المرجع السابق ص – 164.

[3] - ينظر : اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها – نايف خرما – على حجاج ص 102.

وبعد أن يتم تصنيف الأخطاء تحت أبواب اللغة المختلفة، وهذا ليس بالأمر اليسير، تأتي **الخطوة الثالثة** وهي:

جـ- توصيف الأخطاء: هو إضافة مالا يجب أن يضاف، أو حذف ما يجب أن يكون، أو استبدال كلمة صحيحة بأخرى خاطئة، أم استبدال زيادة صحيحة على الاسم أو الفعل بزيادة خاطئة، أم استبدال تغيير صحيح يطرأ على كلمة معينة بتغيير خاطئ؟، أم هو خطأ في ترتيب المفردات في الجملة بالنسبة لبعضها البعض (التقديم والتأخير)...إلخ[1].

وبعد أن يتم التصنيف و التوصيف بهذه الطريقة، نبدأ في البحث عن الأسباب الكامنة وراء تلك الأخطاء.

4- مصادر الخطأ:

يجب أن تتوجه جهود المهتمين بالتعليمية، إلى البحث عن الأسباب الكامنة وراء الأخطاء اللغوية، التي تظهر في كتابة التلميذ، وهذه الطريقة العملية في حد ذاتها تعد ترقية للبحث عن الطرائق الناجعة لمعالجة الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم[2].

فلا يجب أن ننظر إلى الخطأ على أنه شيء خطير يجب القضاء عليه مهما كان الثمن، ولا يجب أن ننظر إليه نظرة سلبية، قبل معرفة الأسباب التي تجعل التلميذ يقع في الخطأ.[3]

ونذكر من بين هذه الأسباب ما يلي:

* **التداخل اللغوي:** لقد كان أول ما تبادر إلى أذهان الباحثين في أخطاء اللغة، هو البحث عن التداخل اللغوي بين اللغة الأصلية(اللغة الأم)، واللغة الثانية (العربية الفصحى) التي يمكن أن تسبب تلك الأخطاء.[4]

---

[1] - المرجع السابق - ص 103.

[2] - ينظر: دراسات في اللسانيات التطبيقية - أحمد حساني - ص 148.

[3] - ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية - صالح بلعيد- ص 140.

[4] - ينظر: اللغات الأجنبية - تعليمها و تعلمها - نايف خرما - علي حجاج - ص 103.

والتداخل هو تدخل في اتجاه واحد، كأن تتدخل ل1 في ل2 فقط، أو تتدخل ل2 في ل1(اتجاه واحد) وليس ثنائي المسار، فيكون التداخل مثلا من اللغة الثانية تجاه لغة المنشأ،[1] فتؤثر اللغة الأم (تحريفات وتعابير قريبة من اللغة) في اللغة الثانية، ومن هنا يقع التلميذ في الخطأ.[2]

وقد يكون استخدام الألفاظ العامية مع العربية الفصحى من أبرز الأخطاء الواضحة في موضوعات التعبير الكتابي، وقد يكون لهذه الظاهرة ارتباط وثيق وصلة مباشرة من حيث الأهمية بالضعف في قواعد النحو و الصرف.[3]، فمثلا قد يستخدم التلميذ من العامية جمع المذكر السالم دائما بالياء(المعلمين، الفلاحين...) والأفعال الخمسة محذوفة منها النون (يلعبو) دون مراعاة الوظيفة النحوية للكلمة.

وما أسوأ الموضوع إذ جمع بين كثرة الأخطاء النحوية وبين استخدام الألفاظ العامية، وفي هذه الحالة يكون المعلم مضطرا لوضع درجات قليلة للتلميذ[4].

والشيء الذي يحز في النفس أن مراحل التعليم تكون أغلب الدراسة فيها بالعامية، حتى في درس القواعد النحوية العربية[5].

* الجهل بقواعد النحو و الصرف.

* التطبيق الخاطئ للقاعدة: وذلك عندما تكون تراكيب فيها بعض من التحريف عن القواعد المطلوبة[6].

* التعميم الخاطئ لقاعدة ما على جميع المفردات كأن تعمم مثلا قاعدة جمع المذكر السالم على جميع الأسماء المذكرة في اللغة العربية، مثلا: تلميذ ← تلميذون.[7]

1 - المرجع السابق – ص128.

2- ينظر : المرجع نفسه – ص 137.

3 - ينظر: المرشد في كتابة الانشاء – زهدي أبو حليل – نبيل خليل أبو حاتم- ص 53.

4- المرجع نفسه – ص 53 .

5 - ينظر: المرجع نفسه – ص 53

6- دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد- ص 162.

7- اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها – نايف خرما – علي حجاج – ص 150.

* نقص التداريب والتطبيقات.

* وبعضهم يحاولون تعليل تلك الأخطاء على أساس الخطأ في تطبيق القواعد التحويلية، التي تحول البنية العميقة للجملة- التي تحمل المعنى- إلى البنية السطحية المنطوقة أو المكتوبة، وهي الأداء الفعلي.[1]

* كثير من التلاميذ يبدون عاجزين عن القدرة على فهم الفكرة من فقرة مكتوبة، وغير قادرين على التعبير عن أفكارهم بالكتابة، أو الكلام بدقة ووضوح[2].

* كثرة المواد و طول المنهج.

* اكتظاظ الصف يعرقل السير الحسن لتعلم اللغة العربية.

* اهمال الأولياء لأبنائهم[3].

وهناك أخطاء تأتي عن طريق المعلم في حد ذاته، و هي أخطاء منبثقة من عدم اتقانه اللغة التي يعلمها، وطريقته الجافة أثناء التعليم، و العلاقه الجادة التي تكون بين المعلم والتلميذ، مما تجعله بعيدا عن تلاميذه.[4]

* عدم إتقان بعض المعلمين أساليب تدريب الطلاب على التعبير، وذلك لشموليته، فهو يتطلب امتلاك الطلاب المهارات اللغوية كافة(كتابة و قراءة- قواعد نحوا وصرفا) و التي هي أصلا وسيلة من وسائل التعبير[5].

* إهمال بعض المعلمين لما يجب أن يقوموا به، وعد اهتمامهم بشرح وإيضاح ما يقدمونه للمتعلم أو تفسيره بأسلوب مفهوم وواضح.

1- المرجع نفسه- ص 149.

2- اللغة في المجتمع – م . م . لويس – ترجمة تمام حسان – عالم الكتب- القاهرة – مصر –د ط – 1423 هـ/2003 م- ص 60.

3- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية- رشدي طعيمة – ص 40.

4- ينظر: اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمها- نايف خرما- علي حجاج – ص 108.

5 ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية- صالح بلعيد – ص 161.

* إثقال كاهل التلميذ بالمعلومات بشكل يفوق قدرته على الاستيعاب، أو مطالبته بالتعامل مع المعلومات بشكل أكبر مما يستطيع، مما يجعله يعجز عن تحليلها أو استعمالها أو الاستفادة من خبراتها[1].

كل هذه الأمور تسيء إلى العملية التعليمية، و تساعد على ارتكاب الأخطاء وتراكمها[2].

وأخيرا، فإن معرفة أسباب الخطأ تفيد المعلم و التلميذ معا، و تلك المعرفة تساعدهما على حماية أنفسهما من الوقوع لاحقا في الخطأ.

5- الفروق الفردية:

الفروق الفردية ظاهرة عامة بين الناس فلقد خلق الله الناس مختلفين في نواحٍ كثيرة إنهم يختلفون من حيث الجنس فمنهم الذكور و الإناث، كما يختلفون في السن، ولون البشرة، ولون العينين، ولو الشعر، و هناك فروق في التكوين الجسمي كالبدانة والنحافة، و الطول و القصر، و غير ذلك من الصفات[3].

ولكن الفروق الفردية لا تقتصر على هذه النواحي البديهية الواضحة، بل هناك فروق دقيقة بين الأفراد في حواسهم، و في تكوينهم العقلي، وفي طباعهم وعاداتهم، وفيما اكتسبوه من ثقافات ومهارات مختلفة[4].

فقد أثبتت التجارب التي أجريت في مجالات كثيرة أن القدرة التي يمتلكها الفرد، ليست هي نفسها التي يمتلكها الآخر، بل إنها تختلف باختلاف المواهب الطبيعية التي

---

[1] علم النفس اللغوي – رمضان قدافي – ص 25.

[2] ينظر: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها – نايف خرما – علي حجاج – ص 108.

[3] ينظر: علم النفس التربوي و الفروق الفردية للأطفال- محمد عبد الحليم منسى – أحمد صالح – ناجي محمد قاسم- مركز الإسكندرية للكتاب- مصر – د ط -2002 – ص 325 .

[4] المرجع نفسه – ص 325 .

يزود بها الكائن الإنساني منذ ولادته، فإن ما يجيده هذا الفرد لا يجيده الآخر، فنسبة التفاوت موجودة بين الأفراد بدرجات مختلفة[1].

وقد ساهمت الدراسات التي اهتمت بدراسة مراحل ارتقاء الإنسان وتطوره عبر العصور في توجيه الأنظار إلى ضرورة الاهتمام بالفروق الفردية. و إن الهدف من دراسة الفروق الفردية هو من أجل توجيه عناية أفضل لجميع القدرات على اختلاف مستوياتها دون تفرقة[2].

