

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللغة العربية وآدابها واللغات الشرقية والفنون
قسم علوم اللسان

التعبير الكتابي في مركز تعميم التعليم مستوى
السنة الرابعة متوسط

- فئة إعادة التربية والتأهيل -
دراسة وصفية تحليلية

بحث مقدم لنيل درجة الماجستير
التخصص: علوم اللسان والتبليغ اللغوي

إشراف الدكتورة:
مكي صليحة

إعداد الطالبة:
بلونيس حفيظة

السنة الجامعية: 2021/2020

شكر وعرفان

أتوجه بالثناء والحمد والشكر لله رب العالمين وأصلي وأسلم على خير معلم للأنام قدوة المسلمين في كل زمان ومكان.

كما أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان إلى الأستاذة الفاضلة مكي صليحة التي تولت الإشراف على هذه المذكرة، ولم تبخل عليا بتوجيهاتها القيمة، وأنا ممتنة لها لصبرها عليّ حتى أتممت هذا البحث الذي عاد من بعيد، أعانها الله ورزقها موفور الصحة والعافية، كما أتوجه بالشكر الجزيل إلى كل أساتذة مركز البحث العلمي والتقني لتطوير اللغة العربية بجامعة بوزريعة، وكذا أساتذة اللغة والأدب العربي الذين درسوني طيلة مشواري الجامعي بجامعة الجزائر سابقا، وعلى رأسهم عبد المجيد سالمى الذي فتح لي المجال لاستدراك تنمة هذا البحث.

كما لا يفوتني أن أشكر كل من ساعدني من قريب أو من بعيد في إنجاز هذه المذكرة، من أساتذة وعمال مكتبة ابن بعطوش سابقا بجامعة الجزائر وكل زميلات الدراسة وأخص بالذكر، الأستاذة بهية بلعربي، والأستاذة سامية بوفرورة، والأخت والصديقة عيشور حورية وكل زميلاتي في التعليم المتو & سط سابقا.

الإهداء

إلى كل من حمل شعلة العلم ومضى يضئ عتمة الجهل.

إلى من علماني ونورا دربي بالدعاء، والداي الكريمين.

إلى كل إخوتي مدحا وتقديرا.

إلى كل من ساندني بالنصح والدعم أهدي ثمرة جهدي.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

مقدمة

لعبت اللغة دورا كبيرا وفاصلا في تمثيل الفكر الإنساني والتفاعل الاجتماعي الذي كان في مختلف الحضارات، فهي أهم وأدق أداة نقلت التراث البشري علما وثقافةً عبر الأجيال، كما أنها كانت وما تزال وستبقى همزة وصل بين الشعوب في الماضي والحاضر، والمستقبل. ولأنها أداة تواصل وجسر يمتد بين مختلف العلوم وحاملة المعلومات، ووسيط اجتماعي وفكري بلا منازع. فإن التواصل بها يتسم بالمرونة والطواعية في مختلف المجالات. ولما كانت هي دعامة التفكير كانت أيضا عصب كل نتاج فكري من علوم وآداب وثقافة. لذا تولي الأمم اهتماما بليغا لدراسة لغاتها وتجديد مناهجها كلما استدعى الأمر ذلك، لأن اللغة يصيبها ما يصيب البشر من ركود وانحطاط.

ولغتنا ليست استثناء عن لغات العالم، لهذا اهتمت الدولة بتعليم اللغة العربية لمختلف فئات المجتمع قصد تمكينهم من استخدامها والتحدث بها بطلاقة لكشف عما يجول في الذهن، والتعبير عن إرادتهم ومشاعرهم وانشغالاتهم دون أن يقع لبس في الفهم، مما يؤدي إلى النفع العام وتقدم المجتمع. وهذا من خلال محاولة تطوير هذه القدرة والملكة اللغوية لدى كل متعلم في المنظومة التربوية وغيرها من المؤسسات التعليمية.

لقد ارتكز تعليم اللغة العربية على تلقين الأسس والمبادئ اللغوية للمتعلم، حيث يستظهر ذلك المخزون عند الحاجة في تعابير مختلفة، أما اليوم فصار يعتمد على القدرة والكفاءة التي يبيدها هذا المتعلم من خلال وضع مكتسباته القبلية في وضعية إدماجية لمناقشة موضوعه بدمج معارفه ومهارته وسلوكاته بشكل صحيح وهذا ما يمنحه الثقة بالنفس، وتقوى شخصيته من خلال اختبار قدراته دون تدخل المعلم الذي أصبح دوره التوجيه والإرشاد في ظل الجهود الساعية إلى إصلاح المنظومة التربوية. لأن تعليم التعبير يهدف إلى تطوير الملكة التعبيرية والقدرة على إيصال الأفكار بطريقة سليمة لتمكين الفرد من التفاهم والتعامل مع الغير.

ولما كان نظام التعليم عن بعد، أقرب إلى تطبيق هذه المنهجية بحكم أن المتعلم يعتمد على قدرته وهيمته في مواصلة تعلمه بما لديه من مكتسبات قبلية (سواء تعلم في المدارس النظامية أو في مراكز محو الأمية أو غيرها)، إضافة لعدم وجود معلم يقوم بتذليل الصعوبات عنه، ولما كان هذا النوع من التعليم كذلك، لا يلقي اهتمام الباحثين ارتأيت تسليط الضوء على تعليم اللغة العربية لمتعلمي الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد بالجزائر،

إذ يشهد هذا الديوان خلال العشرية الأخيرة تزايدا في عدد المتعلمين من مختلف شرائح المجتمع ما جعلني أتساءل عن أسباب ذلك؟

هل يعود هذا إلى التجديد والإصلاح الذي تعرفه المنظومة التربوية في بلادنا أم إلى عصر العولمة الذي يفرض على الأفراد الأخذ بأسباب التعلم لمسايرة تطوراتها؟ إذ تحول العالم إلى قرية صغيرة تنصهر فيه معالم المجتمعات ثقافيا واجتماعيا واقتصاديا وبالأخص لغويا وهو ما يخشى منه على لغتنا التي مازلنا نحاول استرجاع ما فقد منها خلال الحقبة الاستعمارية قديما والغزو الثقافي - وسائل الإعلام والاتصال - حديثا.

لهذا اتخذت مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، فئة إعادة التربية والتأهيل (المساجين) أنموذجا لأنها تبدي خلال السنوات الثلاث الأخيرة استعدادا كبيرا للتعلم. فإذا كان تعليم اللغة العربية لفئة إعادة التربية والتأهيل يصبو إلى الأهداف والغايات التي من أجلها تدرس اللغة في مؤسساتنا التعليمية، فهذا يعني أن تلاميذ الديوان يتمكنون من الكتابة في مختلف المواضيع دون إشكال.

وفي أيامنا هذه، أساتذة اللغة العربية في مستوى التعليم المتوسط، وحتى الثانوي، يطرحون مشكلة عدم تمكن تلاميذهم من كتابة نص متسق ومنسجم، فالكثير منهم لا يتمكنون من تنظيم أفكارهم وصياغة جمل صحيحة المعنى والمبنى، أي يعجزون عن تشكيل نص متماسك منطقيا رغم وجود أستاذ اللغة، فكيف يكون هذا النص في كتابات المتعلم عن بعد؟

وباعتبار الكتابة المنفذ الرئيسي لتواصل المتعلم مع الديوان، وكل نشاط لغوي، نشاط الكتابة يصبح نشاطا تواصليا بامتياز، فالمعرفة والمهارات، تسمح للمتعلم بالتعبير والتواصل عن طريق نظام من الرموز المرسومة، وهذا الانجاز المعرفي يسعى إلى بناء جمل مكتوبة، وربط فقرات، وإنتاج نص منسجم ومتسق، وخال من الأخطاء اللغوية باختلاف أنواعها، يعني في الواقع معرفة التحرير أو الكتابة الجيدة.

أما اختيارنا مستوى الرابعة من التعليم المتوسط فلأنها نهاية المرحلة الأولى بالنسبة للتعليم عن بعد، والمتوقع من التلميذ في هذا المستوى أن يكون قد اكتسب مهارات الكتابة والقدرة على التعبير عن نفسه شفاهة أو كتابة، ولديه مخزون لفظي لا بأس به من خلال مكتسابته القبلية في تعليمه النظامي (أو غيرها من المؤسسات التعليمية)، وبالتحاقه بالديوان

نعتقد أنه ازداد نضجا ووعيا بضرورة الاستمرار في التعلم واكتساب المزيد من المعارف والمهارات اللغوية والعلمية.

وبما أن المكتوب هو السبيل الوحيد لامتحان قدرات ومكتسبات المتعلم العلمية والفكرية تناولنا التعبير الكتابي بالدراسة الوصفية التحليلية لهذا المستوى من هذه الفئة الخاصة في المجتمع.

وسنحاول من خلال هاته الإشكالية والفرضيات الكشف عما إذا كان تعليم اللغة العربية في هذا المركز يستند إلى منهجية وبرنامج يوافقان تلك المعمول بها في المؤسسات النظامية لأن المتعلم يتهيأ للدخول في المرحلة الثانوية، أم أن تعلمه للغة مجرد وسيلة للتحصيل العلمي والمهني فحسب. أم الأسباب النفسية والاجتماعية واللغوية للمتعم تفرض هذا وذاك للتقليل من آثارها السلبية، أم أن إعادة إدماجه ضمن المنظومة الاجتماعية واللغوية يستدعي تحقيق تلك الأهداف في تعليم اللغة العربية من خلال تجنيد جهود كل المعنيين والمهتمين بهذه الشريحة من المتعلمين.

وللإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها اقتضت طبيعة الموضوع تقسيمه إلى ثلاثة فصول، تتقدمها مقدمة وتليهما خاتمة، تناولنا في الفصل التمهيدي التعليم في الجزائر إبان الاستعمار وبعده ودور الديوان في تعليم الكبار وتحسين واقع اللغة العربية في المجتمع، وكذا منهجية تعليم اللغة العربية في الديوان باعتبارها وسيلة أساسية في عملية التعليم والتعلم.

ثم تعرضنا ابتداء في الفصل الأول إلى مبحث يتحدث عن قيمة التعبير الكتابي في الحياة الاجتماعية واللغوية للأفراد من خلال تعريفه ومعرفة أسسه، وأنواعه، وأقسامه، ومميزات وخصائص المكتوب، وذلك بالتطرق إلى أهدافه ومهارته وحاجة الفرد إلى التمكن منه والوظائف المتعددة له، وأنهينا هذا الجزء من المبحث بتوضيح أهمية التعبير الكتابي بين الأنشطة اللغوية الأخرى وصعوبة إنجازه وتداخل مراحل، وأهم العوامل المساعدة على تنمية قدرة التلميذ على الكتابة في مختلف المواضيع.

وتطرقنا في الجزء الثاني من المبحث الأول إلى نظريات التعلم ودورها في التعليم، حيث تناولنا تعليمية التعبير الكتابي من منظور النظرية التواصلية باعتباره أداة التواصل البيداغوجي.

ثم حاولنا في المبحث الثاني من هذا الفصل التعرض، إلى المبادئ النظرية لتحليل الأخطاء وأهم مناهجها والمراحل الأساسية التي يتم فيها رصد الأخطاء، بوصفها وتصنيفها وتعليلها قصد معالجتها، وأنهينا هذا الفصل بتوضيح المبادئ النظرية للسانيات النصية. أما في الفصل التطبيقي، فتناولنا توطئة لمنهجية وسائل التحري وتحليل الاستبانة بتقديم لمحة تاريخية عن العينة وخصائصها، ثم تعرضنا بالشرح والتحليل للمدونة والاستبانة المحصل عليها، بعدها تطرقنا إلى الطريقة المتبعة لتحليل أخطاء. وفي المبحث الأول من هذا الفصل حاولنا تحليل أخطاء المتعلمين الإملائية والصرفية والتركيبية وغير ذلك، بتحديدنا ثم تصنيفها من خلال المدونة التي تحصلنا عليها (وثائق إنشاءات المتعلمين)، وأنهينا هذا المبحث بالنتائج المحصل عليها وتعليلها. أما المبحث الثاني من هذا الفصل فقد تناولنا فيه تقييم الملكة النصية عند المتعلمين، وذلك بتحليل كتاباتهم من ناحية اتساقها وانسجامها. وبعد هذا العمل، خلص البحث إلى خاتمة تناولنا فيها أهم النتائج والمقترحات المستخلصة.

وبالاستقصاء عن تعلم الكبار في عصر العولمة، وأثر التعبير بشقيه من خلال اللسانيات النصية في سيروية العملية التعليمية التعلمية، استعنا بالمنهج الوصفي والتحليلي. كما اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها كتاب: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ومقال أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية. بالإضافة إلى مجموعة من الكتب الأجنبية أهمها:

- Jean_ Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, Repenser l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences.
- Clémence Préfontaine, et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture enseignement et apprentissage.
- Daniel Gaonac'h, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une langue, étrangère.

وكل بحث لم يخل ببحثنا هذا من عراقيل وصعوبات واجهتنا خلال الدراسة سواء في جمع المعلومات أو في دراسة الموضوع. إلا أن حب إتمام ما بدأنا به من دراسة ظل يساندنا.

وفي الختام بعد شكري لله عز وجل، أتقدم بالشكر الجزيل إلى أستاذتي المشرفة "صليحة مكي" لقبولها الإشراف على هذا العمل، وعلى كل ما قدمته لي من نصائح وتوجيهات خلال فترة إنجازها. كما أتقدم بالشكر إلى أعضاء لجنة المناقشة الأفاضل على قراءتهم للموضوع ومناقشته.

تعمید

أولاً- تعليم اللغة العربية في الجزائر:

1- فترة الاستعمار:

عملت الإدارة الفرنسية منذ دخولها الجزائر على استعباد أهلها جسدياً وفكرياً فضلاً عن قطع الروابط المتينة بين أبنائها من جهة، وبينهم وبين اللغة العربية من جهة أخرى، إذ تعرضت اللغة العربية إلى محاولة مسخ وتشويه من قبل المستعمر طيلة قرن وربع قرن، وحُصرت في نطاق ضيق جداً وذلك باستخدام فرنسا لسياسة فرق تسد، بحيث جعلت اللغة العربية بعيدة عن التداول، "فاللهجات العربية المحلية تسود في التعامل اليومي المحدود جنباً إلى جنب مع اللغة الفرنسية في المناطق العربية واللهجات البربرية تسود مع اللغة الفرنسية في المناطق البربرية وبذلك أصبحت الفرنسية اللغة المشتركة وكانت من قبل العربية"¹. ولما كان لكل لغة خصائص ومميزات تجسد تفكير أهلها والناطقين بها، وتعطيهم طابعاً خاصاً يميزهم عن غيرهم، حاولت فرنسا إفراغ المجتمع الجزائري من مرجعياته الدينية واللغوية، بعد أن شرعت في سياسة التطهير العرقي، واستبدال شعب بشعب ضمن المشروع الثقافي الاحتلالي ومنطق تبديل الهويات.

وبذلك اقتصر تعليم اللغة العربية على بعض الموظفين الذين تحتاج إليهم كصلة ورابطة بينها وبين الشعب الجزائري، وظلت في الجزائر أساساً لغة صلاة ودين وجسدت بذلك بُعد الهوية الإسلامية كما حملت اللهجات العامية والبربرية نفس هذا المرجع الإسلامي لكنها قيدت في مرجع الهوية المحلية².

ولم تكن فرنسا لتسمح أن يقوم أبناء الجزائر بالدور الذي كان لهم حق القيام به في المجتمع العربي والأمة العربية إذ كانت تغتتم كل فرصة لعرقلة واضطهاد الناطقين بالضاد وحرمانهم من تعليمها وتعلمها، ومقاومة الفكر هي التي برزت للمقاومة السياسية والشعبية. ورغم الاستبداد ومنع تعليم الجزائري وحرمانه من لغته فإن الشعب حافظ على لغته في المدن والأرياف والصحاري من خلال الزوايا والكتاتيب ونتيجة تلك العناية المستمرة باللغة العربية وعلومها ووقايتها بقيت الشعلة متقدة وأحدثت في الأذهان ثورة للشعور السياسي

¹ محمود فهمي الحجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، دار قباء القاهرة، ص 26 .

² Salem Chaker, Langues et pouvoir de l'Afrique du nord à l'extrême orient, Bicentenaire de l'inalco (1795-1995) édi Sud 1998, p17.

والثوري لمقاومة الاحتلال وإفشال مساعيه في محاولة جعل الجزائر فرنسية. وتبيّن أن صيانة اللغة والثقافة أحسن سلاح لمقاومة الاستعمار وأتباعه في الجزائر.

ومع ذلك لم تخل تلك الحقبة من العواقب والآثار السلبية والشرخ التي عانى وما يزال يعاني منها ابن الجزائر في حياته الفكرية، والاجتماعية، واللغوية، والنفسية، وجميع مناحي الحياة العامة ومن بين أهم هذه المخلفات التي جاهدت الدولة الجزائرية على تقليص حجمها ومداواتها:

- ✓ انتشار الأمية بشكل رهيب خاصة في أوساط الأطفال والشباب.
- ✓ الظروف الصعبة التي عرقلت تـمدرس معظم أبناء الجزائريين.
- ✓ ظهور فئة من العامة موالية لفرنسا معظمها هاجرت إلى فرنسا بعد الاستقلال، "حيث تمكنت هذه الأخيرة من خلالهم زرع جيل يستمر بفكرها وثقافتها ونجحت على مدى أجيال في جعل الجزائريين يتعاملون في الحياة العامة باللغة الفرنسية"¹ وينهلون العلوم بواسطتها، "لأن الاستعمار بعد أن خرج بجنوده أراد أن يبقى فكره وتبقى ثقافته وآراءه"² حيث إن التعليم ظل إلى غاية الآن يُدرّس بعض التخصصات في الجامعة باللغة الفرنسية.

ولكي تتبلور شخصيتنا الذاتية القومية عن سواها كان من الضروري أن يمس التعريب كل شيء في حياتنا بدءا بالفكر وانتهاء إلى الشؤون المعاشة³، وقد خطت اللغة العربية خطوات مذهلة في مجال التعليم والمعاملات في منشآت الدولة إلا أنها تشهد مؤخرا تراجعاً في بعض النواحي الإدارية وبعض المواد الدراسية⁴.

2- فترة الاستقلال:

كان الهدف المنشود من السياسة اللغوية للسلطات الجزائرية بعد الحصول على الحرية هو "إقرار في هذا السياق مفهوم الاستقلال بتعويض لغة المحتل بلغة وطنية رسمية إقراراً

¹ محمود فهمي الحجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، ص 25.

² عبد الله ركيبي، عروبة الفكر والثقافة أولاً، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1986، ص 6.

³ نفس المصدر، ص 7.

⁴ ينظر: أحمد حساني، الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية، كلية الآداب واللغات والفنون جامعة وهران، مجلة اللغة العربية، ص 184.

للواقع الذي كان قبل عام 1830 أين كانت اللغة الوحيدة المكتوبة هي اللغة العربية¹ ومن ثمّ العمل "على ترقيتها كلغة وطنية وكعامل لاسترجاع الشخصية الجزائرية لا سيما بتحديث طرائقها ومحتواها التعليمي لتصبح قادرة على منافسة اللغات الحديثة"².

ولما كانت اللغة عنوان سيادة أي دولة وتحمل في طياتها كل المعالم الفكرية والنفسية والاجتماعية والثقافية لمجتمع ما، فقد كان هدف الجزائر بعد الاستقلال التعريب، وفتح مراكز تعميم التعليم ومحو الأمية لاستعادة وإيجاد اللحمة الشعبية والوطنية في البلاد بعد الشرخ الذي أحدثه الاحتلال في أوساط المجتمع الجزائري، بحيث تؤسس هذه المراكز لفكر مشترك يعمل من أجل توثيق الرباط بين أبناء البلد الواحد وتشكيل بنية ثقافية وفكرية واجتماعية متماسكة، وأن يتعلم الجزائري كيفية صناعة فكره وشخصيته العلمية وكيف يمنهجها بمعطيات تعليمية وعلمية في خضم هذا التّقدم الهائل في العلوم وتكنولوجيا.

ولعل في كلمة الرئيس الراحل بومدين عند تدشين جامعة قسنطينة سنة 1968 ما يُظهر اهتمامه بها فقد قال: "وكما حرصنا على استرجاع جميع مواردنا وثرواتنا المادية سنعمل على تعزيز هذا التكوين بتربية مثلى تساعدنا على استعادة جميع ثرواتنا المعنوية وعناصر شخصيتنا والمكونات الأساسية لذاتنا، ومن أهمها الوسيلة الأولى للتعبير عن هذه الشخصية وتماسكها وازدهارها حسب عبقرية شعبنا وأصالته، وبدون استرجاع هذا العنصر الهام الذي هو عنصر اللغة فإن مجهودنا سيظل أبتز وشخصيتنا ناقصة وذاتيتنا جسما بلا روح..."³.

فاللغة بقدر ما هي قضية دولة فهي أيضا قضية روح وفكر وإحساس ونظرة إلى الأشياء تؤثر في المجتمع المتكلم بها أيما تأثير تصل إلى أعماق أعماقه وتصبح تصرفاته مشروطة بهذا التأثير ومتكيفة به⁴ لذلك لابد أن يصحب هذا كله تعريب المحيط العام الذي يتحرك فيه الطفل بدءا من البيت ووصولاً إلى المدرسة ليعتز بلغته وتهيمن على كيانه ولا ينفر منها ولا يحتقرها مستقبلا.

نقلا عن: Salem Chaker, Langue, et pouvoir de l'Afrique du nord à l'Extrême-Orient, P18.

Jean-Pierre Cuq et Isabelle Gruca, Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, coll.FLE. Ed Presses Universitaires de Grenoble, France 2002, p93.

² النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، 2008، ص 13.

³ عبد الله ركيبي، عروبة الفكر والثقافة أولا، ص 30.

⁴ ينظر: محمد صالح أوصديق، مستقبل اللغة العربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2007، ص 191، ونهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق عمان، 2006، ص 56 وص 68.

ومن هذا المنطلق، كان من الضروري إعطاء جانب التعليم الأهمية التي يستحقها، فعملت الدولة على بناء مؤسسات تعليمية وانتهاج ديمقراطية التعليم ومجانيته، لكن الأهداف كبيرة والإمكانات محدودة.

وانطلاقاً من هذا، جاءت فكرة إنشاء مركز يعمل على تعميم التعليم عن طريق المراسلة، موجه لكل من يرغب في التعلم بغض النظر عن العمر والمكان والزمان، وباستعمال الوسائل المتاحة كالوثائق المطبوعة، والإذاعة والتلفزيون.

وأنشئ المركز الوطني للتعليم المعمم والمتمم بالمراسلة عن طريق الإذاعة والتلفزيون بمقتضى الأمر رقم 37/69 المؤرخ في ربيع الأول عام 1389 الموافق لـ 22 ماي 1969¹، وقد تبع هذا الانجاز تطورات وتحولات استهدفت تحسين مهام المركز وتوسيعه وترقيته.

3- تعريف مركز التعليم المعمم والمتمم بالمراسلة:

هو مؤسسة عمومية تتمتع بالشخصية المعنوية والاستقلال المالي مهمتها الأساسية توفير التعليم بواسطة المراسلة، والوسائل التقنية السمعية والبصرية، للأشخاص الذين لا يمكنهم أن يتابعوا الدروس في إحدى المؤسسات المدرسية أو الجامعية، والذين هم مقيدون في مؤسسة تعليمية ويريدون أن يحسنوا معارفهم، مع تنظيم دروس اللغة العربية قصد إعطائها وظيفتها البيداغوجية والاجتماعية والثقافية لكي يتقدم التعريب بكيفية سريعة مع تنظيم كل تعليم تكميلي أو نوعي في إطار التثقيف الاجتماعي، فالمركز سمح للآلاف من المواطنين على اختلاف الأعمار من متابعة الدراسة باستعمال وسائل تعليمية مختلفة نحو الوثائق المطبوعة، والسمعية البصرية مثل الإذاعة والتلفزيون.

- تنظيم وتخصيص حصص تنشيطية لفائدة الطلبة يلتقون من خلالها بالأساتذة في قاعات خاصة حيث يتم إزالة الغموض واللبس على بعض الدروس المستعصية.
- فتح مجال المنافسة والحوار وتوجيه الطلبة توجيهها سليماً، كما استعملت بعض الجرائد كجريدة المساء لنشر التمارين وحلولها في مواد مختلفة. وتجدر الإشارة إلى أن المركز يضمن التعليم من السنة الأولى متوسط (السنة السابعة سابقاً)² إلى السنة الثالثة ثانوي في مختلف الشعب والفروع.

¹ الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 56، ص 9.

² نقصد هنا النظام الأساسي المعتمد سابقاً.

ولأداء هذه المهمة والوصول إلى جمهور عريض من الطلبة على المستوى الوطني، استحدثت مراكز جهوية على مراحل مختلفة كان أولها مركز الجزائر العاصمة عام 1983م، وآخرها مركز الجلفة عام 1999م، وذلك بمقتضى المرسوم المؤرخ في أكتوبر 1983م والمعدل والمتم بمرسوم آخر في أوت 1991م والمتضمن إنشاء فروع للمركز الوطني للتعليم المعم بالمراسلة لدى مديريات التربية في الولايات¹.

وقد وصل عددها حاليا إلى عشرين مركزا إضافة إلى مطبعة تأسست عام 1987م تقوم بطبع كل الوثائق التي يحتاجها المركز. ولتتمتع باستقلالية أكثر في تسجيل الدروس تم تأسيس مخبر سمعي بصري في فيفري 1987م لإنتاج الوثائق السمعية البصرية.

ونظرا للتغيرات التي حدثت والتحولات المسجلة في مختلف الميادين على الصعيد الوطني والعالمي وتأثير ذلك على الجزائر كان لزاما مواكبة العصر، خاصة مع الثورة العلمية والتكنولوجية التي أصبحت تفرض على الفرد أن يكون أكثر تعاملًا مع غيره لمسايرتها، حول المركز الوطني للتعليم المعم والمتم بالمراسلة إلى الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد بتاريخ 12 رجب عام 1422 هـ الموافق ل 30 سبتمبر 2001م بمقتضى المرسوم رقم 01 / 288² ومن ثم توسيع مهام ونشاط الديوان لتتعدى حدود الوطن ويستقطب جاليتنا بالخارج.

4- مهام الديوان:

يمكن حصر مساعي الديوان الوطني على سبيل المثال وليس التقييد في أهم المهام المؤكدة إليه:

- منح تعليم مطابق للبرامج الرسمية بالمراسلة (و) (أو) باستعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال لفائدة الأشخاص الذين لم يتمكنوا من مواصلة تدرّسهم العادي.
- تمكين كل فرد مهما كان سنه من مواصلة دراسته أو من تعزيز معارفه في مادة أو عدة مواد حسب اختياره³.

¹ المراكز الوطنية التابعة لوزارة التربية الوطنية، ص 86 .

² الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، ص 8.

³ المرجع نفسه، ص 10. (وللعلم، يسمح لأي فرد من المجتمع مهما كان سنه وجنسه - يحسن القراءة والكتابة - أن يتابع تعليمه بالديوان ابتداء من السنة الأولى متوسط دون شروط. والأكثر استفادة من هذا الأمر متعلمو مراكز محو الأمية، وقد حالفني الحظ أنني رأيت سيدة في عقدها السادس أتت لاستلام فروعها المصححة من المركز وهي تتابع تعليمها في السنة الثالثة من التعليم المتوسط).

- المساهمة في الحد من ظاهرة التسرب المدرسي¹ والمبادرة بكل عمل يهدف إلى تقليص هاته الظاهرة، وذلك بتنظيم نشاطات دعم واستدراك لفائدة التلاميذ الراغبين في تدعيم مكتسباتهم وتحسين معارفهم والتلاميذ المتأخرين دراسيا.
- منح تعليم لفائدة الأشخاص المسجونين وتحضيرهم إلى مختلف الامتحانات والمسابقات المدرسية بالتنسيق مع القطاعات المعنية.
- إقامة علاقات تبادل وتعاون مع الهيئات والمؤسسات الأجنبية ذات الصلة بنشاط المركز.
- تطبيق كل الطرق والوسائل المناسبة للتعليم والتكوين عن بعد خاصة استعمال تكنولوجيا الإعلام والاتصال.
- تحديد مقاييس اختيار مضامين البرامج المعدة من طرف اللجان المختصة والمطابقة لدفتر الشروط المعد لهذا الغرض.
- تحديد الكيفيات التطبيقية لتقويم معارف المرسلين ومراقبتها .
- ضمان كل تكوين تكميلي أو خاص يدخل في إطار تجديد المعارف أو الترقية الاجتماعية والمهنية.
- المساهمة في كل عمل يهدف إلى ترقية تعليم اللغة العربية لفائدة الجالية الجزائرية المقيمة بالخارج.

5- تعليم الكبار في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد:

يمكن تحقيق أفضل أشكال التعليم مدى الحياة في معظم المجتمعات عندما "يتم تضمين فرص التعليم النظامية في جهات مختلفة ومتعددة بما فيها المنزل والمؤسسات المجتمعية والمدرسية والعمل"² لأن الإصلاح التعليمي ضروري وحتمي في مجتمع دائم التغيير، ومن غير ممكن أن يبقى التعليم بعيدا عن التحولات والابتكارات الجارية في كل مجال، "فالقول الكبرى تراجع نظمها التعليمية وتندق نواقيس الخطر عندما تلمس أن تطور التعليم لا يواكب تطور العلم، ولا يلبي الحاجات والمطالب الجديدة للمجتمعات"³ والأفراد على وجه الخصوص.

¹ عينة البحث مثلا 100 % من المتسربين مدرسيا.

² دون ديفير، "التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين"، مقال أصوات الأمل، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية، أبو ظبي الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2000، ص 23.

³ أحمد إبراهيم أحمد، إدارة الأزمة التعليمية، منظور عالمي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الشاطبي، الإسكندرية، 2000، ص16.

ذلك أن حق الفرد في التعليم لا يعني تلقيه قدراً منه في مرحلة من مراحل العمر، وإنّما يعني استمراريّة التعليم، ومداومة الاتّصال بمصادر المعرفة أياً كان المكان والزمان¹، وهذا ما يسعى إليه الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد² من خلال إسهامه في الحد من التّسرب المدرسيّ، وفي تعليم الذين هم في حاجة إلى دعم تربوي خاص والذين لا يمكنهم متابعة تعليمهم في المدارس النظاميّة لكبر سنّهم أو لظروف خاصّة بهم كالمساجين والمحرومين والمعوقين أو كالذين أجبروا على التّخلي عن مقاعد الدراسة للالتحاق بميدان العمل وهؤلاء يشكلون نسبة لا يستهان بها في مجتمعنا الحالي.

وربما تكون فئة إعادة التربية والتأهيل (المساجين) أكثر الفئات التي تستفيد من التعليم عن بعد، حيث يشكل التعليم الشيء الإيجابي لهم في استثمار سنوات سجنّهم مما يخفف عنهم حدة الضغوطات النفسيّة والفكريّة والاجتماعية، بحيث يُوجه سلوك المتعلمين إلى نحو إيجابيّ، فكل علم ييسر للمعرفة أكثر ويحسن المعرفة بالحياة والمعيشة.

وقد نص القانون التوجيهي للتربية الوطنية لتعليم الكبار على أن "هذا التعليم صيغة من صيغ مدرسة الفرصة الثانية التي تسمح للأشخاص الذين لا يستفيدون أو لم يستفيدوا بتاتا من تعليم مدرسي، أو أولئك الذين يرغبون في تحسين مستواهم الثقافي بتنمية معارفهم واستكمال تكوينهم، وربما تسهيل تحويلهم المهنيّ وبالاستفادة من الترقية الاجتماعيّة والمهنية"³. ولأن "فتح الطريق أمام المواطنين لمواصلة التعليم والاستمرارية فيه مدى الحياة ومواجهة ما يحفل به عالم اليوم من انفجارات معرفيّة وتكنولوجيّة سريعة"⁴ ييسر للتغيير والمشاركة في المعاصرة .

¹ رشدي أحمد طعيمة، تعليم الكبار، تخطيط برامجه وتدريب مهارته، دار الفكر العربي ط1، 1999، ص7.

² هو أحد أساليب التعليم الذاتي، فالفرد يكتسب الخبرات بطريقة ذاتية دون مساعدة أو توجيه من أحد، أي أن الفرد يعلم نفسه بنفسه، والذاتية سمة التعلم عن بعد. ومن بين أهدافه: - تطويع التعلم وتكييفه للمتعلّم حسب قدراته واستعداداته، - تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرغوب فيها إلى درجة الإتيان تحت إشراف محدود من المعلم، - عرض المعلومات بطرق مختلفة تتيح للمتعلّم اختيار النشاط الذي يناسبه من حيث المعرفة، وأسلوب وسرعة التعلم.

³ النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ص 34. ينظر: محمد منير مرسى، الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، عالم الكتب القاهرة 1997، ط1، ص14.

⁴ فخر الدين العلاء، "الوسائط الحديثة في تنمية الكبار"، علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم الجزء الثالث 1983 ص86.

كما أن إتاحة فرص التعليم لشريحة اجتماعية واقتصادية¹ أكثر اتساعاً "يفيد في التّجانس الاجتماعي ويخفف الصّراعات داخل المجتمع ويحقق للمتّعلم الكبير² فرصاً اجتماعية وإنسانية أكثر ملاءمة من الفرص المتّاحة بالتعليم التقليدي³. وتجعله يتكيف مع أوضاعه، ويقلص بالتالي من ظاهرة الإخفاق المدرسي وما يتبعه من آثار نفسية، وسلوكية، واجتماعية سلبية بحيث يجد ضالته في التعلم عن بعد، خاصة إذا ما أتم تعليمه بنجاح واستطاع أن يغير من أدواره الاجتماعية⁴.

وإن كان الديوان الوطني وحده لا يتسع لمفهوم تعليم الكبار، إلا أنه يستهدف فئة كبيرة من الشباب بمنحهم فرصاً بقدر قوة عزمهم وإرادتهم، فالشباب لهم قابلية كبيرة للتكوين وبإمكانهم التّجاوب مع الظروف حتى يتغير منحى تفكيرهم وأوضاعهم، كما أنّهم أداة من أدوات التنمية، في كل مجالات الحياة، والثروة الدائمة التي يراهن عليها، لضمان استقرار ووحدة الوطن، فهم مخزون وثروة أي أمة والطاقة الكامنة التي تبدد همومها، وتحقق تطلعاتها؛ وهم القوة المعول عليها في عصر تكالب الأعداء على الأمة العربية والإسلامية بتشويه ثوابتها وقيمها الدينية واللغوية⁵.

إن تعليم وتكوين الشّباب هو تجديد إنساني، يهدف إلى تنشئته وتعزيز قيمه، حسب معايير القومية، والدين، والوطن، واللغة، التي تعبر عن وحدة الفكر للأمة وتعينه على تخطي الأزمات وتحدي الرهانات، وتجعله يتصور ويُفرق بين الأمور الايجابية والسلبية الموجودة في عصره، وهذه الأهداف ما حادت عنها الجزائر وما كانت لتحديد ولن تحيد عنها

¹ المقصود هنا الفئة التي لها ارتباطات ومسؤولية أسرية والتزامات اجتماعية، أما الاقتصادية فهي الشريحة المعدومة أو المتوسطة الدخل، والمركز يمنح فرصاً أكثر ملاءمة لها.

² يقول محمد السكران، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشرق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الثالثة، 2000، ص22. "إن تعليم اللغة للكبار ليس تمديداً أو بديلاً للدراسة التقليدية في المدرسة أو الجامعة وذلك أنه مرتبط بتطور عقل المتعلم، ويسعى إلى إعادة تنظيم خبراته المهنية والعلمية التي يختارها بكونه إنساناً مسؤولاً، وتعليم الكبار من هذا المنطلق دراسة علمية تماماً كالتطب والهندسة والقانون يهدف إلى إحداث تغيير في عادات الناس، وسلوكياتهم واتجاهاتهم وتحسين طرائق الاتصال ووسائله بينهم".

³ رشدي طعيمة، تعليم الكبار، ص 51.

⁴ ينظر: محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، طبعة مزيّدة ومنقحة، 1997، ص90-91-92.

⁵ ينظر: عبد العزيز بن عبد الله السبل، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي (كلمة افتتاحية)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البرامج تعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، 2001، ص9-10.

بفضل سياستها التعليمية¹ الممنوحة لكل فرد، مهما كان سنّه وجنسه، وما كان فتحها لأبواب التعليم بجميع أشكاله منذ الاستقلال إلا لتحقيق غايات وأهداف بعيدة المدى.

فهناك توجه هائل لتنشئة تربوية تعليمية قصد تحسين وإصلاح جميع الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية، والدينية، والعلمية "مما سيسمح بتلبية متطلبات تعليم ذي نوعية، قادر على التعبير عن عالمنا الجزائري والمغاربي والمتوسطي والإفريقي معا؛ وكذا بادراك الحضارة العالمية والمساهمة في التقدم العلمي والتكنولوجي"² لضمان الاستقرار والنمو حفاظا على وطننا والهوية الجزائرية.

6- دور الديوان الوطني في تحسين تعليم اللغة العربية:

استهدف اقتراح مفكري أوروبا في القرن السابع عشر، إصلاحات عميقة في مجال التعليم قصد تمكين مجتمعاتها من برنامج تربوي عام يتم عبر مؤسسات تعليمية تعتمد الدولة جاء فيه إنه "يجب قبول كل الأطفال في المدارس على قدم المساواة النبلاء، والعامة والأغنياء، والفقراء، والفتيان، والفتيات، في كل مدينة، كبيرة، أو صغيرة، قرية، أو ضيعة... كل البشر يولدون لنفس النهاية، أن نصبح بشرا، يعني أن نكون مخلوقات عاقلة وأن نكون أصحاب اختراعات، وخلفاء للخالق، وهذا يعني أنه من الواجب تربية كل الأطفال بشكل يتم من خلاله إشباعهم بالمعارف، بالفضيلة والإيمان"³.

ونحن أمة العلم والتعليم منذ أربعة عشر قرنا، وأول آية من الذكر الحكيم نزلت كانت تحث على التعلم، وقد شرف الله المسلمين بكلمة اقرأ التعليمية التي بلغ الإنسان بها عنان الأرض والسماء.

كما أن رسول الله ﷺ حث على التعلم والتعليم، بدليل جعله أسرى معركة بدر يفتنون أنفسهم بتعليم عشرة من المسلمين القراءة والكتابة لمن لا يملك المال، حيث أصبح التعلم واجبا يتزود به المسلمون بعد البعثة قبل أن يصبح مساويا للحرية الإنسانية.

¹ ينظر: لويس جان كالفي، ترجمة حسن حمزة، حرب اللغات والسياسات اللغوية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، الطبعة الأولى، بيروت لبنان، 2008، ص 99.

² النشرة الرسمية للتربية الوطنية، ص 13.

³ Jean_ Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences, presses universitaires du septentrion, paris, 2005, p13.

كما ألغى الإسلام بعد الزمان والمكان بالنسبة إلى التعلم، فمد مساحته على مدى الحياة بحيث يطلب من المهد إلى اللحد، وحث على طلبه في أي مكان وخضعه للتغيرات والتحويلات التاريخية والاجتماعية والاقتصادية، "فنبه إلى التغيير الذي يجب أن يؤخذ به في تعليم كل جيل من الأجيال، لأن كل جيل خلق لزمانه ولابد للكبار أن يدركوا حق الصغار في فهم زمانهم ومواجهة مشكلات عصرهم"¹ ومطالب ورهانات مستقبلهم،² وبذلك كان الإسلام أول من وثق العروة بين العلم والحريّة والحياة.

وفي عهد الخلافة الإسلامية لما تم تقعيد اللغة العربية وجمعها من السنة الفصحاء من القبائل العربية، شكلت اللغة حلقة وركيزة مهمة في انبعاث الفكر الإسلامي الديني واللغوي والعلمي الذي جاب الأفاق وما يزال يغذي العلوم الحديثة ببحوث قلما وجدت في حضارة قبلها.

لذلك نرى أن استهداف اللغة من قبل الاستعمار³ لم يكن عبثا إذ كان التخطيط لذلك بعيد المدى، فقد قال أحد سياسيي فرنسا إبان الاحتلال "إنني أرى انتشار التعليم ولغتنا الوسيلة الأكثر نجاعة للعمل على تقدم هيمنتنا لهذا البلد... المعجزة الحقيقية التي نبحث عنها هي استبدال رويدا رويدا العربية بالفرنسية... ولن نعجز لامتدادها بين الأهالي خاصة إذا جاءت الأجيال الجديدة بكثرة للتعلم في مدارسنا"⁴.

ونحن الآن نجني ثمار تلك السياسة " في ذيوع الألفاظ الأجنبية حتى التي بقيت على شكلها الأعجمي ولم تعرب"⁵، وما "الثنائية اللغوية التي غرسها المستعمر وامتدادها

¹ أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات، جدة المملكة العربية السعودية، دار الرفاعي للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1994، ص 19.

² هناك تفاوت بين العلم والتكنولوجيا لدى الشعوب النامية، فالأبناء بعيدون عن الأبناء بأجيال الفكرية وتوحدتهم تكنولوجيا والعصرنة، كما أن الإعلام أصبح يؤثر على مسار الناس، على أخلاقهم وسلوكياتهم وحياتهم.

³ ينظر: محمد صالح أوصديق، "اللغة والشخصية في حياة الأمم لمولود قاسم نايت بلقاسم، مستقبل اللغة العربية، ص 191.

⁴ Khaoula Taleb Ibrahim, Les Algériens et leurs langues, les éditions EL Hikma 1997, P36.

⁵ عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الثاني، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية موفم للنشر، الجزائر، 2009، ص 102 .

وازدواجيتها التي تهز الصورة العربية، وإقصاء العربية عن مجال العلوم والتكنولوجيا والاقتصاد¹ إلا ثمار تلك سياسة، التي مورست على مدار قرن ونيف².

ويضاف إلى ذلك محركات التغيير الحالية، عابرات القارات الفضائيات، والانترنت، والإعلام، التي تأكل من أفكارنا وقيمنا يوميا، هم ينتجون أساليب جديدة لمسحنا من هويتنا³. ونحن نتجاهل هاته الوسائل وتقنياتها لأنها فرضت نفسها، عوض الاستفادة منها بتميز بين عولمة الآليات الاقتصادية والزراعية والعلمية والسياسية، وعولمة القيم، والدين واللغة وإن كان بعضها يمكن اعتمادها في المعاملات والمجتمعات.

وهذا ما يزيد من صعوبة تخطي أزمة تعلم واستعمال اللغة العربية في شتى الميادين، إننا بين المطرقة والسندان بين مخلفات الماضي وبين عصر نحاول أن نجاريه ويأبى أن يمهلنا؛ إذ يحدث قفزات يجعلنا نختار أي مسلك الأولى إتباعه. استعادة اللغة العربية مكانتها في المجتمع، أم مواكبتها للكم الهائل من المصطلحات العلمية والثقافية، التي تغزو السنة وأفكار مجتمعنا الجزائري، دون أن تكون هناك رقابة أو إعداد لما يوافق مبادئنا وقيمنا اللغوية، والدينية. فجهودنا مشتتة بدل أن تكون متكاملة ومتداخلة ومتفرقة حسب مقتضيات مقام التعليم الذي نواجهه⁴، وهذا ما يزيد من صعوبة الانجاز السليم في عصر تتسارع فيه خطواتنا دون تثبت منها، فاللغة عملة وقيمتها فيما تحمله من معلومات.

فرغم الجهود التي تبذل إلا أنها تبقى عاجزة أمام هذا الغزو الفكري واللغوي عبر وسائل الإعلام والتكنولوجيا الانترنت التي برهنت على قوة سلطانها في صقل العقول وفي تعميق الهوة بين الأجيال سواء كان ذلك ثقافيا أو لغويا أو اجتماعيا أو فكريا.

كما أن الإعلام يدخل بيوتنا بوجودنا وفي غيابنا وهو أخطر من كل الأسلحة المعروفة لأنها تخرب العقول وتصلحها بأدنى أو أقل تكلفة؛ والجيل الجديد يواكب التطور الحالي مرحلة بمرحلة، نقطة بنقطة، بايجابياته وسلبياته، وجيل الآباء بقي يُراوح مكانه، مما شكل فجوة بين الجيلين.

¹ نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث، ص 23.

² ينظر: لويس جان كالفلي، ترجمة حسن حمزة، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 9.

³ لويس جان كالفلي، المرجع السابق، ص 31.

⁴ يؤكد بعض الباحثين أن امتلاك واكتساب اللغات الحية يُعتبران من الوسائل الكبرى في الدفاع الوطني، ذاكرين أن هزيمة أمريكا على يد الألمان سنة 1870، كان سببه تطور التعليم الألماني آنذاك.

ونحن نريد فكرا متشبثا بالقيم ويعايش الحاضر، ويتطلع إلى المستقبل وليس انسلاخا وانحرافا فكريا ومن ثم سلوكيا، لذلك ليس من الغريب أن نؤمن بأن التعليم باللغة الوطنية والتدريب يمكن أن يساعد القادة المستقبليين والأفراد العاديين على فهم حقيقة أن التعليم باللغة العربية يمكن أن يؤثر في العولمة، كما يساعد على إعداد الأفراد والمجتمعات لمواجهة عواقبها، وهو في الوقت ذاته يساعد على تحقيق أفضل المكاسب من القوى العالمية، مع الإبقاء على الاحتمالات السلبية في حدودها الدنيا بما في ذلك القضاء على المجانسة الثقافية¹.

لذلك يمكن الاستثمار في العولمة واستغلالها والحفاظ على خصوصية مجتمعاتنا دون الانغلاق، والاندماج دون ذوبان، ففقدان الإحساس من الصح والغلط بدأ يأكل من أفكارنا وقيمنا.

والانترنت والتكنولوجيا والإعلام فضاءات بلا حدود ومحركات للتغيير، وما تتركه أساسا يعمل على استهداف الشعوب والتغريب وزلزلة المفاهيم والقيم والسلوكيات المتبناة في مجتمعاتها².

والاستمرار في التعليم هو تغيير تدريجي يعين على التغيير الكلي في السلوكيات والمفاهيم الخاطئة مع تثبيت القيم الروحية وثوابت البلاد، ومن ثم يمكن تنشئة جيل ذي عقيدة صحيحة وفكر سوي وسلوك مستقيم متشبث بقيمه وثوابته ويصبو إلى العلو والرفعة من خلال العلم والعمل.

وبالتالي، إذا أردنا أن نكون أعضاء في شركة الحياة، يجب أن نكون ذوي عطاء وهمم وأن يكون لنا حضور في المجتمع الدولي مؤثرين وليس متأثرين، نألف ونؤلف فالعلم إن لم يتحول من دائرة العلم إلى الفكر والتطبيق في الواقع المعاش فلا طائل منه، ومسار التعليم هو الكفيل بتغيير المفاهيم والثقافات، وبتغيير المحتوى الفكري الذي تُبنى به الشعوب، فإذا كانت الذهنيات المتعلمة نجد فيها صعوبة للتأقلم مع الأحداث السريعة والمتسارعة في العالم، فما بالك بالذهنيات غير المتعلمة والمتحجرة التي تزيد من شروخ وابتعاد جيل الآباء عن الأبناء فكريا وثقافيا³.

¹ دون ديفر، مقال أصوات الأمل، التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، التعليم والعالم العربي، ص11. (بتصرف)

² ينظر: تمام حسان، اللغة العربية، معناها ومبناها، دار الثقافة، دار البيضاء المغرب، 1994، ص41-42.

³ ينظر: محي الدين صابر، تعليم الكبار في إطار الأصالة والتحديث في الثقافة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، مكتبة الوطنية، 1989، ص12.

وتعليم اللغة العربية أحد المقومات الأساسية لإعادة تشكيل الذهنيات وإعادة غرس المفاهيم القومية الإسلامية والعربية، ومن ثم العلميّة والفكرية. وفي هذا الصدد يقول فيخته "إن كل تربية صحيحة سليمة لا يمكن أن تقوم إلا على أساس اللغة القومية الأصلية التي هي القوة الطبيعية الأولى للأمة"¹، وأن تكون هذه "التربية وطنية بمعنى الكلمة لا مواد أجنبية مترجمة بل باللغة الوطنية، تتدفق من ينباعها، وتستمد قوتها من حياة هذه اللّغة"². وأن تفرض بالتربية الصحيحة وتكوين خيال إيجابي لدى أبنائها من خلال توجيههم في اكتشاف قضايا الأمة، لتحصينهم من الغزو الفكري والروحي وتضمن لهم الاستمرار والخلود. فاللغة العربية كعامل مؤسس للمجتمع الجزائري، تتطلب ترقية ثقافة الإدماج دون أن يعني ذلك الإقصاء والانغلاق على الذات، لذلك نرى أن توسيع مهام الديوان الوطني داخل وخارج حدود الوطن ليشمل الجالية الجزائرية وجميع شرائح المجتمع الجزائري، يعد مكسبا لا يجب الاستهانة به في توسيع تعليم اللّغة العربية فرغم بساطة الوسيلة، إلا أنه يمكن أن نحقق أفضل المكاسب وهي تشكيل الشخصية الجزائرية المعتزة بقيمها ومبادئها وتفعيل قوتها وجهودها الآخذة والممنوحة للغتها الوطنية، فالمواطنة هي مفاعلة الفرد مع نفسه مع جماعته مع وطنه مع إنسانيته هي مفاعلة بين الفرد والأرض ولا يكرس هذا إلا بالتعليم والاستمرارية فيه.

لأجل ذلك فالتعلم باللغة الوطنية يحتل أولى أولويات العصر لدى أمم العالم، لأنها المفتاح الأول الذي يحقق أسمى الأهداف. فأي كان موقعنا يجب التأسيس لغرس القيم الوطنية؛ ومن ثم استئناف دورنا الحضاري، وأقله أن لا نستورد أفكارا وألفاظا.

ثانيا - منهجية تعليم اللّغة العربية في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد:

إن تغيير مناهج التعليم يقضي تغيير المفاهيم والسلوكات³، ومن ثم يعمل على نقل المعايير والقيم بحيث يعكس المراحل والخصائص النفسية للتلميذ⁴ التي يجب أن يتحقق فيها الإشباع العاطفي بالأداء التربوي المنوط بالأسرة والمدرسة والمجتمع.

¹ محمد صالح أوصديق، مستقبل اللغة العربية، ص 193.

² المرجع نفسه، ص 197.

³ ينظر: سيد خير الله، علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتجريبية، مكتبة الفلاح، الصفاء الكويت، 1982، الطبعة الأولى، ص 3-43.

⁴ ينظر: في قسم الخطأ، مصادر الخطأ (الخطأ النمائي)، ص 86.

المعروف أن التربية ذات أبعاد ثلاثة: المعلومات، والسلوكات، والمواقف، وهذه الأبعاد هي التي تعمل على جعل التلميذ قادرا على تثقيف نفسه وعلى التفاعل مع غيره والتعايش مع الآخرين، لذلك فإن الأسرة والمدرسة والمجتمع هي الرابطة الاجتماعية التي تعطي معنى للتعليم و للثقافة والتماسك الاجتماعي.

وتهدف هذه الثلاثية (الأسرة، والمدرسة، والمجتمع) إلى إرساء مفهوم التعايش مع الآخر بشكل أو بآخر وإلى خلق شخصية سوية وسليمة في المجتمع الذي تبنى به الأوطان. فالتعليم لم يعد تحصيلًا إنما هو سلوك مكتسب، ولم يعد تلقين وحفظ، وإنما مساعدة التلميذ على النمو الطبيعي، نفسيا كان، أو فكريا، وإحداث تغيرات مرغوبة في معارفه ورغباته واتجاهاته، وتعليمه كيفية اعتماده على نفسه بموارده الذاتية.

ثم إن المدرسة لا تحمل وحدها مسؤولية اكتساب المهارات اللسانية والعلمية، بل المفروض أنها تضع الأسس التي تسمح بالتعلم، فالرصيد اللساني والعلمي لكل فرد، عنده قابلية ليكون محفوظا ومعمقا ومتعددا مدى الحياة¹.

لذلك ظهر حديثا عندنا محاولة للتدريس بالكفاءات وبناء المناهج التعليمية في مختلف المراحل، وفي مختلف الأنشطة والتخصصات من خلال هذه المقاربة. والمتعلم عن بعد أولى من غيره بهذه المقاربة الجديدة لعدم وجود الأستاذ إلى جانبه في كل نشاط، مثل زملائه في المدارس العادية.

فهاته المقاربة تجمع في طياتها جميع الفئات العمرية بغض النظر عن الفوارق العقلية والجسمية والنفسية والاجتماعية للمتعلّم لأنها تتطلع لاستخراج وتصحيح مسار كل متعلم على حدة، حسب المعطيات الموجودة لديه، لأنها تعمل على تكييف التلميذ ومحاولة إعادة تركيب وترتيب معلوماته بحسب قدراته وإمكانياته الفكرية والعلمية، ومحاولة الانطلاق من خلال ذلك إلى سلم التدرج في أخذ المعلومات، والمعطيات الجديدة يتسلح بها في مشواره التعليمي، ولا يصلح هذا الأمر إلا من خلال حرص المتعلم ووجود قابلية لديه للتعلم أكثر².

وبناء على ذلك وجب عليه أن يمنح معنى، ويؤلي اهتماما لما يفعله لكي يكون لديه قليل من الحظ للتعلم، ولا يمكن أن يفعل ذلك إلا بإنشاء رابط للوضعية التي يكون فيها والمعارف

¹ Jean_Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement des langues, p151.

² ينظر: سيد خير الله، علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتجريبية، ص7. الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة العربية وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر، ص590.

الأولية التي لديه، فكل "المعارف الجديدة لن تشكل معنى لديه، إن لم يتمكن من ربطها بمكتسباته القبلية، لذلك يجب أن يهتم المعلمون أولاً، بمكتسبات التلاميذ على الأقل، لكي لا يطلب منهم أشياء لا أهمية لها لديهم، أو حتى مستحيلة الفهم بالنسبة لهم"¹. وهنا يقول برونر "لنعلم إنساناً في مادة أو علم معين، فإن المسألة لا تكون في أن تجعل عقله يملأ بالنتائج، بل أن تعلمه أن يشارك في العملية بناء وترسيخ المعرفة، إننا ندرس المادة لا لكي ننتج مكتبات صغيرة حية عن الموضوع، بل لنجعل التلميذ يفكر رياضياً لنفسه، ولينظر في المسائل كما يصنع المؤرخ ويشارك في عملية تحصيل المعرفة، إن المعرفة عملية وليست ناتجاً"².

لهذا يُحاول الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد من خلال تطبيق هذه البيداغوجية الجديدة وخاصة الكفاءات الخاصة بالناحية اللغوية، إعانة المتعلم على التحكم في اللغة العربية تحديداً واستعمالها بشكل جيد والعمل على صقل رصيده اللغوي وتهذيبه وتطويره، واستعمال الأفكار وفهمها، لتمكينه من "استعمال لغة عربية سليمة من كل لحن وعجمة في شتى الظروف والأحوال الخطابية وخاصة تلك التي تطرأ على حياته اليومية"³.

ويمكن للوضعية الإدماجية في حصة التعبير الكتابي في اللغة العربية تحقيق ذلك، فوضع المتعلم في مشكلة (موضوع ما) ومطالبته بحلها، تفرض عليه وبدون أن يشعر توظيف كل مكتسباته السابقة (المعرفية، والسلوكية، والمهارات) في حل هذه المشكلة ودون الاعتماد على المعلم، أي أنه يُحاول إدماج معارفه ومهارته بشكل سليم وكفاءة عالية من خلال الأداء الفردي، أو الجماعي (الأفواج) الذي يعتبر مقياساً له.

كما تُعينه هذه الطريقة في اكتشاف قدراته الكامنة بحيث ينزع من عقله جميع الآراء الفاسدة التي تلقاها من قبل، من خلال جمع تجاربه الكثيرة وجعلها مادة استدلالاته في الحوار، والمناقشات مع زملائه.

¹ Philippe Jounaet, Cicele Vander Borghet avec la collaboration de Rossette Défisse, Gode Lieve Debeurme, Stéphane Sinette, De boeck & Larcier, Créer des conditions D'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste, pour une formation didactique des enseignants, 2^{ème} édition, 2003, p 158.

² رشدي طعيمة، الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي القاهرة، الطبعة الثانية، 2000، ص 27.

³ عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلمية واللغوية للبناء لمناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزء الأول موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 174-175. (بتصرف)

ومن خلال التمرين والتمحيص والانتقاء الجيد لما يفعله، ينتقل المتعلم من حال إلى حال مختلفة، عن طريق اكتسابه المتدرج للغة بسيطة ميسرة وصولاً إلى المقاصد المرغوب فيها عبر تغير آليات العمل¹، وتمرير أفكار عن طريق بحثه للمعلومات والمهارات وتكوين شخصيته.

فالتباين في المستوى، وتُميَّز كل متعلم في الثقافة والمشاعر والاهتمامات والبيئة والتطلعات، يستدعي هكذا منهج لملائمته جميع الأفراد مهما اختلفت شخصيتهم ومستوياتهم²، ومراعاة الفروق الفردية هو تعليم مفرد. فكل متعلم له حق التعلم بنفس القدرة وبسرعة ذاتية.

ولأن هذه الطريقة التعليمية والتعلمية تهتم بالمتعلم والمادة التعليمية، وتجعل المعلم موجّها ومرشداً فقط، ولأن هذا الأخير لم يعد مصدر المعرفة كما كان، لأن المعلومات متسارعة وعميقة وغير محدودة في آن واحد، لذا فإن دوره الآن يقتصر في تنسيق وتيسير العملية المعرفية وتمكين المتعلم ومساعدته على الوصول إلى المعلومات بمفرده.

