جامـــــــعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

لنيل شهـــــادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موسومة بـ:

فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية

ـ دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمدارس بلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم ـ

مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: زمعـــوش ساميـة

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة:

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
عليلش فلة	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	رئيـــــسا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	مشرفا ومقررا
قوعيش مغنية	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	منـاقـشـــا

السـنة الجامعيـــة: 2017/2016

جامـــــــعة عبد الحميد بن باديس ـ مستغانم

كلية العلـــــوم الاجتمـــــاعية والإنسانية

قسم العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مذكرة تخرج

لنيل شهـــــادة الماستر في علم النفس

تخصص تعليمية العلوم موسومة بـ:

فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية

ـ دراسة ميدانية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي بمدارس بلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم ـ

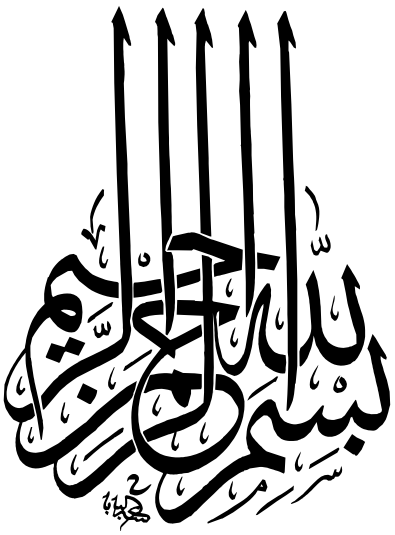
مقدمة ومناقشة علنا من طرف

الطالبة: زمعـــوش ساميـة

أمام لجنـــــــة المناقشـــــــة المكونة من:

اللقب والاسم	الرتبـــــة	المؤسسة الأصلـــية	الصـــــفة
عليلش فلة	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	رئيـــــســـا
مسكين عبد الله	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	مشرفا ومقررا
قوعيش مغنية	أستاذ محاضر – ب–	جامعة مستغانـــم	منـــاقشـــا

السـنة الجامعيـــة: 2017/2016


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى من فتحت أبواب الجنة لها، قرة عيني ونبع حناني، أغلى ما أملك في الوجود "أمي" أطال الله في عمرها.

إلى بحر الحب والعطاء، من كان سندي وساعدني وفتح أمامي كل سبل النجاح، أغلى ما أملك في الوجود "أبي" أطال الله في عمره.

إلى أخي: محمد.

إلى إخوتي: نعيمة، خيرة.

إلى الكتاكيت: ريتاج، جواد.

إلى كل الصديقات الأصدقاء أخص بالذكر: خديجة، نوال، أسماء، منيرة وإلى كل زملائي الطلبة تخصص تعليمية العلوم.

شكر و تقدير

الحمد لله السميع العليم ذي العزة والفضل العظيم والصلاة والسلام على المصطفى الهادي الكريم.

والشكر الجزيل للسيد المشرف الدكتور "مسكين عبد الله" الذي شرفنا بموافقته للإشراف على هذا البحث ومنحنا فرصة للقيام به مع توجيهاته الدقيقة، وفهمه العميق لما ينبغي أن يكون عليه البحث.

وأوجه تقديري واحترامي إلى السادة المحكمين الحكماء بمدارس بلدية سيدي لخضر –مستغانم–

وإلى كل المدارس التي طبقت فيها جميع الاختبارات، وأخص بالذكر معلمي السنة الرابعة ابتدائي.

وأخلص شكري وتقديري إلى كل الإخوة والأخوات محمد، ونعيمة، وخيرة.

وأتقدم بخالص الشكر والتقدير إلى كل من ساعدني وأرشدني من الزملاء والزميلات وخاصة فلاح خديجة و لكحل نور الدين وسيد أحمد.

دون أن ننسى شكر كل أساتذة قسم علم النفس وبالأخص الأستاذ جناد عبد الوهاب والأستاذة بن عروم وافية والمفتش الفاضل بلقاسمي بو عبد الله.

وختام شكري وتقديري إلى اللجنة الموقرة التي ستناقش بحثي هذا سائلة المولى عز وجل لي ولهم التوفيق والسداد.

لكم منا كل الشكر والعرفان.

ملخص البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، واعتمدت الباحثة على عينة قوامها 11 تلميذا وتلميذة من مدرستي أحمد مسلم وأحمد طرمول ببلدية سيدي لخضر، تم اختيارها عن طريق المعاينة العشوائية المقصودة، واستخدم اختبار تحصيلي في مادة اللغة العربية لقياس متوسط الأخطاء الإملائية والنحوية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية، تمّ التحقق من دلالات صدقه وثباته.

وبعد تحليل النتائج توصلت الباحثة إلى ما يلي:

1 ـ عدم وجود فروق بين الجنسين في متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية.

2 ـ عدم وجود فروق بين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين في متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية.

3 ـ هناك فروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي في متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية لصالح القياس البعدي؛ أي أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

قائمة المحتويات

	الصفحة
البسملة	أ
الإهداء	ب
شكر وتقدير	ت
ملخص البحث	ث
قائمة المحتويات	ج
قائمة الجداول	ر
قائمة الأشكال	ز
قائمة الملاحق	س
مقدمة البحث	01
الفصل الأول: مدخل الدراسة	
أولا: إشكالية الدراسة	06
ثانيا: فرضيات الدراسة.	11
ثالثا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	11
رابعا: أهداف الدراسة	11
خامسا: : أهمية الدراسة	12
سادسا: دواعي وأسباب اختيار موضوع الدراسة	13

سابعا: التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة	**13**
الصفحة	
الفصل الثاني: المعالجة البيداغوجية	
تمهيد	**16**
أولا: مفهوم المعالجة البيداغوجية	**16**
ثانيا: الفرق بين الاستدراك والدّعم والمعالجة	**20**
ثالثا: حصص المعالجة البيداغوجية	**22**
رابعا:المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية	**22**
خامسا: العوامل المسببة في ظهور صعوبات التعلم المعنية بالمعالجة البيداغوجية	**24**
سادسا: تحديد الأخطاء وصعوبات التعلم	**24**
سابعا: أنماط المعالجة البيداغوجية.	**26**
ثامنا: مراحل سير حصص المعالجة البيداغوجية	**29**
تاسعا: كيف وأين تتم المعالجة البيداغوجية؟ وما هي تقنيات العلاج؟	**31**
خلاصة	**32**
الفصل الثالث: بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات	
تمهيد	**34**
أولا: تعريف المقاربة بالكفاءات	**34**
ثانيا: خصائص الكفاءة	**38**
ثالثا: استراتيجيات التعليم والتعلم بالمقاربة بالكفاءات	**41**
رابعا: أهداف المقاربة بالكفاءات	**42**

خامسا: بيداغوجيا الخطأ	**43**

	الصفحة
سادسا: مبادئ بيداغوجيا الخطأ	**49**
سابعا: وظائف بيداغوجيا الخطأ	**51**
خلاصة	**53**
الفصل الرابع: الأخطاء الإملائية والنحوية	
تمهيد	**55**
أولا: الأخطاء الإملائية	**55**
I. مفهوم الإملاء	**55**
II. مفهوم الخطأ الإملائي	**57**
III. أنواع الأخطاء الإملائية	**57**
IV. أسباب الأخطاء الإملائية	**58**
V. خطوات تدريس الإملاء	**62**
VI. مهارات الإملاء	**66**
VII. الهدف من تدريس الإملاء	**68**
VIII. طرق علاج الأخطاء الإملائية	**70**
ثانيا: الأخطاء النحوية	**75**
I. مفهوم النحو	**75**
II. مفهوم الخطأ النحوي	**76**
III. أنواع الأخطاء النحوية	**76**

IV. أسباب الضعف في القواعد النحوية	**77**
الصفحة	
V. علاج الضعف في القواعد النحوية	**78**
VI. طرق تدريس القواعد النحوية في المدارس الابتدائية	**80**
VII. الهدف من تدريس القواعد النحوية	**82**
خلاصة	**83**
الفصل الخامس: الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية	
تمهيد	**85**
أولا: الدراسة الاستطلاعية	**85**
I. الهدف من الدراسة الاستطلاعية	**85**
II. أداة البحث مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية	**85**
III. أداة البحث	**90**
IV. عينة الدراسة الاستطلاعية ومواصفاتها.	**90**
V. الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة.	**92**
ثانيا: الدراسة الأساسية	**94**
I. منهج الدراسة	**94**
II. مكان الدراسة الأساسية	**95**
III. مدة الدراسة الأساسية	**95**
IV. طريقة إجراء الدراسة الأساسية	**95**
V. مجتمع الدراسة الأساسية	**96**

VI. عينة الدراسة الأساسية	**97**
	الصفحة
VII. أداة الدراسة الأساسية	**99**
VIII. الأساليب الإحصائية المتبعة في الدراسة.	**100**
الفصل السادس: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضيات.	
تمهيد	**103**
أولا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى	**103**
ثانيا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية	**105**
ثالثا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثالثة	**107**
خاتمة	**111**
الاقتراحات	**112**
قائمة المراجع	**114**
الملاحق	**123**

قائمة الجداول

الرقم	العنوان	الصفحة
01	حصص المعالجة البيداغوجية	22
02	توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي وطريقة التصحيح	89
03	توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	91
04	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي لحساب الصدق المحكي.	92
05	نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الثاني في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي لحساب الصدق المحكي.	93
06	حساب الثبات عن طريق إعادة الاختبار.	94
07	حساب الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ	94
08	خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	97
09	خصائص عينة الدراسة حسب متغير إعادة السنة	98
10	نتائج اختبار مان ـ ويتني لتحديد الفروق بين المعدين وغير المعدين في مستوى التحصيل.	103
11	نتائج اختبار مان ـ ويتني لتحديد الفروق بين الجنسين في مستوى التحصيل	106
12	نتائج اختبار ويلكوكسون لقياس فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.	108

قائمة الأشكال

الرقم	العنوان	الصفحة
01	الطرق الفردية لعلاج الضعف الإملائي	**72**
02	لعبة صناديق الانتخابات لعلاج الضعف الإملائي	**74**
03	لعبة السّلم لعلاج الضعف الإملائي	**74**
04	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس	**91**
05	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس	**98**
06	مخطط دائري لتوزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير إعادة السنة	**99**

قائمة الملاحق:

الرقم	العنوان	الصفحة
01	رخصة التربص الصادرة عن جامعة عبد الحميد بن باديس.	123
02	رخصة التربص الصادرة عن مديرية التربية لولاية مستغانم.	124
03	أسماء المحكمين ورتبهم ومؤسستهم الأصلية.	126
04	التدرج السنوي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي.	127

مقدمة:

من أبرز المشكلات التي تواجه المعلم بصفته المطبق الفعلي للمنهاج الدراسي هو عدم تحقيق ملمح الدخول وملمح الخروج لدى جميع المتعلمين كما تنص عليه الكفاءة الختامية لكل مادة تعليمية خلال كل سنة دراسية، وبالتالي وجود هوّة بين التلاميذ النجباء والتلاميذ الضعفاء، والتي ما فتئت تزداد اتساعا بل بلغت درجة أحدثت تباينات في المستويات يصعب تسييرها في القسم، وتعود أسباب وجود هذه الهوّة إلى عدم معالجة صعوبات التعلم في حينها؛ وبتراكمها عبر سنوات الدراسة يصعب حلها.

ولهذا الغرض خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيزا زمنيا وافيا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل و تشخيص مواطن الضعف لاستدراكها و اللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا. (المنشور الوزاري رقم 0.0.2/071 /08 الصادر بتاريخ03 جوان 2008).

إن المعالجة البيداغوجية تعتبر مكونا أساسيا من مكونات عمليات التعليم و التعلم، إذ تشغل في سياق المناهج الدراسية؛ وظيفة تشخيص و ضبط و تصحيح و ترشيد تلك العمليات، من أجل تقليص الفارق بين مستوى تعلم التلاميذ الفعلي والأهداف والك فاءات المستهدفة على مستوى بعيد أو قريب المدى ، وتتحقق هذه الوظيفة بواسطة إجراءات وأنشطة ووسائل وأدوات تمكن من تشخيص مواطن النقص أو التعثر أو التأخر لدى المتعلم، و تخطيط وضعيات العلاج و تنفيذها ثم فحص مردودها و مدى نجاعتها.

عموما؛ يمكن تعريف المعالجة البيداغوجية كخطة أو تدخل بيداغوجي يتضمن تقنيات و إجراءات ووسائل، ترمي إلى سد الثغرات ومعالجة الصعوبات، و ذلك من أجل الرفع من مردودية وجودة

مخرجات العملية التعليمية ـ التعلمية، و تفادي الإقصاء و التهميش و تعزيز فرص النجاح ومحاربة الفشل الدراسي ، وتسطّر المعالجة البيداغوجية انطلاقا من الأخطاء البيداغوجية الملاحظة أثناء الحصص التعليمية التعلمية العادية من أجل بناء معرفة صحيحة لدى المتعلم؛ كون الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة وإنما يعبّر عن معرفة مضطربة؛ حيث أن بيداغوجيا الخطأ تقوم على اعتبار ه استراتيجية للتعليم والتعلم، و تفترض وجود صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين ، وهذه الصعوبات ترجع إلى كون المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، يمكن أن تتخلله بعض الأخطاء ؛ كما تركّز بيداغوجيا الخطأ على ضرورة اعتبار أن الخطأ أمر طبيعي و إيجابي، الشيء الذي يحتم أخذه بعين الاعتبار أثناء إعداد الدروس ؛ والأصلح أن ينطلق المعلم من أخطاء المتعلمين فيحللها ويبني عليها المعرفة الصحيحة، ولا يمكن تفسير الخطأ بالجهل أو الصدفة أو الغباوة، بل هو محاولة مقصدها الوصول إلى المعرفة الصحيحة ، ومن الأخطاء التي تهتم برصدها المعالجة البيداغوجية نجد ما يرتبط منها بالإملاء والنحو ؛ وهي ظاهرة منتشرة في معظم المستويات التعليمية؛ والسبب الرئيسي أنها لم تعالج في حينها ولم تكن هناك متابعة لها برصدها وإشعار المتعلمين بها، وانطلاقا من أن كل خطأ يقابله تصحيح؛ يقوّم مساره ويزيل اعوجاجه؛ جاءت دراستنا الحالية لتسليط الضوء على مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

ومن أجل التمكن من إنجاز هذا البحث ستتناول الباحثة الدراسة الحالية في ستة فصول إضافة إلى مقدمة عامة للبحث، ونوجز هذه الفصول فيما يلي:

الفصل الأول: تضمن دواعي وأسباب القيام به، وتحديد الإشكالية والتعريف بالمصطلحات الأساسية للبحث، وصياغة فرضياته، وتحديد أهدافه وأهميته ونطاق وحدود إنجازه.

الفصل الثاني: سيتناول المعالجة البيداغوجية ، حيث تمت الإشارة إلى تعريفـها لغة واصطلاحا، وتحديد الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة ، ثم المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية ، العوامل المسببة في ظهور الصعوبات لديهم، وصولا إلى ذكر أنماط المعالجة البيداغوجية، ومراحل سير هذا النشاط.

الفصل الثالث: سيتضمن بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة بالكفاءات ، حيث تم التعريف به ذه الأخيرة لغة واصطلاحا، ثم ذكر استراتيجيات التعليم والتعلم وفقها ، وإلقاء الضوء على بيداغوجيا الخطأ، بتعريفها، وذكر مبادئها ووظائفها ، وتحديد أنواع الأخطاء ومصادرها، وأدوار المعلم والمتعلم في هذه البيداغوجيا.

الفصل الرابع: سيعرض الأخطاء الإملائية والنحوية ، وذلك في شقين، الشق الأول عرّج على تعريف الأخطاء الإملائية، وأنواعها، وخطوات تدريس الإملاء، والهدف من تدريسها، وتحديد طرق علاج الأخطاء الإملائية؛ أما الشق الثاني فتناول مفهوم الأخطاء النحوية، وأنواعها وأسباب الضعف في القواعد النحوية، ثم تحديد طرق تدريسها، والأهداف من ذلك.

الفصل الخامس: سيحتوي الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية في جزئين، حيث تطرق الجزء الأول إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الأولية من حيث ذكر الغرض منها والأدوات المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة، أما الجزء الثاني فتضمن الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد

خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأد اة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج.

الفصل السادس: سيعرض النتائج التي توصلت إليها الدراسة الأساسية باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة؛ ستناقش فيه كذلك النتائج المتوصل إليها في ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة، ثم سيتبع ذلك بخاتمة وذكر صعوبات البحث، ثمّ التوصيات والاقتراحات المنبثقة من خلال ما توصلت إليه الدراسة من نتائج.

الفصل الأول:

مدخل الدراسة

أولا: إشكالية الدراسة

تسعى المنظومة التربوية باستمرار من أجل تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية، وتطوير الممارسات البيداغوجية للمعلمين، وجعل المتعلم محور الفعل البيداغوجي في بناء المعارف وتجنيد مختلف الموارد واستثمارها من خلال التنويع في الأنشطة والوضعيات التعليمية التعلمية.

ومن بين الأنشطة الفعالة التي تتم داخل القسم وضمن التوقيت البيداغوجي نجد المعالجة البيداغوجية التي نصّ عليها المنشور الوزاري رقم 08/0.0.2/071 الصادر بتاريخ 03 جوان 2008 فيما يلي:

ـ لقد خصصت المواقيت في مرحلة التعليم الابتدائي في إطار التعديل حيّزًا زمنيًا وافيًا لنشاط المعالجة التربوية في مواد اللغات الأساسية من السنة الأولى إلى السنة الخامسة ابتدائي، وهي اللغة العربية واللغة الفرنسية والرياضيات.

ـ تنظم حصص المعالجة التربوية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة.

ـ وينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز صعوباتهم وذلك بتكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنًا.

والمعالجة التربوية كانت بظهور التدريس المرتبط بالفروق الفردية والتي من بينها نموذج كارول (1963) *Carroll* حيث يرى" أن إتقان التلاميذ للمهام التربوية يتوقف على عاملين هما: كمية الوقت المخصص للتعلم، وتنوع طرق التدريس لما يلائم طبيعة الفروق الفردية بين التلاميذ"(أورد في: الزيات،2001: 11).

كما أنها تتأسس على معطيات بيداغوجية، تبرز أن هناك خلل في سيرورة التعلم، يستنتجها المعلم من خلال إنتاج المتعلم خاصة في بناء التعلمات الجديدة، وهي نشاط بعدي يبنى على بيانات ومؤشرات تقويمية بغرض التصدي للمشكلات المسجلة وإزالة ما يعيق عملية بناء التعلمات أو دمج الموارد، وما يطغى على هذه المشكلات، نجد الأخطاء التي تظهر عند المتعلمين، والتي تعتبر سلوكًا معرفيًا لديهم، يجعلهم يجهلون مخرجات الفعل التعليمي التعلمي.

وتعدّ الأخطاء الإملائية والنحوية، مؤشرًا على وجود خلل في التعلم، وقد تتكرر في مستويات تعليمية لاحقة إن لم تتم معالجتها بالشكل المناسب؛ ومن خلال الدراسة الحالية سنسلط الضوء على مستوى السنة الرابعة ابتدائي الذي يندرج ضمن طور التعمق في التعلمات الأساسية؛ وتجدر الإشارة إلى أنه يمكن ملاحظة أخطاء إملائية ونحوية في هذا المستوى مثله مثل باقي المستويات، حيث نجد تلاميذ عاجزين تماما عن ضبط الجملة بالشكل فتجدهم يقلبون الضمة واو مثل (له) يكتبها (لهو)، أو لا يميزون بين الحركات القصيرة والطويلة مثل انتصر يكتبها انتصار، أو بين (ال) الشمسية و (ال) القمرية فكلمة الناس يكتبها ناس أو بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة مثل حملت يكتبها حملة إلى غير ذلك من الأخطاء، التي يكون التخلص أو التقليل منها عن طريق المعالجة البيداغوجية، وهذه الأخيرة كانت تعرف بمفاهيم أخرى تتمثل في الاستدراك أو حصص الدعم ، وانبثقت انطلاقا من بيداغوجيا الخطأ كسيرورة تعليمية بنائية ترى أن الخطأ في مجال التربية والتعليم أداة مهمة لبناء المكتسبات والخبرات والتجارب وتزويد المتعلم بمجموعة من القدرات والمهارات، والخطأ لم يعد حاجزا وعائقاً يواجه المتعلّم، حيث أنّه وفي ظّل الإصلاحات الأخيرة للمنظومة التربوية تغيرت النظرة للخطأ فبعدما كانت المسؤولية تقع على التلميذ وحده أصبحت مشتركة بين أطراف العملية التعليمية التعلمية، إضافةإلى هذا فإنّه قد أصبح يستغل في تحسين الأداء ورفع مستوى التعليم.

ولقد تعددت الدراسات في هذا الصدد؛ حيث اتجه الاهتمام بصورة كبيرة إلى معرفة أشكال الأخطاء الإملائية الشائعة، حيث قام مندنهال 1930 *Mendenhall* بدراسة اعتمدت على تقديم 2300 كلمة عرضت على 100 مدرسة ابتداء من الصف الأول إلى السادس بقصد التعرف على طبيعة الأخطاء الإملائية في اللغة الأجنبية وكانت نتائج الدراسة:" أهم أشكال الأخطاء الشائعة هي إبدال الحروف ونسبته 48% من مجموع الأخطاء، وحذف الحروف ونسبته المئوية 37%" (أورد في: شحاتة، 1999: 48).

وفي دراسة علي تعوينات (1992) حول صعوبات تعلم اللغة المكتوبة لدى تلاميذ الطور الثالث الأساسي (الصف السابع، والثامن، والتاسع) بالمدرسة الجزائرية فقد " كشفت الدراسة الصعوبات اللغوية المكتوبة في النحو، والإملاء والصرف، وكذا الأسلوب، كما بين منحنى قوس *Gausse* أن النسبة العظمى من المتعلمين تعاني من تعلم القراءة والكتابة، وان النسبة المتوسطة والجيدة قليلة جدا" (أورد في: جعفري، 2003: 119).

أما مرداسي فاطمة لطيفة (2007) فقد قامت بدراسة بعنوان: "دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر"، حيث اشتملت على عينة قوامها 90 مدرسًا موزعين على 57 مدرسة ابتدائية، واستخدمت استمارة تكونت من 30 سؤالا موزعًا على خمسة أبعاد (الجانب البيداغوجي، الجانب المادي، الجانب التنظيمي، الجانب النفسي للتلميذ، الجانب الاجتماعي)؛ وتوصلت الدراسة إلى أن غياب التأطير والتوجيه من طرف الهيئات التربوية يؤثر سلبًا على نشاط الاستدراك ممّا أدّى إلى اختلاف المعلمين في تطبيقه وتحديد الفئة الخاصة به وكذا تقويمه وتحديد مدّته، إضافة إلى عدم تحكمهم في أساليب التقويم الفعالة، وكذا عدم تطبيقهم للطرق الحديثة النشطة في الفعل التربوي أثناء

حصص الاستدراك وإتباعهم للطرق التقليدية التي تتجاهل دور المتعلم، وخلصت الدراسة في الأخير أن هذه الحصص ليست لها فاعلية بواقعها الحالي (مرداسي، 2007: 102 ـ 111).

في حين هدفت دراسة سامية عبد النبي عفيفي محمد متولي (2009) إلى التعرف على أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة (الهمزة بأنواعها، المد بأنواعه، الحروف المتشابهة رسما وصوتا،(ال) المتصلة بباء الجر وكذلك المتصلة بالفاء) لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة للسنة أولى من التعليم الأساسي؛ وقد تم إجراء الدراسة على عينة قوامها (60) تلميذا وتلميذة من التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة وذلك من خلال تطبيق محكات معينة، وقد بلغ متوسط أعمارهم 110 شهرا تقريبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة ـ تجريبية) حيث بلغ عدد كل منهم (30) تلميذا، تم تطبيق مجموعة من الأدوات لاختبار عينة الدراسة (التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة)، وهي اختيار ذكاء الأطفال من إعداد إجلال محمد سري، اختبار تشخيص صعوبات الكتابة من إعداد الباحثة، بطارية تشخيص صعوبات الإدراك البصري إعداد السيد عبد الحميد السيد سليمان، وقد قامت الباحثة بـ:

ـ التأكد من تكافؤ المجوعتين الضابطة والتجريبية في كل (من العمر الزمني، الذكاء، مهارات الكتابة).

ـ تنفيذ أنشطة البرنامج المقترح لتنمية مهارات الكتابة على تلاميذ المجموعة التجريبية.

ـ تطبيق اختبار تشخيص صعوبات الكتابة على أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بهدف التعرف على الأثر الذي أحدثه البرنامج المقترح على تلاميذ المجموعة التجريبية في مهارات الكتابة.

وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تحسن مهارات الكتابة لدى تلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالقياس القبلي، كما تحسنت مهارات الكتابة لدى

التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الكتابة في المجموعة التجريبية في القياس البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة (متولي، 2009: 141).

غير أن نتائج الدراسة التي قامت بها نسيمة ربيعة جعفري (2003: 15) في بعض المدارس الكائنة بالجزائر العاصمة على عينة قوامها (500) تلميذ، اختيرت بطريقة عشوائية، افتقرت إلى عدم وجود تلميذ أملأ واحد في العينة المدروسة التي قامت بانجاز اختيار الكفاية أو الأداء الإملائي".

يتضح من خلال الدراسات السابقة الذكر وجود الأخطاء الإملائية والنحوية وحدة وزنها في مختلف المراحل التعليمية، وضرورة التفكير في الأساليب والطرق المتبعة في التخلص أو التقليل منها؛ وانطلاقا مما تم عرضه تمحورت إشكالية الدراسة فيما يلي:

ما مدى فاعلية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

ومنه تفرعت الأسئلة التالية:

1 ـ هل هناك فروق في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية تعزى لمتغير الجنس؟

2 ـ هل توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية؟

3 ـ هل للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي؟

ثانيا: فرضيات الدراسة

1 ـ لا توجد فروق بين الجنسين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

2 ـ توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية لصالح التلاميذ غير المعيدين.

3 ـ للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

ثالثا: أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، بهدف الوصول إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية التعلمية؛ وإلى جانب ذلك تهدف الدراسة إلى:

1 ـ التعرف على الفروق بين الجنسين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

2 ـ التعرف على الفروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

3 ـ التعرف على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم ابتدائي.

رابعا: أهمية الدراسة

تتجلى أهمية هذه الدراسة من خلال الموضوع الذي تتناوله ويبرز ذلك من خلال:

1. تزويد المعلمين والعاملين في الحقل التربوي بأهمية حصص المعالجة البيداغوجية، وحتمية اختلافها عن الحصص التعليمية الأخرى من خلال إتباع طرق تعليم تعتمد على مبدأ تفريد التعلم.

2. محاولة تنبيه المعلمين إلى أهمية رصد الخطأ في العملية التعليمية التعلمية، وإشعار المتعلم به، والانطلاق منه لبناء معارف صحيحة وأخرى لاحقة.

3. تسليط الضوء على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

4. فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات تتعلق بدور المعالجة البيداغوجية في مواد أخرى لتحسين فعالية مخرجات العملية التعليمية التعلمية.

خامسا: دواعي وأسباب اختيار الموضوع

هناك مجموعة من الأسباب دفعت الباحثة للقيام بالدراسة الحالية من بينها ما يلي:

1. ما توصلت إليه بعض الإحصائيات المتعلقة بنتائج امتحان شهادة البكالوريا لسنة 2016 من خلال وجود أخطاء إملائية ارتكبها الممتحنون، والتي يرجع زمن تعلّمها واكتسابها إلى مرحلة التعليم الابتدائي.

2. قلة الدراسات ـ على حد علم الطالبة ـ التي تناولت المتغيرات المتعلقة بالدراسة الحالية خاصة في مرحلة التعليم الابتدائي.

3. ارتكاز البحوث المتعلقة بزمن التعلم الأكاديمي في معظمها على التحصيل بصفة عامة أو في مادتي القراءة والرياضيات بصفة خاصة.

سادسا: نطاق البحث وحدوده

من حيث العينة: تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الا بتدائي بمدارس بلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم.

من حيث الزمان: ستجري الباحثة الدراسة الأساسية للبحث خلال السنة الجامعية 2017/2016.

من حيث المكان: سيتم إجراء البحث الحالي ببلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم.

من حيث الأهداف: سيسعى البحث الحالي لتحقيق الأهداف التالية:

1 ـ التعرف على الفروق بين الجنسين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

2 ـ التعرف على الفروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في متوسط التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية.

3 ـ التعرف على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

من حيث أدوات البحث: ستقوم الباحثة في الجانب التطبيقي من البحث بتطبيق اختبار تحصيلي معدّ لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية.

سابعا: التعاريف الإجرائية للمفاهيم الأساسية للدراسة

الفعالية: مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه حصة المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.

وتعرف إجرائيا بالفروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي على أداة الدراسة الحالية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية.

المعالجة البيداغوجية: هي حصص تنظم خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروس، وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة.

التلاميذ المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية: هم التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب الإملاء (التاء المفتوحة والتاء المربوطة) والقواعد النحوية (الفاعل، المبتدأ والخبر).

