الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة عبد الحميد ابن باديس

كلية الأدب العربي والفنون

قسم الدراسات اللغوية

مذكرة مكملة لمتطلبات نيل شهادة الماستر في ميدان اللغة والأدب العربي

في تخصص اللسانيات تطبيقية

استثمار نظريات اللسانية في تدريس النشاط التعبير الكتابي السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

إعداد الطالبة :

- بوزيان فاطيمة الزهرة

اشراف الأستاذ:

- د. بن عزة علي

لجنة المناقشة

اللقب والاسم	الرتبة	الصفة
د. حفار عز الدين	أستاذ محاضر (أ)	رئيسا
د. بن عزة علي	أستاذ محاضر (أ)	مشرفا
د. رضوان لحسن	أستاذ محاضر (أ)	منقشا

السنة الدراسية: 2022-2023

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي و البحث العلمي

جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم

كليّة الأدب العربي والفنون

قسم الدّراسات اللّغوية والأدبيّة

استثمار النّظريات اللّسانيّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي -السنة الخامسة أنموذجا-

مذكّرة تخرج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في

تخصص: اللّسانيّات التّطبيقيّة

إعداد الطالبة:

1 - بوزيان فاطمة الزهرة

إشراف الأستاذ:

بن عزة علي

لجنة المناقشة

- د. حفار عزالدين — رئيسا
- د. بن عزة علي — مشرفا ومقررا
- د. رضوان لحسن — مناقشا

السنة الجامعية : 2022- 2023

بسم اللّٰه الرّحمن الرّحيم

"وَقُلْ رَبِّ زِدْنِي عِلْمًا" طه114

شكـــــر وتقديـــــر

أشكر الله العلي القدير الذي أنعم عليّ بنعمة العقل والدين.

القائل في محكم التّنزيل: وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيم سورة يوسف (76)

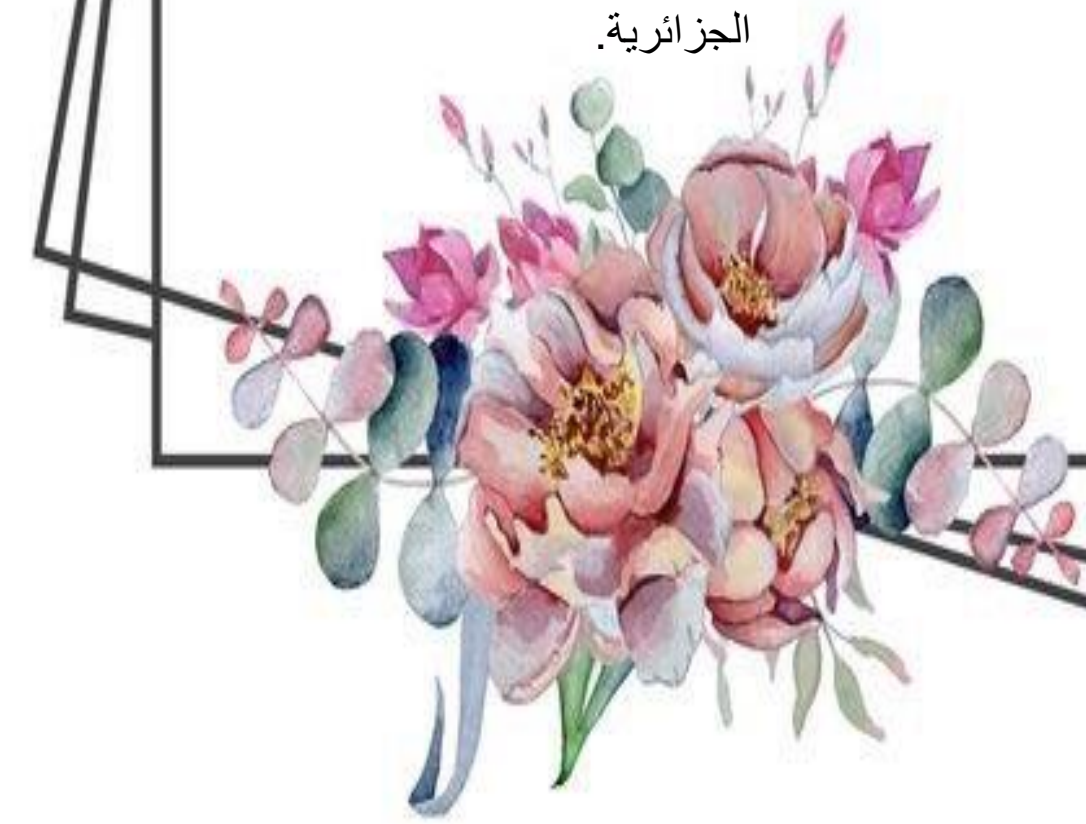
أمّا بعد:

لا يسعني في هذا المقام إلاّ أن أقدّم تحيّة احترام وتقدير تحية إجلال وإكبار لأستاذي الفاضل.

الدّكتور "بن عزّة علي"

الذي كان لنا نعم الموجّه بنصائحه الثّرية وتوجيهاته القيّمة وآرائه السّديدة.

أدامه الله وبارك فيه وسدّد خطاه وجعله نبراسا للبحث العلمي والجامعة الجزائرية.



إهـــــداء

الحمد لله وكفى والصلاة والسّلام على الحبيب المصطفى وأهله ومن وفى أمّا بعد:

أحمد الله عزّ وجلّ على منّه وعونه لإتمام هذا البحث.

إلى صاحب المسيرة العطرة والفكر المستنير: أبي الغالي

تعجز كلماتي عن شكرك وتقديرك على كلّ ما فعلته معي طيلة حياتي

تحيّة لقلبك الكبير وأسأل الله أن يطيل ف عمرك.

إلى أعظم أمّ ربتني في طفولتي وراعتني حتى صرت كبيرة.

إلى من وضع المولى سبحانه وتعالى الجنة تحت قدميها ووقرها في كتابه العزيز

أمي الغالية.

مهما كتبت من حروف شكر لن أستطيع أن أفيكما حقّكما، عسى أن أكون مصدر

فخر لكما.

إلى أخواتي "خلود، شيماء، هاجر"

إلى جدّتي "عائشة"

إلى شيخيّ معلّمَيْ القرآن شيخ "ميلود" و"منصور"

إلى كلّ أساتذة قسم الأدب العربي.

فاطمة الزهراء

مقدمـــة

مقدّمة

بسم الله الرحمن الرحيم والصلاة والسّلام على النّبي الأمين المبعوث رحمة للعالمين محمدا أشرف الخلق أجمعين، والسّلام على الأنبياء والمرسلين ومن تبعهم بإحسان إلى يوم الدين إمّا بعد:

تعدّ اللّسانيّات التّطبيقيّة علما تطبيقيّا للنّظريّات اللّسانيّة واستثمارها في مجالات علميّة وإنسانية من جانبها اللّغوي، فاللّسانيّات التّطبيقيّة هي جزء من اللّسانيّات النّظريّة، خطواتها مرهونة بما تمليه عليها النّظريّات اللّغويّة، وهي تختصّ في استكمال نقائص النّظريّات اللّسانيّة وتطبيقها على عدّة أصعدة ومواضيع، ومن بين النّظريّات التي تمّت دراستها هي النّظريّة البنيويّة لدي سوسير، النّظرية الوظيفيّة لأندري مارتينه، النّظرية التوليديّة التّحويليّة لتشومسكي، وأخيرا النّظريّة السّلوكية التي تنتمي إلى حقل التّعليميّة، قد وضعت وزارة التّربية مناهج تربويّة بغية تنمية المهارات اللّغويّة وخاصّة التّعبير الذي يعدّ همزة وصل بين هذه الأنشطة اللّغويّة، حيث يربط بين الجانبين الشّفوي والكتابي، كما يهدف إلى بناء شخصية الفرد وتنمية الشّجاعة الأدبيّة لديه للتّواصل مع الآخرين، من هنا جاءت أهميّة نشاط التّعبير في تدريس اللّغة العربيّة، كونه من أهمّ فنونها.

ومن هنا اخترنا أن نبحث في تعليميّة المنتوج الكتابي، من حيث توظيف النّظريّات اللّسانيّة وتدريسها وتقييمها من خلال هذا النّشاط لدى المعلّم والمتعلّم، فكان عنوان بحثنا: "استثمار النّظريّات اللّسانيّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي السّنة الخامسة أنموذجا".

وقد تمحورت تساؤلات الدّراسة حول إشكاليّة رئيسيّة تمثّلت في:

- ك

يف يتمّ استثمار النّظريّات اللّسانيّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي؟ وما هي أهمّ هذه النّظريّات؟

وقد تفرّعت هذه الإشكاليّة لمجموعة التّساؤلات هي:

-فيما تتجلىّ مبادئ النّظريّات اللّسانيّة؟ وإلى أيّ مدى وظّفت هذه الأخيرة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي لدى الطّور الخامس ابتدائي؟

-هل طريقة تدريس المنتوج الكتابي وفق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النّصيّة لها نتائج إيجابيّة في تحصيل التّلاميذ؟

-كيف يتمّ تقييم المنتوج الكتابي؟

ويعود سبب اختيارنا لهذا الموضوع رغبتنا في معرفة طريقة تدريس وكيفية تقييم مادّة إنتاج المكتوب في السّنة الخامسة ابتدائي، لما له من مكانة كبيرة في تعليميّة مواد اللّغة العربيّة.

وكذلك من أهمّ الأسباب الذّاتية كونها تندرج تحت تخصّصنا "اللّسانيات التّطبيقية"، أمّا عن الأهداف التي سعينا إلى تحقيقها من خلال هذه الدّراسة هي: التّعرف على أهمّ الطّرائق التي يدرّس بها إنتاج المكتوب.

وقد اتّبعنا في هذه الدّراسة المنتوج الوصفي، كون الدّراسة تستدعي ذكر أهمّ النّظريّات اللّسانية ومبادئها، كما استعنّا بأداة التّحليل والإحصاء في الجانب التّطبيقي، فأحصينا نسبة استثمار النّظريّات اللّسانيّة لدى أفراد العيّنة لدروس إنتاج المكتوب، وقمنا بتحليل المعطيات المتوصّل إليها.

وقد جاءت خطّتنا مقسّمة إلى مدخل وثلاثة فصول، فصلين نظريّين والثّالث تطبيقي، فالمدخل خصّصناه قراءة لمصطلحات العنوان، وقد اخترنا لذلك المصطلحات التّالية: "النّظريّة، اللّسان، النّظريّة اللّسانيّة، التعبير، الكتابة، التّعبير الكتابي"، أمّا الفصل الأوّل كان بعنوان انعكاسات النّظريّة اللّسانيّة في اكتساب

اللّغة وتعليمها، حيث تضمّن هذا الفصل أربعة مباحث، المبحث الأوّل: النّظريّة البنيويّة تناول فيها تعريف لفيردينان دي سوسير وأهمّ مؤلّفاته، اللّسانيّات البنيويّة، مبادئ النّظريّة البنيويّة.

أمّا المبحث الثّاني الذي جاء بعنوان النّظرية الوظيفيّة، قمنا بتعريف لأندري مارتنيه وذكر أهمّ مؤلّفاته، اللّسانيّات الوظيفية، نظريّة مارتنيه الفونولوجيّة وأخيرا مبادئ النّظريّة الوظيفية.

المبحث الثالث بعنوان النّظرية التّوليديّة التّحويليّة، قمنا بتعريف تشومسكي، اللّسانيات التّحويليّة التّوليديّة، النّظريّة تشومسكيّة، أصول النّظريّة التّوليديّة التّحويليّة، مبادئ وأفكار النّحو التّوليدي التّحويلي، والقواعد التّوليديّة التّحويلية، وأخيرا النّظريّة السّلوكية كمبحث رابع ذكرنا فيه النّظريّة السّلوكية ومبادئها. أمّا الفصل الثاني حمل عنوان: المقاربات والإنتاج الكتابي تناولنا فيه ثلاثة مباحث تنقسم بدورها إلى عدّة عناصر هي:

المبحث الأوّل: يدور حول المقاربة بالكفاءات، عناصره: تعريف المقاربة بالكفاءات، مبادئ المقاربة بالكفاءات، خصائص المقاربة بالكفاءات، مزايا المقاربة بالكفاءات، الوضعيّات. أمّا المبحث الثّاني عنونّاه بالمقاربة النّصيّة، عرّفنا فيه المقاربة والنّص ذكرنا أهمّ عناصر المقاربة النّصيّة، مستويات المقاربة النّصيّة، خطوات المقاربة النّصيّة، أهداف المقاربة النّصيّة، أهميّة المقاربة النصيّة، المبحث الثالث بعنوان: أهداف الإنتاج الكتابي، تناولنا فيه طرائق تدريس التّعبير الكتابي، تقويم الإنتاج الكتابي، الخطوات العامّة لتدريس التّعبير الكتابي، منهاج تدريس نشاط التّعبير الكتابي، أمّا الفصل الثّالث والأخير هو الفصل التّطبيقي بعنوان: دراسة ميدانيّة، انقسم بدوره إلى ثلاثة مباحث: المبحث الأوّل: إجراءات البحث الميدانيّة، عناصره، عيّنة البحث ووصف العيّنة، أدوات البحث، المبحث الثاني: هدف الدّراسة، المبحث الثالث: تحليل الاستبيان والتّعليق عليه.

ثمّ أنهينا بحثنا بخاتمة والتي كانت حصيلة لما توصّلنا إليه من نتائج ومجموعة من التّوصيات والاقتراحات للحدّ من الصّعوبات.

وقد استندنا في هذه الدّراسة على جملة من المصادر والمراجع من بينها:

دروس في المدارس اللّسانيّة الحديثة لشفيقة العلوي، اللّسانيّات النّشأة والتّطوّر لأحمد مومن.

كما استعنّا بمجلّات نذكر منها: الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات لصباح ساعد ووسيلة بن عامر مجلة السّراج العدد8.

كما لا يخلو أيّ بحث من الصّعوبات قد واجهتنا جملة من أبرزها:

- ضـ

يق الوقت الممنوح للطّالب في إعداده للمذكّرة.

- كـ

ثرة الآراء مع توسّع الموضوع.

وفي نهاية هذا الفصل المتواضع لا يسعنا إلّا أن نحمد الله عزّ وجلّ أن وفّقنا لإنجاز هذه الدّراسة، فالفضل يعود إليه ويرجع الفضل بعده إلى الأستاذ المحترم الأستاذ بن عزّة علي، الذي لم يبخل علينا بتوجيهاته وإرشاداته التي أعانتنا كثيرا في إخراج هذا العمل، والشّكر لكلّ من ساعدنا من قريب أو بعيد.

مدخـــل

مدخل:

إنّ تحديد المفاهيم والمصطلحات شرط أساسي من شروط البحث العلمي، فتحديد المصطلح تحديدا دقيقا ومعرفته معرفة أساسيّة تدخل في صلب المنهج العلمي، فهو يسهّل معرفة المعاني والأفكار التي يريد الباحث التّعبير عنها، ومن هذا وانطلاقا من هذه القاعدة، وقبل البدء بتعريف النّظريّات يحسن الوقوف عند مصطلحات العنوان (النّظريّة، اللّسان، النّظريّة اللّسانيّة، التّعبير، الكتابة، التّعبير الكتابي) كمصطلحات مفتاحيّة لموضوع البحث، وبعد ضبط هذه المصطلحات بدقّة نرى من المفيد أن نميّز بين مصطلح النّظريّة اللّسانيّة والتّعبير الكتابي، لما لها من علاقة وثيقة ببعضهما.

أوّلا: مفهوم النّظريّة.

1- **لغة:** نَظَرَ: نظرتُ إليه ونظرته، ونظرتُ إليه نظرةً حلوةً ونظراتٍ، ونظرتُ في المنظار وهو المرآة.[1]

ورجل منظور: معينٌ وبه نظرة.