واللغة العربية هي أولى المفاتيح التي تمكن الطفل والمراهق للولوج في مختلف الميادين العلمية وهذا يطرح مسؤولية الكل في بناء هذه اللغة المرجعية التي تساعد على امتلاك المعارف واكتساب المهارات وتجعله قادراً و"مستعداً للتعلم طوال حياته وأخذ مكان فعال له في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية"³ من خلال إبداعه وإيجاد حلول لنفسه وتنمية أدائه وتطويرها في جميع مجالات حياته (النفسية والفكرية والاجتماعية) بالتواصل والمشاورة الخ، لبناء صورته الذاتية من خلال الاتصال الخارجي.

وبذلك على مدى مراحل تعليمه وبامتلاكه المتدرج للغة يصل التلميذ "لممارسة مجموعة من المهارات التفاعلية (إجراءات ذهنية⁴، طرق التعلم، وسلوك علائقي)، يباشر في

¹ ينظر: أحمد حساني، "الواقع التعليمي للغة العربية في أقسام اللغات الأجنبية"، كلية الآداب واللغات والفنون جامعة وهران، مجلة اللغة العربية، ص 194-195.

² ينظر: عبد الناصر بوحسين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار بالجزائر، دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر، 2004، ص 13-14.

³ Jean –paul Bronckart, Ecaterina Bulea, Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement des langues, p168.

⁴ ينظر: ريبكا أكسفورد، ترجمة و تعريب السيد محمد دعدور، إستراتيجيات تعلم اللغة، مكتبة الانجلو المصرية، 1996، ص 88 إلى 92.

استعمالها دون شك في بناء معارفه، وتأسيس تكوينه المستمر خاصة عندما ينتهي مشواره التعليمي¹.

أما على صعيد الأهداف الخاصة فالمطعم الأول هو إكساب التلميذ السيطرة على اللغة المستعملة التي تمكنه من الولوج بفعالية ونجاعة في حوار أو تواصل في مختلف المواقف التفاعلية المحتمل أن تعترضه في مستقبله؛ و"تطوير سيطرته للأشكال النصية الشفاهية والكتابية التي سينجزها في حياته الاجتماعية"².

ولتحسين تعليم أبنائنا يتطلب ذلك تنوير الأذهان، وتعويدها سحب قوتها من منابعها الخاصة، وليس ملئها بكم من الكلمات، والجمل، والتراكيب، وتصورات جمعت أو اقتبست من الأدباء، "ذلك أن الطبيعة تنتج انطلاقاً من جذورها. والمدارس إلى وقت قريب علّمت العقول أن تنتحل آراء الآخرين³، وسقّتها بالمياه المستعملة من جداول الغير ولم تبحث في اكتشاف الأدمغة، المصدر الخفي للذكاء"⁴.

1- تعريف الكتاب التعليمي:

يعتبر الكتاب التعليمي من أهم الوسائل التعليمية وأكثرها انتشاراً، وأسهلها استعمالاً فهو أداة ضرورية للمعلم والمتعلم على حد سواء، ومكانته خاصة في العملية التعليمية، لأنه يبين أهداف التدريس، وأهداف البرنامج المقرر، والمادة المدروسة.

ويعتبر أداة فعالة، وركيزة أساسية في تحقيق الأهداف التربوية، فالكتاب ليس مجرد وسيلة معينة على التدريس فقط، وإنما هو صلب التدريس وأساسه، لأنه هو الذي يحدد للتلميذ ما يدرسه من موضوعات، وهو الذي يُبقي على عملية التعليم مستمرة بينه وبين نفسه إلى أن يصل منها إلى ما يريد.

إن الكتاب هو الوعاء الذي يحتوي على المادة التعليمية الذي يفترض فيها أن تكون الأداة التي تستطيع أن تجعل المتعلمين قادرين على بلوغ أهداف المنهج المحدد سلفاً، وهو المرجع الأساسي الذي يستقي منه المتعلم معلوماته فضلاً عن أنه الأساس الذي يستند إليه المدرس في إعداد دروسه.

¹ Jean-paul Bronckart, Ecaterina Bulea, Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement des langues, p170.

² Ibid, p15.

³ ينظر: أنطوان صياح، أنطوان طعمة، ماغي الخوري شتوي وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2006، ص82.

⁴ Jean-paul Bronckart, Ecaterina Bulea, Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement des langues, p14.

فهو يعتبر الوسيلة التي تتضمن كيفية منظمة، للمواد والمحتويات ومنهجية التدريس، والرسوم، والصور، ويعتبر هو والمدرس المصدران الأساسان للمعرفة.

2- وظائف الكتاب التعليمي:

للكتاب التعليمي وظائف عديدة من بينها:

- 1- تنظيمه للمادة المدروسة.
- 2- يقدم للمعلم والمتعلم المعلومات والأفكار الأساسية المتصلة بالمنهج.
- 3- يتضمن عادة صوراً، ورسومات، كما أنه يشمل على أسئلة وتمارين تساعد المتعلمين على فهم المادة والتدرب عليها والتأكد من استيعابها.
- 4- يتيح للتلاميذ فرصاً للتدريب على مهارة القراءة، حيث يكون الكتاب عوناً للتلاميذ في المواد الأخرى، ويمثل الكتاب المدرسي الركيزة الأساسية في التعليم، منه يستقي المتعلم المعلومات ويستمد المدرس الخطوط الأساسية التي ينطلق منها، فهو يجمع بين المعرفة والتربية.

ولكن ليس معنى هذا أن يعتمد المتعلم والمعلم كلياً عليه لأن الالتزام الحرفي بالكتاب التعليمي يضيع الكثير من الفرص لتحسين وتطوير العملية التعليمية، فالإقتصار على الكتاب التعليمي كمرجع وحيد لا يشجع المتعلم على البحث والاستزادة من مراجع أخرى للمعرفة.

3- عرض محتوى كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط للديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد:

كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم المتوسط الصادر من طرف مطبعة وقسم الإنتاج للديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد هو عبارة عن كتابين، يتضمن الأول الإرسال الأول والثاني، ويحوي خمسة عشر محورا تتوزع على الفصل الأول وبداية الفصل الثاني، ويتضمن الكتاب الثاني الإرسال الثالث ويحوي تسعة محاور تتوزع على نهاية الفصلين الثاني والثالث، وتم تأليف الدروس فيه طبقاً للمنهج الرسمي لوزارة التربية الوطنية لهذا المستوى، وفق منهجية المقاربة بالكفاءات المعتمدة من طرف وزارة التربية الوطنية، ومن ثم الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وبتبني المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية في استنباط القواعد اللغوية والنحوية والصرفية من النص المقرر في نشاط القراءة، الذي

يفترض أن يكون المتعلم قد قرأه جيدا، وتفهم معانيه وأدرك مبناه، قبل أن يتحول إلى اكتشاف وظائف الكلمات داخل الجمل وتراكيبها وصيغها.

ويعتبر الكتابان أداة لتعلم اللغة العربية بمختلف فروعها، وتتوزع هذه الفروع (الأنشطة)¹ على أربعة وعشرين محورا، إذ يتشكل كل محور (أي وحدة تعليمية) من نشاط القراءة ودراسة النص، تتبعها أسئلة فهم النص والبناء الفكري والبناء الفني والبناء اللغوي، ثم أجوبة التصحيح الذاتي (ليقارن المتعلم إجابته بالأجوبة المقترحة عليه) مع القاعدة اللغوية المستخلصة من أسئلة البناء اللغوي، الذي يتخذ النص المقروء محورا لبناء التعليمات، ومنطلقا في بناء الكفاءات اللغوية، ثم يليه نشاط المطالعة الموجهة، متبوع بأسئلة فهم نص هذا النشاط، ويليهما التصحيح الذاتي (الإجابة عن أسئلة نص المطالعة)، وكذلك نجد بعدها تطبيقات يتمرن عليها المتعلم مع التصحيح الذاتي أيضا، ثم نشاط التعبير الكتابي متبوع كذلك بالأسئلة والتصحيح الذاتي وتطبيقات لإنتاج نص، وتدريب على الكتابة والتعبير السليمين مع التصحيح الذاتي كذلك (نموذج لنص مكتوب حول الموضوع المطلوب الكتابة فيه) الذي يستطيع المتعلم من خلاله أن يتفقد مواضع ضعفه بنفسه، ويتلمس بقريحته الأفكار والمعلومات التي كان الواجب أن يتطرق إليها، وبعد كل خمسة محاور يُقترح عليه مشروع عمل يتطرق فيه إلى أحد مواضيع المحاور التي تناولها حسب البرنامج².

ويعد المشروع³ في حد ذاته من العمليات التربوية لما فيه من تعاون بين المتعلمين الذين ينجزون عملا مشتركا وذلك لدمج معارفهم السابقة وجمع كل المعلومات التي تلائم البحث المطلوب منهم.

¹ جاء في منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005، ص 19.

- إن الغاية المنشودة من أنشطة اللغة العربية في هذه السنة هي تنمية كفاءة التواصل لدى المتعلم بما يضمن له حسن التعامل والتفاعل الإيجابي مع الغير.

- أن يكون قادرا على إنتاج (شفويا وكتابيا)، كل أنماط النصوص الإخبارية، الوصفية، السردية، الحوارية، الحجاجية، مع التركيز على النص الحجاجي.

² حاولنا جمع الموضوعات المتناولة في كتاب اللغة العربية في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، ضمن جدول يوضح المقرر المعتمد لهذا المستوى. ينظر، ص 34-35.

³ يعد المشروع إحدى طرق التدريس الحديثة والمتطورة المعتمدة في الدول المتقدمة لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية، وقد وضع أسسها وقواعدها مجموعة من رجال التربية من أبرزهم (كليب باتريك) الذي خصها بكتاب أسماه (طريقة

4- تقييم منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط للديوان الوطني للتعليم عن بعد:

من خلال مقارنة منهاج اللغة العربية لهذا المستوى في التعليم النظامي بمحتوى منهاج اللغة العربية للديوان الوطني للتعليم عن بعد لنفس المستوى لاحظنا، أن المواضيع المثارة في نشاط القراءة ودراسة نص، وقواعد اللغة والمطالعة الموجهة والتعبير الكتابي وحتى المشاريع تدور حول نفس المضامين والمواضيع المنهاج المقرر لهذا المستوى، وتختلف فقط في نوعية النصوص المتناولة. وعموما من خلال تقييمنا لكتاب اللغة العربية (الإرسال الأول والثاني والثالث) لاحظت ما يلي:

- ✓ أغلبية النصوص المبرمجة جاءت نثرية وعدد قليل منها من النصوص الشعرية.
- ✓ تنوعت الموضوعات بتنوع النصوص، بحيث عولجت فيها قضايا اجتماعية وثقافية وفكرية وعلمية وذلك في حدود ما يستقطب اهتمامات المتعلم لهذا المستوى، وما يناسب قدرته على الاستيعاب في هذه المرحلة.
- ✓ المحاور مترابطة ومستقاة من محيط المتعلم الطبيعي والاجتماعي، والمفردات والمفاهيم والعبارات التي تُعلم هي وليدة البيئة التي يعيش فيها، وهذا ما يدفع المتعلم إلى القراءة بشوق ومتابعة التعلم واتساع معارفه ومداركه وتثقيفه، فهذه النصوص غنية بالألفاظ والتراكيب اللغوية التي تنطوي تحتها معاني جليلة تساهم في إثراء الثروة اللغوية وتبني مفاهيم وترقي التحليل والاستنباط الإيجابي لدى المتعلم، وتجعله ينتقل من فكرة إلى فكرة أكثر تعقيدا بسلاسة.
- ✓ حتواء النصوص على كمية معتبرة من المعارف والمعلومات وتتوافق موضوعاتها مع حاجات متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط وتخدم انشغالاتهم.
- ✓ احتواء المنهاج على دروس قد تعرض لها المتعلم في السنوات السابقة.

وما يمكن أن يؤخذ عليه كتاب الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد هو عدم احترام مبدأ الانتقال من المفاهيم البسيطة إلى المفاهيم المعقدة فيما يخص البناء اللغوي، فبرنامج دروس القواعد لهذا المستوى تناول محل أنواع الجمل في الجملة المركبة في الخمس وحدات

(المشروع) متأثرا بطريقة المشكلات ل(جون ديوي) وهي شبيهة بها وقريبة منها. وترمي طريقتنا المشروع والمشكلات إلى إعداد المتعلم عمليا ونظريا وربط اللغة بالواقع.

الأولى، ثم في الوحدة السادسة يدرج درس الجملة البسيطة والجملة المركبة، في حين كان من المفروض أن يتناول هذا الدرس أولاً قبل أن يدرج محل أنواع الجمل المركبة لتسهيل وتيسير الفهم محل إعراب هاته الجمل على المتعلمين¹.

والجدول الآتي يلخص محتويات منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط:

¹ ما يلاحظ هنا أن المتعلم النظامي أوفر حظاً من المتعلم عن بعد، ذلك أن أستاذ اللغة العربية يتقطن لمثل هاته الإشكالات التي تعيق الفهم الصحيح للمتعلم، ويبادر بنفسه لتغيير مخطط الدروس لتلاميذه.

الجدول رقم 1: مقرر منهاج اللغة العربية لسنة الرابعة من التعليم المتوسط في الديوان الوطني لتعميم والتعليم عن بعد

مقدمة الكتاب (الإرسال الأول والثاني)				
محتوى الإرسال الأول				
الوحدات	القراءة المشروحة ودراسة نص	البناء اللغوي	المطالعة الموجهة	التعبير الكتابي
1/ العلوم والتقدم التكنولوجي	تحول لاسلكي في الانترنت (مراجعة الهمزة)		جيل الانترنت	التلخيص والتقليص
2/ القضايا الاجتماعية	في ذم الخمر (الكناية - علامات الوقف)		خطاب إلى ولدي	التلخيص والتقليص (دعم التقنية)
3/ المواطنة	الواجب (التوكيد)	تقديم المبتدأ وجوبا	من عوامل التمدن	الاقتباس
4/ شخصيات موهوبة	قصة طفل موهوب (استعارة مكنية، الكناية)	تقديم الخبر وجوبا	موهبة فذة	الاقتباس (دعم التقنية)
5/ الحوادث الكبرى	حرب أكتوبر 1973 (الطباق، استعارة مكنية)	تقديم المفعول به وجوبا أو جوازا	قوى عسكرية كبرى	الخاطرة - مشروع: تأليف ألبوم عن شخصية موهوبة
6/ متاحف ومعالم تاريخية	المتحف المصري (التوكيد)	حذف المبتدأ وجوبا وجوازا	المتحف المركزي للجيش	تسجيل رؤوس أقلام
7/ الصحة	السرطان (الأسلوب العلمي، الاستفهام)	حذف الخبر وجوبا وجوازا	رحلة العذاب	الإخبار عن حادث
8/ الهوايات	الموسيقى غاية الفنون (استعارة تصريحية، تشبيه)	حذف المفعول به جوازا	الرسم بالريشة	الإخبار عن حدث غريب
9/ الثروات الطبيعية	البتترول في حياتنا اليومية (التعبير المجازي)	الجملة البسيطة والجملة المركبة	تسييل الغاز	الإخبار عن الشخص
محتوى الإرسال الثاني				
10/ مظاهر طبيعية	الزلازل (التوكيد)	الجملة الواقعة مفعولا به	البراكين	أحداث متفرقة - المشروع: إنجاز بحث يعرض فيه أحداثا متفرقة
11/ ديانات العرب	ديانات العرب (مقال تاريخي، السجع)	الجملة الواقعة حالا	التوارق	كتابة مقدمة بأشكال مختلفة
12/ الفنون	أبو الفنون (المقامة - السجع - الجناس)	الجملة الواقعة خبرا لمبتدأ أو الناسخ	أول انفعالي بالفن	كتابة موضوع سردي

تابع للجدول رقم 1.

13/ حقوق الإنسان	البيت الهائي (التشبيه)	الجملة الشرطية	حرية الرأي والتعبير	كتابة مقال - مشروع: كتابة مقال موضوعه مختار
14/ دور الإعلام في المجتمع	من وظائف الإعلام (المقال)	الجملة الواقعة مضافا إليه	التلفزيون	توسيع فكرة وتقوية معناها
15/ التضامن الإنساني	دور المؤسسات في توسيع التكافل الاجتماعي (المقال الاجتماعي، الكناية)	الجملة الواقعة نعتا	الهلال الأحمر الجزائري	كتابة نص إشعاري
محتوى الإرسال الثالث				
16/ الأساطير	ابنة جوز الهند (المجاز المرسل)	الجملة الموصولة	في قبضة السيكلوب	بناء القصة (من حيث المضمون)
17/ التلوث البيئي	حتى لا تتحول المخصبات إلى ملونات (مقال علمي)	التصغير	تدهورت أحوال البيئة فعادت الملاريا	بناء القصة (من حيث الشكل)
18/ الإنسان والحيوان	حرية هرة (التشبيه)	الإدغام	دمعة على المغرد الصامت	تأليف القصة
19/ المرافق العامة	الحمامات المعدنية منتوج خاص	صبيغ المبالغة	مساجد الجزائر	وصف وسط اجتماعي
20/ الصناعات التقليدية	ميلاد مجوهر	اسم التفضيل	تلمسان مدينة النسيج	وصف شيء ساكن
21/ الشباب والمستقبل	تحية الطالب (البحر الكامل)	التعجب	الكشافة الإسلامية وأثرها في تربية الشباب	وصف شيء (وصف لباس) - مشروع: تحضير ندوة أدبية
22/ عالم الشغل	العمل طريق إلى... (البحر البسيط)	أسلوب المدح والذم	عملي هو الأفضل	تحرير خطبة
23/ الدين المعاملة	الأخلاق الأخلاق (البحر الطويل)	الإغراء والتحذير	شهادة علماء الغرب في التسامح الإسلامي	الخاتمة وبعض أشكالها
24/ الهجرة الداخلية والخارجية	قريتك الأفضل (البحر الكامل)		حوار مغتربين	تحرير موضوع حجاجي

الفصل الأول

التعبير في ظل
النظريات اللغوية الحديثة
ومبادئ تحليل الأخطاء

المبحث الأول

أولاً - مفهوم التعبير

- 1- تعريفه اصطلاحاً.
- 2- أنواع التعبير.
- 3- أهداف التعبير.
- 4- أسس التعبير.
- 5- مجالات الاتصال اللغوي
- 6- أهمية التعبير الكتابي
- 7- مشكلة الكتابة.
- 8- التحضير للكتابة.
- 9- العوامل المساعدة على الكتابة.

ثانياً - دور النظريات اللغوية في تعلم اللغات.

- 1- النظرية السلوكية.
- 2- النظرية المعرفية.
- 3- النظرية التحويلية التوليدية.
- 4- النظرية التواصلية.
- 6- النظرية الخيلية الحديثة.

أولاً - مفهوم التعبير

اللغة نعمة حبانا الله بها وميزنا من خلالها عن سائر خلقه، لاقترانها بالعقل وتمثيل أفكاره وخلجات النفس البشرية. فالتعبير بلغات شتى ومختلفة، مكنتنا من أن نكون أقوى وأخطر كائن على وجه المعمورة.

الإنسان "يعبر عن أفكاره وأحاسيسه بوسائل شتى كالتصور والنحت والرقص والإشارة وغير ذلك لكن أحسن هذه الوسائل وأعظمها وقعا في النفس وأكثرها نفاذا إلى القلب هما التعبير الشفوي والتعبير الكتابي"¹، لذلك حق لهما أن يكونا تذكرة دخول إلى العالم الخارجي. فتعلم اللغة يتوخى بالدرجة الأولى قدرة الفرد على التعبير السليم لأن التعبير هو النافذة التي نطل من خلالها على العالم²، وتدرّس اللغة من أولويات عملية تعليم العلوم بأنواعها وغاية تدريسها منذ أن وجدت دور العلم التي اهتمت بتلقين الفرد مجامع الكلم وأأسسه بحيث تعمل على تمكين الفرد من التعبير عما يشغله، ويتواصل مع بني جنسه في مختلف العلوم من شتى الميادين بلغة واضحة ومفهومة تمكنه من تمثيل أفكاره، وتجاربه، والتنفيس عن مكنوناته، قولاً وكتابةً لأنها أداة طيعة في التعامل لتقوية الروابط الفكرية والعلمية والثقافية بين الأفراد والمجتمعات، ولا يمكن الاستغناء عنها في مختلف مواقف ومراحل الحياة. فالقدرة على التعبير تعني أن تمتلك السيطرة على كفاءتين فكريتين: المرونة الفكرية، والمرونة اللفظية. المرونة الفكرية تتمثل في إمكانية تحريك أفكارنا، والمرونة اللفظية تتمثل في إمكانية إيجاد ألفاظ تترجم هذه الأفكار³.

1 - تعريفه اصطلاحاً:

جاء في منجد اللغة العربية إن اللغة هي مجموعة من الألفاظ يختلف معناها مجتمعة عن مجموع معانيها منفردة نحو "انتقل إلى رحمة تعالى" أي مات⁴.

¹ محمد الناصف، في التربية والتعليم، الشركة التونسية للتوزيع، تونس 1981، ص 91.

² صبري موسى العجاوي، التعبير الكتابي لمختلف فروع ومراحل التعليم الثانوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 1994، ص 5.

³ محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1988، ص 293.

Voir: Jaques Laverrière, Monique Santuci, Renée Simonet, Formation à l'expression écrite et orale, 100 fiches pour enrichir vos formations, Editions d'Organisation, ISBN, Eyrolles, 2004, p21.

⁴ محمد صالح سمك "فن تدريس اللغة العربية، ص 293.

وقد عرفه "أحمد الهاشمي" في كتابه جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب بقوله "هو علم يعرف به كيفية استنباط المعاني وتأليفها مع تعبير عنها بلفظ لائق المقام وهو مستمد من جميع العلوم... والكاتب يخوض في كل المباحث ويعتمد الإنشاء في كل المعارف"¹.

ويعرفه محمد سمك بأنه "إفصاح الإنسان بلسانه أو قلبه عما في نفسه من الأفكار والمعاني.. والغرض من تدريس التعبير للتلاميذ هو تعويدهم حسن التفكير المعنوي وجودة الأداء اللفظي وجعلهم قادرين على إبداء آرائهم وجلاء أفكارهم في صراحة وشجاعة ودقة ووضوح وسلامة عبارة"².

ونستطيع من خلال هذه التعاريف القول أن تعلم التعبير بشكليه يُمكننا من "معرفة حدود موضوع ما و معالجة المشكلة التي تعترضنا"³ وتنظيم أفكارنا في إطار حوار هادف وهادئ مع تمييز الصّح من الخطأ في الرّد والأخذ، واختيار الألفاظ الملائمة في عرض أي مشكلة نتعرض لها، بلغة سليمة مفهومة.

1.1- التعبير الشفاهي:

هو الكلام، وهو الخطاب السابق للكتابة في كل شيء، وفضلا عن "أسبقيته للكتابة في تاريخ البشرية، فهو كذلك بالنسبة للفرد في مراحل نموه وتعلمه للغة"⁴.

والعملية التعليمية على مختلف مراحلها تركز عليه وحتى عندما نكتب فنحن نردد الكلمات والعبارات مع أنفسنا، وذلك في محاولة تنظيم أفكار موضوع ما، أو ترتيب أحداث خطاب ما وتصحيحه مع ذواتنا قبل أن نبادر لكتابته.

وهو المهارة الوحيدة التي يستطيع الفرد من خلالها التحدث والتعبير عن نفسه وانشغالاته بطريقة طبيعية، لذلك كان التعبير الشفاهي "الأكثر رواجاً وانتشاراً من الكتابة في الحياة الاجتماعية، والإنسان يحتاج إلى الكلام أكثر من احتياجه إلى الكتابة فهو يتكلم في كل

¹ أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، الجزء الأول، 1969، ص 16.

² محمد صالح سمك، فن التدريس اللغة العربية، ص 293.

³ ينظر: علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي القاهرة، 2000، ص 228.

⁴ Christian Roche, Le Langage, les notions philosophiques, bordas, paris, 1993, p52.

وقت فالناس جميعا يتكلمون ولو كانوا أميين - باستثناء الصم البكم¹ - في حين لا يكتب إلا من يعرف الكتابة².

ومن يحسن الكلام تُصقل شخصيته ويدرك مواطن ضعفه دون أن تهتز نفسه، ومن ثم يتمكن من تسيير أموره والسيطرة على أوضاعه وإقامة التوازن بين متطلبات حياته³، فالكل قادر على التعبير، والمتحدثون لا يتعشرون في التعبير بمعنى الكلمة ولكن يجدون صعوبات للتعبير في مواقف غير مألوفة عند أخذ الكلمة⁴.

ولأن التعبير الشفاهي إنما هو سلوك لغوي، يكشف عن القدرات الفكرية والتطلعات الشخصية، وعن البيئة الاجتماعية والثقافية للفرد، فهو بمثابة بطاقة التعريف كونه مظهر من مظاهر التحضر والتمدن، ذلك أن التطور اللغوي علامة للنجاح الاجتماعي والفردية والعقائدي⁵. فهو نشاط يومي يُستخدم أساسا في التواصل الاجتماعي حيث "تُستعمل فيه جميع منابع اللغة، الصوتية، والعاطفية، والمجاز، والنبر"⁶. الجوانب التي تُمكننا من التحدث عن أرائنا وتوجهاتنا وأعمالنا بطريقة طبيعية ثابتة في مواقف تواصلية متعددة ومختلفة.

2.1- التعبير الكتابي:

الكتابة هي اللغة والرمز وتعني أيضا "نظاما آخر للإنتاج اللغوي يختلف في وسائله وصعوباته وفي وظائفه عن نظام الإنتاج الشفاهي"⁷. وإذا كان الكلام له السبق في حياة الفرد، "فالكتابة أرقى منه فيما يخص إمكانية تأسيسها للعلم، وجمع المعارف وإيصالها"⁸. وإذا كانت الكتابة هي إعطاء شكل معين للفكرة من أجل إيصالها، فإن إنتاج مكتوب هو مواجهة مهمة إبلاغ القراء - في الأغلب بعيدين في الزمان والمكان - أفكارا، وعواطفًا، ومعلومات، وصورًا، وانطباعات، "تختلف في إدراكها وفي مستوى فهمها لسبب وحيد يتمثل

¹ لقد مكن علم الأعصاب حتى الصم البكم من الكلام باستعمال الأجهزة السمعية لغير المصابين بتلف العصب السمعي.

² محمد الناصف، في التربية والتعليم، ص 90.

³ ينظر: عبد الناصر بوحسين، تحت إشراف خولة طالب الإبراهيمي، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار بالجزائر، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة يوسف بن خدة الجزائر 2004، ص 66.

⁴ Robert J- Marzeno Diane E, Paynter, Lire et Ecrire, nouvelles pistes pour les enseignants, 1^{ère} édition Américaine par Christine pagnoulle et Ariane Heron Fonsse, P27.

⁵ Ibid, p38.

⁶ Jaques Leverrière, Monique Sentucci, Renée Simonet, Formation à l'expression écrite et orale, 100 fiche pour enrichir vos formations, P21.

⁷ Sophie Moirand, Situations d'écrit, compréhension, production en langue étrangère, Ed clé international, paris, 1979, p8.

⁸ Christian Roche, Le Langage, p52.

في الرموز المحرومة من مساعدة النبر، ومن الإيماءات، الحالة (وضعية الشخص) والإشارة، أي يعني استعمال رمز أكثر تعقيدا من التعبير الشفاهي ومن السجل اللغوي العام الثابت والمتفق عليه¹ ذلك أنه "أداء لغوي جوهره معلومات وأفكار وآراء ومشاعر وظاهره حروف مرسومة وعلامات محددة وكلاهما (الجوهر والشكل) منظم ومحكم بهدف تنظيم الاتصال، وتجويد التعبير وتحقيق الثبات الوثيق، وهو كذلك أسلوب للتفكير من خلاله نميز بين التفكير الغامض والتفكير الناضج، كما أنه ليس تعبيرا عن الفكر والشعور بقدر ما هو طريقة تفكير"² لذلك ينبغي الاهتمام بالفكرة وبسلامة اللغة وعمق المعرفة، أي بالسيطرة الكاملة على المفاهيم والتصورات وما بينها من علاقات.

لأن "الكتابة تنظيم وتشكيل بعض المعلومات وهذا التشكيل لا يترك أبدا للصدفة وليس بريئا فهو يتفاعل لإنهاء رسالة أهدافها محددة"³ وهو دليل على التمكن من أداءات مختلفة تتعلق بوضوح العرض وتنظيم الأفكار والمعلومات، وتنسيق الشكل وغير ذلك من قواعد اللغة.

ونظرا لانفصال طرفي الاتصال في الكتابة، فإن الألفاظ وتناسقها ووضوحها وانتظامها وجمال تخطيطها هي الثياب التي ترتديها أفكارنا، وهو ما يخدم الرسالة المراد إبلاغها، لذا يجب أن لا تظهر أفكارنا في ثياب رثة بالية.

2- أنواع التعبير:

ينقسم التعبير من حيث الغاية إلى تعبير إبداعي وتعبير وظيفي:

1.2- التعبير الإبداعي:

أي التعبير الإنشائي حيث يوضح فيه صاحبه مشاعره وأحاسيسه فيعبر عما يختلج في نفسه، أو عما يلاحظه في محيطه من أحداث فينقلها إلى غيره بطريقة إبداعية مشوقة ومثيرة حيث يوضح فيه الناثر أو الشاعر أحاسيسه وأفكاره وتجربته الخاصة ويفصح فيه عن مشاعره وخلجات نفسه، ويترجم عواطفه بعبارات بليغة الصياغة، منتقاة اللفظ، جيدة النسق، "مستوفية الصحة والسلامة لغويا ونحويا. حتى تنقل من ذهنه إلى أذهان الآخرين انتقالا ذا

¹ Jacques Dauvy, René Drey, Apprendre à rédiger, Académie de portiers centre départemental de documentation pédagogique de Charente maritime ; la rochelle, 1990, p9.

² محمد رجب فضل الله، الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2003، ص 15.

³ Francis Vanoye, Expression Communication, librairie Armand colin, paris, 4^{ème} Edition 1973, P72.

أثر فعال مثير يهز مشاعر السّامع والقارئ ويدعوه إلى المشاركة الوجدانيّة لما قال أو كتب كي يعيش معه في جوه وأحاسيسه وينفعل بانفعالاته¹. "ويسميه البعض التعبير الأدبي أو التعبير الذاتي"² حيث يعكس شخصيّة صاحبه.

وتعليم هذا النوع من التعبير يعد أساسيا "ليس بالضرورة التمكن من إنتاج أو كتابة نص أدبي، لكن على الأقل فهم وتذوق لغة الأدباء"³.

وحاليا يشكل ضرورة في المجتمع، لأن النّاس بحاجة إلى من يوضح لهم الحياة، ويبين خفاياها، ويزودهم بما يشجعهم على المضي والنّضال فيها، ويُنور بصيرتهم كلما ظلت بهم السُّبُل. فهو النّص الذي يعيد تشكيل القارئ من الداخل بحيث يخرج من النص وهو متغير من حيث الفكرة والمفهوم وتُصوب له الرؤية للموضوع، كما تُثير فيه مشاعر متعددة ومتغيرة مع كل قراءة.

2.2- التعبير الوظيفي:

يهدف هذا التعبير إلى تسهيل الاتّصال ومتطلبات الحياة العمليّة، وهو النوع الذي يمارس فيه الإنسان فن الكتابة المباشرة بأقصر الطرق في إعداد رسائل للمناسبات المختلفة، وإعداد طلبات للدوائر أو غيرها أو إعداد تقارير عمل وإعطاء التعليمات عن مهمات وظيفية، وكتابة الإعلانات.

والقصد منه أن نجعل المتعلم قادرا على القيام بالمطالب أو بالوظائف أو بالمهام التي يتطلبها المجتمع الذي يعيش فيه. إذ يجعله هذا النوع من التعبير يُنجز عملا وظيفيا تقتضيه حياته في "محيط تعليمه كعرض كتاب مثلا، أو في محيط مجتمعه خارج المدرسة كمراسلة الأصدقاء ونحو ذلك وهو أيضا ذلك التعبير الذي يجري في حياتهم العامة ومعاملاتهم عند قضاء حاجاتهم وتنظيم شؤونهم"⁴.

¹ محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، ص 294.

² سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2004، ص 92.

³ Jean_ Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, Repenser à L'enseignement de français p12.

⁴ محمد رجب فضل الله، الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، ص16.

وتمتاز هذه الكتابة بـخُلُو أسلوبها من الإيحاء، ودلالات ألفاظها القاطعة لا تحتمل التأويل، ولا تستدعي مهارة خاصة، أو موهبة معينة أو ملكة متميزة، وقد يُيسر لأي تلميذ تعلم أدائها.

3- أهداف التعبير:

هدف هذا النشاط هو تمكين التلميذ السيطرة على اللغة المستعملة التي تسمح له الدخول فعليا في المواقف تفاعلية التي يمكن أن تعترضه بالمفهوم معاصر، ويتعلق الأمر بتطوير ملكته وسيطرته على الأشكال النصية، شفاهية كانت، أو كتابية التي يستخدمها في الحياة الاجتماعية. "فلغتنا هي قبل كل شيء أداة عمل نستكشف من خلالها ما يحيط بنا، فهي وسيلة للوصول إلى أهدافنا وليست هي الهدف بحد ذاته"¹.

أما في مخطط المنهج فيتعلق الأمر، بالإحاطة أولا بالمتغيرات اللغة المستعملة، وخاصة لغة التلميذ ذاته، من خلال دفعه إلى الإنتاج والملاحظة، ثم استخراج بعض النظم وتشكلها، وهكذا عن طريق حثه على معرفة الترتيب النحوي الذي يُعينه في الترسخ ومساعدة ذاكرته على تطوير لغته المرجعية المقبلة. يستطيع التلميذ "أن يعبر عن نفسه تعبيرا كاملا صحيحا للسان والقلم، وأن يفهم ما يقرأ ويسمع، وأن يشارك في التفكير فيما حوله بقدر ما تسمح به سنه ومواهبه"².

1.3- الأهداف العامة: هي الأهداف التي يرمي منهاج إلى تحقيقها من خلال المادة كلها، وهي نفسها الأهداف التي يسعى المجتمع إلى تحقيقها في الأجيال بأكملها. يتحقق هذا الهدف بمنح المتعلم فرص التحليل والتركيب والتمرن، وذلك بواسطة الإجابة عن الأسئلة الملائمة الواضحة المتعلقة بما اكتسبه المتعلم في فترة معينة، وتدريبه على استعمال الصيغ والقوالب والأساليب اللغوية³. إثراء قاموس المتعلم وتقوية ذاكرته بتثبيت المعارف والقواعد والمعلومات التي تلقاها وتحسين ذوقه، ورفع مستواه الفكري واللغوي.

¹ William Francis Mackay, Principes de Didactique Analytique, Nouvelle édition traduite par Lorne Laforge, Librairie Marcel Didier, paris, p146.

² رشيدة أيت عبد السلام، محاضرات في التعليمية، مادة التخصص المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، ص10.

³ تعليمية التطبيقات اللغوية، مركز الوثائق التربوية، ص5.

غرس في المتعلم الكتابة الصحيحة والجيدة للحروف الهجائية دعماً لما تلقاه في السنوات السابقة.

غرس في المتعلم حب المطالعة وروح الممارسة الصحيحة للغة نطقاً وكتابة في المدرسة والمحيط.

جعل المتعلم قادراً في نهاية السنة على متابعة الدراسة بسهولة ويسر.

إكساب المتعلم القدرة على التعبير الفصيح السليم باللغة العربية.¹

2.3- الأهداف الخاصة: هي الأهداف التي تتحقق من خلال النشاطات الأدبية واللغوية

وكلما كان التقارب في الأنشطة كلما شكل في مجموعه أهدافاً مشتركة يجب أن تتسجم كلها مع المضامين التي تحتويها الأنشطة.

تدريب المتعلم على تمييز بين الأفكار والفكرة الأساسية التي يحررها بلغته (مفردات وتعابير) وتمكينه من استخراج ما قصده الكاتب أو الشاعر في تعبيره.²

- إعطاء عنوان للنص واستخراج الفكرة العامة أو الإجابة عن الأسئلة حول الفهم.

- تكوين روح الاعتراف بالأخطاء أثناء التصحيح الجماعي والذاتي .

- تمرين المتعلم على فهم النصوص واستخلاصها .

- إشراك المتعلم في إصلاح أخطائه النحوية والصرفية والإملائية...

- تزويد المتعلم بمعارف جديدة لغوية وفكرية وقيم اجتماعية .

- تقويم مكتسبات المتعلم اللغوية القديمة عامة والمدرسة حديثاً بصفة خاصة.

- تحسين خط المتعلم وتعويد الكتابة الجيدة لكل حروف الهجاء في مختلف مواقعها.

- تمكين المتعلم من التطبيق القواعد النحوية والصرفية شفاهياً وكتابياً.

- تمرين المتعلم على استعمال المفردات والقوالب استعمالاً صحيحاً.

3.3- الأهداف الوجدانية: من بين الأهداف الوجدانية التّعود على الصراحة في إبداء

الرأي، والتّحلي بالأدب واللياقة في المناقشة والتّحدث، والميل إلى استخدام الأدلة والحجج المنطقية في الإقناع، والدفاع عن رأيه بلباقة، الاتّجاه إلى التزام الفصحى في التعبير، "تنمية

¹ ينظر: جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق عمان، الطبعة الأولى، 2001، ص55. وعبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الأولى، 1999، ص182- ص183.

² تعليمية التطبيقات اللغوية، مركز الوثائق التربوية، ص6.

عادة تدوين المذكرات والخواطر الخاصة، واكتساب عادة التنظيم والنظافة في التحرير، والاهتمام بالتعبير المكتوب تدقيقاً وتخيراً ومراجعة وتنقيحاً¹.

تنمية الاتجاهات الوجدانية في المناقشة، والجرأة الأدبية والحوار الهادف البناء، تنمية عادة المناقشة الجماعية بروح ديمقراطية والارتباط العاطفي بالفصحى، والحرص على استعمالها في مختلف مناهج البحث، وتنمية الثقة بالنفس، وغرس روح المشاركة الإيجابية، والاعتزاز باللغة التي تشكل عنصراً من شخصيته، والتزام دقة الاستشهاد، وصدق اللهجة، واستخدام القدرات التعبيرية قولاً وكتابة.

فإعطاء الكلمة للتلاميذ، "السماح لهم بالتعبير والابتكار، والاعتماد على أنفسهم وتحقيق تحفة شفوية كانت أو كتابية، ولو متواضعة لا يمكن إلا أن يكون مثمراً للجميع. بالنسبة للتلميذ تقويم عمله عن طريق تحقيقه لمنتج لغوي نهائي (قصة، رواية، وثيقة، خبر) يسهل للعامة (القراء، الجمهور) معرفة شخصيته وإبداعه وفهمه، ومن ثم لن يكون مجرد تلميذ ضمن مجموعة من التلاميذ، لكنه سيكون إنساناً يسمع صوته، يُعرّف عن نفسه، يبتكر شيئاً"².

4.3- الأهداف المعرفية: إن الغاية من تعليم اللغة هو قبل كل شيء جعل التلميذ قادراً على استعمالها في شتى الظروف والأحوال خاصة في حياته اليومية، "والسرعة ما أمكن في كتابة أو قول جمل معتادة"³. واستعمالها سليمة خالية من كل شوائب، وحمل جميع التلاميذ على امتلاك معارف واكتساب مهارات تجعلهم قادرين على التعلّم طول حياتهم وأخذ مكان فعال في الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية.

5.3- الأهداف الاجتماعية: الهدف الأسمى من تعليم مهارة التعبير بشقيه للتلاميذ هو جعلهم يستبدلون شيئاً فشيئاً بعض الألفاظ العامة أو الأجنبية بألفاظ عربية فصيحة تلقى استحسانهم فيستخدمونها في أحوالهم وفي تواصلهم وحواراتهم وفي حياتهم عموماً.

6.3- الأهداف التربوية: ونعني بها تنمية قدرة التلميذ على البحث المنظم، والتدرب عليه، وتمكينه من استعمال المعاجم والانتفاع بالمكتبة والفهارس، ومن ثم إثراء حصيلته

¹ ميلود اجدو، سبل تطوير المناهج التعليمية، دار الأمان للنشر والتوزيع الرباط، الطبعة الأولى، 1993، ص 185.

² Sophie Balard, Elisabeth Genet Ravasco, L'atelier d'expression et d'écriture au collège, ISBN Armand colin, Paris, 1998, P2.

³ Ibid, p13.

الثقافية. وتقوية اتجاهه إلى التعلّم الذاتي ليرتبط به في المراحل الدراسية المتقدمة، وفي حياته الاجتماعية.

- تنمية قدراته المنهجية (الانتظام، والتفكير المنطقي، والترتيب، والربط، وتنظيم الأفكار والعناصر وتقسيم الموضوع إلى عناوين جزئية).
- تعويده البحث المنظم (القدرة على البحث وتقصي المسائل واستخدام المراجع، والرجوع إلى أمّهات الكتب وتلخيصها).
- تطوير قدراته العقلية (دقة في التفكير، وقوة الملاحظة، وسرعة الخاطر، والتحليل والاستنتاج، والنظر الصائب ووضوح الأفكار، والتفكير العميق ودقة النقد...).
- إثراء الحصيلة الثقافية (تنمية آفاق التلميذ)، وتوسيع دائرة اطلاعه وأفكاره واستثماره للمعلومات، وإثارة شغفه بالقراءة والاطلاع.
- أما بالنسبة لمسألة تعلمه، فإنه "ينبغي التركيز على أنها عملية تغيير إيجابي في سلوكه، وأن تكون هذه المسألة مصدرا من مصادر اشتقاق الأهداف التي ينبغي أن تدور حول ضرورة إحداث تغييرات إيجابية فعلية في سلوك التلميذ والإقلال من التغييرات السلبية لديه"¹ من خلال المواضيع المقترحة عليه.

4- أسس التعبير:

هي تلك المبادئ والحقائق، التي ترتبط بتعبير التلميذ وتؤثر فيه، وفهم هذه المبادئ، والإيمان بها يساعد على نجاح المعلمين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الملائمة الصالحة، وإتباع الطرق المثلى في التدريس.

فلم تعد طريقة التدريس الخاضعة لمنطق الكبار هي المناسبة لمختلف الأعمار والمتعلمين، وإنما أصبحت مراحل النمو النفسي والمعرفي² وبيئة المتعلم معيارا لاختيار المحتويات وطرائق التدريس.

¹ جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2001، ص 31.

² ينظر: ميلود ابدو، سبل تطوير الإنشاء، ص 163، عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، مصر، الطبعة الأولى، ص 147.

ذلك أن المدرسة "لم تع.د مفصولة عن الحياة بل هي مفتوحة على العالم الخارجي، لهذا لم يعد الطفل يعامل كطفل راشد، بل أصبح يؤخذ بالحسبان شخصيته، واهتماماته، وحاجاته للعمل و أخذ المبادرة"¹ حسب مراحل نموه الفكري والوجداني وبيئته الاجتماعية.

1.4- الأسس الاجتماعية: إن التعبير الشفاهي والكتابي ضروريان للإنسان في المجتمع، فهما يساعدان الفرد على الوفاء بمطالب الحياة المادية والاجتماعية، كما يمكنه من الاتصال مع الناس، عندما يحتاج إليهم ويخرج إلى الحياة، وعدم القدرة على ذلك له أثر سيء في شخصية الفرد وأعماله وعلاقاته الاجتماعية لأن التعبير صورة عن صاحبه الاجتماعية والثقافية، حتى أن القارئ (أو السامع) يطالع فيه ملامح شخصية كاتبه (أو قائله)، وأفكاره عن الحياة وما يجري فيها. والتمكّن منه (بشقيه) يُحقق التوافق والتفاهم بينه وبين أفراد المجتمع الذي يعيش فيه.

2.4- الأسس النفسية: تلتفت الأسس النفسية للتعبير إلى الأخذ بعين الاعتبار شخصية المتعلم واهتماماته وحاجاته أي إلى خصائصه، ومستواه المعرفي والعقلي، وإلى الصلة القائمة بينه وبين الإنشاء الذي يتمرن عليه وينتجه. حيث أصبح دور التعبير في إشباع الحاجات النفسية والمعرفية والوظائف التي يمكن أن يؤديها المتعلم في حياته الخاصة معيارا لاختيار المحتويات وطرائق تدريس اللغة.

"وبالتالي إنماء الاتجاهات والميول الإيجابية نحو تعلمها واستعمالها، لتصبح اللغة جزءا من شخصية الناطق بها إلى العالم من حوله، ومن خلالها يعبر عن ذاته"² لتشمل العلاقة التي تتوالد بينه وبين اللغة التي يتحدث بها.

3.4- الأسس المعرفية: إن تغيير المفاهيم والقيم والاتجاهات والميول عند أفراد المجتمع، وخاصة تلاميذ التعليم العام وذلك بتأثير طوفان المعرفة المتجددة، وصور الاتصال ووسائله، يفرض علينا تنويع أساليب التعليم مع شخصيات جديدة في عصر جديد.³

¹ Denis Girard, Linguistique Appliquée et Didactique des langues, second édition Armand colin, Paris v, p13.

² ميلود احبدو، سبل تطوير الإنشاء، ص194.

³ ينظر: سيد خير الله، علم النفس التعليمي، ص3-4.

فما يستجد على الساحة المحليّة والعربيّة والدوليّة من متغيرات تطرح في كل مرحلة صورة معينة لمواطن جديد يمتلك من أشكال المهارات ما يُمكنه من التّعامل مع كل عصر والطبيعة المتجددة للمجتمعات.

وإفصاح المتعلم عن أفكاره ومشاعره كتابة أو خطابة أو حديثاً هو المنطلق الذي تركز عليه الأسس المعرفية على أن يمتلك القدرة على التعبير الوظيفي الذي يكون الغرض منه اتّصال النّاس بعضهم ببعض لقضاء حاجاتهم وتنظيم حياتهم، والتعبير الإبداعي الذي يتمثل في التعبير عن المشاعر والأفكار والتّجارب الذاتيّة ونقلها إلى الآخرين بطريقة موحية ومثيرة، وتتنظر هذه الأسس إلى التعبير الشّفاهي والكتّابي على أنّهما أهم ثمار النّقاافة الأدبيّة واللّغويّة في عصر متغير ومتجدد في الوقت ذاته.

5- مجالات الاتّصال اللّغوي:

يُقصد بمجالات الاتّصال اللّغوي، الحياة، أي كل التعابير اللغوية المتصلة بحياتنا، فاللّغة لها امتداد الرأس بالجسد، ذلك أن الفرد يستخدم التعبير باللّغة في مختلف المجالات "باختلاف البيئة المحيطة به والمواقف التي يمر بها وخصائصه هو نفسه، والفترة التي يجري بها الاتّصال إلى غير ذلك من عوامل التّباين في مجالات الاتّصال اللّغوي"¹، وبعضها نجدها في المدرسة مثال: كتابة الرسائل، والمذكرات، والملخصات، وشرح بعض الأبيات الشعرية ونشرها، ومقالة... ولكن البعض منا في عصرنا الرّاهن يميل إلى تكوين العلاقات الاجتماعيّة والاحتفاظ بها، وطريقة عمل الأشياء أو تعليمها للآخرين، وطلب المعلومات وعطاؤها، والمحادثّة عبر التليفون، وحل المشكلات، والمناقشة، والمناظرة، والندوة، ومسابقة، ولعب الأدوار الاجتماعيّة، وتحقيق الفرد لانجازاته، والمشاركة في التّسلية.

6- أهمية التعبير الكتابي:

المشافهة اللغوية تُعلم الانطلاق في الكلام، وتُثمي القدرات الفكريّة، وتُعود التلميذ على عدم رفع الصّوت، وتساعد على استحضار جملة من الأفكار وزخم منها عند الحاجة، كما يتعلم الفرد من خلاله كيفية استنارة أفكاره بالمناقشة، وفي ذات الوقت الذي ينتقل فيه المتعلم من فكرة لأخرى ينتقل من حال إلى حال مختلفة، ومن ثم ينتقي المتعلم لعقله ومشاعره كل

¹ حلمي الوكيل محمد المفتي، أسس بناء مناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2005، ص112.

طيب حسن، ويتعلم إحكام السيطرة على جوارحه، ومنه تُحصن العقول من الفساد وتُحمي الأفعدة، وبالتالي يستطيع الفرد الابتكار والإنتاج ويُباشر في العطاء.

أما فيما يخص الكتابة فهي الطريقة الوحيدة لتعبير عن الحياة، وهي نوع من أنواع التكوين الذاتي لأنها تحيط بجميع المهارات اللغوية الموجودة في اللغة، كما أن لها تأثير على الشخص في تهذيب فكره في التآني والتركيز والتّحصيل وفي امتلاكه أسلوب الترتيب، والتنظيم، والإرجاء لتسهيل أموره¹. فالكتابة تعينه على أن يكون صريح المنطق، شامل الرؤية في العرض، وفي أعمال ذهنه وفكره. كما تُكسبه نظرة صحيحة استنباطية، ونظرة تفكيرية تسديّة، في انجاز أحلامه وأفكاره المحفورة في عقله.

والمكتوب من أهم عوامل نجاح الفرد والمجتمع، فالدّول المتقدمة هي التي تمتلك الكتابة التي تضمن لها تحويل وجمع المعرفة. إذ يعد بذاته تكوين يرتكز حول تطور السلوكات الفكرية.

فاللغة المكتوبة تُصور العالم الذي نفكر فيه، "تَبني الواقع، تُنظمه حسب قوانينه"². فهي والتقنية أحدهما كالآخر نتجت عن سلوك حيوي لدى الإنسان ميزاتها³ إنتاج الأفكار وتركيبها فيما بينها. وتعتبر أداة قادرة على تصوّر وتنظيم حياتنا، كما أنه يكتسب أهمية بالغة في تحديد موازين القوى بين اللغات التي تنشرها الثقافات الأوروبية، وهذا ما لا تتيحه اللغات المغلوبة التي ليس لها تراثا مكتوبا⁴.

لهذا يجب على التلميذ أن يتصرف في تحريره لنص ما، كتصرفه في الحياة العامة من خلال طلباته وتعاملاته مع أفراد مجتمعه بلغة سليمة ودقيقة، فالتلميذ هو المستقبل، ويحمل في ذاته كل القدرات الحساسة لتحويلها إلى عملية معرفية اجتماعية فعالة في المجتمع. لذلك من المهم مساعدته في استثمار ما أتى على تعلمه في إنتاجه الخاص، قائمة من المفردات، تحليل منطقي، درس في النحو... وكل هذا لن يأخذ معناه كلياً إلا إذا مُنح للتلميذ إمكانية إنتاجه لنصوص مفهومة من الجميع، فالعمل على اللغة يعلم حسن التفكير⁵ لأنها لا تقتصر

¹ Voir: Charles Higonet, L'écriture, Que-sais-je, presses universitaires de France boulevard saint germain, Paris, 1964, p5.

² Francis Vanoye, Expression communication, p227.

³ Voir: Jean Paul Narcy Combes, Didactique des langues et tic, vers une recherche action responsable, Editions OPHRYS, Paris, 2005, P26.

⁴ ينظر: لويس جان كالفي، ترجمة حسن حمزة، حرب اللغات والسياسات اللغوية، ص 99.

⁵ Sophie Balard, Elisabeth Genet Ravasco, L'atelier d'expression et d'écriture au collège, P1.

على المنحى المادي والرمزي لها، بل هي على علاقة بشخصية الكاتب وفكره وعالمه الثقافي والاجتماعي.

والتمكن من التعبير (بشقيه) شرط أساسي للحرية وتنمية الكفاءات التي تمكن المتعلم من هيكلة فكره وصقل شخصيته، لأنه هو" الذي يجعل تدريب الذهن ممكنا وبدونه لا يمكن أن تكون حرية حقيقية"¹ فالاستعمال السليم للغة في مختلف وضعيات الحياة حديثا كان أو كتابة هو إعادة تنظيم للذاكرة² وغربة للتفكير دون قيد أو مراقبة أو شرط³. كما أن لتعبير وظيفة تقويمية عامة، تخص الكاتب نفسه إذ تمكنه من اختبار قدراته على التفكير والتحليل والاستنباط والابتكار من خلال الموضوع الذي هو بصدد معالجته.

وعموما تتمثل أهمية التعبير في الجوانب الأربعة الآتية:

1.6- الجانب الفكري: يعتبر التعبير بشقيه أهم وسائل الاتصال الفكري، لأنه يزود التلاميذ بالقدرات التي تعينهم على التفكير المنظم، فربط اللغة بالفكر الذي هو مصدر الدلالة والمعنى يُعلم حسن العرض وربط الأفكار بعضها ببعض، وقد أكدت البحوث العلمية أن القدرات الفكرية والعقلية تتجاوب طردا مع نمو الدماغ لدى الأطفال وتكون مفتوحة أكثر على الخبرات من أي وقت آخر في السنوات الأولى، وأن تطور الفكر مستمر ومرن ويتكيف مع العالم بمرونة من خلال الاتصال اللغوي وهذا ما يميز الجنس البشري⁴.

و"لأن بناء المعارف والمعاني نشاط فكري معقد"⁵. فإن ترتيب الأفكار في الدماغ يبدأ بأبسط الأمور وأيسرها معرفة ويتدرج في الصعود شيئا فشيئا حتى يصل إلى معرفة أكثر الأمور تركيبا وتجريدا، بل ويفترض ذلك ترتيبا بين الأمور التي لا تسبق بعضها بعضا"⁶. فالفكر والدماغ يتطوران بالتوازي وكلاهما يتأثر بالآخر"ذلك أن القدرات اللغوية والمفردات تظل ترتفع إلى السن 65 توازيا مع سمك المشابك العصبية التي تخفي في تلك توصيلات

¹ Gilbert Turco et l'équipe INRP, Ecrire et Réécrire en cours élémentaire et au moyen, école normale d'ille – villaine ,4^{ème} trimestre, Ministère de l'éducation Nationale, 1988, p3.

² Voir: Michel Lonbrot, Ecrire et Rédiger à l'école, Editions Est collect science de l'éducation, p18.

³ ينظر: جاك دريدا، ترجمة وتقديم أنور مغيث ومنى طلبة، في علم الكتابة، المركز القومي للترجمة القاهرة، الطبعة الثانية، 2008، ص243-245 و323-324.

⁴ ينظر: هديسون، ترجمة محمود عياد، علم اللغة الاجتماعي، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة 1990، ص336-337.

⁵ Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca, Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, p180. (بتصرف)

⁶ ديكارت، ترجمة، جميل صليبا، تقديم عمر مهيل، مقالة الطريقة، موفم للنشر 1991، ص22. (بتصرف)

ذكريات الآباء، والأعمال وغير ذلك. وكلما زادت قدراته على فهم الأمور المجردة واستطاع أن يتعلم الكثير عن طريق توثيق معارفه ازداد نضجه العقلي وتزداد خلاياه العصبية نشاطا ويصبح ذا حافظه قوية وذاكرة قوية¹، فمجرد تمرين لغوي يكسبه مرونة وسلاسة في التفكير. لأن التعبير يجسد هنا كمحرك للأفكار، ذلك أن اختلاف آرائنا لا ينشأ عن كون بعضنا أعقل وأذكى من بعض، وإنما ينشأ عن كوننا نواجه أفكارنا في طرق مختلفة ولا نطالع الأشياء ذاتها، إذ لا يكفي أن يكون الفكر جيدا وإنما المهم أيضا أن يطبق تطبيقا حسنا، فقدرتنا لا تظهر حقيقتنا بل اختياراتنا هي من تفعل ذلك في تأسيس لسلوكات ايجابية. حيث أن الأفكار وحدها لا تكفي للتغيير ولكن العمل على الإنجاز وحسن التصرف في مواقف متعددة ومختلفة ومستجدة هي ما تجعل العادات التعليمية تتغير (هذا يعني أن تتسم بالمرونة الكافية) لمواجهة الطوارئ وانتهاز الفرص السانحة والإفادة من عنصر الزمن، فسرعة التغير في التعلم والتعليم تفوق سرعة إعداد المناهج والبرامج، وهذا ما يجعل العادات الاجتماعية والثقافية تتغير نحو الأفضل.

2.6- الجانب النفسي: التعبير سلاح الإنسان في تحقيق ذاته وشخصيته، كما أنه علامة ودلالة على شخصيته بين أفراد مجتمعه، فبه "يتسنى للفرد أن يعبر عن مطالبه وحاجاته النفسية ليتمكن من إشباعها فتتحقق له الراحة والطمأنينة والتكيف المنشود مع مجتمعه، أما إذا فقد التعبير واستعصى عليه الاتصال اللغوي بمجتمعه فإنه يصيبه القلق والاضطراب والتنافر ويصبح عاجزا عن التكيف مع بيئته ومجتمعه، الأمر الذي يؤثر على صحته النفسية أسوأ التأثير"². وربما أثر ذلك في سلوكه الاجتماعي وحتى في صحته الجسدية والعقلية لأن التواصل اللغوي المتنفس المشترك الوحيد لدى كل الناس فقد يختلف كثير من الناس في وسائل الترويح المتاحة لهم، سواء كانت مادية أو معنوية لكن يبقى التعبير بشقيه عن المشاعر والضغوط النفسية والاجتماعية والتراكمات الفكرية السبيل الطبيعي والفطري لدى كل الأفراد، وسفر في الكلمات كسفر في البلدان ننتقي منها ما يروح

¹ يقول سرجيو سبيني في هذا الصدد: " كما هو معلوم على مدى هذا القرن فإن نمو الذكاء يتم على قدم المساواة مع النضج اللغوي، وبتحديد أكثر فإن الكلمة هي عامل مؤثر جدا في التربية العقلية فلغة الكلام تحفز وتطور القدرة على الملاحظة والتحليل والمقارنة والتصنيف والاستنتاج وتمثيل الماضي والتنبؤ بالمستقبل." سرجيو سبيني، ترجمة فوزي عبد الحميد عيسى، وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، التربية اللغوية للطفل، دار الفكر القاهرة 1999، ص199.

