الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أبو بكر بلقايد
UNIVERSITÉ DE TLEMCEN
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات تطبيقية
رمز المذكرة:34/017/ل. ت

الموضوع:

المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية
-التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا -

إعداد الطالبة:
سعاد صباغ

إشراف:
أ.د فتيحة بن يحيى

لجنة المناقشة		
أ.الدكتورة	نصيرة شيادي (أ. محاضرة ـ أ ـ)	رئيسا
أ.الدكتورة	فتحية عبد الكامل (أ. محاضرة)	ممتحنا
أ.الدكتورة	فتيحة بن يحيى (أ.محاضرة ـ أ ـ)	مشرفا مقررا

العام الجامعي: 1439-1440هـ/2017-2018م

بسم الله الرحمن الرحيم

شكر و تقدير

في المقام الأول أحمد الله تعالى أن منّ عليّ بإتمام هذا العمل.

ثمّ أتوجّه بالشكر الجزيل و الامتنان العظيم لفضيلة الأستاذة " فتيحة بن يحيى" التي تفضلت بقبول الإشراف على عملي هذا، و تكبدت عناءه، كما أشكرها على توجيهاتها و إرشاداتها و طيب معاملتها و مساندتها لي إلى آخر لحظة، فجزاها الله عنّي خيرا.

كما أتقدم بالشكر العظيم في هذا المقام إلى كلّ من الأستاذين: "هشام خالدي" و "حليمة بن عزوز" اللذين مدّا لي يد العون على إنجاز هذا العمل.

و أشكر أيضا مدير المدرسة الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية "خليفي درويش" و معلمة قسم السنة الرابعة "ب .ف " على حسن استقبالهما و إعانتهما لي على تقديم المعلومات المتعلقة بالموضوع، و توفير الظروف الملائمة للقيام بالدراسة.

وشكرا.

إهداء

أهدي ثمرة جهدي:

إلى "أبي" الغالي الذي أخذ بيدي منذ صغري، و ربّاني على الفضيلة و الأخلاق، أطال الله في عمره.

إلى روح "أمي" الحبيبة، أسأل الله أن يتغمدها برحمته الواسعة و يسكنها فسيح جنانه.

إلى "زوجي العزيز"، الذي وقف إلى جانبي بكل ما يملك و لم يبخل عليّ بشيء.

إلى كلّ من ساندني و مدّ لي يد العون من قريب أو بعيد.

إلى كلّ من عرفت من زملائي و رفيقاتي، بالأخص عزيزتي "رفيقة"، أسأل الله أن يوفقهم جميعا.

سعاد

مقدمة

تعتبر المدرسة مجالا أساسيا تنمو في إطاره العديد من الأدءات والمهارات للمتعلمين بمختلف مناهج التعليم وطرقه وفلسفته، التي تعمل على نمو المتعلم وتنمية مهاراته، سواء كانت لغوية أم معرفية، أم نفسية، أم اجتماعية، أم خُلقية، أم ثقافية، أم بدنية...

وتعد المدرسة الجزائرية من بين المدارس العربية التي تولي تدريس لغتها بكل فروعها من نحو و صرف و بلاغة و قراءة و كتابة و تعبير بشقيه: الشفهي والكتابي أهمية واهتماما كبيرين في جميع الأطوار الدراسية، خاصة في المرحلة الابتدائية، ويظهر ذلك جليا كونها تنال القسط الأكبر من حصص التدريس بين كل المواد الدراسية الأخرى، و ذلك لأنها اللغة التي يتحقق بها تواصل المتعلم مع بيئته التربوية بما في ذلك معلمه وزملائه، ومع أسرته ومجتمعه، كما أنها اللغة التي يدرّس بها المعلم كل المواد الدراسية الأخرى في هذه المرحلة ما عدا اللغة الفرنسية.إضافة إلى هذا، هي لغة التنزيل والعبادة وأهل الجنة، لغة الأمة و الوعاء الحافظ لفلسفتها و فكرها و أدبها وتراثها، والحبل الرابط بين ماضيها وحاضرها. فهي وسيلة التعليم والتعلّم، والتحصيل العلمي والمعرفي و الخبراتي.إن أداء اللغة العربية وإتقانها استماعا وتعبيرا وقراءة و كتابة ضرورة لا بد للمتعلم من اكتسابها، وجاء حقل اللسانيات التربوية مهتما بهذا، لأن الحياة مواقف تفرض على الفرد استخدام اللغة استخداما سليما لمواجهة صعوباتها ومشاكلها ومتطلباتها المتعلقة باللغة.

فبعد أن يلتحق التلميذ بالمدرسة الابتدائية يشرع في تعلم مهارات التهجئة و الخط والإملاء وكتابة الحروف منفصلة ثم متصلة داخل الكلمة، ثم يتعلم كيف يوظف الكلمة في جملة من خلال إتمامها أو ترتيب كلماتها أو بملء الفراغات ليتمكن من تركيب جملة مفيدة، وبعدها يتدرب على كيفية الربط بين الجمل من خلال معانيها وتسلسلها ليكوّن في الأخير نصا قصيرا منسجما يعالج فكرة ما، موظفا كل ما يكتسبه من حروف العطف والجر وظروف الزمان والمكان... ثم يتدرج في التدريب على إنتاج وكتابة تعبير قصير إلى متوسط الطول إلى تعبير طويل نسبيا في أسطر وكلمات معدودة.

ولما كان التعبير الكتابي من بين أهم الأداءات والمهارات اللغوية التي يحتاجها المتعلم في حياته عامة، وداخل الصف خاصة، كونه وسيلة التواصل اليومي، و القالب الذي يصوغ في شكله أفكاره وحاجاته ومشاعره، ويُبرز من خلاله كفاءته اللغوية، كان لزاما على المنظومة التربوية الجزائرية أن تنظر أكثر في تدريس هذه المهارة، والمستوى الذي آل إليه أغلب تلاميذها الآن، لأنه صار من الظواهر

المثيرة للقلق في العملية التربوية التعليمية في الوقت الحالي، ضعف التلاميذ في مادة اللغة العربية، خاصة في مهارة التعبير الكتابي. ومن هنا جاء موضوع البحث عنوانه:"المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية – التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا-".وهذا العمل البحثي يحاول الإجابة عن مجموعة من التساؤلات:

- ما المقصود بحقل اللسانيات التربوية؟ وما الغرض الذي وجد من أجله؟- إلى أي مدى يمكن القول بالمكانة التي تشغلها اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية؟

- ما المقصود بالمهارات اللغوية؟ وماهي أهم مهارة يهتم بها هذا الحقل من بين كل تلك المهارات- ما هو واقع درس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية؟

-في ماذا تتجلى مظاهر ضعف تحصيل تلاميذ هذه المرحلة لمهارة التعبير الكتابي؟

- أيّ الأخطاء التعبيرية الكتابية الأكثر انتشارا بين هؤلاء التلاميذ، والتي تحيل دون تقدمهم في اكتساب هذه المهارة، وبالتالي تدني مستوى اللغة العربية لديهم؟ وماهي الأسباب والعوامل المؤدية إلى ذلك؟

-كيف يتم تدريس وتصحيح درس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية الجزائرية؟

وقد كان من وراء اختيار هذا الموضوع أسباب ودوافع منها ما هي ذاتية، ومنها ماهي موضوعية:

فأما الدوافع الذاتية فلأن البحث في المهارات اللغوية كان موضوع مذكرة التخرج لشهادة"الليسانس" عام 2015 ، 2016م، والتي درّست مقياسا في هذا القسم، وقد كان عنوانها:"المهارات الأساسية في تعليمة اللغة العربية للمبتدئين والناطقين بغيرها".

أما الدوافع الموضوعية فكانت نظرا لما تشهده المدرسة الجزائرية من ضعف وتراجع في مستوى التلاميذ في أداء وإتقان مهارة التعبير الكتابي، وفي استخدام اللغة العربية الفصحى استخداما سليما.أما سبب اختيار هذه المهارة من بين غيرها من المهارات، راجع إلى أنها نشاط إدماجي يكون في آخر حصص التدريس غالبا، أين تظهر الكفاءة اللغوية والمعرفية ومهارات اللغة الأخرى التي اكتسبها التلميذ من خلال الحصص السابقة من خط وإملاء وصرف ونحو وأساليب وصيغ وتراكيب، ومفردات، كذلك هنا يوظف ما تعلمه من أفكار في درسي التربية الإسلامية والمدنية، بالإضافة إلى هذا أنه في حصة التعبير الكتابي يتحقق مدى تركيز و استيعاب التلميذ لدروس التعبير

الشفهي والقراءة، ومدى استفادته من الأفكار وإمكانية الربط بينها،إضافة إلى دروس القواعد.أما بشأن اختيار المدرسة الابتدائية لأنها الأرضية التي يبني التلميذ على أساسها كفاءته اللغوية.

ويسير هذا العمل وفق خطة كانت هندستها على الشكل التالي: مقدمة، وتمهيد، ثم فصلان نظريان وثالث تطبيقي، مذيّلة بخاتمة تضمنت النتائج المتوصل إليها، إضافة إلى قائمة المصادر والمراجع، وقائمة الملاحق، ثم فهرس المحتويات.و يمكن تفصيل خطة البحث على النحو التالي:-

مقدمة.

- تمهيد وعنوانه: اللسانيات التطبيقية(مفهومها و أهميتها)، تمّ التعرض فيه لنشأة اللسانيات التطبيقية، ثم مفهومها ثم أهميتها.

- الفصل الأول: معنون بـ:حقل اللسانيات التربوية(ماهيته ومفهومه)، وينقسم إلى مبحثين: أولهما، عنوانه: ماهية اللسانيات التربوية، أما ثانيهما، فعنوانه: موقع اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية.

- الفصل الثاني وجاء عنوانه: مصطلح المهارة اللغوية في حقل اللسانيات التربوية، ويضم مبحثين: الأول، عنوانه: مفهوم المهارة اللغوية، و الثاني: أنواع المهارات اللغوية.

- الفصل الثالث: وكان عنوانه: دراسة ميدانية تطبيقية حول التعبير الكتابي، وتندرج تحته ثلاثة مباحث: الأول، الدراسة الاستطلاعية، والثاني: الدراسة الأساسية، أما الثالث: استبيانا المعلمة والتلاميذ واستنتاجات عامة.

ومن ثمة تمّ إنهاء البحث بعرض النتائج النظرية والتطبيقية، والتي مثلت إجابات مختصرة للإشكالات التي طرحت في مقدمة الدراسة.

ومن المعلوم أن كل بحث علمي يسير وفق منهج علمي تحدده طبيعة موضوعه، أما بشأن هذه الدراسة، فقد اقتضت المنهج الوصفي بالاعتماد على آليات الاستقراء والاستنباط و الإحصاء والتحليل الملائمة لأبعاد الموضوع و أهدافه، و لمعاينة و وصف واقع تدريس وتصحيح درس التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، مع استخراج الأخطاء التعبيرية الكتابية التي وقع فيها هؤلاء التلاميذ، وإحصاءها، وتحليليها، مع إدراج الأسباب المؤدية لذلك، وكل هذا باستخدام الأدوات المعتمدة في البحث وهي: المقابلة والملاحظة ودفتر التعبير الكتابي للتلميذ والاستبيان.

لما كان الحديث عن اللسانيات التطبيقية، واللسانيات، والتربية، واللسانيات التربوية، والمهارات اللغوية بالأخص مهارة التعبير الكتابي، فقد تعددت وتنوعت الكتب المعتمدة في البحث بين كتب علمية وأخرى تربوية، منها :

- كتاب: بحوث ودراسات في علوم اللسان للدكتور عبد الرحمان حاج صالح.
- كتاب: اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي(الأسس المعرفية و الديداكتيكية) للدكتور علي آيت أوشان.
- كتاب: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية للدكتور عبده الراجحي.
- كتاب: دروس في اللسانيات التطبيقية للدكتور صالح بلعيد.
- كتاب: فنون اللغة(المفهوم-الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمة) للدكتور فراس السليتي.
- كتاب:أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة للدكتور فهد خليل زايد.

و من الدراسات السابقة:

- أطروحة ماجستير عنوانها: فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي للباحثة أسماء محمد عبد الله أبو شرخ.
- مقال بعنوان: أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها للباحثين: نجم عبد الله الموسوي ورجاء سعدون زبون، المنشور في مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية.

ولأن الباحث خلال مسيرته البحثية تعترضه صعوبات، فمن الصعوبات التي واجهتها هذه الدراسة شساعة الموضوع وتعدد الجزئيات التي تندرج تحته،إضافةإلى أنه لم يكن من المقدور في الفصل التطبيقي استخراج كل الأخطاء المتعلقة بعلامات الترقيم والتراكيب الفاسدة لجميع التلاميذ وإحصائها وحساب نسبها المئوية ، لأنها كانت كثيرة جدا إلى درجة أن جميع التعابير لم تكد تخلو من هذه الأخطاء، بالإضافة إلى هذا أنّ تصحيح الأخطاء التركيبية يستوجب تصحيح وتغيير مواضع علامات الترقيم.

وما قيل في هذا البحث ما هو إلا مجرد إسهام في خدمة المهتمين بهذا الموضوع، ولا يمكن الادّعاء أنه عمل بريء من المآخذ و الهفوات، ولكن نال جهدا في تنقيحه و تهذيبه، فعسى أن يتقبل الله تعالى هذا العمل، ويكتب به الأجر والثواب، و يجزي به حسن العاقبة، والحمد لله رب العالمين.

صباغ سعاد

تلمسان -2018-05-17

تمهيد

اللسانيات التطبيقية:

مفهومها وأهميتها

تمهيد

اللسانيات التطبيقية:

مفهومها وأهميتها

لقد خلق الله تعالى الكون في صورة عجيبة مركبة ، و جعل لكل جزء منه نظام يسري وفقه، لا يتغير و لا يتبدل حتى قال: ﴿ فَأَقِمْ وَجْهَكَ لِلدِّينِ حَنِيفًا ۚ فِطْرَتَ ٱللَّهِ ٱلَّتِى فَطَرَ ٱلنَّاسَ عَلَيْهَا ۚ لَا تَبْدِيلَ لِخَلْقِ ٱللَّهِ ۚ ذَٰلِكَ ٱلدِّينُ ٱلْقَيِّمُ وَلَٰكِنَّ أَكْثَرَ ٱلنَّاسِ لَا يَعْلَمُونَ ﴿٣٠﴾ ﴾[1].

لكنّ الإنسان كثيرا ما يجد نفسه حائرا أمام مجموعة من الظواهر العجيبة التي تدهشه فتثير فكره فيريد أن يفهمها و يكتشف حقيقتها و طبيعتها،فيلجأ إلى البحث و التفكير بكل ما أمكنه من وسائل و طرق علمية.

و يسعى الباحث من خلال البحث العلمي بكل أنواعه سواء أكانت علوما إنسانية أم تجريبية أم دقيقة إلى كشف حقيقة علمية حول ظاهرة ما، إمّا بشأن مكوناتها، أو خصائصها، أو نظام عملها، أو سبب حدوثها أو تغيرها... و ذلك من أجل معرفة حقيقتها، أو علاجها، أو تسخيرها لخدمة الفرد و المجتمع و الإنسانية جمعاء.

و من بين هذه الظواهر الكونية التي أثارت تساؤل الإنسان، و أوقدت نار الفضول فيه ، حقيقة اللغة التي استطاع أن ينفرد بها دون غيره من الكائنات الحية، فتناولها بالبحث والدراسة في مختلف جوانبها منذ القديم إلى الحديث، و من أهم أنواع التفكير اللغوي عند الشعوب القديمة«...محاولة وضع تعريف للغة ، و البحث في نشأتها ، و تعليل تعدد اللغات و ما بينها من اختلاف، و النظر في الأصوات ، و اشتقاق الألفاظ ، ووضع الشّروح الميسرة للقواعد النحوية».[2] أما البحث العلمي في اللغة قد بدأ حديثا في القرن التاسع عشر[3]في إطار ما سمّي بعلم اللغة أو اللسانيات (Linguistique)، واتجه كثير من علماء اللغة (اللسانيين) و علماء النفس المحدثين إلى صياغة نظريات منها ما جاءت مُفَسِّرة لطبيعة النظام اللغوي، و واصفة في جميع مستوياته :

[1] سورة الروم – الآية 30.

[2] منهج البحث اللغوي– محمود سليمان ياقوت –كلية الآداب– جامعة الكويت – (د.ط) – (د.ت) – ص05.

[3] ينظر: مدخل إلى علم اللغة (المجالات و الاتجاهات)– محمود فهمي حجازي –الدار المصرية السعودية للطباعة و النشر و التوزيع – القاهرة – ط(4) جديدة و مزيدة –2006م– ص14،23.

الصوتية،التركيبية، المعجمية، الدلالية . و منها ما جاءت مفسرة لكيفية اكتساب الطفل لهذا النظام منذ ولادته إلى بلوغه مرحلة الرشد.[1]

ومن هنا أطلق مصطلح اللسانيات النظرية (Linguistique Théorique)، ف«النظرية بناء ذهني تأملي يربط النتائج بمبادئ معينة ، و هي معارف للتطبيق باعتبارها موضوع المعرفة المستقلة،و ما يتم من تصورات منهجية ...».[2]

وتهدف اللسانيات النظرية إلى صوغ نظرية لبنية اللغة ، ووظائفها بغض النظر عن التطبيق الإجرائي لنتائجها التي يتضمنها البحث في اللغات.[3]

ويحتاج كل علم نظري إلى علم تطبيقي يجد فيه ميدانا لإجراء و اختبار نتائجه العلمية و فرضياته و نظرياته التي توصل إليها من خلال البحوث العلمية، «ولقد وجدت اللسانيات ميادين حيوية لتطبيق ما نظّرت له مختلف المدارس البنيوية الحديثة، فكانت بمثابة حقول تجريبية حديثة...»[4]، و منها ميدان اللسانيات التطبيقية، و يطلق عليه أيضا مصطلح علم اللغة التطبيقي (LinguistiqueAppliquée) الذي يهتم بتطبيق مفاهيم اللسانيات و ما توصّلت إليه البحوث

[1] ينظر: النظريات اللسانية و أثرها في تعليمية اللغة العربية (القراءة في المرحلة الابتدائية نموذجا) – عبد القادر زيدان– مذكرة ماجستير –كلية الآداب و اللغات– تلمسان – 2012 ، 2013م– ص09.

[2] معجم علوم التربية (مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك) – عبد اللطيف الفارابي ، محمد آيت يحيى ، عبد العزيز الغرضاف ، عبد الكريم غريب – دار الخطابي للطباعة و النشر – الدار البيضاء – المغرب –ط(1) – 1994م–ص346.

[3] ينظر : Language and Linguistics- Jhon Lyons - An Introduction - (Cambridge :cambridge University Press 1981) - p 35.

[4] اللسانيات البنيوية من خلال كتاب : Guild C . LEPSCHY ـلـLa linguistique Structurale (دراسة وترجمة)– فاطمة عليوي – رسالة ماجستير –كلية الآداب – الجزائر –2000،2001م– ص55.

اللسانية من نظريات و نتائج و فرضيات، خاصة في حقل اللسانيات التربوية الذي يعني بتعليم و تعلم اللغات، و طرائق اكتسابها سواء للناطقين بها أو للناطقين بغيرها، خاصة هذه الفئة الأخيرة.[1]

أولا : نشأة اللسانيات التطبيقية / علم اللغة التطبيقي (Linguistique Appliquée):

يلاقي المتعلم أثناء العملية التعليمية التعلّميّة صعوبات كثيرة تقتضي النظر و العلاج ، و هذا ما حصل لدى بعض الناس لما تولدت لديهم الحاجة إلى تعلم لغات غير لغاتها بعد الحرب العالمية الثانية (1939 – 1945م)، فظهرت ما تعرف باللسانيات التطبيقية التي تهتم بهذا الأمر، إذ يرى الدكتور صالح بلعيد أن علم اللغة التطبيقي حقل من حقول اللسانيات، و كان تاريخ بداية ظهوره عام 1946م، بعد أن بدأ الاهتمام بمشاكل تعليم اللغات الحية للأجانب، و ساعد في ذلك ازدهار الدراسات التطبيقية [2]،و كان ذلك بمعهد اللغة الانجليزية بجامعة ميتشيجان ، و قد كان هذا المعهد مختصا بتعليم اللغة الانجليزية كلغة أجنبية تحت إشراف العالمين تشارلزفريز (Charlrs Fries)و روبرت لادو (Robert Llado)، و لقد أصدرت مجلته المشهورة عنوانها :(تعلّم اللغة–مجلة علم اللغة التطبيقي)، ثم أسّست مدرسة علم اللغة التطبيقي في جامعة إذنبره عام 1958م مختصة في هذا المجال كذلك،و بعدها شرع هذا العلم في الانتشار و التوسع في جامعات العالم لحاجة لناس المتزايدة لتعليم و تعلّم اللغات.[3]

ثانيا: مفهوم اللسانيات التطبيقية :

أما فيما يخص مفهوم اللسانيات التطبيقية أو علم اللغة التطبيقي، فلا يزال يختلف العلماء في إعطاء تعريف دقيق و موحد له نظرا لكثرة مجالاتها من جهة و ازدواجية المصطلح من جهة ثانية

[1] ينظر: Language and Linguisytics – Jhon lyons - p35

[2] ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – دار هومة – الجزائر –ط(5) – 2005م- ص11.

[3] ينظر : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية – عبده الراجحي – دار المعرفة الجزائرية – الإسكندرية (د .ط) – 1995م–ص08.

بحيث يتكون من جزأين (لسانيات / علم اللغة) و (تطبيق) ، و لعل المثلاحِظ لهذا المصطلح يظن أن علم اللغة التطبيقي هو تطبيق لعلم اللغة.[1]

و يقابل الدكتور عبده الراجحي في كتابه (علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية) بين مفهومين لعلم اللغة التطبيقي :

الأول :«يرى بعضهم أنه علم (مستقل) في ذاته، له إطاره المعرفي الخاص، وله منهج ينبع من (داخله)، ومن ثمة فهو في حاجة إلى (نظرية) مستقلة عن العلوم الأخرى.و معنى ذلك أن علم للغة التطبيقي ليس سلسلة من (الأساليب) و (الإجراءات) و العمليات).»[2]

الثاني : يرى أغلب الدارسين أنه علم وسيط يمثل جسرا يربط العلوم التي تعالج النشاط الإنساني اللغوي كعلم اللغة وعلم النفس وعلم الاجتماع وعلم التربية، وهو يستند إلى قاعدة علمية باستناده إلى الأسس و المعطيات النظرية في هذه العلوم[3].

وبالتالي فإن اللسانيات التطبيقية ليس تطبيق لما نظر إليه علم اللغة أو اللسانيات و حسب، بل يأخذ من كل علم من العلوم الإنسانية التي تتناول النشاط اللغوي من زاويته الخاصة حسب ما يهدف إليه، و هي: علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع ، علم التربية ، لتشكل بذلك حقولا معرفية أخرى (علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة التربوي)،و هي بذلك «ميدان تلتقي فيه علوم مختلفة حين تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية ، أو هو ذو أنظمة علمية متعددة يستثمر نتائجها في تحديد (المشكلات) اللغوية، و في وضع الحلول لها ».[4]

[1] ينظر : المرجع السابق – عبده الراجحي – ص09، 10.
[2] المرجع نفسه – ص11، 12 .
[3] ينظر : المرجع نفسه – ص12.
[4] المرجع نفسه– ص12 ،13 .

ثالثا : أهمية اللسانيات التطبيقية:

اللسانيات التطبيقية هي ميدان عملي و علمي يستثير نتائج اللسانيات و معطياتها النظرية في تحديد المشكلات اللغوية، و علاجها إجرائيا، وتبرز أهميتها من خلال الخصائص و المميزات الآتية:

1-**الفاعلية**:لأن النتائج التي تقدمها اللسانيات التطبيقية نتائج علمية دقيقة وعملية في آن واحد، وتنطلق من واقع الإنسان و حاجاته العملية، فتسير بالموضوع الذي تتعامل معه نحو التطور و التميز لأنها تمتلك آليات التفعيل والإجراء التي تسمح لها بترقية طرائق التعامل مع اللغات انطلاقا من اهتمامات الإنسان الراهنة.[1]

2-**النفعية** : تقدم اللسانيات التطبيقية حلولا عاجلة لكثير من المعضلات التي تشغل بال الإنسان في مختلف مجالات حياته، و النتائج العملية التي تحققها تعود عليه بالنفع لتعزيز علاقته باللغة، من حيث هي وسيلة للتواصل.[2]

3-**سرعة التدخل**: تعمل اللسانيات التطبيقية على إيجاد أجوبة علمية وحلول لمشاكل تعترض طريق الإنسان في سبيل تعامله مع اللغة في ميادين علمية كميدان البرمجة الآلية للغة والحوسبة بوجه عام (علم اللغة الحاسبي) ،كما توفر الآليات الجديدة لترقية البحث العلمي في ميدان اللغات خاصة (التعليم ، الترجمة ، البرمجة الآلية للغة الطبيعية)، إضافة إلى كل هذا فهي تضفي على معطيات النظرية اللسانية المصداقية على وجودها العلمي،[3] لأن العلم النظري لا ترقى نظرياته و مناهجه إلا إذا اختبرت نتائجه و فرضياته في ميدان التطبيق، و هذا الأخير يكشف عن إيجابيات و سلبيات الجانب النظري، و بالتالي يمكن نقده و مراجعته ثم تطويره.[4]

---

[1] ينظر : مباحث في اللسانيات – أحمد حساني – منشورات كلية الدراسات الإسلامية – الإمارات العربية المتحدة – ط(2) – 1434ه/2013م- ص102.

[2] ينظر : المرجع نفسه – ص102.

[3] ينظر : المرجع نفسه – ص102.

[4] ينظر : مناهج التعليم بين الواقع و المستقبل – أحمد حسين القاني ، فارعة محمد –عالم الكتب – القاهرة – مصر – ط(1) –2001م- ص94.

الفصل الأول

حقل اللسانيات التربوية:

ماهيته ومفهومه

المبحث الأول : ماهية اللسانيات التربوية

المبحث الثاني : موقع اللسانيات

التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية

توطئة

إن أهم ما يميز اللغة أنها ظاهرة إنسانية و اجتماعية أودعها الله سبحانه و تعالى في الإنسان كونه عاقل يقتضي التفكير،واجتماعي يلزمه التواصل مع أفراد مجتمعه،و التعبير عن أفكاره و خلجاته. و ضرورتها هذه تستدعي منه أن يتعلمها و يعلمها لغيره، ما أدّى إلى ظهور دراسات وبحوث تصف وتنظر في ماهية اللغة و خصائصها، و تحاول أن تفسر طبيعتها و تكشف سبر أغوار نظامها الذي تسير عليه منذ القديم إلى الحديث ، و آخر ما ظهر ما اصطلح عليه علم اللسانيات أو علم اللغة في العصر الحديث حين تطورت الدراسات اللغوية أكثر من ذي قبل بنظرياتها و فرضياتها و أسسها، فتبلورت نظريات و نتائج تفسر كيفية اكتساب و تعلم الطفل للمعارف و المهارات بما في ذلك اللغة، و ترشد إلى كيفية تطبيقها في الحقل التربوي التعليمي في إطار ما سمي باللسانيات التربوية.

المبحث الأول : ماهية اللسانيات التربوية:

أولا : مفهوم اللسانيات (Linguistique):

إنّ التطور الحاصل في الوقت الراهن يفرض على عدة علوم أن تتداخل فيما بينها مُشكِّلة حقولا معرفية، ومن بينها حقل اللسانيات التربوية الذي يتكون من مصطلحين: (اللسانيات) و(التربية).

1- مفهوم اللسان (Langue):

لتعريف اللسانيات لابد أولا من تقديم تعريف لمصطلح (اللسان):

أ– لغة :

ورد في معجم (مقاييس اللغة) لأبي الحسين أحمد ابن فارس ابن زكريا في باب اللام و السين وما يثلثهما أنّ اللسان قد يعني أحد أهم أعضاء الإنسان وجمعه أَلسُنٌ وإذا كثُرَ فهي أَلسِنَة،كما يعني أيضا جودة اللسان وفصاحته ، واللغة.[1]

ولعل الذي يقصده العلامة ابن فارس من هذا القول هو عضو اللسان الذي يعتبر أهم أعضاء الجهاز الهضمي الفيزيائية الموجودة على مستوى الفم، و يشترك فيه الإنسان و الحيوان معا ، و هو كذلك أحد أعضاء الجهاز النطقي المرنة عند الإنسان فقط.

وجاء في (لسان العرب) لابن منظور في مادة (لسن) :

لسن: اللسان: جارحة الكلام . و شاهد ألسنة الجمع فِيمَن ذكر قوله تعالى : ﴿ وَمِنۡ ءَايَٰتِهِۦ خَلۡقُ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ وَٱخۡتِلَٰفُ أَلۡسِنَتِكُمۡ وَأَلۡوَٰنِكُمۡۚ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡعَٰلِمِينَ ٢٢ ﴾[2]، والفصاحة ، ولسان النار ما يتشكل منها على شكل اللسان.[3]

من خلال المفهومين السابقين يبدو أن لفظة (لسان) تجمع على (أَلْسُن) على وزن (أَفْعُل) لأنّ الاسم (لَسْن) على وزن (فَعْل) صحيح العين و اللام، وتجمع كذلك على (أَلْسِنَة) على وزن (أَفْعِلَة) لأنّ الاسم (لِسَان) على وزن فِعَال معتل اللام مثل : رداء، أردية ، فكلاهما من جموع القلة[4].و تجمع على (أَلْسِنَة) إذا كان الاسم مذكرا و على(ألسُن)إذا كان مؤنثا.

---

[1] ينظر: معجم مقاييس اللغة– ابن فارس– تحقيق: عبد السلام هارون– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع –(د.ط)– 1399ه/1979م– ج(5) – مادة (لسن).

[2] : سورة الروم –الآية22.

[3] ينظر: لسان العرب – ابن منظور – تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي – دار المعارف – (د.ط)– (د.ت)– مج (5) – ج (45) – مادة (لسن).

[4] : ينظر : التطبيق الصرفي – عبده الراجحي – دار النهضة العربية بيروت – لبنان – (د .ط) – (د. ت) – ص114، 115.

ويتضح كذلك أنها تتعدد مداليلها حسب الاستعمال و السياق ، فتارة تدل على اللسان كعضو،و تارة أخرى تدل على الكلام و الفصاحة و الإبانة، وكذلك لغة قوم من الأقوام.

ب- اصطلاحا :

قطع التفكير اللغوي أشواطا طويلة لدى المجتمعات الإنسانية على مدى عدة قرون، و لعل كل مفكر أو باحث في اللغة إلا وله مورد قد تأثر به و بنى فكرة عليه، و كان قد تأثر عالم اللسانيات فرديناند ديسوسير (1857-1913م) في تحديد موضوع ومفاهيم علم اللسانيات و إرساء معالم و أسس هذه الدراسة اللغوية الحديثة بعالم الاجتماع إميل دوركايم* (1858-1917م) الذي كان يرى أن اللغة ظاهرة اجتماعية، و أن نشاط الجماعة مستقل عن أي فرد ينتمي إلى المجتمع، و من ذلك فإن للفرد وجودا خاصا به، و للظواهر الاجتماعية وجود خاص بها بما في ذلك اللغة،[1] و هذه النظرية أدت بديسوسير إلى أن يصطنع ثالوثا لغويا خاصا يتضمن ثلاثة تصورات هي: اللغة (langage)، اللسان (langue) ، الكلام(parole) [2]، و من خلالها يمكن تحديد المفهوم الاصطلاحي للّسان :

«إنّ ما يسميه دييسوسيرle langage(اللغة) هو اللغة في أوسع معاينها، أي اللغة باعتبارها ظاهرة إنسانية عامة .

أما ما يسميه la langue (اللغة المعينة : أي العربية أو الانجليزية الخ). فهو على وجه الخصوص نظام المفردات و النحو في أي عصر من عصور تاريخ لغة معينة. و la langueأي (هذه اللغة أو تلك) عند ديسوسير، (جماعية) و (اجتماعية).

*إميل دوركايم (1858م – 1917م) : عالم اجتماع فرنسي، من أتباع تيار أغست كونت و كارل ماركس، و هو من أصحاب فكرة تقدم المجتمع أو الجماعة على الفرد ، و هو الذي وضع ونظّر لمفهوم التصورات الجماعية عند الغرب مبينا أهمية العامل الاجتماعي في اللغة: ينظر: اللسانيات البنيوية- فاطمة عليوي- ص48.

[1]ينظر : علم اللغة مقدمة للقارئ العربي – محمود السعران – دار النهضة العربية – بيروت –لبنان – (د.ط) – (د.ت)- ص301.

[2]ينظر : المرجع نفسه – ص301.

أما التصور الثالث الذي يعبر عنه ديسوسير بكلمة la parole (الكلام) فيعني به إظهار الفرد (اللغة) la langueو تحقيقه إياها عن طريق (الأصوات) الملفوظة، أو عن طريق (العلامات) المكتوبة.و ما يدعوه ديسوسيرla parole (الكلام) فردي. و هو واقع تحت سيطرة الفرد.»[1]

من خلال هذا القول يُلاحظ أن ديسوسير يفرق بين ثلاثة مفاهيم: اللغة(Le langage)،اللسان(La langue)، الكلام(La parole).فالأولى ظاهرة وخاصية إنسانية عامة مشتركة بين جميع البشر، بواسطتها يحدث التواصل والتفاهم والتعبير والتبليغ عن الأفكار و الحوائج بين أفراد المجتمع، و من ذلك هي ظاهرة اجتماعية إذ هي «نظام من الإشارات (Système de signes)التي تشير للمقصود بنية التخاطب و التواصل، فاللغة أصوات يعبر بها الناس عن أغراضهم قصد الإبانة و الإفهام.»[2]

أما اللغة المعينة والتي اصطلح عليها ديسوسير بمصطلح اللسان (La langue)، لا يقصد بها مجموع المفردات والكلمات والجمل التي يتواصل الناس بها، بل نظام من الدلائل اللغوية التي اصطلح عليها أفراد مجتمع معين، و تواضع على مفرداتها و بنيتها و نظامها النحوي و معانيها في حقبة زمنية معينة من أجل التواصل والتبليغ والتخاطب فيما بينهم، و هي بذلك جماعية من حيث الوضع و الاصطلاح، و اجتماعية من حيث تحقيقها للوظيفة الاجتماعية المتمثلة في التبليغ و التواصل. و الدليل اللغوي الذي سبق ذكره هو العلاقة الاعتباطية*التي تتشكل بين الدالّ (Signifiant) وهو الصورة اللفظية أو الصوتية، و بين المدلول (Signifie) و يمثل التصور الذهني للصورة اللفظية.

[1] المرجع السابق – ص302،301.

[2] محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة – شفيقة العلوي – أبحاث للترجمة و النشر و التوزيع – لبنان – ط (1) – 2004 م– ص12.

و يتضح من خلال هذا أن الأصح أن يقال (اللسان العربي) و ليس اللغة العربية، و لقد وردت لفظة (لسان عربي) في القران الكريم في قوله جل جلاله : ﴿بِلِسَانٍ عَرَبِيّ مُّبِينٍ ﴿١٩٥﴾﴾.[1]

و هناك تعريف آخر لمصطلح اللسان (La langue) لصاحبه ديسوسير أورده الدكتور عبد الرحمن حاج صالح في كتابه (بحوث و دراسات في علوم اللسان)،إذ يعتبر اللسان رصيدا يُستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد بفضل مباشرتهم للكلام، وهو نظام نحوي يوجد وجودا تقديريا في دماغ كل فرد من أفراد المجموعة من أولئك الأشخاص، لأن اللسان لا يتم وجوده كاملا إلا في إطار المجموعة، وبفصل اللسان عن الكلام يُفصل في الوقت ذاته ما هو اجتماعي عما هو فردي.[2]

إذا اللسان مجموعة منتظمة من الرموز تصطلح عليه الجماعة و يشترك في استعماله جميع أفرادها، وهذه الرموز اللغوية المنتظمة التي يتواضع عليها المجتمع تشكل رصيدا مشتركا من القواعد النحوية و الدلائل اللغوية في أذهان كل أفراد المجتمع الناطقين بها.

وما يلاحظ من قول ديسوسير أيضا أنه ميز بين جانبين للسان:أحدهما اجتماعي و الآخر فردي و كل ما يتعلق به من جوانب سيكولوجية وفيزيولوجية،و المقصود بالثاني الذي هو الكلام هو الاستعمال أو الأداء الفعلي للسان أو لِما يتواضع عليه المجتمع الواحد، و اللغة كامنة في أدمغة الأفراد الذين يعيشون داخل مجتمع معين، ولما تتجسد من خلال الأصوات و الألفاظ و العبارات تصبح كلاما .

*الاعتباطية (Arbitraire) : الاعتباط في اللغة هو قتل شخص بلا جناية توجب قتله ، أما في الاصطلاح ، عند اللغويين العرب هو الحدث الذي ليس له علة ،فيقال عن هذه العلاقة التي ليس لها علة عند علماء اللغة والكلام بعدم المناسبة بين الاسم والمسمى.ينظر: بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمن حاج صالح- موفم للنشر – الجزائر – (د.ط)- 2012 –ص 158.

[1] سورة الشعراء - الآية 195.

[2] ينظر: المرجع نفسه- ص 159.

وخلاصة القول أن اللغة (Le langage) خاصية إنسانية و ظاهرة اجتماعية عامة لدى بني البشر،فهي أولا وقبل كل شيء أصوات مركبة تنتظم وفق نظام و تتحدّد وظيفتها أساسا في التبليغ والتواصل، لذلك ترى أن كل المجتمعات و الأمم تتخذ اللغة وسيلة للتواصل و التبليغ أي تحمل وظيفة اجتماعية في أي مجتمع كان،أما اللسان(la langue) فهو رصيد أو نظام من القواعد النحوية و الدلائل اللغوية الوضعية الاصطلاحية المختزنة في أذهان أفراد المجتمع الواحد وفق نظام تركيبي قواعدي معين، أما الكلام (La parole) هو التأدية اللفظية أو الصوتية للفرد كتابة أو مشافهة. فاللسان هو نتاج اجتماعي أما الكلام فنتاج فردي، لذلك لا يستطيع أي فرد كان أن يصطلح اسما لشيء ما دون أن يتواطأ عليه مجتمعه.

ت)– مفهوم اللسانيات (Linguistique):

لما توجه التفكير اللغوي في نهاية القرن التاسع عشر الميلادي وبداية القرن العشرين توجها آخر على يد اللغوي السويسري فردينان ديسوسير (1857 –1913) بعد اهتمامه بالدراسة التاريخية للغة فيما سميت باللسانيات التاريخية (Linguistique historique) أو الفيلولوجية (Philologie) التي«تدرس اللغة الواحدة من خلال تطوراتها عبر المراحل المختلفة منذ النشأة إلى الوقت الحاضر لمعرفة تاريخها منذ العصور الأولى وأسباب تغيراتها الصوتية و المعجمية و النحوية و الدلالية.»[1]وبعد أن قضت الدراسات الفيلولوجية المقارنة (اللسانيات المقارنة (Linguistique conparative) للغات الهندوأروبية ردحًا من الزمن في الساحة العلمية الأوروبية،و التي تقوم بمقارنة تلك الظواهر اللغوية بالظواهر نفسها في لغات أخرى تنتمي إلى نفس عائلتها اللغوية من أجل الوصول إلى الأصول المشتركة الأولى و إعادة بناء اللغة الأم في الأسرة الواحدة وتصنيف اللغات في أسر.[2]

[1]اللسانيات النشأة و التطور – أحمد مومن– ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – ط (2) –2005م – ص 63.

[2]ينظر :المرجع نفسه– ص 64.

أضحت الدراسة اللغوية آنية*بنيوية مختلفة عن سابقتها تبحث في بنية اللغة ونظامها الداخلي،وقد حدد هذا اللغوي معالمها و أسسها و مصطلحاتها و موضوعها و هدفها في إطار ما سمي بعلم اللسانيات (Linguistique).

ثم اقتصر مفهوم اللسانيات كعلم يهتم بموضوع اللسان البشري على فكرة تطبيق مناهج المقارنة التاريخية، من أجل استظهار القرابة بين اللغات الهندوأوروبية، واكتشاف أصلها الواحد خلال القرنين الثامن و التاسع عشر ميلادي بدافع النزعة القومية، ما جعلها ترادف كلمت الفيلولوجية التاريخية و المقارنة[1]،لكن كتاب (محاضرات في اللسانيات العامةCours de linguistique gnerale)لفردينان ديسوسير الذي نشر عام 1916م بعد وفاته في 1913م أعطى دفعا قويا للدراسات اللغوية من خلال فكره ومفاهيمه ومبادئه العامة التي أتى بها مما غيّر من مفهوم اللسانيات نحو الدقة و الوضوح العلمي خلال القرن العشرين .

وقد تعددت المصطلحات التي تطلق على اللسانيات منها :الألسنية،علم اللسان،اللسانيات الحديثة،اللسانيات العامة،علم اللغة،اللغويات،علم اللغة العام، وهذا بسبب اختلاف مشارب أهلها،«إذ ظهر هذا اللفظ في أول مرة في ألمانيا Linguistik لكن لفظ (Sprachwissenchaf) هو أقدم منه و أكثر استعمالا، ثم استعمل في فرنسا ابتداء من 1826م و في انكلترا ابتداء من 1855م[2]) ،و لعل الدكتور عبد الرحمن حاج صالح هو من أطلق مصطلح (لسانيات) فيقول بالحرف الواحد : «و أن نقول اللسانيات كما تقول : الرياضيات أو البصريات.»[3]

*الانية (Synchronique) : يتكون المصطلح الأجنبي من syn بمعنى(في) وchronique بمعنى زمن ،ومنها سميت باللسانيات الآنية أو الوصفية، وتعني بدراسة اللغة كما هي مستعملة في زمان ومكان معينين بوصف مستوياتها الصوتية و الصرفية و النحوية و المعجمية و الدلالية بطريقة علمية، و تقابلها الزمانية أو التطورية (Diachronique) التي تهتم بدراسة اللغة عبر مراحل من تطورها: ينظر: المرجع نفسه – توطئة.

[1] ينظر:من خلال كتاب :La Linguitique Structurale فاطمة عليلوي ، ص45.

[2] بحوث و دراسات في علوم اللسان – عبد الرحمن حاج صالح – ص139.

[3] المرجع نفسه – ص28.

ومن بين التعريفات التي أوردها لهذا المصطلح في كتابه (بحوث و دراسات في علم اللسان): «و الدراسة اللسانية كما قال ديسوسير : هي دراسة من اللسان و إليه.»[1] و يعبر البعض عن هذا القول بأنها دراسة اللغة في ذاتها و من أجل ذاتها، و يبدو من خلال هذا التعريف للسانيات أنها دراسة للنظام اللغوي وفق منهج معين يتماشى مع طبيعة هذا النظام، فاللغة هنا تمثل موضوعا و هدفا للدراسة في آن واحد بعيدا عن النزعة القومية و الذاتية و «المقصود بالنظام اللغوي هو استخدام قوالب الجمل اللغوية أي التراكيب اللغوية للتعبير عن المعاني الفكرية التي في الذهن.»[2] فاللغة نظام من المفردات و التراكيب و الجمل و العبارات و المعاني الذهنية التي يتم التأليف و التركيب بينها وفق ضوابط وأحكام و قواعد تلك اللغة، و هذا النظام يتواطأ عليه مجتمع ما في وقت ما،و يتغير عن النظام اللغوي السائد في مجتمع آخر أو في زمن آخر.

وجاء في كتاب (أسس علم اللغة) :«و هي الدراسة العلمية المنظمة لتراكيب اللغات ووظائفها.»[3]

و في تعريف آخر: «إنّ موضوع اللسانيات هو الدراسة العلمية للغات، فهي ترى في التجليات التي هي اللغات ظاهرة متعددة الجوانب.اللسان.»،[4] و المقصود بتجليات اللغة أي أنها تتحقق في أشكال مختلفة و هي :اللغات المعينة أو الألسن عند ديسوسير (langues)، لهجات(dialectes)، باتوا (patoi)*، أرغو (argot)**...[5] و بالإضافة إلى هذه التجليات التي تتناولها اللسانيات موضوعا لها،

---

[1] المرجع السابق- ص40.

[2] مدونة يوسف الساريسي – النظام اللغوي.Yousef – alsarisi. blogspot.com 2012/07/30

[3] أسس علم اللغة –ماريو باي – ترجمة:أحمد مختار عمر – عالم الكتب – ط(8)- 1419ه/1995م - ص249.

[4] اللسانيات – جان بيرو – ترجمة :الحواس مسعودي، مفتاح بن عروس – دار الآفاق – الجزائر – (د.ط) – (د.ت) – ص01.

*باتوا (patoi) :لهجة مصطنعة من قبل قصد التمييز: المرجع السابق– ص01.

**ارغو (argot) :مجموعة من الكلمات الشفهية غير التقنية تستعملها مجموعة معينة.المرجع نفسه – ص01.

[5] ينظر : المرجع نفسه – ص01.

أنها تتناول أيضا جميع مظاهر الكلام البشري و جميع أشكال التعبير الإنساني، سواء تعلق الأمر بكلام الشعوب المتوحشة أو المتحضرة في العصور القديمة أو عصر الانحطاط، و الصحيح من الكلام و غير الصحيح منه، الكلام الأدبي أو العامي.[1]

و يعلل الدكتور محمد يونس علي سبب تعريف اللسانيات ب (الدراسة العلمية للغة) تمييزا عن الجهود الفردية و الخواطر و الملاحظات التي كان يقوم بها المهتمون باللغة عبر العصور[2]، و المقصود بالدراسة العلمية هي الأسس التي يقوم عليها البحث العلمي و تشمل : وجود ظاهرة تقتضي البحث، الملاحظة أو المشاهدة العلمية، وضع الفرضية و فحصها، التجريب، الدقة والشمولية (التعميم)، صياغة القانون أو النظرية، وهذا ما يميز الدراسة اللغوية الحديثة عن الدراسات اللغوية القديمة[3].

فاللساني أو عالم اللغة لا يدرسها من أجل الكشف عن الكيفية التي يجب أن يكون عليها الكلام حتى يكون صحيحا أو جيدا،و هذا من خصائص المنهج المعياري الذي اتصفت به الدراسات اللغوية القديمة،و إنما«اللساني هو الذي يهتم بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه و أصوله.»[4]فيبحث في الظاهرة اللغوية كما هي مستعملة في الواقع بعيدا عن الأحكام المعيارية التي يجب أن يكون عيها الكلام .

و قد عرفها الدكتور أحمد مومن في كتابه (اللسانيات النشأة و التطور) قال : «هي الدراسة العلمية للغة التي ظهرت في القرن العشرين و التي وضع أسسها، و حدّ أهدافها و مناهجها اللساني

[1] ينظر : دروس في الألسنية العامة – فردينان ديسوسير تعريب –صالح الفرماوي، محمد الشاوش ، محمد عجينة – الدار العربية للكتاب – ليبيا – (د.ط) ، 1985 ، ص24.

[2] مدخل الى اللسانيات – محمد يونس علي – دار الكتاب الجديد ط(1) – 2004 – ص09.

[3] ينظر : بيبليوغرافيا اللسانيات (قراءة في أول مؤشرات المحاورة و مداخل السياقات المعرفية اللسانية)– عيسى مومني – دار العلوم – عنابة – الجزائر – (د.ط) –(د.ت) –17.

[4] محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة – شفيقة العلوي – ص10.

السويسري ديسوسير، و تعني بدراسة الأنظمة اللغوية دراسة آنية و صفية، و تعد تتويجا لكل الأعمال السابقة التي عرفتها الفيلولوجيا و النحو التقليدي.»[1]

يشير هذا التعريف إلى أن علم اللسانيات علم حديث النشأة، ظهر عقب النحو الكلاسيكي والفيلولوجيا (اللسانيات التاريخية)، وتختلف عنهما من حيث المنهج والتصور والهدف، وهي دراسة علمية للغة أقامها وحدد مفاهيمها وموضوعها وأهدافها ومبادئها العامة السويسري فردينان ديسوسير، موضوعها هو دراسة بنية اللغة ونظامها وتركيبها كما هي مستعملة في الواقع اللغوي خلال مرحلة معينة من الزمن، باستقراء الظواهر اللغوية وفق منهج وصفي يصف جميع مستوياتها أو جوانبها:الصوتية، الصرفية ، النحوية، المعجمية ، الدلالية .

