



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الشهيد حمه لخضر - الوادي

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة و الأدب العربي



تعليمية وضعيات التعبير الكتابي ضمن كتاب اللغة
العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى
- التعليم المتوسط - أنموذجا -

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر (ل.م.د) في اللغة والأدب العربي

تخصص: لسانيات عامة

إشراف الدكتور:

محمد الأمين شيخة

إعداد الطالبتين :

إشراق برحمون

ريحانة بصدیق

أعضاء لجنة المناقشة		
رئيساً	جامعة الوادي	مليك جوادي
مشرفاً	جامعة الوادي	محمد الأمين شيخة
مناقشاً	جامعة الوادي	بو بكر نصبة

الموسم الجامعي : 1438 هـ / 1439 هـ - 2017 م / 2018 م

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

شكر وتقدير

إن الحمد والشكر أولاً وأخيراً لله جل وعلا، الذي وفقنا في

في إنجاز هذا البحث المتواضع وكان لنا أعظم معيناً، فله الحمد كما ينبغي
لجلال وجهه وعظيم سلطانه.

ثم بعد ذلك وفي دواعي العرفان بالجميل، نتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى
الأستاذ الفاضل "محمد الأمين شيخة"

الذي أثار لنا الطريق ولم يبخل عنا بتوجيهاته وآرائه السديدة التي سهلت علينا
إنجاز هذا العمل

كما نشكر كل الذين ساعدونا من قريب أو من بعيد
في إنجاز هذا البحث.

المقدمة

مقدمة:

اللغة العربية هي أشرف اللغات وأعلاها منزلةً وأعظمها مكانةً، لأَنَّها اللغة التي شَرَّفها الله وحفظها بنزول القرآن الكريم بها كما قال تعالى: (وَإِنَّهُ لَتَنْزِيلُ رَبِّ الْعَالَمِينَ، نَزَلَ بِهِ الرُّوحُ الْأَمِينُ، عَلَى قَلْبِكَ لِتَكُونَ مِنَ الْمُنْذِرِينَ، بِلِسَانٍ عَرَبِيٍّ مُبِينٍ) الشعراء(195، 196)

ولذا كان الاهتمام بها وتعلُّمها وتعليمها من الواجبات التي يحرص المسلم عليها، ليتيسر له فهم القرآن الكريم والسنة النبوية.

وانطلاقاً من ذلك حرصت الجزائر على الاهتمام بها، وجعل تعليمها من أولى المهمات التي تسعى إلى تحقيقها في سياستها التعليمية، خاصة في قطاع التعليم.

ولما كانت اللغة من الوسائل والأدوات التي تستعين بها العلوم الأخرى على كثرتها وتنوعها، فإنَّ التعبير هو أداتها، إذ عن طريقها يستطيع الفرد تبليغ مقاصده وأفكاره.

وبناءً عليه فقد اهتمت وركزت سياسة التعليم في الجزائر على تنمية مهارات التعبير لدى المتعلمين، وإذا كان التعبير يحظى بهذه الأهمية في قطاع التربية والتعليم، فإنَّ واقع تعليمه لا يرقى إلى هذا الاهتمام، إذ أكدت العديد من البحوث والدراسات أنَّ هناك ضعفاً كبيراً في قدرة التلاميذ على التعبير وتطبيق مهاراته، وأنَّ هذا الضعف أصبح ظاهرة مقلقة لكل العاملين في قطاع التعليم، من هنا انبرى الباحثون في مجال التربية والتعليم يبحثون عن الطرائق الناجعة التي تهدف إلى ترقية وتجويد عمليتي التعليم والتعلم، للرفع من المردود التربوي، وهذا لن يكون إلاَّ بإحداث تطور نوعي في مناهج اللغة العربية، من حيث المحتويات، الأهداف، أساليب التدريس، مختلف الوسائط، قصد الوصول إلى الإصلاح الشامل، لذا سعت المنظومة التربوية إلى إيجاد منهج جديد يتلاءم وحجم التحديات الاقتصادية والحضارية التي تواجه المدرسة اليوم، فكان ما يعرف بمناهج الجيل الثاني الذي عمَدَت وزارة التربية الوطنية إلى تبنيه، بغية ترقية العملية التعليمية التعلُّمية، حيث أنَّه يدعو إلى استخدام الوسائل والألوان اللغوية، التي تحقق الوظيفة الأساسية للغة، المتمثلة في وظيفة التواصل (شفوياً، كتابياً) بين المتخاطبين، ويركز على فهم المقروء والقدرة على التعبير الجيد والسليم من الأخطاء، لذلك

انصب اهتمامنا على جانب الخطاب المكتوب، لنرى مدى فاعلية هذا المنهاج الجديد في تربيته، فكان عنوان مذكرتنا

"تعليمية وضعيات التعبير الكتابي ضمن كتاب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني للسنة الأولى" - التعليم المتوسط - أنموذجاً -

ولعل دوافع كثيرة قادتنا لاختيار هذا الموضوع نذكر منها:

.انشغالنا بمهنة التدريس وممارستنا هذا النشاط أسبوعياً، ونظراً لكثرة الأخطاء بشتى أنواعها(إملائية، نحوية، صرفية، تركيبية)والضعف الملاحظ على التلاميذ وعدم قدرتهم على التعبير. أهمية نشاط التعبير الكتابي في اكتساب المتعلم ملكة اللغة الصحيحة. معرفة أثر مناهج الجيل الثاني وفاعلية النصوص الأدبية في تحسين أداء التلاميذ في التعبير الكتابي.

ومن خلال عنوان المذكرة وما تمخض عنه من تصورات وتطلعات تبرز الإشكالية المحورية لموضوع بحثنا التي تطرح كالاتي:

ما الجديد الذي جاء به المنهاج الجديد فيما يخص تعليمية وضعيات العبير الكتابي؟

وتندرج تحت هذه الإشكالية الكبرى مجموعة من التساؤلات الفرعية هي:

هل تخلصت مناهج اللغة العربية وفق مناهج الجيل الثاني من الحشو والتلقين الذي كان يسوده؟ وهل وضعيات التعبير الكتابي المقترحة على تلاميذ السنة الأولى متوسط مطابقة للواقع المعاش؟ هل يستطيع التلميذ أن يجد حلاً للمشكلة المطروحة عليه؟ هل يستطيع أن يعبر بسليقة؟ هل يمكن أن ينشئ فقرة صحيحة؟ هل مناهج الجيل الثاني تخدم المنظومة التربوية؟ هل يقلص العقد ويذل الصعوبات؟ هل سيساهم في الرفع من مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي، أو على الأقل إضافة أشياء جديدة، أفكار جديدة؟ هل هذا المنهاج يخدم فئة معينة؟ وهل هو لكل الفئات وكل مستويات التعليم؟ كلها تساؤلات سنحاول الإجابة عنها في هذا الموضوع متدرجين وفق الخطة التالية، حيث قمنا بتقسيم مذكرتنا إلى مدخل وفصلين كما اشتملت على مقدمة وخاتمة.

أما المدخل: فحمل عنوان اللسانيات والتعليمية، تطرقنا فيه أولاً إلى اللسانيات، مفهوماً، خصائصها، فروعها، أما ثانياً إلى اللسانيات التعليمية، مفهوماً، موضوعها، علاقتها بالعلوم الأخرى.

أما الفصل الأول: فقد عنوانه بأسس ونشاطات تعليم اللغات، وقد ضم مبحثين، أحدهما تحت عنوان التعليمية (المنطلقات والأسس) ويندرج تحته مفهوماً، نشأتها، أركانها، فروعها، أما الآخر فكان معنوناً بتعليمية نشاط التعبير الكتابي في ضوء مناهج الجيل الثاني، تناولنا فيه مفهوم المنهج، أنواع المناهج الدراسية، أهدافه، ثم تطرقنا إلى كتاب اللغة العربية وفق المنهاج الجديد، ثم تعرضنا إلى مفهوم التعبير لغةً واصطلاحاً، نوعاً التعبير الكتابي، الوظيفي والإبداعي، ميزتهما ومجالتهما، ثم انتقلنا إلى الكيفية التي تدرس بها وضعيات التعبير الكتابي في مرحلة المتوسط، في ضوء مناهج الجيل الثاني، ثم تناولنا أهمية التعبير الكتابي في هذه المرحلة وأهدافه، وخلصنا في نهاية الفصل إلى كيفية وطرق تصحيحه في ظل المنهاج الجديد.

والفصل الثاني والأخير، فقد خصصناه للدراسة الميدانية وقد حوى تحليل استبيانات الأساتذة، ثم تحليل تعابير تلاميذ العينة المقصودة بالدراسة.

وقد اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، فأما المنهج الوصفي فقد قمنا بوصف ما جاء به المنهاج الجديد وبوصف واقع التعبير الكتابي في ضوءه في المدرسة الجزائرية، أما المنهج التحليلي فقد قمنا بواسطته بتحليل الاستبيانات وأوراق تلاميذ العينة، ثم رصد الأخطاء وتصنيفها.

أما المنهج التجريبي قمنا من خلاله بتجريب جديد المنهاج الجديد واستراتيجياته على نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط من خلال الاختبار الذي أجري عليهم.

وفي خدمة موضوع المذكرة سعينا جاهدين إلى تنويع المصادر والمراجع نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر، أحمد حساني مباحث في اللسانيات، أحمد مومن اللسانيات النشأة والتطور، أنطوان صباح

تعليمية اللغة العربية، أحمد حساني دراسات في اللسانيات التطبيقية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية سنة ثالثة متوسط، كتاب اللغة العربية سنة أولى متوسط.

وذيلت الدراسة الميدانية بملحق حوى نماذج من الاستبيانات ونماذج أوراق التلاميذ، وأنهيينا المذكرة بخاتمة تضمنت مجموعة من النتائج كانت كخلاصة لها، ولا ننسى قائمة المصادر والمراجع، وفهرس المحتويات.

وقد واجهتنا أثناء مسيرتنا العديد من الصعوبات والعراقيل وهي كالآتي:

ارتباط مذكرتنا بعدة ميادين، ميدان البحث اللساني، ميدان التربوي.

قلة المراجع التطبيقية في مجال التعبير في ضوء المنهاج الجديد.

تشعب المادة العلمية.

ولا يسعنا في الأخير إلا أن نشكر الدكتور المشرف "شيخة محمد الأمين" الذي تفضل بالإشراف على هذه المذكرة وتأطيرها، ولم يدخر جهداً في تنقيحها وتصحيحها، ولم يخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته التي أعانتنا في إخراج هذا العمل.

ونأمل بهذه الدراسة المتواضعة أن نساهم ولو بشكل بسيط جداً في الحد من هذه الظاهرة التي

تعيق الاستعمال الجيد للغة القرآن والمشاركة في الرفع من قيمتها.

فإن أصبنا فما توفيقنا إلا بالله، وإن أخطأنا فلنا عبرة.

.نسأل الله التوفيق لنا وللجميع.

مدخل

اللسانيات واللسانيات التعليمية

أولاً: اللسانيات:

1. مفهوم اللسانيات.

2. خصائص اللسانيات.

3. فروع اللسانيات.

ثانياً: اللسانيات التعليمية:

1. مفهوم اللسانيات التعليمية.

2. علاقة اللسانيات التعليمية بالعلوم الأخرى .

إنَّ اللغة باعتبارها نظام تواصلِي يحقق الوظيفة التواصلية التي يتميز بها الإنسان عن بقية الكائنات الأخرى، أثارت انتباه المفكرين و الفلاسفة منذ القدم، مما جعلها تحظى بالكثير من الدراسات و الأبحاث اللغوية، التي تهدف إلى اكتشاف جوهر هذا النظام.

أولاً: اللسانيات:

قد أخذ البحث اللغوي طابعاً علمياً على يد السويسري فرديناند دي سوسير (1857. 1913) Ferdinand de Saussure الذي لقب بـ أبي اللسانيات الحديثة، وعلى الرغم من أنَّ اهتمامه كان منصباً على اللسانيات التاريخية، إلّا أنَّه خصَّص فصلاً للدراسات التَّزامنية، وقد كان لهذا الفصل أثر بالغ في اللسانيات الحديثة إذ حال الموت دون أن ينشر هذا العمل، فقام كل من تشارلز بالي Charles Bally وألبرت سيشهاي Albert sechehaye بجمع محاضراته ومذكراته في كتاب بعنوان "محاضرات في اللسانيات العامة" والذي عُدَّ ثورة في اللسانيات اللغوية.¹

وقد أثار هذا الكتاب اهتمام الكثير من المفكرين والدارسين آنذاك، وذكره وتحدث عنه أشهر الدارسين اللغويين أمثال جيسبرسن وبلوم فليد، وقد نشر كتابه في الثقافات الإنسانية بعد أن ترجم إلى عدة ترجمات منها: الترجمة اليابانية، الألمانية، الروسية، الإسبانية، الإنجليزية، ولم يترجم إلى اللغة العربية إلّا في بداية الثمانينات أي بعد حوالي سبعين سنة من نشره.²

1. مفهوم اللسانيات:

تعرف اللسانيات "بأنها الدراسة العلمية للسان"³

- ويسمى أيضاً "الألسنية وعلم اللغة وهو الدراسة العلمية للغة"⁴

¹ - ينظر : محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، 2004، ص 10 .

² - ينظر : أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994، ص 32 . 33

³ مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، ط1، المكتبة العصرية للطباعة، 1998، ص 13 .

⁴ المرجع السابق، مدخل إلى اللسانيات، ص 09.

اللسانيات (linguistic) هي العلم الذي يدرس اللغة الانسانية دراسة علمية تقوم على الوصف ومعاينة الواقع بعيداً عن النزعة التعليمية و الأحكام المعيارية، وكلمة (علم) الواردة في هذا التعريف لها ضرورة قصوى لتمييز هذه الدراسة من غيرها، لأنَّ أول ما يطلب في الدراسة العلمية هو اتباع طريقة منهجية و الانطلاق من أسس موضوعية يمكن التحقق منها وإثباتها.¹ وهي مجموعة من العلوم يجمعها هدف واحد هو دراسة الظواهر اللغوية لدى الإنسان، ويتضمن هذا التعريف ما يلي:²

أ- الظواهر اللغوية وتتألف من أصوات منطوقة أو مسموعة أو ألفاظ أو تراكيب أو دلالة.

ب - العوامل المؤثرة على هذه الظواهر الفسيولوجية (وظيفية) أو نفسية أو بيولوجية أو اجتماعية.

ج - اتباع الأساليب العلمية المعروفة من تجربة (جمع) وملاحظة واستقرار واستنتاج القواعد.

د - الاستعانة بالتقنيات الحديثة كالحاسب الآلي و أجهزة تسجيل الصوت والمختبرات اللغوية.

وهي دراسة علمية للغات، تهتم باللسان بوصفه ظاهرة بشرية، تسعى إلى الإحاطة بخصائصها العامة وذلك بدراسة اللغات المتنوعة التي تستعمل في مختلف المجتمعات كأداة تواصل، وكأنظمة من الأدلة التي تعقد بينها علاقات تتميز بها كل لغة عن الأخرى.³

"يرى ذي سوسير أن اللسانيات فرع من السيمياء (semiology): أي علم العلامات العام الذي يدرس الأنظمة المختلفة للأعراف التي بدورها تمكّن الأعمار البشرية من أن يكون لها معنى وتصير في عداد العلامات".⁴

وهي أيضاً: الدراسة العلمية للغة الإنسانية بذاتها، وتشمل هذه الدراسة ثلاث نقاط:⁵

أ: مكانتها في المجتمع الإنساني.

ب: وظيفتها واستخداماتها المتنوعة.

¹ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، الطبعة 3، دار الفكر، دمشق، 2008، ص 15.

² ينظر : عاطف فضل، مقدمة في اللسانيات للطالب الجامعي، ط1، دار الرازي، عمان الأردن، 2005 م، ص 55 56.

³ ينظر : يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، دط، مؤسسة كنوز الحكمة، الجزائر، 2013، ص 42.

⁴ أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، 2008، ص 121 .

⁵ ينظر : زبير درافي، محاضرات في اللسانيات التاريخية و العامة، دط، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990 م، ص 08 .

ت: معرفة التطورات التي تطرأ عليها في مختلف جوانبها لأصوات هذه اللغة، ألفاظها، معانيها، تراكييبها، و أساليبها.

2. خصائص اللسانيات:

تختلف اللسانيات عن علوم اللغة عند الغربيين قبل القرن التاسع عشر في كثير من الخصائص، ويرى جون ليونز Lyons¹ أن أهم هذه الخصائص هي:

أ. أن اللسانيات تتصف بالاستقلال، وهذا مظهر من مظاهر علميتها على حين أن النحو (grammaire) التقليدي كان يتصل بالفلسفة والمنطق، بل كان خاضعاً لهما في بعض الأحيان.
ب. تهتم اللسانيات باللغة المنطوقة قبل المكتوبة، على حين أن علوم اللغة التقليدية فعلت العكس.

ت. تعنى اللسانيات باللهجات ولا تفضل الفصحى على غيرها على النحو الذي كان سائداً من قبل فاللهجات على اختلافها وتعددتها لا تقل أهمية عن سواها من مستويات الاستخدام اللغوي.
ث. تسعى اللسانيات الى بناء نظرية لسانية لها صفة العموم، إذ يمكن على أساسها دراسة جميع اللغات الإنسانية ووصفها.

ج. لا تقيم اللسانيات وزناً للفروق بين اللغات البدائية و اللغات المتحضرة، لأنها جميعاً جديدة بالدرس دون تمييز أو انحياز مسبق.

ح. تدرس اللسانيات اللغة في كليتها على صعيد واحد، ضمن تسلسل متدرج من الأصوات الى الدلالة مروراً بالجوانب الصرفية و النحوية، ويرى فرديناند دي سوسير (f.desaussure) (1857.1913 م) أن اللسانيات تقوم بثلاث مهمات هي:

- تقديم الوصف والتاريخ لمجموع اللغات، وهذا يعني سرد التاريخ الأسر اللغوية، و إعادة بناء اللغات الأم في كل منها ما أمكنها ذلك.

¹ ينظر: أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 16. 17.

- البحث عن القوى الموجودة في اللغات كافة وبطريقة شمولية متواصلة، ثم استخلاص القوانين العامة التي يمكن أن تُردّ إليها كل الظواهر التاريخية الخاصة.

- تحديد نفسها والاعتراف بنفسها.

3. فروع اللسانيات :

"إنّ اللسانيات ليست علماً واحداً، وإنما هي علومٌ مختلفة تفرعت عن الدراسة العلمية للغة"¹، بحيث أصبح لكل فرع منها علماء ومتخصصون في هذا الفرع أو ذاك من هذا العلم، لكن رغم اختلاف هذه الفروع إلا أن هناك صلات وثيقة بينها، بحيث لا يجد الباحث في أي فرع من هذه الفروع بدا من معرفة بقية الفروع الأخرى لكي يحقق تقدماً أو يصدر أحكاماً بينة في فرع تخصصه.² ولقد تعددت فروع هذا العلم لدى علماء اللسانيات نذكرها كالتالي:

أ: علم اللسانيات العام (النظري): يُدرس الظواهر اللغوية الصوتية و الصرفية و النحوية والدلالية و كذلك مناهج البحث في اللغة كالتاريخ و المقارن وغيره.³

كذلك هو علم يتناول الحقائق اللغوية المشتركة بين اللغات البشرية بغض النظر عما بينها من قرابة وعلاقات تاريخية موضوعها اللغة وعلى هذا الأساس تستعمل اللسانيات اللغة لدراسة اللغة بذاتها ولذا كما قال ذي سوسير، وهذه خاصية تخالف بها غيرها من العلوم، وبين منهجها على:

- الشمولية : أي يبحث ويدرس كل ما يتعلق بالظاهرة اللسانية.

- الانسجام : ويستلزم إبعاد أي تضارب بين الأجزاء في الدراسة الكلية.

- الاقتصاد : أي الإيجاز و التركيز مع التحليل المدقق ميدانيا وتوظيف الأجهزة لدراسة الأصوات

بتدقيق مثلاً.⁴

¹ نعمان بوقرة، للسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ط1، عالم الكتب الحديث، عمان، 1430، 2009، ص17. 18، نقلا عن :

e .Martini. Eléments de linguistique General p :24

² ينظر : المرجع نفسه ص18، نقلا عن معجم اللسانيات الحديثة، ص18.

³ ينظر : المرجع نفسه، ص18 .