² محمد صالح سمك، فن التدريس للتربية اللغوية، ص24.

عن النفس ويجلي الفكر، فهو "يكشف عن استمتاع وتقنية"¹ ومعرفة الكتابة بالأخص "هي قضية أسلوب وذوق وموهبة"².

3.6- الجانب الاجتماعي: الاتصال اللغوي رباط قومي قوي للشعوب وهو مظهر من مظاهر التعامل البشري، والتشابك السكاني والتلاحم الاجتماعي، ودلالة على النمو والازدهار العلمي والأدبي الذي يظهر في التداول الفعال والنشط للأفراد من خلال الاحتكاك والاتصال بالآخرين. "وبما أن كتابة نص ما يتم أساسا لتحقيق هدف اجتماعي، إذن لكل مجتمع أنواع نصوص معينة مكتوبة أو منطوقة أو محددة بشكل يتوافق مع متطلبات وعادات هذا المجتمع"³ وتعد هذه النصوص عنصرا هاما في عملية الإدماج والانسجام داخل المجتمع، وتصنع توازنا في البلاد عن طريق التعايش والتعامل الاجتماعي، وهذا ما يضفي الروح في المجتمع وبدونهما المجتمع مجسم لا حياة له.

4.6- الجانب الثقافي: مشاطرة الناس الأحاديث والأفكار والكتابات تجعلنا نمرر أجمل ما فينا إلى الأجيال القادمة، فالتعبير مظهر من مظاهر انتماء المجتمع، وصورة للتكامل بين مستويات المعرفة التي تقيّمها اللغة المكتوبة والمنطوقة بين فروع المعرفة على اختلافها وتشابكها، فليس بين العلوم حواجز إنما هناك جسور وحلقات تُعين بعضها من خلال الاتصال اللغوي سواء كان مكتوبا أو منطوقا، فهاتين مهارتين تصنعان الثقافة وتصنعهما الثقافة في الوقت ذاته، ولا يتم هذا إلا من خلال مساعدة المتعلم في بناء المرجع الثقافي الذي يسمح لمعارفه الاصطلاحية أن تصبح مهارة لسانية.

لأن إمامه بالخلفية الثقافية للغة الجديدة يؤدي إلى فهم أكبر لما يسمعه أو يقرأه، وبالتالي يدرك المتعلم ما يقوله أو يكتبه، ولذلك عليه أن يمتلك فكرة جيدة عن ثقافة اللغة التي يتعلمها.

ومن خلال ما تناولناه سابقا، نرى أن التعبير بشقيه يمكنه أن يكون علاجا في الإخفاق المدرسي⁴ وتعديل الفكري والإنجازي، ففيهما تتطوي كل تفاصيل حياة البشر، ذلك أن

¹ Pierre Martinez, La Didactique des langues étrangères, 3^{ème} édition, presses universitaires de France, 1996, p99.

² Jean Maurice Roier, La didactique du Français, coll, Que Sais je, Paris PUF 2002, p30.

³ أنطوان صياح، أنطوان طعمة، ماغي الخوري شتوي وآخرون، تعلّمية اللغة العربية، ص91.

⁴ Voir: Anne Rock, Andrée Guignet, Nicole Voltez, L'atelier d'écriture, lettres sup Nathan éditions, paris, p1.

المحادثة والمحاورة تعني مشاركة النَّاس عقولهم وأفكارهم، والكتابة تبني التاريخ، وبالتالي يمرران تجارب ونتاج الأولين، باختصار هما سجل حياة الإنسان.

7- مشكلة الكتابة:

الكل يتعلم الكلام دون تعلم، لا نعلم قواعد الكلام للأطفال ومع ذلك يكتسبونهم بسرعة وبصفة طبيعية. فتعلمها يرتكز على قدرات خاصّة بالبشر التي تسمح لهم بالانغماس في أي محيط لغوي، فاللغة تكتسب دون جهد من خلال تفاعلات اللغة الشفهية لأي محيط لغوي. بخلاف الكتابة التي تكتسب فقط عن طريق التدريس، إذ يقتضي تعلمها عدة معارف ومهارات، لأنها نشاط معقد يشمل في ذات الوقت فهم المكتوب (النصوص بصفة عامة) والسيطرة على القواعد الأساسية للتواصل الكتابي. فالخطاب المكتوب يجب أن يستجيب في نفس الوقت إلى مفاهيم ذات طابع اجتماعي (اللغة المعتمدة) إضافة إلى مفاهيم ذات طابع وظيفي مرتبط بأسلوب الوصل بين الجمل، وبالأستقرار السيميائي والسياقي للنص.

لهذا يرى بعض علماء التربية النفسية أنه: "يجب أن يؤخذ إنتاج المكتوب كحل لمسألة غير محددة، أي أن الكاتب ليس لديه جميع معطيات المشكل المطروح"¹.

فالكاتب ينطلق من الموضوع المقترح عليه أو الذي التزم به، ليصل إلى النص النهائي الذي يجب أن يمتثل لقواعد النص المكتوب والهدف المنشود، كما يجب عليه أن يحدد ويحيط بالمسألة المطروحة من كل الجوانب اللغوية وغير اللغوية، إضافة إلى استلزام حضور ذهنه واستعماله لأنواع عديدة من المعارف.

"وجود هذه الصعوبة في كل المستويات الفعالة في النص (المنتج)، التركيب، والتخطيط، ووضع النص والرجوع إليه، يحتم علينا أن يكون موضوع تعلم الكتابة ليس فقط في طريقة استعمالها في الواقع من خلال المنتج الكتابي. وهذا ما يجعل الأمر أكثر تعقيدا لأنه لا يكفي مثلا تعليم كيفية استعمال الأشكال اللغوية وتوزيعها، لكن أيضا تعليم طريقة مراقبة إنتاجنا الخاص، كوننا نعلم أن قوة الانتباه تزداد وتقل من حين لآخر"².

لهذا الكتابة صعبة لكل، صعبة للأدباء والصحفيين الذين تعتبر مهنتهم، صعبة كذلك للذين يتوجهون بالضرورة للكتابة في أعمالهم: تجار، وحرفيين، وإطارات، ووكلاء أعمال حرة،

¹ Voir: Clémence Prêfontaine, et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture enseignement et apprentissage,

Montréal Edition logique 1992, p86.

² Jaques David, Sylvie Plane, L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Presses universitaires de France Paris, 1996, p35-36.

ومعلمين،... للذين يكتبون غالبا رسائل، ومذكرات عمل، ومؤلفات، وتقارير، ونماذج لطلب عمل، ونصوص إشهارية... هاته الكتابات يمكن أن تستدعي تعابير مكررة، وعبارات مجاملة مثلا، تراكيب محددة لا تتطلب إلا كيفية ضرورية للاتصال الجيد. والوصول إلى هذه الأهداف يتطلب إلى الوقت والجهد والصبر غالبا، وغياب الممارسة يجر صعوبة في الكتابة عامة، والذين يكتبون ينجحون عموما في استحضار مكتسباتهم القبلية والآنية، وتجديد وابتكار مهارات وكفاءات جديدة وسريعة العمل.

ومن الأسباب التي تؤدي إلى صعوبة التواصل كتابةً عدم قدرة المتعلم أحيانا على تمييز الاختلاف الموجود بين ما يقال وما يكتب، لأن الكتابة، "هي حل مشكل اتصالي، والكاتب يجب أن يحاول إيصال بفعالية رسالة للقارئ من خلال نص مكتوب"¹ "لأننا نكتب لسبب محدد ولشخص معين"².

ومن المشاكل الأخرى التي تعيق المتعلم في الكتابة عدم إدراكه لكيفية استعمال الروابط التي تؤدي إلى كتابة نصوص واقعية متماسكة، إضافة إلى صعوبة في تحصيل واستخدام المفردات التقنية اللازمة.

ولتخطي هذه الصعوبات يساعد المعلم تلميذه، يعلمه اللغة والمفردات والنحو والصرف والبلاغة... لكن يتعلمها معزولة ساكنة وليست متفاعلة مع بعضها البعض، وفي نصوص مختلفة مما يضيف في غناها وتعقيدها. "فالأساتذة يلاحظون أن دراسة اللغة لا تتعش الممارسة"³، ذلك أن المتعلم لديه معارف في ضبط الكلمات، ينجح إلى حد ما في الإملاء، في النحو والصرف وتركيب الجمل، لكن عندما يكتب نصا خاصا به تتراكم الأخطاء وتتعدد أنواعها.

ولتمكين التلميذ من الكتابة الجيدة يجب أولا، مساعدته على تحليل المشاكل التي يواجهها عندما يكتب ونريه كيفية حلها. لأن الكتابة هي إنجاز سلسلة من الإجراءات وإيجاد حلول لمسائل قد تكون أحيانا صعبة التمييز⁴ ويمكن توضيح ذلك من خلال المخططين اللذين قدمهما كل من هايس وفلاور في تحديد كل العمليات والسلوكات الذهنية التي يجريها التلميذ

¹ Clémence Prèfontaine, et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture enseignement et apprentissage, p88.

² Shirley, Carter- Thomas, La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, L'Harmattan, ISBN, 2000, p126.

³ Jacques Daury, Rene Drey, Apprendre à rédiger, p18.

⁴ Jean Pierre Quq, Isabelle Gruca, Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, p178.

أثناء عملية الكتابة، وأيضاً أهم النقاط التي يستطيع فيها المعلم أن يؤدي دوره البيداغوجي في توجيه تلميذه أثناء عملية الكتابة في المدرسة¹.

زد على ذلك أن التلميذ يعاني من اللغة العامية المنتشرة في محيطنا وهذا أشد ما يصطدم به التلميذ، وتتناقض الجو التعبيري الذي يعيش فيه، وقد يتحدث العامية حتى في حصة اللغة العربية ويتقبلها منه أستاذه، ولا يجد عتاباً ولا تحذيراً منه، وإن وجدها في دروس اللغة العربية، فقلما يجد التزاماً في غيرها من المواد، والتناقض أشد بين الحياة في المدرسة وخارجها.

فالنسبة له تعلم الكتابة، يعني الكتابة في أوضاع واقعية مماثلة، أي مواجهة مشاكل حقيقية للتعبير، وكأنه في سياق اتصالي تقريباً. وفي هذا الصدد يقول **جون ايفان لانشك (Jean Yvon Lenchec)** "المكتوب معركة، الكتابة فكري، أكتب لأكون، أكتب لأحيا"².

8- التحضير للكتابة (التحرير):

يمكن تلخيص عملية الكتابة في عمليتين: إنتاج الأفكار وإنتاج النص، لأن إنتاج الأفكار خطوة أساسية ومطلب ضروري، حتى تتم عملية إنتاج النص، ومن هنا نجد أن الكتابة ما هي إلا مجموع عمليات عقلية تتم في الدماغ قبل أن تكون كلمات على الورق. وتحتاج العمليتين إلى المهارات التالية: تحديد الهدف والتخطيط والترجمة، وإعادة النظر، وتجدر الإشارة هنا إلى أن الكاتب يركز على أحد هذه المهارات ويغفل غيرها مؤقتاً أثناء الكتابة.

وانطلاقاً من هذا يشير بعض الباحثين إلى صعوبة فصل مراحل الكتابة وتحديداتها، لما تتضمنه هذه المراحل من عمليات متمازجة فيما بينها، حيث أن المتعلم ينتقل عبر هذه المراحل بشكل متسلسل، أو ينتقل بينها بشكل متكرر، وقد اختلفت الدراسات والبحوث التي تناولت عمليات الكتابة في تحديد هذه المراحل فمنهم من يجعلها ثلاثاً وبعضهم يراها أربعاً وآخرون³ يرونها أكثر من ذلك.

¹ ينظر: مخطط عملية الكتابة في المدرسة: نموذج عن سلوك المتعلم (الكاتب)، ومخطط عملية الكتابة في المدرسة: نموذج التدخل البيداغوجي للمعلم ص 62، 63 (من المذكرة).

² Jean Yvon Lenchec, psycholinguistique et pédagogie des langues, presses universitaires de France, 1^{ère} Edition, 1976, p140.

³ Voir: Clémence Prèfontaine, et Monique Lebrun, Lecture et L'écriture, p87.

وتسعى نماذج مراحل الكتابة إلى الوصف والاهتمام بعمليات الكتابة والسلوكيات التي يؤديها التلميذ وهو يكتب، والعمليات التي يقوم بها أثناء انهماكه بالكتابة، والاهتمام بالطريقة التي يفكر بها، والعمليات العقلية التي تتم أثناء الكتابة بدلا من الاهتمام بنتاجه لمساعدته على تنمية قدرته على التعبير والكتابة. وهذا الاتجاه يركز على أن الصورة النهائية للنص المكتوب لا تظهر من أول محاولة للكتابة، ولكن بعد عدد من المحاولات والمراحل، على خلاف الاتجاه الذي يركز على الكتابة كمنتج نهائي، حيث تظهر الصورة النهائية للنص المكتوب من أول محاولة للكتابة¹، مما يجعل التلميذ يتعجل فيها دون قدر كاف من التفكير. ومن بين النماذج التي تم اختيارنا لها لبيان مراحل الكتابة، النموذج الذي قدمه هايس وفلاورو الذي يرجع إلى بداية الثمانينات أين اقترح الباحثان نموذجا لعملية إنتاج نص، مرتكزين على أبحاث جرت في علم النفس وانطلاقا من التجارب التي أقيمت على المتعلمين كبار إنجليز² وهذا النموذج يصف مختلف المراحل التي تتداخل وتتمازج أثناء عملية الكتابة. وهذا ما يجعل الاختلاف مطروحا مع النماذج الخطية، التي تعتبر الكتابة إجراء خطيا، خلافا مع نموذج هايس وفلاور (Hayes et Flower) الذي يركز على العلاقات الداخلية المرتبطة بالأنشطة المعرفية الظاهرة في مختلف المستويات أي التي توجد في مختلف المراحل وداخلها أثناء العملية الكتابية³.

ينطوي النموذج على حقيقة أن التعبير ما هو إلا حل لمسألة مطروحة والتي تتركب من ثلاثة عناصر وهي: 1- سياق المهمة. 2- الذاكرة على المدى البعيد للكاتب. 3- ومراحل الكتابة⁴.

¹ ينظر: تعريف الباحثان كورنر كلودات، ماري ريمون بتريسيا، لنماذج خطية وغير خطية في كتابهما: Cornaire Claudete, Mary Raymond Patricia, La production écrite, Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1999, p26.

² ارتكز نموذج هايس وفلاور سنة 1980 على دراسات استلهمت معطيات مفاهيمية من علم النفس المعرفي، حيث اقترحا نموذجا للكتابة لديه مزية في ربط العمليات الذهنية المرافقة للفعل الكتابي، ومنه عرفا إنتاج النص بأنه نشاط ذهني معقد في بناء المعارف والمعاني، واستخلصا ذلك من خلال عدة تجارب جرت على متعلمين كبار إنجليز، الذي يركز أساسا على التداخل المتبادل بين الأنشطة المعرفية في مختلف مراحل عملية إنتاج المكتوب، وهذا النموذج نفذ انطلاقا من التفكير بصوت مرتفع للمتعلمين، أين ينتج هؤلاء المتعلمين موضوعا مقترحا عليهم، من خلاله يشرحون شفاهايا كل إجراء أو طريقة يتخذونها، طردا مع كل خطوة يخطونها في كتابتهم.

³ Cornaire Claudette, Mary Raymond Patricia, La production écrite, Didactique des langues étrangères, p26.

⁴ ينظر: مخطط مراحل الكتابة الذي قدمه كل من هايس و فلاور (Hayes et Flower). Clémence Prèfontaine, et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture, p65.

ومن هذا المنطلق يتفق "جل الكتاب على أن مراحل الكتابة أو التدرج فيها يبدأ بتعريف وتحديد مشكل الكتابة، بعضهم يأخذ بعين الاعتبار ما يحيط التدرج في الكتابة، ومعرفة سياق الإنتاج أو معارف الكاتب الذهنية، وبعضهم يقتصر على مراحل الكتابة.

أما ظروف إنتاج النص ومعارف الكاتب فتعتبر مرغوبة في سياق حل المشكل، لأن سياق الإنتاج ومعارف الفرد لهما دور وسائط مهمة في تعريف فضاء المسألة، ذلك أن الفرد الذي يمتلك معارف ومعلومات على موضوع ما، يستطيع الإحاطة جيدا بمشكل الكتابة، بجل وتنظيم أفكاره، خلافا للفرد الذي يمتلك معلومات قليلة حول الموضوع لأنه لن يقدر ولا يمكنه إدراك كل محتويات وتركيب المشكل من جهة¹، ومن جهة أخرى هذه النماذج تسمح بإدماج مفهوم الملكة الخطابية والملكة اللسانية والملكة النصية التي هي بالظاهر خارجة ومبعدة عن النماذج أين معلومات الفرد وسياق إنتاج النص منعدمة.

ومن هنا نجد أن عملية الكتابة تشرح للتلميذ ما يحصل في ذهنه وتحدد السلوكات التي يجب أن يتخذها، كما تسمح له بتمثيل معارفه المختلفة، لأن الهدف من تعليم اللغة هو التحام المعارف وإيصال التلميذ لإدارة معارفه النصية واللسانية من خلال المواد المدروسة: النحو والإملاء والصرف وغيرها، فالكتابة هي حل لمشكل ما بالتخطيط والتنظيم أولا، ثم كتابة وبناء النص ثانيا، وأخيرا مراجعته، لأن الكتابة فعل رجعي نستطيع الوقوف عليه تكرار وآليا، حتى يتم التوافق عليه. وبغض النظر عن هذه الاختلافات يمكن استخلاص المراحل الرئيسية التي تمر بها الكتابة فيما يلي:

تسبق عملية إنتاج المكتوب مرحلة تدعى تحضير للكتابة وتتمثل في المراحل الثلاث الآتية:

1.8- مرحلة ما قبل الكتابة (تقديم المكتوب): الهدف منه هو تثمين المكتوب في عين المتعلم لكي يصل إلى إعادة بناء نص وتقديم عرض إيجابي له، ولا يجب أن تكون الكتابة مرادفا للإرهاق والانسداد والإخفاق، بل يجب ألا نحس التلميذ بعدم جدوى الفعل الكتابي، فنحن لا نكتب لنكتب لكن نفعل ذلك لهدف تواصل محدد، وهذا بمثابة الحافز الذي يوجه التلميذ للكتابة، إذا ما حدد هدفا يسعى للوصول إليه.

¹ Voir : Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La lecture et l'écriture, p88.

فالقُدرة التي تعطيها السيطرة الكافية للكتابة هو حافز لنجاح مهامنا (أدوار اجتماعية، نكتب لنحصل على شيء، موعد، احتجاج...الخ).

في هذه المرحلة يجب تحفيز وجعل التلميذ يحس باللذة التي يمنحها له إنتاج المكتوب، لذة اختراع وإنشاء وفهم عمل نص ما، في المستوى اللساني والاجتماعي، ولذة اجتياز الصعوبات، ولذة اللعب بالكلمات، ولذة إيجاد نوع من الكتابة موافق للوضع المطلوب، وفي أخير لذة انتهاء من المهمة بنجاح.

2.8- مرحلة الكتابة الأولية: وتسمى بالمسودة وفيها يركز التلميذ على توليد الأفكار وكتابة الجمل المعبرة للحصول على تقديم ايجابي للمكتوب، بحيث يكون مبني على نص منسجم ومتسق وليس على جمل مصفوفة ومرصوفة واحدة تلو الأخرى، ولنجاح أفضل في المهمة، يجب على المتعلم أن يستدعي الأنشطة اللسانية المتنوعة للوحدة التعليمية التي حلها، ويجب أن يحرص على الاستثمار الصحيح لمكتسابته المعرفية، والانتباه إلى تركيب القواعد والزمان والأنماط الموافقة للوضع، من اختيار الألفاظ إلى التدرج في الأفكار وربطها فيما بينها واستعمال المجاز والإحالات.

فلابد أن نعلم أن الكتابة إنتاج غير موجود في المطلق لكنه منتج وتأليف سلسلة من التراكيب اللغوية، ومحتوى معنوي وعمل يتطلب بحثا شخصيا حيث يقوم المتعلم بكتابة مسودة أولية للموضوع، بناءً على ما دونه من أفكار ومراعي تسلسلها بانتقاله من فكرة إلى أخرى بشكل منطقي وسليم. حيث يركز المتعلم على كتابة مقدمة الموضوع تكون بمثابة المدخل له، مبرزاً أهميته، ويهيئ انتباهه ويجذبه، بتعريفه للموضوع الذي يتناوله، وبعدها ينهيها بخاتمة مناسبة تلخص مفهومه وتذكر القارئ بما ورد فيه من أفكار، وغالبا ما تتضمن رأيا أو نصيحة.

كما أنه لابد من فهم وإدراك أن فعل الكتابة يكون متنوعا، فهناك أنواع من النصوص موافقة لمواضيع مختلفة، إذ يجب التمييز بين الشفاهي والكتابي هذا الأخير يختلف عن الشفاهي في الزمان والمكان ويكون واضحا حول عناصر المقام فهو يركز حول الوضوح والتلقائية، أما الكتابة فهي تفكيرية وتتطلب جهدا إضافيا من المتعلم ليخطها في الورقة ويوزعها فيها، إضافة إلى التنقيط والتطبيع والتركيب وتنسيق الشكل وتنظيم الفقرات.

3.8- مرحلة المراجعة: وفيها يقوم التلميذ بمراجعة الأفكار والجمل التي دونها، بقراءة المسودة قراءة متأنية تساعده على اكتشاف الأخطاء وتبين الخلل في ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها. لهذا يجب على المتعلم أن يحرص في هذه المرحلة على:

➤ البحث عن نوع النص الملائم لكل وضع في هذه الحالة التعليمية، وكل ما يجب أن يعرف كالوسيلة اللسانية، الشخصيات، المهارات، ومعلومات عن الموضوع، ويجب أن تكون محددة.

➤ تمييز مختلف مستويات التحليل للنص حين كتابته أو إنتاجه، يعني اختيار أرقى الأبنية وأصغرها، الإملاء، والتركيب، والألفاظ، واختيار المقاطع، والزمان، والأفعال، والروابط المنطقية، والأبنية الفوقية (الطبقات العليا) التي هي أساس نظام الخطاب، لأن لها خاصية التدرج والترتيب، وتحدد التركيب الإجمالي أو الكلي للنص.

9- العوامل المساعدة على الكتابة:

"معرفة الكتابة ليست موهبة فحسب، بل هي كذلك مهارة مكتسبة يمكن تعلّمها وتعليمها"¹ كاللغة التي يتلقاها الفرد من مجتمعه، فلا يلبث إلا سنوات حتى يصبح نسخة أخرى من المتكلمين بها، فالكتابة غير مقيدة بالموهبة، والتمكّن منها ليس مستحيلا، وكل تلميذ باستطاعته أن يصل إلى مستوى جيد فيها، يكفي أن يجد لديه رغبة في تحسينها لأن الرغبة دافع لا يستهان به في الانطلاق والعمل والمثابرة.

ومن بين العوامل المساعدة على ذلك، مثلا: كأن تُفضل وضعيات التعلم المتّصلة بالحياة اليومية، على شكل طرح "مشكلات تسعى عملية التعلم إلى حلها باستعمال الأدوات الفكرية، وبتسخير المهارات والمعارف الضرورية لذلك"².

ومن أهم الوسائل المساعدة للكتابة:

1.9- القراءة والاطلاع: القراءة والاطلاع هما النافذة التي يطل منها الكاتب على ما حوله من فكر، يقف على ما أنتجه الفكر الإنساني من معارف وأساليب، تساعده في تكوين شخصيته، وهما "تعززان الاكتساب الحسن للمهارة اللسانية والنّصية"³ ذلك أنهما يزودان المتعلم بثروة من الألفاظ والمعاني والأساليب التعبيرية، كما تكسبانه مهارات استيعابية من

¹ Gilbert Turco et l'équipe INRP, Ecrire et réécrire, p7.

² منهاج مادة اللغة العربية، المدخل العام، ص5.

³ Gruca Isabelle, pour une Pédagogie de l'écriture créative in didactique, numéro spécial de Français dans le monde, recherche et application, Hachette, EDICEF 1995, p184.

خلال الربط، والفصل، والتمييز، والإلحاق، وهذه مهارات تجري في الدماغ ونحن نقرأ أي نص، وأي جملة، وهي في الحقيقة عملية إدراك للعلاقات بين الكلمات التي لا تتأتى إلا من خلال القراءة المكثفة والدائمة وبالتالي نكتسب مهارة الكتابة.

وأصلح الكتب وأنفعها للقارئ هي تلك التي أنتجتها أقلام الكتاب المشهورين الذين عُرِفوا بالكتابة السليمة والفكر المستقيم، البعيدة عن الأخطاء اللغوية، لأن تعلم اللغة لا يأتي من دراسة قواعدها فحسب، وإنما يأتي أيضا من ممارسة القراءة واستمرار الإطلاع على الكتب التي تشمل أساليب سليمة ولغة فصيحة¹. وهكذا بالقراءة الواسعة والدائمة نكتسب مهارة التحرير كتابيا.

2.9- الثروة اللغوية: هي زاد الكتابة الواضحة التي يفهمها كل من يقرأها، فالفكر "يرتدي الكلمات بحثا عن ألفاظ الأكثر ملاءمة في التماس صور مقربة ومألوفة للمعاني، هذه الأخيرة التي لا تتوقف في تعميق جوهر الفكرة ذاتها أين تبتعد متفككة، فتتألف، لكن في تفككها تتألف وتصبح أكثر وضوحا ومالكة لنفسها"².

وتتمية الثروة اللغوية تكون بحفظ معاني الكلمات الجديدة من قبل التلميذ، من خلال القراءة والمطالعة في الكتب الأدبية والعلمية المختلفة، والرجوع إلى معاجم اللغة في تفسير الكلمات، وكذلك ما يسمعه التلميذ من توظيف الألفاظ في سياقات جديدة ومختلفة من أستاذه، أو المحاضرات والخطب التي تنمي الثروة اللغوية لديه. لأن اللغة "تملك وسائل نحوية تسمح بتركيب الكلمات بشكل يمكن للجمل أن تبلغ أي درجة أو أي مستوى من الثراء والتعقيد الفكري والمعنوي"³. لذلك يجب تنمية القدرة على التمييز بين الألفاظ والتراكيب اللغوية ومدى الترابط القوي بينها جميعا للوصول إلى المعنى الأكثر وضوحا ودقة.

3.9- معرفة قواعد اللغة (النحو والصرف): من الأمور المساعدة على الكتابة، معرفة التلميذ قواعد النحو والصرف، وتنظيم الأبنية نحويا، يشكل شرطا لتطور المعارف والمهارات اللغوية لدى الكاتب، بحيث تحميه من الوقوع في الأخطاء النحوية والصرفية، وتجعله قادرا

¹Voir: Durand J. Habert B, Laks B, Didactique de l'écrit, Didactique et l'enseignement, Français langue maternel, Français langue seconde, Congrès Mondial de linguistique Française, ISBN Paris , 2008, p 490-491, - Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond, La Production Ecrite, p70-71.

وسمير شريف استيتية، علم اللغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع أربد الأردن، ص36-37.

² Christian Roche, Le Langage, p38.

³ Dell Hym, Vers la compétence de communication, Crédif-Hatier, Paris, 1984, p 68- 69.

على استعمال الكلمات والألفاظ استعمالاً صحيحاً، مما يؤدي إلى سهولة فهم القارئ لما يكتبه ويتحقق الهدف من كتابته بنقل أفكاره أو ما يشعر به من أحاسيس إلى الآخرين بدقة. لأن اللغة تسير وفق قواعد وثابت من القوانين اللغوية، وعلى المتعلم أن يتعرف على موقع الكلمة إعرابياً، وأن يحدد الحركة المناسبة لها فالكلمة دالة على موقعها ومعناها. ولا بد للكاتب أن يساير صحة القوانين والمعايير اللغوية نطقاً ومعناً وإملاءً، ولا يمكن أن تكون اللغة جديرة بالأهمية ما لم تراعى الثوابت والأنماط التي تحكم مفرداتها وتراكيبها وأساليبها، ولو كانت غير ذلك لاختلف الفهم والتعامل وتغيرت الحقائق وفسدت الأفكار¹. ولا يتأتى هذا إلا بتتمية قدرات الكاتب على تحليل المواد المقروءة وإزالة ما فيها من الغموض الذي قد يعثرها عن طريق دروس قواعد النحو والصرف.

4.9- إتقان الرسم الإملائي: لا يخفى أن الرسم الإملائي مثله مثل قواعد اللغة، ليس هدفاً في ذاته، إنما هو وسيلة تقودنا إلى غاية، وهي إجادة الكتابة والتعبير ووقوف القارئ على المعنى الذي يقصده الكاتب.

فلا بد من تعلم الإملاء وإتقانها لتكون الكتابة سليمة محققة للهدف المنشود، إذ لا يجدر بالكاتب أن يقع في أخطاء إملائية تنقص من أهمية كتاباته وتخل بالمعنى المراد لها. "فإذا كان هناك خطأ إملائي وعدم دقة في الرسم الكتابي فإن ذلك يؤدي إلى تغير في المعنى والمدلول وتشويه للحقائق التي أرادها الكاتب وفق نظام معين"².

والسيطرة الجيدة للإملاء، يعني الدخول إلى ثقافة وطبقة اجتماعية معينة، فهذا الدور رمزي للإملاء يزداد طلباً اليوم، كما يُظهره استعمالها في توظيف أو في العروض والمسابقات الإملائية. "فالحروف لا تعبر عن أفكار بل تتربط وتتألف بينها كالأفكار، والأفكار تتربط وتتفكك من خلال هذه الحروف"³.

5.9- التجاوب مع الموضوع: تقوم حقيقة التجاوب على القناعة الشخصية بالموضوع، لأن الذي يقتنع بأمر يسهل أن يكتب عنه، وتأتي هذه القناعة من أمور أهمها:

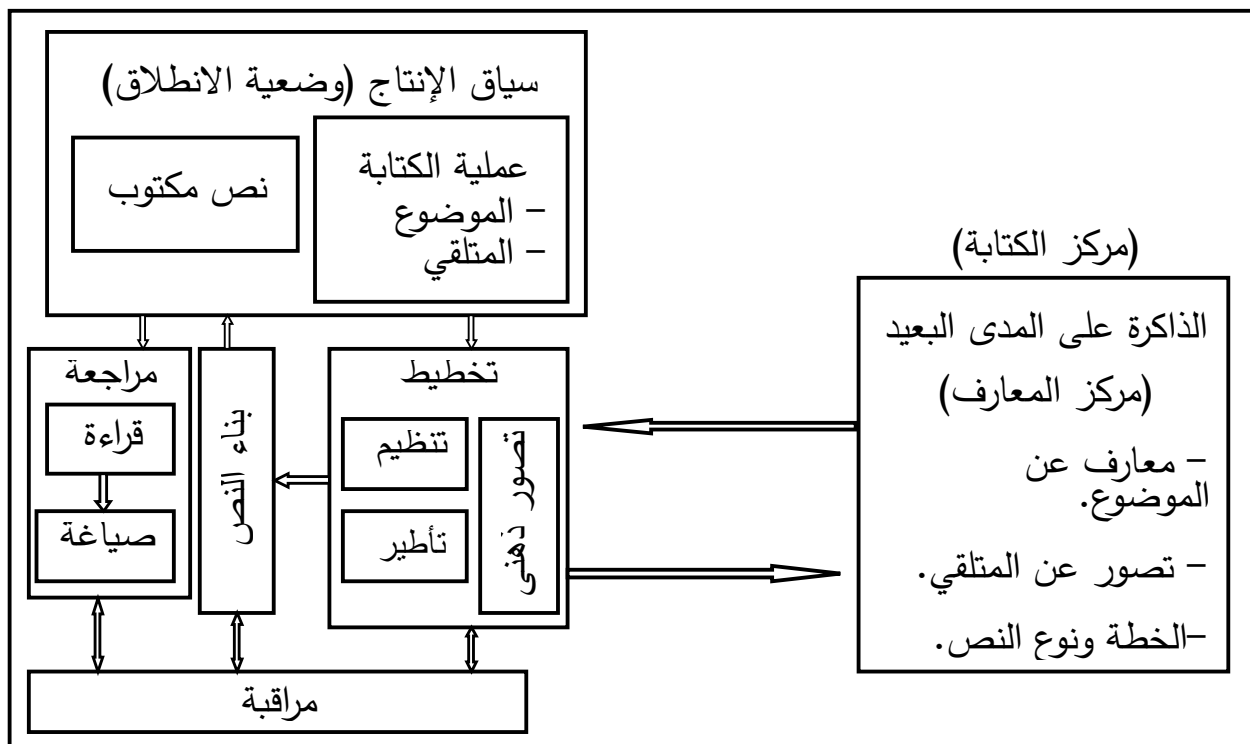
¹ فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع عمان، الطبعة الأولى، 2007، ص44.

² نفسه، ص41.

³ Nirra Catach, Pour une théorie de la langue écrite, ISBN, édition du CNRS, Paris, 1988, p133.

- التكيف مع الموضوع وفهمه فهما جيدا، وهذا يحتاج من الكاتب أن يختار موضوعا له حيزا من المعلومات في ذهنه.
- أن يفكر ويتخيل و يستفيد من خبراته السابقة في مجالات الحياة.
- يستحضر كل ماله علاقة بالموضوع بتذكر ما قرأه أو سمعه عن الموضوع.
- أن يكون الموضوع قريبا من الواقع المحيط بالمجتمع.

وفيما يأتي مخططات مراحل الكتابة: المخطط الذي قدمه كل من هايس وفلاور، ونموذج عن سلوك المتعلم في المدرسة، والآخر عن التداخل البيداغوجي للمعلم.



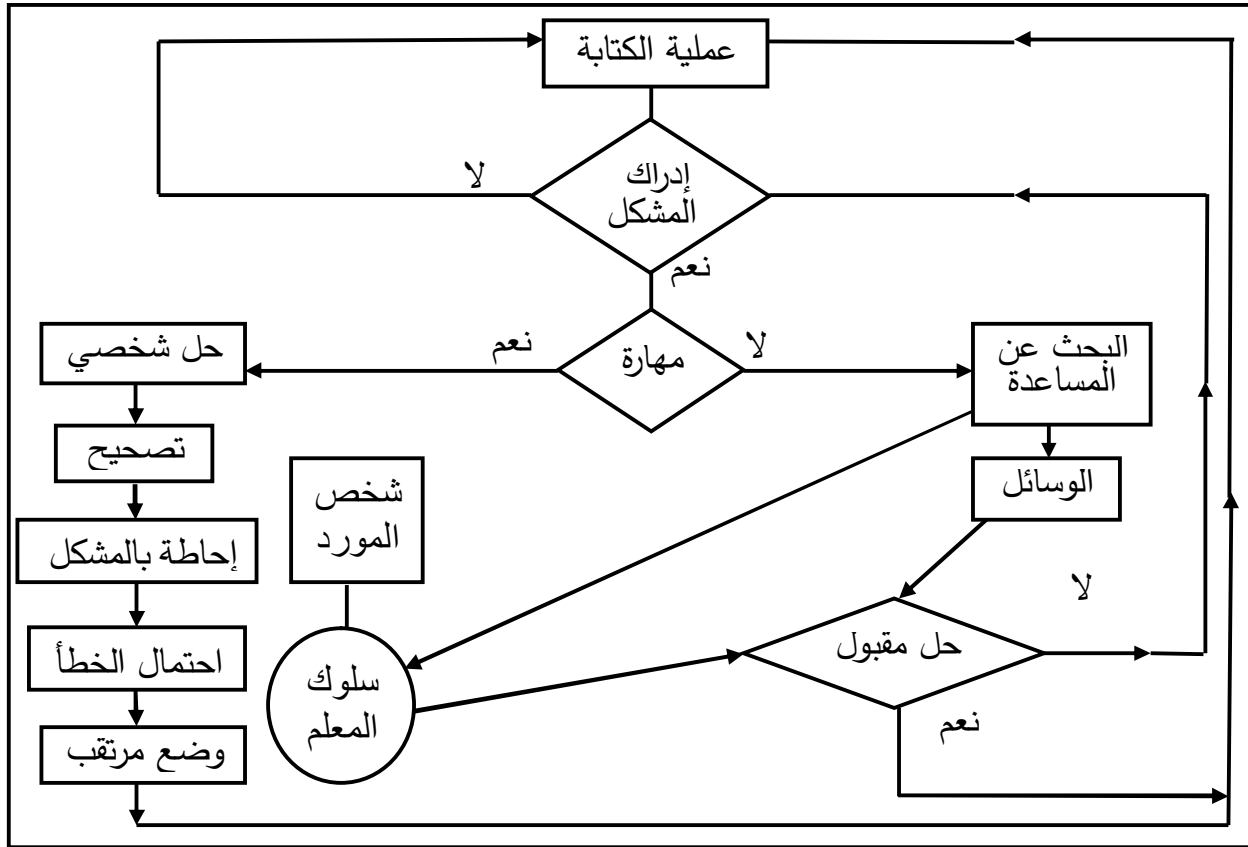
المخطط رقم 1: مخطط مراحل الكتابة الذي قدمه كل من هايس وفلاور (Hayes et Flower)¹

يتناول هذا المخطط، مراحل العمليات الذهنية التي يقوم بها المتعلم أثناء قيامه بتحرير موضوع ما، فالمعارف والمكتسبات القبلية تعد المنطلق لأي عمل كتابي، وانطلاقا من هاته الركائز الأساسية التي يعتمد عليها المتعلم في بناء أفكاره، وبحسب المتلقي والقارئ الذي يستهدفه المتعلم، يضع هذا الأخير خطة للعمل ويختار نوع النص، ثم ينتقل إلى بناء

¹ Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La lecture et l'écriture, p91.

ينظر: بهية بلعربي، الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة المتوسطة، دراسة وصفية تحليلية، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر 2010/2011، ص32.

موضوعه مع تنظيمه وتأطيره، وفي ذات الوقت لا يغفل عن مراقبة ومراجعة ما كتب في كل مرة يرى ضرورة لذلك حتى يتسنى له تصحيح أخطائه، وإعادة تصويب صياغة الجمل، ومعالجة الأفكار التي تناولها في نصه.

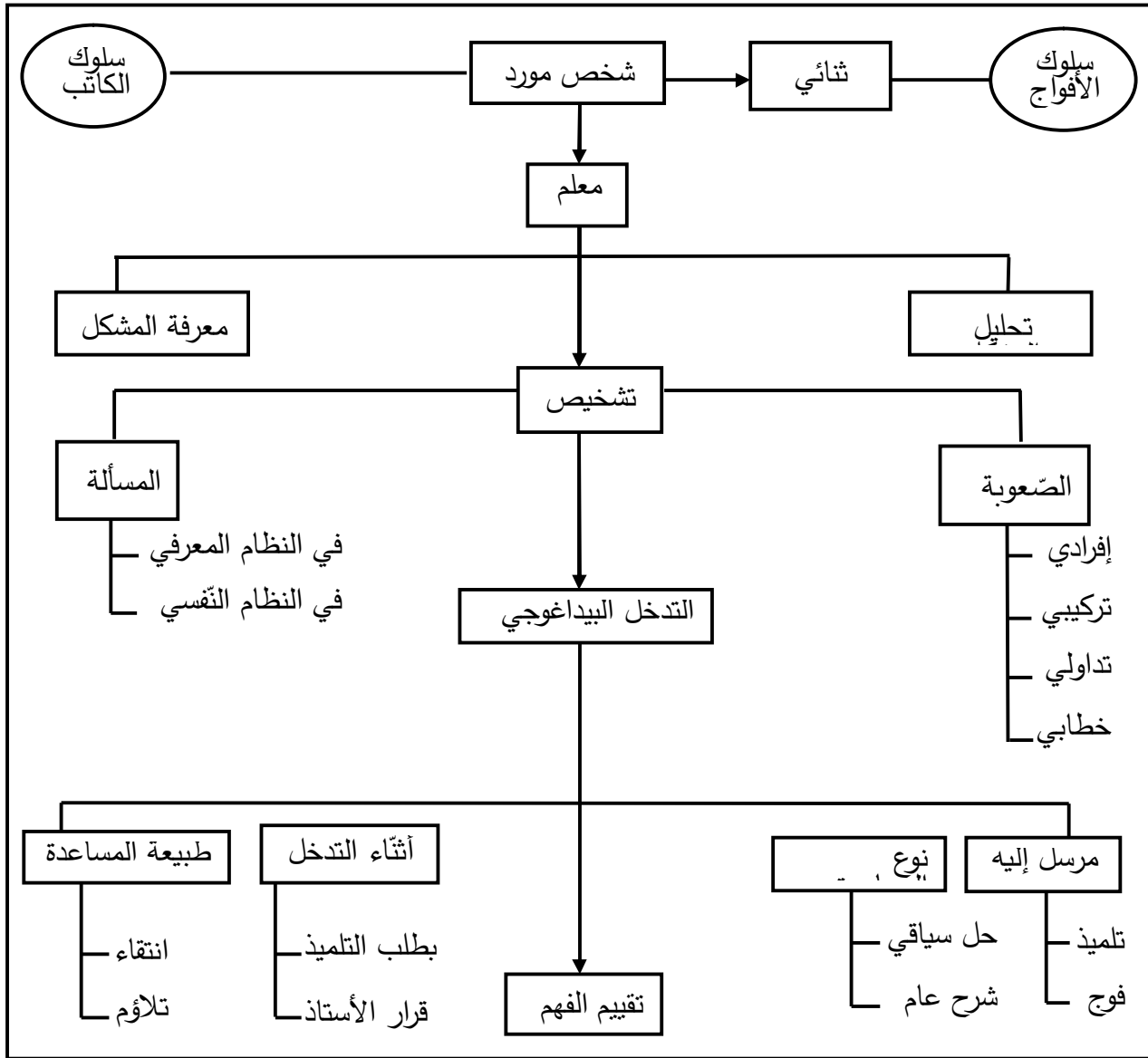


المخطط رقم 2: مخطط عملية الكتابة في المدرسة: نموذج عن سلوك المتعلم (الكاتب)¹.

يبين المخطط الثاني، خمس نواحي يبيدها المتعلم لحل المشكلة الذي يعترضه أثناء الكتابة في المدرسة، إدراكه ومهارته في حل المشكلة، ثم بحثه عن المساعدة وحله للعائق الذي يصادفه، وأخيرا عملية الكتابة في حد ذاتها، ومن خلال المخطط يتبين السلوك الذي يبيده المتعلم في المدرسة أثناء تحريره لموضوع ما، فهو يدرك المسألة المطروحة عليه بنفسه أو من خلال شرح وتبسيط المعلم للعمل المطلوب منه، ثم يحاول بقدراته الشخصية حل الموضوع، فيكتب ويصح ويصوب أخطائه، ويتمكن إلى حد ما من تحديد نصه، وربما يرتاب في لفظة أو في جملة أو في فكرة التي أدرجها في سياق الكلام المكتوب، فيبحث عن مساعدة سواء في الوسائل المتاحة له، كالمعجم أو الدروس التي تناولها من قبل مثلا، أو

¹ Clémence Prèfontaine et Monique Lebrun, La lecture et l'écriture, p129.

يطلب المساعدة من أستاذه مباشرة، أو يستعمل كليهما معاً، وفي النهاية يستقر على النص الذي كتبه وتناوله بالتقحيح والتصحيح.



المخطط رقم 3: مخطط عملية الكتابة في المدرسة: نموذج التدخل البيداغوجي للمعلم.¹

يوضح هذا المخطط الثالث، نموذج التدخل البيداغوجي للمعلم أثناء عملية الكتابة في المدرسة، ويبين هذا النموذج المراحل الثلاث التي يتدخل فيها المعلم لإعانة التلميذ، أولاً: مرحلة التشخيص التي تستوجب من الأستاذ الفهم الجيد لطبيعة المساعدة التي يطلبها التلميذ أو يحتاجها الفوج، ففي ثوان معدودة يجب أن يربط المسألة المطروحة عليه ببرنامجه أو البرامج القبلية التي تدرج عليها تلميذه، ويحلل المشكل الذي يعيقه قبل أن يضع تشخيصاً

¹ Clémence Préfontaine et Monique Lebrun, La lecture et l'écriture, p133.

للمسألة، وعند معرفة نوعية الصعوبة التي تعترض المتعلم، سواء كانت لفظية أو تركيبية أو معنوية أو تعبيرية أو حتى معرفية أو نفسية كما نرى في المخطط، تأتي المرحلة الثانية: مرحلة التدخل البيداغوجي، والمساعدة هنا يجب أن تكون انتقائية وملائمة وموجزة، لأن الأستاذ لا يستطيع حل كل المشاكل التي يلاحظها وُثِرَفع إليه من قبل تلامذته، لا الوقت ولا الحصة تسمح بذلك، لهذا يجب أن تكون الحلول دقيقة ومفهومة ومحددة ومناسبة لقدرات التلميذ الذي طرح عليه المشكل، إضافة لذلك يجب على المعلم أن يقرر ويحسن الاختيار في نوعية المساعدة التي يقدمها، أ تكون سياقية أي حل المشكل الذي يعترض المتعلم فحسب، أو يلتزم بشرح عام يجيب فيه عن سؤاله وعن أسئلة أخرى مشابهة يمكن أن تواجه المتعلم لاحقاً، في الوقت ذاته على المعلم أن يقرر بشأن تدخله الذي سيُقدم عليه، أ يكون موجهاً للتلميذ السائل فقط، أم لكل الفوج، وفي الأخير على المعلم أن يتأكد من أن تلميذه فهم المسألة والإجابة المقترحة عليه، وهذه المرحلة الأخيرة، هي مرحلة تقييم الفهم، ومدى استيعاب التلاميذ للشرح والعمل المطلوب منهم.

ثانياً - دور النظريات اللغوية في تعليم اللغات

ساعد تطوّر العديد من العلوم في القرن العشرين تعليم اللغات كثيراً، كعلم الإنسان، وعلم الاجتماع، وعلم النفس اللغوي، كما سمح تقدم الإلكترونيك بضبط أجهزة أكثر اتقاناً لتسجيل المحادثة وإعادة عرض مطابق للكلام، وحلّت مشكلة الصّم البكم جزئياً بتطور علم الأعصاب.

وضمن كل هذه العلوم كان للسانيات أكبر تأثير، إذ اختصرت أشواطاً كبيرة في تعليم اللغات، بتحليل خاص للوسائل اللسانية، ودراسة المشاكل التي تهتم بها تعليمية اللغات وكثير من التخصصات الأخرى كانت في صميم أعمال كل الذين يبحثون في فهم الحياة العصرية، وفي تقدير أين تتفاعل هاته التخصصات مع سلوك التواصل.

وجل النظريات اللغوية الحديثة تناولت دراسة اللغة من خلال النظرة الفكرية، أو النفسية أو الاجتماعية، ورغم وجود تفاوت بين هذه الدراسات في عمق تناولها لموضوع اللغة، إلا أن جلها انطلق في محاولة معرفة كيف تتم عملية التفاعل اللغوي الذي من خلاله تحدد كيفية التبليغ والسلوك الفكري والنفسي والاجتماعي المتخذ أثناء التواصل اللغوي.

فالسّانيات وكذا علم النّفس اللّغوي ساهما في تطوير طرائق تعليم اللغات وقدا تطبيقات وإجراءات عملية، مكنت أساتذة اللغة من أساليب وطرق متنوعة في تعليم اللّغة وممارسة سليمة لها، فأسّاذ اللّغة غير مرتبط بأيّ نظرية وهذا ما يسمح له باختيار كل طريقة يرى فعاليتها في سيرورة دروسه واستيعاب تلامذته. فتعدد التمارين واختلافها يسمح له باستعمال ما يتناسب وما يقرب الفهم لجل المتعلمين.

ومن بين هذه النّظريات التي كان لها أكبر تأثير في تعليم اللّغات نذكر النّظرية السلوكية، والنظرية المعرفية، والنظرية النّحو التوليدي، والنظرية التّواصلية. ونختم بالنظرية الخيلية الحديثة.

1- النّظرية السلوكية (النّحو البنيوي):

رائد هذه النظرية بلومفيلد (Bloomfield) صاحب الكتاب **Language** الذي صدر سنة 1933، وقد تأثر بمبادئ المدرسة السلوكية لعلماء النّفس وعلى رأسهم سكينر (Skinner) الذي رأى أن دراسة السلوك الإنساني يقوم على أسس تجريبية ملحوظة، وتتمثل في حصر المعطيات الملاحظة على السلوك الخارجي (الظاهري) الحركي والكلامي للفرد، مع الإبعاد الكامل للوعي ودون استحضار للشعور والآليات الفيزيولوجية الباطنية، وهذا الاستبعاد لعوامل النّفس ودواخلها قادت سكينر إلى اعتبار أن معرفة اللغة والتمكن منها لا يمكن الاهتمام إليه أو وصفه إلا من خلال السلوك والإنشاءات اللغوية (الكلام) الملاحظة، وأن تعلم اللّغة ليس سوى تعلم لسلوكات وعادات لفظية بعبارة أوضح أن "اللّغة شكل من أشكال السلوك ويفسرونها في إطار تكوين العادات"¹.

ويرى سكينر أنه "لا ضرورة لوجود سبب على أن يكون السلوك اللغوي أساسا مغايرا للسلوكات الأخرى، ذلك أنه مرتبط بالمثير والاستجابة المعززين بتأثير المحيط، حيث يعتبرهما قاعدة لكل سلوك، ويمثلان التفاعل بين ثلاثة أحداث متتالية: المثير (فرصة لإنتاج جواب)، وسلوك جسماني (استجابة)، وحدث خارجي للجسم الذي يلي السلوك"².

ويضيف أن "بعض الأحداث لديها مميزات لإعادة ظهور الاستجابة، ويعتبرها أحداثا تعزيزية وتوثيقية"³ وقد أثرت هذه النّظرية كثيرا في المجالات العلميّة في الولايات المتّحدة

¹ ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، لبنان، الطبعة الأولى، 1993، ص72.

² Daniel Gaonac'h, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une langue étrangère, Hatier – Credif, Paris 1987, P15.

³ Daniel Gaonac'h, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une langue étrangère, p15.

خاصّة، ومن بينها اللّسانيات إذ أثرت على اللساني الأمريكي **بلومفيلد** (كما ذكرنا سابقاً) الذي بنى تصوره للغة حسب المنحى الذي سلكه علماء النفس آنذاك، إذ يرى أن اللغة شكل من أشكال السلوك الفيزيولوجي (العضوي) اتجاه مثيرات خارجية، وأبرز ما يتضح من ذلك هو تنكره للمعنى دون إقصاءه، فهو يرى "أن التحليل الدلالي لا يمكن أن يطمع للوصول بأي حالة للدقة العلميّة المتّاحة للتحليل الشكلي للمادة اللغوية كما تلاحظ وتُسجل، وأن التطور الحالي للمعرفة الإنسانيّة غير كاف لتحقيق هذه الغاية"¹ و"أن أي فعل لا يفهم إلا في ضوء المثير والاستجابة"² "وأن العمليات الذهنية لا تفيد في توضيح الأمر إنما تزده غموضاً، ويرفض أن يكون للمعنى أي صلة به، لأنه لا يمكن ملاحظته.

فبالنسبة له أفعالنا مشروطة وتعلمها عبارة عن ارتباطات وتكيفات سلوكية جديدة، من خلال الاستجابة لمثيرات المحيط "حيث يتم التّبادل مع البيئة بطريقة ميكانيكية تقريبا، إذ يوافق مثيراً من الخارج جواباً من الداخل، فالمثير هو الذي يهيمن ويكيف الجواب كما لو كان الجسم مبرمجاً بشكل مسبق لإرساء هذا التّناسب، وتتم الحركة من الخارج باتجاه الداخل (المتعلم) ويتواجد المعنى في المثير الذي يمكنه أن يكون مثلاً درساً إلّقاءياً يتم تبليغه للمتعلّمين"³.

أي أن دور تعليم اللغة هو ترتيب احتمالات دعم وتعزيز لتصعيد إمكانيّة إحداث استجابة ملائمة لبعض السياقات الواقعية. وبالنسبة له اللغة سلسلة من السلوكات، التي يمكن ملاحظتها وقياسها، فكل عنصر منها يُحدث مؤثراً لإنتاج أو استقبال العنصر الموالي، وأن ردة أفعالنا مشروطة، فنحن نُنْتِج ونفهم الجمل كلمة بكلمة.

2- النظرية التحويلية التوليدية:

ظهرت هذه النّظرية كرد فعل على السلوكيين في محدوديّة تحليلهم للغة واقتصار نظرتهم لها، على السلوك الخارجي الصادر عن الفرد. ومؤسس هذا المنهج هو **نعوم تشومسكي (Chomsky)** صاحب كتاب الأبنية التركيبية (**syntactic structures**) حيث أسس مدرسة

¹ الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية، دار النشر القصبة، الجزائر، الطبعة الأولى، 2001، ص 149.

² عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية إسكندرية، 1995، ص 25.

³ بريتماري بارث، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، التجريد، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2007، ص 159.

خاصة به وهي مدرسة النحو التحويلي التوليدي والتي تمتاز عن سابقتها بمميزات كثيرة وهي وليدة رد فعل أو ثورة على ما أصاب المدرسة البنوية من الانغلاق على نفسها وأهم مميزاتها:

- أنها "نزعة تحليلية، تعتمد التحليل والبحث عن الأسباب، ولا تكتفي بالوصف الساذج لعناصر اللغة، على رغم من بنويتها فإنها تدعو إلى استنباط القواعد.

- لها علاقة عميقة بالرياضيات وبالصياغة المنطقية.

- تتبنى النزعة التفريعية التي تبني القواعد أو تستنبطها وتتفرع عليها، أي تستخرج قواعد من خلال هذا التفريع، وبعبارة أخرى فإن النحو التفريعي التحويلي لها لا يكتفي باكتشاف العناصر اللغوية التي تتكون منها اللغة ولا يكتفي بإحصائها ولا بتحديد وظيفتها بل بالإجابة عن السؤال التالي: وهو كيف يمكن للإنسان أن يتكلم؟¹ أو بعبارة أخرى ما هي أسرار الكلام؟ ويرى تشومسكي أن البنوية الأمريكية قد اعتنت بالوصف أكثر مما اعتنت بتفسير الظواهر اللغوية، ويعتبر الوصف المجرد الذي لا يصحبه تفسير وتحليل لا يمكن أن يكون علما بأي حال.

كما يرى أن هذه الأوصاف التي أنجزها البنويون اللغات الإنسانية، إنما هو عمل استكشافي وهو مجرد إحصاء وحصر ولا يعتبر ذلك كافيا هذا من جهة، ومن جهة ثانية يقول أيضا أن هناك ظواهر تدخل في ميدان البحث اللغوي وفي اهتمامات اللغويين ولم يهتم بها اللغويون المحدثون وذلك مثل الأحداث التي تركز عليها الخطابات أو يعتمد عليها الكلام، والسؤال الذي يطرحه هو: كيف يستطيع المتكلم أن يحول الأغراض والمعاني التي يكنها في نفسه إلى ألفاظ متسلسلة تدل عليها؟ ومن جهة أخرى كيف يستطيع السامع أن يفك هذه الرموز الصوتية (الألفاظ) ويصل بذلك إلى أغراض المتكلم؟

يرى تشومسكي من جهة أخرى، أن طريقة التحليل للعناصر اللغوية لا تستطيع أن تكشف لنا عن الآليات التي يتكون منها الخطاب فهناك عناصر مقدرة (مضمرة) لا تظهر في اللفظ ومع ذلك فهي موجودة، لذلك يجب أن تُستخرج بطرق أخرى غير الطرق التي تعتمد على النظر المباشر في مدرج الكلام. ومن بين هذه المفاهيم العامة التي بنيت عليها نظرية تشومسكي:

مفهوم الملكة والتأدية، هذان المفهومان يقابلان مفهومي دي سوسور اللسان والكلام.

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، محاضرات في اللسانيات العامة، السنة الدراسية 2006/2007.

فالمملكة هي "المعرفة اللاواعية والضمنية بقواعد اللغة التي يكتسبها المتكلم منذ طفولته، وتبقى راسخة في ذهنه، فتُمكنه فيما بعد من إنتاج عدد غير محدود من الجمل التي لم يسمعها من قبل، إنتاجاً ابتكارياً، لا مجرد تقليد ساكن، ثم التمييز بين ما هو سليم نحوي وبين غيره"¹، هذا يعني القدرة على الكلام بأي لغة من اللغات.

وهذا ما أتى به تشومسكي، إذ يرى أن الإنسان لديه قدرة طبيعية على أن يتكلم أية لغة شاء، وقدرة على إدراك الكلام الذي يرسل إليه بتلك اللغة، وأنه من بين جميع المخلوقات انفراد هو لوحده بهذه القدرة، ويستطيع أن يكتسب السجية الطبيعية تجعله قادراً على فعل كذا وكذا في لغة من اللغات، وهذا ما يسميه تشومسكي **بالمملكة competence**، فهو يرى "أن أبلد وأكثر الناس حملاً يستطيع أن يتكلم وأذكى القروء لا يستطيع ذلك، وهذه المملكة هي التي تجعل الطفل من أية أمة، أن يكون قادراً على أن يتكلم أية لغة مادامت هي لغة بيئته، وهذا طبعاً غير ممكن الحدوث لو لم نتصور وجود قدرة فطرية يشترك فيها جميع البشر"².