ولقدحدد ديسوسير نوعين من الدراسة للسانيات: اللسانيات الآنية السكونية (Synchronique) والتي تهتم بدراسة حالات اللغة في ذاتهاباعتبارها نظام من العلامات والدلائل اللغوية (Signes Linguistiques)مع فكرة المجموعة في فترات زمنية معينة،أما الثانية اللسانيات التعاقبيةالتطورية(Diachronique)وتعني دراسة التغيرات التي تلحق الظواهر اللغوية عبر الزمن.[2]

أما فيما يخص بما اصطلح عليه باللسانيات العامة(Linguistique Génerale)،هي محاولة التعرف على السمات المشتركة بين اللغات تاريخيا، ثم استخراج قوانين خاصة بكيفية العمل

والتطور من خلال اللغات الخاصة بكل مجتمع، وبالتالي يمكن للسانياتأن تأخذ من جديد شكل نحو عام،وهو النحو العام أو الكلي(Grammaire Génerale)الذي رآه ونادى به فيما بعد اللساني الأمريكي نعوم تشوسكي (1928)في نظريته التوليديةالتحويلية، حيث يرى أن الإنسان يولد مزودا بمبادئ عقلية وأصول نحوية كلية عامة ومشتركة بين جميع البشر مما يوجد نحوا عاما.

وخلاصة القول، يمكن تعريف اللسانيات أو علم اللغة على النحو التالي : هي دراسة عملية للغة، ظهرت حديثا، أرسى أسسها، ووضع أهدافها،وحدد مفاهيمها ومنهجها ومبادئها العامة

[1] اللسانيات – النشأة والتطور – أحمد مومن – ص 281.
[2] ينظر: أسس علم اللغة – ماريو باي- ص 108.

اللساني السويسري فردينان ديسوسير، موضوعها اللسان البشري في جميع جوانبه ومستوياته:الصوتية، الصرفية،النحوية ،المعجمية (المفرداتية)، الدلالية،إذ تنطلق في بحثها من ملاحظة الأحداث والظواهر اللغوية كما هي مستعملة في الواقع اللغوي، وتشمل مادتها جميع الألسن (Langes) وجميع مظاهر الكلام وأشكال التعبير اللفظي أو المكتوب،كما تهتم بوصف بنية أو نظام اللغة الداخلي، وتركيبها، ووظيفتها، وتاريخها، وتطورها .

تسعى اللسانيات العامة إلى استنباط القوانين العامة للغات، واستخراج الخصائص والصفات العامة المشتركة بينها من خلال القوانين والخصائص والصفات الخاصة للألسن (اللغات المعنية و الخاصة)، والدراسة العلمية للألسن الخاصة (Langues) هي سبيل الوصول إلى الدراسة العلمية للألسن العامة (Languages).

ثانيا : مفهوم التربية (Education):

لا شك أن التربية من أهم الموضوعات وأقدمها وجودا منذ أن أنزل الله تعالى آدم وحواء – عليهما السلام – على الأرض، وقد اهتم بها الأنبياء والمرسلون، وكذا الشعوب والمجتمعات قديما وحديثا، لأنها ترتبط بحياة الإنسان ونموه وسعادته من جهة، وباعتباره فردا من أسرته ومجتمعه الذي يعود عليهما بالصلاح والفلاح من جهة أخرى وقد «أصبحت عملية التربية الشغل الشاغل للأسرة وللدولة »[1]اللتان تعملان جاهدتين دائما استنادا إليها وعلى أساليبها من أجل الحفاظ على بقائهما وقوتهما وسعادتهما.

ويتداول الناس في تعاملاتهم وحياتهم العامة وأحاديثهم كلمة(تربية)، وكثيرا ما يقترن مدلولها في مفهومهم بالجانب الأخلاقي أو السلوكي، لكنّ السؤال الذي يطرح نفسه :ما المقصود الحقيقي لمصطلح(تربية)؟

[1] التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة وفق آخر منهج قررته وزارة التربية الوطنية – محمد السرغيني ، عبد الحميد الدميري، محمد علي الهمشري، محمد العالم – منشورات مكتبة الرشاد– الدار البيضاء – المغرب (د.ط) – (د.ت)– ص300.

أ–لغة :

جاءت في معجم (العين)،في باب الراء مادة : ربا (ربو) بمعنى الزيادة في الشيء والارتفاع من الأرض.[1]

من خلال هذا التعريف اللغوي يمكن القول أن التربية مشتقة من الفعل رَبَا وأصله (رَبَوَ) ومعناه الزيادة والارتفاع .

وذُكر في(اللسان) عن ابن منظور في مادة (ربب): الرَّبَّانِيّ بزيادة الألف والنون للمبالغة، وهو المعلم الذي يغذو الناس بصغار العلم قبل كبارها، وهو من الرّبّ بمعنى التربية. والمرأة ترتَبُّ شعرها بالدُّهن وكل هذا من الإصلاح والجمع.[2]

ويشير هذا التعريف إلى تغذية الناس بالعلم وإصلاح الشيء وجمعه .

ووردت عن ابن سيده في (المعجم المحكم والمحيط الأعظم) بمعنى ولاية الطفل والقيم عليه حتى يفارق الطفولية.[3]

ويمكن استخلاص المعاني التالية من التعاريف اللغوية السابقة: الزيادة في الشيء والارتفاع والعلوّ به،أو تغذية الشيء والعمل على تنميته،أو الجمع بين الأشياء ،إصلاح الشيء والحفاظ عليه،أو تغذية الناس بالعلوم،أو الولاية على الطفل حتى يتجاوز مرحلة الطفولة.

ب– اصطلاحا:

اختلفت و تعددت هي الأخرى تعاريف مصطلح التربية لدى العملاء و المفكرين و أهل الاختصاص من المربين، و ذلك حسب البيئة و المجتمع و الثقافة و منها ، و كثيرا ما دلت هذه التعاريف على نفس المعاني اللغوية السابقة الذكر، و من بين بعض التعاريف له ما يلي :

---

[1] ينظر :معجم العين – الخليل بن أحمد الفراهيدي – ترتيب وتحقيق :عبد الحميد هنداوي – دار الكتب العلمية – لبنان – ط(1) – 1424ه/2003 م –ج (2)–مادة (ربا –ربو–).

[2] ينظر: لسان العرب– ابن منظور – عبد الله الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم الشاذلي – دار المعارف – القاهرة – مصر – (د.ط) – (د.ت) – مج (3)– ج (17) –مادة (ربب).

[3] ينظر : المحكم والمحيط الأعظم –ابن سيده – تحقيق: عبد الحميد هنداوي– دار الكتب العلمية – لبنان – ط (1) – 1421ه/ 2000م – ج(10)– مادة (ربب).

من التعاريف القديمة للتربية تعريف الفيلسوف الإغريقي أرسطو (384 ق.م- 322 ق.م)، يرى أن التربية إعداد العقل لكسب العلم كما تعد الأرض للزرع.[1] أي أن يُجَهَّز و يُهيأ عقل الإنسان من أجل اكتساب العلوم والمعارف و الخبرات و المهارات.

أما عند قدامى علماء العرب، يقول العلامة الراغب الأصفهاني (ت502هـ) : «الربّ في الأصل التربية، و هو إنشاء الشيء حالا فحالا إلى حد التمام.»[2]

و من المحدثين و في نفس السياق، يرى الدكتور خالد بن حامد الحازمي في كتابة أصول التربية الإسلامية أن التربية تنشئة الإنسان شيئا فشيئا في جميع جوانبه وفق المنهج الإسلامي[3].

و ما يشير إليه هذان التعريفان هو أن التربية هي عملية تنشئة الطفل بالتدرج و التأني من أجل الوصول به نحو الصلاح، و هي متواصلة و مستمرة معه إلى أن يبلغ أشدّه، و ربما هذا ما قصده العلامة ابن سيده حين قال :«ووليه حتى يفارق الطفولية».[4] و هذه التنشئة تتطلب تغذية جسمية، و عقلية، و إرشادات،و توجيهات، و نصائح، و إصلاحات، و تعديل للسلوك، من الناحية الجسدية و الذهنية و العاطفية و العقائدية و الأخلاقية ... وفق المنهج الرباني المتمثل في كتاب الله العزيز و هدي السنة الشريفة من أجل تهذيب النفس و توجيهها إلى الصراط المستقيم.

و يقر عالم النفس السويسري جان بياجيه (1896-1980م) بأن التربية هي تكييف الطفل مع الوسط الاجتماعي للراشد بتحويل المكونات النفسية و البيولوجية للفرد وفق الحقائق التي يراها المجتمع هادفة و صالحة له، فهي عملية موجهة نحو توجيه و نمو الطفل على المستوى الفردي و على المستوى الجماعي.[5]

---

[1] ينظر : أصول التربية و التعليم – تركي رابح – ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – (د.ط) – 1982م – ص36.

[2] المفردات في غريب القران – الراغب الأصفهاني – تحقيق: محمد سيد كيلاني – دار المعرفة – بيروت – لبنان – (د. ط) – (د .ت)- ص148.

[3] ينظر: أصول التربية الإسلامية – خالد بن حامد الحازمي – دار عالم الكتب –ط (1) – 1420هـ / 2000م – ص19.

[4] المحكم و المحيط الأعظم – ابن سيده – مادة (ربب).

[5]: ينظر: المعجم التربوي – فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي –ملحقة سعيدة الجهوية – ص 49.

و يُفهم من هذا أن يخلُق المربي مواقف تربوية مع الوسط الاجتماعي للفرد (الطفل) في بيئته الاجتماعية، عن طريق جعل مكوناته النفسية و البيولوجية حتى تكون وفق الحقائق التي يراها المجتمع هادفة و صالحة، فهي عملية موجهة نحو توجيه و تنشئة و تعديل الطفل على المستوى الفردي و الجماعي.

و التربية تنبع من ثلاث بيئات كل واحدة تكمل عمل الأخرى و هي : البيت- المدرسة – المجتمع.[1]

أما علم التربية (Pédagogie) هو توجيه المتعلم بأفضل طريقة نحو التحصيل المعرفي،[2]فالبيداغوجيا مجموعة وسائل مستعملة لتحقيق التربية، و بتعبير آخر هي طرق التدريس و الأساليب المتبعة في تكوين الفرد.

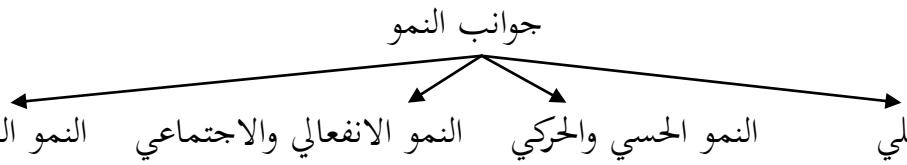
و يُفهم من هذا أن التربية تختلف عن البيداغوجيا، لكنهما ترتبطان أشد ارتباط،إذ أنّ التربية فعل عام يستمر مع الفرد،و يمارسه الأبوان و المعلمون و المجتمع على الطفل،أما البيداغوجيا تتشكل من الطرق و الأساليب و الوسائل التي تعمل على توجيه الحياة التربوية نحو أهداف مسطرة، فهي التي توجه و تحدد عملية التربية.

إذا مصطلح التربية (Education) قبل كل شيء عملية هادفة تستهدف نمو الفرد أو الطفل و تغذيته، و تنشئته، و توجيهه،و إعداده في جميع جوانب شخصيته و حياته، فهي لا تقتصر على الجانب الأخلاقي أو السلوكي فقط، بل حتى العقلي و المعرفي و العقائدي و الروحي و العاطفي و اللغوي و الاجتماعي... من خلال وسائل و أساليب و أفعال تربوية تصدر من لدن أسرته و مدرسته و مجتمعه من أجل أن يتكيف مع محيطه الاجتماعي، و يكون عضوا فاعلا صالحا فيه،

[1] ينظر :أصول التربية والتعليم – تركي رابح – ص 132.

[2] تربية : http : //ar.m.wikipedia. org .wiki

و هذا المجتمع يرى في التربية الوسيلة المثلى و الأنجع لاستمراره و قوته و بلوغ أهدافه، فهي وسيلة شاملة تتناول التكوين الشامل لشخصية الفرد في جميع جوانبه كما يوضحها الرسم الآتي[1]:



رسم يمثل جوانب النمو التي تستهدفها التربية

و تعتمد عملية التربية على البيداغوجيا التي توجهها و تحدد عملها.

ثالثا:مفهوم اللسانيات التربوية (Linguistique Pédagogique):

لا شك أنّ اللغة لدى كل أمة أو دولة تمثل هويتها و تاريخها و كيانها و رمز سيادتها الذي يحمل تراثها و ذاكرتها و فكرها، هذا من جهة، و من جهة أخرى هي أداة تواصل و تعبير و تفاهم بين الأفراد و المجتمعات من مختلف الثقافات و اللغات، كما تعتبر « الواسطة إلى اكتساب المعرفة و توسيع آفاقه العلمية (...) و هذا ما يجعل لتعليم اللغة القومية مكانة مرموقة في البرنامج المدرسي.»[2] و تسعى المؤسسات التربوية التعليمية بجهود متواصلة إلى الحفاظ على هذه اللغة، و العمل على ترقيتها، و تعليمها للناشئة من أبنائها أو أبناء غيرها من ثقافات غير ثقافتها. و اليوم يهتم حقل اللسانيات التربوية بعمليتي التعليم و التعلّم اللغوي، بالتعامل مع الصعوبات التي يواجهها معلم و متعلم اللغة خلال العملية التعليمية التعلّمية.

[1] ينظر تنمية مهارات اللغة – محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري – دار غريب للنشر والتوزيع –القاهرة – مصر – ط (2) – 1997م – ص46.

[2] التربية والتعليم – روبير دوترانس ، غاستون ميالاريه ، إدمون راست ، ميشال راي ، مكتبة لبنان – ترجمة: هشام نشابة، أنطوان خوري، حنان دميان، قاسم منصور– مطبعة أدوار أنجيل – بيروت – لبنان –1971م – ص88.

و يعرف الدكتور صالح بلعيد اللسانيات التربوية فيقول: « تعدّ اللسانيات التربوية سياق من أهم سياقات اللسانيات التطبيقية عامة ، تتركز على الظاهرة اللغوية في وجهها المعمم الشامل و النوعي المخصوص، و تعرج على القضايا المرتبطة بتعليم اللغة بوصفها مرتكزا لا غنى عنه في موضوع الاكتساب كما أنها تدلنا على التحصيل اللغوي انطلاقا من إشكالية الدلالة.و تندرج ضمن ما يسمى باللسانيات التعليمية.»[1]

و ما يعنيه هذا القول أن اللسانيات التربوية أهم مجالات و اهتمامات اللسانيات التطبيقية، و تندرج تحت ما يسمى باللسانيات التعليمية أو تعليمية اللغة (Didactique de langue)،إذ تعالج اللغة و ما يرتبط بها بوجه عام وهذا من اختصاص (اللسانيات العامة)، أو لغة معينة و هذا من اختصاص (اللسانيات)، و تهتم بتعليم اللغة و تحصيل اللغوي من اختصاص (اللسانيات التعليمية)،لأنها من أهم الأمور التي لا بد من اكتسابها .

و لعل المتأمل في مصطلح اللسانيات التربوية يدرك التفاعل بين مجالي اللسانيات و التربية ، و «العلاقة بينها لا يمكن إنكارها لاعتبارات عديدة :

أ- الحاجة إلى تكوين المدرسين تكوينا لسانيا نتيجة افتقارهم لهذا التكوين

ب- تعدد النظريات اللسانية أو اختلافها.

ت- التطور المستمر للنماذج اللسانية نتيجة انفتاح اللسانيات باستمرار على مختلف العلوم.»[2]

و يُلَخِّص الدكتور عبد الرحمن حاج صالح هذا المصطلح في عبارة« اللسانيات التربوية كبحث تطبيقي لعلمي اللسان و التربية»[1]،و هذا تعريف مبدئي، فأما علم اللسان هو الدراسة العلمية

[1] دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد –ص77.

[2] اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية والديداكتيكية) –علي آيت أوشان – دار الثقافة للنشر والتوزيع–الدار البيضاء – المغرب – ط (1) - 1998، ط (2) -2006، – ص 22.

الموضوعية للغة البشرية القائمة على الوصف و المعاينة العلمية، من أجل الكشف عن طبيعة اللغة و خصائصها ،و قوانينها ،و نظام عملها.أما علم التربية، يعتمد على ما تقدمه البيداغوجيا من الطرق و المناهج و الوسائل و الأساليب التي بواسطتها تتم عملية تعليم اللغة، و اكتساب المعارف و العلوم و تنميتها لدى المتعلم .[2]

ويعرف الدكتور تواتي بن تواتي هذا الحقل بأنه تطبيق معطيات علم اللسان على الميدان التربوي مستمدا معلومات من علوم التربية أولا، و علم النفس ثانيا ، ثم يتخير الباحث من المعلومات اللسانية و القوانين و المبادئ التي يراها أساسية بالنسبة إلى تعليم اللغة، و يجري تجارب كثيرة لتظهر له كيفية تطبيقها ،فالمقصود باختصار هنا هو اشتراك علم اللسان و علم التربية و علم النفس في تعليم اللغة .[3]

بالإضافة إلى هذه العلوم الأساسية هناك علوم فرعية يستفيد منها حقل اللسانيات التربوية وهي:السوسيولسانيات (Socio linguistique) اللسانيات العصبية (Neuroliguistique) اللسانيات الجغرافية (Géographi-linguistique)،اللسانيات التطبيقية (Linguistiqueappliquée)، وديداكتيكا اللغات (Didactique des langues).[4]

إذا اللسانيات التربوية هي مجال تعليم وتعلم اللغات[5]، أو كما ورد عن بعضهم هي مجال صناعة تعليم اللغات[1]، يحتاج في بحثه عن طرق تدريس اللغات إلى علوم و حقول معرفية كثيرة ترتبط باللغة، و هذا إن دل على شيء إنما يدل على طبيعة الإنسان و طبيعة الظاهرة اللغوية المتعددة الجوانب

---

[1] بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمن حاج صالح – ص199.

[2] ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – عبده الراجحي – ص 27.

[3] ينظر: مفاهيم في علم اللسان – التواتي بن التواتي – دار الوعي للنشر والتوزيع – الرويبة – الجزائر – (د.ط) – 2008م – ص 38.

[4] ينظر : اللسانيات والبيداغوجيا – علي آيت أوشان – ص19.

[5] ينظر: المرجع نفسه – ص19.

و الأبعاد ، إذ تهتم اللسانيات التربوية بتعليم و تعلم اللغة و تنميتها لدى التلميذ و تحديد الطرق و الأساليب و الوسائل التي تساعد المعلم على ذلك باعتبار اللغة عملية معقدة :(عقلية ، نفسية ، سلوكية ، فيزيولوجية ، اجتماعية...) في آن واحد و أمام هذا الكمّ الهائل من العلوم التي تستند إليها اللسانيات التربوية و تستمد منها معطياتها و معارفها يقول كوردير:« إن بين أيدينا اليوم زادا ضخما من المعارف المتعلقة بطبيعة الظاهرة اللغوية و بوظائفها لدى الفرد و الجماعة و بأنماط اكتساب الإنسان لها... و على معلم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف حول طبيعة الظاهرة اللغوية.»[2]

اللسانيات التربوية حقل تطبيقي يطرح في بحثه سؤالين مهمين هما :ماذا يجب أن نعلم من اللغة؟و كيف يجب ن نعلمه ؟[3]

فأما السؤال الأول يبحث في مستوى اللغة و المعارف و المواد اللغوية و المقررات التي تقدم للمتعلم في كل مرحلة من مراحل التعليم،إضافة إلى مستويات اللغة من مفردات وصيغ و تراكيب و قواعد ذلك من حيث النوع و الكمّ،و النظر في محتوى الطرق و الآليات اللغوية التي تستعمل لتبليغ هذا المحتوى.أما السؤال الثاني ينظر في كيفية تأدية المعلم لهذه الطرق و الآليات و الإجراءات و كيفية تطبيقها داخل القسم من أجل تبليغ المعرفة اللغوية للتلميذ ،وإكسابه الملكة اللغوية .[4] و طريقة التدريس هذه لها ثلاث موارد رئيسية كما سبق الذكر : علم اللسان ، علم النفس، علم التربية ،

---

[1] ينظر: الجهود اللسانية عند الدكتور عبد الرحمان حاج صالح من خلال (بحوث ودراسات في علوم اللسان)- وردة سخري –مذكرة ماجستير –كلية اللغة والأدب و الفنون –جامعة باتنة 1 – 1436ھ / 2015م – ص 84.

[2] مجلة اللسان العربي – مدخل إلى اللغويات التطبيقية –كوردير – ترجمة: جمال صبري – مكتب تنسيق التعريب بالمغرب – الرباط – المغرب- 1976م- ص 64.

[3] بحوث ودراسات في علوم اللسان – عبد الرحمن حاج صالح- ص 200.

[4] ينظر : المرجع نفسه- ص200 ،201.

إضافة إلى علم اللغة الاجتماعي،[1] «فعند اختيار المادة اللغوية في مقرر ما نحتاج أولا إلى علم اللغة، و عند تحديد المواقف الاتصالية التي توضح فيها المادة اللغوية نحتاج إلى علم اللغة الاجتماعي و هكذا.»[2]

وبناء على ما سبق، اللسانيات التربوية تخوض في أعماق عدة علوم إنسانية للبحث في أمرين مهمين لتحقيق الغاية التعليمية هما :

أ- محتوى المادة اللغوية أو المقررات و المعارف اللغوية التي تدرّس للتلميذ في كل مستوى أو طور من الأطوار الدراسية.

ب- الطرق و الأساليب و الآليات و المناهج الناجعة لتدريس محتوى المادة اللغوية .

اللسانيات التربوية بمفهومها هذا تتفق مع مصطلح تعليمية اللغات، فالتعليمية أولا مفهوم عام يعرفه الدكتور محمد الدريج يقول :«دراسة عملية لمحتويات التدريس و طرقه و تقنياته، و لأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج و نظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي الحركي.[3]

أما تعليمية اللغات (Didactique des langues)، فهي مفهوم خاص و تعني بأنها المجال المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها و للناطقين بغيرها.[4]

[1] ينظر : علم اللغة التطبيقي و تعليم العربية – عبده الراجحي ، ص30.
[2] المرجع نفسه – ص30.

[3] الدرس الهادف – محمد الدريج – مطبعة النجاح الجديدة – ط(1) -1990 – ص 28.
[4] ينظر: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات – سامية جباري – جامعة الجزائر 1- ص 97.
http://revue .ummto.dz/index.php/pla/article

ومن خلال هذين المفهومين يمكن القول أن تعليمية اللغات كذلك مجال يبحث في محتوى المادة اللغوية و الطرق و الوسائل الكفيلة التي يعتمدها المعلم من أجل إيصال المعرفة اللغوية الدراسية التي يحتاجها المتعلم في حل مشكلات و مواقف لغوية يصادفها في حياته، و أيضا من أجل بلوغ أهداف علمية، معرفية، عقلية، سلوكية، حركية ... و هي جوانب تستهدفها التربية لتنميتها لدى الطفل كما سبق الإشارة إليها.

و خلاصة القول ، تعتبر اللسانيات التربوية من أهم حقول و ميادين اللسانيات التطبيقية و هو ميدان تطبيقي لتظافر نتائج و معطيات مجموعة من العلوم التي تتناول اللغة من جهتها الخاصة، لكنها تستند أساسا في تطبيقاتها التربوية إلى ثلاثة مصادر أساسية و هي : علم اللسان (Linguistique) علم التربية (Pédagogie) ، علم النفس (Phsychologie)، فتستمد منها الحقائق و المعارف و الأدوات المرتبطة بالإنسان و اللغة.

تبحث اللسانيات التربوية في المحتوى اللغوي أو المادة الدراسية و المقررات و المعرفة اللغوية المقدمة للتلميذ خلال مراحل دراسته، و هذا تأخذه من نتائج اللسانيات.

تبحث اللسانيات التربوية في الطريقة (المنهاج) و الأدوات و الوسائل و التقنيات التي بواسطتها يمكن للمعلم إيصال المعرفة اللغوية للمتعلم في أبسط صورة ووقت وجيز حتى تتحقق غايته التعليمية.

المبحث الثاني: موقع اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية.

ظهرت عدة علوم إنسانية و اجتماعية و ميادين تطبيقية في الآونة الأخيرة إلى جانب ميدان اللسانيات التطبيقية تهتم بالظاهرة الإنسانية و تركز عملها بتناول جانب من جوانب الإنسان (النفس-المجتمع- اللغة- الاكتساب)، و تستفيد في تطبيقاتها قدر ما استطاعت من نتائج بعضها و نتائج علوم و ميادين أخرى تخدم موضوعها و هدفها.

أولا : اهتمامات اللسانيات التطبيقية و مجالاتها :

لعل المتتبع لمفهوم اللسانيات التطبيقية، و من خلال العلوم الإنسانية التي يستند إليها في إجراءاته و معالجة المشكلات اللغوية يستطيع أن يستخرج بعض الاهتمامات الرئيسية التي تندرج تحت هذا الميدان :

1- علم اللغة التعليمي: و قد يُطلق عليه أحيانا علم تعليم اللغات (Didctique des langues) ، أو علم اللغة التربوي (Linguistique pédagogique)،و يعد من أهم فروع اللسانيات التطبيقية، إذ يهتم بالطرق و الوسائل التي تساعد المتعلم و المعلم على تعلّم و تعليم اللغة، سواء أكانت لغة وطنية أم أجنبية،ذلك بالاستفادة من نتائج اللسانيات الصوتية و الصرفية و النحوية و الدلالية، كما يضع البرامج و الخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بتعليم المهارات اللغوية : الاستماع ، النطق (الكلام – التعبير) ، القراءة ، الكتابة،و كذلك المقرر (المحتوى) التعليمي من حيث اختيار المواد المراد تعليمها و الملائمة للمتعلم.[1]

[1] ينظر : داراسات في اللسانيات التطبيقية – حلمي خليل ،-دار المعرفة الجامعية – الإسكندرية – (د .ط) – 2010 م- ص76 -77.

2- علم اللغة النفسي: يهتم بالسلوك اللغوي خاصة من حيث اكتساب اللغة و استخدامها، و يرجع الفضل في ذلك إلى النظرية التوليدية التحويلية لنعوم تشومسكي (Noam Chomshy.)،و يهتم بالمشكلات اللغوية النفسية كعيوب النطق و الكلام و غيرها.[1]

3- علاج عيوب النطق و الكلام : « يدخل هذا في التعليم المكيّف حيث تراعى خصوصيات المتعلمين، مثل الإعاقة و عيوب النطق».[2]

4- علم اللغة الاجتماعي:يدرس اللغة من حيث هي حدث لغوي اجتماعي، و يقوم بدراسة التنوع اللغوي (التعدد اللغوي) داخل مجتمع ما أو عدة مجتمعات لها لغة واحدة، كما يدرس مشكلة الازدواج اللغوي (الفصحى و العامية)، لغة الإذاعة و الصحافة، و الدين، و السياسة ، و التعليم...[3]

و هذه المجالات هي نفسها التي تضمنتها المؤتمرات العالمية للاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي (AILA)*[4]، و بالإضافة إلى هذه المجالات،هي تهتم بمجالات أخرى :

[1] ينظر : المرجع السابق – ص 77.

[2] دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص13.

[3] ينظر : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حلمي خليل – ص77-78.

*الاتحاد الدولي لعلم اللغة التطبيقي (Association International de Linguistique Appliqée) : تأسس سنة 1964 ، و يقوم بتنظيم مؤتمرات عالمية كل ثلاث سنوات تعرض فيه ما يجد من البحوث في مجالات اللسانيات التطبيقية.ينظر: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – عبده الراجحي – ص 08، 09.

[4] ينظر : المرجع نفسه- ص08،09.

5- التخطيط اللغوي : معناه أن تكون هناك سياسة لغوية قائمة على وضع تخطيط و تدابير محددة، واتخاذ وسائل من أجل بلوغ هدف معين، و هذا من مهام المجامع اللغوية و السياسية التعليمية[1] مثل التعريب (تعريب الإدارة ، تعريب التعليم...).[2]

6- صناعة و كتابة المعاجم: يدرس فن صناعة المعاجم من حيث جمع المادة اللغوية و ترتيب المداخل و إعداد الشروح و التعريفات و الصور و نوع الورق و التجليد...[3]، أما كتابة المعاجم تكون« عن طريق وضع ميكانيزمات آلية معالجة من قبل البرمجيات و فيها تخزن المعلومات و يعمل الكمبيوتر على إحصائها و تصنيفها.»[4]

7-الترجمة الآلية :« و هي الترجمة الحرفية تقريبا تقوم بها الآلة بناء على الرصيد المخزون فيها من خصائص الصرف و قواعد اللغة.»[5]

8-علم اللغة التقابلي: يعد مجالا ضروريا في تعليم اللغة للناطقين بغيرها، لأنها تساعد على فهم طبيعة اللغة بشكل عام، و بالتالي تمكن من التعامل معها و نقلها للآخرين، و تساعد أيضا واضع المنهاج و مؤلف الكتاب و مدرس المادة على التعرف على المشكلات اللغوية التي سيواجهها متعلو

[1] ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص12.
[2] ينظر : اللسانيات التطبيقية و تعلم اللغة العربية بغير الناطقين بها – وليد العناتي – دار الجوهرة – عمان – ط (3) – 2003 – ص39.
[3] ينظر : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حلمي خليل – ص79.
[4] دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص13.
[5] المرجع نفسه- ص14.

اللغة الأجنبية.[1] و التقابل يجري على مستوى لغوي واحد كالمستوى الصوتي أو الصرفي أو النحوي بين لغتين أو لهجتين.[2]

ومن اهتمامات اللسانيات التطبيقية الأخرى، علم اللغة الحاسبي، الترجمة، أنظمة الكتابة،[3] التوثيق، تحليل الأخطاء اللغوية، بناء المقررات اللغوية، تقنيات التعبير[4].

و ما يُلاحظ هنا أن مجالات و اهتمامات ميدان اللسانيات التطبيقية تعددت و تنوعت، لكنّ هدفها واحد و هو خدمة اللغة بشكل عام ، و تعليمها و ترقية استعمالها لدى الناس سواء كانت لغة المنشأ أم لغة أجنبية .

و لما تضاعف إقبال الناس على تعلم لغاتها أو لغات غيرها لحاجة منهم إليها، لأنها بصفة عامة وسيلة التواصل و التعامل المهني و الاقتصادي و التجاري و الثقافي مع مختلف الناس و المؤسسات من الأجناس و الثقافات الأخرى، فمثلا مسايرة التقدم العلمي و التكنولوجي (الرقمنة) و العولمة يفرض تعلم اللغة الإنجليزية ،و هذا يهتم به علم اللغة التعليمي و علم اللغة التقابلي، و التعامل المهني كتعريب المؤسسات و الإدارات، أو عملية التعليم تتطلب سياسة التخطيط اللغوي على مستوى الدولة أو مجتمع ماله لغة رسمية واحدة كالمجتمع العربي.

---

[1] ينظر : تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية – خالد حسين أبو عشمة – دار كنوز المعرفة للنشر و التوزيع – عمان، الأردن – ط (1) – 1436ه/2015م – ص55.

[2] ينظر : مجلة من قضايا اللغة العربية – قضايا اللغة العربية – شكري فيصل – المنظمة العربية للتربية و الثقافة و العلوم – تونس –1990م– ص185.

[3] ينظر : علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية – عبده الراجحي – ص09.

[4] ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية –صالح بلعيد– 14.

ثانيا : أهمية اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية :

تعددت مجالات و اهتمامات اللسانيات التطبيقية في تعاملها مع اللغة و معضلاتها لأن حياة الإنسان و متطلباته متعددة الأبعاد، لكن ما يبدو من خلال تعاريف و مجالات اللسانيات التطبيقية هناك مجال واحد ينال القسط الأعظم من الاهتمام و الذيوع ألا و هو حقل اللسانيات التربوية، فماذا تمثل اللسانيات التربوية بالنسبة إلى اللسانيات التطبيقية ؟ أو بصيغة أخرى، ما الأهمية التي استطاعت إن تشغلها اللسانيات التربوية في هذا الميدان ؟ و ما العلاقة بينهما ؟

قبل الولوج إلى الحديث عن المكانة التي تحتلها اللسانيات التربوية أو حقل صناعة تعليم اللغات في حقل اللسانيات التطبيقية لا بد من ذكر عناصر العملية التربوية .

أ – أركان / عناصر العملية التربوية التعليمية:

تتكون المنظومة التربوية التعليمية من أربعة عناصر أو أطراف و هي :

1- المنهج و ما يتصل به من أهداف و محتوى و طرائق تدريس و تقويم.

2- المعلم و ما يتصل به من إعداد أكاديمي و مهني تربوي و مستوى تأهيله.

3- المتعلم و ما يتصل به من نضج و استعداد و دافعية .

4- بيئة التعليم و ما يتصل بها من تسهيلات إدارية و تعليمية و اجتماعية.[1]

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية – محسن علي عطية – دار المناهج للنشر و التوزيع – عمان – الأردن – ط (1)-1427هـ/2007، - ص21.

1- المنهج (Curriculum) : و هو الآخر يضم أربعة عناصر قد حددها تايلور كالتالي: الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، التقويم. حيث تشكل سلسلة مترابطة، إذ يتطلب التعلم محتوى من المواد و المعارف و الخبرات التي تحددها أهداف العملية التربوية المقدَّمة للتلميذ، و لتنفيذ المحتوى و تحقيق الأهداف المرجوة لا بد من طرائق تدريس يعتمدها المعلم، و لا يمكن معرفة مدى نجاح المنهج و مستوى تحقيق الأهداف إلا من خلال التقويم[1](الاختبارات و الروائز). و المنهاج (المنهج) يقتضي ربط الأهداف المرجوة بالوضعيات (المشكلات) و المضامين (المحتوى) و الأساليب(الوسائل و الطرائق و الأدوات) بالإمكانيات البشرية و التقنية و المادية، و بقدرات المتعلم و كفاءات المعلم.[2]

و لما كانت اللسانيات التربوية تهتم بمحتوى المواد المقررة التي تدرس للتلميذ في مرحلة معينة وكيفية إيصالها إلى ذهنه، فإن الحديث عن محتوى المادة اللغوية التعليمية المقدمة للمتعلم هي الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية المعاصرة التي تساعد المعلم على وضع تصور شامل لبنية النسق اللغوي الذي هو بصدد تقديمه للتلميذ.[3]

و ليس معنى هذا الأخير أن يكون المتعلم عالما بما وصلت إليه اللسانيات من حقائق و معارف لغوية، بل تساعد المعلم على تصور محتوى المادة اللغوية التعلّمية التي يقدمها لتلميذه،

[1]ينظر : المرجع السابق- ص22.

[2]ينظر : دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)- ين الصيد بوربي سراب ، بن عاشور عفاف – الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية –(د .ط) – الجزائر ، 2017-2018 – ص06.

[3]ينظر : مباحث في اللسانيات – أحمد حساني – ص125.

ف« التفكير اللساني جزء من الإستراتيجية الديداكتيكية لأنه يمدها بحقل من المفاهيم و بمنهج التحليل ومنظور التفكير»،[1] و بما أن غرض اللسانيات التربوية هو تحصيل هذا المتعلم للكفاية اللغوية و القدرة على التعبير الدقيق عن جميع أغراضه و في جميع مواقف حياته و منها ظروف التبليغ الكتابي و الشفهي التي يحتاج فيها لمجموعة من الألفاظ و التراكيب الوظيفية التي تشكل المادة اللغوية.[2]

و يشير الدكتور حاج صالح إلى أن لاختيار الألفاظ و التراكيب المراد إكسابها للمتعلم في مرحلة معينة من التعليم جانبين متكاملين.

الجانب الأول: يخص المربي، إذ يجب أن يقوم بإحصاء المفاهيم التي يحتاج إليها المتعلم في مرحلة ما و تحديدها علميا ثم المقارنة بينها و بين ما يعرض على المتعلم في الكتب لتقييمه و اكتشاف نقائصه من الناحية النفسية و الاجتماعية و التربوية.[3]

الجانب الثاني : يشترك فيه المربي و اللساني بالبحث عن مدى صلاحية هذه الألفاظ المعروضة بالفعل في الدراسة ، أو ما يقترحه المربون أو اللسانين.[4]

[1] اللسانيات و البيداغوجيا – علي آيت أوشان –ص24.
[2] ينظر : بحوث و دراسات في علوم اللسان – عبد الرحمان حاج صالح – ص206.
[3] ينظر : المرجع نفسه – ص206،207.
[4] ينظر : المرجع نفسه – ص207.

و يعني هذا أن المحتوى اللغوي المتمثل في الألفاظ و التراكيب الوظيفية التي يجب إكسابها للمتعلم خلال طور معين أو مستوى معين من أحد الأطوار الثلاثة يجب أن تخضع للتنقيح و المراجعة و الاختيار الملائم لاستعداد و مستوى المتعلم و حاجته للفظ الذي يستعمله في شتى مواقف و ظروف حياته التي تتطلب منه قدرة على التعبير السليم، و هذا المحتوى يشترط فيه أن يقوم على أسس لسانية، نفسية، اجتماعية، تربوية. نفسية من حيث رغبة المتعلم و استعداده العقلي و النفسي، اجتماعية بحيث تتوافق مع ثقافة المجتمع وأغراضه، تربوية إذ تكون مسايرة لجميع جوانب نموه ما يحقق تنميته و توجيهه و صلاح شعبه و أمته من خلال حاجاته البيداغوجية.

أما فيما يتعلق الأمر بالبحث في طرائق تدريس اللغات فلها ثلاثة موارد رئيسية يستمد منها علماء اللسان و النفس و التربية المعلومات الأساسية لتحرير نظرياتهم :

- ميدان ينظر في كيفية اكتساب الطفل للغة الأولى و نموها عنده، و كذلك كيفية اكتسابه هو أو الراشد للغة أجنبية (اللسانيات النفسية).

- ميدان خاص بآفات التعبير و اضطرابات اللغة و الكلام (الحسبة) التي تصيب الإنسان في قدرته على التعبير أو إدراك الخطاب المنطوق و المكتوب (باثولوجيا اللغات أو يسمى اللسانيات المرضية).

– ميدان تربوي لغوي يعني بإجراء التجارب التربوية، فيختبر الطرق المختلفة لتدريس اللغة (علم التربية).[1]

و تميز اللسانيات التطبيقية بين نوعين مختلفين من المناهج و الطرائق التي تقترحها في تعلم اللغات و هي :

* مناهج و طرائق تعليم اللغات الأصلية أو لغات المنشأ.

* مناهج و طرائق تعليم اللغات الأجنبية الأولى و الثانية و الثالثة... التي لم ينشأ عليها الطفل في بيئته.[2]

و هذا يدل على اهتمام اللسانيات التطبيقية بتعليم اللغات بنوعيها، إذ جعلت لكل منهما منهجا خاصا و طريقة ملائمة حسب اللغة المتعلمة، « و الطرائق التعليمية قابلة في ذاتها للتطور و الارتقاء».[3]

***2– المعلم* (Enseignant) :** يحظى المعلم باهتمام و تقدير في البيئة الاجتماعية، لماله من دور في العملية التربوية التعليمية، إذ يحمل رسالة العلم و المعرفة إلى أبناء الأمة إلى جانب الآباء و المجتمع، و يعمل جاهدا على توجيههم إلى الرشاد و الصلاح، و في هذا قال أحمد شوقي :

[1] ينظر : المرجع نفسه – ص214.

[2] ينظر : دروس في اللسانيات التطبيقية – صالح بلعيد – ص39.

[3] مباحث في اللسانيات – أحمد حساني –ص 125.

قُمْ لِلْمُعَلِّمِ وَفِّهِ التَّبْجِيلَا كَادَ المُعَلِّمُ أَنْ يَكُونَ رَسُولَا[1]

كما يحظى بأهمية ضمن عناصر العملية التربوية التعليمية، إذ هو الذي يوجه المتعلم ، و يذلل له الصعوبات، و يسهل عملية الفهم ،و يشرح الدرس، و يحدد الطريقة الملائمة و الأدوات المساعدة لتحقيق أهدافه التربوية التعليمية. و لا بد أن تتوفر في المعلم شروط لنجاح هذه العملية:

-الملكة اللغوية (الكفاية اللغوية) : و يجب أن يكون قد امتلكها بالممارسة و الخبرة، إذا تمكنه من استعمال اللغة التي هو بصدد تعليمها استعمالا صحيحا،[2]«و المفروض أن يكون قد تمّ له ذلك قبل دخوله في طور التخصص.»[3]

-الإلمام بمجال بحثه: أن يكون على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني، و ما توصلت إليه النظرية اللسانية،[4]أما معلم اللغة العربية لا بد له أن يكون مطلعا على « أهم ما أثبتته اللسانيات العامة و اللسانيات العربية بصفة خاصة (وهي امتداد لبحوث المدرسة الخليلية)»[5]، و يعني هذا أن يأخذ معلم اللغة العربية ما يساعد و يخدم تعليمها من البحث اللغوي العربي الأصيل و البحث اللغوي العام الحديث و المعاصر من أجل ترقية تعليمية اللغة العربية إلى مستواها المستحق و الحقيقي.

[1] تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية – محسن علي عطية – ص25.

[2]: ينظر: بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمن حاج صالح – ص124.

[3]ينظر: المرجع نفسه– ص 119.

[4]ينظر : مباحث في اللسانيات – أحمد حساني – ص124.

[5]بحوث ودراسات في علوم اللسان-عبد الرحمن حاج صالح -124.

-مهارة تعليم اللغة : و لا يتحقق إلا بالاعتماد على الشرطين السابقين، و بالممارسة الفعلية للعملية التعليمية، و الاطّلاع على نتائج البحث اللساني و التربوي.[1]

و هناك نقطة أخرى تجدر الإشارة إليها و هي أنه يجب أن يخضع المعلم إلى إعداد و تكوين علمي و تربوي قبل أن يدخل ميدان التربية والتعليم.

3-المتعلم / التلميذ(Apprenant):هو الركن الثالث من أركان العملية التعليمية، و المستهدف بها، و يخضع لمؤثرات بيئية و استعدادات وراثية و حاجات بيولوجية، و له استعدادات و دوافع و انفعالات و قدرات فكرية و مهارية، و مستوى ذكاء،[2] و هذه الجوانب لا بد أن يراعيها المعلم في تعامله مع تلميذه، و كذلك عند وضع المنهج و ما يرتبط به من محتويات (مضامين / مقررات)، أهداف (تربوية ، لغوية ، اجتماعية ، نفسية...)، طرائق التدريس (الأساليب و الوسائل)، التقويم (الاختبارات و الروائز).

و المتعلم لا يتلقى المعلومات و المعارف اللغوية فقط، بل يشارك و يتفاعل بأفكاره و أرائه و خبراته مع برنامج المادة التعليمية بتوجيهات من طرف المعلم بهدف إكسابه المهارات التي تساهم في ترقية العملية التربوية التعليمية،[3] فهو بذلك العنصر الفعال و الأساسي ،و المحرك للعملية التعليمية، و المحور الذي تدور حوله.

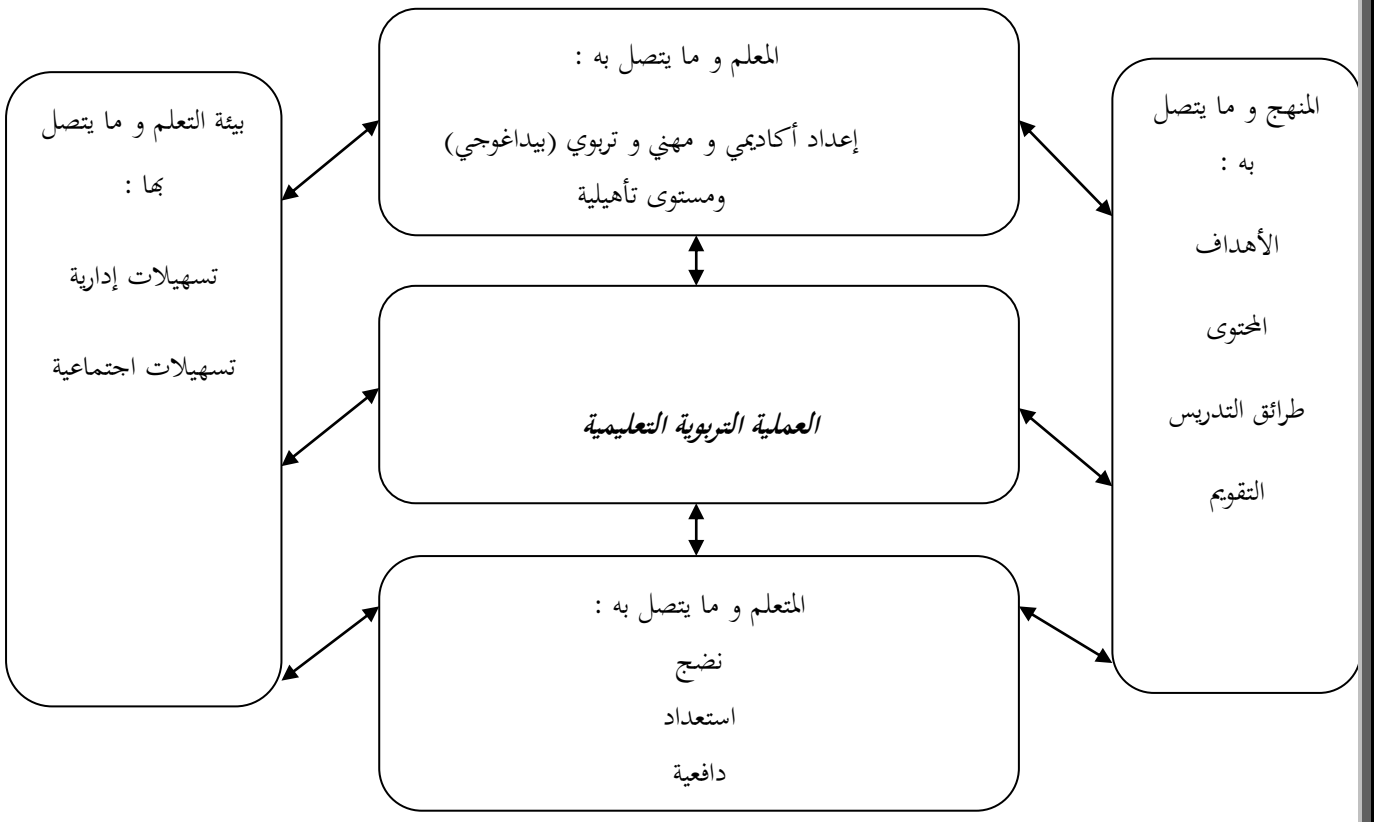
5- **بيئة التعلم** : هو الركن الرابع من أركان العملية التعليمية و ما يتصل بهذه البيئة من تسهيلات إدارية و تنظيمية لبيئة الدراسة و الغرفة (القسم) و التهوية و النظافة و توفر الوسائل المعينة على التعلّم ، و العلاقة بين المعلم و التلاميذ و الإدارة و الأولياء و المجتمع، و النظام السائد، و المردود المادي و المعنوي، و كلها تشكل القاعدة النفسية

[1] ينظر : مباحث في اللسانيات - احمد حساني - ص124.

[2] ينظر : تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية ، محسن علي عطية - ص25.

[3] ينظر : مباحث في اللسانيات -أحمد حساني - ص122، 123.

المؤثرة في نتائج التعليم و التعلم.[1] و الشكل التالي يوضح أركان العملية التربوية التعليمية:[2]



رسم توضيحي يمثل أركان العملية التربوية التعليمية

وهناك من ألغى هذا العنصر الأخير و حصرها في ثلاثة أقطاب مثل الدكتور أحمد حساني، إذ يرى أن العمل التربوي التعليمي يتكون من ثلاثة عناصر (أقطاب) : المعلم (الأستاذ) ، المتعلم

[1] ينظر: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية – محسن علي عطية – ص 26.
[2] ينظر: مباحث في اللسانيات – أحمد حساني – ص 105.

(الطالب ، التلميذ) ، المعرفة أو الوسيط (الطريقة و المحتوى) و أطلق عليها مصطلح : المثلث التعليماتي (Triangle didactique) .[1]

إذا يلعب كل ركن من أركان العملية التربوية التعليمية دورا حاسما من أجل خدمة التلميذ أولا من جميع جوانب شخصيته : العقلية ، النفسية ، العاطفية ، المعرفية ، اللغوية ، الجسدية، التربوية ، الاجتماعية... و بالتالي ترقية العملية التربوية التعليمية، و يشكل كل ركن مع الآخر حلقة لا يمكن أن يتخلى كل واحد عن الآخر، و إذا اختل دور أحدها يختل توازن المنظومة التربوية التعليمية وبالتالي لن تتمكن من الوصول إلى مساعيها التربوية.

