الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

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

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

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي(ة) أسفله الأستاذ(ة): جريو فاطمة.

الرتبة العلمية: أستاذة التعليم العالي.

بصفتي مشرف) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب:رحامنية دنيا.

التخصص: لسانيات تطبيقية.

السنة الجامعية: 2026/2025م.

والموسومة: "الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية وسبل تقويمها".

أشهد أن الطالبة قد أتمت إنجاز المذكرة وفق التوجهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص لها بإيداع النسخة النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 2026/06/14

إمضاء الأستاذة المشرفة

أ.د.جريو فاطمة
قسم الدراسات اللغوية و الأدبية
جامعة مستغانم

مصادقة رئيس القسم

أ.د غسان
رئيس قسم الدراسات اللغوية والأدبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس -مستغانم

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية والأدبية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية وسبل تقويمها

إعداد الطالبة:

رحامنية دنيا

إشراف:

أ.د. جربو فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة

الرتبة/ الاسم واللقب	اسم الجامعة	الصفة
د.زهرة بن يمينة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
أ.د.فاطمةجربو	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقررا
د.مرحوم نسيمة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مناقشا

السنة الجامعية:

2026/2025

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس –مستغانم
كلية الأدب العربي والفنون
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية

الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية وسبل تقويمها

إعداد الطالبة:
رحامنية دنيا

إشراف:
أ.د. جريو فاطمة

أعضاء لجنة المناقشة

الرتبة/ الاسم واللقب	اسمالجامعة	الصفة
د.زهرة بن يمينة	جامعة عبد الحميد بن باديسمستغانم	رئيسا
أ.د.فاطمة جريو	جامعة عبد الحميد بن باديسمستغانم	مشرفا ومقررا
د.مرحوم نسيمة	جامعة عبد الحميد بن باديسمستغانم	مناقشا

السنة الجامعية:

2026/2025

بسم الله الرحمن الرحيم

الإهـــــداء

الحمد لله حبا و شكرا و امتنانا على البدء و الختام، بعد تعب و مشقة سنوات في سبيل الحلم والعلم، و بكل فخر أهدي ثمرة نجاحي و تخرجي إلى نفسي الطموحة أولا على الصبر والعزيمة والإصرا ر....

إلى جدي كان فقدك أكبر من قدرة احتمال ي، كنت شيئا عظيما محاطا بالأمان والعطاء، رحمك الله وجبر خاطري بعدك،

و إلى جدتي أمي الثانية حبيبتي و سعادتي أدام الله عليك بالصحة والعافية وبركة في العمر.

أبي الذي علمني أن الدنيا كفاح وليس طريقا محفوفا بالتسهيلات، أطال الله بعمرك ودمت ملاذا و اعتزازا بعد الله .

أمي ضلعي الثابت وأمان أيامي، أروع امرأة علمتني أن الصبر مفتاح الفرج .

إلى من قيل فيهم " سنشد عضدك بأخيك "، الذين كانوا عونا و سندا إخوتي شاهيناز، نبيلة، عبد الإله

إلى رفيقة دربي، ومنزل البهجة في كل الأوقات التي كانت خير أنيس، أختي و صديقتي جوزي شيماء لك جزيل الشكر و الامتنان

لكل من تقاسمنا معهم مقاعد الدراسة و كانوا خير عون زملائي كل باسمه راجية من الله أن ينفعنا بما علمنا و أن يعلمنا ما ينفعنا .

وأخيرا فأؤكد أن هذه ليست النهاية، بل بداية لمرحلة جديدة مليئة بالتحديات و الصعوبات، لكننا نستمر في السعي لتحقيق أحلامنا وطموحاتنا.

شكـــر وتقـديـــــر

شكر الله تعالى الذي أنعم علينا هبة العقل وأمدّنا بالإرادة و العزيمة بإكمالالمذكرة

أتقدم بأحربالامتنان والتقدير إلى الأستاذة "جريو فاطمة "على مجهوداتها وتوجيهاتها ومعلوماتها القيّمة التي ساهمت في إثراء موضوع دراستنا .

كما أتقدم بخالص الشكر و التقدير للأستاذ" بن عزة علي " الذي كان الناصح و المرشد والمسهل بعد الله عز و جل في إنجاز هذه المذكرة على مجهوداته الجبارة وصبره الطويل و توجيهاته القيمة و الناجعة

ونصائحه السديدة التي كان لها بالغ الأثر في إنجاز هذا العمل

كما أتقدم بالشكر للأستاذة "ميلودي ريم "التي رافقتني خلال الدراسة الميدانية،على تقديمها يد العون و المساعدة ، فلها مني كل الاحترام والتقدير

ولا يفوتني أن أخص بالشكر عائلتي العزيزة الذين كانوا لي سندًا حقيقيًا دائمًا، بدعائهم وتشجيعهم ودعمهم المعنوي، فجزاهم الله عني خير الجزاء .

كما لا يفوتني أن أُعبر عن امتناني العميق لزميلاتي و زملائي الذين كنّ عونًا وسندًا طوال مسيرتي الجامعية .

ولا يفوتني أن أخص بالشكر سليمة شيماء بومخيط و نصائحها القيمة التي ساعدت على انجاز هذا العمل على أكمل وجه ، شكرا لدعمك و وجودك الجميل ،لك مني كل التقدير والحب

وفي الختام، لا يسعني إلا أن أتوجه بجزيل الشكر والامتنان إلى كل من كان له فضل في دعمي ومساندتي طوال مراحل إنجاز هذا العمل، سواء بالنصح أو التوجيه أو التشجيع. كما أسأل الله تعالى أن يجزيهم خير الجزاء، وأن يوفقني وإياهم لما فيه الخير والصلاح.

المـــقدمة

مقدمة:

تعداللغة العربية من أهم وسائل التواصل والتعبير الانساني، فهي أداة لنقل المعارف والأفكار والمشاعر، ووسيلة أساسية لبناء شخصية الفرد وتفاعله داخل المجتمع ، كما تُعدّ اللغة ركيزة من ركائز الهوية الثقافية والحضارية للأمم، لذلك فإن سلامة استعمالها تُعدّ أمرًا ضروريًا لتحقيق تواصل سليم وفعّال بين الأفراد، غير أنّ المتعلم في فصول محو الأمية قد يواجه العديد من الصعوبات اللغوية التي تنعكس في شكل أخطاء متنوعة أثناء القراءة أو الكتابة أو التعبير الشفهي، الأمر الذي يدل على ضعف اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، ويؤثر سلبًا في عملية التعلم والتواصل.

ومن هذا المنطلق تبلورموضوع مذكرتنا الموسوم بـ : "**الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمي ة وسبل تقويمها**" ، والذي سعينا من خلاله إلى تحديد وتحليل أبرز الأخطاء اللغوية التي يقع فيها ...، والوقوف على أسبابها واقتراح السبل الكفيلة بمعالجتها، منتسبو فصول محو الأمية، سواء كانت أخطاء نحوية أو صرفية أو إملائية أو تعبيرية، مع بيان أسبابها المختلفة واقتراح السبل الكفيلة بتقويمها والحد منها، قصد المساهمة في تحسين مستوى تعلّم اللغة العربية لدى هذه الفئة المهمة من المجتمع.

وانطلاقًا من هذا الموضوع، نطرح الإشكالية الآتية:

ما أبرز الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية؟ وما السبل المناسبة لتقويمها؟

وتتفرع عن هذه الإشكالية الرئيسة مجموعة من التساؤلات الفرعية التي تسعى الدراسة إلى الإجابة عنها، والمتمثلة في: أهمها:

- **ما المقصود بالأخطاء اللغوية؟**
- **ما أنواع الأخطاء اللغوية الشائعة لدى منتسبي فصول محو الأمية؟**
- **ما أسباب انتشار هذه الأخطاء لدى المتعلمين الكبار؟**
- **ما واقع التعليمية في مراكز محو الأمية؟**

- **ما الوسائل والطرائق المناسبة لتقويم الأخطاء اللغوية لدى هذه الفئة؟**
- **وما دور المعلم والبيئة التعليمية في الحد من هذه الأخطاء؟**

وتكمن أهمية هذا البحث في تسليطه الضوء على فئة مهمة في المجتمع، وهي فئة الكبار المنتسبين إلى فصول محو الأمية، لأنّ تعليمهم يُعدّ خطوة أساسية نحو التنمية الاجتماعية والثقافية، كما تبرز أهمية الدراسة في محاولة تشخيص الأخطاء اللغوية التي تعيق تعلمهم، والكشف عن أسبابها الحقيقية، بما يسهم في تطوير العملية التعليمية وتحسين مستوى الأداء اللغوي لديهم، إضافة إلى مساعدة المعلمين على اختيار الأساليب والطرائق المناسبة في تعليم اللغة العربية وتقويم أخطاء المتعلمين.

ويهدف هذا البحث إلى:

- **التعرف على مفهوم الأخطاء اللغوية وأنواعها.**
- **الكشف عن أبرز الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية.**
- **معرفة أسباب وقوع هذه الأخطاء والعوامل المؤدية إليها.**
- **اقتراح حلول وسبل مناسبة لتقويمها والحد من انتشارها.**
- **إبراز دور التعليمية وطرائق التدريس في تحسين تعلم اللغة العربية للكبار.**
- **المساهمة في إثراء الدراسات المتعلقة بتعليم الكبار ومحو الأمية.**

وقد اقتضت طبيعة الموضوع تقسيم البحث إلى مدخل وفصلين وخاتمة وفهارس ؛ تناولنا في المدخل ضبط بعضالمفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالخطأ واللغة ومحو الأمية، مع التّطرق إلى مفهوم التعليمية وأهميتها في تعليم الكبار، أم ا الفصل الأول فجاء بعنوان: الأخطاء اللغوية والتعليمية في مراكز محو الأمية (دراسة نظرية)، وضم مبحثين؛ خُصص الأول لأنواع الأخطاء اللغوية وأشكالها المختلفة، بينما تناول الثاني واقع التعليمية في مراكز محو الأمية والصعوبات التي تواجه العملية التعليمية، أما الفصل الثاني ف تضمن الدراسة التطبيقية وتحليل الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية (دراسة تطبيقية)، حيث

عرضنا فيه إجراءات الدراسة الميدانية وأدوات البحث، ثم قمنا بتحليل النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري، لنختم البحث بخاتمة تضمنت أهم النتائج والتوصيات، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع والفهارس والملاحق والملخص.

واعتمدنا في هذا البحث المنهج الوصفي التحليلي، كونه الأنسب لدراسة الظواهر اللغوية ووصف الأخطاء وتحليلها بطريقة علمية دقيقة، مع الاستفادة من الدراسة التطبيقية للكشف عن طبيعة الأخطاء المنتشرة لدى المتعلمين الكبار، ومحاولة تفسير أسبابها واقتراح الحلول المناسبة لها.

وقد واجهنا – أثناء إعداد هذا البحث – بعض الصعوبات، من بينها قلة الدراسات المتخصصة التي تناولت موضوع الأخطاء اللغوية لدى فئة محو الأمية، وصعوبة جمع المادة التطبيقية من الميدان، بالإضافة إلى تفاوت المستويات التعليمية والثقافية لدى أفراد العينة، الأمر الذي تطلب جهدًا أكبر في الملاحظة والتحليل والمقارنة.

وفي الأخير، نتقدم بجزيل الشكر وعظيم الامتنان إلى **الأستاذة الفاضلة جريو فاطمة** على توجيهاتها السديدة ونصائحها القيمة، وعلى ما قدمته لنا من دعم ومرافقة علمية طوال مراحل إنجاز هذا البحث.

مدخل:

ضبط المصطلحات والمفاهيم

مدخل: ضبط المصطلحات والمفاهيم

تمهيد:

تُمثل اللغة العربية ركيزة أساسية في هوية الأمة ووعاء فكرها وثقافتها، كما تُعد إتقان مهاراتها القرائية والكتابية بوابةً للاندماج في المجتمع والمشاركة الفاعلة في بنائه وتطويره، وفي هذا السياق، تأتي فصول محو الأمية كمشروع وطني وإنساني نبيل، يهدف إلى تعليم الكبار المهارات الأساسية للقراءة والكتابة، وتمكينهم من أدوات التواصل والمعرفة ، غير أن الممارسة التطبيقية في تعليم الكبار تواجه تحديات عديدة، أبرزها استمرار ظهور أخطاء لغوية متنوعة لدى المنتسبين لهذه الفصول.

1.تعريف الخطأ:

أ. لغة:

عرف فيمعجم "الرائدلجبران مسعود صاحب "، حيث يقول: الخطأ: ج أخطاء، مصدره.خطئ: البعد عن الصواب، الذنب والخطأ: الذنب؛ الخطاء: الكثير الخطأ، الكثير الخطايا."[1]

وعليه فإن المعجم هنا يربط الخطأ والذنب، وهذا يشير إلى أن الخطأ في المفهوم اللغوي العربي القديم لم يكن مجرد صفوة لسانية، بل قد يحمل دلالة على التجاوز والإثم.

وورد في معجم " اللغة العربية المعاصرة " قائلا: خطئ يخطأ، خطأ وخطئا فهو خاطئ وخطى. وخطئ في رأيه: حاد عن الصواب، غلط ضد أصاب، خطئ، السهم الهدف، تجاوزه، أخطأ التقدير، خطئ: غلط وظل وحاد عن الصواب، أخطأ الرجل: أوقعه في الخطأ، أخطأ الرجل عن جهل: أذنب، ارتكب على غير عمد...." [2]

ومنه نرى بأن معجم اللغة العربية المعاصرة قام بالتعريف بين أذنب (التي توحي بالتعمد) وبين " أخطأ عن جهل"، حيث في علم اللسانيات التربوية يعد نقطة جوهرية، حيث يصنف

---

[1] جبران مسعود: معجم الرائد، دار العلم للملايين، بيروت،لبنان،ط7، 1992، ص: 338.

[2] أحمد مختار عمر وآخرون: معجم اللغة العربية المعاصرة، عالم الكتب،القاهرة، ط1، 2008، ص:658.

الخطأ الناتج عن عدم المعرفة (**Error**) بشكل مختف عن الصفوف الناتجة عن عدم التركيز (**mistake**).

ب. اصطلاحا:

ويذهب كمال محمد البشير إلى أن الخطأ اللغوي يتمثل في الخروج عن القواعد والضوابط اللغوية الرسمية المتعارف عليها لدى أهل اللغة والمهتمين بها، سواء أكان ذلك بمخالفة هذه القواعد أم بالانحراف عنها.[1]

وعليه يرى الخطأ هنا كخروج عن " القواعد والضوابط الرسمية " التي يتفق عليها المختصون والمهتمون باللغة، هنا الخطأ هو " انحراف " عن النموذج المثالي.

كما يُعرَّف الخطأ أيضًا بأنه مرادف لمصطلح "اللحن" في التراث اللغوي القديم، وهو ما كانت تقع فيه العامة والخاصة من مخالفات للقواعد اللغوية السليمة، ومن خلال هذا التعريف يتضح أن الخطأ اللغوي يرتبط بمفهوم اللحن الذي شغل اهتمام علماء العربية الأوائل، إذ سعوا إلى رصد مظاهره وتقويمه حفاظًا على سلامة اللغة العربية الفصحى وصونها من التأثر باللهجات العامية والاستعمالات غير الفصيحة[2].

ويعرّف الباحث محمد عيد اللحن بأنه الانحراف عن الاستعمال اللغوي الفصيح السليم، سواء في بنية الكلام أو في تركيبه أو في إعرابه. ويرى أن هذا الانحراف ينشأ نتيجة شيوع استعمالات غير صحيحة بين عامة الناس، ثم تنتقل تدريجيًا إلى لغة الخاصة، مما يؤدي إلى انتشار الأخطاء اللغوية واتساع نطاقها.[3]

ومنه يتضح أن الخطأ اللغوي ينشأ أولًا في الاستعمال الشائع بين العامة، ثم يتسرب إلى الاستعمال اللغوي الأوسع، الأمر الذي قد يجعله إحدى مراحل التطور اللغوي متى حظي بالانتشار والاستقرار بين المتكلمين.

---

[1] ينظر: كمال محمد بشر: اللغة بين التطور وفكر الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية منشورات اللغة العربية، العدد: 62، القاهرة، 1988، ص: 135.

[2] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، ص:1_7.

[3] ينظر: ماجد الصايغ: الاخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، دار الفكر اللبناني، بيروت، ط1، 1990، ص:32.

ويرى سيرغث أن الخطأ يتمثل في الاستخدام غير السليم للقواعد اللغوية، أو في سوء تطبيق القواعد الصحيحة، أو في عدم الإلمام بالاستثناءات التي ترد عليها. ويؤدي ذلك إلى ظهور أشكال مختلفة من الأخطاء، كالحذف والإضافة والإبدال وتغيير مواقع الحروف: كما يذهب إلى أن الأخطاء الإملائية والكتابية المتكررة تُصنَّف ضمن الأخطاء اللغوية (Error)، ويرجع سببها في الغالب إلى ضعف معرفة المتعلم بخصائص اللغة وقواعدها، وعدم تمكنه من استيعاب نظامها اللغوي استيعابًا كافيًا.[1]

ومنه نستنتج أن الخطأ مصطلح مشتق من الفعل الخطأ، و أنه الخروج والمخالفة الدرس اللغوي وعدم مطابقته لأحكام الدرس اللساني.

2.1 مفهوم اللغة:

أ. لغة:

ورد في لسان العرب: اللغة من لغا يلغو على وزن: فُعْله، لَغْوتُ ، أي: تكلمت وأصلها: لغُوة وقيل: لُغيَّ أو لَّغوُ على وزن فُعْلُ والهاء عوض، وجمعها لُغى، ولغات.

واللغة: اللسُن والنُطقُ؛ يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها، أي ينطقون بها".[2]

ومن هنا نستنتج بأناللغة هي نشاط "منطقي" في المقام الأول عند الفكر العربي القديم التي تعكس نظرة نفعية واجتماعية.

وجاء في معجم اللغة العربية المعاصرة "لغا الغا في يغلو، الخ، لغوا، فهو لاغ والمفعول ملغو فيه.لغا الشخص، 1_ تكلم،" من قال لصاحبه يوم الجمعة والإمام يخطب أنصت فقد لغا [حديث]

2 – تحدث بأمور ومواضع تافهة، أو لا فائدة منها ولا يعتد بها.[3]

وعليه فإن اللغة هنا ليست مجرد ترف بل هي أداة لتحقيق أغراض البشر وتواصلهم [التعبير].

ب. اصطلاحا:

---

[1] ينظر: أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، (مستوياتها تدريبها صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1 ،2009، ص: 307.

[2] ابن منظور: لسان العرب، دار صادر، لبنان، مادة (لغا) ج 15 ، ص:250.

[3] المرجع السابق،أحمد مختار، ص: 19،20.

يعرفهكل من حسن شحاتة، وزيب النجار، اللغة **language**مفهوم مثالي يشير إلى الذخيرة المخزونة في عقول الناطقة، والتي تمكنهم من إنتاج الكلام وفهمه، أما الكلام فهو مجموع ما يقوله الناس، فهو المظهر الاجتماعي للغة.

واللغة أكبر من الكلام، فمهما بلغ حجم العينة من المنطوقات، فإنها لا تمثل اللغة، ويرى ابن جني أن اللغة هي مجموعة من الأصوات التي يستخدمها أفراد المجتمع للتعبير عن أغراضهم وحاجاتهم المختلفة، والتواصل فيما بينهم ونقل أفكارهم ومشاعرهم.[1]

وعليه فإن اللغة نظام عقلي مجرد، بينما الكلام هو التطبيق الواقعي لهذا النظام، ومنه فإن اللغة وظيفتها تواصلية تقوم بالتعبير عن الفرد وما في داخله وقدرته على إيصال المعنى بوضوح.

جاء في قاموس التربية الحديثة أنها:" نظام من الرموز المتواضع عليها وخاصة بمجال أو بنشاط ما، نحو لغة الفلاسفة ولغة التربية، ولغة الإعلام الآلي، مجموعة الحروف والكلمات والرموز المكتوبة أو الخطية أو المنطوقة أو الحركية التي تتلاحم وفق قواعد بهدف تبليغ المعلومات.[2]

من هذا التعريف، يتبين لنا بأن اللغة تنتقل من حيث اللسان فقط إلى حيز السيمائية "**علمالعلامات** " ليشمل لغة الإشارة، لغة الآلة والرموز الاصطلاحية في مجالاتالعلم، وأن هدفها هو تبليغ المعلومة وتوضيحها.

تعريف الأخطاء اللغوية:

ويعرّف ديفيد كريستال الخطأ اللغوي بأنه استعمال متعلم اللغة للعناصر اللغوية على نحو يخالف قواعد اللغة وقوانينها، نتيجة عدم اكتمال معرفته بهذه القواعد. ويرى أن الخطأ يعد

1ينظر: حسن شحاتة: زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي انجليزي الدار المصرية اللسانية، ط1 القاهرة مصر ،1424 2003 ص: 247.

[2]المجلس الأعلى اللغة العربية قاموس التربية الحديثة، دار الرجعي، ط1، الجزائر، 2010، ص :270.

نتاجًا للاستعمال التلقائي أو العفوي للغة، كما قد يرتبط أحيانًا ببعض العوامل الإدراكية أو العصبية التي تؤثر في الأداء اللغوي وتنعكس على إنتاج المتعلم للغة.[1]

ومنه نستنتج بأن الخطأ ليس مجرد جهل بالقاعدة، بل يتمثل أيضا كخلل في الأداء نتيجة ضغوط معينة أو عدم اكتمال السيطرة العصبية على مخارج الحروف أو تراكيب الجمل.

يتجلى الخطأ في عدم مطابقة الحكم للواقع، أو في غياب الانسجام بين الفكر وموضوعه، وبين الفكر وذاته. كما قد يعكس توجهًا فكريًا غير سليم أو ميلًا يؤدي إلى تشويه الحقيقة وإدراكها على نحو غير صحيح. ومن ثمّ، فإن اعتبار الباطل حقًا أو الحق باطلًا يُعد صورة من صور الخطأ، لأنه يقوم على إقرار غير صحيح يفتقر إلى الصدق والموضوعية، ويؤدي إلى تكوين أحكام زائفة وفاسدة.[2]

وعليه فإن اللغة وعاء الفكر، فإذا كان الفكر غير سليم، فإن التعبير اللغوي عنه سيكون بالضرورة "خاطئا" من حيث المضمون لا المشكل فقط

ومن خلال هذه التعريفات، يتضح لنا أنالأخطاء اللغوية هي مخالفة القوانين المادة اللغوية التي يستخدمها الناس عامة والمتعلم خاصة، فهي تعني عدم مماثلة ما يوجد من قواعد وأحكام في الفكر بما هو موجود في العالم الخارجي.

