وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس المدية
كلية الآداب واللّغات
قسم: اللّغة و الأدب العربي

التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة في التّعبير الكتابي "السنة الخامسة إبتدائي" أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمة اللغات .

إعداد الطالبتين:

- عائشة سراي.
-فطيمة ربيع.

إشراف الدكتورة:

– فايزة حسناوي.

السنة الجامعية:2022-2023م

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الدكتور يحيى فارس المدية
كلية الآداب واللّغات
قسم: اللّغة و الأدب العربي

التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة في التّعبير الكتابي "السنة الخامسة إبتدائي" أنموذجا

مذكرة مقدمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي

تخصص: تعليمة اللغات..

إعداد الطالبتين:
– عائشة سراي.
–فطيمة ربيع.

إشراف الدكتورة:
– فايزة حسناوي.

الأستاذ(ة)	الرتبة	الصفة

السنة الجامعية: 2022–2023م


بسم الله الرحمن الرحيم
سورة عمران
١٤٢٠

شـكر وامتنان

يقول الله عز وجل: " لئن شكرتم لأزيدنكم" سورة إبراهيم الآية **07**.

الحمد لله الذي وفقنا في إنهاء هذا العمل الذي نأمل أن يكون مشعل نور يضيء درب أي طالب، ولو بجزء يسير، يسعدنا أن نتقدم بالشكر الجزيل، ووافر التقدير، وعظيم الامتنان إلى الدكتورة "**فايزة حسناوي**" التي أشرفت على هذه الدراسة، فكانت خير معين وخير مرشدة، فاللّسان يعجز عن ذكر فضلها ومساعدتها، فقد تعلمنا على يدها الصبر وعدم التسرع في إنجاز أي عمل.

كما نتقدم بالشكر إلى أساتذتنا الكرام الذين رافقونا في مشوارنا الدراسي وعلى ما قدموه لنا من علم ومعرفة وعون ومساعدة ونصح وإرشاد.

كما نتقدم بالشكر إلى كل من قدم لنا معلومة، وسهل لنا مهمة إنجاز هذه الدراسة.

عائشة و فطيمة

إهداء

إلى من أحمل اسمه بكل فخر...إلى من علمني القناعة والصبر ...وعلمني العطاء دون انتظار ...قدوتي أبي الغالي "بوجملين".

إلى أعز ما أملك في الوجود...صاحبة القلب الودود التي تعجز الكلمات عن وصف صنيعها ...التي أقف عاجزة عن رد جميلها...مثلي الأعلى ونور حياتي أمي الحنونة والحبيبة" فريحة".

إلى أختي الوحيدة التي كانت سندا لي في حياتي وكانت ناصحة لي في كل خطوة أخطوها وسندا لا يميل "سهيلة" هي وزوجها "إبراهيم" وأبنائها الأعزاء: عبد الصمد ووائل.

إلى روح جدتي الغالية التي فارقتنا هذا العام رحمها الله التي كانت أكثر إنسانة تدعمي على مشواري الدراسي وجدي الغالي أطال الله في عمره.

إلى إخوتي الأعزاء: محمود وزوجته" رقية" والعيد ورابح وعلي، وأبنائهم: رتاج، محمد،نور، مريم، يوسف، محمد،عبد الرحمان، فاطمة وإبراهيم.

إلى رفيقات دربي في مشواري الدراسي: لويزة، رميسة،عبير، سعيدة،أحلام،ونورة.

إلى كل العائلة الكريمة "سراي"و العائلة المحترمة"بعيو" كبيرا وصغيرا.

إلى أغلى إنسانة على قلبي كانت معي سندا لي في الفرح والقرح والتي تقاسمت معها أعباء العمل أختي "فطيمة ربيع".

عائشة

إهداء

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات، أهدي هذا العمل المتواضع:

إلى من زرع الشجاعة والطمأنينة منذ الصغر ، نور الدرب الذي خطى الصعاب ومشاق الحياة من أجل راحتي، أبي العزيز"عبد القادر"، ولا أوفيه حقه غير أن أدعو الله أن يمنحه الصحة وطول العمر.

إلى من كان دعاؤها سر نجاحي، وحنانها بلسم جراحي إلى أمي الغالية "مباركة" لطالما أردت ان أوفيها بعضا من حقها...ولكنّني أعلم بأنّ حقها أعظم ممّا أملك من كلام، فتقبلي منّي ما يقدمه لكي قلبي قبل يداي، أهديك رسالتي لتهديني الرضا والدعاء فأنا مازلت بحاجة إليه.

إلى رمز الرجولة سندي في الحياة إخواني: "بن علية وزوجته، "مسعود" وزوجته، "العيد" الذي كان لي خير داعم في هذا البحث،" أسامة" صديق الطفولة والمحبوب" أيوب".

إلى من قاسمت أمي عناء تربيتنا زوجة أبي الغالية "أمي حفصة".

إلى مرجعي ودفتر أسراري، التي كانت الأم الثانية بنصائحها أختي "خضرة".

إلى زهرة الياسمين التي تفيض حباً وطفولة، ملاكي في الحياة أختي "ياسمين".

إلى من حبهم يجري في عروقي أخواتي: فريحة وأولادها، كلثوم وأولاها، أم الخير وأولادها.

إلى الشمعات التي أنارت البيت وزرعتها البهجة والسرور في كل أرجائه البراعم: آلاء الرحمان، أريج الجنّة، عبد الفتاح، معاذ، غفران وهمام.

إلى أعمامي وعماتي، أخوالي: محمود والبهلول وزوجاتهم، وخالاتي: فطوم وفريحة وجميلة وجميع أولادهم، وإلى كلّ العائلة القديرة من "ربيع" و "رابحي".

إلى كل من رافقني في مشواري الدراسي صديقاتي: لويزة، رميسة،عبير، سعيدة، أحلام، إيمان، فتيحة، حياة ورانيا.

إلى رفيقة دربي التي كانت متفهمة لي وتقاسمت معي عناء هذا البحث أختي "عائشة سراي".

فطـيمة


مقدّمة

مقّدمة:

الحمد لله الذي علّم بالقلم، علّم الإنسان ما لم يعلم، والصلاة والسلام على خير ناطق بالضاد خير من تعلّم وعلَّم أمّا بعد:

تعتبر اللّغة من أهم العوامل التي تعمل على إرساء روح الوحدة الوطنية بين أبناء الشعب الواحد أو بين شعوب الأمة الواحدة، وتعمل على بث روح التعاون والتآخي ودفعهم إلى السير نحو التقدم والرقيّ الحضاري وهذا ما شهدته الشعوب العربيّة في المشرق والمغرب عندما كانت الحضارة العربيّة سيدة اللّغات، ولكن اليوم مكانتها بدأت تهتز وحضنها ينهار يوما بعد يوم بسبب توجه أبنائها نحو استخدام العاميّة، ولكلّ بلد عربي عامياته كما الجزائر عامياتها والتي ينطق بها أبناؤها في المراحل الأولى من حياتهم، فهي أول اكتساب لهم، كما أنّها لغة التعامل والتواصل في الحياة اليومية.

فيكون التلميذ أول ما يدخل المدرسة في فضاء يسوده الصراع والتوتر في رحاب لغة يمكن أن نقول بأنّها غريبة عما تلقاه قبل دخول المدرسة، فتكون ممارسة اللّغة كتابيا مضطربة وتأخذه نفسه إلى إدخال لغته الأولى في تعبيره، فالفجوة بين اللّغة الفصحى والعاميّة لم تترك أمامنا سوى خيار واحد، هو محاولة البحث عن حلول للتّداخل اللغويّ إذ ما أردنا للأجيال القادمة أن تكون ذات تعليم ممتاز وجودة عالية وتمكن من تحويل المعلومات المبعثرة إلى معرفة ذات دلالات واضحة ومترابطة، ولحاجة متعلمينا إلى ترجمة أفكارهم بلغة سليمة وهذه هي الغاية من التّعبير الكتابي–فهو رياضة للذهن ونشاط أدبي واجتماعي يصوغ به المتعلم أفكاره وأحاسيسه وحاجاته بلغة سليمة، وتصوير جميل وأسلوب صحيح في الشكل والمضمون، وهو الغاية من تعليم اللّغة–، فجاء هذا العمل معنوناً ب: "الّتداخل اللغّوي بين الفصحى والعاميّة في نشاط التّعبير الكتابي عند تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي"، للوقوف على الألفاظ العاميّة التي قد يستخدمها المتعلمين بقصد أو بدون قصد في إنتاجاتهم الكتابية.

وإذا كان لكل باحث أسباب ذاتية وموضوعية تحفزه على طرق موضوع ما بغية معالجته، فإنّنا نعترف أنّ رغبتنا الجامحة والملحة لطرق هذا الموضوع هي خدمة البحث الأكاديمي العلمي، ثم بعد ذلك تأتي أسباب ذاتية دفعتنا لاحتضان العمل يعتليها الحب الشديد للّغة العربيّة، والشغف بروعة ألفاظها.

أمّا الأسباب الموضوعية فهي:

- ❖ تفشي انتشار ظاهرة التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة، نتيجة ذلك لوحظ تدني مستوى استعمال اللّغة الفصحى في المدارس (خاصة الابتدائية).
- ❖ مكافحة اللّهجة العاميّة داخل المدارس في أجل النهوض بالعربيّة الفصحى.
- ❖ إغفال الباحثين والدارسين لدراسة المواضيع المتعلقة بالعاميّة لأسباب مختلفة.

ولأنّ الواقع يشير إلى أنّ تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي يعانون من تدنٍ واضح في مستوى امتلاكهم لملكة الفصحى والتّعبير بها في إنتاجهم الكتابي كانت الإشكالية تدور حول: ما أثر التّداخل اللغوي بين الفصحى والعاميّة في التّعبير الكتابي خاصة في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي؟

وتتفرع هذه الإشكالية إلى تساؤلات أخرى فرعية منها:

- ✓ ما هي أسباب التّداخل اللغويّ؟
- ✓ فيما تكمن العلاقة بين الفصحى والعاميّة؟
- ✓ ما هي المستويات التي يظهر فيها التّداخل اللّغوي كمؤشر سلبي في كتابات التلاميذ؟

كلها تساؤلات سنحاول الإجابة عنها في هذا الموضوع متدرجين وفق الخطة التالية: حيث توزعت مادة البحث تبعا لذلك على مقدمة، وثلاثة فصول، فصلين نظريين والثالث تطبيقي، الفصل الأول ورد بعنوان: التّداخل اللغّوي بين الفصحى والعاميّة وقد قمنا بتقسيمه إلى ثلاثة عناصر، الأول: التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة، أمّا العنصر الثاني: فهو اللّغة العربيّة الفصحى، بينما ورد العنصر الثالث بعنوان: اللّهجة العاميّة.

بينما الفصل الثاني فقد عنوناه بـ: نشاط التّعبير الكتابي، وقد قسمناه إلى ثلاثة عناصر، العنصر الأول: ماهية التّعبير الكتابي، أمّا العنصر الثاني: أهمية التّعبير الكتابي أنّواعه ومهاراته، بينما العنصر الثالث فورد بعنوان: تدريس التّعبير الكتابي.

والفصل الثالث عنوناه ب: دراسة ميدانية جاء فيها: عينة الدراسة، وسائل جمع البيانات (استبيان الأساتذة، استبيان المتعلمين، وتحليل كتابات التلاميذ).

وانتهى البحث إلى خاتمة تضمنت أهم ما توصلنا إليه من نتائج.

و لأجل الوصول بهذه الدراسة إلي النتائج المرجوة استعنا بالمنهج الوصفي التحليلي، تتخلله بعض الأدوات الإحصائية في الجانب التّطبيقي، باعتباره الأنسب لهذا الموضوع.

مما لا شك فيه أنّ موضوع التّداخل اللّغوي حظي بكثير من الدراسات، كانت روافد علمية لبحثنا، وقد تنوعت بتنوع المباحث فاعتمدنا في إرساء دعائم البحث على أمّات الكتب والمدارس على رأسها القران الكريم في دعوته الصارخة بطلب العلم والجد فيه والرفع في مستوى اللّغة العربيّة، وقد سعينا جاهدتين إلى تنوع المصادر نذكر منها: "تدريس فنون اللّغة العربيّة" لعلي أحمد مدكور، "دروس في اللسانيات التطبيقية" لصالح بالعيد، "التّعبير الكتابي التحريري" لمحمد الصويكي.

ودراسة لوناس زاهية: "ظواهر التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربية الفصحى وعامياتها وأثرها في تعليم الفصحى وتعلمها عند تلاميذ المرحلة الابتدائية –البويرة –أنموذجا"، أطروحة مقدمة ضمن متطلبات نيل شهادة الدكتوراه، تخصص علم في اللسانيات، جامعة أبو القاسم سعد الله –الجزائر2، كلية اللّغة العربيّة وآدابها واللّغات الشرقية.

كما اعتمدنا على بعض المقالات أهمها: مقالة "التّداخل اللّغوي والتحول اللّغوي" لعلي القاسمي، مجلة الممارسات اللغوية، ع1، 2010، تيزي وزو– الجزائر.

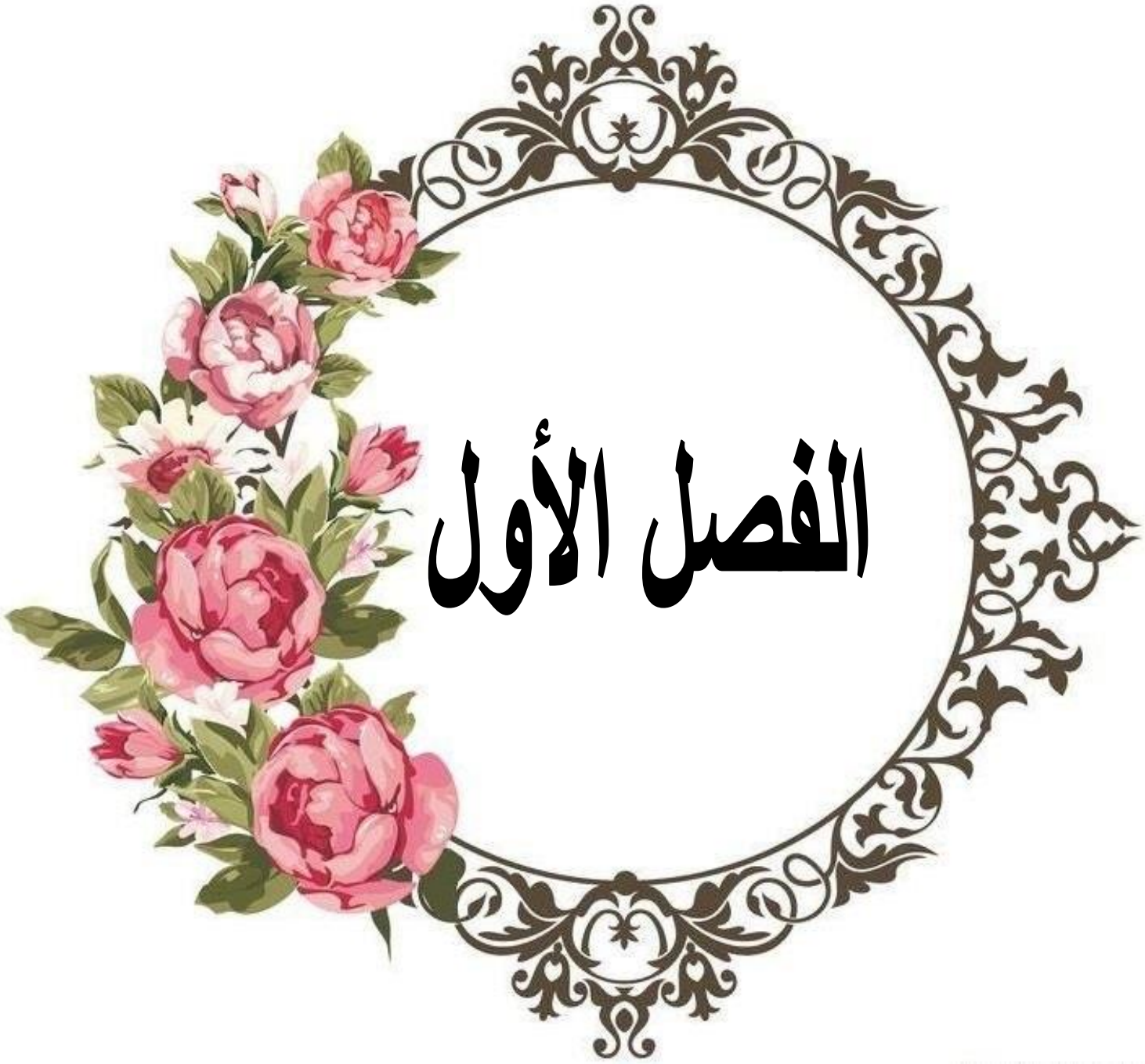
كما لا يفوتنا أن نصرح بتلك الصعوبات والمعوقات التي اعترضت سبيل بحثنا، نذكر منها:

- رفض بعض المعلمين استقبالنا بحجة أنّ التلاميذ يحضرون لامتحان تقييم المكتسبات.
- على الرغم من أنّ مواطن التداخل اللغوي بين المعلم والتلميذ داخل القسم كثيرة وواضحة بين الفصحى والعاميّة، إلاّ أنّ بعض المعلمين كانوا يسعون إلى عدم إظهارها قصداً.
- صعوبة قراءة تعابير التلاميذ لرداءة الخط.

لكن هذه الصعوبات لم تقلل من عزيمتنا ولم تقف حاجزاً في طريقنا لمعالجة هذا الموضوع، بل أثارت فضولنا أكثر في المعرفة والتطلع، فتمكنا من تجاوزها بعون الله تعالى.

وفي الأخير نتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من ساهم في إنجاز هذا البحث من قريب أو من بعيد ونخص بالذكر الأستاذة المشرفة الدكتورة "حسناوي فايزة" التي تفضلت بالإشراف على هذه المذكرة وتأطيرها، كما نتقدم بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء لجنة المناقشة الذين تكبدوا عناء القراءة وصبروا على أعباء التحقيق والتدقيق، ولا ننسى إدارة قسم اللّغة العربيّة التي زودتنا بوثيقة سهلت علينا الولوج إلى المؤسسات التّربوية والحصول على مدونة البحث.

ونسأل الله السداد والتوفيق


الفصل الأول

الفصل الأول

التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة

1- التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة.

أولا-تعريف التّداخل اللّغوي.

ثانيا-أنواع التّداخل اللّغوي.

ثالثا-مستويات التّداخل اللّغوي.

رابعا-أسباب التّداخل اللّغوي وأهم أثاره.

2- اللّغة العربيّة الفصحى .

أولا-تعريف اللّغة العربيّة الفصحى

ثانيا-ظروف تكون اللّغة العربيّة.

ثالثا-خصائص اللّغة العربيّة الفصحى.

3- اللّهجة العاميّة.

أولا- مفهوم اللّهجة والعاميّة.

ثانيا-عوامل نشأة العاميّة.

ثالثا- خصائص العاميّة.

رابعا-علاقة اللّغة العاميّة باللّغة الفصحى.

تمهيد:

ترتبط اللّغة ارتباطا وثيقا بالمجتمع، لتمثل قلبها النابض وجهازها المحرك، فلا يمكن التواصل مع المجتمع الواحد إلاّ عن طريق اللّغة الموحدة لتصبح أحد المقومات الأساسية لهوية ذلك المجتمع، إذ أنّ اللّغة وبحكم عوامل تتدخل فيها، تخلق لها عدة مشاكل ربما تتطور إلى ما يسمى بالموت اللّغوي، ومن بين الإشكاليات اللّغوية التي تهدد لغة المجتمع الواحد نذكر الّتداخل اللغوي.

المبحث الأول: التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة:

أولا – تعريف التّداخل اللّغوي.

1-مصطلح التّداخل اللّغوي_lentrfences ilngusltpues":

أ)-لغة:

تعددت تعريفات التّداخل اللّغوي في المعاجم اللّغوية، فقد ورد في معجم ابن منظور لسان العرب: "التّداخل اللغوي هو الالتباس و التشابه، وهو دخول الأشياء في بعضها البعض"[1]، كما ورد في كتاب التعريفات للجرجاني: "التّداخل عبارة عن دخول شيء آخر بلا زيادة حجم ومقدار"[2].

نلاحظ اتفاق المعاجم على معنى التّداخل، فهو: تشابه الأمور وتداخلها والتباسها حيث تختلط الأمور المتقاربة ببعضها البعض حيث يصعب فصلها والتفريق بينها.

ب)-اصطلاحَا: يحدث التّداخل اللّغوي نتيجة احتكاك بين اللّغات و اللّهجات ولقد أطلق عليه قديما مصطلح اللّحن، فقد خصص ابن جنّي بابا واسعا في كتابه الخصائص سماه بـــ: "تركب اللّغات" ويقصد به تداخل اللّغات، عرفه بقوله: "تلاقى أصحاب اللّغتين فسمع هذا لغة هذا وهذا لغة هذا فأكد كل واحد منهما من صحابه ما ضمّه من إلى لغته فتركبت هناك لغة ثالثة"[3].

فقد أبان ابن جني عن فكرة التّداخل حيث عرج عن أسبابه وهو اجتماع هذه اللّهجات في لسان واحد، فيسمع هذا لغة هذا ويأخذ هذا لغة الآخر فالبعض يمتنع عنها ويستقر على لغة أصله، وقد عدّ ابن جني ذلك تداخلاً بين اللّغات، يقول: "واعلم أنّ العرب مختلف أحوالها في تلقي الواحد منها لغة غيره فمنهم من يخف ويسرع قبول ما يسمعه ومنهم من يستعصم فيقيم على لغته البتّة، ومنهم من إذّا طال تكرار غيره عليه

---

[1] ابن منظور: لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، ط1، ج3، ص34190.

[2] الشريف الجرجاني: كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2000، ص56 .

[3] ابن جني: الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د ط، د س، ج1، ص372.