يشكل التلميذ الركن الأساسي الذي يُقام عليه و لأجله العمل التربوي التعليمي في القسم من خلال نشاطاته و أفكاره و خبراته، فيعمل على بناء معرفته بنفسه، أما المعلم يمثل دور القائم الموجّه المرشد و المذلل للصعوبات و الوضعيات التي يجب أن يتمكن التلميذ من حلها بكفاءاته.

تسعى اللسانيات التربوية إلى إكساب هذا التلميذ الكفاية اللغوية حتى يتمكن من استعمالها استعمالا صحيحا دقيقا من خلال التعبير شفهيا أو كتابيا، سواء داخل القسم

أو خارجه، و في مختلف مواقف حياته.

تحدد الأهداف التربوية المحتوى (المعرفة ، المواد اللغوية التعليمية)،و اختياره يجب أن يكون ملائما لرغبات التلميذ و استعداداته العقلية و الجسدية و مستوى تعليمه و ثقافته العقدية و الاجتماعية ، و هذا المحتوى لا يتم إلا عن طريق طرائق تدريس و أساليب ناجحة

يحددها المتعلم.

[1] ينظر : المرجع السابق – ص 105.

ب- العلاقة بين حقلي اللسانيات التربوية واللسانيات التطبيقية:

لعل الحديث عن موقع اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية هو حديث عن التداخل بين اللسانيات بفروعها و مجالات اللسانيات التطبيقية (علم اللغة النفس – علم اللغة الاجتماعي – تقنيات التعبير – علاج عيوب النطق و أمراض الكلام ...) مع علم التربية في حقل تعليم اللغات، و كيف يستفيد هذا الأخير منها ، لأن « المقصود من تعليم اللغة إنما هو إكساب التلميذ (في الابتدائي أو الثانوي) هذه الملكة في أقصر مدة ممكنة و بأخصر الطرق و أنجعها، لا أن نجعل منه عالما متخصصا في علم اللسان أو علم النفس و التربية»[1] و المقصود هنا بالملكة هو الملكة اللغوية التي بفضلها يصير التلميذ أقدر على التواصل و التعبير في مختلف المواقف.

أول ما ظهرت اللسانيات التطبيقية لأجله كان لتعليم اللغات الحية بسبب وجود مشكلات لغوية تطلبت حلا إجرائيا فكانت البذرة الأولى، ثم توسعت دائرة هذا الميدان إلى مجالات أخرى تهتم بالنفس و الإنسان و المجتمع و اللغة لتخلق مجالات لها علاقة باللغة ،

و هذه المجالات تخدم و ترتبط ارتباطا وثيقا بتعلم و تعليم اللغة هي : علم اللغة النفسي، علم اللغة الاجتماعي، علاج عيوب النطق ، صناعة و كتابة المعاجم ، علم اللغة التقابلي ، تحليل الأخطاء اللغوية ، بناء المقررات اللغوية التعليمية ، تقنيات التعبير).و إن دل هذا على شيء إنما يدل على أهمية و مكانة اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية.

إن المصادر الأساسية التي تعتمد عليها اللسانيات التربوية هي نفسها المصادر التي تفيد منها اللسانيات التطبيقية (اللسانيات – علم النفس – علم التربية– علم الاجتماع)باستثمار نتائجها و معطياتها المعرفية من أجل البحث في طرق تدريس اللغات، و محتوى التدريس (المواد اللغوية المقررة) ،و حل المشكلات اللغوية التي تعترض سبيل معلم اللغات ، «إذا تعليمية اللغات لا تهم الباحث

[1] بحوث و دراسات في علوم اللسان – عبد ارحمن حاج صالح – ص199.

اللساني، فحسب بل هي المجال المشترك الذي يجمع بين اللساني و النفساني و التربوي . و هذا دليل قاطع على الطابع الجماعي الذي يتميز به البحث التطبيقي و هو الذي يضمن النتائج الإيجابية و الحلول الناجعة.»[1]

اللسانيات دراسة علمية للغة في جميع مستوياتها (فروعها):

إن اللسانيات من حيث هي دراسة علمية للظاهرة اللغوية تصبح وسيلة معرفية و منهجية لتحديد المجال الإجرائي للعملية التعليمية من خلال الأهداف البيداغوجية التي توضحها، و تذليل الصعوبات و العوائق ،لأن لجوء معلم اللغات إلى النظريات اللسانية ييسر له إدراك العملية التلفظية للغة لدى المتكلم و المستمع، و كذلك يحدد عناصر النظام اللغوي المراد تعليمها.[2]

وهذا يعني أن اللسانيات تقدم لمعلم اللغة المفردات و الصيغ و الظواهر التركيبية التي يريد تعليمها للتلميذ التي يستخدمها في التواصل و التعبير و التبليغ ،« فاللسانيات تهبنا معرفة طبيعية اللغة ووظائفها و كيفية التواصل بها.»[3] لأن اللغة أداة تواصل و خطاب بين الأفراد و الجماعات سواء كان هذا التواصل شفهيا أم كتابيا .

و قد استفادت بعض الطرق التربوية في تعليم اللغة مما أتت به النظرية السلوكية في التعلم، حيث اعتبرت أن عملية اكتساب اللغة تندرج ضمن نظرية التعلم، و تعليم و تعلم اللغة سوف ينشا إثر خلق آليات لغوية لدى المتعلم عن طريق تعلم جمل جاهزة قد تستجيب لمثيرات في مواقف معينة.[4]

[1] المرجع السابق- ص122.

[2] ينظر : تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية– خالد حسين أبو عشمة- ص48.

[3] المرجع نفسه - ص42.

[4] اللسانيات و البيداغوجيا - علي آيت أوشان - ص33،34.

و قد يعني هذا وضع متعلم اللغة في مواقف(مشكلات) معينة ، ثم إحداث له مثيرات (Stimulus) من خلال جمل جاهزة يقدمها له المعلم، فتتكون عنده ردود أفعال (الاستجابة Reponse) فيحدث التعلم .

و من جملة ما قدمته هذه النظرية لحقل تعليم اللغة :

«-التركيز في دراسة اللغة على الجانب الشفهي بالدرجة الأولى.

-التركيز على اللغة الحية ، لغة الحديث الفعلية في فترة محددة.

-الاهتمام بظاهر اللغة أدى بالمدرسين إلى الاعتماد على الطريقة السمعية الشفهية في تعليم اللغة و القائمة على المثير و الاستجابة و التدعيم.»[1]

لكن تصور السلوكيين لطريقة تعلم اللغة جعلهم يتنافون مع حقيقة الإنسان، فالإنسان مادة و روح ، جسد و سلوك ظاهران و عقل و نفس باطنيان. فغالوا في نظرتهم و أهملوا دور الطفل و قدرته العقلية على إنتاج جمل جديدة لها معنى في كلامه. و هذا ما أثبته اللساني نعوم تشومسكي في نظريته التوليدية التحويلية التي تسعى إلى وصف القواعد الكافية ضمن الكفاية اللغوية و تفسيرها التي تساعد المتعلم على اكتساب المعرفة باللغة و بطرق استعمالها[2]، و هذه القواعد النحوية فطرية كلية عامة كامنة في العقل لدى جميع البشر ، بحيث يستطيع الإنسان أن ينتج جملا لم يسمعها من قبل من خلال جملة نواة (بسيطة) يولد عدة جمل عن طريق القواعد التوليدية التحويلية (بالزيادة ، الحذف ، التقديم ، التأخير ...)، و هذه القواعد تساعد الطفل على اكتساب اللغة و كيفية استعمالها.

[1] المرجع السابق– ص.34.

[2] ينظر : المرجع نفسه – ص20.

ترتبط اللسانيات بشقيها النظري و التطبيقي ببعض العلوم الأخرى التي لها علاقة باللغة مثل : علم النفس ، علم الاجتماع ، علم التربية من أجل تحقيق غاياتها العلمية فتشكل بذلك علوما أخرى و هي مجالات للسانيات التطبيقية :اللسانيات النفسية (علم اللغة النفسي)، اللسانيات الاجتماعية (علم اللغة الاجتماعي) ،اللسانيات التربوية (علم اللغة التربوي).[1]

فأما اللسانيات النفسية (Psycholinguistique)، تهتم بدراسة السلوك اللغوي عند الطفل من حيث كيفية اكتسابه للنظام اللغوي و الآليات العقلية (الفطرية) المتدخلة في ذلك ، و إن كان يستعمله دفعة واحدة أم عبر مراحل، و إن كانت اللغة ملكة فطرية كما يراها اللساني نعوم تشومسكي، أم يكتسبها من بيئته الاجتماعية أم من هما معا ، أي فطرية و مكتسبة ،كما تهتم بتعلم اللغة الأجنبية عند البالغ.[2]

و قد اهتم تشومسكي بمسالة اكتساب اللغة عند الطفل مشيرا إلى أن الإنسان له قدرة لغوية (ملكة أو كفاية لغوية Compétence linguistique) و يقابلها الأداء اللغوي (Performance linguistique) مفاذها «أن الإنسان مبدع و له قدرات فطرية داخلية تمكنه من اكتساب اللغة (جهاز اكتساب اللغة)».[3]و قد أفادت النظرية التوليدية التحويلية في تعليم اللغات من خلال :

- نبهت إلى الإبداعية و القدرات الفردية الإنسان في اكتسابه للغة.

-كشفت عن الحقيقة العميقة الكامنة للإنسان في اكتسابه للغة.

-تضمين بعض الكتب التعليمية لبعض النتائج التي توصل إليها النحو التوليدي التحويلي.[4]

[1]ينظر : تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية – خالد حسين أبو عشمة –ص40.

[2]ينظر : دراسات في اللسانيات التطبيقية – حلمي خليل –ص86-130.

[3]اللسانيات و البيداغوجيا –علي آيت أوشان – ص37.

[4]ينظر : المرجع نفسه– ص38.

إن التصور النفسي العميق هذا للغة ، و تفسير الحدث اللغوي بعيدا عن المجتمع و عن وظيفتها التواصلية نبه الكثير من الوظيفيين و جعلهم يوجهون انتقادات لاذعة لهذه النظرية خاصة فيما يخص القدرة اللغوية و منهم هايمز(Hymes)، و اقترح استبدالها بالقدرة التواصلية (Competence communicative) ،[1] و حاول الكثير من الوظيفيين إلى جانبه «البحث عن قواعد القدرة التواصلية و التي تتجاوز القواعد اللغوية إلى استعمال اللغة في المجتمع»،[2] و هذا يشير إلى أن اللغة ليست مجرد قواعد نحوية كامنة في عقول الناس، بل هي كذلك استعمال خارجي وفق قواعد تواصلية داخل أفراد المجتمع، أي لا يمكن إعطاء تصور للغة دون المجتمع الذي يتكلم بها بما فيه من عادات و تقاليد و أعراف و ثقافات و تشريعات تتحكم و تؤثر في التداول اللغوي بين المتخاطبين بها.

و قد اهتم الوظيفيون بالاكتساب اللغوي، بحيث أن الطفل يملك جهاز اكتساب لغوي يمثل نسقا من المبادئ العامة المتعلقة بالوظيفة و البنية التي تمكنه من تعلم اللغة ، و بواسطته يكتسب معرفة لغوية إلى جانبها معرفة القوانين و الأعراف المتحكمة في الاستعمال اللغوي في مواقف اجتماعية معينة ، و هذه القوانين تضبط استعمال النسق اللغوي في مواقف تواصلية ، و بالتالي يصل إلى قدرة لغوية تواصلية تمكنه من إنتاج الجمل و فهم الأقوال التي يسمعها و التعبير عما يريده.[3]

و هذا ما أكده الدكتور حسين أبو عشمة أخذا عن الدكتورين عمر أو كان و أحمد المتوكل حيث قال:« فتعلم لغة أجنبية لا يقف عند حدود القواعد النحوية بل يتعداه إلى كيفيات الاستعمال وفق القواعد الاجتماعية و الثقافية الخاصة بتلك اللغة ، و إذا كان الأمر كذلك فينبغي أن يعتمد

[1] ينظر : المرجع السابق- ص40.
[2] المرجع نفسه ، ص40.
[3] ينظر : المرجع نفسه ، ص42-43.

على المقاربة التواصلية * و منهج الإغماس**».[1]

و من الجوانب التي اهتمت بها هذه الطريقة الوظيفية التواصلية في تعليم اللغات :

-الغاية من تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية ، أي متمكنا من استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة.

-تعلم اللغة لا يرتبط بتعلّم الإنسان الشكلية : بل إنه كذلك تعلم لقواعد استعمال اللغة في التواصل و مراعاة سياقه، أي أن الهدف من تعلم اللغة هو البنية السطحية المكونة للجملة و النص (الصوتية ، الصرفية ، النحوية ، المعجمية) مع اكتساب القواعد التواصلية التي تمكن من استعمال اللغة في التواصل.

-إن الوحدة الأساسية في اللغة هي الخطاب التواصلي، لذلك يجب أن يتحكم المتعلم في مبادئ انسجام الخطاب مع الألفاظ.[2]

إذا تشير هذه العبارات إلى الطريقة الوظيفية التواصلية التي جعلت هدفها من تعليم اللغة هو إكساب متعلم اللغة كفاية لغوية تواصلية ، و هذه الكفاية تتكون من مجموعة القواعد التواصلية التي تمكن من استعمال اللغة في سياق تواصلي اجتماعي ،لأن اللغة تسير على خط مواز للمجتمع ، و بذلك انتقلت نظرتها للغة من مجال ضيق يهتم باللغة من خلال بنيتها السطحية إلى مجال أوسع هو الخطاب التواصلي .

و قد أحدثت هذه الطريقة تغييرا استراتيجيا سواء في نظرتها للغة، أو وصفها، أو تعليمها، خاصة مع تطور النظريات اللسانية و علم الاجتماع اللغوي و علم النفس اللغوي و نظريات التعلم.[1]

* المقاربة التواصلية: إيلاء الأسبقية للوظيفة الاتصالية على القواعد النحوية أثناء تعليم اللغة الأجنبية. ينظر:تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية – حسين أبو عشمة – ص45،46.

** منهج الإغماس: وضع المتعلم في محيط لغوي تعليمي يماثل قدر الإمكان المحيط اللغوي الطبيعي للغة المتعلَّمة. ينظر:المرجع نفسه – ص47.

[1] المرجع نفسه- ص45.

[2] ينظر : اللسانيات و البيداغوجيا - علي آيت أوشان - ص43 ،44.

أما بشأن اللسانيات الاجتماعية أو علم الاجتماع اللغوي(Sociolinguistique) فقد أفاد هو الآخر في حقل تعليم اللغات، و يعرفها جون لاينز (Jhon lyons) قائلا : «هي دراسة اللغة من حيث علاقتها بالمجتمع»،و من هنا فاللسانيات الاجتماعية هي التي تركز على الوظيفة الاجتماعية للغة أي : تدريس مختلف التبدلات الاجتماعية للغة في علاقتها بالمتكلمين الناطقين ، من حيث السن ، و الجنس ، و الفئة الاجتماعية ، و الوسط و المستوى المهني ، و المستوى التعليمي ، و تحليل العلاقة القائمة بين اللغة و الممارسات الاجتماعية(...)تدرس الكلام أو التلفظ في علاقته بالسياق التواصلي الاجتماعي.»[2]إذا تكاد اهتمامات اللسانيات الاجتماعية أن تكون نفسها اهتمامات النظرية السابقة .

و لعل ما تفيد به اللسانيات الاجتماعية الميدان التربوي التعليمي أنها «تعطي المربي المهارة اللازمة لابتكار النشاطات التي تبث الحيوية في الجماعة المكونة لصفه ،و تنوعها بهدف استمالة التلاميذ و تلبية رغباتهم و حاجاتهم للتعلم و للّهو و للنشاط الجماعي و للانضباط و للعمل القيادي و للتعاون و للديمقراطية في التعامل.»[3]

و يشير الدكتور علي آيت أوشان إلى أن« المعرفة العلمية بنمو النسق اللغوي عند الطفل و بمختلف الشروط السيكولسانية و السوسيولسانية ...كفيلة بأن تمكن المدرس من التغلب على مجموعة منالصعوبات التي يلاقيها التلاميذ أثناء تعلم اللغة ،و إن كان الوضع الابستمولوجي لمختلف هذه النظريات اللسانية غير موجه نحو المتعلم»[4].

لما يدخل التلاميذ المدرسة أول مرة يجدون أنفسهم في وسط اجتماعي مختلف عن وسطهم الذي نشأوا فيه، فبعضهم ينتمي إلى وسط اجتماعي (أسرة ، مجتمع) ذا مستوى تعليمي أو ثقافي جيد ،

---

[1]ينظر المرجع السابق- ص 44.

[2]www.almothaqaf.com>idea 2015

[3]دراسات في اللغة العربية الفصحى - أنطوان صياح - دار الفكر اللبناني - بيروت - لبنان –ط (1) – 1995م- ص177،178.

[4] اللسانيات والبيداغوجيا – علي آيت أوشان – ص 20.

و بعضهم متوسط ، و الآخر ذا مستوى محدود من الثقافة، و هذا الاختلاف يؤثر في كلامهم و حواراتهم و تواصلهم ، مما يخلق إشكالية لسانية اجتماعية ، و هنا يقول الدكتور شارل بوتون :« أما على صعيد فهم أولويات الاتصال المتبادل ، فقد وجدت اللسانيات مكانا خاصا و مثاليا تتواجه فيه عبر حوار غير متكافئ مع أوساط اجتماعية ثقافية مختلفة . و هكذا برزت إشكالية اجتماعية – لسانية للتواصل الكلامي في الوسط المدرسي.»[1] و يضيف قائلا : «و في الوضع الراهن نتمنى على الألسني، خصوصا عالم الاجتماع اللساني الذي هو في نفس الوقت عالم نفس لساني أن يأخذ دورا أكثر فعالية في الإدارة و في مجلس المعلمين المسؤولين عن تنظيم البرامج و استخدامها.»[2]

و تبرز أهمية و دور اللسانيات عموما في المجال التعليمي للغة سواء أكانت وطنية أم أجنبية:

«1–موضوع اللسانيات هو اللغة و التواصل قبل كل شيء ، كما تهتم بتطور اللغة و أنماط التواصل القائمة بين أهل اللغة و بين المدرسين و الدارسين .

2–موضوع اللسانيات هو اللسان ، و وصف القواعد التي تسمح بفهم تحقيق الجمل الجديدة باستمرار ، و هذا اللسان الذي تهتم به اللسانيات بوصف قواعده هو الوسيلة الضرورية للتعليم ، و موضوعه بالذات عند ما يتعلق الأمر بتعليم اللغات أو بتعليم اللغة الأم.

3–موضوع اللسانيات هو الخطابات، و قد أولت المؤسسة التعليمية امتيازا للتمكن من نقده و تطويره.»[3]

تحظى اللسانيات التربوية بأهمية كبيرة بين فروع اللسانيات بقسميها النظري و التطبيقي مع اهتمام الدارسين من اختصاصات أخرى :كعلماء النفس و الاجتماع و التربية بشأن تعليم و تعلم اللغات ، و تستفيد من كل هذه العلوم من خلال ما تقدمه من مناهج و طرق و معطيات و أدوات

[1] اللسانيات التطبيقية ،–شارل بوتون ،– ص89.

[2] المرجع نفسه – ص90.

[3] تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية – خالد حسين أبو عشمة –ص43 .

معرفية و تطبيقية ، مما يساعدها على تخطي المشاكل اللغوية و المنهجية التي تعترض المعلم و المتعلم ،و بالتالي ترقية العملية التربوية التعليمية للغة.

و هذا ما يؤكده الدكتور شارل بوتون حين قال : «إن اللسانيات التطبيقية و بفضل اللسانيات العامة تقدم للمعلمين إمكانية إيصال تلاميذهم إلى هذا الوعي العميق للسان الذي يسمح لهم بن يكونوا متحدثين بشكل جيد كامل. و تقع هذه المسؤولية على عاتق المعاهد الجامعية المكلفة بتأهيل المعلمين، بغض النظر عن اختصاصاتهم ، و منحهم الوسائل الكفيلة للوصول إلى هذه الغايات.»[1]

و من هذا يتضح أن أهداف اللسانيات التطبيقية هي نفسها أهداف اللسانيات التربوية لأنها تفيد في تحسين مستوى تدريس اللغات و إكساب المتعلم الكفاية اللغوية و الكفاية التواصلية في إنتاج الجمل و استعمالها في التواصل في شتى المواقف، و إمكانية التعبير عن الأفكار بلغة صحيحة، و بهذا نالت إمكانية شرعية تسميتها بحقل تعليم و تعلم اللغات كما أشار إليها بعضهم.

و خلاصة القول من خلال ما سبق ذكره ، يمكن القول أن ظهور اللسانيات التطبيقية، اقترن بالحاجة إلى تعلم اللغات الحية لأن متعلم اللغة يصادف مشكلات تقتضي حلا ميدانيا، و تبرز أهمية اللسانيات التربوية من بين العديد من مجالات اللسانيات التطبيقية و تكاد كلها تخدم حقل تعليمية اللغات (علم النفس اللغوي ، علم الاجتماع اللغوي ، علم اللغة التقابلي ، صناعة المعاجم ، بناء المقررات ، تقنيات التعبير ...) ،و هذا جعلها تتداخل مع اللسانيات التطبيقية من حيث العلوم الإنسانية التي تستعين بها في تحديد طرائق التدريس و المحتويات و المعارف اللغوية و المواد المقدمة للتلميذ ، و حل المشكلات في مواقف التعلم إلى درجة أن اتخذت تسمية تعليمية اللغات الذي يكاد يرادف اللسانيات التربوية ، و هذه الأهمية جعلتها تتربع عرش اللسانيات التطبيقية .

[1] اللسانيات التطبيقية – شارل بوتون – ص95.

إذ يمكن القول بأن اللسانيات التربوية هي نفسها اللسانيات التطبيقية من حيث المصادر و الأهداف و المهام و الانشغالات، و الاختلاف بينهما اختلاف في المصطلح فقط.

الفصل الثاني

مصطلح المهارة اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

المبحث الأول: مفهوم المهارة اللغوية

المبحث الثاني: أنواع المهارات اللغوية

توطئة

الأسرة هي النواة الأولى لتشكل المجتمع، هذا المجتمع الذي يضع آماله بين يدي أطفاله .

وتعتبر مرحلة الطفولة أولى المراحل في حياة الإنسان التي تنمو في إطارها العديد من المهارات

و الأداءات والمواهب و القدرات و الخبرات، منها ما هي فطرية ومنها ما هي مكتسبة، ومن جملة ما يكتسبه الطفل اللغة التي تمكنه من التواصل مع من يحيطون به، والتبليغ والتعبير عن حوائجه وأفكاره.

ومن البديهي أن الطفل لا يولد وهو يتكلم اللغة بألفاظها وتراكيبها، بل يمر نموه اللغوي بعدة مراحل حتى يصبح قادرا على التواصل والتعبير بعبارات تامة اللفظ والمعنى، ويجمل علماء اللغة والنفس هذه المراحل في:

1-مرحلة الصراخ أو الصياح: أول ما يقوم به الرضيع بعد خروجه للحياة من رحم أمه عملية الصراخ، ويفسرها بعضهم بأنها « من الأفعال المنعكسة الناتجة عن الإحساس بالجوع أو الألم أو الانزعاج من وضعية غير مريحة»[1]، ولهذه الصرخة أهمية من الناحيتين الفزيولوجية واللغوية ؛ فمن الناحية الفزيولوجية إنها تشكل أول استخدام للجهاز التنفسي الدقيق، أما من الناحية اللغوية تعتبر أول استخدام لجهاز الكلام.[2] فهي بذلك تهيئ الجهاز التنفسي لعملية التنفس ،والجهاز النطقي لعملية النطق للتواصل.

2-مرحلة المناغاة أو الإنغاء: ويطول استعماله لهذه المناغاة إلى أن يبلغ ثلاثة أعوام من عمره تقريبا، ويبدأ فيها بإحداث ألفاظ تتألف من حرفين متحركين فقط، وتجري عنده مجرى الجمل المفيدة، ثم يشرع بعد مدة في ضم الكلمات في مجموعات ليس بينها رابط أو أداة نحوية.[3]

3-مرحلة التقليد: بعد مرحلة المناغاة يحاول الطفل تقليد ومحاكاة الأصوات الصادرة من حوله كأن تقول له أمه :"ماما –بابا"، ثم يعيد تلك الأصوات لأنه يسهل عليه نطقها.

---

[1] محاضرات في علم النفس اللغوي- حنفي بن عيسى- الساحة المركزية بن عكنون –الجزائر- ط(5) -2003م- ص 143.

[2] ينظر: اللغة عند الطفل ما قبل المدرسة- ليلى كرم الدين- دار الفكر العربي- القاهرة- مصر ط(1)-2004م-ص53.

[3] ينظر : بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمن حاج صالح- ص 216.

وهناك نوعان من التقليد: محاولة الطفل إحداث أصوات تشبه تماما ما يسمع، ومحاولة تقليد الأصوات بغض النظر عن الدقة والنجاح في إحداثه.[1]

4-مرحلة الإيماءات: وهي حركات جسدية يقوم بها الطفل للتعبير عن رغبته أو رفضه للأشياء مثل: إخراج الطعام من فمه، وهذا تعبير عن إحساسه بالشبع أو المذاق السيئ للطعام، رفع اليدين لأن تحمله أمه أو أبوه...

فالطفل «بين الشهر الثامن والثاني عشر يظهر جانبا آخر لنمو الاتصال،فيصبح الطفل قادرا على التعبير عن مقصده ورغباته، ويعطي لهذه الإيماءات التعبيرية معان ودلالات بطريقة عفوية.»[2]

5-تعلم المفردات: « ويبدأ الطفل كلمته الأولى مع نهاية الشهر الحادي عشر من عمره تقريبا، وتعد هذه المرحلة بداية النطق الحقيقي عند الطفل، وتتطور لديه الرموز الممثلة للأشياء والأفعال والأحداث والعلاقات والأفكار.»[3]

6-تركيب الجمل: ويبدأ الطفل في عمر الثانية والثالثة سنوات بوضع ثلاث إلى أربع كلمات معا في جملة، وعادة ما تكون باستخدام الفاعل والأفعال، كما يفهم الضمائر الشخصية.[4]

إذا الطفل لا يستعمل اللغة دفعة واحدة، بل يكتسبها تدريجيا عبر مراحل، فمنذ أن كانت مجرد صرخة إلى أصوات متقطعة، إلى أصوات مركبة عشوائية، إلى مفردات دالة، ليصل

---

[1] ينظر: اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي- حلمي خليل- دار النهضة العربية – بيروت- لبنان- (د .ط) – 1986م – ص 71.

[2] اللغة عند الطفل ما قبل المدرسة- ليلى كرم الدين- ص68.

[3] النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام- أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوابسة –دار علم الكتب الحديثة-القاهرة مصر- ط(1) – 2009م –ص 18.

[4] ينظر: فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها – قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة – دار علم الكتب الحديث – بيروت –لبنان – ط(1)- 2009م- ص 49.

إلى تراكيب وجمل ذات معنى. وهذه الجمل يستعملها في أهم أشكال التواصل اللغوي وهو التعبير أو التحدث الذي يعد من أهم المهارات اللغوية الذي لابد أن يكتسبها في المدرسة.

المبحث الأول: مفهوم المهارة اللغوية (Compétence linguistique):

اختلفت وتعددت تعاريف المهارة سواء من الناحية اللغوية أو الاصطلاحية.

أولا: مفهوم المهارة: (Habileté):

أ– لغة :

وردت كلمت مهارة في (لسان العرب) لابن منظور بمعان متعددة:

مَهَر: المهْرُ: الصَدَاقُ، والجمع مُهُور. وأَمْهُر: ساقَ المهْرَ و أَمْهَرْتُها: زوجتها غيري والمهِيرة: الغالية المهر. والمهر: ولد الرَّمكة والفرس.[1]

و المهارة: الحذق في الشيء،و منه الماهر: الحاذق بكل عمل،و الجمع مَهَرَةٌ.[2]

وجاء في (المعجم الوسيط) في مادة (مهر):

(مَهَرَ) المرأة مَهْراً: أعطاها مَهْراً، و به مهارة : أحكمه وصار به حاذقا فهو ماهِر ،و(أمْهَرَ) الفرس : تبعها مُهْرٌ، فهو مُمْهِرٌ.[3]

إذا يمكن القول أن كلمة مهارة مشتقة من مادة (مهر) وقد تعني في اللغة صداق المرأة الذي يعطيه الرجل لزوجته من خلال الزواج بعقد، ويسمى المهْرُ(بفتح الميم)، أو ولد الفرس

[1] ينظر: لسان العرب–ابن منظور – تحقيق : عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي– مج (6) – ج (47)– مادة (مهر).

[2] ينظر: المصدر نفسه– مج (6) – ج(47) – مادة (مهر).

[3] ينظر: المعجم الوسيط – مجمع اللغة العربية– مكتبة الشروق الدولية– ط (4) – 1425ھ /2004ء– مادة (مهر).

الحديث الولادة ويسمى المهْرُ(بضم الميم)، أو الحذق في فعل الشيء أو الصناعة أو العلم وتسمى مَهَارَة، والمتصف بها مَاهرٌ.

ب- اصطلاحا:

من التعريفات الاصطلاحية لكلمة مهارة ما يلي وهي كثيرة :

«هي طريقة أو إجراء أو تقنية تساعد المتعلم على امتلاك زمام العمل بنجاح، أو الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا مع توفير الوقت والجهد والتكاليف.»[1]

ويفهم من هذا التعريف أنها طريقة تمكن الشخص من أداء عمل ما بسهولة و دقة،مع إدراك لما يقوم به ،وبذلك هي توفر الجهد والوقت.

و هناك تعريف آخر لها: هي « التمكن من أداء مهمة محددة بشكل دقيق يتسم بالتناسق و النجاعة والثبات النسبي، ولذلك يتم الحديث عن التمهير، أي إعداد الفرد لأداء مهام تتسم بدقة متناهية.»[2]

تجعل المهارة الأداء يتسم بالتناسق و الانسجام والانتظام ما يجعله عملا ناجحا ودقيقا.

وقد تتميز المهارة بـــ:

-السهولة والسرعة والدقة (عادة) في أداء عمل حركي.

-الكفاءة في أداء مهمة ما وهناك نوعان من المهام: حركية ولفظية.

[1] معجم المصطلحات التربوية – علي أحمد الجمل- عالم الكتب – ط(2)-1999م- ص 164.

[2] المقاربات والبيداغوجيات الحديثة (مصوغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل)-وزارة التربية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي- الرباط – المغرب -2004، 2005م- ص 16.

-تتابع الاستجابات التي تعوّدها الإنسان.

-المطلب الأول للمهارة: هو الاقتصاد في الجهد.

-الشيء الذي يتعلمه الفرد ويقوم بأدائه بسهولة ودقة سواء كان أداء جسميا أو عقليا.

-البراعة في التنسيق بين حركات اليد والأصابع والعين.

-تقترن الحركة الماهرة بتصحيح مستمر للأخطاء.[1]

إذا المهارة (Habilité) مصطلح مرتبط بأداء عمل ما بإتقان وسرعة وسهولة مع توفير للجهد والوقت والتكاليف بدلا من أن يتطلب الأمر فترة للتدريب والمران، فهي تجعل العمل منظما متناسقا دقيقا مما يساعد في إنجاحه، ومن بين المهارات توجد المهارات اللغوية.

ثانيا: مفهوم اللغة (Langue):

أ-لغة :

يعرف العلامة ابن منظور اللغة في (اللسان) في باب (اللام) في مادة (لغا):

اللَّغْو ما لا يُعتَدُّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا نفع، وكل ما أُسقِط ولم يُعتَدْ به فهو مُلغًى واللَّغْوُ: النطق.[2]

ويعرف (المعجم الوجيز) اللغة على النحو التالي:

[1] ينظر: المهارات اللغوية (مستوياتها –تدريسها صعوباتها) - رشدي أحمد طعيمة- دار الفكر العربي- القاهرة-مصر ط(1)- 1425هـ/2004 ص30،29.

[2] ينظر: لسان العرب –ابن منظور- تحقيق:عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي- مج (5) – ج (43)- مادة (لغا).

لغا في القول لغوًا: أخطأ وقال باطلا. ولغا عن الصواب وعن الطريق : مال عنه، و الشيء بطُل، و استلغاه: طلب إليه أن يتكلم. و اللغة: أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم .(ج) لغات .ويقال : سمعت لغاتهم: اختلاف كلامهم.[1]

يجمل التعريفان اللغويان السابقان على أن كلمة (لغة) فعلها لَغَا ومصدرها لغوٌ، وتعني في اللغة إذا لغا الشخص أي تكلم، كلام لا يعتد ولا يُؤخَذ به لأنه لا يفيد وقد يرادف الهذْرُ، اللغو هو النطق أو قول كلام غير صائب.

ب- اصطلاحا:

تعددت واختلفت تعريفات اللغة من مفكر لآخر ومن اختصاص لآخر منها:

بدأ اهتمام الإنسان باللغة قديما منذ فترة ما قبل الميلاد، ومن أولى اهتماماته كانت «محاولة وضع تعريف للغة »،[2] ولعل المتتبع للتراث العربي يجد الكثير من العلماء والمفكرين من أدلو بدلائهم في محاولة إعطاء تعريف للغة ومن بينهم:

يعرف اللغوي ابن جني (ت392هـ) اللغة بأنها « أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم».[3]

وهذا التعريف يشير إلى الطبيعة الصوتية للغة أولا ثم طبيعتها الاجتماعية الخاصة بكل قوم مع وظيفتها التعبيرية ثانيا، وهذا التعريف يتفق مع كثير من التعريفات الحديثة للغة.

ويعرفها العلامة الاجتماعي ابن خلدون (ت808هـ) الذي تحدث مطولا عن الملكة اللغوية حين قال:« اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان

[1] ينظر: المعجم الوجيز- إبراهيم مدكور، شوقي ضيف- مجمع اللغة العربية- جمهورية مصر العربية- طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم- 1415هـ/1994م - مادة (لغا).

[2] منهج البحث اللغوي- محمود سليمان ياقوت- ص .05.

[3] الخصائص – ابن جني- تحقيق: محمد علي النجار- الهيئة المصرية العامة للكتاب – ط(4) – 1999 م – ج(2) –ص.34

للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات وإنما بالنظر إلى التراكيب.»[1]

ولعل معنى هذا القول أن اللغة ملكة أي قدرة وكفاءة في اللسان للتعبير عن المعاني، وهي موجودة في الإنسان بالقوة والطبع، كما يشير إلى أهمية التراكيب النحوية وليس إلى المفردات في تمام المعاني وصحتها، ويعطي تعريفا لها قائلا:« اعلم أن اللغة في المتعارف هي عبارة المتكلم فلابد أن تكون ملكة متقرّرة في العضو الفاعل لها وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم.»[2]

اللغة عند ابن خلدون هي ملكة راسخة في اللسان، وهي فعل لساني مقصود يفيد معنى يود المتكلم إيصاله إلى غيره، وهذه الملكة مختلفة من مجتمع لآخر.

أما بالنسبة للسانيين الغربيين المحدثين والمعاصرين، فهناك أهم قطبين في الدرس اللغوي هما: فردينان ديسوسير(1857-1913م) في أوروبا، وأفرام نعوم تشومسكي (1928- لا يزال على قيد الحياة) في أمريكا.

وقد سبقت الإشارة إلى أن اللساني ديسوسير عبّر عن مصطلح اللغة باللسان (Langue) وهي عنده:

-ظاهرة اجتماعية أي نتائج اجتماعي مستقلة عن الفرد ولا دخل لقدرته فيها، ووظيفتها الأساسية تحقيق التواصل والتبليغ بين أفراد مجتمع معين.

-نظام (نسق/بنية) من العلامات اللغوية التي هي الدلائل اللغوية التي تربط بين الدال (الصورة اللفظية أو الخطية) والمدلول (الصورة الذهنية لها) في علاقة اعتباطية.

[1] مقدمة إبن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر)-عبد الرحمن بن خلدون- ضبط: خليل شحادة- مراجعة: سهيل زكار- دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت – لبنان -1431ه/2001م- ج(1) - ص 764.

[2] المصدر نفسه - ص 753.

-اللغة تواضع واصطلاح لأن العلاقة بين الدال والمدلول يتواضع عليها المجتمع.

ويلخص الدكتور علي آيت أوشان مفهومها بقوله: « بنية أو نسق من الخصائص الصورية (صوتية، صرفية، تركيبية، معجمية) ومن مقوماتها أنها تؤدي وظيفة معينة داخل البشرية، اللغة، إذن، بنية وأداة في ذات الوقت.

والوظيفة الأساسية للغة هي التواصل بين مستعمليها».[1]

أما اللساني المعاصر نعوم تشومسكي يذهب في تعريف اللغة إلى أعمق من بنيتها السطحية الصورية إلى تفسيرها في النفس العميق فيقول:« اللغة ملكة فطرية عند المتكلمين بلغة ما لفهم وتكوين جمل نحوية.»[2]

ويعني هذا أنها قدرة موجودة في الإنسان بالفطرة تمكنه من إدراك المعاني وإنتاج الجمل الصحيحة نحويا.

إذا يمكن تعريف اللغة على النحو التالي:

اللغة بنية (صوتية، صرفية، نحوية، معجمية (مفراداتية)) تتحدد دلالتها بالاستعمال والتخاطب، وهي خاصية إنسانية، يتخذها الإنسان وسيلة للتواصل والتفاهم والتبليغ والتعبير والتفكير، واللغة ملكة فردية فطرية، واجتماعية مكتسبة، في آن واحد؛ فردية فطرية من حيث قدرته العقلية على إنتاج الجمل والتراكيب الصحيحة نحويا واستعمالها وإدراكها، واجتماعية مكتسبة لأن رموزها ومصطلحاتها عبارة عن دلائل لغوية يصطلحها ويتواضع عليها أفراد الجماعة الواحدة، ومن ثمة يكتسبها الفرد من طرف هذه الجماعة.

ثانيا: مفهوم المهارة اللغوية وأهميتها في حقل اللسانيات التربوية:

[1] اللسانيات والبيداغوجيا- علي آيت أوشان-ص 161.

[2] تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية – حسين أبو عشمة- ص 113.

أ–مفهوم المهارات اللغوية :

من آليات اكتساب الملكة اللغوية وإتقانها حسن استخدام المتعلم للمهارات اللغوية، ومن بين التعريفات التي قدمت لها:

–هي تلك التي تمكن المتعلم من الأداء اللغوي كتابة وقراءة وفهما وتحليلا في سهولة ويسر ودقة.[1]

–هي أداء لغوي (صوتي أو غير صوتي) يتميز بالسرعة والدقة والكفاءة مع مراعاة القواعد اللغوية المنطوقة والمكتوبة وهي الاستماع، التحدث (الكلام أو التعبير)، القراءة، الكتابة.[2]

ويقول الدكتور فهد خليل زايد:« ويتفق علماء النفس وعلماء اللغة على أن اللغة مجموعة من المهارات، وأن هذه المهارات تنقسم باعتبار وظائفها إلى قسمين:

أ–المهارات العادية: التي من صورها قراءة كتاب أو رسالة أو جريدة أو تقرير وكتابة رسالة أو تلخيص كتاب أو تقرير، والحديث إلى الناس في شؤونهم الحياتية، والاستماع إليهم. بمعنى أن المهارات العادية هي تلك الأنشطة التي لا غنى عنها للأفراد في حياتهم اليومية، و هي بهذا مهارات عامة لا تخص فئة دون أخرى.

ب–المهارات التخصصية: التي من صورها ما يكتبه أصحاب مهنة معينة كالباحثين والمهندسين والأطباء والمحامين والقضاة وما أشبه، وهي بهذا مهارات أشخاص معينين.»[3]

---

[1] ينظر: المجلة الدولية التربوية المتخصصة– مدى فعالية مقرر (المهارات اللغوية 101) في اكتساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية– محمد الصويركي––قسم المواد العامة–كلية الآداب والعلوم الإنسانية –جامعة الملك عبد العزيز –جدة– المملكة العربية السعودية– عدد (12)– 2014–ص 255.

[2] ينظر: المهارات اللغوية–طلال أبو لين : www.zahran .org >showthread

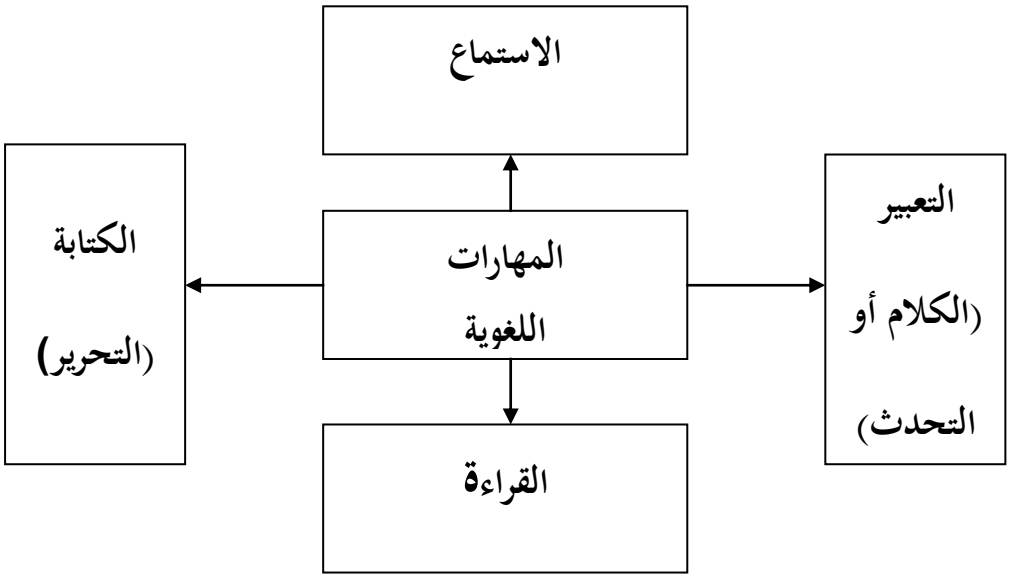
[3] أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة– فهد خليل زايد– دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع–عمان–الأردن(د .ط)– 2013–ص25.

يبدو من خلال التعاريف السابقة أن المهارة اللغوية هي آلية تمكن الفرد من أداء اللغة بصورة سريعة ودقيقة وبكفاءة، مع سلامة القواعد اللغوية الصوتية والصرفية والنحوية والإملائية والمعجمية والدلالية، استماعا ونطقا(تحدثا) وقراءة وكتابة، ومن هذا فإن اللغة ترتكز على أربع مهارات أساسية: الاستمتاع، التحدث (الكلام، التعبير)، القراءة، الكتابة(التحرير)، وتنقسم هذه المهارات من حيث الوظيفة التي تؤديها في حياة الناس إلى قسمين:

أ–مهارات عادية: وهي أدءات لغوية عامة، يقوم بها الناس في حياتهم اليومية سواء أكانوا مثقفين أم غير ذلك لأنها بسيطة وضرورية في حياتهم.

ب–مهارات متخصصة: وهي أداءات لغوية خاصة، يؤديها الخاصة من الناس من أهل الاختصاص والثقافة، فهي بذلك أرقى مستوى من السابقة.

ومما سبق يمكن تمثيل المهارات اللغوية بالشكل الموالي:



ب–أهمية المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية:

تهدف اللسانيات التربوية من وراء تدريس اللغة سواء للمتعلمين من أبنائها في جميع الأطوار الدراسية، أو من أبناء غيرها، إلى إكسابهم الملكة اللغوية والقدرة على فهم وإدراك الكلام وإنتاجه واستعماله للتواصل والتبليغ في حياتهم اليومية والدراسية، سواء استماعا أو قراءة أو تعبيرا (تحدثا) أو كتابة. وهنا تتجلى الحاجة إلى تعلم المهارات اللغوية. ولعل من خلال هذا، الهدف الأسمى للسانيات التربوية ليس تعليم اللغة في حد ذاتها بكل قوانينها وأنظمتها وقواعدها، بل إكساب التلميذ المهارات اللغوية الأربع السابقة الذكر، وربما هذا ما قال عنه العلامة عبد الرحمن بن خلدون:« فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة.»[1]

وللمهارات اللغوية أهمية كبيرة في مجال تعليم اللغات تعود على المعلم والمتعلم معا،خاصة هذا الأخير منها:

–إتقان المعلم لمهارات مادته يمكنه من التركيز عليها، و يعتبر من مقومات نجاحه في أداء مهمته التربوية التعليمية.

–المهارة اللغوية تعد جزء من الخبرات التربوية التعليمية إلى جانب المعلومات والميول والاتجاهات والقيم، فمثلا: في قراءة نص ما إذا لم يستخدم التلميذ قواعد السلامة اللغوية لا تعد قراءته سليمة.

[1] مقدمة ابن خلدون– عبد الرحمان بن خلدون– ضبط: خليل شحادة، سهيل زكار – ص 773.

-اكتساب المهارات اللغوية وإتقانها هدف مهم من أهداف تدريس اللغة العربية في مختلف المراحل الدراسية، فتعلّم مواد اللغة العربية وسائل لاكتساب وتعلم مهارات واتجاهات أخرى، مثلا: سلامة الألسنة وصحة التعبير.[1]

-اكتساب التلميذ القدرة على التعامل مع اللغة تعاملا صحيحا، والاتصال بغيره عن طريق التحدث والاستماع والقراءة والكتابة.

-اكتسابه القدرة على القراءة السريعة الصامتة و الجهرية مع فهم الفكرة العامة والأفكار الجزئية للنص المقروء (المسموع والمكتوب) مع النطق بالجمل والعبارات بشكل صحيح وأدائها أداء سليما.

-اكتسابه القدرة على فهم المسموع، والقدرة على التعبير عما في نفسه وعما تقع عليه حواسه كلاما وكتابة، والقدرة على تحرير مختلف أنواع الفنون من مقالات ورسائل وبرقيات...

-اكتسابه القدرة على إقناع الآخرين والتحاور معهم ،وتكوين فيه عادة الاستماع الجيد.

-اكتسابه القدرة على الكتابة الصحيحة بمهاراتها سواء من ناحية الحروف الهجائية أو استخدام علامات الترقيم...

-المهارات اللغوية تزود التلميذ الثروة اللغوية المناسبة، وتغرس فيه الميول القرائية، وتدربه على تذوق النصوص الأدبية حتى يكون لديه الإحساس بالجمال بالدرجة الأولى.[2]

إذا تعد المهارات اللغوية جانبا هاما من جوانب العملية التربوية التعليمية للغة ومنها اللغة العربية خاصة، واكتساب التلميذ إياها وإتقان أدائها من عوامل اكتسابه للملكة اللغوية

[1] ينظر: فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارة الكتابة لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي- أسماء محمد عبد الله أبو شرخ-أطروحة ماجستير- كلية التربية- الجامعة الإسلامية- غزة- فلسطين-1437ه/2016م-ص 41.

[2] ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية- صالح بلعيد- ص 104، 105،106.

والقدرة على التواصل والاتصال اللغوي السليمين مع الآخرين في مختلف ظروف حياته اليومية التي تتطلب الاستعمال اللغوي، سواء كان هذا الاتصال اللغوي عن طريق السماع أو القراءة أو التحدث(التعبير الشفهي) أو الكتابة (التعبير الكتابي).