4.محو الأمية:

أولا: محو

أ. لغة:

جاء في "لسان العرب"، محا الشيء: أذهب أثره، والمحو لكل شيء يذهب أثره، محو آثار العدوان: إزالة أثره، محو: مصدر محا، محا الله الذنوب: غفرها، تغمدها[3].

---

[1] ينظر: محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1، دار وائل، الأردن،2005، ص: 43،44 .

[2] ينظر: جميل حمداوي: بيداغوجيا الخطأ، مكتبة المثقف،المغرب،ط1، 2015، ص:7.

[3] محمدبنمكرمابنمنظور:لسان العرب"، لفظة "محا"، دار صادر، بيروت، الطبعة الأولى، عدد الأجزاء:15 ص:271.

حيث يتضح من هذا التعريف أن المحو في اللغة العربية يرتبط بفكرة التنقية والتطهير، سواء كان ذلك بإزالة أثر مادي أو معنوي.

كما جاءت في المعجم الوسيط من مصدر محا يمحو أمح محوا فهو ماح والمفعول ممحو محت الريح الأثر أذهبته، أزالته، وتعني محو الأمية تعليم القراءة والكتابة [1]. وجاءت كلمة محو في تاج العروس محاه يمحيه محيا أو محاه يمحوه محوا، كلها بمعنى واحد وهو إذهاب إثر الشيء وإزالته فهو ممحي وممحو قال الجوهري سارت الواو ياءً لكسر ما قبلها فأدغمت في الياء التي هي لام الفعل وفي "محيط المحيط" محا الشيء ويمحي محوا، أزال وذهب أثره، وفناء الشيء أي أزاله وأذهب أثره، ومحا الله الذنوب أي غفرها، وهو استعارة، ووردت مكافحة في لسان العرب وتعني لقيه مواجهة[2].

وعليه فإن محو" من فعل إزالة شيء موجود (الأثر، إلى فعل إزالة لصفة الأمية) عن طريق إحلال المعرفة (القراءة والكتابة محل الجهل.

ب: اصطلاحا:

أمّا اصطلاحافتعني أصبح الإنسان متعلّما بعدما كان أميّا، وامتلك آليات وقدرات يستطيع معها أن يقرأ ويكتب ويفهم بيانا قصيرا وبسيطا عن حياته، ويتفوق على ما كان يعتريه من نقص سواء في إدراك الواقع أو في غموض المعلومات والأفكار أو في فهم جملة من المعارف والمواقف والمهارات الوظيفية، التي تخول له الاستقلالية الذاتية، والانخراط الفعال في مجتمعه ومحيطه، وبالتالي العيش حياة كريمة واضحة منيرة، ولذلك قال الله تعالى:"...وجعلنا الليل والنهار آيتين فمحونا آية الليل.." أي: جعلناه ذا كلف وسواد ونتوءات وبقع، تجعله غير واضح ولا منير، أي مظلم للسكون فيه والتوقف، غير مشرق، ولا مضيء في نفسه، ولا لغيره.[3]

---

[1] إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط في لسان العرب، دار المعارف، القاهرة، ص: 215.

[2] محب الدين مرتضى الزبيدي، تاج العروس، القاهرة، 1888 ،ص: 338.

[3] عبد الله غلي:مفهوم محو الأمية: التحديدات المفاهيمية، مداخله، أسسه ومقاصده، جامعة ابن طفيل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقنيطرة "المغرب " ،2021 ص: 04.

ومنه نستنتج أن المحو ليس مجرد عملية تعليمية ألية، بل هو فعل تنويري يهدف إلى نقل الإنسان من حالة "الغموض " إلى حالة "البيان".

ثانيا: الأمية:

أ. لغة:

الأمي الذي لا يكتب، وجاء عند الزجاج الأمي الذي بقي على خلقة أمه، فإن لم يتعلم الكتابة فهو على جبلته، وزاد أبو إسحاق معنى الأمي المنسوب إلى ما عليه جبلته أمه أي لا يكتب، فهو في أنه لا يكتب أمي، على اعتبار أن الكتابة أمر مكتسب، فكأنه نسب إلى ما يولد عليه أي على ما ولدته أمه عليه وكان الكتاب في العرب من أهل الطائف تعلموها من رجل من أهل الحيرة. وفي الحديث "إننا أمّة أميّة لا تكتب ولا تحسب" إذ؛ أنهم على أصل ولادة أمهم لم يتعلموا الكتابة ولا الحساب فهم على جبلتهم الأولى التي ولدوا عليها لم يقرؤوا ولم يكتبوا وفي الحديث "بعثت إلى أمة أمية" وقيل للعرب أميون لأن الكتابة كانت فيهم عزيزة أو عديمة إلا عند فئة قليلة منهم، ومنه قوله تعالى "...بعث في الأميين رسولا منهم ...". والأمي العيي الجلف الجافي القليل الكلام قيل له أمي لأنه على ما ولدته أمه عليه من قلة الكلام وعجمة اللسان، وقيل وُصف محمد بالأمي؛ لأن غالبية العرب في ذلك العصر لم يكونوا يكتبون ولا يقرؤون، وقد بعثه الله رسولًا وهو لا يقرأ ولا يكتب، وقد عُدَّ ذلك من دلائل صدق رسالته، إذ جاء بالقرآن الكريم على الرغم من عدم تعلمه القراءة والكتابة. "[1]،كما يُقصد بالأمية الانتساب إلى الأصل أو الحالة الأولى التي يكون عليها الإنسان منذ ولادته، ولذلك نُسبت إلى الأم، ويُطلق وصف الأمي على الشخص الذي لا يجيد القراءة والكتابة، ويبقى على الحال التي وُلد عليها دون تعلم هاتين المهارتين.[2]

[1]– ينظر: إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط في لسان العرب، دار المعارف، القاهرة الجمهورية العربية المصرية، ص:215.

[2]– ينظر: معجم الوسيط في لسان العرب لابن منظور في معاني لفظة "أمي" دار المعارف، ص: 215.

وعليه نستنتج بأن الأمي ليس شخصا ناقصا بالضرورة، بل هو شخص بقي على أصل ولادة أمه في بيئة اجتماعية لم تكن الكتابة والقراءة من أدواتها الأساسية للتعبير أو الحساب.

ب. اصطلاحا:

وقد عُرِّفت الأمية قديمًا بأنها عدم قدرة الفرد على القراءة والكتابة، وعجزه عن فهم معاني النصوص المكتوبة واستيعابها. وفي المقابل، تعددت تعريفات المتعلم أو غير الأمي، غير أنها تتفق في جوهرها على قدرة الفرد على قراءة المكتوب وفهمه، والتواصل مع الآخرين من خلال اللغة المكتوبة، بما يتيح له المشاركة الفاعلة في مختلف مجالات الحياة الاجتماعية والثقافية.[1]

وعليه فإن الأمية هنا ليست مجرد الجهل بالحروف، بل هي عجز على فك شفرات المعاني المكتوبة، مما يمنع الشخص من التفاعل مع المحيط الذي يعتمد بشكل أساسي على اللغة.

كما تُعرَّف الأمية بأنها تدني مستوى المعرفة لدى الفرد في مجال معين إلى درجة تقل عن المستوى الممكن تحقيقه موضوعيًا، والمطلوب اجتماعيًا، والمرغوب فيه فرديًا. وفي أبسط صورها، تشير إلى الأمية الأبجدية، أي افتقار الفرد إلى المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب بالقدر الذي يمكّنه من مواصلة الدراسة والتدريب والتفاعل بفعالية مع متطلبات الحياة اليومية. [2]، في معنى آخر من معانيها الفنية تعني" الغفلة بالشيء والجهل به، وتعني كذلك: جهل مبادئ القراءة والكتابة".[3]

يتضح هنا الأمية تنتقل من كونها وصف تقني لعدم معرفة الحروف إلى مأزق تنموي واجتماعي، يمنع الفرد من التفاعل مع متطلبات العصر، ويجعله غافلا عن التطور والتقدم مما يستدعي عملية محو تعيد ادماجه داخل المسار التعليمي والاجتماعي الفعال.

---

[1] ينظر: مجلة التربية: يوسف بن علي الخاطر، ص:44.

[2] ينظر: عبد الله بيومي، تقويم الوضع الحالي لمحو الأمية (الجهات العقبات، التنسيق)، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2000، ص:31.

[3] مسارع حسن الراوي: دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة العصرية، بيروت، 1997، ص: 39.

ثالثا: محو الأمية:

عرفها الباحث أحمد زكي بدوي بأنها: "عدم معرفة القراءة والكتابة والشخص الذي يعرف القراءة ولكنه لا يعرف الكتابة يسمى شبه أمي، وكلمة شبه أمّي تستخدم في اللغة الدارجة للإشارة إلى الشخص الذي يقرأ ويكتب ولكن بصعوبة"[1].

وهناك اختلاف بين الأمية والجهل، فالأمية لا تعني الجهل والأمي ليس جاهلا بحكم تجاربه وخبراته التي يكون قد اكتسبها فيمن دروب الحياة العملية، غير أن الأمي بحكم جهله لمهارات القراءة والكتابة، يبقى عاجزا عن التكيّف مع مستجدات الحياة والتطور، وبالتالي فإنأميته تبقى عقبة في تحسين وضعيته الاجتماعية في مجالات كثيرة[2].

ومن هذا المنطلق يفهم أن المحو كعملية إزالة للأثر، فهو يحدد أنما يجب محوه هو "العجز المهاري" عن القراءة والكتابة، مع التأكيد على أن هذا المحو يهدف إلى تمكين الفرد من التكييف الاجتماعي، وليس مجرد محاربة الجهل، لأنالفرد قد يكون عالما بالحياة ولكنه يفتقر لأدوات التواصل الحديثة (القراءة والكتابة).

كما تعني بمحاربة الأمية لتسهيل استقلال المجتمعات بالمشاركة الفعلية للمواطنين في الحياة الاقتصادية والثقافية.[3]

ومنه نستنتج أن مفهوم محو الأمية تطور من مجرد "فك الخط" إلى أداة للتحرر والاستقلال. إنه جسر يربط الفرد بمجتمعه اقتصادياً وثقافياً، ويمنحه القدرة على "الفهم" وليس مجرد المحاكاة الآلية للرموز.

---

[1] المرجع نفسه، ص: 62.

[2] عبد الله غليظ: مفهوم محو الأمية: تحديات المفاهيمق، مداخله، أسسه ومقاصده، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، جامعة ابن طفيل، كلية العلومالإنسانية والاجتماعية، المغرب، 2021،ص:08.

[3] المجلس الأعلى للغة العربية ،قاموس التربية الحديث،ص:280.

الفصل الأول

الأخطاء اللغوية والتّعليميّة ومراكز محو الأمية (دراسة نظرية)

المبحث الأول: أنواع الأخطاء اللغوية

المبحث الثاني: التعليمية في مراكز محو الأمية

الفصل الأول: الأخطاء اللّغوية والتعليميةومراكز محو الأمية (دراسة نظرية)

تمهيد:

الأخطاء اللغوية ظاهرة طبيعية ومرافقة لأي عمليّة تعلّم، غير أنّها تكتسب أهمية خاصة حين يتعلق الأمر بفئة المتعلمين الكبار في فصول محو الأمية، حيث تتحول هذه الأخطاء من مجرد عوارض عابرة إلى مؤشرات دالة تعكس طبيعة الصعوبات التي يواجهها الدارسون في رحلتهم لاكتساب مهارات القراءة والكتابة .فاللغة ليست مجرد نظام من الرموز والقواعد، بل هي نتاج تفاعل معقد بين عوامل معرفية ونفسية واجتماعية وتربوية.

المبحث الأول: أنواع الأخطاء اللغوية: تتفرع الأخطاء إلى:

أولا: الأخطاء الإملائية: وتتضمن:

1. مفهوم الأخطاء الإملائية:

تتمثل الأخطاء الإملائية في عدم قدرة التلاميذ على تحويل الصورة الصوتية أو الذهنية للكلمات إلى صورها الخطية الصحيحة وفق قواعد الإملاء المعتمدة، الأمر الذي ينتج عنه انحراف في كتابة الكلمات عن صورتها الكتابية السليمة.[1]

2. **مشكلات الإملاء:** يمكن حصر أبرز صعوبات الكتابة الإملائية فيما يأتي:

3. • الشكل أو الضبط: ويُقصد به الحركات الإعرابية المتمثلة في الضمة والفتحة والكسرة، إذ تُعد من أبرز مصادر الصعوبة التي تواجه المتعلمين أثناء الكتابة الإملائية، لما لها من دور في تحديد المعنى والنطق الصحيح للكلمات.

4.

5. • العلاقة بين رسم الحروف وأصواتها: تتميز اللغة العربية باحتوائها على كلمات تشتمل على حروف تُكتب ولا تُنطق، وهو ما يشكل صعوبة لدى المتعلمين. ومن أمثلة ذلك الواو في كلمة عمرو، والألف في أولئك ومائة، والألف الفارقة في قالوا.

[1] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص:71.

فهذه الحروف تُثبت في الكتابة وفق القواعد الإملائية، رغم عدم النطق بها، مما قد يؤدي إلى وقوع المتعلمين في أخطاء إملائية عند كتابتها.[1]

6. أنواع الأخطاء الإملائية:

2.1 الهمزة

تُعدّ الهمزة من أكثر الموضوعات الإملائية التي يواجه فيها المتعلمون صعوبات، وترد في ثلاثة مواضع رئيسية: في أول الكلمة، وفي وسطها، وفي آخرها.

أ- الهمزة الابتدائية:

هي الهمزة التي تقع في بداية الكلمة، وتُكتب وفق حركة الهمزة نفسها، وذلك على النحو الآتي:

تُكتب فوق الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، مثل: أَب، أَخذ، أُمِر.

وتُكتب تحت الألف إذا كانت مكسورة، مثل: إنَّ، إكرام.

وإذا جاءت بعد الهمزة المفتوحة همزةٌ ساكنة في أول الكلمة، أُبدلت الهمزتان ألفًا ممدودة (آ)، مثل: آمر وأصلها أَأْمُر.

وإذا جاءت بعد الهمزة المضمومة همزةٌ ساكنة، كُتبت على صورة واو مدّ، مثل: أوثر وأصلها أُؤْثر.

ب- الهمزة المتوسطة:

هي الهمزة التي تقع في وسط الكلمة، وتُعدّ من أكثر أبواب الإملاء تعقيدًا؛ لكثرة قواعدها وتعدد الحالات المتعلقة بكتابتها. ويعتمد رسمها على مقارنة حركة الهمزة بحركة الحرف الذي قبلها، وكتابة الهمزة على الحرف المناسب لأقوى الحركتين. ومن أمثلتها: سأل، يقرأون، ابدئي.

ج- الهمزة المتطرفة:

[1] جمال رشاد القفها وي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابق أساسي في محافظة خال يونس، رسالة استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستر قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعة الإسلامية، غزة،2009، ص60-61.

هي الهمزة التي تقع في آخر الكلمة، ويعتمد رسمها على حركة الحرف الذي يسبقها، وفق القواعد الآتية:

تُكتب على الواو إذا سبقها حرف مضموم، مثل: اللؤلؤ.

وتُكتب على الألف إذا سبقها حرف مفتوح، مثل: ملأ.

وتُكتب على نبرة (ياء غير منقوطة) إذا سبقها حرف مكسور، مثل: مبادئ.

وتُكتب مفردة على السطر إذا سبقها حرف ساكن، مثل: عبء..[1]

2.2 **الألف اللينة:** هي ألف ساكنة مفتوحا ما قبلها مثل: ألف كتاب– عصا وهي لا تأتي في أول كلمة لأنها ساكنة وإنها تقع في الوسط أو آخر الكلمة.[2]

2.3 التاء المفتوحة والتاء المربوطة: تأتي على الأحوال التالية:

- التاء المربوطة هي التي ينطق بها هاء عند الوقف مثل: طاولة، جميلة، قضاء.
- التاء المفتوحة التي ينطق بها تاء سواء كانت في درج الكلام أو في أخره بخلاف تاء المربوطة.
- تكتب التاء مفتوحة أو الممدودة أو مبسوطة إذا لم نستطيع النطق بها هاء عند الوقف مثل: بيت، سبات، بنت.
- تكتب التاء مربوطة في أواخر الأسماء كلها إذا كانت مسبوقة بمتحرك مثل مدينة، مدرسة."[3]

2.4 الحروف التي تزاد في الكلمة: تُعدّ زيادة بعض الحروف من الظواهر الإملائية التي قد تُسبب صعوبة لدى المتعلمين، إذ تُكتب هذه الحروف دون أن يكون لها مقابل صوتي في النطق أحيانًا، ومن أبرز هذه الحروف:

---

[1] ينظر: إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان ط1، 1983، ص: 55.

[2] عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب د ط.1975، ص: 69.

[3] ناصيف بسين، المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط 4، 1460هـ ،1999م، ص: 189.

-زيادة الألف: وترد في مواضع متعددة، منها وسط الكلمة، مثل: مائة وثلاثمائة، كما تأتي في آخر الكلمة فيما يُعرف بالألف الفارقة بعد واو الجماعة، مثل: جلسوا ودرسوا. كذلك تُزاد في تنوين الفتح بإلحاق ألف بعد الحرف المنون، مثل: ضوءًا وسماءً.

- زيادة الواو: وتأتي في بعض الكلمات في وسطها، مثل: أولو وأولئك، كما تُزاد في آخر بعض الأعلام، ومن أشهر الأمثلة على ذلك كلمة عمرو؛ حيث زِيدت الواو فيها تمييزًا لها من اسم عمر.[1]

2.5 نقص الحروف وزيادتها:

من الظواهر الإملائية التي تستدعي الانتباه ظاهرة حذف بعض الحروف أو زيادتها في مواضع محددة وفق قواعد الرسم الإملائي العربي.

-نقص الألف : تُحذف الألف في بعض الكلمات والتراكيب، مثل: ابن وابنة في مواضع معينة، كما تُحذف من كلمة اسم في البسملة: بسم الله الرحمن الرحيم. كذلك قد تُحذف ألف التعريف (الـ) في بعض الاستعمالات الكتابية الخاصة، وتُحذف الألف الأخيرة في بعض المواضع التي يحددها الرسم الإملائي.

-نقص الواو: قد تُحذف الواو تخفيفًا في بعض الكلمات، ومن أمثلة ذلك: داود وطاوس، حيث جرى الرسم الإملائي العربي على حذفها أو تخفيفها في بعض الاستعمالات.

-زيادة الياء: تُزاد الياء أحيانًا نتيجة الإشباع الصوتي، ولا سيما في الشعر، حيث تنشأ عن إطالة الحركة الصوتية للمحافظة على الوزن الشعري، كما في بعض الشواهد الشعرية القديمة.

- نقص النون: تُحذف النون في عدد من التراكيب اللغوية، منها حذفها من كلمتي من وعن عند اتصالهما بـ ما أو من، مثل: مِمّا، مِمَّن، عَمّا، عَمَّن. كما تُحذف في بـعض

[1] ينظر: فهمي البخار، قواعد الإملاء في عشرة دروس سهلة، مكتبة الكوثر الرياض، ط 4، 1429هـ، 2008، ص:29،30.

الأساليب النحوية، مثل اتصال إنْ الشرطية وأنْ المصدرية ببعض الأدوات أو الضمائر وفق ما تقتضيه قواعد العربية..[1]

وعليه نستنتج أن الاخطاء الإملائية ليست مجرد عثرات لغوية، بل نتيجة لضعف المهارات البصرية والسمعية في الربط بين الحروف واصواتها. وهذا يستوجب التركيز على الممارسة المستمرة والقراءة الواعية لتعزيز الدقة اللغوية.

ثانيا: الأخطاء الصرفية:

1. مفهوم الأخطاء الصرفية:

تنشأ الأخطاء الصرفية نتيجة عدم إدراك التلميذ للتغيرات التي قد تطرأ على الكلمة تبعًا لموقعها في الجملة أو بسبب التحولات التي تصيب بنيتها الأصلية وفق القواعد الصرفية المعروفة، ومن أمثلة ذلك استعمال مهاب بدلًا من مهيب أو مهوب، أو الخطأ في ضبط كلمة صِحافي. وتُعد هذه الأخطاء من مظاهر الضعف في استيعاب القواعد الصرفية المنظمة لبناء الكلمات واشتقاقها.[2]

2. الموضوعات التي تقع فيها الأخطاء الصرفية:

- تسم موضوعات علم الصرف بالتنوع والشمول، إذ تتناول مختلف القضايا المرتبطة ببنية الكلمة وما يطرأ عليها من تغييرات، سواء تعلق الأمر بالأفعال أو الأسماء أو الحروف. ومن أهم الموضوعات التي يختص بدراستها علم الصرف
- تصريف الأفعال وإسنادها إلى الضمائر المختلفة.
- تصريف الأسماء وما يعتريها من تغييرات بنيوية.
- دراسة المشتقات وأنواعها وأوزانها.
- النسبة والتصغير وما يرتبط بهما من أحكام وقواعد.
- المباحث الصوتية والصرفية، مثل الهمزات، والإعلال، والإدغام، والإمالة.....[3]

[1] ينظر: عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو المصرية (د ط) 1993، ص : 39،43،47،48.

[2] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص: 182.

[3] ينظر: صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، ص: 74، 75.