لصقت به ووجد في كلامه ألا ترى إلى قول رسول الله صلى الله عليه وقد قيل: يا نبيء الله فقال: لست نبيء ولكنّني نبي الله "[1].

ومن الأمثلة التي قدمها ابن جنّي قوله: وكذلك حول قولهم: قَنَطَ يَقْنُطُ إنّما هو لغتان تّداخلتا. قَنَطَ يَقْنِط لغةُ وقَنَطَ يَقْنَطُ لغة أخرى، لأنّ أخذ إلى لغته لغة غيره قد يجوز أن يقتصر على بعض اللّغة التي أضافها إلى لغته دون بعض"[2].

وعرّفه لويس جان كالفي أخذا عن فرنيش بما يلي: "يدل لفظ الّتداخل على تحوير البُنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجلات اللّغة الأكثر بناء مثل مجموع النظام الفنولوجي وجزءا كبيرا من الصّرف و التركيب وبعض مجلات المفردات (القرابة، اللون، الزمن...)"[3].

إجمالا مما سبق ذكره نستنتج أنّ:

1-التّداخل اللغّوي يحدث كنتيجة لاحتكاك اللّغات وتقاربها.

2-يمس التّداخل اللّغوي جميع مستويات اللّغة الصّوتيّة والصّرفيّة والمعجميّة والنّحويّة والدلاليّة.

3-قد يحدث التّداخل اللّغوي بين مستويين مختلفين من اللّغة، أو بين عدة مستويات وقد يحدث في اللّغة الواحدة.

ثانيا- أنواع التّداخل اللّغويّ:

ينقسم التّداخل اللّغوي إلى ثلاثة أقسام[4]:

[1] ابن جني: الخصائص، المرجع السابق ص 372.

[2] المرجع نفسه ص 382.

[3] لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تح: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2002، ص34.

[4]-ينظر: هداية إبراهيم الشيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللّغة العربيّة لطلاب الأروبيين، ص 628.

أ-**التّداخل الإيجابي:** ويقع هذا عندما يحاول التلميذ فهم ما يسمع من اللّغة الأولى وكلما ازداد التشابه بين اللّغة الأم لتلميذ واللّغة الأولى التي يتعلم بها أصبح فهم اللّغة أيسر[1].

ب-**التّداخل السلبي:** "يقع هذا النوع من التّداخل للمتعلم وهو يحاول أن يتكلم باللّغة الثانية حينما يستبدل بصورة لاشعورية عناصر من اللّغة الأم المتأصلة من نفسه بعناصر اللّغة الثانية، ويتسبب هذا النوع في كثير من الصعوبات التي تواجه التلميذ"[2].

ج-**الّتداخل المحايد "ظاهرة التحاشي":** إنّ متعلمو اللّغة الثانيّة عادة ما يبتعدون عن مواطن الضعف عند الكتابة، أو عند نطق أية لغة أجنبيّة أخرى، فالدارس الأجنبي عندما يكتب مقالا بالعربيّة يدرسها لغة ثانية، حتما سيركز على ما يعرفه من تراكيب، وذلك باستعانته بما يعرفه من تراكيب مفردات لكنّه مضطر إلى ترك ما يعرفه، وهذا يعرف بظاهرة التحاشي أي يتحاشى معلوماته السابقة.

ثالثا: مستويات التداخل اللغوي:

1-المستوى الصوتي: "يؤدي التّداخل اللّغويّ في المستوى الصوتي إلى ظهور لهجة أجنبية في كلام المتعلّم ويبدو هذا الاختلاف واضحاً في النبر والقافية والتنغيم، وحتى إذّا كانت الوحدة الصوتية (الفونيم) موجودة في اللّغة الأم واللّغة الثانية فإنّ نطقها يختلف صوتيا"[3]. حين تظل العادات الصوتية للّغة الأم مسيطرة على كلام المتعلّم فينطق الصوت كما ينطقه في لغته الأم وتتفرع الأخطاء الكتابية التي يقع فيها المتعلّم بسبب التّداخل اللّغوي في هذا المستوى إلى فرعين، حيث تكون في الحالة الأولى: عندما يلفظ الحروف بصورة مختلفة في اللّغة و اللّهجة الأم يميل إلى كتابتها طبقا إلى اللّفظة مثلما يكتب التلميذ: سبورة صبورة، في هذا المستوى يظهر الاختلاف بين اللّغتين عند النطق

[1]-ينظر:علي القاسمي: التّداخل اللّغويّ والتحول اللغوي، الممارسات اللّغويّة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر، العدد 2010، 1م ص 80.

[2] المرجع نفسه ص 79،77.

[3]المرجع نفسه ص 78.

بالأصوات في النبر والتنغيم وهنا يتضح الفرق بين اللّغتين مثل كلمة "ضوء"، هناك من ينطقها "دو"، إي إبدال حرف "الضاد" بحرف "الدال".

2-المستوى النحوي: يؤدي تأثير نحو اللّغة الأم على نحو اللّغة الثانية إلى وقوع المتعلم في أخطاء تتعلق بنظم الكلام (أي ترتيب أجزاء الجملة) وفي استخدام الضمائر، وفي استعمال عناصر التخصيص (مثل أل التعريف) وأزمة الأفعال، وحكم الكلام (مثل الإثبات والنفي والاستفهام والتعجب)[1].

في هذا المستوى ونتيجة لتّداخل اللّغة الأم باللّغة الثانية يكون هناك تقديم وتأخير مثل ما يكون في اللّغة العربيّة واللّغة الفرنسية، فعند ترجمة اللّغة الفرنسية يكون تقديم الاسم على الفعل عكس اللّغة العربيّة، ومن هنا لا نستطيع التحكم في استعمال الضمائر وعدم التفرقة بين المذكر والمؤنث.

3-المستوى الصرفي: وهذا يتدخل النظام الصرفي للّغة الأولى في اللّغة الثّانية، كالتثنية والتأنّيث والتعريف والتنكير والتصغير، وتحويل الفعل ماض إلى مضارع إلى أمر، ونظام الزوائد، كل هذه الجوانب قد تتدخل أثناء الكلام باللّغة الثانية، فينطق المبتدئ العربي الذي يتعلم الفرنسية كلمة (la soleil) قياسا على أنّ الشمس بالعربيّة مؤنثة.

4-المستوى المفرداتي: ويتمثل في اقتراض كلمات من اللّغة الأم ودمجها في اللّغة الثانية إذ يستخدمها المتكلم بمعناها في لغته الأم، إذ كانت الكلمات مستخدمة في اللّغتين، ولكن بمعنيين مختلفين، فقد يستخدمها المتكلم بمعناها في لغته الأم وهو يتحدث اللّغة الثانية[2].

[1] علي القاسمي: التّداخل اللّغويّ والتّحول اللّغويّ ص 78.

[2] ينظر: محمود محمد قدوم، الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللّغة العربيّة، ج1، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللّغة العربيّة، 22-24 أفريل 2014م.

ويمكن أن يظهر من خلال نقل كلمات من اللّغة المتعلمة ودمجها في اللّغة الأم ومثال ذلك اقتراض كلمة (فريجدار بمعنى ثلاجة) من الفرنسيّة، والتي نجدها مستعملة في كل أنّحاء الوطن (الجزائر).

5-المستوى الدلّالي: ويكون في حال اشتملت كلتا اللّغتين-الأولى والثانية-كلمة واحدة ولكنّها تستعمل بمعنيين مختلفين فإنّ متعلم اللّغة الثانية يميل إلى فهم تلك الكلمات بمعناها في لغته الأولى ومثال هذا كلمة (location) الموجودة في الفرنسيّة بمعنى تأجير وفي الإنجليزية بمعنى موقع[1]، فإنّ متحدّثي الإنجليزية إذّا ما كانوا بصدد دراسة نص فرنسي فإنّهم يفهموها ويؤولونها على حسب ما اعتادوا عليه في لغتهم، وبهذا ينشأ لدينا تداخل دلاليّ.

وبالنظر إلى التّداخل المفرداتي والدّلالي فإنّهما يبدوان متداخلين فيما بينهما وأغلب الدراسات تدمجهما معا تحت ما يسمّى بالتّداخل الدلالي للّتداخل إلاّ أنّ التّداخل المفرداتي يقع بين ألفاظ اللّغات بينما التّداخل الدّلالي يقع بين المعاني.

رابعا-أسباب التّداخل اللّغويّ:

1-أسبابه:

باعتبار التّداخل اللغويّ ظاهرة لغويّة عامّة تشترك فيها وتتّفق فيها جلّ لغات العالم فإنّه يظل مثله مثل الظواهر الأخرى له أسباب و عوامل هو أيضا، بحيث تتضافر تلك الأسباب والعوامل فيما بينها لتنشئ ما يعرف بالتّداخل اللّغويّ، وهذه الأسباب والعوامل مردّها إلى مجالات الحياة العامة من سياسة واجتماع وثقافة...

ويمكن تلخيص تلك الأسباب فيما يلي:

أ-أسباب مرتبطة باللّغة ذاتها:

[1] ينظر: علي القاسمي،التّداخل اللّغويّ والتّحول اللّغويّ، ص 79.

✓**الحاجة:** قد تؤدي الضرورة إلى الاستعارة ببعض الألفاظ من اللّغات الأجنبية، لأنّ الكلمات تكون موجودة في بيئة معينة ولا تكون موجودة في هذه البيئة، وقد تكون الاستعارة لمجرد الإعجاب باللفظ الأجنبي[1].

✓**التسامح اللّغوي:** وهذا واضح في غفران الهفوات في تعقيد القواعد وإعطاء مطلق الحرية اللّسانية والفنية في توظيف الكلمات وربطها بالمضمون المراد التّعبير عنه.

ب-العامل الاجتماعي:

وهو ما يقوم بين الجماعات من علاقات اجتماعية مرتبطة أساسا بروابط النسب والمصاهرة[2]. وكذلك الهجرة سواء كانت داخل البلاد أو خارجها، هذا ما يجعل الفرد يتحدث باللّغة الثانيّة وذلك يسبب هجرة الألفاظ وتداخلها.

ج-العامل النفسي:

-التخلص من العقدة النفسية: بالنسبة للمتكلم الذي يعاني عجزا لغويا فيلجأ إلى التّداخل من أجل التخلص من هذا العجز[3].

-محاولة المتكلم إثبات ذاته وتميزه عن الأغلبية الذين لا يحسنون اللّغة التي يتكلم بها: "إذ أصبح الاعتزاز بالعربيّة هزيلا إن لم نقل منعدما، يقابلهما جازر قاهر من الإعجاب باللّغات الأجنبيّة والتّأثّر بها والاقتباس منها بمناسبة وبغير مناسبة"[4]، وبهذا قلّ التعامل باللّغة العربيّة وأصبحت تستعمل في بعض المعاملات الرسميّة فقط.

---

[1] ينظر: إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1984،1، ص148.

[2] ينظر: نجوى فيران، لغة التّخاطب العلمي الجامعي، دراسة سوسيو لغوية ،أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف أنموذجا، ص 96.

[3] ينظر:عبد المجيد بوترعة، واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظّل التعددية اللّغوية، الخبر اليومي والشروق اليومي والجديد نماذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع 8، ص (199-208).

[4] فخر الدين قباوة: المهارات اللّغويّة وعروبة اللّسان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999، ص 18.

ب-**هناك أسباب أخرى مرتبطة بالمتعلم والعملية التعليمية أهمّها:**

-**ضعف الكفاءة لدى المتعلّم:** فإذّا ما حاول التّحدث باللّغة الثانيّة تلحظ في كلامه ضعفا، فتراه يبني عبارات جديدة على سبيل تعميم ما تعلّمه في السابق أو القياس عليه أو الحذف والتعويض أو إعادة التركيب فيخطئ[1].

-**ضعف المنهاج والبرامج التّعليمية:** إذ أنّ المناهج التعليمية في جميع الدّول العربيّة لا تشد المتعلّم إلى لغته ولا بجمالها، إنّما تنمي فيهم النفور منها والميل إلى اللّجوء إلى اللهّجات المحليّة أو إلى اللّغات الأجنبيّة، فوضعوا هذه المواد ومناهج تقديمهما أنّاس ذو اتجاهات وأذواق مختلفة، كما أنّ الوقت المخصّص لها غير كاف مقارنة بما تحمله من فروع، وبالإضافة إلى ذلك فإنّ مدرّسوا اللّغة العربيّة وموادها يلجئون في الغالب إلى شرح دروسهم بألفاظ من العاميّة أو بإدخال مصطلحات أجنبية[2].

أسباب أخرى:

-الاحتلال بأشكاله وأساليبه المختلفة.

-ظهور ما يعرف بأنصار العاميّة الذين حملوا لواء التخلي عن الفصحى وإحلال العاميّة كلغة للتواصل والمعاملات الرسمية أهمهم: طه حسين، لطيف السيد...

-التشكيك في مدى قدرة اللّغة العربيّة على استيعاب الحضارة الحديثة، إمّا لأنّها غير محدودة الألفاظ وغير قابلة للتطور، أو لأنّها عامرة بألفاظ الصحراء لما تعداه الزمن.

-آثاره:

الإيجابية:

-**مسايرة روح العصر:** اللّغة رمز من رموز العزّة والسيادة الوطنية، فهي تمثل هوية القوم أو المجتمع.

[1] ينظر: عبد الصبور شاهين، في علم اللّغة العام، مؤسسة الرسالة لبنان، ط6، ص19.

[2] ينظر: كمال بشر، العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، د ط، 1999 م، ص278-279.

-**اتساع متن اللّغة:** يرجع الفضل في نهضة العربيّة إلى اعتناء الأدباء والعلماء باللّغتين (الفارسية والإغريقية) في العصر العباسي، فبالترجمة زادت ألفاظ اللّغة واتسع متنها من خلال دخول الألفاظ الأجنبيّة عن طريق الترجمة والتعريب، فهما يستعملان العديد من المجالات من الاستفادة منها في خدمة اللّغة وزيادة متنها"[1].

ب-السلبية:

-**التضخم اللّغويّ:** "إنّ كثرة الاعتماد على التّداخل اللّغويّ يؤدي إلى تضخم الثروة اللّغويّة والزيادة عن الحاجة فيقول علي عبد الواحد "في كتابه فقه اللّغة": "غير أنّها تقف باقتباسها عن الأمور التي كانت تغزوها بل انتقل إليها كذلك من اللّهجات كثير من المفردات والصيغ والتي لم تكن في حاجة إليها لوجود نظائرها في متنها الأصلي، إلى هذا ترجع بعض العوامل في غزارة مفردات هذه اللّغة وكثرة مفرداتها..."[2].

-**موت اللّغة:** "اللّغة مثل الناس فهي تضعف وتقهر، وتصح وتعوج وتقسم وتنحط، فموت اللّغة بموت أمتها وتقهرها بفناء قومها، ويحدث هذا أن تغزى لغة من لغة أخرى حيث يكون الغزاة أكثر عددا من أهل اللّغة المغزوّة، وهذا كله في إطار التفاعل بين المجتمعات والتصارع فيما بينها"[3].

-**ضعف متن اللّغة:** "إنّ وجود التّداخل اللّغويّ على مستوى اللّغة الواحدة والذي يبدأ بالألفاظ ويحيل إلى التراكيب فيكون في بدايته مقبولا من طرف اللّغة، لكنّه بمرور الوقت يضعف متن اللّغة في تغلغل التّداخل في جميع أنحاء جسمها فتسقط من الإعياء تاركة المجال للبقية الباقية من هذه الألفاظ والتراكيب الغريبة التي تتسرب إليها أية مقاومة حتى تجهر عليها وتُميتها"[4].

---

[1] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 3، د ت، ص 142.

[2] عبد الواحد وافي: علّم اللّغة، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 9، 2004،ص 115.

[3] صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، ص141.

[4] المرجع نفسه، ص 115.

المبحث الثاني: اللّغة العربيّة الفصحى

أولا: مفهوم اللّغة العربيّة الفصحى:

أ). لغة: من بين التعاريف التي جاءت بها اللّغة العربيّة، نذكر: جاء في معجم "مقياس اللّغة" لابن فارس في مادة "فَصَحَ": "الفَاءُ والصاد والحاء أصل يدل على خلوص في شيء ونقاء من الشوب، من ذلك اللسان الفصيح: الطليق والكلام الفصيح: العربي...وأفصح الرجل: تكلم بالعربيّة، وفصح: جاءت لغته حتى لا يلحن"[1].

وفي القاموس المحيط للفيروز آبادي: "الفصح والفصاحة: البيان وفصح الأعجمي: ككرم تكلم بالعربيّة وفهم عنه أو كان عربيا فازداد فصاحة، كتفصح، وأفصح تكلم بالفصاحة"[2].

فالفصحى بهذا المعنى ترتبط بمفهوم الفصاحة: أي البيان والوضوح في الكلام .

ب). اصطلاحا: تعرف الفصحى بأنّها:

"النموذج الذي يمثل اللّغة العاميّة المشتركة التي يمكن أن تتعامل بها كلّ القبائل في إطار معايير محددة من القواعد الصوتيّة والتركيبيّة والدلاليّة"[3].

أي أنّها لغة معيارية لها ضوابط وقواعد لسانية محكمة ومنهجية، تتحكم فيها وفي الجماعة الناطقة بها.

وفي تعريف آخر: "هي ذلك المستوى الكلامي، الذي له صفة رسمية والذي يستعمله المتعلمون تعليما راقيا..."[4].

ونفهم من هذا القول: أنّ اللّغة العربيّة الفصحى تبلغ أسمى مراتبها وأجود استعمالاتها حين ترتبط بالجانب التّعليمي فيما يتعامل المتعلم بلغته بصفة رسمية مراعيا

---

[1] ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، النسخة الشاملة، دار الفكر، د ط، د س، ج4 ، باب الفاء والصاد وبثلثهما، ص 506،507.

[2] الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم لبنان العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط8، 2005، ص234.

[3] محمد محمد دواد: العربيّة وعلّم اللّغة الحديث، دار غريب، القاهرة، القاهرة، مصر، د ط،2001، ص79.

[4] حسام البهنساوي: العربيّة الفصحى لهجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، د ط، 2004، ص6-7.

نظامها وأحكامها فالاستعمال الحقيقي مرتبط بالجانب التّعليمي، فيه تبرز أهم الخصائص، وتمارس تبعا لقواعدها بصفة رسمية إلزامية من طرفي العملية التّعليمية (معلم/متعلم).

ويعرّفها إميل بديع يعقوب: "هي لغة القران الكريم والتّراث العربيّ جملة، والتي تستخدم اليوم في المعاملات الرسمية، وفي تدوين الشعر والنثر والإنتاج الفكري عامة "[1].

نستنتج من هذا القول أنّ اللّغة العربيّة الفصحى هي لغة كتاب الله عزّ وجلّ أنزله بها في صورته المثلى (نظام لساني محكم من الألفاظ والمعاني)، كما أنّها لغة العرب قديما كانوا يتكلمون على السليقة في شعرهم وأدبهم ومحادثاتهم واجتماعاتهم...الخ، ومن توالي الأزمان اصطدمت الفصحى بمستويات كلامية أخرى فرضت نفسها على السطح الاجتماعي والاستعمالي التواصلي (اللّهجات) فحصرت الفصحى اليوم في مجالات معينة رسمية كالتّعليم والإدارة والأدب والصحافة ...الخ.

إجمالا لما سبق ذكره نستنتج أنّ:

❖ اللّغة العربيّة الفصحى أساسها القاعدة، حيث تكون مضبوطة دائما بأنّظمة لغويّة (صوتيّة، صرفيّة، نحويّة، دلاليّة، معجميّة) تسير على نهجها.

❖اللّغة العربيّة الفصحى معجزة في ألفاظها ومعانيها، فهي لغة القران الكريم، يقول عزّ وجلّ:

إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيّٗا لَّعَلَّكُمۡ تَعۡقِلُونَ ٢

سورة يوسف، الآية 02

❖جسر التّواصل بين الماضي والحاضر، نقلت التّراث العربيّ من أدب وشعر ونثر وعلوم ...الخ من السلف وحافظت عليه.

❖العربيّة الفصحى ضاربة في تاريخها لأمد بعيد إلى يومنا هذا، فهي صالحة لكل زمان وهذا دليل على قوتها وثباتها أمام المتغيرات .

[1] إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1982، ص 144.

❖اللّغة العربيّة الفصحى لغة رسمية تستخدم في المجلات الرسمية كالتّعليم، والكتابة (تدوين المؤلفات والشعر والنثر) فهي ترتبط بالجانب المكتوب أكثر من المنطوق الذي تسيطر عليه اللّهجة العاميّة .

ثانيا: ظروف تكوّن اللّغة العربيّة الفصحى:

قبل التطرق للعوامل التي أدت لنشوء اللّغة العربيّة الفصحى، كان لابد أن نشير إلى ما وصل إلينا من آثار لهذه اللّغة يتمثل في صورتين:

"أمّا الصورة الأولى فتتمثل فيما نسميه بالأدب الجاهلي أو الآثار الأدبية الجاهلية من الأشعار والخطب والأمثال الحكم، وهو ما نسميه باللّغة العربيّة الفصحى، أمّا الصورة الثانية، فلم تصل إلينا منها أعمال متكاملة، وإنّما نلحظها فيما روي لنا قي بطون كتب اللّغة والنحو والأدب متناثرا عن لهجات القبائل العربيّة الخاصة بها"[1].

"وكما هو الحال في جميع أنحاء العالم، تنشأ اللّغات المشتركة، في أماكن متميزة، في ظلّ ظروف وأسباب تساعدها على تكوّنها وازدهارها بجانب اللّهجات الأخرى"[2].

واللّغة العربيّة الفصحى قد نشأت في مكان مميز نتيجة لعوامل ساعدتها على الازدهار والتكوّن، فما هو هذا المكان؟ وما هي هذه العوامل؟

ازدهرت اللّغة العربيّة الفصحى في مكة المكرمة نتيجة لعوامل عديدة سياسية ودينية واقتصادية وجغرافية وثقافية ولغوية ...الخ.