والتلاميذ المعنيون بحصة المعالجة البيداغوجية في الدراسة الحالية هم المتحصلون على معدل أقل من 10/5 على الاختبار التحصيلي المعدّ لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية.

الأخطاء الإملائية: ما يعبّر عن عجز التلميذ على تطبيق قواعد الإملاء في الكتابة العربية، ويعبر عنه في الدراسة الحالية بما يشمل التاء المربوطة والتاء المفتوحة وهو موجود في برنامج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

الأخطاء النحوية: ما يعبّر عن عجز التلميذ على تطبيق القواعد النحوية في الكتابة العربية ويعبر عنه في الدراسة الحالية بما يشمل الفاعل والمبتدأ والخبر وهو موجود في برنامج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي.

الفصل الثاني:

المعالجة البيداغوجية

تمهيد:

لقد بادرت وزارة التربية الوطنية إلى تخصيص حصص المعالجة التربوية في عدة مراسيم لسدّ العجز عند بعض التلاميذ حرصا منها على تحقيق مبدئي تكافؤ الفرص والفروق الفردية؛ واعترافا منها أن للمتعلم حاجات، ميول ورغبات لا بد من الوقوف عليها وتنميتها في وضع يجعله محور العملية التعليمية التعلمية.

أولا: تعريف المعالجة البيداغوجية:

I. مفهوم المعالجة:

1. لغة: مشتقة من الفعل عالج"معالجة وعلاجا"، المريض: داواه، الأمر مارسه، زاوله. (أبو نصري وقبيعة وحسن، د.س: 362)

من خلال المفهوم اللغوي نرى أن المعالجة تعني المداواة للمريض والمصاب.

2. **اصطلاحا:** يقصد بالمعالجة اصطلاحا: تغيير أوجه المعلومات لجعلها أكثر ملائمة للأهداف المعرفية أو السلوكية أو الوجدانية المراد تحقيقها عن طريق التعلم(آيت مهدي، د.س : 138).

ومصطلح المعالجة يستعمل عادة للكلام عن معالجة المعلومات في الدماغ، وذلك بتشفيرها واسترجاعها وربطها بمعلومات أخرى عن الإدراك الحسي، والتعلّم، والتذكر، والتفكير، وحل المشكلات، والقيام بالعمليات الحركية–الحسية.(أبو الديار والبحيري ومحفوظي، 2012: 192).

II. مفهوم البيداغوجيا:

1. لغة: تعني البيداغوجيا (*La pedagogie*) في دلالتها اللغوية، تهذيب الطفل وتأديبه وتأطيره

وتكوينه وتربيته، وقد تعني الذي يرافق المتعلم إلى المدرسة *(Pedagogue)*، وتدل أيضا على التربية العامة، أو فن التعليم، أو فن التأديب، أو فن نظرية التربية التي تنصب على جميع الطرائق والتطبيقات التربوية التي تمارس داخل المؤسسة التعليمية.(حمداوي، 2015: 8)

2. اصطلاحا: تعرف البيداغوجيا في المعجم التربوي بأنها "مجموعة الوسائل المستعملة لتحقيق التربية، أو هي طرق التدريس والأسلوب أو النظام الذي يتبع في تكوين الفرد" (آيت مهدي، د.س : 101)

البيداغوجيا(علم التربية): كان لفظ البيداغوجيا يطلق قديما على علم التربية، ولا تزال بعض اللغات الأوربية تحتفظ به كالفرنسية والألمانية.(أبو حطب وفهمي، 1984: 77)

أورد في ندوة تربوية بعنوان بيداغوجيا الخطأ (حكيم ، د.س: 5):" يعتبر دوركايم « *Durkheim* » البيداغوجيا بمثابة النظرية التطبيقية للتربية، وتعني علم تربية الأطفال، وعند مقارنتها بالتربية فالبيداغوجيا توحي بتوجيه الطفل، أما التربية فتهتم كذلك بالتوجيه ولكنها تتحدد على مستوى الممارسة والتطبيق وتكوين الطفل ، فالبيداغوجيا هي دراسة التربية باعتماد منهج يتأسس على الوصف والتحليل والتشخيص والتجريب من أجل استخلاص قوانين وحقائق تمكن المربي من فهم الظواهر التربوية وتوجيهها واستثمارها في تنشئة الأفراد".

ويرى تعوينات (2010: 5- 6) أن الملاحظ من هذه التعاريف أنها تقدم دليلا قويا على تعقد "البيداغوجيا" وصعوبة ضبط مفهومها، مما يدفع دائما إلى الاعتقاد أنها وغيرها، ليست في واقع الأمر سوى وجهات نظر في تحديد مفهوم البيداغوجيا لذا من الصعب تعريف البيداغوجيا تعريفا جامعا ومانعا، بسبب تعدد واختلاف دلالاتها الاصطلاحية من جهة ، بسبب تشابكها وتداخلها مع مفاهيم

وحقول معرفية أخرى مجاورة لها من جهة أخرى ؛ ولهذا الاعتبار، نأخذ بوجهة النظر التي تميز في لفظ "بيداغوجيا" بين استعمالين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما:

أ. أنها حقل معرفي، قوامه التفكير في أهداف وتوجهات الأفعال والأنشطة المطلوب ممارستها في وضعية التربية والتعليم،على الطفل والراشد.

ب. أنها نشاط عملي، يتكون من مجموع الممارسات والأفعال التي ينجزها كل من المدرس والمتعلمين داخل الفصل.

هذان الاستعمالان مفيدان في التمييز بين ما هو نظري في البيداغوجيا، وما هو ممارسة وتطبيق داخل حقلها.

ويعرفها حمداوي في كتابه البيداغوجيا الإبداعية(2015"أ":8): " العلم الذي يتناول التربية في أبعادها الفيزيائية والثقافية والأخلاقية، أو يدل على مجموعة من العلوم التربوية النظرية والتطبيقية، كعلم النفس التربوي، وعلم الاجتماع التربوي، علم التخطيط التربوي، وعلم الاقتصاد التربوي، وفلسفة التربية، والديداكتيك...".

III. المعالجة البيداغوجية:

يعرف محمد بونوة (2010: 21) المعالجة البيداغوجية بأنها " تعني تدارك النقص لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص، تنظم حصص المعالجة البيداغوجية خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في استيعاب بعض المفاهيم المدروسة وفي اكتساب تعليمات ضرورية لبناء تعلمات جديدة لاحقة".

وتعرف المعالجة البيداغوجية بأنها فعل تصحيحي للتعثرات التي قد تظهر لدى المتعلمين أثناء عملية التعلم، وترتكز على تشخيص واضح لهذه الصعوبات والتعثرات والأسباب الت ي أدت إلى ظهورها

لتحديد أفضل السبل الكفيلة لعلاجها وبالتالي فهي تكون دائما امتداد لأنشطة تعلّمية سابقة.(حثروبي، 2012: 333)

في حين يعرف الحسن بواجلابن (2013: 10) المعالجة البيداغوجية بأنها جهاز بيداغوجي يتم بطريقة بعدية. ويبنى على بيانات يستخرجها المصحح من منتوج المعلمين، قصد وضع خطة للمعالجة.

وتضم المعالجة البيداغوجية جملة من الأنشطة البيداغوجية المندمجة والتي تهدف إلى حصول التعلم لدى جميع التلاميذ أو معظمهم بشكل عادي إلى تقديم تعلم فردي وقائي ملائم للنقص الذي يتم اكتشافه خلال المراقبة المستمرة، حتى يتمكن التلاميذ جماعات وأفراد من تحقيق الأهداف المرسومة حسب إمكاناتهم وحسب متطلبات المستوى الدراسي الذي يوجدون فيه.(زمرة،2015: 29)

وتتضمن المعالجة البيداغوجية العمليات التي يمكن أن تقلص من الصعوبات والنقائص التي يعاني منها المتعلمون قبل وصولهم إلى الإخفاق، وتعرف أيضا على أنها نشاطات تعليمية تقدم للتلاميذ بهدف استدراك النقائص التي أظهرها التقويم، وتتم المعالجة من خلال:

– تقييم الصعوبات والنقائص التعليمية، تحليل الأسباب، اعتماد وسائل تسهيلية، جماعية (بيداغوجيا الجماعة) – فردية (بيداغوجيا الفوارق). (بن يحي وبن صالح. 2016. 36)

ولقد جاء في المنشور من الأمين العام لمفتشية التربية والتعليم الابتدائي إلى مديري التربية ومفتشي التربية الوطنية ومديري المؤسسات التعليمية بعنوان نظام الدعم البيداغوجي الموجه لتلاميذ أقسام الامتحانات(2010: 4 ـ 5) "أن نشاطات المعالجة يجب أن تسمح للتلاميذ بالتغلب على العوائق التي تواجههم بغية تفادي التفاوت بالنسبة للتدرج المعتمد لأجل مجموعة تلاميذ القسم وكذا تحقيق التحسن حسب طبيعة النقائص والصعوبات الملاحظة في وضعيات التعلم والتقويم، يتم جمع التلاميذ من

الأجل الأخذ بيدهم وتقديم مساعدة فردية لهم أو بمراعاة أنماط هذه الحاجات في إطار وضعيات مكيفة تتماشى مع حاجاتهم وإمكانياتهم.

ثانيا: الفرق بين الاستدراك والدعم والمعالجة

إن مصطلحات (الاستدراك–الدعم– المعالجة) هي متمايزة من حيث المعنى إلى أنها تصنف في نفس البيداغوجيا التي تهدف إلى النهوض بالمتعلم من كافة العوائق والصعوبات التي تقف أمام تعلماته.

حيث تعرف مرادسي (2008: 28) "الاستدراك بأنه نشاط تربوي موجه لفئة قليلة من التلاميذ يعانون عجزا ظرفيا في المواد الأساسية للحد من الصعوبات المدرسية التي تعرقل مسارهم الدراسي، وهو عبارة عن علاج مشخص يقدم للتلميذ الذي يعاني ضعفا في مادة معينة من المواد الرسمية قصد إلحاقه بالمستوى العام للقسم وهذا للتقليل من الفروق التحصيلية".

ويدخل الدعم كمفهوم تربوي، ضمن بيداغوجيا خاصة يصطلح عليها بيداغوجيا الدعم، وهي مجموعة من الوسائل والتقنيات يمكن إتباعها داخل القسم لتلاقي ما قد يعترض بعض التلاميذ من صعوبات تعليمية وتحول دون إبراز الكفاءات الحقيقية لدعمهم والتعبير عن الإمكانات الفعلية.(زمام وبن عامر وطاع الله، د.س: 468)

وتعرف زمره (2015: 28). الدعم التربوي بأنه استراتيجية من العمليات والإجراءات التي تتم في حقول ووضعيات محددة وتستهدف الكشف عن التعثر الدراسي لتشخيص أسبابه وتصحيحه من اجل تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة وتضم هذه الإستراتيجية حقول الدعم وعملياته (التقويم، تشخيص التعثر، تصحيح التعثر).

ومن خلال التعاريف يظهر الفرق بين المصطلحات (الدعم–الاستدراك–المعالجة) فيما يلي:

الدعم البيداغوجي يرافق التعلم ويهدف إلى تقليص الفارق بين الهدف المنشود والنتيجة المحققة لأنه لا ينتظر حتى يحصل التأخر ليتم التدخل، وهو يوجه لتحسين النتائج المدرسية ودعم مكتسبات التلاميذ وترقية أدائهم من خلال التدرب على وضعيات تقييمية كما يهتم بكيفية دمج معارف المتعلم.

وكلمة استدراك بمفهومها العام تدل على تأخر ينبغي إزالته، أو إخفاق أولي أو فشل ينبغي تصحيحه ويكون ذلك بدرس أو امتحان استدراكي للنقاط الواجب استدراكها والهدف من ذلك هو التعويض السريع لذلك الضعف الملاحظ مع مجموعة من التلاميذ.(بالعيد وصالحي، 2014: 3)

أمّا المعالجة فهي جهاز بيداغوجي يعدّه المدرس لتدارك النقص الملاحظ لدى المتعلمين بعد عمليتي التقييم والتشخيص يشمل مجموعة من الترتيبات البيداغوجية لتسهيل تعلم التلاميذ ينبغي أن تتم المعالجة التربوية بطرق بيداغوجية ملائمة بإمكانها مساعدة التلاميذ المعنيين من تجاوز الصعوبات وذلك من خلال تكييف طرق التدخل وتشخيص مواطن الضعف لاستدراكها واللجوء إلى تفريد التعلم عندما يكون ذلك ممكنا. (بن شهرة، 2015) *https://youtu.be/-VZo-f-IRe4*

ويظهر بونوة (2012: 29) الفرق بين المصطلحات الثلاثة كما يلي: "الاستدراك يتوجه إلى الفئة البطيئة في وتيرة التعلم مقارنة بمستوى القسم، وذلك برسم مخطط لبلوغ هدف إلحاق المتخلفين (التعليم–التعلم–الاستدراك) بالزملاء ويكون الاستدراك بدرس أو امتحان لنقاط وجب استدراكها، أما الدعم يتوجه إلى القسم بكامله مركزا على التعلمات غير المستوعبة من طرف مجموع المتعلمين وهو يعمل على عدم انتظار حصول التأخر ليتم التدخل بالدعم، والدعم يعمل على بلوغ الهدف المحدد والمؤشر الرسوم لبلوغ عتبة النجاح، وعليه فالمعالجة أشمل وأوسع وأعم في جانبها البيداغوجي العام، وكل من الدعم والاستدراك إنما هو علاج للنقائص مهما كان نوعها وفي أي مستوى كانت، التعليم – التعلم – المعالجة".

ثالثا: حصص المعالجة البيداغوجية

يرى حثروبي (2012: 338) بأن حصص المعالجة هي حصص مقررة لجميع المستويات التعليمية في مواد التعلّم الأساسية (اللغة العربية–الرياضيات– الغة الأجنبية) موجّهة لفئة مشخصة من تلاميذ القسم الواحد، أو المستوى الدراسي الواحد، تستهدف تدارك النقائص في البناء المفاهيمي أو تجاوز الصعوبات التي تعيق التحكم في أدوات التعلّم، والزمن الممنوح للحصة الواحدة هو: 45 دقيقة، تدمج حصص المعالجة البيداغوجية وجوبا في التنظيم التربوي للمؤسسة والتوزيع الأسبوعي للمدرسين، وتكون في نهاية الفترة الصباحية أو المسائية، تحدّد حصص المعالجة البيداغوجية على النحو التالي:

الجدول رقم (01): يوضح حصص المعالجة البيداغوجية

السنوات: 1، 2، 3	السنوات: 4، 5
–اللغة العربية. –الرياضيات.	–اللغة العربية. –الرياضيات. –اللغة الأجنبية.

رابعا: المعنيون بحصص المعالجة البيداغوجية:

تنظم حصص المعالجة خلال الأسبوع لفائدة التلاميذ الذين يظهرون صعوبات في بعض المفاهيم المدروسة في اكتساب تعلمات جديدة لاحقة، ويصنف الفريق التربوي لمدرسة محمد علالي بن عمر(2016: 14) المعنيون بحصص المعالجة كما يلي:

I. المتأخرون دراسيّا أي الذين يتميزون ببطء في اكتساب المفاهيم والمعارف والمهارات وقد يكون

ذلك راجع إلى ثقل أو صعوبة المحتويات ذاتها، أو سبب أساليب التدريس المجرّدة، أو إلى الغيابات المتكررة واكتظاظ الأقسام.

II. المتعثرون دراسيّا وهم الذين يقعون في ثغرات وأخطاء أثناء عملية التّعلم عند مجابهتهم لمختلف وضعيات التقويم، وقد يكون ذلك راجعا إلى خلل في بناء أو توظيف المفاهيم أو المعارف المكتسبة أو بسبب نقص المعارف أو ضعف القدرة على التّذكر، أو عدم امتلاك منهجيات وطرائق الحلّ للوضعيات – المشكلة.

ويحدد (بن شهرة. 2015) *https://youtu.be/-VZo-f-IRe4* الفئة المستهدفة بـ:

1. عملية إحصاء نسب الاكتساب وأسماء المتعلمين من خلال الملاحظة الواعية داخل القسم ضمن كل مراحل الدرس.
2. نتائج الفروض والاختبارات وأنشطة الإدماج.
3. طريقة القراءة والكتابة(الخط، إملاء، تعبير كتابي، تمارين كتابية...)
4. الإهمال الدائم في الواجبات.
5. الإتكالية على الزملاء في حل الواجبات.

ويصنف مفتش التربية الوطنية محمد الصالح حثروبي في كتابه الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي(2012: 339) أن المعنيين بحصص المعالجة هم التلاميذ الذين أظهر التقويم بمختلف أشكاله أن أداءاتهم وإنجازاتهم سواء كانت الشفهية أو المكتوبة لم تبلغ بعد المستوى المطلوب من التحكم في اللغات الأساسية (اللغة العربية–الرياضيات– اللغة الفرنسية).

خامسا:العوامل المسببة في ظهور صعوبات التعلم المعنية بالمعالجة البيداغوجية:

وجود الصعوبات في التحصيل الدراسي هو نتاج عوامل متعددة متداخلة تتفاوت في نوعها وتأثيرها من حالة إلى أخرى وبعض هذه العوامل وقتي وعارض، وبعضها الآخر دائم، ومن ويبرزها بالعيد وصالحي(2014: 04) في ما يلي:

I. **عوامل عقلية:** تتمثل في انخفاض نسبة الذكاء وضعف في الذاكرة، وحسية كضعف السمع أو البصر والعاهات مثل صعوبة النطق أو عيوب الكلام.

II. **عوامل شخصية تتعلق بالتلميذ** : تتمثل في إهمال في أداء الواجبات، عدم الانتباه داخل القسم،

انخفاض الدافعية للتعلم.

III. **عوامل مدرسية:** تتمثل في طريقة تدريس المعلم، عدم التكيف مع الجو الاجتماعي المدرسي.

IV. **عوامل أسرية:** تتمثل في عدم توفير الجو المناسب للمراجعة في البيت، الحرمان الثقافي والاقتصادي.

سادسا: تحديد الأخطاء وصعوبات التعلم:

يرى يعقوبي (2012: 311) أنه بواسطة التقويم التكويني أو التحصيلي والتشخيص يتم تحديد الأخطاء وصعوبات التعلم كما يلي:

I. **أثناء التقويم التشخيصي:** أن المعلم يقوم في بداية الدرس بتشخيص المنطلقات، ويقوم أثناءه

لتشخيص مدى متابعة التلميذ لسيرورة الفعل التعليمي، ويقوم في نهايته لتشخيص المنتوج لذا فإن عمليات التقويم التعليمي الثلاثة هي عمليات تشخيصية بالدرجة الأولى، فهو يقوم بمراجعة عامة حول مكتسبات التلاميذ، وهم بهذه المراجعة يقومون بثلاث عمليات:

1. استرجاع وتحيين المعارف والمهارات والقدرات التي يفترض توافرها لدى التلاميذ.
2. عملية تصحيح لهذه المكتسبات لما يطرأ على فهمها من تأويل خاطئ.
3. عملية تعزيز وتثبيت إلى درجة التحكم فيها من خلال تمارين تطبيقية.

و يرى حثروبي (2012: 341-342) أنه من خلال التشخيص يتم ما يلي:

1. تحديد التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في حل المشكلات التعّلمية أو وقعوا في أخطاء عند أداء مهام أو في إجاباتهم ثغرات أو نقائص.

2. تحليل المعلومات والنتائج والملاحظات الدقيقة للوقوف على الأسباب التي تكمن وراء الصعوبات والأخطاء والثغرات.

3. تصنيف الأخطاء والصعوبات التعّلمية حسب الأنواع والأسباب وفي هذا الإطار يجب أن يفهم الخطأ على انه إشارة تكشف عن مستوى تحكم المتعلم في الكفاءات المستهدفة، ولذلك يجب أن نستمد منه أي خطا أقصى ما يمكن من المعلومات التي تستغل في عملية المعالجة وذلك بالقضاء على الأسباب العميقة التي أنتجته.

ومن أهم وظائف التقويم التشخيصي تمكين المعلم من الوقوف على الصعوبات والعراقيل .قبل بداية الفعل التعليمي، التي يعاني منها المتعلم وتعوق تعلمه والتي تقتضي عناية آنية خاصة. (يعقوبي، 2012: 311)

II. **أثناء التقويم التكويني:** يرى يعقوبي (2012: 314 ـ 315) أنّ الدّرس يقسّم إلى مجموعة من مراحل يسعى المعلم من ورائها تجزئة هدف الدرس الخاص إلى مجموعة أهداف وسطية أو مرحلية يراعى فيها التبسيط والتراتبية، هذا التجزيء يسمح له بضبط عمله والسير فيه بخطى وئيدة لكنها ثابتة، إذ لا ينتقل من مرحلة إلى أخرى إلا بعد التأكد من تمكن تلاميذه من المعارف والمهارات المرصودة، وهذا التقويم المرحلي هو بمثابة نظام ضابط يتيح للمعلم والمتعلم كليهما تصحيح سيرورة الفعل الديداكتيكي عن كثب، كما يتيح لكليهما قياس درجة التحكم في الفعل التعليمي، إذ هو بمثابة تغذية راجعة بالنسبة:

1. **للمعلم:** قدرته وكفاءته في التخطيط والتنظيم والتنفيذ، ومدى نجاعة الطرائق والأنشطة والوسائل الموظفة لهذا القصد.

2. **للمتعلم:** قدرته على التحصيل والإدراك وعلى مسايرة البناء المعرفي، وتجاوزه للصعوبات التي قد تحول دونه ودون الفهم وقدرة الاستعمال.

وفي الأخير نذكر أن الغرض من التقويم التكويني لا يعني منح نقطة للمتعلم بل يعني التعرف على الثغرات والصعوبات والمعوقات والآثار السلبية من حيث الفهم والاستيعاب وقدرة الاستعمال، التي أفرزها التقويم من أجل تصحيحها والتصدي لها قبل تفاقمها.

في حين برى حثروبي(2012: 341) أن أثناء بناء التعلمات أو عند مرحلة استثمار المكتسبات (أثناء الحصص العادية أو في نهايتها/ وحدة/ ...) بواسطة أسئلة شفهية أو كتابية، وضعيات إدماجية، اختبارات، واجبات منزلية، الملاحظات الدقيقة لنشاطات المتعلمين وتفاعلهم، وفي هذا المقام يمكن توظيف بعض شبكات الملاحظة الخاصة بصعوبات العلم.

سابعا: أنماط المعالجة البيداغوجية

ثمة أنماط من المعالجة تتركب من المعالجة البسيطة إلى المعالجة المركبة ونذكر منها ما يلي:

I. **المعالجة التي تعتمد على التّغذية الراجعة:** يحددها صدقاوي (د.س: 3) كما يأتي:

1. معالجة تقوم على تصحيح المتعلم في الحين.
2. معالجة تقوم على قيام المتعلم بالتّصحيح الذاتي باعتماد الحل الذي يقدمه المدّرس أو أداة تساعد على الحلّ(الكتاب المدرسي أو بطاقة الحل الذاتي، أو شبكة تصحيح...)
3. معالجة تقوم على مقارنة التصحيح الذاتي بتصحيح يقدمه طرف آخر (تصحيح المدرس أو تصحيح متعلم آخر..).

ويشير حثروبي (2012: 344) إلى أن المعالجة بواسطة التغذية الراجعة تتم بـ:

1. مراجعة جزء من محتويات مادة معينة
2. انجاز أعمال مكملة حول المادة موضوع الصعوبة(تمارين تطبيقية)
3. مراجعة مكتسبات المتعلم السابقة التي يمتلكها بعد إعادة تعلم سابق.

II. **المعالجة التي تعتمد على الإعادة والأعمال الإضافية:** أبرزها صدقاوي (د.س، 3) كما يلي:

1. مراجعة مضامين مجددا من التعلم.

2. انجاز تمارين إضافية.

3. مراجعة الموارد غير المكتسبة بدعمها أو إعادة تعلمها.

III. **المعالجة التي تعتمد على استراتيجيات تعلم بديلة:** ويحددها صدقاوي (. د.س. 3) ـ أيضا ـ فيما يأتي:

1. اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد ذاتها.

2. اعتماد طرائق تربوية بديلة قصد إرساء الموارد المتعلقة بمضامين معينة

ويصنف حثروبي (2012. 344) العلاج من خلال تبني استراتيجية جديدة للتعلم فيما يلي:

1. اعتماد وضعيات علاج مرتبطة بأنشطة استكشافية بغرض استعادة بعض التعلمات الأساسية.

2. اعتماد أنشطة التعلم الهيكلي عندما يتعلق الأمر بتدريب المتعلم على توظيف قاعدة، تقنية، طريقة حل.

3. اعتماد انشطة إدماجية إذا ما ارتبطت الصعوبة بقدرة المتعلم على تعبئة مكتسباته داخل الوضعية.

IV. **المعالجة التي تعتمد على تدخل أطراف خارجيين:** ويمكن توضيح هذا النوع من المعالجة البيداغوجية بالمثال الآتي:

طلب من المتعلمين حل وضعية إدماجية تتناول موضوع الخطبة بتجنيد الموارد المكتسبة وبعد تقويم وثائقهم عبر شبكة التقويم تبين لنا أنه يتحقق عندهم التحكم الأدنى في استعمال وسائل المادة قد تطلب منا ذلك اقتراح العلاج.(صدقاوي، د.س: 3)

ثامنا: مراحل سير حصص المعالجة البيداغوجية:

ويوجز بونوة (2012: 21) مراحل سير حصص المعالجة البيداغوجية فيما يلي:

I. **التحضير الجيد للنشاط التعلمي التعليمي، والحرص على تقديمه وفق مراحل**، وفي وضعيات متنوعة وبوسائل هادفة.

II. **الفحص أو التقويم:** ونقصد به مداومة عملية المراقبة والمتابعة والملاحظة بناءا على الملاحظة للأثر الكتابي والشفوي للمتعلم.

III. **التشخيص:** فيه تصنف الإجابات، وتردف أعمال التلاميذ بملاحظات ونقاط وعلى إثرها يحدد المعلم مواطن الضعف.

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

V. **تشكيل الأفواج:** والمقصود بها ضبط حاجة التلاميذ، وتحديد الخلل المشترك بين عناصر الفوج.

ويشير حثروبي (2012: 342) إلى أن تكوين الأفواج حسب أنواع الأخطاء والصعوبات يكون كما يلي:

1. **المجموعة المتجانسة:** وتتكون من عدد من المتعلمين بينهم قواسم مشتركة من حيث الصعوبات والأخطاء المشخصة، أو لديهم ثغرات ونقائص متقاربة تستوجب تخصيصهم بأنشطة معينة بناءا على متطلبات كل مجموعة.

2. **المجموعة غير المتجانسة:** وتتكون من مجموعة من المتعلمين مختلفة من حيث القدرات ومستويات التحصيل، ويعانون من صعوبات تعلّمية متباينة وفي هذه الحالة يمكن الاعتماد على الأنشطة التعلمية التي تخدم الكفاءات المستعرضة من قبيل طرائق وتقنيات حل المسائل والوضعيات.أو الاعتماد على الدعم الفردي والذي يتخذ شكل إرشادات شفهية أو مكتوبة يلتزم بها المتعلم منفرداً، أو تكليفه بإنجاز مهمة بشكل مستقل، وذلك انطلاقا من الحاجة المشخصة سلفا لكل متعلم، وفي كل الأحوال يجب ألا يتعدى عدد أفراد المجموعة(08) مهما كان عدد تلاميذ القسم.

VI. إعداد مذكرات علاجية: ونقصد به حصة المعالجة التي ينبغي أن تُحضر بعناية بناء على الحاجة الفعلية لكل مجموعة، وذلك من خلال إعداد مذكرات علاجية تتضمن مجموعة من المكونات أشار إليها حثروبي (2012: 343) فيما يلي:

1. ضبط الأهداف والكفاءة المستهدفة بناء على صعوبات التعلم المحددة وخصوصيات المتعلمين.
2. تحديد الأنشطة والتدخلات البيداغوجية المناسبة، وتقنيات التنشيط.
3. اختيار الوسائل والسندات الملائمة لخصوصيات المجموعة، ونوع الصعوبات المستهدفة بالعلاج (نصوص، وسائل، عينات، تقارير، رسومات...)

4. توزيع الوقت الممنوح على مجمل الأنشطة المقررة(45 دقيقة).

5. تخصيص دفتر خاص بالمعالجة البيداغوجية لتدون عليه المذكرة.

VII. **تقويم مكتسبات المعالجين:** من خلال الوضعيات البنائية المقدمة بناء على حاجة الفوج المعالج يسعى المعلم إلى تقويم مكتسباتهم للتأكد من مدى تحديد الكفاءات القاعدية. (بونوة، 2010: 21)

VIII. **الفئة المستوعبة:** وفي نهاية النشاط يحرص المعلم على إحصاء الفئة المستوعبة ليدمجها مع بقية تلاميذ القسم، وما تبقى جدير به أن يخصهم (أنشطة علاجية لاحقة). (بونوة، 2010: 21)

تاسعا: كيف وأين تتم المعالجة البيداغوجية؟ ومارهي تقنيات العلاج؟

ويحدد بالعيد وصالحي (2015: 5 ـ 6) كيفية ومكان المعالجة البيداغوجية مع تقنيات العلاج فيما يلي:

I. **كيف تتم المعالجة البيداغوجية:** يمكن أن تتم المعالجة البيداغوجية وفق الطرق التالية:

1. **جماعيا:** إذا لاحظ المعلم بعض الصعوبات المشتركة لدى أغلبية التلاميذ.
2. **ضمن أفواج صغيرة:** إذا لاحظ المعلم أن بعض التلاميذ يعانون صعوبات متشابهة.
3. **على مستوى كل تلميذ:** إذا استطاع المعلم أن يجعل كل تلميذ يعمل فرديا.