المبحث الثاني: أنواع المهارات اللغوية:

تتوزع المهارات اللغوية الأساسية بين أربعة أقسام وهي:

أولا: مهارة الاستماع (Compétence d'écoute):

1-مفهومها:

أ- لغة :

جاء في معجم (مقاييس اللغة) في باب السين والميم وما يثلثهما في مادة (سمع):

سمع الشيء: إيناسه بالأذن، تقول سمعت الشيء سمعا، والسَمعُ: الذِّكر الجميل، ويقال : قد ذهب سَمعه في الناس: أي صيته ويقال سَماعِ : أي : استمعْ.[1]

و ورد كذلك في (لسان العرب) في باب السين في مادة (سمع):

السَمْعُ: حسّ الأذن وفي التنزيل: ﴿ إِن فِي ذَٰلِكَ لَذِكۡرَىٰ لِمَن كَانَ لَهُۥ قَلۡبٌ أَوۡ أَلۡقَى ٱلسَّمۡعَ وَهُوَ شَهِيدٞ ﴿٣٧﴾ ﴾،[2]وسَمَّعَه الخبر وأَسْمَعَه إياه،وأسمعه: استمع له، وتسمع إليه: أصغى. والمسْمَعُ(بفتح الميم): الأذن، والسميع من صفات الله عز وجل، السَّمْع: ما وقر في الأذن من شيء تسمعه.[3]

إذا كلمة استماع جذرها يتكون من مادة (سمع) وتحمل معان لغوية مختلفة وهي حسّ الأذن وإيناس الشيء به، أو ذيوع الصيت أو الشأن بين الناس، أو ما وقع في الأذن من صوت أو حس يمكنها أن تلتقطه،ومنها المِسْمَعُ و هو اسم مكان التقاط الصوت وحدوث السمع (الجارحة) وهو الأذن،و اسْتَمَعَ فعل مصدره استماع وهو الإصغاء للشيء أو القول...

ب– اصطلاحا :

يحظى الاستماع في حياة الناس بدور هام ، ويعد من المهارات اللغوية التي يجب أن يكتسبها التلميذ في المدرسة، ويمكن تقديم بعض التعريفات لهذه المهارة:

[1] ينظر: مقاييس اللغة–ابن فارس – تحقيق: عبد السلام هارون– ج(3)- مادة (سمع).

[2] سورة ق – الآية 37.

[3] ينظر لسان العرب– ابن منظور–تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي–مج (3)- ج(24) مادة (سمع).

«عملية عقلية تتطلب جهدا يبذله المستمع في متابعة المتكلم وفهم ما يقوله، واختزان أفكاره واسترجاعها إذا لزم الأمر، وإجراء عمليات ربط بين الأفكار المتعددة.»[1]

يوضح هذا التعريف الدور الذي يقوم به العقل وقت السماع، فالعملية مجهدة، وتتم عبر مراحل منها: متابعة الكلام، ثم فهمه، فاختزان الأفكار، ثم إعادة استرجاعها مرة أخرى، وفي الأخير الربط بين هذه الأفكار في حالة الحاجة إليها.

و هو كذلك «مهارة أساسية من مهارات الاتصال ويكون له في المراحل الأولى من الدراسة أثر كبير في تقدم المتعلم ونجاحه.»[2]فهو ضروري في المراحل الدراسية المتقدمة، إذ يحاول المتعلم الاتصال بالمعلم اتصالا مباشرا عن طريق الاستماع الذي يعد عاملا مهما من عوامل النجاح.

تتعلق هذه العملية العقلية وترتبط ارتباطا أساسيا بالجوانب التعليمية، وهي تسهم في بلورة التفاعل بين السامع والمرسل من أجل تنمية المعارف واستيعابها، وهي ترتكز أساسا على الانتباه وحسن الإصغاء لما يقال حتى يحصل هذا التفاعل لتنمية الجوانب المعرفية والوجدانية و المهارية لدى التلميذ.

و الاستماع كذلك «فهم الكلام والانتباه إلى شيء مسموع.»[3]

ولعل من هنا جاءت تسمية ميدان فهم المنطوق أو ميدان فهم المسموع أو« مستوى المنطوق المسموع»،[4] وجاء تعريفه في (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي): «وهو إلقاء نص بجهارة الصوت وإبداء الانفعال به، تصاحبه الإشارات

[1]فاعلية إستراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث- أسماء محمد أو شرخ -ص 42.

[2]المرجع نفسه- ص 42.

[3]المرجع السابق- ص 42.

[4]بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمن حاج صالح-ص 229.

باليد أو بغيرها لإثارة السامعين وتوجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة لأن السامع قد يقتنع بفكرة ما ولكن لا يعنيه أن تنفذ فلا يسعى لتحقيقها، وهذا العنصر من أهم عناصر المنطوق لأنه هو الذي يحقق الغرض من المطلوب.»[1] فالاستماع آلية من آليات الفهم والإدراك للعناصر اللغوية الواردة في النص الذي يقرؤه المعلم على مسامع التلاميذ جهارة في ميدان فهم المنطوق، ويشترط فيها عنصر الاستمالة لإثارة انتباه واهتمام التلميذ.

وقد أورد الدكتور فراس السليتي تعريف آخر لمهارة الاستماع في كتابه (فنون اللغة) يفرق من خلاله بين الاستماع والسماع والإنصات يقول:« إن المقصود بالاستماع ليس السماع بل المقصود هو الإنصات، فالإنصات أكثر دقة في وصف المهارة التي يجب أن نعلمها أو نكونها لدى التلميذ، فالاستماع هو عملية إنصات إلى الرموز المنطوقة ثم تفسيرها. وعرف على أنه استلام وملازمة لتخصيص معنى التحفيز السمعي، وعرف على أنه إنصات وفهم وتفسير ونقد وتوظيف.»[2]

إذا يمكن القول مما سبق أن السماع مجرد عملية حسية تتسم ببساطة، وهي أدنى درجة من الإنصات والاستماع من حيث الفهم والإدراك، أما الإنصات هو عملية عقلية أكثر دقة في وصف المهارة من السماع، أما الاستماع هو إنصات مع فهم وتفسير ونقد وتوظيف، فهو بذلك عملية عقلية معقدة، والمستمِع أكثر دقة وانتباها وتركيزا من المنصِت.

وربما جُعل الاستماع في أولى مراتب المهارات اللغوية لأن حاسة السمع من أقوى الحواس لدى الإنسان، وقد تدرك الأذن مالا تستطيع العين أو القلب أن تدركه لذلك قدمها الله عز

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي)-بن الصيد بوربي سراب، بن عاشور عفاف - ص 18.

[2] فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المقدمات-البرامج التعليمية) -فراس السليتي - جدارا للكتاب العالمي- الأردن - عالم الكتب الحديث - إربد- الأردن- ط (1) -1429هـ/2008م- ص 22.

وجل في كثير من الآيات القرآنية فقال : (وَٱللَّهُ أَخۡرَجَكُم مِّنۢ بُطُونِ أُمَّهَٰتِكُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ شَيۡـٔٗا وَجَعَلَ لَكُمُ ٱلسَّمۡعَ وَٱلۡأَبۡصَٰرَ وَٱلۡأَفۡـِٔدَةَ ۙ لَعَلَّكُمۡ تَشۡكُرُونَ ﴿٧٨﴾.[1]

وقال في سورة الإسراء : ﴿ وَلا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُوْلَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولاً ﴿٣٦﴾[2]،أي أن الله جعل السمع أولى مراكز المدركات الحسية، فالطفل خلال فترة الرضاعة لا يستطيع القراءة ولا الكتابة ولا الحديث إلا السماع للمحيطين به، وقد أشار العلامة ابن خلدون إلى مكانة السمع لما قال :« والسمع أبو الملكات اللسانية»[3].

2-تدريس مهارة الاستماع:

نظرا للمكانة التي تحتلها مهارة الاستماع بين مهارات اللغة الأخرى كان لابد من ذكر كيفية تدريسه للتلاميذ حتى يتكون لديهم استماع جيد، وقد أشار الدكتور فراس السليتي إلى ذلك فقال:« يجب أن يكون هناك تدريب في مراحل التعليم المختلفة على الاستماع الجيد وآدابه على سبيل المثال: طفل رياض الأطفال وطفل المدرسة الابتدائية وتلميذ المدرسة الثانوية يمكن أن يكون هناك وقت مخصص ومحدد لتدريبهم على الاستماع ومهاراته، فالطفل يمكن أن يستمع إلى اللغة منغّمة ممثلة ملقاة في إطار موسيقى، وفي المراحل المعقدة من السلم التعليمي يمكن أن يستمع إليها بالإضافة إلى ذلك من تسجيلات للمشاهير من المتحدثين

[1] سورة النحل – الآية 78.

[2] سورة الإسراء -الآية 36.

[3] مقدمة ابن خلدون- ابن خلدون – ضبط: خليل شحادة، مراجعة: سهيل زكار- ص 854.

وذوي الإلقاء في فنون المعرفة ومجالاتها، ويمكن أن يستمع إليها من المعلم أو من أهل اللغة.»[1]

و يعني هذا أنه حتى يتحصل التلميذ على مهارة الاستماع وتترسخ فيه يجب أن يخضع للتدريب على الاستماع الجيد منذ أن يدخل روضة الأطفال، وتستمر معه الحال إلى المرحلة الثانوية، وهذا التدريب يكون بتخصيص حصص محددة. ومن طرق وأشكال هذا التدريب:

-تقديم لغة منغمة في المراحل الأولى من التعليم.

-تقديم اللغة منغمة مع تسجيلات للمحدثين مثل: خطب أو قصص أو محاضرات تثقيفية مسجلة صوتيا، وهذا يكون في مرحلة تعليمية أعلى مستوى من السابقة.

3-التكامل بين مهارة الاستماع والمهارات اللغوية الأخرى:

إن الهدف من تدريس اللغة هو إكساب التلميذ المهارات اللغوية التي تمكنه من الأداء اللغوي، وتتكامل مهارة الاستماع لتحقيق هذا الغرض مع المهارات اللغوية الأخرى، «فمهارات الاستماع تتمثل في إدراك العلاقات فيما بينها، وتنظيمها وتبويبها واصطفاء المعلومات المهمة، واستنتاج ما يود المتحدث قوله وما يهدف إليه وتحليل كلام المتحدث والحكم عليه لتلخيص الأفكار المطروحة.»[2]

ثانيا: مهارة القراءة (Compétence de lecture):

1-مفهومها:

أ- لغة :

[1] فنون اللغة- فراس السليتي- ص .34

[2] المرجع السابق- ص33.

جاء في (لسان العرب) في مادة (قرأ) في باب القاف:

(قرأ) القرْوُ: من الأرض الذي لا يكاد يقطعه شيء، والجمع: قُرُؤٌ . والقرؤ:قدح من خشب.والقَرْوُ والقَرِيُّ: كل شيء على طريق واحد. وقرَا إليه قروًا: قصد والقرى: مجرى الماء إلى الرياض. وتقرَّيت المياه: تتبعتها والقَرى: مجرى الماء في الحوض وقَرَيْت الماء والمقرى: إناء يجتمع فيه الماء، ومنه قرى الشيء يقريه قريا إذا جمعه. وأقرت الناقة تُقري، وهي مُقر: اجتمع الماء في رحمها واستقر[1].

و وردت كذلك في (المعجم الوسيط) بالمعاني التالية:

(قرأ) قروًا: قصده وتتبعه ونظر أعماله وقرا الأرض: تتبع ناسًا بعد ناس فيها فهو قار هي قارية، والجمع قوار.[2]

(قرى) فلان قريا وقرًى:ورم شد فاه من وجع الأسنان. وكل مجتر قريا: جمع جرته في شدقه. ويقال قرى فلان: خبأ، وقرى الماء في الحوض: جمعه وأقرى الناقة: اجتمع الماء في رحمها واستقر و اقترى: طلب الضيافة والأمر تتبعه.[3]

إذا تشير هذه التعاريف اللغوية إلى معان كثيرة وهي: جمع الشيء،أو قصد الشيء وتتبعه أو اجتماع الشيء في مكان ما.

ب- اصطلاحا :

تعتبر القراءة هي الأخرى من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يحسن التلميذ أداءها، وقد تعددت تعاريفها وتغيرت من زمان إلى زمان، ويقول في هذا الباحث حسن عبد

[1] ينظر: لسان العرب-ابن منظور-تحقيق: عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي-مج(5)- ج(40)-مادة (قرأ).

[2] ينظر: المعجم الوسيط- مجمع اللغة العربية- مادة (قرا).

[3] ينظر: المصدر السابق- مادة (قرى).

الشافي:« ولقد كان مفهوم القراءة في الماضي يقف عند الإدراك البصري للرموز المكتوبة والتعرف عليها، والقدرة على قراءتها، إلا أنها نتيجة للبحوث التربوية بعامة، والبحوث التربوية التي أجريت على القراءة بخاصة، تغير مفهومها خلال هذا القرن، وأصبح مفهوم القراءة أنها عملية عقلية يتفاعل القارئ معها فيفهم ما يقرأ أو ينقده ويستخدمه في حل ما يواجهه من مشكلات، والانتفاع بها في المواقف الحيوية».[1]

ويقول الدكتور أحمد مدكور:« في بداية هذا القرن كانت القراءة لا تعني أكثر من التعرف على الكلمات والحروف ونطقها. لكن الدراسات والأبحاث التي أجريت في العشرينيات من هذا القرن بدأت تثبت أن القراءة ليست عملية ميكانيكية مقصورة على التعرف والنطق، وإنما هي عملية معقدة تستلزم الفهم والتحليل و التفسير والاستنتاج.»[2]

يشير التعريفان إلى أن مفهوم القراءة تحوّل من المفهوم الحسي إلى المفهوم الإدراكي العقلي، بعد أن كانت مجرد النظر إلى الرموز والحروف المكتوبة ونطقها فصارت عملية عقلية تقتضي الفهم والتحليل والتفسير والاستنتاج العقلي.

ويعرفها أحدهم بقوله: «القراءة عملية عقلية معقدة تشمل تفسير الرموز التي يتلقاها القارئ عن طريق عينيه، وتتطلب هذه الرموز فهم المعاني، والربط بين الخبرة الشخصية وهذه المعاني».[3]

ويشير الدكتور فهد خليل زايد إلى أن مهارة القراءة مجموعة مهارات:

1-قراءة الكلمات قراءة صحيحة من الناحية الصرفية(بنية الكلمة) والنحوية (حركة الإعراب آخر الكلمة).

[1] الطفل والقراءة- فهيم مصطفى-ا لدار المصرية اللبنانية-القاهرة –مصر ط(1) 1994- ص 10.
[2] تدريس فنون اللغة العربية- علي أحمد مدكور- دار الفكر العربي للطبع والنشر-القاهرة- 2006- ص 137.
[3] أساليب تدريس اللغة العربية- فهد خليل زايد -ص 35.

2-تغيير نبرة الصوت بحسب المعنى (الاستفهام، التعجب، الإخبار...).

3-السرعة القرائية، ولابد على المعلمين والمنهاج العمل على تحقيقها، وذلك بتقنين السرعة بحيث تكون وسطا بين البطء المعيب و الإسراع المخل،وذلك من خلال كثرة تدريب الأطفال على مشاهدة الكلمات وتقليبها في جمل وتراكيب.[1]

2-تدريس مهارة القراءة:

هناك عدة طرق لتدريس القراءة وهي:

أولا: الطريقة الجزئية والتركيبية :وتتفرع منها:

أ-الطريقة الهجائية: وهي الطريقة التي يبدأ الطفل به يتعلم الحروف الهجائية وأسمائها وأشكالها وبالترتيب الذي هي عليه.

ب-الطريقة الصوتية: وهي الطريقة التي تبدأ في تدريسها بأصوات الحروف مباشرة بدلا من أسمائها.

ت-الطريقة المقطعية: وتعتمد في تدريسها على مقاطع الكلمات وتجعل منها وحدات لتعليم القراءة بدلا من الحروف والأصوات.[2]

ثانيا: الطريقة الكلية أو التحليلية: وتضم طريقتان:

أ-طريقة الكلمة: حيث يبدأ التلميذ بتعلم القراءة بالكلمة لا بالحرف ولا بالصوت ولا بالمقطع، إلا أنها أوسع من ذلك، إذ يقوم المدرس بتدريس طريقة الكلمة الكلية من خلال استعمال الصور والبطاقات.

[1] ينظر: المرجع نفسه- ص 26.
[2] ينظر: المرجع السابق-ص 67، 70، 72.

ب–طريقة الجملة: حيث تعد الجملة هي الوحدة التي يتم بها تعليم القراءة.[1]

ثالثا: الطريقة التوليفية أو التوفيقية (التحليلية–التركيبية):

و جاءت هذه الطريقة نتيجة الانتقادات التي وجهت للطرق السابقة، حيث عمل المختصون على أخد مزايا من كل طريقة والإفادة منها، فتبلورت هذه الطريقة وهي المتبعة حاليا في التدريس.[2]

3–العلاقة بين القراءة ومهارات اللغة الأخرى:

لا شك أن العلاقة قائمة بين مهارة القراءة ومهارات (فنون) اللغة الأخرى إذ:

حتى يتمكن التلميذ من إدراك الكلمات والجمل والعبارات المطبوعة (المقروءة) لابد أن يكون قد استمع إليها منطوقة بطريقة صحيحة من قبل، والاستماع يزيد من ثروة التلميذ اللغوية التي يستعملها في الكلام والكتابة، كما يستخدم المعارف التي اكتسبها عن طريق القراءة.

العلاقة بين القراءة والكلام أيضا، حيث أن التلميذ يقرأ بسهولة الموضوعات التي سبق أن تحدث عنها، وعلى هذا فإن هذه الموضوعات يمكن تسجيلها لتصبح موضوعات للقراءة لنفس التلميذ.

الكتابة تعزز التعرف على الكلمة والجملة ما يساعده على القراءة.[3]

[1] ينظر : المرجع نفسه –ص 74، 76.

[2] ينظر المرجع نفسه – ص .78.

[3] ينظر: تدريس فنون اللغة العربية –أحمد مدكور– ص 127، 128.

إذا العلاقة قوية بين القراءة ومهارات اللغة الأخرى، فمنها ما تزيد في الثروة اللغوية والمعارف لدى التلميذ، ومنها ما تمكنه من إدراك الكلمة والجملة والعبارة والتمييز بينها، ومنها ما توحي إلى ميول واهتمامات التلميذ.

ثالثا: مهارة الكتابة (Compétence d'écriture):

1-مفهومها:

أ-لغة :

ورد في معجم (مقاييس اللغة) لابن فارس في باب الكاف والتاء وما يثلثهما:

«كتب: الكاف والتاء والباء أصل صحيح واحد يدل على جمع شيء إلى شيء من ذلك الكتاب والكتابة يقال: "كتبت الكتاب أكتبه كَتْبا".»[1]

ومن الباب الكتاب : هو الفرض قال تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُتِبَ عَلَيۡكُمُ ٱلصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى ٱلَّذِينَ مِن قَبۡلِكُمۡ لَعَلَّكُمۡ تَتَّقُونَ ﴿١٨٣﴾ ﴾،[2]وقال أيضا: ﴿رَسُولٌ مِنَ اللَهِ يَتْلُو صُحُفًا مُطَهَّرَةً﴾،[3] أي أحكاما مستقيمة ويقال للقدر: الكتاب[4].

أما في معجم (لسان العرب) لابن منظور جاءت كلمة كتب بالمعاني التالية:

كَتَبَ: الكتاب والجمع كُتُبٌ وكُتْبٌ كَتَبْتُ الشيءَ يَكتُبُه كتْبًا وكِتابا وكِتابَة وكَتَبَه خطه، والكِتاب اسم لما كُتِب مجموعا، والكِتَاب مصدر، والكِتابَة لمن تكون له صناعة وقيل: كتبه: خطه واكْتَتَبَه: استملاه، وكذلك اسْتَكْتَبه واكتتبه والكتاب: ما كتب فيه والمكْتِب:المعلم

[1] مقاييس اللغة-ابن فارس- تحقيق: عبد السلام هارون-ج(5)-مادة (كتب).
[2] سورة البقرة –الآية 183.
[3] سورة البينة-الآية 02.
[4] ينظر: المصدر السابق- ج(5)-مادة (كتب).

والمكتَب: موضع الكتاب والمكتب والكُتاب: موضع تعليم الكُتاب، والجمع : الكتاتيب والمكاتب، ورجل كاتب والجمع كُتابٌ وحرفته الكتابة والكتاب: الفرض والحكم والقدر.[1]

توحي هذه التعاريف اللغوية إلى المعاني التالية:الكِتاب: هو الفرض والحكم والقدر،أما كَتَب: خطَّ وجمع رمزا إلى رمز ليشكل كتابا، و الكتابة: حرفة أو صناعة الخط ومنها: الكَاتِب والكُتّابُ.

ب- اصطلاحا:

تعتبر الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال اللغوي المرئي والمقروء التي من خلالها تظهر أفكار الإنسان وآراؤه واتجاهاته وعواطفه للعيان من القراء، وتحفظ تاريخه من خلال التدوين، لذلك هي من أهم المهارات اللغوية التي يجب أن يتعلمها ويحسن أدائها، ومن بين تعريفاتها:

قد تحدث العلامة ابن خلدون عن الكتابة إلى جانب الخط ويعتبرهما من الصنائع الإنسانية فيقول: « أن الخط والكتابة من عداد الصنائع الإنسانية. وهو رسوم وأشكال تدل على الكلمات المسموعة الدالة على ما في النفس. فهو ثاني رتبة من الدلالة اللغوية وهو صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يُمَيَّز بها عن الحيوان. وأيضا هي تُطْلِع على ما في الضمائر وتتأدى بها الأغراض إلى البلاد البعيدة فتقضي الحاجات وقد دفعت مَؤُنَةُ المباشرة لها ويطلع بها على العلوم والمعارف وصحف الأولين وما كتبوه من علومهم وأخبارهم».[2]

[1] ينظر لسان العرب- ابن منظور- تحقيق: عبد الله على الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي-مج(5) - ج(43) -مادة (كتب).

[2] مقدمة ابن خلدون- عبد الرحمن بن خلدون – ضبط: خليل شحادة- مراجعة: سهيل زكار- ص 524.

يقدم العلامة ابن خلدون من خلال قوله هذا تعريفا للكتابة،ثم يعرض أهميتها العظيمة، إذ هي رسوم وأشكال تشكل كلمات تدل على المعاني النفسية للإنسان، وهي بذلك خاصية إنسانية، ومن جملة ما تقدمه له من فوائد:

-تعبّر عما في النفوس عن طريق الكلمات والعبارات المكتوبة.

-تقضي حاجات الناس الذين فرق بينهم البين والمسافات من خلال الرسائل والبرقيات... سواء رسمية أم إخوانية.

-تحمل أهمية تراثية ثقافية، حيث يستطيع بواسطتها أن يحفظ كل ما أنجزه من علوم وفنون ومعارف وأخبار وآداب وأشعار ودواوين، لتتمكن الأجيال اللاحقة من التعرف والإطلاع عليها، مثلما كان يفعل الإنسان الأول حينما كان ينقش على الصخر في الجبال والكهوف ليعبر من خلاله عن نشاطاته وحيواناته وأدواته التي كان يستغلها في حياته.

وليس ببعيد عن هذا المعنى يعرفها الدكتور فخري خليل النجار في كتابه (الأسس الفنية للكتابة والتعبير) قائلا: «الكتابة تصوير خطي* لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس

أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وعلوم ومعارف وفق نظام من الرسم والترميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله.»[1]

هذا التعريف يتفق كثيرا مع تعريف العلامة ابن خلدون، وربما قد أخد عنه، لكن ما أضافه إلى تعريفه أن الكتابة وضع واتفاق بين جماعة معينة على قواعدها وأصولها وأشكالها مشكلة نظاما من الرسوم والرموز.

* الخط(Ecriture): فن تحسين شكل الكتابة وتجويدها لإضفاء الصبغة الجمالية عليها، أو كتابة الحروف العربية المفردة والمركبة، بصورة حسنة جميلة حسب الأصول والقواعد التي وصفها أصحاب هذا الفن، و يعتبر الخط والإملاء من مهارات الكتابة.ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة – فهد خليل زايد – ص 120.

[1] الأسس الفنية للكتابة والتعبير- فخري خليل النجار- دار صفاء للنشر والتوزيع –عمان –الأردن –ط(1)-1431ه/2011م-ص 69.

في حين يرى الدكتور حسني عبد الباري عصر أن الكتابة هي عملية معقدة، تتميز بالقدرة على تصوير الأفكار في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحوا، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطلاقة مع عرض تلك الأفكار في وضوح ومعالجتها في تتابع، وتتدفق في تنقيح الأفكار والتراكيب التي تعترضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضبط والتفكير.[1]

إذا من خلال كل ما سبق، يمكن إعطاء تعريف للكتابة:

الكتابة خاصية إنسانية، وهي عملية معقدة لأنها عملية عقلية ،خطية (يدوية)، آلية في آن واحد،و هي عبارة عن رسومات وأشكال ورموز مصطلح عليها، تدل على الأصوات والكلمات المنطوقة المسموعة، وتتميز بقدرتها على تصوير الأفكار والمعاني النفسية في شكل حروف وكلمات وتراكيب صحيحة تركيبا وأسلوبا، وقد أبدعها الإنسان لأنه من خلالها استطاع تدوين ونقل أفكاره وعلومه وتجاربه وأخباره وحاجاته على مدى بعيد إلى حد الآن، فالكتابة تنقل الفكرة من جانبها المعنوي إلى الجانب المادي.

2-تدريس مهارة الكتابة:

و كون الكتابة عملية معقدة فليس من اليسير أن يحسن التلميذ أداءها من أول وهلة، بل يمر بتدريبات ومراحل خطوة تلو الأخرى. وقبل كل شيء لا بد على معلم اللغة في المرحلة الأولى من مراحل الابتدائية أن يقوم بتهيئة تلميذه للكتابة ويعلمه مهارة الخط وذلك من خلال:

-تعريفه للتلميذ بأدوات الكتابة(القلم، الدفتر، المسطرة، الممحاة، المبراة...)

[1] ينظر: الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية- حسني عبد الباري عصر- المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر-الإسكندرية –مصر-1994م-(د.ط)ص -248.

-الحرص على كيفية مسك القلم والجلسة الصحيحة ،وتمكنه من رسم الخطوط دون رفع رأس القلم.

-تعويده على اتجاه الكتابة العربية من اليمين إلى اليسار.

-تعويده على مهارة النظافة والترتيب واتباع السطر.[1]

ومن أهم الطرائق المتبعة في تدريس مهارة الخط:

أولا: طريقة تجزئة الحرف: ويكون فيها الحرف أساسيا للتدريس والتدريب، وتتم وفق أشكال مختلفة هي:

أ-تقديم الحروف المتشابهة في هيئتها ورسمها وتكون بالترتيب مثلا: (ب) مع (ت) أو مع (ث)، (د) مع (ذ)، (ص) مع (ض)، (ط) مع(ظ)...

ب- طريقة الكلمة: وهنا تكون الكلمة محور التدريب، حيث تبدأ بالكلمة الواحدة، وخير ما يبدأ به مثلا: اسمه ولقبه وعنوانه ليجد فيها الدافع لبذل الجهد ومواصلة التدريب.[2]

وبعد أن يتضح للمعلم أن تلاميذه قد تمكنوا من اكتساب مهارات الخط وتهيئوا للكتابة تأتي مرحلة بدء الكتابة «ويمكن القول بأن تهيئة الأطفال للكتابة تسير جنبا إلى جنب مع تهيئتهم للقراءة، وبالتالي فإن تعليمهم الكتابة يواكب تعليمهم القراءة ويسير معها.»[3]

[1] ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة – فهد خليل زايد -ص 101،102.

[2] ينظر: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها- مهاراتها- تدريسها - تقويتها) رشدي أحمد طعيمة- دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة- عمان- الأردن- ط(1)،1428هـ/2007م، ص 469،470.

[3] المرجع نفسه – ص 401.

وتمر مرحلة بدء الكتابة بالمراحل التالية:

1-**مرحلة التعريف بالكلمات**: والغرض من التدريب على الكتابة هنا هو محاولة تمكين التلميذ من رسم ما يقرأه نسبيا ولابد من تجاوز ما يصدر عنه من خطأ أو نقص أو قبح في الخط، ومن الأفضل تدريبه باستعمال الصلصال أو التخطيط في الرمل.

2-**مرحلة التحليل والتجريد**: وفي هذه المرحلة يتقدم التلميذ في كتابته مع مرحلة التحليل والتجريد في القراءة، فيصبح قادرا على استخدام الأقلام والبطاقات في الكتابة، وأيضا تحليل الكلمة إلى أجزائها ما يساعده على الاهتمام بكل جزء من أجزاء الكلمة ورسمه رسما صحيحا.

3-**مرحلة التركيب**: أما في هذه المرحلة يكون قادرا على ضبط يده، وتحين كتابته، وتُجَنَّب الأخطاء الفادحة، ويكون قد اكتسب بعض مهارات الكتابة كالنقط، واستقامة السطر، ووضوح الأجزاء الدقيقة في الكلمة.

وإذا انتقل إلى الصف الثاني ثم الثالث فإنه يتقدم في الكتابة أكثر ويتعلم أكثر من خصائصها وكل ما يتعلق بها.[1]

3-علاقة الكتابة بمهارات اللغة الأخرى:

تعد الكتابة وسيلة من وسائل الاتصال والتواصل اللغوي الخطي وغاية من دروس اللغة المقدمة للتلميذ خاصة في المرحلة الابتدائية، ولهذا بينها وبين مهارات اللغة الأخرى علاقات وصلات تتمثل في:

[1] المرجع السابق-ص 401،402.

يعتبر الاستماع وسيلة للكتابة لأنه لا يمكن كتابة كلمة لم يتم سماعها من قبل، فالإدراك الصوتي سابق لكتابتها أو قراءتها أو التحدث بها ،كما لا يمكن كتابة تعبير حول موضوع ما إلا إذا سبق الاستماع له أو لموقف مشابه له، لأن الاستماع يمكن العقل من الاحتفاظ ببعض الصور الذهنية للاستعانة بها في مواقف اتصالية.[1]

أما بشأن التعبير الشفهي أو المحادثة وعلاقته بالكتابة، فكلاهما فنان إنتاجيان، الأول يعتمد على الصوت والكلمة المنطوقة والثاني يعتمد على الحرف والكلمة المكتوبة، ولكي يتحدث الإنسان أو يكتب عليه تحديد الموضوع والهدف منه والأفكار والفقرات والجمل والعبارات والكلمات التي تلائم السياق.[2]

وكذلك الحال بالنسبة للعلاقة بين القراءة والكتابة فكلاهما ترتبطان بالكلمة المكتوبة، والقراءة هي الوجه المقابل لفن الكتابة، إذ تستدعي كلمة مكتوبة لكي تقرأ، والقراءة سابقة للكتابة، لأن الأولى عملية تركيبية تحليلية، أما الثانية عملية تحليلية تركيبية.[3]

رابعا: مهارة التعبير (Competence de l'xpression):

تعددت المصطلحات التي تطلق على هذه المهارة منها: التحدّث، المحادثة ،الحديث ، الكلام...لكنّ أكثرها شيوعا هو مصطلح مهارة التعبير.

1–مفهومها:

أ– لغة :

[1] ينظر: الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات– المهارات– الأنشطة،– والتقويم)–ماهر شعبان عبد الباري– دار المسيرة للنشر والتوزيع– عمان –الأردن –ط (1) –1431هـ/2010م ص 40،41.

[2] ينظر: المرجع نفسه– ص 41، 42.

[3] ينظر: المرجع السابق–ص 42، 43.

أورد اللغوي ابن فارس في معجمه (مقاييس اللغة) في باب العين والباء وما يثلثهما في مادة (عبر):

عبر: تدل على النفوذ والمضي في الشيء، و عَبَر الرؤيا يَعْبُرها عَبْرًا وعِبارَةً، ويَعْبُرُها تعبيرا: إذا فسّرها،و عبّرت الدنانير تعبيرا إذا وزنتها دينارا. والعِبْرة: الاعتبار بما مضى.[1]

وكذلك جاء في (المعجم الوسيط):

عَبَرَ فلان عَبْرًا: جرت دمعته .والقوم ماتوا. والنهر عبرًا وعبورًا:قطعه من شاطئ إلى شاطئ ، والكتاب عَبْرًا: تدبره في نفسه ولم يرفع صوته بقراءته ،والرؤيا عبرًا وعبارة: فسرها وفي التنزيل قوله جل جلاله: ﴿وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبۡعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَٰيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ ﴿٤٣﴾﴾[2]،وعبَّرَ عما في نفسه وعن فلان: أعرب وبيّن بالكلام ،و به الأمر: اشتد عليه، وبفلان: أهلكه.[3]

إذا يمكن القول أن المعنى اللغوي لكلمة (تعبير) متعدد وقد يأتي بمعنى الانتقال من مكان إلى آخر، أو تفسير الرؤى، أو الإبانة والإعراب عن الشيء غير الظاهر.

ب– اصطلاحا :

التعبير مهارة من مهارات اللغة وأحد وسائل الاتصال والتواصل اللغوي، وكذلك هو فرع من فروع المادة اللغوية التعليمية التي لابد أن يتعلمها التلميذ حتى يتقنها كلما احتاج إليها. وللوقوف على المعنى الاصطلاحي للتعبير يمكن تقديم بعض التعريفات:

[1] ينظر: معجم مقاييس اللغة –ابن فارس– تحقيق: عبد السلام هارون – ج(4) – مادة (عبر).
[2] سورة يوسف – الآية 43.
[3] ينظر: المصدر السابق – مادة (عبّر).

التعبير أولا وقبل كل شيء هو« وسيلة الإبانة والإفصاح عما في نفس الإنسان، وهو أداة الاتصال بين الناس، وسبيله إلى المحافظة على التراث الإنساني. وهو الوسيلة الوحيدة لربط الماضي بالحاضر، والاستعانة برصيد الأجيال، والاستفادة منه في النهوض بالمستقبل».[1]

ويرى الدكتور راتب قاسم عاشور ومحمد فؤاد الحوامدة بأنه الإفصاح عما في النفس من أفكار ومشاعر بطريقة لغوية عن طريق المحادثة أو الكتابة، ومن خلاله يمكن الكشف عن ذات وشخصية المتحدث أو الكاتب وعن مواهبه وقدراته وميوله.[2]

أما في الشأن التربوي التعليمي يعرفه الدكتور علي النعيمي: «العمل المدرسي المنهجي الذي يسير على وقف خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته الحياتية شفاها وكتابة بلغة سليمة على وفق نسق فكري معين» [3].

إذا التعبير وسيلة اتصال وتواصل بين الأفراد والجماعات للإفصاح عما في النفس وقضاء الحاجات وربط الأجيال باستخدام تراكيب لغوية سليمة واضحة، وهو أحد الدروس والنشاطات المهمة في المرحلة الابتدائية لأنها الأرضية التي تتأسس فيها وتنبني قدرة التلميذ على المخاطبة والحوار والكتابة.

2-تدريس التعبير بشكل عام:

وضع المربون خطوات يتبعها معلم اللغة في تدريسه لنشاط التعبير بشكل عام وهي:

-**أولا**: يعد المعلم أذهان التلاميذ للموضوع ثم يقوم بكتابة عنوان الموضوع على السبورة.

---

[1] طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام- جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة- جامعة عمر المختار- دار الكتب الوطنية- بنغازي- ليبيا-ط(1) -1996 -ص 125.

[2] ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق –راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة- دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان – الأردن –ط(1) -2003م -ص 199.

[3] الشامل في تدريس اللغة العربية- علي النعيمي-دار أسامة للنشر والتوزيع-عمان –الأردن ط(1) -2004-ص 134.

-**ثانيا:** توجيه التلاميذ إلى المطالعة الحرة في الكتب أو المجلات أو الصحف التي تخدم الموضوع المنوي الكتابة فيه.

-**ثالثا:** إعداد أسئلة عامة يتم من خلالها إثراء الموضوع بالأفكار والمعاني والعناصر من قبل التلاميذ.

-**رابعا:** إعداد أسئلة أخرى يتم من خلالها حصر عناصر الموضوع الرئيسية ثم ترتيبها حسب أهميتها.

-**خامسا:** تقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وكل مجموعة تكتب حول عنصر من عناصر الموضوع.

-**سادسا:** مناقشة كل مجموعة في ما كتبته، ثم وضعه في صورته النهائية.

-**سابعا:** كتابة الطلاب في الموضوع.

-**ثامنا:** التقويم وهنا يختار المعلم الطريقة المناسبة والفاعلة[1].

و الجدير بالذكر أن الموضوعات التي يختارها المعلم ليكتب حولها التلاميذ في درس التعبير لابد أن تقوم على أسس ليتم ذلك:

-الانتقال من المحسوس إلى المعقول، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السهل إلى الصعب.

-أن تكون مناسبة لمستوى التلميذ، ومستمدة من حياته وبيئته وواقعه.

-أن تكون متنوعة: وصف لشيء ما، تلخيص مقال أو فكرة، كتابة مذكرات يومية، شرح نصوص أدبية، وصف موقف استَثارَ الطالب...[1]

[1] ينظر: أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة- فهد خليل زايد –ص 152، 153.

3-علاقة التعبير بمهارات اللغة الأخرى:

وكذلك الحال بالنسبة لمهارة التعبير، فهي تتداخل في عملها و اكتسابها مع المهارات اللغوية الأخرى، ويتضح ذلك من خلال:

إذ عن طريق الاستماع يتمكن الطفل (التلميذ) من التمييز في النطق بين الأصوات المتشابهة والمتجاورة، وبين الحركات الطويلة والقصيرة، التي تساعده في التحدث[2] أولا وفي كتابة التعبير ثانيا.

إن مهارتي الاستماع والقراءة تكسب التلميذ الثروة اللفظية والرصيد المعرفي الذين يحتاجهما هو أو الكاتب أو المتحدث بصفة عامة ليصوغ بها أفكاره ومشاعره.[3]

مهارة الكتابة توفر للتلميذ أو الكاتب المهارات الكتابية الرئيسية، كما يحتاج إلى المهارات الإملائية لتكون كتابته صحيحة، و إلى الخط ليكون خطه واضحا، ليقدم في النهاية تعبيرا كتابيا صحيحا أو قطعة أدبية ناجحة.[4]

يشترك الكلام (التعبير الشفهي) والكتابة في كونهما مهارتي إرسال وإنتاج، فالكلام يعد أساسا فاعلا في إغناء الكتابة وإثرائها، وتبدو العلاقة بينهما داخل الصف بحيث أن ما يتعلمه التلاميذ أثناء الكلام أو حصة التعبير الشفهي يقوموا بكتابته فيما بعد، وتلخيص ما يدور في الغرفة الصفية.[5]

---

[1] ينظر : المرجع نفسه -ص 153.

[2] ينظر: المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها-مهارتها-تدريسها -تقويمها) رشدي أحمد طعيمة -ص 330.

[3] ينظر: فنون اللغة (المفهوم -الأهمية- المقدمات -البرامج التعليمية) -فراس السليتي - ص 95.

[4] ينظر: المرجع نفسه- ص 95.

[5] ينظر: المرجع نفسه-ص 76.

4-أنواع التعبير:

يتوزع الاتصال اللغوي بين البشر في شكلين أحدهما شفهي والآخر كتابي، و يتخذان نوعين من التعبير من حيث الشكل و المضمون على حد سواء: وظيفي وإبداعي، وهما:

أ- من حيث الشكل:

-التعبير الشفهي: ويطلق عليه أيضا التحدث أو المحادثة أو الكلام. و«هو أداة من أدوات عرض الأفكار، ووسيلة للتعبير عن الأحاسيس وإبداء المشاعر، كما أنه يحقق حسن التفكير وجودة الأداء عن طريق اختيار الألفاظ وترسيخها والربط بينها وهو أداة إرسال للمعلومات والأفكار».[1]

-التعبير الكتابي: و يطلق عليه أيضا التعبير التحريري و هو «القدرة على استعمال اللغة المكتوبة بشكل سليم و بأسلوب منطقي منسجم واضح تترجم من خلاله الأفكار والعواطف والميول وهو الصورة النهائية لعملية الإدماج، ويتجسد من خلال كل النشاطات الكتابية الممارسة من طرف المتعلمين.»[2]

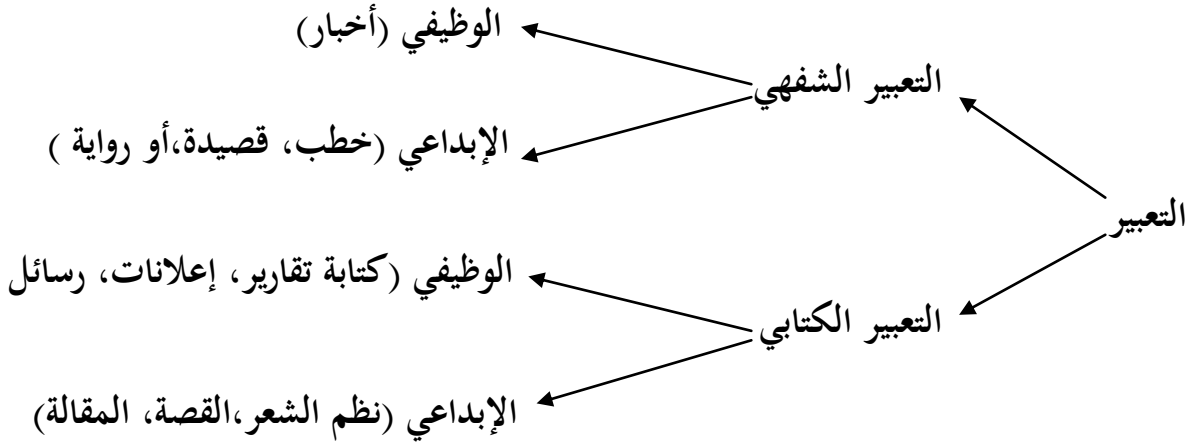
ب- من حيث المضمون :

-التعبير الوظيفي: «وهو ما يجري بين الناس في حياتهم العامة عند قضاء حوائجهم وتنظيم شؤونهم، و يشمل:المذكرات والخطب، والأخبار، وكتابة التقارير، والإعلانات، وتحرير الرسائل ...إلخ.»[3]

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية(السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) –بن الصيد بوربني سراب، بن عاشور عفاف – ص 18.
[2] المصدر السابق– ص 18.
[3] أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة – فهد خليل زايد – ص 152.

-التعبير الإبداعي: «وهو ما يعرض فيه الطالب أفكاره، ومشاعره وأحاسيسه وخبراته الخاصة. ويشتمل: نظم الشعر، والقصة، والمقالة...».[1]

إذا من خلال هذا يمكن القول أن التعبير يتخذ من حيث الشكل نوعين: شفهي وكتابي، ومن حيث المضمون نوعين: وظيفي وإبداعي، ويمكن تمثيله:



5-تقنيات التعبير:

حتى يتمكن التلميذ من تقديم تعبير سليم واضح وناجح سواء أكان مشافهة أم كتابة لابد عليه مراعاة ضوابط ومهارات وهي:

-استخدام علامات الترقيم في مواطنها الصحيحة.

-سلامة الفكرة ووضوحها ودقتها.

-تماسك الجمل والعبارات.

-خلوّ الجملة من الأخطاء: النحوية، الصرفية، التركيبية...

-أن يكون التعبير صادرا عن عاطفة صادقة.

[1] المرجع نفسه-ص 152.

-التسلسل المنطقي والزمني للأفكار.

-الفعل المناسب للحدث.

-التوازن في تفصيل الأفكار والتعبير عنها.

-اختيار الألفاظ والتراكيب المناسبة للمعاني.

-القدرة على الاستشهاد من القرآن الكريم أو الحديث النبوي الشريف أو الشعر...

-استخدام اللغة الفصيحة دون الدارجة أو العامية.[1]

-الرسم الصحيح للحروف.

-وضوح الخط.

-الاستعمال الصحيح للقواعد الإملائية في الكتابة.

6-تدريس التعبير الكتابي:

تعددت واختلفت طرائق تدريس التعبير الكتابي في الجزائر بحثا عن الطريقة المثلى والأنجع للوصول بالتلميذ إلى الكفاية اللغوية المطلوبة وتحقيق الهدف التعليمي، ومن بين الطرق أو المناهج الجديدة المتبعة الآن التدريس وفق المقاربة بالكفاءات .

والمقاربة بالكفاءات هي جعل معارف التلميذ قابلة للتحويل والتجنيد في وضعيات تمكنه من التصرف خارج المدرسة ومواجهة وضعيات معقدة ، أي التفكير والتحليل والتأويل والتوقع واتخاذ قرارات والتنظيم والتفاوض ، وبهذا يمكن القول أن الكفاءة لا توجد إلا ما تأكد منها وتجلى في الأداء .وهذه المقاربة تتأسس على البناء الفكري و البنوية الاجتماعية

[1] ينظر: المرجع السابق –ص 152، 153.

التي تمكن التلميذ من بناء معارفه في وضعيات تفاعلية ذات دلالة.وتجعل المقاربة بالكفاءات المتعلم محورا أساسيا لها، وتقوم على اختيار وضعيات تعلمية مستقاة من الحياة في صيغة مشكلات ترمي عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية والمهارات والموارد الضرورية.[1] وتعمل على تحقيق مجموعة من الكفاءات وحل وضعيات:

الكفاءة الشاملة: هدف تسعى لتحقيقه خلال مرحلة أو طور أو سنة ،ويتعلق بمادة من المواد، ويتسم بالعموم،[2]حيث يستطيع التلميذ في نهاية التعليم الابتدائي من كتابة نصوص مركبة ومختلفة الأنماط وبلغة سليمة و مشكولة جزئيا، تتكون من مئة و ثلاثون إلى مئة و خمسون كلمة، يسطيع فهمها وإنتاجها في وضعيات تواصلية.[3]

الكفاءة الختامية: تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة،وينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النمط الوصفي في وضعيات تواصلية.[4]

الكفاءة العرضية أو الأفقية: وهي كفاءة تتعلق بعدة مواد فلا تخص اللغة العربية وحدها بل تنتشر بين جميع المواد.[5]

الوضعية المشكلة:« هي وضعية تعلّمية يعدها الأستاذ بهدف إنشاء فضاء للتفكير والتحليل وهي شاملة ومركبة وذات دلالة مستمدة من الحياة اليومية والأحداث التي نواجهها فيها، ينتج عنها جو من الحيرة والتساؤل وتدعو المتعلم للتفكير واستحضار موارده المعرفية

[1] ينظر: دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي – بن الصيد بوربي سراب، بن عاشور عفاف – ص09.
[2] ينظر: المصدر نفسه- ص09.3
[3] ينظر: المصدر نفسه – ص 21.
[4] ينظر: المصدر السابق- ص10،21.
[5] ينظر: المصدر نفسه – ص10.

والاجتماعية والوجدانية لحلها. من معلومات معروضة في سياق ما لتوظيفها بطريقة مدمجة من أجل إنجاز مهمة .»[1]

ويسير درس التعبير الكتابي على ثلاث مراحل:

1- مرحلة الانطلاق: تذكر الأفكار الرئيسية للنص وكتابتها على السبورة، ثم تلخيص النص بشكل عام.

2 – مرحلة بناء التعلمات: يقرأ المعلم النص قراءة جهرية معبرة، ثم يقرأ التلاميذ قراءة بليغة مؤدية لمعانيه متفاعلة مع أحداثه، ثم التعمق أكثر في النص بتجاوز المعنى العام والتطرق إلى جزئياته وقيمه.

3- مرحلة استثمار المكتسبات: يقوم المعلم بعرض العمل مع تقييمه وذلك بوضع العلامات المناسبة ومناقشة الإيجابيات في عمل المتعلم للإشادة والتعرض للسلبيات ليتم تفاديها في المشاريع الأخرى.[2]

7-تصحيح التعبير الكتابي:

تولي المنظومة التربية الحديثة تصحيح التعبير الكتابي وتقويمه اهتماما كبيرا، لأنه لا فائدة من إرهاق التلاميذ بكتابة تعابير دون أن يقوم المعلم بتصويبها، فبذلك يكشف عن نقاط القوة والضعف في المهارات التعبيرية (الإنشائية) والكتابية لدى التلميذ، و بالتالي تؤدي إلى ضرورة الاهتمام بها بإعادة النظر فيها، واقتراح الحلول، والعمل على معالجتها من أجل اكتساب التلميذ مهارات الكتابة والتعبير الصحيحة التي يستعملها داخل القسم و خارجه. و كذلك من خلال تصحيح التعبير الكتابي تبرز شخصية التلميذ وموهبته في الإبداع والتصوير الفني

[1] المصدر نفسه – ص 10.

[2] ينظر: المصدر السابق – 86،90.