أما فيما يخص **التأدية performance** فهي "الممارسة الفعلية والآنية لهذه المملكة وإخراج لنظامها اللغوي الضمني من حيزه اللاشعوري إلى الحيز الإدراكي الفعال في ظروف مادية متنوعة"³. ويشير تشومسكي أنه إذ كان الناس يشتركون في القدرة على فهم لغة من اللغات فهم متفاوتون في إجراء هذه القدرة أي في استخدامها واستثمارها واستغلالها، ولهذا فإن كل إنسان يؤدي ويحقق الكلام بكيفية مخالفة للآخرين، فهذا يبدع ويجيد وذاك يكون أقل منه براعة.

وبعبارة أخرى التأدية هي كيفية إجراء المتكلم لقدرة على الفهم والإفهام فهذا يشبه إلى حد ما الاستعمال عند العرب، إلا أن تشومسكي لا يرى أن اللغة أداة مُسخرة للتبليغ بل ينظر إليها كقدرة ومملكة وخبرة، فبالنسبة له قد ينجح الإنسان في إجراء هذه الخبرة أو استعمالها في بعض الحالات، وقد لا يُوفق في حالات أخرى ثم قد يعجز في أداء قدرته على الكلام وقد يتمكن من ذلك، أي "أنهم متفاوتون في كيفية تحقيقها... واستعمالها فهناك

¹ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والنشر والتوزيع، بيروت لبنان 2004 ط1، ص44.

² ينظر: إبراهيم عاجي، الإبداع في اللغة حول الجديد عند تشومسكي، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد13، ص167-168.

³ شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، ص44.

من يتحكم في هذا الاستعمال تحكما تاما إلا في بعض الحالات (تعب، واضطراب، وسهو) فيخطأ، وهذا لا يرجع لقدرته ولكن لجهازه العصبي، الاضطراب الجسدي، هذا الجانب يسمى عند تشومسكي **التأدية (performance)** أي كيفية التطبيق للقواعد، ويقابله مفهوم **الملكة (compétence)** ومعناه العلم العملي أي الخبرة الفعلية أو الكفاءة¹ وهو ما يسمى بالملكة اللغوية، فالملكة والتأدية وجهان يتكاملان من أجل إنجاز الفعل اللساني.

فالبنسبة إلى تشومسكي "المعرفة المتعلقة بالكلام لا تقوم على المميزات فيزيائية للغة، لكنها متعلقة بمهارات إبداعية. والمعارف الضمنية لكل سامع هي قواعد نحوية ذات قدرة عالية تسمح بتركيب عدد غير منته من الجمل"². أي أن التركيب الباطني هو المؤهل لتفسيرها دلاليا، ذلك أنه مهما اتسعت هذه اللغة وتعددت فعناصرها متناهية ومحدودة لكن واقعها متغير، ومعانيها تتنوع، وعلاقاتها تتجدد.

3- النظرية المعرفية

انطلقت هذه النظرية التعليمية كرد فعل على النظرية السلوكية وذلك من خلال الأعمال التي قام بها عالم النفس المعرفي ذو الأصل السويسري **جون بياجي (J. Piaget)** الذي بنى نظريته على أساس أن المعرفة بنائية وليست محاكاة ساذجة (سلبية) على الواقع، كما أنها نتيجة لعملية بناء معرفي يتكون شيئا فشيئا ويتطور من خلال آليتين هما:

تمثل لمعارف الواقع، وتكيفها مع البنية المعرفية السابقة للفرد وبناء معرفة جديدة وهكذا، حيث يقوم الفرد باختيار المعارف وتنظيمها في بنية مناسبة لبنية المعارف المشكلة لديه، ومن الواضح أن هذه النظرية نقیض للنظرية **سكينر** الذي رفض الأخذ بعين الاعتبار العوامل النفسية والباطنية للفرد، ويرى أن تصرفاته إنما هي استجابات للمثيرات الخارجية، وتجدر الإشارة إلى أن ما جاء به **بياجي** لا يقتصر على تعلم اللغة فقط ولكنه يتناول سائر المعارف والعلوم، إذ يرى أن الجسم يبحث دائما عن حالة الاتزان والحفاظ عليها، وهذا الأخير "إذا ما انقطع بسبب خلل خارجي، فإن الجسم يبحث لإيجاده عن طريق عملية إعادة التوازن الداخلي"³. فهو يرى انه هناك تفاعل بين الفرد والبيئة مثله مثل التوازن الموجود في

¹ التواتي بن التوتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، حي الثانوية روية الجزائر، الطبعة الأولى، 2008، ص 61-62.

² Daniel Gaonac'h, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère, p97.

³ Voir: Daniel Gaonac'h, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une Langue Etrangère, p118.

الكيمياء أو الفيزياء أو غيرها من العلوم، وقد اهتم كذلك بكيفية حصول المعرفة لدى الأطفال خاصة.

ومن أهم الأسس التي تقوم عليها هذه النظرية:

1.3- التمثيل: (l'Assimilation) ويعني أن المتعلم يتلقى المعرفة من الواقع بكيفية اختيارية وانتقائية بحيث يختار منها ما يناسب البنية المعرفية لديه ويقوم بتجزئتها بكيفية معينة بحيث تتسجم مع المعارف السابقة، وهذا الانسجام هو ما يعبر عنه في هذه النظرية.

2.3- التكيف: (Accommodation) وهي عملية الانسجام المعرفي بين المعارف الجديدة والمعارف القديمة التي تتم بشكل واع أو ذكي فلا يحدث انتكاس (تأخر) أو اعتراض مما يؤدي إلى اضطراب المعارف وفساد التعلم ويحدث التكيف بوتيرة نسبية التسارع من فرد إلى آخر.

3.3- التنظيم: (l'Organisation) إن عمليتي التمثيل والتكيف السابقتين هما الأساس الذي يقوم عليه التنظيم سواء بقبول ما يناسب البنية المعرفية للفرد أو بإلغائه من أجل ضمان عملية النمو المعرفي بكيفية إبداعية واعية وليس بشكل ساذج كما تدعي النظرية السلوكية. "أي أن عملية التنظيم تعني العلاقة الجديدة الناتجة عن ترتيب موقع المعلومات الجديدة في البنية الذهنية للمتعلم"¹.

ومن أهم مصطلحات هذه النظرية:

البنية المعرفية وهي مجموعة المعلومات ينتظم بعضها مع بعض وفق النظام المعرفي العام للفرد وهناك بُنى معرفية معقدة التركيب، وتتم عملية التمثيل والتكيف بالإلغاء أو القبول، وفق درجة بساطة أو تركيب تلك البُنى.

ويرى بيارجيه "أن عمليات تجميع البيانات وفقدان الاتزان المعرفي المتتالية لدى المتعلم هي سر النمو الذهني وهي التي يمكن أن تفسر كيفية انتقاله من مرحلة إلى أخرى"².

وعليه فاللغة في منظور النظرية المعرفية هي عبارة عن بُنى معرفية يتم تعلمها واكتسابها والإنسان مؤهل لتعلم هذه اللغة بشكل فطري. فالفرد البشري قد أقدره الله تعالى على تعلم اللغة، وهذه النظرة توافق نظرية تشومسكي صاحب نظرية النحو التوليدي التحويلي.

¹ محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2004، ص 183.

² نفسه، ص 185.

4- النظرية التواصلية:

أتى هذا الاتجاه كرد فعل على النظريات السابقة، وبالأخص النظرية التوليدية التحويلية، التي لم تُعير الاهتمام لأهم جانب في اكتساب اللغة وهو القدرة على استعمالها في مختلف الأحوال الخطابية "فاللغة استعمال يومي مستمر ومتواصل بل لا تتحقق إلا ضمن هذا الاستعمال في تفاعل مستمر بين المتكلمين. فهم الكلام وإدراكه يعني تشخيص مضمونه الإخباري وتحديد غرضه التداولي أي قيمته وقوته الإنجازية"¹.

ورائد هذه النظرية دال هايمس (Dell Hymes) الذي يؤكد بالفعل أن القدرة على إنتاج الجمل عنصر أساسي في تعلم اللغة إلا أنه من المهم أن نُقر بأنها ليست الكفاءة الوحيدة المفروض إكسابها للمتعلم، فمعرفة "اللغة ليست فقط فهم، وكلام، وقراءة، وكتابة جمل إنما أيضا معرفة كيفية استعمال هذه الجمل لأهداف تواصلية"².

وبهذا، سمح هايمس بمعرفة الطبيعة المتعددة لقدرات التواصل وأدرك أبعادها الاستدلالية والعملية في استعمال اللغة. ولم يخلو هذا المفهوم على تأكيد الملاحظة على ملكة المتعلم كمنتج واضح للمعرفة والمهارة المودعة في عقله. وهذه مقارنة تميل إلى إنكار المواقع الحساسة للملكات (مهما كان النظام اللساني أو البراغماتي) وترابطها في الأعمال التطبيقية للمتعلم والمحاورين. فالملكة كما يعرفها هايمس "لم تعد فطرية بل هي قدرة مكتسبة وسياقية يتطلب تطورها تعلما مباشرا أو غير مباشر"³.

فإذا كانت هناك قدرة لسانية مثالية فهي لا تكفي لتطوير السيطرة التطبيقية للغة ما، فهذه الأخيرة تضمن قدرة توظيف الإنتاج اللغوي لصالح السياق التواصلية، وهاته القدرات تكون بالضرورة موضوع التعلم الاجتماعي على رأي هايمس⁴ فتعليم اللغات يجب أن يهدف لتطوير مهارات التواصل.

فوجود الاستعداد لغوي فطري وعالمي يمكّن كل فرد بمهارات فطرية للإنتاج وفهم كل لغة طبيعية. هذا الاستعداد المعروف بالملكة يقدم معايير نظرية كاملة، لكن السلوكات اللغوية الفعالة أو التأدية يمكن أن تكون مشينة بالأخطاء، لأن إنتاجها يتوقف أيضا على القدرات الذهنية أو الانتباهية التي يمكن أن تتأثر بسلوك معين أو بعوامل نظام السياق الاجتماعي.

¹ H. G. Widdowson, Une Approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier _ Credif ISBN Paris 1981, p11.

² Ibid.

³ Jean Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, repenser l'enseignement du français, p30.

⁴ Ibid, p29.

وما يجب هنا، هي اللسانيات التي تستطيع وصف كل سطر لغوي موافق لحالة معينة. والتي تستطيع وضع العناصر اللسانية في علاقة مع بعضها البعض تعبيراً عن الروابط، والأدوار، والأوضاع، والأعمال الخ. ومثل هاته اللسانيات يجب أن تبنى على نظرية اجتماعية والتطبيق على وصف الأجناس بالقدر نفسه على الصوتيات التطبيقية وعلى النحو¹.

ذلك أن تعلم اللغة صحيح أنه اكتساب القدرة على تشكيل جمل سليمة، لكن في نفس الوقت هي اكتساب قدرة على فهم ما هي الجمل أو مقاطع من الجمل الموافقة لسياق ما؟ فاستعمالها يستلزم وجود متكلمين من طبقة مختلفة في بعض المواقف الخطابية، "وكل استعمال لغوي يضفي صفة التواصل"² هذا يعني أن معرفة لغة ما، هو جمع بين إنتاج وفهم جمل مُشكلة جيداً، ومنسجمة في مواقف معينة، أي إدراك في آن واحد:

"مجموعة من القواعد تسمح بإنشاء ومعرفة لا نهاية من الجمل والمعاني، واكتشاف الجمل المبهمة أو الغامضة. وفي نفس الوقت هي مجموعة من القواعد النفسية والثقافية والاجتماعية، التي تتحكم في استعمال جمل هاته اللغة، في إطار اجتماعي، تفاعلي يؤسس للعمل العادي في التبادل اللغوي ضمن التفاعل الاتصالي³. إذن تعلم لغة ما، هو عملية نفسية وفكرية بالدرجة أولى يتحكم فيها المتعلم وحده بما يحويه من قدرات وملكات ذهنية. كما أن تشاطر معاني الكلمات بين الأفراد المنتمين إلى نفس الطبقة الثقافية واللسانية، -حتى وإن وجد اختلاف بين الأفراد في معرفة ما يخص المميزات العددية للمعنى، أو فيما يخص مجموعة من المفردات المختلفة - يكون بالقدر الكافي لتمكين التواصل، لكن هاته المواضيع أو المفردات لا تكون مطابقة فعلاً فيما يتعلق بالتدرج العلائقي الذي يتصدر إنشاء معانيها بما يرتبط بالمتغيرات المقامية والثقافية لدى كل الأفراد⁴.

فملكة إنتاج ألفاظ ذات علاقة بالمقام، والهدف المنشود يتعلق بالملكة التبليغية وهي تختلف من شخص لآخر حيث لا يكفي أن تكون المعرفة واضحة مدمجة بل أن تصبح

¹ Dell. Hymes, Vers la Compétence de communication p14.

² Daniel Gaonac'h, Les Théories d'apprentissages et acquisition d'une langue étrangère, p179.

³ Henri Mitterrand, Christian Baylon, Sociolinguistique, Société Langue et Discours, édition Armand colin 2002, P71.

⁴ Daniel Gaonac'h, Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère, p50.

ضمنية تعد شرطاً أساسياً ليستجيب الإنتاج اللغوي لمتطلبات الموقف الاتصالي في واقع الحياة.

لذلك أصبح من الضروري تحديد أهداف تعليم اللغات، فلم تعد المعطيات اللسانية المدرسة أو الملقنة الهدف الأول، بل اعتبار الملكة التواصلية والأدوار الاجتماعية المختلفة التي تصادف الفرد في حياته والوظائف اللغوية الهدف الأسمى. "وعليه يجب تحديد الأهداف اعتباراً من العوامل البراغمية أو العملية للاتصال، من خلال المقاصد، والنوايا، والأدوار، والمواقف، ومقتضيات الخطاب، وتقديم الأدوار أو الأفعال، والتجارب الأولية للتلاميذ"¹.

وفي خضم هذا، تعد الكتابة وظيفة اتصالية لا يمكنها أن تنفصل عن الأحوال الحقيقية للتواصل، فخلق محيط أين يُحس التلميذ بأن الكتابة هي "إرسال رسالة لمتلق بهدف تعريفه أو إفهامه معلومة هي ضرورة حتمية من أجل تحدي الشروط الاصطناعية للتبليغ، أين يكتب التلميذ دون أن يفكر أنه مُطالب بأن يعمل على إفهام القارئ"².

إذن، ما يجب تعلمه ليس اللغة في حد ذاتها، إنما استعمالاتها في أرض الواقع، فالقصد من التعلم أن يُفهم علينا وأن نفهم الآخر، وأن نتعلم الإنتاج وترجمة النصوص، تحقيق وترجمة مقاصد ونوايا الاتصال "فالتقدم الحقيقي في علم اللغة لن يصبح ممكناً دون إعادة الربط بين دراسة الصيغ اللغوية وبين طرق استخدامها"³.

وبهذا، ففهم المكتوب هو فهم كل "ما نقرأه بداية من الحروف إلى الألفاظ إلى ترجمة معاني النصوص المقروءة"⁴. ونفس الشيء بالنسبة للكتابة أي نُفهم القارئ كل ما نكتبه بداية من الحروف إلى الألفاظ إلى التركيب إلى ترجمة معاني الأفكار المرسلة.

5- النظرية الخيلية الحديثة:

النظرية الخيلية الحديثة هي نظرية لسانية جديدة، تعتبر امتداداً مباشراً لنظرية النحو العربي الأصلية التي وضعها الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت175هـ) وسيبويه (180هـ)

¹ René Richtrich, Besoins Langagiers et objectif d'apprentissage, objectifs et compétence de communication, recherches/application Hachette Paris 1985, p47.

² Clémence Prêfontaine, et Monique Lebrun, La Lecture et L'écriture, p83.

³ ينظر: هرسون، ترجمة محمود عياد، علم اللغة الاجتماعي، عالم الكتب القاهرة 1990 ط2، ص237-238.

⁴ Samira Hanieche Sahraoui, Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit; quelques aspects théoriques, Al-Lisaniyyat ; Revue Algérienne des sciences et technologies du langage, éditée par le centre de recherche scientifique et technique pour le développement de la langue arabe, N°10, 2005, p82.

ومن جاء بعدهما من النُحاة العباقرة أمثال ابن جني (ت391هـ) والرضي الاسترابادي (ت686هـ) وغيرهم ممن شافهوا فصحاء العرب.

ويرى أصحاب هذه النظرية وأتباع المدرسة الخيلية التي يتزعمها عالم اللسانيات العربية العلامة عبد الرحمن الحاج صالح (رحمه الله) أنه "لابد من الرجوع إلى التراث العلمي الأصيل والنظر فيما تركه أولئك العلماء الفطاحل الذين عاشوا في الصدر الأول من الإسلام حتى القرن الرابع الهجري، وتفهم ما قالوه وأثبتوه من الحقائق العلمية التي قلما توصل إلى مثلها كل من جاء قبلهم من علماء الهند واليونان، ومن بعدهم كعلماء اللسانيات في الغرب"¹ فهي تبين الفكر المبدع وتقر المفاهيم والمبادئ التي توصل إليها وأثبتها الخليل بن أحمد وأتباعه في تحليل اللغة. لأنها نظرية بنيوية تفريعية تهتم ببنية اللفظ وتحاول الكشف عن البنية العامة الأصلية والأبنية التي تتدرج فيها وتتفرع عنها.

المفاهيم الأساسية للنظرية الخيلية الحديثة

1.5- مفهوم المثال: هو حد إجرائي صوري تتحدد به العمليات المحدثة للوحدات اللغوية، ومفهوم المثال أو الباب ينطبق على كل مستويات اللغة، في أدناها وهو مستوى الكلمة، وفي أعلاها وهو مستوى التركيب، وهو مفهوم منطقي رياضي محض فمثال الكلمة هو "مجموع الحروف الأصلية والزائدة مع حركاتها وسكناتها كل في موضعه، وهو البناء أو وزن الكلمة"²، أما في مستوى اللفظة (la lexie) فهو "مجموع الكلم الأصلية والزائدة مع مراعاة دخول هذه الزوائد وعدم دخولها (العلامة العدمية la marque zero) كل في موضعه، وهو مثال اللفظة إسمية كانت أو فعلية"³، كما نجد المثال (الباب) حتى في مستوى التركيب، ويشار إليه بالصيغة التالية:

$$[(ع ← م_1) ± م_2] ± خ$$

فحرف (ع) معناه: العامل، و(م₁) المعمول الأول، و(م₂) المعمول الثاني، و(خ) المخصص.

وهذه الصيغة تنطبق على أية جملة في العربية، وتكون نواة البنية اللفظية في مستوى الجمل. وهناك عنصر آخر خارج النواة يعتبر عنصرا زائدا عليها إذ يمكن حذفه دون أن

¹ عبد الرحمن الحاج صالح، "الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص168-169.

² نفسه، "العلاج الآلي للنصوص العربية والنظرية اللغوية"، ص60.

³ نفسه.

يلحق أي ضرر للنواة. ويشمل جميع الفضلات المنصوبة كالحال والتميز والمفاعيل الأخرى.

2.5- مفهوما الانفصال والابتداء: نهج النحاة العرب الأولون طريقة علمية موضوعية في تحليل الكلام وذلك باستغلال مفهومي: الانفصال والابتداء، حيث انطلقوا من أقل ما ينطق به مما ينفصل ويبتدئ (ينفرد) "وهما صفتان يتحدد بهما الكلام الأدنى وهو عند سيبويه: الاسم المظهر أو الاسم المفرد يسكت عليه، والانفصال معناه لا يلحق به شيء، والابتداء معناه ليس قبله شيء، والانفصال والابتداء=الإنفراد"¹. فالنحاة يبحثون في الكلام الطبيعي عما هو أقل ما ينطق به من الكلام المفيد، فيكون قطعة صوتية مثل:

كتاب# أو كل ما يمكن أن يكون جوابا لسؤال: ما بيدك ؟ مثلا. وهذه القطعة هي في الوقت نفسه كلام مفيد، وقطعة لفظية لا يمكن أن تتحل إلى أكثر من هذا بعملية الوقف؛ أي يمنع الوقف على جزء منها (عدم إمكانية فصل أجزائها) وذلك مثل: "كتاب أو أحمد"، وغير ذلك مما يكون جوابا لسؤال مثل: ما هذا؟

3.5- مفهوم القياس: القياس مصدر الفعل "قاس"، هو تلك العملية المنطقية الرياضية التي سميناها تفريعا من الأصل على مثال سابق؛ أو هو "بناء كلمة أو كلام باستعمال مواد أولية، هي كمعطيات واحتذاء صيغة الباب الذي ينتمي إليه العنصر المحدث، وهذا التفريع لا يجوز إلا إذا اطرده الباب (القياس) وفي الاستعمال (لا في الاستعمال وحده)² وعلى هذا فالقياس هو تكافؤ العناصر في البنية نتيجة لحمل الوحدات بعضها على البعض، والجامع بين كل الوحدات ليس فقط جنسها (أي الصفات المميزة) كما هو الحال في القياس **الأرسطو طاليسي** الذي اعتنى فقط بعلاقة الاشتمال التي يركز عليها في التحليل؛ بل إن النحاة العرب يتجاوزون هذا بإجراء أو حمل الشيء على الشيء؛ فهم لا يكتفون التحديد بالجنس³، الذي ليس إلا مجرد فئة تشترك مجموع عناصرها في صفة واحدة أو أكثر؛ بل يعملون على

¹ ينظر: عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليلية والدراسات اللسانية الحالية في العالم العربي"، و"المدرسة الخليلية ومشاكل علاج العربية بالحاسوب"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 219-249.

² نفسه، "منطق النحو والعلاج الحاسوبي للغات"، ص 323.

³ عبد الرحمن الحاج صالح، "منطق النحو والعلاج الحاسوبي للغات"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، الجزء الأول، ص 323.

إنشاء علاقات مباشرة بين العناصر التي توجد بين مجموعتين أو أكثر لاستنباط البنية الجامعة بينها.

4.5- مفهوما الموضع والعلامة العدمية: الموضع موجود في كل مستويات اللغة وهو المكان أو الموقع (الوحدة الافتراضية) الذي يمكن أن تحتله فئة من العناصر في المثال، أو بمعنى آخر الموضع الذي تتعاقب فيه العناصر اللغوية داخل الحد الإجرائي الذي ينطبق على كل مستويات اللغة، وبعبارة أخرى كذلك هو الحيز الذي يمكن أن يظهر فيه عنصر معين في البنية أو المثال. وتتحدد المواقع بعملية الزيادة التدريجية يمين وشمال النواة (الأصل)، إذ تمثل هذه الزيادات التحويلات التفرعية التي يتم من خلالها الانتقال من الأصل إلى مختلف الفروع أو العكس، فمثلا: لكل جزء من اللفظة موضع خاص داخل المثال أو الحد¹.

5.5- مفهوما الأصل والفرع: الأصل عند العرب هو ما يوجد ويستمر في جميع فروعوه وهو ما لا يحتاج إلى علامة وهو بذلك يستغني عن فروعوه، إذ يبنى عليه ولا يبنى هو على غيره فكل عنصر في اللغة حكم من هذه الحيثية، هو أصل لغيره أو فرع لشيء آخر؛ ويقول **سيبويه** في هذا "أن الأسماء كلها أصلها التذكير"²، وعبر في موضع آخر عن هذين المفهومين بقوله: "فالأفعال أثقل من الأسماء لأن الأسماء هي الأولى، وهي أشد تمكنا... واعلم أن النكرة أخف عليهم من المعرفة، وهي أشد تمكنا... لأن النكرة أول؛ ثم يدخل عليها ما تعرف به، واعلم أن الواحد أشد تمكنا من الجمع لأن الواحد الأول... واعلم أن المذكر أخف عليهم من المؤنث لأن المذكر أول، وهو أشد تمكنا، وإنما يخرج التأنيث من التذكير"³؛ فالأصل إذن هو "ما يبنى عليه ولم يبن على غيره، وهو أيضا ما يستقل بنفسه- أي يوجد في الكلام وحده- ولا يحتاج إلى علامة لتمييزه عن فروعوه فله العلامة العدمية (φ) والفرع هو الأصل مع زيادة، أي مع شيء من التحويل"⁴ والأصل هو العنصر الثابت المستمر الذي لا

¹ ينظر: نفسه، "المدرسة الخليلية والدراسات اللسانية في العالم العربي"، ص. 221-222.

² سيبويه "أبو بشر عثمان بن قنبر"، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السادسة، القاهرة 1385هـ - 1966م، الجزء الأول، ص. 22.

³ نفسه، ص. 20-21.

⁴ عبد الرحمن الحاج صالح، "المدرسة الخليلية والدراسات اللسانية في العالم العربي"، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، المرجع السابق، ص. 217.

زيادة فيه أو نواة، ولهذا يرمز له بالصفر (0←الأصل) فالتجرد من الزوائد أو العلامات هي دائما الميزة الأساسية للأصل، وهكذا فالاسم أصل و الفعل فرع؛ لأن الاسم يمكن أن يظهر وحده في الكلام، أما الفعل والحرف فلا يظهران أبدا إلا مع الاسم أو مع كليهما.

وبما أن منهاج البيداغوجي في التعليم العام حاليا هو المقاربة بالكفاءات، والطريقة التعليمية في اللغة العربية هي المقاربة النصية، وهما نتاج وثمره تحليل النظرية التواصلية، فقد تم تبني هذه الأخيرة في بحثنا هذا.

المبحث الثاني

أولاً- المبادئ النظرية لتحليل الأخطاء:

- 1- تعريف الخطأ.
- 2- أنواع الخطأ.
- 3- النظرة الجديدة للأخطاء.
- 4- وظائف بيداغوجيا الخطأ
- 5- مصادر الخطأ.
- 6- المناهج النظرية لتحليل الأخطاء.
- 7- انتظامية الخطأ.
- 8- مراحل تحليل الأخطاء.

ثانياً - المبادئ النظرية للسانيات النص

- 1- تعريف النص.
- 2- أنواع النصوص.
- 3- تعريف الملكة النصية.
- 4 - الاتساق.
- 5 - الانسجام.

أولاً - المبادئ النظرية لتحليل الأخطاء :

الخطأ مصاحب للتعلم، والبحث عن الأخطاء التي تجري على لسان وقلم المتعلم أمر هام جدا وصعب في نفس الوقت، إذ تُبين لنا هذه الأخطاء الأسباب المختلفة التي أدت إلى تفشي الخطأ لديه، وسواء كانت هذه الأسباب راجعة إلى العملية التعليمية كالطريقة المتبعة في التعليم أو إلى المحتوى اللغوي أو نوعية التمارين، أو راجعة إلى المجتمع والبيئة أو لوسائل الإعلام والظروف السياسية، أو إلى مدى قدرة المتعلم على استيعاب الدروس المقدمة له أو غيرها من العلل، فهذا اختلاف في الأسباب لا يلغي وجوب البحث عنها وعن طرق معالجتها، بل الواجب علينا تقفي أثرها، وبالتالي البحث عن المشاكل التي يصطدم بها المتعلم أثناء حدوث عملية التعلم، ومحاولة معالجتها في حينها، كما تكشف لنا هذه الأخطاء عن مدى صلاحية البرامج، والطرق المستعملة في التعليم في شتى الظروف، حتى نتمكن من تجديدها وإصلاحها بما يوافق زمان وعصر المتعلم.

ومن خلال الدراسة المعمقة لتلك الأخطاء في مختلف المؤسسات التعليمية النظامية، وغير النظامية منها، يتضح للمدرسين وواضعي البرامج التعليمية، القصور الذي يعتري عملية التعليم لجميع شرائح المجتمع بمختلف مشاربهم ومراحل نموهم وقدراتهم، وكذلك تتضح نوعية الصعوبات التي تجعل المتعلم يقع في الخطأ، وذلك كله في سبيل النهوض بالعملية التعليمية لتمس جميع شرائح وفئات المجتمع.

فالدراسة المنتظمة والمستمرة لتلك الأخطاء مفيدة بالنسبة للمربين، الذين يضعون طرقا مختلفة لتدريس اللغة العربية، فإن كان الاعتناء وإعادة النظر في المادة اللغوية المقدمة أمرا ضروريا، فللبحث عن الأخطاء الشائعة لدى المتعلم في مختلف المؤسسات التعليمية فائدة كبيرة، إذ به تتبين الأسباب والمعوقات التي تحول دون الاكتساب السليم للغة التي تدرس من قبله (المتعلم).

وتبين دراسة الأخطاء أيضًا استراتيجيات التعلم، وتكشف عن أساليب اكتساب اللغة من دارس لآخر، ويقول كوردنر (Corder) في هذا الصدد: "إننا ندرس أخطاء الأفراد لأسباب نظرية، فدراسة الأخطاء جزء من البحث في تعليم اللغة، وهي في هذه الناحية تشبه من حيث طريقة البحث دراسة اكتساب اللغة الأصلية وهي تعطينا صورة للتطور اللغوي للدارس،

وقد تعطينا أيضا إشارات إلى استراتيجيات التعلم لديه¹. كما يُعتبر اليوم، تحليل الخطأ مظهر من مظاهر اللسانيات النفسية في دراسة تدرج التعليم اللغوي².

تجعلنا إذن دراسة الأخطاء نقنقي أثر الإجراء أو الأسلوب الذي اتخذه الدارس في تطبيق معلوماته، وإلى أن يظهر الإخفاق، فإن الأخطاء تصبح علامة تطور وتقدم، ومن خلال هذا التصور الجديد يؤكد **جون بيار أستولفي (J.P.Astolfi)** أنه "منذ بضع سنين، سمحت الأبحاث في التربية، وخاصة في التعليمية، المرور من المفهوم السلبي للأخطاء الذي يقابله العقاب، إلى مفهوم جديد أين يظهر الخطأ كأثر لطريقة أو إجراء عملي لعملية التعلم، وكموشر ثمين في اكتشاف الصعوبات التي تعترض التلاميذ³ في تعلم لغة ما.

وانطلاقا من هذا يضيف **أستولفي (Astolfi.J.p)** بأنه من المفيد إنشاء وضعيات تعليمية لا يوجد فيها بالضرورة إجابة جيدة، وأن تثير هذه الوضعيات أخطاءً تسمح لنا معالجتها والقضاء عليها نهائيا في الإنتاج الكتابي.

فإذا كانت جمل المتعلم ركيكة، وخاطئة، وسيئة البناء، فإن معانيها لا يمكن أن تكون تامة الوصف، لا للقواعد النحوية للغة الأم، ولا عن طريق تلك اللغة المستهدفة، وبالمقابل تكون مقبولة بالنسبة إلى قواعد لغته (المتعلم) الخاصة على الأقل في فترة تعلمه، وعلى هذا، فالخطأ يسببه انحراف أو تمثيل مشوه للمهارة المستهدفة من قبل المتعلم.

لأنه "يشكل محورا أساسيا لظهور الخطأ في التصور الجديد، ويعد وسيطا هاما في سيرورة تعلمه الذي يستمر بتوجيه وتنوير التعليمية المعاصرة⁴.

وفي هذا يقول **ريزن (J. Reason)** "أن المعرفة والخطأ ينبثقان من نفس المنبع الفكري، فقط النجاح ما يميز أحدهما عن الآخر⁵ وتغطي لفظة الخطأ بالنسبة له" كل الحالات، للمقطع اللغوي المبرمج بالنشاط الفكري أو الحركي لا يصل إلى نهايته المرغوبة، وحين لا

¹ كوردر، تحليل الأخطاء ، مجلة التقابل اللغوي الأخطاء، ترجمة محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود السعودية 1982، ص 142-143. ينظر، أقبال فازية، تعليم اللغة العربية في مراكز محو الأمية، ص105.

² Voir: Jean_ Yvon Lanchec, Psycholinguistique et pédagogie des langues, Presses universitaires de France 1^{ère} Edition 1976, p32.

³ Astolfi.J.P, Chercheurs et Enseignants, Repères pour enseigner aujourd'hui, INRP Paris1999, p38.

⁴ Marie Paule, Pery_ Woodley, Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions d'apprenants, Hachette (FLE) Paris 1993, p14.

⁵ James Reason , L'erreur humaine, PUF Paris, 1993, p22.

يمكن أن تتسبب إخفاقات المتعلم للصدفة".¹ وعلى هذا فإنه يمكننا القول بأن تحليل الأخطاء يدرس لغة المتعلم نفسه لا نعني اللغة الأم، وإنما نقصد لغته التي ينتجها وهو يتعلم ليصل إلى لغة الهدف.

1- تعريف الخطأ:

يرى بعض علماء التعليمية أن الأخطاء سببها انحرافات، أو تمثيلات مشوهة للمهارة المستهدفة. ويراهم آخرون الخروج خلال الحديث عن معايير محددة يتوقف عليها الفهم والقبول أو الاستهجان لدى الجماعة اللغوية الواحدة، وهذا المفهوم الأخير للخطأ نجده عند علماء العرب.

فالخطأ عند علماءنا يعني مخالفة القياس والسماع معاً، وهذا ما يذكره ابن جني في كتابه الخصائص إذ يقول "إذا كان الأمر كذلك لم نقطع على الفصيح يسمع منه ما يخالف الجمهور بالخطأ، وما وجد طريق إلى تقبل ما بورده، إذا كان القياس يعاضده، فإن لم يكن القياس مسوغاً له، كرفع المفعول، وجر الفاعل، ورفع المضّاف إليه، فينبغي أن يرد، وذلك لأنه جاء مخالفاً للقياس والسماع جميعاً، فلم يبق له عصمة تضيفه ولا مسكة تجمع شعاعه"² وهذا ما يؤكد ابن خلدون كذلك في مقدمته إذ يقول "ذلك أنه لما فسدت ملكة اللسان العربي في الحركات المسماة عند أهل النحو بالإعراب، واستتبقت القوانين لحفظها كما قلناه ثم استمر ذلك الفساد بملازمة العجم ومخالطتهم، حتى تأدى الفساد إلى موضوعات الألفاظ، فاستعمل كثير من كلام العرب في غير موضعه"³.

أما مفهوم الخطأ عند الغرب، فبرون (D. Braoun) يصفه عموماً بأنه أخطاء زيادة أو نقصان أو أخطاء استبدال عنصر بآخر أو أخطاء ترتيب الكلمات. فالأخطاء في نظره هي "بنى خاصة في لغة المتعلم المرحلية تعد علامات ظاهرة لنظام لغوي يستخدمه المتعلم في وقت ما"⁴. ويضيف قائلاً أن الأخطاء "هي علامات ظاهرة للنظم التي استقرت لدى المتعلم من مصادر عامة متنوعة: أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء

¹ James Reason, L'erreur humain, p.31.

² ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، دار الكتاب العربي، لبنان الجزء الأول، ص186.

³ ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، لبنان 1982، ص1059.

⁴ دوجلاس برون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994 ص204.

نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السّياق الاجتماعي اللغوي للاتصال، أو من الاستراتيجيات النّفسية اللغوية أو المعرفية، أو من المتغيرات الوجدانية التي لا نهاية لها¹. أما جون بيار كوك (J.P.Cuq) عرف الخطأ بأنه "انحراف مقارنة لمعيار مؤقت أو تحقيق متوقع"². ويعرفه سيرفرت (civert) "بأنه استعمال خاطئ للقواعد أو سوء استخدام القواعد الصحيحة أو الجهل بالشواذ (الاستثناءات) من القواعد، ما ينتج عنه ظهور أخطاء تتمثل في الحذف أو الإضافة أو الإبدال وكذلك في تغيير أماكن الحروف فالخطاء في التهجي أو الكتابة الذي يحدث بانتظام عبر الكتابة يسمى error ربما يرجع إلى نقص في معرفته بطبيعة اللغة وقواعدها"³.

ويرى بعضهم أن الخطأ ليس فقط انعكاس لغموض أو جهل لمعايير لغة ما، لكنه أيضا انعكاس لمعارف سابقة كانت مهمة ومميزة في وقتها، والتي تعتبر اليوم غير ملائمة، وقد يتفطن إليها المتعلم فيصححها هو بنفسه كلما تقدم في التعلم أو قد يصححها له غيره، إذ تصدر عن المتكلمين الأصليين (الناطقين باللغة) من حين لآخر عبارات سيئة الصياغة، ومن البديهي أن هذا ليس ناتجا عن ضعف معرفتهم باللغة، أو ضعف مقدرتهم فيها، والصفة المميزة لأخطاء المتكلم الأصلي أنها قابلة للتصحيح، يصححها هو بنفسه عندما يلاحظها أو يصححها سامعوه⁴. ومن هنا نستنتج أن الوقوع في الخطأ مرحلة طبيعية يمر منها كل متعلم.

إذن الأخطاء ليست دليل فشل بيداغوجي بقدر ما هي شواهد مضيئة في تعلم الفرد، كما أنها محطة للتعلم والتشخيص البيداغوجي الذي يسمح بتقليل الفجوة بين ما يجب فعله أو المرجو حدوثه، وبين ما حدث فعلا. هذا يعني، أنه يجب إيجاد تناسب بين أداء وملكة المتعلم الذي يطور قواعد مختلفة لمعايير اللغة الثانية التي هو بصدد تعلمها. فالخطأ عموما يعتبر إما انحرافا بين التأدية المحققة (الإجابة) والهدف المرجو (مفهوم محدد)، وإما كإجراء مسؤول عن هذا الانحراف.

¹ دوجلاس برون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص205.

² J.P. Cuq, Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris 2004, p86.

³ رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، مصر، ط1، 2004، ص306.

⁴ كوردر (S.Pit Corder)، تحليل الأخطاء، المرجع السابق، ص140. ينظر: أقبال فازية، تعليم اللغة العربية في مراكز محو الأمية، ص107.

فالخطأ هو اجتياز تدرجي لمجموعة من الحواجز، وهو نشاط ذهني معقد لبناء المعارف والمعاني.

2- أنواع الخطأ:

إن الخطأ يكون بالخروج عن قوانين اللغة في جميع مستوياتها، في أدائها وهو مستوى الأصوات، وفي أعلاها وهو مستوى التراكيب، وكذا في علاقاتها الدلالية والتداولية، ومنه يمكن تحديد أنواع الخطأ، وهما نوعان: نظامي، وغير نظامي.

1.2- الأخطاء النظامية: (Les Erreurs systématiques) وهي أخطاء ناتجة عن المقدرة اللغوية (les erreurs de compétence) وترجع إلى عوامل في التعلم أو في نقص المعرفة بالنظام اللغوي الذي يتعلمه¹، أي تحدث بسبب جهل المتعلم إما للقاعدة، أو بسبب التداخل اللغوي.

وتعكس هذه الأخطاء المقدرة اللغوية للمتعم، نتيجة ثغرات عميقة واختلالات تمس الضوابط الأساسية التي تحدث في النسق اللغوي خاصة عند ارتباطها بالقواعد الأساسية التي يتعلمها التلميذ في المراحل الأولى، لأن تعلم اللغة لا يحدث دفعة واحدة وإنما يجري على فترات زمنية ومن ثم تظهر هذه الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللغة.

2.2- الأخطاء غير النظامية: (Les Erreurs non systématiques) وهي أخطاء ناتجة عن الأداء اللغوي (les erreurs de performance) للمتعم لأنها أخطاء سطحية لا تمس النسق اللغوي العميق، ولا تكون ثابتة مثل زلة لسان بسبب عدم تطبيق القاعدة لنقص التركيز، أو لظروف نفسية طارئة (تعب، إرهاق... إلخ) وتعتبر هذه الأخطاء حالات عادية بالنسبة لصاحب اللغة لأنها تختلف عن أخطاء الأجنبي عن اللغة، فهذا النوع "يحدث عادة لأسباب فيزيقية كالإرهاق أو المرض، وأسباب نفسية كالتوتر والشك، وهذه الأخطاء تدور في إطار زلات اللسان في الحذف والنقل والتكرار، وفي تغيير خطة الكلام بأن نبدأ تركيباً ثم نعدل عنه إلى تركيب آخر، وهكذا... وهو موضوع غني لدراسة الأداء اللغوي"² أما النوع الثاني وهي أخطاء نظامية كما سبق أن تناولناها، هي أخطاء الأجنبي عن اللغة.

¹ عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية الإسكندرية 1995، ص50.

² نفسه.

3- النظرة الجديدة للأخطاء :

تعددت المواقف التعليمية من الخطأ واختلفت، ذلك أن أصحاب البيداغوجيا التقليدية دعوا إلى استئصال الأخطاء التي يقع فيها التلميذ وكذلك التمثلات الخاطئة التي يحملها معه، وتُحمِل المتعلم مسؤولية أخطائه المرتكبة، بسبب شروده ولامبالاته، وعدم انتباهه إلى ما يقوله المعلم.

لذلك اعتُبر الخطأ علامة سلبية أو مرادفا للاختلال، ووسيلة لإصدار العقاب وتوبيخ التلاميذ، ومن ثم ينبغي تفاديه مهما كان حجمه وعدم التسامح معه، لأنه يؤدي إلى عدم التمكن من قواعد وأحكام اللغة التي نحن بصدد تعلمها، وبالتالي كان من الضروري تجنبه، وعدم الوقوف عنده والبحث عن أسباب ظهوره وحدوثه، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أن الإقصاء هو أنجع وسيلة ديداكتيكية للتعليم.

أما البيداغوجيا الحديثة المنبثقة من الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة، فتدعو إلى المواجهة بين الخطأ والصواب، وبين التمثلات الخاطئة والتمثلات الصحيحة لدفع التلميذ إلى القيام بتقويم ذاتي، أو تبادلي تعاوني ضمن المجموعة.

واعتبرت الخطأ أمرا طبيعيا، فمنذ بضع سنين سمحت الأبحاث في التعليمية بمعرفة الخطأ وسبب حدوثه، إذ ينظر إليه اليوم، كمؤشر لأسلوب عمل عملية التعليم، واكتساب اللغات، وكعلامة تقدم أكبر خدمة لتحديد الصعوبات التي يواجهها المتعلم، وأن الأخطاء تستطيع أن تجعل التعليم أكثر نجاعة إذا كانت طريقة مواجهتها فعالة، ومن ثم لابد للتلميذ أن يمر بمرحلة الأخطاء لأنها السبيل الوحيد للتعليم واكتساب المعارف.

والحقيقة أنه لا أحد يستطيع تعلم اللغة أو إنتاج الخطاب دون ارتكاب الأخطاء. فكوك وغوريك (Cuq et Gruca) يؤكدان بأن "كل تعليم يعتبر مصدرا محتملا للخطأ، وأنه لا وجود للتعليم دون أخطاء، وإن وجد فهذا معناه أن الذي يتعلم يعرف أصلا ما يتعلمه".¹

كما تنظر البيداغوجيا الحديثة إلى الخطأ نظرة إيجابية إذ لا تعتبره أمرا حتميا وحسب، بل عاديا وضروريا، ويشكل مؤشرا ووسيلة للتعليم. فنحن لا نتعلم دون ارتكاب الأخطاء، والأخطاء تستخدم للتعليم لأنها محاولة لشق الطريق نحو النجاح، ويرى أصحاب هذا الموقف أن أفضل وسيلة تعليمية هي تلك التي تقوم على عملية التطور في بناء المعرفة، وبالتالي تركز هذه المقاربة الجديدة على استثمار الخطأ في بناء ذات التلميذ في مختلف الأبعاد.

¹ Cuq.J.P & Gruca I, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, PUG, Grenoble 2005, p 389.

لهذا يصفه بشلار (Bachleur) بالظاهرة البيداغوجية الهامة لأنه ليس مجرد تعثر في طريق، بل "إنه نقطة انطلاق المعرفة، ذلك أن المعرفة تنطلق من الصفر، بل وتضطدم بمعرفة مستعملة موجودة من قبل"¹.

ومن خلال ما رأينا نجد اتجاهين تتاولا دراسة الأخطاء وهما:

1.3- الاتجاه الأول: ويرى أصحابه أن شيوع الأخطاء وكثرة تكرارها لدى المتعلم يعود أولا إلى المدرسين لاعتمادهم وسائل التعليمية غير ناجعة في تعليم اللغات، مثال: نسق تعليم سريع، واختيار غير مناسب للأنشطة وعدم تنويع الطرائق والوسائل أو عدم القدرة على التواصل، وهذا ما يجعل ظاهرة الأخطاء حسب هذا الاتجاه نتيجة حتمية لهذه الوسائل غير المناسبة.

2.3- الاتجاه الثاني: يرى أصحابه أن ظاهرة الأخطاء طبيعّية لا يمكن تجنبها أثناء التعلم، وستظل موجودة، رغم ما يُبذل من مجهود، ويرى أصحاب هذا الاتجاه أنه من الواجب إيجاد تقنيات مناسبة لمعالجة الأخطاء بعد ظهورها ومساعدة المتعلم على تجاوزها. وبالنسبة لهم، فإن الخطأ مؤشر إيجابي يبين مراحل التطور المعرفي لدى المتعلم أو كيفية حدوثه، وأسباب الوقوع في الخطأ، ونجد هذه الرؤية عند كوردن (Corder) إذ يقول "إذا بحثنا في وصف المعرفة اللغوية لدى المتعلم في مرحلة ما لتطورها، فحتما الأخطاء ستمنحنا مسارها"². وهذا ما يؤكد بوركييه إذ يقول "إن الخطأ ليس حتمي وحسب، لكنه عادي وضروري، ويشكل مؤشرا ووسيلة للتعلم. ونحن لا نتعلم دون أن نخطئ، فالأخطاء تستعمل في التعلم"³.

وبهذا أحدثت هذه النظرة الجديدة للخطأ نقلة متميزة في التعامل مع مشكلات التعلم لدى التلميذ، فالخطأ أصبح عبارة عن رسالة تعبر عن شكل مسار التعلم وتفسح عن وجود صعوبة ما، يواجهها المتعلم في تحقيق أهدافه، فقد أصبح الآن وسيلة لبناء التعلمات.

4- مصادر الخطأ:

الخطأ البيداغوجي لا يعني عدم المعرفة، فمن الأخطاء يتعلم الإنسان، بل إن تاريخ العلم عند الابستمولوجي غاستون باشلار (Bachleur.G)، هو تاريخ الأخطاء بالمفهوم الايجابي

¹ Cuq.J.P & Gruca I, op.cit., p. 389.

² Corder.p, Que signifié les erreurs des apprenants, édition Hatier 1980, p15.

³ Shaima Algubbi, "L'erreur un outil fondamental dans la classe de FLE ", Université de Misurata-Libye 2016, p103.

لا بالمفهوم السلبي بمعنى أن كل نظرية علمية تصحح النظرية السابقة وبهذا يتطور العلم بشكل بناء وهادف.

لقد أصبح الخطأ فعلاً إيجابياً وسلوكاً تربوياً عادياً، وطبيعياً، بل هو فعل بنوي وتكويني مفيد ومثمر، ذلك أن المواجهة بين الخطأ والصواب ومواجهة التمثلات الخاطئة والتمثلات الصحيحة تدفع التلميذ إلى القيام بالتقويم الذاتي. ثم إن الأخطاء تكشف وتبين للباحثين الهفوات والثغرات الموجودة في كل ما يقدم للمتعلم، ولتحقق هذا الأمر يجب التعرف على مصادر الخطأ وهي كثيرة، ومن بينها الآتي:

1.4- مصدر نمائي: قد يخطئ المتعلم لأننا ندعوه ونطالبه ببذل مجهود في إنجاز عمل ما، يتجاوز قدراته العقلية ومواصفاته الوجدانية المميزة للمرحلة النمائية التي يعيشها. وقد ترجع الأخطاء إلى صعوبة المعارف التي يتلقاها وعدم تلاؤمها مع ميوله ومستواه الذهني.

2.4- مصدر ابستمولوجي: إن تطور المعرفة جاء نتيجة حدوث قطائع ابستمولوجية بين المعارف القبلية والمعرفة العلمية الجديدة، لذلك لابد من الانطلاق من كون التلميذ يأتي إلى القسم ومعه زاد مصدره المعرفة العامة، فيسعى المعلم إلى مساعدته على تجاوز العوائق. وهنا الخطأ مرتبط بالمعرفة بحد ذاتها بحيث يمكن للمتعلم أن يعيد ارتكاب الأخطاء لأن صعوبة المفهوم نفسه هي التي تجر التلميذ إلى الخطأ.

3.4- مصدر بيداغوجي: وهو مرتبط بطبيعة المحتويات والوسائل التعليمية ومدى انسحابها على احتياجات المتعلم ومع متطلبات الوسط التربوي واللغة المستعملة وكذا تكوين الأساتذة. أي أنها تخص الأخطاء الناجمة عن استخدام أساليب بيداغوجية لا تتلاءم مع فروقات المتعلم (غياب البيداغوجيا الفارقية).

كما قد يكون الخطأ ناتجاً عن الطريقة المتبعة من طرف المدرس نفسه، كتقديم معلومة غير مناسبة أو عدم التخطيط للدرس بشكل جيد، أو عدم تنويع الطرائق والوسائل. وهذا يعني أن محيط التعليم قد يكون مصدراً من المصادر الكبرى للخطأ، وقد يؤدي هذا بالدارس إلى تكوين مفاهيم وإجراءات خاطئة عن اللغة، لأن التلميذ كثيراً ما يخطئ في فهم ما يقدمه المدرس أو في فهم بعض التراكيب اللغوية.

لذلك يجب أن تُبنى نتائج دراسة الأخطاء من مصادرها، أي انطلاقاً من تحليلها والبحث في أسباب حدوثها، وأن تركز حول أسس معينة يعتمد عليها الباحث حتى يصل إلى نتائج معقولة ومنطقية في تشخيصها وتبيان أنواعها وطرائق معالجتها.

فالبيداغوجيا الحديثة تنظر إلى الخطأ من وجهة إيجابية متفائلة، على أساس أنه السبيل الوحيد للتعلم، وخطة إستراتيجية مهمة وفعالة وبناءة لاكتساب المعارف والموارد.

5- وظائف بيداغوجيا الخطأ:

تؤدي بيداغوجيا الخطأ مجموعة من الوظائف يمكن إجمالها وحصرها فيما يلي:

1.5- وظيفة تعليمية وتعلمية: ونقصد هنا أن الخطأ أداة إيجابية في تعلم الخبرات، وبناء المكتسبات، فبعد التعرف إلى مختلف ثغراته وعيوبه، يتعلم الإنسان ويكون نفسه بنفسه.

2.5- وظيفة تكوينية: يتعلم الدارس كثيرا من ارتكابه للأخطاء، وتصبح هذه الأخيرة وسيلة من وسائل التكوين والتأهيل والاستفادة من الهفوات التي وقع فيها، بعدم تكرارها من جديد، ونجد هذه الوظيفة عند المدرسين بالخصوص، ولاسيما المبتدئين والمتدربين الذين يتلقون دروسا في طرائق التدريس.

3.5- وظيفة علاجية: تساهم الأخطاء كذلك في الكشف عن مواطن القوة والضعف لدى المتعلم، ولذلك يتدخل المدرس لتشخيص هذه الأخطاء بتحليلها ووصفها والبحث عن عواملها ومصادرها، ومع اقتراح آليات تدبيرية لمعالجتها إما بطريقة تربوية والتعليمية، وإما بطريقة خارجية ذات طابع نفسي واجتماعي.

4.5- وظيفة توجيهية: يحمل الخطأ في طياته وظيفة توجيهية، إذ يساعد المدرس على معرفة مستوى المتعلم ويحدد قدراته الكفائية والتأهيلية، ويوجهه إلى الاختيار الأنسب للمحتويات والبرامج والطرائق والوسائل التعليمية، كما يوجه المتعلم الوجهة اللائقة.

5.5- وظيفة تدبيرية: يساعد الخطأ المدرس في تدبير درسه التعليمي، بوضع تخطيط كفائي أو تسطير مجموعة من الأهداف الإجرائية، وتوفير العدة التدبيرية اللازمة فيما يخص المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل التعليمية، واختيار أفضل طريقة للتواصل مع تنظيم الصف.

6- المناهج النظرية لتحليل الأخطاء:

توجه اهتمام الباحثين إلى دراسات معمقة في تحليل الأخطاء، وتبيان أسباب حدوثها، بظهور الدراسات اللغوية التطبيقية الحديثة. وظهرت جراء ذلك نظريات التحليل اللغوي الممنهج التي يعود أول ظهورها إلى ما بعد الحرب الكونية الثانية، وذلك عندما انتبه قادة الحلفاء، بخاصة القادة الأمريكيين الذين كانت جيوشهم تجوب أقطار العالم المختلفة الأجناس

والأعراق واللغات، وتؤكد من أهمية التفاهم اللغوي بين جنودهم وأهالي المناطق التي يتمركزون بها. إضافة إلى عدد كبير من المهاجرين القاصدين الأرض الجديدة، والذين أتوا من كل حذب وصوب. ويرى بعض الباحثين أن هذا المنهج كان سائدا قبل ذلك بكثير، وأن إرهاباته بدأت في إنكلترا حينما شرع اللغويون بمقارنة الأنماط النحوية الإنجليزية مع تلك التي في اللغة اللاتينية. بينما يذهب بعض علماء اللسانيات إلى أن هذا الفرع من علم اللغة كان قد بدأ في أواخر القرن التاسع عشر حين اهتم علماء اللغة بدراسة فقه اللغة المقارن في محاولة منهم لإيجاد روابط بين لغات العالم المختلفة على المستويين البنوي والتاريخي بهدف إظهار القواسم المشتركة فيما بينها وبالتالي تصنيفها إلى عائلات لغوية¹.

وهكذا أنشأ فرع جديد لهذا العلم، يعرف باسم التحليل التقابلي أو علم اللغة التقابلي (analyse contrastive). وظهر دوره بصورة علمية في الأربعينيات من القرن الماضي، وكان من رواد هذا الأسلوب التعليمي الأستاذ فريز ولادو (Feries et Lado)، وقد أصدر هذا الأخير روبر لادو (Robert Lado) في عام (1953) كتابه الموسوم بالدرس التقابلي بين اللغتين الانجليزية والاسبانية (Contrastive study between English and Spanish) وركز في هذا الكتاب على الاختلافات بين اللغة الأم واللغة الثانية أي ذكر إمكانية التنبؤ بالنماذج التي تعيق عملية تعليم اللغة الثانية أو الأجنبية، وكيفية حل الصعوبات التي يواجهها متعلم اللغة الثانية، وكذلك وصف كل لغة على حدة.

إلا أن الدراسات أثبتت فشل هذا المنهج في تفسير عدد كبير من الأخطاء وعدم قدرتها في التنبؤ بالأخطاء التي سيقع فيها المتعلم، ووجهت لهذا الاتجاه انتقادات كثيرة خاصة بعد ظهور النظرية التحويلية التوليدية لتشومسكي، وما أحدثته في تحول الدراسات اللغوية، التي مهدت لظهور منهج آخر، وهو منهج تحليل الأخطاء على يد كوردر وسلنكر (Corder, Slinker) الذي ركز على الأخطاء المنتجة فعلا من قبل متعلمي اللغة الثانية. ومن هذا المنطلق ظهرت نظريات تحليل الأخطاء عندما ظهرت الحاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية وسارت كل نظرية وفق منهج خاص بها، وسنتناول في بحثنا هذا المنهجين المذكورين أعلاه وهما: المنهج التقابلي، ومنهج تحليل الأخطاء.

¹ ينظر: محمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية 1983، الطبعة الأولى، ص 21.

1.6- المنهج التقابلي: لقد كان دور التحليل اللغوي التقابلي كبيراً في وصف المؤلف والمختلف ما بين اللغات، وتبيان الطرق المثلى التي بإمكانها تيسير التحصيل اللغوي لدى من يريد تعلم لغة ثانية، ورواد هذا المنهج كما ذكرنا سابقاً فريز ولادو (Feries et Lado).

والتحليل التقابلي علم يتسم بالعلمية والمنهجية، ويُعنى بمعرفة العينات اللغوية التي تقف حجرة عثرة أمام معلم ومتعلم اللغة الثانية، ولكي تحدد المشكلات التي تعترض اختيار البرامج والمادة التعليمية، فإنه يلجأ إلى وصف اللغة الأجنبية ووصف اللغة الأم، بهدف التوصل إلى نقاط التشابه والاختلاف بين اللغتين.

ويهدف هذا التحليل بعد حصر أوجه التشابه والاختلاف بين لغتين، إلى التنبؤ بما سوف يسبب مشكلة بالنسبة للطلاب سواء كان ذلك في الفهم أو في الأداء. حيث يتم التركيز من خلاله على دراسة ثقافة اللغة الأولى، وثقافة اللغة الثانية، أي تتبع مسارات الثقافتين، والاهتمام بنقاط الالتقاء، ونقاط الاختلاف، التي من شأنها تقريب الصورة إلى المتعلم، ومن ثم، يكون إدراك مضامين تعلم اللغة الثانية أقرب نفعاً.