II. **أين تتم المعالجة:** يمكن أن تتم المعالجة البيداغوجية داخل القسم أو خارجه:

1. **في القسم:** تتم من قبل المعلم والتلاميذ.
2. **خارج القسم:** تتم من قبل المعلم نفسه، ومن معلمين آخرين، التلميذ نفسه، صديقه، الأولياء، المختصين في التربية وعلم النفس.

III. **تقنيات العلاج:** تختلف تقنيات العلاج باختلاف مستوى كل مجموعة أو العمل بالتعاون أو التعاقد:

1. **حسب مستوى كل مجموعة:** يتم توزيع التلاميذ إلى مجموعات ثلاثية أو رباعية حسب النقائص الملاحظة المشتركة ويدعى كل تلميذ إلى العمل الفردي، ثم مقارنة عمله بنتائج عناصر المجموعة.

2. **العمل بالتعاون:** يجلس تلميذ متميز مع تلميذ لم يمتلك بعد الكفاية اللازمة ويساعده على تجاوز صعوباته.

3. **العمل بالتعاقد:** كل تلميذ يعقد اتفاق مع المعلم فيحدد له هذا الأخير عددا من الوضعيات لإنجازها في وقت محدد.

خلاصة:

تسمح المعالجة البيداغوجية للمتعلم بمتابعة نشاطه المدرسي في الآجال المحددة بعد استدراك ما فاته بفعل غياب أو مرض، أو عدم التركيز، أو السهو ، وتجدر الإشارة إلى أن ما يقوم به المدرس خلال حصة المعالجة لا يعني مطالبة المتعلم أن يتعلم أو يعيد تعلم هذه المعارف، بقدر ما هو العمل على جعله متقنا لها، ومستعدّا لاكتساب معارف جديدة ، وهذه العملية تتطلب توفير الوسائل الضرورية اللازمة لها ليجنب هؤلاء فشلا محتملا قد يعيق بناء تعلمات أو معارف لاحقة.

الفصل الثالث:

بيداغوجيا الخطأ في ظل المقاربة

بالكفاءات

تمهيد:

جاء اختيار التدريس وفق المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية من خلال نظرة جديدة لمحتويات المنهاج ومضامين البرامج وطرائق التدريس... الخ، وإن العمل بهذه المقاربة التربوية يستدعي التحكم في البيداغوجيات الجديدة ؛ التي من بينها بيداغوجيا الخطأ التي تعتبر كخطة بيداغوجية تقوم على اعتبار أن الخطأ استراتيجية للتعليم و التعلم، و تفترض وجود صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين ، كما تشير إلى أهمية الانطلاق من الخطأ بقصد أجل الوصول إلى المعرفة الصحيحة.

أولا: تعريف المقاربة بالكفاءات

I. تعريف المقاربة

1. **لغة:** تعني الدنو من شخص أو من شيء ما.(زايدي، 2008: 48)
2. **اصطلاحا:** المقاربة: *Approche* هي تصور وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطة

أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال، والمردود المناسب من طريقة، ووسائل، ومكان، وزمان، وخصائص المتعلم، والوسط، والنظريات البيداغوجية.(حاجي، 2006: 15).

وتعرف زايدي (2008: 48) المقاربة " بأنها تعني الانطلاق في مشروع ما أو حل مشكلة أو بلوغ غاية معينة، وفي التعليم تعني القاعدة النظرية التي تتكون من مجموعة من المبادئ التي يقوم عليها إعداد برنامج دراسي وكذا اختيار استراتيجيات التعليم والتقويم".

ويعرف أحمد (2009: 59-60) المقاربة بأنها تعني الخطة الموجهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معينة، في ضوء إستراتيجية تربوية تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات تتعلق بـ:

أ. **المدخلات (المنطلقات):** وهي تتمثل في المعطيات المادية، والبشرية والعملية والبيداغوجية، وبالظروف الزمنية والمكانية، والوسط التعليمي عموما.

ب. **الفعاليات (العمليات):** وهي جملة التفاعلات التي تحدث بين مختف عناصر العملية البيداغوجية، المعلم، المتعلم، المحتويات، الطرائق، الوسائل، البيئة التعليمية.

ت. **المخرجات (وضعيات الوصول):** وهي نواتج التعلم المحققة، من حيث الكفاءات المتنوعة وفي مختلف المجالات، ومؤشراتها البارزة من خلال وضعيات التقويم المرافقة لعمليات التعليم والتعلم.

وبذلك فإن المقاربة هي الطريقة التي يتناول بها الشخص أو الدارس أو الباحث الموضوع أو الطريقة التي يتقدم بها في الشيء، وهي أساس نظري يتكون من مجموعة المبادئ يتأسس عليها برنامج دراسي.(اللحية، د.س: 27).

II. تعريف الكفاءة:

1. لغة: في اللغة العربية يقصد بها المماثلة والمساواة في القوة والشرف والقدرة على الأداء والإنجاز، والكفء، القادر القوي على العمل وحسن أدائه، أو عندما يستغني أو يحصل الاستغناء عن الشيء أو عندما يستغني المتعلم عن مساعدة معلمه في موقف ما. (البصيص، 2004: 99).

وجاء في لسان العرب للعلامة ابن منظور " كافأه على الشيء مكافأة وكفاء: جازاه ، والكفيء: النظير، وكذلك الكفء والكفوء، والمصدر الكفاءة ، وتقول لا كفاء له، بالكسر، وهو في الأصل مصدر، أي لا

نظير له، والكفء: النظير والمساواة، ومنه الكفاءة في النكاح، وهو أن يكون الزوج مساويا للمرأة في حسبها ودينها ونسبها وبيتها وغير ذلك" والكفاءة للعمل: القدرة عليه وحسن تصرفه، وهي كلمة موّلدة.(أورد في: أحمد، 2009: 55).

2. اصطلاحا: يرى أحمد (2009: 56) أن لفظ الكفاءة ذات أصل لاتيني *Compétence* وقد ظهر سنة 1968 بالولايات المتحدة الأمريكية بمعان مختلفة الاصطلاح ويشوبه الكثير الغموض والاختلاف، وقد ذكر العديد من الباحثين في هذا الإطار أنه يوجد أكثر من مئة تعريف لمفهوم الكفاءة، وهذا حسب السياق الذي يستعمل فيه والذي يهم البحث هو مفهوم الكفاءة في المجال التربوي ونذكر لذلك بعض التعاريف:

الكفاءة عبارة عن مجموعة مندمجة من القدرات التي تتيح بشكل عفوي إدراك وضع من الأوضاع والاستجابة له بشكل يتميز بالوجاهة نسبيا" (روجرز 2000)

ويعرفها (*Perrenoud.P* 1989): "قدرة الشخص على التصرف بفاعلية في نمط محدد من الأوضاع، قدرة تستند على المعارف، ولكن لا تقتصر عليها".

"وكذلك تعرف على تمثل ما يقدر الفرد على انجازه. والحيازة على الكفاءة يعني امتلاك معرف أو إجادة ممارسة ذات نوعية معترف بها في مجال محدد. والفرد الكفء هو من يثبت معرفته، أو الخبير في ميدان ما"(*Dictionnaire de Pédagogie Bordas* 1999).

كفاءة (كفاية): *Compétence* نشاط معرفي أو مهاري يمارس على وضعيات، أو هي إمكانية بالنسبة للتلميذ لتوظيف جملة من المعارف الفعلية منها والسلوكية لحل وضعية–مشكل، للتأكد من أن التلميذ قد اكتسب كفاءة، فإن المعلم يطلب منه أن يحل وضعية–مشكل.(أيت مهدي، د.س: 28).

وحسب أوحيدة (2012: 16) فالكفاءة هي مجموعة من المهارات(الجسمية_الحسية)، والمهارات العقلية، والمهارات الوجدانية، يمكن ملاحظتها وقياسها والحكم عليها بالنجاح أو الفشل، فالنجاح يدل على وجود كفاءة، والفشل مؤشر على انعدامها، أو عدم اكتمالها لأسباب قد ترجع إلى:

أ. عدم اكتساب مهارة أو مهارات لها علاقة مباشرة في بناء الكفاءة أو الكفاءات الجديدة.

ب. نقص الاستعدادات والقدرات اللازمة لتشكيل الكفاءة الجديدة في مجال من المجالات.

ويرى البصيص (2004: 99) أن مصطلح أو مفهوم الكفاءة يعني في سياق الحديث عن التربية التعليم والتكوين ، عدم الغلو والتصرف أثناء بناء المناهج التعليمية على العناية أكثر بمجال المعارف الصرفة أو العناية أكثر بالمجال الكفاءاتي المهاري، بقدر ما تعني إيجاد التوازن بين الاهتمام المعرفي والكفاءاتي، فاكتساب المعرفة والخبرة والتجربة مآله تنمية وتحقيق الكفاءات المعبر عنها بالغايات المأمولة والمنشودة أو المقصودة ، إن مفهوم الكفاءة معقد جدا، حيث نجد أكثر أو ما يزيد عن مائة تعريف لها.

ويرجع سبب تعدد التعاريف إلى غموض المفهوم وإلى السياق الذي يستعمل فيه، إن جل التعاريف إن لم نقل كلها، تتفق على أن العناصر الأساسية التي تحدد الكفاءة هي:

أ. ينبغي على الكفاءة أن تدمج عدة مهارات.

ب. تترجم الكفاءة بتحقيق نشاط قابل للملاحظة.

ت. يمكن أن تطبق الكفاءة في سياقات مختلفة سواء كان السياق شخصيا أو اجتماعيا أو مهنيا.

3. تعريف المقاربة بالكفاءات:

تعرف وزارة التربية الوطنية (2003: 84) في الوثيقة المرافقة لمناهج التربية البدنية والرياضية بأنها: "مقاربة أساسها أهداف معلن عنها في صيغة كفاءات يتم إكسابها باعتماد محتويات منطقها الأنشطة البدنية والرياضية كدعامة ثقافية وكذا مكتسبات المراحل التعليمية السابقة، والمنهج (طرق التوصل والعمل) الذي يركز على التلميذ كمحور أساسي في عملية التعلم.

تتحول هذه المكتسبات إلى قدرات ومعارف ومهارات تؤهل التلميذ للاستعداد لمواجهة تعلمات جديدة ضمن سياق يخدم ما هو منتظر منه في نهاية مرحلة تعلم معينة، أين يكون هذا النشاط دعامة لها(كفاءة مادية = تكوين خاص). كما يتضمن التعلم عملية شاملة تقتضي إدماج معلومات علمية وأخرى عملية تساعد في التعرف على كيفيات حل المشاكل المواجهة(كفاءة عرضية = تكوين خاص).

يعتبر هذا المنهج التربوي حديثا، إذا ما قورن بالتعليم التقليدي الذي يعتمد على محتويات مفادها التلقين والحفظ، فمسعى هذه المقاربة إذن هو توحيد رؤية تعليم/تعلم من حيث تحقيق أهداف مصاغة على شكل كفاءات قوامها المحتويات، وتستلزم تحديد الموارد المعرفية والمهارية والسلوكية لتحقيق الملمح المنتظر(الكفاءة) في نهاية مرحلة تعلم ما".

ثانيا: خصائص الكفاءة

يمكن تحديد خصائص الكفاءة فيما يلي:

I. **تعبئة وتجنيد مجموعة موارد:** والمقصود بالموارد (المعلومات، الخبرات المعرفية، السلوكيات، القدرات، حسن الأداء والمعرفة السلوكية)، حيث تشكل مجموعة مدمجة يستثمرها المتعلم في سياق ذي دلالة بالنسبة له. (لعزبلي، 2013: 73)

ويقصد بها كذلك توظيف مجموعة من الإمكانات والتي في الغالب ما تكون هذه الإمكانات خاصة بإدماج الكفاءة، علما أن الكفاءة تظهر عند المتعلم بعد التقييم، وهي تعبر عن سلوك قابل للملاحظة والقياس. (بكي، د.س: 7)

وعملية التجنيد هذه لا تكون فقط للمعارف وإنما تعتبر كمورد تضاف إلى موارد أخرى لاكتساب الكفاءة، وفي هذا الصدد يمكن التمييز بين موارد خارجية التي تتمثل أدوات ولوازم يلجأ إليها التلميذ قصد استعمالها للقيام بشيء وموارد داخلية التي تتمثل في المعلومات والمهارات والسلوكيات والمواقف والقيم والمعايير التي توجه العمل من حيث جوانبه المعرفية.(لعزبلي، 2013: 73)

II. **الوظيفة:** إن امتلاك التلميذ معارف ومهارات ومواقف يبقى دون معنى إذا لم تستثمر في نشاط أو إنتاج محفز، أو في حل مشكلة تعترضه في المؤسسة التعليمية أوفي حياته العامة، وهكذا تمكنه الكفاءة من ربط التعلمات بحاجاته الفعلية والعمل على تلبية هذه الحاجات باستقلالية تامة ووفق وتيرة خاصة. (لعزبلي، 2013: 73)

III. **خاصّية الارتباط بمجموعة من الوضعيات ذات المجال الواحد:** إنّ تحقيق الكفاءات لا يحصل إلاّ ضمن الوضعيات التي تمارس في ظلّها هذه الكفاءة ـ وضعيات قريبة من بعضها البعض، فمن أجل تنمية كفاءة ما لدى المتعلّم يتعيّن حصر الوضعيات التي يستدعى فيها تفعيل الكفاءة المقصودة، مثل: أخذ رؤوس الأقلام في وضعيات مختلفة؛ فأخذ رؤوس الأقلام في درس ليست هي كفاءة أخذ رؤوس الأقلام في اجتماع (عمارة، 2015: 44).

وتحقيق الكفاءات لا يحصل إلا ضمن الوضعيات التي تمارس فيها الكفاءة، يعنى وضعيات قريبة من بعضها البعض(عائلة وضعيات) وقريبة من حياة المتعلم من أجل تنمية كفاءاته.(معوش، 2011: 55).

وتصبح ممارسة الكفاءة عبارة عن اختيار الموارد الملائمة للوضعية وترتيبها واستثمارها في اقتراح حل أو حلول متعددة للمشكلة. ومن أجل تنمية كفاءة معينة لدى المتعلم يتعين حصر الوضعيات ذات المجال الواحد كي يتسنى للمتعلم تفعيل الكفاءة.(لعزبلي، 2013: 73)

IV. الارتباط بمحتوى دراسي: إن الكفاءة مرتبطة بفئة من الوضعيات يتطلب حلّها استثمار موارد مكتسبة عبر محتوى دراسي معيّن، ويمكن أن يندرج هذا المحتوى ضمن مادة دراسية واحدة أو ضمن عدة مواد.(لعزبلي، 2013: 73).

تتعلق الكفاءة بمجلات ووضعيات تخص المادة أو النشاط الواحد،سواءا كان ذلك على مستوى المعارف أو الأداءات، وحتى لو تعلقت الكفاءة بأكثر من مادة فإنها ستظل محددة ومتميزة في كل مادة على حدى. (معوش، 2011: 55).

V. القابلية للتقويم: عكس القدرة، فالكفاءة تتميز بإمكانية تقويمها بناء على النتائج المتوصّل إليها، لأنّ صوغها يتطلّب أفعالا قابلة للملاحظة والقياس، إنّ تقويم الكفاءة يتطلّب وضع المتعلّم في إشكالية تتطلّب دمج وتسخير مجموعة من الموارد.(عمارة، 2015: 44 ـ 45).

ثالثا: إستراتيجية التعليم والتعلم بمقاربة الكفاءات

يشير أحمد (2009: 75 ـ 76) إلى أن إستراتيجية التعليم بمقاربة الكفاءات تـأخذ بعدها الديناميكي من دلالة الكفاءة ذاتها في طابعها المادي، حيث غالبا ما ترتبط الكفاءة بحل المشاكل المرتبطة بتلك المادة، كما قد تلجأ إلى توظيف جملة من المعارف المرتبطة بعدة مواد. ونظرا لعلاقة الانسجام والتفاعل القائمة بين المقاربة والإستراتيجية حيث كل تغير في إحداهما يتطلب تغييرا في الثاني، فإن المنطق البيداغوجي لنمط الأداء التربوي بعد انتقاله من إستراتيجية الأهداف الكلاسيكية إلى التعلم بالكفاءات يتطلب تغييرا مناسبا لنمط مقاربة التعليم على ضوء مستجدات الإستراتيجية المعتمدة ، من خلال الاستراتيجيات التالية يمكن استخلاص التصور المناسب لنموذج الاستراتيجية المطلوبة:

I. **إستراتيجية التعليم:** إستراتيجية التعليم هي خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق كفاءة أو مجموعة من كفاءات مرجوة.

II. **إستراتيجية التعلم:** يقصد بإستراتيجية التعلم الأنماط السلوكية وعملية التفكير التي يستخدمها التلاميذ لممارسة تعلمهم، إنها الإستراتيجية التي يستخدمها التلاميذ لمعالجة مشكلات معينة، ومن أهم هذه الإستراتيجيات نذكر ما يلي:

1. **استراتيجية إعادة السرد والتسميع:** وتعرف عموما بتكرار المعلومات التي نريد تذكرها وهذا يسمى السرد والتسميع إلا أن الإحاطة بمود أكثر تعقيدا يتطلب إستراتيجيات إعادة سرد وتسميع مركب فتعدد تكرار المعلومات ووضع الخطوط تحت الأفكار الرئيسية وكتابة ملاحظات على الهامش إستراتيجيتان مركبتان لإعادة السرد يمكن تعليمها للتلاميذ لمساعدتهم على تذكر مواد تعليمية أكثر تعقيدا.

2. **استراتيجية التفصيل والتوضيح:** إنما تمثل الفئة الثانية من استراتيجيات التعلم وهي عملية إضافة التفصيل لمعلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنا وبالتالي تجعل التفكير أسهل وتساعد إستراتيجية التفصيل في نقل المعلومات الجديدة من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة الطويلة المدى بتكوين روابط وتداعيات بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

3. **استراتيجية التنظيم:** تستهدف هذه الإستراتيجية مساعدة المتعلمين على زيادة معنى المواد الجديدة وذلك بغرض إضافة جديدة على المواد، وهي تتألف من إعادة تجميع الأفكار أو المصطلحات أو تصنيفها وتجميعها أو تقسيمها غلى مجموعة فرعية أصغر.

رابعا: أهداف المقاربة بالكفاءات

إن هذه المقاربة كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية تعمل على تحقيق جملة من الأهداف يوجزها معوش (2011: 58) فيما يلي:

I. إفساح المجال أمام المتعلم لإظهار طاقاته الكامنة وقدراته، لتتفتح وتعبر عن ذاتها.

II. بلورة استعداداته وتوجيهها في الاتجاهات التي تتناسب وما تيسره له الفطرة.

III. تدريبه على كفاءات التفكير، والربط بين المعارف في المجال الواحد، والاشتقاق من الحقول المعرفية المختلفة.

IV. تجسيد الكفاءات المتنوعة التي يكتسبها من تعلمه في سياقات واقعية.

V. سبر الحقائق ودقة التحقيق وجودة البحث وحجة الاستنتاج.

VI. استخدام أدوات منهجية ومصادر تعليمية متعددة مناسبة للمعرفة التي يدرسها وشروط اكتسابها.

VII. القدرة على تكوين نظرة شاملة الأمور وللظواهر المختلفة التي تحيط به.

VIII. الاستبصار والوعي بدور العلم والتعليم في تغيير الواقع وتحسين نوعية الحياة.

خامسا: بيداغوجيا الخطأ

لا يمكن فهم بيداغوجيا الخطأ فهما حقيقيا إلا بفهم الخطأ أولا (لغة واصطلاحا)

I. مفهوم الخطأ

1. لغة: يعرف ابن منظور الخطأ في لسان العرب بقوله: خطأ: الخطأ والخطاء: ضد الصواب.

وفي التنزيل: "وَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ فِيمَا أَخْطَأْتُمْ بِهِ" (سورة الأحزاب، الآية 05) ... وأخطأ الطريق: عدل عنه، وأخطأ الرامي الغرض: لم يصبه....و أخطأ إذا طلب حاجته، فلم ينجح، ولم يصب شيئا. والخطأة: أرض يخطئها المطر ويصيب أخرى قربها.

ويقال خطئ عنك السوء، وقال ابن السكيت: يقال: خطئ عنك السوء، وقال أبو زيد: خطأ عنك السوء أي أخطأك البلاء، وخطئ الرجل يخطأ خطأ وخطأة على فعلة: أذنب. (ابن منظور، 2003)

2. اصطلاحا: هو مخالفة قاعدة ما أو نظام معين كان من الواجب احترامه، ويتضمن اللفظ في ذهن من يستعمله ثبوت قيمة المعيار الذي لم يحترم صوابه.(أيت مهدي، د.س: 60).

ويرى حمداوي (2015: 9) أنه يقال: "بالأضداد تعرف الأشياء"، فالخطأ هو مقابل الصدق والصواب والحق والعلم واليقين... والخطأ عائق ابستمولوجي يحول دون المعرفة العلمية، وبناء اليقين المنطقي الصحيح، ولاسيما إذا بني الخطأ على الظن، والوهم، والافتراض، والاحتمال، والاعتقاد، والرأي الشخصي، دون الاحتكام إلى مقاييس التجربة العلمية الصحيحة ، أضف إلى ذلك، فالخطأ هو عدم

مطابقة الحكم مع الواقع، أو عدم انسجام الفكر مع ذاته ومع الواقع على حد سواء. ويعني هذا عدم تطابق أحكام العقل أو الفكر أو الذهن وتصوراته مع ما يقابلها من الأشياء الخارجية، فالخطأ فعل فكري وذهني يحكم على ما هو كاذب بأنه صادق أو العكس، وقد يكون الخطأ هوى وميلا ومنزعا فكريا غير سليم، إذ يعد الباطل حقا أو الحق باطلا، فهو بذلك إقرار كاذب، وفاسد، وزائف.

ويعرف الخطأ في معجم علم النفس والتربية" خطأ نقض في جهاز أو طريق أو إجراء يؤثر على صدق النتائج والاعتماد عليها. وهو يختلف عن الغلط، هو الخطأ في الاستدلال".(السيد، 1984: 64)

وغالبا ما يعني الخطأ في المجال التربوي إجابة المتعلم المتعثرة عن سؤال أو تعليمة ما، أو هو ذلك السلوك الذي يقوم به التلميذ أو المتدرب، ويكون غير متلائم مع المطلوب أو تعليمات الوضعية السياقية، بمعنى أن الخطأ هو ذلك الجواب الذي لا يتطابق ولا يتناسب مع التعليمات أو الأسئلة التي تذيلت بها وضعية ما.(حمداوي،2015: 10)

ويعرف أيت مهدي (2017: 1) الخطأ في البيداغوجيا التقليدية سلوك مناف للصواب يجب محاربته، أو سوء فهم يجب إزالته وشطبه في كل إنتاجات المتعلمين، أما في البيداغوجيات الحديثة فهو حقا من حقوق المتعلم باعتباره منطلقا لعملية التعلم والتعليم، فالمعرفة لا تبدأ من الصفر بل لابد أن تمر عبر مجموعة من المحاولات الخاطئة.

وأوضح كوردر الفرق بين زلة اللسان، والأغلاط والأخطاء، فزلة اللسان *Lapase* معناها الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم، وما شابه ذلك، أما الأغلاط *Mistakes* فهي الناتجة عن إتيان المتكلم بكلام غير مناسب للموقف، أما *Error* أي الخطأ بالمعنى الذي يستعمله فهو ذلك النوع من الأخطاء التي يخالف فيها المتحدث أو الكاتب قواعد اللغة.(أورد في: طعيمة. 2004: 306)

II. مفهوم بيداغوجيا الخطأ:

يقصد ببيداغوجيا الخطأ تلك المقاربات التربوية والديداكتيكية التي تعنى بتشخيص الأخطاء، وتبيان أنواعها، وتحديد مصادرها وتبيان طرائق معالجتها. لكنها تنظر إلى الخطأ من وجهة ايجابية متفائلة، على أساس أن الخطأ هو السبيل الوحيد للتعلم، وخطة إستراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد.

هذا ويعرفها عبد الكريم غريب بقوله: "تصور ومنهج لعملية التعليم والتعلم فهو إستراتيجية للتعلم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء، وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وايجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة.(أورد في: حمداوي، 2015: 11).

ويقدم حكيم (د.س: 6) تعريفين لبيداغوجيا الخطأ:

1. خطة بيداغوجية تقوم على افتراض صعوبات ديداكتيكية تواجه المتعلم أثناء القيام بتطبيق التعليمات المعطاة له ضمن نشاط تعليمي معين.

2. تصور ممنهج لعملية التعليم والتعلم، يقوم على اعتبار الخطأ إستراتيجية للتعليم والتعلم؛ فهو إستراتيجية للتعليم، لأن الوضعيات الديداكتيكية تعد وتنظم في ضوء المسار الذي يقطعه المتعلم لاكتساب المعرفة أو بنائها من خلال بحثه، وما يمكن أن يتخلل هذا البحث من أخطاء؛ وهو إستراتيجية للتعلم، لأنه يعتبر الخطأ أمرا طبيعيا وإيجابيا يترجم سعي المتعلم للوصول إلى المعرفة .

III. أنواع ألأخطاء

يمكن الحديث عن أنواع عدة من الأخطاء التي يمكن أن يرتكبها المتعلم داخل الفصل الدراسي، وهو ما حدده حمداوي (2015: 60-62) فيما يلي:

1. **الأخطاء ذات المصدر العضوي:** ثمة مجموعة من الأخطاء يرتكبها المتعلم لها علاقة بالأسباب العضوية، مثل: التلعثم، أو نطق أصوات خاطئة بسبب انحباس عضوي أو مرض أو آفة في جهاز التنفس أو جهاز النطق، أو بسبب فقدان المتعلم لأسنانه أو لسان فمه مثلا.

2. **الأخطاء ذات المصدر التقابلي:** ثمة أخطاء ناتجة عن التداخل اللغوي، أو ناتج عن الازدواجية اللغوية أو التعددية اللغوية لدى التلميذ، سواء على مستوى توظيف المصطلحات أو التعابير، فهناك من يكتب تعابير عربية، وهو يكتب إنشاء بالفرنسية، أو يستعمل ألفاظا من لغته الأم، ويعتقد أنها من الفصحى.

3. **الأخطاء ذات المصدر السيكولوجي:** ترجع هذه الأخطاء إلى أسباب نفسية، مثل التلعثم، وصعوبة القراءة، والكتابة، والأفازيا....

4. **الأخطاء ذات المصدر المجتمعي:** تعود إلى أسباب سوسيولوجية، كالإيمان بالخرافات والشائعات والسحر والمعتقدات الضالة والباطلة، وترويج مجموعة من الأفكار البيولوجية ذات الطابع الغيبي.

5. **الأخطاء ذات المصدر الفيزيائي:** تتمثل في صعوبة التواصل بسبب التشويش، وانقطاع خط الاتصال، مما يجعل المتعلم يحصل على معلومات خاطئة، قد تؤثر سلبا في أدائه التربوي.

6. **الأخطاء ذات المصدر التربوي:** وهي الأخطاء التي لها علاقة وطيدة بما هو تربوي

تعليمي، مثل: الأخطاء الصوتية، والأخطاء الصرفية، والأخطاء الإملائية، والأخطاء المعرفية، وأخطاء التوثيق والاستثمار والإحالة، وخطاء الفهم، وخطاء التطبيق، وأخطاء التركيب، وأخطاء التقويم...

7. **الأخطاء ذات البعد الرقمي:** يرتكب المتعلم مجموعة من الأخطاء الرقمية المأخوذة من الحاسوب، عبر شبكة الانترنيت الافتراضية، فتختلط عليه المعلومات والمعارف والأفكار، فيأخذ ما هو خاطئ، ويترك ما هو صحيح. وفي كثير من الأحيان، تكون تلك المعلومات المستقاة مشوشة وناقصة معيبة أو غير منسوبة إلى أصحابها الحقيقتين.

8. **الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي:** قد يرتكب المتعلم كثيرا من الأخطاء ذات الطابع الإداري والتشريعي، مثل: الغش، والتغيب المتكرر، والاعتداء على زملائه في القسم، أو ضرب مدرسه، أو سب رجال الإدارة وشتمهم و إهانتهم، بمعنى أن المتعلم قد يجهل مجموعة من القوانين والمساطر أو يتغافل عنها، فيقوم بحماقات وتصرفات مشينة في حق أصدقائه أو في حق مدرسيه أو إدارته، على الرغم من وجود قوانين داخلية لكل مؤسسة تربوية.