➢ **العوامل الدينية:** "كان القريشيين يحظون بتقدير العرب لهم، لأنّهم هم الذين يتولون سدانة البيت الحرام والقيام على شؤونه، وكانوا يستضيفون الحجّاج ويقومون على سُقيانهم وتعليهم مناسكهم"[3].

[1] رمضان عبد التّواب: فصول في فقه اللغّة العربيّة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 6، 1999، ص 6-7.

[2] عبده الراجحي: اللّهجات العربيّة في القراءات القرآنية، دار المسيرة، عمان، الأردن، ط 2، 2009، ص 45.

[3] عبد الغفّار حامد هلال: اللّهجات العربيّة نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1999، ص83.

وهذا يؤدي إلى اجتماع القريشيين مع غيرهم من الوفود القادمة من القبائل العربيّة واحتكاكهم بهم، فتتأثّر اللّغات فيما بينها وتأخذ كل قبيلة من لغة أخرى .

➢ **العوامل الاقتصادية:** صحيح أنّ الوفود العربيّة كانت تتجه لمكة المكرمة لأداء مناسك الحج لكن في نفس الوقت كانت تقصدها لمشاهدة تلك الأسواق التي تقام فيها[1]، "فقريش كانت تتمتع بسلطان اقتصادي كبير، لأنّهم كانوا من أمهر العناصر العربيّة وأنشطها، وفي يدهم جزء كبير من تجارة الجزيرة العربيّة، ينتقلون في بقاعها، من سوريا شمالا إلى أقاصي اليمن جنوبا، فهم في الشتاء يرتحلون إلى اليمن، وفي الصيف يذهبون إلى الشام، ولا يكادون يستقرون في مكان إلاّ بمقدار الزمن الذي يحدده لهم البيع والشراء"[2]، وقد تحدث عزّ وجلّ في كتابه العزيز عن هذه الرحلة في قوله:

لِإِيلَٰفِ قُرَيْشٍ ۝١ إِۦلَٰفِهِمْ رِحْلَةَ ٱلشِّتَآءِ وَٱلصَّيْفِ ۝٢

سورة قريش: الآية(1-2)

فهي من أكبر رحلات البيع والشراء التي كانت تقوم بها قريش قديما.

وقد أدى هذا الاحتكاك لقريش مع القبائل العربيّة الأخرى إلى تكوّن اللّغة العربيّة الفصحى نتيجة تأثر اللّغات فيما بينها .

➢ **العامل السياسي والجغرافي:** "حيث كانت مكة أبعد المناطق عن صراع الفرس والروم والأحباش، فعلى حين تعرض عرب الشام والعراق واليمن وأطراف الجزيرة إلى الخطر دائما على عدوهم، وأنّهم قد اختلفوا بالأعاجم مما أدخل على لغتهم الكثير، إذ نجد أنّ أهل مكة يعيشون في استقلال، وحرية، وبعد عن الأخطار مما جعل العرب ينظرون إلى مكة وأهلها نظرة تقدير وإجلال"[3].

---

[1] ينظر: رمضان عبد التّواب، فصول في فقه العربية، مرجع سابق،ص 79.

[2] رمضان عبد التّواب: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللغويّ، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 3، 1997، ص 168.

[3] محمد إبراهيم الحمد: فقه اللغة مفهومه، موضوعاته، قضايا، دار ابن خزيمة، الرياض، المملكة العربية، ط2، 2005، ص 122.

فعامل الأمن والاستقرار يلعب دورا في الحفاظ على اللّغة وسلامتها، وقريش بقيت بعيدة عن كل مظاهر الصراع والاختلاط بالأعاجم مما حافظ على لغتهم.

➢ **العامل الثقافي:** كانت القبائل المجاورة لمكة تتوافد عليها لحضور تلك المحافل الشعرية والأدبية التي كانت تقام في أسواقها، فكان الشعراء و الخطباء والحكماء يلقون أشعارهم وأدبياتهم على مسامع النّاس، فيكون هناك تجمع غفير للنّاس ويختلط أهل مكة بغيرهم من الوافدين ويحتكون بهم، كسوق "عكاظ" الشهيرة التي كانت تقام فيها الندوات ما يقارب من الشهرين، فيسمعون منهم أعذب الألفاظ وأخيرها وأصفى المعاني وأرقّها وعند مغادرة تلك الوفود لقبائلها تحمل معها تلك اللّغة إلى القبائل المختلفة، وبذلك سادت وانتشرت في مختلف مواطن شبه الجزيرة العربيّة لكن القلّة فقط من يستطيعون التكلم بها[1].

كل هذه العوامل السابقة، ساهمت في بروز لهجة قريش وتفوقها على مختلف اللّهجات الأخرى المجاورة، وبذلك نشأت اللّغة العربيّة الفصحى في حضن هذه البيئة لأنّها كانت مركزا لتجمع القبائل المختلفة، وقد انتشرت خارج قريش لأنّ تلك القبائل كانت تأخذ من قريش وتسمع عنها وتنقل تلك الألفاظ لقبائلها.

وما زاد هذه اللّغة شرفا وعزة نزول القران الكريم بها، فوحدها وأثراها ومكن لها في البلاد العربيّة ومخارجها وحفظها في مادتها اللّغويّة وفي نظمها الصوتيّة والنحويّة، بل وسعها بالمحافظة على ما كان دخلها معربا عبر القرون من اللّغات الأجنبيّة المجاورة والقاصية التي كان للعرب صلة بأصحابها بواسطة الأسفار والتجارة وأثراها بوسائل جديدة كالتوسع في الدلّالة والكتابة، وأنواع التّشبيه والاستعارة "[2].

ثالثا: خصائص اللّغة العربيّة الفصحى:

❖ **الذخيرة اللغوية:** اللّغة العربيّة تحتوي على أضخم المعاجم حتى أنّ البعض يراها موضع فخر ومباهاة، فلكلّ ساعة من ساعات النهار اسم ولكل ليلة من ليالي القمر اسم

[1] ينظر: رمضان عبد التّواب: فصول في فقه اللّغة العربية، ص 79.

[2] المجلس الأعلى للّغة العربية الفصحى وعامياتها : لغة التّخاطب بين التعريب والتهذيب، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

والسنة 64 اسم وللظلام 52اسما، هذا كله يجعلنا نقول أنّ اللّغة العربيّة غنية جدا من حيث المفردات .

❖ **التصعيد**: ونعني به التجريد؛ وهو الصعود بالكلمة أو اللّفظة من معناها الحسي إلى المعنوي، وتعتبر من أهم الصفات التي تتميز بها كل اللّغات الراقية والأكيد أنّ اللّغة العربيّة تتميز عن سائر هذه اللّغات .

❖ **الاشتقاق**: من أهم المميزات التي يتميز بها العربيّة عن غيرها من اللّغات ترد الكلمات في جميع اللغات السامية إلى جذور ثلاثية نفترضها افتراضا، بمعنى أنّنا لا نعرف كيف كان ينطق هذا الجذر من قبل، ولا نعلم كيفية استعماله: اسم أم فعل أم صفة فالجذر الواحد نستطيع أن نشتق منه الكثير من المفردات، كمثال: جذر (علم) نستطيع أن نشتق منه أكثر من مئة وعشرين وزنا لمعان مختلفة .

❖ **التوليد**: شبيه بالتصعيد ويكون على نوعين: الأول صوغ الكلمات جديدة لا علاقة للعربية بها كاللامركزية والحيثية، والثاني صوغ معنى جديد على كلمة قديمة لم يوضع لها هذا لها المعنى مثل: القاطرة والمحرك والجريدة والهاتف، وهذه الخاصية تساعد في غنى اللّغة العربيّة وتساعد على تطورها وازدهارها.

❖ **القياس**: هذا مبدأ تأخذ به العربيّة وهو يقوم على فلسفة لغوية اجتماعية (ما قيس على كلام العرب)، وهذا لأنّ الحس اللّغوي والبلاغي في التّعبير لا يقتصر على عصر أو جيل.

المبحث الثالث: اللّهجة العاميّة:

أولا: مفهوم اللّهجة العاميّة:

1)مفهوم اللّهجة:

أ)-لغة: جاء المفهوم اللّغوي للّهجة في المعاجم العربيّة على النحو الآتي:

"لَهَجَ": اللام والهاء والجيم أصل صحيح يدل على المثابرة على الشيء وملازمته، وأصل آخر يدل على اختلاط في أمر، يقال: لَهِجَ بالشيء، إذا أُعزي به وثابر عليه، وهو لهج...، وقولهم هو فَصِيْحُ اللُّهْجَة واللَّهْجَة، اللّسان لما ينطق به من الكلام، وسميت لهجة لأنّ كلا يلهج بلغته وكلامه "[1].

وفي لسان العرب: "اللُّهْجَة و اللَّهْجَة: طرف اللسان، واللَّهْجَة و اللَّهَجَة جرس الكلام...، ويقال: فلان فصيح اللَّهْجَة واللَّهَجَة، وهي لغته التي جبل عليها فاعتادها ونشأ عليها"[2].

ب)اصطلاحا: تُعرف اللّهجة بأنّها:

"مجموعة من الصفات اللّغوية تنتمي إلى بيئة خاصة ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة، وبيئة اللّهجة هي جزء من بيئة أوسع وأشمل تضم عدة لهجات لكلّ منها خصائصها، ولكنّها تشترك في مجموعة من الظواهر اللّغوية التي تُسير اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض، وفهم ما قد يدور بينهم من حديث فالفهم يتوقف على قدر الرابطة التي تربط بين هذه اللهجات"[3].

---

[1] ابن فارس: مقاييس اللّغة، النسخة الشاملة، ص 402.

[2] ابن منظور: لسان العرب، النسخة الشاملة، ص 4084.

[3] إبراهيم أنيس: في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د ط، 2003، ص15.

1.مفهوم العاميّة:

أ)-لغة: تعريفات العاميّة في المعاجم العربيّة ما يأتي:

الوسيط: "(العامة) من النّاس: خلاف الخاصّة، (ج)عَوَامُ، ويقال جاء القوم عَامة: جاء في المعجم جميعاً (العاميّ): المنسوب إلى العامة و-من الكلام- ما نطق به العامة على غير سنن الكلام العربي (العاميّة) لغة العامة وهي خلاف الفصحى"[1].

يتبيّن من خلال التعريف أنّ العاميّة تحمل معنى الشّيوع والعموم والشّمول والخروج عن كلام العرب.

ب)-اصطلاحا: للعاميّة تعريفات عديدة منها:

يعرّفها إميل بديع يعقوب: "هي التي تستخدم في الشؤون العاديّة، والتي يجري بها الحديث اليومي"[2].

فهي اللّغة التي يستعملها المجتمع بشكل دائم للتّعبير عن حاجاتهم و أغراضهم اليومية و في تواصلهم ومحادثاتهم في الأحياء والأسرة والشارع...الخ.

وفي تعريف آخر: "اللّغة التي يستخدم في الشؤون العامة، ويجري بها الحديث اليومي، ولا تخضع لقوانين لأنّها تلقائية متغيرة، تتغير تبعاً لتغير الأحوال، وتغير الظّروف المحيطة بهم"[3].

يشير القول إلى خاصية دقيقة من خصائص العاميّة، فهي غير معربة لا تحتاج إلى نظر في القوانين والأحكام عند الكلام أو الكتابة، وهي غير ثابتة بل متغيرة لا يمكن

---

[1] مجمع اللغة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط 4، 2004، مادة "دخل"، ص 275.

[2] إميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، ص 144.

[3] محمد ضياء الدين خليل إبراهيم: اللّغة العربية والتحديات المعاصرة (آثار متطلبات)، مجلة الذاكرة، الجامعة العراق، العدد التاسع، جوان2017، ص324..

إخضاعها لقوانين اللّغة العربيّة متغيرة بتغير أحوال المتكلّم والمواقف التي يتعرض لها، فيكون الكلام عفويا مباشرا دون تخطيط ولا ترتيب مسبق للمعلومات والأفكار .

ثانيا: عوامل نشأة العاميّة:[1]

✓ **عوامل سياسية:** تتعلق باستقلال المناطق التي انتشرت بها اللّغة بعضها وضعف السلطان المركزي التي كان يجمعها ويوثقها، بسبب اتساع الدولة وكثرة المناطق التابعة لها واختلاف الشعوب الخاضعة لنفوذها...، كلّ هذا يؤدي إلى تفكيكها من الناحية السياسية وهذا الأخير يؤدي إلى انفصام الوحدة الفكرية والشعورية.

✓ **عوامل نفسية:** وتتمثل فيما بين سكان المناطق المختلفة من فروق النُظم الاجتماعية والعرف والتقاليد والعادات ومبلغ الثقافة ومناحي التفكير الوجداني، فمن الواضح أنّ الاختلاف في هذه الأمور يتردد صداها أداة التّعبير.

✓ **عوامل اجتماعية:** تتمثل فيما بين سكان المناطق المختلفة من فروق في الجو، وطبيعة البلاد وبيئتها وشكلها وموقعها...، فلا يخفى أنّ هذه العروق والفواصل الطبيعية تؤدي عاجلا أو آجلا إلى فروق وفواصل اللّغات.

✓ **عوامل شعبية:** تتمثل فيما بين سكان هذه المناطق من فروق الأجناس والفصائل الإنسانية التي ينتمون إليها أو الأصول التي ينحدرون منها فمن الواضح أنّ لهذه الظروف آثار بليغة في تفرغ اللّغة الواحدة إلى لهجات ولغات.

✓ **عوامل فيزيولوجية:** وتتمثل فيما بين سكان المناطق المختلفة من فروق في التكوين الطبيعي لأعضاء النطق.

ثالثا: خصائص العاميّة:

يرى "أنّيس فريحة "بأنّ العاميّة لها عدة مميزات ومن أهمّها:

[1] وفاء النّجار: العربية بين العامية والفصحى، مجلة عود الند، العدد78.، 2012، ص74.

1."اللّهجة العاميّة حية متطورة، وتتغير نحو الأفضل؛ لأنّها تتّصف بإسقاط الإعراب، وبشكلها العادي المشترك المألوف، واعتمادها الفصحى معينا لها.

2.الاقتصاد في اللّغة وهو جوهر من جواهر اللّغة.

3.الإهمال والاقتباس والتجديد في المعنى.

4.العنصر الإنساني يضفي عليها مسحة الحياة"[1].

ويقصد "بالعنصر الإنساني يضفي عليها مسحة" أنّ الإنسان يعبّر في حياته اليومية باللّهجة العاميّة بطلاقة عكس اللّغة العربيّة التي يجدها صعبة ولا يستطيع التّعبير بها عن كلّ ما يريده بنفس الطريقة.

هي كلها مميزات أشار إليها "أنّيس فريحة" الذي يدافع بقوة عن استعمال اللّهجات العاميّة.

رابعا: علاقة اللّغة العاميّة باللّغة الفصحى:

إنّ العلاقة بين العاميّة واللّغة العربيّة الفصحى هي علاقة الخاص بالعام، ولقد حدث التمييز بين اللّغة الأصلية (العربيّة الفصحى) وما يتفرع عنها (اللّهجة)، فالأولى سميت بالتنوع الرفيع أمّا الأخرى بالتنوع الوضيع والعلاقة بينهما تتّضح في الجدول الآتي:[2]

اللّغة العربيّة الفصحى	اللّغة العاميّة (اللّهجة)
1.أصل.	1.فرع.
2.يمكن أن تتحول إلى لهجة أو لهجات بفعل ظروف معينة.	2.يمكن أن تطور متحولة إلى لغة.
3.هي لغة الخطاب الرسمية.	3.هي لغة السوق والمعاملات

[1] أنيس فريحة: نحو عربية مميزة، بيروت، دار الثقافة، ط4: 1973، ص122-123.

[2] جماعة من المؤلفين: اللّغة الأم مجلة تتناول مقالات، دار هومة، تيزي وزو، د ط، 2004، ص60.

	واليومية.
4.هي لغة التعليم.	4.لا تدرس بالمؤسسات التعليمية.
5.أدبها يعد رسميا.	5.أدبها شعبي.
6.كلماتها مهذبة منتقاة.	6.كلماتها عفوية شائعة.
7.تستعمل الجمل الطويلة نسبيا.	7.تعتمد على الجمل القصيرة بشكل كبير.
8.يعنى فيها بالتراكيب .	8.التراكيب فيها سهلة بسيطة.

من خلال الجدول السابق تتّضح لنا العلاقة بين اللّغة واللّهجة لأنّ إحداهما تتفرع عن الأخرى، ولكنّ الفرق بينهما واضح على اعتبار أنّ اللّغة تحظى بمنزلة رسمية والأخرى محرومة من ذلك.

"كما نجد هناك فروق تتمثل في الاختلافات الصوتية وفي عفوية اللّهجة على عكس اللّغة التي تولى اهتماما كبير بانتقاء الكلمات وبتركيب الجمل"[1].

"ولقد أقيمت صفة العربيّة الفصحى على إتلاف عريض من اللّهجات التي كانت سائدة في الجزيرة العربيّة عند نزول القرآن، وقد هيّأ لها نزول القرآن بها "على سبعة أحرف" أن تكون هي النموذج اللّغوي المعتمد، وأصبحت على صفتها تلك نموذج التعلّم ومعيار الصواب وامتدّت في المدون فكانت لسان التراث العربي الإسلامي الممتد وما نزل حتى يومنا هذا، ولكن اللّهجات العربيّة القديمة بما أنّها هي لسان التخاطب اليومي قد مضت في طريق التطور بفضل عوامل لغوية واجتماعية وزمنية متشابكة، وبقيت العلاقة بين تلك اللّهجات المتطورة وأصولها التاريخية التي قامت عليها صفة العربيّة ظاهرة على مستويات شتّى حتى ليُخال كل ناطق بلهجته المحكية اليومية أنّها أقرب اللّهجات إلى

[1] جماعة من المؤلفين: اللغة الأم مجلة تتناول مقالات، ص81.

العربيّة الفصحى، ولكن هذه اللّهجات المحكية قد فارقت الفصحى في إحدى أبرز خصائصها وهي" الإعراب "وهو الفرق الحاسم بين ما سماه ابن خلدون " اللسان المضري"، ولغات الأمصار (وهي صُنو للهجات العاميّة المحكية في أيامنا)، وقد أفضى هذا الصراع الذي نجم عن افتراق اللّهجات المحكية عن أصلها المشترك الجامع (وهو الفصحى) إلى نشوء إلى نشوء الازدواجية.

"أصبح لدينا مستويان لغويان رئيسيان: الفصحى وهي النموذج اللّغوي الذي نتعلمه والعاميّة هي النموذج اللّغوي الذي تكتسبه اكتسابا، ويستحوذ على البرنامج اللّغوي الأول في الدماغ لدى الناطقين بالعربية، وجرى العرف بأنّ للفصحى مواقع ووظائف هي مواقع المدون والثقافي والرسمي، وللعامية مواقع ووظائف هي مواقع الشفاهي واليومي"[1].

"أقول يجب التفريق بين اللّغة واللّهجة عند حديثنا عن اللّغة العربيّة ولهجاتها، باعتبار اللّغة بمفهومها الاجتماعي العام يشمل اللّغة المنطوقة والمكتوبة والنّموذجية، والعاميّة بتنوعاتها اللهجية والنظر إلى عوامل و خصوصيات اللّغة العربيّة من الزوايا التالية:

- **زاوية اللّغة المثال:** وهي اللّغة التي يقع التفاهم بها، باعتبار عامل المشيئة و القرابة الروحية والوعي والانتماء القومي، فهذا لا يوجد إلاّ في الفصحى باعتبار عامل الفهم المتبادل الواسع لا الضيق.
- **زاوية المكانة الاجتماعية:** اللّغة الفصحى أعلى من اللّهجة باعتبار المكانة الرسمية للفصحى.
- **زاوية عامل الحجم:** اللّغة الفصحى تضفي عامل الوحدة على المجتمع ولا يحصل هذا في اللّهجة، فاللّغة أكبر حجمها من اللّهجة، أي أنّ النوعية التي تتضمن العدد الأكبر من الوحدات اللّغوية تكون هي اللّغة، بينما تكون النوعية ذات العدد الأقل هي اللّهجة "[2].

[1] جماعة من المؤلفين: الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص44.

[2] المرجع نفسه، ص162-163.

ويقول "طاهر ميلة" في حديثه عن علاقة العاميّة بالفصحى بقوله: تبيّن لي من خلال قراءة ما كان في متناولي عن دراسات وأعمال حول علاقة العاميّة بالفصحى، أو ما يسميه اللّسانيون المحدثون الثنائية أو الازدواجية، إنّ علاقة العاميّة الحالية بالفصحى لا تعتبر مجرد علاقة اللّغة المنطوقة بالمكتوبة، كما هو عليه حال بعض اللّغات الآن، لأنّ هذه الأخيرة تكون لغة مشتركة بين جميع الناطقين بها، بينما علاقة العاميّة بالفصحى في العربيّة الحالية تنتقى فيها هذه الصفة لابتعاد العاميّة عن أصلها الفصيح، لأسباب طبيعية تعرفها كلّ اللّغات المنطوقة غير المقنّنة، ولتباين العاميات العربيّة فيما بينما، وهذا ما أدى إلى ظهور مشكلات لغوية كبيرة –في رأيي–نتيجة طبيعية هذه العلاقة ومن بين هذه المشكلات هي أنّ الناطقين بالفصحى يجدون صعوبات كبيرة للتعبير عن أمور الحياة اليومية، الناطقين بالعاميّة يعجزون عن التّعبير عن أمور الحياة اليومية، والناطقين بالعاميّة يعجزون عن التّعبير بها عن القضايا الفكرية العلمية، وأحسن مثال يذكره الدارسون لهذه الحال هو كون دعاة العاميّة في العقود الماضية يدافعون عنها بالفصحى في الصحف والكتب، وكون المدافعين عن الفصحى يتكلمون بالعاميّة في أمور حياتهم اليومية، وهذا شيء طبيعي، لأنّ اللّغة سلوك يصعب تغييره، كما سبق الإشارة إلى ذلك، ولأنّ الهوة بين المستويين من العربيّة كبيرة وخاصة فيما يتصل بمتنها"[1].