⁴ السعيد شنوكة، مدخل الى المدارس اللسانية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة عنابة معهد اللغة العربية و آدابها، المركز الجامعي بالطارف، الجزائر، ص23.

ب: اللسانيات التطبيقية:

"هي التي تقوم على استغلال النتائج و دراسات اللسانية العامة وتطبيقها في مجالات لغوية معينة".¹

وكما تنقسم اللسانيات حسب شارل باتون الى فصلين: (تعليم لغة الأم، واكتساب اللغة الأجنبية في سياق مدرسي) وضمن قسم الثالث سمّاه اللسانيات (التطبيقية) المطبقة في مجال التربية الطابع البيداغوجي للغة ؛ كما خصّص القسم الأول للسانيات (التطبيقية) المطبقة على حقل الكلام بفصليه : (تطور اللسان، و المظاهر المرضية للسان).²

وعرفه (كريستال) بأنه " تطبيق نتائج المنهج اللغوي و أساليبه الفنية في التحليل و البحث في ميدان غير لغوي ".³

ج: علم اللسانيات المقارن:

هو علم يدرس الظواهر الصوتية و الصرفية والنحوية والدلالية دراسة مقارنة في عدد من اللغات التي تنتمي الى أصل واحد، ويتفرع بدوره الى:

- علم الأصوات المقارن.

- علم الصرف المقارن.

- علم النحو المقارن.

- علم الدلالة المقارن.

بناء على هذه الدراسة المقارنة يستطيع اللسانيون استخلاص بعض الصور اللغوية المشتركة بين اللغات ذات الأصل الواحد.⁴

¹ نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الراهنة، ص 18 .

² ينظر : يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 41 . 42 .

³ أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ص 27 .

⁴ نعمان بوقرة، اللسانيات، ص 21، نقلا عن: Dubois et autres dictionnaire de linguistique p:371

وكما تعد اللسانيات المقارنة "علمًا تفسيريًا بالدرجة الأولى لأنها تبغي تفسير الظواهر التي تكمن وراء أوجه الشبه والاختلاف في اللغات المدروسة".¹

ت: علم اللسانيات الوصفي (اللسانيات الآنية):

"هو علم يدرس اللغة كما هي مستعملة في زمان أو مكان معين، أي يدرس اللغة وهي في حالة ثبات (static) وتتم هذه الدراسة على المستويات المعروفة، ويسهم المنهج الوصفي في إطار اللسانيات الوصفية في إعداد المعاجم الممثلة لمستويات لغوية مختلفة كمعاجم الفنية ومعاجم ألفاظ القرآن و الحديث ومعاجم ألفاظ الشعر الحديث مثلا ومعجم العامية في نطاق جغرافي محدد".²

ث: علم اللسانيات التاريخي:

هو علم يدرس التطورات اللغوية في فترات زمنية متعاقبة على المستويات الأربعة المعروفة الصوتي والصرفي و النحوي والدلالي.³

كما أن اللسانيات التاريخية "تدرس اللغة الواحدة من خلال تطوراتها عبر المراحل المختلفة منذ النشأة إلى الوقت الحاضر لمعرفة تاريخها منذ العصور الأولى و أسباب تغيراتها الصوتية والمعجمية والنحوية والدلالية، وأطلق ذي سوسير على هذا الضرب من الدراسة اسم اللسانيات التطورية (tinguistique diachronique) مستلهما هذا المصطلح من اللغة اللاتينية؛ إذ السابقة dia تعني "عبر" والجذر cronas يعني الزمن".⁴

¹ أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ص 64 .

² نعمان بوقرة، اللسانيات، ص 19 - 20 .

³ ينظر : المرجع نفسه، ص 21 .

⁴ المرجع السابق، أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ص 63 .

ثانيًا: اللسانيات التعليمية:

1. مفهوم اللسانيات التعليمية:

تدل هذه التسمية على علم أو تخصص أو مجال (إشارة إلى لسانيات) ينشأ وضع في متناول المعلم جملة من المبادئ التي تكون اللسانيات النظرية (العامة) قد وفرتها وخلصت إليها بعد بحث طويل فهي من الأخيرة تنتج قوانين وأفكار تخدم عملية تعليم اللغة وتحسن اكتسابها.¹

"كما أن اللسانيات التعليمية تهتم بالطرق والوسائل التي تساعد على تعليم اللغة الأم، أو اللغات الأخرى التي يتعلمها الطلاب في المدارس كما تعد البرامج والخطط التي تؤهل معلم اللغة للقيام بواجبه على الوجه الأكمل بمساعدة المخابر الغوية، وهذا ما يعرف الآن بالديداكتيكية (ladidactique).²

2. علاقة اللسانيات التعليمية بالعلوم الأخرى:

"تتداخل التعليمية مع عدة تخصصات علمية أخرى إلى درجة يصعب التفريق بينها في بعض الأحيان فهي في إيطاليا ترادف علم النفس اللغوي وعلم النفس التربوي، و يتداخل مفهومها إلى حد الالتباس في - بلجيكا - مع البيداغوجيا، بينما يرتبط في فرنسا باللسانيات التطبيقية، دون أن ننسى اللسانيات العامة والصوتيات وعلم النفس العام و خصوصًا ما تعلق منه بنظريات التعلم، وعلوم أخرى اهتمت بالمجال الاجتماعي الثقافي.³

أ: علاقة التعليمية باللسانيات العامة:

إنّ الخبرات الإنسانية في أي حقل من الحقول المعرفة، بشكليها النظري و التطبيقي، تقدم الأدوات المنهجية التي تفي، في مجملها، بمتطلبات العملين البيداغوجية والتعليمية على حد سواء.

¹ ينظر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 30-31 .

² نعمان بوقرة، اللسانيات، ص 28 .

³ إبرير بشير إبراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، الأردن، 1427 هـ، 2007 م، ص 16 .

وقد تظهر الفاعلية العلمية لهذه الخبرة في تدليل العوائق و الصعوبات التي تعترض سبيل العملية التواصلية بين المعلم والمتعلم، و إيجاد التفسير العلمي اللازم لكثير من الإشكال الذي يعيق عملية اكتساب النظام القواعدي للغة المدروسة لدى المتعلم.¹

وكما أن اللسانيات العامة تنقسم الى قسمين:

أ - من الناحية النظرية :وترتكز على المنهج

إن التأسيس المنهجي الذي وضعه دي سوسير ينعت بالتصنيف الثنائي، هذه الثنائيات التي انفرد بها دي سوسير التي ظلت تعيد نفسها في الفكر الساني المعاصر بأشكال متنوعة، جعلته يبدو مولعا بإيلاعا شديداً بهذا التطور الثنائي للمفاهيم العلمية في حقل الدراسة اللسانية اذ افرد لذلك ثنائيات تقابلية تفي في مجملها بمتطلبات منهج الدراسة وموضوعها . وهو الأمر الذي جعل بعض الباحثين يقول في هذا الشأن : "يقوم مذهب سوسير على مجموعة من التقسيمات نسبت الى هوس التقسيم لديه، واذا كان سوسير مهوسا فقد وعى تماما هذا الهوس"²

ب - من الناحية التطبيقية:

يقتضي الحديث عن التطبيقات اللسانية في ميدان تعليمية اللغات بالضرورة المنهجية الحديث عن المبادئ الأساسية للعلم الذي يمكن له ان ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات، وليست اللسانيات التطبيقية فحسب، لأن التطبيقات اللسانية متعددة (في مجال الاتصالات السلوكية واللاسلكية، وفي مجال معالجة المعلومات وتحليلها، وفي مجال الترجمة الآلية، وفي مجال امراض اللغة ...) ³ وفي مجال صناعة المعاجم ومن أهم مجالاتها في تعليم اللغات.

¹ ينظر : أحمد حساني، دراسات في دراسات التطبيقية، ص 1 - 2 .

² ينظر : المرجع نفسه، ص 4

³ المرجع نفسه، ص 131 .

ب: تعليمية تعليم اللغات:

لا يتسنى تأسيس نظرية لتعليمية اللغات إلا على قاعدة نظرية عامة للغات، غير أنه فضلاً عن ذلك يجب على هذه النظرية أن تجيز اعتبار المصطلحات وتحملها بوصفها تسميات للمعارف.¹ مما لا شك فيه هو أن التعلم عملية ديناميكية قائمة أساساً على ما يقدم للطلاب من معلومات ومعارف، وعلى ما يقوم به الطالب نفسه من أجل اكتساب هذه المعارف وتعزيزها، ثم تحسينها باستمرار، ويجب الاهتمام أكثر بقبالية الطالب واستجابته للعملية التعليمية؛ إذ إن تجربة الطالب هي الأساس في نجاح العملية التعليمية والبيداغوجية.²

ج: علاقة التعليمية بعلم النفس وأنواعه:

يشكل علم النفس بأنواعه الخلفية نظرية للكثير من النظريات و المقاربات (les approches) التي تشكل مجالاً لاهتمامات الباحث في تعليمية اللغات، فالنظريات التي تعمل على تنمية آلات الاستعمال اللغوي تستند إلى خلفية معرفية تتعلق بعلم نفس السلوك الذي يعد مظاهر السلوك الملاحظة في الكلام منطلق لدراسته، والاستجابات نحو المثيرات المختلفة، وتتأسس المقاربات التواصلية على النظريات النفسية البنائية أو علم النفس التكويني أو المعرفي كما يسمى أحياناً باعتبارها تعد التعلم عملية تفاعل بين الذات العارفة وموضوع المعرفة، إن علم النفس يجب عن كثير من التساؤلات المتعلقة بالحياة التعليمية التعلمية ويقدم معلومات ثمينة عن الحاجات اللغوية والدوافع نحو التعلم واستراتيجياته.³

وكما تعد اللسانيات النفسية فرع مهم من فروع اللسانيات التطبيقية لاتصالها بموضوع التعلم اللغوي ويعود الفضل إلى ألفريد سيوك في توطيد دعائم هذا التخصص الجديد الذي نهض بدراسة

¹ يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، ص 195 .

² المرجع السابق لأحمد حساني، ص 139 - 140 .

³ إبرير بشير ابراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 20

العلاقة المتبادلة بين النسق اللغوي والنفس الإنسانية في مستوى تلقي عملية التكلم في الذهن أولاً وتحويل الأدلة اللسانية إلى مفاهيم مدركة أو ما يطلق عليه فك الترميز (de codage).¹

"وبما أن العملية التعليمية، تقوم على التفاعل بين أطراف عديدة، يعتبر التلميذ أو (المتعلم) عنصراً المركزي، فإن مباحث سيكولوجيا التعلم، تقدم للباحث الديدانكتيكي العديد من النظريات والمقاربات التي يمكن الاستفادة منها و توظيفها، لتنمية آليات الاكتساب والاستعمال اللغوي.²

ح: علاقة التعليمية بعلم الاجتماع وأنواعه:

إذا كانت التعليمية قد استفادت من حصاد علم النفس، فإنها قد استفادت أيضاً من حصاد آخر لا يقل أهمية عن الأول وهو حصاد علم الاجتماع، لأن اللغة ظاهرة اجتماعية أولاً وقبل كل شيء تلعب دوراً حاسماً في التواصل بين الأفراد و المؤسسات الاجتماعية المختلفة، ولهذا فإن علم الاجتماع يجيب عن العديد من الأسئلة المتعلقة بالتعليمية من مثل الاستعمالات اللغوية المختلفة من يستعملها ومع من يستعملها؟ وكيف يستعملها؟...³

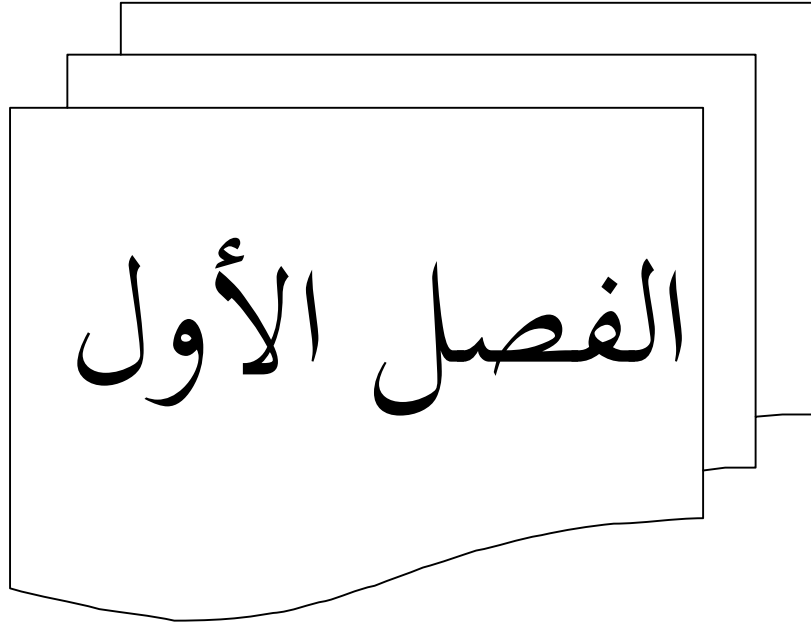
وكما أن اللسانيات الاجتماعية تدرس اللهجات الاجتماعية في كل مجتمع لغوي من حيث الخصائص الصوتية و النحوية والدلالية و الصرفية و توزيعها داخل هذا المجتمع و دالاتها على المستويات الاجتماعية المختلفة، كما تدرس أيضاً مشاكل الازدواج اللغوي مثل الفصحى و العامية وغيرها.⁴

¹ ينظر : نعمان بوقرة، اللسانيات، ص 23 .

² علي آيت أوشان، اللسانيات والديدانكتيك، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء المغرب، 2005، ص 79 - 80 .

³ ابرير بشير، تعليمية النصوص بين النظرية و التطبيق، ص 20 - 21 .

⁴ نعمان بوقرة، اللسانيات، ص 22 .



الفصل الأول : أسس تعليم التعبير الكتابي :

المبحث الأول : التعليمية (المنطلقات والأسس) :

أولاً . نشأة التعليمية وتطورها .

ثانياً . مفهوم التعليمية .

ثالثاً . أركان التعليمية .

رابعاً . فروع التعليمية .

المبحث الثاني : تعليمية نشاط التعبير الكتابي :

أولاً : مناهج الجيل الثاني : (المفهوم / الأنواع / الأهداف)

ثانيا : التعبير الكتابي (مفهومه وأنواعه) :

أ . مفهوم التعبير الكتابي .

ب . أنواع التعبير الكتابي .

ثالثاً : أخطاء التعبير الكتابي ودور المعلم :

أ . الأخطاء التعبير الكتابي .

ب . أسباب الضعف المتعلم .

رابعاً : التعبير الكتابي (أهمية نشاطه) :

أ . تعليمية التعبير الكتابي .

ب . أهمية تعليمية التعبير الكتابي .

خامساً : التعبير الكتابي (المنهجية و المهارات) :

أ . مهارات التعبير الكتابي .

ب . طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي .

ج . طريقة تصحيح التعبير الكتابي .

سادساً : أهداف تدريس التعبير الكتابي :

أ . أهداف تدريس التعبير الكتابي .

ب . أهداف التعليمية الكبرى لنشاط التعبير الكتابي .

المبحث الأول: التعليمية (المنطلقات و الأسس):

إن الطريقة التربوية التي يستعملها المعلم لها أهمية كبرى في عملية التعلم، فميول التلاميذ ورغباتهم لها كل القيمة في توجيه واختبار المحتويات، وعلى المعلم ألا يسلب الطفل فاعليته، بل ينبغي أن يشركه بطريقة ديمقراطية في التفكير والبحث والتمحيص ليصل إلى الحقائق بنفسه، ولينتقل تدريجياً من عملية التعليم نحو عملية التعلم.

أولاً : نشأة التعليمية:

لأي علم من العلوم أصول و مرجعيته النظرية، كذلك هو الحال مع التعليمية لها أصولها ومرجعياتها التي نشأت منها، ففي الربع الأخير من القرن العشرين أخذ مصطلح تعليمية المواد (didactique des discipliner) يبرز بقوة في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة.

(pédagogie générale) قبل هذه المرحلة كان يتم التركيز في إعداد المعلمين مثلاً، على تمكن المعلم من المادة التي يعلمها ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة.¹

لقد استخدم مصطلح تعليمية لأول مرة سنة 1961م للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، وذلك قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل و أساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة و شفاهة، ونجد هنا تعليمية القراءة والتعبير وتعليمية النحو...²، ولقد ترافق بروز مصطلح تعليمية Didactique مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية و التعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبّتاً أنه تلقّنها وتسلّمها و أنّه قادر على إعادة تمريرها بدوره.³

¹ ينظر : أنطوان صياح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006، ص 17 .

² ينظر : وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص 12 .

³ ينظر : المرجع السابق، تعليمية اللغة العربية، ص 130 - 131 .

ولفهم هذا التحوّل لابد من إدراك التغير الذي طرأ على نظريات التعلم.

لقد جاءت البنائية (constructivisme) تكشف لنا أنّ التلميذ لا يتعلم المعارف إلاّ إذا أعاد بناءها بنفسه في تفاعل مع رفقاءه ومعلمه، وأن المعرفة ليست بضاعة جاهزة تلقن وتكرر من مرسل هو المعلم إلى متلقي هو التلميذ، استناداً إلى التكرار و التدريب و الترويض كما في النظرية السلوكية وهذا ما أوحى بفكرة التدريس بالكفاءات المعتمدة حالياً، والتي تعتمد فكرة بناء المعارف وليس تكديسها وحفظها و استظهارها وقت الحاجة، ففكرة التدريس بالكفاءات تهدف إلى تكوين جيل متعلم وقادر على مجابهة كل الصعوبات التي تعترضه في حياته اليومية أو العملية.

نجد مؤرخي التعليمية مهتمين بما يطرحون تساؤلاً حول ما إن كانت هناك تعليمية واحدة عامة تشكل علماً شاملاً للمواد و المجالات كلها، أم هناك تعليمات متعددة بتعدد المواد وتنوعها. لقد نشأت الرياضيات من التفكير والممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتوى مناهجها وبدأت تتكون تعليمات المواد الأخرى، كالعلوم الدقيقة و العلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب، ومن الواضح أنّ نشأة كل تعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد أو بمفاهيم متنوعة ضمن المجال الواحد فمثلاً نجد في مجال اللغة و الأدب، حيث لكل نوع أو نمط من أنواع النصوص تعليميته وللقرأة تعليميها، و للتعبيرين الشفهي والكتابي ولكل تقنية من تقنياتها تعليميته، ولكل من القواعد والإملاء تعليميته.¹

¹ ينظر : زوليخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة و التطور، مجلة الآداب و اللغات، العدد 4 ، جامعة برج بوعريش، جوان 2016، ص134 .

ثانيًا: مفهوم التعليمية (Didactique):

تشتق من البيداغوجيا موضوعه التدريس وهي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتعلم لبلوغ هدف عقلي (معرفة، علم) أو وجداني (قيم، مواقف).¹

إذ تعددت الدراسات في حقل التعليمية وارتكزت التعليمية على تأسيس الأرضية العلمية للمادة الأساسية في حقل التربية و التعليم بغية تدريسها .² وذلك بتحقيق بعدين هما:

1 - البعد الاستمولوجي :يتعلق بالمادة في حد ذاتها من حيث طبيعتها وبنيتها ومنطقها.

2 - البعد البيداغوجي :يرتبط بالأساس بتعليم هذه المادة وبمشاكل تعلمها.