أ- تعريف الفروق الفردية:

هي الانحرافات الفردية عن متوسط المجموعة في صفة من الصفات، جسمية كانت أم نفسية، و قد يكون مدى هذه الفروق كبيرا و قد يكون صغيرا[3].

وهذه الفروق هامة في كل مجال من مجالات الحياة، في العمل و في الأسرة و في المجتمع، و هي أساسية بصفة خاصة في العملية التعليمية[4] حيث يلاحظ المعلم أن الفروق الفردية واضحة بين تلاميذه، فمنهم من يتميز بسرعة الفهم والاستيعاب فيكون دائما من المتفوقين ومنهم من يكون بطيء الفهم، فيحتاج للتكرار حتى يفهم، و لهذا يجب على المعلم أن يأخذ هذه الفروق بعين الاعتبار، حتى يستفيد كل تلميذ بالقدر الذي تسمح به استعداداته المختلفة[5].

---

[1] - ينظر: أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة و في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة-محمد وطاس - ص 24.

[2] - علم النفس التربوي- رمضان القدافي- ص75.

[3] - ينظر: علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال- محمود عبد الحليم منسي – أحمد صالح – ناجي محمد قاسم – ص333.

4- ينظر: علم النفس والتعليم الجسماني – 38.

[5]- ينظر: التعلم – دراسة نفسية – تفسيرية – توجيهية – رمزية الغريب – ص508.

وفي بعض الأحيان، يجد المعلم أن التلاميذ يختلفون في نوع الخبرات التي يميلون إليها، فمنهم من هو سريع في فهمه و تعلمه اللغة، و آخر بطيء في تحصيل تلك المادة، بينما يظهر تفوقه في تعلم الرياضيات ...إلخ[1]

ومن هنا نرى أن الفروق الفردية بين التلاميذ في سرعة التعلم و معدل التقدم متباينة للغاية.

ب- أنواع الفروق الفردية:

الفروق الفردية نوعان:

1- فروق في النوع: و هو يوجد بين الصفات المختلفة، فاختلاف الطول عن الوزن فرق في نوع الصفة. و هذا الفرق لا يخضع للقياس لعدم وجود صفة مشتركة بينها، أو وحدة قياس مشتركة، فالطول له وحدة قياس تختلف تماما عن وحدة قياس الوزن كما هو معروف لدى الجميع، فلا يمكن المقارنة بينهم لعدم وجود وحدة قياس مشتركة[2]

2- فرق في الدرجة أو المقدار: و هو يوجد بين الأفراد في صفة واحدة، و يمكن قياسه بمقياس واحد، والمقارنة بين الأفراد في درجة وجود الصفة لديهم، كما اختلاف الأفراد في صفة جسمية، فهناك الطويل و القصير و ما بينهم، و اختلافهم في صفة الذكاء، فمنهم العبقري و متوسط الذكاء، و ضعيف العقل...فيمكن المقارنة بينهم في هذه الصفة العقلية المشتركة، فنحصل على درجة ذكاء كل فرد[3].

---

[1] - ينظر: علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال - محمد عبد الحليم منسي - أحمد صالح - ناجي محمد قاسم - ص327.

[2] - المرجع نفسه - ص 332

[3] - ينظر: المرجع نفسه - ص332

جامعة أبو بكر بلقايد * تلمسان * كلية الآداب واللغات مكتبة اللغة والأدب العربي

ومعنى هذا أن الفروق الفردية بين الأفراد، لا تعني أن البعض يمتلك صفة معينة، والبعض الآخر لا يمتلكها، وإنما هي موجودة عند كلهم، ولكن بدرجات متفاوتــة، فالصفة تكون عامة بينهم لكن الاختلاف يكون في درجة هذه الصفة.[1]

وإن وجود هذه الفروق بين التلاميذ تجعلهم يستفيدون منها، فالمتأخر يستفيد من الذكي وتتسع خبراته أثناء الاحتكاك به[2].

فيستخدم المعلم التعبير الكتابي كوسيلة لمعرفة الفروق الفردية بين التلاميذ في كثير من جوانب الشخصية عنــدهم مــل الــذكاء، القــدرات ، الاســتعدادات، الميول...إلخ.

ويجري لهم أيضا اختبارات خلال العام الدراسي، وذلك بغرض تتبع نمــوهم، ومدى ملاءمة المادة العلمية وطرق التدريس لهم.[3]

وإذا ميز المعلم الفروق الفردية بين تلاميذه وفهمها، فإن ذلــك يــساعده في توجيه عمله بالأسلوب الذي يمكنه من استخدام هذا الفهم لصالح تلاميذه جميعا.[4]

وعلى هذا فالتعرف على الفروق الفردية لا يسهم في تنظيم الطرائق والمنــاهج تنظيما جيدا فحسب، وإنما هو يسهم كذلك في تحفيز التلاميذ تحفيزا يشعرهم بــأن مجهوداتهم هي موضع اعتبار.[5]

---

[1]- ينظر المرجع نفسه-ص333.

[2] - ينظر: التعلم –دراسة نفسية- تفسيرية- توجيهية- رمزية الغريب- ص 510.

[3]- علم النفس التربوي والفروق الفردية للأطفال-محمد عبد الحليم منسي- أحمد صالح –ناجي محمد قاسم –ص 340.

[4] - ينظر المرجع نفسه-ص 342.

[5] - علم النفس والتعليم- الجسملني - ص 40.

6- تصحيح التعبير الكتابي:

يقع التلاميذ في تعبيرهم في أخطاء تتطلب تصحيحا، ولهذا التصحيح قيمته التربوية، فهو سبيل إلى أن يفهم التلميذ خطأه، ويعرف صوابه، فإذا عولج التصحيح في حكمة ودقة، وروعيت الأسس التربوية السليمة كانت وسيلة إلى تقويم قلم التلميذ، واستقامة أسلوبه في التعبير.[1]

وإن الهدف من تصحيح الخطأ في التعبير الكتابي، هو إرشاد التلاميذ إلى مواطن أخطائهم، وإلى طريقة تصحيح تلك الأخطاء(نحوية أو صرفية أو دلالية) حتى لا يقعوا فيها مرة ثانية، ولو أحسن المعلم التصحيح، وأحسن التلميذ إصلاح خطئه لتضاءلت الأخطاء وتلاشت.[2]

ولعل أهم مشكلة تواجه المعلمين هي تصحيح موضوعات التعبير الكتابي، وخاصة إذا كان القسم مكتظا بالتلاميذ، يضاف إلى ذلك عدم وجود معايير محددة يمكن أن يعتمد عليها المعلم أثناء التصحيح.[3] فهو في الغالب يواجه أخطاء متعددة في المهارات اللغوية المختلفة . مما سبق القول فيه، بأن إتقان التعبير هو إتقان اللغة بمختلف فروعها فالمعلم عندما يقوم بتصحيح موضوع في التعبير يواجه اللغة كاملة: بنحوها وصرفها، بإملائها وخطها، وبقدرة التلاميذ على بناء الجمل فالفقرات، وبقدرته على عرض الفكرة واستقصائها بداية ووسطا ونهاية، فلا يدري المعلم ما الذي سيقوم بتصحيحه إزاء هذا الكم الوافر من المهارات اللغوية المختلفة .[4]

ومن هنا تتعدد الزوايا التي ينظر من خلالها إلى التعبير الكتابي، وتتعدد الطرق أمام المعلم المصحح.[5]

---

1 - طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام- جاسم محمود الحسون- حسن جعفر الخليفة- ص 157

2 - ينظر: طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال- ص 134

3 - ينظر: فنون اللغة العربية – حسن عبد الباري عصر- ص 228

4 - ينظر: دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي-رزق رمضان أبو أصفر- محمود محمد مخلوف- إشراف- فخري أحمد طميلة –المملكة الأردنية الهاشمية -1998-ص 49.

5 - ينظر المرجع السابق- ص 228.

7- طريقة تصحيح التعبير الكتابي:

لتصحيح الخطأ في التعبير الكتابي طرق مختلفة منها مايلي:

أ. الطريقة الأولى:

إن أفضل طريقة لتصحيح التعبير الكتابي هي التي تتم بمشاركة التلميذ والمعلم معا أي يكون التصحيح مباشر وفردي، فيتم ذلك على النحو الآتي:

يشترك المعلم مع كل تلميذ انتهى من الكتابة، فيقرأ معه موضوعه ويوقفه على أخطائه، فيناقشه فيها ثم يطالبه بتصحيحها فورا، وهذه أحسن طرق التصحيح، لأن الاتصال المباشر بين عقل المعلم وعقل التلميذ له أثره في علاج أخطاء التلميذ والنهوض بلغته وأفكاره والرفع من مستواه العلمي[1]، ويعطي للتلميذ أيضا فرصة الاقتراب من معلمه بشكل حميمي يقوي العلاقة بينهما.

ب. الطريقة الثانية:

يلجأ المعلم إلى هذه الطريقة بكثرة لأن الأولى صعبة التنفيذ، وخاصة إذا كثر عدد التلاميذ في القسم.