ومن الأمثلة التي تُبرز الأخطاء الصرفية الشائعة لدى التلاميذ ما يُلاحظ في كتابة بيانات الرسائل، حيث يكتب بعضهم على غلاف الرسالة كلمةراسلبدلًا من "المرسل". والصواب هو المرسل؛ لأنها اسم فاعل مشتق من الفعل الرباعي أرسل، وليس من الفعل الثلاثي رَسِلَ. فالفعل رَسِلَ يُستعمل في سياقات أخرى، مثل قولهم: رَسِلَ الشعر، أي طال واسترسل. وعليه، فإن المرسل هو الشخص الذي أرسل الرسالة، في حين أن المرسَل إليه هو الشخص الذي وُجِّهت إليه الرسالة. ويعود هذا النوع من الأخطاء إلى ضعف التلاميذ في فهم قواعد الاشتقاق والصيغ الصرفية للكلمات.[1]

ومن الأخطاء الصرفية الشائعة أيضًا استعمال بعض التلاميذ عبارة "شيء ملفت"، في حين أن الصواب هو "شيء لافت"؛ لأن كلمة لافت هي اسم فاعل مشتق من الفعل الثلاثي لفتَ، أي جذب الانتباه وأثار الاهتمام. أما ملفت فليست الصيغة القياسية المستعملة في هذا المعنى وفق قواعد الاشتقاق الصرفي، ويعكس هذا الخطأ ضعفًا في إدراك صيغ المشتقات وكيفية اشتقاق أسماء الفاعلين من الأفعال المختلفة.[2].

ومن خلال تتبع الأخطاء الصرفية الشائعة لدى المتعلمين، يتبين أنها تتركز بصورة خاصة في صيغ المشتقات، ولا سيما أسماء الفاعل وأسماء المفعول وغيرها من الصيغ الصرفية. كما تظهر هذه الأخطاء في جمع الكلمات، إذ إن بعض الألفاظ قد تتشابه في أصلها اللغوي، لكنها تختلف في طريقة جمعها؛ فقد تُجمع جمع مذكر سالمًا أو جمع مؤنث سالمًا أو جمع تكسير بحسب القواعد الصرفية الخاصة بكل لفظ. ومن ثمّ، يختلط الأمر على المتعلمين فيقعون في أخطاء عند صياغة الجموع. ومن أمثلة ذلك جمع كلمة كفء على أكفاء، وهو الجمع الصحيح، في حين يخطئ بعضهم باستعمال أكفِّاء، لأن هذه الصيغة تُستعمل جمعًا لكلمة كفيف بمعنى فاقد البصر. ويعود هذا النوع من الأخطاء إلى عدم التمييز بين أوزان الجموع ودلالاتها الصرفية المختلفة.[3] .

---

[1] ينظر: محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، الأزاريطة، د ط، 1999، ص: 98.

[2] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص: 47.

[3] ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

وبالإضافة إلى هذه الأخطاء في الأسماء الممنوعة من الصرف في جمع مالا يراد جمعه، فإن هناك أخطاء أخرى أيضا في الجمع حيث عندما تتغير حركات المفردة فإن جمعها بالكاد يتغير مثل التجربة التي هي على وزن تفعِلة بكسر الراء وجمعها وتظهر الأخطاء الصرفية كذلك في صيغ الجموع والنسب، حيث يخطئ بعض المتعلمين في جمع بعض الكلمات أو في اشتقاق النسبة منها. فمن ذلك جمع كلمة تجربة على تجارُب بدلًا من تجارب، واستعمال مدراء جمعًا لكلمة مدير في موضع يُفضَّل فيه استعمال مديرون، وكذلك استخدام مشاكل بدلًا من مشكلات. كما تبرز أخطاء في النسبة، مثل اشتقاق النسبة من كلمة حياة على صورة حياتي، بينما الصيغة الصحيحة هي حيوي. ومن الأخطاء الشائعة أيضًا استعمال سوّاح بدلًا من سيّاح جمعًا لكلمة سائح. وتدل هذه الاستعمالات على ضعف الإلمام بقواعد الجمع والنسبة والاشتقاق في اللغة العربية.[1] .

ولا تقتصر الأخطاء الصرفية على الجموع فحسب، بل تمتد إلى التثنية وصفات الألوان والمصادر أيضًا. فمن الأخطاء الشائعة تثنية كلمة المباراة على صورة المباريتان، في حين أن الصواب هو المباراتان، إذ تقتضي قاعدة التثنية إضافة ألف ونون دون حذف التاء المربوطة. كما تقع أخطاء في جمع الصفات، لا سيما صفات الألوان، إذ يخطئ بعض المتعلمين في جعل صفة اللون على وزن فُعَلاء، كما في عبارة أشجار خضراء، بينما الصواب هو أشجار خُضْر على وزن فُعْل. وإلى جانب ذلك، يخطئون في صياغة المصادر وإرجاعها إلى أوزانها الأصلية، نتيجة تغيير الحركات عند النطق أو الكتابة، مما قد يغير المعنى. ومن أمثلة ذلك كلمة تِبْيان بدلًا من تَبْيان، وتَلْقَاء على نحو غير صحيح، إذ يجب الالتزام بالصيغة الأصلية للمصدر حفاظًا على الوزن والمعنى الصحيحين.[2]

ومن بين الأخطاء الصرفية الشائعة أيضًا سوء استعمال كلا وكلتا، بالإضافة إلى الأخطاء المتعلقة بالجمع والنسبة. ومن أمثلة ذلك استخدام بعض المتعلمين لعبارات مثل فكرة رئيسية وسبب رئيسي، وقد اعتبر كل من مصطفى جواد ومحمد العدناني هذا الاستخدام خطأً

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص: 46-49.

[2] ينظر: غازيجاسمالعنبي،التصحيحاتاللغويةالمعاصرة،داردجلة-الأردن،عماندط، 2012،ص:39-48.

صرفيًا؛ لأن كلمة رئيسي على وزن فعيل، وهي صفة مصوغة على غرار كلمات مثل كريم، ولا تتغير لتأخذ صيغة النسبة بهذا الشكل. ويُعزى هذا الخطأ إلى ضعف الفهم بصيغ الاشتقاق والصفات الصرفية لدى المتعلمين[1].

وعليه فأن الخطأ الصرفي يحدث عندما نغير في بناء الكلمة أو أصلها بشكل غير صحيح (مثل الخلط بين اسم الفاعل والمفعول أو الجمع والتثنية) ولتجنب ذلك، يجب علينا التركيز على كيفية صياغة الكلمات بشكل سليم، لأن الكلمة الصحيحة التي توصل المعنى بوضوح وتحفظ للغتنا العربية دقتها وجمالها.

ثالثا الأخطاء النحوية:

1. مفهوم النحو:

أ. لغة: يُقصد بالنحو في اللغة القصد والاتجاه، فيُقال: نحا فلان نحو فلان أي قصده، ونحوت نحوه أي اتجهت إليه. وجمع نحو هو أنحاء. ومن هذا المعنى اشتُق مصطلح النحو؛ لأنه يُعنى بتقويم الكلام وضبطه وفق قواعد اللغة العربية.[2]

ب. اصطلاحا: يُعرَّف النحو بأنه العلم الذي يدرس القواعد التي تُعرف بها أحوال أواخر الكلمات العربية عند تركيبها في الجمل، من حيث الإعراب والبناء، بما يضمن سلامة التعبير وصحة التركيب اللغوي.[3]

2.2 مفهوم الأخطاء النحوية: يُقصد بالخطأ النحوي القصور في ضبط الكلمات واستعمالها وفق قواعد النحو المعروفة، ويظهر ذلك في عدم مراعاة أحكام الإعراب

---

[1] ينظر: يمونه جواد، الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لدى تلاميذ متوسط دراسة ميدانية، مذكرة ماستر جامعة قسنطينة، 2015، ص: 146.

[2] ينظر: صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، ص:129.

[3] ينظر: أحمد ناصر، النحو الميسر، دار ألفا، ط1، 1433هـ، 2012، ص:23.

والبناء عند توظيف الكلمات داخل الجملة، مما يؤدي إلى خلل في التركيب اللغوي وصحة التعبير.[1]

3. موضوعات علم النحو:

تتعدد موضوعات النحو العربي وتشعب قضاياه، مما يجعل من الصعب الإحاطة بجميع مفرداته. غير أنه يمكن الوقوف عند أبرز الأسس التي يقوم عليها النظام النحوي العربي، ومن أهمها: العلاقة بين الصرف والنحو، والنحو والاستعمال اللغوي، وأقسام الكلمة المتمثلة في الاسم والفعل والحرف، والبناء والإعراب، والجملة وأنواعها، وفضلات الجملة، وقواعد الإعراب، إضافة إلى العلاقة بين النحو والشكل أو الضبط. وتمثل هذه الموضوعات الركائز الأساسية التي يقوم عليها النحو العربي في تفسير التراكيب اللغوية وضبطها.[2]

4. خطوات تدريس القواعد النحوية:

تقوم طريقة تدريس القواعد النحوية على مجموعة من الخطوات المتسلسلة التي تهدف إلى تمكين المتعلم من فهم القاعدة واستعمالها استعمالًا صحيحًا، وتتمثل هذه الخطوات في: التمهيد لإثارة انتباه المتعلمين وربط الدرس بخبراتهم السابقة، ثم عرض النص أو الأمثلة التي تتضمن الظاهرة النحوية المستهدفة، يلي ذلك تحليل القاعدة من خلال مناقشة الأمثلة واستخراج خصائصها، ثم استنباط القاعدة وصياغتها في صورة حكم عام، وأخيرًا التطبيق الذي يهدف إلى ترسيخ القاعدة وتنمية قدرة المتعلم على توظيفها في مواقف لغوية مختلفة.[3]

5. أهداف تدريس القواعد النحوية: يمكن إجمالها فيما يلي:

- تسهم القواعد النحوية في تجنب الأخطاء اللغوية أثناء التحدث والكتابة، إذ تمثل مرجعًا يستعين به التلميذ عند مواجهة مواقف لغوية تتطلب استعمالًا صحيحًا للغة. كما تعمل على تنمية الثروة اللغوية واللفظية لدى المتعلمين من خلال توظيف الأمثلة والتدريب

---

[1] ينظر :فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص:71.

[2] ينظر :صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية، ص :130،131.

[3] ينظر : المرجع نفسه، ص: 231، 232.

على الاشتقاق والاستعانة بالمعاجم لاكتساب مفردات جديدة. إضافة إلى ذلك، تؤدي القواعدالنحوية دورًا مهمًا في تنمية القدرات العقلية للتلاميذ، كالتفكير والتحليل والتعليل والاستنباط والقياس المنطقي، مما يسهم في تطوير مهاراتهم اللغوية والمعرفية على حد سواء.[1]

من خلال ما سبق نرى أن النحو هو الذي يضبط أواخر الكلمات داخل الجملة ليصح المعنى. والأخطاء النحوية غالبا ما تنتج عن عدم الانتباه لموقع الكلمة الاعرابي. وعلاج هذه الأخطاء يبدأ من الربط بين القواعد وبين القواعد وبين القراءة والنصوص الحية، وليس بمجرد الحفظ، لأن الهدف الأساسي من تعلم النحو هو حماية اللسان من الخطأ وزيادة الثقة عند التحدث والكتابة.

رابعا: الأخطاء الصوتية:[2].

1. **مفهوم الأخطاء الصوتية :** تُعرَّف الأخطاء الصوتية بأنها الصعوبات التي يواجهها الفرد في نطق بعض الأصوات اللغوية نطقًا صحيحًا، وهي ترتبط بعملية إنتاج الأصوات وتمييزها. وتظهر هذه الأخطاء بصورة خاصة في نطق الأصوات الساكنة أكثر من الأصوات المتحركة، نظرًا لما تتطلبه من دقة أكبر في الإدراك السمعي والتحكم في أعضاء النطق. ومن ثمّ، فإن أي خلل في إدراك هذه الأصوات أو إنتاجها قد يؤدي إلى وقوع المتعلم في أخطاء صوتية تؤثر في سلامة النطق ووضوح الكلام.[3]

2. **أسباب الوقوع في الأخطاء الصوتية:**

أ. **الأسباب العامة:**وتتمثل هذه الأسباب في مجموعة من العوامل التي تؤدي إلى تكرار الأخطاء اللغوية لدى التلاميذ، إذ تؤثر فيهم تأثيرًا مباشرًا أو غير مباشر، وتشمل مختلفالجوانب الاجتماعية والبيئية المحيطة بهم. وتُعد هذه العوامل من أبرز مسببات

[1] ينظر: زكرياء إسماعيل، طرق التدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2005، ص: 192.

[2] ينظر: الأسعد عمر السعدي فاطمة، اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار العلم، لبنان، د ط، 1999، ص: 11.

[3] ينظر: محمد خولة، أرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة الكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط1 ،2009، ص:30.

انتشار الأخطاء واستمرارها بين المتعلمين، لما لها من أثر في تشكيل سلوكهم اللغوي واكتسابهم للغة واستعمالها:[1]

ومن أبرز العوامل العامة المؤدية إلى انتشار الأخطاء اللغوية تعدد اللهجات المحلية وتأثيرها في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية للغة، إذ تختلف طرائق النطق والاستعمال من منطقة إلى أخرى. ففي الجزائر مثلًا تتباين اللهجات باختلاف الأقاليم، وقد ينعكس ذلك على نطق بعض الأصوات، مثل حرف القاف الذي يُنطق في بعض المناطق، ومنها ولاية تلمسان، على صورة الهمزة. كما تسهم ظاهرة الازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى والعامية في زيادة فرص وقوع المتعلمين في الأخطاء نتيجة التداخل بين النظامين اللغويين. ومن الأسباب الأخرى ما يُعرف بتوهم أصالة الحرف، حيث يخطئ المتعلم في تحديد الأصل الاشتقاقي للكلمة، كما في لفظة ميزان التي قد يُتوهم أن الياء أصلية فيها، بينما أصلها الصرفي مشتق من موازن، والأصل فيها الواو لا الياء.

ب. الأسباب الخاصة:

تُعدّ اللهجات المحلية من أبرز العوامل المؤدية إلى انتشار الأخطاء اللغوية، لما تتركه من أثر في المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية للغة. فاختلاف اللهجات من منطقة إلى أخرى يؤدي إلى تباين في النطق والاستعمال، وهو ما ينعكس على الأداء اللغوي للمتعلمين. ففي الجزائر، على سبيل المثال، تتعدد اللهجات بتعدد الأقاليم، ويظهر ذلك جليًا في نطق بعض الأصوات، مثل حرف القاف الذي يُنطق همزة في بعض المناطق، ومنها ولاية تلمسان. كما تسهم ظاهرة الازدواجية اللغوية بين العربية الفصحى والعامية في زيادة احتمالات الوقوع في الأخطاء نتيجة التداخل بين النظامين اللغويين. ومن العوامل الأخرى المؤثرة ما يُعرف بتوهم أصالة الحرف، حيث يخطئ المتعلم في تحديد الأصل الاشتقاقي للكلمة، كما في كلمة ميزان التي قد يُظن أن الياء

[1] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص: 118.

فيها أصلية، بينما أصلها الصرفي مشتق من موازن، مما يدل على أن الواو هي الأصل وقد تحولت إلى ياء نتيجة قواعد الإعلال الصرفي[1].

- **أسباب تربوية:**

وقد ترجع بعض الأخطاء اللغوية إلى عوامل مرتبطة بالمعلم نفسه، كأن يكون سريع النطق أو خافت الصوت، أو غير مهتم بمراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ. كما قد يسهم ضعف العناية بوضوح النطق وتبيين مخارج الحروف في صعوبة تمييز التلاميذ بين الأصوات المتقاربة، الأمر الذي ينعكس سلبًا على أدائهم اللغوي. ويضاف إلى ذلك إهمال تنمية مهارة الاستماع الدقيق لدى المتعلمين، فضلًا عن تساهل بعض المعلمين في تصحيح الأخطاء وعدم التشديد على معالجتها، مما يؤدي إلى ترسيخها واستمرارها في الاستعمال اللغوي لدى التلاميذ.[2]

- **أسباب اجتماعية.**

ومن العوامل المؤدية إلى الأخطاء اللغوية تزاحم اللهجات العامية مع الصور الصوتية الفصيحة للكلمات، إذ يؤدي التداخل بينهما إلى وقوع المتعلمين في أخطاء نطقية تمس الحروف والكلمات. ويظهر ذلك في استعمال ألفاظ عامية بدلًا من نظيراتها الفصيحة، مما يؤثر في سلامة الأداء اللغوي ويُضعف التزام المتعلم بالنموذج الفصيح. كما توجد أسباب أخرى تعود إلى أساليب التنشئة والتعلم داخل البيت أو المدرسة أو البيئة الاجتماعية، من بينها عدم التوافق العاطفي، وضعف التشجيع، والتوتر والقلق والإحباط أثناء الكلام. كذلك قد يسهم تقبل الأسرة للأخطاء اللغوية دون تصحيحها، أو غياب التوجيه والمتابعة، في ترسيخ هذه الأخطاء واستمرارها. كما أن ضعف الثقة بالنفس والشعور بعدم الأمان قد يؤثران سلبًا في قدرة المتعلم على التواصل اللغوي السليم واكتساب المهارات اللغوية بصورة صحيحة.[3]

---

[1] ينظر: فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص: 75.

[2] ينظر: عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص: 23.

[3] ينظر: هالة أمون، معجم اللغة وتخصيصها من الأخطاء الشائعة، دار الكتاب، بيروت، د ط، د ت، ص:303.

وعليه يمكننا القول أن الاخطاء الصوتية هي صعوبة نطق الحروف من مخارجها الصحيحة، وغالبا ما تنتج عن تداخل اللهجات العامية مع اللغة الفصحى، أو بسبب مشكلات في السمع والنطق. ولتجاوز هذه الأخطاء يحتاج الدارس الى التدرب على الاستماع الدقيق والتمييز بين الحروف المتشابهة في الصوت، لأن النطق الصحيح هو المفتاح الاول للقراءة والكتابة السليمة.

المبحث الثاني: التعليمية في مراكز محو الأمية:

تُعرَّف التعليمية بأنها العلم الذي يهتم بدراسة عملية التعليم والتعلم، ويبحث في مختلف الأساليب والطرائق والوسائل التي تسهم في نقل المعارف والمهارات إلى المتعلمين وتحقيق الأهداف التربوية المنشودة. كما تُعنى بتحليل مكونات العملية التعليمية والعلاقات القائمة بينها، بما يضمن تحسين الأداء التعليمي ورفع فعالية التعلم.

أولا: عناصر العملية التعليمية في مراكز محو الأمية:

1) **المعلم:** يُعدّ المعلم العنصر الأساسي والمحوري في العملية التعليمية، لما يؤديه من دور رئيس في توجيه التعلم وتحقيق أهدافه. فهو الشخص المؤهل للاضطلاع بمهمة التعليم بفضل ما يتلقاه من تكوين علمي وبيداغوجي متخصص، إضافة إلى ما يكتسبه من خبرات ومهارات من خلال التكوين المستمر. ولا يقتصر هذا التكوين على الجانب المعرفي فحسب، بل يشمل أيضًا الجوانب اللسانية والنفسية والتربوية، بما يمكن المعلم من تطوير كفاءاته وتجديد معارفه باستمرار، ومواكبة المستجدات التربوية والتعليمية بما يسهم في تحسين أدائه ورفع جودة العملية التعليمية."[1]

ويُقصد بمعلم الكبار ذلك الشخص الذي يتولى تعليم الراشدين وتدريبهم في مختلف المستويات التعليمية والتكوينية، ويشمل ذلك المعلمين والمدربين ومُكوِّني المدرسين الذين يسهمون في تنفيذ برامج تعليم الكبار والتعليم المستمر. ويضطلع هؤلاء بدور أساسي في

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات الحديثة حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر، ط 2، ص: 142.

تنمية معارف المتعلمين الكبار ومهاراتهم، ومساعدتهم على اكتساب الكفاءات اللازمة التي تمكنهم من الاندماج الفاعل في الحياة الاجتماعية والمهنية.[1]

- يختلف معلم الكبار عن معلم الصغار من حيث طبيعة العمل التربوي والأساليب التعليمية المعتمدة، إذ يخضع تعليم الكبار لبرامج ومناهج خاصة تراعي خصائصهم النفسية والبيولوجية والاجتماعية، والتي تختلف بطبيعتها عن خصائص المتعلمين الصغار. ومن ثمّ، فإن نجاح معلم الكبار يتطلب توافر مجموعة من الصفات والكفاءات المهنية، من أبرزها التمكن من المعارف والمفاهيم والمهارات اللازمة لمحو الأمية الأبجدية والوظيفية والحضارية، إلى جانب الإيمان بأهمية مكافحة الأمية والاقتناع برسالتها، مما يستدعي امتلاكه خبرة كافية في هذا المجال. كما ينبغي أن يكون قادرًا على التعامل مع جماعات الكبار وفهم طبيعة التفاعلات التي تنشأ بينهم، مع الإحاطة بظروفهم الاجتماعية والاقتصادية المختلفة. ويتطلب ذلك التحلي بالصبر والإخلاص في العمل، والصدق والأمانة، وروح التعاون والمساواة في التعامل مع المتعلمين دون تمييز، بما يسهم في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.[2]

وعليه فانه يتوجب على المعلم منتسبي فصول محو الأمية أن يمثل نموذجا فكريا وقدوة سلوكية تحتذى وهو أمر يرتكز ويتحقق بامتلاكه لثقافة واسعة تمكنه من محاورة الدارسين الراشدين الذين يمتلكون خبرات تراكمية ناضجة. وبناءً عليه، فان نجاح العملية التعليمية في مراكز محو الأمية مرهون بمدى قدرة المعلم على التحلي بالصبر ولمثابرة، تقديرا لخصوصية التعامل مع الافراد البالغين وتحدياتهم المعرفية.

2)**المتعلم:** لا تقل أهمية المتعلم عن أهمية المعلم في العملية التعليمية، بل يُعدّ المحور الأساسي الذي تُبنى عليه مختلف الأنشطة التعليمية والتربوية. فهو المتلقي للمعارف والخبرات والمهارات التي يقدمها المعلم بطرائق وأساليب مناسبة، ويؤدي اكتسابه لهذه المعارف إلى إحداث تغييرات إيجابية في سلوكه وتنمية قدراته، بما يساعده على اكتساب

[1] ينظر: علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 1427 هـ- 2007 م، ط 1، ص: 199.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص: 201.