ورجل نظورٌ: لا يغفل عن النّظر فيما أهمّه.[2]

2- اصطلاحا:

"فهي جملة من المبادئ التي تستخدم لوصف قضيّة فكرية سواء أ كانت علميّة أو فلسفيّة أو معرفيّة أو أدبيّة أو لغويّة أثبتت حقيقة أو للوصول إلى بناء فكر، وهي طائفة من الآراء تفسّر وقائع علميّة أو ظنيّة، وتسمّى في العلوم الإنسانيّة التّصوّرات أو الفروض وهي توضّح ظواهر مختلفة، وهي كذلك دراسة

[1] - الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلميّة، ط1، 1419-1998، بيروت، ص: 282.
[2] - المرجع نفسه، ص: 284.

الموضوع دراسة عقلانيّة ومنطقيّة لاستنتاج مجموعة من النّتائج المعزّزة للفكرة الرئيسية".[3]

ويعتبر الفيلسوف أرسطو أوّل من أعتمد تطبيق فكرة النّظرية، وبالتّالي تعرّف النّظريّة على أنّها مجموعة من الفرضيّات والتّجارب والحقائق التي يتمّ استخدامها لتحقيق الإدراك الذهني عبر تفسير الظّواهر المختلفة.

ثانيا: مفهوم اللّسان:

1- **لغة**: لسن، اللّسانُ: جارحة الكلام، قال ابن بري: اللّسان هنا الرّسالة والمقالة، واللّسانُ: المِقْوَلُ، واللّسان اللّغة رجل لسِنٌ بيّنَ اللِّسْنَ إذا كان ذا بيان وفصاحة، والإلسان: إبلاغ الرّسالة، وألسنه: أبلغه، وألسنَ عنهُ: بلَّغَ، ولاَسنَهُ: نَاطَقَهُ ولسانُ القَومِ: المتكلّم عنهم.[4]

2- اصطلاحا:

"هو نظام من الأدلّة المتواضع عليها، وهو ليس مجموعة من الألفاظ يعثر عليها المتكلّم في القواميس ويلتقطها من الخطابات ثمّ يجعلها في حافظته، كما أنّه ليس أيضا مجموعة التّحدّيات الفلسفيّة للاسم والفعل والحرف، أو القواعد الكثيرة الشواهد، بل هو نظام من الوحدات يتواصل بعضها ببعض على شكل عجيب، وتتقابل فيها في المستوى الواحد التّقابل الذي لولاه لما كانت هناك دلالة".[5]

واللّسان علميّا هو عضو عضلي موجود داخل الفم، وهو الكلام والقول والرّسالة والأداة الجارحة التي تستخدم لعمليّة الكلام والقول.

---

[3] - عبد الحكيم سحالية، المدارس اللسانيّة واتّجاهاتها المعاصرة، دار الأيام للنشر والتّوزيع، ط1، 2020، ص: 8.

[4] - ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، بيروت، ص: 197.

[5] - خليفة بوجادي، اللسانيات النظريّة دروس وتطبيقات، بيت الحكمة للنشر والتّوزيع، ط1، 2012، ص: 135.

ثالثا: النظريّة اللّسانية

هي النّظريات الّتي تقدّم تفسيرات وتوضيحات للظّواهر والأحداث التي تتناولها وتتباين النّظريّات باختلاف الهدف منها.[6]

فهي تتضمّن فروع العلوم المختلفة، وهي عبارة عن محاولات لتنظيم حقائق التّعلّم وتبسيطها وشرحها والتّنبؤ بها، وفق خلفيّات وتصوّرات فكريّة.

لذا نجد أنّ المنظور التّدريسي للّغة يختلف وفقا لنّظريّة التي يتبنّاها النّظام التّعليمي في أطواره المختلفة، ومن هذا المنطلق علينا أن نركّز على نظرة كلّ مدرسة إلى تدريس من منظورها.

والنّظريّة العلميّة هي نسق من المعرفة المعمّمة التي تسعى إلى تفسير مختلف الجوانب الغامضة، أو غير المدركة عقليّا في الواقع المادّي، وهي تتكوّن من جزأين:

- جزء موضعيّ: يتعلّق بتفسير الواقع أو الظاهرة المدروسة تفسيرا معمّما يستند إلى حملة من المقولات والقوانين والمبادئ العامّة.
- جزء صوري: يتضمّن مجموعة من المعادلات الرّياضيّة، وزمرة من القواعد المجرّدة والرّموز المنطقيّة.[7]

فالنّظريّة تكون شاملة حين تكون قادرة على الإحاطة بجميع المعطيات المتعلّقة بالموضوع المدروس بأقلّ عدد من القواعد.

---

[6] - الفارابي، معجم علوم التربية مصطلحات والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1994، ص: 346.

[7] - مصطفى غلفان، اللسانيّات التّوليديّة الأسس النظريّة والمنهجيّة، دار كنوز المعرفة للنشر والتّوزيع، ط1، 1437-2016، عمان، ص: 47- 48.

رابعا: التعبير

1- لغة: عبر:

عَبَرَ الرُؤيا يَعْبرها عَبْر، وعبارة عبَّرها: فسّرها وأخبر بما يؤول إليه أمرها، وعبّر عمّا في نفسه، أعرب وبيّنَ وعبر عن فلان: تكَلَّم عنه، واللّسانُ يُعبّر عمّا في الضّمير.[8]

2- اصطلاحا:

التّعبير هو الإبانة والإفصاح عمّا يدور في خاطر الفرد من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون.[9]

والتّعبير بشقّيه (الشّفوي والكتابي) يعَدّ الغاية المرجُوّة من تعلّم اللّغة.

خامسا: الكتابة

1- **لغة:** كتب، كَتَبَ: كتْبًا وكِتْبَةً وكِتَابَة: خطَّ أو رَسَمَ أو سطَّر إشارات اصطلاحيّة أو علامات مقرّرة أو حروفا تعبّر عمّا في الخاطر من أفكار أو تصوّر أصوات الكلام ولفظه.[10]

وتعرف الكتابة على أنّها الإنشاء والنّثر.[11]

الكتابة تعبير عن تجربة شعورية نقول: عبَّر فلان عن رأيه، أي بيَّنَهُ بالكلام.[12]

2- اصطلاحا:

[8] - ابن منظور، لسان العرب، ص:13.

[9] - محمد علي الصّويركي، التّعبير الشّفوي حقيقته واقعه أهدافه مهاراته طرق تدريسه وتقويمه، دار الكندي، للنّشر والتّوزيع، ط1، 2007، الأردن، ص: 12.

[10] - الحسن الهنائي، المنجد في اللغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط1، 2000.

[11] - مجدي وهيبة وعامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984، ص: 154.

[12] - زهدي محمد عيد، فنّ الكتابة والتّعبير، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، 2009، ص: 19.

الكتابة ترجمة للفرد ونقل للمشاعر ووصف للتّجارب وتسجيل للأحداث وفق رموز مكتوبة متعارف عليها بين أبناء الأمّة المتكلّمين والقارئين والكاتبين. ولها قواعد ثابتة وأسس علميّة تراعي الذّات والحدث والأداة حتى تكون في الإطار الفكري والعلمي ليتمّ تداولها وفق نظام معيّن متعارف عليه لتحمل إنجازات الأمّة من علوم ومعارف وخبرات وشعور وغير ذلك.[13]

فهي وسيلة من وسائل الاتّصال للإنسان، يتمّ من خلالها نقل أفكار الشّخص والتّعبير عمّا لديه من معان ومفاهيم، والكتابة هي مفتاح التّواصل اللّغوي والتّفاعل الاجتماعي.

سادسا: التّعبير الكتابي (التّحريري)

"فهو امتلاك القدرة على نقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى الآخرين كتابة، مستخدما مهارات لغويّة أخرى كفنون الكتابة وقواعد اللّغة وعلامات التّرقيم، والعبارات الصّحيحة ويلجأ إليه الإنسان عندما يكون المخاطب بعيدا عنه مكانا وزمانا".[14]

يعرّفه مدكور: بأنّه عمل عقلي شعوري لفظي، يتّصل بتكوين الأفكار أو إبداعها أو وضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السّلامة في التّهجي.[15]

فهو بمعنى آخر نقل أو ترجة عن تجربة شعورية واقعيّة صادقة أو من وحي الخيال.

---

[13] - فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتّعبير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 1427-2007، عمان، ص: 69.

[14] - محمد علي الصويركي، التّعبير الكتابي التّحريري أسسه مفهومه أنواعه وطرائق تدريسه، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، ط1، 1435- 2014، ص: 15.

[15] - المرجع نفسه، ص: 15.

الفصل الأوّل:
انعكاسات النّظريات اللّسانية على اكتساب اللّغة وتعليمها

المبحث الأول: النّظريّة البنيويّة

المبحث الثاني: النّظريّة الوظيفيّة

المبحث الثالث: النّظرية التّوليدية التّحويلية

المبحث الرابع: النّظرية السّلوكية

الفصل الأول:انعكاسات النّظريّات اللّسانيّة على اكتساب اللّغة وتعليمها.

المبحث الأوّل: النّظرية البنيويّة

فيرديناند دي سوسير:

ولد فيرديناند دي سوسير (Mangin Ferdinand de saussure) في جنيف بسويسرا في 17 نوفمبر 1857، وقد انحدر من عائلة فرنسيّة بروستانتيّة.

شاءت الأقدار أن يولد هذا الرّجل بعد عام واحد من مولد سيجموند فرويد (Sigmund Freud) مؤسّس علم النّفس الحديث، وقبل عام واحد من مولد إميل دوركايم (Emile Durkheim) مؤسّس علم الاجتماع الحديث فكان لهذا الثّلاثي شأن كبير في توجيه مسار العلوم الإنسانيّة، وإحداث ثورة كوبرنيكيّة على المفاهيم القديمة والمناهج الكلاسيكيّة.

وبعدما تلقّى التّعليم الأوّل في جنيف، انتقل دي سوسير إلى برلين وليبزيغ لمزاولة دراسته، ومكث هناك من (1876- 1878)، يدرس اللّسانيّات التّاريخيّة والمقارنة، على الرّغم من أنّه تتلمذ على يد بعض النّحاة الجدد كـ(أوسثوف Osthoff) و(لكسين Leskien)، فإنّه خالفهم في تصوّرهم العامّ. ورفض نظرتهم الضيّقة للّسانيّات، ومن بين (1880 إلى 1891) أقام ببارس وتولى منصب مدير الدّراسات بالمدرسة التّطبيقيّة للدّراسات العليا.

وفي 1891 رجع إلى مسقط رأسه، واستقرّ هناك يدرّس في جامعة جنيف إلى أن وافته المنيّة سنة 1913، عن عمر يناهز الستة والخمسين عاما نتيجة سرطان أصابه في حلقه.[1]

وهكذا قضى دي سوسير جلّ حياته في دراسة اللّسانيّات التّاريخيّة وتدريسها، ويعدّهذا المفكّر السويسري اليوم أيا اللّسانيّات الحديثة ومؤسّس المنهج الآني، وأوّل منظّر في كلّ من (البنيويّة Structuralism)، و(السيمياء Semiology).

مؤلّفاته:

في الواحد والعشرين من عمره نشر دي سوسير مؤلّفه الأوّل الذي جلب له شهرة عالميّة عندما كان طالبا في ألمانيا بعنوان: دراسة حول النّظام البدائي للصّوائت في اللّغات الهنديّة الأوروبيّة.

Mémoire sur le système primitif des reoyelled dans des langes indo-européennes,1878

ويتمثّل مؤلّفه الثّاني في الأطروحة التي قدّمها لنيل شهادة الدّكتوراه حول حالة الجرّ المطلق في السّنسكريتيّة، Le génétif absolu en sanscrit 1881

وقد كتب مجموعة من المقالات حول اللّغة جُمعت كلّها بعد موته بعنوان: recueil des publication scientifiques de Ferdinand de saussure1922

[1] - أحمد مومن، اللسانيّات النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة للنّشر، ط5، قسنطينة، 2015، ص:118.

أمّا مؤلّفه الشّهير، فقد صدر بعد موته بثلاثة سنوات أي سنة 1916 بعنوان: محاضرات في اللّسانيات العامّة: Cours de linguistique générale[1]، حيث قام شارل بالي وألبار سيشيهاي بجمع محاضراته التي كانت يلقيها على طلبته في جامعة جنيف بين 1906، 1911 ثمّ تصنيفها وتبويبها ونشرها.

اللّسانيّات البنيويّة Dtructuralisme: ويبدأ تاريخها من الأمالي اللّسانيّة التي كان يلقيها saussure والتي دوّنت في كتابه Cours de linguistique générale الذي يدور حول المنهج العلمي اللّساني لدراسة اللّغات معتمدا مصطلحات التّزامنيّة Synchronique والتّطوريّة Diachronique والرّمز Signe والمنظومة Système، والدّال Signifiant، والمدلول Signifie، علما أنّ دي سوسير لم يستعمل مصطلح البنيويّة إشارة إلى ما يتداول الآن، بل استعملها إشارة إلى النّظام، أي أنّ اللّغة نظام[2]، ومن وراء كلّ هذا بنى مبادئها كما يلي:

- اللّغة نظام قائم بذاته.
- الآنيّة والتّزمانيّة.
- اللّسان والكلام.
- ثنائيّة العلامة.
- الشّكل والمادّة.
- اعتباطيّة الإشارة اللّغويّة.
- التّقطيع.

[1] - أحمد مومن، اللسانيّات النشأة والتّطوّر، ص: 119.
[2] - صالح بلعيد، نظريّة النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2014، ص:62.

مبادئ النّظرية البنيويّة

"يتجلّى المنهج اللّساني البنيوي في المفاهيم التي تقدّم بها دي سوسير في محاضراته والمتمثّلة في:

- اهتمامه باللّغة التي صارت موضوعا علميّا قائما بذاته.
- تعريفه للعلامة اللّغويّة (الدّليل اللّغوي) الذي هو حصيلة عنصرين متّحدين الدّال والمدلول.
- اعتباره أنّ اللّغة نظام، أي مجموعة من العلاقات والقوانين.
- إنّ التّحليل اللّساني يبحث في التّشابه والاختلاف (وهذا جوهر البنية).
- يعتمد أيّ تحلي لغويّ على المنهج التّزامني (الوصفي) الذي يعدّ ضروريّا من أجل استكشاف خصائص اللّغة ونظامها.
- تأكيده على العامل النّفسي والاجتماعي للّغة".[1]

يمكن إيجاز أهمّ أفكار دي سوسير البنيويّة في ثلاثة أفكار مترابطة ومتكاملة لا انفصام لها، وليس من السّهل أن يعزل واحد منها عن الآخر.

- حلّل دي سوسير الرّمز إلى مكوّنين اثنين الدّال Signifier، المدلول Signified، الدال هو الجانب الصّوتي المادّي من الرّمز، أمّا المدلول فهو الجانب الذهني.

- ميّز دي سوسير اللّغة Langauge والكلام Parole.

- ميّز أيضا بين محورين لدراسته اللّغة، المحور التّزامني Synchronic والتّتابعي Diachronic، السّنكرونيّة أو (الوصفيّة)، الدياكرونيّة أو (التّاريخيّة).

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانيّة الحديثة، التّنظير، المنهج، الإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتّوزيع، 1434-2013، ص:13.

1. التّفريق بين اللّغة والكلام: (langue, parole)

يرى دي سوسير أنّ اللّغة تسبق الكلام كونها نظام، ويقوم بهذا الصّدد بتعريف اللّغة (اللّسان) بقوله: "للّسان هو رصيد يستودع في الأشخاص الذين ينتمون إلى مجتمع واحد تقريبا في كلّ دماغ، وبفصلنا اللّسان عن الكلام نفصل الوقت في نفسه ما هو اجتماعي عمّا هو فردي، ما هو جوهري عمّا هو إضافي أو عوضي".[1]

فاللّغة عبارة عن عمل جماعي موجود عند كلّ المتكلّمين بكيفيّة اعتباطيّة لا شعوريّة، أمّا الكلام هو عبارة عن طريقة تجسيد المتكلّمين لهذا النظام اللّغوي.