وعليه يمكن القول أنّ اللّغة العربيّة تعاني حالة ازدواجية تتمثل في وجود مستويين فيما هما: الفصحى للكتابة والمناسبات الرسمية، والعاميّة للاستعمال اليومي، وذلك لأسباب تاريخية وجغرافية ولسانية، وهذه الازدواجية تعرقل اكتساب اللّغة الفصحى واستعمالها بصورة فاعلة، ولهذا لابد للسلطات من القيام بتخطيط لغوي يرمي إلى تنمية الفصحى على حساب العاميات، وتشمل السياسة اللّغوية التي تنتج عن هذا التخطيط، على جوانب لسانية وإعلامية، وتربوية، واجتماعية، خلاصتها الاقتصار على استعمال الفصحى في جميع مراحل التعليم ومستوياته وتخصصاته، ومنع استعمال العاميات في

[1] جماعة من المؤلفين: الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب، ص182–184.

جميع وسائل الإعلام المسموعة والمقروءة والمرئية، واستخدام الفصحى وحدها في الإدارة والتجارة ومرافق المجتمع المختلفة، وهذا لا يعني بتاتا عدم تنمية اللّغات الوطنية غير العربيّة ولا عدم تعلّم اللّغات الأجنبية[1].

"أمّا في البحث اللساني العربي الحديث، توجد مقاربتان رئيستان للعلاقة بين اللّغة العربيّة الفصيحة واللّهجات العاميّة:

المقاربة الأولى: تعد العاميات المعاصرة سليلة اللّهجات العربيّة القديمة قبل الإسلام التي كانت تسمى "لغات القبائل" وعند نزول القرآن الكريم وحدّ تلك اللّهجات في لغة مشتركة واحدة هي لغة قريش، التي أصبحت تدعى بالعربيّة الفصحى، وفي هذا يقول "عبد الهادي بوطايب ": «إنّ اللّغة العربيّة نشأت عن مجموعة من اللّهجات العربيّة التي فرقتها، ولكن جمعها القرآن الكريم الذي وحدها على لغة قريش وقال عنها أنّها لسان العرب ".

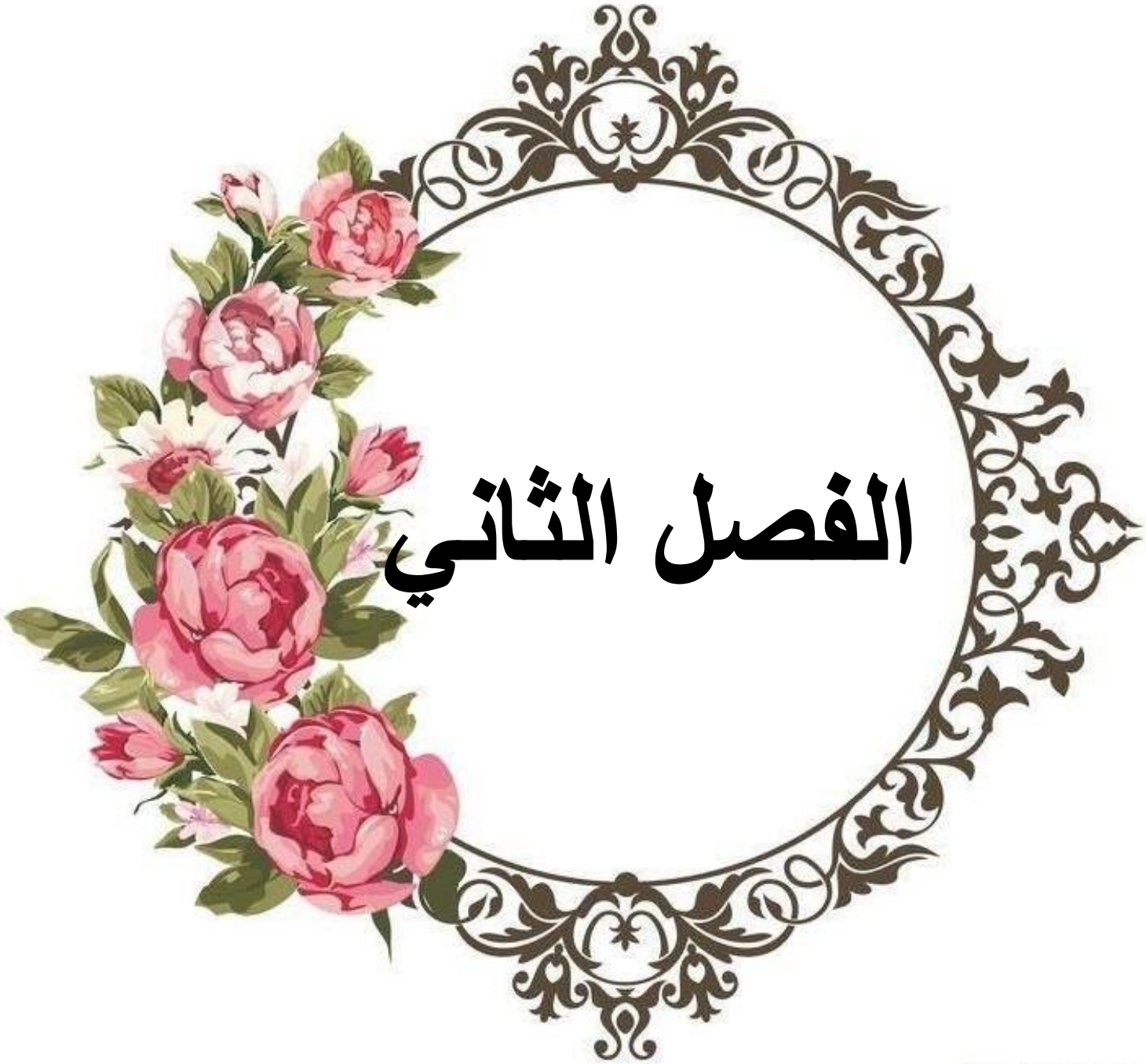
"**المقاربة الثانية:** تعد العاميات المعاصرة تحريفا للعربية الفصحى وحال هذا التعريف لنظام الصوت بصورة خاصة وفي هذا القول الدكتور شوقي ضيف: «العاميّة ليست لغة بل لهجة مولّدة من تحريف كلمات الفصحى، وتبلغ الفصحى المحرفة فيها نحو80% من كلماتها "[2].

وعليه فالمقاربتين متكاملتين وليستا متعارضتين.

نستنتج مما سبق أنّ ظاهرة التّداخل اللّغوي ظاهرة عامّة في اللّغات عرفها القدماء قبل المحدثون، واللّغة العربيّة الفصحى من أهم مقومات الشخصية الجزائرية، ولغة الدولة الرسمية، يرتبط استعمالها بكل ما هو رسمي كالمجال الّتعليمي والإداري والثقافي...، بينما اللّهجة العامية هي اللّغة الأم للمجتمع الجزائري، تستخدم على نطاق واسع بين الأفراد على اختلاف فئاتهم ومستوياتهم.

[1] جماعة من المؤلفين: الفصحى وعامياتها لغة التخاطب بين التقريب والتهذيب،ص202.

[2] المرجع نفسه، ص202..



الفصل الثاني

الفصل الثاني

نشاط التّعبير الكتابي:

1- ماهية التّعبير الكتابي.

أولا:التّعبير(لغة واصطلاحا).

ثانيا: الكتابة (لغة واصطلاحا).

ثالثا: تعريف التّعبير الكتابي التحريري.

2- أهمية التّعبير الكتابي، أنواعه ومهاراته.

أولا: أهمية التّعبير الكتابي.

ثانيا: أنواع التّعبير الكتابي.

ثالثا: مهارات التّعبير الكتابي التحريري.

3- تدريس التّعبير الكتابي.

أولا: أهداف تدريس التّعبير.

ثانيا: أسس تعليم التّعبير.

ثالثا: طرائق تعليم التّعبير.

رابعا: صعوبات الإنتاج الكتابي.

تمهيد:

لقد حظي التّعبير باهتمام كبير من علماء التربية والتّعليم، التي دعت إلى الاهتمام بالمادة التّعبيرية إذ يعتبر التّعبير ذو منزلة رفيعة وضرورية في حياة المتعلّم والفرد على حد سواء إذ لا يمكن الاستغناء عنه في أي زمان ومكان، لأنّ التّعبير يحتل مكانة بارزة بين فروع اللّغة فهو غاية الغايات، وغيرهم من فنون اللّغة .

المبحث الأول: تعريف التّعبير الكتابي.

أولا: التّعبير لغة واصطلاحا:

أ)-لغة: يعرف الخليل بن أحمد الفراهيدي التّعبير في العين باعتبار مشتق من الفعل "عبر" حيث يقول في هذا: «عبر يعبر الرؤيا تعبيرا، وعبرها عبرا وعبارة إذا فسرها وعبرت النهر عبورا، وعبرت عنه تعبيرا إذا عيي من حجته فتكلمت بها عنه، وعبرت الدنانير تعبيرا وزنتها دينارا»[1]. وفي التنزيل قال تعالى:

وَقَالَ ٱلۡمَلِكُ إِنِّيٓ أَرَىٰ سَبۡعَ بَقَرَٰتٖ سِمَانٖ يَأۡكُلُهُنَّ سَبۡعٌ عِجَافٞ وَسَبۡعَ سُنۢبُلَٰتٍ خُضۡرٖ وَأُخَرَ يَابِسَٰتٖۖ يَٰٓأَيُّهَا ٱلۡمَلَأُ أَفۡتُونِي فِي رُءۡيَٰيَ إِن كُنتُمۡ لِلرُّءۡيَا تَعۡبُرُونَ ﴿43﴾

سورة يوسف: الآية (43)

من خلال التعريف يتضح لنا أنّ التّعبير مرتبط بالتفسير.

ب)-اصطلاحا: أمّا التّعبير في الاصطلاح فهو: «الإفصاح عن الأفكار أو المشاعر شفاهة أو كتابة، بلغة عربية سليمة تناسب مستوى المستمعين، كما أنّه وسيلة التواصل والتفاهم بين الفرد وبقية أفراد المجتمع الذي يعيش فيه » [2].

يتضح لنا من هذا المفهوم أنّ التّعبير يساعد الإنسان على التواصل في المجتمع بحيث أنّه يمكن للفرد أنّ يظهر ما في داخله من أفكار، وعليه يربط بين المتكلم والمخاطب ويكون هذا بطريقتين أو نوعين سواء كان شفاهة أو كتابة.

---

[1] محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللّغة العربية، دار القلم الإمارات، دار الجوزي، القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ، 2012م، ص31.

[2] ابن منظور، لسان العرب، مرجع سابق، ص20-21.

أمّا حديثا فقد تغير مفهوم التّعبير حيث ارتبط بالنظرية الوظيفية في التربية، ويقصد به: «أن يهتم التّعليم العام بتدريب التلاميذ على القيام بجميع ألوان النشاط التي يتطلبها منهم المجتمع»[1].

ففي هذا التعريف ركّز على إعطاء التلاميذ طريقة بجميع الطرائق والأساليب الضرورية للتمكن من التواصل في المجتمع.

ثانيا:الكتابة:

أ)-لغة: عرّفها ابن منظور: «الكتاب: معروف، والجمع كتب، كُتبٌ، كَتَبَ الشيء: يكتبه، كتابا، وكِتابةً وكَتَّبَه: خَطَهُ، والكِتابة: لمن يكون له صناعة مثل: الصباغة والخياطة» [2].

ومن خلال هذا يتّضح أنّ الكتابة مرتبطة بحرفة، بمعنى أنّها ممارسة لعمل ما.

ب)- اصطلاحا: ويمكن تعريف الكتابة على أنّها: عملية عقلية منظمة تتم من خلال عدة عمليات متسلسلة في البناء وصولا إلى نهاية العمليات الكتابية الست (التخطيط الكتابي، الكتابة الأولى (المسودة)، معرفة ردة فعل القارئ، عملية التنقيح، التقييم، الكتابة المتقدمة) وبانتهاء العمليات تكون المادة الكتابية صالحة للقراءة أو النشر"[3].

وقال ابن خلدون: "الخط والكتابة رسم وأشكال حرفية تدل على كلمات المسموعة الدالة على ما في النفس، ويقول: فهي ثاني رتبة من الدلالة اللّغوية وهي صناعة شريفة إذ الكتابة من خواص الإنسان التي يتميز بها على الحيوان، وأيضا فهي تطلع على ما في الضمائر، وتتأدى بها لأغراض إلى البلد البعيد فتقضى الحاجات..."[4].

---

[1] محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللّغة العربية، مرجع سابق، ص320.

[2] ابن منظور: لسان العرب، مرجع سابق، ص20-21.

[3] راتب قاسم عاشور: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط 3، 2013م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،2005م، ص205.

[4] عبد الفتاح حسن البجة: أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ط 1، 2001م، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة، ص175.

و عليه فالكتابة تمثل وسيلة تواصل بين البشر عن طريق عملية التدوين أو رسم الرموز الكتابية والتي تستوجب التّعبير عنها بكلمات وجمل مترابطة ذات دلالة واضحة.

ثالثا:مفهوم التّعبير الكتابي (التحريري):

التّعبير الكتابي هو "عملية التّعبير عن المشاعر، والأحاسيس و الآراء و الحاجات، ونقل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة تراعي فيها قواعد الرسم الصحيح واللّغة، وحسن التركيب و التنظيم و ترابط الأفكار ووضوحها، وقد جاء متأخراً عن التّعبير الشفهي، وأصبح الآن بعد التطور العلمي، وتعقد الحياة وشدة الحاجة إلى التواصل بين الماضي والحاضر وبين القريب والبعيد وأصبح يمثل ضرورة، ويحتل أهمية كبيرة في عملية التواصل ونقل التراث"[1].

وعليه فالتّعبير الكتابي هو "الرسالة التي تستخدم فيها اللّغة وسيلة للتواصل بالإضافة إلى أنّه يساهم في نقل التراث، وهو كذلك "تحويل الأفكار والخبرات إلى عمل مكتوب واضح وجميل، على ترتيب الأفكار والثروة اللفظية ومراعاة قواعد اللّغة"[2].

ويعرفه مدكور بأنّه "عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين الأفكار أو إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء، وفق قواعد السلامة في التّهجي، والتنظيم في الترقيم والوضوح والجمال في الخط، وبمعنى آخر تعبير جميل عن تجربة شعورية أو واقعية صادقة"[3].

والملاحظ أنّ مدكور قد ربط التّعبير الكتابي في جمالية الأسلوب وصدق الشعور والسلامة في طرح الأفكار.

[1] محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط 1، الشروق، 2006، ص214.

[2] نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيق علم المناهج، ط 1، دار القاهرة، 2006، ص20.

[3] محمد الصويكي: التعبير الكتابي التحريري، ط 1، 2014م، دار مكتبة الكندي، عمان، 2014، ص15.

في حين عرّفه عطية: هو "الكلام المكتوب الذي يصدره المرسل كتابة، ويستقبله المستقبل قراءة، ويستخدم غالبا في موقف التباعد بين المرسل والمستقبل زماناً ومكاناً، فعندما ينأى المستقبل عن الكاتب زمانا أو مكانا يتم التواصل من خلال التّعبير الكتابي"[1].

أمّا عطية فقد ربط التّعبير الكتابي بأنّه وسيلة للتواصل بين الأشخاص.

كما يعرف المختصون التّعبير الكتابي بأنّه "كل ما يدونه الطلبة في دفاتر التّعبير من موضوعات وهو يأتي بعد التّعبير الشفهي، ويبدأ في تعلمه عادة في الصف الرابع ابتدائي عندما يكون التلميذ قد اشتد عوده وتكاملت مهاراته اليدوية في الإمساك بالقلم والتّعبير عما في نفسه ويأتي انتقال التلميذ في التّعبير الكتابي بتدرج، فهو قد يبدأ بإكمال جمل ناقصة، أو تدوين أفكار ألفها في أناشيده أو تكملة قصة سبق أنّ سردت عليه أو تأليف قصة في خياله"[2].

ومن مجالات التّعبير التحريري نذكر: "كتابة الرسائل وكتابة المذكرات والتقارير وكتابة الملاحظات، وشرح بعض الأبيات الشعرية ونشرها وإعداد الكلمات وكتابة محاضر الجلسات والاجتماعات، وتحويل القصة إلى حوار تمثيلي، والإجابة عن أسئلة الامتحانات"[3].

والملاحظ هنا أنّ للتعبير الكتابي قيمته التربوية الخاصة، حيث يفسح المجال أمام التلاميذ إلى الإبداع وتنمية المهارات، ويتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ حتى تأخذ بعين الاعتبار وتعالج فيما بعد.

[1] محمد الصويكي : التعبير الكتابي التحريري، مرجع سابق، ص15.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتّطبيق، ط1، دار الشروق،عمان، الأردن، 2004، ص91.

[3] المرجع نفسه، ص92.

المبحث الثاني: أهمية التّعبير الكتابي، أنواعه ومهاراته.

أولا:أهمية التّعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أهمية كبيرة في حياة الفرد وكذلك في حياة المجتمع، كما يعد ثمرة الثقافة الأدبية واللّغوية التي يتعلمها الطلاب، وهذا النوع من التّعبير يحتاج إلى عناية ومهارات الدقة والوضوح وحسن العرض، والترتيب والتخطيط أكثر من التّعبير الشفوي وتظهر أهميته فيما يلي:

-« تمكين الطلاب من التّعبير بطريقة سليمة وواضحة.

-مجال ليتعرف المعلمون على عيوب طلابهم في عرض أفكارهم والأسلوب ومعالجتهم.

-يعتبر أداة لنقل التراث الحضاري والثقافي والعلمي والأدبي للأجيال القادمة.

-اكتساب مهارات لغوية تمكن الإنسان من استخدام اللّغة استخداما سليما.

-ميدان لتنافس رجال العلم والفن والأدب والتعرف على كفاياتهم وقدراتهم وإمكاناتهم[1]» .

ويرى زين كامل الخويسكي في كتابه (المهارات اللّغوية) إنّ أهمية التّعبير الكتابي تتمثل في أهميتين وهما:

أ-**أهميته التربوية:** التّعبير الكتابي من الناحية التربوية يقصد به: « إقدار تلاميذ على الكتابة المعبّرة عن الأفكار بعبارات صحيحة، خالية من الأخطاء بدرجة لتناسب مستواهم اللغّوي، وتدريبهم على الكتابة بأساليب على جانب من الجمال الفني المناسب، وتعويدهم على الدقة في اختيار الألفاظ الملائمة، وتنسيق الأفكار وترتيبها وجمعها، وربط بعضها ببعض»[2] .

[1] فهد خليل زايد: الكتابة فنونها وأفنانها، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص08.

[2] زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2009، ص27.

ب-أهميته الاجتماعية: التّعبير الكتابي هو: « الوسيلة الوحيدة المدونة للاتصال بين الناس المقيمين في أماكن بعيدة، وتحديد العلاقات وتقويمها بينهم وتبادل المصالح معهم، وعن طريقه يمكن المحافظة على الرصيد الحضاري، والثقافي، والعلمي، والأدبي ونقله إلى الأجيال المقبلة، ففيه تقوية الروابط الفكرية والثقافية بين الأفراد والجماعات »[1].

ثانيا:أنواع التّعبير الكتابي:

للتعبير الكتابي أغراض قد تكون وظيفية تتطلبها مواقف الحياة اليومية للفرد، وقد تكون إبداعية تقتضيها مواقف التّعبير عن المشاعر، ومن خلال ما سبق يمكننا تحديد أنواعه من حيث وظيفته إلى نوعين هما:[2]

-التّعبير الكتابي الوظيفي.

-التّعبير الكتابي الإبداعي.

ولكلّ نوع من النوعين مجالاته، وخواصه، وأساليب وذلك كما يأتي:

➢**التّعبير الكتابي الوظيفي:** هو الكلام المكتوب ذو الغرض الوظيفي الذي يعبّر به الإنسان عن حاجاته، ومتطلبات حياته، له مجالات كثيرة منها:

1-الرسالات والخطابات الخاصة بشؤون الحياة اليومية ذوات الطبيعة المصلحية وبموجبها يسعى المعبّر إلى تحقيق أغراض الحياة كما يجري بين المؤسسات التجارية.

2-المخاطبات الرسمية بين الرؤساء ومرؤوسهم، أو الدوائر الرسمية وفروعها.

3-البرقيات بين الأشخاص والدوائر.

4-تقارير العمل اليومي أو الشهري أو السنوي.

[1] زين كامل الخويسكي: المهارات اللغوية، المرجع السابق، ص28.

[2] ينظر: محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ط1، د ط، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، 2008، ص161-162.

5-تعبئة استمارات المعلومات الخاصة بشؤون الفرد أو الدائرة التي يعمل فيها.

-إنّ التّعبير الوظيفي لا يقل أهمية في حياة الفرد عن الإبداعي لاسيما أنّ مجالات استخدامه والمواقف التي تقتضيه في الحياة كثيرة، ولا يكاد الشخص أن يستغني عنها.

-ومن المؤسف القول أنّ مناهج تعليم اللّغة العربيّة في مدارسنا تكاد تخلو من التدريب على التّعبير الوظيفي المكتوب وللارتقاء بالتّعبير الكتابي الوظيفي ينبغي إجراء مسح لجميع المناشط اللّغوية التي تستعمل فيها اللّغة المكتوبة للتّعبير عن حاجات الفرد في الحياة وفي ضوء نتائج المسح يوضع المنهج اللازم لتأهيل المتعلم لغويا من تلك المناشط أو المواقف ومع ذلك يمكن في هذا المجال اقتراح التدريبات الآتية على أن يتطور التدريب تبعا للعمر الزمني للمتعلم، والمواقف التي تواجهه وتتطلب استعمال التّعبير الكتابي، ومن هذه التدريبات:

1-تدريب المتعلّم على كتابة رسالة إلى أبيه.