وفي هذه الطريقة تتم مناقشة الأخطاء مناقشة جماعية داخل القسم، حيث يقوم المعلم بنسخ عددا من الجمل الخاطئة في الفكرة أو في الأسلوب، أو في اللغة على السبورة دون الإشارة إلى الأسماء،[2] فيبدأ التلاميذ باصطياد الأخطاء، وإذا لاحظ كل تلميذ خطأ يشير إليه برفع اليد، ومن ثم، وجب عليه أن يبين وجه الخطأ، ويشير إلى القاعدة اللغوية ذات العلاقة، ويقوم بتصحيح الخطأ كيف ما كان نوعه.[3] فيصحح التعبير الكتابي جملة بعد جملة، حيث يقوم المعلم بطرح بعض الأسئلة تساعد في تصحيحه مثلا : هل هذا ما يعنيه فعلا؟ هل يمكن أن نعبر عن ذلك بعبارة أخرى

---

[1] - ينظر : طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام – جاسم محمودي الحسون – حسن جعفر الخليفة – ص 158.

[2] - ينظر: تدريس العربية في التعليم العام – رشيدي أحمد طعيمة- ص188 .

[3] - ينظر: التربية والتعليم روبير دترانس- ترجمة هشام نشابة ص 161.

أحسن؟ من يقترح شيئا آخر؟ هل هذه الكلمة مستعملة بدقة؟ هل يمكن أن نضع مكانها كلمة أحسن؟....إلخ[1].

وبهذه الطريقة يستطيع كل تلميذ أن يجني من ذلك فائدة أكيدة، تختلف بين الواحد والآخر، وإن استخدام هذه العبارة أو تلك في موضوع تعبير كتابي لاحق، يثبت للمعلم أن الدرس كان مفيدا بالفعل.

ج. الطريقة الثالثة :

وفي هذه الطريقة يقوم المعلم بجمع المواضيع التي كتبها التلاميذ، ليصححها خارج القسم، وله أن يكتب الصواب فوق الخطأ، إذا كان التلميذ غير قادر على معرفة أخطائه ولا الاهتداء إلى الجوانب بنفسه، فإذا تبين له أن ذلك في مقدور التلميذ اكتفى بوضع خط أحمر تحت الخطأ ليندفع التلميذ إلى البحث بنفسه عن أخطائه، فيصححها بنفسه.[2]

وهذه الطريقة للتصحيح تدل على أنه لا قيمة للتصحيح ما لم يقم التلميذ بنفسه بتصحيح خطئه، كي لا يقع فيه مرة ثانية. فكل جهد يبذله المعلم في تصحيح أخطاء التلاميذ، لا جدوى منه ولا فائدة إذا لم يقف التلميذ على خطئه بنفسه، ويصل إلى معرفة سببه، ويرشد إلى الطريقة التي يصلح بها هذا الخطأ ويتفاداه، ولا خير في تصويب خطأ لا يقف التلميذ على سببه و لا في تصحيح لا يقوم هو بكتابته[3].

و يضع المعلم بعض الإشارات فوق الخطأ مثل: (ن) للخطأ النحوي، (م) للخطأ الإملائي، (أ) للخطأ في الأسلوب...إلخ. وفي نهاية الحصة يختار المعلم في كل مرة موضوعا أو أكثر من الموضوعات الجيدة، ويطلب من أصحابها قراءتها أمام زملائهم

---

[1]- المرجع نفسه – ص 161.

[2]- طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام –جاسم محمود الحسون- حسن جعفر الخليفة- ص 158.

[3]- طرق تدريس اللغة العربية – عبد المنعم عبد العال- ص 134.

لتعزيز أدائهم، وتشجيع التلاميذ الآخرين على المحاولة الجادة في كتابة موضوعات لاحقة.[1]

وسوف تنكشف للمعلم أثناء التصحيح أخطاء منها ما هو فردي وما هو مشترك.

- **فأما الخطأ الفردي:** فيجب على المعلم أن يقوم بتصحيحه، وذلك بمناقشته مع صاحبه.
- **وأما الخطأ المشترك** بين التلاميذ أو الخطأ الذي يقع فيه كثير من التلاميذ، يخصص له المعلم درساء فدرس القواعد مثلا يفتح فيه المجال لمناقشة الأخطاء النحوية، ودرس الإملاء مجال لمناقشة الأخطاء في الأسلوب وتكوين الجمل وكيفية ربط بعضها بالبعض الآخر.[2]

وفي مرحلة التصحيح يجب مراعاة ما يلي:

1- يجب أن يشجع المعلم التلميذ، وأن يقدر تعبيره بعد أن يصحح كتابته.

2- يركز المعلم في التصحيح على ما يمس الفكرة أولا، ثم على ما يمس مشكلة أو مشكلتين من المشكلات اللغوية التي يكثر حدوثها في كتابات التلاميذ.

3- هناك اتجاهان في تقدير تعبير التلاميذ:

الأول: تقدير تعبيرهم بالأرقام.

الثاني : بالأوصاف(مقبول، جيد، جيد جدا، ممتاز) وعلى المعلم أن يختار بينهما.

4- يجب أن يرجع المعلم إلى التلاميذ كراساقم سريعا حتى يمكنهم الاستفادة مما قام به المدرس من نقد وتوجيه .

5- على للمعلم أن يوضح للتلاميذ الذين توجد في تعبيرهم أخطاء، وجهة نظره في تصحيحه تلك الأخطاء.[3]

---

[1] - ينظر: دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم الشخصي-رزق رمضان أبو أصفر- محمود محمد مخلوف- ص 50.

[2]- ينظر:طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام -جاسم محمود الحسون- حسن جعفر الخليفة- ص 158-159.

[3]- ينظر: تدريس العربية في التعليم العام - رشيدي أحمد طعيمة- ص189.

6- يجب أن يلاحظ المعلم تنظيم الأفكار وترتيبها وتسلسلها، وأن يلاحظ سلامة الأسلوب المستعمل (ويتضمن الكلمات والجمل المؤثرة والفعالة) وملاءمته في التعبير عن هذه الفكرة.[1]

وإذا لقي التلميذ تشجيعا، فإنه يعبر بحرية وطلاقة، فيساعده المعلم على إيجاد الصيغة المثلى للتعبير عما يريد.[2]

ولنذكر في النهاية أن التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية يكون بتزويد كل تلميذ وفقا لإمكانياته بمؤهلات الكتابة الصحيحة وبشكل قابل للفهم، ولنكن سعداء إذا تمكن البعض من الوصول إلى التعبير عن أفكارهم بطريقة أصيلة وأنيقة.

8- مشكلات التعبير الكتابي وعلاجها:

أولا: المشكلات:

في كتابات التلاميذ، وخاصة المبتدئين، مشكلات أهمها:

أ- قلة الأفكار.

ب- ركاكة الأسلوب.

ج- غلبة العامية.

د- شيوع الأخطاء النحوية والإملائية.[3]

ثانيا: العلاج:

سوف نذكر بعض الاقتراحات لعلاج هذه المشكلات:

- لا يغيب عنا أن الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود ببعض المفردات العربية، وكثيرا من الألفاظ العامية، وواجب المعلم يقتضيه أن يزيد من رصيد الطفل اللغوي،

[1] - المرجع نفسه- ص 190.

[2] - التربية والتعليم روبير دترانس- ترجمة هشام نشابة ص 162.

[3] - ينظر: طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام -جاسم محمود الحسون- حسن جعفر الخليفة- ص 159.

ولكنه ينبغي ألاّ يرفض من أول الأمر ما يعرفه من الكلمات العامية، ويحسن أن يعمل على تغييرها تدريجيا بما يؤدي معناها من الكلمات العربية.[1] ولهذا فإن المعلم هو القدوة الأولى التي يحتذيها تلاميذه، فإن حرصه على التزام اللغة الفصيحة في حديثه داخل القسم، جاراه التلاميذ وارتفع مستوى تعبيرهم.[2]

- القراءة الكثيرة ومطالعة القصص: فيجب على المعلم أن يشجع تلاميذه على المطالعة والقراءة، فالكتاب مصدر الخبرة لا ينضب، ونبع اللغة الصافي، وبذلك يستطيع المعلم أن يرفع المستوى اللغوي لتلاميذه ويثري خبراتهم، مما يسهل عليهم الإقبال على درس التعبير، ويسهل عليه تصحيح تعبيرهم.[3]
- ربط موضوع التعبير الكتابي بمواقف حياتية تشيع بين التلاميذ، وتتمشى مع الاهتمامات المختلفة لديهم، ويمكن للمعلم أن يعطي تلاميذه فرصة التعبير الحر عما يجيش في نفوسهم، فتصيب عند كل تلميذ هدفا، وتشبع عنده حاجة، إذ ليس من الضروري أن يكتب التلاميذ جميعهم موضوعات واحدة.[4]
- ينبغي على كل تلميذ أن يتعلم أن الجملة لابد أن تحمل معنى، وإلا تكون غامضة أو غير كاملة وتامة، كذلك ينبغي ألا يستطرد من أجل الاستطراد، لأن ذلك يؤدي إلى اضطراب المعنى وضعفه، بل وضياعه.[5]
- عندما يلجأ التلميذ إلى الحديث، ليس لديه الوقت الكافي ليفكر ويصحح أخطائه، إنه يتبع تفكيره دون أن يتمكن من الاهتمام في الطريقة التي يصوغ فيها كلامه، أما عندما يكتب فإنه على العكس، يستطيع أن يدقق ذهنيا فيما سيكتب، وأن

---

[1] - المرجع نفسه - ص 128.