الكتابي، وبالتالي تمكن المحيطين به من معلميه و والديه من محاولة تنميتها فيه. و«الغرض من تصحيح الإنشاء إرشاد التلميذ إلى الخطأ حتى لا يقع فيه ثانية ولو أحسن المعلم التصويب وأحسن التلميذ إصلاح الخطأ لتضاءلت الأخطاء أو تلاشت.»[1]

ولتصحيح التعبير الكتابي لم تكن هناك طريقة محددة يتبعها المعلم في تصحيحه، بل وجدت عدة طرق وأساليب وهي:

«**1-أسلوب التصحيح بالرموز:** وهي طريقة تنمي لدى التلاميذ النشاط الذهني والبحث عن الخطأ وملخص الطريقة أن يضع المعلم تحت الخطأ خطا أو رموزا متفقا عليها مسبقا دون أن يكتب التصويب بل يكتب الرموز مثلا الرمز (ن) للخطأ النحوي، والرمز(م) للخطأ الإملائي والرمز (ع) للخطأ في المعنى والرمز (س) للخطأ في الأسلوب ويترك التلاميذ يفكرون في معرفة الصواب وإن عجز أحدهم ساعده المعلم في ذلك.

2-**أسلوب شرح الأخطاء المشتركة التي يقع فيها عادة معظم التلاميذ ومناقشة الصف فيها ككل.**

3-**أسلوب التصحيح الفردي:** وهو أن يصحح المعلم لكل تلميذ موضوعه، ويناقشه فيه ويوضح له تصويب الأخطاء وهذا الأسلوب يتعذر الإيفاء به في الغالب لازدحام الصفوف بالطلاب وضيق الوقت.

4-**أسلوب تصحيح الدفاتر وكتابة التصويب فوق الخطأ دون مناقشة التلميذ في أخطائه** وهذا الأسلوب قليل الجدوى إذ لابد أن يعرف التلميذ أساس الخطأ.

[1] طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام –جاسم محمود الحسون، حسن جعفر الخليفة –ص 157.

5-أسلوب الجمع بين أسلوب التصحيح بالرموز، وأسلوب التصحيح بوضع الصحيح فوق الخطأ، إذ أن هناك أخطاء يسيرة يستطيع التلميذ أن يدركها بمجرد الرمز إليها ولكن هناك أخطاء يعجز التلميذ عن معرفتها فيضطر المعلم إلى تصحيحها.»[1]

لقد تنوعت الطرق والأساليب لتصحيح موضوعات التعبير الكتابي، وذلك ربما لأن إخفاق طريقة أوجب على المربين والمعلمين إيجاد طريقة أخرى تأتي أكلها ومثمرة، وتكون أفيد من سابقتها.

ولعل أفضل وأنجع طريقة وأسلوب مما تقدم هو أسلوب التصحيح الفردي لأنها تتم بالمشاركة المباشرة بين المعلم و التلميذ داخل الصف، إذ تمكنه من إدراك جميع أخطائه وتصويبها ومعرفة علاجها الصحيح، وبالتالي ترفع من مستواه اللغوي والمعرفي، لكن ما يعاب على هذه الطريقة، أنه ليس من اليسير أن يتتبع المعلم جميع أخطاء التلاميذ ويناقشهم فيها ويصوبها خاصة إذا كان عدد التلاميذ كبيرا والوقت ضيقا.

8-مظاهر ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي:

يعاني التلاميذ عموما خاصة في المرحلة الابتدائية من ضعف ومشاكل في التعبير الكتابي موضوعا وشكلا، و من جملة مظاهر ضعفهم في هذه المهارة تُذكر:

مظاهر تتصل بالمفردات:

-شيوع الألفاظ العامية والدخيلة.

-كثرة الأخطاء في رسم الكلمات وكتابتها.

-الخطأ في صياغة الكلمة صياغة صرفية سليمة.

[1] مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية- أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة و معلماتها- نجم عبد الله الموسوي، رجاء سعدون زبون- جامعة ميسان- العراق -عدد(17)- 2010 م- ص 55، 56.

-العجز عن اختيار الكلمات الدقيقة.

مظاهر تتصل بالتركيب والأسلوب:

-الاضطراب في بناء الجملة.

-استخدام ضمائر لا يعلم مرجعها.

-تفكك الجمل، والضعف في استخدام أدوات الربط.

-شيوع الخطأ النحوي.

-الانتقال بين الخبر والإنشاء، و بين الغيبة و الخطاب بشكل مفاجئ بدون مبرر.

مظاهر تتصل بالأفكار:

-ضحالة الأفكار وضعف القدرة على إتمامها.

-ضعف القدرة على التركيز على الفكرة الأساسية.

-غموض الأفكار وضعف القدرة على توضيحها.

-الخروج عن الفكرة الأساسية للموضوع.

مظاهر تتصل بالتنظيم والشكل:

-ضعف القدرة على استخدام الفقرات.

-التعثر في استخدام علامات الترقيم.

-رداءة الخط وصعوبة قراءته.[1]

وتمثل مظاهر الضعف هذه المشاكل والأخطاء التي يجب أن يراعيها المعلم في تصحيح التعبير الكتابي، ويعمل على علاجها في التلميذ.

وخلاصة القول، يقوم تدريس اللغة العربية على أربع مهارات لغوية أساسية هي: الاستماع، القراءة، الكتابة، التعبير(الشفهي،الكتابي)، و هي وسائل من وسائل الاتصال والتواصل والتبليغ اللغوي التي لابد أن يكتسبها التلميذ كي يستخدمها بطريقة سليمة كلما دعت الحاجة إلى ذلك.

إن تعلم أي مهارة لغوية كانت يتطلب من التلميذ إدراكها وفهما ، فهذه العمليتان تُعدان قاسما مشتركا بين جميع المهارات اللغوية.

على معلم اللغة أن يكون واعيا بأن اللغة وحدة مترابطة تعلم بصورة تكاملية، وأي تقدم للمتعلم في أي مهارة لغوية كانت يساعد في اكتسابه ونمو المهارات اللغوية الأخرى لديه، والعكس صحيح، وبالأولى يحصل على كفاءة(لغوية، معرفية، أدائية، شكلية) في الثانية، لذلك قال الدكتور صالح بلعيد: «اكتساب اللغة هو اكتساب مهارة».[2]

للغة العربية مهارات كما لها مستويات، والمهارة اللغوية تتم بين طرفين: متحدث ومستمع، كاتب وقارئ ،ومن خلال إتقان تلك المهارات والمستويات معا تتحقق الصحة اللغوية.

يعتبر التعبير الكتابي هدفا أساسيا من أهداف العملية التربوية التعليمية، له مهاراته الخاصة وطرائقه في التدريس والتصحيح. والتعبير السليم أي اكتساب الملكة اللغوية غاية

[1] ينظر:فنون اللغة (المفهوم –الأهمية- المقدمات –البرامج التعليمية) - فراس السليتي – ص 89، 90.
[2] دروس في اللسانيات التطبيقية-صالح بلعيد – ص 79.

أساسية للسانيات التربوية، وهذا ما يؤكده الدكتور عبد الرحمن حاج صالح حين قال: «لقد سبق أن قلنا أن المقصود من هذه البحوث اللسانية التربوية ليس هو الكشف عن أنجع طريقة لتحصيل المتعلم ثروة لغوية واسعة (قد تفضي، في مرحلة ما،إلى شحن ذاكرته بالممات من الألفاظ والتراكيب)، إنما المقصود هو تحصيله لمهارة معينة وهي القدرة الكبيرة على التعبير الدقيق عن جميع الأغراض، وجميع ما تقتضيه الحياة العصرية (و ظروف التبليغ الكتابي والشفهي بصفة عامة).».[1]

[1] بحوث ودراسات في علوم اللسان- عبد الرحمان حاج صالح – ص 206.

الفصل الثالث

دراسة ميدانية تطبيقية حول التعبير الكتابي

المبحث الأول: الدراسة الاستطلاعية

المبحث الثاني: الدراسة الأساسية

المبحث الثالث:

استبيانا المعلمة والتلاميذ واستنتاجات عامة

توطئة

بعد الانتهاء من الجانب النظري لهذه الدراسة يتم التعريج على الجانب الميداني التطبيقي، و يعد البحث الميداني من الأساليب الناجحة لوصف الظاهرة موضوع الدراسة كما هي موجودة في الواقع التربوي التعليمي و تحليلها، و للكشف عن واقع تدريس مهارة التعبير الكتابي و تصحيحه لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي، و مستوى التلاميذ فيه من حيث نقاط الضعف، كما أن الجانب التطبيقي يبرهن و يثبت ما جاء في الجانب النظري من الدراسة. و لما كانت الدراسة الميدانية تستلزم أدوات لإجرائها، فقد تم الاعتماد على مجموعة منها: المقابلة، الملاحظة، استبيانان أحدهما موجه لمعلمة اللغة العربية للصف الرابع ابتدائي قسم **– أ–** يحتوي على أسئلة مفتوحة و أخرى مغلقة، و استبيان موجه لتلاميذ هذا الصف. و كل هذه الأدوات من شأنها أن تفيد في ضبط عينة البحث، و جمع البيانات اللازمة الخاصة بالتلميذ و علاقته بنشاط التعبير الكتابي، و الكشف عن مظاهر الضعف و المشكلات التعبيرية في اكتسابه لهذه المهارة، و استخدامه الصحيح لها.

و الجانب الميداني من الدراسة قام على خطوتين أساسيتين: أولهما كانت دراسة استطلاعية مكنت من ضبط عينة الدراسة و خصائصها، و اعتبارات اختيارها، مع إبراز الحدود المكانية و الزمانية للدراسة، و ثانيهما هي الدراسة الأساسية، و التي تم من خلالها إجراء الدراسة و تطبيقها و عرض نتائجها و مناقشتها مما يشكل حوصلة للدراسة.

المبحث الأول: الدراسة الاستطلاعية:

قبل القيام بالدراسة الأساسية، تم إجراء دراسة استطلاعية خلال شهر مارس 2018 بابتدائية "ماحي بوسيف" الواقعة بمقاطعة شتوان 02 ببلدية شتوان بولاية تلمسان، على عينة غير معينة بالدراسة الأساسية بهدف:

– ضبط المتغيرات ذات العلاقة بالعينة.

- التعرف على الظروف و الجوانب التي ستنجز فيها الدراسة.

- تجريب و اختبار أدوات جمع بيانات الدراسة.

و قبل الحديث عن خصائص الابتدائية التي أجريت فيها الدراسة، لابد من تعريف المدرسة الابتدائية:

أولا تعرف المدرسة بأنها «مؤسسة اجتماعية يقيمها المجتمع لتكوين الناشئة إدراكيا و حركيا و وجدانيا و اجتماعيا بالصيغ الفعالة، من أجل إعدادهم للحياة الاجتماعية المتحضرة بوجه عام، كما أنها مجال تربوي علمي، يتكون من تفاعل عدة عوامل من بينها المناهج بكل مكوناتها.»[1]

أما المدرسة الابتدائية فهي المرحلة الأولى التي يدخل إليها التلاميذ للتعلم، و هي مرحلة إلزامية، و تتكون عادة من خمسة إلى ستة صفوف[2]، بحسب اختلاف النظام التربوي لكل دولة أو ما يطرأ من إصلاحات تربوية في الدولة الواحدة .

و يلتحق الأطفال بهذه المؤسسة في سن السادسة من عمرهم، و تنتهي عندما يبلغون ما بين اثني عشر و ثلاثة عشر سنوات، و هي بذلك تتزامن مع مرحلتين: (الطفولة الوسطى، من 6 إلى 8 سنوات و الطفولة المتأخرة ، من 9 إلى 12، 13 سنة -).[3]

أما بشأن المهمة التي وجدت من أجلها المدرسة الابتدائية، فهي الاهتمام بتربية الأطفال من جميع النواحي، كما أنها توفر لهم بيئة صالحة لاستثارة فضولهم و الكشف عن قدراتهم و استعداداتهم، كما تعمل على نقل المعلومات و المعارف إلى التلاميذ[4]. إذا هي بيئة تربوية، تعليمية، اجتماعية.

---

[1] مقاربة جديدة لتدريس التاريخ - حاجي فريد - تعليميّة الجغرافيا- جبار عزالدين- المركز الوطني للوثائق التربوية – الجزائر - عدد 35- ص 03.

[2] ينظر: مفهوم المدرسة الابتدائية – إيمان بطمة : mawdoo3.com

3 ينظر: اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فعالية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ (دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة)- حربي سميرة – أطروحة دكتوراه –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية – جامعة منتوري قسنطينة – الجزائر – 2010،2011–ص 151.

[4] ينظر- مؤسسات التنشئة الاجتماعية - مراد زعيمي - منشورات جامعة باجي مختار – عنابة - الجزائر - (د.ط) -2002- ص 142.

و التعليم الابتدائي في الجزائر هو تعليم إجباري، و من أهم مراحل التعليم على الإطلاق، لأنه يتناول جميع أبناء الشعب فيعمل على صهرهم في إطار الوحدة القومية و الشخصية الوطنية[1]. و الطفل الجزائري يدخل المرحلة الابتدائية و هو ذو ستة سنوات[2]. و تدوم مدة دراسته بها خمس سنوات،« و هي مخصصة لإتقان المهارات الأساسية في اللغة العربية و الدين و الحساب و اللغة الأجنبية (الفرنسية) و مبادئ العلوم و التاريخ و الجغرافيا»[3].

إذ تمثل المدرسة الابتدائية الجزائرية المرحلة الأولى من مراحل التعليم و القاعدة الأساسية التي يقوم عليها الطوران التعليميان اللاحقان لها. يدخلها الطفل الجزائري و هو في سن السادسة من عمره لتدوم مدة تمدرسه خمس سنوات، و خلال هذه الفترة هي تعمل على تنشئته من جميع نواحي شخصيته.

و الحديث عن خصائص المدرسة الابتدائية التي هي مجال الدراسة الميدانية يكون من خلال عرض بطاقة فنية لها قد تمّ منحها مدير المدرسة السيد "خليفي درويش" لإجراء الدراسة، و هي ممثلة في الجدول الآتي:

[1] ينظر، أصول التربية و التعليم، تركي رابح، ص 97.

[2] ينظر، المرجع نفسه، ص 59.

[3] المرجع نفسه، ص 60.

اسم المؤسسة	الموقع	سنة التأسيس	المساحة الكلية	مجموع عدد التلاميذ
مدرسة ماحي بوسيف الابتدائية	مقاطعة شتوان 02 – شتوان– تلمسان	1977	ما يقارب 9132 م^2، المبنية منها 8703 م^2 أما المخصصة للتوسيع فتبلغ 8000 م^2.	513 تلميذا و تلميذة
عدد المعلمين	**عدد المعلمات**	**عدد العمال (الحراس، الطباخين، عمال النظافة).**	**عدد الأقسام**	**مكتب المدير**
4 في اللغة العربية	منهن 11 في اللغة العربية، و 3 في اللغة الفرنسية.	11	13، و منها قسم شاغر	1
قاعة الأمانة	**قاعة المعلمين**	**المكتبة**	**قاعة المطالعة**	**الساحة**
1	1	1	غير موجودة	1
المطعم	**قاعة الرياضة**	**التدفئة**	**التهوية**	**الأنشطة الثقافية و الترفيهية**
1 و تقدم فيه وجبة باردة	غير موجودة (يمارسون النشاط الرياضي في ساحة المدرسة).	موجودة	موجودة	في المناسبات فقط.

جدول (1) بطاقة فنية لمدرسة ماحي بوسيف الابتدائية

قد تم إجراء هذا العمل في المدرسة الابتدائية المذكورة سابقا نظرا للتسهيلات الكبيرة التي قدمتها إدارتها و بالأخص السيد المدير، و كذلك معلمة السنة الرابعة ابتدائي قسم – أ– السيدة " ب. ع. ف"، حيث تتوفر هذه المدرسة على ثلاثة أقسام للمستوى الرابع ابتدائي، و هي موضحة في الجدول الآتي:

مستوى السنة الرابعة ابتدائي	عدد التلاميذ / النسبة المئوية		مجموع تلاميذ كل قسم/ النسبة المئوية.	المجموع العام/ النسبة المئوية	المعدل العام لعدد تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي.
	الذكور	الإناث			
قسم – أ–	21 (18.42٪)	18 (15.78٪)	39 (34.21٪).	114(100٪)	20 (19.5)
قسم – ب–	25 (21.92٪).	13 (11.4 ٪)	38 (33.33٪).		19
قسم – ج–	23 (20.17٪).	14 (12.28 ٪).	37 (32.45٪).		19 (18.5)
المجوع العام	69 (60.52٪).	45 (39.47 ٪).	114 (100٪).		19 (19.33)

جدول (02) خصائص أقسام مستوى الرابعة ابتدائي لمدرسة ماحي بوسيف

ما يلاحظ من خلال الجدول:

1- عدد تلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي هو عدد هائل، إذ يبلغ 114 تلميذا و تلميذة.

2- عدد مجموع تلاميذ كل قسم متقارب فيما بينه بفارق تلميذ واحد من قسم – أ- إلى قسم- ج-.

3- ليس هناك توازن في توزيع تلاميذ القسم – ب- بين الذكور و الإناث، إذ أن الفارق بينهما هو 12 تلميذا و تلميذة.

4- لا يوجد توازن في توزيع تلاميذ القسم – ج- بين الذكور و الإناث، إذ أن الفارق بينهما هو 9 تلاميذ ذكورا و إناثا.

5- يغلب عدد الذكور على عدد الإناث في جميع أقسام مستوى السنة الرابعة ابتدائي، إذ يبلغ مجموع الذكور 69 تلميذا، أي ما يقدر بنسبة 60.52 ٪ من مجموع كل التلاميذ. أما عدد الإناث

فمجموعهن 45 تلميذة و اللواتي نسبتهن 39.47 ٪ من المجموع الكلي للتلاميذ، بفارق 24 تلميذا و تلميذة أي بنسبة 21.05 ٪.

6- المعدل الكلي لمجموع عدد تلاميذ هذا المستوى من المدرسة المعنية بالدراسة هو 19، ما يعني أنه ينبغي أن يتكون القسم الواحد من كل هذه الأقسام من 19 تلميذا و تلميذة فقط.

استنتاجات:

- العدد الكبير لتلاميذ السنة الرابعة ابتدائي يجعل العمل التربوي التعليمي أكثر صعوبة و أقل نجاحا.

- التقارب بين مجموع تلاميذ كل قسم يعني أن هناك تعادل نسبي في توزيع التلاميذ على الأقسام.

- لعل الفارق بين نسبة الذكور و الإناث يعود إلى طبيعة المرحلة الابتدائية، لأنها مرحلة عامة عكس ما يوجد في المرحلة الثانوية مثلا، فكثيرا ما يغلب هنا عدد الإناث على عدد الذكور في شعبة اللغة و الأدب و الفلسفة، على عكس شعبة العلوم التجريبية و الدقيقة التي يتفوق فيها الذكور على الإناث عددا، فالتخصص في الشعبة يتحكم في توزيع التلاميذ.

أولا: عينة الدراسة:

مفهوم العينة (Exemple):

تعتبر العينة هي المجموعة الصغيرة التي يختارها الباحث من المجموعات الكبيرة لدراسة الظواهر[1]، و تكون العينة المختارة ممثلة للمجتمع الأصلي بصورة دقيقة و شاملة[2]. و هذه العينة هي التي يطبق عليها أدوات دراسته.

[1] ينظر، مقدمة في البحث التربوي - إحسان مصطفى شعراوي ، فتحي علي يونس - دار الثقافة للنشر و التوزيع - ط (1) – القاهرة– مصر– 1984م- ص 200.

[2] ينظر، المجلة العربية للبحوث التربوية –جمع البيانات و اختيار العينات في البحوث و الدراسات التربوية و الاجتماعية –فريد كامل أبو زينة ، عدنان محمد عوض- عدد (1)، 1988م - ص 21.

بعد تحديد الخصائص المتعلقة بالمدرسة الابتدائية التي تم فيها إجراء الدراسة، و خصائص أقسام السنة الرابعة ابتدائي، تم اختيار العناصر المكونة لعينة الدراسة الأساسية، و هم جميع تلاميذ السنة الرابعة قسم – أ– الذين يبلغ عددهم 39 تلميذا و تلميذة بنسبة تقدر ب 34.21 ٪ من مجموع تلاميذ هذا المستوى الابتدائي، و بنسبة 7.6 ٪ من مجموع تلاميذ المدرسة، منهم 21 تلميذا الذين نسبتهم تقدر ب 18.42 ٪، و 18 تلميذة بنسبة 15.78 ٪ من المجموع العام لتلاميذ مستوى الرابعة ابتدائي.

العينة	عدد الذكور/ النسبة المئوية	عدد الإناث/ النسبة المئوية	المجموع العام/ النسبة المئوية
السنة الرابعة ابتدائي قسم – أ–	21 (53.84 ٪).	18 (46.15 ٪).	39 (100٪).

جدول (03) خصائص تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي قسم – أ–

ملاحظات و تعليق:

– ما يلاحظ على عينة الدراسة أن الجنس الذكري الذي يبلغ 21 تلميذا بنسبة 53.84 ٪ يفوق الجنس الأنثوي الذي عدده 18 تلميذة و تقدر نسبته ب 46.15 ٪ بفارق ضئيل قدره 3 تلاميذ أي ما يقدر بنسبة 7.69 ٪.

– يبلغ حجم عينة الدراسة 39 تلميذا يفوق بكثير متوسط (معدل) عدد التلاميذ الذي لابد أن يكون في القسم و هو 20 تلميذا و تلميذة كما سبقت الإشارة إليه في الجدول رقم (02).

و قد تم اختيار هذا المستوى من التعليم الابتدائي نظرا للاعتبارات التالية:

أولا: باعتباره من أواخر مراحل التدريس الابتدائي الذي يفترض فيه أن يكون التلاميذ قد اكتسبوا رصيدا لغويا و معرفيا معتبرا سواء من قواعد اللغة العربية الفصحى من إملاء و خط و صرف و نحو و صيغ أسلوبية، أو من أفكار و أحداث يستمدها من واقعه المعاش و بيئته المحيطة به.

ثانيا: قدرة التلاميذ في هذا المستوى على كتابة تعبيرات طويلة نسبيا في الوصف و السرد، و توظيف ما اكتسبوه مما سبق ذكره.

ثالثا: قدرتهم أيضا في هذه المرحلة على التواصل مع غيرهم مشافهة و كتابة، و بلغة سليمة و واضحة في وضعيات تواصلية دالة[1].

بعد الاتصال مباشرة بمدير المدرسة المعنية بالدراسة الميدانية، و إجراء مقابلة شفهية معه تم توضيح و شرح له أهداف الدراسة و إجراءاتها و متطلبات إنجازها و أدوات تطبيقها و شروطها المنهجية، و الوقت الذي تتطلبه لتنفيذها.

ثانيا: منهج الدراسة:

مفهوم المنهج (Méthode):

من شروط وخصائص البحث العلمي المنهج، ويُعَرَّفُ بأنه فن التنظيم الصحيح والتنسيق الدقيق لمجموعة من الأفكار المتنوعة و المترابطة، بهدف الكشف عن حقيقة مجهولة، أو للتعريف بها و البرهنة عليها[2]، و يتضمن المنهج العلمي: الملاحظة، الاستنباط، الاستقراء، الوصف، التجربة، التحليل، النقد و التأريخ... و طبيعة البحث هي التي تفرض على الباحث المنهج الملائم لاعتماده في بحثه[3]. و من مناهج البحث العلمي: المنهج الوصفي، المنهج الاجتماعي، المنهج التاريخي، المنهج المقارن، المنهج التجريبي.

---

[1] ينظر، دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) – بن الصيد بوربني سراب، بن عاشور عفاف– ص 19.

[2] البحث العلمي مناهجه و تقنياته – محمد زيان عمر– ديوان المطبوعات الجامعية – الجزائر – ط (4) – 1983م – ص 48.

[3] ينظر، منهجية إعداد المذكرات و الرسائل الجامعية (دليل الباحث)، أحمد طالب – دار الغرب للنشر و التوزيع – وهران – الجزائر – ط (6) – 2009 – ص67.

بما أن هذا البحث تناول تعبيرات التلاميذ الكتابية و هي نصوص لغوية تقدم المادة اللغوية المطلوبة للمعاينة العلمية و الوصف و التحليل قد تعتبر مدونة البحث، إضافة إلى مجموعة من الاستبيانات التي تقدم البيانات الشخصية و الموضوعية المتعلقة بالتلميذ و المعلمة و موضوع البحث، فإن المنهج المعتمد هو المنهج الوصفي، بالاستناد إلى آليات الاستقراء و الاستنباط و الإحصاء و التحليل باعتبارها الأنسب لمثل هذه الدراسات، بهدف الكشف عن الأخطاء اللغوية الكتابية التي وقع فيها تلاميذ العينة، و تصنيفها و ذكر أسبابها و ترتيبها من الأكثر إلى الأقل شيوعا بينهم.

ثالثا: أدوات الدّراسة:

1- المقابلة (Interview):

مفهومها:

من أدوات البحث التي يستخدمها الباحث للحصول على المعلومات المقابلة، و يمكن تعريفها من خلال قول الدكتور عمار بوحوش: «تشتمل المقابلة على أسئلة محددة للحصول على إجابات دقيقة بشأنها و خلافا للاستبيان، فإن الباحث يتحاور مع الإنسان الذي يجري معه المقابلة و يغير أسلوب الأسئلة إذا كان هناك غموض إلى أن يحصل على الجواب الذي يتماشى و السؤال المطروح»[1].

محتوى المقابلة:

كانت المقابلة عبارة عن أسئلة موجهة إلى مدير المدرسة، محتواها يدور حول كل ما يخص هذه المؤسسة من حيث خصائصها الشكلية و التنظيمية و البيداغوجية و الثقافية و الترفيهية، التي أفادت كثيرا في عرض بطاقة فنية عن المدرسة المعنية.

[1] دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية – عمار بوحوش– المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر– ط (2)– (د.ت)– ص 39.

2- الملاحظة (Observation):

مفهومها:

هي من الأدوات الفعالة لجمع المعلومات في البحوث، و تستعمل «في حالات معينة و خاصة بالنسبة للمواضيع السلوكية أو المواضيع التي تحتاج إلى المعاينة و الحصول على المعلومات اللازمة في المواقف الطبيعية.»[1]

هدفها:

كانت الملاحظة في حصة التعبير الكتابي و حصة التصحيح من أجل معرفة كيفية تقديم درس التعبير الكتابي، و كيف يتم تصحيحه داخل القسم في حصة التصحيح، و مدى تعامل المعلمة مع تلاميذها باللغة العربية الفصحى داخل الصف.

3- الاستبيان(Qestionnaire):

مفهومه:

يعتبر الاستبيان من أدوات الاطلاع على الآراء و الاتجاهات الشخصية، و هو أداة للحصول على البيانات الخاصة،فهو عبارة عن أسئلة كثيرة و متنوعة مرتبطة بموضوع و هدف البحث، و قد يأتي الاستبيان عبارة عن أسئلة مغلقة و تضم أجوبة مقترحة، أو عبارة عن أسئلة مفتوحة تعطي للمجيب الحرية للإجابة عنها. «و الاستبيان طريقة تساعد على جمع معلومات جديدة مستمدة مباشرة من المصدر.»[2]و هو أيضا «أداة استطلاع الرأي التي تطبق على عدد من الخبراء و المختصين للوقوف على تصورهم للمهارات اللغوية المناسبة لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة.»[3]

[1] دليل الباحث في المنهجية و كتابة الرسائل الجامعية – عمار بوحوش – المؤسسة الوطنية للكتاب – الجزائر – ط (2)– (د.ت)– ص 39.

[2]المرجع نفسه– ص .38

[3] المهارات اللغوية (مستوياتها– تدريسها– صعوباتها)– رشدي أحمد طعيمة– ص 41.

محتوى الاستبيان:

خلال هذه الدراسة الميدانية تم تقديم استمارتي استبيان، أحداهما موجهة للتلاميذ المعنيين بالدراسة و تضم عدة أسئلة مغلقة، أما الأخرى موجهة لمعلمة تلاميذ العينة، و تحتوي على نوعين من الأسئلة مفتوحة ومغلقة.و الغرض من أسئلة الاستبيان الخاص بالتلاميذ معرفة أيّ الجنسين أميل إلى التعبير الكتابي، و أيّ نوع من التعبير يفضل التلميذ بين الشفهي و الكتابي، ثم الوقوف على الأسباب النفسية و الموضوعية التي تجعله يفضل هذا عن ذاك أو العكس، وأيّ المواضيع يميل إلى كتابتها، و مدى توفر العوامل التي تساعده على التعبير الكتابي.أما بشأن الأسئلة الموجهة للمعلمة فكانت تهدف إلى معرفة معلومات شخصية عنها من حيث شهادة الوظيفة و الأقدمية، و أسئلة أخرى خاصة بمدى تأثير عدد التلاميذ في نشاط التعبير الكتابي و التخطيط و التدريس و التصحيح و الوسائل التعليمية، و موضوعاته و مدى صعوبتها، و الأسباب المؤدية لضعف التلاميذ في أداء هذه المهارة و الأخطاء التي يقعون فيها في هذه المرحلة.

رابعا: الإطار المكاني و الزماني للدراسة:

تقتصر الدراسة على تلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي قسم – أ– و الذين عددهم يبلغ 39 تلميذا و تلميذة، منهم 21 تلميذا و 18 تلميذة، و يشكلون نسبة 34.21 ٪ من مجموع تلاميذ مستوى السنة الرابعة ابتدائي، و بنسبة قدرها 7.6 ٪ من المجموع العام لتلاميذ هذه المدرسة.

1– الحدود المكانية للدراسة:

أجريت هذه الدراسة بالمدرسة الابتدائية "ماحي بوسيف" الواقعة بالضبط في منطقة "أوزيدان"، و إداريا بمقاطعة رقم 02 ببلدية شتوان بدائرة شتوان بولاية تلمسان، و تبعد هذه المنطقة ب 7 كلم عن الولاية.

2- الحدود الزمانية للدراسة:

أجريت الدراسة في أواسط شهر مارس من سنة 2018م، أي في نهاية الفصل الثاني حيث لا يزال التلاميذ في أوج نشاطهم للدراسة، بالإضافة إلى اكتسابهم في هذه الفترة رصيدا معتبرا من المهارات اللغوية المطلوبة في التعبير الكتابي و تقنياته لهذه السنة الدراسية الواردة في المنهاج الدراسي.

3- خطوات و مراحل إجراء الدراسة الميدانية:

بعد الالتحاق بالمدرسة المعنية بالدراسة، و تحديدا في صبيحة اليوم الأول من الدراسة الميدانية تم إجراء المقابلة الشفهية مع السيد المدير من أجل أن يقدم بطاقة فنية عن المدرسة و لمجتمع البحث، و بعد ذلك تم الالتحاق بقسم – أ– من السنة الرابعة ليتم توزيع الاستبيانات على المعلمة و تلاميذ العينة داخل القسم، ثم إخبارهم بالهدف من وراء هذه الاستمارة، و تم بعد ذلك شرح بعض الأسئلة و العبارات التي استعصى على التلاميذ إدراكها، و أنّ لا علاقة لها بالامتحانات أو الفروض الرسمية. و بعد ملء الاستمارات و الإجابة عن أسئلتها تم جمع كل استمارة لكل تلميذ على حدا ليتم إحصاؤها و تحليل نتائجها لاحقا في المنزل.

إن توزيع حصة التعبير الكتابي أو تصحيحه مبرمج مساء الخميس حسب التوقيت الأسبوعي للغة العربية لهذا القسم، و نظرا إلى أن هذا اليوم كان يوم عطلة (آخر يوم من الفصل الثاني) اضطرت المعلمة إلى أن تقدم حصة التعبير الكتابي إلى يوم الاثنين مساء أي قبل حصتي القراءة الثانية (استخراج الظاهرة التركيبية) و الثالثة (الإملاء و الصرف) المبرمجتان يومي الثلاثاء و الأربعاء على التوالي،كما تم كذلك تقديم حصة التصحيح إلى مساء يوم الأربعاء.

و الجدول التالي يمثل التوقيت الأسبوعي لحصص اللغة العربية الذي أفاد به مدير المؤسسة مجال الدراسة:

التوقيت	المدة	الأحد	الاثنين	الثلاثاء	الأربعاء	الخميس
من 8 سا إلى 9 سا و 30 د	45 د 45 د		- إنتاج شفهي -قراءة (استخراج الصيغة)	- قراءة - ظواهر تركيبية.		
استـــراحـــة						
من 9 سا و 45د إلى 11سا و 15د	45 د 45 د	- فهم المنطوق - تعبير شفهي				
الفترة المسائية						
13 سا إلى 14 سا و 30 د	45 د 45 د				- قراءة - إملاء - صرف	- قراءة - إنتاج كتابي
استـــراحـــة						
14 سا و 45 د إلى 15 سا و 30د	45 د 45 د				- معالجة (لغة عربية)	- محفوظات

جدول (04) التوقيت الأسبوعي لحصص اللغة العربية للسنة الرابعة ابتدائي قسم – أ–

و خلال حصتي التعبير الكتابي و تصحيحه تم تسجيل الطريقة التي اتبعتها المعلمة في التدريس و التصحيح مع بعض الملاحظات.

و بعد ذلك، أذن المدير و المعلمة باستلام دفاتر التعبير الكتابي الخاصة بالعينة من أجل استخراج الأخطاء التعبيرية الكتابية التي وقع فيها التلاميذ و تصنيفها و تصحيحها ثم إحصائها و تحليلها فيما بعد خارج الصف.

المبحث الثاني: الدراسة الأساسية:

مساء يوم الاثنين تم الالتحاق بقسم التلاميذ المعنيين بالدراسة لحضور حصة درس التعبير الكتابي، و تسجيل بعض الملاحظات الهامة التي قد تفيد في هذه الدراسة، و كان موضوع الدرس: الصناعة التقليدية.

أولا: الأخطاء الإملائية:

أ- استخراج الأخطاء الإملائية (تصنيفها – تصحيحها):

إثبات همزة القطع محل همزة الوصل		إهمال همزة الوصل/ إثباتها محل همزة القطع		كتابة الهمزة بخلاف القاعدة الإملائية		خطأ في: – ال الشمسية. – ال القمرية		رسم الحروف			
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
إمرأة	امرأة	لِستخدام	لاستخدام	ما ئروع	ما أروع	بالجَّلد	بالجِلد	فَى	في	أتمنّا	أتمنى
إستعمال	استعمال	الآيام	الأيام	تمتلأ	تمتلئ	لْآن	الآن	أخرا	أخرى	الصناعاة	الصناعاء
إلبرنوس	البرنوس	انا	أنا	بطيأ	بطيئا	سَجَادْ	السّجّاد	هيا	هي	الكبيرت	الكبيرة
		الابر	الإبر	ألاة	آلة	بالسوف	بالصّوف	هاده	هذه	المصنوعت	المصنوعة
				بل ألة	بالآلة	لْمادي	المادي	قلةُ	قلت	كذللــ	كذلك
				استعملُ	أستعمل	بِلْ أَيْدِ	بالأيدي	أنساهى	أنساها	إليَى	إلينا
				و أن	و إن	بلْ قَطَر	بالقطّار	أَكْلتُ	أكلة	وكنة	و كنت
				ارادوا	أرادوا	بل خيوط	بالخيوط	إمرأت	امرأة		
				إستعمال	استعمال	بصوفِ	بالصّوف	بعدّت	بعدّة		
						بل لألاة	بالآلات	صُنعةْ	صنعت		
						صَّوف	الصّوف	حافظةَ	حافظت		
						لأحدِثة	للأحذية	المحافظتُ	المحافظة		
						الصناعة	الصناعة	الذهبيت	الذهبية		
						لْملابس	الملابس				

							لْمصنوعة هو تراثُ جزائر بلصّوف	المصنوعة هو التراث الجزائر بالصّوف	حي السوق ة العتيق أُهْملهو صنعتهو كبرا	حيّ السويقة العتيق أهمله صنعته كبرى	

إبدال موضعي بين حرفين متتاليين		إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة				حذف أو زيادة حرف أو أكثر			
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
نسنجها	ننسجها	أوني	أواني	القرورة	القارورة	فشهتُ	فشاهدت	ضَرارَ	أضرار
بسنج	بنسج	الزربي	الزّرابي	الزّرابِ	الزرابي	الأَلباسُ	اللّباس	للانّه	لأنّه
زراق	أزرق	أدوت	أدَوات	أرجُ	أَرجو	شَمل	شمال	التّرا	التّراث
جيمل	جميل	المود	المواد	حت	حتّى	أبناتها	بناتها	من صناعة الزرابي	منها صناعة
الزاربي	الزرابي	القردَش	القِرداش	الشعبي	الشّعب	النْاحاسيُ	النحاسيّ	و السّجّاد	الزّرابي و
أردا	أراد	آلت	آلات	أحفظ	أُحافظ	أَكُلةً	أكلات		السّجاد
		النوحَس	النحاس	المدّي	المادّي	ثُرانا	تراثنا	مرتاحات	مرتاحة و
		البرنس	البرنوس	كابيرة	كبيرة	التّليدية	التقليديّة	و أتتكلّم	اتكلّم
		الدري	الدّار	تقطِر	تقطير	تقيرُ	تقطير	لأهو	لأنّه
		المصانعي	المصانع	بي أزهار	بالأزهار	هذِ	هذه	شخيَتُنا	شخصيتنا
		كِبرِ	كِبَرِي	تَلَونها	تلوينها	هُوِياتُنا	هويّتنا	الزّابي	الزّرابي
		الفُرُسية	الفروسية	المادِ	المادّي	يصنعو	يصنع	الكسِي	الكسكسى
		هويتنَ	هويتنا	الجمِل	الجميل	الصُفِ	الصّوف	فلْ لَتحافظ	فلتُحافظ
		منطقتنَ	منطقتنا	الزّارابي	الزّرابي	الشّخصيتنا	شخصيتنا	موجودَ	موجودة
		خويوط	خيوط	هَذَ	هذا	الأنّه	لأنّه	الحافظوا	حافظوا
		صِنعةُ	صناعة	تكلّمْن	تكلّمنا	يتماثلُ	يتمثّل	تراثكموا	تراثكم
		بالصّوفي	بالصّوف	السَجَدَة	السّجّادة			التراثنا	تراثنا
		أحبّهو	أحبّه	أَنَ	أنا			جَراتنا حياة	جارتنا حياة

			لأنا	لانّ				

خطأ في الشكل الصحيح لحركات الكلمة (غير الحركات الإعرابية				خطأ في التنوين		إهمال وضع الشّدّة على الحرف			
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
يَعَبِرُ	يُعَبِّرُ	تعمِلُ	تَعْمَلُ	أحيانَنْ	أحياناً	إنَ	إنَّ	القَطَار	القَطَّار
البُرنوسُ	البَرنوسُ	للصِغيرِ	للصَّغيرِ	جِدَّ	جِدًّا	المِادي	المِادّي	النُحاسي	النُّحاسيُّ
و لا أَهمِلُهو	وَ لا أُهْمِلُهُ	يُصْنَعونها	يَصْنَعونَها	بعيدي	بعيدٍ	يُعَبرُ	يُعَبِّرُ	أحبُ	أُحِبُّ
يُمشِطونَ	يُمَشِّطون	لِتَصنِع	لِتَصْنَعَ	كثيرً	كثيرًا	السَجاد	الجَّاد	لن أتخلَ	لَن أتخلَّى
التَّقْلِيْدِيَّة	التَّقْليديَّة	السَّروجَ	السُّروجَ	شمالً	شمالًا	السَجاد	السَّجاد	مُهِمْ	مُهِمٌّ
المَوْجُوْدَةُ	الموجودَةُ	لَبَسْتُ	لَبِسْتُ	عَمَلُ	عملٌ	الاوليَة	الأوَّليَّة	للنَاسِ	للنَّاس
الفَتَّلَةُ	الفَتْلَةُ	يُصْنِعُها	يَصْنَعُها	وردَةُ	وردةٌ	الصِناعة	الصّناعة	يقطِرُ	يُقَطِّر
التْرَاتُ	التُّراثُ			بَرْنوسً	بَرنوسًا	أَعْتَزُ	أَعتَزُّ	جِدًا	جِدًّا
الشِدةُ	الشَّدَّةُ			آلاتِ	آلاتٍ	يُلونُ	يُلوِّن	يُقَطِرون	يُقَطِّرون
التَّقْليدِيَةَ	التَّقْليديَّةُ			كبيرةِ	كبيرةٍ	الرَطْبِ	الرَّطبِ	جَيِدًا	جَيِّدًا
هَوِيَّتِنا	هَوِيَّتنا			أشياءُ	أشياءٌ	بالنِسبَة	بالنِّسبةِ		
السُجادُ	السَّجَّاد			صعْبَةُ	صعبةٌ	يتمَثَلُ	يتمثَّلُ		
الخَياطَة	الخِياطةُ			مُهِمّةُ	مُهِمّةٌ	التُراث	التُّراث		
تَمَشَطها	تُمَشِّطها			إمرأَةُ	امرأةٌ	التَقْليديَة	التَّقليديَّة		
القَرْداش	القِرْداشُ			رَزينَةُ	رزينةٌ	التقْليديُ	التَّقليديُّ		
أَضَعْهُ	أَضَعُهُ			مُتْعِبُ	مُتعِبٌ	أحبُه	أُحِبُّه		
الفِتْلَةُ	الفَتْلَةُ			تَقْليديَّةُ	تقْليديَّةٌ	الصُوف	الصُّوف		
				مُهِمُّ	مُهِمٌ				

إبدال حرف بآخر أو أكثر				تعريف ما يجب تنكيره أو تنكير ما يجب تعريفه	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
الغليض	الغليظ	مصامير	مسامير	أحبّ تراث الثّقافي	أحبّ التراث الثّقافي

السحاة	السّجّاد	السُّلُج	السّروج	بماء زهر	بماء الزّهر
أتحلَ	أتخلَّى	أرظك	أرضك	من صوف الجميل	من صوف الجمل
فيُصْبِهُ	فيصبح	يتمسَّل	يتمثّل	أحبّ تراثنا و طعام تقليدي	أحبّ تراثنا و الطعام التقليدي
الضُّوف	الصُّوف	يسنع	يصنع	غرب جزائر	غرب الجزائر
فلْ تحافظ	فلتحافظ	يحافض	يحافظ	و تستخدم و نساء	و تستخدم النّساء
بسناعة	بصناعة	النبرة	الإبرة	من منسوج	من المنسوج
الجلوس	الجلود	ثراث	تراث	مدائح الدينية و مهرجان الشعبي	المدائح الدينية و المهرجان الشعبي
بسوف	بصوف	تفليدي	تقليدي	يجب محافظة	يجب المحافظة
يسير	يصير	يطنع	يصنع	الأنّه الجمل جدا	لأنّه جميل جدّا
مدحنة	مدخنة	الطوف	الصّوف	يصنع من جلود	يصنع من الجلود
اعتر	أعتزّ	يستحدم	يستخدم	من صوف	من الصّوف
غيوط	خيوطٍ	تظيعه	تضيعه	التقطير الورد	تقطير الورد
ايظا	أيضا	من أعدم	من أقدم	في الوسط دار	في وسط الدّار
لضيه	لديه			تراثنا مادي الوطن	تراثنا المادّي الوطنيّ
مدحر	متجر			الفتلة و مدخنة حجرية	الفتلة و المدخنة الحجرية
اللبرة	الإبرة				
لأحدثةِ	الأحذية				

تعريف ما يجب تنكيره أو تنكير ما يجب تعريفه			
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
في يوم من أيّام	في يوم من الأيّام	أحيانا في المنازل و أحيانا في	أحيانا في المنازل و أحيانا في
و لضيهفوائدُه كثيرا	و لديه فوائدٌ كثيرةٌ	مصانع	المصانع
فيستخدم في صناعتها	فتستخدم في صناعتها	تَقْطرُ الورد يسنع بي أزهارِ	تقطير الورد يصنع بالأزهار
إبرةكبيرة و الجلود	الإبر الكبيرة و الجلود	تقطير الورد أوَني فَخَرْ	تقطير الورد و الأواني الفخارية
من التراث الغالي و ثمين	من التراث الغالي و الثمين	الى ألاة العادية	إلى الآلات العادية
و يصنعون سَرَجَ من ذَهَب	و يصنعون السّرج من الذهب	في المصانع كبرا	في المصانع الكبرى
بِلْ قطر نحاسي	بالقطّار النّحاسي	أنواع صناعات التقليدية	أنواع الصناعات التّقليديّة
بالخيوط الملونة أو بصوف	بالخيوط الملوّنة و الصّوف	عندما نقطّر ورد	عندما نقطّر الورد
ماءُ وردِ	ماء الورد	في أعراس و حتى في حفلات	في الأعراس و في الحفلات

و هذا هو تراث تقليديّ و ماديّ الألباس قسنطيني صناعة الزّرابي و سَجَاد آلات الكبيرة	و هذا هو التراث التقليدي و المادّي اللّباس التّقليدي صناعة الزّرابي و السّجّاد آلاتٍ كبيرةٍ		كذلك.

ب- تحليل النتائج:

وصف الخطأ	الكمّ	النسبة المئويّة	وصف الخطأ	الكمّ	النسبة المئوية
إثبات همزة القطع محلّ همزة الوصل	3	٪ 1.06	حذف أو زيادة حرف أو أكثر	33	٪ 11.7
إهمال همزة الوصل أو إثباتها محلّ همزة القطع	4	٪ 1.41	خطأ في الشكل الصحيح لحركات الكلمة (غير الحركات الإعرابية)	24	٪ 8.51
كتابة الهمزة بخلاف القاعدة الإملائية	8	٪ 2.83	خطأ في التنوين	18	٪ 6.38
خطأ في: - (ال) الشمسية - (ال) القمريّة	18	٪ 6.38	إهمال وضع الشّدّة	28	٪ 9.92
رسم الحروف	26	٪ 9.21	إبدال حرف بحرف آخر	32	٪ 11.34
إبدال موضعي بين حرفين متتاليين	6	٪ 2.12	تعريف ما يجب تنكيره و تنكير ما يجب تعريفه	45	٪ 15.95
إطالة الحركات القصيرة و تقصير الحركات الطويلة	37	٪ 13.12			

المجموع العام للأخطاء الإملائية	النسبة المئوية
282	٪ 100

جدول (05): مجموع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ العيّنة

ما يلاحظ من خلال الجدول أن الأخطاء الإملائية التي وقع فيها تلاميذ العينة كثيرة جدا ومتنوعة، تبلغ 282 خطأ إملائيا.

توضح نتائج الجدول أن هناك أخطاء إملائية أكثر شيوعا من غيرها، ومنها:

تعريف ما يجب تنكيره أو تنكير ما يجب تعريفه بنسبة15.95%من مجموع الأخطاء الإملائية، ثم إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة بنسبة تقدر ب13.12%، وبعدها حذف أو زيادة حرف أو أكثر بنسبة قدرها11.7%، تليها الأخطاء المتعلقة بإبدال حرف بحرف آخر أو أكثر بنسبة11.34%، ثم إهمال وضع الشدة على الحرف بنسبة9.92%، ثم الأخطاء في الشكل الصحيح لحركات الكلمة(دون اعتبار الحركة الإعرابية) مناسبتها8.51%، وكذلك أخطاء في رسم الحرف نسبتها9.21%،ونسبة6.38% في كل من الأخطاء المتعلقة بوضع(ال) الشمسية والقمرية ووضع شكل التنوين الصحيحين.

وبالمقابل هناك أخطاء إملائية قليلة جدا منها:

كتابة الهمزة بخلاف القاعدة الإملائية بنسبة2.83%، ثم أخطاء تتعلق بالإبدال الموضعي بين حرفين متتاليين بنسبة2.12%، بعدها إهمال همزة الوصل أو إثباتها محل همزة القطع بنسبة1.41%، وآخرها إثبات همزة القطع محل همزة الوصل بنسبة تقدر1.06%، وذلك بالنسبة لجميع الأخطاء الإملائية التي وقع فيها جميع تلاميذ العينة.

لعل من بين الأسباب التي أدت إلى وقوع بعض التلاميذ في الأخطاء الإملائية المتعلقة بتعريف ما يجب تنكيره وتنكير ما يجب تعريفه راجعة إلى:

- التباعد بين المعطوف والمعطوف عليه، مثل(أحيانا في المنازل وأحيانا في مصانع).

- ورود المتعاطفين بدون حرف عطف، مثل(تقطير الورد أواني فخر).

- الخلط بين حكم المضاف والمضاف إليه، وحكم النعت والمنعوت، وحكم المعطوف والمعطوف عليه، مثل: (أنواع صناعات التقليدية- أحب تراث ثقافي- بماء زهر- من التراث الغالي وثمين).

- دخول (ال) الشمسية على الكلمة ما يُلزم عدم نطق حرف اللام، الأمر الذي يجعل بعض التلاميذ يهملون كتابة (ال) التعريف، مثل:(وهذا هو تراث تقليدي ومادي). والحروف الشمسية هي: ت- ث- د- ذ- ر-ز- س- ش- ص- ض- ط- ظ- ل- ن. أما الحروف القمرية هي:أ- ب- ج- ح- خ- ع- غ- ف- ق- ك- م- و- ي.