ذهب دي سوسير إلى اعتبار اللّسان (اللّغة) هو الموضوع الأهمّ في اللّسانيّات البنيويّة، فاللّغة يكتسبها الفرد والجماعة أمّا الكلام فهو النّشاط الصوتي الفردي، أي هو تلك الأصوات المنطوقة بالفعل في موقف معيّن، فاللّغة كما قال فيرث: "يعني نظام من الرّموز صنّفت إلى أجناس، وهو نظام من قيم خلافيّة وليس نظاما من عناصر ماديّة واقعيّة"[2]، فالنّاس لا يتكلّمون هذه القيم والقواعد، بل يتكلّمون طبقا لها.

إنّ التّفريق بين اللّسان والكلام أدى بدي سوسير إلى التفريق بين المؤسسة والواقع، أي بين النظام الأساسي الذي يسمح بقيام أنماط سلوكية مختلفة، والأمثلة الفعليّة لهذا السّلوك.

يعتبر دي سوسير الرّائد في طرح التّمييز بين اللّغة (اللّسان) والكلام الذي أحدث ثورة في الدّراسات اللّغويّة الحديثة، حيث "يُقرّ تلميذه (تشارلز بييه): بأنّ

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانيّة الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، مؤسّسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 1434، 2013، ص:13.
[2] - المرجع نفسه، ص:14.

اللّغة هي نتيجة العقل الجماعي وهي وسيلة نقل الأفكار والتّواصل، أمّا الكلام فهو خادمها، لأنّه يعبّر عن الشّعور والرّغبات والأفعال.

أمّا (بالمار) فهو أيضا يؤكّد الطّرح الديسوسيري، حيث يرى أنّ اللّغة تتضمّن شيئين متمايزين هما:

1- مجموع النّشاط الجسمي والعقلي الذي يبذله شخص ما حين ينقل إلى شخص آخر أفكارا وعواطف، وهذا هو الكلام.

2- مجموع التّقاليد والعادات اللّغويّة التي تختارها الجماعة المتكلّمة بغية المحافظة على مستوى معيّن من التّفاهم والتّواصل وهذا هو اللّغة".[1]

وعليه نستنتج بأنّ كلّ من تشارلز وبالمار أكّدا الطّرح الذي قدّمه دي سوسير من خلال تفريقه بين اللّغة والكلام، فكلّ منهم قام بتقديم أفكاره على حسب التّفريق بين كلّ ما هو نظري وعملي.

في حين نجد أفكار ومبادئ دي سوسير اللّغويّة تدور حول هدفين أساسيين هما:

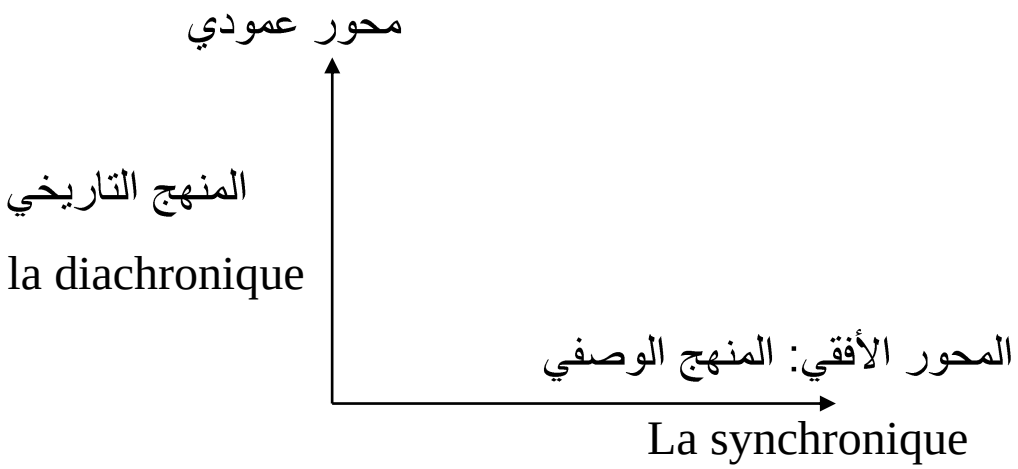
- تصحيح بعض الآراء الزائفة التي شاعت وسط اللّغويين التّقليديين الذين ثار عليهم.
- محاولة تخليص البحث اللّغوي من تبعيّة العلوم التّجريبيّة والتّاريخيّة وتخصيص علم مستقلّ يقوم على النّظر في اللّغة وخصائصها والكشف عن نظامها وحقيقتها.

[1] - شفيقة العلوي، دروس في اللسانيات الحديثة- التنظير، المنهج والإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 1434، 2013، ص:15

2. **الدراسة الوصفية الآنية السنكرونية والدراسية الزمانية التاريخية الدياكرونية:**

يعتبر الهدف الأساسي للنظرية اللسانية البنيوية التي اقترحها دي سوسير كنموذج عن المنهج التقليدي في البحث اللغوي، هو دراسة اللغة في ذاتها ولذاتها، أي دراستها دراسة وصفية آنية، فاللسان هو الذي يهتم بالنظام الداخلي للغة ليكشف عن قوانينه وأصوله، وأما المعرفة بالعوامل السياسية، الحضارية، الجغرافية والثقافية للغة فتعد ثانوية. ذلك لأنها لا تضيف أي جديد للدرس اللساني البنيوي.

تهتم الدراسة الزمانية بتعاقب الأزمنة، من أجل الكشف عن التطورات التي تلحق اللغة، فهي أشبه بالمحور العمودي.



فالمنهج الوصفي يهمل الجوانب التعاصرية، يركز اهتمامه على وصف جوهر اللغة أي أنه يصف نظامها الداخلي.[1]

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة- التنظير، المنهج والإجراء، ص16.

فقد نجد دي سوسير يدعو إلى إخراج التحليل التاريخي (الدياكروني) عن الدراسة اللسانية، والاهتمام بتتبع الأصول الأولى للغات، ويمكننا توضيح هذا التمييز من خلال:

اللّسانيّات (الدّراسة العلميّة للّغة)
- اللّسان
  - دراسة زمانيّة دياكرونيّة (التّطوّرات)
  - دراسة آنيّة وصفيّة سنكرونيّة (وصف النّظام)
- الكلام ← تأدبات فرديّة للنّظام (اللّغة)[1]

هذه العلاقة لها دلالتها إذ أنها تحمل المعنى من خلال اللغة.

3- الدليل اللغوي: le signe linguistique

اللغة هي نظام من الإشارات un système de signes، التي تشير للمقصود بغية التبليغ والتخاطب والتواصل.

فاللساني لا يهتم بالمرجع (المدلول عليه) الموجود في الواقع أي le référant والذي يحيل إلى العنصر المحسوس المادي، بل إن اهتمامه منصب على المدلول (المفهوم). وعليه فالدليل اللغوي (اللساني) عند دي سوسير هو ما ربط بين المدلول (المفهوم) والصورة الصوتية التي نشير بها إليه.

إن الدليل اللغوي يتكون من أمرين هما:

1- الدّال le signifiant: وهو مجموعة من الأصوات المنطوقة والمسموعة القابلة للتقطيع، أي صورته المادية الفيزيائية.

2- المدلول le signifié: وهو المفهوم أو المعنى أو التصور الذهني الذي

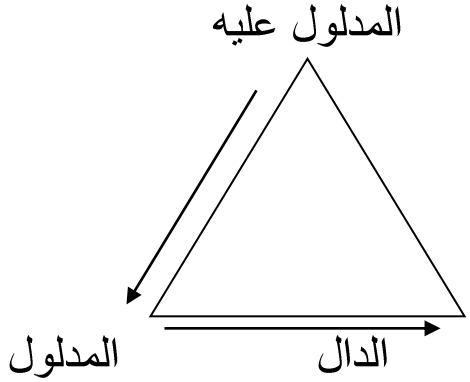
[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، ص 17.

يشير للدال ويكون مخزنا في الدماغ.[1]

وعليه نستنتج أن العملية التواصلية الإقناعية تتم وفق الطريقة التالية: هناك مفهوم يريد المتكلم إيصاله إلى المتلقي، فتقدم له المرجع أو المدلول عليه، فيقوم المتكلم بتشغيل نظامه اللغوي الذاتي، ذي الطابع الداخلي، من أجل اختيار المدلول المطابق لذلك المرجع، ثم يقوم بربط المدلول بالصورة الصوتية المنطوقة المسموعة، التي يكون قد ورثها من مجتمعه، أي من التمثيل الثقافي الحضاري المخزن في ذاكرة الجماعة الناطقة التي ينتمي إليها.

وبالتالي فالدليل اللغوي الذي يصل بين المدلول عليه ولفظه، أو بين المدلول عليه والمفهوم، يربط بين الصورة الذهنية للشيء المادي أي المرجع وما يقابلها من أصوات.

إنّ الدليل اللغوي هو الذي يقرن الدال بالمدلول بكيفية اعتباطية (arbitraire) لا تتدل فيها الإرادة الجماعية للأفراد، والتمثيل التالي يوضح ذلك:



فالدليل اللساني ليس وحدة حرة، بل المقصود بالاغتباط هو عدم خضوع علاقة الارتباط بين الدال والمدلول إلى التعليل والتبرير العقليين والمنطقيين [2]

إن الاعتباطية هي عدم قدرة الفرد على تغيير الدليل اللغوي بأنه طريقة

[1]- شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 1434، 2013، ص18.

[2] - المرجع نفسه، ص19.

كانت بالرغم من مناداة دي سوسير باعتباطية العلامة اللغوية، إلا أنّ هناك بعض الاستثناءات التي تحول دون استخدامها.

مثلا: لو كانت اللغة اعتباطية على النحو الذي ينادي به دي سوسير، لكان من السهل القيام بالترجمة من لغة لأخرى، إذ أن المرء سيستبدل الصورة الذهنية لكلمة قلم stylo بالفرنسية وpencil بالإنجليزية دون عناء، لكن هنا تبقى الترجمة فعل آلي وعقلي، يحتّم على صاحبه مراعاة قوانين عدة كالعلاقات التركيبية النحوية والدلالية، فالاعتباطية في العلامة اللسانية مرتبطة بالوضع والتلازم للاستعمال الفردي الجماعي،وهذا الحكم يقره دوسوسير بعد رحلته العلمية مع الاعتباط إذ يقول: "إنّ المبدأ الأساسي لاعتباطية العلامة في كل لغة لا يمنع من تمييز ما هو اعتباطي جذريا أي ما هو غير معلل عما هو اعتباطي نسبيا، إن جزءا فقط من العلامات هو اعتباطي بشكل مطلق، وفي علامات أخرى تدخل ظاهرة تسمح بالتعرف على درجات اللاعتباطية من دون إلغائها"[1] وبالتالي فإنّ دي سوسير يذهب إلى أن العلاقة اعتباطية قائمة بين الدال والمدلول.

3- اللغة ظاهرة اجتماعية:

إنّ اللغة ظاهرة اجتماعية، فعندما نحلل لغة نكون قد حللنا في الواقع مفاهيم وقوانين اجتماعية قابلة لأن تتغير دون أن تتغير علاقاتها وأنظمتها الأساسية.

هناك اختلافات مادية وثقافية واضحة بين جملتي:

-الأخت تحب أخاها.

-الأخت (أو البنت تحب صديقها).

فالموروث الثقافي الحضاري والديني للمجتمع الإسلامي يختلف عن المجتمع الغربي بكافة عقائده الإيديولوجية.

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، ص20.

ومن ثم تأكد دي سوسير أن علم اللغة لا يدرس مجموعات ضخمة من السياقات الصوتية، بل يدرس نظاما من الأعراف الاجتماعية.[1]

هذا ما جعل اللغة عند دي سوسير ظاهرة عامة في المجتمع، وهي ليس من إنتاج الفرد، والمجتمع يسعى لفرضها داخل البيت وخارجه.

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، ص21.

المبحث الثاني: النّظرية الوظيفيّة

تعريف أندري مارتيني:

ولد مارتيني سنة 190 بمقاطعة السافوا بفرنسا. وبعدما أتم دراساته العليا اشتغل بالتدريس في بعض ثانويات باريس، وفي الوقت نفسه انكبّ على دراسته اللغة الإنجليزية ونال فيها شهادة التبريز.

ومن حسن حظه أن تابع دروس بعض مشاهير اللسانيات من أمثال: موسي (Mossé)، فندريس (Vendryes)، وميي (Meillet).

نال شهادة الدكتوراه في دراسة اللغات الجرمانية سنة 1937، وأصبح مدير للدراسات الفونولوجية بالمدرسة التطبيقية للدراسات العليا في عام 1938.

وفي الحرب العالمية الثانية، ألقي عليه القبض وأودع السجن، فاغتنم الفرصة هناك وألف كتابا قيما بعنوان: "نطق الفرنسية المعاصرة" معتمدا على أربعمائة رواية. ومن 1932 إلى 1938 كانت له اتصالات مكثفة مع علماء نادي براغ اللساني وبخاصة مع تروبتسكوي. كان يتابع تطور نظرية الرياضيات اللغوية glassematics من خلال إقامته بالدنمارك وإقامته مع يلمسلف (Yelmslev، من 1946 إلى 1955 استقر بالولايات المتحدة، شاهد تطور اللسانيات الأمريكية على يدي (سابير) و(بلومفيلد)، في عام 1946 عين مديرا للمجلة العلمية اللسانية ("الكلمة") (word) حمل مسؤولية إدارة معهد اللسانيات بجامعة كولومبيا بنيويورك، كما عين مديرا للجمعية العالمية للغة المساعدة International Auxiliary Language Association[1] ويعدّ مارتيني اليوم من أشهر اللسانيين المعاصرين.

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، ط5، قسنطينة 2015، ص151-152.

مؤلفاته:

ألف "مارتيني" ما يربو عن مائتين وسبعين مؤلفا يتعلق العديد منها باللسانيات العامّة، اللسانيات الوصفية، الفونولوجيا الوظيفية، والفونولوجيا التاريخية ومن أشهر هذه المؤلفات:

-التصنيف الصامت ذو الأصل التعبيري في اللغات الجرمانية: la germination consonantique d'origine expressive dans les langues germaniques عنوان الأطروحة التي نال بها شهادة الدكتوراه.

-نطق الفرنسية المعاصرة: La prononciation du français contemporain

-الفونولوجيا كنوع من الصوتيات الوظيفية: Phonology as functional phonetics

-نظرة وظيفية للغة: A functional view of language.

-اقتصاد التغيرات الصوتية: Economie des changements phonétiques

-مبادئ اللسانيات العامة: Eléments de linguistique générale

اللسانيات الوظيفية:

تتدرج في إطار البنيوية المتولدة عن الموقف النقدي من النظرية التاريخية، والتي بدأت تشكل من حلقة براغ التي استغلت منطلقات سوسور، ولكن أول ما ظهرت كأفعال تعود إلى كتاب تروبتسكوي بعنوان principe de phonologie، وتواصل بناؤها إلى أن استقرت ركائزها مع André Martinet[1] ومن هنا فيعد مارتيني الامتداد الطبيعي لتروبتسكوي، لأنه لا ينظر

[1] - صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والننشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2014، ص67.

إلى اللفظة. من حيث استقلالها تركيبيا وموقعيا داخل نفس التركيب من خلال الوحدات الوظيفية.

و"سميت وظيفة لأنها تبحث في دلالة القطع الصوتية التي تحتويها النصوص"[1]، فهي تعتبر أن المعنى يتغير بتغير اللفظ وهذا يقتضي شيئين هما: إذا تغير المعنى فلا بدّ أن يتغير اللفظ وإذا ثبت على حال واحدة فلا بد أن يثبت المعنى كذلك.

نظرية مارتيني الفونولوجية:

إذا كانت مدرسة براغ قامت بفصل الصوتيات الوظيفية phonology عن الصوتيات (phonetics)، ونسبت الأولى إلى العلوم، والثانية إلى الدراسات الإنسانية. فإنّ مارتيني ساهم مساهمة فعالة، وعدّ الفونولوجيا نوعا من الفونتيك الوظيفية (functional phonetics)، وكان من السباقين في ميدان الصوتيات الوظيفية الزمانية (diachronic phonology)، ويهدف مارتيني من وراء نظريته هذه إلى تفسير تطور اللغة، باستعمال مصطلحات بسيطة لا غموض فيها مثل: اللغة (langue)، الجملة (phrase)، الفونيم، السمة المميزة (très pertinent)، اللفظ (monème).