ولذلك فإن الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليمية اللغة يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي، مما يتحدد الإجراء التطبيقي للسانيات التطبيقية إذ يتمحور حول مباحث تتعلق بثلاثة عناصر أولية (المتعلم - المعلم - المادة التعليمية - وهي اللغة).³

ثالثًا: أركان التعليمية:

" إن تناول مشكلات التعليم والتعلم يعني أن عملية توصيل المعارف إلى التلاميذ ظاهرة معقدة تتطلب وسائل عديدة، كما أنه ينبغي النظر دائمًا إلى الأقطاب الثلاثة المعلم و المتعلم و المعرفة وهي مجتمعة دون أن يحصر التحليل في قطب واحد فقط.⁴

يطلق البعض على مكونات التعليمية المثلث الديداكتيكي الذي يمثل له بهذا الشكل.⁵

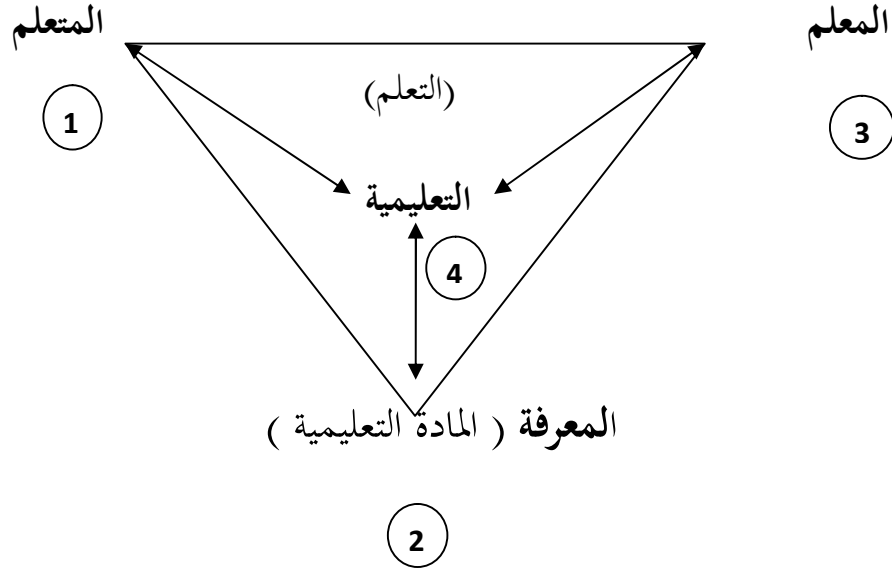
¹ ينظر : عبد اللطيف الفارابي و آخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، ج1، المغرب، ط1، ص 256 .

² ينظر : المرجع نفسه، ص 69 .

³ أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص 130 .

⁴ ينظر : وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 5 .

⁵ أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، ص 14 .



1 - المتعلم :

هو الذي يمتلك قدرات وعادات و اهتمامات، فهو مهياً سلفاً للانتباه والاستيعاب، ودور الأستاذ بالدرجة الأولى هو أن يحرص كل الحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعدادده للتعليم.¹

وأهم ما يميز المتعلم :²

أ - معرفة قابلية المتعلم الذاتية في اكتساب المهارات والعادات اللغوية الخاصة بلغة معينة.

ب - تعزيز آلية المشاركة لدى المتعلم وتحسين علاقتها بالتحصيل و الاكتساب.

ج - مراعاة الفروق الفردية (العضوية و النفسية والاجتماعية) ومدى انعكاسها على المردود البيداغوجي.

د - تذليل الصعوبات التي تعوق سبيل المتعلم باستعمال الوسائل السمعية.

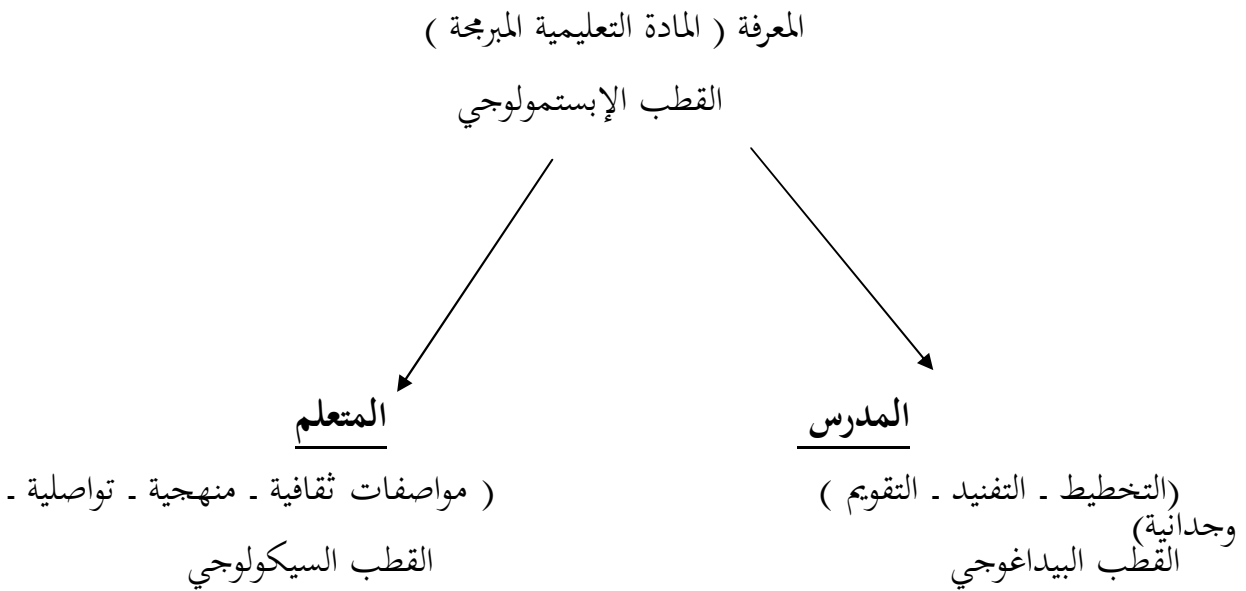
¹ ينظر : المرجع السابق، أحمد حساني، ص 142 .

² ينظر : المرجع نفسه، ص 42 .

2 - المادة التعليمية:

وهي المادة اللغوية المستهدفة من عملية التعلم، وهي تلك المحتويات اللغوية و المحددة مسبقاً في المقررات والبرامج المعدة من طرف الخبراء و المختصين في شؤون التعليم والموزعة على أطوار مراحل التعليم المختلفة.¹

وتمثل هذه العلاقة بين هذه العناصر من خلال (مثلث تعليمي) (triangle didactique) المبين في الشكل التالي²



3 - المعلم (المدرس) :

هو المهيأ للقيام بالعمل الشاق عن طريق التكوين العلمي والبيداغوجي الأولي، وعن طريق التحسين المستمر الذي يجب أن ينحصر في التكوين اللساني والنفسي و التربوي، بطريقة تجعل الأستاذ نفسه يقبل على تجديد معلوماته وتحسينها باستمرار لأن الأستاذ - كما - يقال كالمهندس يجب أن يبدل

¹ ينظر : المرجع نفسه، ص 139 .

² ينظر : عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، العدد 05، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرياح، ورقلة، الجزائر، مارس 2006 م، ص 256 .

جهدًا إضافيًا خاصا يجعل معلوماته ومعارفه حاضرة حضورا يوميًا في الميدان ولا يتحقق ذلك إلا بالتكوين المستمر.¹

و أهم ما يميز المعلم :

أ - التأهل العلمي والبيداغوجي للمعلم.

ب - القدرة الذاتية للمعلم في اختيار الطرائق البيداغوجية و الوسائل المساعدة و استثمارها استثمارًا جيدًا من أجل إنجاح عملية التواصل.

ج - مهارة المعلم في التحكم في آلية الخطاب التعليمي.

د - إمكانية ترقية خبرة المعلم البيداغوجية في مجال تقويم المهارات وتعزيزها.²

4 - التعلّم و التعليم:

أ: التعلّم:

هو : "جميع التغيرات الثابتة نسبيًا في جميع المظاهر السلوكية العقلية و الاجتماعية والانفعالية واللغوية و الحركية الناتجة من تفاعل الفرد مع البيئة المادية و الاجتماعية".³

ويعرفه آثرجيتس :التعلم هو "تغير في السلوك عن طريق الخبرة و المران، له صفة الاستمرار وصفة بذل الجهد المتكرر حتى يصل الفرد إلى استجابة ترضي دوافعه وتحقق غاياته".⁴

والتعلم أيضًا : " اكتساب الطرق التي تجعلنا تشبع دوافعنا أو نصل إلى تحقيق أهدافنا".⁵

¹ ينظر :المرجع السابق، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص142، نقلا عن

Denis Girard :Linguistique appliquée et didactique des langues p: 12 .

² المرجع السابق، لأحمد حساني، ص41 - 42 .

³ عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، ط2، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، 1433 هـ 2012 م، ص 82.

⁴ سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم " الأسس النظرية و التطبيقية " . ط1، دار المسيرة، عمان، 2006، ص 48.

⁵ أمل يوسف التل، التعلم والتعليم، ط1، دار كنوز المعرفة، عمان، 2009، ص17 .

ب: التعليم:

هو "عملية تقوم على نشاط المتعلم، فما لم يبدل الفرد نشاطاً ذاتياً و يمارس الموقف التعليمي بنفسه، فإنه لن يتعلم".¹

والتعليم بمفهومه العام هو "التصميم المنظم، و المقصود هندسة للخبرات التي تساعد المتعلم على انجاز التغير المرغوب فيه في الأداء، و هو أيضاً إدارة التعليم التي يديرها المعلم".²

رابعاً: فروع التعليمية:

تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسيين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير:

1 - التعليمية العامة: (Didactique général)

تسمى أيضاً التعليمية الأفقية وهي التي تكون مبادئها وممارستها قابلة للتطبيق مع كل المحتويات وكل المهارات، وفي كل مستويات التعليم، تقدم المعطيات الأساسية و الضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم لمجموع عناصر الوضعية البيداغوجية.³

إنّ الديداكتيك العام يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريس، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، فهو يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد، أي القواعد و الأسس العامة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين الاعتبار.⁴ ومن هنا نستنتج أن التعليمية العامة تقدم المبادئ الأساسية و القوانين التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج و طرائق تدريس ووسائل بيداغوجية و أساليب تقويم بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة المادة المدروسة، وبالتالي فهي تمثل الجانب النظري .

¹ ابراهيم وحبي محمود، التعلم و التعليم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الشاطبي، الاسكندرية 1224 هـ، 2002 م، ص 15 .

² محمد محمود الحيلة، تقديم : توفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق، ط5، دار المسيرة، عمان، 2007، ص81 .

³ المرجع السابق، التعليمية العامة وعلم النفس، ص 09 .

⁴ ينظر : علي آيت أوشان، اللسانيات و الديداكتيك، ص 212 .

2 - التعليمية الخاصة : (didactique Spéciale)

أو ما يسمى بديداكتيك مادة فتهتم بتدريس مادة من مواد التكوين، من حيث الطرائق و الوسائل والأساليب الخاصة بها، و بالتالي يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك اللغة، و نفي بذلك كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة كالقراءة و التعبير و الكتابة، وفي هذا الصدد، يرى Jounarri أن هناك قوائم مشتركة بين ديداكتيك المواد.¹

نستخلص أن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية العامة، حيث تهتم بأنجع السبل أو الوسائل لتحقيق الأهداف و تلبية حاجات المتعلمين، فهي أضيق من التعليمية العامة لأنها تتعلق بمادة دراسية واحدة وعينة تربوية خاصة.

¹ المرجع السابق، لعلّي آيت أوشان، ص 20 .

المبحث الثاني : تعليمية نشاط التعبير الكتابي:

يعد التعبير وسيلة من وسائل الاتصال شفويا وكتابيا، وهو من أهم مظاهر النشاط اللغوي، فهو بمثابة وعاء تصب فيه مختلف مهارات اللغة العربية الأخرى، ومن خلاله يمكن الحكم على شخص ما بأنه امتلاك كفاءة اللغة أم لا.

وبواسطته يعبر الإنسان عن أحاسيسه ومشاعره، وعن طريقه ينقل أفكاره إلى غيره، وهو أحد الأسس، التي تبنى عليها مناهج العلاقة بين الناس.

أولاً: مناهج الجيل الثاني (مفهومها، أهدافها)

- مفهوم المنهج:

يُعرف ابن منظور المنهج بأنه الطريق البين الواضح، وَمَنْهَجُ الطريق وضحه، والمنهاج كالمَنْهَج، وفي التنزيل: (...لِكُلِّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا...) المائدة (48)، والمنهاج كما يقول ابن كثير "هو الطريق الواضح السهل، والسنن والطرائق".¹

لكن تعريف المنهج بأنه الطريق السهل الواضح، وأنه السنن والطرائق هو تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها، كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية وغير ذلك، ومن هنا كان لابد من السير خطوة نحو التخصص وهو التربية.

يرى كثير من المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس أن المنهج التربوي هو "مجموعة الخبرات والأنشطة التي تقدمها المدرسة للتلاميذ بقصد تعديل سلوكهم وتحقيق الأهداف المنشودة".²

¹ ابن منظور، لسان العرب، مجلد 5، ط 3، دار صادر، بيروت، 1414 هـ، ص 311.

² ينظر: علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001، ص 13، 14.

- أنواع المناهج التربوية:

هناك تسميات عديدة لأنواع المناهج أبرزها:

أ. المنهاج الرسمي أو الصريح:

هو الذي يتم طرحه في إطار الوثيقة الرسمية المقررة من الجهات المعنية عن وزارة التربية والتعليم المتضمنة الأهداف التربوية العامة، والمحتوى التعليمي، والأساليب والطرائق التدريسية، النشاطات التعليمية وأساليب التقويم التي تكلف المدرسة كمؤسسة تعليمية بتقديمها للمتعلمين، وتسمى أحيانا وثيقة المقررات الدراسية في بعض الدول.

ويتأثر المنهاج الرسمي بعوامل عديدة منها: طول اليوم الدراسي، عدد الحصص المقررة، عدد أيام العام الدراسي، كفاءة المعلمين وقدرتهم على التنفيذ، والخلفيات الثقافية والإيديولوجية للمنفذين في المواقف الصفية وغيرها.¹

ب. المنهاج الواقعي:

يفترض أن يرتبط المنهاج الواقعي بالمنهاج الرسمي، ويخضع لمبادئه وقواعده وأهدافه التي تنظم التفاعل بين عناصره وأدواته، ولكن في الحقيقة هناك اختلافات كبيرة في تطبيق المنهاج الرسمي في الممارسات والمواقف التعليمية داخل الفصل الواحد، مما أدى إلى وجود فجوة واسعة بين المنهاج الرسمي الذي خطط له مسبقاً بوسائل مدروسة، والمنهاج الواقعي الفعلي المطبق فعلياً، ونتج عن ذلك تباين في الخبرة المكونة لدى المتعلمين.

ويقصد بالمنهاج الواقعي الممارسات الواقعية على مستوى المدرسة، وقد تكون مقصودة أو غير مقصودة، ولكن التلميذ يتعلم من الممارسات المقصودة كما يتعلم من الممارسات غير المقصودة.

¹ ينظر: عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دط، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 2014، ص 230.

ج. المنهاج الخفي:

هو مجموعة المفاهيم والعمليات العقلية والاتجاهات والقيم والأدوات التي يكتسبها المتعلم خارج المنهاج الرسمي طوعية وبطريقة التسرب وبدون إشراف، ويكون ذلك نتيجة تعايش المتعلم للبيئة التي يوجد فيها، فهناك تفاعلات مختلفة مع المحيطين به في المدرسة، كالأنشطة الصفية وغير الصفية التي يمر بها، فهو يكتسب أشياء كثيرة عن طريق الملاحظة والقدرة، ويعد هذا النوع من أخطر أنواع المناهج وأكثرها أهمية.¹

- مناهج الجيل الثاني:

1. مفهومها: هي عبارة عن مناهج مطوّرة لبرامج التعليم، تتيح للتلاميذ الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ إلى التحليل والاستنتاج مع التركيز على بناء شخصية التلميذ ومشاركته في القسم.²

يتضح لنا من خلال هذه الإشارة عن مناهج الجيل الثاني، أن هذه الأخيرة عبارة عن نقلة نوعية من عنصر التلقين والحفظ إلى عنصر الإبداع والإنتاج والجهد الفردي.

2. أهداف مناهج الجيل الثاني:

✓ يُجسد رغبة المجتمع الحقيقة بأن تصبح اللغة العربية جزءاً أساسياً وحيّاً وجميلاً في حياتنا، وأن تكون عنصراً مهماً من عناصر تكويننا المعرفي والعاطفي وأن تقودنا نحو اكتشاف قيمنا ومميزاتنا وتقدير تراثنا والاعتزاز به.

✓ تأسيس فلسفة تعليمية تتفاعل مع معطيات العصر ومتطلباته وتبتعد عن التلقين والحفظ.

✓ أن يكون الأستاذ والمتعلم طرفين فاعلين في العملية التعليمية التعلمية.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 231.

² ينظر: موقع مدونة التربية والتعليم الوطنية.

- ✓ جعل المتعلم باحثًا وتكون المناقشة والنقد جزءًا أساسيًا في تكوينه العلمي والمعرفي.
- ✓ إن مهارات فهم المنطوق وإنتاجه وفهم المكتوب والإنتاج الكتابي ستسهم إن طبقت تطبيقًا صحيحًا ليس فقط في تحقيق ملمح التخرج فحسب، بل في تلبية طموحات مجتمع يعمل على استرجاع عناصر تميّزه الحضاري ويمتلك أسباب النجاح والانفتاح على الثقافة العالمية.
- ✓ تخصيص مكانة لائقة في الكتب الجديدة للأنواع الأدبية الحديثة مثل الرواية والقصة والشعر الحر والمسرح... حتى يتمكن التلميذ من هذه الفنون.¹
- ✓ نقل التلميذ من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ والاسترجاع إلى التفكير والتحليل وإبداء الرأي والنقد.
- ✓ خلق عملية تفاعلية داخل القسم من خلال عمل الأفواج الذي يسمح بالتفاعل الاجتماعي للتلميذ مع المعلم والزملاء، مما يساعده على تطوير كفاءاته.
- ✓ المعلم العنصر المنشط والمنظم والمسهل للعملية التعليمية بعدما كان المصدر الوحيد للمعلومات داخل القسم والمسيطر على العملية التعليمية.²

3. كتاب اللغة العربية:

هو كتاب يتمشى ومنهاج الجيل الثاني، الذي أقرته وزارة التربية الوطنية في أهدافه ومحتواه وطرائقه. يتبنى الكتاب المقاربة بالكفاءات "هدفًا" والمقاربة النصية "نهجًا" في تناول مادة اللغة العربية تفكيرًا وتعبيرًا ونحوًا وصرفًا وإملاءً وأسلوبًا وفنًا.

يشمل الكتاب ثمانية مقاطع تعليمية موزعة كآلاتي:

الحياة العائلية وحب الوطن وعظماء الإنسانية والأخلاق والمجتمع والعلم والاكتشافات العلمية والأعياد والطبيعة والصحة والرياضة.

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، أبريل 2016، ص 04.

² ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 60.

ينجز المقطع الواحد في مدّة شهرٍ ويحتوي ميادين محدّدة هي:

ميدان فهم المنطوق: تم إدراج نصوصه وطرائق تناوله في دليل الأستاذ.

ميدان فهم المكتوب:

أ. قراءة مشروحة: يُقرأ ويُدرس ويُتخذ سنداً للظاهرة اللغوية.

ب. دراسة النصّ الأدبي: يُقرأ ويُدرس أدبيّاً ويُتخذ سنداً للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنيّة ذات الجودة والفرادة والتّميز.¹

ميدان إنتاج المكتوب:

تُتناول فيه بعضُ الأنماط التعبيرية وبعض التّقنيات الأدبية مُنطلقاً للنتاج الكتابي وجمالاً لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها.

كما اشتمل الكتاب على أنشطة المشاريع، تسعى إلى تحقيق الكفاءات العرضية مع بقية المواد التعلّمية الأخرى لتوحيد الأبعاد والأهداف.

وإضافة إلى ما تقدم ننوّه إلى أن كل مقطع يُختم بنتاج مكتوب ونشاط إدماج من قبل المتعلم فهما معاً فرصة التلميذ للمحاولة والتّدرّب على إدماج معارفه المكتسبة وتقويم نفسه وقدراته ومهاراته، وسانحة للأستاذ لتقويم قدرات أبنائه المتعلمين، ومهاراتهم وكفاءاتهم ورصد نمو مستوياتهم، وضبط جوانب ضعفهم لمعالجتها.²

¹ ينظر: كتاب اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، الأوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص 02.

² ينظر: المصدر السابق، وزارة التربية الوطنية، ص 02.

وبهذا يُعدُّ كتاب اللغة العربية في المنهاج الجديد بابًا فسيحًا يشرع أمام المتعلم ليلج من خلاله إلى حقول اللغة العربية المترامية الأطراف، فيشف عن قواعدها وكنوزها وأساليب تعبيرها، ويأخذ نصيبًا وافرًا منها ويمارسها ويوظفها بكيفية سليمة بدءًا من المستوى الشفاهي وصولاً إلى المستوى الكتابي.