مهارات جديدة تسهم في اندماجه الفاعل في المجتمع. ويُعرَّف المتعلم بأنه الفرد المهيأ للتعلم من خلال ما يمتلكه من قدرات واستعدادات واهتمامات تساعده على الانتباه والاستيعاب والتفاعل مع المواقف التعليمية. ومن ثمّ، يتمثل دور المعلم في تنمية هذه الاهتمامات وتعزيزها باستمراروتهيئة الظروف المناسبة التي تساعد المتعلم على تحقيق تقدمه ونموه وفقًا لقدراته واستعداداته التعليمية.[1]

ويكتسب المتعلم الكبير أهمية خاصة في مجال تعليم الكبار، نظرًا لاختلاف خصائصه عن خصائص المتعلم الصغير من النواحي الجسمية والنفسية والعقلية، وهو ما ينعكس مباشرة على عملية التعلم وأساليبها، ومن أبرز هذه الخصائص أن الكبار قادرون على التعلم واكتساب المعارف والمهارات في مختلف مراحل العمر، انطلاقًا من مبدأ أن التعلم عملية مستمرة مدى الحياة. كما يتميزون بحرية اختيار المشاركة في العملية التعليمية أو الانسحاب منها، إذ يقوم تعليم الكبار أساسًا على الرغبة الذاتية والدافعية الداخلية للتعلم، بخلاف الصغار الذين قد يُلزمون بالتعلم. ويُعرف المتعلم الكبير كذلك بميله إلى الاعتماد على خبراته السابقة والاستفادة منها في المواقف التعليمية المختلفة. إضافة إلى ذلك، توجد فروق جسمية ونفسية واجتماعية بين المتعلمين الكبار، كاختلاف السن والخبرة والظروف الحياتية، مما يستوجب على القائمين على تعليمهم مراعاة هذه الفروق الفردية وتكييف الأساليب التعليمية بما يتناسب مع احتياجاتهم وقدراتهم.[2]

تتسم وضعيات المتعلمين في فصول محو الأمية بخصوصية سيكولوجية تستوجب من القائمين الحذرة والدقة في التعامل، اذ يمتلك هؤلاء الدارسون رصيدا معرفيا وخبراتيا ناضجا تشكل بمرور الزمن. وهذه السمات تفرض على المنظومة التعليمية ضرورة تبني استراتيجيات تدريسية مرنة تعتمد على تحليل الاحتياجات الفردية، وتستثمر الفروق البينية الكبيرة لضمان انخراطهم الفعال في العملية التعليمية.

3) **المنهاج:**يحتل المنهاج الدراسي مكانة محورية في العملية التربوية، إذ يُعد من أهم عناصرها الأساسية، بل يُنظر إليه بوصفه العمود الفقري الذي تستند إليه مختلف الأنشطة

[1] ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات الحديثة حقل تعليمية اللغات، ص:142.

[2] ينظر: جمال فنيط: الحاجات اللغوية للكبار – دراسة تطبيقية في مراكز محو الأمية بجيجل، ص: 13–14.

التعليمية والتربوية. وقد تعددت تعريفاته بتعدد الرؤى التربوية، غير أنها تتفق جميعها على كونه مجموعة الخبرات التعليمية والتربوية التي تُهيئها المؤسسة التعليمية للمتعلمين داخلها أو خارجها، بقصد مساعدتهم على تحقيق نمو متكامل في مختلف الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية. كما يُعرَّف المنهاج بأنه مجموع الخبرات والأنشطة التعليمية التعلمية المنظمة التي تقدمها المؤسسة التعليمية تحت إشرافها وتوجيهها، من خلال معارف وخبرات وأنشطة هادفة، بغية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة وتنمية شخصية المتعلم وتنمية قدراته بما ينسجم مع متطلبات المجتمع وحاجاته. [1]

ومن خلال المفهوم الحديث للمنهاج، يُنظر إليه بوصفه أداة أساسية تعتمد عليها التربية لتحقيق أهدافها المنشودة، إذ يضم مجموعة من الخبرات والأنشطة والقواعد المنظمة التي تُخطط وتُنفذ تحت إشراف المؤسسة التربوية وتوجيهها. ويهتدي المعلم بهذا المنهاج في عمله من أجل تحقيق الأهداف التعليمية والتربوية، وفي مقدمتها تعديل سلوك المتعلمين وتنمية شخصياتهم تنمية شاملة ومتوازنة.

ويتميز منهاج محو الأمية وتعليم الكبار بخصوصيات تجعله مختلفًا عن المناهج الدراسية الأخرى، وذلك بحكم طبيعة الفئة المستهدفة واحتياجاتها التعليمية والاجتماعية. وتتجلى هذه الخصوصيات في ضرورة تكييف المقررات الدراسية بما يتلاءم مع حاجات الدارسين وطموحاتهم، ويسهم في توسيع معارفهم وتنمية وعيهم بمختلف القضايا المرتبطة بمحيطهم الاجتماعي والثقافي والمهني. كما ينبغي أن تتسم هذه المقررات بالمرونة والقدرة على التكيف مع اختلاف مستويات المتعلمين الكبار واهتماماتهم، وألا تكون جامدة أو محدودة المحتوى، بل متنوعة وشاملة، بما يضمن تلبية احتياجاتهم التعليمية ويدعم مبدأ التعلم المستمر مدى الحياة..[2]

نستخلص مما سبق أن مناهج تعليم الكبار يجب أن تُبنى وفق رؤية تربوية تختلف عن مناهج التعليم العام، حيث تُراعى فيها طبيعة النضج العمري والالتزامات الوظيفية للدارس. إن الفهم الدقيق لحاجات المتعلم الكبير وأدواره في النسيج الاجتماعي هو الركيزة

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص: 40.

[2] ينظر: جمال فنيط: الحاجات اللغوية للكبار، ص: 239،240.

الأساسية لتطوير مقررات دراسية موجهة، تمتاز بكونها عملية وقابلة للتنزيل على مستوى الممارسة اليومية، بما يضمن فاعلية المخرج التعليمي وجدواه الحياتية.

ثانيا: طرائق التدريس المتبعة في مراكز محو الأمية:

تُعدّ طريقة التدريس عنصرًا أساسيًا في العملية التعليمية والتربوية، إذ تمثل الوسيلة التي تُنقل من خلالها المعارف والخبرات إلى المتعلمين، وتساعدهم على فهم المحتوى التعليمي واستيعابه. وتنبع أهميتها من دورها الفاعل في تحقيق الأهداف التعليمية، مما يجعل نجاح العملية التعليمية مرتبطًا إلى حدّ كبير بحسن اختيار الطريقة التدريسية المناسبة لمستوى المتعلمين وطبيعة المادة التعليمية والظروف البيئية المحيطة بالتعلم. وقد تعددت تعريفات طرق التدريس في الفكر التربوي الحديث، ومن ذلك تعريفها بأنها نظام من الإجراءات والأفعال الواعية والهادفة التي تُستخدم لتنظيم النشاط المعرفي والتطبيقي للمتعلم، بما يضمن اكتسابه للمحتوى التعليمي بصورة فعالة. كما تقوم على التفاعل المستمر بين المعلم والمتعلم، حيث يتولى المعلم تنظيم المواقف التعليمية وتوجيه نشاط المتعلم، في حين يسهم هذا الأخير من خلال مشاركته الفاعلة في بناء معارفه واكتساب الخبرات والمهارات المطلوبة.[1]

ويرى كنوشال (1984م) أن طرائق التدريس هي مجموعة الأساليب والإجراءات التي تُستخدم لتيسير عملية التعليم والتعلم، بما يحقق التفاعل الإيجابي بين المعلم والمتعلم من جهة، وبينهما وبين محتوى الدرس من جهة أخرى، وذلك بهدف بلوغ الأهداف التعليمية المنشودة بكفاءة وفاعلية. وتؤكد هذه النظرة أن طريقة التدريس لا تقتصر على نقل المعرفة فحسب، بل تُعد وسيلة لتنشيط التفاعل الصفي وتحفيز المتعلمين على المشاركة الفاعلة في عملية التعلم.[2]

يتبيّن لنا أنّ جوهر طرائق التّدريس يكمن في طبيعة العلاقة التبادلية بين القطبين الرئيسيين (المعلّم والمتعلّم). فهي تمثل الإطار التّنظيمي الذّي يجمع تحت مظلّته الأدوات

[1] ينظر: وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص :154.

[2] ينظر: المرجع نفسه، ص :154.

البيداغوجية والأنشطة الصّفية، بالإضافة إلى أساليب القياس والتقويم التّي يتبناها المعلم لخلق بيئة تعليمية متكاملة ومحفزة لمنتسبي فصول محو الأميّة، ومنه طرائق التّدريس المعتمدة في تعليم الكبار وهذا حسب ما يراه **أحمد مذكور** تتلخص فيما يأتي:

أ. طريقة القدوة في تعليم الكبار:

تُعدّ طريقة القدوة من أبرز الأساليب التربوية المعتمدة في تعليم الكبار، وقد حظيت بمكانة خاصة في التربية الإسلامية لما لها من أثر بالغ في توجيه السلوك وترسيخ القيم. وتقوم هذه الطريقة على التعلم من خلال الملاحظة والمحاكاة، حيث يُمثل المعلم أو المربي نموذجًا يُحتذى به في السلوك والمعاملة والأداء. وتُعد القدوة من أنجع وسائل التربية؛ لأنها تجمع بين التوجيه النظري والتطبيق العملي، مما يسهم في إقناع المتعلمين وترسيخ ما يتعلمونه في واقعهم. وقد أكد القرآن الكريم أهمية هذا الأسلوب في قوله تعالى: ﴿لَّقَدْ كَانَ لَكُمْ فِي رَسُولِ اللَّهِ أُسْوَةٌ حَسَنَةٌ لِّمَن كَانَ يَرْجُو اللَّهَ وَالْيَوْمَ الْآخِرَ وَذَكَرَ اللَّهَ كَثِيرًا﴾ [الأحزاب: 21]، وهو ما يبرز قيمة القدوة الحسنة في التأثير التربوي والتعليمي.[1] وتوضح الآية الكريمة أن القدوة المثلى التي ينبغي الاقتداء بها هي قدوة الرسول محمد ﷺ الذي بعثه الله تعالى ليكون نموذجًا عمليًا لتطبيق مبادئ الإسلام وقيمه في واقع الحياة. فقد كان ﷺ مثاليًا وهاديًا بسلوكه وأخلاقه قبل أقواله، فترجم تعاليم الدين إلى ممارسات عملية جسدت المنهج التربوي الإسلامي في أسمى صوره. ومن هذا المنطلق، ينظر الإسلام إلى القدوة الحسنة باعتبارها من أنجع وسائل التربية وأكثرها تأثيرًا في المتعلمين، إذ تُسهم في غرس القيم وتوجيه السلوك بصورة فعالة. فكلما كانت القدوة صالحة وحسنة، زادت فرص التأثير الإيجابي في المتعلم وإصلاح سلوكه، أما إذا كانت القدوة سيئة، فإنها قد تؤدي إلى نتائج عكسية وتنعكس سلبًا على عملية التربية. ويزداد أثر القدوة بسبب قدرة المتعلم الكبيرة على الملاحظة والمحاكاة، حيث يتأثر بما يراه ويسمعه في محيطه، فيكتسب كثيرًا من السلوكيات والقيم من خلال التقليد الواعي للنماذج التي يتخذها مرجعًا له.[2]

[1] سورة الأحزاب، الآية: (21).

[2] ينظر: أحمد علي مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر: النظرية والتطبيق، ص:210.

وتتجلى قيمة القدوة في السياق التعليمي من خلال شخصية المعلم، باعتباره المصدر الأول الذي يستقي منه المتعلم القيم والسلوكيات عبر المحاكاة والتدبر. إن نجاح الغايات التربوية وتعديل سلوك المتعلمين يفرضان على المعلم تجسيد القدوة الحسنة في أبعادها الثلاثة: السلوكية، والمظهرية، والمنهجية. وبما أن المعلم يمثل الحجر الزاوية في هذه العملية، فإن استقامته المهنية والأخلاقية تُعد الضامن الوحيد لتحقيق تعلم نوعي ومؤثر، بينما يشكل أي قصور في هذا الجانب عائقاً يحول دون بلوغ العملية التعليمية لأهدافها الإصلاحية.

1. طريقة المناقشة:

تُعدّ طريقة المناقشة من أقدم طرائق التدريس وأكثرها شيوعًا، وهي تقوم على الحوار والتفاعل بين المعلم والمتعلمين من خلال طرح الأسئلة وتبادل الآراء والأفكار، ولذلك تُعرف أيضًا بالطريقة الحوارية. وتُعد هذه الطريقة من أنسب الأساليب لتعليم الكبار؛ لأنها تنسجم مع طبيعة المتعلم الراشد الذي يمتلك خبرات سابقة وتجارب حياتية يمكن توظيفها في الموقف التعليمي. وتقوم المناقشة على مشاركة المعلم والمتعلمين في فهم موضوع أو فكرة أو مشكلة معينة وتحليلها وتفسيرها وتقويمها، مع إتاحة الفرصة لعرض وجهات النظر المختلفة وبيان نقاط الاتفاق والاختلاف، بما يسهم في الوصول إلى نتائج أو قرارات مبنية على التفكير والتفاعل الجماعي. كما تساعد هذه الطريقة على تنمية مهارات الحوار والنقد والتفكير، وتعزز المشاركة الإيجابية للمتعلمين في العملية التعليمية.[1]

بالنظر إلى مقتضيات الحياة المعاصرة، يبرز الحوار والمناقشة كأدوات محورية في التفاعل الإنساني اليومي، مما يفرض على الفرد امتلاك مهارات تواصلية وحجاجية متقدمة لضمان الاندماج الفعال في المجتمع. وهذا الواقع يمنح طريقة المناقشة مشروعية تربوية ومكانة ريادية ضمن الممارسات البيداغوجية في مراكز تدريس منتسبي فصول محو الامية.

1. مزايا هذه الطريقة:

[1] ينظر: علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص: 210.

وتتميز طريقة المناقشة بمجموعة من الخصائص التي جعلتها تحتل مكانة مهمة في العملية التعليمية، حتى أصبحت من الأساليب التي يصعب الاستغناء عنها في مواقف التعليم والتعلم المختلفة. فهي تسهم في تنمية مهارات الاتصال لدى المتعلمين، ولا سيما مهارات الاستماع والتحدث والتعبير عن الرأي وإدارة الحوار بصورة فعالة. كما تساعد على ترسيخ مبدأ الاحترام المتبادل بين المعلم والمتعلم، وتعزز ثقة المتعلم بنفسه من خلال إتاحة الفرصة له للمشاركة وإبداء آرائه وأفكاره، مما يجعله عنصرًا فاعلًا ومحوريًا في العملية التعليمية بدلًا من أن يكون مجرد متلقٍ للمعلومات.[1]

كما يُفضل الدارسون في فصول محو الأميّة الاستراتيجيات التدريسية التي تتيح لهم المشاركة الفعالة لما لها من أثر في تعزيز ثقتهم بأدوارهم كعناصر فاعلة في الموقف التعليمي.

إن التحول من التلقين إلى التّفاعل يساهم بشكل مباشر في تكوين روح المبادرة والاستقلال لدى المتعلم الكبير، كما يؤسس لمناخ تربوي قائم على التّعاون المشترك، مما يحقق التّكامل بين المهارات الفردية والأهداف الجماعية للتّعلم.

2. خطوات هذه الطريقة:

تقوم طريقة المناقشة على مجموعة من الخطوات المتكاملة التي تتفاعل فيما بينها لتحقيق أهداف التعلم، ويمكن تطبيقها في دروس القراءة والكتابة وفق تسلسل منظم. وتبدأ بـ عرض المثير، حيث يقدم المعلم موضوع الدرس أو موقفًا تعليميًا يثير اهتمام المتعلمين ويحفز تفكيرهم، بما يساعدهم على استنتاج الفكرة العامة للدرس. ثم تأتي مرحلة المناقشة في مجموعات صغيرة، وفيها يُقسَّم المتعلمون إلى مجموعات تتولى مناقشة موضوع الدرس وتبادل الآراء والأفكار حوله تحت إشراف المعلم وتوجيهه. أما المرحلة الأخيرة فهي التقويم،

[1] ينظر، وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ص: 169،170.

ويتم فيها التحقق من مدى تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، من خلال قياس استيعاب المتعلمين للمحتوى وتقييم مدى استفادتهم من الحصة التعليمية.[1]

تأسيساً على ما سلف، يتبين أنّ جوهر هذه الطريقة يتمثل في تمركز التّعلّم حول المتعلّم، حيث تعمل على تنشيط تفكيره النقدي ودمجه في المسار التعليمي عبر آليات المناقشة البناءة واحترام التعددية الفكرية. وبذلك، تتجاوز هذه الطريقة حدود التلقين لتصبح أداة بيداغوجية شاملة تعمل على تطوير المنظومة الشخصية للمتعلم بجميع تجلياتها المعرفية والسلوكية والوجدانية.

ج. **طريقة حل المشكلات** : تُعدّ طريقة حل المشكلات من أهم طرائق التدريس الحديثة، لما لها من دور في تنمية التفكير العلمي وإكساب المتعلمين القدرة على مواجهة المواقف المختلفة بأسلوب عقلاني ومنظم. وتقوم هذه الطريقة على إثارة مشكلة أو موقف تعليمي يتطلب البحث والتفكير للوصول إلى حلول مناسبة، مما يجعل المتعلم مشاركًا فاعلًا في عملية التعلم بدلًا من الاقتصار على تلقي المعلومات، ولتحديد مفهوم هذه الطريقة، لا بد من توضيح مفهوم المشكلة، التي تُعرَّف بأنها موقف يواجهه الفرد ويدرك فيه وجود تعارض أو فجوة بين الواقع القائم والأهداف التي يسعى إلى تحقيقها، الأمر الذي يدفعه إلى التفكير والبحث عن الوسائل المناسبة لتجاوز هذا التعارض والوصول إلى الحل المنشود. ومن ثمّ، تعتمد طريقة حل المشكلات على توظيف قدرات المتعلم العقلية في تحليل المواقف وتفسيرها واقتراح الحلول المناسبة لها، بما يسهم في تنمية مهارات التفكير والاستقلالية في التعلم."[2]نستخلص مما سبق أن المشكلة هي حالة من التعارض بين معطيات الواقع وقدرات الفرد الفورية على المعالجة، مما يولد نوعاً من القلق المعرفي الذي يتطلب تدخلاً ذهنياً نشطاً.

---

[1] ينظر: علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، ص 213،214.

[2] ينظر: أيمن عامر: الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 1، 1424 هـ-
2007 م ، ص: 353.

ويُعرَّف أسلوب حل المشكلات بأنه عملية عقلية منظمة يوظف فيها المتعلم ما يمتلكه من معارف وخبرات سابقة ومهارات مكتسبة من أجل التعامل مع موقف جديد أو غير مألوف يواجهه. ويتم ذلك من خلال البحث والتفكير والتحليل لاختيار الاستجابة المناسبة التي تساعد على إزالة الغموض أو التناقض الكامن في الموقف، والوصول إلى حل يحقق الهدف المنشود. ويُعد هذا الأسلوب من أكثر الطرائق التعليمية فاعلية؛ لأنه ينمي التفكير العلمي والاستقلالية لدى المتعلم، ويجعله قادرًا على توظيف معارفه وخبراته في مواجهة المشكلات الحياتية والتعليمية المختلفة.[1]

من خلال ما سبق فإن الشعور بالحيرة أمام صعوبة الموقف ليس إلا نقطة الانطلاق في سيرورة حل المشكلات، حيث يسعى الفرد جاهداً لتوظيف مهاراته العليا في التفكير لابتكار حلول ملائمة تحقق له التوازن المطلوب.

1. أهمية طريقة حل المشكلات في تعليم الكبار:

- وتكتسب طريقة حل المشكلات أهمية كبيرة في العملية التعليمية؛ لأنها تقوم على استدعاء المعارف والمهارات التي سبق للمتعلم اكتسابها، ثم توظيفها في مواقف جديدة تتطلب التفكير والتحليل للوصول إلى حلول مناسبة. وتزداد أهمية هذه الطريقة في تعليم الكبار بوجه خاص، لارتباطها بخبراتهم الحياتية وواقعهم العملي، حيث تسهم في إثارة فضولهم العقلي وتحفيزهم على التعلم من خلال مواجهة مواقف جديدة ذات صلة باهتماماتهم وحاجاتهم. كما تعتمد على خطوات البحث والتفكير العلمي، مما يساعد على تنمية قدرات المتعلمين في التحليل والاستنتاج واتخاذ القرار. وإضافة إلى ذلك، تعزز هذه الطريقة الثقة بالنفس والشعور بالإيجابية لدى المتعلم، إذ تُمكّنه من الاعتماد على قدراته الذاتية في معالجة المشكلات، كما تتيح له اكتساب معارف ومهارات وقيم ومفاهيم جديدة تسهم في تطوير شخصيته وتحسين أدائه في مختلف مجالات الحياة.[2]

- تُعد طريقة حل المشكلات تجسيداً إجرائياً لمنهج التفكير العلمي لدى الفرد عند مواجهته للوضعيات المعقدة؛ إذ ترتكز هذه الطريقة على استنفار وتوظيف الكفايات

[1] ينظر: فتحي عبد الرحمان جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط 3، 1428 هـ- 07.

[2] ينظر: علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر: النظرية والتطبيق، ص: 216،215.

والمهارات الذهنية التي اكتسبها المتعلم عبر مسيرته التراكمية .وبذلك، تتحول الخبرات الحياتية السابقة إلى أدوات تحليلية ومنطقية تُستخدم لمعالجة المشكلات وتفكيك عناصرها للوصول إلى حلول موضوعية وهذا ما يجعلها من أنجح الطرق مع المتعلمين الكبار كونهم يمتلكون رصيداً ضخماً من الخبرات الحياتية التي يمكن تحويلها إلى خطوات علمية منظمة.

يُعدّ تحقيق الذات من أهم الحاجات الإنسانية التي يسعى الفرد إلى بلوغها، غير أن مفهومه يختلف من شخص إلى آخر تبعًا لاختلاف قدراته وطموحاته وظروفه. وقد عرّفه إبراهيم ماسلو بأنه حالة من الرقي الإنساني يصل فيها الفرد إلى أقصى ما تسمح به إمكاناته وقدراته، من خلال تنمية ذاته وتوسيع آفاقها وإطلاق طاقاتها الكامنة. ويرى ماسلو أن تحقيق الذات يرتبط بالنزعة الداخلية نحو الخير والنمو المستمر، والسعي إلى فهم أعمق للحياة والإنسان، بما يحقق للفرد الشعور بالرضا والإنجاز والتوازن النفسي.