2-إجراء تدريبات حول كتابة التهاني.

3-إجراء تدريبات حول كتابة التعازي .

4-التدريب على كتابة طلب إلى مدير المؤسسة للحصول على إجازة .

5-التدريب على ملء استمارات المعلومات.

6-تدريب المتعلم على كتابة بطاقة دعوة.

7-تدريب المتعلّم على كتابة إعلان عن سفره، أو إنشاء جمعية خيرية أو أي شيء آخر وغير تلك من التدريبات التي يمكن أن تؤهل الفرد لاستعمال اللّغة المكتوبة لأغراض وظيفية.

➢ **التّعبير الكتابي الإبداعي:**

التّعبير الإبداعي هو ذلك النوع من التّعبير الذي يراد منه إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف، و الخيال بعبارات منتقاة بدقة تتسم بالجمال و السلامة، والقدرة على الإثارة وإحداث، الأثر في القارئ، وإثارة الرغبة لديه للتفاعل مع موضوعها.

وفي ضوء هذا المفهوم فإنّ التّعبير الإبداعي يقتضي:

1-إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف.

2-توافر عناصر جمال الأفكار وحداثتها.

3-استعمال الأساليب والتراكيب المؤثرة في القارئ.

4-مطابقة الكلام لمقتضى حال القارئ، وما يقتضيه سياق الخطاب المكتوب.

5-سلامة اللّغة، والالتزام بمتطلبات مستوياتها من الأنظمة والقوانين.

وفي ضوء ما نقدم يمكن القول أنّ سمة التّعبير الكتابي الإبداعي هي الخلق وبلاغة التركيب، وهذا ما يصح أن يطلق عليه الإنشاء.

أمّا أهمية التّعبير الكتابي الإبداعي فتكمن فيما يأتي:

1-يوفر فرص أكبر للتّعبير عن المشاعر والأحاسيس.

2-يوفر فرصة للّتعبير عن العواطف الصادقة وتصويرها تصويرا جميلا.

3-يعد مجالا رحبا للخلق والإبداع، والابتكار من خلال أساليب الكتابة المختلفة كالمقالات الأدبية، والرسائل، والقصص، والخواطر، والمسرحيات وغيرها .

4-يعد نافذة للإطلاع على مشاعر الآخرين، وأفكارهم، وطرائق تفكيرهم، وأساليب التّعبير عنها.

5-يوفر مساحة كبيرة للاستمتاع بالمقروء والاطلاع على ما فيه من قيم وأفكار مثلى.

6-ينمّي القدرة على صياغة الأفكار وسُبل عرضها بطرائق مؤثرة.

7-ينمي القدرة على التخيل، ورسم الصورة الجذّابة التي تداعب المشاعر، وتغذي الإحساس وتحقق المتعة.

8-يعد وسيلة فعالة في خلق القناعات، وتغيير الاتجاهات، ونشر القيم، وتعديل السلوك.

9-يعد مجالا لإظهار مواطن الجمال في اللّغة العربيّة وقدرتها عن التّعبير على المعاني بدقة لا تتوفر سواها من لغات العالم، وقدرتها على رسم لوحات فنية جذابة تتفوق على ريشة الفنان في التّعبير عن المعاني.

10-يشجع على القراءات، والإطلاع على أساليب الأدباء في التّعبير الكتابي، وهذا ما يؤدي على زيادة الحصول اللّغوي لدى الفرد وإثراء أساليب التّعبير بكل ما هو جديد.[1]

مقارنة بين التّعبير الإبداعي والوظيفي:

إذا أردنا أن نفرق بين التّعبير الإبداعي والتّعبير الوظيفي لوجدنا:

التّعبير الإبداعي	التّعبير الوظيفي[2]
-يطنب في العبارة ويطيل فيها.	- يوجز الفكرة ويحددها .
-يحلق خياله مستخدما النكت البيانية والبلاغية.	-يتسم بالعاطفة الباردة أو الجامدة أحيانا.
-تزداد الفكرة باللفظ والموسيقى والمحسنات اللفظية والبديعية.	-لا يولي اهتماما بالأسلوبية التي تعتمد على الموسيقى والبيان والبديع والخيال والعواطف والرمز.

[1] محسن عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، المرجع السابق، ص163-166.

[2] فؤاد بن فتح الله الرامني: المرجع الوافي في التعبير: الإبداعي والوظيفي، دار الكتاب الجامعي، السلسلة: حيث يبدأ التعليم من هنا، 2007، ص136.

ثالثا: مهارات التّعبير الكتابي:

إنّ التّعبير يتطلب مهارات كي يكون معبّرا وفعالا في مواقف الاتصال، وعندما تتعرض لمهارات التّعبير التحريري له مهارات يجب على المدرسين معرفتها يتسنى لهم تنميتها واكتسابها إلى طلبتهم، وإذّا ما امتلك التلميذ هذه المهارات يستطيع كتابة موضوع التّعبير في مستوى راقي ومقبول، فالمهارات عادة تكتسب بالتدريب والتمرن والممارسة.

إنّ هذا النوع من التّعبير يسعى إلى تنمية المهارات الآتية:[1]

- قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوب تحقيقه.
- قدرة المتعلم على تحديد أفكاره واستقصاء جوانبها ومراعاة ترتيبها وتكاملها.
- المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته.
- قدرة المتعلم على نقل صورة واضحة عن أفكاره في أي مناسبة تأثر بها.
- مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلا وتتابعا ودقة في التنظيم والتصنيف.
- القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع و وضعها في الموطن الملائم من التّعبير.
- المهارة في استخدام الإيجاز مع الوضوح والإطناب مع الاستقصاء و الشمول في المواقف المناسبة.
- القدرة على الكتابة إلى كل فئة بما يناسبها فكرا ولغة وأسلوبا.
- قدرة المتعلّم على تقويم ما يكتبه ببيان ما يبدو فيه من ثغرات وطرق معالجتها.
- القدرة على الكتابة السليمة رسما وتركيبا للجملة وبناء للعبارة .
- الدقة في استخدام علامات الترقيم.
- تمكن المتعلّم من الكتابة في موضوع يهمه مستعينا ببعض المراجع.

[1] محمد الصويكي: التّعبير الكتابي "التحريري"، ص95.

المبحث الثالث: تدريس التعبير الكتابي.

أولا:أهداف تدريس التّعبير الكتابي:

إنّ بناء القدرة والمهارة على التّعبير السليم الواضح، لدى المتعلم وتمكينه من الإبداع و الإنشاء في مختلف المواقف هي إحدى الأهداف التي يسعى المتعلم إلى تحقيقها عن طريق هذا النشاط، إضافة إلى مجموعة من الأهداف الخاصة، أجملها الدارسون فيما يلي:

أ)–تنمية قدرة المتعلم على التّعبير الوظيفي وهذا يعني:

1–تنمية قدرة التلميذ على المحادثة والمناقشة، وقص القصص وكتابة الرسائل وكتابة التقارير، والسجلات ومحاضر الجلسات وما إلى ذلك.

2–تنمية حساسية التلميذ للمواقف الاجتماعية المختلفة التي تتطلب منه كتابة رسالة أو بطاقة تهنئة لصديق أو تقديم شخص إلى شخص آخر.

ب)–تنمية قدرة التلميذ على التّعبير الإبداعي وهذا يعني:

تنمية قدرته على التّعبير عن الأفكار والأحاسيس والانفعالات ومشاعر الحزن والفرح والألم ووصف مظاهر الطبيعة وأحوال الناس وكتابة الشعر والقصة والمقالة والخطبة والمسرحية وكل ما هو فكر جميل بأسلوب جميل[1].

ومن ثم فإنّ التّعبير بأشكاله المختلفة يهدف إلى تنمية روح الإبداع لدى المتعلم وممارستها في حياته اليومية، "وسواء كان التّعبير وظيفيا أو إبداعيا فإنّه لابد من تدريس التلميذ على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات وتعويدهم على ارتياد المكتبات والبحث عن الكتب والمراجع، ولابد أيضا من تدريس التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التّعبير، فمدرس اللّغة الناجح هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة

[1] مدكور علي أحمد: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف لنشر والتوزيع، د ط، 1991، ص267–268.

المواد الاجتماعية، ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه أو تلخيصه وفيها أيضا ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية "[1].

و إلى جانب الأهداف الإبداعية والوظيفية التي يحققها التّعبير فهو أيضا يساهم في:

-قدرة التلاميذ من التّعبير عن مشاعرهم وخبراتهم وحجاتهم بشكل سليم وصحيح .

-تزويد التلاميذ بما يحتاجونه من مفردات وتراكيب لزيادة ثرواتهم اللّغوية.

-تعويد التلاميذ على ترتيب الأفكار والتسلسل في طرحها، والربط بينهما.

-تهيئة التلاميذ لمواجهة المواقف الحياتية التي يحتاجونها في استعمال التّعبير[2].

كما أنّ الهدف من تدريس هذا النشاط هو: "اكتساب القدرة على التفكير المنظّم من حيث العناصر وحسن عرضها، وربط بعضها ببعض، ينمّي القدرة على بناء الموضوع واختيار العنوان وانتقاء المفردات وتسلسل الأفكار، وحسن الابتداء والختام" [3].

ثانيا: أسس تعليم التّعبير:

إنّ أساس تعليم اللّغة مرتبط بجوانب عدة، المعلم والمتعلم وعليه فتعلّم التّعبير يتم في مواقف طبيعة حتى تؤدي اللّغة وظيفتها، وهذه المواقف لابد للمعلم أن يكون له دور فيها، كما أنّ المواد الدراسية كذلك: "المواد الدراسية المختلفة مصادر معلومات يجب أن يستقي منها المتعلّم عند التّعبير، كما أنّها مليئة بفرص للتدريب، على بعض مجالات التّعبير الكتابي "[4].

وكذا تهيئة الجو المناسب، بحيث: "يتم تعليم التعبير في جو من الحرية، وعدم التكلف وعلى المدرس أن يحقق ذلك الانطلاق في التّعبير فكرا ولغة.

---

[1] مدكور علي أحمد: تدريس فنون اللغة العربية، المرجع السابق، ص268.

[2] محمد الصويكي: التعبير الكتابي أسسه مفهومه أنواعه طرائق تدريسه، ص120.

[3] صالح عبد الله الهزاع: مهارات التعبير والكتابة، ط1، 2008 م، ص02.

[4] حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، 2000، ص315.

-تزويد الطلاب بمعايير ومستويات تستخدم عند كتابة أمر ضروري تقدم الطلاب في كتابتهم نحو أهداف محددة.

من خلال هذا فالأسس تبدو واضحة مرتبطة بمدى تزويد المتعلم ودافعيته نحو الكتابة، وكذا من خلال استخدامه لأدوات الربط التي تجعله يربط بين معنيين، ويرتب أفكاره وعلى سبيل المثال علامات الترقيم، وحروف العطف، الجر...

وتظهر واجبات المعلم وكذا المتعلم من خلال: "مهام المدرس كثيرة وتأثيره واضح في دروس التّعبير فعليه اتجاه نفسه واجبات.

-يلم ببعض المعارف والعلوم حتى يتمكن من صحة الحكم على أفكار طلابه ومعلوماتهم التي يقدمونها في دروس التّعبير.

-لا يكلف الطلاب الكتابة في أمور يجهلونها، بعيدة عن عالمهم وأن تكون الأفكار المطروحة عليهم واضحة لا غامضة، لأنّ الفكر الواضح يؤدي إلى التّعبير الواضح"[1].

من خلال هذا يتبيّن لنا أنّه لابد للمعلّم أو يشترط فيه أن يكون له ثقافة وزاد معرفي يمكّنه من أن يحكم على تلاميذه حول ذلك الموضوع، كما لابد في اختيارهم لموضوع التّعبير أن يلائم مستواهم، وأن يكون الموضوع واضحا لتظهر في إبداعاتهم.

ثالثا:طرائق تعليم التّعبير:

إنّ طرائق تعليم التّعبير مختلفة ومتنوعة فلا يمكن حصرها في طريقة واحدة، ولهذا نجد "حسن شحاتة "يشترط في تدريس التّعبير: «أن تكون للمعلم فلسفته الخاصة، والتي يراعي فيها اعتبارات مهمة منها، حرية الكتابة لدى الطلاب والفروق الفردية بينهم وإثارة الرغبة في التّعبير من خلال مواقف حيوية تمس أهدافهم وتقديم المجالات التّعبيرية ومهارته بحسب ميولهم وحاجاتهم وقدراتهم، كما أنّه لابد للمعلم أن يتيح لهم الفرصة ليعبروا عن

[1] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية، المرجع السابق، ص245.

الأعمال التي عملوها والأمور التي خبروها، والانطلاق في التّعبير عن أحاسيس الأطفال الشخصية حافز قوي لتوضيح أفكارهم وتشجيعهم على الكتابة» [1].

من خلال هذا يتضح لنا أنّه لابد للمعلم أن يأخذ بعين الاعتبار عدة مبادئ، وإن يكتشفها في تلاميذه أثناء تعبيرهم، كأن يراعي ميولهم ورغباتهم وحريتهم في إبداء الرأي.

وكذا وجود مميزات يتميز بها كل متعلم عن الآخر، وتشجيعهم على التّعبير كما يجول في أذهانهم.

وكما لابد في تعليم التّعبير الكتابي بالتّدرج، وكذا أن يملي عليهم الأفكار الأساسية في التّعبير حيث يقول في هذا: « يجب أن يكون السير في تعليم التّعبير الكتابي مدرجا بحيث ينتقل في خطوات تتناسب قدراتهم وحاجاتهم، وأن يبدأ المدرس بأن يملي عليهم جملا قصيرة ويحذف بعض أركانهم ومكملاتها، ويكلفهم كتابة الجمل التّامة بعد الإتيان بالكلمات التي تصلح أن تقوم مقام الجزء المحذوف، ويحسن بالمدرس في المبدأ أن يقيدهم باختيار الكلمات المراد من كلمات يعنيها لهم » [2].

كما يشترط في التّعبير التوظيف أي بأن يطلب المعلم من المتعلمين توظيف بعض القواعد: "يملي المدرس على الأطفال جملا بسيطة ويطالبهم بوصف بعض أجزائها بالأوصاف المناسبة، أو بإضافة ظرفي الجار ومجرور مما يناسب المقام " [3] .

رابعا: صعوبات الإنتاج الكتابي:

أ) صعوبات الإنتاج الكتابي لدى تلاميذ السنّة الخامسة:

تظهر صعوبات الإنتاج الكتابي على أشكال متنوعة، فمن بين التلاميذ من يجد صعوبة بالغة في تكوين الجمل وأحيانا حتى كلمة، خاصة الكلمات التي تجتمع فيها حروف

[1] حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية، المصدر السابق، ص246.

[2] حسن شحاتة: المصدر نفسه، ص247-248.

[3] حسن شحاتة: المصدر نفسه، ص248.

متشابهات في الشكل كالضاد والضاء والصاء، فيجد التلميذ نفسه عاجزا عن توليد الأفكار والقدرة على التنسيق بينهما، وربما يعود السبب في ذلك إلى عوامل كثيرة منها "كون الإنتاج الكتابي نشاط فوق معرفي يتطلب ثروة علمية لدى التلميذ وحصيلة من المهارات والاستراتيجيات المتعلقة بالكتابة [1].

ومن أسباب ضعف المتعلمين متعددة، ولكلّ وجهة نظره في هذا وعلى سبيل ذلك نجد "أحمد صومان" حيث يحصر هذه الأسباب في:

- **«ازدواجية اللّغة:** فالطالب العربي في أي قطر من أقطار الوطن العربي يعاني من ازدواجية اللّغة، فهناك اللّهجة العاميّة التي يتعامل بها في المجتمع كل المتعلّمين والمعلّمين، ومما يؤسف له أنّ الوسط الذي يتعامل معه الطالب المعلم وسط لا يتحمل غير العاميّة، وتبدو العاميّة فيه هي القاعدة وصاحبة السيطرة، أمّا الفصحى فاستعمالها محصور في ضيق من المدرسة لا تتعداه غيرها.
- **سيادة العاميّة:** أمّا الخطر الكبير الذي يترتب على سيادتها في المجتمع، فهو أنّ الذين يستطيعون ويرغبون في استعمال الفصحى من طلبة وغيرهم يجدون عجزا بل جزء من جانب العوام، مما يدفع هؤلاء الراغبين و المحبين للفصحى لادخارها إلى المواقف التي لا يشكل استعمالها أي حرج لهم، وهكذا يغلب هؤلاء على أمرهم وهم يرون بأم أعنيهم أنّ الشذوذ صار هو القاعدة.

كما أنّه يشعر الطالب أنّ اللّغة العربيّة ليست هي لغة الحياة، لأنّها لغة التعليم والمدرسة فحسب، فإنّه لا يولي لغته الاهتمام الذي تستحقه، كما لو كان يعيش هذه اللّغة استعمالا واستماعا في البيت والمدرسة والشارع » [2].

---

[1] إبراهيم سعد أبو نيان: صعوبات التّعلم ودور معلمي التّعليم العام في تقديم الخدمات، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 1441هـ، ص22.

[2] أحمد صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران، عمان، د ت، ص192.

من خلال هذا يتبين لنا السبب الرئيسي في عجز التلاميذ على التّعبير، هو اللّغة العاميّة المسيطرة في حياتهم اليومية بشكل كبير، حيث نجده يتعامل باللّغة الفصحى في المدرسة فقط، كما أنّه في حياته إذا كان شغوفا باللّغة العربيّة ويريد أن يتكلم بها لا يلقى استجابة في محيطه بل يجد عجزا، وعدم المبالاة يسبب له عقدة تجعله يبتعد عن اللّغة الفصحى ولا يتعامل بها.

وهناك صعوبات أخرى أهمها:

- صعوبة توليد الأفكار.
- صعوبة ترتيب الأفكار ترتيبا متسلسلا منطقيا.
- صعوبة إنتاج عبارات متعددة حول فكرة واحدة، ما يدفعهم إلى التكرار.
- صعوبة فهم التعليمة الخاصة بالإنتاج.
- مشكل الإدراك (عدم التمييز بين المواضيع والأفكار المطروحة).
- غياب الرغبة خاصة في ظلّ غياب المحفزات التي تزيد الثقة بالذات.

ب)-دور المعلّم أمام هذه الصعوبات:

إنّ الاهتمام بالتلميذ عامة وبلغته خاصة عملية بالغة الأهمية خاصة في السنوات الأولى من تعليمه، فهي تدخل في تكوين شخصيته ونظرته للحياة متسقبلا، لذلك تعتبر المدرسة المسؤولة الأساسية في اكتساب الطفل اللّغة العربيّة الفصحى، خاصة في ظل شيوع ما يعرف بالثنائية اللغوية (الفصحى والعاميّة)، ووجود هوة واسعة بين اللّغة العربيّة الممارسة خارج المدرسة واللّغة الممارسة واللّغة الموجودة داخل المدرسة، وهو ما ينعكس على لغة التلميذ إنتاجه، حيث المعاني والألفاظ تكون منفصلة وبعيدة عن عالم خبرة التلميذ السابقة (عندما كان خارج المدرسة)، لذلك على المعلم حقل المهارة اللّغوية، ابتداء من السماع، مرورا بالقراءة، وصولا إلى القدرة على التّعبير والكتابة، وتنظيم تراكيب لغوية صحيحة سليمة من الناحية اللّغويّة والنحويّة، فيصير للتلميذ ملكة لغوية وهو ما يسمى في المنظومة التّربوية

بالتّعبير الكتابي (ممارسة اللّغة)، فاللّغة نامية مكتسبة للطفل فالتلميذ يكتسب مفردات وقاموسا لغويا، وبالاعتماد على معلمه يطور ويحسن لغته، وهنا لابد لمعلّم اللّغة العربيّة التركيز على الفنون الأربعة في تعليمه للّغة الفصحى لتلاميذه وهي:

- ✓ الاستماع.
- ✓ الكلام أو التحدث.
- ✓ القراءة.
- ✓ الكتابة[1].

ويتدرّج التلميذ في تنمية المهارات على امتداد صفوف المرحلة الابتدائية، ليصل في السنة الخامسة ابتدائي إلى استخدام اللّغة استخداما ناجحا عن طريق الاستماع الجيد والنطق الصحيح، والقراءة الواعية، والكتابة السليمة (التّعبير الكتابي) لأمر الذي يساعده في المرحلة التعليمية التالية:

- الوضوح.
- إخراج الحروف من مخارجها.
- الضّبط بالشكل أثناء القراءة والكتابة.
- ملاحظة علامات الترقيم واحترامها[2].

فالتّعبير الجيد هو الحصيلة النهائية لتعليم اللّغة العربيّة كما أنّه الممارسة الحقيقية لما تعلّمه التلاميذ في دروس اللّغة الأخرى كالأدب والقواعد والقراءة وغيرها، وأساس تدريس اللّغة العربيّة هو تقويم لسان التلميذ وتجنيبه اللّحن في الكلام، والخطأ في التحرير والسطحية في المعاني، وسوء العرض وفقر تصوير الخيال، فالتّعبير الكتابي هو مراقبة الاستفادة مما تعلمه المتعلّم من مفردات وتراكيب فهو مقياس تعلّمه الحقيقي.

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللّغة العربية، ص41.

[2] ينظر: المصدر نفسه، ص58-172.

وهكذا فإنّ للمدرس الدور الكبير في تعليم التّعبير، فيبغي له أيضا أن يدرب التلاميذ على المطالعة لتتسع دائرة ثقافتهم، ومناقشة أفكارهم، وإزالة الخوف بكثرة التدريب وتصحيح الأخطاء والثناء والتحفيز على إبداعهم.


الفصل الثالث

الفصل الثالث

دراسة ميدانية

تمهيد

1-عينة الدراسة:

أولا- المجال المكاني.