ثانيًا: التعبير الكتابي (مفهومه وأنواعه):

1. مفهوم التعبير:

- لغة:

لا شك أن اللغة هي الوسيلة المثلى للتعبير، وغالبًا ما تطلق كلمة "اللغة" علة أمرين هما: التعبير الصوتي أو الشفوي (الشفهي) وهو ما يعرف بالكلام والثاني التعبير القلمي التحريري وهو ما يطلق على الكتابة

والتعبير لفظًا هو الإفصاح والبيان، وترد في معنى آخر: التفسير ويقال عبّر الرؤيا، فسرّها، وقد وردت في الكتاب العزيز " إِنَّ كُنْتُمْ لِلرُّؤْيَا تَعْبُرُونَ " يوسف (43)، وفي معاجم اللغة يقال: عبّر عن ما في نفسه أعرب ويّّن، عبّر عن فلان، تكلم عنه واللسن يعبّر عن ما في الضمير.

والتعبير عبّر عمّا في نفسه أعرب، عبّر عنه غيره فأعرب عنه¹

ومما تُحمل على هذه العبارة، قال الخليل: تقول عبّرت عن فلان تعبيرًا، إذا عيّّ بحجته فتكلّمت بها عنه، وهذا قياس ما ذكرناه، لأنّه لم يقدر على النفوذ في كلامه فنّفذ الآخر بها عنه²

- اصطلاحًا:

يوجد العديد من التعريفات للتعبير .

¹ القاموس المحيط، الفيروزيادي، مادة (ع ر ب)، دط، دار الحديث، القاهرة، 2008، ص 609.

² أبو الحسن أحمد بن فارس، تح: عبد السلام محمد هارون، معجم مقاييس اللغة، المجلد الرابع، ط1، دار الجليل، بيروت، 1991، ص 209.

هو: "إمكانية الفرد التعبير عن أحاسيسه وأفكاره ومشاعره في وضوح وتسلسل بحيث يتمكن القارئ أو السامع من الوصول بيسر إلى ما يريده الكاتب أو المتحدث".

ويعرّف كذلك: بأنه تلك الطريقة التي يصوغ بها الفرد أفكاره وأحاسيسه وحاجاته، وما يطلب إليه صياغته بأسلوب صحيح في الشكل والمضمون¹

"كذلك هو العمل المدرسي المنهجي الذي يسير وفق خطة متكاملة للوصول بالطالب إلى مستوى يمكنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهًا وكتابة بلغة سليمة على فق نسق فكري معيّن"²

ومن المفاهيم الاصطلاحية للتعبير كذلك أنّه: تدفق الكلام على لسان المتكلم أو الكاتب، فيصور ما يحس به، أو يفكر به، أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه³

"هو ترجمة الأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثًا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تؤيد أفكاره تجاه موضوع معين أو مشكلة معينة"⁴

وهناك مفهوم آخر: وهو الإفصاح عن الحالات النفسية ببعض الظواهر الجسمية، فحمرة الوجه تعبر عن الخجل، والارتعاش يعبر عن الخوف أو الشعور بالبرد.⁵

من خلال التعريفات التي ذكرت سابقًا نلاحظ أن معظمها يصب في مصب واحد ألا وهو أن التعبير إخراج كلامي يتضمن مشاعر وأحاسيس وأفكار وحاجات، ويكون إمّا صوتيًا أو كتابيًا.

¹ محمد الصوري، التعبير الكتابي "التحريري"، ص 10.09.

² سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005، ص 135.

³ سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 57.

⁴ أحمد حسين اللقائي، علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص 112.

⁵ محمد بلعدي، تقنيات التعبير الكتابي، دط، موهم، الجزائر، 2003، ص 17.16.

2. مفهوم التعبير الكتابي:

التعبير الكتابي هو امتلاك الفرد القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدمًا مهارات لغوية أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللغة، وعلامات الترقيم والعبارات الصحيحة، ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدًا عنه مكانًا وزمانًا.

"هو الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويُستخدم غالبًا في مواقف التباعد بين المرسل والمستقبل زمانًا ومكانًا".¹

كما "يُعَدُّ الحوصلة النهائية التي تتجمع فيها المكتسبات السابقة من الأنشطة فتتجمع فيه ثمار القراءة وروائع البلاغة، فتعصم قواعد الإملاء المفردات من خطأ الرسم، وتحفظ النحو التراكيب من الخلل المؤدي غلى فساد المعنى".²

ويعرّف أيضًا: "هو ما يدونه الطلبة في دفاتير التعبير من موضوعات، ويأتي بعد التعبير الشفهي ويبدأ في تعلّمه عادة في الصف الرابع ابتدائي، عندما يكون التلميذ قد اشتدّ عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتعبير عمّا في نفسه".³

وهو كذلك: "تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، بالاعتماد على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللغة".⁴

¹ ينظر: محمد الصوريكي، التعبير الكتابي "التحريري"، ص 15.

² ينظر: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط 2، عالم الكتب، عمان، 2000، ص 42.

³ علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط 1، دار المنامة، الأردن، 2004، ص 147.

⁴ نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط 1، دار القاهرة، القاهرة، 2006، ص 210.

كما يُعرَفُ التعبير الكتابي كذلك أنه: عملية التعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات وفعل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة، تراعى فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم، وتربط الأفكار ووضوحها.¹

3. أنواع التعبير الكتابي:

ينقسم التعبير سواء كان شفهيًا أو كتابيًا إلى نوعين، إمّا وظيفيًا أو إبداعيًا، فإذا كان الغرض منه ابتغاء شيء من الآخر فهو وظيفي، وإذا كان الغرض منه التعبير عمّا يدور في نفس الإنسان من أحاسيس وخواطر فهو تعبير إبداعي.

3.1. التعبير الوظيفي:

هو الأكثر استخدامًا وتوظيفًا في الحياة العملية والاجتماعية والمتعارف عليه بين الناس، ويُعرَف هذا النوع "التعبير الذي يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة الفرد في محيط تعلمه أو مجتمعه، وهو أيضا ذلك التعبير الذي يجري بين الناس في حياتهم العامة و معاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم.²

"وهو الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقفه الحياتية، والتي تقتضيها ضروريات الحياة المختلفة مثل كتابة الرسائل والمذكرات والإرشاد..."³

كذلك هو "التعبير الذي تتطلبه مواقف الحياة العملية، وهو نوع يمارس فيه الإنسان التعبير في إعداد رسائل المناسبات المختلفة وإعداد طلبات للدوائر وغيرها، إعداد تقارير عن مهمات..."⁴

¹ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار المشرق، القاهرة، 2006، ص204.

² عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط1، دار السيرة، عمان الأردن، 2003، ص41.

³ عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط1، دار المناهج، الأردن، 2006، ص24.

⁴ ينظر: سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ص92.

ويُعرّف التعبير الوظيفي أيضا بالكتابة الوظيفية، تلك الكتابة الرسمية ذات القواعد المحددة والأصول المقننة المتعارف عليها بين الموظفين وزملائهم، أو بين الموظفين فيما بينهم، أو بينهم وبين المترددين لقضاء مصالحهم في الإدارات المختلفة.¹

وكذلك التعبير الوظيفي هو ما يؤدي غرضًا وظيفيًا تقتضيه حياة المتعلم في محيط تعليمه (داخل المدرسة) أو في محيطه الخارجي (خارج المدرسة) أو في حياته العملية بعد تخرجه من المدرسة، الجامعة ويؤدي هذا التعبير إلى اتصاله بالناس وقضاء مصالحه وحوائجه المعيشية، وتنظيم شؤون حياته، ويتطلب هذا التعبير وضوح الفكرة في عبارات سليمة من الأخطاء اللغوية والنحوية.

كذلك "هو ما يعبر به الفرد عن حاجاته ومتطلبات حياته اليومية من تعامل وبيع وشراء وأداء مهنته، فهو يطلق على كل تعبير يؤدي وظيفة في الحياة، وهو نوعان:

أ. **التعبير الشفهي:** يُستخدم في مواقف الحياة ذات الطابع الوظيفي الشفهي ومن موضوعاته:

- التعامل اليومي، كالبيع والشراء.
- عرض الأحداث والتعقيب عليها.
- مواساة الناس وتقديم التعازي لهم.
- تهنئة الناس بأفراحهم ونجاحاتهم.

ب. **التعبير الكتابي:** يُستخدم في مواقف الحياة ذات الطابع الوظيفي الكتابي مثل:

- كتابة الرسائل والمخاطبات ذات الطابع الشخصي.
- كتابة البرقيات وتقارير العمل.
- كتابة الطلبات إلى الجهات الرسمية.²

¹ محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتكوينها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003، ص62.53.

² ينظر: محمد الصويركي، التعبير الكتابي التحريري، ص17.18.19.

• كتابة الإعلانات والتعليمات والإرشادات.

• إعداد محاضر الجلسات والاجتماع.¹

1.1.3. مميزاته:

يتميز التعبير الوظيفي بجملة من السمات والخصائص، التي لا تتوفر في غيره من التعابير، وبدونها لا نستطيع أن نقول إنَّ هذا التعبير وظيفيًا فهو²:

• كتابته مباشرة لا تحتل أي تأويل.

• ألفاظه محددة.

• أسلوبه يخلو من الإيحاء والتصوير الفني والتعابير المجازية.

وما يمكن قوله من خلال هذا، أن التعبير الوظيفي أصبح يحظى باهتمام كبير في مقرراتنا المدرسية الحالية، خاصة بعد موجة الإصلاح الشامل الذي تبنته المنظومة التربوية، بعدما كان يعاني إهمالا كبيرا حيث نجد الطالب في مراحل التعليم قبل الجامعي وحتى بعده، يتخرج من الجامعة وهو لا يعرف كيف يكتب طلبًا خطيًا أو رسالة إدارية يقضي بها مصلحة ما، لأنَّ مواقف الاتصال التي يمر بها الإنسان في حياته كثيرة، وتتطلب كتابات رسمية، لذا وجب الاعتناء بهذا النوع من التعبير، لأنَّه يجعل المتعلم كفء في كتابة الطلبات الإدارية، التقارير الرسمية، ملء الاستمارات في المواقف المختلفة وغيرها...

2.1.3. مجالاته: له استعمالات عديدة نذكر منها على سبيل المثال:

المحادثة بين الناس/ المناقشة، حكاية القصص والنوادر والأخبار/ إلقاء الخطب والكلمات والإرشادات والتعليمات/ كتابة التقارير والرسائل الرسمية كطلب التعيين في وظيفة معينة والانتقال من

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 19.

² ينظر: نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ص 211.

دائرة إلى أخرى/تسجيل عقود الدين والملكية، أو عقود الزواج والطلاق/الدعوات والبرقيات /النشرات والاستدعاءات..¹

2.3. التعبير الإبداعي:

"هو ذلك التعبير الذي يهدف إلى ترجمة الأفكار والمشاعر الداخلية والأحاسيس ونقلها للآخرين بأسلوب أدبي رفيع بغية التأثير في نفوسهم، تأثيراً يكاد يقترب من أفعال أصحاب هذه الأعمال ومن ثمة فهو تعبير ذاتي إبداعي، حيث يمثل أرقى أنواع التعبير لكونه يؤثر في النفوس، وتتجسد فيه إمكانيات المتعلم الخاصة وقدراته في ابتكار الجديد، والإبانة عمّا في النفس بصراحة وبمشاعر صادقة بأسلوب جميل وجذاب"²

كذلك "هو نوع من التعبير الكتابي يلجأ إليه الطالب لنقل أفكاره وخواطره النفسية للآخرين وذلك بطرق الفنون الأدبية الإبداعية كالقصة والمسرحية والخطبة والقصيدة والمقالة والخاطرة والحديث وغيرها"³

يُعرّف أيضاً أنّه "التعبير الذي يظهر فيه إبداع المتعلم وموهبته، والجانب الجمالي في كتاباته، فهو الكتابة التي تسعى إلى توظيف اللغة توظيفاً جمالياً بغرض التعبير عن الفكر والمشاعر النفسية، ونقلها إلى الآخرين بأسلوب أدبي جميل"⁴.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 20.

² وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، يوليو 2004، ص 26.

³ محمد بلعيد، تقنيات التعبير الكتابي، ص 18.

⁴ راتب عاشور، محمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابة، طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط 1، دار الميسرة، عمان الأردن، 2005، ص 204.

"هو تعبير ذاتي عمّا يختلج في النفس من أفكار وأحاسيس، تنقل للآخرين بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئ والسماعين، حيث يختص بالمجالات التالية: المقالات، المذكرات الشخصية، التراجم والسير، وصف المشاعر الإنسانية كالحب والحزن والشعر.¹

ومن التعريفات الأخرى "هو إظهار المشاعر والإفصاح عن العواطف وخلجات النفس، وترجمة الأحاسيس المختلفة بعبارات منتقاة اللفظ، جيدة النسق، بليغة الصياغة بما يتضمن صحتها لغوياً ونحوياً، بحيث تنقل سامعها أو قارئها إلى المشاركة الوجدانية لمن قالها أو كتبها، كي يعيش معه وينفعل بانفعالاته ويحس بما أحس هو به.²

ومما استخلصناه من هذه التعريفات أنّ هناك مجموعة من النقاط تعود بالفائدة على المتعلم هي:

- يعمل التعبير الإبداعي على نمو شخصية الطالب وتكاملها.
- يتيح له الفرصة للتعبير عن المواقف والمشاعر المختلفة.
- ينمي لديه ميزة الخيال.
- يساعده على الإبداع.
- يحافظ به المتعلم على جمال اللغة وينمي تذوقه بها.
- يكون تعلمه في كافة صفوف مراحل التعليم الأساسي.

1.2.3. موضوعات التعبير الإبداعي:

من موضوعاته: نظم الشعر، كتابة المقالات الأدبية، تأليف القصص، التمثيليات، المسرحيات، تدوين المذكرات الشخصية، اليوميات، الخطب وإلقائها، المقالات في الصحف والمجلات... الخ.³

¹ ينظر: عبد الرحمن عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ص 24.

² محمد الصويكري، التعبير الكتابي "التحريري"، ص 20.

³ ينظر: المرجع السابق، ص 21.

2.2.3. ميزات:

يمتاز التعبير الإبداعي عن التعبير الوظيفي بالخصائص التالية:¹

- ✓ أنه تعبير يغلب عليه الأسلوب الأدبي.
- ✓ تعبير نطقي فيه الحرية للمتعلم.
- ✓ غير مقيد بعبارات وألفاظ معينة على عكس التعبير الوظيفي الذي يتفرد باستعمال عبارات وألفاظ خاصة.
- ✓ استعمال المجاز والتصوير الفني والعبارات المسجوعة والمتجانسة والمتشابهة بمختلف أنواعها، والكتابة وغيرها من الأساليب الأدبية والبلاغية التي تزيد من روعة الأسلوب وجمال المعنى والمبنى.
- ✓ توظيف الأدلة والشواهد (قرآن كريم، أحاديث نبوية، نصوص شعرية...)

ثالثاً: أخطاء التعبير الكتابي ودور المتعلم:

مسألة الخطأ في اللغة قضية قديمة، حيث تمثل همّاً لغوياً كبيراً أثقل كاهل المدرسين والعمليّة التعليميّة التعلّميّة في جانبها المكتوب على وجه التحدي، فمعلمو العربية يشكون من ضعف التلاميذ في اللغة في كل مستوياتها النحوية والصرفية والإملائية والتركيبية، فالوقوع في الخطأ يؤدي إلى تشويه الكتابة وإساءة فهم الموضوع، وغموض الأفكار وعدم وضوح العمل الكتابي.

1. أنواع الأخطاء اللغوية:

أ. الأخطاء النحوية: هي أخطاء تتعلق بعدم التقيّد والالتزام بالوظائف النحوية في الكتابة، ويظهر هذا النوع من الأخطاء في كتابة الكلمات التي تعرب بعلامات إعراب فرعية، كنصب المرفوع ورفع المحرور في الكلمات التي تتغير كتابتها نتيجة موقعها الإعرابي بحذف حروف منها، أو بإبدال كتابتها حيث يظهر الخطأ فيها بشكل أوضح عند إبقاء هذه الحروف، أو عدم إبدالها والضبط غير الصحيح

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2005، ص 107.

لبعض الكلمات التي لم تُشكّل، إلى جانب أخطاء أخرى تتصل بالعطف والبدل والإضافة وكتابة الأعداد وغيرها.¹

باختصار هو "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة، والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في جملة.

ب. الأخطاء الصرفية: يقصد بها عدم معرفة التلميذ بالتغيرات التي قد تقع في الكلمة بناءً على موقعها في الجمل، أو التغير في بنية الكلمة الأصلية لعلّة من العلل الصرفية المعروفة، كأن يُصرف مثلاً صيغة الجمع مع الضمائر المفردة وهكذا...

ج. الأخطاء الإملائية: الخطأ الإملائي يعني قصور التلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطية لها وفق قواعد الكتابة الإملائية المحددة أو المتعارف عليها، كأن تحذف همزة القطع في مواضع رسمها، أو ترسم مكان همزة الوصل، أو عدم التفريق بين ألف المد والألف المقصورة.²

د. الأخطاء التركيبية: هي عدم تركيب الجمل تركيباً سليماً فيختل معناها ومبناها، حيث تستعمل كلمات إلى جانب بعضها البعض دون الاهتمام بتأدية معانيها أو مدى مناسبتها للفكرة

المقصودة، أو عدم الاهتمام بترتيب عناصر الجملة ترتيباً صحيحاً، كأن يُقدّم المفعول به على

الفاعل أو الخبر على المبتدأ أو تركيب جملة ناقصة لا يتضح المقصود منها.

¹ محمد رجب، عمليات الكتابة الوظيفية، تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ص146.

² ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دط، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، 2013م، ص71.

هـ. الأخطاء الأسلوبية: تتعلق بالتعابير المستعملة في الجمل والعبارات وبقوالب صياغتها، كسوء اختيار الألفاظ والمفردات وأدوات الربط حيث تصبح غير متجانسة، أو صياغة جمل بألفاظ عامية في قوالب فصيحة يُخيّل للمتعلّم أنّها صحيحة وسليمة.¹

ومن هنا قد يقع المتعلّم في مثل هذه الأخطاء للأسباب الآتية:

- عدم الاهتمام بمهارة الاستماع ممّا أدى إلى التفاوت بين التلاميذ.
- الضعف في القراءة.
- قلة الممارسة.
- الحجم الساعي المخصص لنشاط التعبير الكتابي غير كاف.
- الضعف في الكتابة خاصة في الربط والتركيب بين الكلمات.
- الضعف في الإملاء والنحو والصرف.
- عدم تركيز المتعلمين على بعض النقاط المهمة في التعبير الكتابي مثلاً: علامات الترقيم، التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، كتابة الهمزة...
- التداخل اللغوي بين العامية والفصحى.
- الضعف في صياغة الجمل وعدم توضيح الأفكار.
- عدم التفريق بين التذكير والتأنيث.
- قلة التركيز.
- عدم قابلية واستعداد التلميذ للتعلّم.
- عدم اهتمام المعلم بالمتعلمين ككل.
- عدم تقيد المعلم باستعمال اللغة العربية الفصيحة داخل القسم واستبدالها بالعامية.

¹ ينظر: علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر، 1986، ص 79.

- عدم اهتمام المعلم بالوقت للوقوف على الأخطاء بمختلف أنواعها وتحديدتها ورصدها ومعالجتها وتصويبها مع التلاميذ أثناء حصص التصحيح.
- اعتماد المعلم على طريقة تدريس روتينية لا تتلائم مع مواضيع النشاطات المختلفة، مما يؤثر فعلاً على مردود التلاميذ.

رابعاً: التعبير الكتابي (أهمية نشاطاته):

- تعليمية التعبير الكتابي في المتوسط:

تعد مرحلة التعليم المتوسط مرحلة فاصلة بين المتعلمين في المرحلة الابتدائية والثانوية، يكون فيها المتعلم قد بلغ شواطاً من التمرن والتدرب على الكتابة والخط والإملاء، من خلال مراحل تعليمه السابقة والتي تعد بمثابة قواعد أساسية لاكتساب كفاءة التعبير الكتابي.