أمّا غرضه من التحليل الفونولوجي فيكمن في تشخيص العناصر الصوتية وتصنيفها حسب وظيفتها في اللغة.[2]

وعلى هذا الأساس ميّز بين ثلاث وظائف أساسية:

* الوظيفة التمييزية distinctive، أو المضادة التي تمكن السامع من معرفة أن لفظة معينة عوض لفظة أخرى قد نطق بها المتكلم.

---

[1] - خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، سلسلة كلية الجزائر، 2000، ص86.

[2] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص153.

* الوظيفة الفاصلة démarcative التي تمكن السامع من تحليل القول إلى وحدات متتابعة.

* الوظيفة التعبيرية expressive التي تعلم السامع عن الحالة العقلية أو الفكرية للمتكلم.[1]

وبالتالي فإن اهتمام مارتيني بالدراسات الزمانية ونظرية التغيير الصوتي، فقد حول هذه الأخيرة إلى نظرية لسانية متطورة.

مبادئ النظرية الوظيفية:

يعتبر الوظيفيون أن دراسة اللغة هي البحث عن الوظائف les fonctions التي تؤديها في المجتمع أثناء تواصل أفراده، ولقد تولد هذا الاتجاه بخاصة عن الأعمال التي اهتمت بدراسة الظواهر الصوتية في إطار ما يعرف بالاتجاه الفونولوجي la phonologie الذي ظهر على يد تروبتسكوي وطوّر على يد جاكبسون ومارتيني في حلقة براغ المتأسسة عام 1928.

أسس العالم التشكيلي فيلام ماثيزيوس Vilem Mathesius، نادي براغ[2] والذي أصبح يسمى فيما بعد مدرسة براغ أو المدرسة الوظيفية أو الفونيمية، التي تأثرت كثيرا بدروس دي سوسير اللسانية بحكم أن اللسانيات الوظيفية ما هي إلا فرع من اللسانيات البنيوية.

من مبادئ النظرية الوظيفية لدينا:

-الوظيفة:

يقوم هذا الاتجاه اللساني البنيوي الوظيفي على مبدأ أساسي وهو الوظيفة. فهو يدرس اللغة من كافة مستوياتها النحوية والصرفيّة والصوتية والدلالية.

---

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص154.

[2] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 1434، 2013، ص23.

إذا كان دي سوسير يرى أن اللغة نظام من الأدلة، فإنّ هذه النظرية ذهبت إلى أنّ اللغة نظام من الوظائف، وكل وظيفة نظام من الأدلة والعلامات.

إنّ التحليل الوظيفي هو البحث عن القطع الصوتية التي تؤدي وظيفة أي دورا داخل التركيب اللغوي، فتغير معنى الوحدات النحوية اللغوية دليل على أنّ لها وظيفة.

فالمعنى والوظيفة هما جوهرا اهتمام النظرية الوظيفية وبناء عليه فإنّ آراء الباحث تحليل مدونة لسانية تحليلا وظيفيا، عليه أن يحصي مجموعة من الوحدات اللغوية، ثم يقابلها أي يرتبها لكي تتضح الفوارق والاختلافات التي تبين على الوظيفة.

ومثال ذلك: تكلم الرجل

سافر الرجل

غادر الرجل

جاء الرجل

نلاحظ أنه تمت أربعة وحدات لسانية مختلفة من حيث البناء، الشكل، وإنّ هذا التقابل هو الذي يعكس الفوارق الدلالية بينها، مما يؤكد أنّ لكل كلمة وظيفة داخل التركيبة.[1]

نجد أيضا من مبادئ النظرية الوظيفية:

-**اللغة وسيلة اتصال:** تتوخى اللغة عن الوظيفتين وظيفة الإبلاغ، باستعمال وحدات تشمل محتوى دلالي وصوت (مونيم)، وهذا يتلفظ به في وحدات مميزة متتابعة (فونيم)، وعدد محدود في كل لغة.

-**مبدأ الخطية:** نرى أنّ دراسة الوظائف اللغوية من خطية اللغات الطبيعية بأنّها سلسلة من العلامات الخطية المتتالية يتبع بعضها البعض في الجمل. ولا

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر، 2013، ص24.

يمكن التلفظ بصوتين أو أكثر في ذات الوقت، ويحتل مرتبة الصوت قيمة في الوظيفة التراتبية، فلا يمكن معرفة الوحدات الصوتية لكل من: رَسَمَ، سَمَرَ، إلا باختلاف مواقع الحروف[1]، وهذا ما يحيلنا إلى أن الوظيفية اهتمت بالفونولوجيا لتحليل الأصوات الأساسية لمعرفة وظائف الأصوات التي يؤلف منها الكلام.

-**التقطيع المزدوج:** نجد أن الظاهرة الأساسية في نظرية مارتيني كونه يرى أن اللسان البشري مزدوج التقطيع ومن هنا يقطع اللغة إلى وحدات (monèmes)، ثم إلى وحدات دنيا (phonèmes) وهي محدودة في كل اللغات.[2] هذا ما يتيح للساني أن يبحث عن وظيفة كل وحدة منها ليتسنى له فهم اللغة من جهة والتعرف على الوظيفة التي يقوم بها كل صنف من العلامات من جهة أخرى، أي اكتشاف الوحدات المستعملة وغير المستعملة من خلال أصواتها.

-التقطيع المزدوج:

إنّ أهمّ المبادئ التي بنيت عليها اللسانيات الوظيفية لمارتيني هي الميزة التي تباين الأنظمة اللسانية البشرية عن التنظيمات التواصلية الأخرى كلغة الحيوان والطبيعة والإشارة ولغة الصم والبكم، وهو ينص على أنّ تحليل الوحدات اللغوية يتم على مستويين هما:

أ- **التقطيع الأولي:** الذي يؤول إلى الكلمات الدالة ذات المعنى المعجمي أي المونيمات les monèmes

مثل: أخَذَ الطِّفْلُ الكِتابَ

أخذ/ أل/ طفل/ أل/ كتابَ

[1] - صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2014، ص68.

[2] - ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1985، ص43.

ب- **التقطيع الثانوي:** حيث يقوم بتجزيء هذه الكلمات إلى أصغر الوحدات غير الدالة ذات المحتوى الصوتي، أي أنّه يحللها إلى فونيمات الحروف: Les phonèmes.

وبالتالي فإنّ لهذا المبدأ قيمة لسانية، لأنّه ينمح اللغة القدرة على التعبير اللامتناهي من الأفكار والمعاني المجردة بواسطة الأصوات اللغوية أو الحروف (الفونيمات).[1]

وأخيرا يمكن القول أن بنيوية دي سوسير أخذت بالاعتباطية المطلقة للأدلة اللسانية، وكذلك كان أمر الوظيفيين، فالوظيفة تحدد على مستوى الفونيم وليس على مستوى التركيب الجملي، الدلالي، الأسلوبي العروضي.

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر،1434-2013، ص25.

النظرية التوليدية التحويلية

تعريف نوام تشومسكي:

أفرام نوعم تشومسكي Avram Noam chomsky، لساني عربي من عائلة روسية إسرائيلية متطرفة في أفكارها السياسية، ولد في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة في 7 ديسمبر 1928، ودرس بجامعة بنسلفانيا الفلسفة، اللسانيات، والرياضيات. وحصل على الماجستير في علم الفونيمات الصرفي للعبرية الحديثة. في عام 1955، عيِّن أستاذا للسانيات بمعهد ماساتشوسن التكنولوجي أين تدرس الرياضيات، المنطق واللسانيات وعلم النفس، الترجمة الآلية وغيرها من الفروع التي تساعد في النضج الفكري. ومازال يشغل هذا المنصب إلى يومنا هذا.

بما أن تشومسكي قد تتلمذ على يد هاريس الذي يعدّ من أقطاب المدرسة الوصفية، فهو في الحقيقة نتاج وسط بلومفيلدي، ولكنه خالف أستاذه وتبنى فكرته في التحويل، تأثر تشومسكي بفكر جاكبسون الذي كان ينادي بوجود كليات فونولوجية phonological universals في جميع اللغات.

انطلق تشومسكي في تجسيد منهجه الجديد وبناء نظرية أكثر نفاذا ورواجا من النظريات اللسانية الأخرى، معتبرا موقع التركيب من اللغة بمثابة الآلي من جسم الإنسان.

كانت منطلقاته السياسية لا تختلف عن منطلقاته الفلسفية التي أقام عليها منهجه في اللسانيات.

جاءت نظرية النحو التوليدي التحويلي (grammaire générative transformationnelle) لصاحبها نوام تشومسكي في عام 1957 عندما لأصدر كتابه الأول (البنى النحوية)، وهي نظرية تنادي بضرورة التخلي عن الدراسات اللغوية اللسانية الكلاسيكية، مثل الدراسات الديكارتية والبنيوية

الأوروبية، المتأثرة بالفلسفة والأنثروبولوجيا، وتسعى لإرساء دعائم لسانيات عالمية عامة مبنية على أسس عقلية منطقية رياضية تصلح لكل اللغات، ومن ثم تعنى بوصف الظواهر اللغوية وتحليلها وتفسيرها بطرق موضوعية.

اللسانيات التوليدية التحويلية:

كان البحث اللغوي قبل سنة 1957 يرتكز على الوصف وإجراء دراسات اللفظة المفردة، حيث يحصيها ويصنفها فقط، وأمام هذا العائق كان على نعوم تشومسكي اللغوي الماهر أن يبتكر نظرية يسميها: التوليدية التحويلية.[1]

فكان كتابه الأول البنى التركيبية syntactic structures، رد فعل للمنهج البنيوي السائد، وخاصة ما كان ينشره بلومفيلد في أمريكا، حيث أشار فيه إلى الصعوبات التي صادفتها البنيوية، هنا ركز تشومسكي على انتقاد المذهب السلوكي، مذكرا بأن اللغة مقدرة فطرية للإنسان دون غيره وهذا الإنسان حامل لكفاية لغوية وأداء كلامي[2]، فتخطى منهج اللسانيات البنائية، وتبنى الأصول العقلانية لمعرفة جريان اللغة في شكلها الظاهر الذي يختلف عن الشكل المضمر.

النظرية التشومسكية:

خلافا لنظريات التغير اللغوي التي ظهرت في القرن التاسع عشر للميلاد، فإن اللسانيين التشومسكيين عدّوا التغيرات اللغوية وقائع اجتماعي لا طائل في دراستها، وقد عبر عن هذا الموقف بول بوستال Paul Postal بقوله: "كما لا يوجد أي سبب مباشر في تزويد السيارات بزعانف تجميلية في عام، وخلعها في عام آخر، واتخاذ الجاكيتات ثلاثة أزرار وزرين في عام آخر، فإنّه لا يوجد سبب

[1] - صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2014، ص76.
[2] - المرجع نفسه، ص77.

من وراء تغير اللغات"[1]، وبهذا يكون بوستال قد أكّد أنّ التغيرات اللغوية ليست قوانين طبيعية جديرة بالاعتبار ولكنها مجرد موضة لا أكثر ولا أقل.

وخلاصة القول أنه لا يوجد هناك عوامل كثيرة متداخلة تؤدي إلى تغير اللغات، صحيح أن بعض اللغات تنمو وتتطور ثم تنقرض، مثلها مثل جميع الكائنات العضوية، وكذلك هناك لغات تشبعت إلى لهجات ثم أصبحت هذه اللهجات لغات قائمة بذاتها. وهناك لغات مختلفة التقت عبر الزمن وصارت لغة واحدة، كل هذه التغيرات لا يمكن لا يمكن أن يكون وراءها سبب واحد بل أسباب متعددة زمانية، مكانية، اجتماعية نفسية، حضارية...

فإذا كان اللغويون القدماء يرون أن تغير اللغة يؤدي لا محالة إلى فسادها، فإن علماء اللسانيات في القرن 19م تلو عن الآراء التي لا تستند إلى دليل عقلي، وطبقوا قوانين التطور ليس على الدراسات اللسانيات فحسب وإنما على جميع العلوم الإنسانية الأخرى.

أصول النظرية التوليدية التحويلية:

بما أن تشومسكي تتلمذ على يد شيخه زولي هاريس الذي يعد زعيم الاتجاه التوزيعي Le distributionalisme، في اللسانيات الأمريكية، فهو بذلك نتاج الوسط البلومفيلدي الذي يحصر اللغة كنشاط استعمالي في الثنائية المتلازمة (مثيل، استجابة) نافيا كل بعد وصفي لها، بل يعتبر اللغة نشاط إنساني اجتماعي، ولقد الف تشومسكي شيخه هاريس متبنيا فكرته الأساسية العالمية التحويل.[2]

لقد حارب تشومسكي السلوكية في اللسانيات وذهب إلى أنّ الإنسان لا يتباين عن الحيوان بالفكر والذكاء فحسب، بل بقدرته اللغوية والعقلية الابتكارية

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص:84.

[2] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، ص:42.

التجددية.[1] بالتالي لا يمكن رصد سلوكه من خلال العمليات الشكلية التي تصير أشبه بعملية ترويضية مجردة من الطابع الإبداعي الخلاق، فإن للإنسان القدرة على استخدام اللغة ليس للوظيفة التواصلية فحسب، بل للتعبير عن تجاربه.

فهنا يتبين لنا الفرق بين تشومسكي والوصفيين هو انتماؤه إلى التيار العقلاني الأفلاطوني الديكارتي، لذا فهو يعتقد اعتقادا جازما بأن العقل هو مصدر النشاطات الإنسانية المتلفة.

فالعقل حسب تشومسكي هو تلك الطاقة الإبداعية التي يولد بها الشخص، ثم ينمو بنموه الفيزيولوجي والنفسي.

مبادئ وأفكار النحو التوليدي التحويلي:

إنّ هدف هذه النظرية اللسانية حسب تشومسكي هو أن تكون قادرة على إعطاء أحكام معيارية للنحو من أجل انتقاء النحو الأحسن والأقدر على وصف اللغة وبناء تراكيبها الصحيحة.

إنّها تهتم بالمتكلم السامع المثالي الذي ينتمي لبنة لغوية متجانسة، ويمتلك معرفة ضمنية بقواعد لغته الأم، ويسعى لتأديتها في واقع كلامي مثالي.[2]

وبذلك يغدو النحو ملائما وقادرا على توليد الجمل النحوية فقط. فالتعبير عن المتناهي واللامتناهي يعدّ جوهر التوليد عند تشومسكي وحتى اللغويين العرب أمثال الفرابي، ابن سينا، الرازي...

كان أهم ما اعتمدته هذه النظرية هو التحويل والتوليد:

التحويل: تعني الانتقال والتغير من حال لآخر.

وفي علم اللغة الحديث: قواعد تنتظم العلاقة بين البنية العميقة والسطحية، تحدث تغييرات على البنية الناتجة عن القواعد النسقية حتى تقربها من صورتها

[1] - شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، ص:42.
[2] - المرجع نفسه، ص:43.

المنجزة، ويحدث ذلك بتغيير ترتيب عناصرها أو بحذف بعض منها انطلاقا من الجملة النواة.[1]

التوليد: مفهوم أساسي في التحويلية التوليدية وتعني له الإنتاج والإتيان بما لم يسبق إليه.[2]

وفي علم اللسان تعني: ارتجال ألفاظ جديدة صحيحة بناء على سِمْت قديم.[3]

والتوليد ما يتولد عن الكلمة من اشتقاقات، فهي قائمة مفتوحة للمزيد ويعني بهما تنظيم القواعد بوصف دقيق.

القواعد التوليدية التحويلية:

وظف تشومسكي مصطلح التحويلية التوليدية متخذا الجملة وحدة أساسية لتحليل الذي يتم حسبه على مستوى: المكون التركيبي، المكون المعنوي والمكون الصوتي الوظيفي[4]، وبتلك التحويلات تصل إلى الحكم على سلامة الجملة أو على فسادها.

