الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

تعليمية التعبير الكتابي في الطور المتوسط السنة الأولى أنموذجا

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: اللّسانيات التّطبيقيّة

إعداد الطالبتين:

1- طيب باشا نادية

2- محمد باي صفية

إشراف الأستاذة:

هشماوي فتيحة

السنة الجامعية : 2022- 2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

تعليمية التعبير الكتابي في الطور المتوسط السنة الأولى أنموذجا

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماسترفي

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

إعداد الطالبتين:

1-طيب باشا نادية

2- محمد باي صفية

إشراف الأستاذة:

هشماوي فتيحة

السنة الجامعية : 2022– 2023

بسم الله الرحمن الرحيم

رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ
نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وعلى والِدَيَّ
وأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاه
وأَصْلِح لي في ذُرِيَّتِي
إِنِّي تبتُ إِلَيك
وإِنِّي مِنَ الْمُسْلِمِين

الأحقاف: الآية (10)

شكـــر

اللهم لك الحمد حمدا كثيرا طيبا مباركا فيه عدد خلقك ورضى نفسك

وزنة عرشك ومداد كلماتك

اللهم لك الحمد ولك الشكر حتى ترضى ولك الحمد ولك الشكر

عند الرضى ولك الشكر دائما وأبدا.

الحمد لله الذي منّ علينا بكرمه لإنجاز هذا البحث المتواضع

ونتقدم بجزيل الشكر إلى أستاذتنا الغالية المشرفة "هشماوي"

كلّ التّقدير لجهودك القيّمة فما أجمل العيش بين أناس احتضنوا

العلم، وعشقوا الحياة... وتغلبوا على مصاعب العلم

إلى كلّ أساتذة قسم الأدب العربي شكرا جزيلا لكم.

"من سلك طريقا يلتمس فيه علما سهل الله له به طريقا إلى الجنة"

إهـــداء

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة على سيد الخلق أجمعين وبعد:

إلى من لا يضاهيهما أحد في الكون إلى من أمرنا الله ببرّهما

إلى من بذلا الكثير وقدمّا ما لا يمكن أن يرد: أمي وأبي

إلى هديتي من الله والنعمة الكبيرة التي أعيشها صديقتي حفظها الله.

إلى أحبابي إخوتي وأخواتي حفظهم الله.

إلى كل من ساعدني في إنجاز هذا البحث من قريب وبعيد

صفية

إهـــداء

بسم الله أعزّ جنده ونصر عبده وهزم الأحزاب وحده وبعد:

إلى من أفضّلهما على نفسي ولم لا، فلقد ضحت من أجلي

إلى فيض الحب والحنان والثبض الساكن في عروقي

أمّي الغالية رحمها الله.

إلى الدّاعم لي طوال مسيرتي الدراسية أبي حفظه الله.

إلى منبع قوتي وشجاعتي صديقتي أنت جنة الدّنيا أنت عائلة أخرى أنجبتها أيامي

رعاك الرحمان

إلى رفيق روحي ومن أخذ بيدي نحو ما أريد وأعاد إليّ ثقتي بقدرتي على التّقدّم

وآمن بطموحي العلمي زوجي العزيز.

نادية

مقدمـــــة

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على المبعوث رحمة للعالمين نبيّنا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين أمّا بعد:

تعدّ اللّغة ظاهرة إنسانيّة ووسيلة للتّواصل بين البشر، فهي أداة لتبادل المشاعر والأفكار بين النّاس، فهي عبارة عن مجموعة من الرّموز الصّوتيّة المنطوقة والمسموعة والتي تكوّن مجتمعة مقاطع ومفردات وجملا تؤدّي مقاصد شتّى حسب ما يريده المرسل وفهم المتلقي للرّسالة.

وعلى هذا الأساس فإنّ اللّغة وليدة الممارسة والمحاكاة ضوء التّدريب، والتّعبير الكتابي أحد مهاراتها الأربع (الاستماع، التّحدّث والقراءة والكتابة)، إذائه يحتلّ مكانة بارزة في عمليّة التّواصل بين الأفراد في مختلف المواقف التّواصليّة، كما يعدّد المتخصّصون هدفا رئيسا لتعليم اللّغة، ومجالا واسعا لتطبيق جميع المهارات اللّغويّة التي يحتاجها الفرد حينما يتواصل مع غيره بنجاح.

وتعتبر مرحلة التّعليم المتوسّط فترة بالغة الأهميّة في المسار الدّراسي للمتعلّمين، لتعليمهم التّعبير الكتابي لأنّهم اكتسبوا قدرا معيّنا من النّضج العقلي والجسمي والوجداني، وقد تغيّرت طرق تدريسه من بيداغوجيا الأهداف إلى التّدريس بالكفاءات.

فجاء بحثنا موسوما بـ "تعليميّة التّعبير الكتابي في الطّور المتوسّط السّنة الأولى أنموذجا"، واهتمامنا بهذه الدّراسة يرجع إلى الأسباب الآتية:

- ضعف الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين يجعلهم غير قادرين على التّعبير عمّا يكتبونه بلغة سليمة وأفكار مرتّبة.
- الكشف عن الأخطاء اللّغويّة الشّائعة التي يرتكبها المتعلّم أثناء الكتابة.
- ضعف التّكوين في مجال طرق التّدريس وتعليميّة اللّغة العربيّةلدى بعض الأساتذة.

وقد سبق هذا الموضوع الكثير من الدّراسات في تعليميّة التّعبير الكتابي نذكر على سبيل المثال لا الحصر مقال بعنوان: "واقع تعليميّة نشاط التّعبير

الكتابي في المرحلة الابتدائية وسبل تسييره للدّكتورة لزرق راجية، "مقال تعليميّة التّعبير الكتابي ومراحل إكسابه للمتعلّم للدّكتورة بلاهدة فريدة.

ومن خصائص وطبيعة أيّ بحث علمي أنّه لا ينطلق من فراغ وإنّما من تصوّر عامّ حول الموضوع، ويرتكز هذا التّصوّر على مجموعة من التّساؤلات التي يعرّفها أيّ باحث يحاول الإجابة عن مجموعة عن جملة من التّساؤلات أهمّها :

- ما هي العوامل المساعدة على تنمية مهارة التّعبير الكتابي لدى تلاميذ التّعليم المتوسّط؟ وكيف يجعل المعلّم المتعلّم يكتب بلغة سليمة وبأسلوبه الخاصّ بطلاقة وشجاعة؟

- ما هي أسباب ضعف التّلاميذ في ميدان التّعبير الكتابي؟ وما مدى تجاوبهم وتفاعلهم مع حصّة نشاط التّعبير الكتابي؟

- ما هو دور الأستاذ في تنمية وتطوير مستوى التّعبير الكتابي لدى المتعلّمين؟

أمّا الأهداف المتوخّاة من هذه الدّراسة فهي متعدّدة نذكر منها:

- الوقوف على طريقة ناجعة وفعّالة في تدريس التّعبير الكتابي تعين المعلّم والمتعلّم.

- إيجاد مواطن الخلل والضّعف في طرق تعليم مهارة التّعبير الكتابي وتعلّمها.

- معرفة المعيقات التي تقف في وجه المعلّمين والمتعلّمين في تعليم وتعلّم هذا النّشاط، ومن ثمّة إيجاد طرق فعليّة وتطبيقيّة لتدريسه.

ونظرا لطبيعة البحث ومادّته فقد جاءت خطّة البحث كالآتي: مقدّمة ومدخل خصّص لتحديد المصطلحات والمفاهيم، أمّا الفصل الأوّل يمثّلالجانب النّظري لهذه الدّراسة وتناولنا فيه فنّ التّعبير الكتابي وأدرجنا تحته أربع مباحث.

أمّا الفصل الثّاني وهو الدّراسة الميدانيّة لنشاط التّعبير الكتابي وتطرّقنا فيه إلى تقديم درس نموذجي مع تلاميذ السّنة الأولى متوسّط مع عرض وتحليل نتائج

الدّراسة وذكر بعض التّوصيات والاقتراحات وأنهينا البحث بخاتمة انطوت على أهمّ النّتائج المتوصّل إليها من خلال هذه الدّراسة.

وقد اعتمدنا في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التّحليلي لأنّه هو القادر على وصف عمليّة التّعبير الكتابي في مرحلة المتوسّط، أمّا المنهج التّحليلي فاعتمدنا عليه في تحليل الدّراسة الميدانيّة، كما اعتمدنا في هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع التي كانت بمثابة السّراج المنير الذي يضيء سبيلنا في إنجاز هذا البحث، منها:

كتاب التّعبير الكتابي "التّحريري" لمحمد الصويركيو"التّعبير فلسفته واقعه تدريسه أساليب تصحيحه لعبد الرحمن عبد الهاشمي .

أمّا عن الصّعوبات فكمايعلم الجميع أنّه لا يخلو أيّ بحث من الصّعوبات التي تواجه الباحث في إنجازه لبحثه مهما كان نوعها والتي لولاها لما سمّي البحث بحثا، ومن بين الصّعوبات التي واجهتنا: كثرة المصادر والمراجع التي تناولت هذه الدّراسة، وتشعّب الموضوع واتّساعه.

وفي الختام، نحمد الله على توفيقه لنا في إنجازنا لهذا البحث، ثمّ أوجّه الشّكر الجزيل لأستاذتنا المحترمة: الأستاذة "هشماوي فتيحة" التي لها منا أسمى عبارات التّقدير والشّكر والامتنان، لأنّها كانت نعم المشرف ونعم الموجّه.

مدخـــل

مدخل

تمهيد

تعتبر اللغة الوسيلة المثالية للتّعبير، حيث تطلق كلمة " اللغة " على أمرين هما: التّعبير الشفوي: وهو ما يعرف بالكلام، والتعبير القلمي: وهو مايطلق على الكتابة، والفائدة من تعلم اللغة هو الفهم والإفهام، فهم ما يقال ويقرأ، وإفهام ما يدور في النفس من أفكار وخواطر، كلاما وكتابة بسرعة ووضوح، وتسهيل عملية التواصل والتفاعل الاجتماعي، لذلك اِحتل التعبير أهمية كبيرة.

1- مفهوم التّعبير:

1-1- التّعبير لغة:

التّعبير هو الإفصاح والبيان،وترد في معنى آخر: التّفسير، ويقال عبّر الرؤيا، فسّرها وقد وردت في الكتاب العزيز "إِنْ كُنتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ "، وفي معاجم اللغة يقال: عبّر عمّا في نفسه:أعرب وبيّن. وعبّر عن فلان: تكلّم عنه. واللسان يُعبِّر عما في الضّمير.[1]

أما في المعاجم فقد ورد لفظ التعبير في معجم:مقاييس اللغة لابن فارس في مادة (ع ب ر) قوله: "عَبَرَ الرُّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وَعِبَارَةً، وَيُعَبِّرُهَا تَعْبِيرًا،إذا نثرها،ألا تراه قد عبر في هذا من شيء إلى شيء."[2]

نلاحظأن التعبير في اللغة: ينحصر لمفهوم واحد وهو البيان والتفسير والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر.

---

[1] محمد الصويركي، التعبير الكتابي "التحريري"، دار ومككتبة الكندي للنشر والوزيع، عمان، ط1، 2014م/ 1435ه، ص 9.

[2] أحمد بقن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 1979م، ج 4، ص 209.

كما جاء في لسان العرب لابن منظور: في مادة (ع ب ر): عبر الرؤيا يعبُرُهَا، عَبْرًا وعبارةً وعبّرها: فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها، وفي التنزيل العزيز: (إِنْ كُنتِمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ).[1]

أي إن كنتم تعبرون الرؤيا فعدّاها بالام، كما قال تعالى: (قُلْ عَسَى أَن يَكُونَ رَدِفَ لَكُمْ بَعْضُ الَّذِي تَسْتَعْجِلُونَ).[2] أي ردفكم.

وورد أيضا أنه التعبير عمّا في النّفس من أفكار وأداءات داخلية، فيقال: عبّر عما في نفسه أعرب، عبّر عنه غيره فأعرب عنه.[3]

1-2- التعبير اصطلاحا:

للتعبير تعريفات ومفاهيم كثيرة وعديدة، فنذكر منها كالتالي:

يعرف مجاور (1986) التعبير: بأنه إمكانية الفرد للتعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث.

ويعرفه أبو جابر (1991) بأنه تلك الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته وما يطلب إلى صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون.

كما يعرفه أبو مغلي (1999): بأنه تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحسّ به أو يفكر به،أو ما يريد أن يسألأو يستوضح عنه.

---

[1] سورة يوسف، الآية: 43.

[2] سورة النمل، الآية: 72.

[3] الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج 1، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط 1، 1997، ص 609.

أما بالنسبة للوائلي (1998): فتعرف التعبير: بأنه قدرة الإنسان على أن يتحدث بطلاقة ووضوح وأن يكتب بدقة وحسن عرض،أو يعبر عما في نفسه من موضوعات تُلقى عليه،أو عمّا يحس بالحاجة إلى الحديث عنه استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة.

ويعرفه البجة (2001): بأنه امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمد في الذهن،أو الصادر إلى السامع وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا على وفق مقتضيات الحال.[1]

كما يعدّ التعبير مظهر الفهم ووسيلة الإفهام ودليل الاقتناعوأداة الإقناع، وفيه تحقق اللغة وظيفتها.[2]

هو إفصاح المرء بالحديث أو الكتابة عن أحاسيسه الداخلية ومشاعره وأفكاره ومعانيه بعبارات سليمة.[3]

فالتعبير هو الإيضاح و الإبانة والإفصاح عما يختلج النفس من مشاعر وأحاسيس، تنعكس بالتعبير عنها بوسيلة من الوسائل التعبيرية سواء كانت اللغة أو الرسم وغيرها لإيصال الفكرة المراد تبليغها.

وعُرّف التعبير أيضا بأنه: "القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتعبير والشعور بإدراك الموضوع وحدوده وتنظيم الأفكار، بحيث يعضد بعصها بعضا".[1]

---

[1] محمد الصويركي، التعبير الكتابي، المرجع السابق، ص 9-10.

[2] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة دار صفاء الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2011م، ص 195.

[3] زهدي محمج عبيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط 1، س 2011، ص 132.

كما يعد التعبير قدرة الانسان على الحديث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن، وأن يعبر عما في نفسه من موضوعات،أو عندما يحس بالحاجة للحديث استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة".[2]

وما نلاحظه من خلال هذه التعريفات أن التعبير هو قدرة الإنسان عن الإفصاح عن مشاعره وأحاسيسه ونقل أفكاره في وضوح وتسلسل وبلغة سليمة وذلك لتنظيم حياته وإدراك مقاصده وتواصله مع الآخرين بطريقة منظمة وملائمة عن طريق الكتابة أو الحديث.

2- مفهوم الكتابة:

تعد الكتابة الوسيلة الأمثل للفرد لينقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره للآخرين وهي كذلك تلك الأداة التي يسجل بها الفرد تجاربه وإبداعاته ليعود إليها وقت الحاجة، فساهمت هذه الأخيرة والتي نقصد بها الكتابة في حفظ علوم الأمم وتراثها وهذا ما أدى إلى تطور الأمم وتقدمها.

2-1- لغة: الكتابة فرع من فروع اللغة العربية تحمل مجموعة من العلامات المرئية والتي تشكل بدورها لغة معينة حسب العرف والاتفاق، وقد اختلفت التعريفات عليها.

جاء في لسان العرب: "كتب الشيء كتْب، وكتابة وكتبهُ: خَطَّهُ ".[3]

وفي القرآن الكريم:(اِكْتَتَبْهَا فهيَ تُمْلِي عَلَيْهِبُكْرَةً وَأَصِيلا).[1]

---

[1] راتب قاسم، عاشور محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 209م، ص 123.

[2] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003م، ص 266.

[3] ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، مصر، باب كتب، ج 6، د ط، 2002، ص 41.

وتحظى الكتابة بعدة مفاهيم، فهناك من يراها أنها مشتقة من "الكتب" هو الضمّ والجمع والشرع: عبارة عن اعتاق الملوك على عوض منجم ومستحية وليست بواجبة ولابدّ فيها من ذكر السيّد، والمكاتب في العوض قادرا على الكسب أو السؤال يجعل العوض في الحالتين وهي قسمان إما إسناداأو إقرارا.[2]

وعليه فالكتابة هي مهارة من المهارات اللغوية، يقوم بها الكاتب بتوليد الأفكار وصياغتها و تنظيمها وثم وضعها في الصورة النهائية على الورق.

2-2- اصطلاحا: الكتابة تعبير عن تجربة شعورية، نقول: عبّر فلان عن رأيه، أي بينه بالكلام.[3]

ويعرفها فخري النّجار على أنّها: ترجمة للفكر ونقل للمشاعر ووصف للتجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمة المتكلمين والقارئين والكاتبين، ولها قواعد ثابتة، وأسس علمية تراعي الذات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتم تداولها وفق نظام معين متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك.[4]

وما نستنتجه من خلال التعريفين الأول والثاني أن الكتابة هي نقل المشاعر والأفكار ووصف التجارب برموز مكتوبة وفق قواعد وأسس علمية.

---

[1]سورة الفرقان، الآية: 5.

[2] محمد التبريزي، الكتابة في علم الكتابة، دار الحرير، الأردن، عمان، ط 1، 2005، 1425ه، ص 162.

[3] زهدي محمد عبيد، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوري العلميسة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة العربية، 2009، ص 19.

[4]فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007م، 1427ه، ص 69.

علاقة اللغة بالكتابة:

تعرف اللغة بأنها مجموعة من الرموز المتعارف عليها والتي تخضع لمدركات حسية وضوابط معنوية من اللفظ والرسم.

وأنأصل اللغة من الفعل لغا يلغو لغوًا بمعنى تكلم، ومن معاني اللغو الخيبة.كما جاء في حديث الرسول صلى الله عليه وسلم: "مَنْ قالفِي يَوْم الجُمُعَةِ: صَهْ فقَدْ لَغَا".

وقدعرّف ابن جني اللغة بأنها:(أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم) ومن هذا المنطلق فهي ظاهرة اِجتماعية تعبر عن معان وأفكار، علوم متعارف عليها.

وإن اللغة كما يقول العالم اللغوي السويسري فرديناندوسوسير:إن اللغة تتكون من ثلاثة أنظمة الصوتي والصرفي والنحوي، وأن جميع لغات العالم تلتقي في كونها نظام صوتي منطوق يترجم إلى رموز موسومة وإلى ما رسمت اللغة وفق رموز متعارف عليها، فإنها تكون سجلا للأمة تحمل حضارتها وفكرها وعلومها وتلبي حاجات أفرادها في شتى مناحي الحياة.

واللغة متطلب فردي اجتماعي وحتى تكون اللغة حاملة للفكر لابد من أن تكون ذات قواعد وقوالب وأطر ثابتة متعارف عليها فعمومية مفاهيمها بين أفراد المجتمع يجعلها اجتماعية، ولكونها سجلا للمجتمع يجعلها حضارية، ولكونها إنسانية لاختلافها عن أصوات البهائم والطيور والطبيعة.

فبما أنها مجموعة من الرموز المتعارف عليها فرمزية اللغة تأتي من منطلقين: [1]

---

[1] فخري خليل النجار/ الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007م، 1427ه، ص 71-72.