أ. التعبير الكتابي كنشاط مدرسي: هو نشاط إدماجي توظف وتدمج فيه كل المكتسبات القبلية أو البعيدة من جميع النشاطات.¹

"هو حصّة أسبوعية تتناول تقنية من تقنيات التعبير بصفة متدرجة خلال المقطع، ويوجه المتعلمون إلى إنتاج كتاباتٍ توافق النص المكتوب الذي عاشوا في رحابه طوال الأسبوع التعليمي.

بعد كل ثلاثة أسابيع تعلّميّة، يُخصّص أسبوع للإدماج، ينطلق من سَندين أحدهما مسموع والآخر مكتوب، ويقطع مرحلتين متكاملتين هما مرحلة التدريب على توظيف وإدماج التّعلمات، ومرحلة التّقويم النهائي الذي يظهر من خلال إنتاج فردي هو الإنتاج الكتابي النهائي ومن خلال إنتاج جماعي هو إنجاز المشروع.²

¹ وزارة التربية الوطنية، منهاج السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004، ص27.

² كتاب اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017، ص02.

والتعبير الكتابي في المنهاج الجديد أصبح يدرس وفق المقاربة النصية، وهو الجديد الذي أتت به بيداغوجيا الكفاءات، حيث يوضع المتعلم في وضعية مشكلة وتترك له الفرصة كي يوظف ويوجد ويدمج مختلف معارفه، من أجل أن ينشئ نصًا كتابيًا سليمًا شكلاً ومضمونًا.

ب. المقاربة النصية في التعبير الكتابي:

هي اختيار بيداغوجي يقتضي الربط بين التلقي والإنتاج، ويجسد النظر إلى اللغة باعتبارها نظامًا ينبغي إدراكه في شمولية، حيث يتخذ النص محورًا أساسيًا تدور حوله جميع فروع اللغة، ويمثل البنية الكبرى التي تظهر فيها كل المستويات اللغوية والصوتية والدلالية والنحوية والصرفية والأسلوبية، وبهذا يصبح النص المنطوق أو المكتوب محور العملية التعلمية، ومن خلالها تنمي كفاءات ميادين اللغة الأربعة.¹

إن المقاربة النصية مولود جديد أفرزه مخاض المقاربة بالكفاءات بعد فشل الممارسة التقليدية التي كانت تجهل البعد النصي، وتعتبر النص مجرد وعاء من المفردات والألفاظ يتطلب بعضها الشرح والتفسير، من أجل دعم الرصيد اللغوي للمتعلم بمفردات جديدة، واعتباره خزانًا لعبارات وصيغ بالإمكان حفظها والنسج على منوالها، أو تحليل النصوص بغية فهمها والتطرق إلى ما فيها من أفكار وقضايا اجتماعية أو سياسية.²

إن حصر التعامل مع النص في مستوى الجملة يؤدي بالمتعلم إلى أن يحدد وظائف الكلمات ويقوم بشرحها ويثري رصيده المعجمي بها، كما يمكنه أن يركب جملاً قصيرة سليمة لغوياً ونحوياً، لكنه لا يستطيع أن ينتج نصًا كتابيًا يتلاءم ومستواه التعليمي.

وعليه يرى البيداغوجيون أنه إذا أردنا أن نجعل المتعلم يتحكم في إنتاج النصوص بمختلف أنواعها، ينبغي إطلاعه على عينة كافية من كل نوع، بما يمكنه من استيعاب خصائصها اللغوية

¹ ينظر: وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003، ص، 05.

² ينظر: المصدر السابق، ص 08، 07.

والبنائية، التي من شأنها أن تجعل المتعلمين يطلعون على مميزاتها، إنّ في تعرضهم لذلك باستمرار يجعلهم يكتسبون الاستعمالات اللغوية، التقنيات، أنماط البناء الخاصة بكل نوع، والتي يستطيعون توظيفها فيما بعد فيما يُكلفون به من تمارين الكتابة والإنشاء، وبالمران والتمرس المستمرين يتمكنون من التحكم في التقنيات الكتابية المختلفة، وهو ما قد يوصل بعضهم في مرحلة لاحقة إلى الإبداع في إنشاءاتهم، وما يمكن إجراؤه من تمارين ضمن هذا التصور، هو تفكيك نص من النصوص والوقوف على طريقة بنائه ثم إنتاج نص مغاير انطلاقاً منه، وذلك بإجراء بعض التغييرات الأخرى على مستوى الأحداث والأزمنة، وهكذا تتيح الفرصة للقيام بالتعبير انطلاقاً من نص واحد لعمل تحليلي إنتاجي في الوقت ذاته.¹

وللتعبير الكتابي أهمية كبيرة في مرحلة المتوسط، باعتبار أن المتعلم يمر بمرحلة المراهقة، وهي من المراحل العمرية التي تعكس قدرًا لا بأس به من النضج العقلي والوجداني والجسمي، الذي يمكنه من التفاعل مع المجتمع الذي يعيش فيه تفاعلاً تتحقق معه الأهداف المنشودة، إذا وجه هذا التفاعل من خلال الممارسات التعليمية الصحيحة التي تأخذ بيده وتوجهه نحو إعمال العقل، كي يفكر ثم يعبر وأخيراً يُبدع بما يعود عليه وعلى المجتمع الذي يعيش فيه بالفائدة والنفع²

- ونظرًا لأهمية هذه المرحلة وجب ترك الحرية ليعبر عما يحول في خاطره، لذلك نجد المناهج التربوية الحديثة المبنية وفق مقارنة التدريس بالكفاءات عنت عناية خاصة بالمتعلم في هذه المرحلة، وخاصة بتعليمية التعبير الكتابي بوصفه فضاءً صحبًا يستطيع المتعلم من خلاله أن يعبر عما يدور في فكره ونفسه ووجدانه، لأنّه يترك له الفرصة الكافية ليعبر عما يشاء.³

- التعبير الكتابي يمكن التلميذ من أن يكتب ويصحح الخطأ، ويعيد تنظيم عمله كما يشاء، عكس النشاطات الأخرى التي يكون فيها وجهًا لوجه أمام أستاذه وزملائه، ممّا يعيقه عن التكلم،

¹ ينظر: المصدر السابق، ص 08- 10 .

² عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دط، مكتبة غريب، القاهرة، ص 124.

³ وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، ص 27.

ويصعب عليه أن يفصح عما في ذاته خوفاً من الوقوع في الخطأ أو التعليقات التي تأتي من هنا وهناك من زملائه.

- ولا يكون تعلم التعبير الكتابي مثمراً ثمرته المرجوة، إلا إذا تمكّن التلميذ في النهاية من القدرة على الكتابة في إسهاب وقوة ووضوح بأسلوب خال من الخطأ وعلى المعلم أن يفكر في إصلاح طريقة تفكيره وتجاربه ووجدانه نحو من يعيش معهم.¹

- إنّ التعبير الكتابي يعد وسيلة اتصال بغض النظر عن بُعد الزمان والمكان، يلجأ إليه لكتابة رسائل، برقيات، بطاقة دعوات، تهاني، تعليق على فكرة، تلخيص بعض الأفكار... ويمثل هذا النشاط مركز الثقل، فيه تظهر الكفاءة وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي، حيث يكون رافد هذه الممارسة هو المكتسبات النظرية التي تلقاها المتعلم وفق منهج واضح ومحدد، وبه يؤدي وظائفه الاجتماعية والثقافية والمهنية، ويرى علماء اللغة أن التفكير والتعبير مظهران لعملية عقلية واحدة، فنمو كل منهما وارتقائه مرتبط بنمو الآخر وارتقائه، وكلاهما مرتبط بتجارب الإنسان وخبراته في الحياة.²

وعليه وجب الاهتمام بتعليم التعبير الكتابي بمختلف تقنياته وخطواته، لاسيما في ضوء التدريس بالكفاءات، وهي آخر مرحلة يمكن من خلالها تقويم قدرة المتعلم على القراءة والأداء الصحيح واستيعابه للظواهر اللغوية، لأنّ التعبير المكتوب يعتبر المرحلة النهائية لمختلف أنشطة اللغة العربية السابقة، فالعجز فيه يؤدي إلى الإخفاق وتكرار الإخفاق يؤدي إلى الاضطراب والتأخر الفكري والعلمي، لذلك يجب الحرص على تعليميته.

¹ المصدر السابق، ص 28.

² ينظر: فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ص 41.

خامسًا: التعبير الكتابي (المهارات والمنهجية وطريقة التصحيح):

1. مهارات التعبير الكتابي:

يهدف درس التعبير الكتابي إلى تنمية المهارات الآتية:

- ✓ كتابة الجمل وأشباه الجمل.
- ✓ معرفة القواعد البسيطة لتركيب الجملة.
- ✓ القدرة على كتابة فقرات كاملة.
- ✓ القدرة على استعمال علامات الترتيم استعمالاً سليماً.
- ✓ يستعمل الكتابة كوسيلة للتواصل.¹
- ✓ قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب، موضحاً هدفه وأسلوب تحقيقه.
- ✓ قدرة المتعلم على تحديد أفكاره وترتيبها وتكاملها.
- ✓ قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- ✓ القدرة على إيراد بعض عناصر الإقناع في التعبير تأييداً لرأي ودعمًا لوجهة نظر.
- ✓ القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرًا ولغةً وأسلوبًا.
- ✓ يُمكن المتعلم من وصف ظاهرة أو حادثة أو مشهد وصفًا شاملاً.
- ✓ القدرة على الكتابة في المناسبات الدينية والاجتماعية والوطنية.
- ✓ القدرة على كتابة تعليق على ندوة حضرها أو محاضرة استمع إليها.
- ✓ القدرة على تلخيص موضوع ما مع الحرص على الهدف ودقة المعنى والإحاطة بالعناصر

الأساسية.²

¹ ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، دار البازوري العلمية، عمان الأردن، 2013، ص199.

² ينظر: عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، ص.

2. أنماط النصوص:

النمط: هو الطريقة المستخدمة في إعداد النص لغاية يريد الكاتب تحقيقها، والغاية منه هي مساعدته على إيصال الفكرة.¹

ويقترح المنهاج تناول مختلف الأنماط مع التركيز على الأنماط المبينة في الجدول أدناه:

الطور	الطور الأول	الطور الثاني	الطور الثالث
السنة	الأولى	الثانية	الرابعة
النمط الغالب	السردى+الوصفى	التوجيهى+الحوارى	الحجاجى+التفسيري
			كل الأنماط المقررة

3. طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي وفق منهاج الجيل الثاني :

أ. المقدمة: ويتم فيها استثارة انتباه التلاميذ وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم، ويستلزم ذلك استدعاء خبراتهم السابقة، وهذا يعني أن يقوم المعلم بوضع التلاميذ في جو نفسي يؤدي إلى موضوع الدرس، ويهيأ أذهانهم.

ب. المناقشة: ويتبع في ذلك ما يلي:

- يقوم بمناقشة الموضوع بأسئلة تؤدي إلى توجيه أفكار التلميذ إلى الموضوع المقترح، مراعيًا التسلسل والتدرج فيها، بحيث تؤلف مجموعة إجابات التلاميذ عناصر الموضوع الرئيسية.
- يقوم المعلم باختيار بعض جمل التلاميذ المصوغة بشكل جيد، ويكتبها على السبورة على شكل ملخص سبوري.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 05.

ج. النشاط الكتابي:

- الملخص السبوري: حيث يقوم المعلم بتوجيه انتباه التلاميذ إلى الملخص السبوري مشيرًا إلى الكلمات المفتاحية أو العبارات الجميلة أو المفردات التي يرغب المعلم في استخدامها من قبل التلاميذ.
- كتابة الموضوع أو حل التدريبات: يطلب المعلم من طلابه كتابة الموضوع المطروح أو حل التدريب المعين مهتدين بما سبق معالجته في الملخص السبوري.¹
- توجيه المعلم وتصحيحه: ينتقل المعلم بين تلاميذه موجِّهًا ومصحِّحًا كاشفًا عن الأخطاء العامة التي وقع فيها التلاميذ.

د. التقويم:

- يطلب المعلم بعد انتهاء تلاميذه من الكتابة، وبعد أن يكون قد رصد أخطاء تلاميذه الشائعة وإيضاحها، ويطلب منهم الرجوع إلى دفاترهم وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.
- ويفضِّل أن يكتب المعلم على السبورة بعض الأنماط اللغوية التي صاغها التلاميذ بشكل جيد تشجيعًا لهم، وتعزيزًا لتلك الأنماط.²
- وهذه هي شبكة التقويم المعمول بها حاليًا وفق منهاج الجيل الثاني، حيث يطلب المعلم من التلاميذ ما يلي:³

- وظف هذه الشبكة لتقويم إنتاجك.
- طبق على إنتاجك المعايير والمؤشرات.
- حدّد مواضع التحكم وعدم التحكم.
- أصدر حكمك.

¹ ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 146.

² ينظر: المرجع السابق، ص 146.

³ كتاب اللغة العربية، السنة الأولى متوسط، ص 28.

المعايير	المؤشرات	التحكم	
		نعم	لا
الوجاهة	- الالتزام بالموضوع. - تحرير فقرة.		
سلامة اللغة	- احترام قواعد النحو والصرف و الإملاء. - التوظيف السليم لعلامات الوقف والترقيم.		
الانسجام	- تسلسل الأفكار.		
الإتقان	- جودة الخط. - توظيف قيمة اجتماعية. - توظيف المكتسبات القبلية.		

نستخلص من خلال الجدول أن التلميذ هو من يقوم أخطائه بنفسه والمعلم هو موجه ومرشد

4. طريقة تصحيح التعبير الكتابي:

يذهب معلمو اللغة العربية في تصحيح التعبير مذاهب شتى، ولعدم اعتمادهم على معيار خاص لتصحيح التعبير فإنهم يتفاوتون كثيراً في تقويم تعبير تلاميذهم، ويترتب على ذلك تفاوت الدرجة إلى حد كبير، ولكي يحد المصحح من ذاتيته في التصحيح يجب أن يضع معياراً خاصاً يعتمد عليه في عملية التصحيح، لذلك جاء منهاج الجيل الثاني معدلاً لهذا وفق معيار مقسم أساساً على مجالين هما (مجال الشكل و مجال المضمون).

ويشتمل أ. مجال الشكل على ما يلي:

1. الخلو من الأخطاء الإملائية وتعطي لها درجة يقررها المعلم في ضوء الدرجة الكلية للتعبير، والخلو من الأخطاء الإملائية يتمثل في جانبين: صحة رسم الحرف، والكفاية التامة في قواعد الإملاء.

2. الخلو من الأخطاء النحوية، ويتمثل ذلك في الصحة والكفاية التامة في قواعد النحو والصرف.¹

3. جودة الخط، ويتمثل ذلك في حسن رسم الحروف والاستقامة في الكتابة على السطر، ووضع النقاط في أماكنها وانسجام حروف الكلمة مع بعضها البعض من حيث الصغر والكبر.

4. تنظيم الصفحة، ويتمثل ذلك في نظافة الصفحة، ومراعاة نظام المفردات ومراعاة استخدام علامات الترقيم.

ب. أمّا مجال المضمون فيشتمل على:

1. بلاغة التعبير، ويكون ذلك في اشتمال الموضوع على ألوان من فنون البلاغة.

2. وضوح الأفكار، ويتمثل ذلك في فهم القارئ للكلام المكتوب، وخلو الموضوع من التناقض وتفصيل الأفكار بتفاصيل ملائمة.

3. صحة الأفكار، ويتمثل في خلو التعبير من الحقائق غير الصحيحة تاريخياً وعلمياً.

4. الالتزام بالموضوع، ويتمثل في انتماء الأفكار للموضوع وخلوه من الاستطراد المخل بوحده، والابتعاد عن الحشو واللغو.

5. الاستشهاد، ويتمثل في الاقتباس من القرآن الكريم والتضمين من الحديث النبوي الشريف والموروث الأدبي شعراً ونثراً.

6. دقة اختيار اللفظ المعبر عن المعنى، ويتمثل في اختيار المفردة الأكثر ملائمة للمعنى وتنوعها والابتعاد عن الألفاظ العامة.

¹ ينظر: طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 268.

7. التدرج في الوصف ابتداءً بالمقدمة وانتهاءً بالخاتمة، ويتمثل ذلك في حسن التمهيد الذي يمثل مقدمة تثير القارئ وتُعد ذهنه، ثم حسن العرض ويتمثل في تقديم الأفكار بشكل منتظم ومن ثم حسن الختام بنهاية توجز بأسطر معدودة ما أراد المعبر أن يبرزه ويصل إليه.¹

وهذا جدول يلخص كل ما قيل:²

المعايير	التقديرات			
	عدم التمكن	تمكن جزئي	تمكن أدنى	تمكن كلي
الملائمة 04ن	00	0.5 - 1.5	0.5 - 3.5	04
الترايط 01ن	00	0.5	0.5	01
الصوابية 02ن	00	0.5	0.5 - 1	02
التمايز 01ن	00	0.5	0.5	01

المعايير التي في الجدول تشكل نقطة 20/8 وهي نقطة متعارف عليها في تقييم وضعية التعبير الكتابي، وبهذا يصبح المعلم موضوعيًا وبعيدًا عن الذاتية التي لا تظهر المستوى الحقيقي للمتعلم.

سادسًا: أهداف تدريس التعبير الكتابي في مرحلة التعليم المتوسط:

- ✓ يتيح هذا النوع من التعبير للطفل القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها بعمق يناسب مستوى نموه في الوقت الذي يتيح التعبير الشفوي بطبيعته التي تستلزم السرعة، وبالتالي يسمح له التعبير الكتابي أن يخلد لنفسه، وتصحيح أخطائه.
- ✓ هذا النوع من التعبير يمتن الصلة بين التلميذ وأدوات الكتابة.
- ✓ يعطي الطفل الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتحديثها، وهذا الأمر لا يوفره التعبير الشفوي.
- ✓ يتيح له فرصة الوصول إلى مرحلة الإبداع بتوفر الوقت الكافي لذلك.

¹ ينظر: المرجع السابق، ص 269.

² المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016، ص 25.

- ✓ ينمي لدى الطالب المهارة الكتابية من جانبها "الخط والإملاء"¹.
- ✓ يتدرب على الكتابة بوضوح وتركيز وسيطرة أكثر على التفكير.
- ✓ تحقيق آداب الكتابة، وترتيب الموضوع والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم.²
- ✓ تعويد التلميذ على التفكير السليم والنطق الصحيح والكتابة الجيدة بمختلف أنواعها، سواء كانت إملائية أو لغوية أو تركيبية أو نحوية وتدريبه على اكتشاف أخطائه وتصويبها.
- ✓ الحرص على توظيف لغة القرآن والحفاظ عليها في شتى خطابات المتعلم الكتابية، متحرراً استعمال اللغة العربية الفصيحة، وتوظيف قواعدها اللغوية توظيفاً سليماً.³

سابعاً: اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي:

- ✓ التركيز على الفنون اللغوية الأربعة لأنها كل متكامل.
- ✓ اختيار مواضيع متماشية مع سن التلاميذ.
- ✓ اختيار مواضيع من الواقع.
- ✓ اهتمام المعلمين بتعبيرهم حين يكتبون أو يتكلمون فهم نموذج وقدوة.
- ✓ تدريب التلاميذ على بعض العبارات الافتتاحية والختامية لتقوية أسلوبهم وإثراء رصيدهم اللغوي.
- ✓ يجب أن يكون عدد التلاميذ قليلاً أو محدوداً حتى يتمكنوا من الممارسة الفعلية.
- ✓ جلوس التلاميذ على شكل نصف دائرة والمعلم في النصف، لأن طريقة الجلوس تلعب دوراً مهماً في العملية التعليمية.
- ✓ التركيز على أغلب قواعد الإملاء وعلى الجانب النحوي والصرفي.

¹ ينظر: المصدر السابق، ص 145، 144.

² ينظر: سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ص 58.

³ ينظر: حسين طحمير العلي، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط 1، دار الثقافة، 1998، ص 271.

- ✓ كثرة الممارسة والتدريب.
- ✓ تخصيص حصص معينة لتدريبهم على الإنتاج الكتابي.
- ✓ إشراك المتعلمين في تصحيح أخطائهم.
- ✓ تخصيص حصص لمعالجة المشاكل التي يقعون فيها أثناء الإنتاج.

الفصل الثاني

الفصل الثاني

أثر المنهاج الجديد على تعليمية التعبير الكتابي

دراسة ميدانية تحليلية

1. مصادر جمع المادة العلمية .

2. مشكلة الدراسة .