إن نظرية القواعد التوليدية التحويلية في تطورها الحالي ما هي إلا نسخة حديثة ومعدلة عن نظرية بول روايال[5]

فقد نجد تشومسكي حارب السلوكية في عقر دارها، وانتقد كتاب (سنكير) "السلوك الكلامي"، ويرى أن البنيوية اكتفت بوصف التراكيب اللغوية وتحليلها بطريقة شكلية ومن ثمة فإنها لم تعِر أي اعتبار للكفاءة اللغوية. فالبنيوية لم تلق النجاح اللازم لأنها اهتمت بالنسبة السطحية فقط. ولم تتمكن من وضع قوانين شاملة وتعميمات عميقة.

---

[1] - صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للطباعة والنشر، ط4، الجزائر، 2014، ص:80.

[2] - المرجع نفسه ص:80.

[3] - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، بيروت، ص:101.

[4] - صالح بلعيد، نظرية النظم، دار هومة للنشر والتوزيع، ط4، الجزائر، 2014، ص80

[5] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص205.

ولكي نتمكن من معرفة القواعد التوليدية التحويلية علينا ضبط الفرضيات الأساسية التي قامت عليها.

إنّ هذه القواعد لم تأت دفعة واحدة، بل مرت بثلاث مراحل رئيسية: المرحلة الأولى جسدها تشومسكي في كتابه "البنى التركيبية" 1957، وأطلق على هذه النظرية اسم النظرية الكلاسيكية، والمرحلة الثانية ظهرت مع كتابه "مظاهر النظرية التركيبية" 1965، وتعرف هذه النظرية بالنظرية النموذجية، المرحلة الثالثة تبلورت بعدما نشر تشومسكي ثلاث مقالات مختلفة حول مكانة الدلالة والبنية العميقة في نظريته، والتي جمعها في كتاب واحد، "دراسات الدلالة في القواعد التوليدية" 1972، وعرف بالنظرية النموذجية الموسعة.

التوليد: يدل مصطلح التوليد génération، على الجانب الإبداعي في اللغة أي القدرة التي يمتلكها الإنسان لتكوين وفهم عدد لا متناه من الجمل في لغته الأم، بما فيها الجمل التي لم يسمعها من قبل، وكل هذا يصدر عن الإنسان بطريقة طبيعية دون شعور منه بتطبيق قواعد نحوية معينة.

وقد أولى تشومسكي هذه القدرة الإبداعية اهتماما كبيرا، وأكد على أنّ النظرية النحوية لا بد أن تعكس قدرة جميع المتكلمين باللغة، والنحو التوليدي في نظره لا بد أن يولد كل الجمل النحوية.[1]

أي أننا باتباع قواعد نحوية يمكن لنا أن نكون جمل في اللغة.

وفي هذا الصدد يوضح بالمر Palmer بأن القواعد التوليدية تختلف عن القواعد التقليدية والبنيوية في نقطتين أساسيتين:

أولا: أنها لم تهتم بالجمل الفعلية أو الحقيقية أي الجمل التي وردت من قيل ولكن بالجمل التي يمكن أن ترد في حين أن اللغة تتكون من عدد لا متناه من الجمل.

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص206.

ثانيا: إن القواعد التوليدية تبين بدقة الجمل الممكنة في لغو ما، ولم تترك مجالا للشك، ولم تدع كذلك إلى ذكاء القارئ ومعرفته بلغته.

أما التوليدية generativism كمذهب فلسفي هيمنت على علم النفس وبعض العلوم الأخرى، فهي إحياء للقواعد الكلية التي نادت بها مدرسة (بول رويال1660)[1]

فنجد تشومسكي تأثر كثيرا بالخصائص الكلية الشكلية المعقدة الموجودة في كافة اللغات، والتي تعد في أصلها اعتباطية، أي أنّها لا تخدم هدفا معينا ودليل تشومسكي في هذا الشأن أن الملكة اللغوية فطرية ووراثية عند الإنسان، ولا يختص بها إلا الجنس البشري.

التحويل: تحتل التحويلات مكانة رئيسية في القواعد التشومسكية وتكمن مهمتها في تحويل البنى العميقة إلى بنى متوسطة وسطحية،[2] فهي تربط البنى بالبنى السطحية ، ولكن إذا ما تم تطبيق أكثر من عملية تحويلية فإن البنى المتوسطة يقوم بتوليدها عدد من التحويلات على يتم تكوين البنية السطحية.

البنية العميقة ← التحويلات ← البنية السطحية

المعنى الشكل المستعمل في التواصل

ميز تشومسكي في كتابه (البنى التركيبية 1957)، بين الجملة الأساسية التي أطلق عليها الجملة النواة بأنها بسيطة، تامة، صريحة، إيجابية، مبنية للمعلوم، والجملة المحولة تنقصها خاصة من خواص الجملة النواة، وتكون إما استفهاما ما، أمر نفيا أو معطوفة أو متبعة أو مدمجة.

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور ، ص207.

[2] - المرجع نفسه، ص207.

وقال بأن التحويل يكشف لنا كيف تتحول الجملة النواة إلى عدد من الجمل المحولة، فالطريقة المتبعة هي: أنه بعد تطبيق القواعد التركيبية phrase structure grammar، تطبق مباشرة القواعد التحويلية transformational rules على السلسلة النهائية terminal sting[1]، لتشكيل الجمل المرادة، وهي لا تخرج من إطار العمليات الرياضية:

أ- الحذف deletion أ+ ب ⟵ ب

ب- الإحلال replacement أ ⟵ ب

ج- التوسع expansion أ ⟵ ب+ ح

د- الاختصار reduction أ+ ب ⟵ ح

ه- الزيادة addition أ ⟵ ب+ح

و- إعادة الترتيب permutation أ+ ب ⟵ ب+ح

فإن القواعد التوليدية التحويلية تساعد على التمييز بين الجمل التي تبدو متماثلة ولكنها وفي الأصل مختلفة، والجمل التي تبدو مختلفة ولكنها متماثلة. وزيادة على هذا فهي تلعب دور كبير في فك الغموض على عدد كبير من الجمل التي يمكن أن يفهم منها شيئان مختلفان.

مثال: إن قيادة الطائرات قد تكون خطيرة.

إن المركبات التي تطير قد تكون خطيرة.

الكفاءة والآراء:

مفهوم الكفاءة competence والآراء performance اللذين ظهرا في كتاب تشومسكي (مظاهر النظرية التركيبية 1965) يرتبطان بمفهومي اللغة langue والكلام parol اللذين استحدثهما دي سوسير، ولكن تشومسكي رفض

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص208.

[1] - المرجع نفسه ص208.

فكرة دي سوسير القائلة بأن اللغة كتلة من المادة أو قائمة من المفردات التي ينتقي منها الشخص الكلام، وذهب إلى التمييز بين الكفاءة التي تتمثل في المعرفة اللغوية الباطنية للفرد، أي مجموعة القواعد التي تعملها، والأداء الذي هو الاستعمال الفعلي للغة في المواقف الحقيقية.[1]

فالكفاءة إذا نظام عقلي تحتي قابع خلف السلوك الفعلي، فهو غير قابل للدراسة التجريبية المباشرة.

وعليه فالوسيلة الوحيدة للوصول إلى هذا النظام ودراسته هي الاستبطان introspection، فهو يساعد على إصدار أحكام على كل الجمل لضمان صحتها النحوية grammarticality.

البنية السطحية والبنية العميقة:

إن أول من استعمل مصطلحي البنية السطحية surface structure، والبنية العميقة deep structure، هو تشارلز هوكيت Charles Hockett، في مؤلفه الشهير محاضرة في اللسانيات الحديثة، وظهرا عند تشومسكي في مظاهر النظرية التركيبية 1965 وملخص القول أن لكل جملة بنيتين بنية عميقة وبنية سطحية.

أما البنية العميقة فهي شكل تجريدي يعكس العمليات الفكرية، ويمثل التفسير الدلالي الذي تشتق منه البنية السطحية من خلال سلسلة من الإجراءات التحويلية أما البنية السطحية فتمثل الجملة كما هي مستعملة في عملية التواصل[2]، أي في شكلها الفيزيائي بوصفها مجموعة من الأجزاء والرموز.

مثال ذلك: كتبَ أحمد الرسالة، و كتِبَتِ الرسالة من قبل أحمد

[1] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص210.

[2] - أحمد مومن، اللسانيات النشأة والتطور، ص212.

لا تختلفان إلا من الناحية التركيبية، أي على مستوى البنية السطحية[1]

فحسب نظرية تشومسكي رأى بأن النظريات السالف ذكرها قاصرة على تفسير الظواهر المعقدة التي تميز البنية اللغوية ولا ندرسها إلا بقصد تصنيفها. فالتصنيف هو تشخيص مختلف أنواع الظواهر وتصنيفها وتسميتها بطريقة علمية، ففي نظره أن كل النظريات أخفقت في تمييز البنى السطحية عن البنى العميقة. ومن ثم فالقواعد التوليدية التحويلية هي الوحيدة التي أولت اهتماما فائقا بالنسبة العميقة، دون أن تتجاهل البنية السطحية.

النموذج المعيار والنّموذج المعيار الموسّع

أ- النموذج المعيار 1965 Théorie standard

يمثّل للنّموذج المعيار بمؤلّف تشومسكي "مظاهر النّظرية التّركيبيّة" صاغ فيه أهم الأسس النّظرية والمنهجية التي أقام عليها نظريته في النّحو التّوليدي التّحويلي ومن بينها:

- اقتراح نماذج للتّحليل اللّساني ذات طبيعة صورية تمكن من تفريغ التمثلات اللّسانية المتنوّعة يكون هدفها توليد الجمل النّحوية.
- تحديد اللّغة بوصفها نحوا صوريّا توليديا، بالمعنى الرّياضي لكلمة توليد والتي تعني الوضوح والدّقة والبساطة، أي نسقا من القواعد وهته القواعد نوعان:
  - القواعد المركبة، وهي قواعد إعادة الكتابة التي تندرج البنيات العميقة.
  - القواعد التحويلية التي تحول البنيات العميقة إلى بنيات سطحية.
- استقلالية المكوّن التّركيبي عن الدّلالة وعن غيرها من المكوّنات المعرفيّة الفاعلة في استعمال اللّغة وتداولها.

[1] - المرجع نفسه ص213.

- البحث عن الكليّات اللغوية بنوعيها: المادي والصوري.[1]

تتجلى الكليّات الماديّة في الخصائص الصوتية والسّمات التّركيبيّة والدّلالية المشتركة بين الألسن الطبيعية، أمّا الكليّات الصورية فتتجلى في نوعية القواعد الشّكليّة المتّبعة في أنحاء الألسن الطبيعيّة.

وعليه يمكن القول بأنّه من خلال هذا النموذج يتسنى لنا أن نعرف العلاقة بين المكوّنين التركيبي والدّلالي وآليات اشتغالهما ودورهما في توليد الجمل.

ب- النموذج المعيار الموسّع Théorie standard étendue 1972

تتجلى معالم هذا النّموذج في الدّراسات المتنوّعة التي أصدرها تشومسكي ما بين 1968 و1972 ويجمعها في كتابيه:

- قضايا الدّلالة Questions de sémantique 1972
- مقالات في الشكل والمعنى Essais sur la forme et le sens 1977

وقد جاء هذا النّموذج عقب الملاحظات النّقدية القويّة التي وجّهها أتباع الدّلالة التّوليدية بشأن قصور النّموذج المعيار، ولاسيما نقد مفهوم البنية العميقة والفصل بين التركيب والدّلالة.[2]

ويتميّز هذا النّموذج بجملة من الفرضيات الكبرى منها:

- الإبقاء على مبدأ مركزية التّركيب واستقلالية في التّوليد.
- رفض الطروحات الأساس للدّلالة التّوليدية المتمثلة في:
  * القول بأنّ التمثيلات العميقة للتّركيب تمثيلات منطقيّة دلالية.

[1] - مصطفى غلفان، اللسانيات التوليدية (2) تطوّر النماذج التوليدية، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، ط1، 1437، 2016، عمان، ص235.

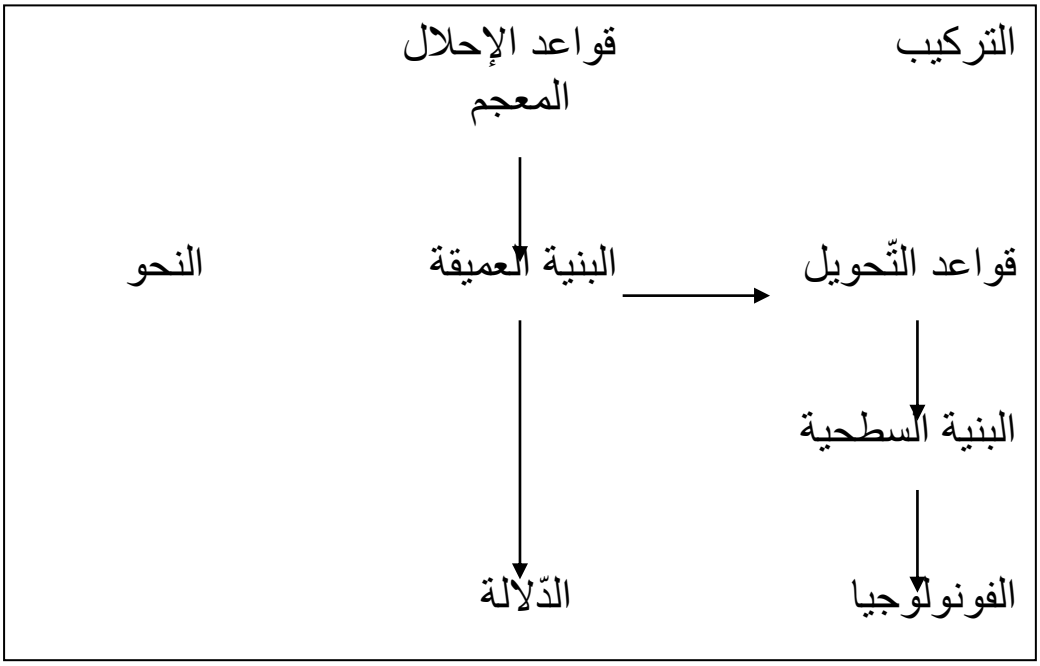
[2] - المرجع نفسه، ص236.

* وجود روابط متينة بين التّركيب والدّلالة، وبين التّركيب والتّداول عن طريق ما عرف بالفرضيّة الإنجازية Hypothèse perfomatièree عند جون روس: وتقوم هذه الفرضية على القول بإسناد محمول إنجازي في البنية العميقة للجمل من أجل تفسير وتبيان قيمتها التّداولية.

- إسهام التمثيلات السّطحية في التأويل الدّلالي للجمل.
- وضع صياغة صورية عامّة تتكلّف بوصف البنية الداخلية لمكوّنات الجملة الكبرى، المركب الاسمي، المركب الفعلي، المركب الوصفي وتعرف بنظرية Théorie (Xbarre) (س خط).
- ضبط الآليات المتعلّقة بإجراء القواعد التّحويلية.[1]

ويمكن القول بأنّ النّموذج المعيار الموسّع هو تكملة لما جاء به النّموذج المعيار من قصور.