9. **الأخطاء ذات المصدر الأخلاقي:** هناك أخطاء يرتكبها المتعلم يكون مصدرها أخلاقي، بمعنى أن تلك الهفوات والأغلاط تتنافى مع القيم والأخلاق المرسومة

IV. مصادر الأخطاء:

يمكن حصر الأخطاء في ثلاثة مصادر كبرى يعود بعضها إلى المدرس وبعضها الآخر إلى المتعلم والبعض الآخر إلى طبيعة المعرفة، يوجزها حمداوي (2015: 62 ـ 63) فيما يلي:

1. **خطأ عائد إلى المدرس:** يتحمل المدرس مسؤولية مجموعة من الأخطاء، وهي أخطاء

معرفية، وأخطاء تربوية، وأخطاء ديداكتيكية، وأخطاء إدارية.. ويعني هذا أن المدرس قد يرتكب أخطاء كثيرة أثناء حصة الدرس، أما لكونه لم يتلق تدريبا في مراكز التكوين التربوي، وأما لأنه لم يحسن التدبير في نقل المعلومات إلى التلاميذ بمراعاة أسس الديداكتيك، واحترام معطيات البيداغوجيا، و إما لكونه لم يصرح بالأهداف والكفايات، ولم يراع الميثاق أو العقد الديداكتيكي الذي يجمع المدرس بالمتعلم، أو لم يحترم خطوات التدرج في بناء الدرس، انطلاقا من الوضعية البدئية حتى الوضعية لنهائية، مرورا بالوضعية الوسيطة، وأما لأنه لم يوظف الوسائل الديداكتيكية والطرائق البيداغوجية توظيفا حسنا، وإما لكونه لم ينجح في عملية التواصل التبليغ، وإذ كان عاجزا عن نقل المعارف والتقنيات والدرايات إلى متعلميه بطريقة واضحة وسلسلة ومفيدة وهادفة وبناءة.

2. **أخطاء المتعلم:** يتحمل المتعلم مسؤولية أخطائه التي تظهر بشكل جلي في ورقة

الامتحان، وقد يكون سبب تلك الأخطاء راجعا إلى عامل النسيان، واللامبالاة، والشرود، وعدم الانتباه، وعدم الرغبة في التعلم، والانسياق وراء شهواته وغرائزه وعواطفه، ناهيك عن تضييع الوقت بسبب كثرة التغيبات، والدخول في مناوشات وصراعات متطاحنة مع زملائه، أو الإدمان على المخدرات والانترنيت ولعبة الكرة على حساب التمارين والأنشطة الفصلية وأنشطة المنزل. لذا يحتاج التعلم إلى التركيز، والانتباه، ومراجعة الدروس بشكل فوري ودائم، وإعادة إنتاج المعارف المدرسية بواسطة القراءة الموازية، والتقليل من توظيف التقنيات الإعلامية المعاصرة إلا إذا كانت الحاجة إليها ماسة لإعداد العروض والأبحاث والمشاريع والملفات التربوية.

3. **أخطاء المناهج والبرامج والمقررات الدراسية:** تكون المناهج التربوية، ببرامجها ومقرراتها ومحتوياتها الدراسية، سببا في الأخطاء التي يرتكبها المدرس والمتعلم معا، بسبب غياب فلسفة تربوية واضحة، أو وجود أخطاء معرفية كثيرة في المنهاج الدراسي بصفة عامة، والبرنامج والمقرر بصفة

خاصة، ويعني هذا أن المدرس قد يوصل إلى المتعلم أخطاء معرفية ومنهجية، سببها المحتويات والمضامين التي يعج بها المنهاج الدراسي. ويلاحظ أن ليس هناك مراقبة للكتب المدرسية، أو تتبع تقويمي لها. وأكثر من هذا، ليس هناك مراجعون لهذه المقررات قصد تصحيح هذه الأخطاء ومعالجتها، وتنبيه المؤلفين والمطابع إلى إعادة النظر فيها بالتصحيح والمعالجة، ويستحيل أن نجد كتابا مدرسيا من الابتدائي نحو التعليم العالي خاليا من الأخطاء المطبعية، والمعرفية، والصرفية، والإملائية، والتركيبية، والمنهجية.... ومن هنا، تتسرب هذه الأخطاء كلها إلى المتعلم، ويتعلمها على أنها صحيحة ويقينية وحقيقية.

سادسا: مبادئ بيداغوجيا الخطأ

يستند الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي إلى مجموعة من الأسس والمبادئ، ويمكن إجمالها حسب (أيت مهدي، 2017: 6) فيما يلي:

I. الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة ولكن يعبر عن معرفة مضطربة يجب الانطلاق منها لبناء معرفة صحيحة.

II. الخطأ الذي يرتكب في وضعية تعلم لا يتكرر في وضعيات حقيقية.

III. الخطأ خاصية إنسانية.

IV. الخطأ شرط للتعلم.

V. من حق المتعلم أن يخطأ.

VI. الخطأ ذو قيمة تشخيصية.

VII. المتعلم هو الذي يكتشف أخطاءه بنفسه ويصححها ذاتيا مما ينمي لديه قيم الثقة بالنفس

واتخاذ القرار.

VIII. لا يمكن تفادي الخطأ في سيرورة التعلم.

كما حدد حمداوي (2015: 15 ـ 16) مبادئ بيداغوجيا الخطأ في:

I. الخطأ أساس التعلم والتكوين والتأهيل: أي لا يمكن للمتعلم أن يكتسب الخبرات والتجارب والمعارف والموارد إلا بارتكاب الخطأ البيداغوجي والديداكتيكي، وتكرار المحاولات مرت عدة من اجل التعلم.

II. الخطأ تجديد للمعرفة: بمعنى أن الخطأ ليس جهلا أو عدم معرفة، بل هو معرفة تناساها المتعلم أو غفل عنها لسبب من الأسباب، وقد قال أفلاطون: "المعرفة تذكر، والجهل نسيان لذا يدرك الخطأ بالمعرفة والتذكر والمحاولة.

III. الخطأ أداة التقويم: بمعنى أن التقويم ينصب على تصحيح الأخطاء، وقياس قدرات المتعلمين الكفائية، واختبار انجازاتهم وأداءاتهم العملية داخل الفصل الدراسي.

IV. الخطأ تشخيص وتصحيح: بعد عملية تشخيص الأخطاء ووصفها، تأتي عملية تصحيح الأخطاء في ضوء شبكات التحقق والتصحيح والتقويم الذاتي.

V. الخطأ بناء للتعلمات: ويعني هذا أن المدرس يبني تعلماته ويصححها انطلاقا من الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلم.

VI. الخطأ تدبير محكم: أي أن الأخطاء هي التي تدفع المدرس إلى اختيار آليات جديدة على مستوى التخطيط، والتدبير، والتقويم.

VII. الخطأ أساس الدعم: ويعني هذا أن المدرس لا يلتجئ إلى الدعم والتقوية والتثبيت إلا بوجود الخطأ الشائع والمتكرر.

VIII. الخطأ متنوع المصادر:أي أن الأخطاء ذات مصادر متنوعة، إما عضوية، وإما سيكولوجية، وإما اجتماعية، وإما بيداغوجية، وإما ديداكتيكية، وإما لسانية، وإما ابستمولوجية...

سابعا: وظائف بيداغوجيا الخطأ

ثمة مجموعة من الوظائف التي تؤديها بيداغوجيا الأخطاء، ويمكن حصرها حسب حمداوي (2015: 17 ـ 19) في ما يلي:

I. وظيفة تعليمية– تعلمية: ويعني هذا أن الخطأ وسيلة ايجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، وبها يكون نفسه بنفسه، بعد التعرف إلى مختلف تعثراته وثغراته وعيوبه.

II. وظيفة تكوينية: يتعلم المتعلم كثيرا من ارتكابه للأخطاء ومن ثم يصبح الخطأ وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهنات التي يقع فيها، بعدم تكرارها من جديد، وتحضر هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولا سيما المتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس.

III. وظيفة علاجية: تساهم الأخطاء في الكشف عن موطن القوة والضعف لدى المتعلم، لذلك يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، مع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية وديداكتيكية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي اجتماعي.

IV. وظيفة توجيهية: يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم، وتحديد قدراته الكفائية والتأهيلية، فيوجه إلى اختيار الأنسب من المحتويات والبرامج والطرائق والوسائل الديداكتيكية، وكذلك يوجه المتعلم الوجهة اللائقة به.

V. وظيفة تدبيرية: يسعف الخطأ المدرس في تدبير درسه الديداكتيكي يوضع تخطيط كفائي،

أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية، واختيار أفضل طريقة للتواصل، وتنظيم الفصل الدراسي مكانيا، وضبط إيقاعاته الزمنية، مع اختيار وسائل التقويم المناسبة.

VI. وظيفة تقويمية: يقوم الخطأ بدور هام في تقويم المتعلم، بتبيان مظاهر قوته وضعفه. ومن ثم يساعدنا على معرفة مستوى المتعلم وكفاياته الإنجازية والأدائية. وبذلك نستطيع أن نحكم عليه، ونقيس قدراته ودراياته ومهاراته، ونتتبع مختلف أنشطته، وبذلك يكون الخطأ أهم وسيلة لتقويم التلميذ وتوجيهه وتأطيره وتكوينه وتعليمه.

VII. وظيفة إصلاحية: إن الهدف من تشخيص الأخطاء ووصفها وتحليلها هو تصحيحها، والحد منها، والاستفادة من وجودها لبناء تعلماتنا من جديد، ومن ثم يقترن التصحيح دائما بوجود الأخطاء، ويقوم بوظيفة علاجية وظيفة الدعم والتوليف والتكوين.

VIII. وظيفة بنائية: يسعف الخطأ المتعلم أو المدرس معا في بناء شخصيتهما، وتقوية قدراتهما التعلمية والتكوينية والكفائية، وبناء سيرورة الدرس في مختلف مراحله الديداكتيكية (المرحلة البدئية، والمرحلة الوسيطة، والمرحلة النهائية).

IX. وظيفة إدماجية: لا تعنى بيداغوجيا الإدماج إلا بالمعايير الدنيا، مثل معيار الملائمة، ومعيار الاستخدام السليم للمادة، ومعيار الانسجام ، إما معيار الإتقان فيحتل مرتبة ثانوية، ولا يتعدى ثلث مجموع التنقيط، ومن هنا فالخطأ له وظيفة إدماجية، بمعنى انه يرتبط بالوضعية السياقية الإدماجية التي تقوم على المسالة، والسياق، والوظيفة، والمعلومات، والتعليمات، والمؤشرات، ومن ثم تعبر الأخطاء عن عدم الملائمة بين الإنتاج والمطلوب. ويمكن للمتعلم أن يصحح أخطاؤه بواسطة شبكة التمرين، أو شبكة التحقق، أو شبكة التصحيح، ومن ثم ترتبط أخطاء المتعلم بموارده المكتسبة، وطريقة إدماجها أثناء مواجهة الوضعيات لإيجاد الحلول المناسبة.

X. **وظيفة ابستمولوجية:** الأخطاء ليست هفوات سلبية مشينة، بل هي بصمات ايجابية في مجال المعرفة. ومن ثم تتقدم المعرفة الإنسانية بتصحيح المعرف السابقة وانتقادها وتجاوزها، وبناء معارف جديدة التي بدورها تصبح معارف خاطئة مع مرور الزمان، وهكذا فالمعرفة الإنسانية معرفة قطائع ابستمولوجية، أو معرفة أخطاء ينبغي تصحيحها كل مرة بهدف تحقيق التطور والتقدم والازدهار.

خلاصة:

تساهم بيداغوجيا الخطأ في تشجيع المتعلم على طرح الأسئلة الجريئة و ارتكابه أكبر قدر من الأخطاء داخل الفصل الدراسي لأنه يستطيع تحليلها و تصحيحها لبناء أكبر قدر من المعارف، وعدم تكرارها خارج الفصل، ويصبح المدرس في هذه البيداغوجيا مرافقا للمتعلم لمساعدته على تصحيح أخطائه وتمثلاته لا لمراقبته و تصيد أخطائه.

الفصل الرابع:

الأخطاء الإملائية والنحوية

تمهيد:

إن ما يحيّر المعلمين كثرة الأخطاء الشائعة لدى تلاميذهم، على الرغم مما يقومون به من محاولات للتغلب عليها، إلا أنها ما تزال مسيطرة كتابات معظمهم؛ خاصة ما تعلق بالأخطاء الإملائية والنحوية التي تعتبر ظاهرة منتشرة بكثرة أثناء الكتابة بالعربية ؛ وهذا ما سنتطرق إليه في هذا الفصل انطلاقا تعريف كل من الإملاء والنحو، كذا مفهوم الأخطاء الإملائية والنحوية، وأنواعهما، وأسباب التعثر فيهما، وصولا إلى ذكر خطوات تدريس الإملاء والقواعد النحوية، والهدف من تدريسهما.

أولا: الأخطاء الإملائية:

I. مفهوم الإملاء:

1. لغة: جاء في تاج العروس: أمله قال فكتب عنه، وأملاه كأمله على تحويل التّضعيف، وفي التنزيل: " فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ" سورة البقرة الآية 281.

وهذا من أملي، وقال الفرّاء: "أمللت لغة الحجاز وبني أسد، وأمليت لفة بني تميم وقيس، ويقال أمل عليه شيئا يكتبه وأملى عليه، فنزل القرآن باللغتين معاً"(بن عنان، 2005: 21)

ولقد جاء في قاموس زاد الطلاب: "أملى(إملاءً) الرسالة على الشخص: ألقاها عليه ليكتبها. الإملاء (ج. أمالن وأماليّ) ما يملى من رسائل أو دروس لكتابتها.(أبو نصري، د.س: 71)

ويعرف البجة (2005: 161): "وأمليت له في الأمر: أخرت. وفي التنزيل: "إِنَّمَا نُمْلِي لَهُمْ لِيَزْدَادُوا إِثْمًا" سورة آل عمران الآية 178.

2. اصطلاحا: الإملاء هو الرسم الصحيح للكلمات، والكتابة الصحيحة تكتب بالتدريب والمراس

المنظم ورؤية الكلمات، والانتباه إلى صورها وملاحظة حروفها ملاحظة دقيقة، واستخدام أكثر من حاسة في تعليم الإملاء، لتنطبع صور الكلمات في الذهن، ويصبح عند الطالب مهارة في كتابة الكلمات بالشكل المطلوب. وقد يعرف الإملاء على أنه تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلى رموز مكتوبة على أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعنى المراد.(عاشور والحوامدة: 2014: 125).

وعرفها زاده (1985) بأنه علم يبحث فيه عن التراكيب بين أشكال بسائط الحروف مطلقا لا من حيث دلالتها على الألفاظ بل من حيث حسنها في السطور، فكما أن للحروف حسنها في السطور، فكما أن للحروف حسنًا حال بساطتها، فكذلك لها حسن مخصوص حال تركيبها: من تناسب الشكل، والنقط، والبياضات الواقعة في الحروف والكلمات والسطور ، معنى هذا أن الإملاء عملية عقلية أدائية مركبة يقوم من خلالها الطالب برسم الكلمات والجمل والعبارات رسما هجائيا وفقا لما اصطلح عليه أهل اللغة.(أورد في: عبد الباري، 2009: 106).

في حين يعرفها شحاتة (1999: 11) بأنها: "نظام معين موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة، سواء كانت مفردة، أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللينة، وهاء التأنيث وتاؤه، وعلامات الترقيم، ومصطلحات المواد الدراسية، والتنوين بأنواعه، والمد بأنواعه، وقلب الحركات الثلاث، وإبدال الحروف، واللام الشمسية والقمرية.".

كما يرى جعفري (2003: 24 ـ 25): أن "الإملاء هو كيفية تحويل المتلقي اللغوي *Le recepteur* الكلام المنطوق *Le langage oral* : حرف، أو كلمة، أو جملة، أو نص من قاموسه الذهني اللغوي

وذلك باستغلال الذاكرة السمعية، واللفظية والبصرية، والحركية في الكتابة الإملائية في الإملاء المنسوخ والمنظور والمسموع والتكويني والاختباري والذاتي.

II. مفهوم الخطأ الإملائي: يعني قصور التلميذ للمطابقة الكلية أو الجزئية، بين الصور الصوتية والذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها. (زايد، 2006: 71)

كما يقصد بالخطأ الإملائي عدم قدرة الطالب على رسم الكلمة بالشكل الصحيح وفق قواعد الإملاء المقرّرة، أما الخطأ الإملائي الشائع فيقصد به الخطأ الذي يحدث بنسبة 20% فأكثر. (عاشور والحوامدة، 2014: 139).

III. أنواع الأخطاء الإملائية

أكثر الأخطاء الإملائية بشاعة وإساءة إلى الكتابة باللغة العربية، والتي ينبغي تد اركها، وعدم الوقوع فيها، يذكر منها أبو مغلي(1997: 62) ما يلي:

1. **عدم التفريق بين التاء المربوطة والهاء:** عند الوقوف على التاء المربوطة في آخر الكلمة يلفظها القارئ هاء، ولكن هذا لا يعني عدم وضع نقطتين عليها ، إن وضع نقطتين على التاء المربوطة عند كتابتها حتى ولو نطقت هاءً بسبب الوقوف عليها، فتكتب (جامعة) مثلا بنقطتين على التاء المربوطة، في نكتب (إليه) بدون نقطتين، وذلك لأن الأولى تاء والثانية هاء، وكما يعتبر إغفال النقطتين وعدم وضعها على التاء المربوطة مثل(كلية، سيارة، وهبة) خطأ إملائي، فإن وضع نقطتين على الهاء في مثل (إليه، وعليه، وفيه، والله) خطأ جسيم لا يمكن التغاضي عنه أو التقليل من خطورته على سلامة اللغة المكتوبة وجمالها.

2.**عدم التفريق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة:** التاء المربوطة في آخر الكلمة هي تلك التي تلفظ هاء عند الوقوف عليها، بينما تلفظ التاء المفتوحة تاء سواء كانت متحركة(كالضمير المتصل، والتاء في آخر جمع مؤنث السالم) أم ساكنة (كتاء التأنيث). ولا يجوز في الوقوع في خطأ مثل كتابة (أزيلت، مراعاة، كلمات) على شكل (أزيلة، مراعات، كلماة) أو نحو ذلك مما يقع فيه الكثيرون.

IV. أسباب الأخطاء الإملائية:

إن من يريد تحديد أسباب وقوع المتعلمين بأخطاء إملائية يجد نفسه أمام أكثر من مجال يتضمن أسبابا تقف خلف ظاهرة انتشار الأخطاء الإملائية ويمكن تحديد هذه المجالات بالآتي:

1. المقرر الدراسي: حدد عطية (2007: 71) الأسباب التي تعود للمقرر الدراسي في النقاط التالية:

أ. جرت العادة أن يدرس الإملاء في المراحل الأساسية، والصفوف الأولى من المرحلة المتوسطة بموجب مقررات دراسية لا تلبي الحاجة ولا تكفي لتمكين المتعلمين من مهارات الكتابة، زد على ذلك أننا قد لا نجد مقررا دراسيا خاصا بالإملاء ممّا يخضع درس الإملاء إلى اجتهاد المدرس، أو المعلّم الذي قد يستغله لتدريس فروع أخرى.

ب. إن مقررات الإملاء حتى إن وجدت في بعض الأقطار العربية فإنها قد لا تراعي التّرابط بين فروع اللغة العربية، ولا تؤدّي إلى خلق حالة من التكامل بين مهارات اللغة.

ت. قد تخلو المراحل التي تلي المتوسطة من مقررات لتدريس الإملاء.

ث. خلو برامج إعداد المدرسين في كليات التربية، وبعض المعاهد من برامج محدّدة

للإملاء وتأهيل المدرّسين فيها.

2. **المدرس:** في هذا المجال يرى بوزي (2016: 17) أننا قد نلاحظ ما يلي:

أ. إناطة تدريس العربية بمدرّسين غير مؤهّلين لمهنة تدريسها.

ب. بعض المدرّسين غير ملمين بقواعد الكتابة الصحيحة.

ت. بعض المدرسين لديهم عيوب في النّطق، ولا يحسنون إخراج الحروف من مخارجها.

ث. بعض المدرّسين لا يستخدمون وسائل تعليمية في تدريس الإملاء.

ج. البعض لا يتابع أخطاء الطلبة الإملائية إلا في درس الإملاء.

3. **الطالب:** أشار عطية (2007: 152) إلى الأسباب التي تعود إلى الطالب ذاته في الخطأ الإملائي:

أ. الطلبة لم يتعودوا النطق الصحيح.

ب. قلّة مطالعات الطلبة في كتب خارجية.

ت. ضعف اهتمام الطلبة بالخط وتحسينه.

ث. قلة ممارسة الطلبة الكتابة.

ج. ضعف القدرة لدى الطلبة على تمييز أصوات الحروف من بعضها.

ح. ضعف القدرة لدى الطلبة على تمييز الحروف المتشابهة.

ويضيف عاشور والحوامدة (2014: 139) ـ أيضا ـ مساهمة الطالب في وقعه في الأخطاء الإملائية فما يلي:

أ. ضعف مستوى التلميذ أو شرود فكره.

ب. ضعف البصر أو السمع.

ت. ضعف في الكتابة ينتج عن الخوف والارتباك.

3. طريقة التدريس: ويرجع السبب كذلك إلى طريقة تدريس المستخدمة في درس الإملاء ويذكرها بوزي (2016: 17) في النقاط التالية:

أ. إنّ بعض دروس الإملاء بها حاجة إلى الهدوء، والمعروف أنّ درس الإملاء يعتمد على أصوات الحروف، وحيثما سادت الضوضاء، ضعفت القدرة على التمييز بين أصوات تلك الحروف.

ب. بعض المدرسين لا يهتمون بالتقديم للدرس، وإثارة الطلبة، وإشعارهم بالحاجة إليه.

ت. عدم عرض القواعد الإملائية بأسلوب سهل واضح.

ث. قلّة استخدام الوسائل التعليمية في درس الإملاء.

ج. ضعف التّذكير بالقواعد الإملائية، والتطبيق عليها في مناسبات عديدة.

ح. قلّة التصدّي للكلمات ذات الصعوبة في الرسم والتّذكير بقواعد كتابتها أينما وردت.

خ. إملاء القطعة الإملائية، من دون فهم معناها من الطلبة.

د. الخوف والرّهبة التي تسود درس الإملاء قد تتسبّب في وقوع الطلبة بالأخطاء.

4. القطعة الإملائية: وهناك أسباب تعود إلى القطعة الإملائية ويشير الفقعاوي (2009: 59) في ذلك إلى ما يلي:

أ. قد لا يضع المدرّس درجة على القطعة الإملائية.

ب. قد لا تكون القطعة الإملائية تطبيقا على ما تمت دراسته.

ت. قد لا تكون القطعة الإملائية ممّا يشعر الطلبة بالحاجة إليه.

ث. قد لا تكون القطعة الإملائية طويلة متعبة مملّة.

ج. قد لا تكون القطعة الإملائية متصلة بفروع اللغة الأخرى.

5. طريقة التصحيح: أوضح بوزي (2016: 18) في النقاط التالية كيف تكون طريقة التصحيح سببا في وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية:

أ. قد لا يضع المدرس درجة على القطعة الإملائية.

ب. قد لا يؤشر المدرس جميع الأخطاء الإملائية.

ت. قد لا ينبّه المدرّس الطلبة على أخطائهم.

ث. عدم معالجة الكلمات الصّعبة التي شاع الخطأ في كتابتها.

ج. عدم جمع الشائع من الأخطاء الإملائية والتحدث عنه ومعالجته.

7. أسباب أخرى: كما يضيف بوزي (2016: 19) أسبابا أخرى على خلاف ما سبق ذكره من أسباب الوقوع في الخطأ الإملائي تتجلى فيما يلي:

أ. عدم اهتمام مدرسي المواد الأخرى بالأخطاء الإملائية لدى الطلبة.

ب. عدم محاسبة مدرسي المواد الأخرى الطلبة الذين يرتكبون أخطاء إملائية في الكتابة.

ت. ميل الكثير من المدرّسين إلى استخدام الأسئلة الموضوعية القصيرة، وإهمال المقالية ممّا يؤدّي إلى شعور الطلبة بعدم الحاجة إلى معرفة الكتابة.

ث. عدم تحديد درجات خاصة بصحة الرسم في الامتحانات الوزارية.

ج. عدم خلو وسائل الإعلام المختلفة من الأخطاء الإملائية.

ح. استغلال درس الإملاء من بعض المدرّسين بتدريس فروع أخرى.

V. خطوات تدريس أنواع الإملاء:

يمكن إبراز خطوات تدريس أنواع الإملاء فيما يلي:

1. الإملاء المنقول: عرف عبد الغني (2012: 21) الإملاء المنقول بأنه يقصد به أن ينقل التلاميذ قطعة الإملاء المناسبة ـ من كتاب أو سبورة أو بطاقة ـ بعد قراءتها، وفهمها فهما واعيا، وتهجي بعض كلماتها هجاء شفويا إلى بطاقته أو دفتره، وهذا النوع من الإملاء يلائم المستويات الدنيا. وطريقة تدريس الإملاء المنقول حسب ما ذكره كلا من عاشور والحوامدة (2014: 133) تتبع الخطوات التالية:

أ. التمهيد لموضوع القطعة على نمط التمهيد لدرس المطالعة أي بعرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة.

ب. عرض القطعة في الكتاب أو البطاقة، أو السبورة، دون أن تضبط كلماتها، حتى لا ينقل التلاميذ هذا الضبط، ويتورطوا في سلسلة من الأخطاء، من جراء هذه الصعوبات المتراكمة.

ت. قراءة المدرس القطعة قراءة نموذجية.

ث. قراءات فردية من التلاميذ ويجب الحرص على عدم مقاطعة القارئ لإصلاح خطأ وقع فيه.

ج. أسئلة في معنى القطعة للتأكد من فهم التلاميذ لأفكارها وفي هذه الخطوة تدريب للتلاميذ على التعبير الشفوي الذي ينبغي أن يكون له نصيب في كل درس.

ح. تهجي الكلمات الصعبة التي في القطعة، وكلمات مشابهة لها، ويحسن تمييز هذه الكلمات إما بوضع خطوط تحتها، وإما بكتابتها بلون مخالف، وذلك في حال استخدام السبورة الإضافية، وطريقة هذا التهجي أن يشير المدرس إلى الكلمة ويطلب من تلميذ قراءتها وتهجي حروفها، ثم يطالب غيره بتهجي كلمة أخرى يختارها المدرس مشابهة للكلمة الأولى من حيث الصعوبة الإملائية، ثم ينتقل غلى كلمة أخرى وهكذا.

خ. النقل يراعى فيه:

- ❖ إخراج الكراسات أدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع.
- ❖ أن يملي المدرس على التلاميذ القطعة كلمة كلمة مشيراً في الوقت نفسه إلى هذه الكلمات في حالة استخدام السبورة الإضافية.
- ❖ أن يسير جميع التلاميذ معا في الكتابة، وأن يقطع المدرس السبيل على بعض التلاميذ الذين يميلون إلى التباهي بالانتهاء قبل غيرهم.

د. أن يكون جمع الكراسات بطريقة منظمة هادئة.

ذ. شغل الجزء الباقي في الحصة بعمل آخر مفيد مثل تحسين الخط أو مناقشة معنى القطعة على مستوى أوسع.

2. الإملاء المنظور: لا يختلف هذا النوع عن الإملاء المنقول، إلا بوجوب حجب النص الإملائي عن أعين الدارسين عند إملائه، لكن لا بأس في الإبقاء على الألفاظ الصعبة أمام الدارسين.(عبد الغني، 2012: 21).

وفي هذا النوع من الإملاء محاولات تربوية كثيرة لتثبيت رسم الكلمة وصورتها في ذهن الطالب، وخطوات تدريسه حسب ما أشار إليه عاشور والحوامدة (2014: 134) هي:

أ. يقرأ المعلم القطعة قراءة واضحة ويناقش الطلبة في معناها ويطلب منهم تهجي كلماتها الصعبة.

ب. يقرأ التلاميذ القطعة ويطلب منهم تحليل وتهجي الكلمات الصعبة.

ت. يحجب المعلم القطعة ويبدأ في إملائها عليهم جملة بعد أخرى في وضوح وفي تأن.

ث. يقوم بإعادة القراءة ليتدارك التلاميذ مافاتهم.

ج. يصحح المعلم الدفاتر تصحيحاً خاصا أمام كل تلميذ ويقف معه على الرسم الصحيح.

ح. يناقش المعلم الأخطاء الشائعة بعد الانتهاء من التصحيح وتكليف التلاميذ بتصويب الخطأ في دفاترهم.

3. **الإملاء المسموع:** حدد عاشور والحوامدة (2014: 135) خطوات سير الإملاء الاستماعي على النحو التالي:

أ. التمهيد: عرض النماذج أو الصور، واستخدام الأسئلة الممهدة.

ب. قراءة المدرس القطعة، ليلم التلاميذ بفكرتها العامة.

ت. مناقشة المعنى العام بأسئلة يلقيها المدرس على التلاميذ.

ث. تهجي كلمات مشابهة للكلمات الصعبة التي في القطعة، وكتابة بعضها على السبورة، وينبغي أن تعرض هذه الكلمات المشابهة في جمل كاملة، حتى يكون كل عمل في ا لطريقة ذا أثر لغوي مفيد للتلاميذ.

ج. إخراج التلاميذ الكراسات وأدوات الكتابة، وكتابة التاريخ ورقم الموضوع، وفي أثناء ذلك يمحو المدرس الكلمات التي على السبورة.

ح. قراءة المدرس القطعة للمرة الثانية، ليتهيأ التلاميذ للكتابة، وليحاولوا إدراك المشابهة بين الكلمات الصعبة التي يسمعونها والكلمات المماثلة لها مما كان مدوناً على السبورة.