3. حدود الدراسة .

4. أهمية الدراسة .

5. منهج الدراسة .

6. تحليل النتائج .

تمهيد:

بعد أن تعرفنا في الفصل الأول الذي كان بعنوان أسس التعبير الكتابي على أسسه وأهمية نشاطه الآن سنحاول من خلال دراستنا الاستطلاعية والميدانية التي عنوانها بأثر المنهاج الجديد على تعليمية التعبير الكتابي، حيث سنقف من خلالها على مستوى التلاميذ في التعبير الكتابي في ضوء المنهاج الجديد.

1. مصادر جمع المادة الميدانية :

للكشف عن الجديد الذي جاء به الجيل الثاني، لدى التعبير الكتابي في التعليم المتوسط والثمار التي جناها في ضوء هذه البيداغوجيا، اقتضت الدراسة اجراء ما يلي :

أ. الاستبيان (الاستطلاع) : QUESTIONNAIRE :

يعرف الاستطلاع بأنه مجموعة من الأسئلة والعبارات، التي تكون معا سلوكا او ظاهرة تدريسية، تشير لخصائصها ومواصفاتها، ويقوم المعنيون بأمر التدريس عادة، من المعلمين والمشرفين والمتعلمين وأولى الأمر من أسر التلاميذ، وقادة المجتمع المحلي، بالإطلاع و الإجابة عليها، حسب معرفتهم او مشاهدتهم للموضوع التدريسي الذي تجسده، وهو يستوضح عموما آراء الآخرين ومرائياتهم بخصوص العملية أو الظاهرة، التي يجسدها ويستفسر عنها .

لقد قمنا في دراستنا هذه بوضع استبيان موجه لدى أساتذة اللغة العربية بالتعليم المتوسط، مركزين على مجموعة من أسئلة مهمة تتعلق ببعض المعلومات الشخصية للأساتذة، ومنها من مس موضوع البحث بمختلف جوانبه،

كما وجهنا كذلك مجموعة أخرى من الأسئلة لدى التلاميذ السنة الأولى من الطور نفسه المتعلقة بنفس الموضوع .

ب . أوراق التلاميذ :

تعد التعابير الكتابية التي انجزها التلاميذ، بمثابة الدليل الواضح، الذي من خلاله يمكن معرفة مدى تحسين التلاميذ في التعبير الكتابي، في ضوء الجيل الجديد، ذلك من خلال الاختبارات الكتابية، التي أجريت على عينة الدراسة.

- العينة التجريبية :

طبقت الاختبارات الكتابية على التلاميذ السنة الأولى المتوسطة، من خلال طرح سؤال يشمل الدراسة في التعبير الكتابي، وبعد الانتهاء من الاختبار جمعت الأوراق لتصحيح .

- التصحيح :

بعد انتهاء من عملية الإجراء جمعت الاختبارات الكتابية مباشرة، لتصحيح حيث رصدنا الأخطاء، وصنفت من حيث النوعية، ولوحظ الاختلاف الظاهر لدى التلاميذ .

ج . الملاحظة الميدانية :

تعتبر الملاحظة المباشرة كأداة لجمع المعلومات والبيانات، بوصفها الأكثر صلاحية في الدراسات الاستطلاعية للمشكلة.

. العينة :

. الأساتذة :

بلغ عدد الأساتذة، الذين وجه إليهم الاستبيان 12 أستاذ، يتوزعون بين الذكور و الإناث تتراوح، أعمارهم بين 23 و 50 سنة معظمهم يمتلكون الخبرة الميدانية في التعلم، يشتغلون في المدن و الأرياف بولاية الوادي، أفادونا و بشكل كبير في الدراسة .

. التلاميذ :

تراوح عدد التلاميذ الذين شملتهم الدراسة 102، تلميذ يدرسون بالسنة الأولى متوسطة منهم الذكور والبنات، توزعوا على خمس متوسطات، بين الريف والمدينة، وهي متوسطة بوخالفة مصطفى، ومتوسطة سلطاني بن عمر، سلطاني الطاهر بن ابراهيم، ومتوسطة ابن باديس، ومتوسطة حساني عمر، كلهم يشملوا ولاية الوادي بمدينة جامعة.

. طريقة توزيع البيانات :

بعد جمع الاستبيانات، والتعابير الكتابية، التي قام التلاميذ بانجازها شرعت في توزيع البيانات، باستخدام النسب المئوية في تحليل النتائج كما يلي :

$$\text{عدد الإجابات} \times 100 = \text{النسبة المئوية} \%$$

عدد أفراد العينة

. الأسئلة :

أ. الأسئلة الخاصة بالأساتذة :

لقد وزعت جملة من الأسئلة لدى الأساتذة السنة الأولى المتوسطة :

1 . السؤال الأول يتعلق بالبيانات الشخصية للأساتذة ، من ناحية المؤسسة التعليمية والبلدية و الشهادة العلمية. والمستوى الذي يدرسه، عدد التلاميذ في القسم.

2 . السؤال الثاني يظم أهم الصعوبات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع التلميذ في وضعيات التعبير الكتابي ضمن المقاطع، وكان ذلك من حيث فهم التلميذ وتعبيره الشفوي .

3. أما السؤال الثالث، يتعلق بالصياغة اللغوية والأسلوبية للتلميذ (أنواع الأخطاء و تكرارها / طبيعة اللغة (الفصاحة) / التوظيف البلاغي / الأمثلة والشواهد / أسلوب الحوار أو النثر / علامات الوقف و الترقيم / حجم الجمل / ...

4. السؤال الرابع يشمل الطريقة المنهجية التي يتبعها الأستاذ مع التلاميذ داخل القسم.

5. السؤال الخامس يهدف إلى أهم الاقتراحات والحلول التي يستعملها الأستاذ كحل لدى التلاميذ لتخلص من العراقيل التي تواجههم .

ب. الأسئلة الخاصة بالتلاميذ:

- السؤال الأول: يتعلق باللغة المتعامل بها في البيت.

- السؤال الثاني: يتعلق بفهم التلميذ لنشاط التعبير، إضافة إلى طريقة الأستاذ أثناء الحصص الدراسية، وفعاليتها في توصيل المعلومة للتلاميذ، اللغة التي يستعملها داخل القسم.

- السؤال الثالث: يهدف إلى معرفة ما إذا كان التلميذ يحرص في موضوعه على الاستعانة بتجاربه وخبراته في الحياة.

- السؤال الرابع: ما مدى اهتمام التلميذ بمراجعة منتوجه الكتابي وتنقيحه وتصحيح ما ورد فيه من أخطاء.

- السؤال الخامس: يتعلق ببيان الطريقة المفضلة لدى التلميذ في تصحيح التعبير الكتابي.

2. مشكلة الدراسة :

تحدد مشكلة الدراسة في تدني مستوى امتلاك التلاميذ لمهارة أو نشاط التعبير الكتابي، لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بصفة عامة، وتلاميذ السنة الأولى متوسط بصفة خاصة .

وكما تتخذ مشكلة الدراسة الجديد الذي أتى به الجيل الثاني لتعليمه التعبير الكتابي للتلاميذ مرحلة المتوسط، بعد تدني المستوى من خلال الطريقة التقليدية، ومن خلال هذا بإمكان التلميذ أن يمتلك الكفاءات اللازمة لتحرير مواضيع إنشائية سليمة خالية من شتى الأخطاء .

3. حدود الدراسة :

اقتصرت الدراسة على جانب التعبير الإبداعي، وبالتحديد مواضيع مختلفة بين الوصف والسرد، وإحدى تقنيات التعبير الكتابي المقررة على تلاميذ السنة الأولى متوسط، يقوم فيها التلميذ بوصف أو سرد أحداث مختلفة.

4. أهمية الدراسة(التعبير الكتابي) :

العمل على تحقيق أهداف المنهاج الجديد في تدريس التعبير الكتابي، واكتساب التلميذ الكفاءة اللازمة والقدرة على التعبير و الإنشاء باستعمال القواعد النحوية والصرفية، والتمكن من الرسم الإملائي و امتلاك الثروة اللغوية الكافية لتحرير مختلف المواضيع .

5. منهج الدراسة :

اعتمدنا في دراستنا هذه على المنهج الوصفي التحليلي، حيث قمنا بوصف منهاج الجيل الثاني الجديد، الذي اعتمدته وزارة التربية الوطنية في المدارس الجزائرية، وقمنا أيضا بوصف طرق وكيفية تدريس وتصحيح نشاط التعبير الكتابي .

أما المنهج التحليلي، فقد اعتمدناه في تحليل الاستبيانات المخصصة للتلاميذ والأساتذة، كما اعتمدناه في تحليل أوراق التلاميذ، و رصد الأخطاء المرتكبة في تعبيراتهم المكتوبة، ثم حساب النسب المئوية لجملة الأخطاء المرتكبة .

أما المنهج التجريبي فقد قمنا بتجريب ما أتى به المنهاج الجديد، واستراتيجياته على نشاط التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة الأولى متوسط، من خلال الاختبارات التي أجريت على التلاميذ.

6. تحليل النتائج :

أ. تحليل الاستبيانات :

- تحليل استبيان الأساتذة : كل سؤال يتضمن نتائج و إجابات، وهذه النتائج تحول إلى نسب مئوية، وتتبع نتائج الجدول بالتحليل.

جدول رقم 1 :يتعلق بأهم الصعوبات التي تواجه الأستاذ في التعامل مع التلميذ في وضعيات التعبير الكتابي ضمن المقاطع، من حيث فهم التلميذ وتعبيره الشفوي :

- من حيث فهم التلميذ:

الاقتراح	التكرار	النسبة المئوية
يفهم	04	33.33
لا يفهم	02	16.66
أحياناً	06	50%
المجموع	12	100%

نلاحظ من خلال الإحصائيات أن أعلى نسبة هي 50%، ويرجع السبب إلى درجة استيعاب التلاميذ لوضعيات التعبير، كذلك حسب الوضعية وطريقتها، بينما نجد نسبة 33.33% يرى أصحابها أن وضعيات التعبير جد ممتعة وتناسب مع سن التلاميذ وقرية من واقعهم، أما أقل نسبة كانت 16.66%، حيث يرون أن وضعيات التعبير في هذا المنهاج الجديد صعبة بالنسبة للتلاميذ، وأنها بعيدة كل البعد عن واقع التلميذ.

2. من حيث تعبيره الشفوي:

النسبة	التكرار	الاقتراح
75%	9	تمكن
25%	3	عدم تمكن
100%	12	المجموع

يقول الأساتذة أنه خلال ممارسة نشاط التعبير الشفوي يرون طاقات إبداعية رائعة جداً، من حيث الثقة بالنفس، حسن التعبير وانتقاء الألفاظ، وتمثلت نسبتهم بـ 75%، بينما هناك فئات قليلة وليست بكثيرة ممن لا يتقنون هذا النشاط وقدرت نسبتهم بـ 25%، ولعل أول رأي يمكن طرحه هو أن نسبة التمكن تفوق نسبة عدم التمكن، من هنا يمكن أن نستنتج أن التلاميذ لديهم القدرة على التفكير والصياغة والإبداع، لكن ليس لديهم القدرة على الكتابة والتحرير، ولهذا نأمل أن تكون هناك حلول واقعية تقضي ولو بجزء بسيط على هذا الخلل.

جدول رقم 3 : يهدف من حيث الصياغة اللغوية والأسلوبية للتلميذ (أنواع الأخطاء وتكرارها/ طبيعة اللغة (الفصاحة) / التوظيف البلاغي / الأمثلة و الشواهد / أسلوب الحوار أو النشر / علامات الوقف والترقيم / حجم الجمل / ...

- من حيث الأخطاء وأنواعها:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
66.66%	8	الأخطاء الإملائية
16.66%	2	الأخطاء النحوية
8.33%	1	الأخطاء الصرفية
8.33%	1	الأخطاء التركيبية والأسلوبية
100%	12	المجموع

يتضح من خلال النتائج الإحصائية أن أغلب الأساتذة يتفقدون على كثرة الأخطاء الإملائية التي يقع فيها التلاميذ أثناء الكتابة ولقد بلغت نسبتهم حوالي 66.66%، ويرون أن السبب في ذلك هو قلة الفرص المتاحة للتلاميذ للكتابة والتعبير، وعزوفهم عن المطالعة الذاتية وقراءة الكتب، تليها الأخطاء النحوية التي قدرت نسبتها بـ 16.66%، ويرجع السبب إلى عدم فهم ومراجعة دروس قواعد اللغة، بالإضافة إلى عدم التدرب على الكتابة الصحيحة، لذلك نأمل أن يكون هناك جديد في المستقبل بتخصيص حصص للتدريب على الخط والإملاء والكتابة.

أما نسبة الأخطاء الصرفية فقد بلغت نسبتها بـ 8.3% ونرجع هذا إلى نفس الأسباب التي ذكرت سابقاً.

وفيما يتعلق بالأخطاء التركيبية والأسلوبية قدرت بـ 8.33% والسبب يعود إلى إهمال هذه الجوانب أثناء التخاطب، وطغيان العامية خاصة وأن طبيعة المجتمع تؤثر سلباً على الطفل والمدرسة بصفة خاصة.

- من حيث اللغة:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
75%	9	الفصحى
25%	3	العامية

نلاحظ من خلال الجدول أن معظم الأساتذة يتفقون أن استعمال الفصحى لدى التلاميذ كان استعمالاً جيداً، لولا الأخطاء التي اعترضتها، حيث قدرت نسبتها بـ 75% ويُرجع سبب ذلك إلى أن التلميذ يمتلك رصيلاً لغوياً لكن لا يُحسن توظيفه، بينما نرى أن نسبة استعمال العامية قدرت بـ 25% ويعود سبب ذلك إلى طبيعة المجتمع واحتكاك التلميذ به (الأسرة. الشارع...).

- من حيث توظيف البلاغة:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
8.33%	01	نعم
91.66%	11	لا
100%	12	المجموع

إن ما يتعلق بتوظيف التلاميذ للبلاغة من خلال الجدول يمثل نسبة 8.33% مقابل 91.33% من عدم التوظيف، فهي شبه منعدمة، والسبب قد يكون من المنهاج الجديد الذي لم يعطها حقها بتخصيص حصص لها، حيث نجدها كجزئية بسيطة يُتطرق لها خلال النص المدروس، أو قد يكون السبب من الأستاذ وذلك بعدم التركيز عليها أثناء دراسة النصوص.

- من حيث توظيف الأمثلة والشواهد:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
%83.33	10	نعم
%16.66	02	لا
%100	12	المجموع

أما توظيف الأمثلة والشواهد كانت النسبة مرتفعة بـ %83.33 حيث نجد أن الأساتذة يعترفون بقدرة التلاميذ على دعم تعابيرهم بالأمثلة والشواهد، وهذا دليل على فطن أذهانهم.

- من حيث الأسلوب (الحوار أم النثر):

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
%75	09	أسلوب الحوار
%25	03	أسلوب النثر
%100	12	المجموع

تؤكد نسبة %75 من الأساتذة أن الأسلوب الذي يستعمله التلاميذ بكثرة هو الأسلوب الحوار، وأنهم يكتفون من مؤشرات بصورة واضحة، بينما تقول البقية منهم والتي قدرت بـ %25 أنهم يستعملون الأسلوب الأدبي، ونحن نرجع السبب حسب وجهة نظرنا إلى سهولة الحوار (قال وقلت) بالنسبة للتلاميذ أولاً، وطبيعة الموضوع التي تفرض عليه الأسلوب ثانياً، فقد يتطلب الموضوع أسلوب حوار، أو أسلوب نثر، أو كلاهما معاً.

- من حيث توزيع علامات التقييم:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
08.33%	01	نعم
91.66%	11	لا
100%	12	المجموع

ومن خلال رصدنا لأوراق التلاميذ لاحظنا شبه انعدام في توزيع علامات التقييم، حيث بلغت نسبتهم 91.66%، فالقلة فقط من يوظفونها فقد قدرت نسبتهم بـ 08.33%، ويؤود ذلك إلى عدم فهم التلميذ لعلامات التقييم ومواضعها.

- من حيث حجم الجمل:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
100%	12	جمل قصيرة
00%	00	جمل طويلة
100%	12	المجموع

أما من حيث حجم الجمل كانت جملها قصيرة، والسبب يعود لصغر سنهم فهم مازالوا في طور الإنجاز ومرحلة التدرب على الكتابة والتعبير فمن الطبيعي أن تكون الجمل قصيرة، حيث مثلت نسبة الأساتذة الذين يقرؤن بهذا 100%.

جدول رقم 4 : يتعلق بالطريقة المنهجية التي يتبعها الأستاذ ومدى فاعليتها.

لاحظنا أن كل إجابات الأساتذة كانت تصب في مصب واحد هو المقاربة النصية، لذلك أردنا أن نتأكد من مدى فاعليتها وهذا الجدول يوضح ذلك:

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
75%	09	نعم
25%	03	لا

تشير الإحصائيات إلى أن نسبة 75% من الأساتذة يؤكدون على أن المقارنة النصية ساهمت في التخفيف من ضعف وعجز التلاميذ في الإنشاء الكتابي، فهناك من يرى بأن استثمار النص يساعد ويسهل عملية الكتابة لدى التلاميذ، لأنه يحاكي النص انطلاقاً من الاطلاع على كيفية الاستعمال ليطبق وينتج نصوصاً فيما بعد.

بينما نجد نسبة 25% من الأساتذة ينفون دور وأثر المقارنة النصية في التعبير، والسبب يعود في رأيهم إلى أن كثير من الدروس تم تغيير ترتيبها، وهذا في إطار تخفيف البرامج فلم يعد للمقارنة النصية معنى، كما أنه لا يمكن تحقيق أهداف المقارنة النصية ما دامت شروط تطبيقها غير متوفرة.

أهم الاقتراحات والحلول التي يستعملها الأستاذ كحل لدى التلاميذ لتخلص من العراقيل التي تواجههم:

تنوعت الحلول حسب كل أستاذ ووجهة نظره نلخصها فيما يلي:

- ✓ يطالبون بوجوب إعادة النظر في الحجم الساعي لحصص التعبير الكتابي.
- ✓ إعطاء التلاميذ الحرية في التعبير حتى يعبروا عن أنفسهم لا عما يريده الأستاذ.
- ✓ تشجيع التلاميذ على المطالعة وتحفيزهم بالحصول على الجوائز لمن يقوم بتلخيص قصة أو كتاب.
- ✓ دعوة الأسر إلى تعويد أبنائهم ولو بشكل بسيط على التكلم بالفصحى.
- ✓ حث التلاميذ على المطالعة والقراءة البناءة.
- ✓ تخصيص حصص لتعويد التلاميذ على الكتابة.

✓ تشجيعهم على متابعة البرامج التلفزيونية التي تنمي لديهم اللغة العربية.

- تحليل استبيان التلاميذ :

تضمن استبيان التلميذ بدوره جملة من الأسئلة المتعلقة بالتعبير الكتابي، بحيث أننا حاولنا أن نتطرق بجميع الجوانب التي تتعلق بالتعبير من حيث الوقت، طريقة التصحيح وغيرها من الجوانب، التي سنتطرق إليها بالتدرج في ما يلي :

جدول رقم 1 : يتعلق باللغة المستعملة في البيت :

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
0.98%	01	العربية الفصحى
99.01%	101	العامية
100%	102	المجموع

نرى أنّ نسبة ارتفاع العامية في البيت ب 99.01 % وهذا راجع الى اللغة المستعملة في البيت وهي لغة الأم فالأطفال يستقبلون كل ما نبعوا به

أما انخفاض العربية الفصحى في البيت ب 0.98 % هذا راجع إلى أن الطفل حتى ولو تكلمت أسرته الفصحى يبقى المجتمع يتكلم العامية .

جدول رقم 2: يتعلق بمدى تمكن التلميذ من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي :

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
44.11%	45	نعم
0.98%	01	لا
52.94%	54	أحيانا
100%	120	المجموع

من خلال الجدول نرى بأن مدى تمكن التلاميذ من استيعاب وفهم دروس التعبير الكتابي قدرت ب 44.11 % وكان ذلك من ناحية الفكرة المبسطة، أما التلاميذ الذين يتمكنون أحيانا من الفهم والاستيعاب قدرت نسبتهم ب 52.94% وكانت أعلى نسبة، وسبب هذا يعود إلى مدى اختلاف طريقة وطبيعة الدرس وميوله، فكانت تتأرجح بين الفهم وعدمه، ونسبة الذين لم يستوعبوا دروس التعبير الكتابي قدرت ب 0.98 % وهي أقل نسبة، ويعود ذلك أنّ التدريس يتم عن طريق الاستيعاب و الفهم .