أ) رمزية الأصوات: وهي النبرات والتدفقات الهوائية التي تمر من خلال أجهزة النطق والكلام.

ب) رمزية الرسم: وهي الأشكال المتفق عليها لتدل على تلك الأصوات، وهي الحروف والكلمات والأعداد والرموز والرسوم التي تترجم تلك الأصوات.

فاللغة حتى تكون حضارية يجب أن تصل إلى مستوى الرمزية في الرسم، وهذه الرمزية وفق قواعد لغوية وثوابت إدراكية واصطلاحات عقلية.

ومن هنا فإن اللغة تنتمي إلى السيميولوجيا؛ أي علم الرموز، وقد ورد في دائرة المعارف البريطانية بأن اللغة نظام من الرموز الصوتية.[1]

تاريخ الكتابة و تطورها:

لم يكن الإنسان في أول حياته منذ فجر التاريخ قارئا كاتبا، ولكن نتيجة الحاجة أولا وتطور الفكر الإنساني ثانيا بدأ الإنسان يتعامل مع الحياة بالتواصل الفكري، فإذا أراد أن يعبر عن شجرة أو حيوان أو كهف رسم شكله على التراب أو الطين أو نقشه على الصخر ولذلك فإن أول كتابة عرفت هي الصورة، وقد كانت الصورة تخدم الجوانب المادية ولم تخدم الجوانب المعنوية مثل الصدق والأمانة والعرفان وغير ذلك من الحقائق العلمية.

ثم تطور الأمر برسم رموز لها مدلولات محددة، وقد تكون هذه المدلولات رسومات أو خطوط مائلة أو مستقيمة أو عمودية أو دوائر، ثم تطور الفكر الإنساني شيئا فشيئا إلى أن توصل إلى الكتابة المقننة، المعقدة والامة تقاس

[1] فخري خليل النجار، المرجع نفسه، ص 72.

بعلومها وأفكارها المكتوبة، ولكل أمة لغة خاصة بها تعبر عن واقع حالها وعلومها وعن إنجازاتها.[1]

وقد اختلف علماء اللغة والباحثين بما يتعلق بشأن الكتابة فمنهم من أعادها إلى سيدنا آدم عليه السلام، ومنهم من جعلها مقترنة بالوجود العمراني في اليمن زمن الحميريين، ومنها انتقلت إلى الحيرة ثم إلى أهل الطائف والقرشيين. ويرى آخرون أن نشأة الكتابة كانت في مصر وانتشرت عبر التجارة إلى اليونانيين فأدخلوها إلى اللاتينية وأدخلها العرب إلى العربية.

ويرى بعض المهتمين من علماء اللغة أن الكتابة ظهرت عام(1500 ق.م)

وعدد حروفها لا يزيد عن ثلاثين حرفا، واقتصت سنة الحياة ألا تكون هذه الحروف منقوطة مما أدى إلى اختلاف المعنى فكان جهد أبي الأسود الدؤلي في نقط المصحف وضبطه بالشكل التام، وأتم تلاميذه نقط الحروف المتشابهة وكذلك وضع علامات الترقيم.[2]

وفيما يختص بأدوات الكتابة ووسائلها، فقد تنافست الإمبراطوريات القديمة التي نشأت بين النهرين كالإمبراطورية الأكادية، والعمورية والبابلية والآشورية على اختراع الأدوات الكتابية وتطويرها، فاستوردوا ورق البردي من مصر، واستخدم السومريون الأقلام التي تشبه الأسافيين وعبرهاتين القناتين في مصر وبلاد الرافدين، جلب اليونانيون القلم والورق، كما اخترع الصينيون الورق في القرن الثاني الميلادي وكذلك الحبر.

---

[1] فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007م، 1427ه، ص 69-70.

[2] حسن فالح البكور، إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، محمود عبد الرحيم صالح، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2010، 1431هن ص 26-27.

ومن هنا توافرت الأدوات الكتابية على المستوى الإنساني حيث وجد القلم والورق والحبر، يضاف الى ذلك جريد النخل والعظام وجلود الشاة في العهد الجاهلي،إلى أن اِزدهرت وسائل الكتابة وأدخلت صناعة الورق إلى بلاد العرب على أيدي الخلفاء العباسيين.[1]

مفهوم التعبير الكتابي:

هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللغة وعلامات الترقيم، والعبارات الصحيحة، ويلجأإليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا.

ويعرّفه مدكور (2007) بأنه عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار وإبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة في التهجي، والتنظيم في الترقيم والوضوح الجمال في الخط، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعورية وواقعية صادقة.[2]

ويعرفه عطية (2007) هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانا ومكانا، فعندما ينأ المستقبل عن الكاتب زمانا ومكانا يتم التواصل من خلال التعبير المكتوب.[3]

---

[1] حسن فالح البكور، فن الكتابة وأشكال التعبير، المرجع السابق، ص 27.

[2] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000م، ص

[3] إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، د ط، 2005.

يتبين لنا من خلال هذه التعاريف أن التعبير الكتابي عمل كتابي يقوم به الإنسان لنقل أفكاره وأحاسيسه وإبداعاته بطريقة منظمة وسليمة، بحيث يعتمد عليه في غالب الأحيان عندما يكون هناك تباعد بين المرسل والمرسل إليه أو المستقبل.

مفهوم التعليمية:

التعليم عملية اجتماعية تتفاعل فيها كافة الأطراف التي تهم العملية التربوية من أهمها التعليمية، تعتبر هذه الأخيرة حديثة النشأة تسعى إلى تطوير العملية التعليمية بشتى الطرق والوسائل. ومن هذا المنطلق كانت بحاجة ماسة إلى تطوير التعليم لأن الطرق التقليدية أو القديمة لا تكفي لأن فيها بعض النقائص والسلبيات التي تعترض العملية وترفع من جودة التعليم لذلك أصبح من الضروري التعليم في العصر الحديث.

ولفهم علم من العلوم وجب علينا أن نحدد مصطلحاته ونفهمها، ولذلك عمدنا على تناول مصطلحات عنوان البحث منها: التعليمية وعناصر العملية التعليمية، التعبير الكتابي.

أولا: مفهوم التعليمية:

أ- لغة:

جاء في لسان العرب "تعلّم في موضع أعلم وفي حديث الدجال: "تعلّموا أنّ ربّكم ليس بأعور بمعنى اعلموا. وقوله تعالى: { الرَّحْمَانُ عَلَّمَ القُرْآنَ خَلَقَ الإنسَانَ عَلَّمَهُ البَيَانُ}فمعناه أنه علّمه القرآن الذي فيه بيان كل شيء، ومعنى قوله علّمه البيان جعله مميزا بمعنى الإنسان حتى انفصل من جميع الحيوان".[1]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، نح: ياسر سليمان أبو شادي، مجرى فتحي السيد، دار المكتبة التوفيقية، القاهرة، د ط، د س، ج 9: 428-429- (مادة ع ل م)

وفي مجمل اللغة "العلم: نقيض الجهل. وتعلمت الشّيء، أخَذتُهُ، وتعَلّمْتُ أي علمْتُ".[1]

إن مصطلح التعليمية جاء ترجمة للمصطلح الغربي Didactique وقد ورد في قاموس المنهل الوسيط أن "Didactique تعني تعليمي إرشادي، وهي تعني أيضا: فن التعليم".[2]

ب- اصطلاحا:

يعرف محمد الصالح حثروبي أن: "مصطلح الديداكتيك ظهر سنة 1555 بصفة عامة، أما في مجال التربوي كان سنة 1667 جاء مرادفا لفن التعليم، وهي علم موضوع دراسة طرائق وتقنيات التعليم".[3]

ويعرف ذلك بأنها: "الديداكتيك (La didactique) هو تخصص عملي تطبيقي يتعلق بتدريس مادة معينة، إذ نقول: ديداكتيك العربية، وديداكتيك الفرنسية، وديداكتيك الرياضيات...

ومن ثم يمكن تقسيم الديداكتيك إلى قسمين رئيسيين هما: **الديداكتيك العامة:** التي تعنى بالدروس والممارسة الصفية، والاهتمام بالأنشطة الفردية والجماعية،

---

[1] أبي الحسن أحمد بن فرس زكريا، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1404-1984، ص 624-(مادة ع ل م)

[2] سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط فرنسي عربي، دار الأدب لنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013، ص 277.

[3] ينظر: محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ج1، ص 126.

وتبيان الكيفية التي يوظف بها المتعلم المقرر الدراسي والكتاب المدرسي.

الديداكتيك الخاصة: تتعلق بمادة تدريسية على حدة أو مستوى دراسي معين".[1]

ثانيا: التعلم والتعليم والتدريس:

1/ التعلم:

لغة:جاء في معجم الرائد التعلم: تعلم تعلما.

تعلم الشيء عرف حقيقته ووعاها "تعلم الأدب".

تعلم الشيء: أتقنه.[2]

تعلم في معجم اللغة العربية المعاصرة: تعلّم ، يتعلّم، تعلّما، فهو متعلّم والمفعول متعلم، تعلم الحساب مطاوع...[3]

اصطلاحا: هو عملية تعبير شبه دائم في سلوك الفرد لا يلاحظ بشكل مباشر لكن يستدل عليه من السلوك ويتكون نتيجة الممارسة كما يظهر في تغيير الأداء لدى الكائن الحي.[4]

ويعرف أيضا على أنه: "عملية تذكر وتدريب للعقل وتعديل في السلوك".[5]

من خلال هذين التعريفين نلاحظ أن التعلم هو التعبير في السلوك الناتج عن الممارسة والخبرة السابقة.

2/ التعليم:

---

[1] جميل حمداوي، ديداكتيك اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني، ط2، 2020، ج 1، ص 16-17.

[2] جبران مسعود، معجم الرائدندط، دار العلم للملايين، د م، 2000م، ص 192.

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، د ط، عالم الكتب، القاهرة، 2008، ص 260.

[4]أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، د ط، د د ، مصر، 2008، ص 75.

[5] مهدي حسين التميمي، مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1428-2007، ص 16.

أ. **لغة:** جاء في معجم اللغة العربية المعاصرة: تعليم (مفردة)، جمع تعاليم (لغير المصدر)، وتعليمات (لغير المصدر).

وهو فرع من التربية يتعلق بطرق تدريس الطلاب أنواع من المعارف والعلوم في الفنون والتربية والتعلم.

وجاء في معجم الرائد: علم تعليما وعلاما فهم الشيء جعله يتعلمه. "علّم المعلم التلاميذ درسهم"، له علامة: جعل له أمارة أو إشارة يعرفها.[1]

ب. **اصطلاحا:** نجد تعريفات كثيرة للتعليم فمن بينها نذكر ما يلي:

التعليم كما يعرفه مهدي التميمي بأنه: "العملية التي يتم بها الوصول إلى المعرفة والتبصّر، أو تطوير المواقف والمهارات".[2]

ويعرفه محسن علي عطية بأنه: "نقل المعلومات منسقة إلى المتعلم أو إنه معلومات تلقى، ومعارف تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات وإيصالها إلى الفرد أو أفراد بطريقة معينة".[3]

ومن هذه التعريفات نستنتج أن التعليم هو عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير في سلوكه مما يؤكد حصول التعلّم.

الفرق بين التعلم والتعليم:

للتفريق بين مفهوم التعلم والتعليم يمكن القول:

---

[1] أحمد مختار عمر: معجم اللغة العربية المعاصرة، د ط، د د، مصر، 2008، ص 75.

[2] مهدي حسين التميمي، مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1428-2007، ص 19.

[3] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006، ص 55.

"إن التعليم هو العملية والإجراءات التي تمارس، بينما التعلم هو ناتج تلك العملية، فالتعلم يعني ما يكتسبه الفرد بالخبرة والممارسة كاكتساب الاتجاهات والميول والمدركات، والمهارات الاجتماعية والحركية والعقلية، أما التعليم فهو تعديل في السلوك نتيجة ما يحدق أو نفعل أو نلاحظ".

وهذا الجدول يوضح الفرق بينهما (التعليم والتعلم):

التعليم	التعلم
تحصيل المعارف.	تنمية مواقف وقيم.
انتاج السلوكيات.	التحكم في المهارة قابلة للتحويل.
تراكم المعرفة.	وضع علاقات وجسور بين عناصر المعرفة.
عملية التذكر.	بناء ودمج المعارف.
تفكيك الأهداف.	إيجاد معنى في وصفية التعليمية.
استهلاك السلوك النهائي.	تأخذ بعين الاعتبار المكتسبات والنقائص.
	يعتبر التقييم جزءا ضمنيا في التعلم.
	استهداف سيرورة التعلم

(1) المرجع السابق، ص 56.

3/ التدريس:

يعرف التدريس بأنه: "عملية تفاعل بين المدرس وتلاميذه في غرفة الصف أو في قاعة المحاضرات أو في المختبرات".[1]

[1] عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 1428-2008، ص 213.

ويعرف كذلك: "التدريس هو إحاطة المتعلم بالمعارف وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف، فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى وتكتسب إنما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتعلم والوصول بالمتعلم إلى التخيل والتصور الواضح والتفكير المنظم، أو هو مجموعة النشاطات التي يؤديها المدرس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين في الوصول إلى أهداف تربوية محددة".[1]

ومن خلال هذا نستنتج أن التدريس سلسلة من الفعاليات يديرها المعلم ويسهم فيها المتعلم عمليا ونظريا، وهي عملية ترمي على تحقيق أهداف معينة.

الفرق بين التعليم والتدريس:

للتفريق بين مفهومي التعليم والتدريس يمكن القول إن التعليم يستخدم في ثلاث مجالات وهي: المعارف، المهارات والقيم، إذ تقول: علمته النحو، وعلمته آداب المجالسة، وعلمته قيادة السيارة، وتقول درسته النحو، ولا تقول درسته آداب المجالسة، أو درسته قيادة السيارة، وتأسيس على هذا فإن التعليم أكثر شمولا وعمومية من التدريس إذ يستخدم في مواضع كثيرة في الحياة، أما التدريس فإنه يشير على نوع خاص من طرائق التعليم بمعنى أن التعليم مخطط، والتدريس يحدد فيه السلوك المرغوب فيه، وظروف الوقف التعليمي التي تتحقق فيها الأهداف.[2]

وفي الأخير نقول بأن التعلم هو عبارة عن مجموعة من الفعاليات التي تحدث في عقل المتعلم، أما التعليم فهو مجموعة من الفعاليات التعليمية التي يوفرها المعلم للتأثير على ما يدور في عقل المتعلم، وهو عملية تحدث بقصد أو

---

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 55.

[2] ينظر: صباح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، بيروت، لبنات، ط2، 2008، ص 20.

من غير قصد، كما أنه يحدث داخل أو خارج المؤسسة التعليمية، والتدريس يتم داخل المؤسسة التعليمية فقط.

الفصل الأول: فنّ التعبير الكتابي

المبحث الأوّل: أسس وأركان التعبير الكتابي

المبحث الثاني: مهارات التعبير الكتابي

المبحث الثالث: الأخطاء الشّائعة في التعبير الكتابي

المبحث الرابع: تعليمية التعبير الكتابي

الفصل الأوّل: فنّ التعبير الكتابي

المبحث الأوّل: أسس وأركان التعبير الكتابي

هناك ثلاث أسس للتّعبير، فمنها ما هو لغوي، وتربوي ونفسي.

أوّلا: الأسس اللغوية وهي:

- العمل على إثراء المحصول اللّغوي بالطّريقة الطّبيعيّة كالقراءة والاستماع.
- التّعبير الشّفوي أسبق من التّعبير الكتابي.
- التّدريب على حسن استخدام قواعد اللّغة العربيّة ومفرداتها وأساليبها البيانيّة.
- مزاحمة اللّغة العاميّة للّغة الفصحى والعمل على تزويد الطّلبة باللّغة السّليمة الفصيحة.

ثانيا: الأسس التربويّة فنذكر منها:

- الحريّة: من حقّ الطّالب أن تتاح له حرية التّعبير في اختيار الموضوع الذي يحبّ أن يتحدّث عنه، أو يكتب فيه، كما تترك له الحريّة في عرض الأفكار التي يريدها، أو التي نوجّهه إليها، فيدركها أو يحسّها في نفسه دون فرض أو تقييد ويكون حرّا في اختيار العبارات التي يؤدّي بها هذه الأفكار، فلا تفرض عليه عبارات معيّنة يرقع بها كلامه.
- ليس للتعبير وقت معيّن، ولا حصّ محدّدة، بل هو نشاط لغوي مستمر.

- ينبغي أن تختار الموضوعات المتّصلة بأذهان الطّلبة، والتي تستثير اهتمامهم وتجذب انتباههم.[1]

ثالثا: الأسس النّفسيّة:

كذلك نذكر بعض الأسس النفسية والتي تتمثل في

- ميل التّلاميذ إلى التعبير عمّا في نفوسهم، والتحدث مع والديهم وإخوانهم وأصدقائهم.

- ميل التّلاميذ إلى المحسوسات ونفورهم من المعنويات.

- ينشط التّلاميذ إلى التعبير إذا وجد لديهم الدافع والمثير وكانوا في موقف يتوافر فيه التّأثير والانفعال.

- يجب على المعلّمين أن يأخذوا تلاميذهم بالرّفق والأناة وأن يتذكّروا أنّ التّلميذ في بداية تعلّمه يعاني صعوبات كبيرة في محاولته التّعبير لقلّة زاده اللّغوي.

- غلبة التّهيب والخجل على بعض التلاميذ

- المحاكاة والتّقليد، فمن الضّروري أن يتحدّث المعلّمون أمام طلابهم باللّغة الفصيحة السّليمة.

- أنّ الذهن أثناء عملية التعبير يقوم بعمليات عقلية بالغة التعقيد، أهمّها عمليّتا التّحليل والتّركيب، ففي الأولى يرجع إلى ثروته اللّغوية، وفي الثانية يؤلّف يؤلّف الطالب العبارة المطلوبة من هذه الثروة.[2]

---

[1] محمد الصويركي، التّعبير الكتابي التّحريري، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، ص: 22.

[2]- ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالت المهارات الأنشطة والتّقويم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 2010- 1431، ط2، 2014- 1435، ص: 46.

ومن خلال ما سبق يمكن تصنيف هذه الأسس إلى ثلاثة نقاط رئيسية هي:

أ- ما يرتبط بالموضوعات وتشمل الآتي:

- أن يختار المعلّم من مجالات الكتابة ما يتّصل بخبرات.
- الاهتمام بتعليم الكتابة في مواقف حيّة وطبيعيّة، بحيث تحقق اللّغة وظيفتها الاتصاليّة.
- أن تتناسب موضوعات الكتابة مع المستوى الفعلي للطّلاب (عقليا، وعمريا، وانفعاليا، واجتماعيا)
- أن ترتبط موضوعات الكتابة بحاجات وميول ورغبات واهتمامات الطّلاب، بحيث يجد كلّ طالب في نفسه الدّافع للكتابة.
- ربط موضوعات الكتابة بفروع اللّغة الأخرى قراءة، وأدبا، ومكتبة، أو بمواد دراسية مختلفة.
- أن تتنوّع موضوعات الكتابة، وأن تستوحى هذه الموضوعات من مجالات متعدّدة، بحيث تراعي بتنوّعها الفروق الفرديّة بين الطّلاب.[1]
- ويلاحظ أنّ التّلاميذ يميلون إلى الكتابة في المواضيع المختارة بأنفسهم، لذا ينبغي على المعلم أن يختار موضوعات متصلة بأذهانهم يتيح لهم فرصة الإبداع وصقل موهبتهم.