- عدم وضوح لديهم قاعدة ورود المضاف نكرة غير منون، والمضاف إليه معرفة أحيانا.

- عدم وضوح لديهم قاعدة تتابع النعت والمنعوت في التعريف والتنكير، مثل(آلات الكبيرة) .

أما الأسباب المؤدية إلى وقوع بعضهم في الأخطاء المتعلقة بـ: إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة، أو حذف أو زيادة حرف أو أكثر، أو رسمه، أو إبداله بحرف متتال له في الموضع، أو إهمال وضع الشدة والشكل الصحيح لحركات الكلمة أو شكل التنوين الصحيح، ربما يمكن أن تكون:

- قلة الاهتمام والإصغاء والاستماع الجيد والتركيز مع المعلمة حينما تتحدث أو تقرأ نصوصا خلال ميداني التعبير الشفهي وفهم المنطوق، وهنا تبرز أهمية مهارة الاستماع.

- قلة الممارسة التعبيرية الشفهية التي تكسب التلميذ مهارة النطق، وما المكتوب إلا صورة وتجسيد للمنطوق، وهنا يبرز دور مهارة التعبير الشفهي.

- عدم التركيز الجيد في الكلمات أثناء القراءة من حيث بنيتها وشكلها والحروف المكونة لها، ورسم هذه الحروف، وهذا يؤكد أهمية مهارة القراءة خلال ميدان فهم المكتوب بالنسبة لمهارة التعبير الكتابي عموما.

أما بالنسبة لوقوع بعضهم في الأخطاء المتعلقة بـ: (ال) الشمسية و(ال) القمرية قد يعود إلى عدم التفرقة بين الحروف الشمسية والحروف القمرية.

وبشأن إبدال حرف بحرف أخر أو أكثر قد يعود سببه إلى تقارب الحروف في المخرج، مثل:(ط، ت)، (س، ص)، (ذ، ظ)، (ك، ق)، (ح، ه)... وأيضا تشابه الحروف في الرسم، مثل:(ب، ت، ث)، (ج، ح، خ) (د، ذ)، (ر، ز) ، (س، ش)، (ص، ض...، و لمعالجة هذه المشكلة لا بد من إتباع طريقة تدريس الكتابة التي سبقت الإشارة إليها في الفصل الثاني التي سميت بطريقة الحرف.

أما بالنسبة لقلة الأخطاء في كتابة الهمزة، فما تم ملاحظته من خلال حصتي التعبير الكتابي وتصحيحه أن المعلمة كانت تركز دائما على تذكير التلاميذ بالقاعدة الإملائية بشأن كتابة الهمزة، هذا ما أفادهم كثيرا في التقليل من أخطاء كتابتها بكل أشكالها.

ويمكن ترتيب الأخطاء الإملائية التي وقع فيها التلاميذ من الأكثر إلى الأقل شيوعا:

1 – تعريف ما يجب تنكيره وتعريف ما يجب تعريفه.

2 – إطالة الحركات القصيرة أو تقصير الحركات الطويلة.

3 – حذف أو زيادة حرف أو أكثر.

4 – إبدال حرف بحرف آخر أو أكثر.

5 – إهمال وضع الشدة على الحرف.

6 – رسم الحروف.

7 – خطأ في الشكل الصحيح لحركات الكلمة(دون الحركات الإعرابية).

8 – خطا في (ال) الشمسية و (ال) القمرية والتنوين.

9 – كتابة الهمزة بخلاف القاعدة الإملائية.

10 – إبدال موضعي بين حرفين متتاليين.

12 – إثبات همزة القطع محل همزة الوصل.

يُستنتج مما سبق أن تلاميذ العينة لا يعانون ضعفا من كتابة الهمزة بكل أشكالها بقدر ما هم يعانون من ضعف في تعريف وتنكير الكلمة، والتمييز بين الحركات الطويلة والقصيرة، وبنية الكلمة الصحيحة دون زيادة أو نقصان، أو إبدال موضعي أو لتشابه صوتي أو شكلي للحرف، أو رسم الحرف أو حركته.

ثانيا:الأخطاء الصرفية:

أ – استخراج الأخطاء الصرفية (تصنيفها – تصحيحها):

الجنس				العدد					
التذكير		التأنيث		المفرد		المثنّى		الجمع	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
التّراث المادّ القديمة تراثنا التقليديّة تراثنا تقليديّة	التراث المادّي القديم تراثنا التقليدي تراثنا التقليدي	يُصْنعوها يجب المحافظة الزّرابي قليل في القبِّ الدار القديم ألْبسَ التقليدية الصناعة التقليدية في الجزائر يجب أن نحافظ عليه	تُصنع تجب المحافظة المحافظة الزرابي قليلة في القبّة الدّار القديمة الألبسة التقليدية الصناعة التقليدية في الجزائر يجب أن نحافظ عليها.	جاراتنا حياة تراثات الجزائر عن هوياتنا الوطنية	جارتنا حياة تراث الجزائر عن هويتنا الوطنية	صناعة البرنوس و المجبود موجودة	صناعة البرنوس و المجبود موجودتان	أبناتها هذهم	بناتها هؤلاء

عدم المطابقة بين: – الفاعل و الضمير العائد عليه. – الاسم و الضمير العائد عليه.		اشتقاق لفظة غير صحيحة	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
تراثنا هي أجمل.	تراثنا هو أجمل	فَخَرْ (الأواني)	الفخّاريّة
أنا أحب تراثنا تقليديّة	أنا أحبّ تراثنا التقليديّ	الألباس	اللّباس
أنا احبّها	أنا أحبّه	لأنا	لأنّني
نحتاج الى أدوات لتقطير الورد (...) عندما تنتهي تضعه	نحتاج إلى أدوات لتقطير الورد (...) عندما ننتهي نضعه	طهوُ	طهي
حافظ على تراثك و اعتزُّ به	حافظْ على تراثك و اعتزْ به	بأخيطة	بخيوط
أعجبني التراث الوطنيّ و اعتزّ بها	أعجبني التراث الوطني و أعتزُّ به	أوّل (المواد)	أوّليّة
احبّ الصناعة التقليديّة و أعتزّ به لأنّه يعبّر هويتنا	أحبّ الصناعة التّقليديّة و أعتزّ بها لأنها تعبّر عن هويّتنا	مُتعاوَنة	تعاوُن
يُصنعوها	تُصنع	تخييط	خياطة
يجب علينا أن أعمل اللباسات التقليديّة و أحافظ عليهما	يجب علينا أن نصنع الألبسة التقليديّة و نحافظ عليها.	اللباسات	الألبسة
		المفتولَ	الفتلة
		الأخْيُطا	الخيوط
		صَنْعُهُ	صناعته
		نشاطيٌّ	نشيطًا
		أضعتُه في برميل	وضعته في برميل

تكرار الاسم بينما يقتضي السياق استبداله بضمير		بناء الفعل المجهول بينما يقتضي السياق بناءه للمعلوم أو العكس	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
يجب أن نحافظ على تراثنا و لذلك تراثنا هي (...). و تصنع الزّرابي بالصّوف و يلوّنون صّوف و يصنعون بها الزّرابي. أحد يكون مريضا آخذ له وردة و يشمّ وردة. و أيضا صناعة الزّرابي و السّجّاد حيث الصّوف هو المادة الأولية في صناعة الزّرابي و تصنع الزّرابي و السّجّاد في البيوت. التّراث المادّي مهمّ جدً للنّاس أرج أن يكون كلّ النّاس يحافظون على هذا التّراث المادّي	يجب أن نحافظ على تراثنا و لذلك هو (...). و تصنع الزّرابي بالصّوف بعدما تلوّن. لما يكون أحد مريضا آخذ له وردة و يشمّها. و أيضا صناعة الزّرابي و السّجّاد حيث الصوف هو المادّة الأوليّة لصناعتها. و هي تصنع في البيوت. التّراث المادّي مهمّ جدًّا عند الناس، و أرجو أن يحافظوا عليه.	و هو عمل من التّراث المادّي و صُنع من الجلود. ثمّ يُقْتل ثمّ يَذْهبُ الى ألاة العادية. صنعتهو في البيت و أحيانَنْ في منازل الجيران و أحيانَنْ في المصانعي كبرا. و يلوّنون صوف و يصنعون بها الزّرابي، و يُصنع ماء ورد و يَصنعونَها في مكان بعيدٍي. يُغسلُ و يجَفّفُ و يمشِطونَهُ تُصنع السّروج من الجلود و يُمكن أن تَصنعوها في المنزل. و المجبود و الفتلة يُصنِعها من منسوج تُخْدَمُ في المنزل.	و هو عمل من التّراث المادّي و يُصنَع من الجلود. ثمّ يُفتل ثمّ يُذْهَب به إلى الآلات يُصْنع في البيت أو في مصانع كبيرة خاصة. و تُصنَع الزّرابي بالصّوف بعدما تُلوّن و يُصنعُ ماء الورد في مكان بعيدٍ. يُغْسلُ و يُجَفّفُ ثم يُمْشَطُ. تُصْنَع السّروج من الجلود و يُمْكِن أن تُصنَعَ في المنزل. و تُصْنَعُ الفتلة و المجبود من المنسوج في المنزل.

ب- تحليل النتائج:

وصف الخطأ		الكمّ	النسبة المئوية	وصف الخطأ	الكمّ	النسبة المئويّة
الجنس	التذكير	3	٪ 5.5	اشتقاق لفظة غير صحيحة	14	٪ 25.92
	التأنيث	7	٪ 12.96			
العدد	المفرد	3	٪ 5.5	تكرار الاسم بينما يقتضي السياق استبداله	5	٪ 9.25
	المثنّى	1	٪ 1.85			

	الجمع	2	٪ 3.7	بضمير	
عدم المطابقة بين: – الفاعل و الضمير العائد عليه. – الاسم و الضمير العائد عليه.	11	٪ 20.37	بناء الفعل المجهول بينما يقتضي السياق بناؤه للمعلوم أو العكس	8	٪ 14.81
المجموع العام للأخطاء الصّرفية				النسبة المئوية	
54				٪ 100	

جدول (06) مجموع الأخطاء الصّرفيّة التي وقع فيها تلاميذ العيّنة

يوضّح الجدول مجموع الأخطاء الصّرفية التي وقع فيها تلاميذ العيّنة في تعبيراتهم الكتابية، مع النسبة المئوية لوصف كل خطأ من مجموع كل الأخطاء الصّرفيّة. و تبلغ هذه الأخطاء 54 خطأ صرفيّا، و هي قيمة معتبرة مقارنة بعدد الأخطاء الإملائية التي بلغت 282 خطأ.

تشير نتائج الجدول إلى أن هناك أخطاء صرفية كثيرة نسبيا، وأخرى قليلة، وهي كالتالي و بالترتيب من الأكثر إلى الأقل شيوعا في التعبيرات الكتابية لعينة الدراسة:

أغلب الأخطاء الصرفية التي ارتكبها التلاميذ تتعلق باشتقاق لفظة غير صحيحة بنسبة 25.92%، من كل الأخطاء الصرفية، تليها الأخطاء المتعلقة بعدم المطابقة بين الفاعل والضمير الذي يعود عليه والاسم والضمير الذي يعود عليه، بنسبة قدرها 20.37%، ثم أخطاء في بناء الفعل للمجهول بينما يقتضي السياق بناؤه للمعلوم أو عكس ذلك بنسبة تقدر بـ:14.81%، وبعد هذه تأتي الأخطاء في: التأنيث، تكرار الاسم بينما يقتضي السياق استبداله بضمير، أخطاء فيالتذكير والمفرد، ثم الجمع، ثم المثنى، بنسب قدرها 12.96%، 9.25%، 5.5%، 3.7%، و1.85% على التوالي.

ولعل أهم الأسباب المؤدية بالتلميذ إلى الوقوع في الأخطاء الصرفية في تعبيره الكتابي هي: تعدد أوجه وأحوال الكلمة، وكثرة الاشتقاقات ، وتصريف الفعل من زمن الماضي إلى المضارع إلى الأمر، وبنية الاسم من حيث علامات الإفراد والتثنية والجمع، والتذكير والتأنيث.

من خلال ما سبق يمكن القول أن نسبة الأخطاء الصرفية التي وقع فيها تلاميذ العينة ضئيلة جدا مقارنة بالأخطاء الإملائية. وأكثر الأخطاء الصرفية شيوعا بينهم هي:

- اشتقاق لفظة غير صحيحة.

- عدم المطابقة بين الفعل أو الاسم والضمير الذي يعود عليهما.

- بناء الفعل للمجهول بينما يقتضي السياق بناؤه للمعلوم أو عكس ذلك.

هذا الأمر الذي ينوه إلى أن معظم تلاميذ العينة يستوعبون دروس الصرف.

ثالثا: الأخطاء النحوية:

أ- استخراج الاخطاء النحوية (تصنيفها –تصحيحها):

خطأ في الحركة الإعرابية للفعل.			
المضارع		**الأمر**	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
1- المرفوع: التراث الوطني يميّزَك. يعبّرْ عن. أرجُ أن يكون. عندما تنتهي تَضَعَهُ ويعَبّرْ عن هويتنا. و يضعُوانِها. لذا يجبُوا. **2- المنصوب:**	**1- المرفوع:** التراث الوطني يميّزُكَ. يعبّرُ عن. أرجو أن يكون. عندما تنتهي تَضَعُهُ. و يُعَبّرُ عن هويتنا. و يَضَعونَها. لذا يَجِبُ. **2- المنصوب:**	حافِظْ على تراثك و أعتَزُّ به حافظُ على تراثِكم	حافِظْ على تراثك و اعتَزْ به. حافِظُوا على تراثِكم.

لن أَتَخَلَّ لكي يتَقَطَّرُ **3- المنفي ب (لا):** لا أتكلّمْ **4- المبني للمجهول:** يُصْنَعْ في المنزل. يُصْنَعونها في المنزل	لن أتَخَلَّى لكي يتقطَّرَ **3- المنفي ب (لا):** لا أَتَكَلَّمُ **4- المبني للمجهول:** يُصْنَعُ في المنزل. يَصْنَعونَها في المنزل.		

خطأ في الحركة الإعرابية للمرفوعات					
الفاعل		**المبتدأ و الخبر**		**اسم كان و أخواتها/ خبر إن و أخواتها**	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
تقعُ تلمسانْ	تقعُ تلمسانُ	في صنع السّروج و أدواتِه الأساسية هي: (...). صناعةِ الزّرابي و السجّاد من الصّوف. أنواع صناعاتِ التّقليديّة في تلمسان كثيرً صَنْعَةُ السُجادِ و الزّرابي صعبَةٌ جدًّا الصناعةِ المجبودِ هي المصنوعةُ من لوحة. و الصناعةِ الزّرابي تمثّلُ في تمشيط الصوف. و التّقطيرَ الوَرْدِ يُصْنَعُ من الماءِ و الوردِ التّراث المادّي جميلْ جدًّا	في صنع السّروج و أدواتُه الأساسية هي: (...). صناعةُ الزّرابي و السّجّاد من الصّوف. أنواع الصّناعات التقليديّة في تلمسان كثيرةٌ. صناعةُ السَّجادِ و الزّرابي صعبةٌ جدًّا. صناعةُ المجبودِ هي المصنوعَةُ على لوحةٍ. و صناعَةُ الزّرابي تتَمَثَّلُ في تمشيطِ الصُّوفِ. و تقطيرُ الوَردِ يُصنَعُ من الماءِ و الوردِ. التّراثُ المادّي جميلٌ جدًّا.	كنتْ و صارت رائحَتَه جميلةً إنّ تراثنا المادّي جزءً إنّ الصناعة التقليديّة في تلمسان كثيرةً لأنّه الجمِل جدًّا	كنتُ و صارت رائحتُه جميلةً إن تراثنا المادّي جزءٌ إن الصناعة التقليدية في تلمسان كثيرةٌ. لأنّه جميلٌ جدًّا.

خطأ في الحركة الإعرابية للمنصوبات:					
المفعول به		خبر كان و أخواتها/ اسم إنّ و أخواتها		المضاف إذا كان منصوبا	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
لتَصْنَعَ القماشِ	لتصْنَعَ القُماشَ	يسير سجادٌ	يصيرُ سَجَّادًا		
يُمْشِطونَ الصَّوفِ	يَمْشُطونَ الصّوفَ	إنّا الصّناعَةِ في الجزائرِ	إنّ الصناعةَ في الجزائرِ		
يصنَعُون الصّوفِ	يَصنَعونَ الصّوفَ				
اسْتَعْمِلُ غُيوطْ	أَستَعْمِلُ الخُيوطَ				
أحبّ تراثِنا	أُحِبُّ تراثَنا				
فشَهَتُ رجُلُ	فَشاهَدتُ رَجُلًا				
أنا أحبُّ الصّناعَةُ	أنا أُحِبُّ الصّناعَةَ				
فَرأَيتُها تُفكِّكُ الصّوفْ	فَرأيْتُها تُفَكِّكُ الصّوفَ				

خطأ في الحركة الإعرابية للمجرورات					
الاسم المجرور				المضاف إليه	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
بالجِلْدْ	بالجِلْدِ	على هَوِيَتَكُمْ	على هوِيَّتِكُمْ	بالجلودِ الحيَوانَاتِ	بجلودِ الحَيَواناتِ
في الجزائرْ	في الجَزَائرِ	على الحَطَبْ	على الحَطَبِ	في الوسَطِ دارِ	في وَسَطِ الدَّارِ
من وردِ عطرًا	من الوردِ عِطْرًا	في صِناعةِ السُّروجْ	في صناعَةِ السُّروجِ	في الطّهي الخُبزِ	في طَهْيِ الخُبْزِ
عن هُوِيَتُنا	عن هَوِيَّتِنا			شَخصِيَتَنا	شَخْصِيَتِنا
على وطنُنا	على وَطَنِنا			غربَ جَزَائرِ	غربَ الجزَئرِ
من خُويُوطْ	من خُيوطٍ			بماءِ زَهرِ	بمَاءِ الزَّهرِ
				في صناعَةِ البرنُوسْ	في صناعَةِ البرنوسِ

				في صِنَاعة السّروجْ التراثِنا الوطنُنا الجزَائرُ	في صناعةِ السّروجِ تُراثِنا وطنُنا الجزائرُ

خطأ في الحركة الإعرابية للتوابع			
الصّفة و الموصوف		المعطوف و المعطوف عليه	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
من النَّوعِ الكَبيرْ من صوفٍ الجميلِ تراثُنا التّقليديةِ بماءِ زهرٍ و ألبسةٍ تقليديّةُ التّراثُ الماديَ و هذا عَمَلُ صَعْبٌ على تراثِنا الوطنِيُّ أحبُّ الصناعاتِ تَقْليديةِ من الموَدِ الأَولْ كميةُ كبيرُ لِبستُ البُرنسَ أسمَرَ أنَامِلُ مُعَطَّرَةِ صناعَةُ البرنوسْ و المجبودْ التقليديّة موجودَ و أواني فَخَرْ من تقليدية و ألبسَ التّقليديَّةِ	من النَّوعِ الكبيرِ من الصوفِ الجَميلِ تُراثُنا التّقليديّ بماءِ الزَّهرِ و الألبسة التقليديّة التّراثُ المادِّي و هذا عَمَلٌ صَعْبٌ على تُراثِنا الوطنِي أحبّ الصّناعاتِ التّقليدِيَّةِ من الموادِ الأوّليّة كميّةٌ كبيرةٌ لِبسْتُ البُرنوسَ الأسْمَرَ أَنامِلٌ مُعَطَّرَةٌ صناعَةُ البرنُوس و المجبُودِ التَّقليديّةُ مَوجودَتان. و الأواني الفخاريّة و الألبسَةِ التقليدية	للصّغيرِ و الكبيرْ صناعةُ البَرنوسْو المجبودْ عن صناعةِ البرنوسْ و صناعةُ الزّرابي و السجّادْ هي صناعةُ السّروجِ و صناعةُ الزّرابي و تقطيرِ الوردِ و صناعةَ البرنوس و المجبودَ الفتلةَ و مدخنة حجَرِيةَ. من الرّزانةِ و صَبْرٍ يجب أن نحافظ على تراثِنا و نعتزُّ به. ابرةٌ كبيرَةٌ و الجلودِ الزّرابي و ألبِسَ التقليديّةِ و أواني فَخَرْ من تقليديّة.	للصّغيرِ و الكبيرِ صِناعةُ البَرنوسِ و المجبودِ عن صناعةِ البرنوسِ و صناعةُ الزّرابي و السّجّادِ هي صناعةُ السّروجِ و صناعةُ الزّرابي و تقطيرُ الوردِ و صناعةُ البرنوسِ و المجبودِ و الفتلةِ و المدخَنةِ الحجريّةِ. من الرّزانةِ و الصّبْرِ يجب أن نُحافِظَ على تُراثِنا و نعتزَّ به ابرةٌ كبيرةٌ و جلودٌ الزّرابي و الألبسةِ التقليديَّةِ و الأواني الفخارّيةِ التّقليديّةِ

الصفة و الموصوف		المعطوف و المعطوف عليه	
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
– على تراثِكم التّقليديّ الجميلُ. – على هويتَكم الوطنيَّةَ – لضيْهِ فوائدُهُ كثيرًا. – و منها أنواعٌ كثيرةٍ. – على تراثِنا الماديُ. – و استعمِلُ غيوطْ ملوّنَ. – التراث المادِ القديمةِ. – الزّرابي و ألْبسَ التّقليديّةِ – كان في القيم أكلتُ الشعبي أَلبِسَ تقليديّةُ مدائح الدينيّةَ و مهرجانَ الشّعبي.	– على تراثِكم التّقليدي الجميلِ. – على هوِيَّتكم الوَطنيّةِ. – لديهِ فوائدٌ كثيرةٌ. – و منها انواعٌ كثيرةٌ. – على تُراثِنا المادّي. – و أستعمِلُ خُيوطًا ملوّنَةً. – التّراث المادّي القديمِ. – الزّرابي و الألبسةِ التقليديّةِ – في القديمِ كانت أُكلاتٌ شعبيّةٌ و ألبسةٌ تقليديّةٌ و مهرجاناتٌ شعبيّةٌ.	– مدائح الدينينية و مهرجانَ الشّعبي. – نصنَعُ بَرنوسًا و فَتْلَ الكسكسِ و كلّ هذا مفيد لنا.	– مدائحُ الدّينيّةٌ و مهرجانات شعبيّةٌ. – صُنعُ البرنوسِ و فتلُ الكسكسِ، و كلّ هذا مفيد لنا.

ب– تحليل النتائج:

وصف الخطأ		الكمّ	النسبة المئويّة	وصف الخطأ		الكمّ	النسبة المئويّة
خطأ في الحركة الإعرابية للفعل.	المضارع المرفوع	7	٪ 6.14	خطأ في الحركة الإعرابية للمنصوبات	المفعول به	8	٪ 7.01
	المضارع المنصوب.	2	٪ 1.75		خبر كان/ و إن و أخواتهما.	2	٪ 1.75
	المضارع المنفي ب (لا)	1	٪ 0.87	خطأ في الحركة الإعرابية للمجرورات	الاسم المجرور	10	٪ 8.77
	المضارع المبني للمجهول	2	٪ 1.75				
	الأمر	2	٪ 1.75		المضاف إليه	10	٪ 8.77
خطأ في الحركة	الفاعل	1	٪ 0.87		الصّفة و	38	٪ 33.33

الإعرابية للمرفوعات	المبتدأ و الخبر	8	7.01 ٪	خطأ في الحركة الإعرابية للتوابع	الموصوف		
	اسم كان/ خبر إن و أخواتهما.	5	4.38 ٪		المعطوف و المعطوف عليه	18	15.78 ٪
المجموع العام للأخطاء النّحويّة					النّسبة المئويّة		
114					٪ 100		

جدول (07) مجموع الأخطاء النّحويّة التي وقع فيها تلاميذ العيّنة

تشير نتائج الجدول إلى أن تلاميذ العيّنة وقعوا خلال تعبيراتهم الكتابية في أخطاء عديدة و متنوّعة مقارنة بالأخطاء الصّرفيّة، إذ بلغت 114 خطأ نحويّا.

ما يلاحظ من خلال الجدول أن أكثر الأخطاء النحويّة شيوعا بين تعبيرات العيّنة الكتابية هي الأخطاء المتعلقة بالحركة الإعرابية للصفة و الموصوف بنسبة تقدّر ب 33.33 ٪ من مجموع الأخطاء النحويّة، تليها أخطاء تتعلّق بالمتعاطفين نسبتها 15.78٪ ثمّ الأخطاء المتعلقة بالحركة الإعرابية للمجرورات في كل من الاسم المجرور و المضاف إليه بنسبة 8.77٪ على السّواء.

من الأخطاء النحوية التي قلما وقع فيها تلاميذ العينة هي: المفعول به والمبتدأ والخبر ما نسبتها 7.01%، ثم أخطاء في المضارع المرفوع بنسبة 6.14%، تليها أخطاء متعلقة باسم كان أو خبر إن و أخواتهما نسبتها 4.38%، وبعدها أخطاء تتعلق بالمضارع المنصوب والمضارع المبني للمجهول و الأمر، وخبر كان و اسم إن أو أخواتهما بنسبة قدرها 1.75%، وآخرها ما تعلقت بالمضارع المنفي بـ (لا) والفاعل بنسبة 0.87%.

ولعل من الأسباب التي تجعل التلميذ يواجه ضعفا في النحو في هذه المرحلة ما يؤدي به إلى أخطاء تعبيرية كتابية كثيرة:

– صعوبة القواعد النحوية وجفافها، إضافة إلى كثرة التفرعات في العنصر الواحد وتعدد أحكامه وفق الأحوال التي يرد عليها، مثلا: كما هوا لحال بالنسبة للفعل(ماضي، مضارع، أمر، مرفوع، منصوب،

مبني، مجزوم، منفي...)، ما يجعل التلميذ ينفر من دروس النحو، مما يقلل من استيعابه لها، الأمر الذي يعود عليه سلبا في التعبير مشافهة وكتابة.

إذا أكثر الأخطاء النحوية شيوعا بين تلاميذ العينة في تعبيراتهم الكتابية، ما تعلقت بالحركة الإعرابية للتوابع(الصفة والموصوف، المعطوف و المعطوف عليه)، والمجرورات(الاسم المجرور، المضاف إليه).

أقل الأخطاء النحوية التي توجد في تعبيراتهم الكتابية التي تتعلق بالحركة الإعرابية للفعل المضارع المنفي بـ : (لا)، الفاعل ، المضارع المنصوب، المبني للمجهول، الفعل الأمر، خبر كان أو اسم إن وأخواتهما، وهذه النتيجة توحي إلى استيعاب وتمكن أكثر التلاميذ في هذه المرحلة من هذه الظواهر التركيبية.

من بين أصعب الدروس النحوية التي يواجهها بعض التلاميذ هنا هي الدروس الخاصة بالتوابع والمجرورات.

رابعا: الأخطاء المعجمية:

أ – استخراج الاخطاء المعجمية(تصنيفها – تصحيحها):

استبدال كلمة معجميّة أو عبارة بأخرى غير مناسبة للسيّاق.			
الخطأ	التصحيح	الخطأ	التصحيح
– الى محلّ التّراث. – و عمل تقطير الورد الصناعتنا التقليديّة كثيرة و أنواع – هناك منطقاتك التّقليديّة هي تقطير الورد. – الشدّة التّقليديّة. – تعرف بعدّت تقاليد. – بآلات تسمّى الخياطة. – و تعتبر عن هويّتنا.	– إلى محل الصّناعة التّقليديّة. – و عمليّة تقطير الورد. – صناعتنا التّقليديّة كثيرة و متنوّعة. – هناك صناعات تقليديّة في منطقتك هي تقطير الورد. – الشدّة التلمسانيّة. – تشتهر بعدّة تقاليد. – بآلات تسمّى آلات الخياطة. – و يعبّر عن هويتنا.	– يصنعفي القطّار النّحاسي . – الجلود المميّزة. – بالخيوط الكثيرة. – و صنع الكسْرة من الحطب. – و تعمِل الورد في القطّار النّحاسي. – و يبقى يخرج بدقّة. – لا نستعمل منه الزّرابي. – و يضعون بها الزّرابي.	يُصنع باستخدام القطّار النّحاسي. – الجلود ذات الجودة الممتازة. – بالخيوط الكبيرة. – و طهي الكسرة على الحطب. – و تضع الورد فوق القطّار النّحاسي. – يبدأ يسيل بتأنّ – لنصنع منه الزّرابي. – و يصنعون بها الزّرابي.

– يستخدم البرنوس من المجبود. – من صوف الجميل. – يخرج بطيأً جدّا.	– يصنع البرنوس من المجبود – من صوف الجمل. – يخرج ببطء جدّا.	– يجب أن نحتفظ على الصّناعة. – فيصبه نشاطيّا. – في أعراسِ و حتى في الخارج. – التّراث المادّي يتمثّل في تقطير الورد. – هذا القطّار يعصر الورد. – نصنع برنوس هو قديم جدّا. – الموارد الأوّليّة المستعملة في صناعتها.	– يجب أن نحافظ على الصناعة. – فيصبح نشيطا. – في الأعراس و في سائر الأيّام أيضا. – من الصّناعات التقليديّة تقطير الورد. – هذا القطّار يقطّر ماء الورد. – نصنع برنوسا تقليدّيّا. – المواد الاوّليّة المستعملة في صناعتها.

ب– تحليل النتائج:

وصف الخطأ.	الكمّ	النسبة المئويّة
استبدال كلمة معجميّة بأخرى غير مناسبة.	26	٪ 100
المجموع العام للأخطاء.	26	٪ 100

جدول (08) مجموع الأخطاء المعجميّة التي وقع فيها تلاميذ العيّنة.

ما يلاحظ من خلال هذا الجدول أن من تلاميذ العيّنة من استعمل كلمات معجميّة صحيحة في اللغة، لكن استعمالها هذا لا يناسب السّياق الذي ورد فيه. مثل: يخرج بطيأً أي (ببطء)، تعمل الورد في القطّار النّحاسي أي تضع الورد في القطّار النحاسي. و قد بلغت 26 كلمة.

من أسباب وقوع تلاميذ العيّنة في مثل هذه الأخطاء:

– ضعف الرّصيد اللغوي و محدوديّة المفردات التي تدور في فلك الموضوع المطروح، إضافة إلى قلّة المطالعة التي تكسب التلميذ كلّ مرّة مفردات و معان جديدة.

إذا يلعب الرّصيد اللغوي دورا هاما في إثراء التعبير الكتابي الذي يودّ التلميذ كتابته أو يطلب منه ذلك، و ليست هناك طريقة أفضل و أنجح في تغذيّة لغته و إثراء رصيده المعرفي من قراءة القرآن الكريم و مطالعة القصص و مجلّات الأطفال و الكتب أوّلا، و ثانيا الاستماع الجيّد لما تقوله المعلّمة من ألفاظ في حصّتي القراءة و التعبير الشفهي خاصة، و التي سيستخدمها في تعبيره الكتابي.

و خلاصة ما سبق، يستنتج أن تلاميذ هذه المرحلة من الابتدائية يقعون في أخطاء لغويّة كثيرة (إملائية، صرفيّة، نحويّة و معجميّة)، و أن أكثر ما يقع فيه تلاميذ هذا المستوى التعليمي من الأخطاء هي الأخطاء الإملائية، و هذا راجع لعدم تمكنه في هذه المرحلة من المهارات الإملائية و الخط، لتليها الأخطاء النحويّة ثمّ الصرفيّة، لأن طبيعة دروس النحو و الصرف تتميّز التعقيد و التجريد، إضافة إلى الأخطاء المعجميّة، و هذا راجع لافتقار التلميذ للمفردات اللغويّة التي يحتاجها في موضوع التعبير الكتابي.

نوع الخطأ.	الكم	النسبة المئوية
الإملائية	282	٪ 59.24
الصرفية	54	٪ 11.34
النحويّة	114	٪ 23.94
المعجميّة	26	٪ 5.46
مجموع الأخطاء اللغويّة.	476	٪ 100

جدول (09) مجموع الأخطاء اللغويّة التي وقع فيها تلاميذ العيّنة في تعبيراتهم الكتابية.

ما يلاحظ من خلال الجدول:

- غلبة الأخطاء الإملائية على باقي الأخطاء (الصرفية، النحوية، المعجميّة) بنسبة تقدر ب 59.24 ٪ من مجموع الأخطاء اللغوية، أي أن أكثر من نصف الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ المعنيون بالدراسة في الجدول تتمثّل في الأخطاء الإملائية.

- تلي الأخطاء الإملائية الأخطاء النحويّة بنسبة تقدّر ب 23.94 ٪ من مجموع الأخطاء.

- أقل الأخطاء التي وقع فيها التلاميذ كانت الأخطاء المعجميّة بنسبة 5.46 ٪ من مجموع الأخطاء.

- حسب الجدول، يمكن ترتيب هذه الأخطاء من الأكثر إلى الأقل شيوعا بينهم كالتالي:

1- الأخطاء الإملائية.

2- الأخطاء النحوية.

3- الأخطاء الصرفية.

4- الأخطاء المعجميّة.

خامسا: الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم.

أ- استخراج بعض الأخطاء في استخدام علامات الترقيم و تصحيحها:

الخطأ	التصحيح
1ـ يجب أن نحافظ على تراثنا و هو يعبّرْ عن هويتنا. 2 ـيستخدم البرنوس من المجبود و الفتلة و كذلك الزّرابي السجّاد من صوف الجميل و تمشيطها بالقرداش و كذلك تقطير الورد بالقطّار النّحاسي. 3 ـ لتقطير الورد علينا أن نشتري الورد أو من الحديقة و البستان و تعمل الورد في القطّار النّحاسي و يبقى يخرج بدقّة و ثمّ يخرج نصنع بها عطرا او صابونْ للصغير و الكبير. 4 ـ نضع قدرا من الماء البارد على أعلى القطّار النّحاسي و فوقه نضع الورد و هذا العمل يحتاج إلى كثير من الصّبر و الرزانة. 5ـ أيها الشعب الجزائري التراث الوطني يميزك فحافظ عليه. 6ـ و قلة ما ئروع هذه الرحلة عند جدّتي لم أنساها في حياتي و قلة لها ما أروعك يا جدّتي.	1 ـ يجب أن نحافظ على تراثنا لأنّه يعبّرُ عن هويتنا. 2 ـ يصنع البرنوس من المجبود و الفتلة، و تصنع الزّرابي و السّجّاد من الصّوف الجيّد بعد أن يتمّ تمشيطه بالقرداش، و كذلك تقطير الورد بالقطّار النّحاسي. 3 ـ لتقطير الورد علينا أن نشتريه من المحلّات، أو نقطفه من الحدائق و البساتين. و لصناعته نضع الورد في أعلى القطّار النّحاسي، ثمّ يبدأ ماء الورد بالنزول ببطء، و بعدها بصبح جاهزا لصنع العطر و الصّابون للصّغار و الكبار. 4 ـ نضع قدرا من الماء البارد على أعلى القطّار النّحاسي، ثمّ نضع الورد فوقه، و هذا العمل يحتاج إلى كثير من الصّبر و الرّزانة. 5 ـ أيها الشّعب الجزائريّ، التراث الوطني يميّزك عن غيرك، فحافظ عليه. 6 ـ و قلت: ما أروع تلك الرحلة التي فمت بها حين زرت جدّتي، و التي لم أنساها أبدا في حياتي! و قلت لها: ما أروعك يا جدّتي!

7ـأحبّ التراثنا المادّي لأنه، يعبّر عن شخصيتنا. 8 ـ التراث المادي مهم جدّا للناس أرج أن يكون كلّ النّاس يحافظون على هذا التراث المادي.	7 ـأحبّ تراثنا المادي، لأنه يعبر عن شخصيتنا. 8ـ التراث المادّي مهم جدّا، و أرجو أن يحافظ النّاس عليه.

ب– تحليل النتائج:

ما يلاحظ على هذه النماذج:

– هناك بعض المواضع من الفقرة أو الجملة حيث أهمل التلميذ فيها استخدام علامات الترقيم نهائيا، كالمثالين(1) و (6).

– هناك بعض المواضع من الفقرة أو الجملة حيث استخدم التلميذ فيها نقطة نهاية الفقرة فقط، دون اعتبار لعلامات الوقف اللازمة بين الجمل المكونة لها، كالأمثلة (1)، (3)، (4)، (5)، (8).

– في المثال السابع يوجد خطأ في الموضع الصحيح لاستخدام الفاصلة، وما لوحظ أيضا على أغلب التعبيرات الكتابية لتلاميذ العينة التي تم تقصيها:

– استخدام النقطة في نهاية الفقرة فقط.

– إهمال تام لاستخدام علامات الترقيم بين العديد من الجمل والفقرات.

ولعل من الأسباب التي أدت بالتلميذ إلى الوقوع في هذه الأخطاء:

– عدم إدراكه لأهمية ودور علامات الترقيم في تنظيم الكلام والجمل والفقرات، وقدرتها أيضا على تغيير المعنى المقصود.

– عدم استيعابه الجيد لدروس الإملاء وعلامات الترقيم، وعدم إدراك المعاني التي تؤديها، مما يجعله لا يفرق بين مواضع وحالات استخدامها، وبالتالي يهملها في كثير من المواضع.

إذا يستنتج من هذا أن الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم لدى تلاميذ العينة تتجلى في اثنين:

- وضع النقطة في نهاية الفقرة دون اعتبار لعلامات الوقف التي بين الجمل.

- إهمال تام في استخدام علامات الوقف في جميع الفقرات.

سادسا: الأخطاء الدلالية:

أ – استخراج بعض الأخطاء الدلالية وتصحيحها:

الخطأ	التصحيح
– الصناعة المجبود هي المصنوعة من لوحة و ذهب الحرّي و الخيط و النبرة في تخييط.	– صناعة المجبود تحتاج إلى لوحة و خيوط ذهبية و إبرة خاصة من أجل خياطته.
– ... و يعبّر عن هويتنا من صناعة الزرابي و السجاد انها آلات القماش.	– ...و يعبّر عن هويّتنا منها: صناعة الزّرابي و السّجاد باستخدام آلات خاصّة بصناعتها.
– من الصناعة البرنوس و يستخدما في يستخدم و الصناعة و السجاد و الزرابي الصوف.	– من هذه الصناعات: صناعة البرنوس، و صناعة السجاد و الزرابي اللتان تصنعان من الصوف.
– و أن أردا يصنعو و يصنع السروج من الجلوس كمية كبيرة قديمة أن يصنعوها في من مصنع.	– و تستخدم في صناعة السروج الجلودُ، و إن أريدَ أن تُصنع كمية كبيرة منها، فإنها تصنع في المصنع.
– تراثنا المادي المتنوع مصنوع من الجزائر العامة.	– تراثنا المادي الجزائريّ متنوّع.
– يعبر عن هويتنا و لن أذهب الى مكان و لن أتخل و لن أرحل.	– يعبر عن هويتنا و سوف أحافظ عليه، و أعمل على تطويره و بقاءه.
– و أضعته في برميل و صارت رائحته جميلة.	– و وضعته في برميل، ثم غسلته بالماء و الصّابون حتى صار نظيفا و له رائحة طيبة.
– و التراث و يتمثّل.	– و يتمثّل التراث.
– يجب أن المحافظة عليه.	– تجب المحافظة عليه.

صياغة المعنى بجمل غير مفهومة/ تراكيب فاسدة	
الخطأ	**التصحيح**
– يسنع البرنوس في صوف. –التي تعبّر وطننا. – و تطيل قليلا في صناعتها. – التقاليد الصناعية هي أجمل من هذه الملابس – و عندي جدّتي تلبسه. – و لكي فراشها شاحب. – الصحون من أعدم العصور. أن يكون يصنعوها في من مصنع. – و عندما ولدت رأيت أمي قامت بسناعة الشدّة التلمسانية.	– يصنع البرنوس من الصّوف. – التي تعبّر عن وطننا. – و تتطلب وقتا طويلا في صناعتها. – الملابس التقليدية أجمل من هذه الملابس العصرية. – و عندما تلبسه جدّتي. – و لكن فراشها رثّ. – الصّحون القديمة. – و يصنعونها في المصنع. – لما كنت صغيرا، كنت أرى أمي تصنع الشدّة التلمسانية.

ب – تحليل النتائج:

ما يلاحظ من خلال الجدولين:

هناك العديد من الأخطاء الدلالية سواء المتعلقة بالمعنى أو بالتركيب ولعل هذا راجع إلى:

– ضعف الرصيد المفرداتي للتلميذ للكلمة ومشتقاتها المناسبة في الجملة، وقد تكون هذه مفردات عامة تستخدم في حياته الدراسية اليومية، أو مفردات تقدم له من خلال محور الوحدة التعلّمية.

– عدم قدرته على التركيب الصحيح بين عناصر الجملة من الفعل والفاعل والمفعول به، أو المبتدأ والخبر، أو النواسخ مع الجملة الاسمية، خاصة إذا كانت الجملة مركبة.

– عدم قدرته على تحديد معاني ووظيفة حروف المعاني للربط بين الكلمات والعبارات.
يستنتج من هذا، أن الكثير من هؤلاء التلاميذ يعاونون من ضعف في:

– تركيب الجملة من حيث عناصرها اللغوية المكونة لها.

– صياغة المعنى باستخدام الكلمة أو إحدى مشتقاتها المناسبة داخل الجملة.

– الخلط في توظيف حروف المعاني، وعدم القدرة على التمييز بين المعنى والعمل الذي تؤديه داخل الجملة.

سابعا: التداخل اللغوي:

أ– استخراج بعض الأخطاء المتعلقة بالتداخل اللغوي وتصحيحها:

يوجد بعض التلاميذ ممن استعملوا مفردات من الدارجة والعامية والفرنسية إلى جانب الفصحى في تعبيراتهم الكتابية مثل: تدقدق (تدق الباب)، هذهم (هؤلاء، هته)، ذهب الحري (الذهب الحر)، مارطو (مطرقة)، يبقى يخرج (يبدأ بالخروج)، المفتول من الكسكس (الكسكس المصنوع باليد)، الهيدورة (الزربية)، باليبرت (الإبرة).

ب – تحليل النتائج:

ويمكن تفسير هذا إلى قصور التلميذ في استحضار المفردات المناسبة باللغة العربية الفصحى، ما يجبره على استخدام هذه المفردات للاستعانة بها في تعبيره.

وخلاصة ما سبق، يمكن القول أن الأخطاء اللغوية التعبيرية الكتابية التي وقع التلاميذ فيها عديدة ومختلفة، وتمس جميع مستويات اللغة. وتتدرج هذه الأخطاء من الأكثر إلى الأقل شيوعا بينهم على الترتيب التالي:

1 – الأخطاء الدلالية.

2 – الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم.

3- الأخطاء الإملائية.

4- الأخطاء النحويّة.

5- الأخطاء الصّرفية.

6- الأخطاء المعجميّة.

7- التداخل اللغوي.

و هذا يشير إلى المستوى اللغوي لدى التلاميذ، و واقع درس التعبير الكتابي.

المبحث الثالث: استبيانا المعلّمة و التلاميذ و استنتاجات عامّة:

تبعا للدراسة الأساسية السابقة التي تم فيها استخراج الأخطاء اللغوية التعبيرية الكتابية للتلاميذ و تصحيحها و تصنيفها و تحليلها و ترتيبها، ثمّ كذلك تحليل استبيانين أحدهما موجّه للمعلمة و الآخر للتلاميذ المعنيين بالدراسة، و كانا يتضمّنان أسئلة حول التعبير الكتابي من حيث الأهداف و التدريس و التصحيح، و علاقة التلاميذ بهذه المهارة، والعوامل المؤثرة في ضعف تحصيل هذه المهارة.

أولا: تحليل الاستبيان الموجّه للمعلمة مع اقتراحاتها.

أ- الإجابة عن الأسئلة المفتوحة: (ينظر الملحق رقم (1)، ج (أ)):

- الإجابة عن السؤالين رقم (1) و (2):

مستوى الشهادة التي تحصّلت عليها معلّمة التلاميذ المعنيين بالدراسة هي شهادة البكالوريا، إضافة إلى شهادة التخرّج من المعهد التكنولوجي للتربية، و تمتدّ مدّة خبرتها المهنية إلى 28 سنة من العمل في ميدان التعليم، ما يجعلها تمتلك من المؤهلات التربوية و الكفاءة اللغوية ما يكفي لتساعدها على تبليغ محتويات دروس اللغة العربية عموما للتلميذ و دروس التعبير الكتابي خصوصا، بالأساليب و الوسائل والطرق المناسبة لنجاح العمليّة التربوية التعليميّة لهذه المادّة.

- الإجابة عن السؤالين رقم (3) و (4):

عدد تلاميذ القسم هو 39 تلميذا، منهم: 21 تلميذ، و 18 تلميذة و هذا العدد لا يساعد على تقديم درس التعبير بنوعيه: الكتابي و الشفهي. و الاستيعاب الشامل للتلاميذ. ويعني هذا أنه كلّما تضاعف عدد التلاميذ كلّما زادت صعوبة تقديم درس التعبير و تبليغ محتوياته إلى ذهن كلّ واحد منهم، و بذلك تقلّ إمكانيات إدراك التلاميذ له، و يُصعّب التعامل مع كلّ تلميذ، و من ذلك قد تقلّ فرص النّجاح.

- الإجابة عن السؤال رقم (5):

الوقت المخصّص للتعبير الكتابي هو 45 دقيقة، و هي مدّة غير كافية لتدريسه أو تصحيحه.

- الإجابة عن السؤال رقم (6):

الأهداف التربوية التعليميّة العامة من تدريس مهارة التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية هي:

- أن يكون قادرا على توظيف اللغة العربية بشكل سليم.
- أن يكون قادرا على توظيف المعطيات و المكتسبات التي تحصل عليها سابقا.
- أن يتشعّب و يتصرّف في القواعد الصرفية و النحوية و الإملائية.

و جاء في (دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي) أن الكفاءة الشاملة* لمرحلة التعليم الابتدائي يجب أن يخرج التلميذ بها: «في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتوصل التلميذ مشافهة و كتابة بلغة سليمة، و يقرأ قراءة معبّرة مسترسلة نصوصا مركّبة و مختلفة الأنماط، تتكون من مئة و ثلاثون إلى مئة و خمسون كلمة، مشكولة جزئيا، يفهمها و ينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالّة»[1].

أما الأهداف التربوية التعليمية من تدريس مهارة التعبير الكتابي في مستوى السّنة الرابعة ابتدائي هي:

- أن يوظف ما تعلمه خلال المقطع التعليمي.
- أن يعزّز ما تعلمه في التعبير الشفهي.
- أن يربط ما بين المنطوق و نص القراءة، و يوظفه في التعبير الكتابي.

و لعل هذا الذي قدّمته المعلمة ما يسمّى بالكفاءة القاعدية**، أما الكفاءة الختامية*** التي يجب أن يكتسبها التلميذ في نهاية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي من خلال دروس التعبير الكتابي هي أن

[1] دليل استخدام كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم الابتدائي- بن الصيد بوربني سراب، بن عاشور عفاف- ص 21.

* الكفاءة الشاملة : هدف تسعى المنظومة التربوية لتحقيقه في نهاية فترة دراسية محددة وفق نظام المسار الدراسي، لذا هناك كفاءة شاملة في نهاية مرحلة أو طور أو سنة.

**الكفاءة القاعدية: هي مجموع الكفاءات الأساسية المرتبطة بالوحدة التعلّمية.

***الكفاءة الختامية: كفاءة تتعلق بميدان من الميادين المهيكلة للمادة خلال سنة واحدة.

« ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر مختلفة الأنماط سيما النمط الوصفي في وضعيات تواصلية دالة».[1]

- الإجابة عن السؤال رقم (7):

يبدأ درس التعبير الكتابي بسياق تليه تعليمة، ثم استخراج العناصر الأساسية لبناء الفقرة، ثمّ تأتي مرحلة التحرير.

ومن هنا يمكن تقديم مذكّرة نموذجية لدرس التعبير الكتابي:

المستوى: س 4. الرقم: 1/6.

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية. المدّة: 45 د.

الميدان: فهم المكتوب و التعبير الكتابي. الوسائل: السبورة، صور، كراريس التعبير الكتابي.

الكفاءة الختامية: يركب نصوصا كتابة طويلة نسبيا ذات دلالة.

الوحدة التعليمية: الصناعة التقليديّة.

الكفاءة المستهدفة: أن يعبّر كتابيا و يوظف ما تعلّمه.

مؤشرات الكفاءة: - أن يستخرج العناصر.