ثانيا-المجال الزماني.

ثالثا-.المجال البشري.

2- وسائل جمع البيانات:

أولا- الاستبيان: -استبيان موجه للأساتذة،

- استبيان موجه لتلاميذ.

ثانيا- التّعبير الكتابي.

3- نتائج الدراسة ومناقشتها:

أولا- تحليل استبيان الأساتذة.

ثانيا- تحليل استبيان التلاميذ.

ثالثا- تحليل كتابات التلاميذ.

تمهيد:

إنّ طبيعة البحث في موضوعات تعلم اللّغة تقتضي دراسة ميدانية وأخرى تطبيقية فبعد الانتهاء من الفصلين النظريين اللّذين عرضنا فيهما موضوع التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة في التّعبير الكتابي، ها نحن نقف على الجانب التطبيقي الذي يتناول مكانة الفصحى بوجود العاميّة في التّعبير الكتابي لدى المدرسة الجزائرية وبالأخص الابتدائية.

أولا: مجال الدراسة:

1/- المجال المكاني:

اشتمل مجمع الدراسة على مدرستين ابتدائيتين: مدرسة قارة بن مالك، ومدرسة المجاهد برابح قويدر بعين بوسيف، وقد اخترنا أن تكون الدراسة على مستوى الخامسة ابتدائي.

-ابتدائية قارة بن مالك: تأسست سنة 1980، تقع في بلدية عين بوسيف، والتي تتكون من عشرة أقسام، ويبلغ عدد التلاميذ فيها253 تلميذ منهم 120 تلميذة و136 تلميذ، كما تضم 15 معلما منهم 14 معلمات و1 من المعلمين.

-ابتدائية المجاهد برابح قويدر: تأسست سنة 2015، تقع في بلدية عين بوسيف، تتكون من عشرة أقسام تحتوي على 169 تلميذ، كما تضم 18معلم.

2/- المجال الزماني:

قمنا بتوزيع الاستبيانات على المبحوثين في نهاية شهر أفريل، وبداية شهر ماي، يعني في الفصل الثالث.

3/-المجال البشري:

اقتصر المجال البشري على 20 معلما، و40 تلميذا.

ثانيا: وسائل جمع البيانات :

1/1-الاستبيان: يعرفه بعض المختصين بمناهج البحث العلمي على "أنّه عبارة عن استمارات توزع من خلال البريد والذي تعطى للمبحوثين لتعبئتها من دون مساعدة أو إشراف"[1].

[1] زياد علي الجرجاني: قواد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أنباء الجراح، د ط، عزة-فلسطين، 2010.

أو هو "وسيلة لجمع البيانات اللازمة لتحقق من فرضيات ثم وضعها مسبقا حول المجتمع المدروس، أو كشف صفات هذا المجتمع التي قد يكون من الصعب الوصول إليها بغير الاستبيان أو الإجابة عن أسئلة البحث"[1].

1-2-الاستبيان الخاص بالمعلمين: يضم محورين:

المحور الأول البيانات الشخصية، والثاني أسئلة متعلقة بموضوع البحث، بهدف الكشف عن اللّغة التي يتحدث بها المتعلم داخل القسم وخارجه (الفصحى أم العاميّة أم المزج بينهما) ورأيه في العلاقة التي تربطهما، وكذا إمكانية تأثير نشاط التّعبير الكتابي في الرفع من مستوى التلاميذ في اللّغة العربيّة.

1-3-الاستبيان الخاص بالمتعلمين: أيضا يضم محورين:

المحور الأول البيانات الشخصية، والثاني أسئلة متعلقة بموضوع البحث، لمعرفة اللّغة التي يفضلها التلميذ واللّغة المستخدمة من طرف أستاذه داخل القسم ومعرفة الصعوبة التي تواجهه أثناء الكتابة.

1-2-التّعبير الكتابي:

إنّ الهدف من التّعبير الكتابي هو إكساب التلميذ ملكة تعبيرية حقيقية بمعنى أن نجعله يستعمل الكتابة بطريقة حرة سواء أكان ذلك وسيلة للتواصل أو وسيلة للتعبير، كما يحظى اعتماد التّعبير الكتابي للحصول على مدونة البحث تأييد الكثير من الباحثين بدعوى أنّها تكفل تلقائية التّعبير، بما يقترب من المواقف العادية للإنجاز اللّغوي، مما يسمح برصد قدرة المتعلم اللّغوية وما يعتريها من أخطاء وصعوبات، وقد اعتمدنا "التّعبير الكتابي" للوصول للمدونة المناسبة دراسة تطبيقية "إذ لابد من مادة لغوية ينتجها المتعلم تلقائيا

[1] غيث البحر ومعنى، التحليل الإحصائي للاستبيان باستخدام برنامج IBM.SpssStatistics، سبر للدراسات الإحصائية واللسانيات العامة، د ط، 2014، ص05.

كالتّعبير الحر، والمقال والقصص والحوار الشفوي الحر..."[1]، فحسب الباحثين فإنّ التّعبير الكتابي هو الوسيلة الأكثر نجاعة لدراسة السلوك اللغوي للمتكلمين، أو أي ظاهرة لغوية أخرى من قبيل الأخطاء اللّغوية وكذا التّداخلات اللّغوية، فالتّعبير يسمح للأفراد المدروسين بالتّعبير بحرية وباستعمال ما يريدونه من اللّغة، وقد اعتمدناه كوسيلة أساسية في بحثنا، لأنّه يقدم لنا نصوص طبيعة من واقع كل تلميذ.

إذن تمثلت أداة الدراسة في كتابة مواضيع متنوعة يعبر فيها التلاميذ ولمدة 30 إلى 45 دقيقة، واختيارنا للمواضيع الخاصة بالتّعبير الكتابي لم تكن بطريقة عشوائية، بل راعيت فيها انتماءها للوحدات المدروسة في حصة القراءة للتأكد من إلمام التلميذ بالمواضيع التي لم يتطرق لها سابقا.

ثالثا: نتائج الدراسة:

1/-تحليل الاستبيان الموجه للمعلمين:

- البيانات الشخصية:

أ-الجنس:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	9	%45
أنثى	11	%55
المجموع	20	%100

[1] عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2، لبنان، 2004، دار الروضة العربية، ص50.

قراءة وتعليق: يبين الجدول أعلاه جنس عينة المعلمين ذكور وإناث، فكانت النسبة الأكثر والتي تقدر ب 55% لجنس الإناث، والنسبة المتبقية المقدرة ب 45% لجنس الذكور، وتفسير هذا أنّ نسبة التعليم محبذة أكثر من طرف الإناث.

2/-العمر:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
من 21 إلى 30	5	%25
من 31 إلى 40	9	45%
من 41 إلى 50	5	%25
من 51 فما أكثر	1	%5
المجموع	20	%100

التعليق والقراءة: من خلال الجدول أعلاه وبالنظر إلى تكرار أفراد عينة الدراسة والبالغ حجمهم إجمالا (20) فردا، نلاحظ أنّ (5) أفراد تتراوح أعمارهم (من 21 إلى 31 سنة) بنسبة بلغت 25%، أمّا من تتراوح أعمارهم (من 31 إلى 40 سنة) فقد بلغ عددهم (9) أفراد بسبة قدرت ب 45%، في حين تمثل فئة من تتراوح أعمارهم (من 41 إلى 50 سنة) قد بلغ عددهم (5) أفراد بنسبة مئوية قدرت ب25%، وفئة (من 51 فما فوق) فقد كان فردا واحدا بنسبة مئوية قدرت ب 5%.

3/-التخصص:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
لغة عربية	18	%90
تخصصات أخرى	2	%10
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: تبين النتائج أنّ أكبر نسبة من الأساتذة متخصصة في مادة اللّغة العربيّة بلغت نسبتهم 90%، في حين تمثلت نسبة التخصصات الأخرى10%.

4-عدد سنوات التدريس:

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
أقل من 5سنوات	4	%20
من 5 إلى 10	6	%30
10 فما فوق	10	%50
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: نستنتج من خلال الجدول أنّ أقل خبرة من الأساتذة بلغت نسبة 20% والأساتذة الذين تتراوح خبرتهم (من 5 إلى 10سنوات) بلغت نسبتهم30%، كما بلغت نسبة ذو الأقدمية 50%، وهذا من يؤكد دور الأقدمية والخبرة في التعليم، أن يكتسب الأستاذ تفوق على زملائه الجدد مما يساهم في رفع المردود التّعليمي للتلاميذ.

-أسئلة المتعلقة بموضوع البحث:

السؤال الأول: ما هي اللّغة التي تستخدمها بالشرح؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
العاميّة	0	%0
الفصحى	3	%15
التناوب	17	%85
المجموع	20	%100

التحليل والتعليق: تبيّن لنا أنّ أكثر من نصف العينة بنسبة 85% يتحدثون الفصحى والعاميّة بالتناوب، أمّا نسبة 15% تتحدث الفصحى فقط في الشرح ولا وجود لأي معلم يتحدث العاميّة وحدها، فاللّغة تلعب دورا في اكتساب المتعلم اللّغة الفصيحة، حيث العاميّة هي اللّغة المنطوقة على ألسنة معظم الناس خصوصا غير المتعلمين، أمّا الفصحى فهي لغة الخاصة لذلك على المعلم أن يراعي لغته في المؤسسة التّربوية باعتباره قدوة المتعلم في اكتساب اللّغة.

السؤال الثاني: هل يوظف التلاميذ بعض الألفاظ العاميّة عند الكتابة ؟

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	11	%55
لا	9	%45
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: الملاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب إجابات المعلمين كانت (نعم) بنسبة 55% مقارنة بالإجابة الثانية (لا) حيث بلغت نسبة الإجابة ب(لا) 45% تشكل هذه مشكلة كبيرة تتمثل في التفكير بالأولى ومحاولة التّعبير بالثانية، ويرجع ذلك إلى تداخل نظامين معا وتزاحمهما على عقل التلميذ أثناء عملية الكتابة.

السؤال الثالث: هل تقبل إجابة التلميذ إذا كانت العاميّة؟

الاقتراحات	التكرار	النسبة المئوية %
نعم	11	%55
لا	9	%45
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أكثر المعلمين يقبلون إجابة التلاميذ الصحيحة إذا كانت بالعاميّة نسبة 55%، ونسبة المعلمين الذين يرفضون الإجابة بالعاميّة نسبة 45%، وحجّة الأساتذة الذين يقبلونها هي أنّها إجابة صحيحة أولا وكذلك يقومون بوضعها في قالب لغوي سليم.

السؤال الرابع: هل يستوعب التلميذ ما تلقاهم معارف وما يكسب من مهارات داخل المدرسة باللّغة العربيّة الفصحى أو بالعاميّة أو بهما معا؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
بالفصحى	4	%20
بالعاميّة	0	%0
بهما معا	16	%80
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ الاقتراح الأول قدرت نسبة ب20% لأنّ اللّغة الفصحى هي لغة المدرسة بينما نسبة الأساتذة الذين يرون أنّ التلاميذ يستوعبون المعارف بالعاميّة كانت منعدمة، ونجد أنّ النسبة الكبيرة من المعلمين يرون أنّ استيعاب التلاميذ للدروس يكون بهما معا بنسبة 80% قصد تسهيل بعض المفاهيم.

السؤال الخامس: هل تعتقد أنّ ظاهرة التداخل اللغوي شيء إيجابي أم سلبي؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
إيجابي	3	%15
سلبي	17	%75
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب المعلمين قالوا أنّ ظاهرة التداخل لدى التلاميذ لها آثار سلبية بنسبة 75%، لأنّه يؤثر على التحصيل اللّغوي لديهم، إذ يجعلهم أمام وضع لغوي ركيك يضعف الثروة اللغوية، ويجعلهم عاجزين عن مواكبة اللّغة التي يدرسونها، أمّا الذين أجمعوا بأنّ لها تأثير إيجابي قدرت نسبتهم ب:15%، لأنّها تدل تفاعل المتعلم وربطه بين ما يأخذ في المدرسة من تعلّمات والوسط الخارجي.

السؤال السادس: هل تعتقد أنّ العاميّة الجزائرية تحتوي مخزونا من المفردات العربيّة الفصحى؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	18	%90
لا	2	%10
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: الملاحظ من الجدول أعلاه أنّ نسبة 90% من المعلمين يرون أنّ العاميّة تحوي مخزونا من المفردات الفصحى، بينما الذين يرون أنّ العاميّة لا تحوي مخزونا من المفردات الفصحى كانت نسبة قليلة جدا والتي تقدر ب:10%، وهذا يعني أنّ العاميّة تحوي بعض المفردات الفصيحة.

السؤال السابع: ما رأيك في العلاقة بين اللّغة الفصحى والعاميّة؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
تكامل	13	%65
اختلاف	7	%35
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: رأى المعلمون أنّ هناك علاقة تكامل بين العاميّة والفصحى بنسبة 65%، ويعود ذلك إلى أنّ الاستعانة بالعاميّة في هذا المستوى ضرورية من أجل إيصال الفكرة للتلميذ، بينما يقابلها نسبة 35% يرى فيها المعلمون أنّ هناك علاقة اختلاف بينهما لأنّ هناك عبارات تخالف المعنى الحقيقي.

السؤال الثامن: هل للغة الشارع تأثير لغوي في عملية التعلم لدى الطفل؟ ما رأيك؟ وماذا تقترح؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
تؤثر	14	%70
لا تؤثر	2	%10
المجموع	20	%100

الاقتراحات:

- تصحيحها وتهذيبها واستبدالها بمصطلحات تربوية نابعة من المدرسة.
- تعميم استعمال اللّغة العربيّة الفصحى في البيت والشارع بحيث تصبح هي لغة التخاطب.
- استبدال المصطلحات المعربة بمصطلحات عربية حقيقية قبل الدخول الطفل إلى المدرسة.

التحليل والقراءة: نستنتج أنّ أغلب آراء الأساتذة قالوا أنّ لغة الشارع لها تأثير لغوي في التعليم لدى الطفل بنسبة 70%، وكانت جلّ اقتراحاتهم تتمحور حول القضاء عليها تعميم الفصحى في مختلف المجالات، بينما نسبة قليلة 10% قالوا أنّها مقبولة ولا تأثر في عملية التعلم لدى الطفل مع العلم أنّه هناك أربع استمارات لم يجيبوا عن هذا السؤال وتركوا الفراغ.

السؤال التاسع: اللّغة الفصحى ماذا تعني لك؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية
هوية وانتماء	19	%95
مادة دراسية	1	%5
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: نلاحظ في الجدول أعلاه أنّ النسبة الكبيرة من الأساتذة تعني لهم اللّغة العربية هوية وانتماء، قدرت نسبتهم ب95% وهذا شيء إيجابي، فالانتماء إلى الأمة العربيّة يقتضي الاعتزاز بها و الحرص على استعمالها في كلّ المجالات بينما من يعتبرها مادة دراسية فقط كانت نسبة قليلة جدا تقدر ب5%.

السؤال الثاني: هل تلغي حصة التّعبير الكتابي من أجل إنجاز أنشطة أو مواد أخرى؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	3	%15
لا	17	%75
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: يفسح التّعبير الكتابي المجال للمتعلم للتعبير عن أفكاره وأحاسيسه، ويستطيع المعلم بذلك اكتشاف نمط شخصية المتعلم، فتسهل عملية التواصل معه، مما

يجعلها حصة بالغة الأهمية لذلك أغلب المعلمون كانت إجابتهم لا يستطيعون إلغاء حصة التّعبير الكتابي وقدرت نسبتهم ب75%، مع ذلك فإنّ عينة الدراسة أبرزت لنا النتائج مختلفة، فهناك من يرى أنّه يمكن الاستغناء عنها الدراسة إمّا بتعويضها بحصة تحقق أهدافها أو الاستغناء عنها بالكلية، ولكن كانت نسبة قليلة جدا قدرت ب15%.

السؤال الحادي عشر: هل ترى أنّ نشاط التّعبير الكتابي مفيد للتلاميذ من الرفع من مستواهم في اللّغة العربيّة؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	20	%100
لا	00	%0
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: لقد بلغ عدد المعلمين الذين أجابوا "بنعم" 20 معلم بنسبة قدرت ب100%، بينما عدد الأفراد الذين أجابوا ب: 00 والتي كانت نسبتهم 00%، وذلك ما يدل أنّ اكتساب مهارة التّعبير يساهم في تنمية الجانب اللّغوي والفكري للتلميذ مما يجعله يستخدم المفردات والألفاظ المكتسبة من نشاط القراءة (فهم المكتوب)، فيبدع في استخدامها إضافة إلى نشاط الكتاب والتي ترفع من مستوى التلميذ في اللّغة العربيّة.

السؤال الثاني عشر: هل تقام دورات تكوينية خاصة بكيفية تدرس التّعبير؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية %
نعم	11	%55
لا	9	%45
المجموع	20	%100

القراءة والتعليق: من الجدول أعلاه تبين لنا أنّ أغلب المعلمين تقام لهم دورات تكوينية خاصة بكيفية تدريس التّعبير لإطلاع المعلمين على طرائق تدريس التّعبير الحديثة وإطلاعهم على المقرر الدراسي الذي يحقق أهداف لمادة التّعبير، وكيف يراعي المعلمون الأسس التربوية والنفسية واللّغوية التي يبنى عليها التّعبير حتى يكون المعلم ذا قدرات وقابلية لغوية تمكنه من مساعدة المتعلم وتنمية قدراته التّعبيرية، حيث كانت النسبة 55%، بينما بقية المعلمون لا تقام لهم دورات تكوينية بنسبة 45% من الأساتذة، هذا سيؤثر حتما على طريقة تدريس التّعبير الكتابي ولا يستطيع مساعدة التلميذ في استخراج قدراته التّعبيرية.

السؤال الثالث عشر: إذا كانت الإجابة نعم، هل ترون ذلك كاف ومفيد؟

الاقتراحات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	4	%36.36
لا	2	%18.18
أحيانا	5	%45.45
المجموع	11	%100

القراءة والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أغلب الأساتذة الذين أجابوا بنعم يرون أنّ الدورات التكوينية التي تقام لهم الخاصة بالتعبير الكتابي مفيدة.

السؤال الرابع العشر: ما الحلول المقترحة من طرفك للحد من استعمال العاميّة والنهوض بالفصحى؟

الحلول:

1- تحفيز المتعلم على حفظ القران الكريم.

2- دفع المتعلم على مطالعة القصص والروايات.

2- تشجيع كل من يتكلم بالفصحى والرفع من شأنه أمام زملائه.

3- حرص الفقهاء والخطباء على أن تكون خطبتهم ومحاضرتهم باللّغة العربيّة الفصحى.

4- إقامة مؤتمرات وندوات بالفصحى في كل المنشآت ومع مختلف الفئات.

5- التركيز على اكتساب التلميذ-في الأطوار الأولى- اللّغة العربيّة اكتسابا جيدا من حيث القراءة والكتابة والتّعبير بنوعيه على حساب المواد الأخرى .

6- إعادة النظر في تكوين الأساتذة للتكوين في المعاهد المتخصصة.

ثانيا: الاستبيان الموجه للمتعلمين:

-البيانات الشخصية:

السؤال الأول: توزيع المتعلمين حول الجنس.

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
ذكر	27	%67.5
الأنثى	13	%32.5
المجموع	40	%100

التحليل والقراءة: نلاحظ من خلال الجدول التالي أنّ نسبة المبحوثين الذكورة (67.5%) في المرتبة الأولى، بينما(32.5%) بالنسبة للإناث أي في المرتبة الثانية.

-أسئلة متعلقة بالبحث:

السؤال الأول: ما هي اللّغة التي تفضل أن تدرس بها؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الفصحى	37	%92.5
العاميّة	3	%7.5
المجموع	40	%100

التبرير:

تبرير العاميّة: -لأنّ والدي يتكلمون بها.

-لأنّها اللّغة التي أتواصل بها مع الآخرين.

_بعض الكلمات لا أفهمها بالفصحى.

تبرير الفصحى: -لأنّها لغة القران والجنّة.

-لأنّها تساعدني في التّعبير الكتابي.

-أريد أن أصبح عالم لغة عربية.

-لأنّ أبي ينطق بالفصحى.

التحليل والقراءة: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب التلاميذ يفضلون اللّغة العربيّة الفصحى بنسبة 92.5 %ويرونها أنّها لغة الدراسة، بينما بقية التلاميذ بنسبة 7.5% يفضلون العاميّة، وكانت حجتهم لأنّها لغة التواصل مع الآخرين.

السؤال الثاني: ما هي اللّغة المستعلمة في البيت؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الفصحى	7	%17.5
العاميّة	33	%82.5
المجموع	40	%100

القراءة والتعليق: تبين النتائج أنّ أغلب أفراد العينة المستجوبين، نسبة 82.5% يتعاملون في البيت بالعاميّة بمختلف لهجاتها، في المقابل تجد الأفراد الذين يتعاملون بالفصحى يمثلون نسبة قليلة، حيث بلغت نسبتهم 17.5% وهذا ما يحول دون اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى لأنّ قلّة التعامل والتمرن عليها واستعمالها في المدرسة أثناء الحصص الدراسية فقط كاف، ويساهم شكل كبير في ضعف الكفاءة اللّغوية للمتعلّم في التعبير الكتابي فلو كان يستعمل الفصحى في المحيط الأسري والمدرسة لن يجد أي صعوبة في التّعبير عن أفكاره.

السؤال الثالث: ما هي اللّغة التي يستخدمها أستاذك في القسم؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الفصحى	35	%87.5
العاميّة	5	%12.5
المجموع	40	%100

التحليل والقراءة: يتضح من خلال الجدول أعلاه أنّ نسبة اللّغة أكثر استخداما للمعلم داخل القسم هي الفصحى قدرت ب85 % وهذا نتيجة حرص المعلم على استعمالها داخل القسم باعتبارها لغة التعلم والتعليم، وبما أنّهم أهل المهنة ومن الطبيعي أن تكون

الفصحى لغتهم، وأن تكون حافزا للتلميذ على استعمالها، في حين نسبة العاميّة قدرت ب12.5% وهذا راجع إلى استعمالها من أجل إيصال المعلومة بسهولة إلى التلميذ.