ب-ما تتعلق بالتدريس وتتضمّن ما يلي:

- أن تتعلّم الكتابة في جوّ من الحريّة والتّكلف.
- أن يهتمّ المعلّم بتنمية الأفكار والمعاني والمضامين وتحديدها بوضوح ثمّ يأتي بعد ذلك الاهتمام بالوعاء اللّغوي الذي يعبّر عن هذه الأفكار والمعاني.

---

[1] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة (المجالات، المهارات، الأنشطة، والتّقويم)، ص: 48.

- أن يقدّم المعلّم مجموعة من القواعد والشّروط والضّوابط التي ينبغي أن يعرفها الطّلاب عن أشكال الكتابة وفنونها قبل التّدريب على إتقان مهاراتها.

- أن يحدّد المعلّم مجموعة من المستويات والمعايير الخاصّة بالكتابة، بحيث يسعى كلّ طالب إلى هذا المستوى.

- أن يراعي المعلّم الفروق الفرديّة بين طلابه.

- أن يستشير المعلّم تفكير طلابه قبل وأثناء وبعد الكتابة باستخدام مجموعة من الأسئلة التّوجيهيّة.

- أن يمدّ المعلّم طلابه بخبرات متعدّدة بعضها محسوسة أو مباشرة، والبعض الآخر عن طريق الإحالات لقراءات متعدّدة.

- أن يحرص المعلم على أن يكون طلابه شغوفين بالكتابة، ويتمّ ذلك عن طريق اختيار موضوعات تلي حاجات الطّلاب ورغباتهم.

- أن يهتمّ بعلاج صعوبات الكتابة سواء أكانت صعوبات خطيّة، أو إملائيّة أو أسلوبيّة.

- أن يحدّد المهارات التي ينبغي تنميتها في كلّ درس من دروس الكتابة، حتّى تكون هناك رؤية واضحة لمعالجة هذا الفنّ.

- ألا يفصل المعلّم بين الفكرة المكتوبة، وصحّة الأداء اللّغوي.[1]

ج-ما تتعلّق بالطّالب وتحوي ما يلي:

- أن يمنح الطّلاب الحريّة الكاملة في اختيار موضوع الكتابة.

- أن يشجّع الطّلاب على أن يكون لكلّ منهم طريقته الخاصّة في الكتابة التي تميّزه عن غيره.

---

[1] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفيّة والإبداعيّة، المرجع السابق، ص: 48- 49.

- أن يشجّع الطلاب على التفكير في موضوع الكتابة قبل الشروع فيه.
- أن يخطط لموضوع الكتابة، وذلك بتحديد الأفكار الرئيسة والفرعيّة وعدد الفقرات، والمفردات التي ستستخدم في كتابة الموضوع، وتحديد طريقة عرض الموضوع.
- أن يقسم الموضوع إلى مقدّمة وصلب الموضوع والخاتمة.
- أن يدرّب الطلاب على تقويم كتاباتهم ذاتيّا.
- أن يوظف ما تعلمه في فروع اللغة الأخرى، أو في مواد دراسيّة مختلفة لإنتاج عمل كتابي متميّز.
- أن يستفيد الطالب بما مرّ به من خبرات لكتابة موضوعات تتسم بالجودة.
- أن يحرص الطالب على وحدة الموضوع المكتوب وتماسكه.
- أن يضمن الموضوعات التي يكتبها بالاقتباس من القرآن الكريم والحديث النبوي، والأشعار والأمثال والحكم ووضعها في أماكنها السليمة.[1]

أركان التعبير:

للتعبير ركنان وهما:

الأوّل: الرّكن اللغوي (اللفظي): ويقصد به ذلك المظهر الذي يلوح من خلال الكلمات، والجمل والتراكيب والأساليب التي يعبّر بها عن المعاني والأفكار، ويتزوّد التلميذ بهذه العبارات والأساليب مع مرور الزّمن نتيجة القراءة والاستماع والممارسة.

[1] ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية، المرجع السابق، ص: 49- 50.

وما نلاحظه أنّ هذين الرّكنين مرتبطان ببعضهما، ويتمّ توضيح ذلك من خلال الأفكار فعندما تكون هذه الأخيرة واضحة في النّفس، يسهّل التّعبير عنها وأحيانا أو كثيرا ما يبدو التّلعثم إذا قلّت المعاني، أو كانت الأفكار مبهمة في نفس المتكلّم والكاتب، ففي هذه الحالة تكون عباراته ركيكة لا روعة فيها ولا تأثير.

فغالبا يتدرّب الطلبة في المدرسة على صياغة الأفكار بأسلوب فصيح جذاب، وبالتّدرّج يتعوّدون على الحديث وتنظيم عرض الأفكار ويتزوّدون بالثروة اللّغوية التي تعينهم على التّعبير عن أفكارهم ومشاعرهم ثمّ تنمية ذوقهم الأدبي وتوسيع خيالهم، مع حرصهم على انتقاء اللّفظة الملائمة للألفاظ الأخرى ولمكانها من السّياق، وعلاقتها بالمعنى، فلا قيمة للألفاظ مجرّدة من المعنى، ولا للمعاني وجود من دون تلك الألفاظ.[1]

الثاني: الرّكن المعنوي: وهو المحتوى الفكري الذي يتكوّن في نفس الإنسان من المعاني والمدركات التي يريد التّعبير عنها، ويستقي التّلميذ أفكاره في المدرسة من خلال تجاربه ومحيطه المدرسي والاجتماعي.

فالرّغم من أهميّة هذين الرّكنين للتّعبير فإنّهما بحاجة –في رأي الباحث- إلى ركن آخر، وهو الحافز والحاجة إلى التّعبير عن موقف فيه استشارة ورغبة، وقد اهتمّ علماء النّفس بموضوع الدّوافع لأنّها القوّة التي تحرّك السّلوك، واستخدمت ألفاظ عديدة ومختلفة للدّلالة على هذه القوّة بدلا من الدّافع والتي تتمثل في: الحاجة، الحافز، الباعث والغاية وغيرها من الألفاظ الأخرى.[2]

---

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه أساليب تصحيحه)، دار المناهج للنشر والتّوزيع، عمان، دط، 1431هـ- 2010م، ص: 39.

[2] المرجع نفسه، ص: 40.

وهذا الاهتمام يخصّ كلّ معلّم وفي أيّ حقل من حقول التّعليم ليس فقط في المدرسة كالمزرعة والمصنع لأنّ التّعلّم لا يحصل أو لا يتحقّق بدون دافع وإن معرفة دوافع المتعلّم وربطها بالخبرات المطلوب تعلّمها يؤدّي إلى تعلم أحسن وفي وقت أسرع.

ومن أهمّ دوافع سلوك الفرد التي تعلّمها واكتسبها من الحياة الاجتماعيّة وتبلورت على شكل حاجات لا يستقرّ إلا بعد اشباعهما هي كالآتي:

- الحاجة إلى التّقدير الاجتماعي.
- الحاجة إلى تأكيد الذات.
- فكرة الفرد عن نفسه.
- مستوى الطّموح.

حيث أنّ من الوسائل المهمّة لإشباع هذه الحاجات القدرة على التّعبير وإجادته، فإذا أحسن المرء التّعبير حصل على التّقدير الاجتماعي، ونال الرّضا النفسي، وحقق ذاته، ويسرّ طموحه، لذا على المعلّم أن يدرك هذه الحاجات عند طلابه للإفادة منها في تحفيزهم إلى جودة التّعبير.[1]

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، المرجع السابق، ص: 40.

المبحث الثاني: مهارات التعبير الكتابي

للحديث عن المهارات يجب علينا أوّلا أن نفهم ونحدّد مفهوما لهذا المصطلح فيقصد به:

لغة:

من مهر يمهر ويمهرُ مهارة، بمعنى الحذق، فهو ماهر، يقال: مهر في العلم أي كان حاذقا عالما به، ومهر في صناعته بمعنى أتقنها.

والمهارة كمصطلح هي: الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصاد في الوقت والجهد معا، أمّا المهارة اللّغويّة هي الأداء اللّغوي المتقن محادثة أو قراءة أو كتابة أو استماعا.

وعرّفها جواد في المعجم التربوي: بأنّها الأداء الذي يقوم به الفرد بسهولة ودقة، سواء أ كان ذلك الأداء جسميا أو عقليا.

كما عرّفها شحاتة (1981): بأنّها أداء يتمّ بسرعة ودقة، ويختلف باختلاف المادّة، وطبيعة المحتوى، وخصائص الهدف من تعلمه.

أمّا مرجانة فعرّفها بأنّها المقدّرة التي يمتلكها الفرد وتمكّنه من إنجاز عمل معيّن بإتقان وسهولة، وفي فترة وجيزة تعتبر قياسية إذا ما قورنت بالمدّة التي يستغرقها فرد آخر لأداء نفس العمل.

إذن من خلال هذه التّعاريف نرى بأنّ المهارة عبارة عن أداء يتميّز بالدّقة والسهولة والسرعة.

وممّا سبق ذكره نستنتج أنّ المهارة هي الأداء المتقن القائم على الفهم والاقتصار في الجهد والوقت معا فالمهارة اللّغويّة هي الأداء اللّغوي المتقن محادثة كان أو قراءة أو استماعا أو كتابة.[1]

ومن خلال دراستنا لاحظنا أنّ التعبير يتطلب مهارات ليكون فعالا في مواقف الاتصال، حيث أنّ للتعبير الكتابي مهارات يجب على المدرسين معرفتها وإكسابها إلى طلبتهم، والطالب إذا لم يمتلك هذه المهارات على الأقل يستطيع كتابة موضوع التعبير في مستوى راقي ومقبول، فعادة المهارات تكتسب بالتّدريب والمران والممارسة.

ومن شروط تكوين المهارة اللّغوية نجد:

أ- **الممارسة والتكرار:** فممارسة اللّغة إمّا محادثة أو كتابة أو قراءة في مواقف الحياة تجعل الفرد يتغيّر ويتحسن من مرحلة إلى مرحلة.

ب-**الفهم**

ت-**التوجه:** ويتكوّن ذلك بلفت الانتباه إلى الأخطاء وكذلك تعويدهم عى أساليب الأداء الجيد.

ث-**التّشجيع والتّعزيز:** ويكون ذلك من خلال التّقويم البنائي الذي يعرف المتعلّم بصحّة إجابته ويقوده أي أتقان المعلومات والمفاهيم.

ج-**القدوة الحسنة:** وتوافر القدوة الحسنة من المعلمين، أو مشاهدات الأداء اللّغوي السّليم.[2]

---

[1] محمد رضوان الداية، محمد جهاد، اللّغة العربيّة ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب، د ط، 2004، ص: 15.

[2] عبد الفتاح حسن البجة، تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص: 19.

للتعبير الكتابي مهارات عديدة وكثيرة لا يمكن تصنيفها أو تحديدها وفق مستويات التلاميذ في مختلف المراحل الدراسية، وهذا ما أوجد حالة التشتت والعشوائية لدى المدرس لأنه لا يعرف ما هي المهرات التي يجب تنميتها لتلاميذه، وهذا راجع لعدم وجود دليل قاطع أو خاص يرشده إلى هذه المهارات التي تتناسب أو تتوافق مع مستويات التلاميذ العقلية وحتى الدراسية، فكثير من الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت أو أخذت موضوع مهارات التعبير لم تحددها وتصنفها بشكل دقيق ونهائي.

إلا أن هناك من اجتهد في تحديدها وتصنيفها، من بينهم الباحث العثمان (1999)، فعمل قائمة بمهارات التعبير الكتابي لطلبة الصف العاشر الأساسي في الأردن، وجاءت على الوجه التالي:

1. **في مجال المضمون:**

- ترتيب الأفكار وملاءمتها للمعاني.
- استعمال الأمثلة والتفاصيل الداعمة.
- الالتزام بالفكرة الرئيسية للموضوع وعدم الخروج عنها.
- صحة الأفكار ووضوحها وشموليتها.
- دعم الموضوع بالاقتباس والتضمين(ويكون من القرآن الكرم، الأحاديث النبوية الشريفة، أبيات شعرية).
- توظيف الخبرة والمحصول اللغوي في الكتابة.
- الالتزام بوحدة الموضوع.
- شمولية المعاني ووضوحها.

- تلاحق الأفكار وتسلسلها ومنطقيتها.[1]

2. في مجال الشكل:

- تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة.
- إجادة الخط ووضوحه.
- رسم الحروف والكلمات رسما إملائيا صحيحا.
- الصياغة اللغوية الصحيحة ونعني هنا بصياغة العبارات بطريقة منطقية وصحيحة.
- حسن البدء وحسن الختام، وهذا يعني التوفيق في بداية الموضوع وإنهائه وعدم الخلط بين مقدمة الموضوع وخاتمته.
- تقسيم الموضوع إلى فقرات.
- استخدام علامات الترقيم استخداما صحيحا ويعني هنا وضع العلامة في مكانها المناسب وموقعها الصحيح.

كما حدّد عبيد (1996) مجموعة من المهارات الكتابية الوظيفية المناسبة لمستوى طلبة اللغة العربية في كليات المجتمع الأردنية فجاءت على الوجه الآتي:

مهارات المحتوى (المضمون):

- صحة الأفكار والمعاني.
- تسلسل الأفكار والمعاني ومنطقيتها.
- شمول الأفكار والمعاني للموضوع.
- انسجام الأفكار والمعاني وترابطها.[2]

مهارات الأسلوب (التنظيم):

---

[1] محمد الصويركي، المرجع السابق، 169-170-171.

[2] محمد الصويركي، نفس المرجع، 172-173.

أ: مهارات الالفاظ:

1- اختيار الألفاظ السليمة الملائمة للمعنى.

2- مراعاة خلو الألفاظ من الغرابة والتعقيد.

ب: مهارات الجمل والعبارات:

1- تركيب العبارات والجمل المناسبة للمعنى.

2- الربط بين العبارات والجمل باستخدام أدوات الربط.

3- التنويع بين الجمل الخبرية والإنشائية.

4- مراعاة التوازن بين العبارات والجمل.

ت: مهارات الفقرات:

1- إبراز الفكرة الرئيسية في الفقرة.

2- اتباع نظام الفقرات المترابطة.

3- الحرص على الإيجاز غير المخل للمعنى.[1]

مهارات آليات الكتابة:

1- صحة الرسم الاملائي.

2- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

3- وضوح الخط.

4- الحرص على خلو الكتابة من الأخطاء النحوية والصرفية.

5- مراعاة سلامة الهوامش الأفقية والرأسية.

مهارات خاصة بمجالاتها:

- التلخيص الكتابي للمقروء بلغة الطالب الخاصة.

---

[1] راضية الوقفي، صعوبات التعليم النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 451.

- التمييز بين الأفكار الرئيسية والثانوية عند التلخيص.
- الحرص على تنظيم الرسالة واستيفاء أجزائها.
- استيفاء عنصر التقرير.
- شرح الأبيات الشعرية بلغة الطالب.

وقامت الباحثة الشروف (2002) بإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي اللازمة عند كتابة موضوع التعبير لطالبات الصف الأول الثانوي في الأردن على الوجه الآتي:

- استخدام الطالبة للأدلة والشواهد والأمثلة في كتاباتها.
- استعمال أدوات الربط المناسبة بين الجمل والفقرات.
- تنظيم المادة على شكل فقرات.
- تحليل الموضوع إلى عناصر كتابية.
- قدرة الطالبة على إيجاد ذاتيتها وإبداء رأيها في الموضوع.
- قدرة الطالبة على استخدام الصور البيانية والمحسنات البديعية في كتابتها.
- الوصول إلى الغرض وفهم المراد من المادة المكتوبة.[1]

كما قام مجاور (1974) بتحديد مهارات التعبير لجميع صفوف مراحل التعليم الأساسي والثانوي، فجاءت على الوجه التالي:

المرحلة الأساسية (من الصف الأول حتى الصف السادس):

- أن يرتب ثلاث جمل أو أربع تحريريا.
- أن يكتب موضوعا من فقرة أو فقرتين.
- أن يكتب فكرة أو فكرتين عما قرأ في كتاب القراءة.

[1] راضية الوقفي، المرجع نفسه، ض 459.

- كتابة عدد من الفقرات المترابطة.
- تدريبه على التعبير عما يريد.
- تلخيص فقرة أو موضوع صغير.
- أن يدرب على ترتيب جمل في تتابع مستمر.
- التعبير عن أفكار معينة بجمل مفيدة.
- كتابة رسائل سهلة ومختلفة.
- تأليف قصة قصيرة يقرأها.
- الربط الجيد بين الجمل.
- تلخيص موضوع صغير أو قصة قصيرة.[1]

المرحلة الأساسية (من الصف السابع إلى ...):

- تدريب الطالب على أهمية التلاؤم والانسجام بين الجمل والعبارات والقرات، وكذلك المعاني والأفكار.
- تدريب التلميذ على أن كل جملة يكتبها لابد أن تؤدي معنى ولها دلالة.
- تدريب التلميذ على تصنيف المعلومات وتبويبها.
- إتقان كتابة الرسائل في صورها المختلفة، ومعرفة الطريقة الصحيحة في كتابة العنوان والبدء والخاتمة.
- تدريب التلميذ على كيفية زيادة الحصيلة اللغوية من ألفاظ وتراكيب وعبارات.
- تدريب التلميذ التعبير عما يريد.
- تدريب التلميذ على إتقان عملية التلخيص لموضوع صغير أو قصة قصيرة.

---

[1] محمد الصويركي، مرجع سابق، ص 177-178.

- أن يتقن التلميذ التعليق على موضوع أو رأي أو مشكلة.
- أن يدرب التلميذ على استعمال الشرح وضرب الأمثلة وذكر التفاصيل عندما يكتب.
- الدقة في وضع علامات الترقيم.
- الدقة في عرض الأفكار العامة للموضوع وفي ذكر التفاصيل المتعلقة به.
- الإفادة مما يقرأ حين يعبر.[1]

مهارات التعبير الكتابي (من الصف الأول ثانوي إلى الثالث ثانوي):

- التفرقة بين تعبير جميل وآخر أجمل منه.
- الحكم من التلميذ على تعبيره وتقويمه.
- ضبط ما يكتبه التلميذ ضبطا صحيحا.
- التعبير عن المشكلات اليومية مثل المشكلات الاجتماعية والسلوكية...
- تدريب التلاميذ على كتابة المذكرات واليوميات ومحاضرات الجلسات.
- تدريب التلاميذ على كتابة مقالات للنشر في صحف الحائط أو مجلات المدرسة.[2]

وقام عطية بعرض مجموعة من مهارات التعبير الكتابي التي يجب على المعلمين السعي إلى تمكين الطلبة منها، وهي:

- مهارة اختيار الموضوع.
- مهارة اختيار الأفكار.
- مهارة عرض الأفكار.
- مهارة الربط بين الأفكار.

---

[1] محمد الصويركي، المرجع نفسه، ص 178-179.