منهنا نرى وجود علاقة ترابطية وثيقة بين تلبية الاحتياجات الحياتية وبين الشعور بالتحقق الشخصي؛ فالتعلم في مراكز محو الأميّة يُعدّ رحلة بنائية نحو الإنسانية الكاملةمما يشكلإحدى أسمى الغايات الإنسانية والوظائف الحيوية في المجتمع.

3. سير الدرس وفق طريقة تحقيق الذات في تعليم الكبار:

تقوم هذه الطريقة على إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن أفكارهم وخبراتهم وتنمية قدراتهم الإبداعية من خلال التفاعل مع مواقف تعليمية مفتوحة. حيث يعرض المعلم مجموعة من الوسائط أو المثيرات التعليمية، مثل الصور أو السندات أو الأشكال المختلفة، ثم يطلب من المتعلمين استثمارها في ابتكار قصص أو أحداث أو مشكلات ترتبط بها. وبعد ذلك يناقش المتعلمون ما توصلوا إليه تحت إشراف المعلم وتوجيهه، مع تبادل الآراء والأفكار والاستفادة من خبرات بعضهم بعضًا، ويرتكز نشاط المتعلمين في هذه الطريقة على المناقشة والتفكير والتفسير، مما يؤدي إلى ظهور تفسيرات ورؤى متعددة للمثير الواحد، سواء كان صورة أو سندًا أو شكلًا، وهو ما يسهم في تنمية الإبداع والاستقلالية

الفكرية وتحقيق الذات لدى المتعلمين. [1] وعليه فإن سيرورة تحقيق الذات تتسم بطابع فردي وذاتي صرف، فإنّ مسارات الوصول إليها تتباين بتباين المتعلمين؛ وهو ما يكرس مبدأ 'الفروق الفردية' كركيزة أساسية في الفعل التربوي. إن تمايز الخصائص النمائية، وتعدّد الخلفيات المعرفية، وتراكم الخبرات الحياتية لدى الدارسين، يفرض بالضرورة تبني مقاربات تدريسية مرنة وقادرة على استيعاب هذا الاختلاف النوعي، لضمان استجابة الموقف التعليمي للتطلعات الفريدة لكل متعلم".

ثالثا: الوسائل التعلمية المستخدمة في تعليم الكبار:

تُعرَّف الوسائل التعليمية بأنها مجموعة الأدوات والوسائط التي يستخدمها المعلم لتيسير عملية التعليم والتعلم وتحسين فاعليتها، من خلال توضيح المعاني والأفكار وتقريب المفاهيم إلى أذهان المتعلمين. كما تسهم في تدريبهم على المهارات المختلفة، وتنمية العادات والاتجاهات الإيجابية، وغرس القيم المرغوب فيها، وتتميز هذه الوسائل بأنها لا تعتمد على الألفاظ والرموز والأرقام وحدها، بل تستند إلى توظيف الخبرات الحسية والبصرية والسمعية التي تساعد على زيادة الفهم وتحقيق تعلم أكثر فاعلية واستمرارًا.[2]

كما تُعرَّف الوسائل التعليمية بأنها كل ما يُستخدم للمساعدة على نقل المعارف والمعلومات والمهارات المختلفة من المعلم إلى المتعلم، بما يسهم في تسهيل عملية التعلم وزيادة فاعليتها. وتكمن أهميتها في قدرتها على تنمية مهارات المتعلمين وتعزيز استيعابهم للمحتوى التعليمي من خلال مخاطبة أكبر عدد ممكن من الحواس، الأمر الذي يجعل التعلم أكثر وضوحًا وترسيخًا وأثرًا في نفوس المتعلمين.[3]

و تضربُ جذور استخدام الوسائط التعليمية في الت ربية والتعليم في عمق التاريخ البشري، فهي ليست نتاجاً للعصر الحديث بقدر ما هي ركيزة أصيلة رافقت النشاط المعرفي

---

[1] ينظر: المرجع نفسه، ص:218.

[2] ينظر: إبراهيم مطلوع الوسائل التعليمية، الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر 1976، ص: 31.

[3] ينظر: صبحي خليل عزيز، أصول وتقنيات التدريس والتدريب، مركز التعريب والنشر، بغداد العراق 1985، ص:263.

للإنسان منذ الأزل. وفي سياق محو الأميّة وتعليم الكبار، لم يعد توظيف هذه الوسائل مجرد إضافة تكميلية أو غاية في حد ذاتها، بل غدا ضرورة بيداغوجية حتمية تفرضها طبيعة العملية التعليمية التكاملية، باعتبارها جزءاً لا يتجزأ من منظومة بناء المعرفة وتوصيلها.

وقد تتعدد الوسائل التعليمية وتنوعت إلى درجة يكاد يصعب حصرها وتصنيفها لذلك سنكتفي بذكر أهم الوسائل التي تستخدم في تعليم القراءة والكتابة للأميين وهي:

أولا: الكتاب:

يُعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية وأكثرها استخدامًا، كما يُعتبر من أقدم الأدوات التي اعتمدت في العملية التعليمية. وتزداد أهميته في مجال تعليم الكبار، خاصة بالنسبة للدارسين الذين يسعون إلى الحصول على شهادات دراسية أو مواصلة تعليمهم النظامي، حيث تقتضي حاجتهم أحيانًا استخدام الكتب والمقررات نفسها المعتمدة لدى طلاب تلك المراحل التعليمية. ويؤدي الكتاب المدرسي دورًا أساسيًا في تنظيم المحتوى التعليمي وتقديم المعارف بصورة منهجية تساعد المتعلم على الفهم والتحصيل والمتابعة الذاتية للتعلم.[1]

كما يُنظر إلى الكتاب المدرسي على أنه الركيزة الأساسية في العملية التعليمية، إذ يحدد المحتوى التعليمي المراد تدريسه، وينظم طريقة عرضه ومعالجته بما ينسجم مع الأهداف التربوية المنشودة. كما يتضمن مجموعة من الأنشطة والأسئلة والتمارين التي تساعد المتعلم على فهم المادة التعليمية واستيعابها، وتوفر له فرصًا للتدريب والتطبيق، مما يسهم في ترسيخ التعلم وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة.[2]

[1] ينظر: طالب ربيعة وهيدور الطيب، تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو ا الأمية، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغات، جامعة أحمد دراية، أدرار الجزائر 2021 –2022م، ص: 55.

[2] ينظر: وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بالجزائر، دروس في التربية وعلم النفس الجزائر 1973، ص :128 .

ويُعدّ الكتاب المدرسي من أهم الوسائل التعليمية وأكثرها ارتباطًا بالمتعلم، إذ يلازمه طوال مراحل التعلم ويُشكّل مصدرًا أساسيًا للمعرفة والتدريب. فإذا كان المعلم يمثل العنصر المحوري في توجيه العملية التعليمية وتنشيطها، فإن الكتاب المدرسي يضمن استمرارية هذه العملية خارج إطار الحصة الدراسية، من خلال إتاحة الفرصة للمتعلم لمراجعة المعلومات وتثبيت مكتسباته والتعلم الذاتي، مما يعزز دوره في بناء المعرفة وتنمية قدراته بصورة مستقلة.[1]

"وعلى الرغم من تعدد وسائل نقل المعرفة ونشر الثقافة في العصر الحديث بفضل التطور التكنولوجي وتنوع الوسائط التعليمية الرقمية، فإن الكتاب المدرسي لا يزال يحتفظ بمكانته بوصفه إحدى أهم أدوات التعلم ووسائله الأساسية. فهو يظل المصدر الرئيس للمعرفة المنظمة، والوسيلة الأكثر اعتمادًا في توجيه التعلم وتنمية الثقافة، لما يوفره من محتوى علمي وتربوي منظم يساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمهارات بصورة منهجية ومتدرجة.[2]

و خلاصة القول، يُعد الكتاب المدرسي أداة نظامية متكاملة لا غنى عنها في البيئة المدرسية، حيث يعمل كقناة لتوجيه الفعل التربوي، ومحفز للنشاط المعرفي لدى الطالب، مما يجعله عنصراً جوهرياً في هندسة التعلم وضمان جودة الأداء الأكاديمي.

ثانيا– السبورة:

تُعدّ السبورة من الوسائل التعليمية التقليدية التي ما تزال تحتفظ بأهميتها في العملية التعليمية، لما توفره من إمكانات لعرض المعلومات وتوضيح الأفكار بصورة مباشرة. وتُصنع عادةً من مواد مختلفة، مثل الخشب السميك أو الخشب المضغوط المغطى بطبقة خاصة مقاومة للحرارة والعوامل الجوية، كما تُصنع أحيانًا من الزجاج المعالج أو مواد أخرى ملائمة للاستعمال التعليمي. وقد شهدت صناعة الطباشير تطورًا ملحوظًا،

[1] ينظر: أبو الفتوح رضوان وآخرون: الكتاب المدرسي، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة 1962، ص: 3.

[2] ينظر: مجلة العربي، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 270. ماي 1981، ص: 26.

فأصبحت تتوافر بألوان وأحجام ودرجات ثبات متنوعة، مما يساعد المعلم على إبراز المعلومات وتنظيمها بصورة أكثر وضوحًا. كما تُراعى في تصميم السبورة ألوان مناسبة تسهّل الرؤية وتزيد من وضوح الكتابة، مثل اللون الأسود أو الرمادي الداكن، مع اختيار ألوان الطباشير التي تحقق أفضل تباين بصري للمتعلمين.[1]

وتمثل السبورة أداة ديدكتيكية مرجعية تتسم بالديمومة والانتشار، نظراً لانخفاض تكلفتها المادية وتعدّد استخداماتها الوظيفية،وت وؤدي دوراً محورياً في بناء المهارات التأسيسية للكتابة والقراءة، حيث تعمل كمنصة للعرض التوضيحي الذي يربط بين الأداء الصوتي (القراءة) والتمثيل الخطي (الكتابة). وتسمح هذه الأداة للمعلم بتوظيف المثيرات البصرية لتعميق الفهم وتيسير عمليات الاستيعاب لدى المتعلمين.

ثالثاً: الصور:

تُعد الصور وسائط تعليمية بصرية تهدف إلى تعزيز الكفاية الإدراكية لدى المتعلم، حيث تكمن وظيفتها الجوهرية في تجسيد المفاهيم المجردة وتوضيح العمليات المعقدة التي قد يستعصي شرحها عبر النسق اللغوي وحده. وتُصنف هذه الوسائط إجرائياً إلى فئتين: الوسائط المباشرة (كالفوتوغرافية والملصقات)، والوسائط المعروضة ضوئياً (كالشرائح والشفافيات والأجسام المجسمة). وتتجلى قيمتها التربوية في قدرتها على الربط بين الرمز اللغوي والواقع المحسوس، ويحفز التفاعل الصفي ويثير مهارات الحوار والنقد، وصولاً إلى تنمية ملكة التعبير الشفوي وتعميق مستويات الاستيعاب، مما يجعلها أداة استراتيجية في تعزيز مهارات التّواصل الشفهي وتجويد المخرجات التعلمية مما يسهم بشكل مباشر في تطوير الأداء اللغوي الشفهي وترسيخ الفهم المنهجي للمادة العلمية".

[1] ينظر: فيصل هاشم شمس الدين الوسائل التعليمية المطورة، مؤسسة شمس، ط 1، د م،2017 ، ص: 49.

رابعاً: الرسوم:

تشمل الرسوم البيانية، والرسوم التوضيحية، والرسوم الكاريكاتورية، والرسوم المتسلسلة، وهي من الوسائل التعليمية البصرية التي تُستخدم لتبسيط المعلومات وتنظيمها وعرضها بصورة واضحة وجذابة. وتتمثل في مجموعة من الرسومات والرموز والخطوط البصرية التي يُعدّها المعلم أو المتعلم بهدف تلخيص المعارف وتفسيرها والتعبير عنها بأسلوب علمي يسهل فهمه واستيعابه. وتُسهم هذه الرسوم في تيسير عمليتي التعليم والتعلم من خلال توضيح المفاهيم المجردة، وتنمية القدرة على الملاحظة والتحليل، وجعل المحتوى التعليمي أكثر تشويقًا ووضوحًا للمتعلمين.[1]

قد تُصنف الرسوم كأدوات للنمذجة البصرية التي تستهدف تبسيط الأطر المفاهيمية وتوضيح العلاقات الرابطة بين عناصر المحتوى. وتتجلى فاعليتها التربوية في قدرتها على رفع كفاءة التحصيل الدراسي عبر تقديم المادة العلمية في قالب مرئي يجمع بين الشمولية والوضوح، مما يسرّع من وتيرة الاكتساب المعرفي لدى المتعلم.

خامساً: الراديو أو الإذاعة:

تُعدّ من أهم الوسائل التعليمية المستخدمة في مختلف المراحل التعليمية، ولا سيما في مجال محو الأمية وتعليم الكبار، لما لها من دور فعّال في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين. فهي تساعد على تحسين النطق السليم، وتدريب المتعلمين على الأداء الصحيح للكلمات والعبارات والجمل والتراكيب اللغوية، كما تسهم في تنمية مهارات الاستماع وتمكينهم من التمييز بين الأصوات اللغوية المختلفة، مما يعزز قدرتهم على التواصل اللغوي السليم واكتساب اللغة بصورة أكثر دقة وفاعلية.[2]

تُعد الإذاعة التعليمية وسيطاً استراتيجياً في توجيه التفاعل السلوكي للأفراد ودعم المنظومة القيمية الدينية والبيئية. وتتحدد غاياتها البيداغوجية في تعديل الاتّجاهات

---

[1] منتدى الوسائل التعليمية، ديوان المديرية، بكفر الشيخ، نشرت في 17 ديسمبر 2013, wasael kafresh.

[2] ينظر: محمد وطاس أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر 1988، ص: 133.

السلوكية وتعزيز الوعي الوطني، مما يجعل منها أداة فاعلة في غرس الثقافة الوطنية والالتزام الأخلاقي تجاه المجتمع والبيئة المحيطة.

ومن جهة ثانية تُتيح المستحدثات التكنولوجية المعاصرة —كالحواسيب والهواتف الذكية والتطبيقات المتخصصة— بيئات تعلم مرنة تدعم التعلم الذاتي والتفاعلي بشكل غير مسبوق. وبدمج الوسائط السمعية البصرية من تسجيلات ومقاطع فيديو، إلى جانب استراتيجيات التعلم النشط كـ المحاكاة ولعب الأدوار، يتم تحفيز دافعية المتعلمين وإشراكهم وجدانياً ومعرفياً. وتتظافر هذه الوسائط والأنشطة في تطوير الكفايات اللغوية (القراءة والكتابة) ورفع كفاءة المعالجة الذهنية للمحتوى التعليمي، خلال توفير مثيرات تعليمية متنوعة تخاطب مختلف أنماط التعلم وتدعم استدامة الأثر التعليمي.

رابعا: أهداف تعليم اللغة العربية للكبار:

تحتل الأهداف التربوية مكانة محورية في العملية التعليمية، إذ تُعد الأساس الذي تُبنى عليه المناهج الدراسية وتُوجَّه من خلاله مختلف الأنشطة والممارسات التربوية. فهي تمثل الغايات والنتائج التي تسعى العملية التعليمية إلى تحقيقها لدى المتعلمين، كما تُعد معيارًا للحكم على مدى نجاح البرامج التعليمية وفاعليتها في بلوغ مقاصدها. وتُعرَّف الأهداف التربوية بأنها مجموعة التغيرات المرغوب إحداثها في سلوك الفرد ومعارفه ومهاراته واتجاهاته، أو في الممارسات والقيم السائدة داخل المجتمع، وهي تشمل الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية التي يُراد تنميتها لدى المتعلم، بما يسهم في بناء شخصية متوازنة وقادرة على التكيف مع متطلبات الحياة والمجتمع. ومن ثمّ، تُعد الأهداف التربوية الثمرة النهائية للعملية التعليمية، والمرشد الذي يوجّه جميع عناصرها نحو تحقيق النمو الشامل للفرد والارتقاء بالمجتمع.[1]

يُستخلص مما سبق أن الهدف في المنظور السلوكي يُعرَّف بوصفه صياغة إجرائية دقيقة تُحدد التغيرات الجوهرية المراد إحداثها في البنية السلوكية للمتعلم؛ فهو يمثل مخرجاً تعليمياً قابلاً للملاحظة والقياس، يعكس نتاج عملية التعلم في صورة أداءات ظاهرية

[1] ينظر: ماجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، 1408 هـ- 1988 م، ص:18.

يستهدف المعلم الوصول إليها بنهاية الموقف التعليمي، ويمكن تلخيص هذه الأهداف فيما يلي:

- تعليم الكبار علوم الدين التي تهمهم في حياتهم وتبين لهم حقوقهم وواجباتهم.
- التخلص من الأمية التي تنتشر بين الكبار وتؤثر في قدرتهم على العيش بطريقة إيجابية في مجتمعهم.
- تزويد الكبار بالمهارات والمعارف المختلفة وطرق الاتصال والتواصل مع الآخرين بشكل جيد وتحسين العلاقات فيما بينهم.
- تعريف الكبار بواجباتهم حتى يسعوا لتأديتها، وبحقوقهم وحقوق الآخرين فيحافظون عليها ويحاولون استيفائها بالطرق والوسائل المشروعة".[1]
- ومن الأهداف المهمة لتعليم الكبار باللغة العربية تنمية روح المواطنة لدى الدارسين، وذلك من خلال تعريفهم بوطنهم ومؤسساته الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، مما يعزز وعيهم بدورهم في المجتمع ويشجعهم على الإسهام في تنميته والدفاع عنه والاعتزاز بالانتماء إليه. كما يهدف هذا التعليم إلى تنمية مهارات الاتصال الأساسية لدى المتعلمين، والمتمثلة في الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة، بما يمكنهم من التواصل الفعّال والمشاركة الإيجابية في مختلف الأنشطة الاجتماعية والثقافية والمهنية داخل المجتمع.
- مساعدة الدارسين على فهم بعض الظواهر الطبيعية الموجودة حولهم كالجو وتغيراته، وقواعد الصحة العامة، كالاهتمام بنظافة الجسم والملابس والبيئة والبيت...

نستنتج مما سبق ذكره أنّ لغة الضاد تكتسب أهمية استراتيجية في برامج تعليم منتسبي محو الأمية؛ باعتبارها الممكن المعرفي والمدخل الأساسي (Prerequisite) لاستيعاب شتى العلوم والمهارات الأخرى. وتنبع ضرورتها من كونها الوعاء اللغوي للقرآن الكريم، الذي يمثل المطلب الجوهري لهذه الفئة، مما يسهم في تعزيز الهويّة الإسلامية

[1] ينظر: مفهوم تعليم الكبار وخصائصه وأهدافه، تمت الكتابة بواسطة سناء الدويكات، آخر تحديث: 5 يناير 2017، موقع https:// mal- shar .com. اطلع عليه 1/04/2026، على الساعة18:32

وترسيخ المرتكزات العقائدية في نفوسهم. وعلاوة على ذلك، فإن تمكّن المتعلم من الكفايات اللغوية الأساسية يمنحه أداة اتصالية فاعلة تيسّر له التّفاعل الاجتماعي، وتعمّق وعيه بالذات الحضارية والإرث الثقافي الأصيل.

الفصل الثاني:

تحليل الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية (دراسة تطبيقية)

الفصل الثاني: تحليل الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية (دراسة تطبيقية)

تمهيد:

يُعدّ مشروع محو الأمية من أبرز المشاريع الإنسانية والتربوية ذات الأبعاد الاجتماعية المهمة، لما يؤديه من دور فعّال في تمكين الأفراد، وخاصة الكبار، من حقهم في التعلم واكتساب المعرفة. فالأمية لا تقتصر على العجز عن القراءة والكتابة فقط، بل تشمل أيضًا محدودية الوعي وضعف الإلمام بالمعارف الضرورية للحياة اليومية، الأمر الذي قد يحدّ من اندماج الفرد في مجتمعه ومشاركته الفاعلة في مختلف مجالات الحياة. ومن هذا المنطلق، يمثل محو الأمية ركيزة أساسية لتحقيق التنمية المستدامة، من خلال نشر العلم والثقافة وتنمية القدرات البشرية، بما يتيح للدارسين فرصًا أفضل لتطوير ذواتهم والإسهام في تنمية مجتمعهم.

وهذا ما حاولنا التطرق إليه في الدراسة الميدانية:

1. إجراءات البحث الميدانية:

1.1 عينة البحث:

تسعى الدراسة الميدانية إلى تحليل البيانات الواقعية والمباشرة من الميدان حول الظاهرة المدروسة، فقد تم اختيار أفراد العينة من أساتذة محو الأمية.

1.2 وصف العينة:

تكونت عينة البحث من ستة وعشرين (26) أستاذا. وقد تم اختيارهم من ولاية مستغانم.

1.3 أدوات البحث:

تم تصميم الاستبيان بعد الاطلاع على المراجع المتخصصة، والكتب المدرسية ومنهاج الأستاذ، مع مراعاة ما جاء في الفصل النظري من عناصر، وتوظيف بعض المكتسبات القبلية، حيث صممت الاستبانة، كما هو موضح في الملحق رقم (1).