جدول رقم 3 : هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقديم درس التعبير الكتابي ؟ :

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
84.81%	86	نعم
15.68%	16	لا
100%	102	المجموع

إن أكثر التلاميذ تعجبهم طريقة الأستاذ أثناء تقديم الدرس فقدرت هذه النسبة ب 84.81% ويعود ذلك إلى خبرة الأستاذ وطريقته وقدرته على إيصال المعلومة مبسطة للتلاميذ، أما الذين لم

تعجبهم طريقة الأستاذ في تقديم دروس التعبير الكتابي والذين قدرت نسبتهم ب 15.68 % قد يعود ذلك إلى خلفيات أخرى، لأنّ أذواق التلاميذ وطريقة استيعابهم تختلف، لذلك يستوجب على الأستاذ أن ينوع في استراتيجيات وطرائق التدريس ليس بين النشاطات فقط، بل حتى في الحصة الواحدة التي قد تبدأ بطريقة وتنتهي بأخرى.

جدول رقم 4 : ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم ؟

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
93.13%	95	العربية الفصحى
06.86%	07	العامية
100 %	102	المجموع

نرى بأنّ نسبة اللغة التي يستعملها الأستاذ داخل القسم بالنسبة للغة العربية الفصحى قدرت ب 93.13% و السبب في هذا أن غاية الأستاذ هو تعليم التلاميذ اللغة العربية لذلك وجب عليه تجسيدها، فهو يمثل القدوة، أمّا نسبة العامية كانت منخفضة حيث مثلت 06.86 % وهذا دليل على أن الأستاذ يستعملها لتبسيط بعض المفاهيم للتلاميذ فقط.

جدول رقم 5 : هل الوقت الذي يخصصه لكم الأستاذ للكتابة داخل القسم كاف ؟ :

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
44.11 %	45	نعم
55.88 %	57	لا
100 %	102	المجموع

إنّ ارتفاع نسبة التلاميذ الذين وافقوا على أن الوقت كاف للكتابة بلغت 44.11% وهذا دليل على أنهم يفهمون ولا يجدون أي صعوبة، وكل هذا حسب طريقة تقديم الدرس وبساطته، أما الذين قالوا بأنّ الوقت غير كاف للكتابة بلغت نسبتهم ب 55.88% وكان السبب هو أن الوضعية الإدماجية التي يقوم التلميذ بإنجازها لا بد لها من تفكير، مرحلة كتابة على المسودة، مراجعة الكتابة، ثم نقلها على ورقة الإجابة، وهذا ما يستدعي تخصيص وقت أكبر، كما يمكن أن نرجع السبب إلى إطالة الأستاذ في شرح الدرس.

جدول رقم 6 : هل تستعينون بتجاربيكم وخبراتكم في الحياة في كتابة مواضيعكم؟

النسبة المئوية %	التكرار	الاقتراح
53.92%	55	نعم
07.84%	8	لا
46.07%	47	أحيانا
100%	102	المجموع

نسبة التلاميذ الذين يستفيدون من تجاربهم وخبراتهم في الحياة قدرت ب 53.92% وهذا مؤشر جيد، لأن التلميذ الكفاء حسب نظر البيداغوجيون هو الذي يعرف كيف يحسن استغلال وتوظيف مكتسباته وتجاربه في حياته العلمية والعملية، أما الذين قالوا بعدم الاستعانة مثلت نسبتهم 07.84% وقد يرجع السبب إلى عدم وعيهم بذلك، أما البقية فكانت نسبتهم 46.07% وهذا حسب ما يتطلبه الموضوع أو أنهم أحيانا لا يعرفون كيف يستغلون هذه التجارب.

جدول رقم 7: يتعلق بمدى مراجعة التلاميذ لمنتوجهم الكتابي.

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
56.86%	58	نعم
13.72	14	لا
29.41%	30	أحيانا
100%	102	المجموع

نلاحظ نسبة 56.86% من التلاميذ يحرصون على مراجعة ما كتبوه للتأكد من صحة أفكارهم وإعادة قراءة تعابيرهم لتعديل الصياغات الضعيفة، في المقابل سجلنا 13.72% يهملون جانب المراجعة النهائية لأعمالهم قد يرجع السبب لعدم تمييزهم بين أنواع الأخطاء.

أما البقية هم يراجعون أعمالهم ولكنهم لا يواظبون على ذلك دوماً ربما للأسباب نفسها المذكورة سابقاً، وقد قدرت نسبتهم بـ 29.41%.

جدول رقم 8: أي الطريقة تفضل في تصحيح التعبير؟

النسبة المئوية	التكرار	الاقتراح
63.72%	65	طريقة التصحيح الجماعية
33.33%	34	طريقة التصحيح الفردية
02.94%	3	كلاهما معاً
100%	102	المجموع

نسبة 63.72% يفضلون طريقة التصحيح الجماعية لأنهم يناقشون ويتعرفون على أخطاء بعضهم البعض ويحاولون تجنبها، ونسبة 33.33% يفضلون الطريقة الفردية وفي هذه الحالة يكون التلميذ مع أستاذه الذي يبين له أخطائه مع كيفية تصويبها، حيث لا يجد التلميذ نفسه محرجاً أمام

زملائه بكشف أخطائه، أما البقية الذين قدرت نسبتهم بـ 02.94% يرون أن كلاهما مفيد ولا فرق بينهما.

. تحليل أوراق التلاميذ :

عند تصحيح أوراق التلاميذ لاحظنا الأخطاء اللغوية بمختلف أنواعها، فمنها الإملائي النحوي، التركيبي، التعبيري، وهذه بعض الأخطاء التي رُصدت يوضحها الجدول التالي:

الخطأ	نوعه	الصواب
أعلمتني صديقتي بتاريخ حدوث العملية	إملائي	بتاريخ
وبعد مدى	إملائي	وبعد مدة
وشعرت باراحة نفسيًا	إملائي نحوي	وشعرت براحة نفسية
أنت خاطئة	إملائي نحوي صرفي	أنت مخطئة
ولم يحمل الرجل الغضب	إملائي أسلوب	ولم يتحمل الرجل الغضب
فقراء	إملائي	فقراً
يؤاذا الى التعب	إملائي	يؤدي إلى التعب
ألنه سهر كثير	إملائي	لأنه سهر كثيراً
فأنتي تتعبينا الناس وترهقيهم ويأتون مدقلسون	إملائي نحوي أسلوب	فأنتي تتعبين الناس بالأعمال الخاصة بك، وترهقينهم وتجعلينهم متسحين
وقال هو ماد تفعل	إملائي	وقال له ماذا تفعل
فاحمل العص فدرهوه	إملائي تركيب نحوي	فحمل العصا وضربه
سمعة الهاتف يرن	إملائي	سمعت الهاتف يرن
ران هتاف فردية على هتاف	إملائي نحوي تركيب أسلوب	رنّ الهاتف فأجبت

في يوم من الايام كانت خالتي مريض	نحوي صرفي	في يوم من الأيام كانت خالتي مريضة
قلو لي ان خالك عمل حدث مرور	إملائي نحوي تركيبي أسلوب	قالو لي أنّ خالك وقع له حادث مرور
لا يدر	إملائي	لا يدرس
و دربه بي العص	إملائي نحوي	وضربه بالعصا
فذهبت مسرعاً إليه أخته معي بعض الحاجيات	إملائي نحوي تركيبي	فذهبت إليه مسرعاً وأخذت معي بعض الحاجيات
فذهبت مسرعاً إليه أخته معي بعض الحاجيات	إملائي نحوي تركيبي	فذهبت إليه مسرعاً وأخذت معي بعض الحاجيات
في احد من الأيام كانت نائمت في فراشي	إملائي نحوي تركيبي صرفي	في أحد الأيام كنت نائمة في فراشي
ان النضفة من الامم والاوسخو من شيطان	إملائي نحوي صرفي	إنّ النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان

من خلال تحليلنا لأوراق التلاميذ اكتشفنا الكثير من الأخطاء بأنواعها (الإملائية

النحوية، الصرفية...)، حيث احتلت الأخطاء الإملائية الدرجة الأولى، وهذا يرجع إلى قصور التلميذ

عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصور الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات وفق قواعد

الكتابة، لذلك ننصح المعلم بالاهتمام أكثر بهذا المجال.

خاتمة

خاتمة

لقد حاولنا في هذه الدراسة أن نقف على كيفية تعليمية التعبير الكتابي في ضوء مناهج الجيل الثاني، وأهم الصعوبات التي تواجه المتعلم في التعبير الكتابي و أسباب ضعف التلاميذ فيه، وما مدى فاعلية العلاج الذي أتى به الجيل الثاني للتعبير الكتابي، والذي يظهر على شكل وضعيات إدماجية فتوصلنا إلى عدة نتائج ومقترحات نحملها في ما يلي :

- الجيل الثاني مطّور لبرامج التعليم، كما أنه يتيح للتلاميذ الانتقال من اكتساب المعارف عن طريق الحفظ إلى التحليل والاستنتاج و إبداء الرأي والنقد .

- إن البيداغوجيا نظرية تطبيقية للتربية، تستعير مفاهيمها من علم النفس وعلم الاجتماع، مع توفير الوسائل التعليمية المختلفة، وانخفاض عدد التلاميذ في الأقسام، بحيث لا يتجاوز عددهم الواحد والعشرون تلميذا، بحيث يجعل المعلم مرشدا وموجها فقط .

- التعبير الكتابي أهم أغراض الدراسة اللغوية، وهو أداة للتواصل بين الأفراد والمجتمعات، وهو عملية ذهنية معقدة ؛ لذلك وجب تحفيز التلميذ على الاجتهاد في التغلب ذاتيا على الصعوبات اللغوية التي يعانيتها، بتوضيحها و إبرازها له، وتدريبه على التصحيح والتقويم الذاتي، ودفعه إلى المثابرة وبذل المزيد من الجهود والطاقات، كي ينمي مهاراته وقدراته اللغوية، باعتماد النصوص الأدبية كمنطلق لتنمية هذه الطاقات، والوعي بقيمتها في اكتساب الملكة اللغوية التواصلية .

- يجب الاهتمام بمهارة التعبير الكتابي، لأن هذا الأخير يسعى إلى تنمية المهارات اللغوية، والتنظيمية والجمالية لدى التلاميذ، وكما يصعب على الأفراد الذين لديهم صعوبات في التعبير الكتابي، أن يعبروا عن ذواتهم و أفكارهم فينبغي الاهتمام به وتحسين هذه المهارة، والتأكد على عمليات اكتسابها في مدى عمري مبكر .

- إن الأمر الذي يجب الإقرار به، هو أن التلميذ في هذه المرحلة المقصودة بالدراسة (المتوسط)، لا يزال يعاني ضعفاً إملائياً ونحويًا، رغم فاعلية المقاربة النصية في كثير من الجوانب الأخرى (التقيد بالموضوع، ترتيب الأفكار وتسلسلها، استعمال الرصيد اللغوي الملائم ...)، التي أثبتتها الدراسة الميدانية والسبب في ذلك يرجع إلى ضعف القاعدة من التعليم الابتدائي، لذلك يجب إصلاح هذا الخلل قبل تفشي هذه الظاهرة، بتدخل من المعلم أو الوالدين بإضافة حصص داعمة أو إيجاد حلول أخرى .

- ضرورة إتاحة الفرص للمتعلمين للكتابة المتكررة، قصد تدريبهم على عملية التعبير الكتابي، وتخصيص وقت كاف لهم للتفكير و التأمل والتروي، ومراجعة المنتج الكتابي، ويستحسن ترك فرصة للتلاميذ كي يختاروا بأنفسهم موضوعات التعبير الكتابي، والعديد من الدراسات تنص على أن مشروعات الكتابة، والتعبير الكتابي، مؤكدة إذا كانت استجابة للاختبارات الذاتية للتلاميذ، وتعبيراً عن ميولاتهم واهتماماتهم ودوافعهم، بتوفير المواد القرائية المساعدة، كالمعلومات، والكتب والمصادر المتباعدة الرؤى و التوجيهات والمستويات .

- دروس التعبير تجعل التلميذ واثقاً مما يقوله أو يكتبه لأنها تعوّده على تنسيق أفكاره، وتباعدها عن الغموض و التشويش، فبوضوح وتنسيق الأفكار والمفاهيم يزداد فهمه للدروس وتقوى حصيلته العلمية والثقافية، بحيث يصبح قادراً على استيعاب الدروس والمقررات المختلفة و يمتلك مفتاح التوسع في مجالات المعرفة المختلفة .

- كما أن الذين وضعوا مناهج اللغة العربية والمدرسين، يستحسن عليهم انتقاء موضوعات التعبير التي تثير المتعلمين وتزيد من إقبالهم عليها، مع مراعاة توافقها مع سن المتعلمين، ومستواها المعرفي، والعقلي والوجداني، كي يسهل عليه استيعابها والاستفادة منها في حياته، وهذا ما تنص عليه بيداغوجيا الكفاءات .

- ضرورة توفير في المؤسسات التربوية، قاعات للمطالعة، مقاهي الانترنت، من أجل الأداء الجيد للمعلم والمتعلم معا .

. تشجيع الكتابات الحرة، لأن ذلك يرفع من معنويات التلميذ ويدفعه إلى الكتابة و الإبداع، وتشجيعه على المشاركة في إعداد المجالات الحائطية المدرسية، و الانخراط في النوادي الأدبية والمكتبات البلدية .

- كما يمكن تشجيع التلاميذ على البحث في المعاجم والقواميس المتخصصة باللغة العربية، لأن القدرة المعجمية، تحقق اكتساب لغوي وثقافي منسجم .

- كما أن اختيار نصوص القراءة له دور مهم في تحسين المستوى الإنتاجي والإبداعي، وعلى المعلم أن يعود تلاميذه إلى ضرورة الوعي بقيمة تلك النصوص التي تقدم له، واكتشاف ميزات وربطها بالنمط المدروس .

- على الأستاذ أن يوجه تلامذته إلى ضرورة إخضاع ما اكتسبوه من المدرسة، لطابع الوظيفة والنفعية، بممارسته في حياته اليومية، كأن يتعلم التلميذ كيف يكتب طلبا خطيا أو تقريرا، فيتوجه إلى الإدارة المدرسية - عند الحاجة - مثلا مصحوبة بطلب إخراج شهادة مدرسية من تحريره، ونحن نعلم الضعف الذي أصابه يوما، يتخرج الطالب من الجامعة، ولا يعرف كيف يكتب طلبا خطيا يتقدم به لطلب منصب عمل مثلا .

- البحث عن أنسب الطرق لعلاج الصعوبات اللغوية، والفردية و الجماعية، على مستوى القسم، من خلال تحليل الأخطاء لإعطاء النتائج المناسبة .

- تختلف طرائق التدريس من معلم إلى اخر من خلال الأسلوب، وهو ما يشير إلى عدم وجود قواعد محددة لأساليب التدريس تضل مرهونة بالمعلم الفرد وبشخصيته و ذاتيته والتعبيرات اللغوية، وكما أن الدرس الواحد يبدأ بطريقة وينتهي بأخرى.

- وكما نشير في هذه النقطة المهمة إلى أن معلم اللغة العربية يعاني ضعفا في التأهيل و الإعداد، على الرغم أنه يمثل العنصر الأساسي و الرئيسي من العناصر العملية التربوية، فهو ضحية لما تعلمه وتلامذته يكونون ضحية لتعليمهم، لذلك إعادة النظر في تكوينه و إعادة تأهيله بالتكثيف من الأيام الدراسية التي تتعلق بالدروس المبرمجة على التلاميذ .

. تخصيص وقت أكبر لعملية تصحيح التعبير الكتابي، لأنها تلقي إهمالا واضحا بسبب عدم إتاحة الوقت الكافي لذلك، فالتلاميذ يكلفون أسبوعيا بالكتابة، لكن التصحيح يكون مرة في الشهر وباختيار موضوع واحد من بين مجموعة المواضيع التي كلفوا بالكتابة فيها، وبالتالي لا تلقى كل المواضيع المدروسة العناية اللازمة .

. إن للأسرة دورا كبيرا في تعليم أبنائها، وتشجيعهم على التكلم بالفصحى من خلال استعمالها في البيت، ومع حثهم على المشاهدة والاستماع للبرامج العربية.

- ان الطلبة الذين يقرأ لهم أهلهم، و يجيبون عن أسئلتهم حول الكتب والمطبوعات، ويعطونهم الفرصة للاتصال بالمواد القرائية والكتابية، ويتلقون تعزيزا إيجابيا على نشاطاتهم التعليمية، يظهرون آثار إيجابية في تطوير قدراتهم القرائية و الكتابية .

وما يمكن قوله كعنصر ختامي للبحث لدى بيداغوجيا الجيل الثاني، أن التربية والتعليم مازلت الغية الأسمى للمدرسة في كل المستويات التعليمية، ولكن هذه الأخيرة تربط بمسار مستمر يتولد منه منتج دائم البناء وفي اتصال بعالم دائم التطور، عرفت المدرسة الجزائرية الكثير من النظريات التربوية والطرائق البيداغوجية، مثل التدريس عن طريق الأهداف الإجرائية، ونظرية التدريس بالأهداف، ونظرية التدريس بالكفاءات، في مجال البيداغوجيا والديداكتيك والتي قد تناولتها مناهج الجيل الأول لتأتي مناهج الجيل الثاني مكملة لنقائص هذه الأخيرة، مع الاهتمام بكل أقطاب العملية التعليمية .
التعليمية (. المعلم . المتعلم . المادة الدراسية) .

وفي الأخير أملنا أننا وفقنا ولو بالقليل في الإلمام بمختلف عناصر هذه الدراسة، و أرجو أن تكون هناك دراسات مستقبلية حول الموضوع، خصوصاً في التعليم الابتدائي الذي يشكل قاعدة صلبة لكل مراحل التعليم، ومدى جدوى الجيل الثاني فيه .



قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع :

القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم .

المعاجم :

1. ابن منظور، لسان العرب، ط3، دار صادر، بيروت ، 1414 هـ.
2. أبو الحسن أحمد بن فارس، تح:عبد السلام محمد هارون، معجم مقاييس اللغة، المجلد الرابع، ط1، دار الجليل، بيروت، 1991م .
3. أحمد حسين اللقائي، علي الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، ط3، عالم الكتب، القاهرة، 2003م .
4. الفيروزبادي، القاموس المحيط، مادة(ع ر ب)، دط، دار الحديث، القاهرة، 2008م .
5. عبد اللطيف الفارابي وآخرون، معجم علوم التربية و مصطلحات البيداغوجيا الديدأكتيك، ج1، ط1، دار الخطأبي، المغرب، 1994م.

المصادر التربوية:

1. المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، 2016م .
2. وزارة التربية الوطنية، التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999م.
3. وزارة التربية الوطنية الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثانية من التعليم المتوسط، الجزائر، 2003م .
4. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة متوسط مادة اللغة العربية، الجزائر، يوليو 2004م .
5. وزارة التربية الوطنية، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية، مرحلة التعليم المتوسط، الجزائر، أفريل 2016م .
6. وزارة التربية الوطنية، كتاب القراءة، السنة الثالثة متوسط، ط1، الجزائر، 2005م .
7. كتاب اللغة العربية السنة الأولى من التعليم المتوسط، أوراس للنشر، الجزائر، 2017م.
8. وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الثالثة متوسط، الجزائر، 2004م .