[2] - ينظر المرجع نفسه - ص 160.

[3] - ينظر: دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي -رزق رمضان أبو أصفر- محمود محمد مخلوف- ص37.

[4] - ينظر: مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي - رشدي طعيمة- ص 39.

[5] - المرجع نفسه ص 185.

"يزين كلماته" كما يقال، ثم إن عنده مجالا للتصحيح،[1] حيث يقوم بمراجعة ما كتب، فربما يكتشف الجمل الزائفة المضللة التي تخل بالسياق، وتعطل اطراد الكتابة، ومن ثم يعمل على التخلص من تلك الجمل، وبذلك يصفي وينقي كتابته من كل ما يشوبها.[2]

● يجب على المعلم أن يتجنب استخدام القلم الأحمر في تحديد أخطاء التلاميذ، بوضع إشارات تترك أثرا سلبيا على دافعية التلميذ، وتثير سخط أولياء التلاميذ، ويقودهم ذلك إلى الخوف والإحباط، مما يجعلهم ينفرون من الكتابة خشية الوقوع في الخطأ، وإصباغ دفاترهم بالخطوط الحمراء.[3]

● يجب على المعلم أن يراعي الفروق الفردية بين تلاميذه بتقديم تدريبات تتناسب مع الجميع، صعودا من السهل إلى الصعب، فمن بناء الجملة إلى بناء الفقرة، وصولا إلى القدرة على الكتابة في موضوع متكامل.[4]

● يجب على المعلم أن يشرح الأفكار والمفاهيم اللغوية حتى يفهمها أكبر عدد من التلاميذ. وإن الواجب الأول له هو أن يعطي لهم الثقة الكاملة، لا أن يسخر أو يستهزئ أو يبالغ في انتقاداته.[5]

● وضع علامة رقمية محسوبة من عشرة أو عشرين دون تسجيل ملاحظات تفيد التلميذ، ويكتفي بكتابة التقدير إلى جانب العلامة الرقمية.[6]

● في المدرسة الابتدائية، يجدر أن لا نلزم التلاميذ بالكتابة والتعبير في نظام دقيق، إن ذلك يدفعهم إلى الخطأ، كما يجب أن لا نلزمهم بمعالجة أي موضوع لا يلقي في نفوسهم أي صدى عاطفي ، أو أي اهتمام.[1]

---

[1]- ينظر: التربية والتعليم روبير دترانس- ترجمة هشام نشابة - ص 153.

[2] - فنون اللغة العربية - حسن عبد الباري عصر- ص 188.

[3] - ينظر: دليل المعلم إلى تعليم وتعلم مهارتي القراءة والتعبير بأسلوب التقويم التشخيصي-رزق رمضان أبو أصفر- محمود محمد مخلوف- ص49.

[4] - المرجع نفسه -ص 38.

[5]- التربية والتعليم روبير دترانس- ترجمة هشام نشابة ص 162.

[6] - المرجع السابق-ص 50.

- قد يبدي بعض التلاميذ تخوفا، أو يترددون في كتابة التعبير، وهنا يستخدم المعلم فلسفة التحفيز والإثابة بالجوائز اليسيرة في قيمتها، العميقة في معناها، ليزيل ما عند التلاميذ من خجل أو تردد.[2]
- ينبغي تنبيه التلاميذ إلى وجوب تحرير الموضوع في كراريس المحاولات أولا، وبعد المراجعة والتصحيح الذاتي ينقل كل تلميذ ما كتبه في كراس القسم بدون تشطيب أو حذف.[3]

وأخيرا، فإن المعلم الجيد هو الذي يخطط للعملية التعليمية، فيهيئ التلاميذ للكتابة الصحيحة، ويشخص مواطن الضعف عندهم ثم يعالجها ويدعم المهارات اللغوية السليمة عنده، ليس الأمر إذن مجرد تصحيح الخطأ، ولكنه أبعد من ذلك، فالوقاية خير من العلاج.

---

[1] - المرجع السابق ص 154

[2] - فنون اللغة العربية – حسن عبد الباري عصر – ص 195.

[3] - ينظر: المرشد في كتابة الإنشاء – زهدي أبو خليل- نبيل خليل أبو حاتم.. ص 36.

الدراســــة التطبيقـــيـــة

المدونة هي المحك الحقيقي لإبراز وتجسيد كل الصعوبات المتمثلة في الأخطاء في مختلف المستويات، بالأمثلة الحية الحقيقية، ويمكن أن تؤكد كل ما ذهبنا إليه وأثبتناه في بحثنا هذا.

فقد قمنا بإجراء دراسة ميدانية، في مدرسة مكامشة بن عيسى التي تقـــع في الحنايـــة ولاية تلمسان، على عينة من كتابات التلاميذ (التعبير الكتابي) في مختلف المواضـــيع، والذين يدرسون في قسم السنة الثالثة ابتدائي، وتتراوح أعمارهم ما بين سبع إلى تسع سنوات، وذلك من أجل البحث عن الأخطاء التي يرتكبها التلميذ، وتحليـــل هـــذه الأخطاء، والتعرف على نوعيتها وأسباب الوقوع فيها.

ومن هنا تكررت الأخطاء وكثرت في كتابة التلميذ، وإليكم الأخطاء التالية:

1- الأخطاء النحوية:

- إلى السّيرْكَ: والصواب، إلى السّيرْكِ.
- في الخَيْمَةَ: والصواب، في الخَيْمَةِ.
- إلى السَّطْحَ: والصواب، إلى السَّطْحِ.
- في السَّيَّارَةَ: والصواب، في السَّيَّارَةِ.
- لعبنا بالكُرَةَ: والصواب، لعبنا بالكُرَةِ.

استعمل التلاميذ هذه الكلمات في حالة النصب، بدلا من حالة الجر، وهكذا، فقـــد فشلوا في تطبيق القواعد النحوية المتعلقة بالاسم المجرور.

وتقول القاعدة : حروف الجر :، من-إلى- عن- على – في – الباء- الكاف- اللام ...الاسم الذي يأتي بعدها يكون دائما مجرورا بالكسرة.[1]

[1]- قواعد اللغة العربية – عارف أحمد الحجاوي –دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان – الأردن –ط1 2001- ص 232.

وهناك من استعمل بعض الكلمات من حالة الجر إلى حالة الرفع، مثلا:

- على الساعةُ بدلا من على الساعةِ.
- للحاسوبُ بدلا من للحاسوبِ.
- بنزهةٌ بدلا من بنزهةٍ.
- في العطلةُ بدلا من في العطلةِ

وفي مثال آخر، نلاحظ أن التلميذ أخطأ في الاسم المجرور، فلم يجعله لا منصوبا ولا مرفوعا، وإنما وضع سكون في آخر الكلمة بدلا من الكسرة نحو:

- من الداخلْ بدلا من، من الداخلِ.
- من الأشجارْ بدلا من، من الأشجارِ.

بينما أخطأ بعض التلاميذ في تطبيق القاعدة النحوية المتعلقة بالفاعل والتي تقول: الفاعل مرفوع ولا غنى عنه بعد الفعل، وإذا لم نجده، فإننا نقدره تقديرا.[1]

وإليكم الجمل الخاطئة التالية:

- جاءت العُطْلَةَ ← بدلا من جاءت العُطْلَةُ.
- بدأ السَّاحِرَ ← بدلا من بدأ السَّاحِرُ.
- جاء عيدَ الأضحى ← بدلا من جاء عيدُ الأضحى.

نلاحظ أن هذه الكلمات جاءت منصوبة، وهذا خطأ لأنها وقعت فاعلا، والفاعل لا يكون إلا مرفوعا.

في حين لجأ بعض التلاميذ إلى وضع سكون في أواخر هذه الكلمات، بدلا من الضمة، وقد يعود سبب هذا الخطأ إلى عدم معرفتهم كيف يطبّقوا القاعدة النحوية المتعلقة بالفاعل، وهذه بعض الأخطاء:

- قال الهَاتِفْ: والصواب قال الهَاتِفُ.
- قال الحَاسُوبْ: والصواب قال الحَاسُوبُ.

[1] -قواعد اللغة العربية للمبتدئين- خليل إبراهيم – الأهلية للنشر والتوزيع – عمان – الأردن –ط1 2001- ص 61.

- غابت الشَّمْسْ: والصواب غابت الشَّمْسُ.

وهكذا كانت الأخطاء المتعلقة بالفاعل متنوعة وكثيرة.

وقد أخطأ بعض التلاميذ في تطبيق قاعدة المفعول به، فمنهم من جعله مجرورا، وبعضهم الآخر جعله مرفوعا، كما تبين الأخطاء التالية:

- فتح الصندوقِ ← بدلا من فتح الصندوقَ.
- أدخل سيوفٌ ← بدلا من أدخل سيوفًا.
- أعلّم الأطفالُ ← بدلا من أعلّم الأطفالَ.
- أعلمهم اللغةُ ← بدلا من أعلمهم اللغةَ.
- فتحنا المخيّمُ ← بدلا من فتحنا المخيّمَ.