وقد شهد هذا العلم الجديد منحى جدياً في الربع الأخير من القرن العشرين في الغرب الأوروبي، إذ حدث تطور إيجابي في التعامل مع مفهوم الدرس اللغوي التقابلي، وأصبح واجهة دراسات جديدة مثل: علم اللغة النفسي، وعلم المعاجم، والتحليل التقابلي لعلم لغة الاجتماعي (Contrastive Sociolinguistics)، وكل ما يتعلق بدارسات طبائع اللغات¹. إضافة إلى أن هذا المنهج لم تتضح معالمه في العالم الغربي، ولم يصبح علماً له حدوده وقيوده، إلا في ستينيات القرن الماضي بعد نشر جامعة شيكاغو كتاب سلسلة التراكيب التقابلية (Séries of

Contrastive Structures)

ولعل الهدف الأسمى والأهم للتحليل اللغوي التقابلي، يكمن في التعرف على كيفية الاستدلال، وفهم العملية التعليمية برمتها، وليس فقط التوصل إلى فهم التراكيب اللغوية فهماً جيداً، أو مقارنة مستوى بمستوى، أو نظاماً بنظام، فالتقابل الصوتي، والصرفي، والنحوي، والمعجمي مهم جداً في تعليم اللغة، لأنه يحدد أوجه التشابه والاختلاف بين اللغة الأم واللغة المنشودة ويتعامل مع أوجه الاختلاف على أنها مؤشرات للتوعية وتبسيط الصعوبات التي

¹ ينظر: محمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، ص7.

يواجهها المتعلم للغة الثانية من جراء تداخل اللغة الأم¹. وقد أرسى هذا العلم دعائم أساسية لدراسة الأخطاء التي يقع فيها المتعلم، من خلال وصف لغته الأولى، واللغة الهدف التي هو بصدد تعلمها.

وقد عرّف **رشدي طعيمة** التحليل التقابلي بأنه الدراسة التي توازن "بين لغتين أو أكثر مبيّنا التماثل، والتشابه، والاختلاف بين اللّغات، بهدف التنبؤ بالصعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدارسون عند تعلمهم لغة أجنبية، ويساعد هذا بالتالي في فهم عدة أمور، منها: تأليف الكتب، والمواد التعليمية المناسبة، وإعداد الاختبارات اللغوية المناسبة أيضاً، وغير ذلك من المجالات العلمية التعليمية"²

وفيما يخص تحليل الغامض من التركيب من اللغتين الأولى والثانية، يؤدي التحليل التقابلي دورا بارزا في تيسير سبل التواصل إلى المعنى القريب، ويعين على تصور (الحيز الدلالي) الذي من شأنه تشكيل تصور عام لجميع المفاهيم التي يشي به التركيب. بالرغم من أهمية الدرس اللغوي التقابلي في توفير، وتقديم فرضيات جادة في سبيل حل ما يعترض مسار تعلم وتعليم اللغات الأجنبية؛ فإنه لم يسلم من الانتقادات، خاصة بعد ظهور النظرية التشوميسكية وقلة الاهتمام الملحوظ الذي أصاب النظرية السلوكية. ومن بين أهم ما أخذ على هذا المنهج، أنه منح:

- 1- لقضية التداخل بين اللغتين، الأولى والثانية أهمية ودورا أكثر مما يجب، مع أنها ليست المصدر الوحيد للصعوبة.
- 2- أنه لا يمتلك أسسا متينة تراعي النواحي النفسية والاجتماعية للمعلم ومتعلم اللغة عموما.
- 3- اعتماد التنظير بدل التجربة، لأن التنبؤات التي تنتج عن التقابل بين لغتين لا تصدق دائما.

ومع هذا، "يبقى التحليل اللغوي التقابلي وبما يتوفر عليه من وصف شامل ودقيق لأنظمة اللغات؛ مناخا خصبا يتوفر على التواصل بين التنظير والتطبيق، لأن أساسيات الدرس

¹ ينظر: عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، معهد تعليم اللغة العربية، الرياض 1990، الطبعة الأولى، ص46.

² رشدي طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر الغربي، بيروت، الطبعة الأولى 2004، ص300.

اللغوي التقابلي، قائمة على معطيات الدرس اللغوي العام، وبالخصوص الدرس اللغوي التطبيقي، هو إلى التطبيق أقرب منه إلى التنظير¹.

والاستفادة من معطياته، فيما يخص تعلّم وتعليم اللغات، يزيد في سهولة إدراك ما تختلف فيه لغات العالم، كما أن متعلم اللغة الثانية أو الأجنبية إذا ما توفر له إحاطة شاملة بلغته الأولى، أو لغته الأم، فبإمكان ذلك إعانته على فهم مسار أي لغة يريد تعلمها، فالقدرة الكامنة التي حبا الله به عباده، تسمح لهم باستيعاب ألفاظ وجمل، ومعرفة حدود عدد غير منتهي من لغات البشر إن أرادوا ذلك (لأن أنظمة معظم اللغات متشابهة)، إلا أن الفوارق والحدود الخاصة بنظام كل لغة، تبقى من المقدور عليه بقدر الاستعداد والإدراك الواعي للمتعلم.

وفي ظل الصعوبات التي يواجهها متعلم أكثر من لغة، بحث العلماء عن الحلول. ونتيجة للمجهودات التي بذلت، ظهر ما سمي ب(التداخل اللغوي) (Theory Interférence) وهي إحدى معطيات التحليل اللغوي التقابلي التي ترتبط مباشرة بواقع تعلم اللغة الثانية أو الأجنبية.

وقد برهن التحليل التقابلي، قدراته في تطوير المواد الدراسية سواء في تعليم اللغة الأولى، أو في تعليم اللغة الأجنبية، وحتى في تطوير المواد الدراسية لتعليم اللغة الأم لأبنائها، ويعد منهج تحليل الأخطاء ثمرة من ثمرات التحليل التقابلي لكنه يختلف عنه، في اختصاصه بدراسة لغة المتعلم نفسه التي ينتجها وهو يتعلم كما سنرى.

2.6- التداخل اللغوي: يشير الباحثون في تعليم اللغات، أن الأخطاء كثيرا ما تحدث في كل مستويات التأدية للغة الأجنبية التي تدرس بسبب التداخل اللغوي مع اللغة الأم، ويعتبر هذا التداخل نظام مصغر يساعد المتعلم في بناء مكتسباته في لغة الهدف، حيث يستعمل المتعلم لغة المنشأ ليصل إلى أهدافه التعليمية. وهذا ما يؤكد كوك (Cuq) قائلا: "نعني بالتداخل اللغوي في تعليمية اللغات، البنية الخاصة للنظام الداخلي المضمّن للغة المستهدفة، ينجزه المتعلم في مرحلة معينة من تعليمه"²

¹ محمد امحمد بن طاهر، معطيات التحليل اللغوي التقابلي وتعلم اللغة الثانية، مجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراتة، ص60.

² Jean-Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé international, S.E.J.E.R. Paris, 2003, p10.

أي أثناء تدرج المتعلم في تعليمه، ينشئ نظام وسيط خاص به، يتوسط لغة الأم واللغة الأجنبية التي يتعلمها. هذا النظام المصغر يبينه المتعلم انطلاقاً من مكتسباته في لغته الأم ولغة المستهدفة، ويتحسن شيئاً فشيئاً كلما اقترب المتعلم من معايير هاته اللغة، ويستمر هذا النظام في تحسن أثناء تدرج المتعلم في تعليمه إلى أن يتحكم بقواعد هاته اللغة، ويتقن تماماً نظامها اللغوي.

فاستيعاب صدور الأخطاء من قبل المتعلمين، هو مفهوم التداخل اللغوي من منظور التعليمية، فالأخطاء هي نموذج توضيحي لنظام بُني ويُنشئ في الوقت ذاته من قبل المتعلم من خلال تدرجه في التعلم اللغة الثانية، أي أنه من ضروري استيعاب هذا النظام المصغر في مرحلة معينة من التعلم، لأن احتكاك واتصال لغتين مع بعضهما يمكن أن يولد ظاهرة التداخل اللغوي بطريقة واعية أو غير واعية، ويظهر ذلك على مستوى الصوتي أو التركيبي أو الصرفي.. إلخ، فهي ظاهرة ناتجة عن احتكاك اللغات مع بعضها البعض مسببة الأخطاء الملاحظة في المكتوب والمنطوق.

كما أن "العلاقات الموجودة بين اللغة الأم واللغة الأجنبية هي تلك الحدود اللسانية المتجانسة مع بعضها البعض"¹ فالأمر يتعلق بظاهرة لسانية ناتجة عن احتكاك اللغات فيما بينها، واللغة الأم لها تأثير كبير على تعلم اللغة الأجنبية، لذلك اعتبر **لادو (Lado)** التشابه والاختلاف بين محتوى لغتين السبب الرئيسي للأخطاء والتداخل اللغوي واللساني.

3.6- منهج تحليل الأخطاء: ظهر هذا المنهج كرد فعل لنظرية التحليل التقابلي والتداخل اللغوي، التي ترى أن سبب الأخطاء، هو التداخل من اللغة الأم. أما **كوردنر (Corder)** وآخرين فقد عارضوا هذا الاتجاه كما ذكرنا سابقاً، وذكروا أن سبب الأخطاء ليس التداخل من اللغة الأم فحسب، بل هناك أسباب أخرى داخل اللغة الهدف، وهذه الأسباب تطويرية يمكن أن تكون نتيجة لأسلوب التعليم، والدراسة، والنمو اللغوي، وطبيعة اللغة المدروسة، والتعميم، والافتراض الخاطئ، وغيرها.

كما يرى أصحاب هذه النظرية أنه عن طريق تحليل الأخطاء فقط نستطيع أن نتعرف على حقيقة المشكلات التي تواجه الدارسين أثناء تعلمهم للغة، ومن نسبة ورود الخطأ نستطيع أن نتعرف على مدى صعوبة المشكلات أو سهولتها، وتسمى هذه دراسة بالتحليل البعدي، لأنها تصف الأخطاء التي حدثت فعلاً في حديث التلميذ أو في كتابته، وليس ما

¹ Jean-Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, p139.

نتوقع حدوثه. وهذا التحليل البعدي يقوم على وصف الأخطاء الفعلية التي يقع فيها متعلمو اللغة من الأجانب، ويقوم على تفسيرها وردها إلى أسبابها الحقيقية، سواء أكانت تلك الأخطاء ناتجة عن التداخل بين اللغة الأم واللغة الهدف، أم ناتجة من القياس الخاطئ في اللغة الأجنبية، أم بتأثير عوامل أخرى غير لغوية.

فمنهج تحليل الأخطاء "يدرس الأخطاء التي تعزى إلى المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم فحسب، وقد حلّ تحليل الأخطاء محل التحليل التقابلي بسهولة حين تبين أن بعض الأخطاء فقط ترجع إلى تأثر المتعلم بلغته الأم، وأنه لا يقع في كل الأخطاء التي يتوقعها التحليل التقابلي وأن الدارسين الذين ينتمون إلى لغات مختلفة يقعون في أخطاء متشابهة وهم يتعلمون لغة أجنبية واحدة"،¹ وفي هذا يختلف المنهجين.

وهنا يُعقب ستيفن قائلًا بأن "منهج تحليل الأخطاء لا يمكن أن يعوض التحليل التقابلي لكن يمنح حلولاً مغايرة يمكن أن تأتي بثمار سريعة".² لأنه يقوم على "دراسة أخطاء الطلاب في الاختبارات أو الواجبات، لإحصائها، وتصنيفها، والتعرف على أسبابها تمهيدا للوقاية منها، أو معالجتها".³ ولأنها تعكس بوضوح ضعف المتعلم وعدم قدرته على امتلاك النظام الإملائي والصرفي والنحوي للغة المعنية. وعملية حصر الأخطاء الكلامية سواء أكانت كتابية أم نطقية في الأداء الفعلي، هي في حد ذاتها تعد وسيلة للبحث عن الطرائق الناجحة لمعالجة الصعوبات التي تعترض العملية التلفظية لدى المتعلم.

وانطلاقاً من ذلك يمكن تتبع الأخطاء التي هي "علامات ظاهرة للنظم التي استقرت لدى المتعلم من مصادر عامة متنوعة، أخطاء مرحلية نابعة من تدخل اللغة الأم، أو أخطاء نابعة من داخل اللغة الهدف، أو من السياق الاجتماعي اللغوي للاتصال، أو من الاستراتيجيات النفسية، اللغوية أو المعرفية أو من المتغيرات الوجدانية التي لانهاية لها".⁴ ولقد شهد ميدان تعليم اللغات دراسات كثيرة حول الأخطاء اللغوية الشائعة عند الدارسين وهم يتعلمون اللغة الثانية. ولقد كان تركيز هذه الدراسات على الأخطاء الشائعة وليس على الأخطاء الفردية لعدة اعتبارات منها:

¹ دوجلاس برون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 205.

² Besse H, Porquier R, Grammaire et Didactique des langues, Dédier collection LAL, Paris 1991, p65.

³ محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، بيروت 1986، الطبعة الأولى، ص 37.

⁴ نفسه.

- أن الأخطاء الشائعة هي التي تُعبر عن ظاهرة تستحق الدراسة.
- أنها هي التي تلقي الضوء بسهولة على أسباب الأخطاء.

فإذا كانت الأخطاء عند مجموعة متجانسة من الدارسين دل ذلك على وجود سبب مشترك تنسب إليه الأخطاء. فقد تعزى إلى اللغة القومية عند الدارسين أو إلى المستوى الدراسي الواحد الذي ينخرطون فيه، أو إلى المهنة التي ينتمون إليها. أو إلى المرحلة العمرية التي يشتركون فيها. أو إلى البرنامج الدراسي الواحد الذي ينتظمون فيه، وهكذا.

كما اتفق مختصون في التعليمية على أن الأخطاء الشائعة هي التي تستحق أن تبني المناهج على أسسها، وتستحق الجهد الذي يبذل في سبيل ذلك.

7- انتظامية الخطأ:

إن الأخطاء التي تستحق الدراسة هي التي تظهر على نحو منتظم، لأنها تكشف عن النظام اللغوي الذي استقر في ذهن المتعلم من خلال الدروس التي تلقاها، وهي تمر بمراحل، كما يقول نايف خرما: "يمكن أن تخزن غير منتظمة في مرحلة من المراحل ثم تصبح منتظمة ومستمرة في مرحلة أخرى، ثم تعود غير منتظمة في مرحلة ثالثة إلى أن يتم التخلص منها نهائياً، ويستقيم كلام الطفل أو الدارس بالنسبة لجانب معين من جوانب اللغة"¹. وعلى هذا فالأخطاء تمر بثلاث مراحل، هي:

1.7- المرحلة السابقة للانتظام: وهي مرحلة يكون الدارس فيها جاهلاً بوجود نظام أو قاعدة معينة في اللغة الهدف، وأخطاؤه هنا تتسم بالعشوائية تماماً، كما لا يمكنه في هذه المرحلة إعطاء تفسير للصيغ التي قام باختيارها سواء أكانت صحيحة أم خاطئة.

2.7- مرحلة الانتظام: في هذه المرحلة يتمكن المتعلم من تطبيق قاعدة ما، واستعمالها لكنها خاطئة غير أن أخطاؤه تظهر منتظمة، وبإمكانه إعطاء تفسيراً لها، لكن بالمقابل لا يمكنه تصويبها.

3.7- مرحلة ما بعد الانتظام: هنا تأتي الجملة الصحيحة بصورة منتظمة من قبل المتعلم، لأنه اكتسب القاعدة وإن أخطأ، سيكون ذلك بسبب عدم الانتباه أو النسيان أو

¹ نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع الرسالة، الكويت 1988، ص 99.

لأسباب عارضة، "وهذه هي مرحلة التدريب المناسبة لتعلم جانب خاص من جوانب اللغة، وحين يطلب من الدارس تصحيح خطئه فإنه يفعل ذلك ويعطي تفسيراً مناسباً"¹ وبناء على هذا، نلاحظ أن الأخطاء تظهر في بادئ الأمر لجهل المتعلم لنظام اللغة التي هو بصدد تعلمها، ثم لا يلبث طويلاً حتى يدرك بعض التفاصيل فيها ويستوعب بعض قوانينها، فيخطئ حيناً ويصيب حيناً آخر، مع قدرته على تفسير إجراءاته في كلتا الحالتين، إلا أنه يبقى عاجزاً عن تصحيح خطئه، وتستقر القدرات اللغوية في المرحلة الأخيرة ولا تصدر عنه الأخطاء إلا لأسباب عرضية كالمرض أو عدم الانتباه وغيرها من الأمور النفسية كالتوتر والخوف إلخ.

ومن هذا المنطلق بينت الدراسات اللغوية الحديثة أنه من تفسير الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون يمكن بناء مناهج علمية دقيقة، يستدرك فيها المتعلم أغلب أخطائه، بتصحيحها مباشرة كلما ظهرت، ومن ثم يتوصل في الأخير إلى التغلب على نقاط الضعف في تعلمه.

8- مراحل تحليل الأخطاء:

يعتمد منهج تحليل الأخطاء في تحليله للأخطاء ثلاث مراحل وتتمثل فيما يأتي:

1.8- مرحلة التعرف على الأخطاء: يتعين في هذه المرحلة تحديد المواطن التي تتحرف

فيها استجابات التلاميذ عن مقاييس الاستخدام اللغوي، وهذه المرحلة يسميها كوردر مرحلة التعرف على الخطأ، "وترتبط هذه الأخيرة بمقارنة التعبيرات الأصلية الصادرة عن الدارس بالأبنية المقبولة والمعتمدة، ثم التعرف على الاختلاف بينها"². وتبدو هذه المرحلة سهلة بالنسبة للباحث مقارنة بالمرحلتين اللاحقتين، إذ تمكنه من التعرف على الأخطاء المنتظمة التي تصدر عن الدارس وذلك في فترة زمنية محددة، لكن مع ذلك فهي تحتاج إلى الدقة والتركيز حتى يتسنى له اكتشاف كل الأخطاء الواردة في المادة المراد تحليلها. أي يقصد به حصر الأخطاء الثابتة في لغة المتعلم شفاهياً أو كتابياً في فترة زمنية محددة.

2.8- مرحلة وصف الأخطاء وتصنيفها: وفي هذه المرحلة يكون وصف الخطأ ببيان

أوجه الانحراف عن القاعدة وتصنيفه للفئة التي ينتمي إليها. وهذا من حيث طبيعتها ومدى

¹ كوردر S. Pit Corder، المرجع السابق، ص 148.

² نفسه، ص 145.

علاقتها بالمادة الدراسية، ثم هل هي أخطاء مقبولة أم غير مقبولة نسبة إلى سن التلميذ ومستواه التعليمي خصوصا تلك المرتبطة بالقواعد والمبادئ الأولية في المواد التعليمية. ويتجه تحليل مدونة الأخطاء الصادرة عن المتعلم في أغلب إلى عدد كبير من الأخطاء ويمكن تصنيفها إلى: الأخطاء الإملائية، واللفظية، والصرفية، والنحوية، والتركيبية، والدالية.

إذن، وصف الخطأ الذي هو خرق للقاعدة اللغوية للغة الثانية، ليس بالأمر السهل فقد يكون صوتيا، أو صرفيا، أو نحويا، أو إملائيا، أو دلاليا، أي تصنيفه للفئة التي ينتمي إليها، وهنا المشكلة لأن مستويات اللغة متشابكة ومتكاملة مع بعضها البعض.

فعملية تصنيف الأخطاء عملية دقيقة وصعبة في نفس الوقت إذ يصعب تحديد نوع الخطأ، وبالإضافة إلى الأخطاء المذكورة أعلاه فقد نجد أخطاء إضافة ما لا يجب أن يضاف، أو حذف ما يجب أن يكون، أو استبدال كلمة صحيحة بأخرى خاطئة، أو خطأ في ترتيب الجملة بالنسبة لبعضها البعض.¹ كما أن وصف الخطأ هو في الأصل عملية مقارنة، بين العبارات الخاطئة، والعبارات المصححة.

وهاته العملية تحاول الكشف عن الطرائق التي خالف بها الدارسون الصواب نتيجة، حذف عنصر، أو زيادة، أو اختيار عنصر غير صحيح، أو ترتيب العناصر ترتيبا غير صحيح، إلى غير ذلك من ظواهر الأخطاء التي تحدث في جميع اللغات، وهذه الأخطاء تكون على كل المستويات اللغوية المختلفة في الكتابة.

وبعد مرحلة الوصف وترتيب الأخطاء تأتي عملية تحديد النسب المئوية لتبين نسبة تواتر الأخطاء وتكرارها.

3.8- مرحلة تفسير الأخطاء: هو بوجه عام نشاط لغوي، بينما يعتبر التفسير مجالا من مجالات علم اللغة النفسي، إذ يدور البحث فيه عن أسباب وكيفية حدوث الأخطاء. وهي مرحلة بيان وشرح العوامل والأسباب التي أدت إلى ارتكاب الأخطاء وكيفية حدوثها، والمصادر التي تعزى إليها، ومن ثم تصحيح هذا الخطأ وذكر الصواب.

ويرد اللغويون الأخطاء في هذا المنهج إلى مصادر متعددة سواء أكانت لغوية أم غير لغوية، فمنها ما سببه التدخل من اللغة الأم، ومنها ما مبعثه اللغة الهدف نفسها، وبعضها

¹ نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص 103.

راجع إلى طبيعة الظروف التعليمية، أو طبيعة المتعلم نفسه واستراتيجياته في التعلم، أو في بنية اللغة المدروسة نفسها.

وقد تعود أسباب حدوث الأخطاء إلى سوء اختيار الطريقة المناسبة أو نقص التنظيم المحكم في المواد المقدمة للتدريس¹، أو حتى سوء اختيار وسائل الإيضاح أو انعدامها. وقد يكون المدرس نفسه أكبر مصدر لحدوث الأخطاء، إذ قد تصدر الأخطاء منه شخصياً لعدم تكوينه الجيد في المادة التي يُدرّسها.

إضافة إلى ذلك قد نجد عوامل نفسية تساعدنا في تفسير الأخطاء منها ما هو طارئ، ومنها ما هو مستمر، فالعوامل الطارئة تعزى إلى التعب والانفعال والضغط، أو الارتباك، والعوامل المستمرة قد تسجل في ضعف التذكر والنسيان، أو خلل في مخارج الحروف نتيجة أمراض في الجهاز النطقي، أو في حاستي السمع والبصر، خاصة إذا كانت فئة الدارسين من متعلمين كبار كموضوع بحثنا هذا. لذلك كانت نظرتهم إلى مصادر الخطأ أشمل منها في التحليل التقابلي.

وهكذا، فالدراسة تستعرض مجموعة من الأخطاء الكتابية في اللغة، لأن الكتابة من أكثر المهارات أهمية بالنسبة للمتعلم، حيث أنها تكشف حصيلة ما توصل إليه من فهم للنظام اللغوي بجل مستوياته.

ثانياً - المبادئ النظرية للسانيات النص:

لسانيات النص هي فرع من فروع علم اللغة الحديث، وهو علم يهتم بدراسة بنية النص ونظامه، باعتباره نظاماً للتواصل والإبلاغ السياقي. ويحاول هذا العلم معرفة ما يجعل النص نصاً؟ إذ يبحث في جزئيات الكلام التي تجعله كلاماً ونسيجاً متسقاً ومتربطاً، يعكس مفهوم العلاقة بين جزئياته.

ولا تكفي هذه الدراسة بما هو مكتوب بل تدرس حتى النصوص الشفاهية، وذلك بالتركيز على الروابط التركيبية والدلالية والزمنية، والوحدة الموضوعية والسياقية سواء أكانت صريحة أم ضمنية، يعنى أنها تبحث عن آليات بناء النص وكيفية تركيبه، بعدما كانت كل الدراسات اللغوية السابقة موجهة ومنصبة حول دراسة الجملة.

¹ ينظر: في المقرر المنهاج السنة الرابعة متوسط، فقد تناولنا هذه النقطة في بحثنا عند تقييمنا لترتيب مواضيع القواعد اللغوية، ص 33-34، ومصادر الخطأ ص 86.

بمعنى أنها تتجاوز الجملة لتبحث عن الآليات اللغوية والدلالية التي تساهم في بناء النص وتأويله، بمعرفة البنى التي تساعد على انتقال الملفوظ من الجملة إلى النص، أو الانتقال من الشفاهي إلى المكتوب النصي، فهي لا تهتم بالجملة المنعزلة، بل تهتم بنسيج النص باعتباره مجموعة من الجمل المترابطة ظاهرياً وضمنياً.

ذلك أن هدف لسانيات النص هو وصف العلاقات الداخلية والخارجية للأبنية النصية في مختلف مستوياتها، مع شرح أشكال التواصل ومظاهر استخدام اللغة، والوقوف عند مظاهر اتساق وانسجام النصوص وترابطها سواء على مستوى التركيب أو الدلالة أو الوظيفة التداولية. كما يستهدف هذا العلم، وصف البنيات العميقة المولدة للنصوص اللامتناهية العدد، من أجل الوصول إلى القوانين والمعايير التي تحكمها، ومحاولة الكشف عن الظروف المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، لأن الأعراف الاجتماعية والعوامل النفسية أوثق علاقة بالنصوص منها بالجملة، فالوعي الاجتماعي والنفسي ينطبق على الوقائع لا على الأنظمة والقواعد النحوية، بل صار النص أداة لتحقيق أهداف تربوية واجتماعية وثقافية ونفسية وغيرها.

1- تعريف النص:

يشكل النص "نسيجاً متنامياً ومتشابكاً من الجمل ويتسم بالتداخل المعرفي"¹ وكل متتالية من الجمل تشكل نصاً شريطة أن تكون بين عناصر هذه الجمل علاقات تصل بين عنصر وآخر وارد في جملة سابقة أو لاحقة، أو تربط بين عنصر وبين متتالية سابقة أو لاحقة. ويعرفه الأزهر الزناد، بأنه "نسيج من الكلمات يترابط بعضها ببعض، هذه الخيوط تجمع عناصره المختلفة المتباعدة في كل واحد هو ما نطلق عليه مصطلح النص"²، هذا يعني أن النص عبارة عن شبكة من العلائق المتداخلة، والمستويات الصياغية والنظمية، أي هو وحدة دلالية وليست الجمل إلا الوسيلة التي يتحقق بها. أي أنه يمثل عملية معقدة يصعب توضيح دلالاته بسهولة وذلك لتداخله مع غيره من المصطلحات المجاورة له، وإنما يحقق تعدد المعنى ذاته، تبعاً لتغاير السياقات وتعدد القراءات واختلاف مستوياتها، ما دامت القراءة هي عملية تتفاعل متواصل بين النص والقارئ.

¹ جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، المغرب، الطبعة الأولى، 2015، ص20. (بتصرف)

² الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت 1993، ص12.

إذن النص، هو بنية كبرى تظهر فيه كل المستويات اللغوية (الصوتية، والصرفية، والنحوية، والدلالية...)، إضافة إلى ذلك نجد فيه انعكاس مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، والثقافية، والاجتماعية، والتربوية...)، "وهذه العمليات اللغوية والنفسية والاجتماعية والمعرفية تشكل من الأجزاء وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية وتداولية معا، تتحكم في إنتاج النص"¹.

لهذا فإن المتكلمين بأي لغة كانت، يمتلكون معرفة نصية لغوية واضحة، يطورونها من خلال مسارهم في الاكتساب اللغوي الفردي. ومن هذا المنطلق ينبغي أن يعتمد أي نص على مجموعة من الوسائل اللغوية التي تخلق النصية، بحيث تساهم هذه الوسائل في وحدته الشاملة، وأهم هاته الوسائل: الاتساق والانسجام والسياق...

2- أنواع النصوص:

تتحدد أنواعها من خلال المواصفات التي يتميز بها نص عن غيره، ولكل فن تعبيرى نمط يلائمه، ويتم تصنيفه بناء على بعده الوظيفي، وبناء على الطابع المهيمن في كل نص، وعلى هذا الأساس يمكن تحديد أصناف من النصوص إلى:

1.2- النص الوصفي (Texte descriptif) :

يقول ج. م. آدم (J.M.Adam) إن "الوصف هو العالم الذي ينير دروبه"². ويقول أيضا "إن الهدف من الوصف هو إعطاء توضيحات عن الحياة، حقيقة وجودنا، قوتنا، طموحنا، إحياء، أن نحي الأشياء، ونلمس تفاصيل الأحياء، وكل ما هو فيزيائي، خصوصا الطبيعة."³ إذن هذا النوع من النصوص، يعين المتعلم على الملاحظة، ويساعده على التمييز بين الأشياء الممكن تحسسها في العالم الخارجي. وهو فن من فنون الاتصال يتعلق بموجودات جمادية أو حسية أو أشخاص، ومن خصائصه شموله على الأوصاف والأحوال والأوضاع، ودقة في التصوير، واستخدامه للفعل الماضي والمضارع والظروف المكانية والزمانية والنوع والأحوال والصور البيانية والمحسنات البديعية.

2.2- النص الحجائي (Le Texte argumentatif) :

يتميز النص الحجائي بالدفاع عن موقف أو إدحاضه بمبررات، كأن تأتي بحجة تبطل بها رأيا أو تثبت بها رأيا آخر من أجل إقناع الطرف الثاني، كأن تعرض فكرة أو وجهة نظر

¹ سعيد البحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، مكتبة لبنان ناشرون، لونغمان، الطبعة الأولى، 1977، ص106.

(بتصرف)

² Jean Michel Adam, La Description – Que sais je- imprimerie des presses universitaires de France 1993, p84.

³ Ibid, p75.

لإثبات الصحة والفائدة، اعتماداً على الأدلة والبراهين الملائمة، والاستشهاد بأمثلة أو أحداث، فالإلحاح والتشديد، مثل: التكرار، والتوازي، والتبيين تبرز هاته النصوص، التي تستدعي وجود علاقات مفهومية مثل العلة، والدلالة، والاستدلال المنطقي، فهي نصوص تستعمل للمساعدة على قبول أو رفض أو تقييم أفكار معينة. إذن الغاية من الحجاج هو الإقناع واستمالة المتلقي لما يعرض عليه من رأي وبالتالي التأثير العملي في سلوكه.

3.2- النص السردي (Le Texte narratif) :

وهي نصوص مستعملة لوصف واقع تجري فيه أحداث معينة، وتستدعي شخوصاً بشرية أو حيوانات ذات سلوكيات أو تصرفات بشرية، وهذه الأحداث تنمو وتتطور بسبب مؤثرات مختلفة فهي تصف الأعمال والأحداث في تنظيم متتال خاص، ويتمركز هذا النوع من النصوص حول المفاهيم الآتية: العلة، والقصد، والقدرة، والزمن¹.

إضافة إلى ذلك يطغى عليه الأسلوب الخبري، وتستعمل فيه الأفعال الماضية الدالة على الحركة والضمير المتكلم والغائب، كما يشتمل على مؤشرات زمانية ومكانية، وعلى روابط معينة مثل: بعد ذلك، قبل ذلك، ثم...، التي تستعمل في ذكر أحداث وأقوال ذكرها متتابعاً بمؤثرات وتحولات مختلفة.

وعندما يضم النص السردى العناصر الثلاثة الآتية: المقدمة (البداية) والموضوع والخاتمة، تكون هاته البنية السردية كافية لتشكيل نص كامل محكم البناء.

3- الملكة النصية (Le Compétence textuelle) :

نقصد بالملكة النصية قدرة الفرد على فهم وإنتاج اللغة في وضعيات تواصلية، لأن النص تتحكم في إنتاجه عدة عمليات لغوية ونفسية واجتماعية ومعرفية، تشكل منها وحدة منسجمة قائمة على قواعد تركيبية ودلالية وتداولية، فهو مجموعة من الأحداث الكلامية، تتكون من مرسل للفعل اللغوي ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بمضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي، فهو عبارة عن مجموعة جمل مركبة مترابطة، تحقق قصداً تبليغياً ويحمل رسالة هادفة.

هذا يعني أن دراسة النصوص الممثل الشرعي للغة، هي "دراسة للمادة الطبيعية التي توصلنا إلى فهم أمثل للظاهرة اللغوية، لأن اللغة أساسها التواصل، والعملية الاتصالية في

¹ محمد خطابي، لسانيات النص، ص 313.

المجتمع- هي المحك- والتواصل إنما بالنصوص لا بالجمال¹. إذ بها تتربط النشاطات الإنسانية ويتم الإعداد لأحداث كثيرة وتنفيذها.

كما يمكن أن توجه السلوك الاجتماعي إلى أهداف محددة، ويمكن أيضا أن تلهم أعضاء كل مجتمع اتصالي تجارب ومواقف وقيما أخلاقية، وهي بذلك تعد أساسا جوهريا للتطور والتكامل البشري في كل مجتمع.

ومن هذا المنطلق، يعد النص في المنهج الجديد للتربية والتعليم محور العملية التعليمية، حيث ينقل من خلاله التلميذ من مستوى الجملة المنفردة إلى مستوى النسق والخطاب العام الذي تنتظم فيه بنية النص تناسقا وانسجاما، كما تستعمل كأداة توجه المتعلم وفق احتياجاته التعليمية أو الترفيهية أو تهذيب سلوكياته، ضمن التفاعلات والعلاقات المتبادلة بينه وبين محيطه التعليمي، لمساعدته وتوجيهه إلى كيفية توظيف كفاءته ومهارته في بناء مساره التعليمي.

4- الاتساق:

نعني بالاتساق البنية الخارجية للنص، أي مستواه التركيبي والدلالي، فهو مجموعة من الوسائل اللسانية التي تضمن الترابط الداخلي والخارجي لجملة النص.

ذلك أن مفهوم الاتساق مفهوم دلالي، يحيل إلى العلاقات المعنوية القائمة داخل النص² والمتمثل في التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة له، ويتحقق ذلك باستعمال أساليب الإحالة والعائد المختلفة والروابط والمنظمات العديدة، ولا يعني هذا أن "نتوقف عند المحتوى الدلالي (المعاني) فحسب، بل يتم الاتساق كذلك على المستوى النحوي والمعجمي، والصوت والكتابة (التعبير بشقيه)"³، وبفعل العلاقات النحوية التركيبية التي تجعل كل جملة في النص لا يمكن إدراكها وفهمها إلا من خلال تماسكها بأخواتها، أي من خلال التحكم في آليات تناسق أجزائها وترابط مكوناتها، فالعلاقة الخارجية المشكلة بالعلامات اللغوية تعمل على الربط بين الجملة واتساقها، فهي الكيفية التي يتم بها تألف وتناسق وحدات الجملة لضمان تطور النص، ومن خلالها تتضح قدرة المتعلم على إنتاج نص يتصف بالاتساق، الذي يعتبر

¹ ينظر: جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية العامة للكتاب، 1998، ص 70. (بتصرف)

² محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص 5.

³ المرجع نفسه، ص 15. (بتصرف)

من الشروط الأساسية لبناء نصية المعنى، والذي ينتج كذلك باستعمال النظائر الدلالية¹.
التي تجعل النص متسقا، ومترابطا، ومتلاحما، ومنسجما بالأدوات اللغوية والتركيبية.

1.4 - أدوات الاتساق:

يعتمد الاتساق على مجموعة من العناصر اللغوية التركيبية الظاهرة، مثل: أدوات الربط (روابط النسق والتعليق)، والإحالة، والاستبدال، والحذف، والوصل، والاتساق المعجمي. فالنص عبارة عن وحدة دلالية كبرى، تتحقق بوجود جمل مترابطة ووسائل لغوية تخلق النصية، حيث تساهم في تأسيس البنية الكبرى أو الوحدة النصية الشاملة. "فالبنية الأولى تكمن في الوسائل اللغوية التي تربط أواصر مقطع ما، أما البنية الثانية، فتكمن في مراعاة المقام الخارجي أو المقتضى التداولي أو السياق النصي أو الذهني أو المرجعي"².

1.1.4 - أدوات الربط:

تعتبر الروابط عاملا مهما في تحقيق تماسك النص الداخلي، ونعني بها كل الأدوات اللغوية التي تؤمن الربط بين لفظتين أو جملتين أو عبارتين، ونذكر منها روابط النسق (Les coordonnants)، وروابط التعليق (Les subordinants).
- روابط النسق: (Les coordonnants) وهي الواو، والفاء، وثم، وكما، وحتى، وأيضا، ولكن.

1- الواو: يفيد الجمع ومطلق الاشتراك في الحكم ولا يفيد الترتيب بالضرورة، إذ ينظم مقاطع الكلام وتسلسل الجمل منطقيا، كما يوظف كعلامة على التتابع الزمني، والاختتام.

2- الفاء: يفيد التعاقب الزمني للأحداث، كما أنه رابط يفيد السببية والاستئناف والاختتام.

3- ثم: حرف عطف، يستعمل في الترتيب المنطقي للعبارات.

4- كما: حرف عطف ووصل وتمثيل.

5- حتى: حرف عطف يفيد التراخي وانتهاء الغاية والتعليل.

¹ خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، ص 169.

² جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، المغرب، الطبعة الأولى، 2008، ص 70.

6- أيضا: يؤدي معنى الوصل والإضافة والتتابع، ويستعمل مع شيئين يتوافقان فيما بينهما.

7- لكن: حرف استدراك، يستخدم في المقابلة والمخالفة في المعنى، ويفيد إثبات الحكم للمعطوف بعد نفيه عن المعطوف إليه.

- روابط التعليق: (Les subordonnants) وهي تؤمن الربط بين جملتين أو عبارتين منها:

1- لأن: وتفيد التعليل، وتربط السبب بالنتيجة، كما تستعمل للتعبير عن الرغبة أو التوقع أو الإثبات.

2- لكي: وهي أداة تستعمل لبيان السبب والعلّة، فتدل على سبب وقوع الحدث أو الغرض منه.

3- اللام: تستعمل أيضا لبيان السبب والعلّة، أي تصف جملة ما حدوث جملة أخرى تسبقها في الكلام.

وهناك روابط مختلفة تعكس مفهوم اتساق وانسجام النص، وتؤدي جميعها وظيفة الربط والتماسك بين الجمل والعبارات.

2.1.4- الإحالة:

تتوفر كل لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة وهي حسب الباحثين: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة، وتعتبر الإحالة علاقة دلالية يستعاض بها عن تكرار المحال إليه، مما يعمل على تحقيق الاتساق والتماسك بين العناصر اللغوية للنص المدروس. لأنها لا تخضع لقيود نحوية، بل تخضع لمعايير دلالية، وهو وجود تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه. وتنقسم الإحالة إلى نوعين رئيسيين:

- إحالة داخل النص: وتسمى الإحالة السياقية أو النصية (textuelle)، وتؤدي دورا كبيرا في اتساق النص، ذلك أنها تحيل عنصر لغوي على عنصر لغوي آخر سابقا كان أم لاحقا. وتنقسم إلى:

"الإحالة على السابق أو إحالة بالعودة وتسمى (قبليّة) وهي تعود على مفسر سبق التلفظ

به.

إحالة على اللاحق وتسمى (بعدية) وهي تعود على عنصر إشاري مذكور بعدها في النص ولاحق عليها"¹

- إحالة خارج النص: وتسمى المقامية (situationnel) وفيها يحيل كل عنصر لغوي على عنصر غير لغوي.

- الضمائر (أسلوب الإضمار):

يقول ابن يعيش: "إنما أوتي بالمضمرات كلها لضرب من الإيجاز واحتراز من الإلباس"²، أي أن القصد من الإضمار تحقيق الاقتصاد ورفع للبس، فالمخاطب أو الكاتب يلجأ إليه بهدف الإيجاز حتى لا تكرر نفس الوحدات اللغوية في سياق واحد بصورة خطية، وعن طريق عملية استبدال يستغنى بالمضمر (العائد) عن الوحدات اللغوية الظاهرة (الاسم) والمكررة بوحدة لغوية أخرى (الضمير) تقوم مقامها وتؤدي نفس وظائف الوحدات الأولى (العائد عليه) "لأنك تستغني بالحرف الواحد عن الاسم الظاهر بكامله فيكون ذلك الحرف كجزء من الاسم"³، وهنا يضيف هاليدي أن الضمائر "تؤدي دورا هاما في اتساق النص، إذ تقوم بالربط بين أجزاء النص وتتصل بأقسامه"⁴ "وهي تتفرع في العربية حسب الحضور في المقام، أو الغياب إلى فرعين كبيرين متقابلين هما، ضمائر الحضور وضمائر الغياب، وتُمكن هذه الضمائر (العائد Anaphore) المتكلم من الاقتصاد في جهده أثناء الكلام"⁵، وهي بذلك تحقق الإحالة السياقية Référence contextuelle. وتعتبر عاملا مهما يعمل على إبعاد الغموض من الخطاب وإيضاحه إذ تبني بين المحيل والمحال إليه علاقة تسمى بالعلاقة العائدية، ولتحقيق هذه العلاقة يقوم الإضمار على جملة من المبادئ منها:

- وجوب تحقيق الإضمار وإبراز علامته: إذا كان تكرر الاسم الظاهر في جملة واحدة لابد منه، فإن استبداله بالضمير يعود عليه وإبراز علامته أحوط لكي لا يحدث لبس في الفهم.

¹ أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة الأولى، القاهرة، 2001، ص116.

² موفق الدين أبي يعيش علي بن يعيش الموصلي، شرح المفصل، دار الكتب العلمية لبنان، ج3، ط1، 2001، ص89.

³ نفسه.

⁴ محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص18.

⁵ ينظر: مفتاح بن عروس، الاتساق النصي، مدخل إلى انسجام النص، ص8.

- لا بد للمضمر من مظهر يعود عليه: أي أن الاسم الظاهر يجب أن يتقدم المضمر حتى يعرف هذا الأخير.

- وجوب تحقيق التطابق بين المضمر (العائد) والاسم الظاهر (العائد عليه): معنى هذا أن المضمر يجب أن يحمل نفس مميزات الاسم الظاهر من حيث الجنس أو العدد.

- اسم إشارة (أسلوب الإشارة):

يسهم أسلوب الإشارة في الربط بين جملتين، إذ يقوم بإعادة عنصر تم ذكره في الجملة الأولى وإعادته في جملة لاحقة بعنصر خاص يعود عليه، محدثا بذلك ترابطا وتماسكا بين أجزاء النص، وتتحقق هذه العلاقة بأدوات تسمى أسماء الإشارة، وهي أسماء تحدد مدلولها تحديدا مقرونا بإشارة حسية، حيث يتم تعويض الوحدة اللغوية بعائد عليها تجنباً لتكرار نفس الوحدة، والغرض من استعمال أسماء الإشارة هو عدم تكرار الأسماء الظاهرة كما في الضمائر تماماً، لأنها تقوم بنفس عملها أي تحقيق الترابط والتماسك بين أجزاء الكلام في النص، فهي تساهم في تماسكه والتحام أجزائه، وقد تحيل إلى ما هو سابق أو لاحق، بمعنى أنها تربط جزءا لاحقا بجزء سابق أو العكس، ومن ثم تساهم في اتساق النص، ونذكر منها: هذا، وذلك، وذاك، وهذه، وهاته، وتلك... الخ.

- الاسم الموصول (أسلوب الوصل):

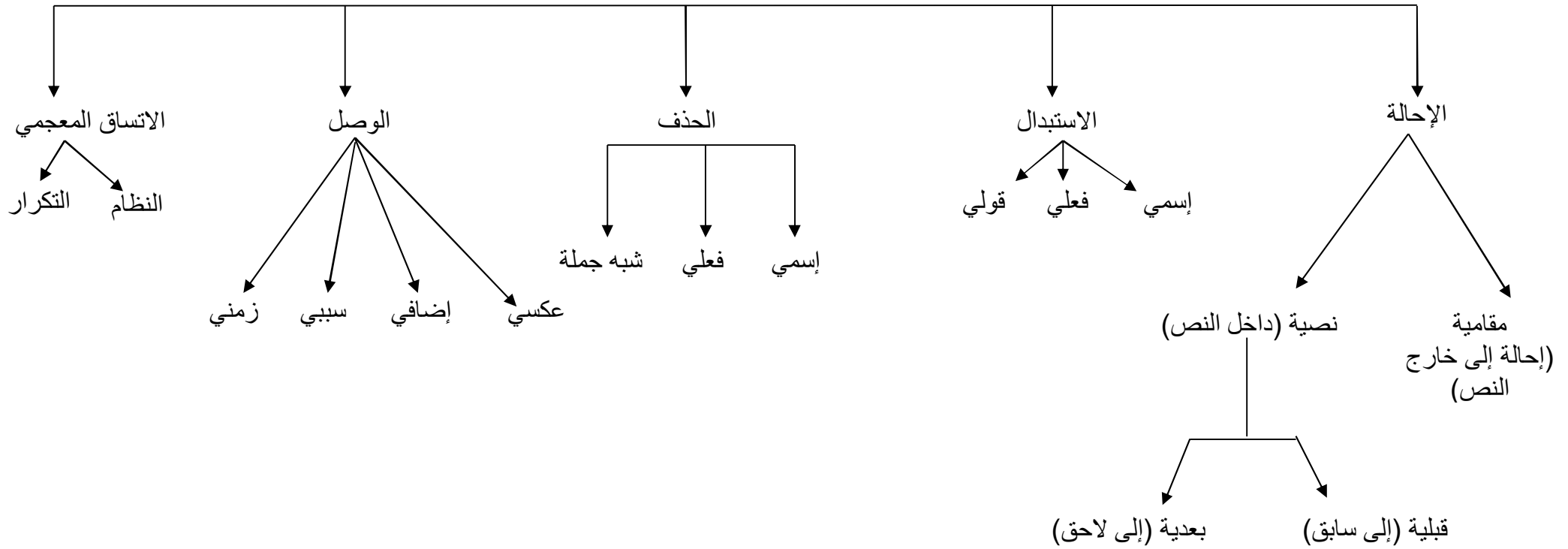
أسلوب الوصل من بين الأساليب التي تحقق العلاقة العائدية ويمكن تعريفه بأنه ربط بين جملتين بحيث تكون الثانية وصفا لأحد عناصر الجملة الأولى، إذ يتم استبدال هذا العنصر بوحدة لغوية أخرى وهذا ما اصطلح عليه "بالاسم الموصول" هو اسم مبهم، غامض في ذاته، ولا يتضح المراد منه ولا يتعين مدلوله إلا بوجود جملة أو شبه جملة بعده تسمى صلة الموصول، ويعمل على تحقيق اتساق النص وترابط أجزائه بعضها ببعض. وتنقسم الأسماء الموصولة إلى:

أسماء موصولة خاصة: وتختلف فيما بينها في الإفراد والتثنية والجمع.... الخ، ومنها:

الذي، والتي، واللذان، والذين، واللتان، واللواتي... الخ

أسماء موصولة عامة: هي أسماء مشتركة لا فرق بين المفرد والجمع والمذكر والمؤنث، وتكون للعاقل ولغير العاقل، ومنها: من، وما، وأي.

والمخطط الآتي يلخص أدوات الاتساق.



مخطط رقم 4: أدوات النص المتسق

5- الانسجام:

يتحدد الانسجام في المهارة اللغوية والاجتماعية، وفي امتلاك المرجعية الثقافية، في حين تقف المهارة التداولية عند التفاعلات التي تجعل علاقة بين شكل اللفظ ومقصد المعاني قائمة¹. معنى ذلك أن الانسجام يعتمد على عمليات ضمنية غير ظاهرة، يوظفها المتلقي لبناء النص وإعادة انسجامه، والنص لا يعد منسجماً عند المخاطب أو الكاتب إلا من خلال فهم المتلقي له سواء كان ذلك سماعاً أو قراءة. فكل نص قابل للفهم والتأويل نص منسجم، والعكس صحيح. "حيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنظم النص وتولده"²، فهاته العلاقات المفاهيمية هي التي تؤمن انسجام النص، وتضمن استمراره وتطوره، على المستوى المعنوي والتداولي، وتكفل المعنى الذي ينتج من العلاقة التي بين المعرفة النصية ومعرفة العالم، حيث تتضح بنية النص من خلال المقدمة والعرض والخاتمة.

فالانسجام مفهوم عام وأعمق من الاتساق، كما أنه لا يتم انسجام نص ما إلا إذا كان متسقاً، لذلك يجب "اعتبار النص كنظام مزود بحافظة داخلية وبقدرة انسجامية داخلية، تسمح للقارئ باقتصاد جهد الاستدكار التام للعناصر اللغوية، وعن طريق نظام الاسترجاع والإسقاط، وباختلاف الوسائل اللسانية المستعملة، يمكن للقارئ إيجاد مؤشر مستقر وخطاب متماسك. فبدون تحصيل ومعرفة المكون المعنوي لن يقرأ النص"³. إذن الانسجام عبارة عن مجموعة من العلاقات الخفية التي بواسطتها يتحقق التماسك الدلالي للنص، أي أنه عمليات ضمنية غير ظاهرة، يوظفها المتلقي لبناء النص وإعادة انسجامه.

مبادئ الانسجام: انطلاقاً من أن النص هو "مجموعة من الأحداث الكلامية التي تتكون من مرسل للفعل اللغوي ومتلق له، وقناة اتصال بينهما، وهدف يتغير بمضمون الرسالة، وموقف اتصال اجتماعي يتحقق فيه التفاعل"⁴، يرى براون ويول "أنه ينبغي على محلل نص

¹ Dell Hymes, Vers la compétence de communication, p10.

² محمد الخطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص 6.

³ Gérard Vigner, lire du texte au sens, éléments pour un apprentissage et un enseignement de la lecture, clé internationale, paris, 1979, p68.

⁴ سعيد البحيري، علم لغة النص، المفاهيم والاتجاهات، ص 110.

ما، أن ينطلق في تحليله للنص من السياق الذي ظهر فيه¹، أي ينطلق من مبدأ أن الذي يستعمل اللغة، ينتج نصا حسب وضعية ومقام معينين.

ومن مبادئ الانسجام ما يلي:

1.5- السياق: يشمل السياق المتكلم والكاتب، والمستمع والقارئ، والزمان والمكان، فالسياق دور حاسم في تواصلية الخطاب، وفي انسجامه بالأساس². فهو القادر على منح اللفظة معنى محددا، وبه يحصر مجال التأويلات الممكنة ويدعم التأويل المقصود والمراد إيصاله للمتلقي.

2.5- مبدأ التأويل المحلي: لا ينتج المتلقي تأويلا بعيدا عن السياق، فهذا المبدأ يقيد تأويل المتلقي من خلال خصائص السياق، الذي لا يقدم مؤشرا لتأويل آخر.

3.5- مبدأ التشابه: يشير مبدأ المماثلة والمثابرة إلى الدور الهام الذي يؤديه في تحقيق انسجام النص واتساقه، أي أن القارئ إذا واجه نصا جديدا وتعود على مجموعة من النصوص والخطابات، وامتلاك قواعدها وخصائصها ومكوناتها، وكانت لديه معرفة مسبقة لنصوص سابقة تشبه هذا النص الجديد، دفعه ذلك إلى تطبيق ما تخرن لديه من نصوص مماثلة على النصوص الجديدة، ومن ثم يمكن أن يطبق التعليمات والمقاييس والأحكام نفسها التي طبقها على النصوص السابقة.

¹ محمد الخطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص، ص52.

² نفسه، ص56.

الفصل الثاني

(دراسة تطبيقية)

توطئة منهجية وتحليل الاستبانات

المبحث الأول: تحليل الأخطاء في المدونة

المبحث الثاني: تقييم الملكة النصية عند المتعلمين

توطئة منهجية وتحليل الاستبانات

- 1- لمحة تاريخية عن عينة البحث وخصائصها:
- 2- وسائل التحريات.
- 1.2- جمع المدونة (الفرض الثاني لسنة الدراسية 2010/2009م).
- 2.2- الاستبانات.
- 3- الطريقة المتبعة في تحليل الأخطاء.

1- لمحة تاريخية عن عينة البحث وخصائصها:

يستدعي أي بحث ميداني من الباحث، النزول إلى الميدان لجمع المعطيات اللازمة، ذلك أن الميدان هو الكفيل باكتشاف المسار التعليمي، ومن ثم الوصول إلى الصعوبات التي تواجه المتعلم والراغب في التعلم على حد سواء، وبالتالي يتسنى للباحث، التفسير الصحيح والتحليل السليم، لكل العقبات التي يمكن أن تعترض مسيرة التعلم والتعليم. وبالتالي وضع الحلول اللازمة للقضاء عليها ولو جزئياً.

وعلى هذا الأساس تم اختيارنا لمتعلمين في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد الفرع التابع للجزائر العاصمة فئة إعادة التربية والتأهيل¹ بالحراش.

والسبب الذي جعلنا نختار هذا الموضوع وهذه العينة هو ازدياد عدد المتعلمين من هاته الفئة خلال العشرية الأخيرة. ولما كانت الكتابة التعبيرية هي السبيل الوحيد لمعرفة مسار تعلمهم وتقدمهم، فقد ارتأينا اتخاذ مدونة من تعابيرهم الكتابية موضوعاً لبحثنا.

وللعلم فقد بدأ إحصاء هاته الفئة في السنة الدراسية 2002 - 2003، و كانت من قبل تقيّد مع طلبة التعليم العام والتكوين المهني بالمراسلة لأن عددها كان يعد على الأصابع لقلة المتعلمين من هاته الفئة.

وما نلاحظه من خلال الجدول التالي أن عدد المسجلين من متعلمي السنة الرابعة من التعليم المتوسط في الديوان الوطني، في فترة تسعينيات القرن الماضي وبداية الألفية الثانية كان محتشماً. وقد بدأ عددهم يزداد انطلاقاً من السنة الدراسية 2004/2005.

ويمكن إرجاع سبب إقبال هذا النوع من المتعلمين إلى ارتفاع نسبة الوعي لديهم لتدارك التأخر وإرادة إثبات المستوى بمحاولة إرجاع مكتسباتهم بنسب مقبولة، كما أن تأثير العولمة والتكنولوجيا أحد أهم الأسباب التي يمكن أن تكون وراء هذا الوعي لأن من لا يدرك التحولات والمتغيرات على مستوى العالم يعد من المتخلفين، وهذا الاعتقاد موجود خاصة في أوساط الشباب مهما اختلفت مشاربهم أو مستواهم التعليمي.

و يبين الجدول التالي بوضوح العدد المتزايد للمتعلمين في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، إضافة إلى تزايد متعلمي فئة إعادة التربية والتأهيل بداية من السنة

¹ فئة إعادة التربية والتأهيل، هم السجناء المحكوم عليهم نهائياً بعقوبة سالبة للحرية لمدة تساوي أو تقل عن خمس سنوات، وخلال هذه المدة، تعيد فيها الدولة تربية وتكييف الأفراد الجانحين، بقصد إعادة إدراجهم في بيئتهم العائلية والمهنية والاجتماعية، ويشمل التأهيل الجانب الاجتماعي والنفسي والصحي، والتأهيل المهني والتعليمي والأخلاقي.

الدراسية 2003/2002، إذ يلاحظ تسجيل 304 متعلم من هاته الفئة في مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط أي ما نسبته 1% في نفس المستوى من متعلمي الديوان الوطني للتعليم والتكوين، وارتفع العدد تقريبا عشر مرات ليصل إلى 2787 متعلم سنة 2010/2009 أي ما نسبته 6% من متعلمي الديوان لنفس المستوى.

السنة الدراسية	طلبة الديوان الوطني للتعليم والتكوين على مستوى الوطن	طلبة إعادة التربية والتأهيل على مستوى الوطن	النسبة %
2003/ 2002	28934 (9 أ)	304	1%
2004/ 2003	30217 (9 أ)	338	1%
2005/ 2004	35355 (9 أ)	683	2%
2006/ 2005	21915 (9 أ)	679	3%
2007/ 2006	19422 (4 م)	1562	8%
2008/ 2007	24553 (4 م)	2020	8%
2009/ 2008	34575 (4 م)	2572	7%
2010/ 2009	47567 (4 م)	2787	6%

الجدول رقم 2: مقارنة بين طلبة إعادة التربية والتأهيل

وطلبة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد من حيث العدد

أما الجدول التالي فيبين عدد المسجلين من متعلمي إعادة التربية والتأهيل بالحراش في مركز تعميم التعليم والتكوين المهني بالعاصمة، وما لاحظناه أنه لم يتم إحصاء هاته الفئة في فرع الديوان بالعاصمة إلا في السنة الدراسية 2007/2006 حيث كان المتعلم لهاته الفئة يدمج مع المتعلمين العاديين في مركز التعليم والتكوين عن بعد بالعاصمة، في حين يقيدون ضمن فئتهم في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد. وقد أحصى المركز بالعاصمة للسنة الدراسية 2007/2006م، 44 متعلما أي ما نسبته 3% من متعلمي هذا

الأخير، وارتفع العدد ليصل إلى 149 متعلما سنة 2010/2009 أي ما يقارب 6% من المتعلمين عن بعد بالعاصمة. وهذا ما يوضحه الجدول الآتي:

السنة الدراسية	عدد طلبة إعادة التربية في الوطن	عدد طلبة إعادة التربية بالحرش	النسبة %
2007/ 2006	1562	44	3%
2008/ 2007	2020	81	4%
2009/ 2008	2572	170	7%
2010/ 2009	2787	149	6%

الجدول رقم 3: مقارنة بين بعدد طلبة إعادة التربية والتأهيل على مستوى الوطن وبالمؤسسة العقابية بالحرش.

- العينة الأولية لمدونة البحث وخصائصها:

بعد تحديد مركز البحث بالعاصمة، تم اختيار عينة من متعلميها وهم فئة إعادة التربية والتأهيل بالحرش، من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، وبلغ عدد أفراد العينة 149 متعلما في أول التسجيل¹ ولم يستمر منهم سوى 75 متعلما إلى آخر السنة وهم يشكلون مدونة بحثنا.

والجدولان الآتيان يوضحان توزيع العينة الأولية حسب الجنس، والسّن، والمستوى الذي التحقوا به إلى ديوان التعليم والتكوين عن بعد بالعاصمة لسنة 2010 / 2009.