[2] فواز الراميني، المرجع اللغوي –الوافي- دار الكتاب الجامعي، الصين، ط1، 2007، ص 138.

- مهارة اختيار الألفاظ والتراكيب التي تحمل الألفاظ.
- مهارة التقديم.
- مهارة الختام.
- مهارة الاستشهاد بالشواهد الأدبية.
- مهارة الخط وصحة الرسم.
- مهارة تنظيم الفقرات واستخدام علامات الترقيم.
- مهارة الالتزام بقواعد النحو واللغة.
- مهارة السعة في الخيال.[1]
- مهارة الافصاح عن الرأي.
- مهارة قوة الحجة في الدفاع عن الرأي.
- مهارة حسن الإلقاء.
- مهارة حسن الإصغاء.
- مهارة تسجيل الملاحظات.
- مهارة الحوار الأدبي وتقبل وجهات النظر.
- مهارة تحديد نقاط القوة والضعف فيما يطرحه الآخرون (النقد).
- مهارة إظهار الاحترام لما يطرحه الآخرون.
- مهارة الاسترسال في الحديث وعدم الاضطراب.[2]

مهارات التّعبير الكتابي:

لكي يكون التّعبير الكتابي تعبيرا جيّدا لابدّ للمتعلّم أن يكتسب مهارات عديدة نذكر على سبيل المثال لا الحصر ما يلي:

---

[1] محمد الصويركي، المرجع السابق، ص 180.

[2] محمد الصويركي، مرجع سابق، ص 181.

- قدرة المتعلّم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أيّة مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطق فيها يكتب تسلسلا وتتابعا ودقّة في تنظيم وتصنيف.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشّواهد المناسبة للموضوع ووضعها في المواطن الملائمة من التّعبير.
- القدرة على الكتابة السّليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء للعبارة.
- الدّقة في استخدام علامات التّرقيم.
- تمكّن المتعلّم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفا شاملا.
- القدرة على الكتابة في المناسبات الاجتماعيّة والوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة.
- القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقّة المعنى والإحاطة بالعناصر الأساسيّة.[1]

كما يركّز تعليم اللّغة العربيّة على مهارات لغويّة معيّنة في كلّ مرحلة وقد رأى المتخصّصون بالنسبة للتّعبير الكتابي أنّه ينبغي أن تزداد العناية بالتّعبير الكتابي في المرحلة الثانويّة.

ومن خلال ها ركّزت أهداف تعليم التّعبير الكتابي في المرحلة الإعداديّة على إكساب الطّلبة الأساسيات اللازمة لنجاح الطّلبة فيه، وتمثّلت هذه الأهداف في تنمية النّواحي التّالية:

- رغبة الطّلبة في الكتابة عندما تكون هناك حاجة لها.
- ميلهم نحو الاهتمام والمعايشة لما يكتبون.
- نزعتهم إلى الكتابة من أجل الاستمتاع
- قدرتهم على جمع أفكارهم على الورق بشكل يفهمه القارئ .
- تقديره وتذوّقه للكتابة من أجل الاستمتاع.
- رغبته في تحسين كتابته، وثقته على الكتابة الجيّدة.
- قدرة التّلميذ على مراجعة كلّ ما يكتبه ليرى إلى أيّ مدى تحقّق غرضه من الكتابة.

[1] ينظر: سعد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشروق، فلسطين، ط1، 2004، ص: 93- 94.

- تقديره للكتابة كجزء أساسي من الحياة ليحرص على تعلّمها داخل المدرسة وخارجها.[1]

مهارات الكتابة:

للكتابة نوعان من المهارات، مهارات عامّة ومهارات خاصّة، فالمهارات العامّة يجب أن تتوفر لدى كلّ من يمارس الكتاة، أمّا المهارات الخاصّة فيحتاجها كلّ من أراد القيام بأداء معيّن، وفيما يلي تفصيل لكلّ من المهارتين العامّة والخاصّة كما أشار إليها مصطفى (1996).

المهارات العامّة:

- القدرة على كتابة الحروف الهجائيّة بأشكالها المختلفة.
- القدرة على كتابة الكلمات العربيّة بحروفها المنفصلة وحروفها المتّصلة مع تمييز أشكال الحروف، وتنوّعها تبعا لمواضع تواجدها (الأوّل، الوسط، الآخر)
- القدرة على الكتابة بخطّ واضح يميّز بين الرّموز الكتابيّة.
- القدرة على استخدام العلامات الشّكليّة للكتابة (علامات التّرقيم، الفقرات والهوامش).
- القدرة على مراعات القواعد الإملائيّة والقواعد النّحويّة واللّغويّة في الكتابة.
- القدرة على الإحاطة بالموضوع من جميع الجوانب.
- القدرة على استخدام التّعابير السّليمة المناسبة للمقصود.
- القدرة على استخدام أدوات الرّبط المناسبة.
- القدرة على الاعتماد على المنطق أو الأدلّة والحقائق.
- القدرة على التقاط الأفكار الرئيسيّة من حديث يستمع إليه، وكتابتها بطريقة صحيحة ومستوفاة.
- القدرة على شرح فكرة عامّة مع جزئياتها.
- القدرة على تدوين الملاحظات.

[1] عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعلير فلسفته واقعه تدريسه وأساليب تصحيحه، ص: 80.

- القدرة على مراعاة الأسس الخاصّة باستخدام المراجع والمصادر.[1]

مهارات الأهداف الخاصّة:

- القدرة على كتابة رأي أو تعليق على موضوع مسموع أو مقروء.
- القدرة على كتابة ما استمع إليه أو ما قرأه .
- القدرة على كتابة عدد من الأسئلة حول موضوع مقروء.
- القدرة على الاستخدام الجيّد لعبارات المجاملات الاجتماعيّة عند كتابة الخطابات (تحيّة، شكر، تهنئة، ترحيب، تعزية، مواساة...)
- القدرة على التّرجة من لغة أخرى مستعملا المفردات والتّراكيب المناسبة في فقرات منظمة.
- القدرة على كتابة التّعليمات على شكل نقاط.
- القدرة على كتابة التّعميم أو المذكّرة.
- القدرة على كتابة بحث.
- القدرة على كتابة طلب استقالة، أو شكوى أو اعتذار عن القيام بعمل معيّن.
- القدرة على ملءالبيانات المطلوبة في الاستمارات.
- القدرة على كتابة رؤوس أقلام.
- القدرة على كتابة الرّسائل التّجاريّة بأنواعها المتعدّدة الأغراض.
- القدرة على إجابة كتابية لبعض الأسئلة.
- القدرة على كتابة الجداول والمخططات.
- القدرة على كتابة طلب وظيفة.
- القدرة على كتابة السيرة الذاتيّة وغيرها.[2]

ومنه نستنتج أنّ المهارة تناسق تحصيلي أو عمليّة عقليّة تبلغ درجة عالية من الكفاءة والمهارة بواسطة الممارسة والتموين.

---

[1] كامل عبد السّلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنشر والتّوزيع، عمان، الأردن، ص: 170- 171.

[2] المرجع نفسه، ص: 172.

المبحث الثالث: الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي

تعدّ اللّغة أحد العناصر الرئيسيّة أو المهمّة في حياة الإنسان فهي أداة في نقل الأفكار والمعلومات والمعارف حيث أنّ فصاحة العربيّة تعبّر بالدّرجة الأولى عن أصالة الأمّة، فساهمت فروعها في تقويم ألسنة التّلاميذ وتجنّبهم من الوقوع في الأخطاء، إلا أنّ هذه الأخطاء لا تتوقف حتّى يكتمل التّعلم لديهم.

فالخطأ يكاد يستوي فيه الضّعفاء من تلاميذ المدارس والمتقدّمون في التّحصيل منهم بل إنّه يمتدّ إلى الكثير من المنشغلين بالعربيّة والمتخصّصين فيها.[1]

أوّلا: مفهوم الخطأ لغة:

جاء في معجم أساس البلاغة: "أخطأ في المسألة وفي الرّأي وخطئ خطأ عظيما إذا تعمّد الذنب، وقال: لأنْ تُخطِأ في العِلم خَيْرٌ من أنْ تخطِئَ في الدّين، وقيل: هما واحد".[2]

وفي معجم اللّغة العربيّة المعاصرة: خَطِئَ يَخْطأ وخِطئا، فهو خاطئ، خِطئ الشّخص: أحاد عن الصّواب، خطِئ السهم الهدف: تجاوزه، لم يصبه.[3]

نستنتج من خلال هذه التّعاريف أنّ مصطلح الخطأ مشتقّ من الفعل أخطأ وهو ضدّ الصّواب.

---

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحويّة والصّرفيّة والإملائيّة عند تلامذة الصّفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان دط، 2009، ص: 67.

[2] الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصريّة، لبنان، ط1، 1423هـ، 2003، ص: 288.

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربية ، عالم الكتب، مصر، دط، 2008، ص: 658.

ثانيا: مفهوم الخطأ اصطلاحا:

هناك عدّة تعاريف للخطأ اللّغوي نذكر منها:

المفهوم الأوّل: "هو عدم مطابقة الحكم للواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حدّ سواء وقد يكون الخطأ هوى وميل ومنزعا فكريا غير سليم إذ يعدّ الباطل حقا أو الحقّ باطلا، فهو بذلك إقرار كاذب وفاسد وزائف".[1]

المفهوم الثاني: يعرّف دوغلاس براون الخطأ: "انحراف ملحوظ عن القواعد النّحويّة التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأمّ، ويعكس القدرة المرحليّة لدى الدّارس".[2]

المفهوم الثالث: عرّف كريستال الخطأ اللّغوي بأنّه: "استخدام متعلّمي اللّغة الهدف المادّة اللّغويّة فيها بصورة مخالفة لقوانينها لأنّ معرفتهم بهذه القوانين غير كاملة وأنّه ناتج عن الاستخدام التّلقائي أو العفوي للّغة، ويمكن عزوه إلى قصور عصبي عضلي يسيطر على الدّماغ.[3]

المفهوم الرابع: "مرادف (اللّحن) قديما وهو مواز للقول فيما كانت تلحن فيه العامّة والخاصّة".[4]

---

[1] جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، د ن، المغرب، ط1، 2015، ص: 07.

[2] صيد أحمد، تأثير بناء الاختبارات اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات على إجابة المتعلمين، دار الدراسات استراتيجية ومستقبلية، مصر، ع31، 2014، ص: 205.

[3] محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل، الأردن ط1، 2005، ص: 43- 44.

[4] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص: 71.

يتبيّن لنا من خلال هذه المفاهيم أنّ مفهوم الخطأ اللّغوي هو مخالفة قواعد وقوانين اللّغة، التي يستخدمها الكبار والمتمدرسون بصفة خاصّة، وهو بذلك فعل كاذب وفاسد.

قبل ذكر الأخطاء الشّائعة (الإملائية، واللّحويّة، والصّرفيّة) لابدّ من تحديد مفاهيم لهذه المصطلحات.

1-الأخطاء الإملائيّة:

1-1 **مفهوم الإملاء:** "تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة، أي إلى حروف توضع في مواضعها الصّحيحة من كلمة واستقامة اللّفظ وظهور المعنى المراد".[1]

وهو أيضا: "علم رسم الحروف وترتيبها في كلمة، بما يتناسب مع قواعد اللّغة".[2]

يتّضح لنا من خلال هذين التّعريفين أنّ الإملاء يدلّ على الأصوات والرّموز والكتابة والرّسم واستقامة اللّفظ.

1-2 **مفهوم الخطأ الإملائي:** يعني قصور التّلميذ عن المطابقة الكليّة أو الجزئيّة بين الصّور الصّوتيّة أو الذهنيّة للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائيّة مع الصّور الخطيّة لها، وفق قواعد الكتابة الإملائيّة المحدّدة أو المتعارف عليها.[3]

---

[1] خاوي عبد اللخ طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرق التربويّة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010، ص: 28.

[2] غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في القواعد، الإملاء وعلامات التّرقيم، دار غريب، القاهرة، دط، 2000، ص: 21.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، المرجع السابق، ص: 71.

3-1 **مفهوم الخطأ الإملائي الشّائع**: وهو الخطأ الذي يقع فيه أكثر من 25% من مجموع تلامذة العيّنة، وحدّد الخطأ بهذه النّسبة نتيجة لإجماع عدد من الباحثين ممّن قاموا بإجراء دراسات وبحوث مماثلة حول القضايا الإملائيّة لدى تلاميذ المرحلة الأساسيّة على هذه النّسبة.[1]

2-الأخطاء النّحوية:

2-1 مفهوم النّحو: علم بأصول مستنبطة من كلام العرب، يعرف بها أحكام وحال تركيبها مثل الإعراب والبناء وما يتبعها من بيان وشروط نحو النّواسخ وحذف العائد.[2]

كما يعرفه إبراهيم مصطفى: "يُعرف به أواخر أحوال الكلمة والكلم إعرابا وبناء"

يتّضح لنا من خلال هذين التّعريفين أن النّحو هو علم يبحث في أواخر الكلمات إعرابا وبناء، ولذلك سمّي بعلم الإعراب.[3]

2-2 مفهوم الخطأ النّحويّ: قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النّحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.[4]

2-3 الخطأ النّحوي الشّائع: هو الخطأ الذي يتكرّر بنسبة 10 % فأكثر بالنّسبة إلى المجموع الكلّي للأخطاء.

---

[1] المرجعالسابق، ص: 71.

[2] شرف الدّين علي الراجحي، أسس النّحو العربي والصّرفي والمهارات التّحريرية في الكتابة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، دط، 1426هـ- 2006م، ص: 09.

[3] إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثّقافة، مصر، دط، 2012، ص: 18.

[4] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائيّة، مرجع سابق، ص: 71- 72.

3-الأخطاء الصّرفيّة:

3-1 مفهوم الصّرف: يعرف الصّرف على أنّه: "التّنوين والجرّ معا وأيضا عند الكوفيين عامل من عوامل نصب الفعل المضارع، وذلك أن يجتمع فعلان ببعض حروف العطف".[1]

3-2 مفهوم الأخطاء الصّرفيّة: تعرف الأخطاء الصّرفيّة على أنّها: "عدم معرفة التّلميذ بالتّغيّرات التي تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجمل، أو التّغيير في بنية الكلمة الأصليّة لعلّة من العلل الصّرفيّة المعروفة".[2]

وأيضا هي: "تتعلّق بما يعتري بنية الكلمة العربيّة من تغيّر سواء بزيادة أو نقص، ممّا يؤثر في مبناها ومعناها".[3]

ومن خلال هذا نستطيع القول بأنّ التّلميذ يقع في أخطاء صرفيّة بسبب عدم معرفته التّغييرات التي تحدث في بنية الكلمة سواء بالزّيادة أو النّقصان ممّا يؤثر في مبناها ومعناها.

الأخطاء الشّائعة:

1-الأخطا الإملائيّة:

تكثر لدى المتعلّمين من طلبة الجامعات والتي تتمثّل في:

---

[1] محمد إبراهيم عبادة، معجم مصطلحات النّحو والصّرف والعروض والقافية، مكتبة الآداب، جامعة الرقازين، القاهرة، دط، ص: 154.

[2] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والملائيّة، المرجع السابق، ص: 71.

[3] منى العجرمي وهالة حسني بيدس، تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللّغة العربية للمستوى الرابع من الطّلبة الكوريين في مركز اللّغات، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج: 42، ملحق 1، الأردن، 2015، ص: 1093.

- إهمال كتابة همزة القطع أو الخلط بينهما وبين الهمزة الوصل.
- الخلط بين تاء التّأنيث المربوطة المتّصلة (ـة) والهاء/ الضمير المتّصل (له).
- الخلط بين الألف المقصورة (ى) والممدودة.
- عدم كتابة الحروف غير المنطوقة كألف التّفريق في الأعمال المتّصلة بواو الجماعة مثل ذهبوا.

2- **الأخطاء النّاجمة عن الإعراب غير الصحيح:** ويتمثّل هذا النّوع من الخطأ في:

- الخطأ في كتابة الهمزة المتطرّفة مع الضّمير مثل: أصدقاؤه، أصدقاءه، أصدقائه.
- عدم حذف الواو أو الياء أو الألف من آخر الأفعال المعتلّة نحو: يدعو، يرمي، إذا سبقت بجزم.
- عدم حذف حرف العلّة من وسط الفعل الأجوف المسبوق بالجازم أو المبني على السّكون مثل: لم يكون والصّواب لم يكنْ.
- تعريف المضاف بأل وإدخال أل التّعريف على غير، نحو: الأولاد الغير مسؤولين والصّواب الأولاد غير المسؤولين.
- تكرار المضاف لمضاف إليه واحد نحو: مدير ومعلّمو المدرسة.[1]
- عدم حذف نون المضاف إذا كان جمعا لمذكر سالم، لاحظ كلمة معلّمو في المثال السابق.

[1] إبراهيم خليل، امتنان الصمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2008م- 1429هـ، ط2، 2009م- 1430هـ، ص: 27.

- مراعاة كتابة الجمع السّالم بالياء بدلا من الواو في حالتي النّصب والجرّ.
- عدم حذف النون من آخر الأفعال الخمسة إذا تقدّم عليها عامل من عوامل النّصب أو الجزم نحو: لن يتقدّموا في مسيرتهم العلميّة. وهي الأفعال المضارعة التي فاعلها ألف الإثنين، أو واو الجماعة أو ياء المخاطبة، نحو: يذهبون، يذهبان، تذهبين.
- عدم مراعاة الإعراب الصّحيح للأسماء الخمسة أبٌ، أخٌ، حمٌ، فو، ذو، بالحركات الفرعيّة وهي الألف والواو والياء، (وهي عند بعضهم ستة).

3- **الخطأ في تحويل الأرقام إلى حروف:** وعدم التّنبيه لما يتطلبه هذا التّحويل من مراعاة لجنس المعدود، ولحركته وصيغته من حيث الغفراد، أو الجمع.[1]

الأخطاء الشّائعة عند تلاميذ الفئة المستهدفة للصّف السّابع الأساسي في مادة النّحو والصّرف:

- الفصل بين المضاف والمضاف إليه.
- عدم المطابقة في التّذكير والتّأنيث بين الفعل ونائب الفاعل.
- عدم ضبط الحركة الإعرابيّة للفعل المبني للمجهول في حالتي الماضي والمضارع)
- الخلط في استخدام أسماء الاستفهام.
- عدم وضع الحركة الإعربيةعلى الفعل المضارع المنصوب.
- عدم وضع إشارة الاستفهام في نهاية جملة الاستفهام.

[1] إبراهيم خليل، امتنان الصمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، المرجع السابق، ص: 28.