السؤال الرابع: هل تواجه صعوبة في التّعبير عن أفكارك بالكتابة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	6	%15
لا	34	%85
المجموع	40	%100

ما هي هذه الصعوبة؟

-أنا قبائلي لا أعرف الكلمات الفصحى.

-التكرار.

-لا أجيد الكتابة بالفصحى.

-لا أستطيع كتابة فقرة.

-ترجمة الكلمات من العاميّة إلى الفصحى.

-لا أستطيع إيجاد الأفكار بسرعة.

التحليل والتعليق: يبين لنا الجدول أعلاه أنّ عدد المتعلمين الذين يواجهون صعوبة في التّعبير عن أفكارهم بالكتابة يقدرون ب34 متعلم أي ما يعادل85%، وهذا شيء إيجابي يدل على إلمامهم بمنهجية التّعبير الكتابي، أمّا الذين يواجهون صعوبة فيقدرون ب6 متعلمين بنسبة 15% وذلك يعود إلى عجز المتعلمين عن التّعبير ما في نفوسهم من حاجات ومشاعر، بالإضافة إلى الضمور في خبراتهم وضعف ثرواتهم اللغوية.

السؤال الخامس: هل تطالع كتبا أو قصصا في البيت؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	31	%77.5
لا	9	%22.5
المجموع	40	%100

التحليل والتعليق: الجدول أعلاه يوضح لنا أنّ عدد التلاميذ الذين يطالعون كتبا أو قصصا في المكتبة أو البيت هو31 تلميذ، إذ تقدر نسبتهم ب77.5%، أمّا الذين أجابوا ب(لا) فعددهم هو 9 تلاميذ وتقدر نسبتهم ب 22.5%.

إذ نلاحظ أنّ نسبة كبيرة من التلاميذ الذين يحبون المطالعة ويحرصون على تثقيف أنفسهم حتى أنّهم يتميزون في فصولهم ويعتبرون مثلا يحتذى به في فصاحة اللسان والثراء اللغوي فهم وجدوا البيئة المناسبة التي احتضنتهم وشجعتهم على هذه السلوكات الإيجابية ونمت مجهوداتهم وبالتالي زادت من دافعيتهم نحو هذا النشاط.

ومقارنة بين الابتدائيتين "قارة بن مالك" و "برابح قويدر" بعين بوسيف نجد نفس النتائج، حيث أنّ نسبة التلاميذ الذين يرغبون في المطالعة نسبة عالية، بينما نسبة الذين أجابوا ب "لا" لم تكن عالية فهي منخفضة جدا وهذا جيد، قد يرجع إلى عدم وجود أوقات القراءة والمطالعة، إضافة إلى عدم رغبته أصلا في المطالعة لشعوره بالملل من حمل الكتاب وتصفحه أو عدم وجود الاهتمام بالمطالعة من طرف المسؤولين، وعدم توفير مكتبات داخل الفصول الدراسية وعدم إقامة مسابقات وحملات تشجيعية لقراءة الكتب.

السؤال السادس: ما هي اللّغة التي تستخدمها داخل القسم وتتواصل بها مع معلمك وزملائك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
الفصحى	12	%40
العاميّة	6	%15
المزاوجة بينهما	22	%55
المجموع	40	%100

التحليل والتعليق: يظهر من خلال المعطيات الجدول الذي يمثل توزيع أفراد العينة حسب اللّغة التي يستخدمها التلميذ داخل القسم، حيث قدرت نسبة 40% للذين يتحدثون بالفصحى وهذا راجع إلى تكوينه الجيد في البيت والمدرسة أو إجبار المعلم للتحدث بها، بينما نسبة التحدث بالعاميّة داخل القسم قدرت15% وهي أفل نسبة حيث أنّ هناك تلاميذ يستعملونها داخل القسم لأنّها سهلة وسلسة بالنسبة إليهم وهم متعودون عليها عكس الفصحى التي تبدو صعبة لديهم، بينما نسبة المزاوجة بينهما قدرت ب55%، وهذا يدل على أنّ التلميذ يحاول التحدث بالفصحى إلاّ أنّ نتيجة ضعفه يخلطها بالعاميّة.

السؤال السابع: هل تتبع الخطوات المنهجية في التّعبير الكتابي؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	29	%72.5
لا	11	%27.5
المجموع	40	%100

التحليل والتعليق: يمثل الجدول أعلاه مدى تتبع المتعلمين الخطوات المنهجية في التّعبير الكتابي، فقط كانت معظم إجابات التلاميذ ب" نعم" حيث بلغ عددهم 29 متعلم، أي ما يعادل نسبة 72.5%، أمّا عدد التلاميذ الذين كانت إجاباتهم ب "لا" بلغ عددهم 11 متعلم بسبة قدرت ب27.5 % وذلك راجع إلى عدم تعلمهم الطريقة الصحيحة أو إلى عدم رغبة التلاميذ التقيّد بخطوات منهجية وتفضيلهم الحرية في التحدث عما يجول في نفوسهم.

وعندما تم طرح على التلاميذ الذين أجابوا بنعم، ما هي هذه الخطوات كانت معظم الإجابات تتمثل في:

-مقدمة، عرض، خاتمة.

-ترك البياض.

-ترتيب الأفكار.

-التقرير.

مما ذكر نم ملاحظة أنّ جلّ المتعلمين لديهم خلفية حول منهجية التّعبير، وذلك راجع إلى تخفيض حصص من طرف المتعلم لتعليمهم الطريقة الصحيحة للتعبير.

السؤال الثامن: هل سبق وأن طلبت من أستاذك لإعادة المعلومة أو محتوى الدرس بالعاميّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	10	%25
لا	24	60%
في كل مرة	6	%15
المجموع	40	%100

القراءة والتحليل: نلاحظ من خلال الجدول أنّ أغلب المتعلمين يفهمون الفصحى ولم يطلبوا من أستاذهم إعادة المعلومة بالفصحى وتقدر نسبتهم ب60%، بينما هناك نسبة25%، لم يفهمون محتوى الدرس بالفصحى وسبق لهم أن طلبوا من أستاذهم إعادتها بالعاميّة، ونسبة قليلة من التلاميذ كرروا هذا الطلب مرات كثيرة وهو إعادة المعلومة بالعاميّة لكي يفهموا تقدر ب15%.

السؤال التاسع: هل الوقت الممنوح في التّعبير الكتابي كاف لك؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة المئوية%
نعم	28	%70
لا	12	%30
المجموع	40	%100

التحليل والتعليق: نلاحظ من خلال الجدول أنّ المتعلمون وهم 40 قد انقسمت إجاباتهم إلى مجموعتين، المجموعة الأولى فكان عددهم 28 متعلم وكانت إجاباتهم ب "نعم" ونسبتهم 70%، أمّا المجوعة الثانية أجابت ب "لا" وكان عددهم 12 متعلم نسبتهم 30%.

يرى أغلبية المتعلمين أنّ الزمن المخصص لنشاط التّعبير الكتابي كاف وهذا راجع إلى فهمه لموضوع التّعبير يجعله يقوم بالتّعبير عن مواقف يتخيلها ويتصورها، أمّا الذين يرون أنّ الزمن المخصص لنشاط التّعبير الكتابي غير كاف، حيث إلى عدم إعطاء الوقت الكافي لا يساعد التلميذ على ترتيب أفكاره وتنظيمها ومراجعة ما كتب لتصحيح الأخطاء إن وجدت.

ثالثا: تحليل التعبير:(التّعبير بأساليب العامية):

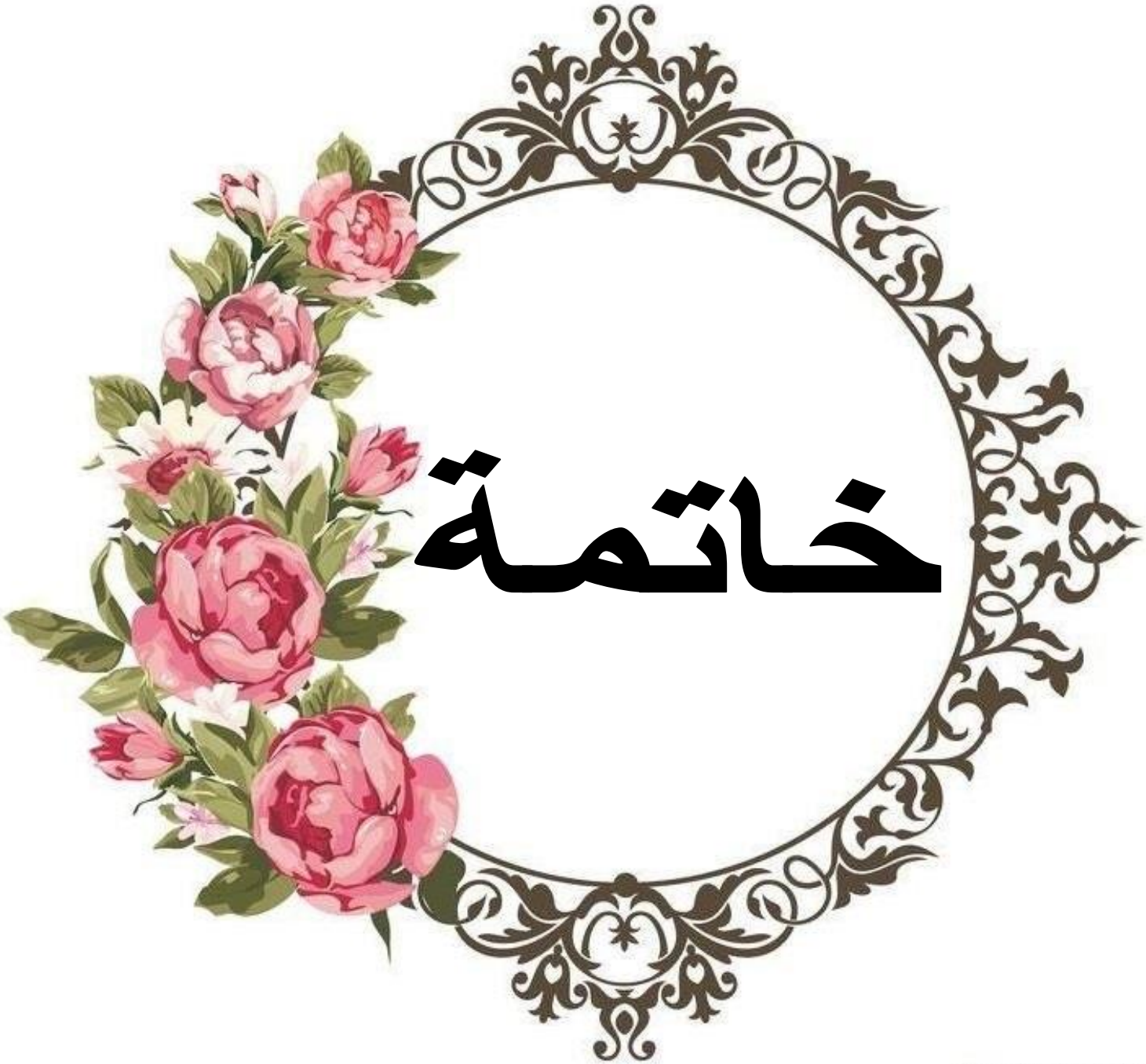
اتضح أثر غلبة العامية على ألسنة المتعلمين بشكل كبير في تعابيرهم، بقصد أو بغير قصد أحيانا لضعف قاموسهم اللّغوي، فيلجئون اضطرارا إلى التّعبير العامي، كما وجدنا

بعض المتعلمين يستعلمون بعض أساليب الأجنبية الشائعة في اللّغة العامية، وهي لغة تنشأ عن اتصال متحدثي لغتين مختلفتين ببعضهم، هذا الاتصال ينشأ عنه أشكال تعبيرية وأسلوبية تخالف ما عند العرب من أساليب والتّعبيرات، مثل هذه الانحرافات في استعمال اللغة العربية أدت إلى حدوث التداخل اللغوي.

ومن أمثلة استعمال العامية التي ذكرت في تعابير التلاميذ نذكر ما يل**ي**:

الرقم	التّعبير العامي	التّعبير الفصيح	الملاحظة
1	ذهب إلى وحد المنزل.	ذهب إلى أحد المنازل.	التعبير العامي: وحد.
2	أريد أن أخدم عنك. ظل يخدم على نفسه. أخدم لكي أخلصك.	أريد العمل عندك. بقي يطوّر في نفسه. اشتغل لأدفع لك.	التّعبير العامي: أخدم×3 وأخلصك.
3	على حساب خالص.	الحساب مدفوع.	التّعبير العامي: خالص.
4	وعاد يشتري الأكل.	أصبح يشتري الأكل.	استعمال أسلوب عامي.
5	يتلقى مع الشرطة.	يلتقي مع الشرطة.	استعمال أسلوب عامي.
6	ليجيب النقود.	إحضار النقود.	استعمال أسلوب عامي.
7	لمد مبلغا كبيراً.	جمع مبلغاً كبيراً.	التّعبير العامي: لمد.
8	قورماة. قورمات.	أساور.	التّعبير العامي: قورمات.
9	ولذي يجيبلي طيراً.	والذي يحضر لي طيراً.	التّعبير العامي: يجيبلي.
10	ذهب جحا يحوس على الطير. فولديهم يحوس عليهم.	ذهب جحا يبحث عن الطير. بدأ الوالدان يبحثون عنهم.	استعمال أسلوب عامي.

11	أعطيلي إوزتيك. تعطيلي نصف الجائزة.	اعط لي الإوز. تعطي لي نصف الجائزة.	التّعبير العامي: أعطيلي.
12	نخليك الدخول.	أدعك تدخل.	التّعبير العامي: نخليك.
13	مول الحانوت.	صاحب المحل.	تعبير عامي.
14	يا، لابوليس.	يا شرطة.	التّعبير العامي: لابوليس (تعبير أجنبي).
15	حوست حتى مللوا.	بحثوا حتى ملوا.	التّعبير العامي: حوست.
16	يكردي البائع.	البيع بالأجل.	التّعبير العامي: يكردي.
17	هات لي القليل من الخبز.	ناولني القليل من الخبز.	استعمال أسلوب عامي.
18	بدأ ببنائه بالبريك.	بناه بالياجور.	التّعبير العامي: البريك.
19	ومبان حسه	اختفى.	استعمال أسلوب عامي.


خاتمة

خاتمة:

بعد دراسة موضوع "**التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية في التّعبير الكتابي لدى السنة الخامسة ابتدائي**"، خلصنا إلى جملة من نتائج محددة نذكر منها:

1/-التّداخل اللّغوي يحمل وجهين، إيجابي وسلبي غير أنّ الشقّ السلبي غالب على الجانب الإيجابي.

2/-لا مفر من كون العامية لغة البيت والشارع، وكلّ هذا يعتبر الوعاء الذي يعيش فيه التلميذ، ولكن لا يبرر فكرة استخدام المعلم للعامية بدل الفصحى أو إحداث تداخل بينهما.

3/-ينبغي التحسيس بضرورة الحفاظ على اللّغة العربيّة الفصحى، لأنّ هذه اللّغة ليست وسيلة تواصل بين الناس فحسب، بل هي اللّغة التي نزل بها القرآن الكريم، ففهم اللّغة العربيّة الفصحى سبيل لفهم كتاب الله العزيز.

4/-بإمكان المعلم إيصال الأفكار والمادة المعرفية للتلاميذ دون اللّجوء إلى العامية، ولديه إيماءات ورسومات للتمثيل، وذلك إن استعصى على التلاميذ الفهم.

5/-انعدام المطالعة هذا ما يشكل عائقاً نحو التحصيل الجيد في التّعبير الكتابي، لذا وجب على المؤسسات التربوية تزويد المكتبات المدرسية بكتب متنوعة بمواد مناسبة لمستوى التلاميذ الدراسي واللّغوي.

6/-يحتل التّعبير الكتابي مكانة مهمة، حيث يفسح المجال أمام التلاميذ في الإبداع وتنمية مهاراتهم، كما يتيح للمدرس الفرصة لمعرفة مواطن الضعف في تعبير التلاميذ حتى تأخذ بعين الاعتبار وتعالج فيما بعد.

7/-إنّ للأسرة دورا كبير في تعليم أبنائها، وتشجيعهم على التكلّم بالفصحى من خلال استعمالها في البيت، ومع حثهم على المشاهدة والاستماع للبرامج العربية.

8/-لابد من إعادة النظر في تكوين المعلّمين ومراعاة تخصصاتهم الجامعية فكلّ معلّم في مكانه المناسب.

وفي الختام لا يسعنا إلاّ أن نتمنى أن يساهم هذا البحث في إثراء البحوث اللّغوية والتطبيقية الهادفة، وإلى تيسير اللّغة العربيّة وإثراء المنظومة التّربوية.



المصادر والمراجع

قائمة المصادر و المراجع :

أولا : القرآن الكريم

ثانيا : المعاجم

01 ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون، النسخة الشاملة، دار الفكر، د ط، د س، ج4 ، باب الفاء والصاد ويثلثهما .

02 ابن منظور، لسان العرب، تح: عبد الله علي الكبير وآخرون، دار المعارف، كورنيش النيل، القاهرة، ط1، ج3 .

03 الفيروز آبادي: القاموس المحيط، تح: مكتب التراث في مؤسسة الرسالة، بإشراف: محمد نعيم لبنان العرقسوسي، بيروت، لبنان، ط8، 2005 .

04 مجمع اللغة: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، جمهورية مصر العربية، ط4 ، 2004، مادة "دخل".

ثالثا : المصادر و المراجع

01 إبراهيم أنيس: في اللّهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر، د ط، 2003.

02 إبراهيم أنيس، دلالة الألفاظ الأنجلو مصرية، القاهرة، ط1، 1984.

03 إبراهيم سعد أبو نيان: صعوبات التّعلم ودور معلميّ التّعليم العام في تقديم الخدمات، مكتبة الملك فهد الوطنية للنشر، الرياض، السعودية، ط1، 1441هـ.

04 ابن جني، الخصائص، تح: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د ط، د س، ج1 .

05 أحمد صومان: أساليب تدريس اللّغة العربية، دار زهران، عمان، د ت.

06 إميل بديع يعقوب: فقه اللّغة العربيّة وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط 1، 1982.

07 أنيس فريحة: نحو عربية مميزة، بيروت، دار الثقافة، ط4: 1973.

08 حسام البهنساوي: العربيّة الفصحى لهجاتها، مكتبة الثقافة الدينية، القاهرة، مصر، د ط، 2004 .

09 حسن شحاتة: تعليم اللّغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، 2000.

10 راتب قاسم عاشور: المهارات القرائية والكتابية طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط3، 2013م، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان،2005م.

11 رمضان عبد التّواب: المدخل إلى علم اللّغة ومناهج البحث اللغويّ، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 3، 1997.

12 رمضان عبد التّواب، فصول في فقه اللغّة العربيّة، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط 6، 1999.

13 زياد علي الجرجاني: قواد المنهجية التربوية لبناء الاستبيان، مطبعة أنباء الجراح، د ط، عزة–فلسطين.

14 زين كامل الخويسكي: المهارات اللّغوية، دار المعرفة الجامعية، د ط، 2009.

15 سعاد عبد الكريم الوائلي: طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التنظير والتّطبيق، ط1، دار الشروق،عمان، الأردن، 2004.

16 الشريف علي بن محمد الحسيني الجرجاني، كتاب التعريفات، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، 2000 .

17 صالح بلعيد: دروس في اللّسانيات التّطبيقية، دار هومة، الجزائر، ط 3، د ت.

18 صالح عبد الله الهزاع: مهارات التعبير والكتابة، ط1، 2008 م .

19 عبد الصبور شاهين، في علم اللّغة العام، مؤسسة الرسالة لبنان، ط6.

20 عبد الغفّار حامد هلال: اللّهجات العربيّة نشأة وتطورا، مكتبة وهبة، القاهرة، مصر، ط2، 1999.

21 عبد الفتاح حسن البحة: أساليب تدريس مهارات اللّغة العربيّة وآدابها، ط 1، 2001م، دار الكتاب الجامعي، العين الإمارات العربية المتحدة.

22 عبد الواحد وافي: علّم اللّغة، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، مصر، ط 9، 2004.

23 عبده الراجحي: اللّهجات العربيّة في القراءات القرآنية، دار المسيرة، عمان، الأردن،ط 2، 2009.

24 عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2، لبنان، 2004، دار الروضة العربية .

25 غيث البحر ومعنى، التحليل الإحصائي للاستبيان باستخدام برنامج IBM.SpssStatistics، سبر للدراسات الإحصائية واللسانيات العامة، د ط، 2014.

26 فخر الدين قباوة: المهارات اللّغويّة وعروبة اللّسان، دار الفكر، دمشق، ط1، 1999.

27 فهد خليل زايد: الكتابة فنونها وأفنانها، دار يافا العلمية، عمان، الأردن، ط1، 2009.

28 فؤاد بن فتح الله الرامني: المرجع الوافي في التعبير: الإبداعي والوظيفي، دار الكتاب الجامعي، السلسلة: حيث يبدأ التعليم من هنا، 2007.

29 كمال بشر، العربيّة بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، د ط، 1999 م.

30 لويس جان كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تح: محمد يحياتن، دار القصبة للنشر، الجزائر،2002 .

31 المجلس الأعلى للّغة العربية الفصحى وعامياتها: لغة التّخاطب بين التعريب والتهذيب، دار الخلدونية للنشر والتوزيع، الجزائر، 2008.

32 محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللّغوي وتعليمها، ط1، د ط، دار المناهج

للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، 2008.

33 محسن علي عطية: الكافي في أساليب تدريس اللّغة العربية، ط 1، الشروق، 2006.