¹ الملاحظ أن اغلب المتعلمين الذين لم يستمروا في تعليمهم سببه تحويلهم من مركز إعادة التربية والتأهيل بالحرش بالعاصمة إلى مراكز أخرى في ولايات الوطن دون تنسيق مع إدارة الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، قصد تمكين هاته الأخيرة من تحويل ملفات المتعلمين إلى المراكز الولائية التي تم نقلهم إليها، وعلى هذا فهم يفقدون أملهم في مواصلة تعلمهم لنفس السنة التي تم فيها تحويلهم.

النسبة %	الإناث	الذكور	فئات الأعمار
55.70%	1	82	1989_ 1980
34.22%	0	51	1979_ 1970
8.72%	0	13	1969_ 1956
1.34%	1	1	1993_ 1990

الجدول رقم 4: النسبة المسجلة لكل فئة عمرية لطلبة إعادة التربية والتأهيل بالحراش،

وعددهم حسب الجنس في السنة الدراسية 2010/2009.

الملاحظ من خلال الجدول أعلاه أن النسبة العمرية الأكبر للمتعلمين والتي تقدر ب: 55.72% لا يتعدى سنهم 30 سنة، ثم تليها الفئة التي يتراوح سنها من 31 إلى 40 سنة. بنسبة تقدر 34.22%، تليها الفئة التي يتراوح سنها بين 41 إلى 50 سنة بنسبة 8.72% وفي الأخير الفئة التي يتراوح سنها بين 17 و 20 سنة بنسبة 1.34% . أما المستوى والسنة الدراسية التي التحقوا فيها بالديوان الوطني للتعليم والتكوين وانضموا فيها إلى المركز بالعاصمة قصد استدراك ومواصلة التعليم فهي كالتالي:

النسبة %	المستوى	عدد الطلبة	السنة الدراسية
0.67%	السنة الثانية من التعليم المتوسط	1	2004/2003
0.67%	السنة الرابعة من التعليم المتوسط	1	2007/2006
1.34%	تلميذين بمستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط	10	2008/2007
5.37%	8 تلاميذ بمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط		
30.87%	الرابعة من التعليم المتوسط	46	2009/2008
61.07%	الرابعة من التعليم المتوسط	91	2010/2009

الجدول رقم 5: عدد ونسبة كل مستوى وسنة دراسية التحق بها طلبة إعادة التربية والتأهيل بالحراش

المسجلين في السنة الدراسية 2010/2009.

ومن خلال الجدول السابق نلاحظ أن 146 من المتعلمين أي ما يفوق 97.99 % التحقوا بديوان التعليم والتكوين عن بعد بمستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط في سنوات مختلفة، ومنهم 55 تلميذا أعادوا السنة الرابعة من التعليم المتوسط من خلال الديوان الوطني للتعليم والتكوين، أي ما يعادل 36.91 %، في حين لا تتعدى نسبة المتعلمين الذين وصلوا إلى هذا المستوى من خلال المركز سوى 2.01 %، أي ثلاثة منهم، وقد التحقوا بالديوان بمستوى السنة الثانية من التعليم المتوسط وتدرجوا في التعليم من خلاله حتى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، أي أن عينة البحث تشكل 100 % من المتسربين مدرسيا.

2_ وسائل التحريات:

لم تكن عملية جمع المعطيات، بالأمر السهل، إذ وجدنا صعوبات في الاتصال بالمتعلمين، حيث أن الجهات الرسمية المكلفة بتسهيل العملية لم ترض حتى بتوزيع الاستبانات¹ عليهم متحجة أنه لا يسمح لهم بذلك، كما أن مدير المديرية العامة للتربية والتأهيل بالأبيار لم يرد استقبالننا، بل اكتفت الإدارة بتدوين الطلب مع الرفض الشفاهي رغم أن الملف كان مزودا بطلبين رسميين أحدهما من إدارة مركز ترقية اللغة العربية ببوزريعة والآخر من إدارة المدرسة العليا للأساتذة، كما أننا لم نتحصل إلا على ست استبانات من ضمن خمسين المعطاة للمركز الجهوي بالعاصمة، المكلف باستدعاء الأساتذة وتوزيعها عليهم نظرا لعدم ارتباط هؤلاء بمواقيت محددة².

وتنقسم وسائل التحريات إلى قسمين هما:

1.2_ جمع المدونة (الفرض الثاني لسنة الدراسية 2010/2009م).

2.2_ الاستبانات³.

1.2- جمع المدونة:

لقد حاولنا جمع مدونة الاختبار الذي أجري في 29 ماي 2009 والذي يخص العينة، وكان الهدف من جمعه هو الوقوف عند التّحصيل الدّراسي للمتعلّمين، هل توصلوا بالفعل إلى اكتساب مهارات التعبير والإلمام بقواعد اللّغة العربيّة، وحسن توظيفها؟ وما إذا تمكنوا من

¹ لم نتمكن من إيصالها إلى المتعلمين بسبب تعنت الجهات الرسمية وعدم اهتمامها بالأمر، رغم محاولتنا المتعددة والمتكررة لمدة سنتين دراسيتين 2008/2009 م، 2009/2010م.

² بالنسبة للأساتذة هو عمل إضافي وتطوعي.

³ ينظر: قسم الملاحق.

إنشاء تعابير منسجمة ومتسقة البناء؟ أي إن الهدف من دراسة أوراق الاختبارات هو قياس درجة استيعاب هؤلاء المتعلمين للدروس المشروحة، والمقدمة لهم في الكتاب المخصص للتعليم عن بعد، واستخلاص الصعوبات التي تعرقل مسارهم الدراسي، كما أنها تعد أكثر مصداقية من الفروض التي تتجز في محل إقامتهم، لكن مدير المركز الجهوي للتعليم والتكوين بالعاصمة تحجج بأن اختبار الموسم الماضي أتلّف أما اختبار هذا الموسم 2010 فهو مشمع ولا يمكن فتحه، إلا بعد أن يمر على لجنة المراقبة، وخوفا من أن يغير المدير رأيه¹ قبلت بنسخ أوراق فرض المراقبة رقم 2 للسنة الدراسية 2010/2009م.

ولقد كانت عملية جمع أوراق الفرض ونسخها وجردها صعبة حسب الغرض المطلوب، نظرا لخصائص عينة البحث، كما أن جردها وتصنيفها تتطلبا وقتا إضافيا منّا².

- طبيعة التمرين:

استطعنا الحصول على الوضعية الإدماجية لفرض المراقبة رقم 2 للسنة الدراسية 2010/2009م، وكان موضوعها كالاتي:

" قمت برحلة إلى أحد الأماكن، وشاهدت طيوراً متنوعة، نالت إعجابك".

اذكر ما شاهدته من مناظر جميلة في فقرة لا تتجاوز اثني عشر سطرا مستعملا أسلوب التعجب وألوان البيان.

كما ذكرت سابقا، كان عدد التعابير الكتابية التي تحصلنا عليها واحدا وستين تعبيراً، واختلفت مضامينها باختلاف أصحابها، فبعضهم كان مضمون تعبيره هو الذهاب في رحلة إلى ضفة النهر في إحدى مناطق القبائل والاستمتاع بما فيها من مناظر جميلة. والبعض الآخر ذكر، ذكريات رحلة نظمها متوسطتهم إلى مدينة القالة وزيارة العديد من البحيرات المصنفة عالمياً ومشاهدة الطيور والعصافير وتنوع الحياة في المدينة.

¹ عدم موافقة مدير المركز بالعاصمة بمنحنا نسخ من المدونة المطلوبة وعدم توزيعه للاستبانة المخصصة للمتعلمين كان له الأثر السلبي على بحثنا، مع العلم أننا قدّمنا له رخصتين على التوالي من طرف الأمين العام لمديرية الديوان الوطني بباب الوادي، الأولى كانت في جوان 2009م، والثانية في ماي 2010م، ولم يستجب لطلبنا إلا بعد تدخل المدير العام للديوان الوطني هاتفياً، وقد انتهزنا الفرصة في حينها واستنسختنا أوراق المتعلمين في نفس اليوم، خوفاً من أمر غير متوقع.

² لم يكن من السهل إيجاد أوراق المتعلمين كلهم، منهم من ضيعت ورقته، ومنهم من وضعت ورقته مع متعلمي مراكز أخرى، (لاحظنا ذلك خلال تفحصنا واستساختنا لوثائق المتعلمين بالمركز العاصمة).

ومنهم من تحدث عن أيام الربيع التي قضوها في الريف، وهناك من تطرق في موضوعه إلى جولة سياحية نُظمت أيام الدراسة في الغابة بالشرق الجزائري حيث ضمت حظيرة من الطيور المختلفة الأنواع والأشكال.

وتكلم متعلمون آخرون عن رحلة قصيرة إلى البراري مع العائلة، أين استمتعوا برؤية الحيوانات وخاصة الطيور والعصافير المختلفة الألوان والأشكال.

كما ذكر بعضهم عن عرض قام به صديق لهم للذهاب إلى حديقة الحيوانات، وعند وصولهم قاموا بالتجوال بين أقفاص الحيوانات، والطيور ذات الأجنحة الكبيرة والصغيرة والأصوات الشجية.

وكان مضمون بعض وثائق المتعلمين هو وصف يوم من أيام الصيف البهيج والدافئ، أثناء مرافقة عائلتهم إلى حديقة الحيوانات، أين لفت انتباههم تنوع الطيور وتعدد أشكالها وألوانها وغير ذلك من المناظر، وغيرهم تحدث عن أيام الصيف الحارة التي سافروا فيها إلى مختلف جهات الوطن (زياما منصورية، وسيدي بلعباس، وسكيكدة) واستمتعوا بغاباتها وحيواناتها. ومنهم من تحدث عن ذكريات زيارته إلى محمية بتكجدة وغير ذلك.

2.2_ الاستبانات: لقد وضعنا استبانتين: الأولى موجهة للمتعلمين، والثانية للمعلمين.

1.2.2- استبانة موجهة للمتعلمين:

لقد كان الهدف من وضع الاستبانة للمتعلمين، هو الاطلاع عن حياتهم الشخصية والاجتماعية، وأسباب التحاقهم بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وكذلك التعرف على مستواهم ومدى علاقتهم بالتحصيل الدراسي، وكذلك الصعوبات التي تصادفهم أثناء تعلمهم.

لكن كما سبق الذكر لم تحظ هذه الاستبانة باهتمام الإدارتين المخولتين بتوزيعها على المتعلمين. ورغم ذلك تمكنا والله الحمد من تحديد عينة المدونة، من خلال القائمة المتعلقة بتجريد أرقام تسجيل المتعلمين.

ومن خلال هذه الأخيرة تم تحديد سن المتعلمين، إذ تراوح سنهم من 18 سنة إلى ما فوق 40 سنة، وشكلت فئة العشرين سنة ما نسبته 1.34%، وفئة الثلاثين 55.70%، وفئة الأربعين 34.22%، وأخيرا فئة الخمسين سنة 8.72%، ومن خلالها أيضا، تبين أن عينة البحث تشكل 100 % من المتسربين مدرسيا وأن 97.99 % منهم ذوي مستوى الرابعة من التعليم المتوسط في التعليم النظامي.

وتم اختيارهم من مستوى السنة الرابعة من التعليم المتوسط، لأن المتعلم في هذا المستوى يكون قادراً على إشراك مكتسباته القبلية دون تردد خاصة أنه على أبواب نهاية المرحلة، ونعتقد أنه تلقى معلومات كافية لإنتاج النصوص ومعرفتها واسترجاع مكتسباته القبلية، وقد حصلنا لهذا البحث على واحد وستين تعبيراً عوض خمس وسبعين تعبيراً، ذلك أن أربعة عشر منها لم نجدها، فمن المتعلمين من أنجز فرض اللغة دون التعبير أو تحرير نص في الموضوع المطلوب منه، لعدم اكتراثه بالموضوع والاهتمام بالمادة، ومنهم من لم نجد حتى ورقة الفرض ربما بسبب ضياعها من قبل المركز، أو عدم إنجاز المتعلم لفرض اللغة وإحاقه بمواضيع المواد الأخرى، أو ربما اختلطت مع وثائق تلاميذ الديوان خلال التصحيح.

2.2.2- استبانة موجهة للمعلمين:

والهدف من هذه الاستبانة هو الاطلاع على طريقة تكوين المعلمين، وكيفية تعاملهم مع المتعلمين من هاته الفئة وطريقه تدريسهم، وكذا الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء مساره الدراسي.

ولقد خصصنا القسم الأول من الاستبانة للبيانات الخاصة بتكوين المعلمين، أما القسم الثاني فلقد خصصناه للبيانات حول المتعلمين، ومعلومات حول طريقة التدريس.

- طريقة توزيع وجمع الاستبانة الموجهة للمعلمين:

تم توزيع الاستبانة في أوائل شهر فيفري سنة 2010 ولكن لم نتحصل عليها، ولقد علل العاملون على ذلك بتضييعهم لها ونسيانها، فقمنا بتوزيع استبيانات أخرى للمرة الثانية وألحنا في طلبنا على أن يجيب عنها الأساتذة المعنيون، وكان لابد لنا أن نتردد على المركز مرارا وتكرارا، وقد وصل تردداً إليه ثلاث مرات في الأسبوع، كما حالفنا الحظ أننا التقينا أستاذين أحدهما تحمس للأمر، أما الثانية فقد ترددت في ملئها حتى شرحنا لها المقصود من ذلك.

وللعلم وزعنا خمسين استبانة أخرى ولم نتحصل إلا على تسعة منها فقط، وقد ألغي منها ثلاثة لأنها ملئت من طرف أساتذة العلوم الطبيعية، والفيزياء، والتاريخ والجغرافيا، مع أنها كانت موجهة لأساتذة اللغة العربية. وتَحَجَّج العاملون أن سبب ذلك يعود لرفض بعض الأساتذة وأن أغلبهم لا يريدون المجيء دون فائدة ترجى من ذلك، وكل ما تحصلت عليه كان باستدعائهم لأمر تعنيهم إدارياً.

- تحليل استبانات المعلمين:

لقد تحدثنا فيما سبق عن المشاكل التي صادفتنا عند توزيعنا لاستبانات المعلمين، إذ لم يعيروا (إدارة المركز الجهوي بالعاصمة) لها اهتماما خاصا، والدليل على ذلك حصولنا على ست استبانات فقط من مجموع خمسين استبانا.

أما بالنسبة للاستبانات التي تحصلنا عليها، فلقد كانت غير كاملة، إذ امتنع المعلمون عن الإجابة عن بعض الأسئلة، وأجابوا عن بعضها بشكل موجز، وغير دقيق، وكانت إجاباتهم تقريبا فارغة.

- معلومات خاصة بالمعلمين:

لقد أجاب عن الاستبانة ستة أساتذة، خمسة منهم في التعليم المتوسط، وسادسهم أستاذ في التعليم الثانوي. وتتراوح خبرتهم في التعليم بين 15 و 34 سنة، أما خبرتهم في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، فتتراوح بين سنتين وخمسة عشر سنة، وهؤلاء الأساتذة اتجهوا للتدريس في المركز كعمل إضافي قبل أو بعد التقاعد.

- تحليل السؤال: ما هو مستواك التعليمي؟

بالنسبة للمستوى التعليمي الذي وصل إليه المعلمون، منهم من تحصل على درجة الليسانس في الأدب العربي، ومنهم من نال شهادة الكفاءة الأولى والثانية، أو شهادة التخرج من معهد تكوين للأساتذة تخصص لغة عربية.

- معلومات خاصة بالمتعلمين:

- تحليل السؤال: ما هي أسباب تزايد متعلمي إعادة التربية والتأهيل؟

أجاب أحد الأساتذة أن السبب هو محاولة التعبير عن معاناتهم اليومية من خلال مواضيع التعبير الكتابي لأنه بمثابة متنفس لهم، والآخر أجاب أن السبب يرجع إلى رغبتهم في الحصول على الشهادة، وهناك من أرجع السبب إلى الإصلاحات الحديثة لمراكز التأهيل والأهمية التي أولتها الدولة في ميدان التربية والتعليم، ويضيف أحد الأساتذة أنها محاولة لتدارك فائدة التعليم والندم على التفريط به، ومنهم من يرجع السبب إلى التسرب المدرسي وعدم الاهتمام بالشيء منذ البداية أي (التعليم الابتدائي).

- تحليل السؤال: كيف ترى مستوى المتعلمي في اللغة العربيّة وبالأخص متعلمي مركز إعادة التربية والتأهيل؟

أجاب أحدهم أن مستواهم دون المتوسط، والثاني أجاب بأنه ضعيف يتطلب إعادة النّظر في طرق التكوين، بينما أردف آخر أنّه بين المقبول ودون الوسط، وغيره يؤكد أنّه مقبول إلى حد ما، ومن الأساتذة من ذكر أنّ مستوى متوسط بصفة عامة، ويمكن تدعيم ذلك بالمطالعة المتواصلة، وأجاب آخر بأنه أصبح يتحسن تدريجيا .

- تحليل السؤال: هل يتم التواصل مع تلاميذ إعادة التربية والتأهيل عن طريق الانترنت؟ أو حصص تدعيمية؟

نسبة 66.66 % ذكروا أن التواصل مع تلاميذ إعادة التربية والتأهيل يتم عن طريق حصص تدعيمية، ونسبة 33.33% ذكروا أنّه يتم عن طريق الإنترنت.

- تحليل السؤال: أين تكمن مكانة التعبير الكتابي؟

- غاية في حد ذاته.

- وسيلة لتقويم التفكير ومن ثم تقويم اللسان والكتابة شكلا ومضمونا.

- أمور أخرى، اذكرها من فضلك.

اتفق كل الأساتذة وذكروا أنّ التعبير الكتابي وسيلة لتقويم التفكير ومن ثم اللسان والكتابة شكلا ومضمونا، وأضاف أحد الأساتذة أنّه بالتعبير يكون للطالب الإدراك والتصوير، والتعبير والإبداع.

- تحليل السؤال: هل تتلاءم المواضيع ومستويات المتعلمين؟ (نعم، لا)، علل من فضلك .

أجاب كل الأساتذة بنعم، غير أنهم ذكروا أن المستويات تحتاج إلى تنشيط وفق حصص فعلية، لأن المواضيع مأخوذة من برنامج السنة الرابعة من التعليم المتوسط. (يتداركون بعض الأخطاء).

- تحليل السؤال: أعتقدون أن التدريبات والتمارين اللغوية المعتمدة في كتاب اللّغة العربيّة للديوان الوطني والمتبوعة بتصحيح ذاتي تؤدي فعلا إلى اكتساب المتعلم المهارات اللغويّة؟ نعم/لا، علل.

لقد أجاب خمسة من الأساتذة ب(نعم) أي بنسبة 83.33 %، ونسبة 16.66 % أجابوا ب (لا).

وكان تعليلهم لذلك أنه يمكن للتدريبات والتمارين اللغوية المعتمدة في كتاب اللغة للديوان أن تؤدي إلى اكتساب المهارات إذا كانت دقيقة ومتعددة ومتنوعة، غير أنها غير كافية، لأن المتعلم بإمكانه تصحيح الأخطاء عن طريق التصحيح الذاتي الموجود في الكتاب، وأحدهم كتب قائلاً: لتعميم الفائدة وتحسين المستوى، والفهم الصحيح يجب التقاء العالم والمتعلم. ونحن نرى أن هذا ليس ضرورياً لأن المتعلمين تجاوزوا مرحلة التلقين، وأن لهم مهارات ومكتسبات تخول لهم المتابعة الحسنة سواء في تعلم اللغة وأي مادة أخرى أو في تكوين آخر¹.

- تحليل السؤال: أين تكمن مشكلات التعبير؟

- صعوبات في الفهم.

- عدم قدرة المتعلم عن التعبير بوضوح عن الأفكار.

- عدم الاهتمام بهذا النشاط.

أرجع كل الأساتذة سبب مشكلات التعبير هو عدم قدرة المتعلم على التعبير بوضوح عن الأفكار، وأضاف أحدهم أنه يرجع كذلك لعدم اهتمام المتعلمين بهذا النشاط أصلاً.

- تحليل السؤال: ماهي طبيعة الأخطاء التي تتكرر في كتاباتهم؟

أخطاء إملائية، أخطاء صرفية، أخطاء نحوية، أخطاء تركيبية، أخطاء تعبيرية: اللفظ، المعنى.

- جميع الأخطاء التي ذكرت ترتكب من قبل المتعلمين باتفاق جميع الأساتذة.

- تحليل السؤال: ما هي في رأيك أسباب هذه الأخطاء ؟

- التداخل بين الفصحى والعامية.

- الانقطاع عن الدراسة لمدة طويلة وفقدان مكتسباتهم القبلية.

- عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تبسيط هذا النشاط في المنهاج.

- ثغرات في المنهاج.

¹ يقول بيار مرتيناز في هذا الصدد: "إن المعلم لا يمكن إلا أن يكون مسهلاً للعملية التعليمية، التي تهدف إلى فهم واستعمال المادة اللسانية فيما نريد، ولا يمكنه بأي حال من الأحوال أن يكون محور العملية التعليمية مهما كانت الطرق والوسائل المستعملة من طرفه".

100% كان رد الأساتذة أن سبب الأخطاء هو الانقطاع عن الدراسة لمدة طويلة وفقدان المتعلمين لمكتسباتهم القبلية¹، وهناك من أضاف أن السبب يعود كذلك إلى التداخل بين الفصحى والعامية، وأيضاً إلى عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تبسيط هذا النشاط في المنهاج.

3_ الطريقة المتبعة في تحليل الأخطاء:

بعد جمع المدونة قمنا بتصحيح وثائقها، قصد استخراج الأخطاء المرتكبة من قبل المتعلمين، والتي كانت كثيرة ومتنوعة، كون أساتذة التعليم عن بعد اكتفوا بالتلميح لبعض الأخطاء ومنهم من اكتفى بوضع العلامة دون تشخيص الأخطاء².

أما فيما يتعلق بالخطوات الذي اتبعناها عند تحليلنا لهذه الأخطاء فتتمثل فيما يأتي:

1_ قراءة التعابير قراءة أولية، ومحاولة فهم بعض الكلمات المستعصية، وفك رموزها (أي محاولة فهم المعنى التي تشير إليه اللفظة لأن حروفها غير مرتبة . ومحاولة فهم المعاني المراد إيصالها في بعض التراكيب.

2- حصر الأخطاء أو مرحلة التعرف على الخطأ.

3_ وصف الأخطاء وتصنيفها.

4_ تفسير الأخطاء وتعليلها.

1.3_ حصر الأخطاء

قمنا في هذه المرحلة باستخراج كل الأخطاء الواردة في التعابير المحصلة، ثم حاولنا اكتشاف الأسلوب المتبع من قبل المتعلم عند إجابته عن الموضوع، أي معرفة معيار الخطأ والصواب عنده.

2.2_ وصف الأخطاء وتصنيفها: اعتمدنا في هذه المرحلة طريقة ترقيم كل التعابير،

بمعنى أننا وضعنا لكل تعبير رقماً خاصاً به، بدءاً من الواحد إلى الواحد والستين مع تصنيف التعابير المتشابهة.

3.2_ مرحلة تفسير الأخطاء:

في هذه المرحلة قمنا بتفسير الأخطاء، وذلك بالبحث عن الأسباب الكامنة وراء حدوثها.

¹ ومنهم من يرد إلى الأمية رغم أنه اجتاز مرحلة الابتدائية في ما مضى. ينظر: أقبال فازية، تعليم اللغة العربية في مراكز محو الأمية، ص 13.

² ينظر: قسم الملاحق في وثائق المتعلمين.

المبحث الأول

تحليل الأخطاء الواردة في المدونة

تحليل أخطاء المتعلمين وتعليلها:

- 1 - تحليل أخطاء المتعلمين.
- 2- دراسة تحليلية للأخطاء المستخرجة.
- 3- تعليل أخطاء متعلمين.

1- تحليل أخطاء المتعلمين:

أخطاء المتعلمين كانت متنوعة إملائية، وصرفية، ونحوية، وتركيبية، ولفظية، ومعجمية.

1.1- الأخطاء الإملائية: تمثلت في:

أخطاء الإبدال، وأخطاء في الحروف (بالنقصان أو الزيادة، أو كليهما معا)، وأخطاء زيادة المد أو حذفه، وأخطاء في لام التعريف (بالحذف أو الإضافة)، وأخطاء في كيفية كتابة الهمزة.

1.1.1- إحصاء الأخطاء الإملائية:

بلغت الأخطاء الإملائية في المدونة 298¹ خطأً من مجموع الأخطاء، وهي بذلك شكلت نسبة 41.97% من مجموع الأخطاء الكلية التي بلغ عددها 707² خطأً. وقد تنوعت واختلفت من وثيقة لأخرى فمنها الخلط بين الأصوات، والإشباع وحذف حرف وزيادة حرف آخر، وعدم احترام مواضع كتابة الهمزة، وغيرها.

2.1.1- الإجراءات الخاطئة والصحيحة لقواعد الإملاء في كتابات المتعلمين:

_ أخطاء الإبدال:

ترددت أخطاء الإبدال في المدونة ثلاث وخمسين مرة، وقدرت نسبتها بـ 17.75% من مجمل الأخطاء الإملائية المسجلة في وثائق المتعلمين، وجاءت صور إبدال الحروف على الشكل الآتي:

- /ه/ بدل /ة/، و/ة/ بدل /ه/:

تكرر الخلط بين الصوتين /ه/ و/ة/ عشرين مرة، حيث كتبت /ه/ بدل /ة/ سبعة عشر مرة (17) من مجموع الأخطاء الإملائية التي تقدر بمائتين وثمانية وتسعون خطأً (298) أي ما نسبته 5.7%، وكان عدد كتابة /ة/ بدل /ه/ ثلاث مرات أي ما يعادل نسبته 1%.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة التاء المربوطة هاء:

[وتعجبت في الطيور جميله] ← وأعجبت بالطيور الجميلة ← 28.

[بأجنحتها منها الطويلة والقصيره] ← القصيرة ← 44.

[لديها أجنحه قصيره] ← أجنحة قصيرة ← 53.

¹ ينظر: جدول إحصاء الأخطاء الإملائية، ص 133.

² ينظر: جدول إحصاء الأخطاء الواردة في المدونة، ص 137.

[كانت رحله] —> رحلة < 11.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة الهاء، تاء مربوطة:

[في حنجرته] —> حنجرته < 20.

[دورانية حول] —> دورانه < 28.

[بمنقارة] —> بمنقاره < 35.

- نماذج عن الإجراءات السليمة² في كتابة الهاء والتاء المربوطة في المدونة

[العطلة، الجذابة، المختلفة] < 61.

[الغابة، الدراسية، سنفونية] < 10.

[المصنفة، المائية، اللوحة] < 23.

[شجرة، متقابلة، الخضرة] < 52.

[خفيفة، فرقة، متناسقة] < 51.

[بدينة، الصيفية، رفقة] < 47.

[أنواعه، مصدره، لنفسه] < 23.

[للترفيه، صورته، الاتجاه] < 51.

[ضفافه، عشه، صغاره] < 52.

[تشبه، صورته، حنجرته] < 61.

[قدراته، بهديله، رأسه] < 47.

[خلقه، تبغيه، أسرارته] < 10.

-/ة/ بدل /ت/، و/ت/ بدل /ة/:

لقد كان الخلط بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة حاضرا وملفتا للنظر في كتابات المتعلمين، بحيث كتبت /ة/ بدل /ت/ ثلاث مرات، وشكلت ما نسبته 1.34%، أما عدد مرات كتابة /ت/ بدل /ة/ كان مرتين وشكلت ما نسبته 0.67%.

¹ عمدنا ترقيم أوراق المدونة من الواحد إلى الواحد وستين، لتسهيل جرد الأخطاء الواردة فيها.

² ملاحظة: إن نماذج الإجراءات الخاطئة والسليم لأي نوع من الأخطاء اللغوية والمدرج في هذا البحث، يمكن أن يكون مستخرجا من الوثيقة نفسها.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة التاء المفتوحة تاءً مربوطة:

[الحيواناة] — الحيوانات ← 39.

[السبابة] — السبات ← 7.

[وبقية] — وبقيت ← 20.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة التاء المربوطة تاءً مفتوحة:

[مختلفت] — مختلفة ← 3.

[فرحتا] — فرحة ← 9.

- نماذج عن الإجراءات السليمة في كتابة التاء المفتوحة¹ والتاء المربوطة² في المدونة:

[الأصوات، الحيوانات] — 18.

[توصلت، السموات] — 4.

[الصورة، مبتهجة] — 17.

[الفراشات، فقدت] — 9.

[مشاهدة، الخلافة] ← 60.

[الجدابة، النزهة] ← 20.

- /د/ بدل /ذ/، /ذ/ بدل /د/:

بلغ عدد كتابة /د/ بدل /ذ/ سبع مرات من المجموع الكلي لأخطاء المدونة، أي ما نسبته

2.35 %. بينما كتبت /ذ/ بدل /د/ ثلاث مرات (3) وشكلت ما نسبته 1 %.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة الذال:

¹ التاء المفتوحة: تكتب التاء المبسوطة في آخر الكلمة ولا يتغير لفظها عند الوقف [التوقف والسكوت].

مواضع رسم التاء المفتوحة: - الاسم: الثلاثي ساكن الوسط [زيت]، المفرد المذكر غير الثلاثي الذي تسبق فيه التاء بواو أو ياء [حانوت]، جمع المؤنث السالم [فاطمات]، جمع التكسير المفتوحة تاء مفردة [أصوات (صوت)، بيوت (بيت)]، اسم الفاعل الذي في فعله تاء [ساكت (سكت)]، ضميري الرفع المنفصلين: أنت، أنت، - الفعل: تاء التأنيث الساكنة التي تلحق الفعل الماضي [شربت]، تاء الفاعل المتحركة التي تلحق الماضي [أمنت]، إذا كانت من أصل الفعل [مات]، - الحرف: الناسخ ليت، تمت العاطفة، رب الجارة [ربت].

² التاء المربوطة: تلفظ تاء متحركة عند الوصل [تتابع الكلام]، وهاء ساكنة عند الوقف [التوقف والسكوت]. وترسم في آخر: - الاسم المفرد المؤنث غير الثلاثي، - جمع التكسير الذي لا تاء في مفرده، - الاسم الثلاثي متحرك الوسط، الأعداد من ثلاثة إلى عشر، - المصادر، - بعض أسماء الأشخاص مثال حمزة - ثمة الظرفية.

[ما زالت مرسمة الصورة في أذهاننا] — ← مرسومة...أذهاننا ← 15.

[حيث دهلت لتلك الأشجار] — ← دهلت ← 43.

[دوائب] — ← ذوائب ← 1.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة الدال:

[بذيع السموات] — ← بذيع ← 6.

[تشذو] — ← تشذو ← 52.

- نماذج عن الإجراءات السليمة في كتابة الصوتين الدال والذال:

[ذاكرتي، عائدين] ← 14.

[الجدابة، حديقة] ← 28.

[ذهبت، تغريد] ← 7.

- /ظ/ بدل /ض/، /ص/ بدل /س/، /و/ بدل /ض/:

كتبت الضاد خطأً ظاءاً أربع مرات، وشكلت من المجموع الكلي للأخطاء، ما نسبته

1.34%.

وعُدَّ الخلط بين صوتين السين والصاد خمس مرات في المدونة، إذ كتبت [/ص/

بدل/س/] ثلاث مرات من قبل المتعلمين، ورغم محدودية عدد الأخطاء المرتكبة، إلا أنَّها

بدت ظاهرة عند قراءة وثائق المتعلمين، وقدرت نسبتها 1%، في حين كتبت السين صاداً

مرة واحدة وكانت نسبتها 0.34 % من المجموع الكلي لأخطاء المدونة.

كما كتبت الضاد صاداً مرتين، وبلغت نسبتها 0.67% من مجموع الأخطاء المرتكبة.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة الضاد ظاء:

[حيث أنها تظفي نوعاً من الموسيقى] — ← تظفي ← 8.

[الطيور تظيف نوعاً من الموسيقى] — ← تضيف ← 9.

[بالظبط] — ← بالضبط ← 3.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة السين صاداً:

[وكأنها صنفونية رائعة] — ← صنفونية ← 43.

[لأن الطيور تصر النظر] — ← تصر ← 8.

[المقوص] — ← المقوس ← 34.

- نموذج عن الإجراء الخاطئ في كتابة الصاد سينا:
السقر جميل —————> الصقر الجميل ← 42.
- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة الضاد صادًا:
[لارتمي في أحضان الطبيعة الهادئة] —————> في أحضان ← 44.
[جعل أعضاء تساعد على الحركة] —————> أعضاء ← 53.
- نماذج عن الإجراءات السليمة في كتابة الأصوات السين، والصاد، والضاد، والظاء في المدونة:

- [الناظرين، الخضراء] —————> 17.
[متناسقة، عصفير] —————> 17.
[المناظر، الماضي] —————> 60.
[الموسم، الصقور] —————> 60.
[الانسجام، وصولي] —————> 43.
[النظر، ضف] —————> 43.

- / ن / بدل / التنوين /:

- كان عدد كتابة نون التنوين ضئيل، ثلاثة أخطاء (3) من المجموع الكلي أي ما نسبته 1%، لكنها بدت ملحوظة عند قراءتنا لتعابير أصحابها.
- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة التنوين نونا:
[والذي زدها ابتهاجن] —————> والذي زادها ابتهاجًا ← 32.
[فعلن] —————> فعلاً ← 36.
[عددن] —————> عدد ← 3.
- نماذج عن إجراءات سليمة في كتابة التنوين¹ في المدونة:
[كنت أنظر وأسمع متسائلًا و متعجبًا] ← 14.
[تفوقها وقعا وطربا] ← 41.
[رأيت طائرا] ← 60.

¹ التنوين: هو حركتان تلتحقان آخر الاسم، ويكون فتحتين أو ضمتين أو كسرتين.

إذا كان التنوين بالفتحتين يزداد أمام الحرف المنون ألف ماعدا في الاسم الذي ينتهي بتاء مربوطة أو في الاسم الذي ينتهي بهمزة فوق ألف، أو الاسم الذي ينتهي بهمزة مسبقة بألف، أو الاسم الذي ينتهي بألف مقصورة.

- حروف ناقصة:

بلغ عدد الكلمات المكتوبة خطأ بحروف ناقصة ثلاث وثلاثين لفظة، ونسبة 11.07% من مجموع الأخطاء الإملائية.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في حذف بعض الحروف:

[أتمل في تلك المخلوقات] ———> أأمل < 26.

[الحيوانات الألفة] ———> الأليفة < 3.

[يخالط رشها] ———> ريشها < 3.

- حروف زائدة:

تعددت كتابة الكلمات الخاطئة بحروف زائدة، وبلغ عددها واحد وثلاثين خطأ من المجموع الكلي للأخطاء، أي بنسبة 10.40%

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في زيادة بعض الحروف:

[بأصوات موسيقية رائیعة] ———> رائعة < 4.

[المصنفة عالمینا] ———> عالميا < 6.

[ذو أحلق] ———> حلق < 29.

- حذف حرف وزيادة حرف آخر:

تردد عدد الكلمات المكتوبة خطأ بحرف زائد وحرف ناقص عشرين مرة، ونسبة 6.71%.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في زيادة حرف وحذف آخر:

[حول الأنثى المختلفة] ———> الإناث < 20.

[تورفق الإنسان] ———> ترافق < 32.

[تأزق] ———> تزقزق < 44.

- الإشباع وعدمه:

كان لخطأ إشباع الحروف حظه من الوجود، إذ بلغ اثنين وثلاثين خطأ، وشكل نسبة 10.74% من مجموع الأخطاء الإملائية. بينما تكرر حذف المد (الإشباع) في الكلمات المفروض أن فيها حرف مد والمستعملة من قبل المتعلمين ثلاثين مرة، وشكل نسبة 10.07% من مجموع الأخطاء الإملائية.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في زيادة المد (الإشباع):

[ولونوه التي تذهيلو من يرها] —> ولونه الذي يذهل من يراه <- 32.

[إلى حديقة الحيوانات بي بن عكنون] —> بين عكنون <- 3.

[وتكون بمنزلة صديق لهو] —> ... له <- 4.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في حذف المد (الإشباع):

[طائر الطاوس] —> الطاوس <- 19.

[مرسمة الصورة] —> مرسومة <- 15.

[بأشكالها] —> بأشكالها <- 12.

- نماذج عن الإجراءات السليمة في كتابة المد (الإشباع):

[وما عساي إلا أن أقول] <- 43.

[فكان قرر والدي] <- 15.

[من أقاسي البلاد] <- 2.

[وعند مرورنا] <- 41.

- /ال/ التعريف:

مجموع كتابة لام التعريف [ال] خطأ واحد وثلاثين مرة من مجموع الأخطاء الإملائية

وشكلت نسبة 10.40 %.

- نماذج عن الأخطاء في كتابة /ال/ التعريف:

[ذات الألوان كثيرة ومختلفة] <- ذات الألوان الكثيرة والمختلفة <- 28.

[الغابات جيغل] —> غابات جيغل <- 3.

[أنا و عائلة] —> أنا والعائلة <- 40.

- نماذج عن كتابة /ال/ في مواضع سليمة في وثائق المتعلمين¹:

... اتفقت كل العائلة على التخييم...، تلك الولاية التي يعانق فيها البحر الغابة ←48.

... الجبال المرتفعة لبلاد القبائل بدأت الأفكار المسبقة تتغير ←43.

الحيوانات الأليفة، في يوم من أيام الصيف البهيج... ←36.

- أخطاء في كتابة الهمزة:

قدرت الأخطاء المرتكبة في كتابة الهمزة بأنواعها ثمانية وستين خطأ، وبلغت نسبتها 22.83% من مجموع الأخطاء الإملائية المسجلة في المدونة، وقد جاءت على النحو الآتي:

- همزة القطع:

لقد ترددت كتابة همزة القطع خطأ اثنين وثلاثين مرة، وشكلت نسبة 10.74% للأخطاء الإملائية المسجلة في المدونة.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة همزة القطع:

[تتبع اغصانها نفس الاتجاه] —← [تتبع أغصانها نفس الاتجاه] ←43.

[احد مناطق القبائل الكبرى] —← [إحدى مناطق القبائل الكبرى] ←2.

[تحوم على الازهار] —← [تحوم على الأزهار] ←7.

[لا يعلم اسراره] —← [أسراره] ←11.

[وأخر] —← [وأخر] ←21.

¹ يحدد الاسم هنا، حسب ما ورد في النظرية الخيلية الحديثة بما يدخل عليه لا بمدلوله فكل اسم يمكن أن يسبق بعدد من الوحدات اللغوية التي تعتبر جزءا من حده، هي قرائنه. والقرائن هذه تكون إما وحدات رابطة أو وحدات مخصصة. والعلاقة التي تربط النواة بقرائنها علاقة وثيقة ووطيدة ومتينة لا يمكن كسرها أو فصل قرينة عن النواة أو وضع قرينة أخرى بينهما. في حين أن كل عنصر (بما فيه النواة) يحتل موقعا محددا وثابتا في الحد. وتضيف كل قرينة شيئا جديدا للنواة من الناحية التركيبية المعنوية عند دخولها عليه. وهذه هي المواضع الموجودة في حد الاسم:

- موضع نواة اللفظة أو الأصل، وهو عبارة عن مجموعة مغلقة من الكلم، والأصل هنا هو "كتاب" وتتفرع عليه الألفاظ يمينا ويسارا بوصل الكلم على محور الإدراج مع تصريفها أو تحويلها على محور التعاقب بالزيادة.

- موضع أداة التعريف، - موضع حروف الجر، - موضع علامات الإعراب، - موضع الإضافة أو التتوين، - الصفة. والشيء الذي نلاحظه في هذه المواضع هو التعاقب. هناك تعاقب أفقي بين التتوين والإضافة، وهناك تعاقب بين التتوين.

ينظر، عبد الرحمان حاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ص 220-221-249-250.

- همزة الوصل:

تكرر كتابة همزة الوصل خطأ خمسة وعشرين مرة، وشكلت ما نسبته 8.39% من المجموع الكلي للأخطاء الإملائية.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة همزة الوصل:

- [فلقد وافق أبي على إصطحابنا في رحلة] —← اصطحابنا ← 4.
- [ووضعنا أغراضنا و أسترحنا] —← واسترحنا ← 3.
- [وشد إنتباهي طائر الطاووس] —← انتباهي ← 45.

- همزة الوسط:

تكرر كتابة همزة الوسط خطأ ثمانية مرات وشكلت نسبة 2.68% من المجموع الكلي للأخطاء الإملائية

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة همزة الوسط:

- [بعيدا عن المدينة وضوضاءها] —← وضوضائها ← 56.
- [فأستمع برأية الحقول] —← برؤية ← 44.
- [وأول طير رئيته] —← رأيته ← 43.

- الهمزة المتطرفة:

تردد كتابة الهمزة المتطرفة خطأ ثلاث مرات من المجموع الكلي للأخطاء الإملائية أي ما نسبته 1%.

- نماذج عن الإجراءات الخاطئة في كتابة همزة المتطرفة:

- [الببغاء] —← الببغاء ← 25.
- [تملى الأغصان] —← تملأ ← 52.
- [شيأ] —← شيء ← 59.

- نماذج عن الإجراءات السليمة في كتابة الهمزة (همزة القطع¹ وهمزة الوصل²، وهمزة الوسط، والهمزة المتطرفة) في وثائق المتعلمين:

[أخذنا، طائر، عذراء] ← 6.

[ارتأيت، استجابت، انبهاري] ← 43.

[أسراب، المائبة، انتهاء] ← 5.

[انتباهي، ابتهاجا، اهتمامنا] ← 39.

[أصوات، خائبة، الشتاء] ← 7.

[انققت، ارتطام] ← 48.

¹ همزة القطع: تكتب وتنطق، وهي الهمزة التي تثبت وتظهر على الكلمة في حالة الوصل وفي حالة البدء، وتمت تسميتها هكذا لأنها تثبت في اللفظ.

تكتب همزة القطع في: (أ) في الأفعال: الماضي الثلاثي ومصدره: أكل، أكلا، أخذ، أخذاً، الفعل الماضي الرباعي وأمره ومصدره: أكرم، أكرّم، إكرام، الأفعال المضارعة: جميع الأفعال المضارعة المبدوءة بهمزة. (ب) في الأسماء: تكتب همزة القطع في جميع الأسماء ما عدا الأسماء العشرة. (ج) في الحروف: تكتب في جميع الحروف ما عدا (ال) التعريف. تكتب الهمزة في أول الكلمة: على الألف إذا كانت مفتوحة أو مضمومة، وتحت الألف إذا كانت مكسورة. إذا اجتمعت همزتان في أول الكلمة، الأولى مفتوحة والثانية ساكنة كتبنا مداً على الألف مثل: أخذ، تكتب آخذ. وإذا كانت الأولى مضمومة والثانية ساكنة قلبت الثانية واوا: أومن ← أومن. وإذا كانت الأولى مكسورة والثانية ساكنة قلبت ياء: إئت ← إيت. تكتب همزة القطع في وسط الكلمة على: (أ) الواو إذا كانت: مضمومة وقبلها ضمة (شؤون)، أو مضمومة وقبلها سكون (مسؤول)، أو مفتوحة وقبلها ضمة (سؤال)، أو مضمومة وقبلها مفتوح (يؤم). (ب) وتكتب على الألف إذا كانت: مفتوحة وقبلها فتحة (سأل)، أو مفتوحة وقبلها سكون (مسألة)، أو ساكنة وقبلها فتحة (فأس). (ج) وتكتب على النبرة إذا كانت: مكسورة أو قبلها كسرة (قائمة). (د) وتكتب على السطر إذا كانت: مفتوحة وقبلها ألف ساكنة أو الواو ساكنة (إساءة).

تكتب الهمزة في آخر الكلمة على: - الألف: إذا كانت مسبوقه بفتح، مثل: نشأ، - الواو: إذا كانت مسبوقه بضم، مثل: امرؤ، - الياء: إذا كانت مسبوقه بكسر، مثل: مفاجئ، - السطر: إذا كانت مسبوقه بساكن، مثل: هدوء.

² همزة الوصل: همزة زائدة يؤتى بها أول الكلمة لتسهيل النطق بالساكن، وهي ثابتة في الابتداء [تنطق بداية الكلمة] ولا تنطق في وسطها، وصورتها [ا] مثل: ارتفع شأن ابن سينا في العالم.

لهمزة الوصل فائدتان: تسهيل النطق بالساكن (تجنبنا ثقل النطق)، تمنع البدء بالساكن (العرب لا تبدأ بالساكن) مواضع كتابتها: تكتب في أول الفعل: الماضي الخماسي وأمره ومصدره: انتفع بعملك كما انتفع غيرك انتفاعاً، الماضي السداسي وأمره ومصدره: استعمل أدواتك كما استعملتها استعمالاً، الأمر: اذكر ربك إذا نسيت، وفي أول الأسماء: ابن، ابنة، امرؤ، اسم، اثنان، اثنان، وكلها أسماء سماعية (لا قاعدة لها وإنما سمعت عند العرب).

في الحروف [ال]. وتحذف همزة الوصل إذا سبقت بهمزة الاستفهام، أو لام الابتداء، أو لام الجر، أو لام التوكيد، أو في البسمة.

والجدول الآتي يلخص الأخطاء التي تم ملاحظتها في كتابات المتعلمين.

النسبة	التواتر	نوع الخطأ الإملائي	أخطاء الإبدال: 53 خطأ إبدال/النسبة 17.75%
5.7%	17	هـ/ بدل/ة/	
1%	3	ة/ بدل/هـ/	
2.68%	8	ة/ بدل/ت/	
0.67%	2	ت/ بدل/ة/	
2.35%	7	د/ بدل/ذ/	
1%	3	ذ/ بدل/د/	
1.34%	4	ظ/ بدل/ض/	
1%	3	ص/ بدل/س/	
0.34%	1	س/ بدل/ص/	
0.67%	2	ص/ بدل/ض/	
1%	3	ن/ بدل/التنوين	
11.1%	33	حروف ناقصة	خطأ/ 22.83% خطأ: الهمزة: 68
10.40%	31	حروف زائدة	
6.71%	20	حذف حرف وزيادته	
10.74%	32	الإشباع	
10.07%	30	عدم الإشباع	خطأ/ 22.83% خطأ: الهمزة: 68
10.40%	31	ال التعريف	
10.74%	32	همزة القطع	
8.39%	25	همزة الوصل	
2.7%	8	همزة الوسط	خطأ/ 22.83% خطأ: الهمزة: 68
1%	3	الهمزة المتطرفة	
100%	298	المجموع	

جدول رقم 6: إحصاء الأخطاء الإملائية وأنواعها.

2.1.1- الأخطاء التركيبية:

سجلنا مئة وسبعة وأربعين خطأ في تركيب الجمل، أي ما يعادل 20.73 % من المجموع الكلي لأخطاء المدونة.

- نماذج عن إجراءات تركيبية خاطئة:

[يخالط رشها من البني الذي يخالطه الرمادي] ← ريشها ذو اللون البني يخالطه الرمادي ← 3.

[أصوات وتغريد الحيوانات والعصافير] ← أصوات الحيوانات وتغريد العصافير ← 7.

[في يوم من الأيام الحارة الصيفية بالدفي] ← ... أيام الصيف الدافئ والحر ← 31.

[الحر الصيفي المملوء] ← الصيف الحار المملوء ← 40.

- نماذج عن إجراءات تركيبية سليمة:

[إن لله في خلقه شؤون، فقد هالني ما رأيته من أسرار ربّانية في خلق الحيوانات وخاصة الطيور] ← 14¹.

[عصافير مختلفة الألوان، بديعة الأجنحة، عجيبة الزقزقة، متناسقة الالوان وكأنها فرقة موسيقية] 14.

[أتذكر بكثير من الشوق والحنين ذكريات زيارتنا إلى المحمية طبيعية في تيكجدة] ← 4.

[فلقد وافق أبي على إصطحابنا في رحلة استجمامية في هاته المنطقة الخلابة] ← 4.

[في يوم من الأيام الدراسية، نظمت جولات سياحية وكانت إحداها إلى غابات بالشرق الجزائري حيث يوجد هناك أنواع مختلفة من الطيور] ← 10.

[لم أكن أدرك أن جمال بلادي بهذه الروعة وهذا لما تحتويه من مناظر خلابة] ← 43.

3.1.1- الأخطاء التعبيرية:

- أخطاء في اللفظة:

لقد بلغ عدد استعمال ألفاظ خاطئة في المدونة تسعون لفظا، أي ما يقارب 12.70 % من المجموع الكلي للأخطاء المسجلة في المدونة.

¹ النماذج نقلت من المدونة دون تصحيحها.

- نماذج عن إجراءات اللفظة الخاطئة في وثائق المتعلمين:

- [والذي زادها التهايا وتتنوع ألوانها المذهلة] زادها جمالا تتنوع ألوانها المذهلة ← 34.
 [العصافير تزغرد] ← العصافير تغرد ← 49.
 [فادراني انتباه] ← فلفت انتباهي ← 24.
 [الأشجار العتيدة] ← العتيقة ← 59.
 [رياح متعفية] ← رياح عاتية ← 43.
 [طائر العمامة] ← النعامة ← 42.
 [الصوت النقي] ← الشجي ← 2.
 [زوقا] ← رونقا ← 15.

- أخطاء في المعنى:

احتلت الأخطاء المعجمية المرتبة الأخيرة من حيث مجموع الأخطاء اللغوية المختلفة التي ارتكبها المتعلمون، حيث كان عددها إحدى عشر خطأ وشكلت نسبة 1.55 % من مجمل الأخطاء الكلية في المدونة.

- نماذج عن إجراءات معجمية خاطئة في المعنى:

- [وما أثار جنوني تلك الأشجار التي تكبر أبي سنّا] ← وما أثار فضول ← 59.
 [انه يصيد كل ما يسمع] ← انه يلتقط كل ما يسمع ← 32.
 [الطبيعة تقتل بمنظرها] ← الطبيعة تأسرك بمنظرها ← 49.
 [نأخذ شيئاً من الراحة] ← قسطا ← 59.
 [جاءتني فكرة] ← خطرت لي فكرة ← 14.

- نماذج عن إجراءات معجمية سليمة في المعنى في وثائق المتعلمين:

- [ثم عرجنا على جناح الحمام الذي دوى المكان بهديله فسبحان الذي خلق...] ← 47.
 [منطقة تأسر العقول بشواطئها الخلابة ذات الرمال الذهبية] ← 48.
 [اقترب غروب الشمس فقفلنا عائدين إلى دارنا] ← 14.

4.1.1- الأخطاء النحوية:

كان مجمل الأخطاء النحوية التي ارتكبت من قبل المتعلمين، ستة وثمانين خطأً، وبنسبة 12.13% من مجموع الأخطاء الكلية للمدونة، وتمثلت الأخطاء النحوية في عدم معرفة ضبط الحركة الإعرابية للفعل والفاعل والمفاعيل والجمل المنسوخة (المبتدأ والخبر) والمضاف إليه والصفة.

- نماذج عن إجراءات نحوية خاطئة:

[استأجرنا منزل صغير] — استأجرنا منزلاً صغيراً ← 3.

[يناديني أن أشاهد طائر] — يناديني لأشاهد طائراً ← 19.

[كان الطقس جميل] — كان الطقس جميلاً ← 3.

[لوهي تغني فرحتا] — هي تغني فرحاً ← 9.

[أن تذهبوا] — تذهبوا ← 2.

[يكثيرا] — بكثير ← 4.

- نماذج عن إجراءات نحوية سليمة في وثائق المتعلمين:

[لوهي تطير من غصنٍ إلى غصنٍ ومن حقلٍ لآخر] ← 8.

[لم أكن أدرك أن جمال بلادي بهذه الروعة] ← 43.

[لوهي تغني فرحاً بالربيع] ← 8.

5.1.1- الأخطاء الصرفية:

تمثلت الأخطاء الصرفية في الخلط بين التذكير والتأنيث، والجمع بأنواعه الثلاثة، وعدم التحكم في صرف الكلمات مع ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب والخلط بينها، وعدم المعرفة بصيغ المشتقات وأوزانها، وبلغ عدد الأخطاء الصرفية سبعة وسبعين خطأً، ونسبتها 10.86% من مجموع الأخطاء الكلية للمدونة.

- نماذج عن إجراءات صرفية خاطئة:

[أحد مناطق القبائل الكبرى] — إحدى مناطق القبائل الكبرى ← 2.

[وعندما وصلنا بدأنا اتجول] — وعندما وصلنا بدأنا نتجول ← 20.

[فكان قرار أبي وأمي الترفيه عن عائلتي] — عن عائلتنا ← 13.

[ما يراه العين] — ما تراه العين ← 3.

[الذي نالا] — الذي نال — 19.

- إجراءات سليمة في تصريف الكلمات:

[كما تصطف على حواف الحشائش المائية أسراب من البط المائي على اختلاف أنواعه كل نوع منها اتخذ لنفسه مكانا] — 6.

[كما شهدنا طيور اليمام تتشكل أسرابا أسرابا وما هالها إلا الضجيج الذي أحدثه أخي] — 4.

[آه كم أتذكر تلك الرحلة التي نظمناها متوسطتنا إلى مدينة القالة] — 5.

6.1.1 - نماذج عن التداخل اللغوي:

[ولفت انتباهي إلى أمور جاءت في بالي أن أربي عصفور عند في البيت وبدأتو] ... — 44.

[كم عجبني ذالك المكان ترازق العصير] — 19.

[وعند لحاقنا كانت هناك غابة] — 49.

[شجرة العليق المشوكة] — 60.

[ذو ألق الجميلة] — 29.

[تاكل وتوكل أولادها] — 46.

ويلخص الجدول الآتي الأخطاء اللغوية التي تم ملاحظتها في كتابات المتعلمين:

تعايير المدونة	أخطاء إملائية	أخطاء تركيبية	أخطاء تعبيرية		أخطاء نحوية	أخطاء صرفية	مجموع الأخطاء
			أخطاء اللفظة	أخطاء المعنى			
العدد	298	147	90	11	86	77	709
النسبة	%42.03	%20.73	%12.70	%1.55	%12.13	%10.86	%100

جدول رقم 7: الأخطاء اللغوية في المدونة

2- دراسة تحليلية للأخطاء المستخرجة:

بعد تعرفنا على كل الأخطاء المستخرجة من المدونة، وبعد وصفنا لها وتصنيفنا لها، وكذلك استخراجنا للنسب الخاصة بكل خطأ، بقي لنا أن نحلل هذه الأخطاء ونعللها، ولا يتسنى لنا ذلك إلا بالوقوف عند أسباب حدوثها.

1.2- تحليل الأخطاء الإملائية:

(المبدأ) في تعلم أي لغة، هو أولاً أن نكون مستعدين لإنتاج الأصوات التي تتركب منها، أي النطق السليم لها وإتقان رسم حروفها، فهذه الأخيرة هي سنّام كل طريقة لتعلم اللغة الحية، إذ يجب خط اللفظ والكلمة والتعرف على صورة حروفها، ثم النطق الصحيح لأصواتها لكي يكون هناك فرصة للتدرج في تعلم تلك اللغة.

ولأن كل تعليم يُعلم فقط باستعمال اللغة الهدف، والانتقال إلى الكتابة العادية لا يحدث إلا بعد أن يثبت النطق بها جيداً¹. فإن " الأسس والمبادئ الحركية والعملية لإنتاج صوت الحرف، تلزم تربية السمع والعمل على إنتاج مثال عن طريق التقليد وتكرار صوت الحرف، لأنّه من الصعب إنتاج الصوت نطقاً أو كتابة، إذ لم تلتقطه أسمعنا بمميزاته الخاصة"². ووجود خطأ إملائي يعني وجود " قصور في المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصورة الصوتية أو الذهنية للحروف والكلمات...وفق قواعد الكتابة المحددة أو المتعارف عليها"³.

لذلك كانت قواعد الإملاء أولى الأسس التي تدرس في أي لغة حية⁴. وأصوات اللغة العربية تدل على معاني كلماتها، كما تدل على ألفاظ كلماتها، فأصواتها لها دلالات ثابتة. لهذا تولي تعليمية اللغات أهمية للأخطاء الإملائية، وتبحث عن أسباب تواترها عند التلاميذ في مختلف الأطوار. ومتعلمو هاته المدونة ليسوا استثناء، فقد عدت الأخطاء الإملائية من أكثر الأخطاء تواتراً في وثائقهم، حيث لاحظنا ارتفاع عدد الأخطاء الإملائية في المدونة مقارنة بباقي الأخطاء الأخرى، إذ بلغ عددها مئتين وثمانية وتسعين خطأ ونسبة 42.03% من مجموع الأخطاء المدونة باختلاف أنواعها.

¹ Jean-Yvon Lanchec, Psycholinguistique et Pédagogie des langues, Presses Universitaires de France 1976, 1^{ère} édition, p80.

² Jean Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot, Repenser, l'enseignement du français, p20. يتصرف

³ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار البارودي عمان، الأردن 2006، ط1، ص89.

⁴ ينظر: العوامل المساعدة على الكتابة، ص58 من هذا البحث.

وقد تنوعت الأخطاء الإملائية باختلاف وثائق المتعلمين، بين الخلط في الأصوات، والإشباع وعدمه، وعدم احترام قواعد كتابة همزة القطع، وهمزة الوصل، وحذف وزيادة الحروف وغيرها مما لم نحصيه، من عدم تنقيط الحروف (الاعجام)، وعدم وضع علامات الترقيم¹. وقد سجلنا الحروف الزائدة والناقصة، وإشباع الحرف وعدمه، والخلط بين همزة الوصل وهمزة الابتداء، أعلى نسبة من الأخطاء الإملائية إذ تراوحت نسبتها بين 11.8% و 10.74%، بينما سجلنا نسبة عدم كتابة [ال] التعريف ب 6.71 %، وقد سجلنا نسبة تتراوح بين 5.7% و 2.68% فيما يخص كتابة التتوين نونا، وعدم معرفة مواقع كتابة همزة الوسط والهمزة المتطرفة، أما فيما يتعلق الخلط في كتابة حروف الكلمات (الخلط في كتابة الأصوات الكلمات) فقد كانت ضئيلة وشكلت ما نسبته 0.34%.