- الأخطاء الإعرابيّة المتكرّرة للأفعال الخمسة.
- عدم حذف النّون في حالتي النّصب والجزم عند الكتابة للأفعال الخمسة.
- عدم القدرة على تحويل الفعل اللازم إلى فعل متعدّد.
- حذف حرف العلّة وهو غير مجزوم.
- إسقاط نون الإعراب في حالة الرّفع للأفعال الخمسة
- ملاصقة الفعل للفاعل.
- نصب الفعل المضارع، بعد (هل) وهي حرف استفهام لا يعمل.
- عدم حذف حرف العلّة من ظخر الفعل المضارع المجزوم الذي يسبقه حرف جزم.
- تعريف العدد المضاف (على الثّلاثة رجال).[1]

الأخطاء الشّائعة بين تلاميذ الفئة المستهدفة في الإملاء للصّف السّابع:

- عدم كتابة الشدّة (ّ) على بعض الكلمات: كانّ، لأنّ، إن شاء الله.
- الخلط في ضبط الحركات في كتابة إن شاء الله وإنشاءز
- عدم وضع الشدّة (ّ) الدّالة على التّضعيف لحرف اللام في الأسماء الموصولة (الّتي، الّذي).
- إعقال تنوين الكسر في نهاية الكلمة (الظّروف المضافة إلى إذ) مثل: حينئذ.
- عدم وضع الحركة الإعرابيّة (ّ) على الميم عند الإدغام (إمّا).
- الخلط في كتابة الهمزة عند الاتّصال والانفصال.

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والملائيّة، المرجع السابق، ص: 123- 124.

- حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.
- رسم الألف المحذوفة وإظهارها في الأسماء الموصولة.
- الخلط بين كتابة (مئة ومائة).
- عدم التّفريق بين الألف القائمة والألف المقصورة في الكتابة.
- عدم ضبط الفعل المضارع بالحركة الإعرابيّة المناسبة.
- نسيان لام الأمر وإدخال الفاء على الفعل المضارع مباشرة.[1]

الأخطاء الشّائعة عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف الثامن في مادّة الإملاء:

- عدم رسم علامة (ّ) التّضعيف على الحرف المضعّف ممّا يؤدّي إلى الخطأ في نطقه.
- عدم وضع الحركة المناسبة على الهمزة المتوسّطة.
- رسم صوت الحركة (الفتحة، الضمّة، والكسرة) بحروف ملفوظة بسبب الإشباع.
- رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.
- الخلط بين التّاء المربوطة والتّاء المبسوطة والهاء في الكتابة لعدم القدرة على التّفريق بينهما.
- ترجمة الصّورة الصّوتيّة للحروف التي تنطق ولا تكتب إلى صورة خطيّة ممّا يؤدّي إلى رسم حروف اعتدنا على عدم كتابتها.
- رسم الهمزة المتوسّطة في غير موضعها.
- عدم استخدام قواعد رسم الهمزة في أثناء الكتابة.

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحويّة والصّرفيّة والملائيّة، المرجع السابق، ص: 129- 130.

- حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.[1]

الأخطاء الشّائعة في مادّة النّحو والصّرف:

- تثنية الفعل وجمعه حينما يكون الفاعل دالا على مثنّى أو جمع.
- وضع حرف الجرّ في غير مكانه المناسب.
- الخلط بين الضّمائر المتّصلة والحروف التي هي من أصل الكلمة.
- وقوع حرف جرّ مكان حرف جرّ آخر.
- عدم وضع حركة الاسم المجرور.
- إدخال (هل) على مؤكّد وهذا خطأ.
- الخلط بين استخدام (هل) والهمزة عند الاستفهام عن الشّيء.
- عدم قدرة التّلاميذ على التّحويل من نكرة ومعرفة والعكس.
- عدم التّنبّه لما في الجملة من تقديم وتأخير.
- عدم حذف حرف العلّة مع الجزم: لم يأتي، لم يأتِ.
- عدم وضع الحركة الإعرابيّة على الفعل المضارع المنصوب.
- عدم القدرة على التّمييز بين المعرفة والنّكرة.
- عدم إعراب الجملة الفعليّة أو شبه الجملة في حالة كونها خبرا لمبتدأ.
- عدم وضع حركة جمع المؤنّث السّالم وعدم تمكّن التّلاميذ من هذا النّوع من الجموع.[2]

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشّائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، المرجع السابق، ص: 138- 139.

[2] المرجع السابق، ص: 144- 145.

الأخطاء الشّائعة عند تلامذة الفئة المستهدفة للصّف التاسع في مادة الإملاء:

- عدم الإحاطة بالاستثناءات ذات العلاقة بالهمزة المتوسّطة.
- رسم الهمزة المتوسّطة في غر مكانها الصّحيح.
- رسم همزة القطع في موضع همزة الوصل.
- عدم كتابة الواو بأنواعها بطريقة صحيحة.
- كتابة الألف في (ابن، ابنة) إذا لم تأت بين علمين بشكل عامّ.
- حذف الألف التي تلحق بواو الجماعة.
- عدم استخدام قواعد رسم الهمزة المتوسّطة في أثناء الكتابة.
- عدم استخدام الحركات الإعرابيّة (الضّوابط الحركيّة) للدّلالة على الصحّة اللفظيّة في أساليب المدح والذمّ (بِئسَ، نِعْمَ، حَبَّذا).[1]

الأخطاء الشّائعة في مادّة النحو والصّرف:

- تغيّر بنية الفعل بعد الإسناد وخاصّة إذا كان فاعله جمعا أو مثنّى (لعبوا الأولاد).
- عدم التّنبّه إلى ما في الجملة الفعليّة من تقديم وتأخير.
- عجز التّلاميذ عن تعيين مفعولي الفعل الذي ينصب مفعولين.
- الاهتمام بقواعد معيّنة مع إغفال قواعد أخرى.
- عدم المطابقة بين والفاعل من حيث التّذكير والتّأنيث.
- إدخال الواو بين النّعت ومنعوته.
- كثرة الأخطاء الإعرابيّة للأفعال الخمسة.

[1] المرجع السابق، ص: 148.

- عدم قدرة التّلاميذ على إعراب الفعل المضارع المعتلّ الآخر بصورة صحيحة.
- عدم حذف النّون من الأفعال الخمسة في حالة الرّفع.[1]

[1]فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحويّة والصّرفيّة والإملائيّة عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا، المرجع السابق، ص: 154- 155.

المبحث الرابع: تعليميّة التّعبير الكتابي

تعدّ التّعليميّة من أهمّ العوامل المؤثرة في عمليّات التّعليم والتّعلم فكلّ مراحله سواء ما قبل الجامعيّة منها أو الجامعيّة فهي المصدر الأساسي في تنشئة الأفراد بقدرات معرفيّة ومهارات تكنولوجيّة تساير الحداثة والتّطوّر.

فهي وسيلة لدراسة آليات اكتساب وتبليغ المعارف المتعلّقة بمجال معرفي معيّن، وعليه فإنّها تمثّل تفكيرا وممارسة في الوقت عينه، يقوم بها المدرّس لمواجهة الصّعوبات التي يلاقيها في تعليم مادّته، كما تعدّ مجموع الجهود والنّشاطات المنظّمة والهادفة إلى مساعدة المتعلّم على تفعيل قدراته وموارده في العمل على تحصيل المعارف والمكتسبات والمعمرات والكفايات واستثمارها في تلبية الوضعيات الحياتيّة المتنوّعة.[1]

ويعدّ علما قائما بذاته له مرجعيّته المعرفيّة ومفاهيمه واصطلاحاته وإجراءاته التّطبيقيّة، في جميع التّخصّصات والميادين.[2]

أنواع التّعليميّة:

1- **التّعليميّة العامّة**: وتسمّى أيضا بالتّعليميّة الأفقيّة وهي التي تكون مبادئها وممارستها قابلة للتّطبيق مع كلّ المحتويات وكلّ المهارات وفي كلّ

[1] أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1، ص: 14.

[2] دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعيذة، الجزائر، 2000، ص: 35.

مستويات التّعليم، نقدّم المعطيات الأساسيّة والضّروريّة للتّخطيط لكلّ موضوع، ولكلّ وسائل التّعليم لمجموع عناصر الوضعيّة البيداغوجية.[1]

2- **التّعليميّة الخاصّة:** وهي التي تهتمّ بتخطيط العمليّة التّعليميّة لمادة معيّنة، لتحقيق مهارات خاصّة بوسائل محدّدة لمستوى معيّن من المتعلّمين، فالتّعليميّة الخاصّة تهتمّ بنفس قوانين التّعليميّة العامّة ولكن على نطاق أضيق أي القوانين التّفصيليّة التي تتعلّق بمادّة تعليميّة واحدة.[2]

أهميّة وأهداف التّعليميّة

1-أهميّة التّعليميّة:

تعتبر التّعليميّة الدراسة العلميّة لمحتويات التّدريس وتقنيّاته ولإشكال تنظيم مواقف التّعلّم التي يخضع لها التّلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريّات تطبيقيّة معياريّة تقصد بلوغ الأهداف المرجوّة سواء على المستوى العقلي أو الإنفعالي أو الحسّي الحركي.

تكمن أهميّة العمليّة التّعليميّة في النّقاط الآتية:

- تسعى العمليّة التّعليميّة إلى تكوين شخصيّة التّلميذ على نحو يستطيع أن يقود به مجتمعه في المستقبل.
- تهتمّ بتنمية التّفكير الإيجابي النّقدي للتّلميذ الذي به يستطيع تقبّل الرّأي الآخر، ويفرّق بين ما هو نقد بنّاء، وبين النّقد الذي يسعى إلى الهدم.

---

[1] محمد محمود الحيلة، تقديم أحمد مرعي، تكنولوجيا التذعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2007، ص: 81.

[2] بعلي الشريف حفصة، التّعليمّة (مقال) مجلة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المركز الجامعي بالوادي، معهد العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج- ع 1، 2010، ص: 15.

- العمليّة التّعليميّة تطمح إلى زيادة ثقة الطّالب بنفسه، الأمر الذي يساعده على اتّخاذ قراراته بنفسه، وبالتّالي يكون إنسانا إيجابيّا يبني آراءه بناء على دراسته للأمور المحيطة به بشكل دقيق.[1]

2-أهداف التّعليميّة:

تعتبر من أهمّ الموضوعات التي يتطرّق لها علم النّفس التّربوي حيث تشكّل الخطوة الضّروريّة الأولى في أيّ عمليّة تعليميّة، حيث تقوم بتوجيه نشاطات المعلّم والمتعلّم على حدّ سواء، حيث نجد قسمان من الأهداف:

أ- **الأهداف طويلة المدى:** وتسمّى أيضا الهدف العامّ وهو عبارة عمّا يستطيع المتعلّم أن يظهره من الميول والرّغبات والاتّجاهات والقدرات والمهارات بعد تعلّمه لوحدة تعليميّة أو منهج دراسي، في فترة زمنيّة طويلة أقلّها أسبوع وأقصاها فصل دراسي أو سنة أكاديميّة.

ب-**الهدف السّلوكي الخاصّ:** أو ما يسمّى بالهدف قصير المدى، وهو كلّ ما يستطيع المتعلّم أن يظهره من المهارات والميول والرّغبات والاتّجاهات بعد تعلّمه لمجموعة محدودة من المفاهيموالحقائق في فترة زمنيّة قصيرة تقدّر بحصّة دراسيّة مدّتها خمس وأربعون دقيقة.[2]

وعليه يمكن القول أنّ الأهداف التّعليميّة تعتبر الرّكن الأساسي الذي تقوم عليه العمليّة التّربويّة لأنّ وظيفة التّربية هي إحداث أنماط سلوكيّة مرغوبة لدى التّلاميذ وما يحدّد هذه الأنماط السّلوكيّة المرغوبة هو الهدف التّعليمي.

---

[1] محمد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مدخل إلى علم التّدريس ، دار قصر الكتاب، الرباط، د ط، د ت، ص: 105.

[2] أفنان نظير دروزة، النّظريّة في التّدريس وترجمتها عمليا، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007، ص: 59.

الفصل الثاني: تعليمية التّعبير الكتابي في الطّور المتوسّط السّنة الأولى -أنموذجا-

المبحث الأوّل: طريقة تدريس للتّعبير الكتابي في الطّور المتوسّط.

المبحث الثاني: تحليل وتفسير معطيات التّربّص.

الفصل الثاني: تعليميّة التّعبير الكتابي في الطّور المتوسّط

تمهيد:

انشغل التّربويون قديما وحديثا بالبحث في طرق التّدريس، بحيث أنّنا نجد عدّة محاولات متّصلة في سبيل الوصول إلى الطّريقة المثلى للتّدريس، ولعلّ مرجع هذا الاهتمام إلى أنّ الطّريقة ركن أساس من أركان عمليّة التّدريس، ومن ثمّ فإنّ نجاح التّعليم وفاعليّته يرتبطان إلى حدّ بعيد بنجاح الطّريقة، إذ تتمكّن الطّريقة السّديدة من معالجة ضعف المنهج الدّراسي وتدنّي مستوى التّلاميذ وغير ذلك من مشكلات التّعليم، وقد كانت التّربيّة التّقليديّة تنظر إلى طريقة التّدريس على أنّها وسيلة لإيصال المعلومات إلى المتعلّم بتوسّط المعلّم، وأساس هذه النّظرة أنّ التّعليم ما هو إلا عمليّة صبّ المعلومات في عقول المتعلّمين، أمّا النّظرة الحديثة فتختلف إلى حدّ بعيد بحيث توصّلت الدّراسات التّربويّة إلى أنّه ليس هناك طريقة مثلى تصلح لتدريس كلّ الموضوعات لجميع الطّلاب في مختلف مراحل التّعليم، فما يناسب بعض الطّلاب ويكون ذا فاعليّة قد لا يكون كذلك مع غيرهم،[1] ويرجع ذلك إلى ما تتضمّنه عمليّة التّدريس من متغيّرات وعوامل متداخلة تؤثر في اختيار الأسلوب الذي يصلح لتدريس موضوع ما أو مادّة معيّنة، ومن هذه المتغيّرات، خصائص الطّلاب، وطبيعة المادّة الدّراسيّة، والأهداف المراد تحقيقها، وقد تمتدّ هذه المتغيّرات لتشمل المعلّم ومدى إعداده واتّجاهاته إزاء المادّة التي يقوم بتدريسها كما تشمل متغيّر الوقت المتاح لعمليّة التّدريس ذاتها.

---

[1] جير ولد كمب، تصميم البرامج التّعليميّة، تر: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النّهظة العربيّة، د ط، 1977، ص: 35.

وفي ظلّ هذه النّظرة تعرف طريقة التّدريس بأنّها مجموعة من الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلّم والتي تظهر آثارها على نتائج التّعليم الذي يحقّقه المتعلّمون،[1] كما تضمن الأنشطة والخبرات التي سيقوم بها التّلاميذ لإحداث التّعلم، وبهذا المنطلق نستطيع القول أنّ طريقة التّدريس تعدّ وسيلة لتنظيم المجال الخارجي الذي يحيط بالمتعلّم كي ينشط ويغيّر من سلوكه.[2]

تدريس التّعبير في الطّور المتوسّط:

يجري تدريب التّلاميذ في هذه المرحلة على ما يلي:

أوّلا: اختيار الموضوع:

أ- أساليب اختيار الموضوع:

- يكلّف التّلاميذ بالكتابة في موضوع سبق أن تحدّثوا فيه شفويّا، كما يمكن مطالبتهم بالكتابة في موضوع لم يسبق شرحه أو في موضوع يتّصل بما سبق شرحه.

- يجب أن يدرّب التّلاميذ على الكتابة في الموضوعات الهادفة وهي الموضوعات التي سيمارسون مثلها في حياتهم العمليّة كالتّدريب على البرقيّات والرّسائل وتلخيص التّقارير، وكتابة بطاقات الدّعوة وكتابة الكلمات التي تلقى في المناسبات.

- يعرض المعلّم موضوعات متعدّدة ليختار منها التّلميذ ما يميل إلى الكتابة فيه، كما ينبغي أن تفرض على التّلميذ عدّة موضوعات ليختاروا منها ما

---

[1] محمد عزّت عبد الموجود، أساسيّات المنهج وتنظيماته، دار الثّقافة، القاهرة، د ط، 1981، ص: 122.

[2] جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعلم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي، ط1، 1996، ص: 47.

يتّصل بشؤونهم فالتّلميذ يكتب، ويكون صادقا في تعبيره، إذا وجد لديه المعنى وتوافر عنده الاهتمام والتّلميذ لا يكتب إلا فيما يعرفه أو كان متّصلا بحاجاته وشؤونه، فيجب أن تختار له الموضوعات من دائرة تجاربه.[1]

- ومن المجالات التي يتعلّم فيها التّلاميذ الانطلاق في الحديث والاسترسال في التّعبير الكتابي الكتابة في الصّحف المدرسيّة، والتّعبير عمّا يدور في مجالس نشاطهم والتّحدّث وكتابة التّقارير والرّسائل فيما يقومون به من رحلات، أو موضوع ذا صلة بموقف يومي، ويتمّ اختيار أحدهما أو إعطاء الفرصة للطّلبة في الكتابة في أيّ منها.[2]

ب- المقدّمة للموضوع:

عندما يتمّ تحديد موضوع معيّن، أو موضوعات يعطي المدرّس فكرة مختصرة عن كلّ موضوع، وأهميّته، ودرجة ملامسة المشاعر، والمساحة التي يغطّيها من حاجة النّاس، ورغباتهم مع الحرص على إثارة الدّافعيّة لدى الجميع للكتابة في الموضوع.

ت- تحديد عناصر الموضوع: إذا كان الموضوع واحدا فإنّ المدرّس يتولّى عن طريق المناقشة مع التّلاميذ تحديد عناصره، أي يحدّد لهم الأفكار التي ينبغي تناولها عند الكتابة في الموضوع، وتتمّ كتابة هذه العناصر على السّبورة والقصد منها ليس تجزئة الموضوع، إنّما تنظيم أفكاره، إذ لا ينبغي أن تكون هذ العناصر عناوين جانبيّة للموضوع عند الكتابة، إنّما يجب أن يدور الحديثحولها مع

---

[1] جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي، ط1، 1996، ص: 162.

[2] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، عمان، ط1، 2006، ص: 220.

الحرص على التّرابط، والتّماسك في تلك الأفكار، والحال نفسه عندما يعرض أكثر من موضوع، ويعطي الخيار للتّلاميذ للكتابة في أي منها إذ ينبغي تحديد عناصر كلّ موضوع منها كي تعطي الفرصة نفسها لجميع التّلاميذ.[1]

ث- الحديث في عناصر الموضوع: يتحدّث المدرّس بإيجاز عن الأفكار الواردة في الموضوع مع ذكر بعض الشّواهد، وكتابتها عل السّبورة، وإعطاء فرصة لبعض التّلاميذ في التّحدّث عن عناصر الموضوع لكي يتمّ تناول الموضوع من أكثر من زاوية، على أن يتولّى المدرّس التّعقيب على حديث الطّلبة، وكتابة بعض الشّواهد التي قد ترد على ألسنتهم على السّبورة للاستفادة منها في زيادة الثروة اللّغويّة للتّلاميذ والاستشهاد بها حين يقتضي الأمر بعد ذلك.

ج- التّوجيهات: وهنا يعطي المدرّس توجيهاته حول الكتابة في الموضوع وهذه التّوجيهات تتضمّن ما يلي:

1- حسن البدء وحسن الختام.
2- ترابط الأفكار وتسلسلها.
3- تقسيم الموضوع على فقرات.
4- استخدام علامات التّرقيم.
5- صحّة الرّسم والالتزام بقواعد الإملاء.[2]
6- حسن الاستشهاد ودقّته وحسن اختيار مواضعه.
7- حسن الخطّ والتّنظيم والنّظافة.
8- سلاسة الألفاظ وعذوبتها، والابتعاد عن التّكلّف.