يمثّل بناء النّحو التّوليدي حسب تصوّر تشومسكي على النّحو التالي:



يضمّ النّحو مكوّنا تركيبيا ومكوّنا فونولوجيا، ويعدّ المكوّنان الأخيران منها تفسيريان ولا يلعبان دورا عند توليد أبنية الجملة.[1]

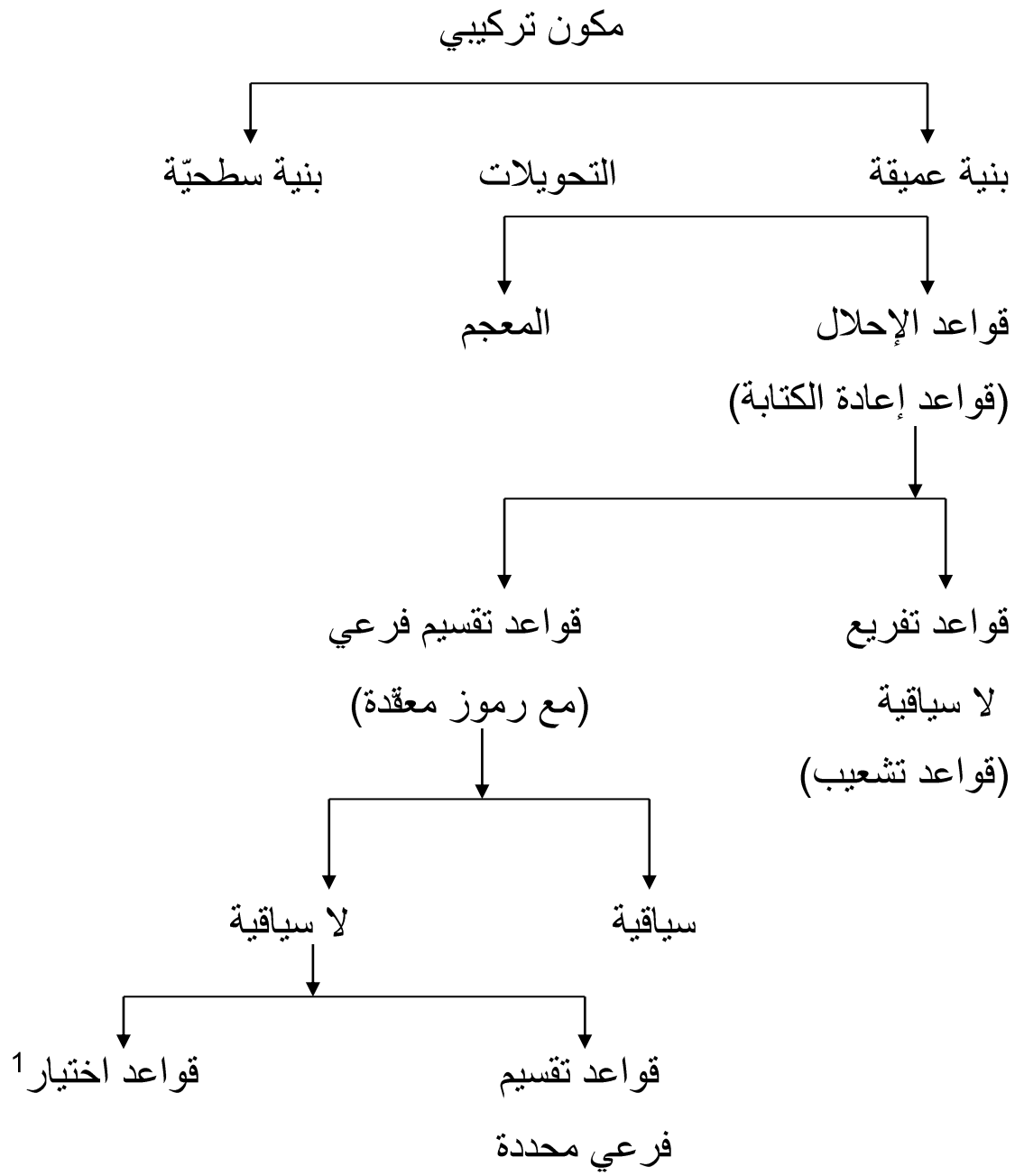
[1] - المرجع نفسه، ص237.

فالمكوّن التّركيبي يتكوّن من قواعد الإحلال والمعجم الذي يحول البنية العميقة إلى البنية السّطحية، وتحصل البنية العميقة في المكوّن الدّلالي على تفسير دلالي، والبنية السّطحية في المكوّن الفونولوجي.

والغرض من هذا التّصور الجديد ليس التّفريق بين البنية السّطحية والبنية العميقة، بل حقيقة أنّ النّحو يتضمّن معجما وأنّ الدّلالة ترتكز على شرط التّركيب أيضا.

[1] - جرهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، مكتبة زهراء الشرق للنشر، ط1، 2003، القاهرة، ص513.

ويحتوي المكوّن التّركيبي للنّحو التّحويلي حسب هذه الصّياغة على الجهاز القاعدي التالي:

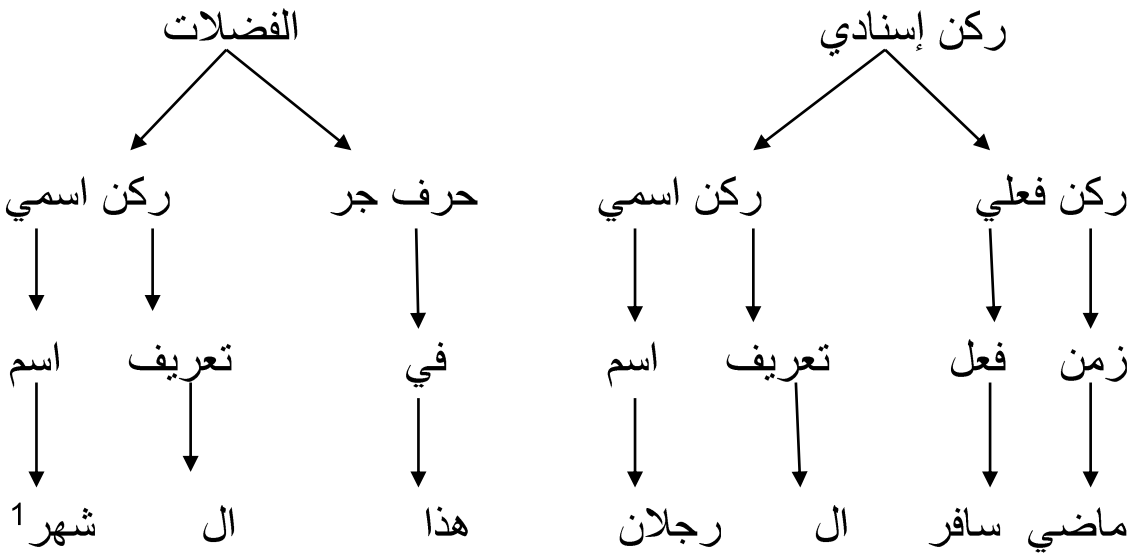


[1] - جرهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، مكتبة زهراء الشرق للنشر، ط1، 2003، القاهرة، ص 514

يوضّح المخطّط أنّ أساس التّركيب لم يعد نحو بنية المكوّنات لأنّه لا يحتوي على المعجم فقط، بل على قواعد التّقسيم الفرعي، ذات الرّموز المعقّدة إلى جانب قواعد التّفريع المقوليّة اللاسياقيّة.

مثال:

الجملة: سافر الرجلان في هذا الشهر.



ويمكن عرض شكل القواعد في النّظرية اللّسانيّة النّموذجيّة كما يلي:

- ⟵ مكوّن تركيبي
- ⟵ مكوّن دلالي
- ⟵ مكوّن فونولوجي

المكوّن التّركيبي: أساسي⟵ بنى عميقة (مكون دلالي).

تحويلات⟵بنية سطحية (مكوّن فونولوجي)

[1] - صالح بلعيد، نظرية النّظم، دار هومة، ط4، 2014، ص83.

المبحث الرابع: النظرية السّلوكيّة

1- النظرية السّلوكيّة: Le béhaviorisme

ظهرت النّظرية عام 1912 في أمريكا على يد واطسون، ويعتبر كتابه Béhaviorism أهمّ الكتب التي عرضت اتّجاهات المدرسة السّلوكيّة في علم النّفس، وجاء ردّ فعل على التّصوّرات اللاموضوعيّة في حقل السيكولوجيّة، وحاول تحديد معالمها كاتّجاه يدرس السّلوك باعتباره معطى قابل للملاحظة والضّبط والقياس عن طريق المنهاج التّجريبي.

ولقد أتى أنّ هذه المدرسة تاريخها بالتّركيز على دراسة الارتباط بين المنبّه والاستجابة.[1]

فقد أخذت هذه النّظريّة مفهوم السّلوك من خلال علاقته بعلم النّفس، والاعتماد على القياس التّجريبي، وعدم الاهتمام بما هو تجريدي وغير قابل للملاحظة والقياس، أي أخذت مفاهيم إجرائية تمثلت في مجموعة استجابات ناتجة عن مثيرات المحيط الخارجي، وهو ما يتمّ تعزيزه فيتقوى حدوثه في المستقبل، أوّلا يتلقى دعما فينتهي، أي يتغيّر السّلوك نتيجة استجابة غير خارجيّة.

2- مبادئ النّظرية السّلوكية:

- التّعلم ينتج من تجارب المتعلّم وتغيرات استجابته.
- التّعلم مرتبط بالنّتائج.
- التّعلم يرتبط بالسّلوك الإجرائي الذي نريد بناءه.
- التّعلم يبنى بدعم وتعزيز الأداءات العربية من السّلوك.

[1] - صالح بلعيد، علم اللغة النفسي، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط2، 2011، الجزائر، ص91.

- التّعلم المقترن بالعقاب هو تعلم سلبي.[1]

فالنّظرية السّلوكية لم تدرس العلاقة بين المثير والاستجابة دراسة نظرية واعتبرت أنّ العلاقة بينهما فسيولوجية آلية.

و"قد نجد العالمين (سكينر) و(مورد) دافعا على هذه النّظرية وعملا على تطويرها حيث يرى كلّ واحد منهما أنّ اللّغة تتعلم وفق ما يكتسبه الطفل من سلوك فاللّغة سلوك، حيث تتعلّم عن طريق الاستجابة لتعزيزات تقدّم لها من المحيطين به، وهكذا يرى (مورد) أنّ الأصوات المقلّدة تتكرر من الطفل نتيجة لأنّها تسبب خبرات سارة له، بالإضافة إلى أنّ هذا التّقليد الصحيح يعزّز سواء بالابتسامة والفرح والانتباه".[2]

فالتّعزيز والتّدعيم شرط أساسي لقيام الصّلة بين المثير والاستجابة للمثير، كما عرفت النّظرية تطوّرات أخرى: فاشتغل فيها (بافلوف) على المنعكسات الغددية وفيزيولوجية اللّعابية وأخرج تسميته المعروفة (المنعكس الشرطي)، الذي صدر عن الكائن الحي والذي ترتبط فيه الاستجابة بعلامة مبدئيّة بديلة عن المنبّه الطّبيعي الأصلي.

وقدّم واطسون فرضيّة الاقتران بين العادة أو السّلوك النّمطي المتكرر والمنعكس الشّرطي وتوصّل إلى أنّ كلّ تعلم قائم بضرورة على منعكس شرطي.

وفي هذا المقام يجدر بنا أن نعرض أفكار (ثورندايك)، فقد عرفت هذه النّظرية فيما بعد باسمه واقترنت بتسمية نظرية المحاولة والخطأ، فقد اهتمّ ثورندايك في محاولاته بالدّراسة التّجريبية المخبرية وكان اهتمامه يدور حول الأداء والجوانب العملية في السّلوك.

---

[1] - المرجع نفسه، ص92

[2] - صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط2، 2011، الجزائر، ص91.

ويمكن تلخيص نظريّته في عمومها بأنّها ترتكز على:

- **التّعلم بالمحاولة والخطأ:** وجرّبت على الحيوانات وخرجت بمجموعة قوانين قانون الاستعداد، قانون التكرار والتّدريب، قانون الأثر.
- **نظريّة الاشتراط الكلاسيكي:** التعلم عن طريق الاستجابة للمؤثرات وهذه مرتبطة بقانون (الاقتران، التّعزيز، الانطفاء، التّعميم) وطبّق على الحيوانات كما طبق على تدريب العمال في المصانع وفي القوات المسلّحة.
- **الاشتراط الإجرائي:** قامت تجاربها على الحيوانات والطّيور، إذ يقوم المتعلّم بعمل إجرائي ويتلقى إثر قيامه بالإجراء الصحيح تعزيزا وهذا التّعزيز يعدّ شرطا لحدوث عمليّة التّعلم، وبواسطة هذا يمكن تشكيل سلوك الكائن خطوة بخطوة.[1]

ويمكن القول بأنّ السّلوكية لقيت نقدا من قبل اللّغويين الذين أنكروا على العلماء النفسانيين عدم استطاعتهم الوصول إلى النقطة المركز، وهي فطرية اللّغة في الكائن الإنساني.

[1] - صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط2، 2011، الجزائر، ص95.

الفصل الثاني:

المقاربات والإنتاج الكتابي

المبحث الأول: المقاربة بالكفاءات

المبحث الثاني: المقاربة النّصيّة

المبحث الثالث: الإنتاج الكتابي

الفصل الثاني: المقاربات والإنتاج الكتابي

المبحث الأوّل: المقاربة بالكفاءات

المقاربة بالكفاءات هي إحدى المقاربات التي تعمل على تمكين المتعلّم من اكتساب المعرفة والخبرات.

المقاربة Approche: "وتعني الخطّة الموجّهة لنشاط ما، يكون مرتبطا بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء استراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات".[1]

ونعني بذلك التّصوّر أو الفكرة الأولى التي تكون في الذهن للوصول إلى الأهداف المراد تحقيقها في ضوء استراتيجيّة تربويّة.

الكفاءة efficacité: يعرّفها بيير جيلي على أنّها: "نظام من المعارف المفاهيميّة (الذهنيّة) التّصوّرية والمهاريّة الإجرائيّة (العمليّة) التي تنتظم في خطاطات إجرائيّة، تمكن في إطار عائلة من الوضعيّات من التّعرف على المشكلة وحلّها بنشاط وفعالية".[2]

المقصود من هذا التّعريف: الإجراءات والوسائل التي يعتمد عليها النّظام التّعليمي لتحقيق الأهداف المرجوّة.

المقاربة بالكفاءات: يعرّفها بوفامة على أنّها: "أحد تطوّرات بيداغوجيات الأهداف والتي يطلق عليها الجيل الثالث لاستراتيجيّة الأهداف، فهي استراتيجيّة تنطلق من القدرات والتي تستجيب لها وترقيها وتطوّرها..."[3]

---

[1] - زخنين بهيّة، المقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربيّة وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلّة الأبحاث، جامعة وهران، العدد2، 2014، ص: 184.

[2] - حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة للطّباعة الجزائر بوفامة، تدريس القراءة في الطور الثاني من التّعليم الأساسي، الجزائر، 2014، ص: 180

[3] - الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطّور الثاني من تعليم الأساسي، الجزائر، 2002، ص:50.

إذا المقاربة هي وسيلة تكسب المتعلّم مهارات أو كفاءات من خلال المعارف والمكتسبات القبليّة واستعمالها في الوقت والظرف المناسب.

مبادئ المقاربة بالكفاءات

تتأسّس المقاربة بالكفاءات على مبادئ تقوم عليها نذكر منها:

- **مبدأ البناء:** ويتمثل في دمج المكتسبات السّابقة بالجديدة، بأن يقوم المتعلّم باسترجاع المعلومات والمعارف التي اكتسبها سابقا، وربطها بمعلوماته الجديدة وتنظيمها وحفظها في ذاكرته، لاستدعائها عند الحاجة.

- **مبدأ التّطبيق:** يكون هذا المبدأ بالممارسة والتصرّف والإجراء، أي أنّه يسمح بممارسة الكفاءة والقدرة على التّصرف وتوظيف المكتسبات المعرفيّة والمهاريّة والحسيّة والحركيّة، وحسن التّحكم فيها داخل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، حيث يعتبر التّطبيق جوهر العمليّة التّعليميّة.

- **مبدأ التّكرار:** أي تكليف المتعلّم بنفس المهام لإدماج عدّة مرات قصد الوصول إلى الاكتساب المعمّق للكفاءات.

- **مبدأ الإدماج:** يتمثل في دمج المعارف والكفاءات المكتسبة ومحاولة ربط كلّ كفاءة بأخرى، ممّا يساعد في تنميتها وتطوّرها، ويدرك المتعلّم الغرض من تعلّمه.

- **مبدأ التّرابط:** يربط بين أنشطة التّعليم وأنشطة التّعلم، حيث يسمح لكلّ من المعلّم والمتعلّم بالرّبط بينهما، وأنشطة التّقويم التي تساعد المتعلّم على اكتساب الكفاءات المعرفيّة.[1]

فهذه المبادئ هي مبادئ أساسيّة في المنظومة التّربويّة التي تعطي للمتعلّم خبرة لتنمية كفاءاته.