خ. إملاء القطعة، ويراعي في الإملاء ما يلي:

- ❖ تقسيم القطعة وحدات مناسبة للتلاميذ طولا وقصراً.
- ❖ إملاء الوحدة مرة واحدة لحمل التلاميذ على حسن الإصغاء وجودة الانتباه.
- ❖ استخدام علامات الترقيم أثناء الإملاء.
- ❖ مراعاة الجلسة الصحيحة للتلاميذ.

د. قراءة المدرس القطعة للمرة الثالثة، لتدارك الأخطاء والنقص.

ذ. جمع الكراسات بطريقة هادئة ومنظمة.

ر. شغل باقي الحصة بعمل آخر مثل:

- ❖ تحسين الخط.
- ❖ مناقشة معنى القطعة على مستوى ارقى.
- ❖ تهجي الكلمات الصعبة التي وردت في القطعة.
- ❖ شرح بعض قواعد الإملاء بطريقة سهلة مقبولة.

4. الإملاء الاختباري: يشير عبد الغني (2012: 24) إلى أن الإملاء الاختباري يهدف إلى الوقوف على مستوى التلاميذ، ومدى الإفادة التي حققوها من دروس الإملاء.

في حين يرى عاشور والحوامدة (2014: 136) بأننا نعني به عقد الاختبارات الإملائية في فترات متباعدة والهدف أن يقف المعلم على المدى الذي وصل إليه الطالب في الدراسات الإملائية، وطريقة تأديته مثل الإملاء الاستماعي غير انه لا يتعرض لتهجي الكلمات، والغرض منه تقدير مستوى التلميذ الإملائي وقياس قدراته في الإملاء. والإملاء الاختباري له مستويان:

أ. إملاء يطلب إلى التلاميذ إعداده والتدرب عليه في البيت، من الكتاب المدرسي ومن درس سبق أن قراه التلاميذ، وفهموا معناه، لكتابته دون تدريب في حصة الإملاء.

ب. إملاء يقصد به اختبار قدرة التلاميذ في كتابة مفردات سبق وأن تدربوا عليها وتشخيص مواطن الضعف لمعالجتها.

VI. مهارات الإملاء:

حدد عبد الباري (2009، 115 ـ 116) مهارات الإملاء في اللغة العربية في عدة مهارات هي:

1. الدقة في رسم الهمزات في بداية الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها.
2. التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة مثل: التنوين والشدة.
3. رسم الحروف التي تنطق ولا تكتب، والتي تكتب ولا تنطق.
4. التمييز بين الحركات الطويلة والحركات القصيرة.
5. التمييز بين همزتي الوصل والقطع.
6. التمييز بين (ال) الشمسية والقمرية.
7. التمييز بين التاء المفتوحة والمربوطة.
8. كتابة الألف اللينة في نهاية الكلمات.

فمثلا مهارة: التمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، يمكن الاعتماد على الكلمات التي تحوي صوت الكلمات الطويلة وذلك من خلال قيام الطلاب ببعض الأنشطة التعاونية كأن يطلب المعلم من تلاميذه تجميع قائمة من الكلمات ذات الحركات الطويلة والقصيرة، وتصنيفها في فئات.

ومن هذه الأنشطة يمكن التركيز على:

- ❖ يجمع الطلاب كلمات متعددة منتهية نهايات متعددة.
- ❖ يجمع الطلاب كلمات منتهية ببعض اللواحق مثل: الألف والنون في المثنى(رفعاً)، أو الياء والنون في المثنى (نصباً وجراً)، أو الواو والنون في الجمع المذكر السالم(رفعاً)، أو الياء والنون في الجمع المذكر السالم(نصبا وجراً)، أو الألف والتاء في الجمع المؤنث السالم.
- ❖ الاعتماد على السوابق، ويتم ذلك عن طريق سؤال الطلاب حول كلمتين تتضمنان بعض السوابق مثل: (أ، س، ت) في كلمة اكتسب وما أفادته هذه السوابق على معنى الفعل.
- ❖ أن يكتب الطلاب عشر كلمات(الكلمات الأساسية أو ما نسميه جذر الكلمة، ثم يضيف عليها الطالب بعض السوابق.
- ❖ تكرار الكلمات ويتم ذلك عن طريق تجميع بعض الكلمات المتشابهة في الرسم الإملائي، ومختلفة في النطق مثل: حَب، حُب، حب أو مثل بَر، وبر، وبُر.
- ❖ يستخدم المعلم بعض الكلمات مثل: انظر، يقول، يكتب، يدقق كأنشطة لحل المشكلات في أثناء الهجاء.

❖ الاعتماد على الكلمات المفتاحية، حيث يركز المعلم على الكلمات التي تمثل صعوبة لدى التلاميذ، وعلى المعلم أن يبتكر بعض الطرائق لتعيين تلاميذه على تذكر هجائها.

❖ أن يكون درس الإملاء ذات معنى، أي تدور القطعة الإملائية حول موضوعات مثل الإنسان، وأعضاؤه، مميزاته، أو النبات: أنواعه، أشكاله، الحيوان.

❖ الربط بين الكلمات الجديدة التي تعرض على الطلاب لأول مرة، والكلمات القديمة التي يعرفها هؤلاء الطلاب.

VII. الهدف من تدريس الإملاء

يهدف تدريس الإملاء إلى تحقيق الالتزام بكتابة أصوات اللغة، كما اصطلح على كتابتها المتخصصون من السلف والخلف، وإلى تحقيق الالتزام بالضوابط والقوانين التي تلتئم بها تلك الرموز في كلمات وجمل وتراكيب. (استيتية، د.س: 121)

وحدد أبو السعود (2007: 5) الهدف من تدريس الإملاء في النقاط التالية الذكر:

1. أن يدرب التلاميذ على الكتابة الصحيحة للكلمات وتثبيت صورها في الذاكرة.
2. أن يمرن التلاميذ على كتابة ما يسمعونه في سرعة ووضوح وصحة وإتقان.
3. أن يعود التلاميذ على حسن الإصغاء والاستماع.
4. أن يدرب التلاميذ على الدقة والنظام والانتباه والترتيب، وقوة الملاحظة.
5. أن يدرب التلاميذ حواسهم الإملائية فالأذن تسمع ما يملى، واليد تكتب ما تسمعه الأذن، والعين تلحظ الصواب من الخطأ.

6. أن يعمل المعلم على توسيع خبرات التلاميذ، وإنماء ثرواتهم اللغوية، ومعلوماتهم.

7. أن يختبر المعلم معلومات التلاميذ في كتابة بعض الكلمات لمعالجة مواضع ضعفهم.

وأورد عبد الباري (2010: 108 ـ 109) أن كل من سميث، وبيت، وكومبر حدد وا أهداف تدريس الإملاء كالآتي:

- ❖ الكتابة بفعالية وكفاءة.
- ❖ الاتصال مع الآخرين بوضوح.
- ❖ تنمية الحس اللغوي.
- ❖ التمكن من القواعد الهجائية.
- ❖ تنمية الذاكرة البصرية.
- ❖ التمكن من القواعد الهجائية.
- ❖ تنمية الذاكرة البصرية.
- ❖ وعي الطالب بقواعد تتابع الكلمات.
- ❖ استدعاء الكلمات من الذاكرة.
- ❖ تكرار استخدام الكلمات بشكل متقن.
- ❖ تنمية القدرة على استخدام النماذج الصوتية للحرف عند الرسم الإملائي، أو عند كتابة الكلمات غير المألوفة.
- ❖ توظيف الذاكرة البصرية، وذلك من خلال: مساعدات تقوية الذاكرة ـ تنمية عادة التصحيح الذاتي، وتصحيح المسودات بانتظام.

VIII. طرق علاج الأخطاء الإملائية

إن الضعف الإملائي من الظواهر المزعجة للمعلمين، وأولياء الأمور ومثل هذا التخلف يسبب الكثير من المتاعب المستقبلية للمتعلمين، وذلك عند تقديمه لاختبار لمادة علمية، أو كتابة خطابا لأحد الأصدقاء، فهناك العديد من الأبحاث التي درست ظاهرة التخلف الإملائي، وأسبابه وطرق علاجه وهذه الأبحاث ركزت على جانبين وهذا ما سوف يوفينا به إسماعيل (1999: 174) فيما يلي:

1. الجانب النظري: وهو مجموعة التوصيات التي يوصي بها الباحث أو من خلال استنباطها في بحث أجراه أو ملاحظة أثارت اهتمامه دون اللجوء إلى اختبارهما أو التأكد من فعاليتها أو صحتها.

2. الجانب العلمي: ويقصد به القيام بتجربة ما تركز على سبب من أسباب ضعف التلاميذ في الإملاء، أو اقتراح طريقة جديدة في التدريس مثلا، والقيام بتطبيقها والخروج بالنتائج المطلوبة، أو تدريب بعض المعلمين على أفضل طرائق التدريس(تدريس الإملاء) ثم القيام بدراسة أثر عامل التدريب على تقدير التلميذ.

ويتم استخدام الأساليب الفردية كطرق للعلاج الفردي وخاصة مع الطلبة ذوي التحصيل الضعيف في اللغة العربية وخاصة الإملاء، ومن هذه الطرق ما يوضحه شحاتة (1992: 332 ـ 336):

أ. **طريقة الجمع:** تتلخص هذه الطريقة في الطلب من التلاميذ جمع كلمات تنتهي بمهارة معينة، كأن يطلب منهم كلمات تنتهي بهمزة متطرفة على الألف أو على ياء، أو كلمات تنتهي بتاء مربوطة أو كلمات تناهي بتاء مبسوطة.

ب. **البطاقات:** تتلخص في جمع بعض الكلمات التي تتعلق بقاعدة معينة وكتابة كل كلمة في

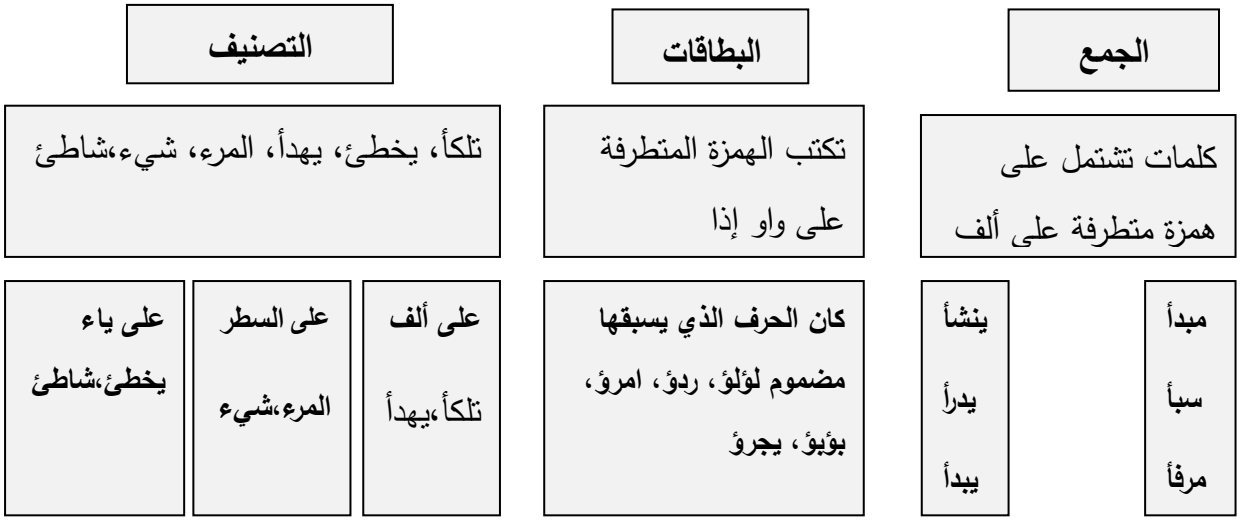
بطاقة خاصة، وكل مجموعة من البطاقات تمثل قاعدة إملائية وتتضمن كلمات تنطبق عليها هذه القاعدة، فإذا ما أخطأ التلميذ في كلمة أعطيت له البطاقات التي تشتمل على الكلمات الخاصة بهذه القاعدة، وتشرح له القاعدة نفسها حتى لا يقع في نفس الخطأ مرة أخرى ومن أنواع البطاقات، بطاقات كتب عليها بعض القطع التي تشمل على بعض المهارات الإملائية، كقطعة قصيرة تحذف منها بعض الكلمات التي تعالج بعض المهارات والطالب يستكملها بوضع الكلمات المناسبة.

ت. **طريقة الحرف المفقود:** وتتلخص هذه الطريقة في أن يعطي الطالب جملا تشتمل على بعض الكلمات التي تمثل المهارة المطلوبة، كأن يعطى مثلا كلمات تنتهي بهمزة متطرفة على ألف أو الواو أو ياء أو السطر ، والطالب يكمل الكلمة بحسب القاعدة الإملائية بعد حذف الحرف الذي يمثل المهارة، ويمكن أيضا من خلال قصص قصيرة تشتمل على كلمات تمثل المهارة المطلوبة.

ث. **طريقة وصل الحروف:** وتتلخص هذه الطريقة في أن يعطى الطالب كلمات حروفها منفصلة ويقوم بتوصيل الحروف بحيث تكتب وفقا للقاعدة الإملائية كأن يعطي كلمة (م، ر، و، ء، ة) ويقوم الطالب بتوصيل الحروف وفق القاعدة الإملائية وهكذا مع باقي المهارات الإملائية.

ج. **طريقة التصنيف:** تتلخص هذه الطريقة في أن يعطى للطلبة كلمات تتبع أكثر من قاعدة إملائية، ويطلب منهم تصنيفها بحسب القاعدة الإملائية في قوائم. (زقوت، 1999: 232)

ويمكن توضيح طرق العلاج الفردية من خلال الشكل التالي:



شكل رقم(01): يوضح الطرق الفردية لعلاج الضعف الإملائي.

وبالإضافة إلى بعض الطرق الفردية والتي لا تقل أهمية عن سابقتها وهي كالتالي:

أ. **أسلوب الخبرة الدرامية:** حسب حلس (2003: 80) هي طريقة تدريس تعتمد على الخبرة الدرامية، أو المسرحية، تتضمن إعادة تنظيم الخبرة وتشكيلها في مواقف والتركيز على العناصر والأفكار العامة المراد توصيلها ومن ثم يقوم التلاميذ بتمثيل الأدوار الرئيسية المتضمنة للموقف، وذلك لخدمة وتفسير وتوضيح المادة العلمية من خلال حل موقف المشكلة، تحت رعاية وتوجيه المعلم المستمرة للتلاميذ.

وتسير هذه الطريقة وفق الخطوات التالية:

- ❖ التهيئة واستثارة الدافعية وحماسة الجماعة.
- ❖ اختيار الممثلين.
- ❖ إعداد الملاحظين.
- ❖ إعداد المسرح.

- ❖ مرحلة التمثيل
- ❖ المشاركة وتصميم الميزة، والتقويم.

ب. أسلوب الألعاب التربوية: اللعبة التربوية هي "عبارة عن نشاط فردي أو جماعي موجه يبذل فيه اللاعبون جهودا كبيرة وموصوفة، لتحقيق هدف ما في ضوء قواعد معينة" (البكري والكسواني، 2001: 86).

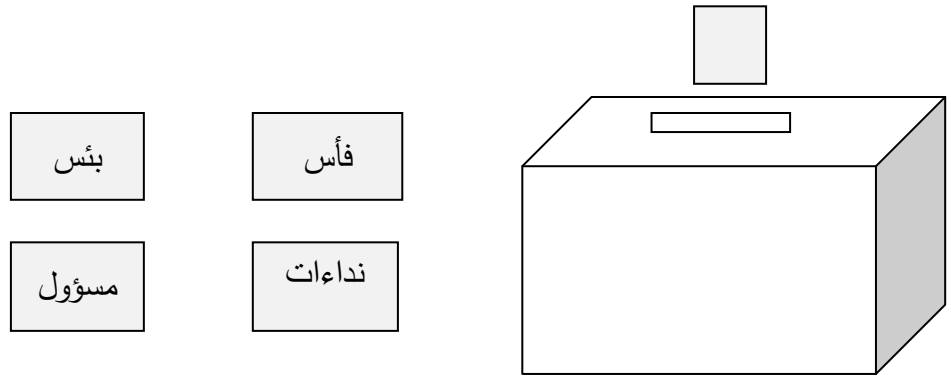
وتتكون اللعبة التعليمية حسب عسقول (2003: 285) من:

- ❖ الأهداف التعليمية وترتبط عادة بموضوع الدرس.
- ❖ مجموعة من اللاعبين ويتم اختيارهم من طلاب الفصل.
- ❖ أنظمة وقوانين يحددها المعلمون ويحفظها التلاميذ.
- ❖ عنصر الزمن وهو الوقت الذي تتم فيه اللعبة.
- ❖ النشاط التنافسي وتعبر عنه حركة المتنافسين أثناء اللعبة.
- ❖ النتيجة وتشكل خاتمة اللعبة و التي تحدد فيها الطالب والمطلوب.

ويمكن توظيف الألعاب التربوية في مبحث الإملاء حسب البكري والكسواني(2001: 86 ـ 87) على النحو التالي:

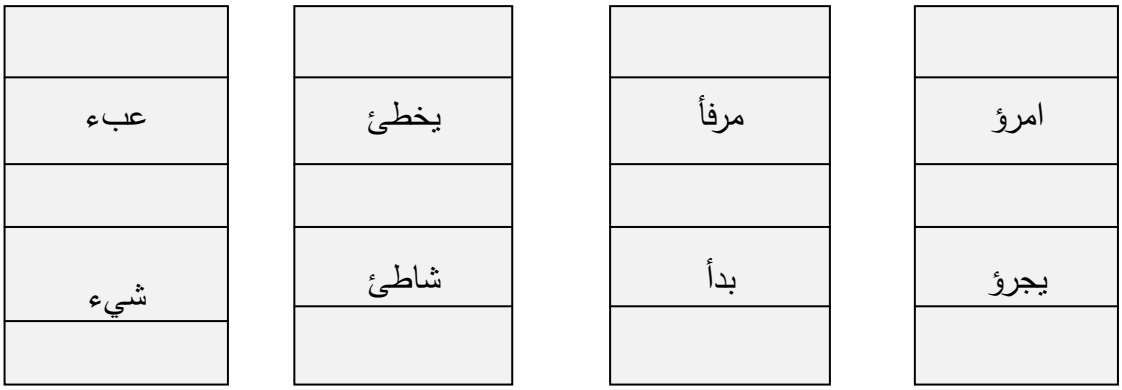
أ. **لعبة صناديق الانتخابات:** يمكن تدريس الهمزة المتوسطة بحالاتها الأربعة من خلال إحضار أربعة صناديق، كل صندوق يمثل قاعدة إملائية لمهارة الهمزة المتوسطة، وتقسيم الطلاب إلى أربع مجموعات، كل فرد في مجموعة يمثل مجموعة ويكتب كل فرد في مجموعة بطاقة تشتمل على كلمة بها همزة متوسطة، ويضعها في الصندوق المناسب، ومن ثم الفرز ويطلب من كل طالب قبل

الانتخابات أن يتكلم عن برنامجه الانتخابي، وذلك بذكر القاعدة الخاصة بمهارة الإملاء الذي يمثلها صندوقه، ويعلن المعلم عن نتيجة الفائز، ويصفق التلاميذ للمجموعة الفائزة ، ويمكن توضيح ذلك وفق الشكل التالي:



الشكل رقم (02): يوضح لعبة صناديق الانتخابات لعلاج الضعف الإملائي.

ب. لعبة السلم: يقوم المعلم في هذه اللعبة بتقسيم الطلاب إلى مجموعات بحسب المهارة المعطاة، وعادة ما تكون في الحصة الثانية وكل طالب يمثل مجموعة، ويبدأ كل طالب بكتابة كلمات تمثل المهارة المطلوبة منه، ومن يصل أولا هو الفائز، وبعد ذلك يطلب منهم ذكر القاعدة الإملائية الخاصة بالمهارة المطلوبة، وكأن يلب منهم، كتابة كلمات تشمل على همزة متطرفة مثلا كالتالي



الشكل رقم(03): يوضح لعبة السلم لعلاج الضعف الإملائي

هناك الكثير من الألعاب التي تيسر وتسهل مهمة المعلم في تذليل الصعوبات التي تواجه الطلاب في كتاباتهم الإملائية، ويمكن استخدام أكثر من لعبة أثناء تدريس المهارة الإملائية تحقيقا للمتعة والتسلية وجذب الانتباه.

ثانيا: الخطأ النحوي

I. مفهوم النحو:

1. لغة: القصد والطريق، يقال: نحا نحوه، أي قصد قصده والنحو: إعراب الكلام العربي، أو انتحاء سمة كلام العرب في تصرفه في إعراب وتثنية وجمع وتكسير وإضافة ونسب وغير ذلك.(عاشور والحوامدة، 2014، 103)

ويعرف الهاشمي (د.س، 6) النحو لغة" النحو معان كثيرة أهمها: القصد والجهة كنحوت نحو المسجد، والمقدار كعندي نحو ألف دينار، والمثل والشبه كسعد نحو سعيد(أي مثله أو شبهُهُ).

النحو: القصد يقال: نحوت نحوّه: قصدت قصده، الطّريق ـ الجهّة ـ المثل ـ المقدار ـ النوعُ ـ (ج) أنحاء، علم يعرف به أحوال أواخر الكلمات إعراباً وبناءاً، النحوي هو العالم بالنحو(ج) نحويون.(مدكور، 1994: 606)

2. اصطلاحا: النحو هو مقياس دقيق، تقاس به الكلمات أثناء وضعها في الجمل كي يستقيم المعنى، وبالنحو تتبيّن أصول المقاصد بالدلالة فيعرف الفاعل من المفعول به، والمبتدأ من الخبر، ولولاه لجهل أصحاب الإفادة، وكلما كانت اللغو واسعة ونامية ودقيقة، زادت الحاجة إلى دراسة قواعدها وأسسها، فالنحو هو القاعدة الأساسية للبناء اللغوي.

ويعرف ويبستر *Wibster* النحو بأنه تلك الدراسة اللغوية التي تتعامل مع أشكال الألفاظ وتركيبها ومع تنظيم الجمل وترتيب كلماتها.(أورد في: عاشور والحوامدة، 2014: 103)

والنحو في اصطلاح العلماء هو قواعد يعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية التي حصلت بتركيب بعضها مع البعض من إعراب وبناء وما يتبعهما وبمراعاة تلك الأصول يُحفظ اللّسان عن الخطأ في النطق، ويعصم القلم عن الزلل في الكتابة والتحرير.(الهاشمي، د.س: 6 ـ7)

يعرف مجدي وهبة و كامل المهندس (1984: 298) في معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب: "قواعد اللغة هي تلك المجموعة التي تحكم الكلام المنطوق والمكتوب بلغة ما، وتشمل ما يسميه اللغويين من العرب(النحو والصرف)، وكان يطلق على هذه القواعد أحياناً اسم الأجروميّة نسبة إلى ابن آجروم (723هـ).

ويرى المنشاوي (1413: 202) النحو بأنه : علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من الإعراب والبناء وغيرها، وقيل النحو: علم يُعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل: علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده.

II. الخطأ النحوي:

الخطأ النحوي هو قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها جملة.(زايد، 2006: 71).

III. أنواع الأخطاء النحوية:

سنركز على أنواع الأخطاء النحوية التي سنتناولها في دراستنا الحالية وهي الفاعل، المبتدأ والخبر، ويمكن إيجازها فيما يلي:

1. **الفاعل:** وهو ما قدم الفعل أو شبهه عليه أو أسند إليه على جهة قيام به، أو وقوعه منه "كعلم زيد" عامله لفظي وهو الفعل.(بن عطاء الله،2013: 10).
2. **المبتدأ والخبر:**

ويعرفهما بن عطا الله (2013: 11) كما يلي:

أ. **المبتدأ:** هو الاسم الصريح أو المؤول به المجرد من العوامل اللفظية غير الزائدة وشبهها مخبرا عنه أو وصفا رافعا للمستغنى به.

ب. **الخبر:** هو الجزء المنتظم منه مع المبتدأ جملة مفيدة نحو "الله واحد" وارتفاع المبتدأ بالابتداء وهو عامل معنوي وارتفاع الخبر بالمبتدأ وهو عامل لفظي، حكم المبتدأ أو الخبر الرفع نحو "الله ربنا" ، "محمد نبينا".

IV. أسباب الضعف في القواعد النحوية:

يرى كل من عاشور والحوامدة (2014، 107) أن أسباب الضعف في القواعد النحوية تكمن في ما يلي:

1. كثرة القواعد النحوية والصرفية وتشعبها وكثرة تفصيلاتها بصورة لا تساعد على تثبيت هذه المفاهيم في أذهان الطلبة بل تجعلهم يضيقون بها.
2. الكثير من القواعد النحوية التي يتم تدريسها للتلاميذ في المدرسة لا تحقق هدفاً وظيفياً في حياة التلاميذ.
3. الاقتصار في تدريس القواعد النحوية على الجوانب الشكلية في بناء بنية الكلمة أو ضبط آخرها، وعدم معالجتها بما يربطها بالمعنى.

4. هناك أسباب ترجع إلى البيئة المحيطة التي يعيش فيها الطالب يتأثر ويؤثر فيها، البيت والمجتمع والأصدقاء الذين يتعامل الطالب معهم، فالطالب بين جدران الصف يدرس شيئا من النحو، فإن خرج من صفه وترك قاعة الدرس لم يلمس أي تطبيق ولا استخدام لما درسه وبذلك تحدث الفجوة بين ما يدرسه الطالب وبين ما هو مطبق على أرض الواقع.

5. المقررات الدراسية التي لا تعنى بتتابع أبواب النحو وقواعده وتعميق مفاهيمه تعميقا متدرجا، بل غن الكثير منهالا يهتم بالتفصيلات المهمة التي توضع القاعدة وتساعد على فهمها.

6. عدم التزام بعض المعلمين بطريقة التدريس السليمة في تدريس القواعد النحوية، فبعض المعلمين قد يلجأ إلى الطريقة الإلقائية، ويكتفي فيها بإلقاء أمثلة محددة يعتقد أنه من خلالها قد شرح القاعدة النحوية.

7. ضعف معلمي المواد الأخرى في القواعد النحوية واستخدامهم العامية في تدريس تلك المواد.

V. علاج الضعف في القواعد النحوية:

رغم الصعوبات والمشاكل التي واجهت تدريس النحو، إلا أن هناك حلول وجدت لتفادي هذه المشكلات، يحددها بوزي (2016: 38 ـ 39) فيما يلي:

1. أن تبسط مادة النحو من الناحية المنهجية والتنفيذية.
2. أن نقود التلاميذ سماع الأساليب العربية الصحيحة ومحاكاتها.
3. جعل فروع اللغة العربية في خدمة النحو كالبلاغة والصرف.
4. مراعاة الفروق الفردية ومستويات التلاميذ ونموهم اللغوي.

5. وضوح الأهداف المرسومة لتدريس النحو عند القائمين على تدريس اللغة.

6. التركيز على المباحث النحوية الوظيفية التي تستعمل في العصر الحاضر خاصة.

7. التزام المنهجية في تقديم المباحث النحوية.

8. وضع التدريبات الملائمة لكل موضوع وتنويعها وإقامة دورات مستمرة لمدرسي اللغة العربية.

9. استغلال دوافع التعلم لدى المتعلمين، حيث يساعد ذلك على تعلم القواعد وتفهمها جيدا ويمكن للمعلم أن يجعل الدراسة قائمة على حل المشكلات.

10. الاهتمام بالموقف التعليمي والوسائط التعليمية وطريقة التدريس.

ويضيف عاشور والحوامدة (2014: 108 ـ 109) إلى النقاط السالفة الذكر في علاج الضعف النحوي ما يلي:

1. القدوة الحسنة في النطق في المرحلة الابتدائية والتدريب على النطق السليم ومحاكاة الأساليب الخالية من الأخطاء النحوية دون التعرض لشرح القاعدة.

2. دراسة القواعد النحوية وفق المنهج اللغوي الحديث في التفكير في اللغة وتخليص النحو مما عابه من خلط وأفكار فلسفية ومنطقية فالنحو يعترف بالاستقراء الذي يؤدي إلى الملاحظة العامة فمن هنا ينبغي أن يتبع المعلم مع تلاميذه أسلوب الاستقراء في توضيح القاعدة.

3. تناول النصوص في تدريس النحو بحيث لا تخرج النماذج التي تعرض أمام التلاميذ عن العبارات والأساليب المألوفة في تعبيرهم.

4. أن تكون الموضوعات النحوية التي يتعرض لها التلاميذ من الموضوعات التي تلبي حاجات

التلاميذ في الحياة اليومية.

5. أن تركز الاختبارات وطرق التقويم على قياس مدى تحقق الأهداف فتتجنب الاختبارات التركيز على المصطلحات أو تسميع القواعد أو الاستشهاد على صحة قاعدة أو شذوذ بعض الأمثلة.

6. استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في مواقف تعلم القواعد النحوية بلا تكلف لان استخدامها يضفي على الدرس فاعلية وتشويقا ويحبب المتعلمين في استخدام هذه القواعد.