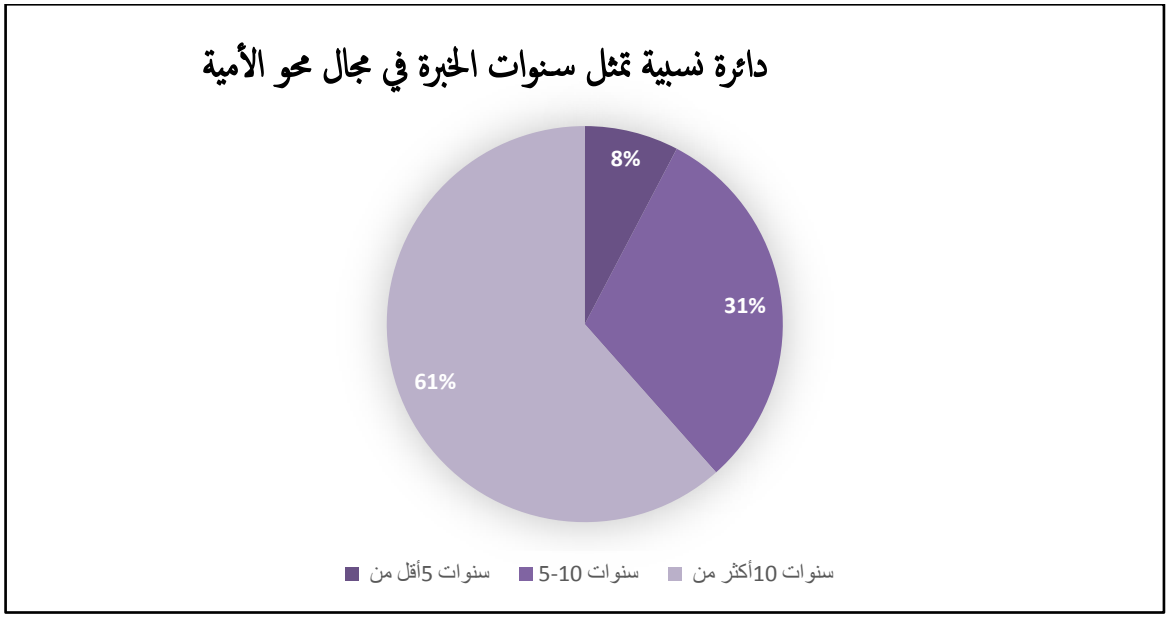
النتائج والتحليل:

أسئلة الاستبيان:

السؤال الأول: ما هي الفئة العمرية الغالبة للدارسين لديك؟.

الجدول رقم 01:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
أقل من 5 سنوات	2	%8
5-10 سنوات	8	%31
أكثر من 10 سنوات	16	%61
المجموع	26	%100



يظهر من خلال الجدول (01) أن أعضاء العينة بما نسبته 61% بالإجابة عن الخبرة الموجودة لديهم تفوق 10 سنوات وآخرون نسبتهم 31% كانت خيرتهم تتراوح بين 5 إلى 10 سنوات و8% لديهم خبرة تقل عن 5 سنوات.

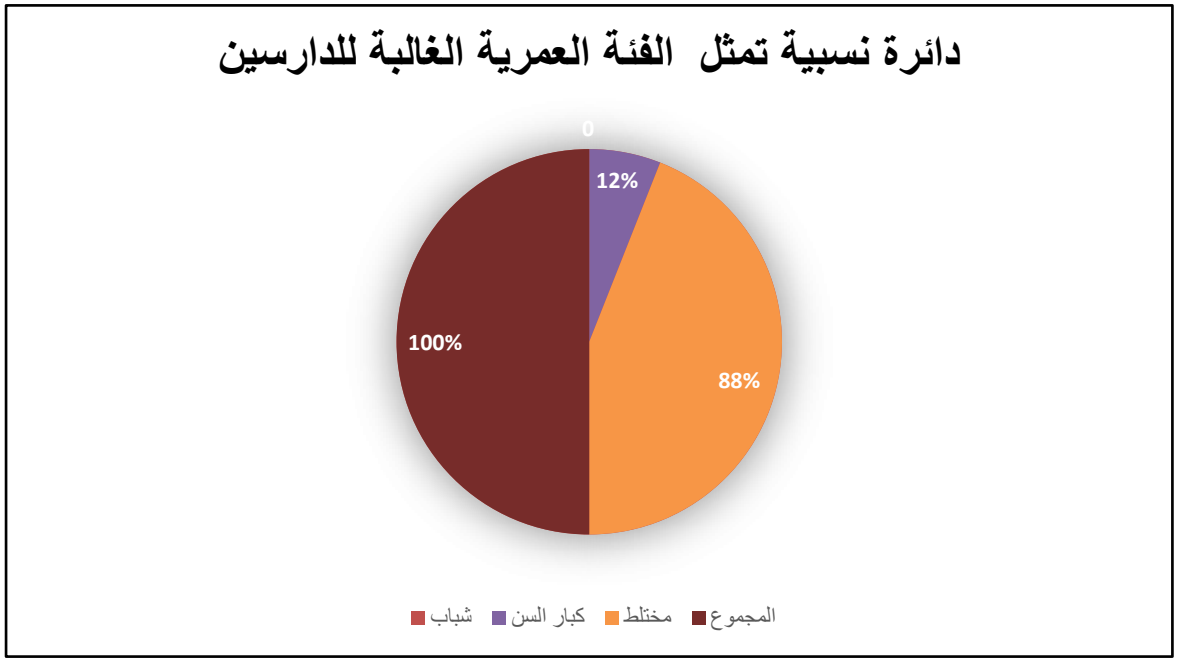
ويعني هذا أن كل أستاذ وخبرته الخاصة به، ليس كلهم متساوين في الكفاءة العلمية وهذا راجع إلى التفاوت في عدد السنوات الخبرة المهنية.

وعليه فهذا المزيج بين الخبرة الطويلة والاطلاع الحديث يضمن ويعكس قدرة الأساتذة على رصد التغيرات اللغوية والأخطاء عبر أجيال مختلفة من المتعلمين.

السؤال الثاني: ما هي الفئة العمرية الغالبة للدارسين لديك؟

الجدول (02):

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
شباب	0	0
كبار السن	3	% 12
مختلط	23	% 88
المجموع	26	%100



يظهر من خلال الجدول (02) تتراوح معظم الإجابات لدى معظم لدى أعضاء العينة بالإجابة على الفئة العمرية الغالبة للدارسين لديهم بما نسبتهم 88% إلا أن الفئة المختلطة

ما بين شباب وكبار السن، أما آخرون نسبتهم 12% كانت الفئة العمرية الغالبة هي كبار السن.

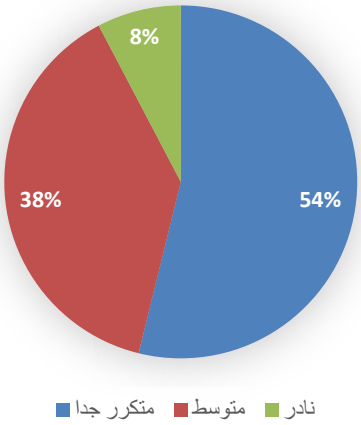
وعليه فإننا نرى بأن العينة الدراسية هي مجال غير متجانس عمريا، مما يفرض على المعلم استخدام إستراتيجيات تمكن من انسجام كل من الشباب مع كبار السن وإثراء بعضهم البعض رغبة في تحسين المستوى الثقافي وعلمي بغض النظر عن السن والحالة النفسية والاجتماعية للمنتسبين.

السؤال الثالث: ما هو مدى تكرار خلط بين الحروف المتشابهة رسما (ب، ت، ث) أو (ج، ح، خ)؟

الجدول 03:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
متكرر جدا	14	%54
متوسط	10	% 38
نادر	2	% 8
المجموع	26	%100

دائرة نسبية تمثل الخلط بين الحروف المتشابهة رسما



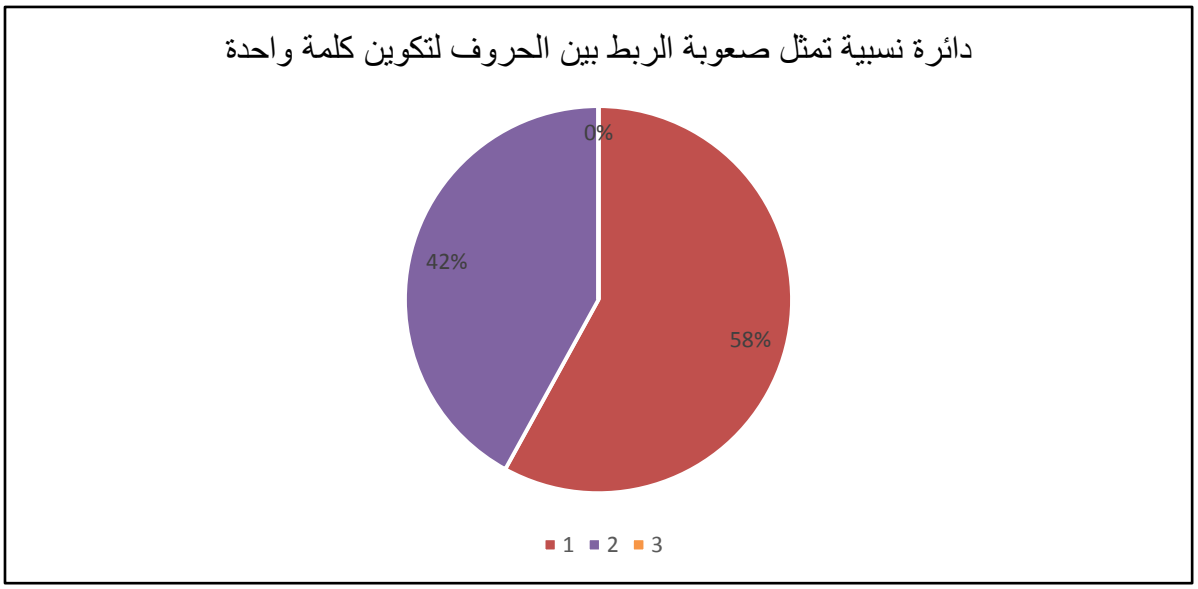
تظهر النتائج الموضحة في الجدول (03) والدائرة النسبية المرفقة ، قيام معظم أعضاء العينة بما نسبته 54% بالإجابة عن الخلط بين الحروف المتشابهة رسما (ب، ت، ث) أو (ج، ح، خ) أنها متكرر جدا، وآخرون نسبتهم 38% بأنّ الخلط متوسط و8% أن الخلط نادر .

وعليه فإن أفراد العينة يعانون تحد يا جوهريا في تثبيت الصورة الذهنية للحروف المتشابهة، فالمشكلة ليست في معرفة الحرف، بل في التمييز بينه وبين شبيهه، حيث أن هذا الخطأ يؤدي لتغيير معنى الكلمة تماما، ومن هنا يجب البحث عن استراتيجيات تعزز الوعي بمواقع نقاط الحروف.

السؤال الرابع: ما مدى صعوبة الربط بين الحروف لتكوين كلمة واحدة؟

الجدول 04:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
متكرر جدا	15	%58
متوسط	11	%42
نادر	0	%0
المجموع	26	%100



تظهر النتائج الموضحة في الجدول (4) المتعلقة بالسؤال " صعوبة الربط بين الحروف لتكوين كلمة واحدة" أن أغلبية العينة بما نسبتهم 58% كانت فئة متكررة جدا مرتفعة، تليها فئة متوسط بنسبة 42%، فيما لم تسجل فئة نادر أي نسبة 0.%

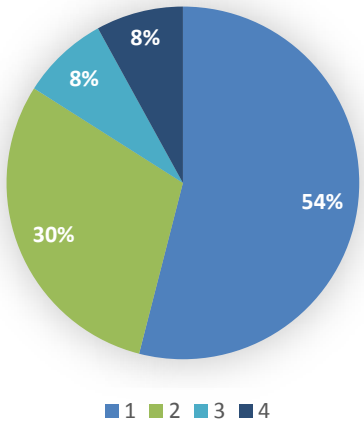
وعليه فإن صعوبة ربط الحروف تمثل عائقا جوهريا أمام السيولة الكتابة لدى منتسبي فصول محو الأمية، مما يؤثر سلبا على مستوى التحميل الإملائي بصفة عامة، مما يستدعي تدخل وسائل تعليمية لتعزيز الذاكرة البصرية الحركية لدى المتعلمين.

السؤال الخامس: ما مدى تكرار الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة؟

الجدول 05:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
متكرر جدا	14	%54
متوسط	8	%30
نادر	2	%8
لم يجب	2	%8
المجموع	26	%100

دائرة نسبية تمثل الخلط بين التاء المربوطة و التاء المفتوحة



يظهر الجدول (5) اجابات العينة حول " الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، أظهرت النتائج أن أكثر من نصف العينة 54% يعانون من هذه الصعوبة بشكل "متكرر جدا"، في حين سجلت فئة " متوسط" بنسبة 30، بينما انقسمت النسبة المتبقية بالتساوي بين فئة الصعوبة "نادر" وفئة " لم تجي" بنسبة 8% لكل منهما.

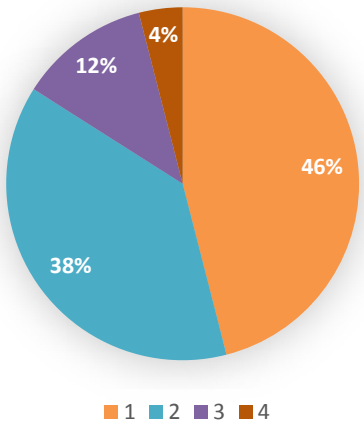
ومنه نرى أن الخلط المستمر يؤكد أنالمتعلم يعتمد على التمثيل الصوتي للكلمة دون مراعاة الضوابط الصرفية، فالتفرقة بينهما يتطلب إدراك للكلمة من الناحية النحوية والاشتقاقية، ولهدم يجب على الأساتذة التنوع في طرق التدريس ومحاولة اعتماد على الوسائل المساعدة في ايضاح الفرق.

السؤال السادس: ما مدى تكرار حذف حروف المد أو زيادتها بشكل خاطئ؟

الجدول 06:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
متكرر جدا	12	%46
متوسط	10	%38
نادر	3	%12
لم يجب	1	%4
المجموع	26	%100

دائرة نسبية تمثل حذف حروف المد أو زيادتها بشكل خاطئ



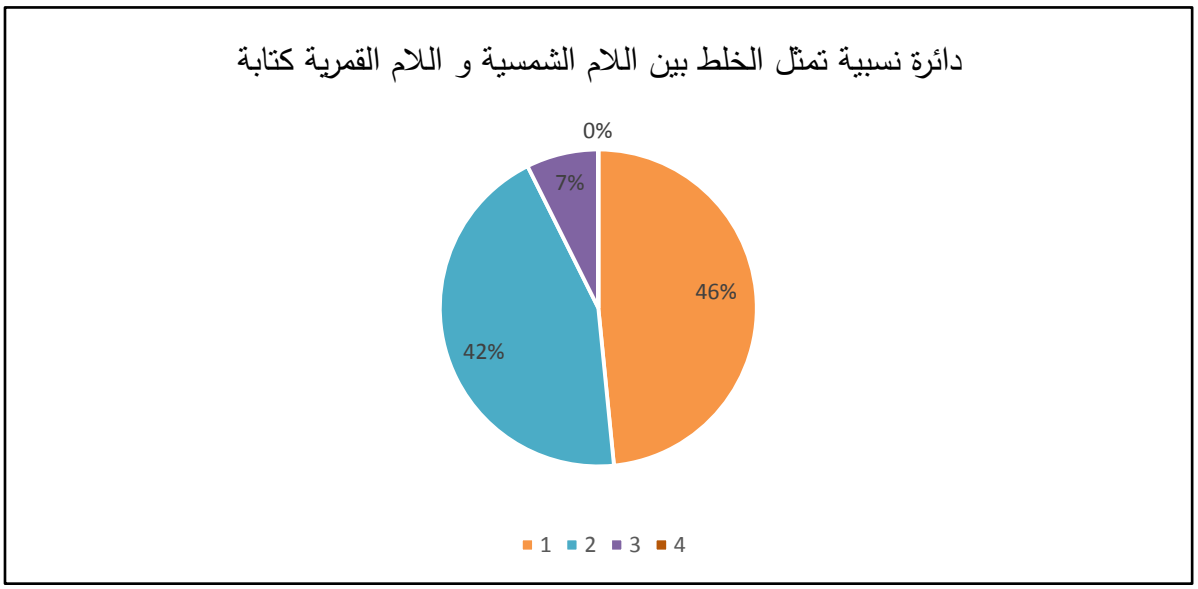
يوضح الجدول (06) البيانات الإحصائية الخاصة بمؤشر (حذف الحروف المد أو زيادتها بشكل خاطئ) أنه نسبة 46% من الأفراد العينة أجابوا عليها بشكل **متكرر جدا** ، بينما فئة المتوسط بلغت نسبة الإجابة 38%، وفي المقابل كانت نسبة العينة التي اختارت **نادر** 12%، بينما سجلت فئة العينة التي لم تجب عنا السؤال بنسبة 4%.

تبين هنا وجود خلل في الإدراك الصوتي ويمكن تفسير هذا الاضطراب اللغوي من خلال عوامل منها: التداخل الكتابي، تأثير اللهجة العامة، التصور في التمييز السمعي، **مما نستنتج** أنّ المشكلة هي الوعي الصرفي والبصري للكلمة، مما يضعف قدراتهم على التّحويل الصحيح من الصوت المسموع إلى الرمز المكتوب.

السؤال السابع: ما مدى تكرار الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابة؟

الجدول 07:

الاختيارات	التكرار	النسبة المئوية
متكرر جدا	16	%62
متوسط	9	%35
نادر	0	%0
لم يجب	1	%4
المجموع	26	%100



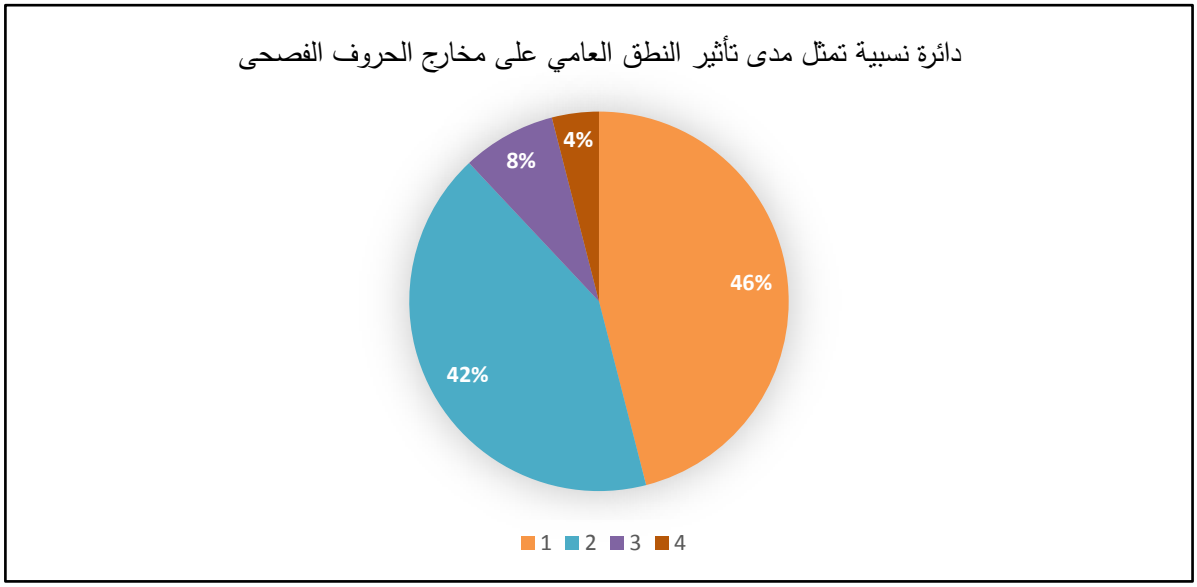
يوضح الجدول (07) البيانات الإحصائية الخاصة بسؤال (الخلط بين اللام الشمسية واللام القمرية كتابة)، أنه نسبة 62 % من الأفراد العينة أجابوا عليها بشكل **متكرر جدا**، بينما فئة **المتوسط** بلغت نسبة الإجابة 35%، وفي المقابل كانت نسبة العينة التي اختارت **نادر** كانت منعدمة الإجابة، بينما سجلت فئة العينة التي **لم تجب عن** السؤال بنسبة 4%.

وعليه فإننا نرى بأن هذه الإشكالية ليست ظاهرة فردية، بل هي ظاهرة تعليمية عامة، ولذلك هي بحاجة إلى إستراتيجيات تعتمد على الوعي البصري للكلمة أكثر من الاعتماد على الصوت، وذلك لكي تعي الذاكرة بصرية شكل الكلمة بوجود اللام حتى ولو لم تنطق.

السؤال الثامن: إلى أي مدى يؤثر النطق العامي على مخارج الحروف الفصحى؟

الجدول 08:

فئة الاختبار	التكرار	النسبة المئوية
بشكل كلي	**12**	**%46**
بشكل جزئي	**11**	**%42**
نادر	**2**	**%8**
لم يجب	**1**	**%4**
المجموع	**26**	**%100**



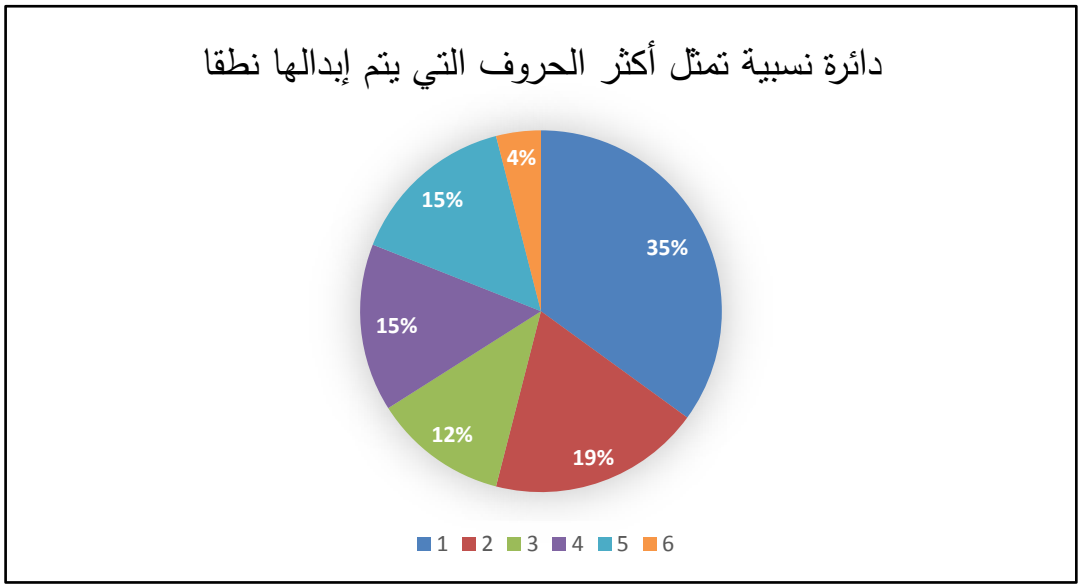
يوضح الجدول (08) البيانات الإحصائية الخاصة بسؤال (تمثل مدى تأثير النطق العامي على مخارج الحروف الفصحى)، أنه نسبة 46 % من الأفراد العينة أجابوا عليها بشكل **كلي** وأنها الفئة الغالبة، مما يعكس تغلغل اللهجة العامية على النظام الصوتي للمتعلمين، بينما بلغت النسبة 42% الفئة بشكل جزئي مما يدل على أن قطاها واسعا يملك ازدواجية، فهم يدركون المخارج الصحيحة لكن يخلطون بينها وبين العامية، وفيما نلاحظ نسبة 8% لدى فئة نادر، بينما سجلت الفئة التي لم تجب عن السؤال نسبة 4%.