[1] - سلمى لبنى، تعليميّة اللغة العربيّة بين التّدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائيّة للسّنة الخامسة، مذكرة لنيل شهادة الماستر، تحت إشراف بلغز الطاهر، تخصص لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللغة العربيّة، جامعة قالمة، كلية الأداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2019، ص:59.

خصائص المقاربة بالكفاءات

أعادت المقاربة بالكفاءات تنظيم وترتيب عناصر العمليّة التّعليميّة التّعلميّة متّخذة أبعادا وخصائص تتمثل في:

1- الانتقال من أساليب التّلقين إلى أساليب التّنشيط وحلّ المشكلات:

"لم يعد دور المعلّم في إطار المقاربة بالكفاءات إكساب التّلميذ المعارف، بل صار عليه أن يكون قادرا على تجنيد الجمل والإجراءات في وضعيات مركّبة وجديدة فقد كان هدف المدرسة هو استعمال التّلاميذ للمعارف والمعارف الفعليّة التي تعلّموها في وضعيّات مبتكرة، فالأهداف الرئيسية للمقاربة بالكفاءات هي التركيز على الكفاءات التي ينبغي على التّلميذ التّحكم فيها في نهاية السّنة الدّراسيّة، وإعطاء التّعلمات معنى وذلك ببيان وظيفة ما يتعلّمه التّلميذ وما فائدته في المدرسة، وأخيرا تأكيد مكتسبات التّلميذ من خلال حلّ وضعيات محسوسة".[1]

2- تصوّر جديد لدور المعلّم والمتعلّم:

"لا يتجسّد دور المعلّم في المقاربة بالكفاءات في نقل المعارف وتلقين المفاهيم للمتعلّم، فقد بيّنت مختلف الأبحاث أنّ المتعلّم يمتلك مؤهّلات ومكتسبات وله تصوّرات وقدرات ينبغي استثمارها وتوجيهها ليتمكّن من الملاحظة والاكتشاف وبناء معارفه بنفسه.

فإنّ اعتماد المقاربة بالكفاءات يتطلّب من المعلّمين أن يصبحوا منشّطين ومدرّبين ومنظّمين، ينبغي عليهم التّعرف على حاجات تلاميذهم، فقد صار للمتعلّم دور في سيرورة التّعلّم وتحوّل دور المعلّم من ناقل للمعرفة إلى موجّه يرافق التّلميذ في بناء معارفه".[2]

نستنتج أنّ المتعلّم هو محور العمليّة التّعليميّة التّعلمية وعنصر فاعل فيها.

[1] - حفيظة تزروتي، كفاءة التّعبير الكتابي لدة تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، ص: 100- 102.
[2] - المرجع نفسه، ص: 103.

3- إدماج التعلمات:

الإدماج تطبيق عملي لبيداغوجيا الكفاءات، وهو عمليّة نجعل بها العناصر المتفرّقة مترابطة، فالمقاربة بالكفاءات ترتكز على الإدماج باعتباره مسارا مركبا يمكّن من تجنيد المكتسبات قصد إعادة هيكلة تعلّمات سابقة وتكييفها مع متطلّبات وضعيّة ما لاكتساب تعلّم جديد، فهو يجعل المتعلّم: يتمكّن من التّمييز بين الشّيء الثانوي والأساسي، يتدرّب على توظيف معارفه في الوضعيات المختلفة...

4- نظرة مغايرة لعمليّة التّقييم:

ترفض المقاربة بالكفاءات نماذج وأدوات التّقييم التّقليديّة التي تركّز على أسئلة حول المعارف، لأنّ عمليّة التّقييم في المقاربة بالكفاءات عمليّة ملازمة للفعل التّعليمي التّعلّمي من بدايته إلى نهايته، إذ تكون قبل الانطلاق في الدّرس وأثناء ممارسته وبعد نهايته. تبعا لذلك تعدّدت أنواعه من تشخيص (Diagnostique) يكون في بداية التّعلم قصد تشخيص النّقائص وتحديد المستوى، إلى تكويني (Formatif) يأتي مرافقا للتّعلمات بغية التّكوين والعلاج وصولا إلى التّحصيلي (Certificatif) الذي يلجأ إليه في نهاية المرحلة التّعليميّة بهدف إجراء حصيلة للتعلمات.

وعليه نستنتج أنّ خصائص العمليّة التّعليمية التّعلميّة تقوم وفق العناصر بغية تثمين قدرات المتعلّمين وتنميتها وتعديل الاستراتيجيات لتتلاءم مع حاجاتهم واكتشاف الصّعوبات وعلاجها.

مزايا المقاربة بالكفاءات

للمقاربة بالكفاءات مزايا هي:

- **تحيّز المتعلّمين على العمل:** يترتّب عن تبنّي الطّرق البيداغوجيّة النّشطة، تولّد الدافع للعمل لدى المتعلّم، ذلك لأنّ كلّ واحد منهم سوف يكلّف بمهمّة تناسب وتيرة عمله، وتتماشى مع ميوله واهتمامه.

- **تنمية المهارات واكتساب اتّجاهات الميول والسّلوكات الجديدة:** تعمل المقاربة على تنمية قدرات المتعلّم العقليّة (المعرفيّة)، العاطفيّة، النّفسيّة والحركيّة وقد تتحقّق منفردة أو متجمّعة.

- **عدم إهمال المضامين (المحتويات):** إنّ المقاربات بالكفاءات التي تعني استبعاد المضامين، وإنّما سيتكوّن إدراجها في إطار ما ينجزه المتعلّم لتنمية كفاءاته.

- **اعتبارها معيار للنّجاح المدرسي:** تعتبر المقارنة أحسن دليل على أنّ الجهود المبذولة من أجل تكوين ثمارها وذلك لأخذها الفروق الفرديّة بعين الاعتبار.[1]

ومع هذا نستنتج بأنّ المقاربة بالكفاءات تعمل على البحث عن كلّ ما هو مفيد وفعّال في عمليّة التّدريس، واستثمار المواد المعرفيّة لتسهيل على الفرد التّكيّف مع المحيط، فالمعلّم هو المتوجّه والأداة الواسطة بين المتعلّم والمعرفة، والمتعلّم هو الجزء الفعّال في العمليّة التّعليميّة.

للوضعيّة التّعليميّة أهميّة قصوى في أنّ فعل التّعلم يتمّ في إطارها، وتكمن المتعلّم من تجديد مختلف مكتسباته السابقة.

مفهوم الوضعيّة التّعليميّة

يمكن تعريف الوضعيّة التّعليميّة على أنّها: "تلك الوضعيّات التي يوجد فيها المتعلّم علاقة مع المادّة الدّراسيّة والمدرّس، والّتي تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات والأفعال، يتمّ التّخطيط لها انطلاقا من أهداف وحاجات أو مشكلات.

[1] - حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر في مجلة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفاءات في التّربية، ورقلة، 2010، ص: 205.

وتتكوّن من مجموعة من المكوّنات المتفاعلة: (مدرّس، تلميذ، مادّة، طرائق، وسائل، تقويم، دعم...)[1]

وعليه فالوضعيّة التّعليميّة هي مشكلة مخطط لها، تشمل مجموعة من الخطوات والعمليات أي تتطلّب مجموعة من الموارد لحلّها.

خصائص الوضعيّة التّعليميّة

تتميّز الوضعيّة (ت) بمجموعة من الخصائص هي كالتالي:

- تمكّن المتعلّم من تهيئة مكتسباته القبليّة لمواجهة الإشكاليّة الجديدة، وتعطي معنى جديد للتّعلّم، أي يصبح ذا وظيفة نفعيّة.
- تمنح الثّقة الكاملة للمتعلّم كي يجنّد قدراته ومكتسباته في التّعلّم.
- تتوخّى التّوسّط بين الفعل التّعليمي التّعلمي البسيط الذي يستهين به المتعلّم، وبين الفعل الصعب المعقّد الذي لا يقدر على إنجازه وتجاوز صعوبته.
- الإنتاج الفردي للمتعلّم بالاعتماد على إمكاناته الذاتية ومعالجة المشكلات المطروحة واقتراح حلول ملائمة لها.
- يواجه المتعلّم الاشكاليات المطروحة، فيتعاون مع فئة من زملائه لمعالجتها وإيجاد الحلول المناسبة.[2]

إذن نستنتج أنّ الوضعيّة التّعليميّة ترتكز على نشاط المتعلّم داخل حجرة الصّف والمعلّم هو مجرّد موجّه له من أجل الوصول إلى الحل.

مكوّنات الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة

تتكوّن الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة من عناصر أساسيّة:

1. المادّة التعليميّة (المحتوى): وهي المادّة الدّراسيّة التي تتكوّن من محتوى المادّة المراد نقلها للتّلاميذ من أفكار، تصوّرات، مواقف، مهارات.

[1] - صباح ساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد8، ديسمبر، ص: 28.

[2] - المرجع نفسه، ص: 28- 29.

2. أنشطة التّعليم والتّعلم: وهي الكفيلة بتصريف المحتوى وموارد التّعلم.

3. المدرّس: باعتباره عنصرا فاعلا في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة.

4. المتعلّم: الذي يتفاعل مع المادّة والمدرّس معا، وكذا مختلف السياقات داخل الصّف.

5. المعينات الديداكتيكيّة والوسائل المساعدة: وتشمل المصادر والموارد الماديّة والبشريّة التي تستخدم باعتبارها مصادر للتّعلم وأدوات مساعدة له.

6. السّياق: الذي يقع فيه التّفاعل (الزمان، المكان، الوحدة الدّراسيّة، المناسبة...)، وقد يكون السّياق مدرسيا في بؤرة الصّف أو في إطار التّوادي التّربويّة.

7. استراتيجيّة التّعليم والتّعلم: يختار منها المدرّس ما يناسب الدّرس.

8. التّقويم: يتخلّل كلّ مراحل العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، والتّقويم أنواع متعدّدة منها: التّقويم التّشخيصي في بداية الحصّة الدّراسيّة، التّقويم التّكويني (المستمرّ) في أثنائه، تقويم إجمالي في آخر الحصّة،[1] وقد يكون التّقويم كتابيا أو شفهيّا.

وعليه نستخلص أهمّ العناصر المساعدة في العمليّة التّعليميّة التّعلميّة والتي هي: المحتوى، المعلّم، المتعلّم والوسائل المساعدة.

الوضعيّة التّقويميّة

ترتكز الوضعيّ التّقويميّة بدرجة أساسيّة على تقويم الكفايات، واستثمار المكتسبات القبليّة في حلّ مشكلة مطروحة.

[1] - صباح ساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 29.

خطوات بناء الوضعيّة التّقويميّة

لبناء وضعيّة تقويميّة يجب التّقيّد بمجموعة من الخطوات الإجرائيّة والمتمثلة في:

1) **تشريح الأطر المرجعيّة:** ويقصد بالإطار المرجعي هو تحديد موضوع التّقويم تحديدا دقيقا من خلال التّعريف الإجرائي لمجال التّعلم المراد قياسه، ومن ثمّ تحديد قائمة بالكفايات التّقويميّة ويتمّ تحديدها انطلاقا من المناهج والبرامج الدّراسيّة لكلّ مادّة.

2) توظيف الإطار المرجعي من خلال:

- التّغطية: أي تغطية كلّ المجالات الواردة في الإطار المرجعي الخاص بكلّ مادة تعليميّة.
- التّمثيليّة: من خلال اعتماد الأهميّة النّسبيّة لكلّ مضمون ولكلّ كفاية ولكلّ مستوى مهاري.
- المطابقة: وذلك من خلال التّحقق من مطابقة الوضعيّات التّقويميّة للمحدّدات الواردة في الإطار المرجعي (الكفايات، القدرات).

3) **تحديد وصياغة الكفايات:** لابدّ من صياغة الكفايات أو الأهداف التي تؤطر الوضعيات التّقويميّة بحيث تكون: منسجمة مع الكفايات الخاصّة بالمستوى المعني بالتّقويم وتشمل ما تمّ انتقاؤه من (دروس، وحدات، محاور)

4) **تحديد الأهميّة النّسبيّة لكفايات الإطار المرجعي**: من خلال إعطاء حكم دقيق لصلاحيّة الاختيار، حكم دقيق على تحصيل الطلبة، وإعطاء مؤشّر واضح في قياس الأهداف المراد تحقيقها.[1]

[1] - صباح ساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 33.

5) **صياغة الأسئلة:** من حيث صياغتها صياغة دقيقة ولإعداد أسئلة جيّدة يجب التّقيّد ببعض التّوجيهات:

- جعل مستوى قراءة صعوبة وسهولة السّؤال ولغته سهلة وبسيطة.
- كتابة الأسئلة بعيدا عن الغموض، أن تتضمّن الفقرة سؤالا واحدا.
- يجب أن تكون لكلّ فقرة إجابة صحيحة متّفق عليها.

6) **صياغة تعليمات الأسئلة التّقويميّة:** يجب أن تشمل التّعليمات توضيح الهدف من الوضعيّة التّقويميّة وماذا تقيس، وطريقة الإجابة ومكانها وأسلوبها.

7) **تجريب الوضعيّات التّقويميّة:** يتمّ تطبيق الوضعيّات التّقويميّة بعد إجراء التّعديلات، وتتطلّب عمليّة التّطبيق توفير البيئة المريحة وذلك لتوفير الراحة النّفسيّة للتّلاميذ.

8) **الإخراج النّهائي للوضعيّات التّقويميّة:** بعد الانتهاء من تطبيق الوضعيّة التّقويميّة تبدأ عمليّة تصحيحه، ففيها يتمّ إعطاء إجابات التّلميذ درجة معيّنة.

9) **تحليل النّتائج وتفسيرها:** أي إعطاء الأجوبة رموزا عوض العلامة فإنّ ذلك يساعد المدرّس على تقديم إنتاج المتعلّم أي يحدّد مستوى كلّ متعلّم داخل الصّف.

10) **تحديد ناتج المتعلّم:** من خلال تحديد مرجعيّة المعايير، التّحقق والتّدقيق في فهم المعايير، إعداد معايير بالمشاركة الفعليّة للمتعلّم.[1]

من خلال ما سبق نستنتج بأنّ هذه المراحل التي يمرّ بها بناء الوضعيات التّقويميّة نجعله شموليا في تقويم جميع الجوانب والكفايات العلميّة، وضمان السّير الحسن للسيرورة البيداغوجيّة.

[1] - صباح ساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات، ص: 35- 37.

الوضعيّة الإدماجيّة

الوضعيّة الإدماجيّة هي أن يطلب من التّلاميذ كتابة فقرة ما قي موضوع معيّن لكي يبرز ويبيّن فيه قدراته الفكريّة والعقليّة واللّغويّة والتّعبيريّة، وتتمّ كتابتها وفق شروط معيّنة وذلك حسب ما هو مطلوب من التّلميذ.

مكوّنات الوضعيّة الإدماجيّة

- **السّند:** يتمثل في مجموعة العناصر الماديّة المقدّمة نحو: (نص مكتوب، صور، أشكال)
- **السّياق:** يصف محيط الوضعيّة (اقتصادي، اجتماعي، ثقافي...)
- **المهمّة:** تبيّن لأيّ هدف هذا النّشاط.
- **التّعليميّة:** مجموعة تعليمات أو توجيهات مقدّمة للمتعلّم بصورة واضحة في ظلّ المهمّة المراد إنجازها، فهي تبيّن ما سيقوم به المتعلّم من نشاط.[1]

وعليه نستنتج أنّ العنصر الفاعل في الوضعيّة الإدماجيّة هو المتعلّم الذي ينقل مكتسباته المعرفيّة التي تحمل صيغة نظريّة تتّسم بالانسجام إلى مكتسبات فعليّة تطبيقيّة، تكون صورة عاكسة على كفاءة المتعلّم.

[1] - عربيّة فوزيّة، جغلاف عزيزة، توظيف القواعد النّحويّة في الوضعيّة الإدماجيّة في الطّور الثانوي، مذكرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2019، ص: 45.