- أن يناقش و يتحاور مع زملائه.

- أن يحرّر الفقرة.

[1] المصدر السابق - ص 21.

– أن يوظف ما تعلمه خلال المقطع التعلّمي.

المراحل	أنشطة و وضعيات تعلّمية	التقويم
وضعية الانطلاق.	1– تمهيد. – التذكير بموضوع المقطع (الحياة الثقافية). – عرض صور حول الصناعات التقليدية و تسميتها. 2– مرحلة العرض و القراءة: – تكشف المعلمة عن السند، ثم تعززه بقراءة صامتة من قبل التلاميذ، ثم قراءة نموذجية من قبلها. – القراءات الفردية من قبل التلاميذ (قراءتان أو ثلاثة قراءات فقط).	يتذكّر يلاحظ يقرأ و يستمع.
بناء التعلّمات.	3– المناقشة و استخراج العناصر: – تتدرّج المعلمة بالتلاميذ لاستخراج عناصر الموضوع. – المقدّمة: (فكرة عامة حول التراث). – العرض: (أنواع الصناعات، المواد الأولية التي تحتاجها و مجالات استعمالها). – الخاتمة: إبداء الرأي، نصيحة.	يناقش يحلل يعطي أمثلة.

استثمار المكتسبات.	4- مرحلة الكتابة: - يبدأ التلاميذ في تحرير الفقرة. - توجيههم و تذكيرهم بالمطلوب و شروط البناء.	يكتب و يوظف.

- الإجابة عن السؤال رقم (8):

من أجل أن يكتب التلميذ تعبيرا ناجحا تسير المعلمة وفق المشاركة الجماعية لتذليل الصعوبات و شرح الخطوات و تحديد العناصر جماعيا، ثمّ يأتي العمل الفردي و هو التحرير.

و الطريقة التي سار عليها درس التعبير الكتابي هي كالآتي:

بعد أن تكتب المعلمة تاريخ اليوم في أعلى السبورة، ثم تكتب تحته عنوان درس التعبير الكتابي (الصناعة التقليديّة).

1- تبدأ المعلمة بتذكير وجيز حول موضوع درس التعبير الشفهي السابق من خلال طرح الأسئلة على التلاميذ.

2- تكتب المعلمة السند على يمين السبورة: تراثنا المادّي جزء من شخصيتنا، و يعبّر عن هويتنا الوطنية.

من خلال هذا السياق، تحدّث في بضعة أسطر (من 8 إلى 12 سطرا) عن الصناعة التقليدية في منطقتك موظفا: المضاف إليه، فعل الأمر، الصّفة.

ثم بعد ذلك مباشرة تشير إلى بعض التلاميذ بقراءة السند، لتليه قراءة نموذجية من طرفها.

3- تنتقل بمشاركة التلاميذ إلى استخراج عناصر الموضوع التي يجب أن يكتبها التلميذ في كل من المقدّمة و التوسيع و الخاتمة.

أ- المقدّمة: تشير إلى التلاميذ بذكر بعض المقدمات التي تصلح أن تكون مقدّمة (تكون فكرة عامة حول التراث).

ب- التوسيع: هنا تشير إلى التلاميذ بذكر الأفكار و العناصر التي يجب أن توضح في التوسيع.

• (أنواع الصناعات التقليدية في تلمسان: صناعة الزرابي، صناعة السجاد، تقطير الورد، صناعة البرنوس، صناعة المجبود و الفتلة، الحليّ، الأواني الفخارية، السروج...الخ).

• الحديث عن المادة الخام في صناعة كل نوع من الصناعات التقليدية و ذكر مكان صناعتها...)

ت- الخاتمة: تشير إلى التلاميذ بتقديم بعض الخواتم (إبداء الرأي حول الصناعة التقليدية، ثمّ تقديم نصيحة).

4- تطلب المعلمة من التلاميذ بكتابة تاريخ اليوم ثم العنوان ثم السند في أعلى صفحة جديدة، ثم كتابة فقرة حول الموضوع خلال مدّة زمنية قدرها 25 دقيقة، و يتم ذلك بعد توزيع كراريس التعبير الكتابي عليهم.

ملاحظات:

– تستعمل المعلمة الأمثلة لشرح بعض الأمور التي تستصعب على التلميذ فهمها خلال تقديم الدرس.

- تمرّ المعلمة عبر الصفوف لمراقبة كتابات التلاميذ مع التذكير ببعض المعايير الشكلية و القواعد (التسطير، ترك بياض في بداية الفقرات، مراعاة قواعد الخط و الإملاء...صحّة المعلومة و تسلسل الأفكار) التي يجب مراعاتها.

- الإجابة عن السؤال رقم (9):

تتقيد المعلمة بمحاور الكتاب المدرسي من أجل وضع مواضيع التعبير.

- الإجابة عن السؤال رقم (10):

يتم التخطيط لتصحيح درس التعبير الكتابي وفق المذكرة النموذجية الآتية:

المستوى: س 4. الرقم 2/6.

المقطع التعلّمي: الحياة الثقافية. المدّة: 45 د.

الميدان: فهم المكتوب و التعبير الكتابي. الوسائل: السبورة، الألواح، كراريس التعبير الكتابي.

الكفاءة الختامية: يصحح أخطاءه و يستفيد منها.

الوحدة التعليمية: تصحيح التعبير الكتابي السابق (الصناعة التقليدية).

الكفاءة المستهدفة: أن يصحح الموضوع جماعيا و فرديا.

مؤشرات الكفاءة: - أن يصحح الخطأ جماعيا.

- أن يستخرج القاعدة.

- أن يصحح فرديّا.

- أن يشارك في بناء موضوع جديد.

المراحل	أنشطة و وضعيات تعلّمية	التقويم
وضعية الانطلاق.	**1- تمهيد.** - التذكير بالموضوع السابق. - توزيع الكراريس، و إلقاء نظرة على التقويم المتحصل عليه.	يتذكّر. يلاحظ.
بناء التعلّمات.	**2- تصحيح الأخطاء الشائعة على الألواح أولا ثم على السبورة** -إملاء كلمات و استخراج القاعدة الخاصة بها (صرفية، نحوية، إملائية...). - التصحيح الجماعي على السبورة. **3- التصحيح الفردي على الكراريس مع التوجيه.**	يصحح يستخرج القاعدة (يذكّر بها). يصحح جماعيا. يصحح فرديا.
استثمار المكتسبات.	**4- المشاركة في بناء فقرة جديدة.**	يشارك في بناء الفقرة.

- الإجابة على السؤال رقم (11):

تسير المعلمة في تصحيح درس التعبير الكتابي في تصحيح الأخطاء الشائعة أولا وفق تصحيح فردي على الألواح، ثم وفق المشاركة الجماعية على السبورة مع استخراج القاعدة الخاصة بها، يليه التصحيح الفردي على الكراريس مع التوجيه، ثم مرحلة المشاركة الجماعية في بناء الفقرة.

وطريقة تصحيح درس التعبير الكتابي سارت على النحو التالي:

بعد أن تكتب المعلمة تاريخ اليوم و عنوان الدرس (الصناعة التقليدية –التصحيح–) في أعلي السبورة، و يتم توزيع كراريس التعبير الكتابي على التلاميذ:

1- تقوم بتذكيرهم بموضوع درس التعبير الكتابي السابق، ثم بأنواع الأخطاء اللغوية التي يعرفونها، و يتم ذلك من خلال طرح بعض الأسئلة عليهم.

2- بعد أن يخرج التلاميذ الألواح، تبدأ المعلمة بإملاء الكلمة أو العبارة الخاطئتين على مسامع التلاميذ، ثم كتابتها على السبورة بخطئها، ليقوم جميع التلاميذ بتصحيحها على ألواحهم*، ثم يصعد أحد التلاميذ إلى السبورة فيصحح الخطأ ثم يقدم التعليل أو القاعدة مشافهة (صرفية، نحوية، إملائية...) و يستمر الحال هكذا مع باقي الكلمات أو العبارات.

3- بقلم الرصاص يصحح جميع التلاميذ أخطاءهم على كراريسهم و من أصاب و لم يخطئ أو انتهى يساعد بعضا من زملائه على التصحيح.

4- بمشاركة و توجيه المعلمة يحاول التلاميذ جماعة إنتاج فقرة نموذجية على السبورة.

ملاحظة:

- تصحيح عدد قليل من الكلمات الخاطئة قد لا يغطّي جميع الكلمات الخاطئة.

- يقيم التلميذ تصحيحه بوضع نجمة على ظهر اللوحة حسب عدد الكلمات الصحيحة التي صححها، و هذا محفّز يزيد من اندفاعه و رغبته في اكتشاف الخطأ و تصويبه.

- الإجابة عن السؤال رقم (12):

الأخطاء التعبيرية الأكثر شيوعا بين التلاميذ هي الأخطاء الإملائية، و يحاسب التلميذ عليها.

- الإجابة عن السؤال رقم (13):

من أجل علاج و تجاوز ضعف التلميذ في مهارة التعبير الكتابي تقترح المعلمة ما يلي:

- التكثيف من المطالعة.
- إثراء التعبير الشفهي.
- تحسين مستوى القراءة لدى التلاميذ.
- إثراء الرصيد اللغوي (المفردات) لديهم.

ب- الإجابة عن الأسئلة المغلقة: (ينظر الملحق رقم (1)، ج (ب):

- الإجابة عن السؤال رقم (1):

يبرز مستوى التلميذ أحسن في مهارة التعبير الكتابي مقارنة بمهارة التعبير الشفهي.

- الإجابة عن السؤال رقم (2):

تقول المعلمة أن التعبير الكتابي هو التعبير المفضل لدى التلميذ.

- الإجابة على السؤال رقم (3):

الوسائل التعليمية التي تستخدمها المعلمة في درس التعبير الكتابي هي: السبورة، كراس التعبير، صور على السبورة.

- الإجابة على السؤال رقم (4):

خلال دروس التعبير الكتابي تستعين المعلمة بذكر قصص قصيرة أو أمثلة أو أحاجي أو نكت تسلّي و تزيد من إثراء الرصيد اللغوي لدى التلميذ.

- الإجابة عن السؤالين رقم (5) و (6):

الأخطاء اللغوية التي تحويها تعبيرات التلاميذ الكتابية هي: إملائية صرفية، نحوية، تركيبية، معنوية، ركاكة الأسلوب، أخطاء خاصة بالتهجئة، أخطاء في استخدام علامات الترقيم.

- الإجابة عن السؤالين رقم (7) و (8):

يستعمل التلميذ الألفاظ العامية في تعبيراته الكتابية لكن بصفة قليلة.

- الإجابة عن السؤال رقم (9):

تستخدم المعلمة اللغة العربية الفصحى أثناء الشرح و التواصل مع التلميذ داخل حجرة الدرس.

- الإجابة عن الأسئلة رقم (11)، (12)، (13):

يتمّ اختيار موضوعات التعبير الكتابي انطلاقا من المنهاج، و هي موضوعات تستشير و تجذب التلميذ لأنها من اهتماماته و واقعه المعاش.

- الإجابة عن السؤال رقم (14):

إن موضوعات التعبير الكتابي بعضها صعبة على التلميذ و غير ملائمة لمستواه التعليمي و بعضها عكس ذلك.

- الإجابة عن السؤال رقم (15):

إن تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية في هذه المرحلة يؤثر سلبا على التلميذ من حيث اللغة و التعبير الذي يكتبه.

- الإجابة عن السؤالين رقم (16) و (17):

تصاغ التعابير الكتابية في القسم، و لا يستند فيها التلميذ إلى الشبكة العنكبوتية.

- الإجابة عن السؤال رقم (18):

يلتزم التلميذ في التعبير الكتابي بالصيغ و العناصر المطلوبة منه.

- الإجابة عن السؤال رقم (19):

لموضوعات التعبير الكتابي علاقة بالنصّ المقروء.

- الإجابة عن السؤال رقم (20):

الأسباب التي تؤدّي إلى ضعف التلميذ في تحصيل مهارة التعبير الكتابي هي اكتظاظ البرنامج، و الحجم الساعي المبرمج غير كاف لتدريسه.

- الإجابة عن السؤال رقم (21):

عند تصحيح التعبير الكتابي تراعي المعلمة:

- صحّة الأفكار و المعلومات.
- السلامة الصرفية.
- السلامة النحوية.

- السلامة التركيبية.
- السلامة الإملائية.
- الالتزام بالموضوع.
- الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.
- جمال الورقة و تنظيمها.
- إبراز الفقرات (المقدّمة، العرض، الخاتمة).

- الإجابة عن السؤال رقم (22):

الأسلوب الذي تعتمده المعلمة في تصحيح التعبير الكتابي هو تصحيح الكراريس، ثم عرض الأخطاء الشائعة و المشتركة بين التلاميذ، ثمّ تصويبها و إياهم جماعيا.

ثانيا: تحليل الاستبيان الموجّه للتلاميذ: (ينظر الملحق رقم (2):

الأسئلة	الأجوبة	التكرار	الأجوبة	التكرار	المجموع	النسبة المئوية
الجنس	ذكر	21	أنثى	18	39	%100
هل تحب نشاط التعبير	- نعم	- 19	- نعم	- 18	37	%94.87
	- لا	- 2	- لا	- 0	2	%5.12
أي نوع من التعبير تفضل؟	- التعبير الشفهي	- 13	- التعبير الشفهي	- 9	22	%56.41
	- التعبير الكتابي	- 8	- التعبير الكتابي	- 9	17	%43.58
إن كنت تفضل نشاط التعبير	- تشعر بالنشاط و الحرية أثناء حصة	- 9	- تشعر بالنشاط و الحرية أثناء حصة التعبير	- 7	16	%41.02

الشفهي، لماذا؟	التعبير الشفهي		الشفهي			
	- تريد أن تسمع معلمتك و زملاءك إجابتك و أفكارك.	- 7	- تريد أن تسمع معلمتك و زملاءك إجابتك و أفكارك.	- 8	15	%38.46
	- إبراز قدراتك و تفوقك أمام زملائك	- 4	- إبراز قدراتك و تفوقك أمام زملائك	- 3	7	%17.94
إن كنت تفضل نشاط التعبير الكتابي، لماذا؟	- تستطيع من خلاله كتابة و توظيف معلوماتك و أفكارك الخاصة.	- 7	- تستطيع من خلاله كتابة و توظيف معلوماتك و أفكارك الخاصة.	- 9	16	%41.02
	- تجد فيه الوقت الكافي للتعبير و التركيز و كتابة الفقرة.	-7	- تجد فيه الوقت الكافي للتعبير و التركيز و كتابة الفقرة.	- 5	12	%30.76
	- تحب أن ترى العلامة التي تمنحك إياها المعلمة.	- 0	- تحب أن ترى العلامة التي تمنحك إياها المعلمة.	- 4	4	%10.25
إن كنت لا تفضل نشاط التعبير الشفهي، لماذا؟	- تشعر بالخجل أمام معلمتك و زملائك من التحدث بصوت مرتفع.	- 4	- تشعر بالخجل أمام معلمتك و زملائك من التحدث بصوت مرتفع.	- 4	8	%20.51
	- تشعر بالخوف و		- تشعر بالخوف و الارتباك من الوقوع في			

	الارتباك من الوقوع في الخطأ أو من معاقبة معلمتك لك.	5 –	الخطأ أو من معاقبة معلمتك لك.	2 –	7	%17.94
	– تخاف أن يسخر منك زملاؤك.	3 –	– تخاف أن يسخر منك زملاؤك.	6 –	9	%23.07
	– لا تستطيع التحدث باللغة العربية الفصحى مشافهة.	3 –	– لا تستطيع التحدث باللغة العربية الفصحى مشافهة.	0 –	3	%7.69
	– يصعب عليك إيجاد الأفكار للتعبير عنها.	4 –	– يصعب عليك إيجاد الأفكار للتعبير عنها.	3 –	7	%17.94
	– تعاني من صعوبة النطق	4 –	– تعاني من صعوبة النطق	4 –	8	%20.51
إن كنت لا تفضل نشاط التعبير الكتابي، لماذا؟	– تخاف من الحصول على علامة ضعيفة.	4 –	– تخاف من الحصول على علامة ضعيفة.	4 –	8	%20.51
	– صعوبة القواعد الصرفية و الإملائية و النحوية و التركيبية.....	6 –	– صعوبة القواعد الصرفية و الإملائية و النحوية و التركيبية.....	3 –	9	%23.07
	– طول الفقرة و اعتمادك على أفكارك	3 –	– طول الفقرة و اعتمادك على أفكارك و زملائك في الدرس.	3 –	6	%15.38

	و زملائك في الدرس.					
هل الوقت الذي تمنحك إياه المعلمة داخل القسم كاف لكتابة التعبير الكتابي؟	- نعم - لا	20 - 1 -	- نعم - لا	15 - 3 -	35 4	%89.74 %10.25
كيف تجد موضوعات التعبير الكتابي التي تكتبها؟	- سهلة و واضحة. - صعبة و غير واضحة. - بعضها سهلة و بعضها صعبة.	14 2 5	- سهلة و واضحة. - صعبة و غير واضحة. - بعضها سهلة و بعضها صعبة.	11 - 1 - 6 -	25 3 11	%64.1 %7.69 %28.2
أيّ من هذه الموضوعات تحب أن تكتب حولها تعبيرا؟	- حول التعاون - حول زيارة الأقارب أو نزهة قمت بها. - حول الوطن - حول التغذية و الصحة. - حول وصف شخص ما. - حول وصف منظر	7 7 9 11 6	- حول التعاون - حول زيارة الأقارب أو نزهة قمت بها. - حول الوطن - حول التغذية و الصحة. - حول وصف شخص ما.	12 - 9 - 11 - 8 - 3 -	19 16 20 9 23	%48.71 %41.02 %51.28 % 48.71 %23.07

	طبيعي أو مكان ما.	13	طبيعي أو مكان ما.	10 -	17	%58.97
	- حول وصف جهاز ما و مكوناته مثل الحاسوب	11	- حول وصف جهاز ما و مكوناته مثل الحاسوب	6 -	11	% 43.58
	- حول الانترنت أو الطائرة.	11	- حول الانترنت أو الطائرة.	0 -	25	% 28.2
	- حول التراث و الصناعة التقليدية.	16	- حول التراث و الصناعة التقليدية.	9 -	26	% 64.1
	- حول الأعياد و المناسبات	13	- حول الأعياد و المناسبات	13 -	14	% 66.66
	- حول الصناعة الالكترونية	3	- حول الصناعة الالكترونية	3 -	3	% 35.89
	- إعادة سرد قصة	11	- إعادة سرد قصة	0 -	12	% 30.76
	- إتمام قصة	3	- إتمام قصة	5 -	14	% 7.69
	- تلخيص قصة	7	- تلخيص قصة	7 -		%35.89
		7				

هل تمارس المطالعة؟	- نعم	17	- نعم	18	35	%89.74
	- لا	4	- لا	0	4	%10.25
هل يشجعك والداك على المطالعة؟	- نعم	20	- نعم	17	37	%94.87
	- لا	1	- لا	1	2	%5.12
كيف يتم ذلك؟	- من خلال شراء قصص طريفة للأطفال أو الحيوان.	6	- من خلال شراء قصص طريفة للأطفال أو الحيوان.	8	14	%35.89
	- من خلال شراء مجلات صغيرة للأطفال.	1	- من خلال شراء مجلات صغيرة للأطفال.	2	3	%7.69
	- من خلال شراء كتب صغيرة مفيدة.	7	- من خلال شراء كتب صغيرة مفيدة.	8	15	%38.46
	- عن طريق جهاز الهاتف، الحاسوب	11	- عن طريق جهاز الهاتف، الحاسوب	3	14	%35.89
هل أنت مسجل في مكتبة عمومية	- نعم	0	- نعم	0	0	% 0
	- لا	21	- لا	18	39	% 100
هل تحفظ الأنشودات و المحفوظات؟	- نعم	21	- نعم	18	39	%100
	- لا	0	- لا	0	0	% 0

هل تحفظ القرآن في المسجد؟	- نعم	19	- نعم	13	32	%82.05
	- لا	2	- لا	5	7	%7.94
هل يساعدك والداك أو إخوتك على فهم دروس اللغة العربية؟	- نعم	18	- نعم	13	31	%79.48
	- لا	3	- لا	5	8	%20.51

- تحليل النتائج:

تشير معطيات الجدول إلى:

- كل التلاميذ تقريبا يحبون نشاط التعبير وتقدر نسبتهم بـ 94.87% من جميع التلاميذ.

- يفوق عدد التلاميذ الذين يفضلون نشاط التعبير الشفهي ما نسبتهم 56.41 % عدد التلاميذ الذين يفضلون التعبير الكتابي والذين نسبتهم 43.58 % .

- يفوق عدد الذكور الذين يفضلون نشاط التعبير الشفهي ويبلغ عددهم 13 تلميذا عدد الإناث اللواتي يفضلن هذا النشاط وعددهن 9 تلميذات، بينما يقلّون عددا بشأن التعبير الكتابي مقارنة بعدد الإناث بفارق تلميذ واحد.

- يفوق عدد الذكور الذين يفضلون نشاط التعبير الشفهي عدد الذكور الذين يفضلون التعبير الكتابي أما الإناث فعددهن متواز بالنسبة لكلا النشاطين.

- التلاميذ الذين يفضلون نشاط التعبير الشفهي لأسباب، حيث أن 41.02 % من جميع تلاميذ القسم يفضلونه لأنهم يشعرون بالنشاط والحرية أثناء الحصة، و38.46 % من التلاميذ لأنهم يريدون أن

يُسمعوا المعلمة والزملاء إجاباتهم وأفكارهم، أما 17.94 % منهم يرون فيه ففرصة من أجل إبراز قدراتهم وتفوقهم أمام زملائهم.

– هؤلاء التلاميذ لا يفضلون نشاط التعبير الكتابي لأسباب، حيث أن 20.51 % منهم يخافون الحصول على علامة ضعيفة، و23.07 % منهم بسبب صعوبة القواعد الصرفية والإملائية والنحوية والتركيبية ... أما 15.38 % منهم بسبب طول الفقرة، واعتمادهم على أفكارهم وأسلوبهم الخاص دون مشاركة زملائهم في الدرس.

– التلاميذ الذين يفضلون نشاط التعبير الكتابي لأسباب كذلك، إذ أن 41.02 %من تلاميذ القسم لأنهم يستطيعون من خلاله كتابة وتوظيف معلوماتهم وأفكارهم الخاصة، و30.76 % منهم لأنهم يجدون الوقت الكافي للتعبير والتركيز وكتابة الفقرة أما 10.25 % لأنهم يحبون أن يروا العلامة التي تمنحهم إياها المعلمة.

– هؤلاء التلاميذ لا يفضلون نشاط التعبير الشفهي لأنهم يشعرون بالخجل أمام المعلمة والزملاء من التحدث بصوت عال ونسبتهم 20.51 %، ويشعرون بالخوف والارتباك من الوقوع في الخطأ أو معاقبة المعلمة لهم ويقدرون بـ 17.94 %، أما 23.07 % منهم فلأنهم يخافون من سخرية زملائهم.

– 89.74 % من تلاميذ القسم يجدون الوقت الذي تمنحهم إياه المعلمة داخل القسم كاف لكتابة التعبير، أما10.25 % لا يكفيهم الوقت لذلك.

– 64.1 % من التلاميذ يجدون موضوعات التعبير الكتابي سهلة وواضحة، أما 7.69 % منهم يجدونها صعبة وغير واضحة، و28.2 % منهم يجدون بعضها سهلة وبعضها صعبة.

تختلف نسبة التلاميذ حسب موضوعات التعبير الكتابي التي يحبون التعبير حولها، إذ أن 48.71% منهم يحبون الكتابة حول التعاون، و41.02% منهم يحبون التعبير حول زيارة الأقارب أو نزهة ما،

و 51.28% أي حوالي نصف التلاميذ يحبون الكتابة حول الوطن، و48.71 % منهم يحبون الكتابة حول التغذية والصحة ،أما 23.07 % يحبون الكتابة حول وصف شخص ما، و58.97 % منهم حول وصف منظر طبيعي أو فصل أو مكان ما، و 43.58% من التلاميذ يحبون التعبير حول وصف جهاز ما ومكوناته، أما 28.2% منهم يحبون الكتابة حول الانترنت أو الطائرة، وأكثر من نصف التلاميذ 64.1 % و 66.66% يحبون الكتابة حول التراث والصناعة التقليدية،و حول الأعياد والمناسبات، على التوالي، أما 35.89 % يحبون التعبير حول صناعة إلكترونية، أما إعادة سرد قصة أو إتمامها أو تلخيصها فتبلغ نسبة التلاميذ الذين يحبون الكتابة حولها 7.69 %،30.76 %،35.89 % على الترتيب.

- جل التلاميذ تقريبا يمارسون المطالعة ونسبتهم 94.87 %، بينما 5.12 % عكس ذلك.

- يقول 35.89 % من التلاميذ أنه يتم ذلك من خلال شراء قصص طريفة للأطفال أو الحيوان أو عن طريق جهازي الهاتف والحاسوب، بينما 7.69 % منهم يقولون أنه يتم ذلك لهم من خلال شراء مجلات صغيرة للأطفال، أما 38.46 % من التلاميذ يقولون أنه يتم تشجيعهم من خلال شراء كتب صغيرة مفيدة .

-جل التلاميذ غير مسجلين في المكتبة العمومية.

- معظم التلاميذ يحفظون الأناشيد والمحفوظات.

-أغلب التلاميذ يحفظون القرآن الكريم في المسجد وتبلغ نسبتهم 82.05 %، بينما 17.94 % لا يقومون بذلك.

-79.48 % من التلاميذ يلقون مساعدة على فهم دروس اللغة العربية من طرف أوليائهم أو إخوتهم، بينما 20.51% يلقون إهمالا ولا يتم لهم ذلك.

ثالثا: استنتاجات عامة:

يستنتج من خلال الاستبيانين المقدمين للمعلمة والتلاميذ ما يلي:

-العدد الكبير لتلاميذ القسم لا يساعد على تقديم واستيعاب جميع التلاميذ لدرسي التعبير الشفهي والكتابي،ما يؤدي إلى صعوبة في تبليغ محتوى الدرس إلى أذهان جميع التلاميذ في ظرف 45دقيقة.

-الهدف من تدريس مهارة التعبير الكتابي في مرحلة الابتدائية عموما هي أن يكتسب التلميذ القدرة على الاستخدام والتواصل السليم باللغة العربية كتابة بكل معطياتهاوقواعدها التي تعلمها خلال دروس اللغة العربية عبر جميع المستويات الدراسية .

- الهدف من تعلم هذه المهارة في السنة الرابعة ابتدائي هي أن يكون التلميذ قادرا على كتابة نصوص طويلة نسبيا يصف فيها ويستخدمها في عدة مواقف للتواصل.

- تخطيط وتدريس التعبير الكتابي يقومان على ثلاث مراحل:

*وضعية الانطلاق: ويتم فيها تمهيد الدرس وعرض الموضوع (السند) وقراءته.

*بناء التعلّمات: مناقشة الموضوع ثم استخراج عناصره من حيث المقدمة والعرض والخاتمة.

*مرحلة الكتابة: تحرير الفقرة.

-يبدأ تقديم درس هذا النشاط وفق المشاركة الجماعية لينتهي وفق العمل الفردي (تحرير الفقرة).

-يقوم تخطيط وتصحيح درس التعبير الكتابي على ثلاث مراحل:

***وضعية الانطلاق:** يتم فيها تمهيد للدرس وتوزيع الكراريس على التلاميذ، ثم تصحيح الأخطاء الشائعة على الألواح أولا ثم على السبورة .

* **بناء التعلّمات:** يتم فيها تصحيح فردي للأخطاء على الكراريس مع توجيه المعلمة.

***استثمار المكتسبات:** المشاركة بين جميع التلاميذ في بناء فقرة نموذجية.

-ترى المعلمة أن مهارة التعبير الكتابي هي المهارة المفضلة لدى التلميذ مقارنة بمهارة التعبير الشفهي حيث يبرز فيها مستواه أحسن، بينما أسفرت نتائج الاستبيان على أن معظم التلاميذ يميلون إلى التعبير الشفهي أكثر منه إلى الكتابي.

-تتعدد الوسائل البيداغوجية لتدريس هذا النشاط لكنها تفتقر إلى الوسائل التكنولوجية السمعية البصرية.

-يبدأ تصحيح الدرس فرديا على الألواح، ثم جماعيا على السبورة، يليه التصحيح الفردي على الكراريس ثم مشاركة جماعية لإنتاج فقرة نموذجية جديدة.

- بعض موضوعات التعبير الكتابي سهلة واضحة تحتوي على عنصر الاستثارة واهتمام وواقع التلميذ، وبعضها صعبة وغير ملائمة لمستواه التعليمي.

- اكتظاظ البرنامج وعدم كفاية الحجم الساعي المبرمج لا يساعد على تقديم درس التعبير الكتابي وتصحيحه كما يجب، من حيث شمولية استيعابه وإدراك الكثير من الأخطاء اللغوية وتصويبها، ما يجعل المعلمة تلجأ لأسلوب التصحيح الفردي للكراريس أي خارج الصف ثم عرض الأخطاء الشائعة والمشتركة فقط، وتصويبها جماعيا داخل الصف دون مشاركتها لكل تلميذ .

-تختار المعلمة موضوعات التعبير الكتابي استنادا إلى النص المقروء الذي تأخذ منه مادتها أي وفق المقاربة النصية التي تعد من روافد المقاربة بالكفاءات.

-تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية يؤثر سلبا على اللغة والتعبير الكتابي للتلميذ، لأنه يلجأ أحيانا إلى الاستعانة بمفرده من اللغة الفرنسية لما يحدث عنده عجز مفرداتي إضافة، إلى أنه قد تختلط لديه قاعدة تركيب الجملة وترتيب عناصرها بين اللغتين.

-يحب التلاميذ نشاط التعبير لكن أكثر ما يفضلونه التعبير الشفهي.

-يميل الذكور إلى التعبير الشفهي أكثر منه إلى التعبير الكتابي، بينما يتعادل ميل الإناث إلى كلّ من التعبيرين.

-يميل كل من الذكور والإناث إلى نشاط التعبير الكتابي.

- يميل أكثر من نصف التلاميذ إلى التعبير الشفهي لأنهم يرون فيه ميدانا للعفوية والنشاط والحرية، وإبراز تفوقهم المعرفي والفكري داخل الصف، بينما لا تميل رغبتهم إلى التعبير الكتابي لأنهم يواجهون صعوبة في القواعد الصرفية والنحوية والإملائية والتركيبية، إضافة إلى الخوف من الحصول على علامة ضعيفة.

-يميل بعض التلاميذ إلى التعبير الكتابي لأنهم يجدونه الميدان الأفضل الذي من خلاله يتمكنون من التعبير والتركيز أكثر لكتابة كل ما يجول في خاطرهم، وتوظيف معلوماتهم وأفكارهم التي قد لم يسعفهم الحظ للتعبير عنها في الميدان الشفهي، بينما ينفرون من هذا الأخير بسبب عوامل نفسية كالخوف والارتباك والخجل، و كذلك تحاشي الخطأ.

-يعتبر الوقت الذي تمنحه المعلمة للتلاميذ للكتابة مدة كافية ما يدل على أنهم لا يخضعون لضغط ضيق الوقت.- يميل التلاميذ في كتابة تعبير ما أكثر إلى الموضوعات التي يتحدثون فيها عن الأعياد أو المناسبات التراث والصناعة التقليدية أو وصف منظر طبيعي أو فصل ما أو مكان ما أو الوطن أو التعاون أو التغذية، لأنها موضوعات تمس حياتهم، وتصدر عن واقعهم، وتدركها حواسهم ومشاعرهم.

-ينفر التلاميذ من الموضوعات التي تتناول الحديث عن جهاز ما أو صناعة إلكترونية أو طائرة، أو تلخيص قصة أو إتمامها أو إعادة سردها لأن بعضها موضوعات جافة بعيدة عن واقعهم المعاش، أو ما تلاحظه أعينهم، أو تدركه مشاعرهم، أو تفوق قدراتهم الإدراكية ومستواهم التعليمي، وبعضها الأخر لعلهم يروون فيها تكليفا لخيالهم (كإتمام قصة)، أو التزامهم فيها ببعض مهارات الكتابة.

-جل التلاميذ يمارسون المطالعة في الكتب والقص والمجلات وجهازي الهاتف والحاسوب ما يدل على ميلهم وحبهم لهذا النشاط .

-أغلب التلاميذ يحفظون الأناشيد والمحفوظات والقرآن الكريم في المساجد ما يقوي رصيدهم اللغوي، وينشط ذاكرتهم.

-يتلقى معظم التلاميذ مساعدة خارج الصف على فهم دروس اللغة العربية، لكن في المقابل يلقى بعضهم إهمالا في هذا الشأن.

رابعا: توصيات واقتراحات:

بعد الانتهاء من الدراسة الميدانية التطبيقية بشقيها سواء من تحليل الأخطاء اللغوية التعبيرية الكتابية، وتحليل الاستبيانين الموجهين للمعلمة والتلاميذ يخلص البحث بالعديد من التوصيات والاقتراحات:

-التركيز على ضرورة استعمال طرائف التدريس الحديثة في تدريس جميع فروع اللغة العربية خاصة التعبير الكتابي الذي جعلته المنظومة التربوية الجزائرية في أعلى الهرم والغاية النهائية التي من خلالها يحقق المعلم أهدافه والتلميذ كفاءته من خلال دروس اللغة العربية.

-إعداد معلمي اللغة العربية وتكوينهم بيداغوجيا ولسانيا وتقنيا.

-لا بد أن يعلم جيدا معلم اللغة العربية أن تدريس اللغة كلٌّ متكامل، ومن ذلك ينطلق تركيزه واهتمامه أكثر بكل المهارات اللغوية الأربع إلى جانب فروع اللغة الأخرى، فلا يمكن للتلميذ أن يملك القدرة على التعبير الكتابي إلا إذا أدرك جيدا المسموع والمقروء ومهارات الكتابة، وقواعد الصرف والنحو والمفردات.

-لا بد أن يكون هناك تخطيط منهجي يبدأ بانتقاء مواد أو دروس اللغة العربية التي تقدم للتلميذ خلال سنة أو مرحلة دراسية، ثم ترتيبها ثم توزيعها على البرنامج الدراسي، مثلا: تدريس الجملة الفعلية وكل ما يتعلق بها، ثم التعريج على الجملة الاسمية وما يرتبط بها، وهكذا دواليه.

-الاعتماد على الوسائل السمعية البصرية كأشرطة الفيديو في عرض النصوص المسموعة والمقروءة والصور، لأن إثارة المدركات الحسية لدى التلميذ تنمي لديه مهارتي الاستماع والقراءة، وتقوي ذاكرته ورصيده اللغوي، وبالتالي تساعده على الاكتساب والترسيخ اللغوي و المعلوماتي التي يحتاجها في نشاط التعبير الكتابي.

-يقدم المعلم للتلميذ عددا قليلا من المفردات والتراكيب في كل حصة ثم يعمل على تدريبه على استعمالها وصياغتها في جمل داخل القسم وخارجه حتى يتم ترسيخها في ذهنه، وتكون هذه الصيغ من المفردات والتراكيب في إطار الوحدة التعلّمية التي يدرسها.

-إثراء رصيده اللغوي وذلك بالتركيز أكثر على المطالعة المثمرة.

-التكثيف والتركيز أكثر على تدريس قواعد اللغة العربية (النحوية، الصرفية، الإملائية) والصيغ المفرداتية والتركيبية، وذلك من خلال حصص التدريس وحصص الاستدراك.

-تكثيف التدريب على استخدام علامات الترقيم في مواضعها الصحيحة من خلال التمارين.

-الحرص على تكرار وممارسة التلميذ لما تعلمه في كل حصة لأن مهارة التعبير الكتابي تنتج عن طريق الممارسة المستمرة والتدريب لما يتعلمه.

-تقليص حجم البرنامج والتكثيف من حصص التدريب والاستدراك وفق تخطيط منهجي يتم حسب أنواع الأخطاء الأثر شيوعا بين التلاميذ لا حسب الأدوار والأفواج.

- تصحيح الخطأ كيفما كان فور وقوع التلميذ فيه، لأنه إذا لم يصحح له خطأه تمادى فيه واعتقد أنه الصواب، ومن ذلك يصبح عادة فيه، وبالتالي يصعب على المعلم تغييره لاحقا.

-يقتضي نشاط التعبير الكتابي أن تكون مواضيعه ملائمة لمستوى التلميذ الإدراكي والعمري والتعليمي وميوله واهتماماته ومشاعره وواقعه الذي يعيشه.

-عرض مجموعة من الموضوعات المقترحة على التلاميذ في حصة ما قبل التعبير الكتابي حيث يتم فيها اختيارهم للموضوعات التي يرغبون ويميلون للكتابة فيها.

-تدريب التلاميذ على بعض العبارات الافتتاحية و الختامية لتقوية ألسنتهم و توظيفها في تعبيراتهم.

- التقليل من عدد التلاميذ في القسم الواحد، حيث لابد أن لا يتجاوز 19 أو 20 تلميذا حتى يتمكن المعلم من تقديم و تصحيح كافة دروس اللغة العربية كما يجب خاصة درس التعبير الكتابي، و يتمكن التلاميذ من إدراك جميع دروسهم و تصحيح أخطائهم، و بالتالي تضمن العملية التربوية نجاحها.

- تأجيل تدريس اللغة الفرنسية إلى مرحلة لاحقة حتى يتمكن التلميذ جيدا من التحكم و اكتساب المبادئ و القواعد الأساسية الأولى للغة العربية (الصرفية، النحوية، التركيبية، الإملائية) دون الخلط بينها و بين مبادئ قواعد اللغة الفرنسية في التركيب.

- وضع جداول تحتوي الفوارق بين المنصوبات و المرفوعات و المجرورات و التوابع حتى يتمكن التلميذ من التمييز بينها، وجداول أخرى تحوي الحروف المتشابهة في المخرج، و أخرى للحروف المتشابهة في الشكل (الرسم) ليتمكن التلميذ من التمييز بينها.

تناول هذا البحث بالدراسة المهارات اللغوية الأربع في حقل اللسانيات التربوية، وعلاقة هذا الحقل بمهارة التعبير الكتابي، ثم واقع تدريسها لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي من حيث الأخطاء التعبيرية الكتابية، وطريقة تدريس هذه المهارة وتصحيحها. ومن خلال ما تقدم ذكره في ثنايا هذا البحث وما احتوته فصوله ومباحثه يمكن إجمال النتائج المتوصل إليها في النقاط التالية:

-الهدف الأول والأسمى لحقل اللسانيات التربوية هو إكساب التلميذ الكفاية اللغوية التواصلية، و القدرة على التعبير الشفهي و الكتابي السليمين و الدقيقين التي يستخدمهما في عدة مواقف من حياته.

- تعتبر اللغة وحدة تكاملية لمجموعة من المهارات، و هي آليات اكتساب الكفاية اللغوية و الكفاية التواصلية، و هي أربعة: الاستماع، التعبير (الشفهي و الكتابي)، القراءة، الكتابة.

- تعتبر مهارتي الاستماع و القراءة من آليات الاستقبال و الإدراك اللغويين بين باثّ ومستقبِل، وهما وسيلتان لإثراء الرصيد اللغوي لدى التلميذ، والاستماع والقراءة الجيدان ينميان لديه القدرة على الانتقاء الجيد للعناصر اللغوية والأفكار.

-تعتبر مهارتي التعبير بنوعيه والكتابة من آليات الإنتاج اللغوي ونقل المفاهيم وتصوير الأفكار والإفصاح عن المعاني.

-يعتبر التعبير الكتابي الشق الثاني لعملية التواصل في الخطاب الإنساني بعد الكلام (التعبير الشفهي).

-يعد التعبير الكتابي ميدانا يُبرز التلميذ من خلاله شخصيته وموهبته على التصوير والإبداع الفنيين.

-الهدف العام من تدريس مهارة التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية هو اكتساب التلميذ القدرة على الاستخدام والتواصل السليم باللغة العربية كتابة، وهو أحد الهدفين اللذين تهتم بهما اللسانيات التربوية.

-يشهد واقع درس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية ضعفا لغويا في جميع جوانب اللغة لكن بدرجات متفاوتة.

-تتجلى مظاهر ضعف تلاميذ هذه المرحلة في تعبيراتهم الكتابية في:

*الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم خاصة في استخدام الفاصلة ونقطة نهاية الفقرة، أو إهمالها في أغلب الأحيان.

*الأخطاء الدلالية: تتمثل أغلبها في صياغة المعنى بجمل غير مفهومة، وتراكيب فاسدة.

*الأخطاء الإملائية: ما يتعلق بالتعريف والتنكير، الحركات القصيرة والطويلة، حذف أو زيادة حرف أو أكثر، إبدال حرف بحرف آخر، إبدال موضعين بين حرفين.

*الأخطاء الصرفية: ما يتعلق بالاشتقاق غير الصحيح للكلمة، عدم المطابقة بين الاسم والفاعل والضمير العائد عليهما، بناء الفعل للمجهول بدل المعلوم أو عكس ذلك.

*الأخطاء المعجمية: تتمثل في استبدال كلمة معجمية بأخرى غير مناسبة.

*التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية والدارجة والفرنسية.

-الأخطاء التعبيرية الكتابية الأكثر انتشارا بين التلاميذ هي: الأخطاء الدلالية، الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم، الأخطاء الإملائية، الأخطاء النحوية.

-إن معرفة أخطاء التلاميذ وتحليلها أعان على معرفة بعض أسبابها وهي:

-اكتظاظ البرنامج وعدم توافقه مع الحجم الساعي المبرمج لتقديم دروس اللغة العربية عامة، والتعبير الكتابي خاصة و تصحيحه.

2-عدم ملاءمة بعض المواضيع لمستوى التلميذ التعليمي والإدراكي وميوله.

3-قلة استيعاب التلاميذ لبعض دروس النحو والصرف والإملاء وعلامات الترقيم وصعوبتها ما أدى إلى الخلط بين قواعدها وأحكامها.

4-افتقار التلاميذ للمفردات والصيغ التركيبية المناسبة للسياق والتي تدور في فلك الموضوع.

5-العدد الكبير لتلاميذ القسم الذي يشكل صعوبة وعرقلة أمام العمل التربوي التعليمي تقديما وتصحيحا وتوجيها واستيعابا.

البيداغوجية 6-افتقار دروس ميدان فهم المنطوق والتعبير الشفهي والقراءة والتعبير الكتابي للوسائل التكنولوجية الحديثة السمعية البصرية التي تثير التلميذ وتشجعه على العمل، وتقوي ذاكرته، وتثري رصيده اللغوي.

-يتم تدريس وتصحيح درس التعبير الكتابي في المدرسة الابتدائية الجزائرية على ثلاث مراحل وفق المشاركة الجماعية.

-إن طريقة التصحيح الجديدة التي تتم على الألواح ثم على السبورة تسمح لكل تلميذ بأن يدرك الخطأ ويصححه بنفسه، وبالتالي تمكنه من التقليل من أخطائه.

-يميل التلاميذ في كتابة تعبير ما إلى الموضوعات التي يعيشونها أو تصدر عن واقعهم، أو تدركها حواسهم ومشاعرهم.

-ينفر التلاميذ من الموضوعات التي لا يدركونها بحواسهم، أو بعيدة عن واقعهم المعاش، أو تفوق قدراتهم الإدراكية ومستواهم التعليمي.

-صارت المطالعة الإلكترونية في الكتب والقصص والمجلات من أكثر مصادر المطالعة إقبالا من طرف تلاميذ المرحلة الابتدائية .

و خلاصة القول يبقى امتلاك التلميذ لمهارة التعبير الكتابي والقدرة على أدائها بشكل سليم ودقيق من المدرسة الابتدائية الجزائرية إلى تحقيقه ، لأن ما يعانيه أهم ما يهتم به حقل اللسانيات التربوية، وتهدف تلاميذها من أخطاء لغوية في أداء هذه المهارة تمثل ضعفا وعائقا في الوقت نفسه في سبيل تحصيلهم للملكة اللغوية التي يحتاجونها في التواصل، لذا على المنظومة التربوية الجزائرية أن تعمل على ترقية تدريس هذه المهارة طرقا ومحتوى وتقنيا.

خاتمة

قائمة المصادر والمراجع

أولا : المصادر والمراجع باللغة العربية:

*القرآن الكريم برواية ورش عن نافع.

1- الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية –حسني عبد الباري عصر –المكتب العربي الحديث للطباعة والنشر –الإسكندرية –مصر- (د.ط) -1994.

2- أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة –فهد خليل زايد –دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع –عمان –الأردن – (د.ط) -2013م.

3- أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق –راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة – دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان -الأردن ط(1) -2003م.

4- الأسس الفنية للكتابة والتعبير –فخري خليل النجار –دار صفاء للنشر والتوزيع –عمان- الأردن- ط(1) -1431هـ /2011م.

5- أسس علم اللغة –ماريو باي – ترجمة: أحمد مختار عمر –عالم الكتب –ط(8) - 1419هـ/1995م.

6- أصول التربية الإسلامية –خالد بن حامد الحازمي –دار عالم الكتب –ط(1) - 1420هـ/2000م.

7- أصول التربية والتعليم –تركي رابح –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –(د.ط) -1982م.

بحث العلمي مناهجه وتقنياته –محمد زيان عمر –ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –الجزائر- ط(4) -1983م.

8- بحوث ودراسات في علوم اللسان –عبد الرحمن حاج صالح- موفم للنشر –الجزائر- (د.ط) - 2012م.

9_ بيبليوغرافيا اللسانيات (قراءة في أول مؤشرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية) – عيسى مومني –دار العلوم –عنابة- الجزائر–(د.ط) –(د.ت).

10- تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية –محسن علي عطية –دار المنهج للنشر والتوزيع –عمان الأردن –ط(1) -1427هـ /2007م.

11- تدريس فنون اللغة العربية –علي أحمد مدكور–دار الفكر العربي للطبع والنشر –القاهرة –مصر –(د.ط) -2006م.

12- التربية لمدارس المعلمين والمعلمات ولطلاب الكفاءة وفق آخر منهج قررته وزارة التربية الوطنية –محمد السرغيني، محمد عبد الحميد الدميري، محمد علي الهمشري، محمد العالم – منشورات مكتبة الرشاد –الدار البيضاء –المغرب –(د.ط) –(د.ت).

13- التربية والتعليم –روبير دوترانس، غاستون ميالاريه، إدمون راست، ميشال راي –ترجمة: هشام نشابة، أنطوان خوري، حنان دميان، قاسم منصور- مكتبة لبنان –مطبعة أدوار نجيل –بيروت- لبنان -1971م.

14- التطبيق الصرفي –عبده الراجحي –دار النهضة العربية –بيروت- لبنان–(د.ط) –(د.ت).

تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية –خالد حسين أبو عشمة –دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع –عمان- الأردن–ط(1) -1436هـ/ 2015م.

15- تنمية مهارات اللغة –محمد فرحات القضاة، محمد عوض الترتوري–دار غريب للنشر والتوزيع –القاهرة –مصر –ط(2) -1997م.

16- الخصائص –ابن جني –تحقيق : محمد علي النجار –الهيئة المصرية العامة للكتاب –ط(4) – 1999م –ج(2).

17- دراسات في اللسانيات التطبيقية –حلمي خليل- دار المعرفة الجامعية- الإسكندرية –(د.ط) -2010م.

18- دراسات في اللغة العربية الفصحى –أنطوان صياح-دار الفكر اللبناني –بيروت –لبنان – ط(1) -1995م.

19- الدرس الهادف –محمد الدريج – مطبعة النجاح الجديدة –ط(1)-1990م.

20- دروس في الألسنة العامة فردينان ديسوسير– تعريب: صالح الفرماوي، محمد الشاوش، محمد عجينة –الدار العربية للكتاب –ليبيا –(د.ط) -1985م.

21- دروس في اللسانيات التطبيقية –صالح بلعيد- دار هومة –الجزائر- ط(5)-2005م.

22- دليل الباحث في المنهجية وكتابة الرسائل الجامعية –عمار بوحش –المؤسسة الوطنية للكتاب –الجزائر –ط(2) –(د.ت).

23- الشامل في تدريس اللغة العربية –علي النعيمي –دار أسامة للنشر والتوزيع- عمان–الأردن – ط(1) -2004م.

24- طرق تعليم اللغة العربية في التعليم العام –جاسم محمود الحسون –حسن جعفر الخليفة – جامعة عمر المختار- دار الكتب الوطنية –بنغازي- ليبيا –ط(1) -1996م.