نلاحظ هنا أن التلاميذ قد خلطوا بين الفاعل والمفعول، وهذا ما دلّت عليه هذه الكلمات، حيث جاءت معظمها مرفوعة بدلا من منصوبة، وقد يعود سبب هذا الخلط إلى جهلهم بالقاعدتين. وإن المفعول به يأتي بعد الفعل والفاعل، ولكنه قد يسبق الفاعل في أحيان قليلة، ويأتي دائما منصوبا.[1]

2- الأخطاء الصرفية :

ومن الأخطاء الواضحة على الأخطاء الصرفية التي يقع فيها التلاميذ، الجمل الخاطئة التالية:

- جاءة العطلة ← بدلا من جاءت العطلة.
- فرجعة حمامات ← بدلا من فرجعت حمامات.

فجاءة فتاة رشيقة ← الصواب هو: فجاءت فتاة رشيقة.

أخطأ التلاميذ في كتابة التاء، في هذه الأمثلة ، فجاءت مربوطة، والصواب، إنها تكتب مفتوحة لأنها تاء التأنيث، وهي تكتب مفتوحة في آخر الفعل الماضي.

[1] - قواعد اللغة العربية - عارف أحمد الحجاوي- ص 85.

بينما اخطأ بعضهم الآخر في التاء المربوطة، فكتبها مفتوحة وإليكم الأخطاء التالية:

- في المرتبت ← بدلا من: في المرتبة.
- في الخيمت ← بدلا من : في الخيمة.
- واسعت ← بدلا من: واسعة.
- كانت فرحانت ← بدلا من: كانت فرحانة.

وهنا تكتب التاء مربوطة حسب القاعدة الآتية: تكتب التاء مربوطة في الأسماء المفردة المفتوحة قبل التاء[1].

وهناك تلميذ آخر أخطأ في كتابة الهمزة، نحو:

بداء ← والصواب: بدأ

وهذه الهمزة هي متطرفة، أي وقعت في آخر الكلمة، وتكتب عادة حسب حركة الحرف الذي يسبقها.

- فإذا كان ما قبلها مكسور، كتبت على الياء.
- وإذا كان ما قبلها مضموم، كتبت على الواو.
- وإذا كان ما قبلها مفتوح، كتبت على الألف.
- في حين أخطأ تلميذ آخر، فلم يكتب واو الجماعة، مثلا:
  - و المتفرجين كانُ يتفرجون ← والصواب: والمتفرجين كانوا يتفرجون.

نلاحظ في هذه الجملة أن التلميذ قد أخطأ في تصريف الفعل كان في الزمن الماضي، مع ضمير جمع الغائب هم، والتي تعود على المتفرجين، حيث لم يكتب واو الجماعة، والتي تدل على جمع المذكر السالم.

ومثله الجملة الخاطئة التالية:

أعلمهم كيف يقومُ ← بدلا من أعلمهم كيف يقومون.

[1] – الإملاء: قوانينه وقواعده في اللغة العربية– حسن جعفر نور الدين، منشورات دار الحكايات ورشاد برس للطباعة والنشر – ط1- 1424هـ/2003م – ص63.

ولكن في هذا المثال، أخطأ التلميذ في تصريف الفعل "قام" في زمن المضارع وليس زمن الماضي، ولهذا تضاف النون في آخر الفعل.

وهناك أخطاء في أل التعريف:

- إلى منصة حمراء ← والصواب: إلى المنصة الحمراء.
- يلعب بكرة ← والصواب: يلعب بالكرة.
- أعلنوا عن مشهد الثاني ← والصواب: أعلنوا عن المشهد الثاني.
- دخل الفيل كبير ← والصواب: دخل الفيل الكبير.
- وحصانُ كان يحمل ← والصواب: والحصانُ كان يحمل.
- كانت فتاة موجودةً ← والصواب: كانت الفتاةُ موجودة.

أخطأ التلاميذ فلم يكتبوا "ال" التعريف في هذه الكلمات.

يلعب بِلْكُرَةِ ← بدلا من: يلعب بالكرة.

كتب التلميذ كلمة "الكرة" كما نطقها: بلكرة، وهذا خطأ في اللغة العربية، لأنه حذف أل التعريف.

وهناك خطأ آخر ارتكبه التلاميذ وهو التنوين، وهو نون الساكنة زائدة تلحق آخر الأسماء، لفظا لا كتابة، وتكتب فتحتان أو كسرتان أو ضمتان على آخر الاسم النكرة، وهذا ما نلاحظه في الأخطاء التالية:

كانت الريف جميلتَنْ:

نلاحظ أن هذه الجملة كثرت فيها الأخطاء، فكلمة الريف مذكر وليس مؤنث، ولهذا لا بد أن نقول: كان الريف وليس كانت الريف، لأن هذه التاء هي تاء التأنيث، وهي تدل على أن هذه الكلمة مؤنثة.

في هذه الكلمة "جميلتن"، نلاحظ أن التلميذ قد كتب الكلمة كما نطقها، فأظهر النون، وبهذا يكون قد أخطأ في تطبيق تلك القاعدة الصرفية.

ومثلها كلمة: مرتَنْ ← بدلا من مرةٍ.

و: كبشنْ كبيرنْ ← والصواب: كبشاً كبيراً.

و: خروفن جميلن ← والصواب: خروفاً جميلاً.

3- الأخطاء الناجمة عن التداخل اللغوي:

ومن أمثلة الأخطاء التي تنجم عن التأثر باللغة الأم أو التداخل اللغوي بين العامية والفصحى نذكر ما يلي:

جلسنا مُرَ السيرك ← بدلا من جلسنا وراء السيرك.

كانت عنده كتانة خضراء ← بدلا من: كان عنده قماشا أخضر.

عائلتي كانت فرحانة ← والصواب: عائلتي كانت فَرِحة.

كنت اَتَفَرجُ في التلفاز ← والصواب: كنت أشاهد التلفاز.

كان الساحر يخبي أشياء ← والصواب: كان الساحر يُخَبِئ أشياء.

ثم فعلوا فيها النار ← والصواب: أشعلوا فيها النار.

النعاج والكلاب ← بدلا من: الخرفان والكلاب.

فواكه كثيرة مثل الكرموس ← والصواب: مثل التين.

هكذا فوَّتُ العطلة ← والصواب قضيتُ العطلة.

وهنا قد استعمل هؤلاء التلاميذ كلمات غير عربية فصحى، وهي كلمات بالدارجة. بالإضافة إلى:

- وورَّني المحلات ← بدلا من أراني المحلات.

- أن نغسل الدوارة ← بدلا من أن نغسل أحشاءها.

- طلعنا إلى السطح ← بدلا من صعدنا إلى أعلى المترل

4- الأخطاء في علامات الترقيم:

قد لاحظنا أخطاء أخرى تظهر في موضوعات التلاميذ، و هي عدم استعمالهم لعلامات الترقيم، و هيَ علامات توضع بين الفقرات والجمل لتساعد على فهم المعنى وتوضيحه، و منها: الفاصلة، النقطة، علامة التعجب، علامة الاستفهام...إلخ[1]

مثلا الأخطاء التالية:

- ما أروع هذا السيرك.
- ما أجمل هذا السيرك.

في هذه الأمثلة، أخطأ التلميذ، فلم يضع علامة التعجب في آخر الكلمة.

- في يوم من الأيام ذهبت مع أبي إلى السيرك يوم الخميس على الساعة الخامسة و النصف مساءا .
- نلاحظ أن هذه الجملة خالية تماما من علامات الترقيم، فلا توجد لا فاصلة ولا نقطة، لرد النفس.

وهذه جملة أخرى:

- نحمله معنا في أي مكان.
- إنه ساعة.
- إنه منبه.

وهنا لا بد أن يكون حوارا، فالحوار يكون بين اثنين أو أكثر، فالواحد يتكلم، والآخر يجيب، و فيه تحترم علامات الترقيم، كالنقطتين، و المزدوجتين الذين يأتيان في الكلام أو القول.

[1] - تقنيات التعبير العربي- رياض زكي قاسم-دار المعرفة-بيروت لبنان – ط1 1421 هـ/2000م ص 163.

5- أخطاء دلالية:

- فدخلنا في المرتبة الأولى، فبدأ الساحر، كانت عنده كتانة خضراء، فقسمها.
- الأسد كان يدخل في النار.

في هذين المثالين جاء التعبير فاسدا، وليس له معنى محدد.

الخاتمة:

لقد قمنا بإجراء البحوث على أخطاء التعبير الكتابي لتلاميذ السنة الثالثة ابتدائي، فاستخلصنا من تلك الدراسة التحليلية أن تلاميذ هذه السنة يعانون الانتشار الواسع للأخطاء النحوية و الصرفية، و الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي، حيث أظهر التحليل أن الأخطاء النحوية أعلاها عددا، وتلتها الأخطاء الصرفية ثم الأخطاء الناتجة عن التداخل اللغوي.

ففي الأخطاء الصرفية مثلا: لاحظنا أنها تدور حول خمسة مواضيع معينة، نذكرها فيما يلي حسب تدرجها التنازلي من الكثرة إلى القلة.

1-التاء المفتوحة و المربوطة.

2-التنوين.

3-أل التعريف.