---

[1] جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعليم اللّغة العربيّة في التّعليم العام، المرجع السابق، ص: 162.

[2] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، ص: 220.

9- ألا يقلّ الموضوع عن كذا سكر أو صفحة.

ح- الكتابة في الموضوع: هنا تأتي خطوة الكتابة في الموضوع بعد اختياره، والتّحدّث في عناصره، وسماع توجيهات المدرّس حول الكتابة فيه وتكون الكتابة إمّا في داخل الصّف إذا كان الموضوع قصيرا، وهناك وقت كاف للكتابة فيه، على أنّ الكتابة داخل الصّف تقتضي الإيجاز في الخطوات السّابقة، والغاية في الكتابة داخل الصّف هي غاية اختياريّة أي أنّها تمكّن المدرّس من معرفة القدرات التّعبيريّة لدى التّلاميذ، والفروق الفرديّة بينهم، وإلا فإنّ فرصة تطوّر أدائهم التّعبيري فيها أقلّ منها عند الكتابة خارج الصّف مع ما على الكتابة خارج الصفّ من مآخذ لإمكانيّة تدخّل الآخرين في الكتابة أو النقل من مصادر معيّنة، ولكن علينا أن نعرف أنّ تدخّل الآخرين يمكن أن يكشفه المدرّس بسهولة خلال تعامله مع الطّلاب ومعرفة قدراتهم، أمّا ما يتعلّق بالاستعانة بمصادر خارجيّة على الكتابة في الموضوع فإنّ هذه الاستعانة لا تخلو من فائدة لما توفّره للطّالب من زيادة ثروته اللّغويّة وإطّلاعه على أساليب التّعبير ومعالجة الأفكار.[1]

أمّا إذا كانت الكتابة خارج القسم فلابأس من قراءات التّلاميذ في مصادر خارجيّة للاستفادة منها دون النّسخ الحرفي، والكتابة خارج الصّف توفّر للطّالب فرصة الخلوّ مع نفسه، والتّفكير بتمعّن في الموضوع، وترتيب أفكاره، واستدعاء التّعابير الجميلة، والشّواهد الملائمة والعناية بالكتابة وتنظيمها، ومراجعة القواعد النّحويّة والإملائيّة وتطبيقها.

لذا فإنّ لكتابة الموضوع خارج الصّف فوائد ترجح على عيوبه وعندها يكون المدرّس قد درّب على نوعين من التّعبير: الأوّل التّعبير الشّفهي وهو ما تمّ

[1] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة، ص: 221.

من خلال مناقشة عناصر الموضوع والثاني هو التعبير الكتابي الذي تمّ خارج المدرسة.

ثانيا: النّاحية الموضوعيّة

1- يجب أن يتمرّن التّلاميذ على جمع الأفكار قبل الكتابة في الموضوع، عن طريق إرشادهم إلى المراجع المختلفة من الكتب والمجلات كذلك يجب العمل على تنمية الميول القرائيّة واكساب التّلاميذ القدرة على تنمية الميول القرائيّة، وأكسابالتّلاميذ القدرة على التّلخيص والتّعليق على المقروء.

2- تدريب التّلاميذ على تنظيم الموضوع، وهضم أفكاره، بحيث تكون واضحة في أذهانهم قبل الكتابة فيه.

3- تدريب التّلاميذ على ترتيب الأفكار التي يتناولها الموضوع بحسب أهميّتها، بحيث تكون كلّ فكرة مترتبة على الفكرة السّابقة أو نتيجة لها.

4- تحريك التّلاميذ على التّأليفبين الجمل، بحيث يتوافر فيها التّرابط والانسجام، ويمكن الانتفاع في هذا التّدريب بالدّراسة البلاغيّة للألفاظ والجمل.

ثالثا: النّاحية الشّكليّة:

1- يجب أن نلاحظ أنّ تدريب التّلاميذ على تحديد الأفكار وترتيبها يساعد كثيرا في تدريبهم على تقسيم الموضوع إلى فقرات، فكل فكرة يمكن أن يعبّر عنها بفقرة أو اثنتين، أو بأكثر من ذلك فإذا انتهى التّعبير عن الفكرة الأولى أمكن وضع نقطة للدّلالة على أنّ التّعبير عن الفكرة الأولى قد انتهى، ثمّ ينتقل التّلميذ إلى التّعبير عن الفكرة الثانية على نحو ما سبق.

2- يجب تعويد التّلاميذ ترك الهوامش، وذلك عن طريق استعارهم بأن ترك الهوامش يجعل الكتابة ذات منظر جميل، وبذلك تكون الكرّاسة موضع الإعجاب والتّقدير.

3- وينبغي تدريب التّلاميذ على كيفيّة وضع علامات التّرقيم، الأمر الذي يساعد في تنسيق الكلام وانكشاف المعنى.[1]

رابعا: من حيث التّعبير الشّفوي:

1- بحيث دائما ربط الأساليب بالقواعد في أثناء الحديث وتشجيع التّلاميذ على الإكثار من حفظ النّصوص الجيّدة الجميلة، وحفظ قدر مناسب من القرآن الكريم، والحديث الشّريف، ففي ذلك تقويم للألسنة وعصمة لها من الخطأ.

2- يجب تنمية الميل إلى القراءة الهادفة وتشجيع التّلاميذ على تحصيل المعارف والمعلومات من الكتب المقرّرة وغيرها وتعويدهم تلخيص ما يقرأون، والتّعليق عليه.

3- يعالج الخجل والخوف من مواجهة الموضوع، وحلّ عقدة اللّسان بتشجيع التّلاميذ في حصص التّعبير الشّفوي على التّحدّث والكلام والتّعليق على كلامهم بعبارات الاستحسان، هذا مع الإكثار من إقامة النّدوات وتعويدهم المناقشة وإبداء الرّأي، وتكليفهم تلخيص ما أثير في النّدوات من مناقشات ارتجالا مع التّعليق عليها من عندهم.[2]

---

[1] محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص: 164.

[2] المرجع نفسه، ص: 172.

كيفية تصويب المعلّم لأخطاء التّعبير الكتابي

أوّلا: أهداف التّصويب:

الغرض من تصحيح الإنشاء إرشاد التّلميذ إلى الخطأ حتى لا يقع فيه ثانية ولو أحسن المعلّم التّصويب، وأحسن التّلميذ إصلاح الخطأ لتضاءلت الأخطاء أو تلاشت، فكيف يحسن المعلّم والتّلميذ التّصويب؟ على المعلّم أن يقتصر في تصحيحه على الأخطاء الكبيرة، وأن يهتم بالمعنى والأسلوب، وأن يترك مجالا للتّلميذ لتصحيح أخطائه بنفسه، وأن يراجع المعلّم هذا التّصحيح قبل تصحيح الموضوع الجديد ليتأكّد من أن التّلميذ لم يخطئ في التّصويب.[1]

ثانيا: تصحيح التّعبير الكتابي:

قبل التّصحيح على المدرّس أن يعدّ معيارا يصحّح بموجبه، وأن يعرض المعيار على التّلاميذ قبل الكتابة في الموضوع، ويتوجّب عليه الالتزام التّام بالمعيار عند التّصحيح لكي يبتعد عن الذاتيّة في التّصحيح، وأن يتبع هذا المعيار في تصحيح جميع موضوعات التّعبير الكتابي.

وهناك معايير مختلفة متعدّدة ولكن إذا أردنا معيارا عمليا ممكن الاستخدام والتّطبيق فيفضّل أن لا يكون كثير الفقرات، وإلا فيصبح غير عملي لأنّ المعيار ذا الفقرات الكثيرة يستغرق وقتا طويلا غير متاح للمدرّسين بحكم زيادة حصصهم الأسبوعيّة وزيادة عدد التّلاميذ لذا نقترح أن يتكوّن المعيار من الفقرات الآتية:

1- خلوّ الكتابة من الأخطاء اللّغويّة والإملائيّة.
2- جودة الخطّ وحسن التّنظيم.

[1] جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعلم اللغة العربية في التّعليم العام، ص: 157.

3- حسن البدء وحسن الختام.

4- تسلسل الأفكار وصلتها بالموضوع.

5- الصّور البلاغيّة وسعة الخيال.

6- جمال التّراكيب اللّغويّة وحسن الاستشهاد.[1]

ثالثا: أساليب تصويب أخطاء التّعبير الكتابي:

1- **الأسلوب العلاجي (المفصّل):** وبموجبه يضع المدرّس خطا تحت أيّ خطأ ويكتب الصّواب فوقه، وفائدة هذا الأسلوب أنّه يعالج الأخطاء مباشرة غير أنّه لا يحفّز التّلميذ على التّفكير بالخطأ ونوعه وسببه.

2- **الأسلوب الإشاري:**وبموجبه يضع المدرّس خطا تحت أيّ خطأ ويتركه للطّالب يفكّر به حتّى يتوصّل إلى ماهية الخطأ وسببه ثم يصحّحه بنفسه ولهذا الأسلوب فضل تحفيز التّلاميذ على التّفكير في الخطأ وتصحيحه بأنفسهم، ولكن يؤخذ عليه أنّ بعض التّلاميذ لا يتمكّنون من معرفة ما هية الخطأ ولا يصحّحونه.[2]

3- **الأسلوب المرمّز:** وبموجبه يضع المدرّس خطا ثمّ يضع رمزا فوق الخطأ يدلّ على نوع الخطأ، على أن يكون قد اطّلع التّلاميذ على ما يعنيه كلّ رمز مثلا: (ن) خطأ نحوي، (م) خطأ إملائي، (ل) خطأ في التّركيب، (ش) خطأ في الاستشهاد، (غ) صورة بلاغيّة غير مناسبة هكذا.

[1] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربيّة، ص: 219.

[2] المرجع نفسه، ص: 219.

ويعدّ هذا الأسلوب حلا وسطا بين الأسلوبين السّابقين فهو يدلّ الطّالب على نوع الخطأ ويدفعه للتّفكر بالتّصحيح.[1]

4- **الأسلوب المباشر:** وهو الأسلوب الذي يشترك فيه المدرّس مع التّلميذ ولكن لا يستعمل نظرا لكثرة التّلاميذ داخل الفصل الدّراسي.[2]

5- **الأسلوب الأنموذج:** يقوم المعلّم باختيار خمسة نماذج لتصحيحها وتوضيح أخطائهم ثمّ يطلب من التّلاميذ فيما بعد تصحيح موضوعاتهم بأنفسهم من خلال تلك النّماذج المصحّحة أمامهم.[3]

6- **الأسلوب الأقران:** يقوم فيه التّلاميذ بتبادل الكراسات لتصحيح أخطاء بعضهم البعض.

7- **الأسلوب المناقشة الجماعيّة:** يقوم المدرّس بإعطاء التّلاميذ عددا من الدّفاتر لتصحيحها جماعيا عن طريق تقسيمهم إلى مجموعات لتعاد بعدها هذه الدّفاتر إلى المدرّس لإعادة النّظر فيها والتّحقق منها.[4]

وهكذا يتولّى المدرّس تصحيح الدّفاتر بدقة بعد اصطحابها إلى غرفة المدرسين وربّما البيت على أن يقرأها بدقة ويصحّحها بأحد الأساليب التي مرّ ذكرها ثمّ يضع الدّرجة الملائمة بموجب المعيار والذي اعتمده وتلي الدرجة كتابة عبارات التّوجيه مثل: إقرأ كذا وكذا، أسلوبك جيّد، تحتاج تطوير، اعتن بخطّك

---

[1] أديب ذياب حماتة، أثر أسلوب تصحيح التّعبير التّحريري في تحسين الأداء التّعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديريّة تربية قصبة المفرق، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التّربوية جامعة آل البيت، الأردن، عمان، العدد الثالث ، 2010، ص: 286.

[2] عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته واقعه أساليب تصحيحه، ص: 109.

[3] المرجع نفسه، ص: 110- 111.

[4] عبد الرحمن الهاشمي، التّعبير فلسفته واقعه أساليب تصحيحه، ص: 110- 111.

تخلّص من الأخطاء الإملائية، وغير ذلك من العبارات التي تقتضيها نتائج التّصحيح، على أن يتولّى متابعة تصحيح الأخطاء من التّلاميذ، ولا يتركها دون متابعة.

دور المعلّم في خطة تدريسه مادة التّعبير الكتابي:

ينبغي على مدرس العربيّة أن يكون متمتّعا بالعديد من السّمات:

أ- **السّمات الخارجية**: بحيث يتحلّى بالصّفات الآتية:

* بهي الطّلعة، حسن المنظر والهيئة.
* حسن التّواصل بحيث يكون أليفا مألوفا ودودا ذا عشرة
* بشاشة الوجه/ طلق المحيّا.
* علوّ الهمّة، متحمّس في عمله وحركته.
* شامخ المظهر بعيد عن الاستعانة والخنوع.
* نظافته وأناقته ووضوح صوته وخلوّه من العاهات كالعمى واللّثغة والتّأتأة التي تؤثر على عمله وأدائه قد تحوّله إلى سخرية تؤثر على نفسيته.[1]

ب- السّمات الدّاخلية:

- سعة الثقافة وغنى المصدر لأنّ طبيعة مادّته تفرض عليه أن يكون ملمّا بثقافة واسعة في مادّته نفسها وفي لغة أو لغات أخرى تزيد من معلوماته الأدبية وتجعله بعيد النّظرات قادرا على التّحليل والموازنة.[2]

---

[1] فؤاد حسن أبو الهيجا، أساليب وطرق تدريس اللغة العربيّة وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السّلوكية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2001، ص: 30- 31.

[2] صالح نصيرات، طرق تدريب العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام الله، ط1، 2006، ص: 61.

- أن يكون محبّا لمادّته معتزّا بها، ويجب على المدرّس أن تنبض حواسه كلّها بهذا الحبّ، وأن ينعكس ذلك على أسلوبه التّعليمي.[1]

- أن يتّصف بحسن النّطق وجودة الأداء، فألفاظه يجب أن تقرع الأذن وعباراته يجب أن تدخل القلوب بجمال سبكها، فلا رطانة ولا عاميّة ولا تردد.[2]

- على معلّم اللّغة العربية أن يتيح لطلابه فرص التّعبير عن أفكارهم وتجاربهم الخاصّة ومشاعرهم، وأن يشرف على ما يكتبون ويقوّم أساليبهم ويمدّهم بالتّشجيع اللازم.

- التّمكن من المادّة يبعث في نفس المدرس نشاطا وإقبالا على عمله فيؤثر ذلك في تلاميذه وتنعكس شخصيته عليهم، ويجعلهم مندفعين نحو العمل، مجدّين نشطين.

- المعرفة الجيّدة بتاريخ الأمّة العربيّة ومعرفة السّمات الخاصّة بالشّخصية العربيّة سبل العيش والعادات والتّقاليد لأنّها جزء لا يتجزّأ من تكوين المدرس وإعداده.

- المعرفة الجيّدة بالتّطورات في ميدان تعليم اللّغات فمدرّس اللّغة العربيّة يجب أن يكون على معرفة بالمدارس اللّغويّة المختلفة والتي كان لها دور كبير في تطوير أساليب وطرق التّدريس.

- أن يربط المعلّم بين فروع اللّغة العربيّة ربطا سليما يؤكّد نظريّة الوحدة في تعليم اللّغة.[3]

---

[1] فخر الدين عام، طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة، دار الكتب الوطنيّة، دار الكتب الوطنيّة، جامعة الفاتح، ط1، 1992، ص: 38- 39.

[2] علي منير الحصري، يوسف الفيزي، طرق التدريس العامّة، مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع، الكويت، ط3، 2005، ص: 272.

[3] علي منير الحصري، يوسف الفيزي، طرق التدريس العامّة، ص: 272

- يجب أن يمتلك المعرفة المعمّقة باللّغة العربيّة وآدابها، ويجب أن يكون متمكّنا من نحو اللّغة وصرفها وتاريخها الطّويل، فضلا عن التّذوّق البلاغي.[1]

- أن يكون محبّا لمادّته معتزّا بها، ويجب على المدرّس أن تنبض حواسه كلّها بهذا الحبّ وأن ينعكس ذلك على أسلوبه التّعليمي.

ج- السمات الفنية:

فمن الضّروري أن يكون المعلّم:

- ملمّا بألوان الكتابة الإبداعيّة ومهاراتها.

- عارفا بمعايير النّقد الأدبي.

- يجب على معلّم اللّغة العربيّة أن يشارك في التّأليف المدرسي فالنّتاج الأدبيّ العام يغني ثقافته، والتّأليف المدرسي يزيد من قدرته التّعليميّة ويمدّه بالخبرات التي تساعده على حسن القيام بمهمّته التّدريسيّة.

- على مدرّس اللّغة القوميّة أن يعرف ما يختار لطلابه من هذا الإنتاج كي يربّي في نفوسهم عقولا قويّة الحسّ، قادرة على التّفكير الواضح تستطيع في الوقت ذاته أن تفهم أجمل التّجارب الإنسانيّة وأعمقها.

- قدوة في لغته وتصرّفاته، وذلك من خلال تمكّنه من المادّة الذي يبعث في نفسه نشاطا وإقبالا على عمله، فيؤثر ذلك على تلاميذه وتنعكس شخصيّته عليهم، ويجعلهم مندفعين نحو العمل مجدّين نشطين.

- مطّلعا على طرائق التّدريس المختلفة التي تستثمر الفرصة للتّعبير بأنواعه.

- مرن في إدارته الصّفيّة.

---

[1] صالح نصيرات، طرق تدريب العربيّة، ص: 61.

- مواكبا للأساليب المطورة.
- مهتما بشؤون مجتمعه وأمّته.
- متّصلا بثقافات الأمم الأخرى.
- ذا حرص على صقل مواهب طلابه.[1]

الدّراسة الميدانيّة ومجرياتها:

تعدّ الدّراسة الميدانية ذات أهميّة بالغة في البحث العلمي، إذ يتعرف الباحث على الجوانب التي تطرّق إليها نظريا، ويقوم بإبراز العلاقات بينهما، كما تساعده على اكتساب مهارات جديدة وأفق واسعة.

وبعد تعرّضنا فيما سبق إلى أهمّ الجوانب المتعلّقة بتدريس التّعبير الكتابي في الطّور المتوسّط، ككل بحثنا بإجراء تربص يعكس ما تناولناه في الجانب النّظري.

طبيعة إجراءات التّربص وأهدافها:

بعد الحصول على التّصاريح والموافقات اللازمة لإجراء هذه الدّراسة الميدانيّة التي بدأت بعد موافقة مدير المتوسطة وقد تمّت سنة 2022/ 2023، وقد تمّ إجراء التّربص يوم الأربعاء 20 رمضان 1444هـ، والموافق لـ 12 أفريل 2023، حيث أجريت هذه الدّراسة الميدانيّة على مستوى متوسّطة حمادوش عبد القادر بلدية خضرة.

شملت الدّراسة عيّنة من تلاميذ السّنة الأولى من التّعليم المتوسّط وقد بلغ عددهم 26 تلميذا.

[1] جودت الركابي، طرق تدريس العربيّة، دار الفكر المغاصرة، دار الفكر المعاصرن ص: 47- 48.