25- الطفل والقراءة –فهيم مصطفى- الدار المصرية اللبنانية –القاهرة- مصر –ط(1) -1994.

26- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية –عبده الراجحي –دار المعرفة الجزائرية –الإسكندرية–(د.ط) -1995م.

27- علم اللغة مقدمة للقارئ العربي –محمود السعران –دار النهضة العربية -بيروت –لبنان- (د.ط)-(د.ت).

28- فنون اللغة (المفهوم- الأهمية- المقدمات- البرامج التعليمية) –فراس السليتي- جدارا للكتاب العالمي –عمان –الأردن- عالم الكتب الحديث –إربد –الأردن – ط(1) -1429هـ /2008م.

29- فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها –قاسم عاشور، فؤاد الحوامدة –دار علم الكتب الحديث –بيروت –لبنان –ط(1) -2009م.

30_ الكتابة الوظيفية والإبداعية (المجالات- المهارات- الأنشطة والتقويم) –ماهر شعبان عبد الباري –دار المسيرة للنشر والتوزيع –عمان الأردن –ط(1) -1431هـ/2010م.

31- اللسانيات التطبيقية وتعلم اللغة العربية بغير الناطقين بها –وليد العناتي–دار الجوهرة –عمان – الأردن – ط(3) -2003.

32- اللسانيات النشأة والتطور –أحمد مومن- ديوان المطبوعات الجامعية –الجزائر –ط(2) - 2005م.

33- اللسانيات –جان بيرو- ترجمة: الحواس مسعودي ،مفتاح بن عروس- دار الآفاق –الجزائر- (د.ط) –(د.ت).

34- اللسانيات و البيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي (الأسس المعرفية و الديداكتيكية)- علي آيت أوشان–دار الثقافة للنشر والتوزيع – الدار البيضاء –المغرب ط(1) -1998 –ط(2) -2006.

35- اللغة عند الطفل ما قبل المدرسة –ليلى كرم الدين –دار الفكر العربي- القاهرة–مصر – ط(1) -2004م.

36- اللغة والطفل دراسة في ضوء علم اللغة النفسي –حلمي خليل –دار النهضة العربية –بيروت لبنان –(د.ط) -1986م.

37- مباحث في اللسانيات –أحمد حساني –منشورات كلية الدراسات الإسلامية- الإمارات العربية المتحدة ط(2) -1434هـ/2013م.

38- محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة –شفيقة العلوي- أبحاث للترجمة والنشر والتوزيع – لبنان- ط(1) -2004م.

39- محاضرات في علم النفس اللغوي –حنفي بن عيسى –الساحة المركزية بن عكنون –الجزائر – ط(5) -2003م.

40- مدخل إلى اللسانيات –محمد يونس علي –دار الكتاب الجديد- ط(1) -2004م.

41- مدخل إلى علم اللغة(المجالات والاتجاهات) – محمود فهمي حجازي –الدار المصرية السعودية للطباعة والنشر والتوزيع –القاهرة –ط(4) جديدة ومزيدة -2006م.

42- المفاهيم اللغوية عند الأطفال (أسسها- مهاراتها- تدريسها- تقويمها) – رشدي أحمد طعيمة–دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة –عمان –الأردن –ط(1) -1428هـ/2007م.

43- مفاهيم في علم اللسان –التواتي بن التواتي–دار الوعي للنشر والتوزيع –الرويبة –الجزائر – (د.ط)-2008م.

44- المفردات في غريب القرآن –الراغب الأصفهاني –تحقيق : محمد سيد كيلاني –دار المعرفة – بيروت –لبنان –(د.ط) –(د.ت).

45- مقدمة ابن خلدون (ديوان المبتدأ والخبر في تاريخ العرب والبربر ومن عاصرهم من ذوي الشأن الأكبر) –عبد الرحمن بن خلدون – ضبط: خليل شحادة – مراجعة: سهيل زكار– دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع- بيروت– لبنان-1431هـ/ 2001م –ج(1).

46- مقدمة في البحث التربوي –إحسان مصطفى شعراوي، فتحي علي يونس –دار الثقافة والتوزيع –القاهرة –مصر- ط(1) -1984م.

47- مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل –أحمد حسين اللقاني، فارعة محمد –عالم الكتب – القاهرة- مصر–ط(1) -2001م.

48- منهج البحث اللغوي –محمود سليمان ياقوت –كلية الآداب –جامعة الكويت –(د.ط)- (د.ت).

49- منهجية إعداد المذكرات والرسائل الجامعية دليل الباحث –أحمد طالب –دار الغرب للنشر والتوزيع –وهران الجزائر –ط(6) -2009م.

50- المهارات اللغوية (مستوياتها- تدريسها -صعوبتها) –رشدي أحمد طيعمة–دار الفكر العربي- القاهرة – مصر – ط(1)- 1425هـ/2004م.

51- مؤسسات التنشئة الاجتماعية –مراد زعيمي –منشورات جامعة باجي مختار –عنابة-الجزائر – (د.ط) -2002م.

52- النمو اللغوي واضطرابات النطق والكلام –أحمد نايل العزيز، أحمد عبد اللطيف أبو أسعد، أديب عبد الله النوابسة–دار عالم الكتب الحديث –القاهرة- مصر ط(1) -2009م.

ثانيا: المعاجم:

1- لسان العرب –ابن منظور –تحقيق : عبد الله علي الكبير، محمد أحمد حسب الله، هاشم محمد الشاذلي –دار المعارف – القاهرة –مصر- (د.ط) –(د.ت) –مج(3) ج(24).

2- لسان العرب –ابن منظور –تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخران –دار المعارف –القاهرة – مصر- (د.ط) –(د.ت) –مج(1) –ج(5).

3- لسان العرب –ابن منظور –تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخران –دار المعارف –القاهرة – مصر –(د.ط) –(د.ت) –مج(3) –ج(17).

4- لسان العرب –ابن منظور –تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخران –دار المعارف –القاهرة –مصر –(د.ط) (د.ت) –مج(5) –ج(40).

5- لسان العرب –ابن منظور –تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخران –دار المعارف –القاهرة –مصر –(د.ط) –(د.ت) –مج(5) –ج(43).

6- المحكم والمحيط الأعظم –ابن سيدة –تحقيق: عبد الحميد هنداوي –دار الكتب العلمية –لبنان ط(1) -1421هـ/2000م –ج(10).

7- المعجم التربوي –فريدة شنان، مصطفى هجرسي، عثمان آيت مهدي –ملحقة سعيدة الجهوية.

8- معجم العين –الخليل بن أحمد الفراهيدي –ترتيب وتحقيق: عبد الحميد هنداوي – دار الكتب العلمية –لبنان ط(1) -2003م –ج(2).

9- المعجم المصطلحات التربوية –علي أحمد الجمل –عالم الكتب –ط(2) –1999م.

10- المعجم الوجيز –إبراهيم مدكور، شوقي ضيف –مجمع اللغة العربية –جمهورية مصر العربية – طبعة خاصة بوزارة التربية والتعليم -1415هـ/1994م.

11- المعجم الوسيط –معجم اللغة العربية –مكتبة الشروق الدولية –ط(4) - 1425هـ/2004م.

12- معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا و الديداكتيك–عبد اللطيف الفارابي، محمد آيت يحيى، عبد العزيز الغرضاف، عبد الكريم غريب –دار الخطابي للطباعة والنشر –الدار البيضاء المغرب –ط(1) -1994م.

13- معجم مقاييس اللغة –ابن فارس –تحقيق : عبد السلام هارون –دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع –(د .ط) – 1399هـ/1979م –ج(4).

14- معجم مقاييس اللغة –ابن فارس –تحقيق: عبد السلام هارون –دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع –(د.ط) 1399هـ/1979م –ج(5).

ثالثا: المجلات:

1- المجلة الدولية التربوية المتخصصة –مدى فعالية مقرر المهارات اللغوية 101 في اكتساب الطلبة الجدد المهارات اللغوية –محمد الصويركي–جامعة الملك سعود عبد العزيز –جدة –المملكة العربية السعودية –عدد(12) -2014م.

2- المجلة العربية للبحوث التربوية –جمع البيانات واختيار العينات في البحوث والدراسات التربوية والاجتماعية –فريد كامل أبو زينة، عدنان محمد عوض –عدد(1)، 1988م.

3- مجلة اللسان العربي –مدخل إلى اللغويات التطبيقية –كوردير–ترجمة: جمال صبري –مكتب تنسيق التعريب بالمغرب –الرباط –المغرب –مج(14) –ج(1) -1976م.

4- مجلة من قضايا اللغة العربية –قضايا اللغة العربية –شكري فيصل –المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم –تونس -1990م.

5- مجلة ميسان للدراسات الأكاديمية –أسباب ضعف تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة التعبير من وجهة نظر معلمي المادة ومعلماتها –نجم عبد الله الموسوي، رجاء سعدون زبون –جامعة ميسان –العراق –عدد (17)، 2010م.

رابعا: الوثائق التربوية والمدرسية.

1- دليل استخدام كتاب اللغة العربية (السنة الرابعة من التعليم الابتدائي) –بن الصيد بوربني سراب، بن عاشور عفاف –وزارة التربية الوطنية –الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية –(د.ط) –الجزائر – 2017، 2018م.

2- المقاربات و البيداغوجيات الحديثة مصوّغة خاصة بتكوين المعلمين العرضيين الحاصلين على شهادة الباكالوريا أو مستوى أقل –المنسقية المركزية لمراكز تكوين المعلمين والمعلمات –وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي –الرباط –المغرب -2004، 2005م.

3- مقاربة جديدة لتدريس التاريخ –حاجي فريد –تعليمية الجغرافيا –جبار عز الدين –المركز الوطني للوثائق التربوية –الجزائر –عدد(35).

خامسا: البحوث الجامعية:

1- اتجاهات معلمي التعليم الابتدائي نحو فاعلية التخطيط التعليمي في تنمية قدرات التلميذ (دراسة ميدانية في بعض المدارس الابتدائية بولاية عنابة) –حربي سميرة –أطروحة دكتوراه –كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية –جامعة منتوري–قسنطينة –الجزائر -2010، 2011م.

2- الجهود اللسانية عند الدكتور عبد الرحمن حاج صالح من خلال (بحوث ودراسات في علوم اللسان) –وردة سخري –مذكرة ماجستير –كلية اللغة والأدب والفنون –جامعة باتنة 1 – 1436هـ/ 2015م.

3- فاعلية استراتيجية مقترحة قائمة على قراءة الصورة لتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ الصف الثالث الأساسي –أسماء محمد عبد الله أبو شرخ –أطروحة ماجستير –كلية التربية –الجامعة الإسلامية –غزة –فلسطين -1437هـ/2016م.

4- اللسانيات البنيوية من خلال كتاب: La Linguistique Structurale لـ: Guild C.LEPSCHY (دراسة وترجمة) –فاطمة عليوي–رسالة ماجستير –كلية الآداب –الجزائر – 2000، 2001م.

5- النظريات اللسانية وأثرها في تعليمية اللغة العربية (القراءة في المرحلة الابتدائية أنموذجا) –عبد القادر زيدان –مذكرة ماجستير –كلية الآداب واللغات –تلمسان -2012، 2013م.

سادسا: المراجع الأجنبية:

Language and Linguistic –Jhon Lyons –An Introduction- (Cambridge : Cambridge Universitypress 1981).

سابعا: المواقع الإلكترونية:

مدونة يوسف الساريسي–النظام اللغوي:

-yousef –alsarisi blogsport.com

تربية:

http://ar.m.wikipedia.orgs wikis:

لسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات –سامية جباري –جامعة الجزائر1:

http://revue .ummto.dz/index.php/pla/article

مهارات اللغوية –طلال أبو لين:

www.zahran.orgsshowthread

مفهوم المدرسة الابتدائية –إيمان بطمة:

Mawdoo3.com

www.altahrironline.com ara/article/19444

www.almothaqaf.coms idea 2015.

قائمة الملاحق

الملحق رقم (01)، ج (أ):

1-استمارة استبيان ميداني موجه لمعلمة تلاميذ السنة الرابعة

قسم – أ– من مدرسة التعليم الابتدائي (ماحي بوسيف – أوزيدان–)

هذه استمارة استبيان لإجراء دراسة ميدانية من أجل إعداء مذكرة الماستر التي موضوعها: المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية– التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا–، وقد استُمدت بعض الأسئلة من دراسات سابقة.

أ–أسئلة مفتوحة:

1–ما هو مستوى الشهادة الأكاديمية التي تحصلتم عليها لمزاولة هذه الوظيفة؟

2–كم تبلغ مدة الخبرة المهنية منذ أن زاولتم هذه الوظيفة؟

3–ما هو مجموع عدد تلاميذ القسم؟ (عدد التلاميذ وعدد التلميذات).

4–هل ترون أن عدد تلاميذ القسم مساعد على تقويم واستيعاب درس التعبير بنوعيه؟

5–كم من الوقت المخصص لدرس التعبير الكتابي؟ وهل هو كاف لذلك؟

6–في رأيكم، ما هي الأهداف التربوية التعليمية من تدريس مهارة التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية عموما والسنة الرابعة خصوصا؟

7–كيف يكون التخطيط لدرس التعبير الكتابي؟

8–ما هي الطريقة التي تسيرون وفقها من أجل أن يكتب التلميذ تعبيرا ناجحا؟

9–هل تتقيدون بمحاور الكتاب المدرسي من أجل وضع مواضيع التعبير الكتابي؟ وإن كانت الإجابة (لا) كيف يتم ذلك؟

10- كيف يتم التخطيط لتصحيح درس التعبير الكتابي؟

11-ما هي الطريقة التي تسيرون وفقها في تصحيح درس التعبير الكتابي؟

12-ما هي الأخطاء الأكثر شيوعا بين التلاميذ في تعبيراتهم الكتابية؟ وما هي الأخطاء التعبيرية الكتابية التي يحاسب عليها التلميذ في هذه المرحلة؟

13-ماذا تقترحون من حلول لعلاج وتجاوز ضعف التلاميذ في مهارة التعبير الكتابي وتنميتها لديهم؟

الملحق رقم (1)، ج (ب):

ب-أسئلة مغلقة:

وضع علامة (X) أمام الجواب الذي ترونه مناسبا:

1-أي المهارتين يبرز فيها مستوى التلميذ أحسن؟

-التعبير الشفهي. -التعبير الكتابي.

2-في نظركم، ما هو التعبير المفضل لدى التلميذ ؟

-التعبير الشفهي. -التعبير الكتابي.

3-ما هي الوسائل التعليمية المستخدمة في درس التعبير الكتابي؟

-السبورة. -أشرطة فيديو.

-الكتاب المدرسي . -صورة على السبورة.

-كراسة التعبير.

4-هل تستعينون بذكر قصص قصيرة أو أمثلة أو أحاجي أو نكت تسلي وتزيد من إثراء الرصيد اللغوي لدى التلميذ أثناء الدرس؟

-نعم. -لا.

5-هل هناك أخطاء لغوية تحويها تعبيراته الكتابية؟

-نعم. -لا.

6-ما طبيعة هذه الأخطاء؟

-إملائية. -معنوية.
-صرفية. -ركاكة الأسلوب.
-نحوية. -أخطاء متعلقة بالتهجئة.
-تركيبية. -أخطاء في استخدام علامات الترقيم.

7-هل يستعمل التلميذ الألفاظ العامية في تعبيراته الكتابية؟

-نعم. -لا.

8-أهي؟

-قليلة. -كثيرة.

9-هل تستخدمون أثناء الشرح والتواصل مع التلميذ داخل القسم؟

-اللغة العربية الفصحى. -المزاوجة بينهما.
-العامية.

10-إن كنتم تستخدمون العامية، فلماذا؟

-لقصور في استخدام اللغة العربية الفصحى.

-من أجل أن يفهم التلميذ أكثر المقصود من الكلام.

11-كيف يتم اختيار موضوعات التعبير الكتابي؟

-انطلاقا من المنهاج. -بالاستشارة مع المعلمين.

12-هل تستثير وتجذب هذه الموضوعات التلميذ؟

-نعم. -لا.

13-أهي من اهتمامات التلميذ وواقعه المعاش؟

-نعم. -لا.

14-ما مدى صعوبة الموضوعات المقررة على التلميذ؟

-صعبة كثيرا وغير ملائمة لمستواه التعليمي.

-سهلة وملائمة لمستواه التعليمي.

-بعضها صعبة وغير ملائمة لمستواه التعليمي وبعضها عكس ذلك.

15-هل ترون أن تدريس اللغة الفرنسية إلى جانب اللغة العربية في هذه المرحلة يؤثر سلبا على التلميذ من حيث اللغة والتعبير الذي يكتبه؟

-نعم. -لا.

16-أين تصاغ التعابير الكتابية؟

-داخل القسم . -في البيت.

17-هل يستند التلميذ إلى الشبكة العنكبوتية في كتابة تعبير ما؟

-نعم. -لا.

18-هل يلتزم التلميذ في تعبيره الكتابي بالصيغ والعناصر المطلوبة منه؟

-نعم. -لا.

19-هل لموضوعات التعبير الكتابي علاقة بالنص المقروء؟

-نعم. -لا.

20-ما هي الأسباب التي تؤدي إلى ضعف التلاميذ في تحصيل مهارة التعبير الكتابي؟

-عوامل نفسية واجتماعية.

-نفور التلميذ من المادة (التعبير الكتابي).

-طريقة التدريس غير مساعدة على ذلك.

-المواضيع المقررة غير ملائمة لميول التلميذ واهتماماته وثقافته وواقعه الذي يعيشه.

-المواضيع المقررة لا تتماشى مع قدراته الاستيعابية والعمرية.

-اكتظاظ البرنامج والحجم الساعي المبرمج غير كاف لتدريس التعبير الكتابي.

-افتقار التلميذ للرصيد اللغوي و المفرداتي.

-قلة الأفكار والمعلومات.

-قلة المطالعة.

-صعوبة قواعد اللغة العربية.

21-ماذا تراعون عند تصحيح التعبير الكتابي؟

-صحة الأفكار والمعلومات.

-السلامة النحوية.

-السلامة الصرفية.

-السلامة التركيبية.

-السلامة الإملائية.

-الالتزام بالموضوع.

-الاستخدام الصحيح لعلامات الترقيم.

-جمال الورقة وتنظيمها.

-إبراز الفقرات (المقدمة، العرض، الخاتمة).

22-ما هو أسلوب تصحيح درس التعبير الكتابي الذي تتبعونه؟

-تصحيح الخطأ مع كل تلميذ عقب انتهائه مباشرة من الكتابة.

-تصحيح الكراريس ثم عرض الأخطاء الشائعة والمشتركة بين التلاميذ ثم تصويبها وإياهم.

-الطريقة التبادلية.

-طريقة الرموز.

الملحق رقم (2):

2-استمارة استبيان ميداني موجه لتلاميذ السنة الرابعة قسم- أ – من مدرسة التعليم الابتدائي (ماحي بوسيف –أوزيدان-)

ضع علامة (X) أمام الجواب الذي تراه مناسبا:

1-الجنس:

-ذكر. -أنثى.

2-هل تحب نشاط التعبير؟

-نعم. -لا.

3-أي نوع من التعبير تفضل؟

-التعبير الشفهي. -التعبير الكتابي.

4-إن كنت تفضل نشاط التعبير الشفهي، لماذا؟

-لأنك تشعر بالنشاط والحرية أثناء حصة التعبير الشفهي.

-لأنك تريد أن تسمع معلمتك وزملاءك إجاباتك وأفكارك.

-لإبراز قدراتك وتفوقك أمام زملائك.

5-إن كنت تفضل نشاط التعبير الكتابي، لماذا؟

-لأنك تستطيع من خلاله كتابة وتوظيف معلوماتك وأفكارك الخاصة.

-لأنك تجد فيه الوقت الكافي للتعبير والتركيز في كتابة الفقرة.

-لأنك تحب أن ترى النقطة التي تمنحك إياها المعلمة.

6-إن كنت لا تحب نشاط التعبير الشفهي، لماذا؟

-لأنك تشعر بالخجل أمام معلمتك وزملائك من التحدث بصوت عال.

-لأنك تشعر بالخوف والارتباك من الوقوع في الخطأ، أو من معاقبة معلمتك لك.

-لأنك تخاف أن يسخر منك زملاؤك.

-لأنك لا تستطيع التكلم باللغة العربية الفصحى.

-لأنه يصعب عليك إيجاد الأفكار للتعبير عنها.

-لأنك تعاني من صعوبة في النطق.

7-إن كنت لا تحب نشاط التعبير الكتابي، لماذا؟

-لأنك تخاف من الحصول على درجة ضعيفة.

-لصعوبة القواعد الصرفية والإملائية والنحوية والتركيبية...

-لطول الفقرة، واعتمادك على أفكارك وأسلوبك الخاص دون مشاركة زملائك لك.

8-هل الوقت الذي تمنحك إياه المعلمة داخل القسم كاف لكتابة التعبير؟

-نعم. -لا.

9-كيف تجد موضوعات التعبير الكتابي التي تكتبها؟

-سهلة وواضحة.

-صعبة وغير واضحة.

-بعضها سهلة وبعضها صعبة.

10-أيّ من هذه الموضوعات تحب أن تكتب حولها تعبيرا؟

-حول التعاون.

-حول زيارة الأقارب.

-حول الوطن.

-حول التغذية والصحة.

-حول وصف شخص ما.

-حول وصف منظر طبيعي أو فصل أو مكان ما.

-حول وصف جهاز ما ومكوناته مثل: الحاسوب، التلفاز، الهاتف...

-حول الأنترنت أو الطائرة...

-حول صناعة الإلكترونية.

-إعادة سرد قصة.

-تلخيص قصة.

11-هل تمارس المطالعة؟

-نعم. -لا.

12-هل يشجعك والداك على المطالعة؟

-نعم. -لا.

13-كيف يتم ذلك؟

-من خلال شراء قصص طريفة للأطفال أو الحيوان.

-من خلال شراء مجلات صغيرة للأطفال.

-من خلال شراء كتب صغيرة مفيدة.

-عن طريق الجهاز : الهاتف، الحاسوب.

14-هل أنت مسجل في مكتبة عمومية؟

-نعم. -لا.

15-هل تحفظ الأنشودات والمحفوظات؟

-نعم. -لا.

16-هل تحفظ القرآن الكريم في المسجد؟

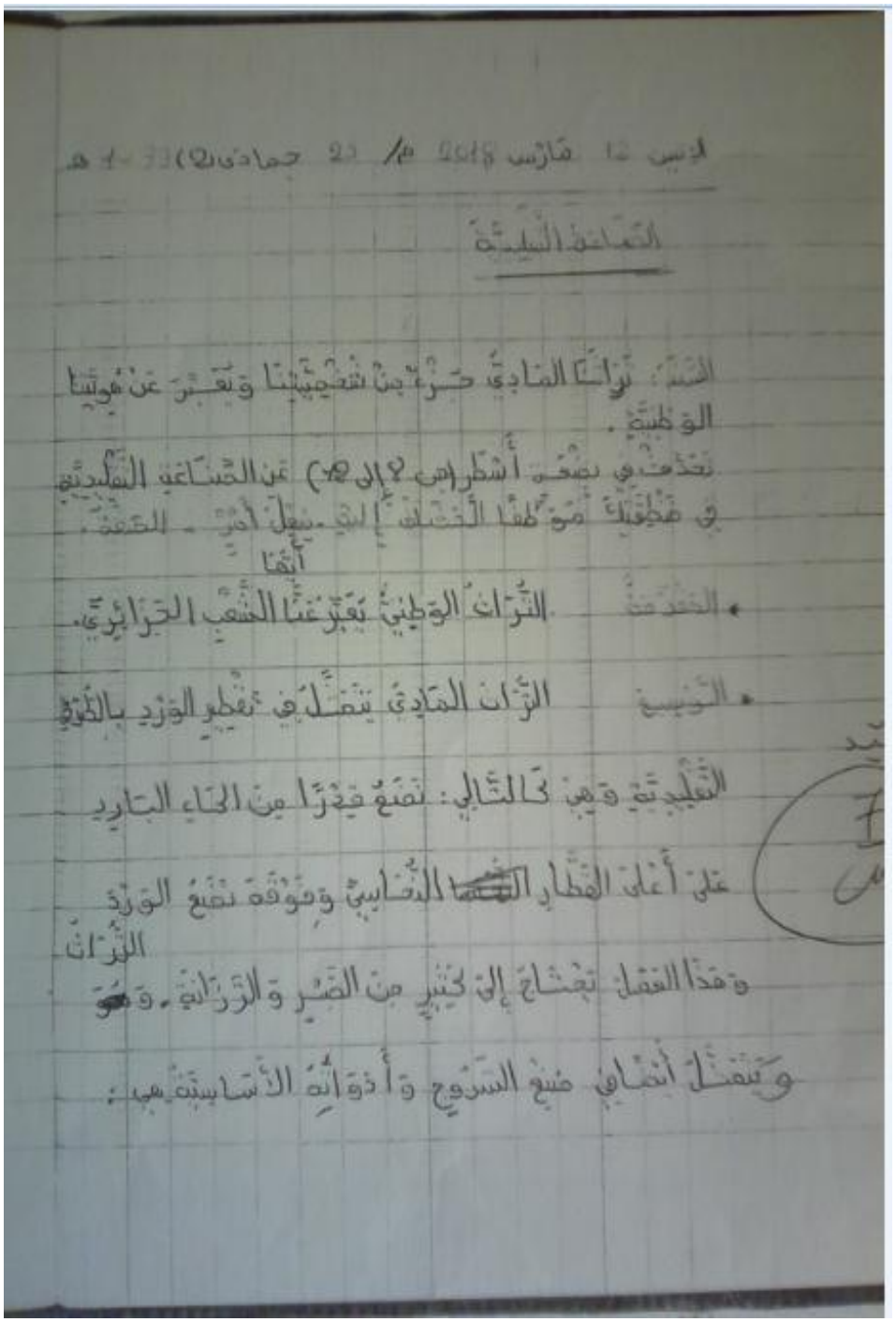
-نعم. -لا.

17-هل يساعدك والداك أو إخوتك في المنزل على فهم دروس اللغة العربية؟

-نعم. -لا.

الملحق رقم (3):

-نماذج لبعض التعبيرات الكتابية للتلاميذ:



الاسم: تراثنا المادي جزء من شخصيتنا ويعبر عن هويتنا الوطنية.

تتكون في بعض أشطرها (1 إلى 10) عن الصناعة التقليدية في منطقتنا من الفخار إلى ينقل أمر - الصفة.

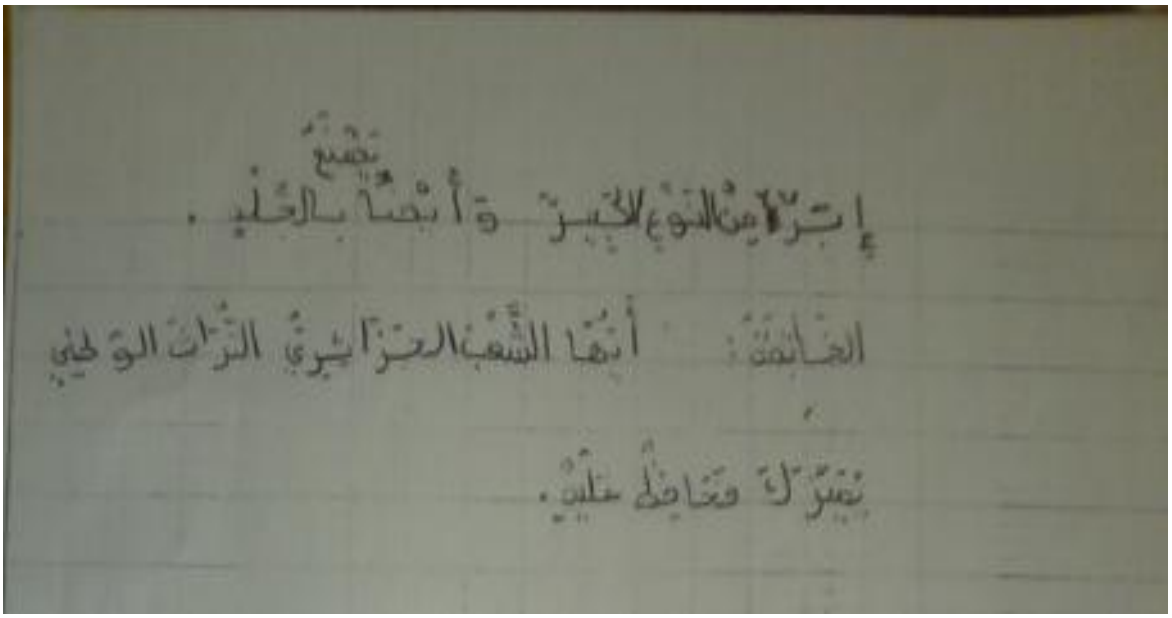
أيقا

• التعريف: التراث الوطني يعبر عنا الشعب الجزائري.

• التوسيع: التراث المادي يتمثل في تقطير الورد بالطريقة التقليدية وهي كالتالي: نضع قدرا من الماء البارد على أعلى القطار الخشبي وفوقه نضع الورد التراث.

وهذا العمل يحتاج إلى كثير من الصبر والرزانة. وهو

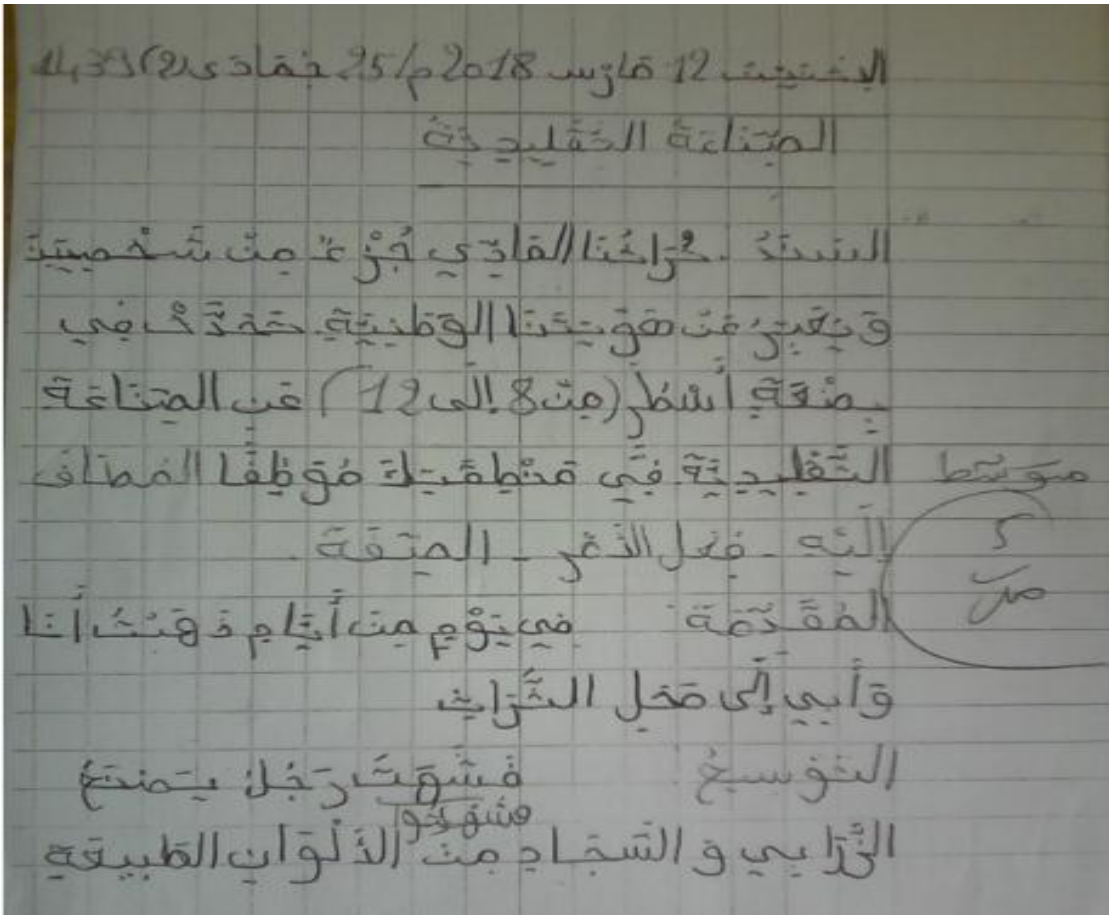
ويتمثل أنشاني صنع السروج وأدواته الأساسية هي:



إبتزاز من النوع الخبيث وأيضا بالخليع.

الخاتمة: أنها الشعب الجزائري التراث الوطني

يبقى ذكرى وتحافظ عليه.



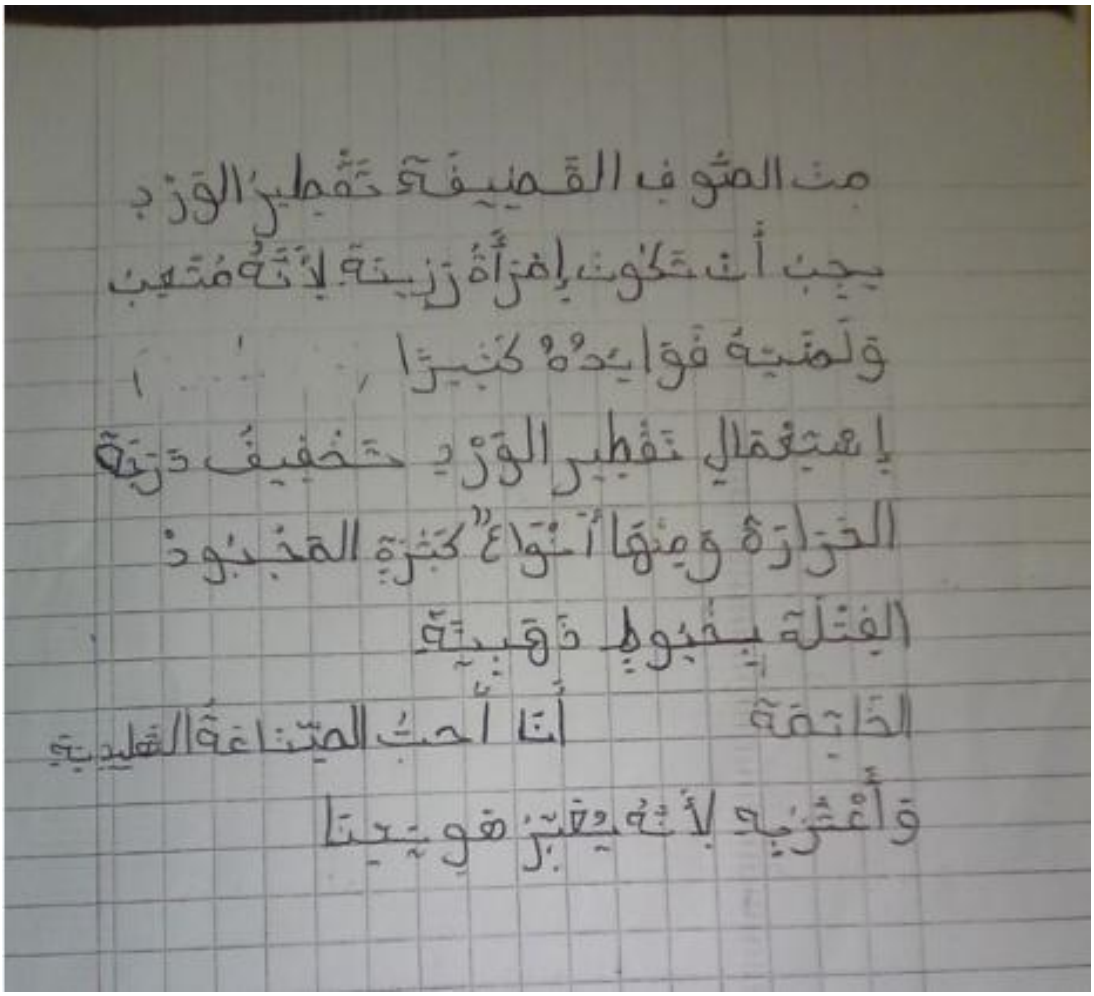
الإثنين 12 مارس 2018م / 25 جمادى 1439هـ

الصناعة التقليدية

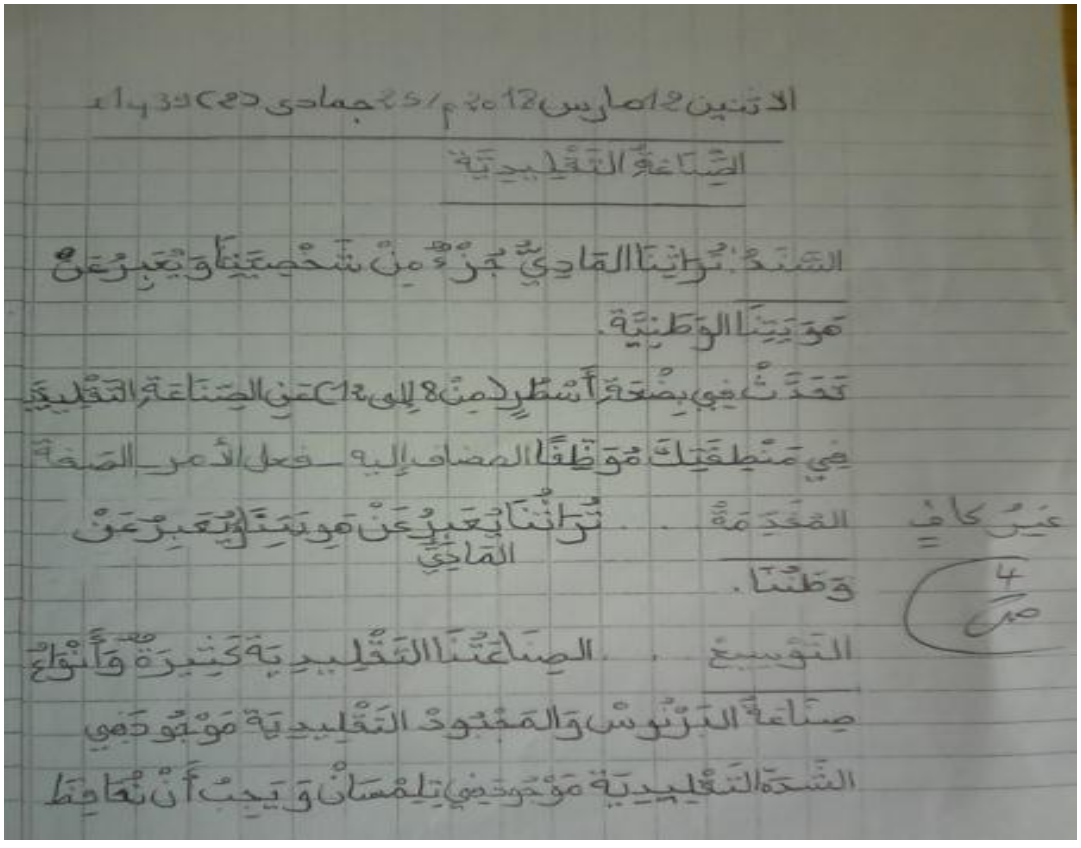
الشدة: تراثنا المادي جزء من شخصيتنا وتعبر عن هويتنا الوطنية حددت في بضعة أشطر (من 8 إلى 12) عن الصناعة التقليدية في قنطرة وظفنا الصفات إليه - فعل الذكر - الحيثية.

المقدمة: في يوم من أيام ذهبت أنا وأبي إلى محل التراث.

التوسيع: فشاهدت رجل يصنع الزرابي والسجاد من الذوات الطبيعية



من الصّوف القصيفة تقطير الوزد
يجب أن تكون إمرأة زينة لأنّه مثيب
ولمنيه فوايده كثيرا
إهتمال تقطير الوزد تخفيف درجة
الحرارة ومنها أنواع "كبرة المخبوذ
الفتلة بخبوله ذهبية
الخاتمة أنا أحبّ الصّناعة التقليدية
وأعتزّ بها لأنّها تعبّر هويتنا



الاثنين 12 مارس 2012 م / 23 جمادى 1433 هـ

الصّناعة التقليدية

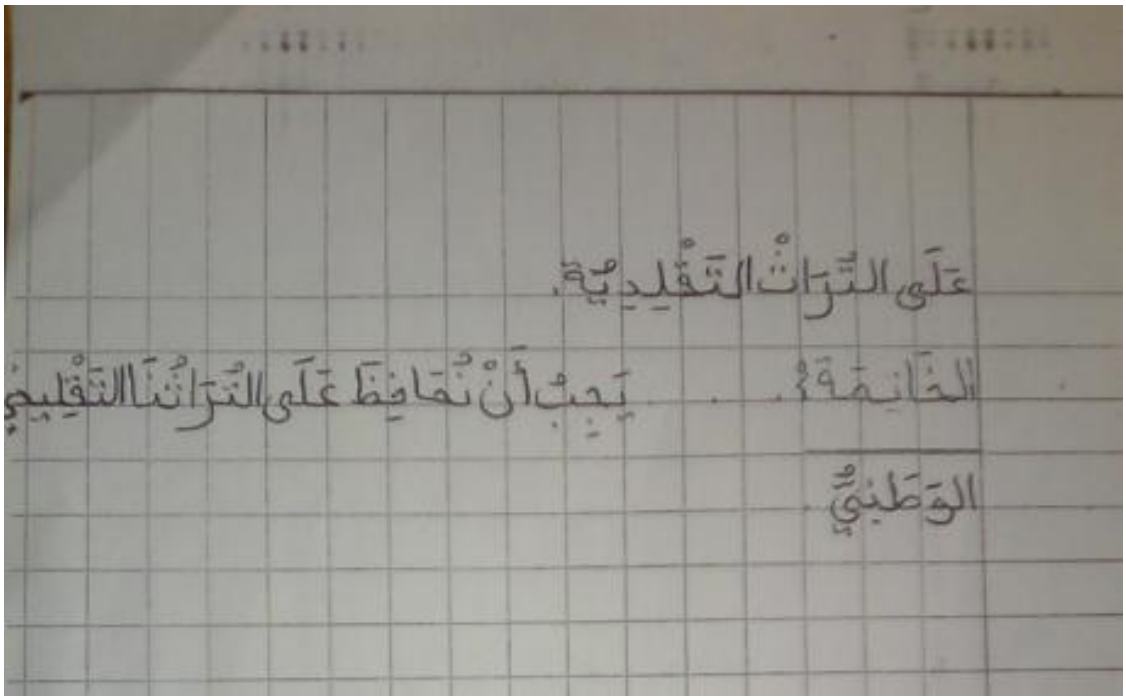
السّند: تراثنا المادي جزء من شخصيتنا ويعبّر عن هويتنا الوطنية.

تحدّث في بضعة أسطر (من 8 إلى 12) عن الصّناعة التقليدية في منطقتك موظّفا المضاف إليه - فعل الأمر - الصّفة

المقدّمة: تراثنا يعبّر عن موتيفاتنا ويعبّر عن التراث المادي وطننا.

التوسيع: الصّناعة التقليدية كثيرة وأنواع صناعة البرنوس والمخبوذ التقليدية موجود في الشّحة التقليدية موجود في تلمسان ويجب أن نحافظ

عين كافي
4
صح


عَلَى التُّرَاثْ التَّقْلِيدِيَّة.
الخَاتِمَة؟
يَجِبُ أَنْ نُحَافِظَ عَلَى التُّرَاثُ التَّقْلِيدِيِّ
الوَطَنِيِّ.

فهرس المحتويات

شكر و تقدير

إهداء

مقدمة

تمهيد: اللسانيات التطبيقية: مفهومها وأهميتها. 01

الفصل الأوّل: حقل اللسانيات التربوية: ماهيته و مفهومه

المبحث الأول: ماهية اللسانيات التربوية 08

أولا: مفهوم اللسانيات 08

ثانيا: مفهوم التربية 18

ثالثا: مفهوم اللسانيات التربوية 22

المبحث الثاني: موقع اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية 28

أولا: اهتمامات اللسانيات التطبيقية و مجالاتها 28

ثانيا: أهمية اللسانيات التربوية في حقل اللسانيات التطبيقية 32

أ- أركان/ عناصر العملية التربوية التعليمية 32

ب- العلاقة بين حقلي اللسانيات التربوية و اللسانيات التطبيقية 41

الفصل الثاني: مصطلح المهارة اللغوية في حقل اللسانيات التربوية

المبحث الأول: مفهوم المهارة اللغوية 54

أولا: مفهوم المهارة 54

ثانيا: مفهوم اللغة 56

ثالثا: مفهوم المهارة اللغوية و أهميتها في حقل اللسانيات التربوية 60

أ- مفهوم المهارات اللغوية. 60

ب- أهمية المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية 62

المبحث الثاني: أنواع المهارات اللغوية 65

أولا: مهارة الاستماع 65

1- مفهومها 65

2- تدريس مهارة الاستماع 69

3- التكامل بين مهارة الاستماع و المهارات اللغوية الأخرى 69
ثانيا: مهارة القراءة 70
1- مفهومها 70
2- تدريس مهارة القراءة 72
3- العلاقة بين القراءة و مهارات اللغة الأخرى 73
ثالثا: مهارة الكتابة 74
1- مفهومها 74
2- تدريس مهارة الكتابة 78
3- علاقة مهارة الكتابة بمهارات اللغة الأخرى 80
رابعا: مهارة التعبير 81
1- مفهومها 81
2- تدريس التعبير بشكل عام 83
3- علاقة مهارة التعبير بمهارات اللغة الأخرى 84
4- أنواع التعبير 85
5- تقنيات التعبير 87
6- تدريس التعبير الكتابي 88
7- تصحيح التعبير الكتابي 90
8- مظاهر ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي 92

الفصل الثالث: دراسة ميدانية تطبيقية حول التعبير الكتابي

المبحث الأول: الدراسة الاستطلاعية 96
أولا: عينة الدراسة 101
ثانيا: منهج الدراسة 103
ثالثا: أدوات الدراسة 104
1- المقابلة 104
2- الملاحظة 105

3- الاستبيان 105
رابعا: الإطار المكاني و الزماني للدراسة 106
1- الحدود المكانية للدراسة 107
2- الحدود الزمانية للدراسة 107
3- خطوات ومراحل إجراء الدراسة الميدانية 107
المبحث الثاني: الدراسة الأساسية 109
أولا: الأخطاء الإملائية 109
ثانيا: الأخطاء الصرفية 117
ثالثا: الأخطاء النحوية 121
رابعا: الأخطاء المعجمية 127
خامسا: الأخطاء المتعلقة باستخدام علامات الترقيم 131
سادسا: الأخطاء الدلالية 135
سابعا: التداخل اللغوي 137
المبحث الثالث: استبيانا المعلمة والتلاميذ واستنتاجات عامة 138
أولا: تحليل الاستبيان الموجه للمعلمة مع اقتراحاتها 139
ثانيا: تحليل الاستبيان الموجه للتلاميذ 151
ثالثا: استنتاجات عامة 160
رابعا: توصيات واقتراحات 163
خاتمة 168
قائمة المصادر والمراجع
قائمة الملاحق
فهرس المحتويات

ملخّص:

تناولت هذه الدراسة المهارات اللغوية في حقل اللسانيات التربوية (التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الرابعة ابتدائي أنموذجا) باعتماد الدراسة الميدانيّة من حيث تحليل الأخطاء و ذكر أسبابها و ترتيبها، ثم عرض لطريقتي تدريس هذه المهارة، و تصحيح الأخطاء، بعد أن تمّ التعرض لماهية حقل اللسانيات التربوية ومفهومه و موقعه في حقل اللسانيات التطبيقية.

الكلمات المفتاحية: المهارات اللغوية، اللسانيات التربوية، التعبير الكتابي.

Résumé :

Cette étude apporter sur les compétences linguistiques dans le champs de Linguistique Pédagogique (Expression écrite au niveau de quatrième année primaire) par une étude de terrain à travers l'analyse des fautes, citer leur causes et les arranger avant démonter les méthodologies d'enseigner cette compétence ainsi corriger les fautes après l'étude du champs de Linguistique Pédagogique ainsi que sa place dans l'approche de Linguistique Appliquée.

Mots clés : Compétences Linguistiques, Linguistique Pédagogique, Expression écrite.

Abstract :

This study talks the linguistic skills upon the field of Pedagogical linguistic (written Expression within fourth year primary school pupils) depending on the practical study through mistakes analys demonstrating its causes and arranfements before showing the methodologies of teaching this skill and correcting the mistakes after dealing with the notion of Pedagogical Linguistics field and its concept as well as its location in the core of Applied Linguistics approach.

Key- words: Linguistic skills, Pedagogical Linguistics, Written Expression.