VI. طرق تدريس القواعد النحوية في المدارس الابتدائية:

يوجز كل من عاشور والحوامدة (2014، 109 ـ 110) طرق تدريس القواعد النحوية كما يلي:

1. **الحلقة الأولى: تشمل الصفين الأول والثاني:** يوصف الطفل في هذه المرحلة بمحدودية الخبرات، والحاجة إلى توسيع خبرته وتنمية محصوله اللغوي، وفي أثناء هذه الحلقة ينبغي أن يعطى الطفل الأمن والحرية بالقدر الذي يساعده على التعبير عن نفسه بلغته التي يستعملها، وبحيث يعبر عن سجيته في وضع طبيعي، من غير أن تفرض عليه قيود، تحد من انطلاقه، أما مهمة المعلم هنا فمحصورة في تمكين الطفل من الكلام باللغة التي يستطيعها، ونغتفر له العامية، لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدرج.

2. **الحلقة الثانية: تشمل الصفين الثالث والرابع:** فإذا انتقل الطفل إلى الحلقة الثانية نمت قدراته ومهاراته اللغوية، وصارت فرص التدريب على الاستعمال اللغوي أكثر سعة، وأفسح مجالا في مختلف فروع اللغة، وفي هذه الحلقة يدرب التلميذ على صحة الأداء، وقوة التعبير بطريقتين: استمرار التدريب

المباشر على التعبير ، وتدريبه على وحدات نحوية معينة مثل الضمائر، الأسماء الموصولة، أسماء الاستفهام.

وحسب سبيتان (2010: 17 ـ 18) يتم تدريب الطلاب في هذه المرحلة على الاستعمال اللغوي من خلال الأساليب والطرائق التالية:

1. استغلال دروس القراءة في تدريب الطلاب على العادات اللغوية الصحيحة.
2. استغلال المواقف التعليمية المختلفة أثناء المسرحيات والتمثيل والمحفوظات والأناشيد والإذاعة المدرسية....أحاديث الطلبة في تدريبهم على بعض الاستعمالات الصحيحة الملائمة.
3. التدريب عن طريق الألعاب اللغوية.
4. من خلال البطاقات وهي قطع صغيرة من الورق المقوى، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال لتدريب التلاميذ على وحدات معينة ومفاهيم محددة مثل: الاستفهام والضمائر ...وغيرها.
5. الألعاب اللغوية: وهي طريقة للتدريب اللغوي على بعض المواضيع النحوية كالاستفهام والجواب... وهذه الألعاب تربط بين اللعب بين والحركة والميل إلى السؤال، ومن أمثلة هذه الألعاب ما يلي:

- **لعبة أنا وأنت:** إن الهدف من هذه اللعبة تدريب الطلاب على استخدام أسلوب الاستفهام، وتجرى هذه اللعبة بأن يقف الطلاب في صفين متقابلين، ثم تبدأ اللعبة، بأن يسأل التلميذ الأول من أحد الصفين التلميذ المقابل له من الصف الثاني قائلا: أنا اشتريت؟ فيجيب الطالب المسؤول: أنا اشتريت كرة، ثم يوجه السؤال للطالب المجاور له في الصف: وأنت ماذا اشتريت؟...وهكذا تستمر اللعبة.

❖ **لعبة الصندوق:** إن الهدف من هذه اللعبة تدريب الطلاب على الاستفهام بـ "كم" وتجرى هذه اللعبة بأن يوضع مقدار محدد من حبات الفول أو غيرها في صندوق يحمله رئيس اللعبة، بينما يقف الطلاب في صفين متقابلين، ويتقدم رئيس اللعبة من الطالب الأول في أحد الصفين ويطلب منه همسا أخذ عدد من الفول يحدده له وإخفاءه، ثم يسأل التلميذ القابض على الحبات زميله المقابل له في الصف الآخر، كم حبة فول في يدي؟ فإذا أصاب انتقل الصندوق إليه، وإذا أخطأ خرج من اللعبة... وهكذا تستمر اللعبة حتى نهاية الصفين.

ويمكن للمعلم البحث أو استنباط ألعاب أخرى كثيرة، لخلق الدافعية والشوق لدى الطلاب، ومن هذه الألعاب "كشف المخبأ" ، لعبة الكيس، لعبة التغماية ويلاحظ أن هذه الألعاب لا تحتاج إلى أماكن خاصة، ولا إلى أدوات مكلفة، مما يجعل المعلم يقبل على استخدامها بكل سهولة ويسر.

VII. الأهداف تدريس القواعد النحوية

تهدف دراسة النحو إلى إدراك مقاصد الكلام، وفهم ما يقرأ أو يسمع أو يكتب أو يتحدث به فهما صحيحا، تستقر معه المفاهيم في ذهن المؤدي أو المتلقي وتتضح به المعاني أو الأفكار وضوحا لا غموض فيه ولا لبس ولا إبهام لدى المتحدث أو المستمع أو القارئ أو الكاتب. فهناك هدفان رئيسيان لتدريس القواعد النحوية، أولهما الهدف النظري وثانيهما الهدف الوظيفي، حيث يدرج عاشور والحوامدة (2014: 105 ـ 106) تحتهما الأهداف التالية:

1. تقويم اعوجاج اللسان وتصحيح المعاني والمفاهيم وذلك بتدريب التلاميذ على استعمال الألفاظ والجمل والعبارات استعمالا صحيحا يصدر من غير تكلف ولا جهد.

2. تمكين التلميذ من القراءة والكتابة والحديث بصورة خالية من أخطاء اللغة، وذلك بتعويدهم

التدقيق في صياغة التراكيب والأساليب حتى تكون خالية من الخطأ النحوي الذي يذهب بجمالها.

3. تيسير إدراك التلاميذ للمعاني والتعبير عنها بوضوح، وجعل محاكاتهم للصحيح من اللغة التي يسمعونها أو يقرؤونها مبنيا على أساس مفهوم بدلا من أن تكون مجرد محاكاة آلية.

4. توقف التلاميذ على أوضاع اللغة وصيغها لأن قواعد النحو إنما هي وصف علمي لتلك الأوضاع والصيغ وبيان التغيرات التي تحدث في ألفاظها.

5. إن الطلاب الذين يدرسون لغة أجنبية إلى جانب لغتهم القومية يجدون في دراسة قواعد لغتهم ما يساعدهم على فهم اللغة الأجنبية لأن بين اللغات قدراً مشتركا من القواعد العامة، كأزمنة الأفعال والتعجب والنفي والاستفهام والتوكيد...

خلاصة:

تتميّز اللغة العربية بنظام لغوي خاص تُعرف به، وهو مجموعة من القوانين والقواعد والأحكام التي تحكمها، ويلزم أبناؤها التزاما يُعينهم على التفاهم وتبادل الخبرات والمعلومات، إذ تشكّل هذه القوانين والقواعد والأحكام أنظمة فرعية للغة من بينها النظام الكتابي والنظام النحوي ... الخ، وهو ما يُحتِّم على الباحثين الاستمرار في البحث عن أفضل الطرق لتحقيق الانسجام بين هذه مختلف الأنظمة من أجل إكساب المتعلمين لغة سليمة خالية من الأخطاء.

الفصل الخامس:

الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية

تمهيد:

سنتطرق في هذا الفصل إلى الإجراءات المنهجية للدراسة الميدانية ؛ وذلك في جزئين، حيث سيتناول الجزء الأول إلى الدراسة الا ستطلاعية من حيث ذكر الغرض منها والأد اة المستخدمة فيها، إضافة إلى مكان وزمان إجرائها، والعينة التي اشتملتها ومميزاتها، وصولا إلى ما أفرزته من نتائج فيما يخص الخصائص السيكومترية لأداتي الدراسة ؛ أما الجزء الثاني فتضمن الدراسة الأساسية بتحديد المنهج الذي اتبعته، ومكان وزمان إجرائها ومدتها، وكيفية القيام بها، وصولا إلى تحديد خصائص المجتمع والعينة التي شملتهما، والأد اة المستخدمة في الحصول على النتائج من خلال ذكر كيفية تصحيحها و إعطاء الدرجات الخام، والأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج المتوصل إليها

أولا: الإجراءات المنهجية للدراسة الاستطلاعية

I. الغرض من الدراسة الاستطلاعية: إن الغرض الأساسي من الدراسة الأولية هو الاطلاع والاكتشاف لميدان البحث، والتدريب على إجراءاته الميدانية، من حيث منهج البحث وطريقة المعاينة، والخصائص السيكومترية لأدوات القياس واستعمالها لجمع بيانات البحث من أفراد العينة والأساليب الإحصائية لمعالجتها.

II. أداة البحث:

نظرا لعدم توافر أدوات البحث التي تقيس متغيرات الدراسة مباشرة، قد صممت الباحثة اختبار ا تحصيلي لدروس تتعلق بنشاطي الإملاء والنحو (التاء المفتوحة والتاء المربوطة، الفاعل، والمبتدأ والخبر) والمتضمنة في برنامج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي 2017/2016.

لقد مر بناء الاختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:

1. تحديد الخلفية النظرية:

تقيس اختبارات التحصيل مدى ما تعلّمه الفرد في المدرسة، أي أنها تقيس الأثر الذي يحدثه التعليم او التّدريب تحت ظروف معيّنة، فالامتحانات المدرسية بهذا المعنى تعتبر امتحانات تحصيل إلا أنّه ينبغي التّمييز بين اختبارات التحصيل المقننة والتي تتميّز بالشّمولية نوعا ما والاختبارات التي يضعها المعلم، كما ينبغي التمييز بين اختبارات التحصيل التي تقنن على برنامج مادة معينة من مواد الدراسة واختبار الاستعداد الذي يهدف إلى التنبؤ بالسرعة المتوقعة لتعلم الفرد أو مدى استعداده لتدريب معيّن، فاختبارات الاستعدادات تدل على التأثيرات المختلفة الناتجة عن الخبرات الحياتية اليومية ولهذا فهي تقيس تأثير التعلم تحت ظروف غير مراقبة. (مقدم، 2011: 213).

وتستخدم الاختبارات التحصيلية في عدة مجالات ولعدة أغراض منها الاختيار والتعيين، والتشخيص، والتغذية الراجعة، وتقويم البرامج التعليمية.

ولقد حدّد حثروبي (2012: 313) شروط الاختبار الجيّد فيما يلي:

أ. **الصّدق:** أي أن يقيس الاختبار ما وضع لقياسه، أي لابدّ من وجود انسجام وتطابق بين المناهج وأداة القياس (الاختبار) والكفاءات المراد قياسها.

ب. الثّبات: أي أن الاختبار يكون ثابتا، فإذا طبّق على عينة، ثمّ أعيد تطبيقه على عيّنة مماثلة للأولى في كلّ الصفات وفي نفس الظروف التي طبق فيها المرّة الأولى، تكون النتائج متقاربة.

ت. الموضوعية: ونقصد بها عدم تأثّر عملية التصحيح (المصحّح) بالعوامل الذاتية، والنظر إلى الاختبار على أنّه أداة لتوجيه المتعلّم وتحسين تعلّمه.

ث. التّمايز: ويعني أنّ الاختبار يميّز بين المتعلمين من حيث المستوى التعليمي وإبراز الفروق الفردية بينهم، أي يكشف عن فئات التلاميذ في القسم الواحد (المتفوقون ـ المتوسّطون ـ الضّعاف) فالاختبار الذي يجعل كل التلاميذ متفوقين أو ضعافا هو اختبار غير مميّز، ولا يحصل للقياس.

ج. الشّمول: ونقصد به أن يغطي الاختبار من خلال أسئلته معظم التعلمات والمضامين المقررة في المنهاج.

ح. المقروئيّة: ويقصد بها صوغ الاختبار بلغة سليمة وبمفردات دقيقة وواضحة بعيدة عن كلّ غموض أو تأويل.

ولبناء أداة الدّراسة الحالية؛ فلقد لجأت الباحثة إلى الإطّلاع على مجموعة من نماذج الاختبارات التحصيلية منها اختبار ستانفورد للتحصيل الذي نشر في سنة 1923 وروجع عدّة مرات، حيث كان آخر تعديل له سنة 1923، ولقد صمم لقياس الفروق الدراسية من السنة الأولى إلى نهاية المرحلة المتوسطة (السنة التاسعة) في ستة بطاريات، بحيث تحتوي بطارية الطور الثاني الاختبارات الفرعية التالية (اختبار المفردات، اختبار فهم القراءة، اختبار مهارة دراسة الكلمة، اختبار المفاهيم الحسابية، اختبار العمليات الحسابية، اختبار التطبيقات الرياضية، اختبار التهجي، اختبار اللغة، اختبار العلوم الاجتماعية، اختبار العلم، اختبار الاستماع) (مقدم، 2011: 215 ـ 216)، ولقد ركّزت الباحثة على ما تعلق منها بأنشطة اللغة العربية.

كما قامت الباحثة بالاطلاع على اختبار اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، والذي وضعه محمد صلاح الدين علي مجاور (1983)، والذي يتكوّن من ستة (6) اختبارات تقيس مدى تحصيل التلاميذ في المراحل الابتدائية الستة الأولى (الأولى ـ السادسة) في الجوانب التالية: القراءة والتعبير، القواعد، الإملاء، المحفوظات.

واستندت الباحثة ـ أيضا ـ إلى مجموعة من نماذج الاختبارات التحصيلية المعدة لمستوى السنة الرابعة ابتدائي في نشاط اللغة العربية في البيئة الجزائرية.

2. تعيين الخاصية (الدروس) التي يراد قياسها:

عند بناء اختبار أو القيام بعملية قياس، لا بدّ أن نعين الخاصية أو المفهوم الذي نريد قياسه.

وتتعلق الخاصية المراد قياسها من خلال الاختبار التحصيلي في الدراسة الحالية بالقدرات المعرفية لدى المتعلمين في نشاطي الإملاء والقواعد النحوية.

3. تحديد الهدف من الاختبار:

بعدما تمّ تحديد ما يقيسه الاختبار التحصيلي، قامت الباحثة بتحديد الهدف الذي تسعى إلى تحقيقه من عملية القياس، والمتمثّل في تحديد مستويات المتعلمين لمقدار ما يتوفّر لديهم من دروس الأنشطة المنتقاة (التاء المفتوحة والتاء المربوطة في الإملاء، والفاعل والمبتدأ والخبر في القواعد النحوية).

4. تحديد مادة الاختبار وشكل بنوده:

قامت الباحثة بالاطلاع على المقرر الدراسي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي خلال الموسم الدراسي الحالي 2017/2016، والوثائق الضرورية كالكتب الدراسية والمطبوعات، من أجل التعرف على مضمونه من حيث المعلومات، وما هي الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها.

ثمّ قامت باختيار نوع البنود (الأسئلة) التي تناسب الهدف من الاختبار، والتي كانت على شكل ألفاظ مكتوبة وأداء يقوم به المتعلمون.

5. إعداد بنود الاختبار:

بعد تحديد مادة الاختبار وشكل بنوده، قامت الباحثة بإعداد بنود الاختبار وتحليلها كمّيا وكيفيا.

فكانت البنود في نشاط الإملاء (التاء المفتوحة والتاء المربوطة) معتمدة على التكملة، بإعطاء مجموعة من الكلمات ومطالبة المتعلم بإضافة التاء المربوطة أو التاء المفتوحة في آخر الكلمة، أما في القواعد النحوية فقد تقديم مجموعة من الجمل، وعلى المتعلم التسطير على الفاعل في جمل السؤال الثاني، والتسطير على المبتدأ والخبر في السؤال الثالث.

6. مفتاح التصحيح:

معدل الاختبار التحصيلي ككل هو 10/10، قامت الباحثة بتوزيع النقاط بالتساوي على كل من نشاطي الإملاء والقواعد النحوية (10/05 لكل نشاط) بحيث كان توزيعها كالتالي:

أ. **السؤال الأول:** يتكون من 10 كلمات، تعطى 0.5 لكل إجابة.

ب. **السؤال الثاني:** يتكون من 05 جمل، تعطى 0.5 لكل إجابة.

ت. **السؤال الثالث:** يتكون من 05 جمل، تعطى 0.5 لكل إجابة.

وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

جدول رقم (02): يوضح أسئلة الاختبار التحصيلي وطريقة التصحيح.

رقم السؤال	صيغة السؤال	العلامة
س1	ضع التاء المناسبة في الكلمات التالية:	05
س2	ضع خطا تحت الفاعل في الجمل التالية:	2.5
س3	ضع خطا تحت المبتدأ وخطين تحت الخبر.	2.5
المجمـــــــــــــوع		10

7. مرحلة تحكيم الاختبار التحصيلي:

بعد أن تمت صياغة بنود الاختبار التحصيلي بصورته الأولية؛ قامت الباحثة بعرضه على (10) من المحكمين (أنظر الملحق رقم 03) للحكم على مدى فاعليته وصلاحيته لقياس ما صمم لقياسه، للاستفادة من ملاحظاتهم واقتراحاتهم في ملاءمة البنود لمجالات الدراسة؛ من حيث سلامة التعبير والتراكيب اللغوية والوضوح والدقة العلمية، بعد ذلك تم تعديل البنود بناءا على ملاحظاتهم واقتراحاتهم، والتي أجمع عليها (70%) فأكثر من المحكمين، في انتظار التأكد من صدقها وثباتها بعد اختبارها في الدراسة الاستطلاعية.

III. مكان وزمان الدراسة الاستطلاعية:

بعد تقديم الباحثة لطلب رخصة التربص بالمدارس الابتدائية بمديرية التربية لولاية مستغانم (أنظر الملحق رقم 01)، تمت الموافقة على إجراء الدراسة ، وكانت على مستوى مدرستي محمد حمزة وأول نوفمبر الكائن مقرهما ببلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم، و دامت الدراسة الاستطلاعية حوالي أسبوعا، في الفترة الممتدة من2017/03/08 إلى غاية: 2017/03/16.

IV. عينة الدراسة الاستطلاعية:

1. حجم العينة: اعتمدت الباحثة في الدراسة الاستطلاعية على عينة قوامها (60) تلميذا من المستوى الرابع من التعليم الابتدائي من مدرستي محمد حمزة وأول نوفمبر ببلدية سيدي لخضر ولاية مستغانم.

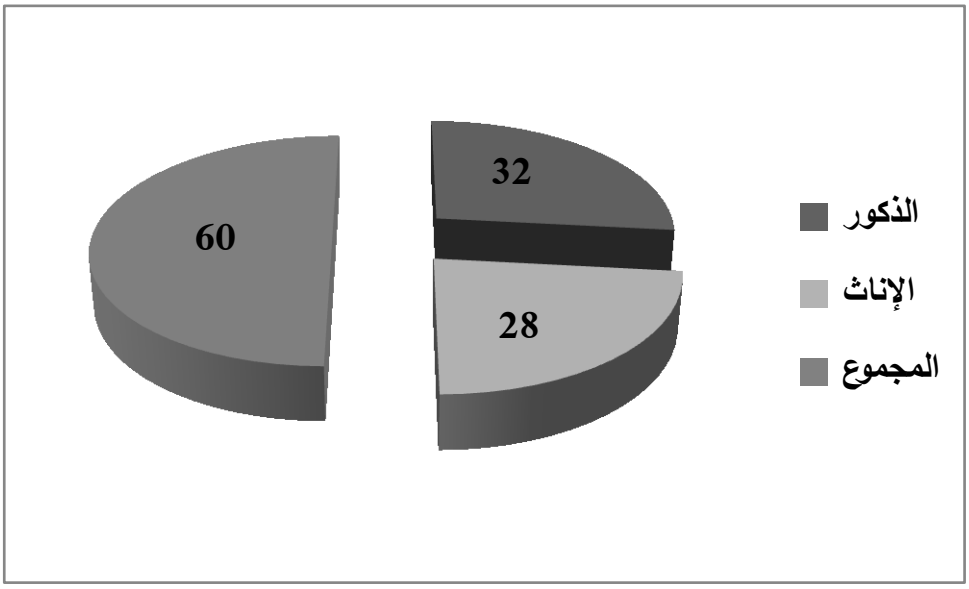
2. مميزات عينة الدراسة الاستطلاعية:

أ. **حسب الجنس:** يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية للبحث حسب متغير الجنس:

الجدول رقم (03): يوضح توزيع عينة الدراسة الاستطلاعية حسب الجنس.

إناث		ذكور		المجموع	
العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
28	%46.66	32	%53.33	60	%100

يتضح من الجدول أن عدد ذكور عينة الدراسة (32 ذكر بنسبة 53.33 %) أكبر من عدد إناث (28 أنثى بنسبة 46.66 %) بفارق (4 أفراد بنسبة 6.67 %) من مجموع عينة الدراسة ككل، وهذا يؤكده المخطط التالي.



الشكل رقم (04): مخطط دائري لتوزيع العينة الاستطلاعية حسب الجنس.

V. نتائج الدراسة الاستطلاعية:

الخصائص السيكومترية لأداة البحث:

1. **الصدق:** تمّ حساب معامل الصدق بطريقتين:

أ. **صدق المحكمين :** تم تعديل الأسئلة بناءا على ملاحظاتهم واقتراحاتهم التي أجمع عليها (70%) فأكثر من المحكمين، كما ذكرناه سابقا.

ب. الصدق المحكي:

باعتبار أن مستوى التحصيل الدراسي يصلح أن يكون محكا لحساب صدق اختبار تحصيلي آخر، تمّ الاعتماد على التقديرات التي وضعها الأساتذة لتلاميذهم في تحصيلهم لمادة اللغة العربية خلال الفصلين الأول والثاني بمثابة محك خارجي، بحيث تمّ حساب العلاقة بين نتائج الاختبار والمحك بأسلوب استخراج معامل الارتباط الخطي لبيرسون من الدرجات الخام؛ وبالتالي تم حساب الصدق المحكي بطريقتين كما يلي:

- قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بيرسون بين نتائج الفصل الأول باعتبارها كمحك خارجي مع نتائج الاختبار التحصيلي المعد في الدراسة الحالية فكانت النتائج كما يوضحها الجدولين 04، 05 على التوالي كالتالي:

الجدول رقم(04): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي:

معامل الارتباط	قيمة الاحتمال *Sig*	مستوى الدلالة
0.52	0.000	0.01

الجدول رقم(05):): يوضح نتائج معامل الارتباط بيرسون بين نتائج اختبار الفصل الأول في مادة اللغة العربية والاختبار التحصيلي:

معامل الارتباط	قيمة الاحتمال *Sig*	مستوى الدلالة
0.53	0.000	0.01

يتضح من خلال الجدولين السابقين أن قيمة معامل الارتباط تساوي 0.52، 0.53 على التوالي، وهما قيمتين موجبتين ودالتين إحصائيا عند مستوى (0.01)؛ وعليه تعتبر هذه القيمة مؤشرا لصدق المقياس لاستخدامه في الدراسة الأساسية .

2. الثبات: اعتمدت الباحثة في حساب الثبات على طريقة إعادة الاختبار وطريقة ألفا لكرونباخ.

أ. **حساب الثبات عن طريق الإعادة:** قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي على عينة الدراسة الاستطلاعية، وبعد انقضاء مدة أسبوع، أعادت تطبيق الاختبار مرة ثانية؛ ثم تم إيجاد معامل الثبات بحساب معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني ، وكانت النتيجة كما يوضحها الجدول رقم كالتالي:

الجدول رقم(06): يوضح نتائج الثبات عن طريق إعادة الاختبار:

معامل الارتباط	قيمة الاحتمال *Sig*	مستوى الدلالة
0.67	0.03	0.01

يتضح من الجدول أعلاه أن قيمة معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين الأول والثاني بلغت قيم ة 0.67 وهي قيمة موجبة دالة إحصائيا عند مستوى 0.01، إذن فالاختبار يتمتع بمعامل ثبات يسمح بتطبيقه في الدراسة الأساسية.

ب. الثبات بطريقة ألفا لكرونباخ: استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الاختبار (اتساق ما بين البنود)؛ وكان معامل الثبات كما يلي:

الجدول رقم (07): يوضح نتائج حساب معامل ألفا لكرونباخ

معامل ألفا لكرونباخ	عدد البنود
0.699	20

يلاحظ من خلال الجدول أعلاه أن قيمة معامل ألفا لكرونباخ بلغت 0.699 وهي قيمة مقبولة تعبّر عن مدى ثبات الاختبار بهذه الطريقة.

ثانيا: الإجراءات المنهجية للدراسة الأساسية

I. منهج الدراسة:

لقد تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي في معالجة مشكلة البحث والذي يمكن تعريفه على أنه محاولة الوصول إلى المعرفة الدقيقة والتفصيلية لعناصر المشكلة أو الظاهرة ؛ حيث يرى شروخ صلاح

الدين (2003: 149) أن " البحث الوصفي يتم بمرحلتين هما مرحلة الاستكشاف والصياغة التي يتم فيها استطلاع مجال محدد للبحث، وتحديد المفاهيم والأولويات، ومرحلة التشخيص والوصف المتعمق وفيها تحدد الخصائص المختلفة، وتجمع المعلومات بوصف دقيق لجميع جوانب الموضوع المبحوث، بما يسمح بالتشخيص الدقيق لدوافع الموضوع"

II. مكان الدراسة الأساسية:

تم إجراء الدراسة الحالية على مستوى مدرستي أحمد مسلم وأحمد طرمول الكائن مقرهما ب بلدية سيدي لخضر بولاية مستغانم، واشتملت على تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي تمّ اختيارهم وفق المعاينة العشوائية المقصودة.

III. مدة الدراسة الأساسية:

دامت الدراسة الأساسية حوالي 29 يوما، في الفترة الممتدة من2017/04/02 إلى غاية 2017/04/30، بحيث تضمنت هذه الفترة تطبيق الاختبار التحصيلي وتحديد عينة الدراسة المقصودة وإخضاعها لحصة المعالجة البيداغوجية، ثم إعادة تطبيق الاختبار للتعرف على مدى فعاليتها في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

IV. طريقة إجراء الدراسة الأساسية:

قامت الباحثة بإجراء الدراسة الأساسية وفق الخطوات التالية:

1. الاتصال برئيس شعبة علم النفس بطلب تسهيل المهمة في إطار تحضير لمذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في علم النفس تخصص تعليمية العلوم، ولقد حصلت الباحثة على طلب تسهيل مهمة من الفترة الممتدة من 2017/04/02 إلى نهاية البحث.

2. تقربت الباحثة من مديرية التربية لولاية مستغانم وبالضبط من مصلحة التكوين والتفتيش وذلك للحصول على الإحصاء الخاص بالتلاميذ حسب دائرة سيدي لخضر من أجل تحديد مجتمع وعينة البحث.

3. بعد تحديد حجم العينة التي ستطبق عليها أداة البحث، وتعيين عدد التلاميذ المعنيين حسب كل م درسة، قام ت الباحثة بالاتصال بم علمي قسمي السنة الرابعة من أجل إجراء اختبار تحصيلي أول لجميع تلاميذ القسمين لسحب من هم بحاجة لمعالجة بيداغوجية، وهم من يقل معدلهم عن 10/05.

4. قامت الباحثة بشرح طريقة ملئ البيانات الشخصية للتلاميذ، وشرح كيفية الإجابة عن الاختبار التحصيلي.

5. بعد تصحيح الاختبار التحصيلي قامت الباحثة بالاتصال بمعلمي قسمي السنة الرابعة ابتدائي من كلتا المدرستين لإعلامهم بأسماء التلاميذ لإجراء لهم حصص المعالجة البيداغوجية حسب ما يقتضيه مضمون الاختبار التحصيلي.

6. بعد إتمام الباحثة جمع أداة البحث على التلاميذ في كل مدرسة؛ قامت بالتعبير عن كامل الشكر والتقدير لهم لمساعدتهم في إتمام هذا البحث.

V. مجتمع الدراسة الأساسية:

بلغ حجم مجتمع الدراسة الأساسية يتكون مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي بمدرستي أحمد مسلم وأحمد طرمول ببلدية سيدي لخضر والمقدر بـ 73 تلميذا وتلميذة.

VI. عينة الدراسة الأساسية:

تم تطبيق الأداة في البداية على عينة قوامها 73 تلميذا موزعا على مدرستين (مدرسة أحمد مسلم، ومدرسة أحمد طرمول)؛ وذلك بغرض تحديد عينة الدراسة الأساسية المقصودة؛ والتي حددتها الباحثة وفق المعدل المحصل عليه على الاختبار التحصيلي والمقدر بأقل من 05 نقاط على 10.