والخلط في هذه القواعد يحيل المعنى إلى غيره، كما أنه يتداخل مع المستويات الأخرى للغة، فمثلا هناك من يكتب مبتدأ ومقصوده المبتدئ، أو كما ورد في بعض كتابات المتعلمين² مثال (الوثيقة رقم 28): جميله ويريد جميلة. فكلمة جميله تدل على المفهوم [الصنيع أو الفضل أو الكرم الذي يسديه أحدهم أي مفعول به+ ضمير غائب (مضاف إليه)]، في حين أراد المتعلم استعمال لفظة جميلة لوصف الرحلة والطيور، ويظهر تغيير المعنى كذلك في كتابة التاء المفتوحة مربوطة، مثال: الفعل (بقي) مصرف مع الضمير أنت، كتبها المتعلم في إنشائه [بقية]، وهاته اللفظة تحيل المعنى إلى بقايا ومخلفات، في حين أراد المتعلم أن يعبر عن الفعل (المصرف مع الضمير المتكلم المفرد) بقيت الذي يعني المكوث والبقاء، ونفس الشيء مع اللفظة [مرسمة] التي وردت في المدونة، ومدلول الكلمة الثبات، وأراد المتعلم أن يعبر عن كلمة [مرسومة] بمعنى مصورة، والشيء ذاته مع اللفظة الأب التي كان يقصدها المتعلم وعوض كتابة [والدي] كتب [ولدي] التي تعني الابن، ولا تخلو إنشاءات المتعلمين من هاته الأخطاء الإملائية التي تبدو هينة، لكنها في الحقيقة تخل بالمعنى المراد إيصاله للقارئ. مثال الخلط بين صوتين /ص/ و/س/ في الكلمتين (يصر، يسر) فالأولى تعني التشبث بأمر ما، أما الثانية فتدل على الفرح والسرور، وكذلك الخطأ في حذف أو زيادة حرف مثال كلمة رشها عندما تقرأ تعني (نثر أو نضح) والصحيح ريشها (كسوة

¹ ينظر: في وثائق المتعلمين في قسم الملاحق.

² الأمثلة مأخوذة من الإجراءات الخاطئة التي وردت في البحث.

الطائر)، وهنا نرى أن المتعلم لا يدرك أهمية كتابة الحروف الصحيحة للكلمة، وأمثلة عن ذلك لا تحصى ولا تعد.

كما أن لعلامات الوقف وظيفة منطقية، لأنها تقطع الخطاب إلى مجموعة من الكلمات وتتخاشى أخطاء الترجمة، ذلك أن اللغة المكتوبة أقل اقتصادا من اللغة المنطوقة لكنها تملك وسيلة أخرى لنسخ سمات اللغة المنطوقة، وهي علامات الوقف التي تحدد الوقف، والحدة، والنبر، ونغمة الجملة، لكن هاته العلامات لديها كذلك وظيفة تعبيرية (تساؤل، وتعجب، ووقف... الخ) ومع ذلك نجد أن جل المتعلمين وظفوا أسلوب التعجب استجابة للتعليم بدون استعمال علامة التعجب الدالة عليه.

وفي هذا الصدد، من الضروري الفهم الجيد للنصوص المكتوبة والاهتمام في استعمال هاته العلامات طيلة الكتابة واحترامها أثناء القراءة، فالجملة يتغير المعنى المراد لها حسب علامات الترقيم المستعملة.

2.2- تحليل الأخطاء التركيبية:

يقصد بالأخطاء التركيبية، الجانب التركيبي لوحدات الجملة التي تشكل تجانسا نسقيا¹، يحدد الأدوار الوظيفية للكلمات، وقد جاء تعريف التركيب عند النحاة العرب القدامى تحت باب: انتلاف الكلمات، إذ يقول أبو علي الفارسي إن: "الاسم يأتلف مع الاسم، فيكون كلاما مفيدا، كقولنا: عمرو أخوك، وبشر صاحبك، ويأتلف الفعل مع الاسم، فيكون كذلك كقولنا: كتب عبد الله، وسُرَّ بكرٌ"². كما نجد تمام حسان يذكر أركان الجملة في كتابه الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، قائلا: "الجملة عند النحاة ركنان: المسند إليه، والمسند، فأما في الجملة الاسمية، فالمبتدأ مسند إليه، والخبر مسند، وأما في الجملة الفعلية، فالفاعل أو نائبه مسند إليه، والفعل مسند، وكل ركن من هذين الركنين عمدة لا تقوم الجملة إلا به، وما عدا هذين الركنين مما تشتمل عليه الجملة فهو فضلة يمكن أن يستغني عنه تركيب الجملة، هذا هو أصل الوضع بالنسبة للجملة العربية"³.

ويفهم مما سبق أن التركيب إنما هو ضم اسم إلى اسم، أو فعل إلى اسم ليُكوّن كلاما مفيدا يؤدي وظيفته الاتصالية ويفهمه المتلقي، فالتركيب التي نؤلفها تبين طريقة تفكيرنا

¹ ينظر: سيويه، الكتاب، المجلد الأول، ص 25-26.

² أبو علي الفارسي، الإيضاح العضدي، تحقيق حسن فرهود الجزء الأول 1969 ط1، ص 367.

³ تمام حسان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب، القاهرة 2000، ص 121.

والآليات التي نستعملها. وعلى هذا قد يكون التركيب اللغوي، جملة بسيطة أو جملة مركبة وفق نسق معين حيث لا يستقيم أمره إلا وفق القواعد النحوية التي تضبط تكوين الجملة وتؤدي في نفس الوقت معنى مفيدا، وتأتي ألفاظها في ترتيب منطقي. ونعني بالترتيب، "منطق الكلمات، وترابطها، وعمقها، وحركتها، يعني الحياة والشكل"¹.

إذن نقصد بالأخطاء التركيبية تلك المشكلات المتعلقة بالتركيب كبناء، أي الترتيب الخاطئ² للكلمات داخل الجملة الواحدة حيث لم نجد في بعض كتابات المتعلمين البناء والترتيب المنطقي والمعنوي للألفاظ في بعض التراكمات المدرجة في تعابيرهم، إذ تكاد بعضها تخلو من تركيب معنوي ومنطقي لألفاظها وجملها، فلا يمكن اعتبار التجمع الاعتبائي للكلمات على أنها جمل مفيدة، كما لا يمكن أن تؤدي هذه الجمل بأي حال من الأحوال إلى وحدة موضوعية.

واحتلت الأخطاء التركيبية المرتبة الثانية من حيث كثرتها، وسجلت بذلك أعلى نسبة بعد الأخطاء الإملائية، إذ أحصينا مئة وسبعة وأربعين خطأ تركيبيا وقدرت نسبتها بـ 20.73 % من مجموع الأخطاء المستخرجة من المدونة، ومثال عن ذلك ما ورد في هذا البحث: [أصوات وتغريد الحيوانات والعصافير]، [في يوم من الأيام الحارة الصيفية بالدفي]، [الحر الصيفية المملوءة]، [وكوكب سمائها الساطع]، [تنقل إلى حديقة الحيوانات أنا والعائلة]، وغيره، وهذا ما يجعل مطابقة الكلام المكتوب لمقتضى الحال معدوما، والملاحظ هنا الترتيب الخاطئ للكلمات داخل الجملة الواحدة، وعدم وجود تناسق أبنية الوحدات اللغوية المدرجة في التركيب مع المعاني المراد إيصالها للقارئ، فتوظيف الكلمات وترتيبها على هذا النحو أخل بتماسك الجملة ومعناها، كما تبدو مفرداتها غير متألقة مع بعضها البعض.

3.2- تحليل أخطاء التعبيرية:

- تحليل أخطاء اللفظة:

يقول الأستاذ البشير عصام المراكشي في هذا المنحى "إن العرب كما كانت تعتني بالألفاظ فتصلحها وتهذبها، فإن المعاني أقوى عندها وأكرم عليها، وأشرف قدرا في نفوسها،

¹Jean Michel Adam, La Description – Que sais je- imprimerie des presses universitaires de France 1993, p68. (بتصرف)

² لقد صنف سيوييه في كتابه في باب "الاستقامة من الكلام والإحالة" الكلام إلى خمسة أصناف وهي: "المستقيم الحسن، ومحال (كأن ينقض أول كلام بآخره)، والمستقيم الكذب، والمستقيم القبيح (كأن يوضع اللفظ في غير موضعه)، والمحال الكذب". ينظر: سيوييه "أبو بشر عثمان بن قنبر"، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، ص25.

فأول ذلك عنايتها بألفاظها، لأنها لما كانت عنوان معانيها، وطريقها إلى إظهار أغراضها أصلحها وزينوها وبالغوا في تحسينها، ليكون ذلك أوقع لها في النفس، وأذهب بها في الدلالة على القصد¹ هذا معناه أنه "إذا كانت الأهمية ستولى للمعنى - على الأقل من الناحية النظرية- فإن ذلك لا يحجب أهمية الصيغ الشكلية اللغوية، وما اختيار الوحدات اللغوية عالية الاستعمال والتردد إلا دليل على ذلك"² لأن المتعلم قد يجهل تعدد معاني الكلمات واشتراكها مع غيرها في المعنى عندما توظف في جمل مختلفة، وتدرج في سياق مختلف عن غيره، فنقص التعرض لكل المعاني التي تتوفر عليها المفردة يؤدي إلى سوء توظيفها، كما قد تترد الكلمة إلى ضدها في بعض السياقات، وعدم معرفة الحروف التي تتشكل منها اللفظة يزيد في غرابة الكلمة واستهجانها، فالكلمات التي نستخدمها تعكس شخصيتنا وتفكيرنا، وإذا حسن اختيار الألفاظ، التي هي ليست إلا أوصافاً للمعنى الذي تدل عليه، وتآلفت فيما بينها، وصلنا من خلالها إلى توضيح المعاني المراد إيصالها. لهذا يستوجب على المتعلم استعمال الألفاظ السهلة والبسيطة حتى لا تختلط لديه معاني الكلمات عند اجتماعها، وتفقد الجملة معناها بسبب لفظة مستهجنة في التركيب.

وهذا ما تلمسناه في وثائق المتعلمين، حيث بلغ عدد أخطاء اللفظة تسعين خطأ أي بنسبة 12.70%، واحتلت المرتبة الثالثة من مجمل الأخطاء المستخرجة من المدونة، وتمثلت في عدم تمكن المتعلم من استحضار مكتسباته القبلية من المفردات اللغوية. ومن بين الأخطاء اللفظة التي استخرجت من المدونة، استعمال المتعلم ألفاظاً في غير محلها وتشكيل الكلمات بغير حروفها، ومثال ذلك ما سجلناه في بحثنا هذا، [طائر العمامة] بدل النعامة، [الرياح المتغفية] عوض العاتية، كما سجلنا استخدامه لكلمات من نسيجه الخاص لا تنتمي لا لقاموس اللغة العربية ولا للغة الدارجة المستعملة في مجتمعنا، مثال ذلك: [فأدراني انتباه]، [..فوق الأشجار شاديه متدمنه مرففه بأجنحتها]، [فنتقذن مطلقة لأجنحتها العنان]، [زوقا]، [الغردلة].

- تحليل أخطاء المعنى:

وهي الأخطاء التي تتناول وضع الكلمات في سياق غير صحيح أو أن تستعمل الكلمة في الجملة بشكل خاطئ، أي أنها مشكلات الدلالة المتعلقة بحذف عناصر من الجملة، أو

¹ البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت لبنان 2016 ط1، ص174.

² عبد الناصر بوحسين، اللغة الانتقالية، ص67.

اختيار عنصر غير صحيح، إذ لا يكتسب اللفظ قيمة السلوكية (تأثيرية، إقناعية) إلا إذا اكتسب المعنى والدلالة بالنسبة إلى المتلقي، لذلك كان من الضرورة أن تؤكد العملية التربوية على اكتساب التلاميذ معاني الألفاظ مع ربطها بمواقف بيئية ملموسة بقدر الإمكان، كما أن إدراك معاني الكلمات في السياقات المدرجة فيها، وفي نصوص مختلفة يقي ملابسات عدم الفهم، إذ "ينبغي للمتكم أن يعرف أقدار المعاني، ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاما، ولكل حالة من ذلك مقاما، حتى يقسم أقدار الكلام على أقدار المعاني، وأقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار تلك الحالات" ¹ لأن اللفظ يجب أن يحيط بالمعنى المراد إيصاله.

فالمعنى لا يستنفذ في المقاصد الاجتماعية، بل هو موعود بالتطورات لا نهائية، وأهميته تظهر في ظروف إنشائه وليس في معرفة ما هو المفهوم النهائي للنص أو اللفظة، لأنه قائم على تركيب تداولي ثقافي وليس لساني في جوهره، بل هو فهم ما تسمح به هذه اللفظة بالبناء ومعرفة المعاني المختلفة لحروفها ².

ومن ثم يكون كلامه "في مستوياته حسب أقدار المعاني وأقدار المقامات وأقدار المستمعين والحالات التي يكونون فيها، فلكل طبقة اجتماعية مستوى من الخطاب يليق بمقامها، على المتعلم أن يعرفه، لكي يختار الكلام الذي يقتضيه مقام التخاطب فكلام الناس في طبقات كما الناس أنفسهم في طبقات" ³، وهذا عكس ما يلاحظ في كتابات المتعلمين مع أن الأخطاء المعجمية كانت قليلة العدد، إذ سجلنا أحد عشر لفظا فصيحا استعمل خطأ في المعنى المراد إيصاله للقارئ، (مع أن هاته الكلمات مألوفة ومتداولة كثيرا في النصوص التعليمية، ومدرجة في سياقات مختلفة في جميع المواد التي تدرس باللغة العربية، نفس الشيء بالنسبة للجمل، فصيغتها الصحيحة مألوفة للمتعم من المراحل الابتدائية)، واحتلت هذه الأخطاء المرتبة الأخيرة من مجمل الأخطاء المسجلة في المدونة، وبنسبة تقدر ب: 1.55%. ومثال عن ذلك: [الطبيعة تقتل بجمالها]، كلمات الجملة فصيحة، التركيب صحيح لغويا، لكن لا يؤدي المعنى الذي يتوخاه المتعلم وهو افتتانه بجمال الطبيعة، مثال آخر:

¹ الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق حسن السندوسي، دار المعارف، تونس، الجزء الأول، 1990، ص44.

² Joëlle Gardes Tamine, Pour une grammaire de l'écrit, ISBN, Editions Belin 2004, P64.

³ الجاحظ، البيان والتبيين، ص133.

[لأنه يصيد ما يسمع (الببغاء)]، [نأخذ شيئاً من الراحة]، [والذي زادها إتهاباً] (تنوع الطيور في الطبيعة)، والأصح أن يكتب: إنه يلتقط ما يسمع، نأخذ قسطاً من الراحة، والذي زادها جمالا.

4.2- تحليل الأخطاء النحوية:

جعل النحو اللغة العربية مبنية على نظام مفتوح فهي قيمة إضافية تسمح بالتأخير والتقديم، وجُعِلت العلامات دالة على الفعل والفاعل والمفعول به والمبتدأ والخبر الخ، وذلك بضبط أواخر الكلمات، فهذا النظام النحوي يشكل هو "الأحوال والسياقات المختلفة مطايا تسهل عملية إدماج المخ لجملة المنبهات الخارجية لغوية وغير لغوية"¹. فهو ضرورة شكلية لا يمكن تجاوزها في صياغة وبناء مظاهر الاتساق، لأنه يكفل للنص ميزة التداولية الاستعمالية، وأي "قصور في ضبط الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو المعروفة والاهتمام بنوع الكلمة دون إعرابها في الجملة"²، يؤدي إلى خلل وغموض في المفاهيم، وفي عدم تماسك تراكيب أجزاء الجملة والنصوص التي تؤسس عليها، وبالتالي عدم وضوح المعاني والمقاصد المراد إيصالها للمتلقي.

وقد بلغ عدد الأخطاء النحوية في المدونة ستة وثمانين خطأ مقارنة بمجمل الأخطاء المرتكبة، أي بنسبة تقدر ب: 12.13 %، واحتلت المرتبة الرابعة من مجموع الأخطاء الكلية للمتعلمين. وتجلت صورتها في عدم إدراك تأثير العوامل التي تدخل على الجملة الاسمية والفعلية على حد سواء، كما ظهرت في عدم ضبط أواخر الكلمات وإعرابها حسب مواقعها كالأسماء المضافة والنعوت.

5.2- تحليل الأخطاء الصرفية:

النظام الصرفي في اللغة العربية قائم على منطق وقوانين ثابتة في اللغة، فهي آلية ذاتية وذكية لاشتقاق الكلمات، ونظام دقيق للغة متميزة، وهذا غير متاح في لغات أخرى. فعلم الصرف "يدرس التغيير الذي يحدث في أحوال بنية الكلمة وما بها من زيادة وحذف وإعلال وإبدال وإفراد وتنثية وجمع، وتغيير المصدر إلى الفعل، والوصف المشتق منه كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغة المبالغة... الخ"³ إذن التصريف هو عمليات تحويلية تجري

¹ عبد الناصر بوحساين، اللغة الانتقالية، ص 67.

² فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 72.

³ نفسه، ص 176.

على اللفظ في بنيته وصيغته لا من حيث وظيفته في الكلام، وأي خطأ في هذا النظام يجر الخلل على مستوى التركيب وتماسك ألفاظ الجمل، ولمسنا هذا الأمر في المدونة. إذ احتلت الأخطاء الصرفية المرتبة الخامسة من مجموع الأخطاء اللغوية، وسجلنا سبعة وسبعين خطأ من مجموع الأخطاء المستخرجة من وثائق المتعلمين، وبنسبة تقدر ب: 10.86%، كما أنها تمثلت في عدم تمكن بعض المتعلمين من التمييز بين بنيات الكلمات ومعانيها، والخلط في تصريف الفعل بين ضمائر المتكلم [أنا ونحن]، (هو وأنتم) [مثال ذلك ما ورد في أمثلة الإشباع (وثيقة رقم 32): لونه (فعل لون في الماضي + الضمير أنتم)، تجعلوه (الفعل جعل في المضارع + الضمير أنتم)، نفهم من الكلمة الأولى أنه تم تلوين الطائر بينما يقصد المتعلم الكلام عن لون الطائر، نفس الشيء مع الكلمة الثانية، ومثل هذا الخطأ تتداخل فيه جميع مستويات اللغة)، فالمتعلم قد لا يدرك أهمية ذلك في تحديد مفهوم الكلمة، فيتكئ على شكلها، ولا يهتم بمعناها، ولا شك أن معنى الكلمة يشكل مرتكزا مهما في اللغة العربية. "فعدم معرفة التلميذ بالتغييرات التي قد تقع في الكلمة بناء على موقعها في الجملة أو التغيير في بنية الكلمة الأصلية لعل من العلل الصرفية المعروفة"¹. يجعله يخطئ وهذا ما يجر الخطأ على مستويات اللغة جميعا.

ومن صور الأخطاء الصرفية ما أحصيناه في مدونة هذا البحث، أخطاء في ضبط بنية الكلمة، تستوي في ذلك الأفعال والأسماء، كما يستوي في ذلك المفرد والمثنى والجمع ومثال عن ذلك، ما ورد في الأخطاء الإملائية في حذف وزيادة الحروف فقد كتب المتعلم الأنتة عوض كتابة الإناث (جمع تكسير) ← (الوثيقة 20)، كما سجلنا بعض الأخطاء في عدم المعرفة بصيغ المشتقات وأوزانها، كاسم الفاعل واسم المفعول وصيغ المبالغة والتعجب وغيرها، مثال ذلك ما يلي: [فتعجبت بالطائر الطاووس ذو ألوان كثيرة]، [تحوم على الازهار فارحة]، [يطعم صغياره الجوعان]، [لأن النظام المنفذ في كيفية تنقلها...تشعر..]، [اللسان أعجز من أن توصف أشكالها]، [مازالت مرسمة الصورة]، [شجرة العليق المشوكة].

6.2- تحليل ظاهرة التداخل بين العربية الفصحى والدارجة في كتابات المتعلمين:

ننوه هنا، أننا لم نقوم بإحصاء التداخل اللغوي بين اللغة العربية الفصحى والعربية الدارجة في الكتابات المحررة من قبل المتعلمين، لأننا لم نسجل هذا التداخل إلا في بعض الوثائق،

¹ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 71.

وهي قليلة مقارنة بالأخطاء اللغوية المسجلة في المدونة، وقد أدرجنا تقريبا جل التداخلات اللغوية التي استعملت في المدونة، والملاحظ هنا أن المتعلم لجأ إلى اقتراض مفردات وصيغ تركيبية من لغة المنشأ (العربية الدارجة) عندما أحس بالعجز في إيجاد حل للوضعية التي هو بصدد مواجهتها، فاتخذ من أسلوب العربية الدارجة مسلكا للخروج من الإشكال الذي يعانيه في مرحلة من مراحل تحريره للنص المطلوب، وتُظهر الصيغ التي استعملت، ميل المتعلمين إلى اختزال بعض الحروف أو إشباعها كما يحدث في اللهجة الدارجة، مثال: حذف الهمزة في جميع مواضعها [(تاكل، توكل، عجبني،]، أو إدراج الهمزة كما يحدث في اللهجة الأمازيغية أو إشباع الحروف مثال ذلك [بدأتو، منهو، يعيدو، أنهو، لونوه، تذهيلو]، ونفس الشيء بالنسبة للصيغ التركيبية للجمل (النماذج المتناولة في التحليل)، ونلاحظ هنا أن بعض المتعلمين يلجؤون إلى هذا الأسلوب السهل في الكتابة لأنهم لا يجدون ردعا وصرامة من قبل الأساتذة المصححين، خاصة أن المتعلمين كانت لهم فسحة من الوقت (الفروض تنجز في محل إقامتهم، ولديهم مهلة شهر ونصف، لإرسال العمل المنجز ليُصحح ويُقيّم) لتدارك هذا العجز بسؤال أساتذتهم في الحصص التدعيمية، أو باستشارة زملائهم في الصف أو حتى البحث في المعاجم والكتب الخارجية.

3- تحليل أخطاء المتعلمين:

من خلال تحليلنا للمدونة وإحصاء الأخطاء الواردة فيها وتصنيفها، ووقوفنا عند الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون عن بعد، في مستوى الرابعة من التعليم المتوسط سجلنا ارتفاعاً في الأخطاء الإملائية، إذ احتلت هذه الأخيرة المرتبة الأولى من مجموع الأخطاء الكلية المستخرجة من وثائق المتعلمين، ثم تلتها الأخطاء التركيبية من حيث تواترها، وتبعتها بعد ذلك الأخطاء اللفظية باحتلالها المرتبة الثالثة لكثرة تواترها نسبياً، مقارنة بالأخطاء النحوية والصرفية اللتين احتلتا المرتبة الرابعة والخامسة على الترتيب بحسب تواترهما في المدونة، وسجلت الأخطاء المعجمية حضورها بأدنى نسبة مقارنة بالمجموع الكلي للأخطاء المدونة، كما سجلنا بعض التداخلات اللغوية في وثائق بعض المتعلمين.

وفي العموم نرى أن سبب الأخطاء التي ارتكبت في المدونة، منها ما يرجع للمتعلّم ومنها ما يرجع إلى عوامل أخرى:

أسباب ترجع إلى التلميذ:

- تهاون المتعلم وعدم اكتراثه باسترجاع رصيده اللغوي وعدم مراجعة إنتاجه الكتابي، كما يمكن أن ترجع هذه الأخطاء لعدم تشديد الأساتذة في تصحيح وثائق الفروض والاختبارات¹ (في شتى المواد التي تدرس باللغة العربية)، وفي عدم تنبيه المتعلم عند وقوعه في الخطأ، بل يكتفي بعضهم بتسطير الخطأ دون تعيين نوعه أو تصحيحه، والبعض الآخر يضع العلامة أو الملاحظة (متوسط أو فوق المتوسط) على النص المكتوب من قبل المتعلم دون بيان سببها، ومدونة البحث نموذج على ذلك²، خاصة فيما يتعلق بالأخطاء الإملائية.

- وقد تعود كثرة الأخطاء الإملائية إلى ارتباط قواعد الإملاء بعلمي النحو والصرف ما أدى إلى تعقيد أمره وإثقاله بكثير من العلل النحوية والصرفية. فكثيراً ما يعاني المتعلمون من مشكلة تشعب قواعد الإملاء وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها، فقلما نجد قاعدة إملائية تخلو من هذا الاختلاف والتباين، إذ أصبح رسم الحروف يشكل صعوبة من صعوبات تعليم الإملاء وتعلمه، ومن الأمثلة على ذلك قواعد كتابة

¹ ينظر: وثائق التلاميذ في قسم الملاحق.

² نفسه.

الهمزة حسب حركة الهمزة أو حسب حركة الحرف الذي يسبقها مباشرة مثل: براءة، بريئة، لجأ، لجوء، لاجئ، قرأ، مقرئ.

- ويضاف إلى ما سبق نظام الاعجام، إذ رأينا في وثائق المتعلمين صعوبة في تنقيط الحروف، ووضع الحركة المناسبة عليها، وعدم تمييزهم بين الأصوات المتقاربة في المخارج، إضافة إلى ذلك أن الكتابة العربية العادية تتجاهل هذا الإشكال (تشكيل الحروف في نصوص القراءة ودراسة النص)، فلا يستطيع الدارس التفرقة بين كَتَبَ وُكْتُبَ. والملاحظ كذلك أن نصف عدد حروف الهجاء يختلف فيها عدد النقط باختلاف صور حروفها، حيث يشكل هذا التنوع صعوبة أخرى تضاف إلى الصعوبات المتمثلة في كتابة بعض أشكال الحروف المتشابهة، ولكن تختلف بوضع النقاط عليها، مثل: (ب، ت، ث)، (د، ذ)، (ح، خ، ج)، (ظ، ض)، (ع، غ)، (ف، ق) كما أن طبيعة الحروف العربية تختلف من حيث الشكل حسب موقعها في الكلمة، سواء أكانت في الأول أو الوسط أو الآخر، متصلة أو منفصلة و يؤدي هذا إلى صعوبة التعرف عليها، يضاف إلى هذا كله عدم التمييز بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة (المد).

- إن الخطأ الإملائي يشوه الكتابة وقد يعيق فهم الجملة كما أنه يدعوا إلى احتقار المكتوب وازدراؤه، مع أنه قد يُغفر للمتعلم خطأ لغوي من لون آخر، أما الإملاء فهي مقياس دقيق للمستوى الذي وصل إليه التلاميذ في المراحل التعليمية الأولى. لذلك يجب أن يدرك الأساتذة منزلة الإملاء بوضوح، إذ لاحظنا عدم التفات المصححين إلى أخطاء التلاميذ والمبادرة في معالجتها فور وقوعها، وعدم الإشارة إليها في فروض المراقبة. فعدم التدريب الجدي على إعمال الفكر للربط بين النطق والرسم الإملائي، وعدم إدراك الصلة بين أصوات الحروف وصورتها الكتابية، يجر الخطأ إلى مستويات أعمق في البنية الداخلية للنص، فإذا كانت القواعد النحوية والصرفية وسيلة إلى صحة الكتابة، من النواحي الإعرابية والاشتقاقية ونحوها، فإن الإملاء وسيلة إليها من حيث الصورة الخطية.

- كما لاحظنا في وثائق المتعلمين، مشكلة الجموع وتعددتها (جمع المذكر والمؤنث السالم وجمع التكسير)، فالعربية تمتاز بثرائها اللغوي وكثرة اشتقاقها. وعدم

إدراك المتعلم للتغير الذي يجب أن يحدث لشكل الحرف حسب موقعه من الإعراب، يطرح إشكالا آخرًا، فعندما نقول: جاء زملاؤنا. الفاعل مرفوع وجاءت الهمزة مضمومة وسط الكلمة، أما إذا قلنا: مررت بزملائنا، جاءت مجرورة وسط الكلمة واختلف رسمها لدخول حرف الجر عليها.

- يضاف إلى ذلك ابتعاد التلميذ عن منابع المعرفة أو الانقطاع الطويل عن موارد التدقيق الذاتي سواء بالقراءة أو المطالعة بعد خروجه من المتوسطة ونسيانه للأسس الأولية التي تبنى عليها اللغة العربية، وهجر ألفاظها، وبذلك يضيع ما بذله من وقت في سبيل حفظها، فيترك استعمالها حتى ينساها تمامًا، ويصبح من الصعب عليه استرجاعها.

- إحداث تغيير في بنية الكلمة، ومخالفة قواعد الصرف المتواضع عليها، قد تكون ناتجة عن صعوبة إدراك التلميذ وفهمه للمشتقات المتنوعة، وعدم التمييز بين التذكير والتأنيث، بين المثنى والجمع، وعدم تمييز بين المجرد والمزيد وتغير صورة الفعل طبقا لفاعله، مع صعوبة تصريف الأفعال وتحويلها.

- العجز عن استخدام المعجم، والبحث عن مصادر أخرى للمعرفة ، كتب خارجية أو سؤال الأساتذة أثناء الحصص التدعيمية.

- عدم شحذ المتعلمين الذاكرة لاسترجاع المكتسبات القبلية، واللامبالاة في معالجة الأخطاء المرتكبة بمراجعة كتاباتهم. وعدم تخزين الصورة الكتابية للألفاظ في الذهن يزيد من صعوبة استيعاب نظام اللغة العربية.

- الثنائية اللغوية تزيد في الصعوبات التي تواجه متعلم العربية، خاصة إذا انقطع هذا الأخير عن الدراسة وتوقف عن القراءة والمطالعة وتدقيق ذاته.

- عوامل أخرى منها:

- كثرة الأوجه الإعرابية والتعاريف المختلفة.

- عدم مراعاة الدقة في استخدام الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة.

- اعتماد اللغة العربية على القوانين المجردة والتقسيم والاستبدال مما يتطلب

جهودا فكرية يعجز الكثير من المتعلمين عن الوصول إليها.

- هدم جهود معلم اللغة العربية من قبل المعلمين الآخرين، فما يبينه معلم اللغة العربية، يأتي معلم المواد الأخرى فيهدمه إما لجهله بقواعد اللغة العربية، أو اهتمامه بالفكرة والمعلومة على حساب اللغة وهذا في كل المواد المُدرّسة باللغة العربية خاصة في مادة العلوم والتاريخ والجغرافيا والفيزياء والرياضيات، وإما لازدراؤه لها، ولو لمس التلاميذ اهتماما من جميع المعلمين وحرصا على الالتزام بقواعد النحو العربي، لزداد اهتمامهم وإيمانهم بضرورة الأخذ بها ليس في حصص اللغة العربية وحدها، ولكن في جميع المواد، فمبدأ التعزيز في التعليم من المبادئ التي تؤدي إلى نتائج محققة وجيدة.

- ومن أهم الأسباب التي أدت إلى ضعف التلاميذ في القواعد النحوية، أن اختيار هذه الموضوعات النحوية في فهم اللغة العربية، لا يتم على أساس علمي أو موضوعي، فهي لا تراعي حاجة التلاميذ في توزيعها مع تبسيطها وترتيبها، ليتلقاها ذهن التلميذ بصورة شاملة، وهذا يؤدي كله إلى نفور التلاميذ من المادة اللغة، وعدم إقبالهم على دراستها لأنها لا تحرك لديهم أي دافع للتعلم.

- عدم إدراك المشابهة بين الكلمات المماثلة لبعضها البعض في المعاني، إذ ينبغي أن تعرض الكلمات المشابهة في جمل كاملة حتى تكون ذات أثر لغوي مفيد للتلاميذ، فالباحثون وعلماء النفس يفترضون أن التعلم اللفظي يتأثر بدرجة معنوية.

- كما نجد أسبابا اجتماعية منها تزامن اللهجات العامية مع الصورة الصوتية الفصيحة للكلمات، وعدم اكتراث أفراد المجتمع بالخطأ الكتابي، والابتعاد الرهيب عن القراءة والمطالعة.

وانطلاقا من هذا، لابد أن يكون متعلم اللغة العربية قادرا على معالجة خطه، ورسم الحروف رسما صحيحا وإلا اضطربت الرموز واستحالت قراءتها، ولابد أن يكون قادرا على كتابة الكلمات بالطريقة التي اتفق الناس عليها وإلا تعذرت ترجمتها إلى مدلولاتها، ولابد أن يكون قادرا على اختيار الكلمات ووضعها في نظام خاص معين وإلا استحال فهم المعاني والأفكار التي تشمل عليها.

المبحث الثاني

تقييم الملكة النصية عند المتعلمين

تحليل الاتساق والانسجام في كتابات المتعلمين

1- الاتساق في كتابات المتعلمين.

2- الانسجام في كتابات المتعلمين.

تحليل الاتساق والانسجام في كتابات المتعلمين:

1- تحليل الاتساق في كتابات المتعلمين:

في هذا الجزء سنقوم بتحليل الوسائل الاتساقية في كتابات متعلمي الديوان، إذ من المفروض أن المتعلم، عندما يصل إلى هذا المستوى يكون قد تحصل على المهارات والأسس لبناء نص متسق ومنسجم.

2.1- التحليل الكمي والوظيفي لروابط النسق والتعليق:

من خلال واحد وستين نصا، تمكنا من استخراج روابط النسق Les coordonnants، الآتية: الواو، الفاء، ثم، حتى، كما، أيضا، إذ وردت تسع مئة وسبع (907) مرات، كما استعمل بعض المتعلمين روابط التعليق Les subordinants، ولكن ليس بنفس تواتر روابط النسق، حيث وردت سبعا وثلاثين مرة (37). ولقد تمثلت فيما يأتي: لأن، لكي، لام التعليق، لكن.

وتعمل هذه الروابط المختلفة بنوعيتها على اتساق النص، وبالتالي انسجامه، إذ تربط بين أجزائه، وتجعل الأحداث متسلسلة منطقيا. ولقد وردت هذه الروابط كما يأتي:

1.1.2- روابط النسق:

- استعمال الواو:

شكلت الواو العاطفة أعلى نسبة مقارنة بباقي الروابط، إذ وردت سبع مئة وأربع وستين مرة (764)، و شكلت بذلك 84.24%، من المجموع الكلي لروابط النسق ومن أمثلة ذلك مايلي:

[خرجت مع الأهل إلى مكان قريب من دارنا فيه منبع من ماء يصب في مجرى الواد، وعلى ضفافه الأشجار والخضرة تملئ المكان] ← 152.

[ذات يوم..، نظمت جولات سياحية وكانت إحداها إلى غابات بالشرق الجزائري] ← 12.

[...رأيت أنواع الفراشات تحوم على الأزهار فارحة وكأنها ترقص...] ← 7.

[بينما وصلنا بدأت أجول بين الحيوانات وأتنزه هنا وهناك...] ← 29.

¹ النماذج نقلت من المدونة دون تصحيحها.

– استعمال الفاء :

لقد وردت "الفاء" مئة وعشر مرات (110)، و جاءت بذلك في الدرجة الثانية من حيث الاستعمال، وشكلت 12.13% من المجموع الكلي لروابط النسق ومن أمثلة ذلك الآتي:

- اقتربت عطلة الربيع فكان قرر أبي وأمي الترفيه عن عائلتي] ← 13.
- [فأخذت صوراً لطائر الطاووس ذو الألوان العديدة والجميلة] ← 61.
- [يالها من مخلوقات جميلة فهناك عشرات من أنواع الطيور] ← 61.
- [وسألت عن اسمه فأجابني صديقي] ← 27.

– استعمال كما :

لقد وردت "كما" عشر مرات (10)، وشكلت نسبة 1.1% من المجموع الكلي لروابط النسق ومن أمثلة ذلك ما يلي:

[كما شهدنا النعامة وهي تبدو بدينة ولكنها لا تستطيع الطيران رغم وجود أجنحتها لثقل وزنها] ← 54.

- [كما تصطف على حواف الحشائش المائية أسراب البط المائي] ← 5.
- [كما شهدنا طائر الحسون] ← 48.

– استعمال أيضا :

وردت "أيضا" ثماني مرات (8)، وشكلت نسبة 0.88% من المجموع الكلي لروابط النسق، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- [قال تعالى "وخلق كل شيء فقدره تقدير" وقال أيضا "وأحسن خلق كل شيء"] ← 53.
- [وشاهدنا أيضا الحجل التي تترشح حلة من ريش ذهبي] ← 41.
- [أيضا شاهدت الببغاء مختلف الألوان] ← 42.
- [ورأينا أيضا طائر الببغاء] ← 18.

– استعمال حتى :

وردت "حتى" كذلك ثماني مرات (8)، وشكلت نسبة 0.88% من المجموع الكلي لروابط النسق، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

- [حتى الصقور تراها تحوم فوق الجبال كي تصطاد فريستها] ← 49.

[مشينا ومشينا حتى فقدنا أرجلنا من التعب والنصب] ← 59.

[حتى الرسام يعجز أن يعيد جمالها في اللوحة] ← 5.

[حتى لم أعرف نوعه كم عجبني ذلك المكان] ← 44.

- استعمال ثم:

وردت "ثم" سبع مرات (7)، وشكلت نسبة 0.77% من المجموع الكلي لروابط النسق، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

[ثم خرجنا على جناح الحمام الذي دوى المكان بهديله] ← 54.

[فسبحان الذي أحسن خلق كل شيء ثم هدى] ← 4.

[تمكث شهرا أو شهرين ثم تعود أدرجها...] ← 1.

[ثم دخلت المتحف تماثيل] ← 57.

2.1.2 - روابط التعليق:

تعمل روابط التعليق على اتساق النص، وبالتالي نمو بنيته المنطقية، وهي لا تكتسب بسهولة مقارنة بروابط النسق، لذلك لا تستعمل بكثرة عند المبتدئين، ولقد أحصينا في مدونتنا الأنواع الآتية: لأن، ولام التعليل، ولكي، ولكن، ولقد وردت هذه الروابط سبع وثلاثين مرة (37).

- استعمال لأن:

لقد ورد هذا الرابط إحدى عشر مرة (11) في كتابات المتعلمين من حيث الاستعمال، وشكل ما نسبته 29.73% من المجموع الكلي لروابط التعليق، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

[لأن الله جعل هذه الأعضاء هي السبب في الحركة] ← 53.

[لأن الطيور تسر النظر والسمع على حد سواء] ← 9.

[لأن النظام المنفذ في كيفية تنقلها] ← 12.

- استعمال لكن:

لقد ورد الرابط "لكن" إحدى عشر مرة (11) في كتابات المتعلمين، وشكل ما نسبته 29.73% من المجموع الكلي لروابط التعليق، وظهر كما يأتي:

[ومن فوقها الطيور حلقة لا أتبين أنواعها لكن هي من فصيلة الصقور] ← 60.

[اقترب الغروب وكان لا بد من الرجوع ولكن تلك الصور الجميلة] ← 5

[لكن تلك الطيور المتنوعة مازالت مرسومة في ذاكراتي] ← 17.

[مثل السقر جميل جدا لكنه عدائي بعض الشيء] ← 4.

- استعمال لام التعليل:

لقد وردت لام التعليل عشر (10) مرات في كتابات المتعلمين، وشكلت نسبة 27.03% من المجموع الكلي لروابط التعليق، ومن أمثلة ذلك التالي:

[فما أثار الإنتباه هو اصطياد هذه الطيور للسماك بطريقة عجيبة حيث تغوص في البحيرة لتصطاد السمك] ← 46.

[وخاصة أسلوب هذه الطيور عند تنقلها للبحث عن طعامها] ← 10.

[ذهبت صوب البحر لأتعرض لنسماته] ← 48.

[فجلسنا لنتغذى ونأخذ شياً من الراحة] ← 59.

[لأرتمي في أحضان الطبيعة الهادئة] ← 44.

- استعمال لكي:

لقد ورد الرابط "لكي" خمس مرات (5) في المدونة، وشكل ما نسبته 13.51 % من المجموع الكلي لروابط التعليق، وجاء فيما يلي:

[...ونأخذ شياً من الراحة لكي نواصل السير في هذه البادية الساحرة.] ← 59.

[وفجأة سمعت صديقي يناديني لكي أشاهد طائر] ← 24.

[تبحث عن الغذاء لتطعم لكي فراخها] ← 18.

2.1- تحليل ظاهرة العائد (الإحالة):

تمكنا في هذا الجزء من التحليل من تحديد الأساليب الإحالية الأكثر استعمالاً في المدونة، فقد انصب اهتمامنا هنا على العائد كعنصر محقق لاتساق النص وبالتالي تماسك أجزائه وتلاحمه، وتمثلت هذه الأساليب في أسلوب الإضمار (الضمير)، وأسلوب الإشارة (أسماء الإشارة)، وأسلوب الوصل (أسماء الموصولة) وبلغ مجموع استعمالها ألف وسبع مئة وأربع وتسعين مرة (1794).

وقد تمكن معظم المتعلمين من الاستعمال الصحيح للعائد، حيث أنهم تمكنوا من إسناد الضمير إلى صاحبه، وهذا ما جعل عددا لا بأس به من النصوص متسقة ومنسجمة إلى حد كبير، ورغم هذا سجلنا بعض الخلط في استعمال الضمائر بين المذكر والمؤنث، وبين

المخاطب والغائب، وبين المفرد والجمع كما رأينا في الأخطاء الصرفية (يمكن أن نسميها هفوات لأن المتعلم كان بإمكانه استدراك هذا النوع من الأخطاء بالمراجعة ما كتب). وكما قلنا فيما سبق، فإن العلاقة التي يحققها العائد علاقة سياقية، بمعنى أن إحالته داخلية، إذ إنه يربط العنصر اللغوي بما هو لغوي ومن الأمثلة على ذلك نذكر ما يلي:

1.2.1- أسلوب الإضمار (الضمائر):

تردد استعمال أسلوب الإضمار في وثائق المتعلمين ألف وثلاث مئة وسبعة وستين مرة (1367)، أي بنسبة تقدر ب: 76.20% من مجموع الأساليب المستخدمة في المدونة، وقد كان الضمير المتكلم بنوعيه أكثر حضوراً، تلاه بعد ذلك الضمير المفرد والجمع الغائب بنوعيه المذكر والمؤنث، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

[في المساء أخذني أبي معه شاقاً طريقه وسط الغابة فرأيت أسراب طائر الزرزور] ← 48.

[هذه عطلة الربيع قد حلت، والذي إختار لنا إحدى البراري الشرقية للترفيه] ← 51.

[تزخر بلادنا بعدة مناظر طبيعية تتنوع بتنوع ما تحمله أية الله في خلقه] ← 45.

[في طريقنا إلى الجبل، كنا نَشاهد حيوانات متعددة....والراعي يراقبها] ← 46.

2.2.1- أسلوب الوصل (اسم موصول):

بلغ استعمال الأسماء الموصولة (أسلوب الوصل) مئة وإحدى وستين مرة (261) أي بنسبة تقدر ب 14.55% من مجموع الأساليب المستعملة من قبل المتعلمين.

[وما شد انتباهنا ذلك المزيج الرائع من زقزقة العصافير] ← 4

[تلك الولاية التي يعانق فيها البحر الغابة] ← 4.

[الذي كان يصيحو بأصوات موسيقية] ← 3.

[التي كانت ترعى فيها] ← 50.

[الذي ملأ الأرجاء] ← 48.

3.2.1- أسلوب الإشارة (أسماء الإشارة):

بلغ تواتر استعمال أسماء الإشارة في المدونة مئة وست وستين مرة (166)، وقدرت نسبتها ب 9.25%، ومن أمثلة ذلك ما يلي:

لم أكن أدرك أن جمال بلادي بهذه الروعة وهذا لما تحتويه من مناظر خلابة] ←
43.

- [كل هذه المناظر ولاسيما الطيور تدل على شيء واحد وهي روعة الخالق] ← 3.
[وأثناء تأملنا هذا قاطعنا صوت شجي] ← 5.
[هذه عطلة الربيع قد حلت] ← 51.
[هاته المنطقة الخلابة] ← 4.

والجدول الآتي يلخص إحصاء وسائل الاتساق المستعملة في وثائق المتعلمين.

روابط النسق	التواتر	النسبة %	روابط التعليق	التواتر	النسبة %	النظام اللغوي	التواتر	النسبة %
الواو	764	84,24%	لأن	11	29,73%	الإضمار	1367	76,20%
الفاء	110	12,13%	لكن	11	29,73%	أسلوب الوصل	261	14,55%
كما	10	1,10%	لام التعليق	10	27,03%	أسلوب الإشارة	166	9,25%
حتى	8	0,88%	لكي	5	13,51%	المجموع	1794	100%
أيضا	8	0,80%	المجموع	37	100%			
ثم	7	0,77%						
المجموع	907	100%						

الجدول رقم 8: وسائل الاتساق في المدونة

2- تحليل نتائج وسائل الاتساق في المدونة:

1.2- أدوات الربط:

تعتبر الروابط عاملاً مهماً في تحقيق تماسك النص الداخلي، والتي تظهر العلاقات الدلالية وقد مكنا تحليل الروابط المستعملة في مدونة البحث من معرفة الروابط الأكثر استعمالاً، والتي يمكن أن نلخصها فيما يلي:

1.1.2- روابط النسق (علاقات الوصل):

تظهر "الواو" الأكثر تواتراً واستعمالاً إذ احتلت المرتبة الأولى، وقد تعددت وظائفها من ربط بين الأجزاء، ودلالاتها على التعاقب الزمني، وعلى الاختتام، ولاحظنا كثرة استعمالها كرابط يربط بين اسمين، أو فعلين، أو مقطعين، إذ تمكن المتعلمون من وضعها في محلها، وشكلت الواو العاطفة ما نسبته 84.24%، من المجموع الكلي لروابط النسق.

أما فيما يخص "الفاء" التي تفيد التتابع، وتشير إلى الترتيب المنطقي والسبب والنتيجة وإلى الاستئناف والاختتام، فلقد جاءت في المرتبة الثانية بنسبة 12.13% من المجموع الكلي لروابط النسق، وهي نسبة ضئيلة مقارنة باستعمال الواو، وقد استعمالها المتعلمون لتأدية المفاهيم السابقة، إضافة إلى ذلك استعمال المتعلمون "كما" و"أيضاً" و"حتى" و"ثم" بنسب ضئيلة جداً، تراوح عددها بين إحدى عشر وسبع مرات، ولم يتعد مجموع نسبها 3.63% من المجموع الكلي لروابط النسق المستعملة، ويمكن إرجاع هذا إلى الانقطاع الطويل ونسيانهم لها، وقلة ممارستهم لعملية الكتابة.

كما يمكن أن يكون لنمط الموضوع دور كبير في توزيع هذا النوع من الروابط لذلك لاحظنا ارتفاع نسبة الواو والفاء في نصوص التلاميذ مقارنة بباقي الروابط، فنحن هنا أمام نص وصفي وهاته الروابط تفيد الإحصاء أكثر من غيرها.

2.1.2- روابط التعليق (علاقات السبب والنتيجة):

يتضح من خلال تحليلنا لها، عدم تمكن معظم المتعلمين من استعمالها، وبالرغم من ذلك كان تواترها في المدونة لا بأس به، فقد سجلنا تردها سبع وثلاثين مرة في المدونة، وكان الحظ الأوفر من نصيب الرابطين لأن ولكن، وبلغ تواتر كل رابط منها في المدونة إحدى عشر مرة، كما قدرت نسبة كل واحد منها ب: 29.73%، وتلا هذين الرابطين في الترتيب لام التعليق بتردها عشر مرات وبنسبة تقدر ب: 27.03%، أما الرابط لكي فقد احتل

المرتبة الأخيرة من حيث تواتر استعماله بنسبة تقدر ب: 13.51%، ونلاحظ هنا أن الروابط "لأن ولكن ولام التعليل" وردت في كل وثائق المتعلمين بنسب متقاربة ويمكن أن نرجع ذلك إلى سهولة استعمالها وجريانها على الألسن.

فالمتعلم يتحاشى ويتقذى استعمال كل ما هو صعب ومركب حتى لا يقع في الخطأ.

2.2- الإحالة:

أما فيما يخص العائد كأحد أهم الوسائل الاتساقية، نلاحظ من الأمثلة السابقة تمكن جل المتعلمين من الربط بين العائد وسابقه بشكل صحيح، ويعد العائد من بين العناصر الأساسية في تشكيل أي نص سواء كان العائد ضميراً أو اسماً موصولاً أو اسم إشارة، إذ يعتبر أحد العوامل الهامة في اتساق النص وانسجامه، كما يعمل على اقتصاد جهد المتعلم، وتقادي التكرار، ولذلك فإن ظهوره في النص دليل على تمكن المتعلمين من استرجاع مكتسباتهم القبلية وقدرتهم على تحرير نص متسق ومنسجم إلى حد استحسانه.

وتواتر العائد في كتابات المتعلمين بأنواعه الثلاثة (الضمير، واسم الموصول، واسم الإشارة) بما يعادل ألف وسبع مئة وأربع وتسعين مرة، وقد جاء على الصورة التالية بالترتيب:

1.2.2- الإضمار(الضمير):

ورد استعمال الضمير أو أسلوب الإضمار بنسبة 76.20%، مسجلاً أعلى نسبة من بقية الوسائل الإحالية، أي تردد في وثائق المتعلمين ألفاً وثلاث مئة وسبع وستين مرة (1367)، وقد وُفق جل التلاميذ في استعمال الضمائر بأنواعها المختلفة وفُق المبادئ المحققة للعلاقة العائدية بين المحيل والمحال إليه، لكن هذا التوفيق لم يستثن وجود بعض الأخطاء في استعمال الضمير، بسبب عدم التركيز وتهاون المتعلم في أغلب الحالات وعدم مراجعة نصه المحرر، وقد سجلنا هذا الأمر في الأخطاء الإملائية، أخطاء الإبدال بين الهاء والتاء المربوطة، يضاف إلى ذلك الخلط في التذكير والتأنيث، في الأفراد والجمع، أو الخلط بين ضمير الغائب والمخاطب، سواء أكان ذلك في تصريف الأفعال، أو في إضافة الضمائر إلى الأسماء، وهذا ما أدى ببعض المتعلمين إلى عدم ربط العلاقة الصحيحة بين العائد والعائد إليه سابقاً كان أم لاحقاً، وبالتالي عدم اتساق بعض التراكيب في بعض النصوص، وقد أحصينا بعض هذه الإجراءات في أخطاء الإبدال بين الهاء والتاء المربوطة في الأخطاء الإملائية.

2.2.2- الاسم الموصول:

استعمل اسم الموصول (الأسلوب الوصل) في النصوص المحررة من قبل المتعلمين مائتين وإحدى وستين مرة (261)، أي بنسبة تقدر ب: 14.55% من مجموع الإحالات المستعملة في كتابات المتعلمين، وكانت إجراءات المتعلمين كلها صحيحة، باستثناء تسجيل خطأين، الخلط في استعمال اسم الموصول الذي بدل التي والعكس أي الخلط في صيغة التذكير والتأنيث كما سبق ذكره.

3.2.2- اسم الإشارة:

تردد استعمال الاسم الإشارة (أسلوب الإشارة) مئة وست وستين مرة (166)، وبنسبة تقدر ب: 9.25%، وجل استعمالاتها كانت موفقة.

2- تحليل الانسجام في كتابات المتعلمين:

بعد أن تطرقنا إلى الوسائل اللغوية في الاتساق، وهي بلا شك تشكل جزء لا يقل أهمية عن الوسائل غير اللغوية التي تضمن الانسجام واستمرارية العلاقات التي تبني بين الأجزاء المشكلة للنصوص، نقف هنا عند البنية النصية لكتابات المتعلمين، بمعنى هل تحتوي نصوصهم على المقدمة والعرض والخاتمة.

ذلك أن اتساق النص وانسجامه، لا يتوقف عند استعمال وتوظيف أدوات الاتساق توظيفا صحيحا، بل هناك عوامل أخرى تجعل بنية النص منطقية، وتجعله منسجما كذلك، إذ يجب الاهتمام بالعلاقات الخفية التي تشكل وتنظم النص، لأن الانسجام أعم وأدق من الاتساق، ومن بين العوامل التي تساعد على انسجام نص ما هو أن يكون الخط واضحا ومقروءا، ويحوي علامات الوقف التي يستدل بها القارئ على الرسالة الموجهة إليه، كما يجب على النص المحرر أن تتوفر فيه البنية النصية والأساسية لكل نص، المقدمة، والعرض والخاتمة. ومن خلال النصوص المحررة من قبل المتعلمين سجلنا احترام معظمهم للبنية المنطقية للنص الوصفي، وهذه بعض النماذج من المدونة:

موضوع الوثيقة رقم 52:

المقدمة: خرجت مع الأهل إلى مكان قريب من دارنا فيه منبع من مماء يصب في مجرى الواد، وعلى ضفافه الأشجار والخضرة تملئ المكان.

العرض: أخذت مكاني تحت شجرة أستريح تحت ظلها فرأيت الطيور من شتى الألوان تملئ الأغصان، متقابلة تشدو بأعذب الألحان لا تكاد تتوقف كأنها تتنافس على جوائز حسان.....

الخاتمة: ما ردني إلى الزمان إلا طيرا في عشه يطعم صغياره الجوعان وأبوه على الجنب كالحارس يعطيهم الأمان، فقلت سبحان الذي خلق وفي خلقه حكم وشأن.

موضوع الوثيقة رقم 48:

المقدمة:

في صيف 2004 اتفقت كل العائلة على التخييم في ولاية جيجل، تلك للولاية التي يعانق فيها البحر الغابة، منطقة تأسر العقول بشواطئها الخلابة ذات الرمال الذهبية....

العرض:

فعند وصولنا أقمنا الخيمة على أطراف الغابة في منطقة قريبة من البحر وبعد أن وضعنا كل مستلزمات للتخييم في أماكنها ذهبنا صوب الشاطئ لتعرض لنسماته فإذا بي أرى أسراب اللقلق تغازل البحر بصراخها الذي ملأ الأرجاء وكأنه تتناغم بي صوت ارتطام الموج على الصخر وأصواتها. وريشها الناصع للبياض كالثلج وقوامها الرشيق الأنيق وبعدها ببرهة أتى أبي....

الخاتمة:

في الحقيقة اللسان يعجز عن وصف روعة المكان وتلك الطيور المختلفة الألوان والصوت الفتان.

موضوع الوثيقة رقم 60:

المقدمة:

في الموسم الماضي وأثناء العطلة الصيفية سافرت إلى الشرق الجزائري حيث هناك بعض الالاهل والاقارب يقيمون.

العرض:

وأنا في طريق على وشك الوصول هناك بدأت المناظر الخلابة تجذبني عن اليمين وعن الشمال حيث البساتين مصطفة الواحد بجانب الآخر ومن فوقها الطيور محلقة لأتبين أنواعها لكن هي من فصيلة الصقور وأثناء وصولي عذمت على النفس...

الخاتمة:

وهناك لا يصطادونهم بل يتركوهم متمتعين فيزيدون الطبيعة جمالا وزوقا وحسنا خلابة.

موضوع الوثيقة رقم 5:

المقدمة:

أه كم أتذكر تلك الرحلة التي نضمتها متوسطتنا إلى مدينة القالة بالطارف ولاسيما أن الطبيعة بها عذراء تشمل العديد من البحيرات المصنفة عالمينا بحسب إتفاقية "رامسار" للمناطق الرطبة.

العرض:

كانت وجهتنا الأولى بحيرة "طونقة" وما شد إنتباهي كثرة الحياة البرية إذ من الوهلة الأولى تصطدم بزخم من أصوات وزقزقة العصافير تتجاسر ففيما بينها لتعطي الإنطباع وكأنها سنفونية لبتهوفن أو تفوقها وقعا وإطربا.....

الخاتمة:

وفي إنتهاء للرحلة توصلت إلى فكرة ألا وهي سبحان الذي خلق كل شيء فأحسن خلقه وصوره، بديع السموات والأرض.

موضوع الوثيقة رقم 14:

المقدمة:

إقتربت عطلة الربيع فكان قرار والدي الترفيه عن عائلتي برحلة قصيرة إلى البراري الخضراء.

العرض:

إن لله في خلقه شؤون، فقد هالني ما رأيته من أسرار ربانية في خلق الحيوانات وخاصة الطيور عصافير مختلفة الالوان، بديعة الأجنحة، عجيبة الزقزقة، متناسقة الالوان وكأنها فرقة موسيقية.

الخاتمة:

إقترب الغروب الشمس وقفلنا عائدين إلى دارنا ولكن تلك الطيور المتنوعة مازالت مرسومة الصورة في ذاكراتي.

موضوع الوثيقة رقم 8:

المقدمة:

ذهبت في ما مضى من الأيام إلى الريف وكان ذلك في وقت الربيع.

العرض:

حيث الزهور والحقول والبساتين وكل الطبيعة تغرد وتزهو كما شاهدت الطيور وهي تطير من غصن إلى غصن ومن حقل لآخر وهي تغني فرحا بالربيع حيث أنها تظفي نوعا من الموسيقى على هذا الجمال....

الخاتمة:

ويلاحظ الناظر للطبيعة أنها لو فقدت زقزقة العصافير لأصبحت كالطعام بلا ملح لأن الطيور تصر النضراء والسمع على حد سواء وهي روعة من روائع هذا الكون العجيب.