تبلغ مساحة المتوسطة 554400م^2، ويرجع تاريخ تأسيسها سنة 2001، يبلغ تعداد تلاميذتها 422 تلميذا وهذا إلى غاية 20/ 12/ 2018.

أهداف التّربص:

- ✓ علاج الأخطاء اللّغويّة المختلفة لدى التّلاميذ، والوقوف عليها.
- ✓ تصنيف الأخطاء الواردة في الانتاجات الكتابية وآثارها السّلبية في امتلاك التلاميذ لفصاحة اللّغة.
- ✓ تطوير مهارات التّعبير الكتابي، وبالتالي رفع مستوى أداة التّلاميذ.
- ✓ الإشارة إلى دور معلّم اللّغة العربيّة في تطوير وتحسين الأساليب التّدريسيّة.

درس نموذجي في التّعبير الكتابي:

تم إجراء التّربص في قسم السّنة الأولى متوسّط، الفوج الأوّل على السّاعة 10 سا صباحا، بوجود 26 تلميذ، بين الأولاد والبنات بإشراف أستاذة اللّغة العربيّة التي قدّمت لنا كلّ التّسهيلات للسّير الحسن للدّرس كما أبدى التّلاميذ تجاوبا ملحوظا.

المقطع التّعليمي: الأخطاء والمجتمع **المستوى:** أولى متوسّط

الميدان:إنتاج المكتوب

التاريخ: يوم الأربعاء 20 رمضان/ 21 رمضان 1444 الموافق لـ 12 أفريل 2023.

المحتوى المعرفي: كتابة فقرة.

التّمهيد: إلقاء التّحيّة على التّلاميذ، ومحاولة استمالة تفكيرهم وميولاتهم من خلال مدخل بسيط لأهميّة الأخلاق في مجتمعنا ومدى تأثيرها لتكوين مواطن صالح يؤثر في مجتمعه تأثيرا إيجابيا.

الوسائل التّعليميّة: السّبورة، الطّباشير، لوحة إلكترونيّة (لغرض بعض الآيات القرآنيّة).

الأهداف السّلوكيّة:

- تعويد السّرعة في التّفكير والتّعبير، والتّكيّف مع المواقف الكتابية المفاجئة.
- القدرة على ترجمة المشاعر، والأحاسيس والأفكار كتابيا من خلال العبارات الواضحة والمؤثرة.
- تعزيز المهارات الكتابية وتنميتها.
- اكتساب التّلاميذ الموهوبين في الأدب، وصقل مواهبهم.
- تنمية رغبتهم في الكتابة عندما تكون هناك حاجة لها.
- تنمية قدرتهم على تذوّق الكتابة الجيّدة وتقديرها.
- تنمية قدرة التّلاميذ على جمع أفكارهم على الورق بشكل يفهمه القارئ.

تحليل الأخطاء الشّائعة في النّماذج المقترحة:

يعدّ جمع التّعابير الكتابيّة الموجّهة للتّلاميذ وتصحيحها قصد التّعرّف على الأخطاء الشّائعة في التّعبير الكتابي حيث يمكن تقسيم هذه الأخيرة على حسب ما جاء في الجزء النّظري إلى ما يلي:

الأخطاء الإملائيّة: وتتمثل أهمّ الأخطاء المتكرّرة في النّقاط التالية:

- ✓ الخلط بين التّنوين والنّون الأصليّة.

- ✓ إشباع بعض الحركات القصيرة وكتابتها حروف مدّ.
- ✓ عدم التّمييز بين اللام الشّمسيّة واللام القمريّة.
- ✓ الخطأ في كتابة الهمزة المتوسّطة (الهمزة التي ترسم على الثّبرة، الهمزة التي ترسم على الواو، الهمزة التي ترسم على الألف، الهمزة التي ترسم مفردة).
- ✓ التّاء المربوطة والمفتوحة في الأسماء والأفعال والحروف.
- ✓ عدم التّفريق بين همزة الوصل وهمزة القطع.
- ✓ الألف اللّينة في الأسماء والأفعال والحروف.
- ✓ الحروف التي تنطق ولا تكتب، الحروف التي تكتب ولا تنطق خاصّة في أسماء الإشارة والأسماء الموصولة.
- ✓ الخطأ في رسم بنية الكلمات (التّقديم، التّأخير، الحذف).

الأخطاء النّحويّة: وتمحورت فيما يلي:

- ✓ الخلل في إسناد الضّمائر.
- ✓ الجمع بين مضافين أو أكثر.
- ✓ الخلط في استعمال الحركات الإعرابيّة.
- ✓ الخطأ في المجرورات أو المنصوبات أو المجزومات.
- ✓ الخطأ في التّواصب.

الأخطاء الصّرفيّة:

- ✓ الخطأ في الجموع.
- ✓ الخطأ في النسب.
- ✓ الخطأ في المؤنّث.

- ✓ أخطاء في الوزن.
- ✓ أخطاء في تصريف الأفعال.
- ✓ الخطأ في بناء الكلمة.

الأخطاء الأسلوبيّة:

- ✓ أخطاء في اختيار صيغ الجمع والمفرد.
- ✓ التّكرار.
- ✓ استعمال كلمات غير مناسبة للمعنى.

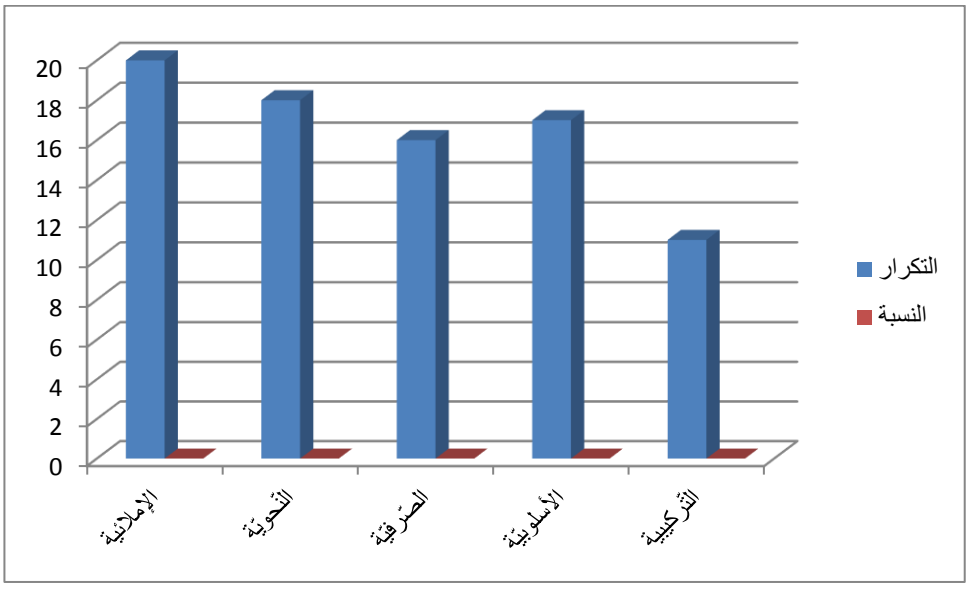
الأخطاء التّركيبيّة:

- ✓ أخطاء اختيار اللّفظ المناسب.
- ✓ استعمال عبارات عاميّة.
- ✓ أخطاء التّعريف والتّنكير.

نتائج التّحليل:

بعد مرحلة الجمع وتنظيم المعلومات التي استنبطناها من خلال التّربص الذي قمنا به على مستوى المتوسّطة، بإشراف الأستاذة الفاضلة رأينا أنّ الطّريقة المناسبة لتحليل هذه المعطيات هي طرحها على شكل أعمدة بيانية تمثّل هذه الأخيرة نسب الأخطاء النّحويّة والإملائيّة وما شابهها، لتفاديها مستقبلا، وقد سمحت هذه الدّراسة في الحصول على إجابات دقيقة وكاملة عن أسئلتنا، ومساعدتنا على الوصول إلى استنتاجات واقعيّة مرتبطة نشاط التّعبير الكتابي.

المجالات	الإملائية	النّحويّة	الصّرفيّة	الأسلوبيّة	التّركيبية	المجموع
التكرار	20	18	16	17	11	82
النسبة	%24.39	%21.95	%19.51	%20.73	%13.41	%100



التعليق على الأعمدة البيانية:

تبلور أهمّ ما توصّلنا إليه ولاحظناه في أنّ نسبة الأخطاء الإملائيّة مرتفعة إذ بلغت 24.39% وتمثلت معظمها في الخطأ في كتابة الهمزة وعدم التّمييز بين اللام الشّمسيّة والقمرية إضافة إلى التّاء المربوطة والمفتوحة وعدم التّفريق بين همزة القطع وهمزة الوصل ولعل أهم الأسباب في ذلك نسيان القاعدة الإملائيّة، واستعمال المعلّم لأمثلة صعبة في الدّرس، واقتصار التّلاميذ على درس الإملاء في الصف دون المراجعة والحفظ والتّدرب المستمر ومنه لابدّ من توظيف المفردات بشكل مكثف وضمن سياقات كتابية هادفة، تليها الأخطاء النّحويّة بنسبة 21.95% خاصّة الخلط في استعمال الحركات الإعرابيّة وأهمّ متسبّب في ذلك عدم فهم التّلميذ لدرس الظواهر اللّغويّة وانعدام تدريب التّلاميذ على القواعد

الثحويّة إضافة إلى عدم وجود حصص إضافية لترسيخ القاعدة المدروسة وعليه يتوجّب تعويد التّلاميذ على حلّ التّطبيقات المنزليّة لاكتساب المهارات الثحويّة وترسيخها.

خاتمة

خاتمة

التعبير الكتابي هو الغاية والحصيلة النهائية لتعليم اللغة، فكل فنون اللغة وفروعها تصب في في التعبير شفهيا أو تحريريا، ويعد تقدّم الطالب ونموه في المهارات أو الفنون اللغوية وسيلة لغاية، وهي اقداره على التعبير فلا يمكن الحكم على شخص ما أنّه تعلّم لغة ما إلا إذا تمكن من التعبير بها في مواقف الحياة المختلفة وفق قوانينها وأصولها، بحيث تصبح في النهاية مفهومة لدى من يقرؤها.

وعليه تناولنا في هذه الدراسة تعليمية التعبير الكتابي للسنة الأولى متوسط بحيث حاولنا الإلمام بأبرز الأخطاء الشائعة في التعبير لدى التلاميذ ومعرفة كيفية تصويبها إضافة إلى الدور الذي يلعبه المعلم في تقديم نشاط التعبير الكتابي، فتوصلنا إلى نتائج إهمّها:

- نشاط التعبير الكتابي يهدف إلى تمكين المتعلّمين من استخدام الكلمات المناسبة للمعنى محددة الدلالة تعبر عمّا يقصدونه، وبناء جمل صحيحة في تراكيبها، واستخدام أنماط متنوعة في الجمل.

- تمكين المتعلّم من الكتابة بخطّ واضح ومقروء ويراعي قواعد الإملاء والهجاء السليم، وتقسيم موضوعه إلى فقرات منظمة، وأن يستخدم علامات الترقيم

- في الهدف التّعليمي يعدّ التّعبير غاية في حدّ ذاته، فإذا تمكّن منه المتعلّم يصبح وسيلة، فالتّلميذ يتعلّم الكتابة فإذا تمكن منها تصبح أداة لبيان قدراته ومهاراته.

- التّعبير الكتابي يصوّر البعد النّفسي للمتعلّم ويسمح بالكشف عن دلالته ومشاعره بطريقة إبداعية.

التوصيات والتوجيهات

- الوقوف على الأخطاء الشائعة من طرف المعلّم وتقويمها، لتحسين عمليّة التّعلم.

- التّركيز على أنواع الأخطاء الشائعة ووضع أساليب مناسبة لمعالجتها ومساعدة التّلاميذ على التّخلّص منها بطريقة مبتكرة على مستوى كلّ تلميذ.

- تزويد التّلاميذ بالمادّة اللّغوية المناسبة لترقية لغتهم وتوسيع أفقهم الفكري.

- على معلّم اللّغة العربيّة تشجيع التّلاميذ على المطالعة والقراءة واستخدام العربية الفصحى لتنمية مهاراتهم والكشف عن قدراتهم.

- مواكبة معلّمي اللّغة العربيّة للعصر وذلك من خلال ابتكار طرق وأساليب جديدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي كالألواح الإلكترونية.

- وجود حوافز مادية للمعلّمين الأكفاء وهذا ينعكس إيجابا على التّلميذ بحيث يحرص كلّ معلّم على تقديم درسه بطريقة جديدة ومبتكرة.

وفي الأخير نرجو من الله أننا وفّقنا من الإلمام بمحتوى عناصر هذه الدّراسة.

قائمة المصادر والمراجع

القرآن الكريم

قائمة المصادر والمراجع

القواميس والمعاجم

1) ابن منظور، لسان العرب، نح: ياسر سليمان أبو شادي، مجرى فتحي السيد، دار المكتبة التوفيقية، القاهرة، د ط، د س، ج 9.

2) ابن منظور أبو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم بن علي: لسان العرب، دار الحديث، القاهرة، مصر، باب كتب، ج 6، د ط، 2002.

3) أبو الحسن أحمد بن فرس زكريا، مجمل اللغة، تح: زهير عبد المحسن سلطان، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1404-1984.

4) أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، 1979م، ج 4.

5) أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية ، عالم الكتب، مصر، دط، 2008.

6) جبران مسعود، معجم الرائدنط، دار العلم للملايين، د م، 2000م.

7) سهيل إدريس، قاموس المنهل الوسيط فرنسي عربي، دار الأدب لنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط17، 2013.

8) الفيروز أبادي، القاموس المحيط، ج 1، دار إحياء التراث، بيروت، لبنان، ط 1، 1997.

الكتب

1. إبراهيم خليل، امتنان الصمادي، فنّ الكتابة والتّعبير، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2008م- 1429هـ، ط2، 2009م- 1430هـ.

2. إبراهيم محمد عطا، المرجع في تدريس اللغة العربية، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، د ط، 2005.

3. إبراهيم مصطفى، إحياء النّحو، مؤسسة هنداوي للتّعليم والثقافة، مصر، دط، 2012.

4. أفنان نظير دروزة، النّظريّة في التّدريس وترجمتها عمليا، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007.

5. أنطوان صياح، تعليميّة اللّغة العربيّة، دار النّهضة العربيّة، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ج1.

6. جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة، طرق تعلّم اللّغة العربيّة في التّعليم العامّ، منشورات جامعة عمر المختار، بنغازي، ط1، 1996.

7. جميل حمداوي، بيداغوجيا الخطأ، د ن، المغرب، ط1، 2015.

8. جميل حمداوي، ديداكتيك اللغة العربية بالتعليم الثانوي التأهيلي، دار الريف للطبع والنشر الالكتروني، ط2، 2020، ج 1.

9. جودت الركابي، طرق تدريس العربيّة، دار الفكر المغاصرة، دار الفكر المعاصرن.

10. جير ولد كمب، تصميم البرامج التّعليميّة، تر: أحمد خيري كاظم، القاهرة، دار النّهظة العربيّة، د ط، 1977.

11. حسن فالح البكور، إبراهيم عبد الرحمن النعانعة، محمود عبد الرحيم صالح، فن الكتابة وأشكال التعبير، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2010، 1431ه.

12. خاوي عبد اللخ طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرق التّربويّة، دار المسيرة، الأردن، ط1، 2010.

13. راتب قاسم، عاشور محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 209م.

14. راضية الوقفي، صعوبات التعليم النظري والتطبيقي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.

15. الزمخشري، أساس البلاغة، المكتبة العصريّة، لبنان، ط1، 1423هـ، 2003.

16. زهدي محمج عبيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار الجنادرية، عمان، الأردن، ط 1، 2011.

17. زهدي محمد عبيد، فن الكتابة والتعبير، دار اليازوري العلميسة للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، الطبعة العربية، 2009.

18. سعد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين النّظريّة والتّطبيق، دار الشّروق، فلسطين، ط1، 2004.

19. شرف الدّين علي الراجحي، أسس النّحو العربي والصّرفي والمهارات التّحريرية في الكتابة العربيّة، دار المعرفة الجامعية، دط، 1426هـ-2006م.

20. صالح نصيرات، طرق تدريب العربيّة، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، رام الله، ط1، 2006.

21. صباح أنطوان، تعليمية اللغة العربية، بيروت، لبنات، ط2، 2008.

22. صيد أحمد، تأثير بناء الاختبارات اللّغويّة وفق المقاربة بالكفاءات على إجابة المتعلمين، دار الدراسات استراتيجية ومستقبلية، مصر، ع31، 2014.

23. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2003م.

24. عبد الرحمن عبد الهاشمي، التّعبير فلسفته- واقعه- تدريسه أساليب تصحيحه)، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، دط، 1431هـ- 2010م.

25. عبد السلام عبد الله الجقندي، دليل المعلم العصري في التربية وطرق التدريس، دار قتيبة، دمشق، سوريا، ط1، 1428-2008.

26. عبد الفتاح حسن البجة، تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، دار الكتاب الجامعي، عمان، الأردن، ط1، 2001.

27. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، د ط، 2000م.

28. علي منير الحصري، يوسف الفيزي، طرق التدريس العامّة، مكتبة الفلاح للنشر والتّوزيع، الكويت، ط3، 2005.

29. غزي نبيل مسعد السيد، الخلاصة في القواعد، الإملاء وعلامات التّرقيم، دار غريب، القاهرة، دط، 2000.

30. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، مؤسسة دار صفاء الثقافية للطباعة والنشر والتوزيع، عمان، الأردن، د ط، 2011م.

31. فخر الدين عام، طرق التّدريس الخاصّة باللّغة العربيّة، دار الكتب الوطنيّة، دار الكتب الوطنيّة، جامعة الفاتح، ط1، 1992.

32. فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط 1، 2007م، 1427ه.

33. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية عند تلامذة الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها.

34. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة عند تلامذة الصّفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، عمان دط، 2009.

35. فؤاد حسن أبو الهيجا، أساليب وطرق تدريس اللّغة العربيّة وإعداد دروسها اليومية بالأهداف السّلوكية، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2001.

36. فواز الراميني، المرجع اللغوي –الوافي- دار الكتاب الجامعي، الصين، ط1، 2007.

37. كامل عبد السّلام الطراونة، المهارات الفنيّة في الكتابة والقراءة والمحادثة، دار أسامة للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن.

38. ماهر شعبان عبد الباري، الكتابة الوظيفية والإبداعية المجالت المهارات الأنشطة والتّقويم، دار المسيرة للنّشر والتّوزيع والطّباعة، عمان، ط1، 2010- 1431، ط2، 2014- 1435.

39. محسن علي عطيّة، الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربيّة، دار الشّروق، عمان، ط1، 2006.

40. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2006.

41. محمد إبراهيم عبادة، معجم مصطلحات النّحو والصّرف والعروض والقافية، مكتبة الآداب، جامعة الرقازين، القاهرة، دط.

42. محمد أبو الرّب، الأخطاء اللّغويّة في ضوء علم اللّغة التّطبيقي، دار وائل، الأردن ط1، 2005.

43. محمد التبريزي، الكتابة في علم الكتابة، دار الحرير، الأردن، عمان، ط 1، 2005، 1425ه.