1. حجم عينة الدراسة الأساسية:

تكونت عينة الدراسة الأساسية من 11 تلميذ وتلميذة، بعد التلاميذ الذين تحصلوا على معدل يفوق 10/05 على الاختبار المعدّ في الدراسة الحالية

2. مميزات عينة الدراسة الأساسية:

توضح الجداول و المخططات أدناه مميزات عينة الدراسة الأساسية حسب متغيري الجنس وإعادة السنة:

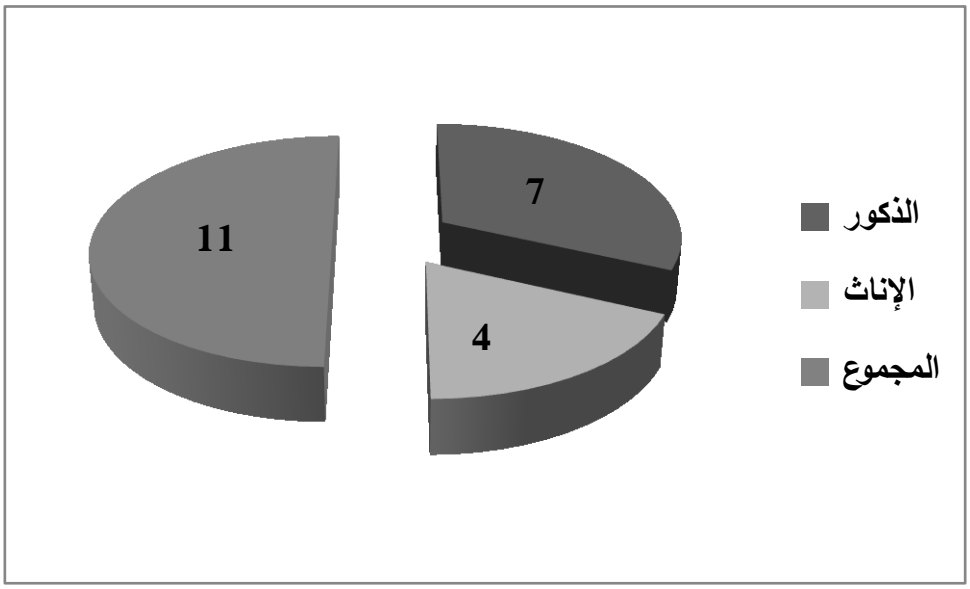
أ. حسب الجنس :

يمثل الجدول التالي توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب متغير الجنس.

الجدول رقم (08): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس

الجنس	العدد	النسبة المئوية
ذكر	07	%63.63
أنثى	04	%36.36
المجموع	11	%100

يتضح من الجدول أن عدد ذكور عينة الدراسة الأساسية (7 ذكور بنسبة 63.63 %) أكبر من عدد إناث (4 أنثى بنسبة 36.36 %) بفارق قدره (3 أفراد بنسبة 27.27 %) من مجموع عينة الدراسة ككل، هذا يؤكده المخطط التالي:



الشكل رقم (05): مخطط دائري توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

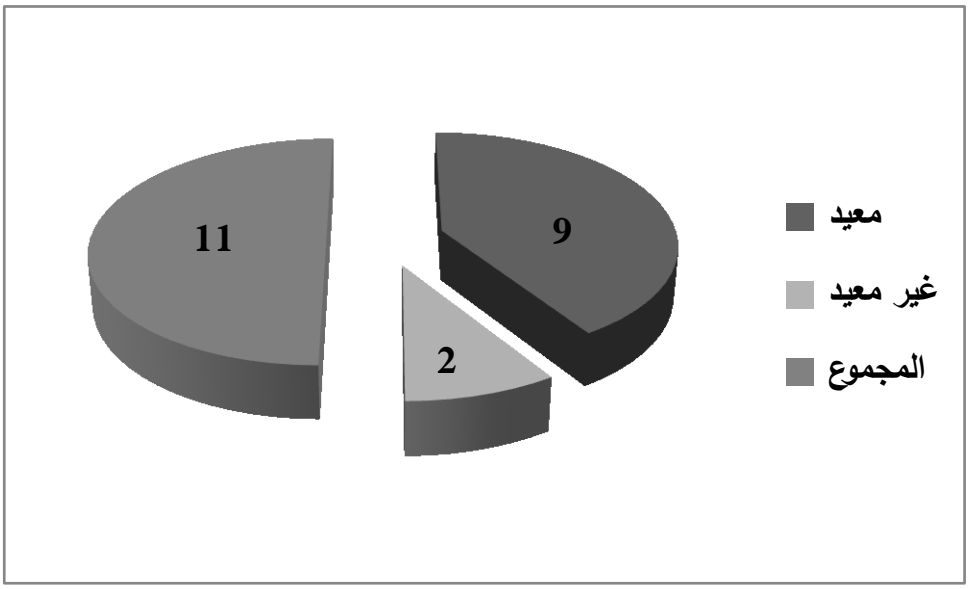
ب. حسب إعادة السنة:

يمثل الجدول التالي توزيع أفراد العينة حسب متغير إعادة السنة:

الجدول رقم (09): يبين خصائص عينة الدراسة الأساسية حسب متغير إعادة السنة.

الإعادة	العدد	النسبة المئوية
معيد	09	% 81.81
غير معيد	02	% 18.18
المجموع	11	%100

يتضح من الجدول رقم (09) أن عدد التلاميذ المعيدين من عينة الدراسة الأساسية (9 تلاميذ بنسبة 81.81 %) أكبر من عدد التلاميذ غبر المعيدين (تلميذين بنسبة 18.18 %) بفارق (7 تلاميذ بنسبة 63.63 %) من مجموع عينة الدراسة الأساسية ككل، هذا يؤكده المخطط التالي.



الشكل رقم (06): مخطط دائري توزيع عينة الدراسة الأساسية حسب الجنس.

VII. أداة الدراسة الأساسية:

للحصول على معطيات الدراسة الكمية طبقت الباحثة اختبار تحصيلي صمم لنشاط اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي لقياس الأخطاء الإملائية والنحوية التي تنتشر لديهم، يتكون المقياس بالإضافة إلى الجزء الخاص بالمعلومات الشخصية، من ثلاث أسئلة هي:

1. **ضع التاء المناسبة في الكلمات التالية:** الذي يقوم فيه التلاميذ بإتمام الكلمات بإضافة التاء المناسبة للكلمة (مفتوحة أو مربوطة) بمعدل 10 كلمات.

2. **ضع خطا تحت الفاعل في الجمل التالية:** الذي يركز فيه على تحديد الفاعل بوضع خط تحته بمعدل 5 جمل.

3. **ضع خطا تحت المبتدأ وخطين تحت الخير في الجمل التالية:** والذي يعمل فيه المتعلم على تعيين المبتدأ والخير بوضع خط تحت المبتدأ وخطين تحت الخبر بمعدل 5 جمل. ويتكون الاختبار التحصيلي في مجمله من 20 سؤال موزعة على 3 أسئلة، إذ احتوى السؤال الأول على 10 أسئلة فرعية والسؤال الثاني يحتوي على 5أسئلة فرعية وأما السؤال الثالث يحتوي 5 أسئلة فرعية. والمطلوب من المعلم أن يحدد للتلاميذ طريقة ملء البيانات الشخصية وقراءة نص الاختبار.

❖ **طريقة التصحيح:**

تم تصحيح الاختبار بإعطاء 05 نقاط للإجابة على السؤال الأول، و 2.5 نقطة للإجابة عن السؤال الثاني؛ و2.5 نقطة للإجابة عن السؤال الثالث، والكل بمعدل 0.5 نقطة للإجابة الواحدة، وبهذا تتراوح الدرجة الكلية التي يتحصل عليها المتعلم 10 نقاط.

VIII. الأساليب الإحصائية المتبعة في تحليل النتائج:

تمت معالجة نتائج الدراسة بالاستعانة ببرنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (الإصدار 20) (*IBM SPSS Statistics 20*) باستخدام الباحث مجموعة من الأساليب الإحصائية التالية:

1. النسب المئوية:

استخدم الباحثة النسب المئوية للتعبير عن مواصفات العينة بطريقة رياضية رقمية حسب المتغيرات كمية كانت أو كيفية، و اعتمد عليها في إيجاد صدق المحكمين لتسهل المقارنة بين آراء المحكمين حول الاتفاق على الفقرات التي تم تعديلها، وكذا في وصف خصائص كل من عينتي الدراسة الاستطلاعية والدراسة الأساسية.

2. معامل الارتباط بيرسون:

استعملت الباحثة معامل الارتباط بيرسون في الدراسة الاستطلاعية من أجل إيجاد الصدق المحكي بين نتائج اختباري الفصل الأول والثاني في مادة اللغة العربية باعتبارهما محك خارجي والاختبار التحصيلي المعدّ في الدراسة الحالية، وكذلك لإيجاد معامل الثبات عن طريق إعادة الاختبار.

3. معامل ألفا لكرونباخ:

استخدمت الباحثة معامل الثبات ألفا كرونباخ لبيان مدى الاتساق في الاستجابات لجميع بنود الإختبار التحصيلي المطبق في الدراسة الحالية.

4. اختبار مان ـ ويتني *Mann – Whitney* :

هو الاختبار اللامعلمي البديل لاختبار (ت) لعينتين مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمي، واستعمل في الدراسة الحالية لإيجاد الفروق في متوسط التحصيل بين الجنسين، وبين التلاميذ المعيدين وغير المعيدين على التوالي.

5. اختبار ولكوكسون *Wilcoxon Test*:

هو الاختبار اللامعلمي البديل لاختبار (ت) لعينتين غير مستقلتين، في حالة عدم توافر شروط الاختبار المعلمي، واستعمل في الدراسة الحالية لإيجاد الفروق في متوسط التحصيل قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية.

الفصل السادس:

عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة

تمهيد:

يتضمن هذا الفصل عرض وتفسير ومناقشة النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية من خلال الإجابة عن أسئلتها، بواسطة المعالجات الإحصائية وفقا لمتغيرات البحث المصاغة في شكل فرضيات؛ حيث تمّ استخدام اختبار مان ـ ويتني للتعرف على الفروق التي تعزى لمتغيري الجنس وإعادة السنة على التوالي في اختبار التحصيل المعد لتقدير الأخطاء الإملائية ، فيما تم استخدام اختبار ولكوكسون للتعرف على فعالية المعالجة البيداغوجية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، وكان عرض وتفسير النتائج على النحو الآتي:

أولا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الأولى:

نص الفرضية: "لا توجد فروق بين الجنسين في التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية ".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ الاعتماد على نتائج اختبار مان ـ ويتني؛ حيث تم تحديد متوسط الرتب للجنسين مصحوبة بالدرجة المعيارية Z وقيمة الاحتمال *P.Value*، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (10): يبيّن نتائج اختبار مان ـ ويتني *Mann _ Whitney*:

متوسط رتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
الذكور	الإناث	(z)	Sig. (P.Value)
04.93	07.88	- 1.434	0.152

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة الاحتمال *Sig. (P.Value)* تساوي 0.152 (15.2 %) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % ، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري بأن متوسط التحصيل لدى الذكور على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية يساوي متوسط التحصيل لدى الإناث على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية؛ أي أن الفروق بين الجنسين في الاختبار المعد في الدراسة الحالية غير معنوية.

وتتفق هذه النتائج مع دراسة شحاتة (1978) التي هدفت معرفة الأخطاء الشائعة في الإملاء في الصفوف الثلاثة الأولى في المرحلة الابتدائية، تشخيصها وعلاجها، والتي أظهرت عدم وجود تأثير لمتغير الجنس والتحصيل في الأخطاء الإملائية، ودراسة بركات (2008) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في نسب الأخطاء الإملائية الشائعة لديهم، ودراسة التكريتي (2002) التي كانت بعنوان: الأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلامذة المرحلة الابتدائية في العراق ومقترحات علاجها، والتي توصلت إلى عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين التلاميذ والتلميذات عند مستوى (0,05) ولا عند مستوى دلالة (0,01) ولا عند مستوى دلالة (0,001) في الأنماط الإملائية الشائعة.

ولم تتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة العيني (1994) التي أظهرت أن الإناث أقل قدرة على إتقان الكتابة من الذكور، ودراسة شين (*Shen*,): التي توصلت إلى وجود تأثير لمتغير الجنس في القدرة على الكتابة والتهجئة لصالح الإناث.

ومن خلال ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، نستنتج أن عامل الجنس ليس مميزا في الأخطاء الإملائية والنحوية من خلال النتائج المحصل عليها ، و يمكن يفسر ذلك بالنمو اللغوي لتلاميذ هذه المرحلة، فاللغة بنوعيها لفظية وغير لفظية هي وسيلة للاتصال الاجتماعي ، وتشكل الإملاء والنحو في

المرحلة العمرية للأطفال في مثل هذا السّن مظهرا من مظاهر النمو اللغوي والحسي والحركي ووسيلة من وسائل التفكير والتخيل والتذكر ، وقدرة الطفل على التحكم في استخدام اللغة بطريقة سليمة وهي أسرع مرحلة من حيث التحصيل والفهم وعلى الرغم من التباين الشاسع في الفوارق الفردية فإننا نستطيع رغم ذلك التمييز بين الخصائص النمائية العامة، وتتميز السنة التاسعة من العمر في الجانب اللغوي بتركيب جمل طويلة، كما تنمو لدى الطفل القدرة على التعبير التحريري إضافة إلى تطور القدرة على القراءة مع التعرف على الجمل وربط مدلولاتها بالأشكال إلى مرحلة القراءة الفعلة وكذا إتقان القراءة الجهرية والصامتة إضافة إلى أن سرعة القراءة تزداد تدريجيا مع النمو ، كما أنها تعتبر مرحلة تمييز المرادفات والأضداد ، ويدرك الطفل التباين والاختلاف بين الكلمات و التماثل اللغوي والتشابه ، وتتضح لديه معاني الكلمات المجردة كالتسامح والصدق.... ويتقدم نمو الطفل اللغوي كلاما وقراءة وكتابة إذ يتأثر النمو اللغوي بعوامل مختلفة يتصل بعضها بالتكوين النفسي للفرد ويتصل بعضها الأخر بالبيئة التي يحيا الطفل في إطارها ، وما يوضح غياب الفروق بين الجنسين، هو تقارب المستويات في الظروف الاجتماعية والثقافية والبيئية ... الخ والتي لها دور في اكتساب اللغة من عدمه.

ثانيا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج الفرضية الثانية

نص الفرضية: "توجد فروق بين التلاميذ المعيدين والتلاميذ غير المعيدين في التحصيل على الاختبار المعد في الدراسة الحالية لصالح التلاميذ غير المعيدين".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ الاعتماد على نتائج اختبار مان _ ويتني؛ حيث تم تحديد متوسط الرتب للتلاميذ

المعيدين والتلاميذ غير المعيدين مصحوبة بالدرجة المعيارية Z وقيمة الاحتمال P.Value، وهذا ما يظهره الجدول التالي:

الجدول رقم (11) يبيّن نتائج اختبار مان _ ويتني *Mann _ Whitney*:

متوسط الرتب		إحصائي الاختبار	الاحتمال
معيد	غير معيد	(z)	Sig. (P.Value)
05.94	06.25	- 0.119	0.905

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة الاحتمال Sig. (P.Value) تساوي 0.905 (90.5 %) وهي أكبر من مستوى المعنوية 5 % ، وبالتالي فإننا نقبل الفرض الصفري بأن متوسط التحصيل لدى التلاميذ المعيدين على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية يساوي متوسط التحصيل لدى التلاميذ غير المعيدين على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية؛ أي أن الفروق بين المعيدين وغير المعيدين للسنة الدراسية في الاختبار المعد في الدراسة الحالية غير معنوية.

إذ تتفق هذه النتيجة مع دراسة شحادة (1999) التي توصلت إلى أن الأخطاء الإملائية تختلف من صف لآخر تال باختلاف الصفوف الدراسية وأن أسباب وقوع التلاميذ في الإملائية كثيرة ومتعددة منها ما يتصل بالتلميذ ومنها ما يتصل باللغة وخصائصها ومنها ما يتصل بطريقة التدريس.

ومن خلال هذه النتيجة نستنتج أن ما يتعلمه التلاميذ ضمن مستوى من المستويات الدراسية وفي فترة زمنية محددة، من المفترض أن يتضمن لائحة المواد الواجب تدريسها مصحوب بتعليمات تبرزها وتقدم مؤشرات حول الطريقة أو المقاربة التي ينظر إليها مؤلفوها بأنها الأحسن والأكثر دقة لتدريس تلك

المحتويات فالتلاميذ سواء كانوا معيدين أو غير معيدين يتلقون مجموعة من الخبرات التربوية والاجتماعية والرياضية والفنية والعلمية والتي تخطط لها المدرسة وتهيؤها لهم (داخل المدرسة وخارجها) بهدف إكسابهم أنماطا من السلوك والتعديل أو تغيير أنماط أخرى من السلوك من خلال ممارستهم لجميع الأنشطة اللازمة والمصاحبة لتلك الخبرات على إتمام نموهم وهذا ما يفسر عدم التباين درجات التلاميذ المعيدين وغير المعيدين لأنهم يتلقون ما يمليه نفس المنهاج الذي يتكون من: الأهداف– المحتويات– الأنشطة التعليمية–ا لطرائق والوسائل– التقويم–العوامل غير المباشرة (كل ما يحدث داخل القسم من تفاعل بين المعلم والمتعلم، إذ تشتق الأهداف من خصائص المتعلم وميوله وتصاغ على شكل أهداف سلوكية وتهتم مجلات التعلم بالنمو المتكامل معرفيا وانفعاليا ونفس حركيا وتسمح المعرفة بمساعدة المتعلم على التكيف مع البيئة الطبيعية والاجتماعية، إذ يرتكز دور المعلم في مساعدته على اكتشاف المعلومة، لأنه يعتبر المحور الرئيسي لعملية التعلم، بالإضافة إلى تعدد مصادر التعلم بتوظيف مختلف الوسائل ويهتم أيضا بتهيئة الظروف المناسبة لتعلم كل تلميذ حسب قدراته، ولأنهم يخضعون لنفس طريقة التدريس في الإملاء والنحو، والتي تعتبر من الأدوات الفعالة والمهمة في العملية التعليمية إذ تلعب دورا في تنظيم الحصة الدراسية وفي تناول المادة العلمية ولا يستطيع المعلم الاستغناء عنها لأنه من دونها لا يمكن تحقيق الأهداف التربوية العامة والخاصة.

فكما سبق الإشارة إليه فإن الظروف البيئية والمادية المتوفرة في المحيط المدرسي، تلغي الفروق بين المتعلمين المعيدين وغير المعيدين، في تلقي المادة العلمية في إطار مبدأ تكافؤ الفرص.

ثالثا: عرض وتفسير ومناقشة نتائج بالفرضية الثالثة

نص الفرضية: "للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي".

بعد استخدام برنامج الحزم الإحصائية الإصدار رقم 20 (*IBM SPSS Statistics 20*) للإجابة عن هذه الفرضية تمّ الاعتماد على نتائج اختبار مان _ ويتني؛ حيث تم تحديد متوسط الرتب للإشارات الموجبة والإشارات السالبة مصحوبة بالدرجة المعيارية Z وقيمة الاحتمال P.Value، وهذا ما يظهره الجدول رقم التالي:

الجدول رقم (12): يبيّن نتائج اختبار ولكوكسون *Wilcoxon*:

الاحتمال	إحصائي الاختبار	متوسط رتب	
Sig. (P.Value)	(z)	الإشارات (−)	الإشارات (+)
0.004	− 2.848	01.00	06.50

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة الاحتمال Sig. (P.Value) تساوي 0.004 (0.4 %) وهي أقل من مستوى المعنوية 5 % ، وبالتالي فإننا نقبل فرض البحث بأن متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية قبل المعالجة البيداغوجية يختلف معنويًا عن متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية بعد إجراء المعالجة البيداغوجية.

ولتحديد اتجاه العلاقة:

نقارن بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة، ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط التحصيل على اختبار الأخطاء الإملائية والنحوية بعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية أكبر من متوسط التحصيل قبل إجراء حصة المعالجة البيداغوجية، وذلك باحتمال = P.Value:2=0.002.

وبالتالي يمكن القول بأنه هناك فروق في إجابات تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي على الاختبار التحصيلي المعدّ في الدراسة الحالية قبل وبعد إجراء حصة المعالجة البيداغوجية لصالح القياس البعدي؛ أي أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة علي (2008) التي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0.001 بين متوسطات أخطاء التلاميذ في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يشير إلى تأثير البرنامج المقترح في علاج أخطاء التلاميذ، حيث بلغ حجم تأثيره على علاج أخطاء التلاميذ – مجموعة الدراسة – باللغة المكتوبة 0.98، وهو حجم كبير وقوي قياساً بالحد الفاصل الذي يساوي 0.8، ودراسة الفقعاوي (2009) بعنوان : فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلية الصف السابع الأساسي في محافظة خان يونس والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولقد كانت الفروق لصالح التطبيق البعدي، ودراسة الأسمري (2010) الموسومة بـ: فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي مهارات الإملاء المضمنة في التقويم المستمر، والتي أسفرت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مجموعتي الدراسة في التحصيل البعدي لاكتساب المهارات الإملائية المستهدفة مجتمعة لصالح المجموعة التجريبية.

وتفسّر الباحثة النتيجة المتوصل إليها في الدراسة الحالية أن للمعالجة البيداغوجية فعالية في التقليل من الخطأ الإملائي والنحوي يعزى ذلك إلى طريقة العلاج جماعية كانت أو فردية في اكتساب المهارات الإملائية والنحوية لدى التلاميذ المعالجين، إذ تتبع طرق علاجية باستخدام وسائل تكنولوجية أو تقليدية كاللوحة والسبورة واستخدام الألعاب التربوية لإتاحة الفرصة لكل متعلم الإجابة عن جميع التدريبات والتقويمات، وتعمل كذلك على تحفيز المتعلمين لتعلم مادة الإملاء والنحو مما يحسن

تحصيلهم المعرفي في هذا الجانب فضلا عن مناسبة المعالجة البيداغوجية للمرحلة العمرية للتلميذ وسهولة استفادته منها وتكييف المادة العلمية حسب مبدأ تفريد التعليم، بالإضافة إلى ذلك اعتماد البيداغوجيات المتمركزة حول المتعلم كبيداغوجيا الخطأ التي ترى أن الخطأ فعل ايجابي وسلوك تربوي عادي وأساس التكوين وبناء التعلمات إذ تستند معالجة الخطأ إلى مجموعة من الخطوات تحديد الخطأ وتشخيصه، وتحليله ووصفه وتصنيفه وتبيان مصدره ومن ثم معالجته، أما بيداغوجيا الفوارق التي تستدعي التفريق بين المتعلمين في الوسط المدرسي بحكم أن المتعلمين ليسوا بنفس الذكاء والمستوى المعرفي أو حتى نفس الحاجات بحيث يوجد اختلافات في طرق التعلم تختلف من متعلم لآخر وحتى مدة التعلم تختلف، وكل هذه المؤشرات تبّين أن هناك اختلاف بين تسيير حصة المعالجة البيداغوجية وتسيير حصة تعلمية عادية، مما يؤكّد فعاليتها في تحسين مخرجات العملية التعليمية ـ التعلمية.

خلاصة:

من خلال ما توصلت إليه نتائج الدراسة الحالية؛ يمكن تنبيه القائمين على تربية الطفل في المحيط المدرسي إلى أهمية المعالجة البيداغوجية في تصحيح الأخطاء التي يرتكبها المتعلمون أثناء الحصص التعلمية العادية، ووجوب إشعارهم بها وإعطائها الأهمية البالغة في تصحيح المعارف لديهم، بالإضافة إلى المزيد من البحث عن أفضل الطرق والتقنيات في تنشيط حصص المعالجة حتى تتحقق جودة العملية التعليمية التعلمية.

خاتمة:

إن الإملاء وسيلة من الوسائل الرامية إلى صيانة اللغة من التحريف، وحفظ القلم من الخطأ، ونقل التراث الثقافي، وتربية حاسة البصر على دقة الملاحظة، وحاسة السمع على الإصغاء والانتباه لما يُملى، ولنشاط الإملاء علاقة مع جميع الأنشطة المقررة في المنهاج، من بينها القواعد النحوية التي تعتبر وسيلة لضبط الكلام، وسلامة النطق، وصحة الكتابة، وليست غاية لذاتها.

وباعتبار المعالجة البيداغوجية امتداداً لأنشطة تعلمية سابقة، حاولت الدراسة الحالية تسليط الضوء على فعاليتها في التقليل من الأخطاء الإملائية والنحوية لدى تلاميذ السنة الرابعة من التعليم الابتدائي نظراً للأهمية البالغة التي تحملها في طياتها، فالمعالجة لابد من توافرها في مختلف تعلمات المتعلمين لمختلف المواد وعلى وجه الخصوص اللغة العربية باعتبارها الركيزة الأساسية التي يبنيها المتعلم في المرحلة الابتدائية للفهم والتمكن من التعلمات الأخرى، ليتمكن من خلالها التلاميذ من تدارك المادة العلمية فإذا غاب حرف من حروفها الأبجدية غاب المعنى الكلي، فالمعالجة إذن تسمح للمتعلم بمتابعة نشاطه المدرسي في الآجال المحددة بعد استدراك ما فاته بفعل غياب أو مرض أو عدم التركيز أو السهو وتجدر الإشارة إلى أن ما يقوم به المعلم لا يعني مطالبة المتعلم أن يتعلم أو يعيد تعلم هذه المعارف بقدر ما هو العمل على جعل المتعلم متقننا لها، ومستعدا لاكتساب معارف جديدة وهذه العملية تتطلب توفير الوسائل والطرق البيداغوجية التي تقترح لتنمية القدرات العقلية لدى المتعلم ليتجنب المتعلمين فشلا محتملا.

وإن الكفاءة في أي نشاط سواء كانت كفاءة قاعدية، أو كفاءة مرحلية، أو كفاءة ختامية؛ هي كلّ مركب من مهارات (جسمية ـ حسّية)، ومهارات عقلية، ومهارات وجدانية، وهذه المهارات لها صلة لصيقة بشخصية المتعلم، والنجاح في تحقيق الكفاءات يعتمد على هذه المهارات مجتمعة وبدرجات

متفاوتة من نشاط إلى آخر، أمّا الفشل في تحقيقها يرجع إلى عدم امتلاك المهارة أو المهارات التي يرتكز عليها بناء الكفاءة.

فنشاطي الإملاء والقواعد النحوية لهما علاقة بالكفاءات؛ حيث في المجال الحسي ـ حركي يعتمد التلميذ في حصص الإملاء على حاستي السمع والبصر، وأعضاء النطق والكتابة، في حين أن اكتساب القواعد يعتمد كذلك على الحواس وأعضاء النطق.

أمّا في الجانب العقلي فنشاط الإملاء يبرز في الملاحظة، والتمييز، والمقارنة، والتحليل، والاستنتاج، والاستنباط، والتذكر، والتفكير ... الخ، وهذه كلها عمليات عقلية، وباعتبار القواعد النحوية مجرّدة فإن التلميذ يستخدم هذه العمليات أيضا من أجل اكتسابها والتحكم فيها.

وفي الجانب الوجداني، فالتلميذ يبتهج ويميل إلى الإملاء والنحو إذا نجح فيهما، ورضي المعلم عن نتائجه، ويملّهما وينفر منهما إذا فشل في فهمهما، وأهمله المعلم.

وأخيراً نتمنى أن نكون قد وفقنا في الإحاطة بكل جوانب بحثنا، وإن كنا قد أغفلنا جانبا من الجوانب فهذا ما يتميز به البحث العلمي من استمرارية فنطلب من زملائنا الطلبة الباحثين أن يواصلوا الطريق في هذا المجال والله ولي التوفيق.

صعوبات البحث: هناك مجموعة من الصعوبات واجهت الباحثة، تذكر منها ما يلي:

- ❖ قلة المراجع خاصة بالكتب الورقية حول موضوع المعالجة البيداغوجية.
- ❖ قلة الدراسات السابقة حول موضوع الدراسة ولدى فئة السنة الرابعة ابتدائي.

الاقتراحات: انبثقت على ضوء نتائج الاقتراحات التالية:

- ❖ ضرورة عقد دورات تدريبية لتوعية الأساتذة بأهمية المعالجة البيداغوجية وتقنيات تسييرها.
- ❖ القيام بدراسات مشابهة حول مدى فعالية المعالجة البيداغوجية في أنشطة أخرى تتعلق باللغة العربية.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمـــــــــراجع:

أولا: المصادر

ـ القرآن الكريم (سورة البقرة الآية 281، سورة آل عمران الآية 178).

ثانيا: المعاجم والقواميس

1 ـ إبراهيم، مدكور (1994)، **المعجم الوجيز**، مجمع اللغة العربية، مصر.

2 ـ أبو، الديار وجاد، البحيري وعبد الستار، محفوظي (2012)، **قاموس مصطلحات صعوبات التعلم ومفرداتها**، ط2، الكويت، سلسلة إصدارات مركز تقويم وتعليم الطفل.

3 ـ جميل، أبو نصري وطلعت هشام قبيعة ورمزية نعمة حسن (د.س)، **زاد الطلاب "عربي عربي"**، المعجم المدرسي، بيروت: دار الراتب الجامعية.

4 ـ عثمان آيت مهدي.(د.س)، **المعجم التربوي**، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر.

5 ـ الجرجاني، علي بن محمد السيد الشريف (1413)، **معجم التعريفات**، قاموس المصطلحات وتعريفات علم الفقه واللغة والفلسفة والمنطق والتصوف والنحو والصرف والعروض والبلاغة ، القاهرة: دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير.

6 ـ فؤاد أبو حطب ومحمد سيف الدين فهمي(1984)، **معجم علم النفس والتربية** ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر.

7 ـ مجدي، وهبة وكامل، المهندس(1984)، **معجم المصطلحات العربية في اللغة والأدب** ، ط2، بيروت.

ثالثا: المراجع

1 ـ أبو السعود سلامة، أبو السعود (2007)، **المنجد في الإملاء** ، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

2 ـ البصيص، خالد (2004)، **التدريس العلمي والفني الشفاف بمقاربة الكفاءات والأهداف**، الجزائر، دار التنوير للنشر والتوزيع.