ومنه يرى أن الجانب الأكبر من من متعلمي فصول محو الأمية يعانون من تغير في مخارج الحروف بسبب العامي، مم ا يؤثر على نطقهم للغة العربية والأداء (اللغوي السليم، لذلك يستدعي تدخلا لتقويم المخارج الصوتية، فالمشكلة هنا ليست مجرد صفوات بل نظام صوتي يؤثر بشكل كبير على الأداء اللغوي للمتعلم الذي لم يعالج سوف تساهم البيئة الاجتماعية في تضخيمه أكثر.

السؤال التاسع: ما هي أكثر الحروف التي يتم ابدالها نطقا؟

الجدول 09

الخيارات	التكرار	النسبة المئوية
ب، ت، ج، ح، ق، ط، ر، ل، د، ذ، ر، ز.	9	%35
خ، ص، س، ق، ت، ف، ش.	5	%19
ذال تنطق دال	3	%12
ألف ينطق عين	4	%15
قاف تنطق ألفا	4	%15
لم يجيبوا	1	%4
المجموع	26	%100



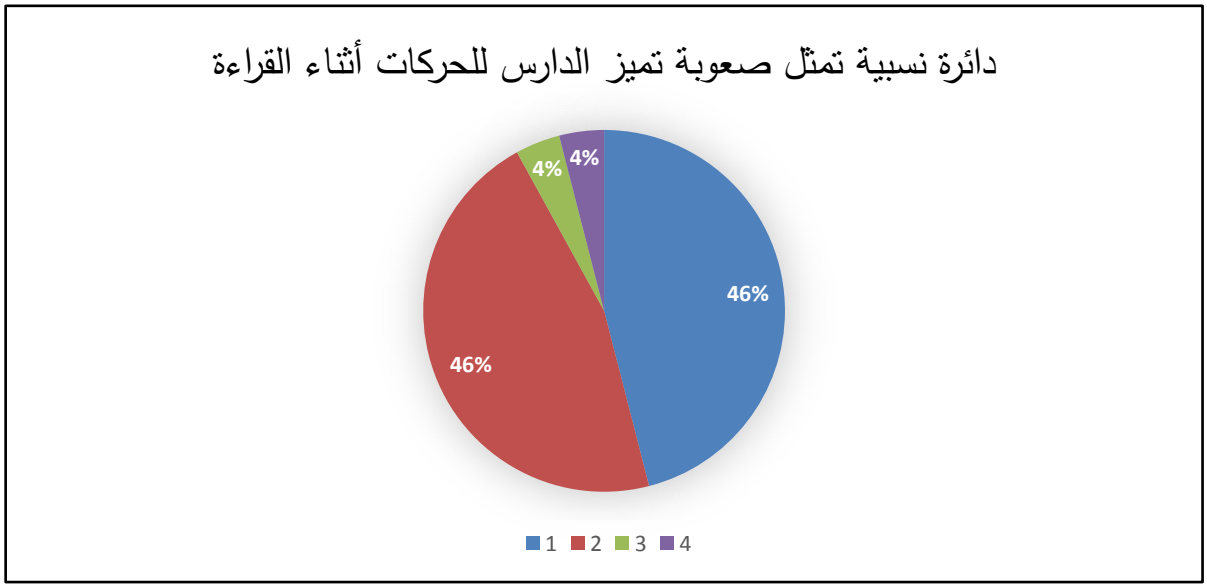
من خلال النتائج المتحصل عليها يرى معظم أعضاء العينة بينما نسبتهم 35% أنّ الأصوات التي يمكن إبدالها نطقا هي" ت–ت/ ج– ج/ س–ص/ ك–ق/ ت– ط/ ر–ل/ د– ذ/ ز–ر." وهناك من قال إنها الحروف المتقاربة " خ–ص– ق– ت– ف– ش". ونسبتهم 19%، ويرى آخرون أنّ الذ ال تنطق دالا بما نسبتهم 12% و 15% من العينة وأجابوا بأنالألف يُنْطَقُ وهذا الخطأ منتشر بين كبار السن خاصة المبتدئين، و 15% لاحظوا أن القاف يُنْطَق ألفًا مثل قَمَرٌ= أَمَرٌ وأخيرا 4% لم يجيبوا على هذا السؤال.

وهذا يعني أن أغلب الأخطاء تكون في الحروف المتشابهة في المخرج مثلا (ت–ث) وهذا ما يبين لنا من خلال النتائج، وكل الحروف المتقاربة نُطْقًا تسبب خللاً في الجهاز النطقي، مما يستوجب تكثيف التدريبات القائمة على الملاحظة البصرية والإكثار من الحصص الجماعيّ الذي يساعد على تمييز النطق.

السؤال العاشر: هل يواجه الدارس صعوبة في التمييز بين الفتحة والضمة والكسرة أثناء القراءة؟

الجدول 10

فئة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	%46
أحيانا	12	%46
لا يوجد صعوبة	1	%4
لم يجب	1	%4
المجموع	26	%100



يوضح الجدول (10) تحليل النتائج الخاصة بسؤال **(هل يواجه الدارس الصعوبة في التمييز بين الفتحة والضمة والكسرة أثناء القراءة؟)** حيث نلاحظ تساوي عدد العينات التي أجابت **بنعم** مع التي أجابت **أحيانا** بنسبة 46% لكل منهما، وهذا يعني أن 92.3% من العينة يعانون من اضطراب التمييز بين الحركات.

وتعدّهذه النسبة مرتفعة جدا لدى المتعلمين، وفي المقابل نجد نسبه 4% لا تجد صعوبة، ويؤكد هذا أن الحركات الثلاثة تمثل التحدي الأكبر في عملية القراءة، بينما نسبه 4% لم تجب عن السؤال.

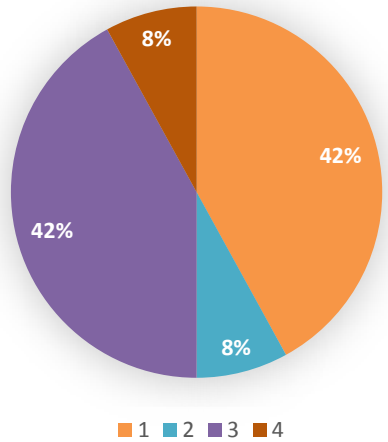
ومنه يظهر بأن هذه الصعوبة تكون متواجدة كثيرا أو بشكل دائم مما يعكس خللا في الآلية القرائية، حيث لا يتم ربط الحركة بالصوت المقابل له بدق ة، مما يؤدي إلى تغيير المعنى الدلالي للجمل، ويضعف الملكة اللسانية، وهذايستدعي تكثيف الكتابة وضرورة ربط الصورة البصرية بالصورة الرمزية.

السؤال الحاديعشر: هل يواجه الدارسون مشكلة في مطابقة الفعل مع الفاعل؟

الجدول 11:

فئة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	11	%42
أحيانا	2	%8
لا	11	%15
لم يجب	2	%8
المجموع	26	%100

دائرة نسبية تمثل مشكلة الدارس في مطابقة الفعل مع الفاعل



يوضح الجدول 11 نتائج التحليل الإحصائي الخاصة بسؤال (هل يواجه الدارسون مشكلة في مطابقة الفعل مع الفاعل) (مثل: الرجل قالت) أننسبة 42% أجابوا عليها ب(نعم)، مثلما أجاب عليها الآخرون ب **(لا)** النسبةنفسها، وهذا التعادل يعكس وجود شرح واضح في المكتسبات القبلية للدارسين، فيما نلاحظ نسبة 8% أجابت **ب أحيانا** ، بينما سجلت فئة التي لم تجب عن السؤال نسبة 8%.

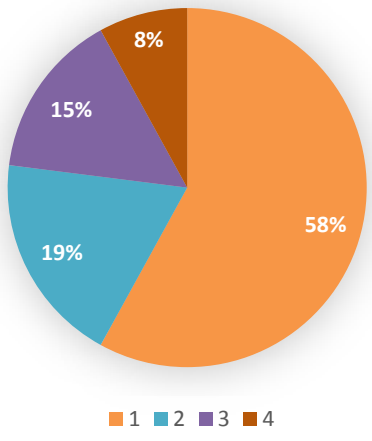
وعليه كشفت النتائج إلى أن هناك انقسام بين مهارة المطابقة مع التعبير مما يفسر سبب كثرة الأخطاء اللغوية في التعبير، مما يؤدي إلى ارتباك في التركيب لدى الدارس عند صياغة الجملة الفعلية، مما يبين تأثير العامية التي لا تلتزم بضوابط القواعد الموجودة في الفصحى، وبالتالي يحدث ضعف تلقائي في الأداء والمستوى اللغوية لدى الدارس.

السؤال الثاني عشر: هل هناك خلط في استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب؟

الجدول 12:

فئة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	15	%58
أحيانا	5	%19
لا	4	%15
لم يجب	2	%8
المجموع	26	%100

دائرة نسبية تمثل خلط في استخدام ضمائر المتكلم والمخاطب



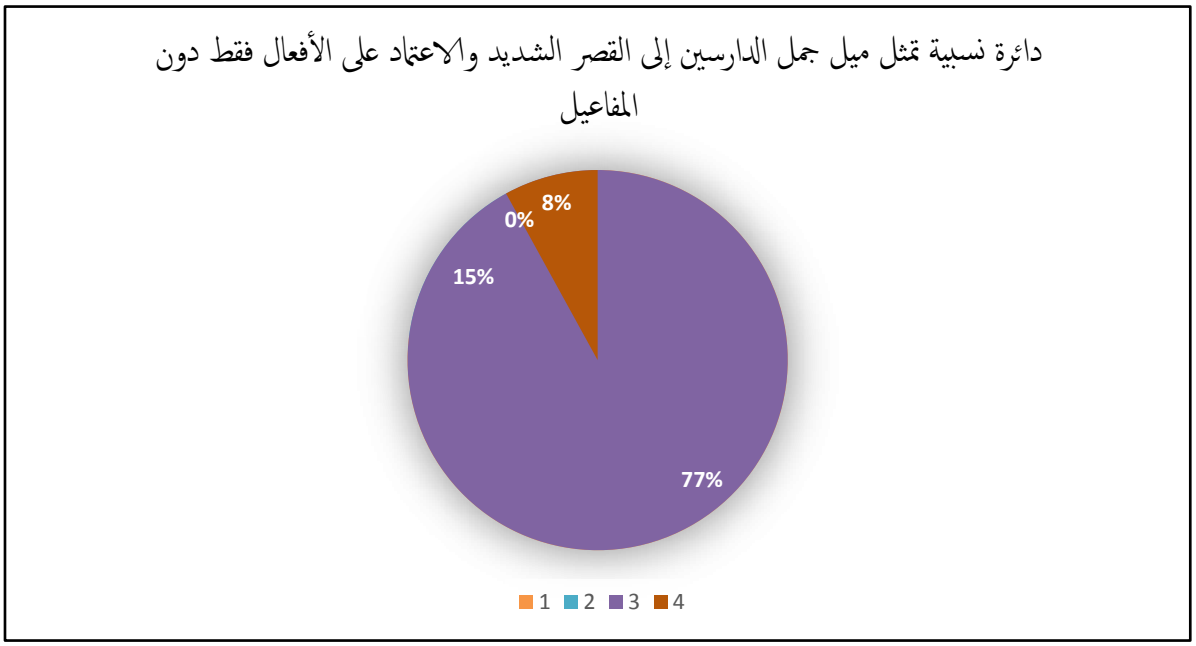
يظهر الجدول رقم 12 البيانات الإحصائية الخاصة بالسؤال **(هل هناك خلط في استخدام ضمائرالمتكلم والمخاطب)** حيث أننسبة 58% يواجهون صعوبة في توظيف الضمائر بشكل صحيح وسليم، في حين نسبة 19% **أحيانا** مما تشير إلى عدم استقرار المهارة اللسانية، أمّا النسبة 15% فئة لا تواجه صعوبة فهي فئة أقلية متمكنة، وفي المقابل لدينا 8% لم تجب عن السؤال وهي عينات خارج نطاق التحليل.

وعليه فإن مشكلة الخلط تشكل تحديا بارز للدارسين، ويعزى هذا الانحراف اللغوي إلى قوة رواسب النظام اللساني العام الذي يتداخل مع القواعد اللغوية، مما ينتج عنه خلط في تحديد الضمير واسناده وضعف في العملية التواصلية والتركيبية، مما ينعكس سلبا على أداء الدّارس ويحد من تطور الأداء التواصلي السليم.

السؤال الثالث عشر: هل تميل جمل الدارسين إلى القصر الشديد والاعتماد على الأفعال فقط دون المفاعيل؟

الجدول 13

فئة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نعم	20	%77
أحيانا	4	%15
لا	0	%0
لم يجب	2	%8
المجموع	26	%100



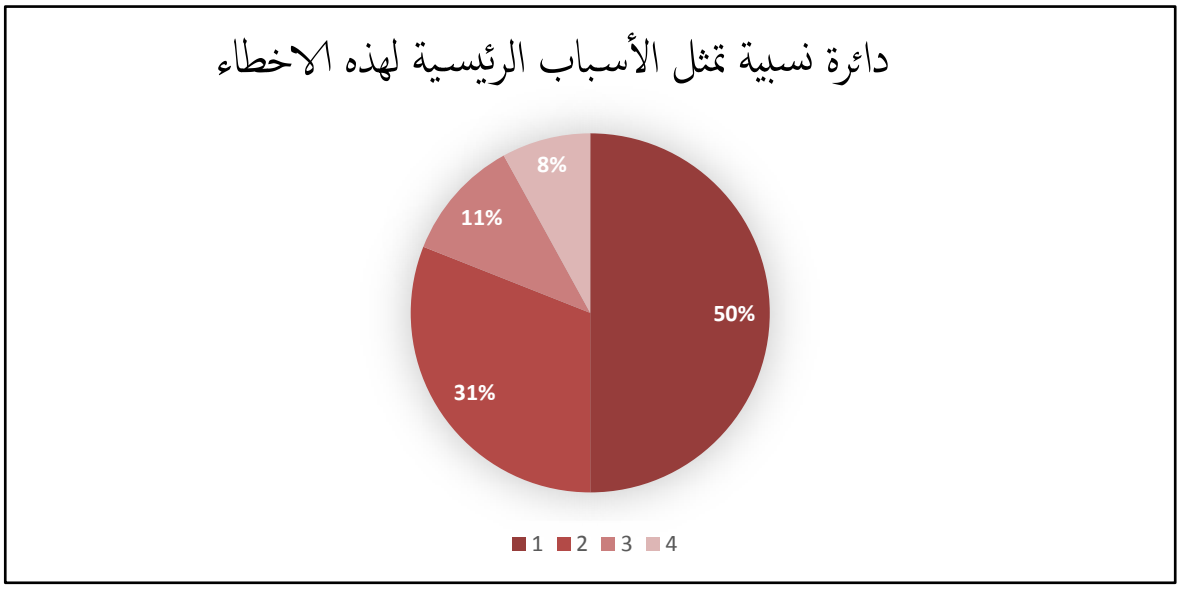
يوضح الجدول رقم 13 نتائج التحليل الإحصائي عن ميل حاد لدى الدارسين نحو اختزال البنية الجملية حيث بلغت نسبة العينة التي أجابت **بنعم**" 77% وأن هذا ليس نقصا، حيث أضافت إلى بعض الإجابات شروحات مقدمة من طرف الأساتذة ، حيث تضمنت مقاصد تربوية ترمي إلى أن هذا غاية تربوية وأنه في الأخير هذا الأمر يكون في البداية ثم يتطور الدارس إلى تكوين جملة بالإعتماد على المفاعيل، بالإضافة إلى نسبة 15% من العينة أجابت ب"أحيانا" مما يدل على أنه هناك فئة تتراجع بين الإطالة والاختصار، ونسبة 0% لا تواجه وانعدام تام للمتمكنين من البناء الجملي الطويل، وفي مقابل 8% من العينات لم يجيبوا عن السؤال.

وعليهفإنّ العامية يكون لها أثر كبير حيث يميل الدارس إلى اتصال كلمات أقل و أن المفعول به يكون مفهوما من السياق، مما يؤدي إلى ضعف في توليد المعاني وتضييق مساحة التعبير مما يجعل النص باهتا لا يرقى إلى تطور مستوى الدارس رغم تطوره في الدراسة.

السؤال الرابع عشر: ما هي في نظرك الأسباب الرئيسية لهذه الاخطاء؟

الجدول 14:

فئة الاختيار	التكرار	النسبة المئوية
نقص التدريب	13	%50
المناهج	8	%31
العوامل النفسية	3	%11
لم يجيبوا	2	%8
المجموع	26	%100



يوضح الجدول رقم 14 أنّاستقراء آراء الأساتذة حول ما هي في نظرك الأسباب الرئيسية لهذه الأخطاء، ويتضح لنا أننقص التدريب يتصدر المشهد بنسبة 50%، يليه عامل المناهج بنسبة 31% مما يعزز الفرضية القائلة بأن البيئة تعليمية في هذه الفصول تفتقر إلى استراتيجيات التدريبية الفعالة التي تساعد على صقل الملكة اللسانية، وفي المقابل نرى أن العوامل النفسية وعلى الرغم من أهميتها إلى أن الأساتذة وضعوها في المرتبة ا لأخيرة بالنسبة11% وهذا يدل على أن المشكلة المنهجية و التدريبية أكثر منها نفسية، بينما سجلت الفئة التي لم تجب على السؤال 8%.

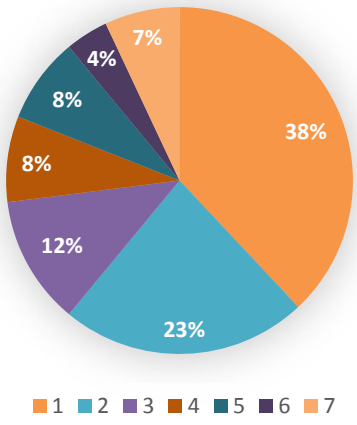
وعليه فإن معالجة هذه الأخطاء اللغوية تتطلب إعادة نظر جذرية في آليات التدريس المعتمدة، وفي محتوى المناهج المقدمة لهذه الفئة، فهي ليست دائمة مرتبطة بقدرات المتعلم

او استعداده النفسي بل يؤدي المنهج بطريقة التّدريس دورا هاما في تطور منتسبي فصول محو الأمية.

السؤال الخامس عشر: هل لديك مقترح معين لتقليل هذه الأخطاء في الفصول الدراسية؟

الخيارات	التكرار	النسبة المئوية
تنشيط المناهج وتبسيطها	10	%38
التدريب والراحة النفسية	6	%23
التكرار	3	%12
زيادة السنوات الدراسية	2	%8
توفير الأجواء المناسبة	2	%8
تعلم وتدرب الفرد بنفسه	1	%4
لم يجيبوا	2	%7

دائرة نسبية تمثل مقترحات لتقليل هذه الأخطاء



يظهر الجدول رقم 15 إجابات أفراد العينة حول أهم المقترحات لتقليل الأخطاء اللغوية في الفصول الدراسية،ونرى أن أغلب الأعضاء قالوا يجب تنشيط المناهج وتغييرها وتبسيطها ليفهمها المتعلم بما نسبتهم 38%،ويرىالآخرونأن تدريب الدارس راحة نفسية تساعد من تقليل الأخطاء ليس جذريا و إنما تبقى فيّ ضئيلة،وهذا أفضل مقارنة بخمسين شخصا يتعثر نطقا

مما يواجه صعوبة في القراءة، وهناك بنسبة 23% من يرىأن التكرار هو الحل والمقترح الأنسب لمنع انتشار الأخطاء ونسبتهم 12%.

ومن جانب آخر، يرى بعض الأساتذةأن زيادة سنوات الدراسة في كل مستوى تعطي للمتعلم فرصة أكبر للتعلم واكتساب المعرفة ونسبتهم 8%، و 8% من المعلمين لاحظوا أن توفير الأجواء المناسبة والملائمة للتدريس تساعد كثيرا في التقليل من الأخطاء، وفئ ة قليلة من العينة بما نسبتها 4% رأت أن تعلم الفرد بنفسه تدريجيا هو أحسن حل لتفادي تكرار الأخطاء و 7% لم يجيبوا عن هذا السؤال.

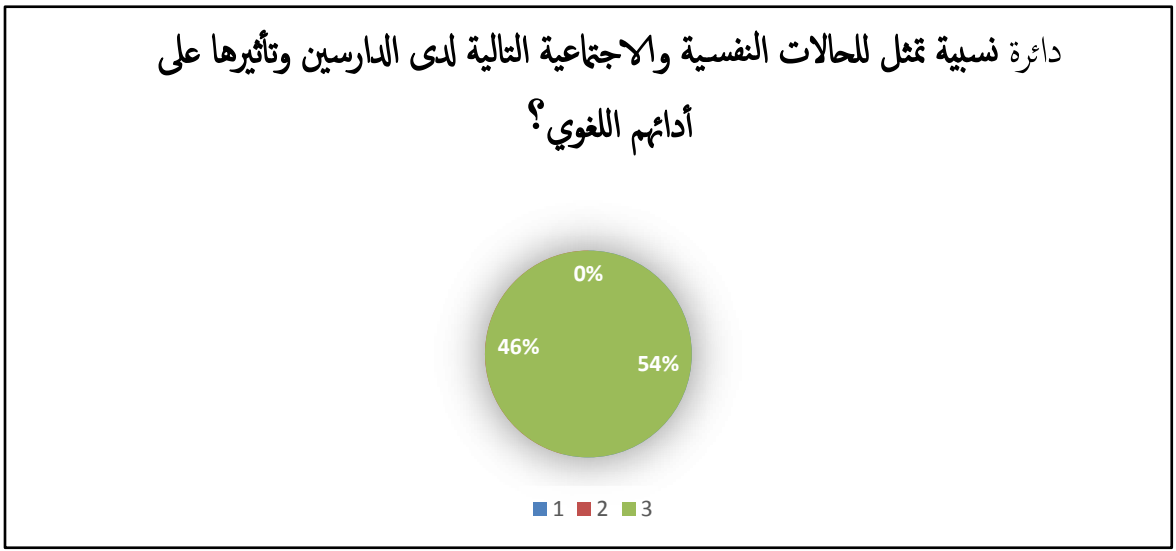
وهنا نتأكد أن الحلول موجودة فقط يجب تطبيقها والتي يراها الأساتذة مناسب ة للتقليل من الأخطاء داخل الفصول الدراسية، وقد تنوعت إجابات أفراد العيرة بين تكثيف التدريبات والتكرار اليومي للقراءة، كما صرح المعلمون أن المناهج القديمة من الضروري تغييرها وتبسيطها للاستيعاب الجيد.