4-واو الجماعة.

5-الهمزة.

بينما صنفت الأخطاء النحوية ضمن الأبواب النحوية التالية:

- أخطاء في بناء أو إعراب الأفعال.
- أخطاء في بناء أو إعراب المرفوعات (الفاعل).
- أخطاء في بناء أو إعراب المنصوبات (المفعول به).
- أخطاء في بناء أو إعراب المجرورات(حروف الجر و الاسم المجرور).

وهكذا نرى أن تحليل الأخطاء يعين/للتعرف على نوع أخطاء التلاميذ في الكتابـــة، ونسبة شيوعها، و تحديد مواضعها.

وإن الأمثلة على مثل هذه الأخطاء كثيرة جدا، يلحظها المعلم كل يوم، و قد اخترنا بعض هذه الأمثلة للتدليل على هذا النوع من الأخطاء.

وحقيقة، إن كل ما ذكرناه من أخطاء موجودة، و بكثرة في موضـــوعات التعـــبير الكتابي، والتي صححناها لكم، و نرجو أن تضعوا نصب أعينكم قاعدة هامة، هي أن كثرة الأخطاء النحوية و الصرفية شيء قبيح و يسيء إلى موضوع التعبير الكتـــابي، ويعاب على التلميذ، و يكون سببا قويا في إخفاق الموضوع.

كتبت ماي الموافق ربيع الثاني

تعبير كتابي

موضوع

زرت السيرك أو رأيته على الشاشة التلفاز

صف لزميلك ما رأيت

في يوم من الأيام ذهبنا إلى السيرك

مع أبي وأمي وأخي وأختي يوم الخميس

على الساعة التاسعة والسابعة مساءً أمام

العمارة الضيقة فدخلنا واحتدينا

الأضواء وعندما دخلنا كانت الأصوات

كثيرة جدًا وكان المكان واسع جدًا.

أولا بدأوا بأسعار الحيوانات

الأسد فقد يقفز على لا أيرقت

فعلوا فيها النار وقفز عليها ثم

البهلوان وبدأ يلعب بالكرات وهو

المضحوك ثم شخص الخائف وهو

الساحر أتى بصندوق وأدخل فيه

وأدخل سيوف فيها وعندما فتحه

يخرج.

ما أروع هذا السيرك

وما أجمل هذا السيرك

أخطاء نحوية كثيرة

أين علامة التعجب

في يوم عيد الأم ذهبت مع أبي إلى
السينما يوم الخميس على الساعة 5 و نصف
مساءا

ذهبت إلى المرحاض الثلجة و وقفت
الداخل و الخارج و جلست في المدرجات
و بدأ الإستعراض الأغاني بدأ أولا
بالفيلم مغربي خرج من الماء و تسلق
الجبل إلى منصة الحمراء و راح يقلب الأرض
الطبيب و منعها على أنفه بعصابة
فاقت أغنى الفيلم استمر أعلى
عند المشهد الثاني ممتلئ بالفيلم العلمي

بدأت الموسيقى و دخل الفيل
الكبير و هو يحيي الناس بخرطومه
أصبح في سيرك و سط المسرح أمام
الملك ب بدء حركاته البهلوانية
المضحكة جلس فوق كرسي الأمنية
خرطومه ليلتقط به مصلة ملونة كانت في
ثم فعل حيات جميل راح بعدو حول العا
فارسة يمسك بيديه قبل يلوح بوجهه
و كانت إحدى اللعبات تقف بخفة جاء
الساحر موقف وهي بيده مديل ود
فقطعه ثم أتى بسندوق و أخذ

سبت هابيل الموافق ربيع الثاني

نعمير كتابي

درس

السيزلج أو زلاجة على ثلج الجبل

لزملائك ما رأيت.

عند ما حاولت التطلع نهضنا

أنا وعائلتي إلى السيزلج

ثم ركبنا في سيارة عائلتنا

إلى المستشار فحفظنا من السيارة

ثم ركبنا إلى السيارة السيزلج

ثم

وعند ما نزلنا عند التل

جلسنا قبل السيزلج فنادى

الموزع نبت الأول وقبل أن السا

كانت عنده كتابة خطراء

قسمنا سخرا علينا فرقة

فنادى الخمس واسعة

خضرا من اللون وجميلة

العائلة مسرورة التي النا

والمشرحين كان يتفرجون

الآن أعلب كان

كان الجمهور مسرورا وحتى عا

كانت تسن حتى

ذات يوم كنت أتفرج على التلفاز والرأية السيرك

كانت الخيمة واسعة وعالية وكان البهلوان

الحيوانات جميلة والأسد كان يدخل في

النار والفيل كان يلعب بالكرة تقيضها بخرطومه

وحصان كان يحمل خلفه فارسه وكان

المهرج يضحك بحركاته ماهرة وكان الطير

يغني أشياء ثم رأيتي بهندوفة فتاة حلوة

فتاة فتح الهندوفة ولم تجد الفتاة فخرجت ثم

فتحة فخافت الفتاة موجود لقد كان السيرك

جميلا وقد أعجبني بالوانه جميلة.

بألوانه الجميلة

الموضوع :

1 انتهت الدراسة وجاءت العطلة المنتظرة
تحدث عن بعض أنشطتي وكيف قضيتها
عندما انتهت الدراسة ذهبت إلى منزل عمي
أنور في الضاحية الخضراء فأخذنا أبي وأمي
وأخواتي في السيارة وعندما وصلنا إلى هناك
أعلنتنا المخيم ونخلنا كرسيا وأكلنا وشربنا
المشروبات والفاكهة وخرجت أنا وأخواتي لنلعب
ونتنزه فرأيت أنواعا من الأشجار مثل: الصنوبر والى
آخره وهذا رأيت الحيوانات مثل: الظبي والقنّ

والبط والى آخره وهذا أحببنا الحرية في الفا
فأيضا رأيت أهل الجميلة وثم ذهبنا إلى البيت
أتمنى أن أرجع لهاذي البيت .

تعبير كتابي

الموضوع: إنتهت الدراسة، وجاءت العطلة الصيفية، تحدث في بضعة أسطر أين وكيف قضيتها.

لما انتهت الدراسة ذهبت إلى الريف عند خالتي فعانيت الريف جميلا فيها الحيوانات المختلفة الشكل في مثل: النعاج والجلاب وهذا كان المربي يربيها الأكل الماء يعطيها الأكل والماء وفيها الغنم

مثل الفلاحين والحمام والبقر

أيضا: مثل العصفور والقنب وبقي إلى الحيران، وهذا عانيت الريف جميل وأجمل من المدينة وهذا قد استمتعت في الريف كثيرا وأتمنى أن أرجع مرات أخرى وهذا فوت العطلة الصيف

الموضوع:

انتهت الدراسة، وجاءت العطلة
الصيفية، تحدث في بعض أشهر
العام وكيف قضيتها.

- الموضوع:

انتهت الدراسة وجاءت العطلة
ذهبنا أنا والعائلة إلى الحالية تسعين في كل
عندما وصلنا حللنا عندها لقيا أنا وابن
هو ابن في المحلات في نرسا والمدفع وهذا إلى
معنى
في محلات في نرسا أنا والعائلة لحوى عندما إلى
من المحلات ذهبنا إلى بيت خالتي وتسرح
والشاي وعندما غابت الشمس عدنا إلى المنزل
فكانت العطلة جميلة ورائعة.

التعبير الكتابي

الموضوع: أكتب عن عيد الأضحى

أنا وأبي ذهبنا إلى مكان تشتري منه خروفنا
جميلة من السوق وهي الصباح ذبحناه
وسلخناه ثم شعلنا النار وشويناه اللحم
وأكلناه ثم ذهبنا لنزور وجدتنا في بلمان
وأعطانا ما يلي.

تعبير كتابي

الموضوع: أكتب عن عيد الأضحى

جاء عيدُ الأضحى فشربنا الاثنين
عبرين فتحمّمنا أنا وعائلتي عليه وذهبنا
إلى أبي وتعاونا أنا وأبي عليه وذهبنا ثم
سلخناه وأعطينا لأمي وأختي أن تغسل
الدوارة وعجنا لتتميتنا وذهبنا إلى السطح
وأشعلنا النار فشوينا الكبد واللحم ثم (أي)
أكلناه.

الثلاثاء ماي ربيع الثاني 1444

تعبير كتابي

ممنوع :

الحاسوب نعم جهاز إلكتروني يمكنني أن أعلم
الأطفال كيف يقودون السيارة وأعلمهم اللغة
العربية وأعلمهم كيف يقوم بنزهة جميلة
وأعلمهم أسرار جسمهم وتتنزهون فيه ،
أو آخذهم إلى غابة كثيفة يتفرجون فيها
الحيوانات والعصافير والثعالب والأرانب والسناجب

والقرود والأسود .