44. محمد الدّريج، تحليل العمليّة التّعليميّة، مدخل إلى علم التّدريس ، دار قصر الكتاب، الرباط، د ط، د ت.

45. محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي وفق النصوص المرجعية والمناهج الرسمية، دار الهدى، عين مليلة، الجزائر، 2012، ج1.

46. محمد الصويركي، التعبير الكتابي "التحريري"، دار ومكتبة الكندي للنشر والوزيع، عمان، ط1، 2014م/ 1435ه.

47. محمد الصويركي، التّعبير الكتابي التّحريري، دار الكندي للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1.

48. محمد رضوان الداية، محمد جهاد، اللّغة العربيّة ومهاراتها في المستوى الجامعي لغير المتخصصين، دار الكتاب، د ط، 2004.

49. محمد عزّت عبد الموجود، أساسيّات المنهج وتنظيماته، دار الثّقافة، القاهرة، د ط، 1981.

50. محمد محمود الحيلة، تقديم أحمد مرعي، تكنولوجيا التذعليم بين النّظريّة والتّطبيق، دار المسيرة، عمان، ط5، 2007.

51. منى العجرمي وهالة حسني بيدس، تحليل الأخطاء اللّغويّة لدارسي اللّغة العربية للمستوى الرابع من الطّلبة الكوريين في مركز اللّغات، دراسات العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج: 42، ملحق 1، الأردن، 2015.

52. مهدي حسين التميمي، مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1428-2007.

53. مهدي حسين التميمي، مهارات التعليم، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 1428-2007.

المجالات والمقالات

1) أديب ذياب حماتة، أثر أسلوب تصحيح التّعبير التّحريري في تحسين الأداء التّعبيري لطلبة المرحلة الثانوية في مديريّة تربية قصبة المفرق، مجلة جامعة دمشق، كلية العلوم التّربوية جامعة آل البيت، الأردن، عمان، العدد الثالث ، 2010.

2) بعلي الشريف حفصة، التّعليمّة (مقال) مجلّة الباحث في العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، المركز الجامعي بالوادي، معهد العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، مج-ع 1، 2010.

3) دراسات في اللّسانيات التّطبيقيّة-حقل تعليميّة اللّغات- ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000.

الملاحق

الملحق رقم 1:

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الأدب العربي

هذه الورقة الاستبيانية موجهة للسّادة أساتذة اللّغة العربية في التعليم المتوسط.

سيدي الأستاذ/ سيدتي الأستاذة:

في إطار إعدادنا لمذكرة التخرج لنيل شهادة تخصص لسانيات تطبيقية والتي تتمحور حول موضوع تعليمية التعبير الكتابي في الطور المتوسط –السنة أولى أنموذجا-

لغرض علمي المتمثل في الكشف عن الإجراءات، الاستطلاعات والآفاق الجديدة في تدريس اللغة العربية، لذا نأمل منكم الالتزام بالدّقة والصراحة في الإجابة عن الأسئلة المقترحة.

1-ماهي أهم طرائق التدريس في نظرك؟

.....

.

2-أهم صعوبات التدريس (في الإنتاج المكتوب)

.....

.

3-ما هي الاستراتيجيات التي تعتمدها في إلقاء الدرس؟

.....

.

4-ما مدى تجاوب التّلاميذ مع درس التعبير الكتابي.

.....

5-هل يتحكم درس الظواهر اللغوية في مهاراتهم اللغوية؟

.....

.

6-هل تفضلون المواضيع المختارة من طرفك أم من طرفهم في إنتاج المكتوب؟

.....

.

7-هل المواضيع المطروحة تحل في القسم م منزليا؟

.....

.

8-هل لاحظت أنّ التلاميذ يلجؤون إلى العامية أثناء التصحيح؟

.....

..

9-في نظرك ما هي أهم الأخطاء التي يواجهها التلاميذ في إنتاج المكتوب؟

.....

.

10- ما هي طرق وأساليب علاج هذه الأخطاء؟ وهل هناك تحسنات يمكن إضافتها؟

.....

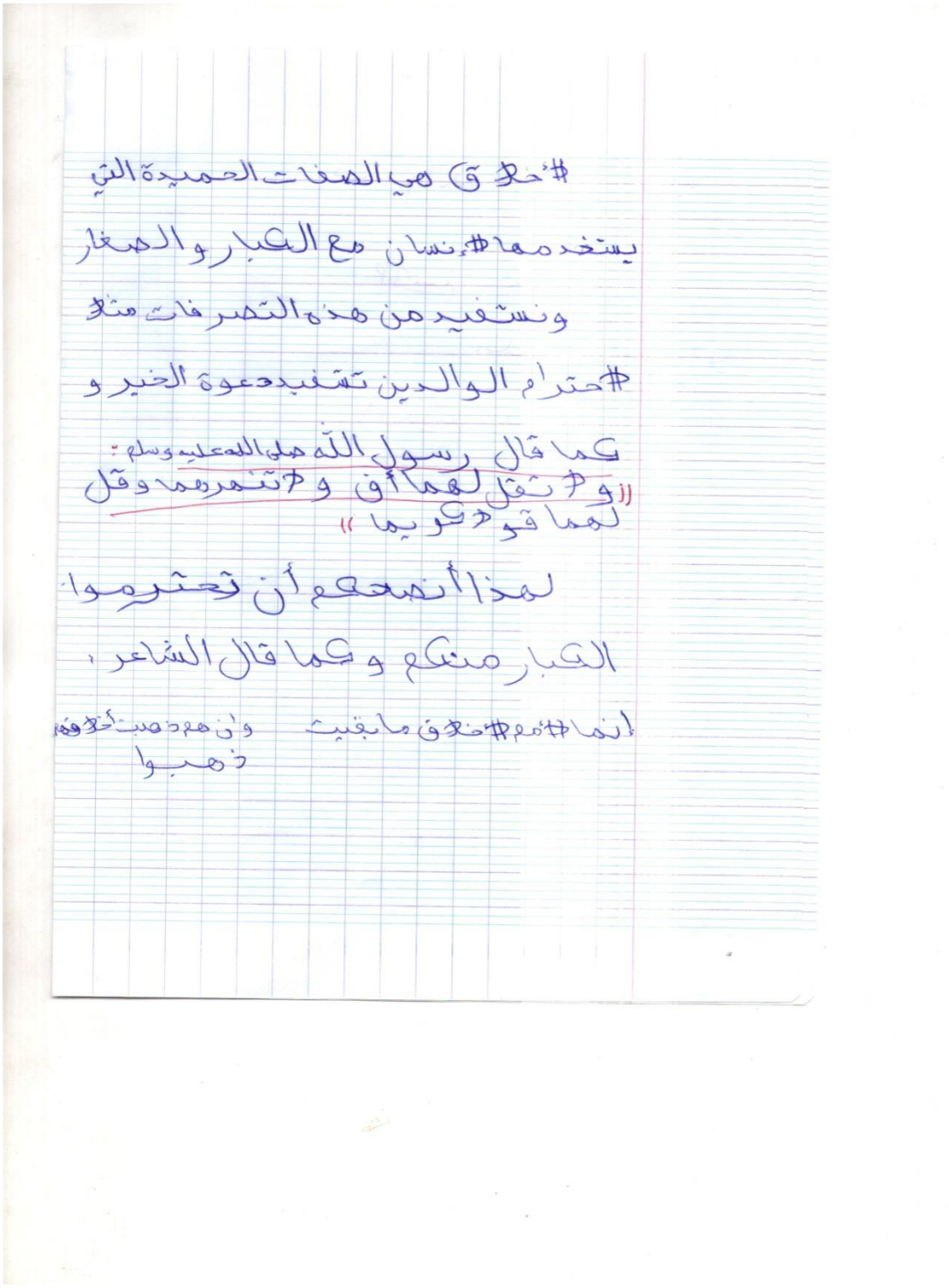
11- هل اخترقت اللسانيات الحديثة إنتاج المكتوب؟

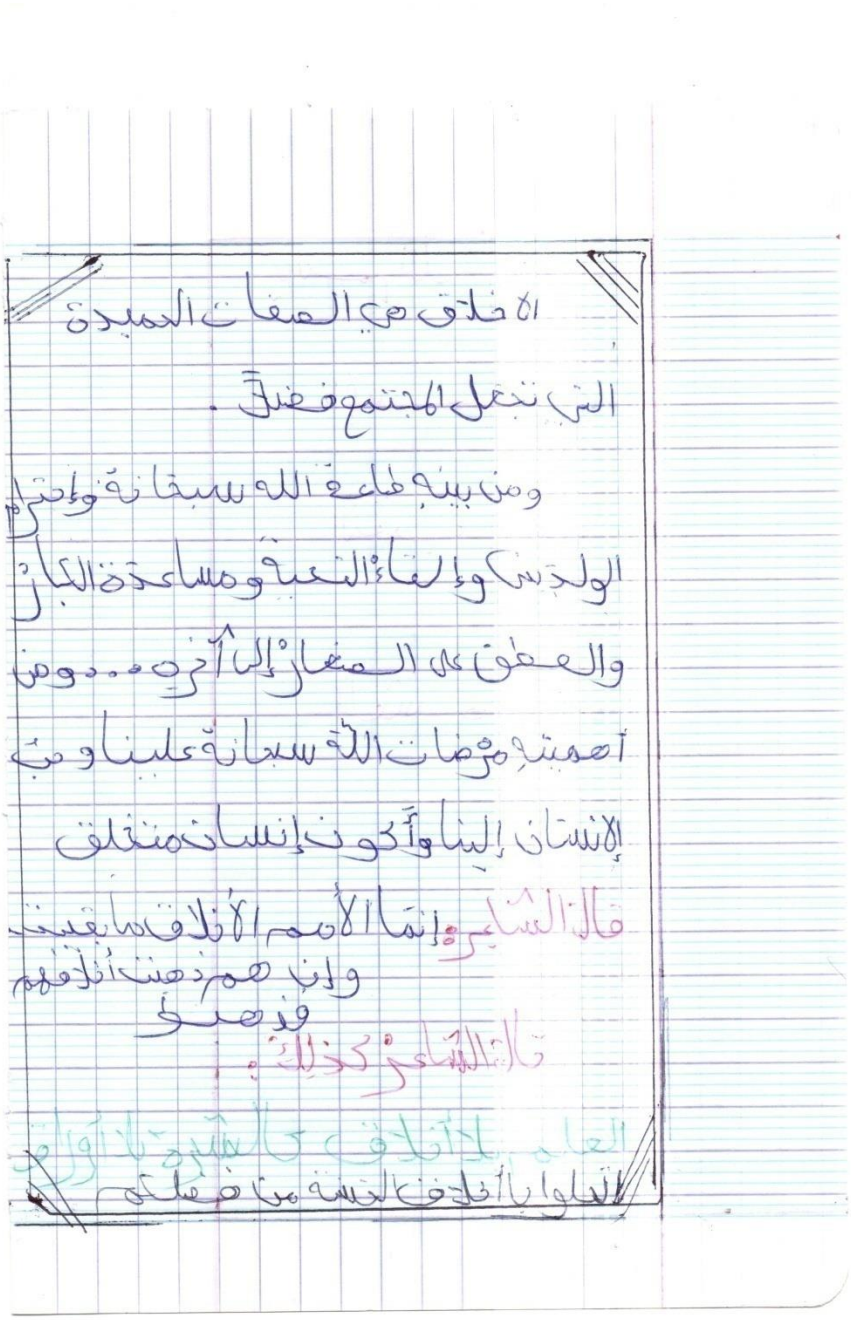
.....

12- هي ترى أنّ المنهج الدراسي مناسب وغير مكثف؟

.....

الملحق رقم 2:


#خلق من الصفات الحميدة التي
يستخدمها #انسان مع الكبار والصغار
ونستفيد من هذه التصرفات مثل
#احترام الوالدين تفيد دعوة الخير و
كما قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:
« و #لا تقل لهما أف و #لا تنهرهما وقل
لهما قولا #كريما »
لهذا أنصحكم أن تحترموا
الكبار منكم و كما قال الشاعر:
إنما #الأمم #الأخلاق ما بقيت
ذهبوا


الأخلاق هي الصفات الحميدة
التي تجعل المجتمع فضلة .
ومن بينها طاعة الله سبحانه واحترام
الوالدين وإغاثة الملهوف ومساعدة الجار
والعفو عن الصغار إلى آخره ... ومن
أهمية مرضات الله سبحانه علينا ومن
الإنسان إلينا وأكون إنسانا منغلق
قال الشاعر: إنما الأمم الأخلاق ما بقيت
وإن هم ذهبت أخلاقهم
ذهبوا
قال الشاعر كذلك :
العلم الأخلاق على الشريعة الأولى
الأولى بالأخلاق الدنيئة من فعلتم

الملحق رقم 3

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم
كلية الآداب العربي و الفنون

Ministry of Higher Education And Scientific Research
University Abdelhamid Ibn Badis Mostaganem
Faculty of Arabic Literature And Arts

الرقم:684 / ق.أ.ع/ك أع ف/ج م/2023

إلى السيد(ة):مدير متوسطة حمادوش عبد القادر

خضرة ـ مستغانم

ترخيص بدراسة ميدانية

في نطاق إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر م د في اللغة والأدب العربي ، يرجى من السيد مدير (ة): مدير متوسطة حمادوش عبد القادر خضرة ـ عشعاشة ـ مستغانم،التعاون مع الطالبتان:

ـ طيب باشانادية المولودة: 09 نوفمبر 2000 بسيدي علي ـ مستغانم .

ـ محمد باي صفية المولودة:26 جانفي 2000 بعشعاشة ـ مستغانم .

المتمدرسة بصف: الثانية ماستر تخصص: لسانيات تطبيقية للسنة الجامعية: 2022- 2023

وذلك لإعداد مذكرة الماستر م د.

نحتفظ لكم بمعاني المودة والتقدير

ملاحظة:
لقد تم اجراء تربص ميداني وفق الاشارة لعمال فاطمة
مع مشرفة الثانوية لمدة أسبوع ابتداء من 1 مارس

حرر بمستغانم: 2023/03/06

رئيس القسم

ح. بوكعباس

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

مستغانم في: 20 مارس 2023

ية مستغانم
ديرية التربية
صلحة التكوين و التفتيش
كتب التكوين
م : 97 /20.20/ 2023

مديرة التربية
إلى
السيد: مدير متوسطة
حمادوش عبد القادر
- خضرة -

حية: ك. ك. ب

ضوع : ترخيص لاجراء تربص ميداني .

يشرفني ان اطلب منكم السماح للطالبتين :

- طيب باشا نادية .
- محمد باي صفية .

باجراء تربص ميداني بالموسسة التي تشرفون عليها .

تخصص : لسانيات تطبيقية .

ذلك ابتداء من : 2023/04/09 .

مديرة التربية

ملاحظة :
- لقد تم اجراء تربص ميداني لفائدة الطالبة فاطمة
مع مستوى السنة 01 كما هو مشروط .

الفهرس

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر	
إهداء	
مقدمة	أ
مدخل: تحديد المفاهيم والمصطلحات	**5**
الفصل الأوّل: فن التعبير الكتابي	
تمهيد	**22**
المبحث الأول: أسس وأركان التعبير الكتابي	**22**
المبحث الثاني: مهارات التعبير الكتابي	**26**
المبحث الثالث: الأخطاء الشائعة في التعبير الكتابي	**41**
المبحث الرابع: تعليميّة التعبير الكتابي	**52**
الفصل الثاني: تعليمية التعبير الكتابي في الطور المتوسط السنة الأولى أنموذجا	
المبحث الأوّل: طريقة تدريس التّعبير الكتابي في الطور المتوسط	**57**
المطلب الأوّل: طرق تدريس التعبير الكتابي	**57**
المطلب الثاني: كيفية تصويب أخطاء التعبير الكتابي	**63**
المطلب الثالث: دور المعلم في خطة تدريسه مادة التعبير الكتابي	**66**
المبحث الثاني: تحليل وتفسير معطيات التّربص	**69**
المطلب الأول: طبيعة إجراءات التربص وأهدافها	**69**
المطلب الثاني: درس نموذجي في التعبير الكتابي	**70**

الخاتمة	**77**
قائمة المصادر والمراجع	**80**
الملاحق	
الفهرس	
الملخص	

الملخص:

اتّسم موضوع بحثنا ب"تعليميّة التعبير الكتابي في الطور المتوسط السّنة الأولى أنموذجا" تناولنا فيه أسس ومهارات التّعبير الكتابي إضافة إلى الأخطاء الشائعة لدى تلاميذ في هذا التّشاط، كما عرضنا تعليمة التعبير الكتابي وأشرنا إلى طرق تدريس التعبير الكتابي في الطور المتوسط محاولين الوقوف على دور المعلّم في تدريسه لهذه المادّة.

لإثراء موضوعنا قمنا بدراسة ميدانية وهي درس نموذجي في التعبير الكتابي في إحدى المتوسطات.

وقد تمّ الوقوف عند هذا الموضوع لرصد خبرات المتعلمين وسيطرتهم الكاملة على الاستخدامات الصحيحة للّغة، وعلى ضوابط التعبير الكتابي ومكوّناته، وخلوّ التعبير من الأخطاء اللّغويّة والنّحويّة والإملائيّة وتنمية قدرة التّلاميذ على بناء الموضوع من اختيار العنوان وانتقاء المفردات وتسلسل الأفكار وحسن الابتداء والخاتمة.

الكلمات المفتاحية: التعليمية، التعبير الكتابي، التدريس، الأخطاء الشائعة، مهارات، أسس.

Summary:

Our research topic was characterized by "Teaching written expression in the middle stage of the first year as a model" in which we addressed the foundations and skills of written expression as well as the common mistakes of pupils in this activity. We also presented the teaching of written expression and referred to the methods of teaching written expression in the middle phase, trying to see the role of the teacher in his teaching this subject.

To enrich our subject we did a field study which is a typical lesson in written expression in one of the averages.

The subject was identified to monitor learners' experiences and their full control over the correct uses of the language, the controls and components of written expression, the absence of linguistic, grammatical and misinterpretation and the development of pupils' ability to build the subject from choice of title, choice of vocabulary, sequence of ideas, and good beginning and conclusion.

Keywords: *educational, written expression, teaching, common errors, skills, foundations.*

Résumé :

Notre thème de recherche a été caractérisé par "Enseignement de l'expression écrite au stade intermédiaire de la première année comme un modèle" dans lequel nous avons abordé les fondements et les compétences de l'expression écrite ainsi que les erreurs communes des élèves dans cette activité. Nous avons également présenté l'enseignement de l'expression écrite et fait référence aux méthodes d'enseignement de l'expression écrite dans la phase intermédiaire, en essayant de voir le rôle de l'enseignant dans son enseignement de ce sujet.

Pour enrichir notre sujet, nous avons fait une étude de terrain qui est une leçon typique dans l'expression écrite dans l'une des moyennes.

Le sujet a été identifié pour suivre les expériences des apprenants et leur plein contrôle sur les utilisations correctes de la langue, les contrôles et les composantes de l'expression écrite, l'absence de langue, la grammaire, la mauvaise interprétation et le développement de la capacité des élèves à construire la matière à partir du choix du titre, du vocabulaire, de la séquence des idées, du bon début et de la conclusion.

***Mots-clés** : éducation, expression écrite, enseignement, erreurs communes, compétences, fondements.*