السؤال السادس عشر: ما مدى ملاحظتكم للحالات النفسية والاجتماعية التالية لدى الدارسين وتأثيرها على أدائهم اللغوي؟

الجدول رقم 16:

الخيارات	التكرار	النسبة المئوية
ملاحظ بشكل دائم	**14**	**%54**
أحيانا	**21**	**%46**
نادر	**0**	**%0**
المجموع	**26**	**%100**

دائرة **نسبية تمثل للحالات النفسية والاجتماعية التالية لدى الدارسين وتأثيرها على أدائهم اللغوي؟**



وضح الجدول رقم 16 النتائج الإحصائية للعينة أن العوائق (النفسية، الاجتماعية، الذهنية) تشكل تحديا جوهريا ومستمرا لغالبية الدارسين، حيث أجاب 54% من أفراد العينة بأن هذه الحواجز تأثر على أدائهم اللغوي بشكل دائم، كما أن أكثر من نصف العينة ترى أن " الفصل بين الخطأ أمام الزملاء، تشتت الانتباه، ضعف الثقة بالنفس، المقاومة الذهنية ") ليست مجرد عائق مؤقت، بل هي أسباب رئيسية تعيق عملية الاكتساب والتعلم اللغوي السليم، بالإضافة إلى الفئة التي ترى هذه المؤثرات أحيانا بنسبة 46% أنمنتسبي فصول محو الأمية تعاني من هذه الضغوطات بدرجات متفاوتة، مما يضع عبئا إضافيا على المعلم من أجل تصميم بيئة تعليمية مناسبة تراعي جميع الفروقات الفردية لدى المتعلمين وتقلل منه حدة هذه المعوقات.

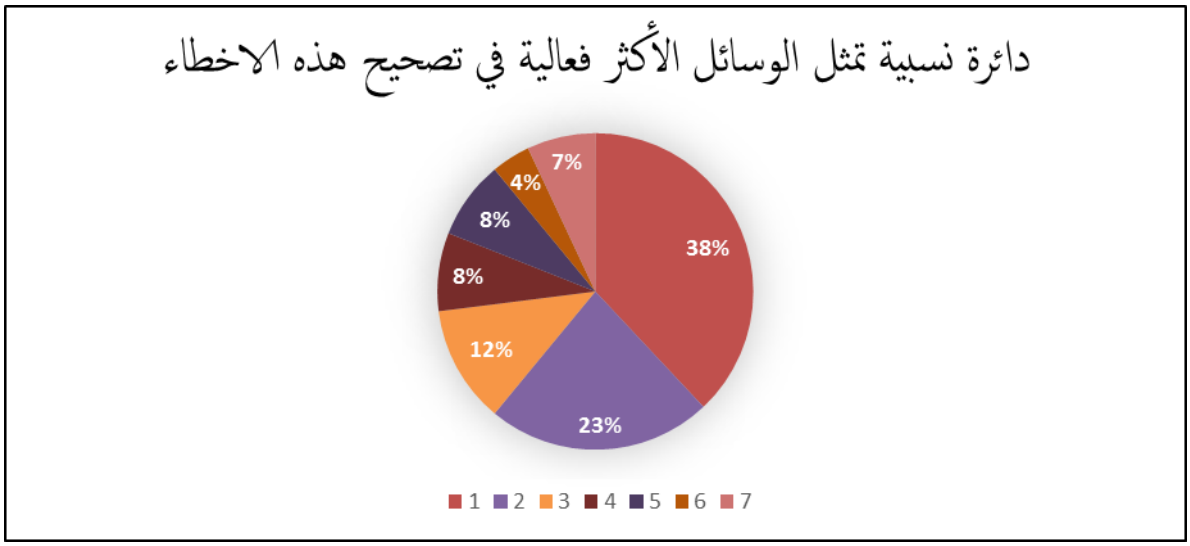
وعليه فإن هذه المشكلات والحواجز عامة وشاملة لكل المتعلمين في فصول محو الأمية وأنها تشكل تحديا كبيرا لمدرسي هذه الفصول ، وعليه يستوجب إعادة النظر في استراتيجيات التدريس مع ضرورة دمج الدعم النفسي وتحضير منتسبي هذه الفصول، وهذا كله ب عدّهجزء لا يتجزأ من العملية التعليمية.

السؤال السابع عشر: من الواقع خبرتك ما هي الوسيلة الأكثر فعالية في تصحيح هذه الاخطاء؟

الجدول رقم 17:

الخيارات	التكرار	النسبة المئوية
ربط الكلمات بالبيئة المحيطة والتكرار الجماعي	**10**	**%38**
التكرار الجماعي	**6**	**%23**
بطاقات تعليمية وربط الكلمات بالبيئة المحيطة والتكرار	**3**	**%12**
البطاقات التعليمية الملونة	**2**	**%8**

كل الخيارات	2	%8
ربط الكلمات بالبيئة المحيطة	1	%4
لم يجيبوا	2	%7
المجموع	26	%100



يوضح الجدول رقم 17 إجابات العينة ،حيث يرىمعظم الأعضاء أن ربط الكلمات بالبيئة المحيطة والتكرار الجماعي معا بما نسبتهم 38% وآخرون قالوا التكرار الجماعي وحده يساعد في اكتساب المعرفة والقدرة على الحفظ نسبتهم 23%،وهناك من يرى أن البطاقات التعليمية الملونة تسمح للمتعلم خاصة كبار السن بالتمييز بين المصطلحات عن طريق الألوان ونسبتهم 8%، وهناك من قال أن كل الخيارات تؤثر إيجابا على المتمدرس ، ولا سيما محو الأمية وكانت نسبتهم 8%،حيث يرى بعض الأساتذة أن الوسائل المساعدة في التعليم هي ربط الكلمات بالبيئة المحيطة بما نسبتهم 4% و أخيرا 7% لم يجيبوا عن هذا السؤال.

والمقصود بهذا أن الوسائل المساعدة في التعليم يتم اختيارها طبقا لطريقة الأستاذ وأسلوبه في تقديم الدرس ، لذا نلاحظ تفاوت كبير في النسب وهذا راجع للفروقات الموجودة بين الأساتذة وكذلك المتعلمين لأن هميتفاوتون في تأثرهم بـالوسائل، ولذلك يجب على المتعلمين التنويع في الطرق من أجل الاستيعاب الجيد والواضح للدرس.

خاتمة

خاتمة:

ومن خلال هذه الدراسة توصلنا إلى جملة من النتائج، أهمها:

1- تُعدّ الأخطاء الإملائية أكثر الأخطاء شيوعًا لدى منتسبي فصول محو الأمية.

2- يواجه المتعلمون الكبار صعوبة في تطبيق القواعد النحوية بصورة صحيحة بسبب ضعف الرصيد اللغوي لديهم.

3- ضعف الرصيد اللغوي يؤدي إلى كثرة الأخطاء في التعبير الشفهي والكتابي.

4- لطرائق التدريس التقليدية أثر سلبي في تنمية المهارات اللغوية لدى المتعلمين.

5- تؤثر الفروق الفردية والعمرية في سرعة اكتساب اللغة لدى منتسبي فصول محو الأمية.

6- يؤدي غياب الممارسة المستمرة للقراءة والكتابة إلى تكرار الأخطاء اللغوية.

7- تسهم الوسائل التعليمية الحديثة في تحسين تعلم اللغة العربية لدى الكبار.

8- يعاني بعض المنتسبين من ضعف في النطق السليم للحروف والأصوات العربية.

9- للتشجيع والتحفيز النفسي دور مهم في رفع مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين.

10- يمكن الحد من الأخطاء اللغوية من خلال اعتماد برامج تعليمية تراعي خصائص المتعلمين الكبار.

وانطلاقًا من هذه النتائج، نقترح جملة من التوصيات، منها:

1- ضرورة الاهتمام بتعليم اللغة العربية لفئة الكبار بأساليب تتناسب مع مستواهم العمري والتعليمي.

2- تكثيف التدريبات التطبيقية لمعالجة الأخطاء الإملائية والنحوية.

3- اعتماد طرائق تدريس حديثة تعتمد على التفاعل والمشاركة.

4- توفير وسائل تعليمية متنوعة تساعد على تسهيل تعلم اللغة العربية.

5- تشجيع المتعلمين على المطالعة والكتابة المستمرة لتنمية مهاراتهم اللغوية.

6- تنظيم دورات تكوينية للمعلّمين العاملين في مراكز محو الأمية.

7- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين أثناء العملية التعليمية.

8- تخصيص حصص لمعالجة الأخطاء الصوتية وتحسين النطق السليم.

9- تعزيز الجانب النفسي والتحفيزي لدى المتعلمين الكبار من أجل رفع دافعيتهم للتعلم.

10- إجراء دراسات أخرى تتناول مشكلات تعليم الكبار وسبل تطوير برامج محو الأمية.

وفي الأخير، نرجو أن يكون هذا البحث قد أسهم في تسليط الضوء على موضوع الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية، وأن يفتح المجال أمام دراسات أخرى تهدف إلى تطوير تعليم الكبار والارتقاء بمستوى تعلم اللغة العربية لديهم.

فهرس المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

***القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.**

أولا: المعاجم:

1. إبراهيم مصطفى وآخرون، المعجم الوسيط في لسان العرب، دار المعارف، القاهرة.
2.ابن منظور: لسان العرب دار صادر لبنان مادة (لغا) ج 15.
3.أحمد مختار عمر وآخرون: معجم اللغة العربية المعاصرة عالم الكتب ط 1 القاهرة 2008.
4.إميل بديع يعقوب، معجم الإعراب والإملاء، دار العلم للملايين، بيروت – لبنان ط 1، 1983.
4.جبران مسعود: معجم الرائد، دار العلم للملايين، ط7، بيروت، لبنان 1992.
5.حسن شحاتة: زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، عربي انجليزي الدار المصرية اللسانية، ط1 القاهرة مصر ،1424 2003.
6. قاموس التربية الحديثة،المجلس الأعلى اللغة العربية دار الرجعي ط 1 الجزائر 2010.
7.محب الدين مرتضى الزبيدي، تاج العروس، القاهرة، 1888.
8.معجم الوسيط في لسان العرب لابن المنظور في معاني لفظة "أمي" دار المعارف.
9.ناصيف بسين، المعجم المفصل في الإملاء، دار الكتب العلمية، بيروت– لبنان، ط 4، 1460هـ ،1999م.
10.هالة أمون، معجم اللغة وتخصيصها من الأخطاء الشائعة، دار الكتاب، بيروت، د ط، د ت.

ثانيا:المراجع:

1.إبراهيم مطلوع، الوسائل التعليمية، الطبعة الثانية مكتبة النهضة المصرية القاهرة، مصر 1976.

2.أجد عرسان الكيلاني، أهداف التربية الإسلامية، دراسة مقارنة بين أهداف التربية الإسلامية والأهداف التربوية المعاصرة، مكتبة دار التراث، المدينة المنورة، ط 2، 1408 هـ- 1988 م.

3.أحمد حساني، دراسات في اللسانيات الحديثة حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية بن عكنون- الجزائر، ط 2.

4.أحمد طعيمة: المهارات اللغوية، (مستوياتها تدريبها صعوباتها، دار الفكر العربي القاهرة ط1 2009.

5.أحمد ناصر، النحو الميسر، دار ألفا للنشر والتوزيع، ط1 ،1433هـ، 2012.

6.الأسعد عمر السعدي فاطمة، اللغة العربية دراسات تطبيقية، دار العلم، لبنان، د ط، 1999.

7.أيمن عامر: الحل الإبداعي للمشكلات بين الوعي والأسلوب مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ط 1، 1424 هـ -2003 م.

8.جميل حمداوي: بيداغوجيا الخطأ ط1، مكتبة المثقف، دن المغرب 2015.

9.زكرياء إسماعيل، طرق التدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2005.

10صالح بلعيد، الصرف والنحو دراسة وصفية تطبيقية في مفردات برنامج السنة الأولى الجامعية محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، الأزا ريطة، د ط، 1999.

11.صبحي خليل عزيز، أصول وتقنيات التدريس والتدريب، مركز التعريب والنشر، بغداد العراق1985.

12.صيد أحمد: تأثير بناء الاختبارات اللغوية وفق المقاربة بالكفاءات على اجابة المتعلمين 312، دار الدراسات إستراتيجية ومستقبلية، مصر 2014.

13.عبد السلام محمد هارون، قواعد الإملاء، مكتبة الأنجلو المصرية (د ط) 1993.

14.عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب د ط.1975.

15.عبد الله بيومي، تقويم الوضع الحالي لمحو الأمية (الجهات العقبات، التنسيق)، أكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا بالتعاون مع المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، 2000.

16.عبد الله غلي: مفهوم محو الأمية: التحديدات المفاهيمية، مداخله، أسسه ومقاصده، جامعة ابن طفيل كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بالقنيطرة "المغرب " ، 2021.

17.عبد الله غليظ: مفهوم محو الأمية: تحديات المفاهيمية، مداخله، أسسه ومقاصده، مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية، جامعة ابن طفيل، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، المغرب، 2021

18. علي أحمد مذكور: تعليم الكبار والتعليم المستمر النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان،ط 1، 1427 هـ- 2007.

19.غازي جاسم العنبي، التصحيحات اللغوية المعاصرة، دار دجلة-الأردن، عمان د ط، 2012.

20.فتحي عبد الرحمان جروان: تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، عمان، ط 3، 1428 هـ- 2007.

21.فهد خليل: زايد الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية، للنشر والتوزيع عمان د.ت ط1 ص7.

22.فهمي البخار، قواعد الإملاء في عشرة دروس سهلة، مكتبة الكوثر الرياض، ط 4، 1429هـ، 2008.

23.فيصل هاشم شمس الدين، الوسائل التعليمية المطورة، مؤسسة شمس، ط 1، د م،2017.

24.ماجد الصايغ: الاخطاء الشائعة وأثرها في تطور اللغة العربية، دار الفكر اللبناني بيروت ط1 1990.

25.محمد أبو الرب: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط 1 دار وائل الأردن 2005.

26.محمد خولة، أرطوفونيا، علم اضطرابات اللغة الكلام والصوت، دار هومة، الجزائر، ط1 ،2009.

27.محمد وطاس، أهمية الوسائل التعليمية في تعليم اللغة العربية للأجانب خاصة، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1988.

28.محمود سليمان ياقوت، فن الكتابة الصحيحة، دار المعرفة الجامعية، الأزا ريطة، د ط،1999.

29.مسارع حسن الراوي: دراسات حول محو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، المكتبة العصرية، بيروت، 1997.

30.وليد أحمد جابر: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، دار الفكر، عمان، ط 2، 1425 هـ- 2005 م.

ثالثا: المجلاّت:

1.كمال محمد بشر: اللغة بين التطور وفكر الخطأ والصواب، مجلة اللغة العربية المصرية منشورات اللغة العربية، العدد 62، القاهرة 1988.

2.يوسف بن علي الخاطر : مجلة التربية: المراسلات اسم رئيس التحرير الأمين العام للجنة الوطنية العدد 152مارس 2005.

3.مجلة العربي، تصدرها وزارة الإعلام بدولة الكويت، العدد 270. ماي 1981

4.وزارة التعليم الابتدائي والثانوي بالجزائر، دروس في التربية وعلم النفس الجزائر 1973.

رابعا: الأطروحات:

1.جمال رشاد القفهاوي، فعالية برنامج مقترح في علاج صعبات تعلم الإملاء لدى طلبة الصف السابق أساسي في محافظة خال يونس، رسالة استكمال متطلبات الحصول على درجة الماجيستر قسم المناهج وطرائق التدريس بكلية التربية في جامعة الإسلامية، غزة،2009.

2.جمال فنيط: الحاجات اللغوية للكبار– دراسة تطبيقية في مراكز محو الأمية بجيجل، رسالة لنيل شهادة الماجستير في اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغات، جامعة منثوري، قسنطينة، الجزائر،2007 –2008.

3.طالب ربيعة وهيدور الطيب، تعليم اللغة العربية للكبار في مدارس محو ا الأمية، مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في والأدب العربي، تخصص تعليمية اللغات، جامعة أحمد دراية، أدرار الجزائر 2021–2022.

4.يمونه جواد، الأخطاء اللغوية في نشاط التعبير لدى تلاميذ متوسط دراسة ميدانية، مذكرة ماستر جامعة قسنطينة، 2015.

خامسا: المواقع الإلكترونية:

- wasael kafresh منتدى الوسائل التعليمية، ديوان المديرية، بكفر الشيخ، نشرت في 17 ديسمبر 2013
- مفهوم تعليم الكبار وخصائصه وأهدافه، تمت الكتابة بواسطة سناء الدويكات، آخر تحديث: 5 يناير 2017، موقع .https:// mal- shar .com

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

مقدمة: ..... ب.....

مدخل: ضبط المصطلحات والمفاهيم

.تعريف الخطأ: ..... 6.....

مفهوم اللغة:..... ..... 8.....

تعريف الأخطاء اللغوية: ..... 9.....

.محو الأمية: ..... 10.....

ثانيا: الأمية: ..... 12.....

ثالثا: محو الأمية: ..... 14.....

الفصل الأول: الأخطاء اللّغوية والتعليمية ومراكز محو الأمية (دراسة نظرية)

المبحث الأول: أنواع الأخطاء اللغوية: تتفرع الأخطاء إلى: 16.....

أولا: الأخطاء الإملائية: وتتضمن: ..... 16.....

مفهوم الأخطاء الإملائية: ..... 16.....

. مشكلات الإملاء: يمكن حصرها فيما يلي: ..... 16.....

. أنواع الأخطاء الإملائية: ..... 17.....

ثانيا: الأخطاء الصرفية: ..... 20.....

. مفهوم الأخطاء الصرفية: ..... 20.....

الموضوعات التي تقع فيها الأخطاء الصرفية: ..... 20.....

ثالثا الأخطاء النحوية: ..... 23.....

. مفهوم النحو:... ..... 23.....

مفهوم الأخطاء النحوية: 23

موضوعات علم النحو:. 24

طرق تدريس النحو: **Erreur ! Signet non défini.**

خطوات تدريس القواعد النحوية: 24

أهداف تدريس القواعد النحوية: يمكن إجمالها فيما يلي: 24

رابعا: الأخطاء الصوتية: 25

.مفهوم الصوت: **Erreur ! Signet non défini.** .....

أسباب الوقوع في الأخطاء الصوتية: 25

المبحث الثاني: التعليمية في مراكز محو الأمية : 28

أولا: عناصر العملية التعليمية في مراكز محو الأمية: 28

ثانيا: طرائق التدريس المتبعة في مراكز محو الأمية: 32

سير الدرس وفق طريقة تحقيق الذات في تعليم الكبار: 38

ثالثا: الوسائل التّعليمية المستخدمة في تعليم الكبار: 39

أولا: الكتاب: 40

ثانيا– السبورة : 41

ثالثاً: الصور: 42

رابعاً: الرسوم: 43

خامساً: الراديو أو الإذاعة : 43

رابعا: أهداف تعليم اللغة العربية للكبار: 44

الفصل الثاني: تحليل الأخطاء اللغوية لدى منتسبي فصول محو الأمية (دراسة تطبيقية)

إجراءات البحث الميدانية: .....48.....

النتائج والتحليل: .....49.....

أسئلة الاستبيان: .....49.....

خاتمة: .....70.....

قائمة المصادر والمراجع .....73.....

الملخص: .....83.....

ملخص البحث

الملخص:

يتمحور موضوع البحث حول: "الأخطاء اللغويةلدى منتسبي فصول محو الأميّة"، حيث حاولنا من خلاله البحث والكشف عن طبيعة هذه الأخطاء ومدى جدّيتها لدى هذه الفئة، مع بيان أثرها على تعلم اللغة العربية ،إضافة إلى محاولة تسليط الضوء على المناهج والطرق المتبعة في التدريس، وكيفية تأثير هذه المناهج في زيادة تلك الأخطاء أو معالجتها.

ولتحقيق ذلك، اعتمدنافيدراستناعلى رصد وتحليل أهم الأخطاء (الصوتية، الإملائية، النحوية، والصرفية)، والوقوف على الأسباب الكامنة وراءها، مما يساهم بشكل مباشر في إيجاد حلول ناجعة، واعتماد مناهجوطرائق تدريس حديثة ومبسطة تتناسبوتطلعات وقدرات منتسبي فصول محو الأمية، بما يسهم بشكل فعال في التقليل منهذه الأخطاء والحدّ منها.

الكلمات المفتاحية: الأخطاء اللغوية، محو الأمية، طرق التدريس، التقويم اللغوي، المتعلم.

Abstract

The research topic revolves around: "Linguistic errors among members of literacy classes", through which we tried to research and reveal the nature of these errors and the extent of their seriousness among this group, while explaining their impact on learning the Arabic language, in addition to trying to shed light on the curricula and methods followed in teaching, and how these curricula affect the increase or treatment of these errors.

To achieve this, we relied in our study on monitoring and analyzing the most important errors (phonetic, spelling, grammatical, and morphological), and identifying the underlying causes, which directly contributes to finding effective solutions, and adopting modern and simplified curricula and teaching methods that suit the aspirations and capabilities of the members of literacy classes, which contributes effectively to reducing and reducing these errors.

Keywords: linguistic errors, literacy, teaching methods, linguistic evaluation, learner.