الثعالب يمكنني أن أحكم صوت ويلعبون الأ
(معنى)
الجميلة ويسمعون الأغاني العذباء وليم
يشاهد من يحلم على بشاشة (من يدل
معنى
ويدخل الأرقام أصدقاءهم والتسما

أين الحوار؟

نحمله معنا في أي مكان

إنه ساعة

إنه منبه

إنه يحسب لنا

نستمع منه موسيقى عذبة

فوائد الحاسوب

إعطاء المعلومات التي نريدها في أي مكان

صناعة - زراعة - موسيقى - ألعاب - حوارات

علم

يحفظ لنا الوقت - يفيد المعلمة - نلعب ألعابا مختلفة

الخاتمة

الخاتمة

لعل النتائج التي حصدها البحث هي ما قمنا بتسجيله فيما يلي:

1- تفيد اللسانيات التطبيقية من اللسانيات النظرية، لا سيما في مجال تعليمية اللغات الأجنبية، وذلك من خلال توظيف الأسس البنيوية والتوليدية، واستثمارها في المواقف التعليمية وإعداد البرامج التربوية.

2- إن التعليمية حقل تطبيقي تستثمر فيه نظريات علم النفس، وأهم تلك النظريات : النظرية السلوكية والنظرية المعرفية والنظرية اللغوية، وإن كان لكل منها أسسه وضوابطه، إلا أن كل منهم يهدف إلى إعانة التعليمية على تحقيق أهدافها، و ذلك بأدق الوسائل و أيسر الطرق من أجل بلوغ الغاية التعليمية .

3- النظرية السلوكية، و اللغة من منظور أصحاب هذه النظرية شكل من أشكال السلوك الإنساني التي تكتسب بالتعلم، وطبقوا على اللغة نفس عوامل السلوك الإنساني، منهم "سيكينر" الذي يعتبر من أهم ممثلي الاتجاه السلوكي في الميدانيين البيداغوجي و التعليمي و الذي رأى بأن السلوك اللغوي مثل أي سلوك آخر تتحكم فيه نفس العناصر.

4- إن النظرية الترابطية ترى أن التعلم يحدث من خلال إيجاد رابط (أو صلة) بين مثير و استجابة ، كما أن التعلم بالمحاولة والخطأ ، لا يتأثر فقط بالاستعداد أو

بالتدريب أو بتكرار المثير (أي المادة المراد تعلمها) و قوته و لكنه يتأثر أيضا بكفاءة المتعلم و ذكائه .

5- إن النظرية المعرفية تنظر إلى أبعاد لعملية التعلم بعمق، تتعلق بالذاكرة و الإدراك والتفكير، والمعاني، والانفعالات، وكيفية اتساقها في منظومة لغوية واحدة ، وأصبحت النظرة إلى عملية تعلم اللغة تقوم على أساس اعتبارها مظهرا من مظاهر التعلم العام الشامل الذي يتمثل في القدرة المعرفية و الوجدانية ، و على أساس أنه لا يمكن فصل اللغة عن هذه القدرة.

6- إن النتاج التعليمي النهائي في التعبير هو أن يمتلك التلميذ القدرة على أن يعبر بأسلوب سليم و بأفكار مرتبة عن موضوع أو موضوعات يحددها المعلم، وعلى هذا الأساس تستجيب تقنية التعبير للهدف الأساسي الذي نردده : بعث الرغبة وخلق الحاجة للتعبير كتابيا عندما نملك شيئا نقوله فيكون التعبير بيسر و انطلاق، و في بعض الأحيان إلى الابتكار.

7- إن إخبار المتعلم بنوع الخطأ الذي ارتكبه يساعد على إراءاته كيفية تصحيح خطئه، وبذالك يسرع التعلم و تكون النتائج خيرا من مجرد إخبار المتعلم بأنه أخفق .

8- إن التركيز على الأخطاء المتوقعة في التعبير الكتابي، ينبغي ألا يحجب عنا الاهتمام بتعزيز التعبير الصحيح الذي يصدر عن التلميذ .

9- صحيح أن الإنسان يمكن أن يتعلم من أخطائه، إلا أنه صحيح أيضا إنه يمكن أن يتعلم ربما بشكل أفضل من أدائه السليم، ومن التعزيز لذلك الأداء و التشجيع على مواصلته .

10- إن معرفة أخطاء التلاميذ و تحليلها، يمكن أن تعيننا على معرفة بعض أسباب ارتكابها، و هو أمر لابد منه إلا أننا ينبغي ألا نضع ذلك فقط نصب أعيننا، بل لابد من الاهتمام بالأداء الجيدّ للتلميذ، والتركيز عليه والتشجيع على مواصلته.

11- إن الغاية من التصحيح هي في الواقع تصحيح التلميذ في حد ذاته، لا تصحيح التعبير الكتابي، لذلك وجب العناية في التصحيح بالتلميذ نفسه الذي يرتكب الأخطاء، ليصبح قادرا على تفاديها في مواضيعه اللاحقة ولا يهمنا تصحيح الأخطاء ووضع إشارات على الورقة والعلامة، بقدر ما يهمنا لفت نظر التلميذ إلى أخطائه وجعله يصححها بيده بعد إرشاده، حتى يصبح التصحيح للتعليم و التعلم لا التصحيح للتصحيح.

12- تتطرق التعليمية إلى دراسة الأخطاء اللغوية التي تعيق عملية التواصل اللغوي، والبحث في الأسباب التي تؤدي إلى ذلك، وهذه الأخطاء ليست دائما ترجع لأسباب لغوية محضة، بل هناك عوامل نفسية وتربوية، كدوافع المتعلم والمادة التعليمية وطريقة التدريس.

13- وفي النهاية لابد من الإشارة إلا أنه يجب على المعلم أنه يرصد الأخطاء الهامة التي تبدو شائعة بين تلاميذه، والتي يمكن أن يكون هو أحد أسبابها، فيعمل على إعادة تدريسها بطريقة أخرى بحيث يتمكن التلاميذ من التغلب عليها آخر الأمر.

و نختم بحثنا هذا بقول لعماد الدين الأصفهاني: " لا يكتب إنسان كتابا في يومه إلا قال في غده :لو غُيِّرَ هذا لكان أحسن، لو زيد كذا لكان يُستحسن، ولو قدم هذا لكان أفضل، ولو ترك هذا لكان أجمل، وهذا من أعظم العبر " .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1- اتجاهات و تجارب معاصرة في تقويم أداء التلميذ و المدرس- جابر عبد الحميد جابر، دار الفكر العربي.القاهرة، مصر.ط1.1412هـ/2002م

2- أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، الحاج صالح، مجلة اللسانيات.العدد 4 سنة 1974.

3- استراتيجيات التعلم و التعليم في الطفولة المبكرة، هدى شايف. دار الفكر العربي للطبع و النشر. القاهرة/ مصر .دط .دت.

4- الأسس العامة للتدريس.رشدي لبيب-جابر عبد الحميد جابر-منير عطا الله دار النهضة العربية للطباعة و النشر. بيروت/ لبنان. ط1-1983.

5- الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية.رشدي طعيمة، دار الفكر العربي القاهرة-مصر- ط2.1421هـ/2000م .

6- اشكالية التحيز.رؤية معرفية و دعوة للاجتهاد.عبد الوهاب المسيري المعهد العلمي للفكر الاسلامي.سلسلة المنهجية الإسلامية. ط3-1998

7- أصول تدريس اللغة العربية بين النظرية و الممارسة. المرحلة الأساسية العليا. عبد الفتاح حسن البجة، دار الفكر للطباعة والنشر و التوزيع . ط1 .1999.

8- أصول التربية و التعليم، تركي رابح، الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية الجزائر:ط2 -1982.

9- أصول علم النفس و تطبيقاته، فاخر عاقل، دار العلم للملايين. بيروت / لبنان ط 1.1973.

10- أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة.نايف خرما، سلسلة كتب ثقافية شهرية يصدرها المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، د ط.1978.

11- الإملاء: قوانينه وقواعده في اللغة العربية- حسن جعفر نور الدين، منشورات دار الحكايات ورشاد برس للطباعة والنشر – ط 1424هـ/2003م –

12- أهمية الوسائل التعليمية في عملية التعلم عامة، وفي تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة. محمد وطاس المؤسسة الوطنية للكتاب. الجزائر. د ط .1988 .

13- بحوث ألسنية عربية، ميشال زكريا، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر والتوزيع ط1- 1412هـ/1992 م.

14- تدريس العربية في التعليم العام – رشدي أحمد طعيمة

15- تدريس فنون اللغة العربية – علي أحمد مدكور – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – د ط – 1420هـ/2000م .

16- التربية والتعليم- روبير دوترانس- ترجمة: هشام نشابة- الناشر: مكتبة لبنان- بيروت – لبنان –دط- 1971.

17- التربية العلمية و أسس طرق التدريس: إبراهيم عصمت مطاوع – واصف عزيز واصف- دار النهضة العربية للطباعة و النشر، بيروت/ لبنان، د ط .1406 هـ/1986 م .

18- التربية و المدرسة و المعلم: السيد سلامة الخميسي.دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر. الاسكندرية/ مصر – د ط-1977.

19- التربية و المدرسة و المعلم: السيد سلامة الخميسي. دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الاسكندرية/ مصر . دط .1977

20- التعلم دراسة نفسية تفسيرية توجيهية. رمزية الغريب. مكتبة الأنجلو المصرية. القاهرة/ مصر د ط 1977

21- التعلم و نظرياته – فاخر عاقل دار الملايين.بيروت/لبنان.ط3.1993

22- تعليم اللغة العربية لغير العرب- عارف جرخي أبو خضيري – دار الثقافة للنشر والتوزيع – القاهرة – مصر د ط – 1414 هـ/1994م.