من خلال النماذج السابقة، نلاحظ تمكن المتعلم عن بعد من هاته الفئة، من تنظيم نصه إلى مقدمة، وعرض، وخاتمة، وإذا تفحصنا المواضيع المتناولة¹ نرى مدى تحكمه في آليات تأليف نص متسق ومنسجم - رغم كثرة الأخطاء اللغوية وخاصة الإملائية منها، حتى أن منها لا يمكن أن يبرر في هذه المرحلة من التعليم، مثال: كتابة ماء(مماء)-، وهذا يدل على أن المتعلم لديه قدرات ومهارات مكنته من استرجاع معارفه الأولية لفن الكتابة، وأعانتة على تحرير وتأليف نص محكم البناء، رغم انقطاعه عن الدراسة.

ومن ثم يمكن أن نقول إن متعلم الديوان مؤهل، للتعبير عن أفكاره كتابيا، وتعتبر نصوص مدونتنا أكبر دليل على ذلك، إذ توصل معظم المتعلمين إلى إنتاج نصوص تتوفر على شروط اتساق النص وانسجامه إلى حد كبير بغض النظر عن الأخطاء اللغوية المتنوعة، وهذا يدل على وجود مكتسبات قبلية وملكة نصية لدى المتعلمين، التي تضمن حسن اختيار الأفكار، وترتيبها ترتيبا منطقيا، بكل دقة ووضوح، وتتجلى قدرة المتعلمين في إنتاج النص من خلال تتبعهم لمراحل تشكيل النص، إذ تضمنت أغلب النصوص المنتجة على مقدمة، وعرض وخاتمة.

¹ ينظر: النماذج المدرجة في قسم الملاحق.

الخاتمة

إنّ الهدف من البحث هو دراسة واقع تعليم اللغة العربية في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، وذلك من خلال تحليل وتقييم المنتج الكتابي لمتعلمي الديوان، وإن كانت العراقيل التي واجهتنا سواء في ملء الاستبيانات أو عدم تمكننا من استنساخ أوراق اختبارات اللغة العربية للسنتين دراسيتين متواليتين 2008/2009 و 2009/2010 كونها أكثر مصداقية، وإن كان تخلفنا في استكمال بحثنا طال لسنوات لأسباب متعددة، إلا أن حلم إتمامه لم يفارقنا أبداً.

وأمام هذا الواقع، اكتفينا بتحليل الاستبانة الموزعة على أساتذة اللغة العربية بالديوان، وقائمة الجرد الخاصة بأرقام تسجيل المتعلمين، وقبل كل هذا، تطرقنا إلى التعليم إبان الاستعمار والتركة الثقيلة التي خلفها المستعمر وراءه بعد الاستقلال، وجهود الدولة - رغم انعدام الإمكانيات - في تحسين التعليم بالجزائر، وذلك بإنشاء دور العلم بمختلف الصيغ قصد محاربة الأمية وتعليم الأبناء وجمع شتات الجزائريين بفكر متشبع بالقيم الوطنية، بعدها تناولنا مفهوم التعبير وعرفناه وبينّا أنواعه وأقسامه، مع ذكر أهداف وأسس تدريسه وأهميته في تعليم اللغات، وأهم الصعوبات التي قد يتعرض لها المتعلم في كتاباته وسبل علاجها، وانتهينا بعد ذلك، إلى تناول دور بعض النظريات الحديثة في تطوير تعليم اللغات، أما فيما يخص التحقيق الميداني، فإننا قمنا بوصف العينة البحث ودراستها، مع تحليل استبانة المعلمين والعينة حسب وثيقة أرقام تسجيلاتهم، ثم سلطنا الضوء على أخطاء المدونة وحاولنا تفسيرها، وتصنيفها، وتحليلها، وما استخلصناه من التحليل هو كثرة ارتكاب الأخطاء الإملائية عند المتعلم من هاته الفئة، التي من المفروض أنه تجاوزها في هاته المرحلة من التعليم، خاصة فيما يتعلق بأخطاء الإبدال، والحذف وزيادة الحروف.

وإذا كان الخطأ ناموساً لغوياً يجري مع سيرة أي لغة، فهو ظاهرة منتظمة ينبغي أن تفسر، لتمكننا من السيطرة عليه وتوجيهه وفق نهج في التخطيط التربوي، لذا تناولت وصف وتحليل الأخطاء الإملائية واللغوية في المدونة، التي تنتج عن التفاعل الخاطئ بين الأصوات التي تمثل مادة الكلمة وما يعتريها من حذف أو إضافة أو تبديل التي تكون غالباً السبب في غموض مفهوم لفظة ما، وبالتالي مفهوم الجملة التي تتركب منها، إضافة إلى ذلك، تعرضنا إلى ظاهرة الانسجام والاتساق في النص التي تقيه من الانقطاع في سيرورة

معانيه، وتعدد المفاهيم فيه والخلط بين الموضوعات التي تشكل العائق الكبير في التواصل الاجتماعي ومن ثم الفكري والثقافي.

ولا شك أن الأخطاء اللغوية وغير اللغوية هي تغذية راجعة وغنية للمعلم، فهي تمده بمعرفة مدى حيوية مادته التعليمية وطرائقه المتبعة، كما ترفد مصممي مناهج التعليم بمُعين خصب من المعلومات، ناهيك عن المتعلم فهي تعينه على اكتشاف مواطن ضعفه وعجزه، وتمكنه من إعادة النظر في المعارف والقواعد التي أخطأ فيها حينها، فيستدرك الأمر ويصحح معلوماته ويعالج أكبر قدر منها خلال مسيراته التعليمية.

وتبقى غايتنا من كل هذا، أن يتمكن دارسوا اللغة العربية في الديوان من استرجاع مكتسباتهم اللغوية واستخدام العربية بطريقة مثلى، من حيث المفردات العربية المستعملة أو بناء الجملة أو العبارة وتركيبها تركيباً سليماً، مع توخي السهولة واليسر، واستعمال ما هو مألوف مفهوم لديهم من الكلمات والتراكيب.

ومن بين النتائج التي حصلنا عليها، أنَّ المتعلمين يشكلون نسبة 100% من المتسربين مدرسياً، أي أنهم استمروا في الدراسة على الأقل ما يقرب عشر سنوات في التعليم النظامي، وهذا ما يدل على قدراتهم وتمكنهم من التحكم في آليات الكتابة، إذ توصل أغلبهم من التحكم في تقنيات إنتاج وإنشاء النصوص المتسقة والمنسجمة.

ومن خلال تعاملنا مع موضوع هذا البحث، تبين لنا أنَّ عامل السن لا يشكل عائقاً عند فئة كبار متعلمي الديوان خاصة أن النسبة الكبيرة منهم شباب لا يتعدى سنهم الثلاثين سنة، إذ أظهرت وثائق المتعلمين إمكانات، واستعدادات، وقدرات في استرجاع المكتسبات القبلية، وإذا وفرنا لهذه الفئة من المتعلمين الوسائل التعليمية اللازمة، وكذلك اختيار الطريقة المثلى، وانتقاء مضامين البرنامج المناسب لسنهم، وخصائصهم، وطموحاتهم، وميولاتهم حسب المنهج المقترح من وزارة التربية، يمكننا استرجاعهم وإدماجهم في المجتمع من جديد.

فالدراسة التحليلية لواحد وستين وثيقة في المدونة، أظهرت وقوع المتعلمين في أخطاء مختلفة ومتنوعة، إذ سجلنا حدوث الأخطاء الإملائية بأنواعها المختلفة، والأخطاء الصرفية، والنحوية وغيرها. وتُظهر هذه الأخطاء الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون في مسارهم الدراسي، وقد يعود السبب في ذلك إلى:

- 1- عدم استيعاب المتعلمين للقواعد اللغة العربية، ونسيانهم لها بعد طول انقطاع عن الدراسة، أو لجهلهم بها في بعض الأحيان لعدم دراستها لسبب من الأسباب.
 - 2- عدم نجاعة وفعالية طريقة التعلم المستعملة من قبل المتعلم، الذي لا يعمل على تكيف أوضاعه مع تعلمه، ولا على انتقاء الطريقة المناسبة له حسب قدراته الفردية.
 - 3- اعتماد المتعلم على استعمال اللغة العربية الدارجة في تفكيره وفي إيجاد الحلول والإجابات الصحيحة للتمارين المختلفة.
 - 4- عدم اعتماد أسلوب التقييم المستمر من قبل المتعلم نفسه، الذي يمكنه من الوقوف على الضعف الذي يعاني منه، حتى تتسنى معالجته، خاصة وأن كتاب اللغة العربية للديوان يتيح له ذلك من خلال التصحيح الذاتي المطروح في الكتاب.
 - 5- عدم توفر هذه المراكز على الوسائل اللازمة لتحسين المردود الدراسي على حد علمنا.
 - 6- معاناة بعض المتعلمين من ظاهرة النسيان، وضعف الذاكرة. خاصة أنه لا يجد ما يعينهم على التمرن على اللغة الفصيحة شفاهيا أو كتابيا ولو في ظروف مصطنعة.
- ومن أهم النتائج التي حصلنا عليها كذلك، هي أن المتعلمين الكبار في التعليم عن بعد هم أساسا من المتسربين مدرسيا، ويملكون القدرات اللازمة لإنتاج وإنشاء نصوص خالية من الأخطاء ومنسجمة ومتسقة، وذلك من خلال تحليلنا لواحد وستين نصا، حيث كانت معظم هذه النصوص متسقة ومنسجمة - رغم أن جلهم تخطى عن الدراسة لمدة طويلة أحيانا تفوق عشرين سنة- لكنهم تمكنوا من استعمال أدوات الاتساق، وأعانهم ذلك على تشكيل نصوص تتفاوت في درجة انسجامها واتساقها، وهذا دليل على أنهم مؤهلون بالملكة النصية التي تضمن حسن اختيار الألفاظ، و ترتيبها، وتنسيقها، ولقد تجلّى ذلك أيضا في قدراتهم على تتبع مراحل تشكيل النص، إذ تضمنت أغلب النصوص المنتجة مقدمة، وعرضا، وخاتمة. وهذه العناصر الثلاثة كافية لتشكيل نص محكم البناء.
- ومن خلال تحليلنا لكتابات المتعلمين، سجلنا ظهور القليل من التداخلات اللغوية بين العربية الفصحى والعربية الدارجة، إذ ينتقل المتعلم بين هذين المستويين، عندما يعجز عن إيجاد المقابل بالعربية الفصحى، وأحيانا لا يكثرث لفصاحة اللغة التي يستعملها أصلا وهذا ما أدى إلى ظهور كلمات ذات أصل عربي فصح، صرفت حسب نظام تصريف العربية

الدارجة، و يدل هذا على تأثر المتعلم بلغته الأولى، إذ تعتبر سنداً يلجأ إليه عندما لا يجد المقابل باللغة العربية فيستخدم الدارجة لانعدام ظاهرة الإعراب فيها، كما أنها تعتمد على اختلاس الحركات ميلاً إلى الخفة والسهولة في النطق وأخيراً، نقول إن ظاهرة التداخل اللغوي ظاهرة طبيعية، موجودة في كل لغات العالم.

لكن الشيء الملاحظ في كتابات المتعلمين كثرة الأخطاء الإملائية التي تجاوزها مستواهم التعليمي خاصة فيما تعلق بخلط بين الأحرف، ويمكن إرجاع ذلك إلى نسيان حروف الكلمات ومعانيها وإلى الغياب الطويل عن مناهل العلم والتكوين قراءة وكتابة وعدم المطالعة باللغة العربية.

وفي ضوء النتائج المستخلصة من خلال هذه الدراسة التحليلية لوثائق متعلمي الديوان، نقترح ما يلي:

1- تحديد الأهداف التعليمية قبل بناء البرامج، إذ تعتبر معياراً يساعد المتعلم على اختيار الطريقة المناسبة، وانتقاء الوسائل اللازمة لتعلماته.

2- العمل على وضع مضامين البرامج المناسبة لكل المتعلمين، بما فيهم الفئة الشباب، والمسنين.

3- إضافة تمارين ذات صلة بالإملاء، في كتاب اللغة العربية، كتكليف المتعلم أن يجمع من نصوص القراءة والمطالعة أو من غيره، كلمات ذات نظام معين ويحاول الاستذكار أو البحث عن القاعدة التي بنيت عليها، كاستخراج كلمات مهموزة في مواضع مختلفة، أو استخراج كلمات ذات التاء المفتوحة والمربوطة وغيرها من قواعد الإملاء.

4- إدراج تمارين في توظيف كلمات في سياقات مختلفة وتحويلها مع مختلف الضمائر.

5- الفصل في قاعة الدروس التدعيمية بين المتعلمين الشباب، والمسنين نظراً لاختلاف خصائص كل فئة. وضرورة مراعاة الانسجام والتجانس بين الدارسين، بأن يتم توزيعهم بما يراعي الفروق الفردية بينهم من حيث أعمارهم ودوافعهم وأهدافهم وحاجاتهم.

6- يجب على المتعلم اعتماد أسلوب التقييم المستمر في بداية وإنهاء كل درس، وفي بداية وإنهاء كل حصة، إذ تعتبر هذه المرحلة محطة أساسية، يتحقق فيها المتعلم من استيعاب الدرس جيداً، كما تبين الصعوبات التي يعاني منها، وبالتالي يتمكن المتعلم من

وضع الحلول المناسبة لمعالجة هذه النقائص والنقاط التي يعاني منها من خلال البحث وسؤال أساتذته، عبر الانترنت أو في قاعة الدروس التذعيمية.

7- أن يحدث التعليم بصفة تدريجية، حيث يجب على المتعلم أن يراعي في تناوله للدروس الانتقال من السهل إلى الصعب، ويتأتى ذلك بالابتداء بالدروس البسيطة وبلغة بسيطة، مناسبة لمستواه.

8- وضع كتاب تعليمي موجه لمتعلمي الديوان، يتماشى مع مستوى وخصائص جل الفئات باختلاف السن والأوضاع، ويتأتى ذلك بإخضاعه لمقاييس دقيقة ومدروسة، كاختيار المواضيع المناسبة لهم، مع مراعاة الجانب الفني والجمالي فيها.

9- زيادة الحجم الساعي للدروس التذعيمية، لأن ثلاث ساعات في الأسبوع للمواد الأساسية فقط ليست كافية لا لتبسيط الصعوبات الموجودة في البرنامج، ولا لتحسين استيعاب المتعلمين، ولا تمكنهم حتى من طرح الاستفسارات والإشكالات التي تعترض بناء مسارهم التعليمي.

10- العمل على تشجيع المتعلمين المتفوقين، وذلك بتيسير السبل المساعدة على إتمام تعلمهم بعد انتهاء مدة حكمهم، حتى لا يرددوا إلى الأمية من جديد.

11- التصدي لمشكلة التسرب المدرسي بتحسين نوعية التعليم ومعالجة أسبابها الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

12- استحداث قناة تعليمية تبث على شاشة التلفزيون، وتعنى بجميع الأطوار ما قبل الجامعة، تقدم فيها كل المواد التعليمية ومختلف الدروس، ينشطها أساتذة أكفاء وتحت إشراف وزارة التربية الوطنية، وموجهة لجميع طلاب العلم لمختلف المستويات والأعمار، بدء بالمرحلة الأولى للتعليم (سواء كان ذلك في اللغة أو أي مادة أخرى)، لتعين الفرد على الاستمرار في العملية التعليمية وتساعد على استدراك ما فاتته من الدروس التي علقت في ذهنه دون الفهم الصحيح لها، وذلك بتدوير المعارف والقواعد اللغوية التي تناولها سابقا، واستحداث خط رابط بالقناة تصل المتعلم بالمعلم لطرح الأسئلة والاستفسارات حول الموضوعات والمفاهيم التي صعب فهمه لها، ومن ثم يمكن تحقيق التعليم الشامل والاستمرار فيه لمختلف شرائح المجتمع.

وفي الأخير يجب اعتبار تعليم الكبار في الديوان، جزءا لا يتجزأ من سياسة التعليم النظامي، كاستراتيجية فعالة وناجعة باعتبارها أضمن طريقة لأجل إعداد المتعلم الكبير، وإدماجه داخل نسيج المجتمع، وبناء كفاءة النتاج الكتابي وتطويرها، ليتجاوز المتعلم المرحلة السلبية، بإرساء علاقة حميمية بينه وبين المعرفة، وتزويده بالآليات التي تجعل منه فردا منتجا ومفيدا وقادرا على التكيف بشكل ايجابي مع الظواهر المعقدة. ولا يتأتى ذلك إلا بتوفير كل الوسائل اللازمة، والأساليب العلمية الحديثة، والبرامج المدروسة، وأساتذة موجهين خصيصا لتعليم الكبار والصغار، من أجل إنجاح العملية التعليمية الشاملة للمجتمع، واسترجاع جميع أبنائنا المتسربين مدرسيا على الأقل لتحسين كفاءتهم العلمية والمهنية مستقبلا، وجعلهم يرتبطون بمناهل العلم في كل مكان وزمان، وبالتالي نتوصل إلى إعادة تأهيلهم وإدماجهم في المجتمع بكل سهولة، ونتوصل كذلك إلى سد منابع ارتداد إلى الأمية بإتاحة فرصة التعليم لكل من حرم منه لسبب من الأسباب.

المصادر والمراجع باللغة العربية:

- أحمد إبراهيم أحمد، إدارة الأزمة التعليمية، منظور عالمي، المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع الشاطبي، الإسكندرية، 2000.
- أحمد الهاشمي، جواهر الأدب في أدبيات وإنشاء لغة العرب، المكتبة التجارية الكبرى، مصر، الجزء الأول، 1969.
- أحمد عبد الغفور عطار، قضايا ومشكلات، دار الرفاعي للطباعة والنشر، الرياض المملكة العربية السعودية، الطبعة الأولى، 1994.
- أحمد عفيفي، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، الطبعة الأولى، 2001.
- الأزهر الزناد، نسيج النص، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، بيروت 1993.
- أنطوان صياح، أنطوان طعمة، ماغي الخوري شتوي وآخرون، تعلُّم اللغة العربية، دار النهضة العربية بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2006.
- بريتماري بارث، التجريد، ترجمة وتعريب عبد الكريم غريب، منشورات عالم التربية، الطبعة الأولى، 2007.
- البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، الطبعة الأولى، بيروت لبنان، 2016.
- تمام حسان، الأصول دراسة إبستمولوجية للفكر اللغوي عند العرب، عالم الكتب القاهرة 2000.
- _____، اللغة العربية، معناها ومبناها، دار الثقافة، دار البيضاء المغرب، 1994
- التواتي بن التوتي، المدارس اللسانية في العصر الحديث ومناهجها في البحث، دار الوعي، الطبعة الثانية، حي الثانوية روية، الجزائر، 2008.
- الجاحظ، البيان والتبيين، تحقيق حسن السندوسي، الجزء الأول، دار المعارف، تونس 1990.
- جاك دريدا، في علم الكتابة، ترجمة وتقديم أنور مغيث ومنى طلبة، المركز القومي للترجمة القاهرة، الطبعة الثانية، 2008.

- جان كالفي، ترجمة حسن حمزة، حرب اللغات والسياسات اللغوية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت لبنان، الطبعة الأولى، 2008.
- جميل حمداوي، محاضرات في لسانيات النص، المغرب، الطبعة الأولى، 2015.
- جودت أحمد سعادة، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، دار الشروق عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2001.
- حلمي الوكيل محمد المفتي، أسس بناء المناهج وتنظيماتها، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان الأردن، الطبعة الأولى، 2005.
- خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصة، الجزائر، جوان 2000.
- دوجلاس برون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة، عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، 1994.
- دون ديفير، التعليم والعالم العربي تحديات الألفية الثالثة، التعليم والتدريب في القرن الحادي والعشرين، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الإستراتيجية أبو ظبي الإمارات العربية المتحدة، الطبعة الأولى، 2000.
- ديكارت، مقالة الطريقة، ترجمة جميل صليبا، تقديم عمر مهيل، موفم للنشر 1991
- ربيكا أكسفورد، إستراتيجيات تعلم اللغة، ترجمة وتعريب السيد محمد دعدور، مكتبة الانجلو المصرية، 1996.
- رشدي أحمد طعيمة، - المهارات اللغوية ومستوياتها، تدريسها صعوباتها، دار الفكر العربي، مصر، الطبعة الأولى، 2004.
- _____، الأسس العامة لمناهج تعلم اللغة العربية، إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية، القاهرة 2000.
- _____، تعليم الكبار، تخطيط برامجه وتدريس مهارته، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 1999.
- سرجيو سبيني، التربية اللغوية للطفل، ترجمة فوزي عبد الحميد عيسى، وعبد الفتاح حسن عبد الفتاح، دار الفكر العربي، القاهرة، 1999.
- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان الأردن، 2004.

- سيويو "أبو بشر عثمان بن قنبر"، الكتاب، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة السادسة، القاهرة 1385هـ - 1966م، الجزء الأول.
- سيد خير الله، علم النفس التعليمي، أسسه النظرية والتجريبية، مكتبة الفلاح، الطبعة الأولى، الصفاة الكويت، 1982.
- شفيقة العلوي، محاضرات في المدارس اللسانية المعاصرة، أبحاث الترجمة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت لبنان، 2004.
- صبري موسى العجاوي، التعبير الكتابي لمختلف فروع ومراحل التعليم الثانوي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر 1994.
- الطيب دبة، مبادئ اللسانيات البنوية، دار النشر القصبة، الطبعة الأولى، الجزائر، 2001.
- عبد الرحمن الحاج صالح: - بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، موفم للنشر والتوزيع، الجزء الأول، الجزائر 2007.
- _____، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، موفم للنشر والتوزيع، الجزء الثاني، الجزائر 2007.
- عبد العزيز بن عبد الله السبل، تطوير تعليم الكبار في الوطن العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، إدارة البرامج تعليم الكبار في الوطن العربي تونس 2001.
- عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، الطبعة الأولى، مصر.
- عبد الفتاح حسن البجة، أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع عمان الأردن، الطبعة الأولى، 1999.
- عبد الله ركيبي، عروبة الفكر والثقافة أولا، المؤسسة الوطنية للكتاب الجزائر، 1986.
- عبده الراجحي، - علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.
- _____، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، معهد تعليم اللغة العربية، الطبعة الأولى، الرياض 1990.

- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
- فان دايك، النص والسياق، ترجمة عبد القادر قنيني، إفريقيا الشرق المغرب، 2000.
- فخري خليل النجار، الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، 2007.
- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار البارودي، الطبعة الأولى، عمان الأردن، 2006.
- لويس جان كالفي، ترجمة حسن حمزة، حرب اللغات والسياسات اللغوية، المنظمة العربية للترجمة، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، الطبعة الأولى، لبنان، 2008.
- محمد السكران، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، دار الشرق للنشر والتوزيع، الطبعة الثالثة، عمان الأردن، 2000.
- محمد الناصف، في التربية والتعليم، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، 1981.
- محمد جاسم محمد، نظريات التعلم، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2004.
- محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى، 1991.
- محمد رجب فضل الله، الكتابة الوظيفية وتطبيقاتها، عالم الكتب، الطبعة الأولى، القاهرة، 2003.
- محمد سليمان ياقوت، في علم اللغة التقابلي، دراسة تطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الطبعة الأولى، الإسكندرية، 1983.
- محمد صالح أوصديق، مستقبل اللغة العربية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، 2007.
- محمد صالح سمك، فن تدريس اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، طبعة جديدة، 1988.
- محمد علي الخولي، معجم علم اللغة التطبيقي، مكتبة لبنان، الطبعة الأولى، بيروت، 1986.
- محمد منير مرسي، أصول التربية، عالم الكتب، طبعة مزينة ومنقحة 1997.

- _____، الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار، عالم الكتب القاهرة، الطبعة الأولى، 1997.
- محمود فهمي الحجازي، اللغة العربية في العصر الحديث قضايا ومشكلات، دار قباء، القاهرة.
- محي الدين صابر، تعليم الكبار في إطار الأصالة والتحديث في الثقافة العربية المعاصرة، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجهاز العربي لمحو الأمية وتعليم الكبار، المكتبة الوطنية، 1989.
- موفق الدين أبي يعيش علي بن يعيش الموصلي، شرح المفصل، دار الكتب العلمية لبنان، الطبعة الأولى، ج3، 2001.
- ميشال زكريا، قضايا ألسنية تطبيقية، دار العلم للملايين، الطبعة الأولى، لبنان، 1993.
- ميلود احبدو، سبل تطوير المناهج التعليمية، دار الأمان للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الرباط، 1993.
- نهاد الموسى، اللغة العربية في العصر الحديث قيم الثبوت وقوى التحول، دار الشروق، عمان، 2006.
- نايف خرما، علي الحجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، سلسلة عالم المعرفة، العدد 126، إصدار المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، مطابع الرسالة، الكويت.
- هـسون، علم اللغة الاجتماعي، ترجمة محمود عياد، عالم الكتب، الطبعة الثانية، القاهرة، 1990.
- سمير شريف استيتية، علم اللغة التعلّمي، دار الأمل للنشر والتوزيع أربد، الأردن.
- مجلات ووثائق رسمية:
- إبراهيم عاجي، "الإبداع في اللغة حول الجديد عند تشومسكي"، مجلة الفكر العربي المعاصر، عدد 13.
- أحمد حساني، "الواقع التعليمي للغة العربية في أسام اللغات الأجنبية"، مجلة اللغة العربية، كلية الآداب واللغات والفنون جامعة وهران.
- بهية بلعربي، "الانسجام في التعبير الكتابي لتلاميذ المرحلة المتوسطة"، مذكرة ماجستير، جامعة الجزائر، 2012.

- تعليمية التطبيقات اللغوية، مركز الوثائق التربوية.
- الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 56.
- رشيدة أيت عبد السلام، "محاضرات في التعليمية"، مادة التخصص المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة.
- الطاهر لوصيف، منهجية تعليم اللغة وتعلمها، مقارنة نظرية تأسيسية لتعليمية اللغة وقواعدها، رسالة ماجستير، جامعة الجزائر.
- عبد الرحمن الحاج صالح، دروس في اللسانيات العامة، للسنة الدراسية 2006/2007.
- عبد الناصر بوحسين، اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار بالجزائر، دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية، جامعة بن يوسف بن خدة الجزائر، 2004.
- فخر الدين العلاء، علم تعليم الكبار، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجزء الثالث، 1983
- محمد امحمد بن طاهر، "معطيات التحليل اللغوي التقابلي وتعلم اللغة الثانية"، مجلة العلمية لكلية التربية، جامعة مصراته.
- المراكز الوطنية التابعة لوزارة التربية الوطنية.
- مفتاح بن عروس، "الاتساق النصي دراسة لظاهرة العائد في العربية، رسالة ماجستير في اللغة العربية، جامعة الجزائر، 1996.
- منهاج السنة الرابعة من التعليم المتوسط، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، جويلية 2005.
- النشرة الرسمية للتربية الوطنية، عدد خاص، 2008.

المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:

- **Adam. J.M**, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle, Pierre Mardaga éditeur, 2^{ème} édition, 1990.
- **Anne Rock**, Andrée Guignet, Nicole Voltez, L'atelier d'écriture, lettres sup Nathan éditions, paris.
- **Astolfi.J.P**, Chercheurs et Enseignants, Repères pour enseigner aujourd'hui, INRP Paris, 1999.
- **Besse H, Porquier R**, Grammaire et Didactique des langues, Dédier collection LAL, Paris, 1991.
- **Charles Higonet**, L'écriture, Que-sais-je, presses universitaires de France boulevard saint germain, Paris, 1964.
- **Christian Roche**, Le Langage, les notions philosophiques, Bordas, paris, 1993.
- **Claudette Cornaire et Patricia Mary Raymond**, La Production Ecrite, coll. didactique des langues étrangers, Ed clé international, Paris,1999.
- **Clémence Prèfontaine, et Monique Lebrun**, La Lecture et L'écriture enseignement et apprentissage, Montréal, Edition logique, 1992
- **Corder.p**, Que signifié les erreurs des apprenants, édition Hatier, 1980.
- **Cornaire Claudette, Mary Raymond Patricia**, La production écrite, Didactique des langues étrangères, CLE International, Paris, 1999.
- **Daniel Gaonac'h**, Théories D'apprentissage et Acquisition d'une langue étrangère, Hatier – Crédif, Paris, 1987.
- **Dell. Hym**s, Vers la compétence de communication, Crédif _ Hatier, paris, 1984.

- **Denis Girard**, Linguistique Appliquée et Didactique des langues, seconde édition Armand colin, Paris v.
- **Durand J. Habert B, Laks B**, Didactique de l'écrit, Didactique et l'enseignement, Français langue maternel, Français langue seconde, Congrès Mondial de linguistique Française, ISBN Paris, 2008.
- **Francis Vanoye**, Expression Communication, librairie Armand colin, 4^e édition, paris, 1973.
- **Gilbert Turco et l'équipe INRP**, Ecrire et Réécrire en cours élémentaire et au moyen, école normale d'ille –villaine, 4^{ème} trimestre 1988, Ministère de l'éducation Nationale.
- **H .G. Widdawson**, Une Approche communicative de l'enseignement des langues, Hatier _ Crédif ISBN, Paris, 1981.
- **Henri Mitterrand, Christian Baylon**, Sociolinguistique, Société Langue et Discours, édition Armand colin, 2002.
- **Isabelle Gruca**, " pour une Pédagogie de l'écriture créative in didactique", numéro spécial de Français dans le monde, recherche et application, Hachette, EDICEF, 1995.
- **James Reason**, L'erreur humaine, PUF, Paris, 1993.
- **Jacques David, Sylvie Plane**, L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège, Presses universitaires de France, Paris, 1996.
- **Jacques Dauvy, René Drey**, Apprendre à rédiger, Académie de portiers centre départemental de documentation pédagogique de Charente maritime, la rochelle, 1990.

- **Jacques Laverrière, Monique Santuci, Renée Simonet**, Formation à l'expression écrite et orale 100 fiches pour enrichir vos formations, ISBN, Editions d'Organisation, Eyrolles, 2004.
- **Jean Louis Chiss, Jacques David et Yves Reuter**, Didactiques du français, coll , savoir en pratique, Paris, 2005.
- **Jean Michel Adam**, La Description – Que sais je- imprimerie des presses universitaires de France, 1993.
- **Jean Michel Adam**, Eléments de linguistique textuelle, théorie et pratique de l'analyse textuelle, Pierre Mardaga éditeur, 2^{ème} édition, 1990.
- **Jean_ Paul Bronckart, Ecaterina Bulea et Michel Pouliot**, Repenser, l'enseignement des langues, comment identifier et exploiter les compétences, presses universitaires du septentrion, paris, 2005.
- **Jean-Pierre Cuq**, dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé international, S.E.J.E.R. Paris, 2003.
- **Jean Pierre Cuq, Isabelle Gruca**, Cours de didactique du Français langue étrangère et seconde, coll.FLE. Ed presse universitaires de Grenoble, 2002.
- **Jean Maurice Roier**, La didactique du Français, coll, Que Sais je, Paris PUF, 2002.
- **Jean Paul Narcy Combes**, Didactique des langues et tic, vers une recherche action responsable, Editions OPHRYS, Paris, 2005.
- **Jean_ Yvon Lanchec**, Psycholinguistique et pédagogie des langues, Presses universitaires de France 1^{ère} Edition, 1976.
- **Joëlle Gardes Tamine**, Pour une grammaire de l'écrit, ISBN, Editions Belin 2004.

- **Khaoula Taleb Ibrahim**, Les Algériens et leurs langues, les éditions EL Hikma, 1997.
- **Marie Paule, Pery _ Woodley**, Les écrits dans l'apprentissage, clés pour analyser les productions d'apprenants, Hachette (FLE) Paris, 1993.
- **Michel Lonbrot**, Ecrire et Rédiger à l'école, Editions Est collect science de l'éducation.
- **Nirra Catach**, Pour une théorie de la langue écrite, édition du CNRS ISBN, Paris, 1988.
- **Philippe Jounaet, Cicele Vander Borgh** avec la collaboration de **Rossette Défisse, Gode Lieve Debeurme, Stéphane Sinette, De boeck & Larcier**, Créer des conditions D'apprentissage, un cadre de référence socioconstructiviste, pour une formation didactique des enseignants, 2^{ème} Editions, 2003.
- **Pierre Martinez**, La Didactique des langues étrangères, 3^{ème} édition, presses universitaires de France, 1996.
- **René Richtrich**, Besoins Langagiers et objectif d'apprentissage, objectifs et compétence de communication, recherches/application Hachette Paris, 1985.
- **Robert J- Marzeno Diane E, Paynter**, Lire et Ecrire, nouvelles pistes pour les enseignants, 1^{ère} édition Américaine par Christine pagnouille et Ariane Heron Fonsse.
- **Salem Chaker**, Langues et pouvoir de l'Afrique du nord à l'extrême orient, Bicentenaire de l'inalco(1795-1995) édi Sud, 1998.
- **Samira Hanieche Sahraoui**, "Enseignement/Apprentissage de la compréhension de l'écrit; quelques aspects théoriques", Al-Lisaniyyat ; Revue Algérienne des sciences et technologies du langage, éditée par le centre de

recherche scientifique et technique pour le développement de la langue arabe, N°10, 2005.

- **Shaima Algubbi**, L'erreur:un outil fondamental dans la classe de FLE, Université de Misurata-Libye, 2016.
- **Shirley, Carter- Thomas**, La cohérence textuelle, Pour une nouvelle pédagogie de l'écrit, L'Harmattan, ISBN, 2000.
- **Sophie Balard, Elisabeth Genet Ravasco**, L'atelier d'expression et d'écriture au collège, ISBN Armand colin, Paris, 1998.
- **Sophie Moirand**, in Situation d'écrit, Ed clé international, paris, 1979.
- **William Francis Mackay**, Principes de Didactique Analytique, Nouvelle édition traduite par Lorne Laforge, Librairie Marcel Didier, paris.

الملاحق

الملحق رقم 1
فرض المراقبة للسنة الدراسية
2010/2009

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية		
الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد		وزارة التربية الوطنية
السنة الدراسية : 2009 / 2010	فرض المراقبة رقم : 02	
عدد الصفحات : 02	المادة : لغة عربية	المستوى : الرابعة متوسطة
إعداد : الزويير أحمد / مفتش التربية و التعليم المتوسط		

السند /

الطيور مختصة بخفة البدن، وفقد أعضاء كثيرة وجدت في غيرها، و الحكمة في ذلك أن الله لما خلق الحيوان، و جعل بعضها عتوا لبعض أعطى لكل واحد إما قوة و سلاحا أو آلة يهرب بها فأما الوحوش (فآلتها قوائمها) و إما الطيور فآلتها أجنحتها، ثم إن هذه الآلة (اقتضت خفة الجثة)، إذ لو كانت كبيرة اقتضت كبر الجناح، و الجناح الكبير لا تحصل منه سرعة الطيران، بل يكون طيراناً بطيئاً لا يزيد على سرعة المشي، فلا يحصل الغرض المطلوب .

و من الطيور من أعطي العجب في لونه كالطاووس و الببغاء ، ومنها من أعطي في حلقه كالحمام و منها من أعطي في حنجرته كالبلايل وكل طائر جيد الجناح يكون ضعيف الرجلين كالعصافير و إذا قُطعت رجلاه لا يقدر على الطيران ، كما إذا قُطعت يد الإنسان فإنه لا يقدر على العدو .

عن القرويني - بتصرفاً -

الأسئلة :

البناء الفكري : 06 ن

- 1- اقترح عنواناً مناسباً للنص
- 2- ما الآلة التي خصّ الله بها الطيور ؟ و لماذا ؟
- 3- بيّن الكاتب سبب خفة جثة الطيور . وضحها .
- 4- هات من النص مرادفات الكلمات الآتية :
- 5- منح، الجسد ، الجري، يستطيع .

البناء الفني : 02 ن

- 1- استخرج من الفقرة الأخيرة كلمة و ضدها ، و بيّن كيف يسمّى هذا النوع التعبيري .
- 2- ما نوع الأسلوب الذي اعتمده الكاتب ؟ و لماذا ؟

البناء اللغوي : 04 ن

- 1- استخرج من الفقرة الأولى جملة بسيطة و أخرى مركبة
- 2- أعرب ما تحته خط .
- 3- بين نوع و محل الجملتين الواقعتين بين قوسين .

الوضعية الإدماجية: 08

- قمت برحلة إلى أحد الأماكن ، و شاهدت طيوراً متنوعة ، نالت إعجابك
* أذكر ما شاهدته من مناظر جميلة في فترة لا تتجاوز اثني عشر سطراً مستعملاً أسلوب التعجب و ألوان
البيان .

تنبيه : آخر أجل لإعادة الفرض الثاني إلى المركز الجهوي : 25-02-2010

موقع الديوان : [http:// www. onefd . dz](http://www.onefd.dz)

العضوان الإلكتروني للمركز الجهوي

الملحق رقم 2

استبانة خاصة بالأساتذة

استبيان خاص بالأساتذة

يعد نشاط التعبير الكتابي معيارا فعالا لمعرفة مدى تمكن الديوان الوطني للتكوين والتعليم عن بعد خاصة فئة إعادة التربية والتأهيل من كل نشاطات اللغة العربية.

تُصَدِّق تحسين و ترقية استعمال هذه الأخيرة نرجو من زملائنا الإجابة على الانشغالات المتعلقة بتعليم هذا النشاط.

معلومات خاصة بالمستبئين

- الإطار : - الخبرة في التعليم :
- الشهادة : - التخصص :
- الخبرة في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد :

معلومات خاصة بالمتعلمين

1- ماهي الأسباب تزايد متعلمي إعادة التربية والتأهيل ؟

.....

.....

.....

.....

2- كيف ترى مستوى المتعلمين في اللغة العربية وبالأخص متعلمين مركز إعادة التربية والتأهيل ؟

.....

.....

3- هل يتم تواصل مع تلاميذ إعادة التربية والتأهيل عن طريق :

☐ - حصص تدعيمية

☐ - الانترنت

4- أين يكمن مكانة التعبير الكتابي ؟

☐

☐

☐

- غاية في حد ذاته

- وسيلة لتقويم التفكير ومن ثم تقويم اللسان والكتابة شكلا ومضمونا

- أمور أخرى

اذكرها من فضلك :

.....

.....

.....

5- هل نتلاءم المواضيع والمستويات المتعلمين ؟

- نعم ☐ - لا ☐

علل من فضلك

6- أعتقدون أن التدريبات والتمارين اللغوية المعتمدة في كتاب اللغة العربية للديوان الوطني و المتبوعة بتصحيح ذاتي فعلا تؤدي إلى إكساب المتعلم المهارات اللغوية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

علل :

7- أين تكمن مشكلات التعبير ؟

- ☐ - صعوبات في الفهم
- ☐ - عدم قدرة المتعلم على التعبير بوضوح عن الأفكار
- ☐ - عدم الاهتمام بهذا النشاط

8- ماهي طبيعة الأخطاء التي تتكرر في كتاباتهم ؟

- ☐ - أخطاء إملائية
- ☐ - أخطاء صرفية
- ☐ - أخطاء نحوية
- ☐ - أخطاء تركيبية
- ☐ - أخطاء تعبيرية
 - اللفظ ☐
 - المعنى ☐

9- ماهي في رأيك أسباب هذه الأخطاء ؟

- ☐ - التداخل بين الفصحى والعامية
- ☐ - الانقطاع عن الدراسة لمدة طويلة وفقدان مكتسباتهم القبلية
- ☐ - عدم نجاعة الطريقة المتبعة في تبسيط هذا النشاط في المنهاج
- ☐ - ثغرات في المنهاج

الملحق رقم 3 استبانة خاصة بالتلاميذ

استبيان موجه لتلاميذ السنة الرابعة متوسطة في التعليم عن بعد

أيها المتعلم

بعد نشاط التعبير الكتابي مقياسا فعالا يعكس مدى تمتك من توظيف نشاطات اللغة العربية وفي ظل النظام الجديد الذي أولى اهتماما كبيرا لهذا النشاط نضع بين يديك الاستبيان التالي آمين أن تجيب عن الأسئلة المطروحة بكل عناية خدمة للغة العربية .

معلومات خاصة بالمتعلم

ضع علامة X في الجواب الصحيح :

1- الجنس : ☐ ذكر ☐ أنثى

2- السن :

3- منطقة المنشأ :

4- المستوى التعليمي قبل التحاقك بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد :

5- الحالة الاجتماعية :

- عمل الأب :

- عمل الأم :

6- الحالة الثقافية :

- مستوى الأب :

- مستوى الأم :

7- من شأنك على الانترنت بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد :

☐ العائلة ☐ وسائل الإعلام

☐ المحيط الجديد ☐ النظام الجديد المعتمد في التعليم

8- ماهي الأهداف التي تصبو إلى تحقيقها من خلال التحاقك بالديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد ؟

.....

.....

.....

9- هل تعتبر اللغة العربية أداة لازمة للتواصل العلمي والثقافي والاجتماعي ؟

☐ نعم ☐ لا

10- هل تسير في عملية تعلم المادة وفق المنهج المقرر؟

- نعم ☐ - لا ☐

11- ماهي الوسائل التي تعتمد عليها في تحضير دروسك ؟

12- هل تتبع ذلك بتمارين تطبيقية؟

- نعم ☐ - لا ☐

13- هل تستعين بأساتذة اللغة العربية في تفويك وتصحيح تطبيقاتك؟

- نعم ☐ - لا ☐

14- ماذا يعني عندك نشاط التعبير الكتابي؟

- تعتبره مملا وعائقا في اجتياز المادة ☐
- يفسح لك قضاء التعبير عن قدراتك الفكرية العلمية ☐
- يسمح لك بتوظيف مكتسباتك القبلية واستحضارها من حين لآخر ☐
- عوامل أخرى أذكرها من فضلك ☐

15- هل تجد صعوبات في التعبير كتابة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

- في حالة نعم أين :

- صعوبة التعبير عن الأفكار ☐
- قلة الرصيد اللغوي ☐
- قلة الوسائل التعليمية : الانترنت ☐ الكتب ☐ قلة التدريب ☐ قلة المطالعة ☐

16- هل توظف رصيدك اللغوي في المواد التعليمية الأخرى بأسلوبك الخاص؟

- نعم ☐ - لا ☐

17- هل للنظام الجديد أثر ايجابي في توظيف مكتسباتك القبلية ؟

- نعم ☐ - لا ☐

- من أي ناحية :

18- هل تسعى لتنمية حصيلتك اللغوية بالمطالعة وتجديد معلوماتك في مختلف نشاطات اللغة ؟

- نعم ☐ - لا ☐

19- ماهي الثغرات التي تجدها في أسلوبك و كتابتك ؟

- نحوية ☐
- افرادية (تتعلق بالمفردات) ☐
- صرفية ☐
- أسلوبية ☐

20- ماهي النزوس التي تراها تساعدك أكثر في اكتساب التعبير الجيد ؟

- المطالعة ☐
- النحو والصرف ☐
- البلاغة ☐

الملحق رقم 4 نماذج من كتابات التلاميذ

التحسين للكتابي:

كنت صيف ٢٠٠٤م اصققت كل المائتة على الخشب في ولاية
صيجل، تلك الولاية التي بجانب فيها البحر الخشب، متطوع
تأسي الحقول ليستوا قنصا الخلاصة ذاتها للرمال للذهاب
وتحاشا لها الوخير ولله شجار المتعلقة للكنوع ولله شرافة، فبعد
وهولنا أقصنا الحيرة في على أطراف الخانة في منطقة قريبة
من البحر وبعد أن تفرغنا كل مستلزمات التحسين في أماكنها
ذممت لثوبت الشاطئ لنعرض لسماء فإذ بأرباب أسراب الشرافة
تجازل البحر فيرفها الذر ما لا آله ريار وكان فينا نجم بين ~~ال~~ شرف
أرغافم الصوج على المضي والسموات ورشدنا النابغ للبحر البيضاء
كالشبح وقوامها الرشيق موصف ونجدها بيرة اسم أبي
فقد شغف عن ذلك لك مقال لم يجرى مستمسا ريك من اللامع
صالم سورا

ولك الساء أمير أبي موه شافا طريقه وسط البحارة شراف
أسراب طائر الدررور ذات التوت الأسود الداكن ونحوها المخرج
تجرايت وأسر البهام الدررير جميع لهم جيا بعدد والبربادو كما
شاهدنا طائر الحسون البهيم الطائر ما لوانه الأصفر والأخضر والزهراء
والسحر الهرة وكجاءه سليل بعدد في الحديقة الدرياس
تجبر عن وصف روعة المقامات وجلدك للظهور المتعلقة للذئبان
الصوت الفطنت

ادعرا با :

اللهيون : مبتدأ مرفوع وعلامة رفعه الهمزة الزائدة على آخره
 نوع الجملتين « ثالثة خواتمها » « اقلته جفة الحناج » هما جملتين
 اخباريتين

الحوار الرابع :

ذهبت في ما مكن من الأيام إلى الريف وكان ذلك في وقت الربيع
 حيث الرهور والمقولة والنسائين وكل الليبيات تغرد وترجو كما
 تشاهدت الليبيون وهي تلبس من خلع إلى خلع ومن حقل إلى آخر
 وهي تعني فرحاً بالربيع حيث أنها تلبس نوعاً من الموسيقى على هذا الجمل
 ويلحظ الناس الليبية أنها لو فقدت زفرقة العلفاء لغير لا لاحت
 كالإنعام بلا ملح لأن الليبيون تكثر الظهراء والسمع في حد السواء
 وهي روعة مدروائع هذا اللون الحبيب

44

الثالث: في أحوال الأيام ذهب إلى طريقة أخصيائتك في يزعلون
 ويزعلون وذهبت في أحوال الأيام ذهب إلى طريقة أخصيائتك في يزعلون
 زها ألوان مختلفة والظهور التي تخرج مثل المهراب والظهور
 طائر يسمى (الملقين) لها ألوان خالدة به وجميلة جداً
 مثل: الأحمر - الأخضر - وفي منجرتها قليل من الأحمر ياتي
 أعينته والبليقة رائحة جميلة جداً وأيامها شاهدت
 البقار مختلف ألوان كانه يتكلم وهو أنكره من
 أنسوان يولد في الليل والظهور ذات السرم
 ومثله مثل: السقر جميل جداً لكنه عدائي بقله
 المستي مفترس والسبي الذي شال دعجاني هو
 طائر الأعماق هو كبير الحجم ولا يظهر وقو القه
 هو يلدان وجميل لكنه لا يظهر على القير: لأنه
 كبير الحجم وصنابعه مخبركات.

السبعة من الالهة ما سبعة -

حُبَّتْ يَوْمَ مِنْ أَيَّامِ السَّيِّئِ الزَّاهِيَةِ - قَمَتِ بِرِيَاةِ إِحْدَى السَّادَاتِ
 الْمَتَوَاجِدَةِ بِالْشَّرْقِ الْعِزَّةِ ثُمَّ قَوَّيَتْ مَا شِئِرَ الْإِغْيَابِ كَمَا نَبَتْ
 الصَّبِيغَةُ مَشِيرَةً يَأْلُو لَهَا السَّامِيَةَ وَمَنَازِلَهَا جِهَانًا وَرَوْعَةً زَقَرَةً
 الْمُهَيَّيغَةِ النَّبِيَّ تَكَادَ أَنْ هَا نَحْشُرُهُ الْوَسْمَانِ مِنْ كُلِّ نَوْحٍ وَكُلِّ شَكَلٍ
 حَقًّا لَمْ مَشِيئَتِهِ السَّالِقِ بِخَلْقِهِ كَبِيرَةٍ جِدًّا فَسَبَّحَانَهُ مَنْ خَلَقَ
 وَأَبَدَحَ لَهُ عَالِيَةَ الْفَنَاءِ تَحْمِيذًا فِي أَسْرَارِ خَلْقِهِ بِالْمُخْلَوَاتِ فَسَبَّحَانَهُ
 مَنْ خَلَقَ وَأَبَدَحَ سَبَّحَانَهُ مَنْ سَازَ الْكَبِيرَ فِي السَّمَاءِ وَبَعَلَ لِمِ رِقَابِ
 الْبُحْرِ وَالْبَحْرِ سَبَّحَانَهُ مَنْ مَوْرَ وَأَبَدَحَ لَهُ الْكَبِيرَ تَتَذَكَّرُ مَنْ
 الدَّيَادِ وَالشَّرَاتِ وَفِيهَا مَنْ يَهْطُادُ السَّلَفُ فِي الْبُحْرِ وَمَنْ
 مَنْ يَنْفُذُ الْكَبِيرَ مِنْ أَمْوَالِ الْآخِرِينَ فِهَازِهِ هَمٌّ مَشِيئَتِهِ الْمَالِقِ
 فَسَبَّحَانَهُ كَلِّهِ كَلِّهِ وَاللَّهُ رَسِي التَّوْفِيقِ

عَلَى

3) الوصية الإلهاميه

الفقرة

بينما أنا جالس في صومعة على صديقي ومرفأ عليا نزهة في حديقة الحيوانات وأتنزه هنا وهناك فأدراني إني أتباه بهجيت في الطيور الجميلة ذات الألوان كثيرة ومختلفة وأجنتها الكبيرة والصفيرة فتعجبت بالطائر (الطاوس) ذو ألوان كثيرة بأصية وجذابة والبيغاء والبلبل الذي نالا إجابي في حفرتيه وزقزقته الجميلة والمتنوعة وفجأة سمعت صديقي يناديني أن أشاهد طائر، نند وهو لي مفاجأة من طائر الفخيم الذي لم أراه في حياتي وسألت من اسمه فأجابني صديقي ودانها العامة وهي من أفخم الطيور •

(الجملة : (اقدحت بجهة الحجة)
 مدلولها : جملة فعلية في محل رفع خبر إن
 نوعها : جملة تعليلية

الوضعية الإدماجية

تزرع بلادنا لعدة مناظر طبيعية متنوعة يستوعبها ما تحمله
 آية الله في خلقه ، حيث لا يمكن لأي مناظر طبيعية متنوعة يستوعبها ما تحمله
 الملوك تبارك وتعالى ، ففي يوم من أيام عطلة أردت القيام برحلة من أجل
 الترويح عن النفس وهذا ما أدى بي إلى زيارة حديقة الحيوانات الموجودة
 بولاية بجيلة أين يتواجد الكثير من أنواع الطيور التي تتميز بالأسنة
 من رصفها ، ما أثار إعجابي وبشكل خاص الطائر الذي كان يرفرف
 أدهشتني ألوانه المشرقة التي تعبت من تعاقبها ، وهذا يرجع إلى
 قصة الإبداع العظيمة التي منحتها الله في خلقه ، الشاكر في كتابه أو سنة
 كل شيء بقدر

4,2
 فيها حاول الإنسان سره ووصف ما تنظر إليه العين يرجع إلى
 البصر خائفا وهو حسيب شتبارك الله أسن العاقلين .

الوحدانية الإلهية :

في يوم من الأيام الدراسية ، زفمت جولات سياحية وكانت
أحدا ما إلى غابات بالشرق الجزائري حيث يوجد هناك أنواع
مختلفة من الطيور . والله في خلقه شؤنا وتنوع ، حيث
نبئت هذه الغابة حيرة من الطيور المتنوعة بأحجامها
وانواعها ، متعاما يعطي الانطباع في التحكم على نظام عيشها
وتنقلها ، وخاصة أسلوب هذه الطيور عند تنقلها للبحث
عن طعامها تشعر بحكمة الخالق في تشييدها بشكل
مرتب ومتوازن . مما تعطي مستويية لا يعلم ترتيبها إلا
الخالق . أمّا السر الكامن وراء هذا نظام من حيرة أراحتها
من حيرة أخرى تسيطر عليها من خلق البيئة التي يوجد فيها
حسب ما تضيء سواء تعلق الأمر بطعامها أو أمانها على
أسائها أو نخب البقاء .

إنه خلق الرحمن الذي لا يعلم أسرارته إلا هو والرائد حور
في العلم

الزينة لا تزيه

لم أكن أظنكم أدركت أن جمال بلادكم بعد هذه البركة وهذا
 ليها تخطيط كما ما طر حلاية تدفع بالناس للهدنة والهدنة
 السعيدية قبلها ارتأيت زيارة الحيات المرفوعة لبلاد القياض
 وفور وصولي إليها بدأت أظنكم المديونة تخرج حيث ذهبت
 لتلك الامتياز المبررة والمتميزة وكما أنها استجابت
 لوصيكم عند عسكرت وسرعان ما تقب رباح منكم تخرج
 انما انما تخرجكم وكما أنها تخرجكم عن حركي بلون انما
 ذهبي كود الزاوية كانت في ظل العريضة ما تخرج عن الانضمام
 الهوى وما تخرج الزاوية راحة ما تخرج من الوادي
 وانما انما هوى عصفير وطيور لم تمشاهد ما تخرج في المدينة
 هوى بهاء كالتلج وهدنة المبررة زعفراني وأخرى تسلي
 البكر بالانوار والبرق والبرق وأخرى قاتم وما زاد
 في البهارات وكما أنهم تبادلت أطران الحديث فيها بينهم
 هوى إلى ذلك الألوان البرية لبعض الطيور الأخرى متفاوتة
 الامجاد والامجاد وما عساي إلا أن أقول
 هوى إلى ذلك الألوان البرية لبعض الطيور الأخرى متفاوتة

والنفس / الموحنة في هذه الدنيا
 - كما ان ذلك في مكان من مدينة القالة التي هي مخرقة بالطيور
 والبحيرات التي بها أكبر عدد من الطيور / كما تشبه مثل البعثة و
 اللؤلؤ والبط (الخ) فصار آثار الإفتاء هو إظهار هذه
 الطيور للسماك بطريقتة عجيبة حيث تغوص في البعثة لتطعمها
 السمك وليس اللؤلؤ الذي يفتن في سمك في جيبه / كما يوجد في غصنه
 سبحان الخالق الذي لم يزل يسلط في الأرض فقد قال من مثل توكل
 الإنسان على الله مثل الطير يذود غار غة وتعود عامرة تاكل وتوكل أولاده
 سبحان من أعطى هذه الطيور رزقا من دود ونمل وسمك وغير ما مثل
 من خلق في الطيور وما يميز هذا الطائر أنه يصر كثر في الماء
 ومن أكل في العوم وعند ما يحيا لا يهرب إلى الأرض فينتحل في
 ماء فلهذا لم يزل الطائر أكثر سبحان لك / يخبرني

وتمنية الإدمانية

سر كنت أود القيام بزيارة خالفة سريجه لندما إلى الغابة ، فاستمتع
 أية الحقول الخضر الجميلة وأمر في الوقت ذاته من حجب المدينة
 شجرتها لأرتقي في أحضان الطبيعة الهادئة ، هربا ولولبعين الوقت
 مشاعلا الصل ومشاغل الحياة رأيتو الطيور الجميلة المتنوعة
 أين الطير أعين كثير حتى لم أعرف نوعه كوعين ذلك الطير
 أرف الحمير أنه مكان رائع ولألفن انتباهي إلى أمور جاد
 بأن أن أرى عصفور عند في البيت وبدأتو أجو كل الطيور
 ن الطيور بعد أعطى العجب في لونه ومنمنه أعطى في حلقه كاحما

٤١

فهرس الموضوعات

05.....	مقدمة
11.....	تمهيد
12.....	1- تعليم اللغة العربية في الجزائر
24.....	2- منهجية تعليم اللغة العربية في الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد
35.....	الفصل الأول: التعبير في ظل النظريات اللغوية الحديثة ومبادئ تحليل الأخطاء
36.....	المبحث الأول: مفهوم التعبير ودور النظريات اللغوية في تعليمه
37.....	أولاً- مفهوم التعبير
37.....	1- تعريفه
40.....	2- أنواع التعبير
42.....	3- أهداف التعبير
45.....	4- أسس التعبير
47.....	5- مجالات الاتصال اللغوي
47.....	6- أهمية التعبير
51.....	7- مشكلة الكتابة
54.....	8- تحضير للكتابة
58.....	9- العوامل المساعدة للكتابة
64.....	ثانياً- دور النظريات اللغوية
65.....	1- النظرية السلوكية
66.....	2- النظرية التحويلية التوليدية
69.....	3- النظرية المعرفية
71.....	4- النظرية التواصلية
74.....	5- النظرية الخيلية الحديثة
77.....	المبحث الثاني: مبادئ تحليل الأخطاء ولسانيات النص
79.....	أولاً- مبادئ تحليل الأخطاء
81.....	1- تعريف الخطأ

83	2- أنواع الخطأ
84	3- النظرة الجديدة للخطأ
85	4- مصادر الخطأ
87	5- وظائف بيداغوجيا الخطأ
87	6- المناهج النظرية لتحليل الأخطاء
94	7- انتظامية الخطأ
95	8- مراحل تحليل الخطأ
97	ثانيا- مبادئ اللسانيات النص
98	1- تعريف النص
99	2- أنواع النصوص
100	3- الملكة النصية
101	4- الاتساق
107	5- الانسجام
109	الفصل الثاني: دراسة تطبيقية
110	توطئة منهجية وتحليل الاستبانات
111	1- لمحة تاريخية على عينة البحث
115	2- وسائل التحريات
122	3- الطريقة المتبعة في تحليل الأخطاء المدونة
123	المبحث الأول: تحليل الأخطاء في المدونة
124	1- تحليل أخطاء المتعلمين
140	2- دراسة تحليلية للأخطاء المستخرجة
149	3- تحليل أخطاء متعلمين
153	المبحث الثاني: تقييم الملكة النصية في كتابات المتعلمين
154	1- تحليل الاتساق في كتابات المتعلمين
164	2- تحليل الانسجام في كتابات المتعلمين
168	الخاتمة

176.....	المصادر والمراجع
187.....	الملاحق
208.....	فهرس الموضوعات