الكتب :

1. إبراهيم وحبي محمود، التعلم و التعليم، أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دط، دار المعرفة الجامعية الشاطبي . الإسكندرية، 1224 هـ، 2002 م.
2. إبرير بشير ابراهيم، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ط1، عالم الكتب،الأردن 1427هـ، 2007 م .
3. أحمد حساني، مباحث في اللسانيات، ط2، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1994م .
4. أحمد محمد قدور، مبادئ اللسانيات، ط3، دار الفكر، دمشق، 2008م.
5. أحمد مومن، اللسانيات النشأة و التطور، ط4، ديوان المطبوعات الجامعية، الساحة المركزية، بن عكنون الجزائر، 2008م .
6. أمل يوسف التل، التعلم والتعليم، ط1 ،دار كنوز المعرفة، عمان الأردن، 2009 م .
7. أنطوان صباح، تعليمية اللغة العربية، الجزء الأول، ط1، دار النهضة العربية، بيروت، 2006م.
8. حسين طحمير العلي، المرشد في تدريس اللغة العربية، ط1، دار الثقافة،الأردن، 1998 م .
9. أحمد حساني ،دراسات في اللسانيات التطبيقية ،حقل تعليمية اللغات ،ط2 ،ديوان المطبوعات الجامعية ،الجزائر، 2000م .
10. راتب عاشور، محمد المقدادي، المهارات القرائية والكتابة، طرق تدريسها واستراتيجياتها، ط1 دار الميسرة، عمان الأردن، 2005 م .
11. زبير دراقي ،محاضرات في اللسانيات التاريخية والعامة، ط1، ديوان المطبوعات الجامعية الجزائر، 1990 م .
12. سامي محمد ملحم، سيكولوجية التعلم و التعليم " الأسس النظرية و التطبيقية "، ط2، دار المسيرة ،عمان الأردن، 2006م .
13. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير، ط1، دار الشروق، عمان الأردن، 2004 م .
14. سعاد عبد الكريم الوائلي، طه علي حسين الديلمي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، دار الشروق، الأردن، 2005 م .

15. سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية، ط1، دار البلدية، الأردن، 2005م.
16. عاطف فضل، مقدمة في اللسانيات للطلاب الجامعي، ط1، دار الرازي، عمان الأردن، 2005م .
17. عاطف فضل وآخرون، فن الكتابة والتعبير، ط1، دار السيرة، عمان الأردن، 2003م .
18. عبد الرحمان عبد علي الهاشمي، أساليب تدريس التعبير اللغوي في المرحلة الثانوية ومشكلاته، ط1، دار المناهج، الأردن، 2006م .
19. عبد السلام يوسف الجعافرة، تعليم اللغة العربية في ضوء الاتجاهات الحديثة، دط، دار الكتاب الجامعي، الأردن، 2014م .
20. عبد المنعم عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دط، دار غريب، القاهرة، 1993 .
21. علي أحمد مذكور، مناهج التربية أسسها وتطبيقاتها، دط، دار الفكر العربي، القاهرة، 2001م.
22. علي النعيمي، الشامل في تدريس اللغة العربية، ط1، دار المنامة، الأردن، 2004م .
23. علي آيت أوشان، اللسانيات والديداكتيك، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 2005م .
24. عماد عبد الرحيم الزغول، مبادئ علم النفس التربوي، دار الكتاب الجامعي، الإمارات العربية المتحدة، ط2، 1433 هـ . 2012م .
25. عمران جاسم الجبوري، حمزة هاشم السلطاني، المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، الرضوان ط2، بابل العراق، 2016.
26. فخر الدين عامر، طرق التدريس الخاصة باللغة العربية والتربية الإسلامية، ط2، عالم الكتب، عمان، 2000م .
27. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دط، دار اليازوري العلمية، عمان الأردن، 2013م .
28. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط1، دار الشروق، القاهرة 2006م .

29. محمد الصويركي، التعبير الكتابي "التحريري" أسسه. مفهومه. أنواعه. طرائق تدريسه، ط1، دار ومكتبة الكندي، 2014م/1435هـ .
30. محمد بلعيد، تقنيات التعبير الكتابي، دط، موهم للنشر والتوزيع، الجزائر، 2003م .
31. محمد رجب فضل الله، عمليات الكتابة الوظيفية تطبيقاتها، تعليمها وتقويمها، ط1، عالم الكتب، القاهرة، 2003م .
32. محمد محمود الحيلة، تقديم : توفيق أحمد مرعي، تكنولوجيا التعليم بين النظرية و التطبيق ط5، دار المسيرة ،عمان، 2007م .
33. محمد يونس علي، مدخل إلى اللسانيات، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، عمان الأردن 2004 .
34. مصطفى حركات، اللسانيات العامة وقضايا العربية، المكتبة العصرية للطباعة، ط1، الجزائر 1998م.
35. نجوى عبد الرحيم شاهين، أساسيات وتطبيقات علم المناهج، ط1، دار القاهرة، القاهرة، 2006م .
36. نعمان بوقرة، اللسانيات اتجاهاتها وقضاياها الزاهنة، عالم الكتب الحديث، ط1، عمان، 1430، 2009م .
- الرسالات الجامعية:**
1. السعيد شنوكة، مدخل الى المدارس اللسانية، كلية الآداب والعلوم الانسانية، قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة عنابة معهد اللغة العربية و آدابها، المركز الجامعي بالطارف، الجزائر، 2008م.
2. عبد الكريم قريشي، مرتكزات التدريس الجيد، مجلة الأثر، العدد 05، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، الجزائر، مارس 2006 م .
3. علي تعوينات، صعوبات تعلم قراءة اللغة العربية وكتابتها في الطور الثالث من التعليم الأساسي، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، معهد علم النفس وعلوم التربية، جامعة الجزائر 1986م .

المجلات:

1. زولينخة علال، التعليمية المفهوم، النشأة و التطور، مجلة الآداب و اللغات، جامعة برج بوعريريج، العدد 4 ،جوان 2016م.

الملاحق

الملحق رقم 01

نماذج من الاستبيانات.

كلية الآداب واللغات/قسم اللغة العربية وآدابها/جامعة الوادي

استبيان خاص ببحث جامعي

لطلبتان : بصديق ريحانة/ برحمون إشراق.

تعليمية وضعيات التعبير الكتابي ضمن كتاب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

مستوى السنة الأولى متوسط .أنموذجًا.

المؤسسة التعليمية والبلدية:.....

اسم ولقب الأستاذ(ة):.....الشهادة العلمية:.....

القسم:.....عدد التلاميذ:.....

سؤال الاستبيان

(يرجى من الأساتذ(ة) الفاضل(ة) الإجابة عن الأسئلة بالكتابة مع التفاصيل قدر الإمكان)

ما هي الصعوبات التي تواجهك في التعامل مع التلميذ في نشاط أو وضعيات التعبير الكتابي ضمن المقاطع.

من حيث فهم التلميذ وتعبيره الشفوي:

.....
.....

من حيث الصياغة اللغوية والأسلوبية للتلميذ: (أنواع الأخطاء وتكرارها/طبيعة اللغة (الفصاحة)/الأسلوب التقريري أو الأسلوب الأدبي/التوظيف البلاغي/الأمثلة والشواهد/أسلوب الحوار أو النشر/علامات الوقف والترقيم/حجم الجُمْل:

من حيث الطريقة المنهجية المتبعة:

اقتراح حلول إن وجدت

الملحق رقم 02

كلية الآداب واللغات/قسم اللغة العربية وآدابها/جامعة الوادي

استبيان خاص ببحث جامعي

للطالبتان : بصدیق ریحانة/ برحمنون إشراق.

تعليمية وضعيات التعبير الكتابي ضمن كتاب اللغة العربية في ضوء مناهج الجيل الثاني

مستوى السنة الأولى متوسط .أنموذجًا.

المؤسسة التعليمية:.....

اسم ولقب التلميذ(ة):.....

القسم:.....

سؤال الاستبيان

عزيزي التلميذ إنّ هذا الاستبيان موجه لك خصيصًا لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية، لذا نرجو منك الالتزام بالصراحة والدقة في الإجابة عن الأسئلة ما أمكن.

نرجو وضع علامة (x) داخل الإطار المقابل للإجابة التي تريدها:

1. اللغة المستعملة في البيت: العربية الفصحى ☐ العامية ☐ الأجنبية ☐

2. هل تتمكنون من فهم واستيعاب دروس التعبير الكتابي؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

3. هل تعجبك طريقة أستاذك أثناء تقديم درس التعبير الكتابي؟: نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

4. ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم؟: اللغة الفصحى ☐ العامية ☐

5. هل الوقت الذي يخصصه لكم الأستاذ للكتابة داخل القسم كاف؟: نعم ☐ لا ☐

6. هل تستعينون بتجاربيكم في الحياة وخبراتكم أثناء الكتابة؟: نعم ☐ لا ☐

7. هل تراجعون العمل الكتابي للتأكد من سلامته نحويًا وصرفيًا ومن مختلف الجواب؟:

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

8. هل تفضلون طريقة التصحيح: الجماعية ☐ الفردية ☐ كلاهما ☐

خضر لاهبال
مسانب مونس

كم كنت خذنا مشرفا متاولا المارة
بصلة بفرار حسان وتحت ممتنونا لجهودهم
في يوم من ايام العطلة الصيفية كنت في
البيت اراجع دوسيا وماسيا الا لخطيئة تاحدا
سميها العتافا مينا.

* فاجبت عليه مسرعا وبألمحت الذي
ما تفلنا فرد عليا قائلا انا اتيوك ان الخبر
عاجل انا عملة مصرا في قدمه ولا يستطيع
الليبراليين اقره هذا الصباح كان يعمل في
المستودع للبنا والذخير وفجأة فجأنا
لسقط عليه أداة من ادوات البناء على قدمه
فكسرت ولحم الحظ أن أحد العمال
راه فيلج امره إلى المشرفا ثم اتصل المشرفا
ببارة الاسعافا فأسرع فيا معيهم و
نقلوه إلى المستشفى فذهبت مسرت إليها أخه
رأيا بعضا الحاجيا (التي قد تساهم فيا تحليها
صحة وعنده خولنا إلى المستشفى قبلنا

المعرضا ويدا لفقاعك مكان عصيا الموعود
 قد لتباعد مكانه وأسرة إليه ولما دخلت
 إليه وجنة مسئلة قنأفرا غرائبه ظالمين قلم
 كتبر النماز يتبعها لم تقود منه له انما إيمان
 انما أنشتر بها .

أساسه لانتهاز فقه واجب كان عليا
 تنقذه إلهيا أهلا وآقا ربيا .

أول
 دائرة أنوار
 مراجعة دنا موانع التاء المفتوحة
 وللمرسل

العاقل = ربا صا
 لا عادلي واعتر
 تحرير العقرة
 كنتا جالسا في البيت 4 شاهد التلفاز على الساعة 17 مساء ولطنتي راودني
 لشعور غريب
 على المصونة 18 رابع أني راين خالتي وأولادنا بأن جدي أمهاتنا
 صبي خفيفة جدا فصرنا لذهاب رايته وعندنا صلبنا راين بين جدي
 وبعدنا بالعدد القليل من الخيران **ربا كون** على حالة جدي قاذ جدي
 تنفع على رأسه تلح ولعلها **تد فقي** حصة دم فده خالي راين الطبيب
 وعندنا وصل في خيرة الطبيب رادة اذهابهم به قليلا حتى لم يقدر
 على الوصول إلى المستشفى فاعطاه الدواء رادة فدهت الدم فدهتني
 - وصل جدي إلى بيته واني بتساقط على وجهه وقالت له جدي
 قد الحمد لله على كل حال وأشكر الله على شفاك لاء «

من إعداد

ربا فقي وداده

عادلي واعتر

1 9 1

عليك فقط
 الأخطاء التي
 في
 لها

عند ما نزل من السيارة بدأ يذمتهم ويقول سأشتري
 أقفل من أي سيارة منهم ثم قايله أحد أصحابه وفكر مليا
 قبل أن يتكلم معه بصراحة فقال لا يعترا أن عندي سيارة
 أن أصلا كل شيء لأن المال ليس كل الحياة هل فهدت قهدي
 لمصالحم تقبل لي أو لا تقبل نحن أعداء القلب في القلب سامعني
 يا صديقي لهم تسي للأنف هذا المهر وفهدت ففتح الله لك الطريق
 فاشتري سيارة من نوع جميل فأصبح كل واحد منهم سيارة
 ففرح ومرح مع أصحابه بكل سعادة .

س. و. ا. هـ

.. الكلب والذئب ..

الذئب = أنا الذئب الحيوان أن إلى تشي الجبل

الكلب = وأنا الكلب الحيوان الوقي للإتسان

الذئب = صهما حنت قلت نضع أقتل مني فأنت نضل

طوال النهار نأثما

الكلب = أنا أقول على يا نبي أنت كي جوان وتشوي على

الذئب = أنا أقيظ للإتسان من يومه صياحاً ياكي

الكلب = صهما فعلت قلت نضع أقتل مني

الذئب = أنا أقتل الملائكة إلى المنزل وأنا نأثمها

حتى المنزل صايقاري 40 منزل

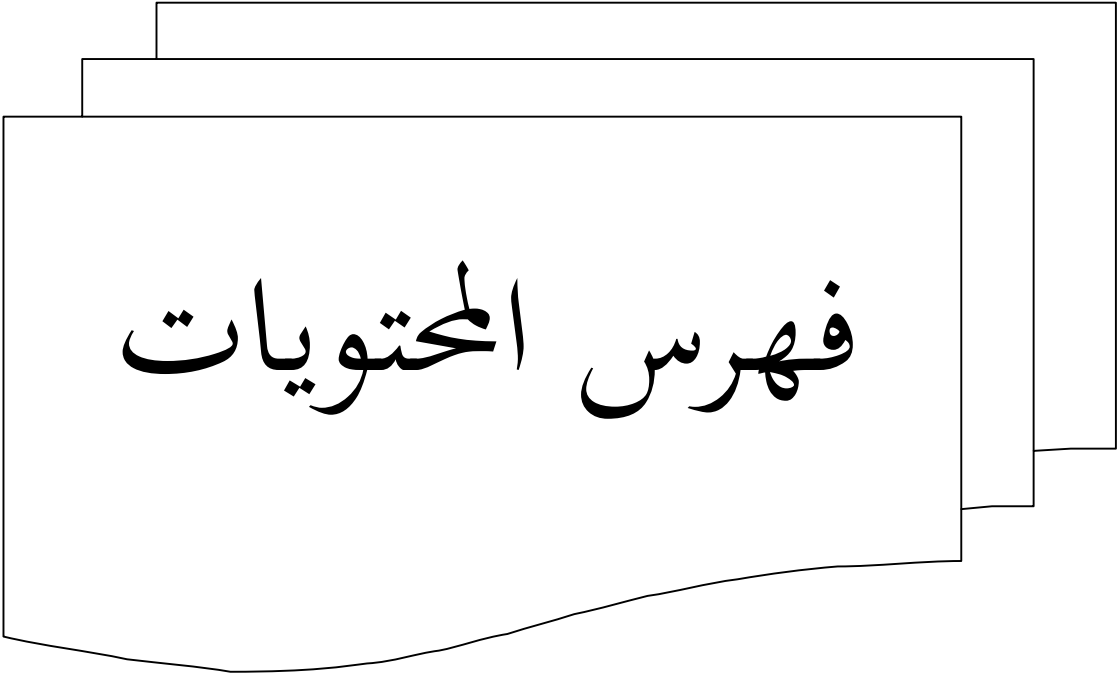
الكلب = أنا أقتل قلت أنا أقتل

الذئب = استسلم وقل أنا أقتل

الكلب = أنا أقتل قلت أنا أقتل

وهذا بقي يتشاجر من النهار إلى الليل ومن الليل

إلى النهار .



فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	الموضوع
	شكر وتقدير
أ-د	مقدمة .
مدخل اللسانيات واللسانيات التعليمية	
أولاً: اللسانيات	
07-06	1. مفهوم اللسانيات
08	2. خصائص اللسانيات
11-09	3. فروع اللسانيات
ثانياً: اللسانيات التعليمية	
12	1. مفهوم اللسانيات التعليمية
16-13	2. علاقة اللسانيات التعليمية بالعلوم الأخرى
الفصل الأول : أسس التعبير الكتابي	
المبحث الأول : التعليمية (المنطلقات والأسس)	
20-19	أولاً . نشأة التعليمية وتطورها
20	ثانياً . مفهوم التعليمية
24-21	ثالثاً . أركان التعليمية
26-25	رابعاً . فروع التعليمية
المبحث الثاني : تعليمية نشاط التعبير الكتابي	
أولاً : مناهج الجيل الثاني (المفهوم / الأنواع / الأهداف)	
27	مفهوم المنهج

28-27	أنواع المناهج التربوية
	مناهج الجيل الثاني
29	1. مفهومها
30-29	2. أهداف مناهج الجيل الثاني
31-30	3. كتاب اللغة العربية
	ثانياً : التعبير الكتابي (مفهومه وأنواعه)
33-32	1. مفهوم التعبير
35-34	2. مفهوم التعبير الكتابي
40-35	3. أنواع التعبير الكتابي
	ثالثاً: أخطاء التعبير الكتابي ودور المعلم
43-40	1. أنواع الأخطاء اللغوية
	رابعاً: التعبير الكتابي (أهمية نشاطه)
43	أ. التعبير الكتابي كنشاط مدرسي
46-44	ب. المقاربة النصية في التعبير الكتابي
	خامساً : التعبير الكتابي (المهارات والمنهجية وطريقة التصحيح)
47	1. مهارات التعبير الكتابي
48	2. أناط النصوص
50-48	3. طريقة تناول نشاط التعبير الكتابي وفق مناهج الجيل الثاني
52-50	4. طريقة تصحيح التعبير الكتابي
	سادساً : أهداف تدريس التعبير الكتابي
54-53	سابعاً: اقتراحات لتنمية نشاط التعبير الكتابي
	الفصل الثاني: أثر المنهاج الجديد على تعليمية التعبير الكتابي (دراسة ميدانية تحليلية)
60-57	1. مصادر جمع المادة العلمية .

60	2 . مشكلة الدراسة .
60	3 . حدود الدراسة .
61	4 . أهمية الدراسة .
61	5 . منهج الدراسة .
تحليل النتائج .	
تحليل الاستبيانات	
68-61	تحليل استبيان الأساتذة
74-68	تحليل استبيان التلاميذ
80-76	خاتمة
85-82	قائمة المصادر والمراجع
الملاحق	
فهرس الموضوعات	

الملخص:

تهدف تعليمية اللغة إلى جعل الممارسة اللغوية ممارسة حيّة، وذلك بابتكار أحدث الطرق والأساليب التدريسية، وإعداد البرامج ووضع الخطط الدراسية وكل ما يتعلق بالمعلم والمتعلم.

المنهاج الجديد كان نتيجة للأبحاث المتنوعة في مجال التعليمية، يركز على المتعلم بشكل كبير ويعتبره محور العملية التعليمية التعلمية، حيث يسعى إلى تعليمه كيفية توظيف معارفه وخبراته واستثمارها بشكل وظيفي وليست بشكل محفوظات استظهارية، لمواجهة مختلف الصعوبات التي تعترضه في حياته.

يعتبر نشاط التعبير الكتابي مركز ثقل نشاطات اللغة العربية، فيه تظهر الكفاءات وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف وبه تتحقق وظيفة التواصل، لكن بعض المتعلمين يعانون ضعفاً كبيراً فيه بسبب قلة التحكم في قواعد الإملاء والنحو والصرف، وضعف القدرة المعجمية، لذا اعتنت المناهج التربوية الحديثة عناية كبيرة به، من خلال إحداث تغيير نوعي في مناهج اللغة العربية، من حيث طرق وأساليب تدريسه، كما غيرت كيفية تقديمه بتبني المقاربة النصية التي تهدف إلى اعتماد النصوص الأدبية كمطلق أساسي لتنمية مهارات التعبير الكتابي.

Résumé:

Vue d'enseignement de la langue à rendre la pratique linguistiques l'exercice de la compétence, innovation récente les moyens pédagogique 'l'élaboration de programmes et de plans d'études et de tout ce qui concerne à Mwalimu et instruites.

Le nouveau programme d'action était le résultat de recherche accessoires dans le domaine de l'enseignement, de l'apprenant sont très importants et il est considéré par l'axe le processus éducatif réflexion a été convoqué, où s'élève comment recruter ses connaissances et son expérience et investies de manière fonctionnelle et non pas en les archives Précautions, pour faire face à diverses difficultés qui se dressent à vie.

L'activité d'expression écrite du Centre le poids des activités de langue arabe, où apparaissent les compétences Et à travers atteint l'intégration des connaissances renferme pas de poste de communication, mais des apprenants souffrent vulnérables considérable en raison de l'absence de contrôle des règles de diktat imposé Et la grammaire drainage, la faiblesse des capacités Dictionnaire Elle s'est occupée programmes pédagogiques modernes une attention considérable, grâce à un changement qualitatif dans les programmes d'enseignement de la langue arabe souhaitent disposer de moyens enseignement , comme non comment son adoption démarche textuelles visant à l'adoption de textes littéraires comme point de départ fondamental pour le développement des compétences en matière d'expression écrite.