23- تقنيات التعبير العربي- رياض زكي قاسم-دار المعرفة-بيروت لبنان – ط1 1421 هـ/2000م

24- الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته و حلوله: نسيمة ربيعة جعفري، ديوان المطبوعات الجامعية. الجزائر.د ط ، د ت.

25- دراسات في اللغة العربية الفصحى و طرائق تعليمها: أنطوان صياح. دار الفكر العربي. بيروت / لبنان ط1 . 1955.

26- دراسات في اللغة العربية الفصحى وطرائق تعليمها: أنطوان صياح. دار الفكر العربي. بيروت/ لبنان. ط1 .1955.

27- دراسات في اللسانيات التطبيقية – حقل تعليمي اللغات – أحمد حساني – ديوان المطبوعات الجامعية – بن عكنون – الجزائر – د ط – 2000 من المقدمة

28- سيكولوجية اللغة و الطفل. السيد عبد الحميد سليمان.

29- سيكولوجية اللغة و الطفل. السيد عبد الحميد سليمان.

30- طرق تدريس اللغة العربية. عبد المنعم عبد العال. دار الغريب للطباعة. القاهرة/ مصر . د.ط د.ت

31- علم التربية التطبيقي: المناهج و تكنولوجيا تدريسها و تقويمها، أبوطالب محمد سعيد – رشراش أنس عبد الخالق.دار النهضة العربية للطباعة والنشر.بيروت / لبنان د .ط، د .ت.

32- علم التربية وسيكولوجية الطفل، عبد العلي الجسماني. الدار العربية للعلوم. لبنان، ط1 . 1414 هـ/1994م.

33- علم النفس التربوي. رمضان القذافي، المكتب الجامعي الحديث، الاسكندرية/ مصر ط 2 . 1996.

34- علم نفس الطفل للطلبة المعلمين و المساعدين في المعاهد التكنولوجية للتربية، محمد سلامة آدم. توفيق حداد، ط.1 ، 1973 .

35- علم النفس المدرسي. هوغيت كاغلا. عويدات للنشر و الطباعة، بـــيروت/ لبنان.ط2، 1999

36- علم النفس و التعليم – عبد العلي الجسماني – ص 23.

37- علم التربية والنفس والافادة في تدبير المتعلم وسياسة التعلم، علـــي زيغـــور، مؤسسة عز الدين للطباعة والنشر، بيروت/لبنان، ط1، 1413 هـــ /1993م.

38- عوامل الكفاية الانتاجية و أثرها في العملية التعليمية و التربوية. محمد عبد المغني شربيني. منشأة المعارف بالاسكندرية/ مصر .دط . 1989.

39- العين للخليل، بن أحمد الفراهيدي، ترتيب وتحقيق: عبد الحميـــد هنـــداوي، منشورات محمد علي بيضون، دار الكتب العلمية، بيروت / لبنـــان، ط1، 2003م/ 1424هـــ.

40-فلسفة التعليم الابتدائي – د.ف – ديردن، ترجمة سعيد مرسي أحمد، الناشـــر عالم الكتب، القاهرة / مصر، د ط، 1980.

41-قضايا أساسية في علم اللسانيات الحديث – د.مازن الوعر – طلاس – دمشق – سوريا – ط1 – 1988.

42- قضايا في تعليم اللغة العربية و تدريسها – حسن عبد البـــاري عـــصر – المكتب العربي الحديث – الإسكندرية – مصر – د ط – 1999 .

43- قواعد اللغة العربية – عارف أحمد الحجاوي –دار الشروق للنشر والتوزيع – عمان – الأردن –ط1 2001.

44- قواعد اللغة العربية للمبتدئين– خليل إبراهيم –الأهلية للنشر والتوزيع – عمان – الأردن –ط1 2001.

45- لسان العرب. ابن منظور. دار صادر . بيروت/ لبنان. المجلد 4 . حرف الراء .

46- اللسانيات: النشأة والتطور – أحمد مومن – ديوان المطبوعات الجامعية – بن عكنون – الجزائر – د ط – 2002

47- اللغات الأجنبية – تعليمها و تعلمها – نايف خرما – د. علـي حجـاج – سلسلة عالم المعرفة – الكويت – العدد 126 – 1988- ص 54.

48- اللغة في المجتمع – م . م . لويس – ترجمة تمام حسان – عالم الكتب- القاهرة – مصر –د ط – 1423 هـ/2003 م

49- مبادئ علم الإنسانيات، عبده الراجحي، دار المعرفة الجامعية، الاسـكندرية / مصر .د ط. 2003.

50- المترجم – مجلة محكمة تعنى بقضايا الترجمة – جامعة وهـران – دار الغـرب للنشر و التوزيع – العدد 5 – جويلية – سبتمبر 2002.

51- محاضرات في علم النفس اللغوي – حنفي بن عيسى – الشركة الوطنية للنشر و التوزيع – الجزائر – ط 2 – 1980.

52- محاضرات و تطبيقات في علم النفس اللغوي – خـير الله عـصار – ديـوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – د ط – 1980 –

53- المدرسة والتربية وإدارة الصفوف – علي الشوبكي – منشورات دار مكتبـة الحياة – بيروت – لبنان – د ط – دت.

54- المرشد في كتابة الإنشاء – زهدي أبو خليل – نبيل خليل أبو حاتم – مطبعة أمزيان – الجزائر – د ط – د ت

55- مقاييس اللغة لابن فارس – تحقيق عبد السلام محمد هارون – دار الجيـل – بيروت/لبنان ط 1 - 1411هـ

56- مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم الأساسي – رشيدي طعيمة – دار الفكر العربي – القاهرة –مصر – د ط -2001.

57- المناهج التعليمية مفهومها – أسسها – تنظيمها – فالوفي محمـــد هاشـــم – الجامعة المفتوحة – طرابلس – ليبيا – د ط – 1997.

58- مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي – الـــديوان الـــوطني للمطبوعـــات المدرسية – مديرية التعليم الأساسي – اللجنة الوطنية للمناهج – يوليو 20

59- الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية –عبد العليم إبراهيم –دار المعرفة – القاهرة –مصر –ط11- 1980.

60- نظريات التعلم و تطبيقاتها التربوية – محمد مصطفى زيدان – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – د ط – 1983

61- نظريات في علم النفس – كمال بكداش – المؤسسة الجامعيـــة للدراســـات والنشر والتوزيع – بيروت – لبنان – ط 1 - 1406هـ/1986م

62- نظرية النحو العربي القديم – كمال شاهين – دار الفكر العربي – القـــاهرة – مصر – ط 1 – 2002

63- نمو المفاهيم العلمية للأطفال – زكريا الشربيني – سيرية صادق – دار الفكر العربي – القاهرة – مصر – ط 1 – 2000م

64- الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي – الـــديوان الـــوطني للمطبوعات المدرسية –يوليو -2004.

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

	الصفحة
مقدمة.....	أ
مدخل: تحليل الأخطاء: مفهومه ومنهجه.....	01
1- مفهوم تحليل الأخطاء.....	02
2- وظيفة تحليل الأخطاء.....	03
3- نظرة الباحثين إلى الخطأ.....	05
الفصل الأوّل : التعليمية والتعلم	07
1- مفهوم التعليمية.....	08
2- مفهوم التعلم.....	10
3- نظريات التعلّم.....	11
أولا: النظريات السلوكية.....	13
أ- نظرية التعلّم بالمحاولة و الخطأ "لثور ندايك".....	13
ب- نظرية التعلم بالفعل المنعكس الشرطي "لبافلوف".....	19
ج- نظرية التعلم بالاشراط الاجرائي "لسكينر".....	25
ثانيا: النظريات المعرفية:.....	33
أ- نظرية الجشطالت.....	33
ب- نظرية بياجيه المعرفية:.....	37
ثالثا: النظرية اللغوية "لتشومسكي".....	41
الفصل الثاني: تعليم التعبير الكتابي.....	45
1- مفهوم التعبير.....	46
أ- لغة.....	46
ب- اصطلاحا.....	47
2- أنواع التعبير.....	48

أ – التعبير الكتابي الوظيفي: 49
ب – التعبير الكتابي الإبداعي: 50
3– أهمية التعبير الكتابي: 51
أ– أهميته التربوية: 51
ب– أهميته الاجتماعية: 52
4– أهداف التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية: 52
5– تعليم التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية: 54
6– طريقة تعليم التعبير الكتابي: 58
7– المعلم 61
أ– وظيفته 63
ب– صفات المعلم الناجح 65
8– المدرسة الابتدائية 68
الفصل الثالث : الخطأ اللغوي في التعبير الكتابي 70
1– مفهوم الخطأ اللغوي: 71
أ– لغة 71
ب– اصطلاحا 71
2– أنواعه 72
3– تصنيف الأخطاء وتوصيفها 74
4– مصادر الخطأ 75
5– الفروق الفردية: 78
أ– تعريف الفروق الفردية: 79
ب –أنواع الفروق الفردية: 80
6– تصحيح التعبير الكتابي: 82
7– طريقة تصحيح التعبير الكتابي 83
8– مشكلات التعبير الكتابي وعلاجها 86
أ– المشكلات 86