34 محمد إبراهيم الحمد: فقه اللّغة مفهومه، موضوعاته، قضايا، دار ابن خزيمة، الرياض، المملكة العربية، ط2005،2.

35 محمد الصويكي: التعبير الكتابي التحريري، ط 1، 2014م، دار مكتبة الكندي، عمان، 2014.

36 محمد محمد دوّاد: العربيّة وعلّم اللّغة الحديث، دار غريب، القاهرة، مصر، د ط،2001.

37 محمد محمود موسى: الوافي في طرق تدريس اللّغة العربية، دار القلم الإمارات، دار الجوزي، القاهرة للنشر والتوزيع، ط1، 1433هـ، 2012م.

38 مدكور علي أحمد: تدريس فنون اللّغة العربية، دار الشواف لنشر والتوزيع، د ط، 1991 .

39 نجوى عبد الرحيم شاهين: أساسيات وتطبيق علم المناهج، ط1، دار القاهرة،2006 .

40 هداية إبراهيم الشيخ علي، تصور مقترح قائم على أشكال الّتداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللّغة العربيّة لطلاب الأروبيين.

رابعا : المجلات والمقالات

1. جماعة من المؤلفين: اللّغة الأم مجلة تتناول مقالات، دار هومة، تيزي وزو، د ط، 2004.
2. عبد المجيد بوترعة: واقع الصحافة الجزائرية المكتوبة في ظّل التعددية اللّغوية ، الخبر اليومي والشروق اليومي والجديد نماذجا، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، جامعة الوادي، ع 8.
3. علي القاسمي: التّداخل اللّغويّ، والتحول اللغوي، الممارسات اللّغويّة،جامعة مولود معمري تيزي وزو، مخبر الممارسات اللّغويّة في الجزائر،العدد 2010.
4. محمد ضياء الدين خليل إبراهيم: اللّغة العربية والتحديات المعاصرة (آثار

متطلبات)، مجلة الذاكرة، الجامعة العراق، العدد التاسع، جوان2017.

5. محمود محمد قدوم: الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، ج1، أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم اللغة العربية، 22-24 أفريل 2014م .
6. وفاء النّجار: العربية بين العامية والفصحى، مجلة عود الند، العدد 78.، 2012.

خامسا : الرسائل الجامعية .

1. نجوى فيران: لغة التّخاطب العلمي الجامعي، دراسة سوسيو لغوية،أطروحة دكتوراه، جامعة سطيف أنموذجا .



فهرس الموضوعات

الفهرس:

شكر وامتنان

إهداء

مقدمة.....أ

الفصل الأول: التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة

تمهيد.....**7**

المبحث الأول: التّداخل اللّغوي في اللّغة العربيّة:..... **8**

أولا – تعريف التّداخل اللّغوي. **8**

ثانيا– أنواع التّداخل اللغويّ **9**

ثالثا: مستويات التّداخل اللّغوي:..... **10**

رابعا–أسباب التّداخل اللّغوي: **10**

المبحث الثاني: اللّغة العربيّة الفصحى..... **14**

أولا: مفهوم اللّغة العربيّة الفصحى: **16**

ثانيا: ظروف تكون اللّغة العربيّة الفصحى: **18**

ثالثا: خصائص اللّغة العربيّة الفصحى: **20**

المبحث الثالث: اللّهجة العاميّة..... **22**

أولا: مفهوم اللّهجة العاميّة: **22**

ثانيا: عوامل نشأة العاميّة:..... **24**

ثالثا: خصائص العاميّة: **24**

رابعا: علاقة اللّغة العاميّة باللّغة الفصحى: 25

الفصل الثاني: نشاط التّعبير الكتابي

تمهيد 32

البحث الأول: تعريف التّعبير الكتابي..... 33

أولا: التّعبير لغة واصطلاحا: 33

ثانيا: الكتابة لغة واصطلاحا:..... 34

ثالثا: مفهوم التّعبير الكتابي (التحريري):..... 35

المبحث الثاني: أهمية التّعبير الكتابي، أنواعه ومهاراته..... 37

أولا: أهمية التّعبير الكتابي..... 37

ثانيا:أنواع التّعبير الكتابي..... 38

ثالثا: مهارات التّعبير الكتابي 42

المبحث الثالث: تدريس التّعبير الكتابي. 43

أولا: أهداف تدريس التّعبير الكتابي..... 43

ثانيا: أسس تعليم التّعبير 45

ثالثا: طرائق تعليم التّعبير..... 45

رابعا: صعوبات الإنتاج الكتابي 46

الفصل الثالث: دراسة ميدانية

تمهيد 53

أولا: مجال الدراسة 54

1/- المجال المكاني 54

2/- المجال الزماني 54

3/- المجال البشري 54

ثانيا: وسائل جمع البيانات 54

1/1-الاستبيان 54

1-2-الاستبيان الخاص بالمعلمين 54

1-3-الاستبيان الخاص بالمتعلمين 54

1-2-التّعبير الكتابي 54

ثالثا:نتائج الدراسة ومناقشتها 55

1-تحليل استبيان الأساتذة 55

2-تحليل استبيان التلاميذ 65

3-تحليل كتابات التلاميذ.....72

خاتمة 76

الفهرس..... 85

قائمة الملاحق



قائمة الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ : 07/05/2024

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): عائشة بسماي.....

المولود(ة) بتاريخ 31/08/1993 بحي بوسيف ولاية المسيلة.....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 198183204439

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: المدخل اللغوي بين القديم والحديث في التفسير البشابي.....

المؤسسة المستقبلة: قسم اللغة العربية وآدابها (المدية).....

رئيس القسم

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

رئيس قسم اللغة و الأدب العربي
هاشمي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحي فارس المدية

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

المدية بتاريخ : 07/05/2025

إلى من يهمه الأمر

يشهد رئيس قسم اللغة العربية وآدابها أن الطالب (ة): ..بن يحي جنات.....

المولود(ة) بتاريخ 26/07/2000 بـ عين بوسيف ولاية المدية.....

المسجل(ة) تحت رقم تسجيل 181832044428

بصدد إعداد مذكرة التخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي

عنوان المذكرة: التداخل اللغوي بين العامية والفصحى في التعبير الكتابي

المؤسسة المستقبلة: الشهيد قارة بن مالك بعين بوسيف (الابتدائية).

رئيس القسم

جامعة الدكتور يحي فارس بالمدية
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

رئيس قسم اللغة والأدب العربي
هشام محمد

مدرسة الشهيد قارة بن مالك
العمدير

مدير المدرسة
بن علي محمد

ملاحظة: تستخدم هذه الوثيقة في حدود ما يسمح به القانون

لينا

كتابة

الخميس 13 فبراير 2023

الملاحظة	العلامة
	عمل جيد جدا

الموضوع: جحا

جحا يعاني من الجوع لانه لم يملك المال يذهب الى المتجر ثم يأكل ثم يقال له حين يكن عندي المال سوف أعطيك

أريد أن أخدم عند ك لكي أملك المال

أعطني أكل و أخدم لكي أخلصك ثم ذهب الى أمه وقال قائلا: أضربي ماذا قال لي عمي البائع ثم قالت هذا جيد وهاكذا أكل وكان يأكل عند أمه يشتري له أكل شربي و تعطيه أكل

يوم الأربعاء 12 أفريل 2023م

الموافق لـ: 21 رمضان 1444هـ

الاسم = هبة الرحمان رتاج

اللقب = ناجي

العلامة	الملاحظة
	عمل متوسط

المقدمة: المعدن هو مادة يمكننا أن نصنع بها أشياء مختلفة تم إكتشافه في العصور القديمة حوالي 6000 قبل الميلاد

الموضوع: - يوجد بشكل طبيعي في الصخور البركانية

مع المعادن الأخرى أكثر بلدان العالم المنتجة له: جنوب إفريقيا، الولايات المتحدة، أستراليا، روسيا والصين.

وخواصهم معدن أصفر ثقيل ذو لمعة عالية ناقل جيد للحرارة والكهرباء يذوب عند درجة 1064°م

يستخدم في الحلوق والخواتم و الأقراط والحلي والعملات و الأسنان وفي مجوهرات.

الإسم: محمد أمين

اللقب: بعيو

العلامة	والملحظة
	عمل جيد ومتوسط

كان في قديم الزمان كان قلعة جافة لا
يوجد ماء ولا طعاما كان رجل ذهب إلى قطر إلى
الماء العذب والطعام اللذيذ ويسمى ماذا الرجل
الطيب جحا إذ أريد عمل قال السلطان لا يجد
عمل لديا وقال جحا إن قلعتنا لا يجد فيها ماء ولا
طعاما قال السلطان إن أتيته لحم الطير ولذي
يحمل طيرا وأعطيه مكافئ يختاره بنفسه
و ذهب جحا يتوس على الطير وسمع رجال
يتحادثون عن مكافئة السلطان ولما إصطاد
أوزتين سمينتين وأسرع إلا السلطان وجد حارس

يحرص الباب القصر قال جحا إسمح لي بدخول وقال
الحارس بحجة السلطان مشغول قال جحا قول للسلطان
إن جاءك رجل بأوزتين سمينتين الحارس سوف
أقترح لك فكرة أعطي أوزتيك لتطعيم للسلطان
قال جحا مل تحسن مغفل لتعميد أوزتي لشال
الجارية بداي بخليك الدخول وتعطيني نص
الباقي لا يجد حل آخر نعم أيها الحارس
أيها السلطان أتيتك بأوزتين سمنتين قال
السلطان لجحا أطلب ما شئت أريد تنظف حديقة
قصرك وأنجز السلطان بحث على ثمار حتى أيها
الرجل الطيب لا أمازحك أيها السلطان نعم سوف

الخميس 13.04.23

الاسم: شبير.

اللقب: سايح.

الملامة	الملاحظة
	عمل جيد وكتابة حسنا

جعا يشعر بالجوع والحرمان ويريد ان يشتري الطعام وهو لا يملك المال الكافي لشراء المأكولات.

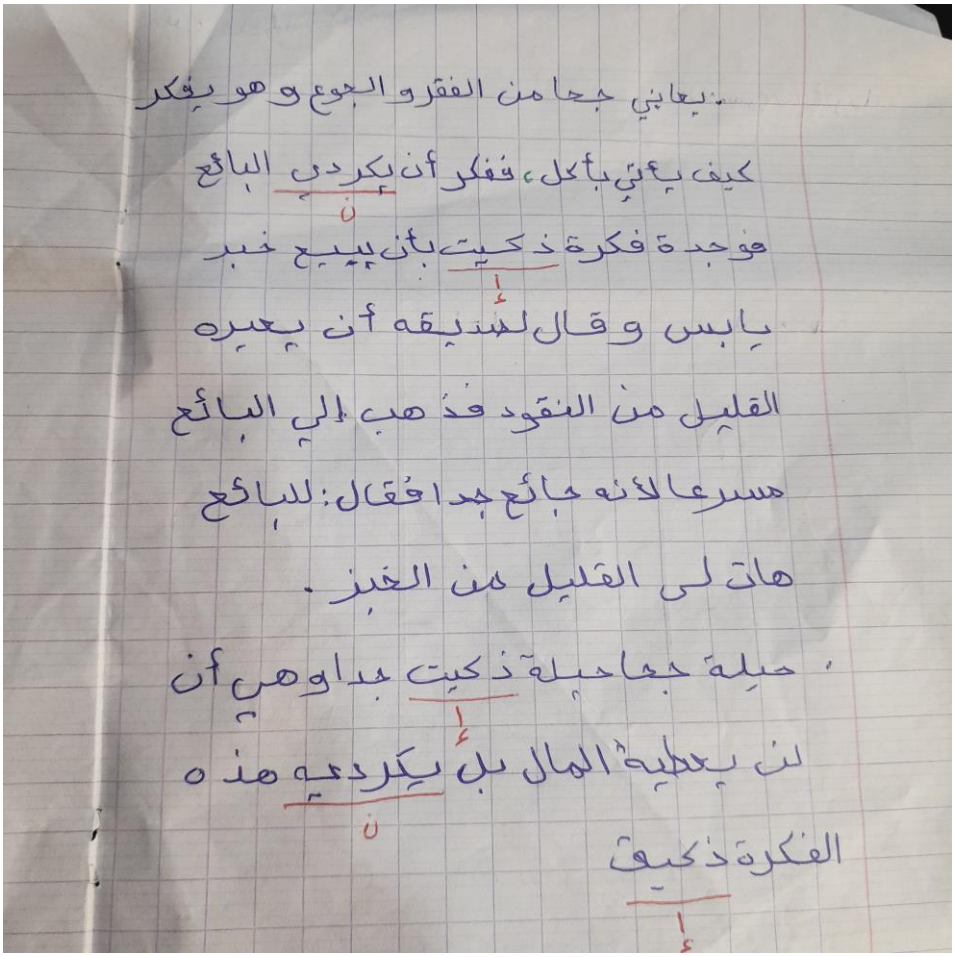
وهو ذهب إلى الحانوت ليشبري الأكل وهو الحانوت رفض أن يبيع منها إلا بالمال.

وأراد جعا أن يفكر في حيلة وهي الاقتحام ليلا لسرقة الطعام وهو وعصابته وسرق الطعام كله والمال وعندما عاد صول الحانوت وجد أن كل شيء فاتصل بالشرطة فقال لهم لقد سرقت يا لابوليس وجعا هرب إلى مخبئه وأكل حتى شبع والشرطة بحثت عنه ولم يجدوه حتى مللوا وتوقفو

يوسف
بن بوجلة

الخميس 13 أفريل 2023

العلامة	الملاحظة
	عمل وفق المستوى



يعاني جحا من الفقر و الجوع و هو يفكر
كيف يأتي بأكل، ففكر أن يكردن البائع
فوجدة فكرة ذكيت بأن يبيع خبز
يابس و قال لصديقه أن يحيره
القليل من النقود فذهب إلي البائع
مسرعا لأنه جائع جدا فقال: للبائع
هات لي القليل من الخبز.
حيلة جحا حيلة ذكيت جدا وهي أن
لن يعطيه المال بل يكردميه هذه
الفكرة ذكيت

وزارة التّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة يحى فارس . المدية .

كلية الآداب واللغات

قسم اللّغة العربيّة وآدابها

استبيان خاص بالمعلمين . الطور الابتدائي .

أستاذي الكريم ،أستاذتي الكريمة تحية طيبة وبعد:

فإنّنا وفي إطار التحضير مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر، تخصص تعليمية اللّغات، تحت عنوان: "التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية في التعبير الكتابي"، السنة الخامسة من الطور الابتدائي أنموذجاً"، نتقدم إليكم بهذه الاستمارة التي تتضمن مجموعة أسئلة في الموضوع بغية تزويدنا بمعلومات تفيدنا في إنجاز دراستنا، وأرجو من سيادتكم الإجابة بوضع علامة (×) أمام الخيار المناسب وملء الفراغ إن وجد، ونحن بدورنا نعدكم بأنّ معلومات هذه الاستمارة لا تستخدم إلاّ لأغراض علمية بحتة، وتعد مساهمة في إنجاز هذا البحث العلمي.

فتقبلوا منّا أسمى عبارات التقدير والامتنان.

البيانات الشخصية:

الجنس :ذكر ☐ أنثى ☐

العمر :21_30 ☐ 31_ 40 ☐ 41_50 ☐

التخصص: لغة العربية ☐ تخصصات أخرى ☐

عدد سنوات التدريس:

أقل من 5 سنوات ☐ من 5_10 ☐ من 10فما فوق ☐

أسئلة متعلقة بموضوع البحث :

1/. ما هي اللغة التي تستخدمها في الشرح؟

العربية الفصحى ☐ العامية ☐ التناوب ☐

2/. هل يوظف التلاميذ بعض الألفاظ العامية عند الكتابة ؟

نعم ☐ لا ☐

3/. هل تقبل إجابة التلميذ الصحيحة إذا كانت بالعامية؟

نعم ☐ لا ☐

4/. هل يستوعب التلميذ ما تلقاه من معارف وما يكتسب من مهارات داخل المدرسة باللغة الفصحى أو العامية أو بهما معا؟

العربية الفصحى ☐ العامية ☐ بهما معا ☐

5/. هل تعتقد أن ظاهرة التداخل اللغوي لدى التلاميذ شيء إيجابي أم سلبي ؟

إيجابي ☐ سلبي ☐

لمـــاذا.....

.....

6/. هل تعتقد أن العامية الجزائرية تحوي مخزونا من المفردات العربية الفصحى؟

نعم ☐ لا ☐

7/. ما رأيك في العلاقة بين اللغة الفصحى والعامية ؟

تكامل ☐ اختلاف ☐

8/. هل للغة الشارع تأثير لغوي في عملية التعلم لدى الطفل ؟ما رأيك ؟وماذا تقترح؟

.....

/. اللغة العربية الفصحى ماذا تعني لك ؟

هوية وانتماء ☐ مادة دراسية ☐

10/. هل تلغي حصة التعبير الكتابي من أجل إنجاز أنشطة أو مواد أخرى ؟

نعم ☐ لا ☐

11/. هل ترى أن نشاط التعبير الكتابي مفيد للتلاميذ من الرفع من مستواهم في اللغة العربية؟

نعم ☐ لا ☐

12/. هل تقام لكم دورات تكوينية خاصة بكيفية تدريس التعبير ؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت الإجابة نعم

13/. هل ترون ذلك كاف ومفيد ؟ نعم ☐ لا ☐ أحيانا ☐

14 /. ما هي الحلول المقترحة من طرفك للحد من استعمال العامية والنهوض بالفصحى ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة يحي فارس بالمدية

كلية الآداب و اللغات

قسم اللغة و الأدب العربي

استبانة خاصة بتلاميذ الابتدائي

استمارة بحث:

التداخل اللغوي بين الفصحى و العامية في التعبير الكتابي لدى تلاميذ السنة خامسة ابتدائي

عزيزي التلميذ الاستبيان موجه إليك خصيصا، لتساهم في إبداء رأيك بكل حرية، لذا نرجو منك الالتزام بالدقة و الصراحة في الإجابة عن الأسئلة ما أمكن، مع وضع علامة(×)داخل الخانات التالية:

<u>الأسئلة الشخصية:</u>

الجنس:

ذكر ☐ أنثى ☐

<u>أسئلة متعلقة بالبحث:</u>

1/- ما هي اللغة التي تفضل أن تدرس بها؟

الفصحى ☐

لماذا؟.....

العامية ☐

لماذا؟.....

2/- ما هي اللغة المستعملة في البيت؟

الفصحى ☐ العامية ☐

3/- ما هي اللغة التي يستعملها أستاذك داخل القسم ؟

الفصحى ☐ العامية ☐

4/- هل تواجه صعوبة في التعبير عن أفكارك بالكتابة؟

نعم ☐ لا ☐

ماهي هذه الصعوبة؟ .....

5/- هل تطالع كتبا أو قصصا في البيت أو المكبة؟

نعم ☐ لا ☐

6/- ما هي اللغة التي تستخدمها داخل القسم و تتواصل بها مع معلمك و زملائك؟

الفصحى ☐ العامية ☐ المزاوجة بينهما ☐

7/- هل تتبع الخطوات المنهجية في التعبير الكتابي؟

نعم ☐ لا ☐

إذا كانت إجابتك بنعم، فما هي هذه الخطوات؟

.....

.....

.....

.....

8/- هل سبق لك وأن طلبت من أستاذك إعادة المعلومة أو محتوى الدرس بالعامية؟

نعم ☐ لا ☐ في كل مرة ☐

9/- هل الوقت في الممنوح في التعبير الكتابي كاف لك؟

نعم ☐ لا ☐

الملخص: شملت دراستنا ظاهرة التّداخل اللّغوي بين اللّغة العربيّة الفصحى والعامّية في التعبير الكتابي عند السّنة الخامسة ابتدائي، وتمظهرت على شكل دراسة وصفية تحليلية تقوم على مقدمة، وثلاثة فصول فصلين نظريين والثالث تطبيقي، الفصل الأول ورد بعنوان: التّداخل اللّغوي بين الفصحى والعاميّة وقد قمنا بتقسيمه إلى ثلاثة عناصر، بينما الفصل الثاني فقد عنوناه بـ: نشاط التّعبير الكتابي وقد قسمناه إلى ثلاثة عناصر، والفصل الثالث عنوناه ب: دراسة ميدانية: تناولنا فيه تحليل مدونة تتمثل في استبيانات خاصة بالأساتذة والمتعلمين وتحليل تعابير التلاميذ، وانتهى البحث إلى خاتمة تضمنت أهم ما توصل إليه من نتائج.

هدفت هذه الدراسة إلى الاطلاع على مدى انتشار هذه الظاهرة في الوسط التعليمي، كذلك عرض الأسباب التي أدت إلى شيوعها، وتمكين التلميذ من تجسيد أفكاره وبناء جمل أو عبارات أو قصة بشكل سليم خال أو شبه خل من الكلمات العامية، وقد اقتصرت الدراسة على عيّنة من تلاميذ السنّة الخامسة ابتدائي، مستندين في ذلك على حضورنا داخل القسم.

الكلمات المفتاحية: التّداخل اللّغوي، اللغة الفصحى، اللهجة العاميّة، التّعبير الكتابي.

Summary: Our study examined the phenomenon of linguistic interference between Standard Arabic and dialect in written expression of fifth year primary school students through a descriptive analytical study conclusion and theree chapters two theoretical and one practical. The first chapter was titled " linguistic lnterference between standard and Dialect" and was divided into three elements, while the second chapter was titled"written Expression Activity". Lt was also divided into three eiements. The third chapter was titled "Field Study" where we analyed a codebook consisting of surveys targeting teachers and students, as well as the analysis of students' expressions. The study concluded with key resuts.

The study aimed to identify the extent of this phenomenon's prevalence in the educational environment, as well as presenting the reasons behind it. Additionally, it aimed to help the student embody his ideas and construct sentetences, phrases or a story accurately and without using dialect words. The study's scope was limited to a sample of fifth grade elementary school students, with data collected from classroom observations.

Key words: linguistic interference , classical language, veracular, written expression.