3 ـ أحمد ، الهاشمي. (د.س)، **القواعد الأساسية للغة العربية حسب منهج "متن الألفية" لابن مالك**، لبنان، دار الكتب العلمية.

4 ـ إسماعيل، زكريا (1999)، **علم اللغة التعلمي**، دار المعرفة الجامعية.

5 ـ الزيات، فتحي مصطفى (2001)، **علم النفس المعرفي مداخل ونماذج ونظريات** ، القاهرة، دار النشر للجامعات.

6 ـ اللحية، الحسن (د.س)، **الكفايات في علوم التربية–بناء كفاية**، إفريقيا الشرق.

7 ـ أمل، البكري وعفاف، الكسواني (2001)، **أساليب تعليم العلوم والرياضيات**، عمان، دار الفكر.

8 ـ أوحيدة، علي (2011)، **التدريس الفعال بواسطة الكفاءات– الدليل التربوي للمعلمين** ، عمان، دار زهران للنشر والتوزيع.

9 ـ أيمن، أمين عبد الغني (2012)، **الكافي في قواعد الإملاء والكتابة**، القاهرة، دار التوفيقية.

10 ـ بواجلابن، الحسن (2013/2012)، **التقويم التربوي** ، مراكش، المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين.

11 ـ جعفري، نسيمة ربيعة (2003)، **الخطأ اللغوي في المدرسة الأساسية الجزائرية مشكلاته وحلوله**، دراسة نفسية لسانية تربوية، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

12ـ حمداوي، جميل (2015)، **نحو نظرية تربوية جديدة(البيداغوجيا الإبداعية)** "أ"، مكتبة المثقف.

13 ـ حمداوي، جميل (2015)، **بيداغوجيا الخطأ** "ب"، مكتبة المثقف.

14 ـ راتب قاسم، عاشور ومحمد فؤاد، الحوامدة (2003)، **أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

15 ـ زقوت، محمد شحادة (1999)، **المرشد في تدريس اللغة العربية**، ط2، غزة، مكتبة الأمل.

16 ـ سميح، أبو مغلي (1997)، **التدريس باللغة العربية الفصيحة لجميع المواد في المدارس** ، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

17 ـ سمير شريف، استيتية.(د.س)، **علم اللغة التعلمي**، الأردن، دار الأمل للنشر والتوزيع.

18 ـ شحاتة، حسن (1992)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق** ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية للطباعة والنشر والتوزيع.

19 ـ شحاتة، حسن (1999)، **تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه وتقويمه وتطويره** ، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.

20 ـ شروخ، صلاح الدين (2003)، **منهجية البحث العلمي للجامعيين** ، الجزائر، دار العلوم للنشر والتوزيع.

21 ـ عبد الفتاح حسن، البجة (2005)، **أساليب تدريس مهارات اللغة العربية وأدابها** ، عمان، دار الكتاب الجامعي العين.

22 ـ عبد الله، ضيف (2014)، **التدبير والتخطيط وفق المقاربة بالكفايات** ، المغرب، مطبوعات الهلال.

23 ـ عبد المؤمن، يعقوبي (2002)، **أسس بناء الفعل الديداكتيكي–من بيداغوجيا الأهداف إلى بيداغوجيا التقويم والدعم**، ط2، الجزائر. مؤسسة الجزائر للطباعة والنشر والتسويق.

24 ـ عسقول، محمد (2003)، **الوسائل والتكنولوجيا في التعليم بين الإطار الفلسفي و الإطار التطبيقي**، غزة، الجامعة الإسلامية،مكتبة أفاق.

25 ـ عطا الله، أحمد وزيتوني، عبد القادر وبن قناب، الحاج (2009)، **تدريس التربية والرياضية في ضوء الأهداف الإجرائية والمقاربة بالكفاءات**، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

26 ـ عمارة، طلال (2015)، **تدريس العلوم وفق المقاربة بالكفاءات**، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

27 ـ فهد، خليل زايد(2006)، **الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية** ، عمان، دار اليازودي العلمية للنشر والتوزيع.

28 ـ ماهر شعبان، عبد الباري (2009)، المهارات الكتابية من النشأة إلى التدريس ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

29 ـ مقدم، عبد الحفيظ (2011)، **الإحصاء والقياس النفسي والتربوي**، ط3، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.

30 ـ محسن علي، عطية (2007) "أ"، **تدريس اللغة العربية في ضوء الفعاليات الأدائية** ، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

31 ـ محسن على، عطية (2007) "ب"، **مهارة الرسم الكتابي قواعدها والضعف فيها الأسباب والمعالجة**، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

32 ـ محمد الصالح، حثروبي (2012)، **الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي** ، الجزائر، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع.

رابعا: المجلات العلمية

1 ـ حيدر محمد هناء حميد، الشلاه (تموز 2012)، **الأخطاء الإملائية الشائعة لدى طلبة كلية الدراسات القرآنية في أداء همزتي الوصل والقطع** ، مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، العدد(8).

2 ـ فاتح، لعزبلي (أكتوبر 2013)، التدريس بالكفاءات وتقويمها.مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، العدد 14، السنة الثامنة (68-86).

3 ـ فرح، بن يحي وهداية، بن صالح (2016)، **حصص المعالجة البيداغوجية ودورها في تحسين مستوى التلاميذ ذوي بطء التعلم من وجهة نظر معلمي المدارس الابتدائية "مدينة تلمسان نموذجا"** ، مجلة العلوم النفسية والتربوية، 3 (1) (32-84).

4 ـ فريد ،حاجي(يناير- فبراير 2006)، **البيداغوجيات الجديدة بيداغوجيا الإدماج** ، مجلة المربي، العدد5، (8-9).

خامسا: الأطروحات والرسائل الجامعية

1 ـ بوزي، عمارة (2016)، **الأخطاء الإملائية والنحوية في التعليم السنة أولى متوسط نموذجا** ، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة ابو بكر بلقايد، تلمسان، الجزائر.

2 ـ جمال رشاد أحمد، الفقعاوي.(2009)، **فعالية برنامج مقترح في علاج صعوبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابع الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

3 ـ حلس، مها (2003)، **تأثير أسلوب الخبرة الدرامية في تحسين مستوى الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ الصف السادس الأساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، غزة.

4 ـ دلال ،بن عطاء الله (2013)، **الأخطاء النحوية من خلال كتابات تلاميذ السنة الأولى المتوسط**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر.

5 ـ زايدي، فاطمة(2008)، **تعليمية مادة التعبير في ضوء بيداغوجية المقاربة بالكفايات** ، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

6 ـ زياد أمين، بركات (2008)، **دراسة تحليلية مستعرضة للأخطاء الإملائية الشائعة لدى تلاميذ الصفوف من الأول إلى الخامس الأساسية في مدينة طولكوم بفلسطين** ، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس المفتوحة، منطقة طولكوم التعليمية، فلسطين.

7 ـ سامية، عبد النبى عفيفي محمد متولي(2009)، **أثر برنامج تدريبي للإدراك البصري في مواجهة صعوبات التعلم في مهارات الكتابة**، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية. القاهرة.

8 ـ قرايرية، حرقاس وسيلة (2010)، **تقييم مدي تحقيق المقاربة بالكفاءات لأهداف المناهج الجديدة في إطار الإصلاحات التربوية حسب معلمي ومفتشي المرحلة الابتدائية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

9 ـ مرادسي، فاطمة لطيفة(2008)، **دراسة تشخيصية لواقع الاستدراك بالمدرسة الابتدائية في الجزائر**، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر.

10 ـ معوش، عبد الحميد(2011)، **درجة معرفة معلمي السنة الخامسة ابتدائي للوضعية الإدماجية وفق منظور التدريس بالمقاربة بالكفاءات وعلاقتها باتجاهاتهم نحوها** ، مذكرة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر.

11 ـ مهدية، بن عنان(2005)، **النشاط الكتابي والتعليمي لتلاميذ الطور الثاني من خلال مادة الاملاء**، ماجستير غير منشورة، جامعة بن يوسف بن خدة، الجزائر.

12 ـ نوره، زمره (2015)، **مستوى توظيف إستراتيجية حل المشكلات في حصص الدعم لمادة الرياضيات**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر.

13 ـ يحه، هشام(2016)، **مقاربة التدريس بالكفاءات وعلاقتها بدافعية الإنجاز لدى أساتذة التربية البدنية والرياضية**، مذكرة ماستر غير منشورة، جامعة محمد خيضر بسكرة، الجزائر.

سادسا: وثائق من الإنترنت

1 ـ أبو إياد علي بن شهرة غريس، **المعالجة التربوية البيداغوجية** ،https://youtu.be/-VZo-f-IRe4

13:15 2017/05/05

2 ـ الحسن، اللحية.(د.س)، **بيداغوجيا الخطأ**، علوم التربية.

http://www.hassanlahia.com/2015/08/blog-post_72.html. 16/04/2017 22:33

3 ـ أيت مهدي، عثمان (2017)، **بيداغوجيا الخطأ وكيفية التعامل مع أخطاء المتعلمين** ، موقع منهل الثقافة التربوية، www.manhal.net/profile/57.

4 ـ الفريق التربوي لمدرسة محمد علالي بن عمر(2016)، **المعالجة التربوية**، مقاطعة رقم 04، مديرية التربية لولاية الأغواط، الجزائر ،

https://fr.scribd.com/presentation/341586745/2017/04/08، 10:41

5 ـ بكي، بلمرسلي (د.س)، **المقاربة بالكفاءات**، www.pdffactory.com

6 ـ بونوة، أحمد بن محمد (2010)، المعالجة البيداغوجية، شبكة الألوكة، www.alukah.net

7 ـ سبيتان، فتحي ذياب (2010)، **أصول وطرائق تدريس اللغة العربية** ، دار الجنادرية للنشر والتوزيع. https://books.google.dz/books?id 2017/05/06– 19:33

8 ـ محمد حكيم.(د.س)، **بيداغوجيا الخطأ**، ندوة تربوية، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، مركز تكوين مفتشي التعليم، المملكة المغربية، https://www.facebook.com/educatice 2017/05/05 15:52

9 ـ نور الدين، زمام وبن عامر، وسيلة و طاع الله، حسينة (د.س)، **تقنية دروس الدعم بين قانون الرسميات والواقع العلمي**، مخبر المسألة التربوية، الجزائر. 2017/03/18 00:16.

http://dspace.univ- biskra.dz:8080/jspui/bitstream/123456789/5478/1/

الملاحق

الملاحق:

الملحق رقم (01): رخصة التربص الصادرة عن جامعة عبد الحميد بن باديس.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس – مستغانم-

كلية العلوم الاجتماعية

شعبة علم النفس

مستغانم: 2017.04.03

الى السيد: مدير المدرسة العليا للأساتذة مستغانم

الموضوع: طلب تسهيل مهمة

نحن رئيس شعبة علم النفس ، نتقدم الى سيادتكم المحترمة بهذا الطلب المتمثل في تسهيل مهمة الطلبة الأتية أسماؤ هم للقيام بالدراسة الميدانية المتعلقة بمذكرة التخرج بمؤسسة التابعة لمديرية التربية في الفترة الممتدة من 03.04.2017 الى غاية البحث.

الطالب (ة):

1. زمعوش سامية

تقبلوا سيدي فائق الاحترام و االتقدير

المؤسسة المستقبلة

رئيس شعبة علم النفس

السيد: عمار ميلود

رئيس شعبة علم النفس

الملحق رقم (02): رخصة التربص الصادرة عن مديرية التربية لولاية مستغانم

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مستغانم في :2017/04/03

ولاية مستغانم

مديرية التربية

مصلحة التكوين والتفتيش

رقم: 2017/20. 20/323

مدير التربية

إلى

السيدات و السادة مديري المدارس الإبتدائية

تحت إشراف

السادة مفتشي إدارة المدارس الإبتدائية

لمقاطعة سيدي لخضر

الموضوع : تسهيل مهمة .

يشرفني أن اطلب منكم تسهيل مهمة للطالبة زمعوش سامية بالمؤسسة التي تشرفون عليها تخصص علم النفس – تعليمية العلوم – من أجل تحضيرها مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر

مدير التربية

عن مدير التربية و بتفويض منه

رئيس مصلحة التكوين و التفتيش

م. بريكي

وزارة التربية الوطنية

- لقد زارت المتربصة : زعموش سامية
المدرسة يوم : 2017/04/16 .

مدرسة أول نوفمبر 1954 الإبتدائية
المدير
بلدية سيدي لخضر - ولاية

مرزوق

2017 أفريل 23

- لقد زارت المتربصة : زعموش سامية المدرسة يوم
2017/04/24 :

المدير

مدير المدرسة
محمد مهادي

مدرسة أول نوفمبر 1954 الإبتدائية
سيدي لخضر

مدرسة ذكى عبد القادر الإبتدائية
سيدي لخضر مستغانم

إمضاء المدير
شريف ميلود

زارت المتربصة زعموش سامية
المدرسة يوم 24.04.17 .

- لقد زارت المتربصة : زعموش سامية
المدرسة يومي 80 هاربي 2017
16 أفريل 2017

مدرسة جميزة محمد
سيدي لخضر

إمضاء المدير
باحي عبد القادر

مدرسة جميزة محمد
سيدي لخضر

الملحق رقم (03): يوضح أسماء المحمكين ورتبتهم ومؤسستهم الأصلية:

الاسم واللقب	الرتبة	المؤسسة الأصلية
محمودي محمد	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة عشعاشة"-3-
بلقاسمي بوعبد الله	مفتش التعليم الابتدائي	مقاطعة
بوحسون غانية	استاذ مدرسة ابتدائية	مدرسة أول نوفمبر س.ل مقاطعة-1-
مساليتي عائشة	استاذ مدرسة ابتدائية	مدرسة أول نوفمبر س.ل مقاطعة -1-
بوكروشة الزهرة	أستاذ مكون	مدرسة محمد حمزة س.ل مقاطعة -2-
ديلمي زوبيدة	أستاذ رئيسي	مدرسة محمد حمزة س.ل مقاطعة -2-
بوشباط مليكة	أستذ مدرسة ابتدائي	مدرسة محمد حمزة س.ل مقاطعة -2-
ملوك سعدة	أستاذ مكون	مدرسة محمد حمزة س.ل مقاطعة -2-
بختي بلقاسم	استاذ مكون	مسعودان محمد س.ل مقاطعة-1-
جليل حورية	أستاذ مدرسة ابتدائية	بلملود مصطفى س.ع مقاطعة -2-

الملحق رقم (04): التدرج السنوي للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي 2017/2016.

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

التدرج السنوي للسنة الرابعة ابتدائي

مديرية التربية لولاية : .....
مقاطعة التعليم الابتدائي م .....
المدرسة الابتدائية: .....

المدة الدراسية : 2016 / 2017
المستوى الدراسي : السنة الرابعة
الأستاذ : .....

الأسبوع	الشهر	قراءة	قواعد نحوية	صرف / إملاء	تربية إسلامية	رياضيات	التقويم التشخيصي	تاريخ	جغرافيا	تربية علمية	تربية مدنية	تربية فنية	تربية بدنية
01	التقويم التشخيصي												
02	3	سر خولة	أنواع الكلمة	أزمنة الفعل (صرف)	من أركان الإيمان- الإيمان بالله	التعداد في النظام العشري- معرفة قيمة رقم حسب موقعه في كتابة عدد(آحاد، عشرات،...)، وضعيات الجمع والطرح دون و بدون حمل- استرجاع معطى معالجة الجمع والطرح - حل مشكلات متعلقة بالجمع والطرح.	الإحداثيات المرتبة	الحدث الاجتماعي	التلوث ومشاكل القسم	- إنشاء التصحر كلمة الجليد يقل حجمه وتحفظ - يزداد حجم الماء عند تجمده	- الفرقة الموسيقية وتشكلها - المقطع الرابع من النشيد الوطني (ت موسيقية)	- القرية الموسيقية العربية وتشكلها- المقطع الرابع من النشيد الوطني (ت موسيقية)	- تقنيات الخدمات والتلوين. - جمل الأعمال الفنية المنجزة	تحديد المخاطر المحتملة بالموقف
03	3	الحوت الزرقاء	الفعل الماضي	التاء المربوطة (إملاء)	من أنواع الصدقة	الجمع ص 14 - التحكم في آلية الجمع بالاحتفاظ اعتمادا على مبادئ التعداد العشري وتسميات المراتب ص 15 - استرجاع معطى الضرب، ربط وضعية بالعملية الحسابية . - حل مشكلات تهيأ دلالة توظيف الضرب.									
04	3	العمل الطيب يصنع العجائب	الفعل المضارع	أزمنة الفعل (صرف)	صلاة المجتهدين	نقل الأشكال ص 19 - نقل الشكل وتستعمل إجراءات مختلفة لنقل أشكال بتستعمل المدور المرسم دائرة أو نصف دائرة وفي تشكل مركب.									
05	4	الإخوة الثلاثة	الجملة الفعلية	الضمائر المنفصلة: أنا – نحن (صرف)	بداية دعوة النبي صلى الله عليه وسلم	جداول الضرب ص 26- استرجاع معلومات سابقة. - ملاحظة التعاقبات في الجدول واستنتاج خواص الضرب. - حفظ واستعمال جداول الضرب المحفظات ص 28- التعرف على مضلع اعتمادا على وصف له، وصف مضلعات، إنشاء مضلعات.	الإحداثيات المرتبة	الحدث الاجتماعي	المسؤولية الفردية	الماء	- مجلة سنات تجوز بيئية تهم قيمها التصحر الجليد وتجميد	- الفرقة الموسيقية وتشكلها- المقطع الرابع من النشيد الوطني (ت موسيقية)	- القرية الموسيقية العربية وتشكلها- المقطع الرابع من النشيد الوطني (ت موسيقية)	- تقنيات الخدمات والتلوين. - جمل الأعمال الفنية المنجزة	تحديد المخاطر المحتملة بالموقف
06	4	شجرة الرمان	الفاعل	التاء المفتوحة: في الاسم والفعل (إملاء)									
07	4	قصة النبي سليمان	المفعول به	الضمائر المتصلة: ـات ، ـتُ ، ـتَ ، ـتْ ، ـنَ (صرف)	سورة الليل	الأشكال (1) ص 33- مقارنة أطوال والتمثيل وسائل مختلفة لمقارنة الأطوال- تركيب الأعداد ص 34- مقارنة عددين، تركيب أعداد. - حصر عدد معلوم بين عددين. - إدراج عدد بين عددين معلومين.									
08	4	رحلة عصفورين	الجملة الاسمية	الضمائر المنفصلة: هو - هي - هما - هم – هن (صرف)	سورة الليل	المضاعفات، كتابة عدد على شكل جداء. الزوايا ص 44- التعرف على الزاوية القائمة في شكل ورقي شفاف. - إنشاء زوايا بتستعمل قلب أو ورق شفاف.									
09	4	البطلة لالة فاطمة نسومر	المبتدأ والخبر	الألف اللينة في الأفعال (إملاء)	من أركان الإيمان – الإيمان بالملائكة	التقسيم المتساوي (1) ص 40 استرجاع معلومات سابقة، كتابة عدد على شكل جداء، استغلال جداول الضرب، حل مشكلات متعلقة بالقسمة المتساوية بتستعمل إجراءات شخصية المراقبة ص 48- التعرف على المستقيمات المتوازية، التحقق من التوازي.				تحذير الماء					

ديسمبر	10	الشهيدة مليكة قايد	الصفة والموصوف	الضمائر المنفصلة (صرف)	تابع	تابع	متابعة المشروع	الأطوال (2) ص 50- قياس أطوال، معرفة وحدات الطول، المتر وأجزائه، والعلاقة بينهما، استعمال وحدات الطول المتر وأجزائه والعلاقة بينهما لحل مشكلات.	الصوم	تبخر الماء	الهاتف وسيلة اتصال	التاريخ (مفهومه)	نشاط إدماجي	- الفرقة الموسيقية العربية وتشكلتها - أنشودة صباح الخير مدرستي (ت موسيقية)	انتقاء الحل المناسب لمواجهة الموقف
	11	الحمى الخطيرة	اللازم والمتعدي	الضمائر المنفصلة (صرف)	تلخيص نص - ترتيب مراحل أو عناصر في موضوع	مطحنتي		أعداد كبيرة ص54 - استرجاع معلومات سابقة. - التعرف على الأعداد المكونة من 5 أرقام- فهم مبادئ التعداد في النظام العشري. - معرفة قيمة رقم حسب موقعه في كتابة عدد (آحاد، عشرات، مئات ...) الكتل ص56 – استرجاع معلومات سابقة، مقارنة وقياس كتل، معرفة وحدات الكتل، الغرام ومضاعفاته، والعلاقة بينهما لحل مشكلات.	الجليس الصالح	التنفس والقواعد الصحية	الحاسوب في كل قطاع	التقويم الميلادي	تضاريس العالم	متابعة الانجاز وإعادة الاستثمار مع نقد الأعمال الفنية المنجزة	انتقاء الحل المناسب لمواجهة الموقف
	12	البرتقال	الاسم المجرور بالحرف	الألف اللينة في الحروف (إملاء)				حل المشكلات (2) ص 60 - تحليل نص مشكل.- بناء نص مشكل. - فهم نص مشكل. - اختيار المعلومات الضرورية لحل مشكل.	موقف قريش من دعوة النبي صلى الله عليه وسلم			التقويم الهجري	تضاريس الجزائر	- الفرقة الموسيقية العربية وتشكلتها - أنشودة صباح الخير مدرستي (ت موسيقية)	القيام بالتعديل حسب المستجدات
	13	أسبوع التقويم للفصل الأول							----- أسبوع التقويم للفصل الأول						
	/	عطلة الشتاء من: 2016/12/22 إلى :2017/01/02							عطلة الشتاء من:2016/12/17 إلى :2017/01/03						
جانفي	14	نجيب الطفل البدين	الاسم المجرور بالإضافة	الضمائر المنفصلة (صرف)	تابع	مطحنتي	إقامة معرض حول بعض المعالم السياحية في الجزائر	وصف ونقل الأشكال (1) ص 63 - وصف أشكال، نقل شكل، كتابة برنامج إنشاء. الآلة الحاسبة (1) ص 42. - استعمال وظائف أخرى.	نبي الله يونس عليه السلام	التنفس والقواعد الصحية	الجرائد والمجلات	عصور ما قبل التاريخ	المجاري المائية وأهميتها	- الفرقة الموسيقية العالمية وتشكلتها - أنشودة صباح الخير مدرستي	القيام بالتعديل حسب المستجدات
	15	إعصار دورا	الفعل المضارع المرفوع	الضمائر المنفصلة والمتصلة (صرف)	كتابة تعليمات	أعصفي يا رياح		الأطوال (3) ص64 – تقدير مسافات، معرفة وحدات الطول، المتر ومضاعفاته، والعلاقة بينهما، استعمال وحدات الطول، المتر ومضاعفاته والعلاقة بينهما لحل مشكلات.	سورة التين					أرسم مواضيع مرحة (الأفراح، الأعياد...) (ت- تشكيلية)	مواجهة الموقف في الوقت والمكان المناسبين
	16	وتعود الحياة إلى باب الوادي	الفعل المضارع المجزوم	إملاء جمل (إملاء)				التقسيم المتساوي (2) ص 68 – حل مشكلات متعلقة بالقسمة، استعمال إجراءات شخصية لتعيين حاصل وباقي القسمة. المساحات (1) ص 70 – مقارنة سطوح بتغطيتها، مقاربة مفهوم المساحة، مقارنة مساحات.	أدعوا لوالدي	هضم الأغذية	الوحدة الإدماجية	العصور التاريخية (مميزات)	التمييز بين الطقس والمناخ	- الفرقة الموسيقية العلمية وتشكلتها. - أنشودة صباح الخير مدرستي (ت موسيقية)	تسيير موقف لصالحه
	17	وتهتز الأرض	الفعل المضارع المنصوب	الضمائر المنفصلة والمتصلة (صرف)				السعة والحجم ص 72 – مقارنة سعات، مقاربة مفهوم السعة والحجم، معرفة وحدات قياس السعة والعلاقة بينها واستعمال وحدات قياس السعة والعلاقة بينها لحل مشكلات. الآلة الحاسبة (2) ص 62 استعمال وظائف أخرى	الإسلام يوصي بالأقارب	الدوران	المركز الصحي.		الفصول الأربعة	متابعة الانجاز وإعادة الاستثمار مع نقد الأعمال الفنية المنجزة	
فيفري	18	انتقام النحلة عسولة	كان و أخواتها	إملاء جمل (إملاء)	يضع أسئلة لمناقشة موضوع أو إجراء حوار	الشجرة		التقسيم المتساوي (3) ص 74 – حل مشكلات متعلقة بالقسمة، واستعمال إجراءات شخصية لتعيين حاصل وباقي القسمة. المساحات (2) ص 76 – مقاربة مفهوم المساحة، مقارنة مساحات، إدراك أنه إذا كان لشكلين نفس المساحة لا يعني أن لهما نفس المحيط والعكس صحيح.	من صفات المسلم				نشاط إدماجي	- القصة الموسيقية - أنشودة الأم الحنون (ت موسيقية)	تقبل المواجهة الفردية
	19	الشعاب المرجانية	إن وأخواتها	الضمائر المتصلة بالاسم (صرف)				القسمة ص 78 – حساب حاصل وباقي قسمة باستعمال تقنيات مختلفة وحل مشكلات متعلقة بالقسمة.	من أركان الإيمان - الإيمان بالكتب والرسل		البريد في خدمة الموطن	نشاط إدماجي	النشاط الزراعي وأهميته في المحافظة على الأمن الغذائي	التقنيات الخاصة بفن التصميم	
	20	الفراشة السوداء	الحال	الضمائر المتصلة بالاسم (صرف)				المجسمات (1) ص80 – استرجاع معلومات سابقة، الوصف، ربط مجسم بتمثيل له. نحو أعداد جديدة ص 8 - إدراك أن الأعداد الطبيعية غير كافية للتعبير عن كل الأطوال		التوجهات الأربعة				- القصة الموسيقية: " مهرجان الحيوانات"1 - أنشودة الأم الحنون (ت موسيقية)	اقتراح تعديلات لمواقف المواجهة
	21	حراس الحياة	مراجعة	إملاء جمل (إملاء)				الكسور (1) ص88 – اكتشاف أعداد جديدة. – استعمال كسر أو مجموع كسر لتشفير (الترميز) نتيجة قياس طول. - تسمية كسور وكتابتها. – التعرف على علاقات بين الكسور. - وصف ونقل الأشكال ص 91 - وصف أشكال، نقل أشكال، كتابة برنامج إنشاء.	نبي الله صالح عليه السلام		البلدية والمواطن	مصادر المعلومة التاريخية	النشاط الصناعي	تقنيات الجمع والتلصيق (ت- تشكيلية)	
مارس	22	الاختراع الرائع	الفاعل	أحول من المفرد إلى الجمع (صرف)	يضع أسئلة لأجوبة	الحاسوب		العدد (1) ص82 – الساعة والدقيقة والثانية. الدائرة ص 92 – التعرف على الدائرة وعناصرها وبعض الخواص فيها. - رسم دائرة باستعمال المدور.	سورة الضحى			مصادر المعلومة التاريخية غير المكتوبة - للعصور ما قبل التاريخ.		- القصة الموسيقية: " مهرجان الحيوانات"2 - أنشودة الشجرة (ت موسيقية)	مواجهة الموقف في الوقت والمكان المناسبين
	23	أسبوع الادماج						- حل مشكلات مركبة لاستثمار المعارف	سورة الضحى	التغذية عند النبات الأخضر	الوحدة الإدماجية		التجارة والنقل	أصمم مواضيع مرحة ذات بعدين أو ثلاثة	

الملحق رقم (05): تفريغ نتائج الدراسة بواسطة برنامج spss

Tests non paramétriques

Test de Mann-Whitney

Rangs

	الجنس	N	Rang moyen	Somme des rangs
الرتب	ذكر	7	4.93	34.50
	انثى	4	7.88	31.50
	Total	11		

Test[a]

	الرتب
U de Mann-Whitney	6.500
W de Wilcoxon	34.500
Z	-1.434

Signification asymptotique (bilatérale)	.152
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	.164[b]

a. Critère de regroupement : الجنس

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Rangs

	الإعادة	N	Rang moyen	Somme des rangs
الرتب	معيد	9	5.94	53.50
	غير معيد	2	6.25	12.50
	Total	11		

Test[a]

	الرتب
U de Mann-Whitney	8.500
W de Wilcoxon	53.500
Z	-.119-
Signification asymptotique (bilatérale)	.905
Signification exacte [2*(signification unilatérale)]	.909[b]

a. Critère de regroupement : الإعادة

b. Non corrigé pour les ex aequo.

Statistiques descriptives

	N	Moyenne	Ecart-type	Minimum	Maximum
قبلي	11	3.1364	1.15306	1.00	4.50
بعدي	11	5.8182	1.79614	1.50	8.75

Test de Wilcoxon

Rangs

		N	Rang moyen	Somme des rangs
بعدي – قبلي	Rangs négatifs	1[a]	1.00	1.00
	Rangs positifs	10[b]	6.50	65.00
	Ex aequo	0[c]		
	Total	11		

a. قبلي < بعدي

b. قبلي > بعدي

c. قبلي = بعدي

Test[a]

	بعدي – قبلي
Z	-2.848[b]
Signification asymptotique (bilatérale)	.004

a. Test de Wilcoxon

b. Basée sur les rangs négatifs.