المبحث الثاني: المقاربة النّصيّة

تعدّ المقاربة النّصيّة طريقة حديثة في تعليم اللّغة العربيّة، وهي أداة ووسيلة لتحقيق الأهداف التي جاءت بها المقاربة بالكفاءات، وتنطلق المقاربة النّصية في تعليم اللّغة من النّص باعتباره وحدة متماسكة ومنسجمة حيث يعد محورا رئيسيا في التّعليم.

- **المقاربة:** هي عبارة عن تصوّر ذهني مسبق وبناء مشروع عمل قابل للإنجاز في ضوء خطّة أو استراتيجيّة تعتمد على كلّ العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعّال والمردود المناسب من طرائق ووسائل وخصائص المتعلّم وزمانه وبيئته والنّظريّات البيداغوجيّة، والمقاربة وفقا لهذا الشّكل تعني الخطّة الموجّهة لنشاط ما، مرتبط بتحقيق أهداف معيّنة في ضوء استراتيجيّة تربويّة تحكمها جملة من العوامل والمؤثرات.[1]

يمكن القول بأنّ المقاربة هي كيفيّة معالجة لنشاط ما، والغرض منها الوصول إلى نتائج معيّنة.

- **النّص:** يعرّفه الشّريف الجرجاني بقوله: "ما ازداد وضوحا على الظّاهرة لمعنى في المتكلّم وهو سوق الكلام لأجل ذلك المعنى فإذا قيل: "أحسنوا إلى فلان الذي يفرح بفرحي ويغتم بغمّي"، كان نصّا في بيان محبّته، والنّص ما لا يتحمّل إلا معنى واحدا، وقيل: ما لا يتحمّل التّأويل".[2]

يمكن القول أنّ النّص هو مجموعة من العبارات والجمل والألفاظ المترابطة مع بعضها البعض.

---

[1] - محمد مصابيح، تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات الدراسات والنّشر والتّوزيع، الجزائر، ص: 241.

[2] - علي محمد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة، ص: 203.

عناصر المقاربة النّصيّة

للمقاربة النّصيّة ثلاث عناصر هي:

1- **فهم النّص:** هذه الخطوة هامّة ولا تتجزّأ من نشاط القراءة ودراسة النّص، فتصاغ أسئلة موجّهة إلى التّلاميذ حول النّص.

2- **البناء الفنّي:** هو مرحلة من مراحل دراسة النّص وهو أمر ضروري، بحيث يمكن التّلميذ من تنمية ذوقه الفنّي، واكتساب قدرة التّعبير الجيّد والإبداع اللّغوي.

3- **البناء اللّغوي:** يقوم البناء اللّغوي على دعوة التّلميذ إلى ملاحظة الاستعمالات اللّغويّة للقاعدة التّركيبيّة، وهي عبارة عن مجموعة من الأسئلة متبوعة بالقاعدة التي تضبط هذا الاستعمال، وهي القاعدة التي يتوصّل إليها التّلميذ عن طريق الاستنتاج.[1]

نستنتج من خلال هذه العناصر أنّ المقاربة النّصيّة ما هي إلا مجموعة طرائق تتعامل مع النّص بيداغوجيا لأغراض تعليميّة.

مستويات المقاربة النّصيّة

تقوم المقاربة النّصيّة على ثلاث مستويات هي كالآتي:

1. **المستوى الدّلالي:** يكون من خلال تعامل المتعلّم مع النّص فهو يثري قاموسه المعجمي والفكري وذلك بالإتيان بألفاظ جديدة ذات دلالات وتعرف على مقوّمات النّص (البيئة، النّمط، الخصائص).

وعليه نستنتج أنّ هذه العلاقة الدّلاليّة التي تقوم بالرّبط بين اللّفظ والمعنى هي التي تجعل التّلميذ يثري رصيده ويكتشف معطيات النّص المدروس.

[1] - ليلى شريفي، المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، مجلة الممارسات اللّغويّة، م4، جامعة معمري (تيزي وزو) 2010، ص: 48- 49.

2. **المستوى اللغوي:** في هذا المستوى ينطلق المتعلّم من المقاربة النّصيّة، فنستخلص الظواهر النّحويّة، الصّرفيّة، الإملائيّة، حسب الأهداف بغية توظيفها كتابيّا.

3. **المستوى البنائي:** بما أنّ التّلميذ أو المتعلّم انطلق من النّص ودرسه وحلّله واستخرج منه ألفاظا جديدة وتحصّل على ظواهر عدّة: صرفيّة، نحويّة...إلخ، قام من خلالها بضبط لسانه وكتابته فهذا كلّه من شأنه أن يجعل المتعلّم قادرا على إنشاء نصّ جديد وفق مكتسباته السّابقة، فهو بهذا الصّدد ينسج نصّا على منوال النّص المدروس، وذلك بمراعاة الخصائص المناسبة واستخلاص أهمّها.[1]

وفي الأخير يمكن أن نقول بأنّه لا يمكن الاستغناء عن أيّ مستوى من هذه المستويات، لأنّ كلّها تساهم في وحدة النّص وتحصّل المتعلّم على كمّ هائل من المفردات والقواعد التي تثري رصيده المعرفي.

خطوات المقاربة النّصيّة

لتطبيق المقاربة النّصيّة على أنشطة اللّغة العربيّة يجب اتّباع الخطوات التّالية:

1) **التّمهيد:** وهو الباب أو المدخل للدّرس، ففيه يتمّ التّعرف على النّص وقراءته، فالتّمهيد هو الخطوة الأولى والأساسيّة التي تجذب التّلميذ للبحث عن محتوى وهدف الدّرس من خلال النّص.

2) **قراءة النّص:** يقوم المدرّس بقراءة النّص قراءة جهريّة متقنة، يظهر التّبر وموسيقى الصّوت عند التّلفظ بالكلمات، فهذه الخطوة هي الخطوة الثانية بعد

[1] - ابتسام محيات، صبرينة موزاوي، المقاربة النّصيّة ودورها في تفعيل المكتسبات التّعليميّة في مرحلة الطور المتوسّط أنموذجا، مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، تحت إشراف ربيحة وازن، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2017، ص: 52.

التّمهيد، وهي تتطلّب قراءة المدرّس للنّص قراءة صحيحة وجهريّة وذلك بإعطاء النّطق الصحيح للكلمات عن طريق مخارج الحروف والأصوات.

3) **قراءة التّلاميذ:** يُقرأ النّص قراءة صحيحة، بعد قراءة المدرّس يأتي دور التّلميذ في قراءة النّص مع معرفة كيفية إخراج الحروف وضبط الكلمات.

4) **مناقشة معاني النّص:** يناقش المدرّس تلاميذه بموضوع النّص عن طريق الأسئلة، ذلك ما يدفع بالتّلاميذ إلى استخراج أحكام قاعدة الدّرس.

5) **إدراك القاعدة النّحويّة:** عن طريق المناقشة المتبادلة بين المعلّم والتّلاميذ يوازن المدرّس بين التّركيب وهكذا حتّى يتيسّر للتّلاميذ اكتشاف الأحكام المتعلّقة بالدّرس والخروج منها بقاعدة.[1]

6) **التّقويم التّكويني:** بعد التوصّل إلى الحكم يطلب المدرّس من التّلاميذ إعطاء أمثلة يستعملون فيها القاعدة وهكذا يلاحظ المعلّم مدى استيعاب التّلاميذ للدّرس، فهي عمليّة تقويميّة لمدى استيعاب وفهم التّلاميذ للدّرس.

7) **التّوظيف والتّطبيق:** من خلال ما يتناوله التّلاميذ من ظواهر نحويّة تقدّم لهم تدريبات تستهدف القدرة على استخدام القاعدة في التّعبير استخداما صحيحا، ففي هذه المرحلة يتمّ استثمار المعارف عن طريق تقديم تطبيقات وتمارين وواجبات.[2]

وعليه يمكن القول أنّ هذه الخطوات ما هي إلا إحدى الطّرق البيداغوجيّة في تعليم اللّغة العربيّة، والمعتمدة حاليا في تدريس وتعليم أنشطة اللّغة العربيّة وقد اتّخذتها وزارة التّربية الوطنيّة أداة ووسيلة لتعلّم النّحو وأيضا لتحقيق أهداف المقاربة بالكفاءات.

[1] - سهام غلديوي، آمنة شريف، المقاربة النّصية في تدريس العربيّة للتّلاميذ الطّور الثالث ابتدائي كتاب في اللّغة العربيّة نموذجا، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة أحمد دراية، (أدرار)، 2020- 2021، ص: 23.

[2] - المرجع نفسه، ص: 24.

أهداف المقاربة النّصيّة

جاءت هذه المقاربة لتحقيق الأهداف التّالية:

- تنمية قدرة المتعلّمين على توظيف اللّغة توظيفا سليما شفويا كتابيا.
- تكوين شخصيّة المتعلّم بشكل متكامل وفعّال وتتعامل مع مختلف الوضعيّات.
- تكيّف مناهج التّعليم ومحتوياته وفقا لطبيعة الكفاءات المراد تحقيقها دون التّقيد بمادّة معيّنة.
- الرّبط بين اللّغة العربيّة ومختلف المواد التّعليميّة، ممّا يؤدّي إلى تكامل المعرفة في أذهان التّلاميذ.[1]
- يمكن أن نصل من خلال ما سبق إلى أنّ المقاربة النّصيّة تسعى إلى تنمية قدرة المتعلّمين على توظيف اللّغة توظيفا سليما، وتعمل على تمكين المتعلّم من بناء معارفه المتنوّعة والمختلفة.

أهميّة المقاربة النّصيّة

يعتبر النّص محورا أساسيّا في التّعليم اللّغوي، ممّا يجعل المتعلّم يكتشف أسراره ومفاهيمه وأفكاره وسياقاته المختلفة، حيث أنّ للمقاربة النّصيّة أهميّة بالغة تكمن في:

- تجعل المتعلّم يسهم في بناء معارفه بنفسه انطلاقا من عمليّتي الملاحظة والاستكشاف، بالإضافة إلى تدرّبه على فهم النّصوص ودراستها دراسة وافية تشمل جميع مستويات النّص.
- إسهاب المتعلّم في بناء معارفه بنفسه.
- يتدرّب المتعلّم على دراسة النّص دراسة شاملة تنطوي تحتها عدّة مجالات منها معجميّة، تركيبيّة، دلاليّة وتداوليّة.

[1] - حنان قاديري، المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة ثانوي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في ميدان اللّغة والأدب العربي، تخصص لسانيّات النّص وتعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2019- 2020، ص: 25.

- تقوّي له نزعة التّعبير والتّواصل الشّفوي والكتابي، فيتمكّن من التّعبير عن حاجاته وأفكاره بمهارة، ويتفاعل مع الآخرين بصورة إيجابيّة.

- جعل التّلميذ يلاحظ الظّواهر اللّغويّة والبلاغيّة من خلال تعامله مع النّص.

- للمقاربة النّصيّة دور هامّ في العمليّة التّعليميّة من خلال تنمية معارف المتعلّم وقدراته المختلفة انطلاقا من التّعامل مع بنية النّص.

- تتيح فرصا للتّلاميذ لإبراز قدراتهم في استيعاب النّصوص.

- تساعد المقاربة النّصيّة المتعلّم على تحديد نمط النّص مع استخراج خصائصه.

- يستوعب المتعلّم العلاقات المتحكّمة في اتّساق وانسجام النّص، ويدرك دلالة الزّمان والمكان.[1]

وبالتّالي فالمقاربة النّصيّة تمكّن التّلميذ من التّحكم في القواعد اللّغويّة عن طريق تفكيك وتحليل معطيات النّص.

[1] - طوهرة آمنة، أهميّة المقاربة النّصية في التّعليم الثانوي، سنة ثالثة أداب ولغات أنموذجا، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2014- 2015، ص: 48.

المبحث الثالث: الإنتاج الكتابي

أهداف الإنتاج الكتابي

- إكساب المتعلّمين القدرة على التّعبير عن المعاني والأفكار بألفاظ فصيحة وتراكيب سليمة.

- إكساب المتعلّمين القدرة على سلسلة الأفكار وبناء بعضها على بعض في جمل مترابطة ترابطا منطقيّا.

- تزويد المتعلّمين على مجاوزة التّعبير المباشر إلى التّعبير الفنّي المجازي ولاسيما الموهوبين منهم.

- إكساب المتعلّمين القدرة على توخّي المعاني الجديدة والأفكار الطريفة.

- تعويد المتعلّمين الصّراحة والجهر بالرّأي أمام الآخرين، وإكسابهم الجرأة، وحسن الأداء وآداب الحديث.

- تنمية روح النّقد والتّحليل لدّى المتعلّمين وتعويدهم حسن الملاحظة ودقتها، وتشجيعهم على المناقشة.

فلكلّ نشاط تعليمي أهداف تحدّد معالمه، وتصف نواتجه وذلك من خلال: دعم المكتسبات اللّغويّة وتدريب التّلاميذ على ترتيب الأفكار باستخدام أدوات الربط وما إلى غير ذلك.

طرائق تدريس التّعبير الكتابي

تتعدّد طرق تدريس التّعبير الكتابي فهناك الطّرق التّقليديّة التي منها طريقة القصّة وطريقة التّعبير الحرّ.

1- **طريقة القصّة:** هي مجموعة من الأحداث، يرويها الكاتب وهي تتناول حادثة واحدة أو حوادث عدّة، تتعلّق بشخصيّات إنسانيّة، تتباين أساليب عيشها وتصرّفها في الحياة، وتعدّ القصّة من أقوى عوامل جذب الإنسان بطريقة طبيعيّة،

وأكثرها شحذا لانتباهه إلى حوادثها، فتثير القصّة بأفكارها وصراع الأشخاص فيها.

وفي المدرسة يستطيع المعلّمون أن يستفيدوا من ميل الأطفال إلى القصّة على وجه الخصوص في الصّفوف الابتدائيّة الأربة الأولى، فيزوّدوا الأطفال بالمعلومات الأخلاقيّة والدينيّة والجغرافيّة والتّاريخيّة.[1]

ولعلّ أهمّ الفوائد التّربويّة التي تحققها القصّة للأطفال تتمثل في أنّها:

- ترفد السّامع أو القارئ المتعة واللذة التي تزيد من الإقبال على التّعلّم.
- تنمّي ثروة الطّالب اللّغويّة، وتغني معجمه اللّغوي، فترفع مستوى لغة الطّلاب وتهذب أساليبهم وترقبها.
- تربط الطفل بعادات وتقاليد وقيم المجتمع الذي يعيش فيه.
- تيسّر للطّالب فهم كثير من الحقائق العلميّة التي ترويها القصّة.
- تنمّي خيال الأطفال، كما تعوّدهم الشّجاعة في مواجهة الآخرين.[2]

أنواع القصّة

تنقسم القصّة حسب مصدر مادّتها وموضوعها إلى:

- **القصّة الواقعيّة:** وهي ذلك النّوع من القصص الذي يستمدّ حوادثه من واقع المجتمع وتستمدّ مضامينها من أنماط حياة النّاس وطرائق معيشتهم وأساليب تفكيرهم.

- **القصّة الخياليّة:** وهي ذلك النزوع الذي يستهلّ حوادثه من خيال بعيد عن الواقعوتأتي نماذجه تحاكي تمام المحاكاة تلك النّماذج على الأرض وعن طريق

[1] - طه علي حسين الديلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 1429- 2009، عمان، ص: 457.
[2] - المرجع نفسه، ص: 458.

هذه القصّة يستطيع القاصّون أن يعالجوا كثيرا من القضايا الاجتماعيّة والعلميّة وغيرها.[1]

أمّا أنواع القصص التي ينبغي أن تقدّم للتّلاميذ في مراحل الدّراسة المختلفة فهي قصص الأخلاق والمثل العليا، القصص الاجتماعيّة، القصص التّاريخيّة التي تأخذ مادتها من حقائق التّاريخ ووقائعه، قصص البطولة والمغامرة، قصص الرّمز تهدف إلى تقديم النّصح والإرشاد.

2- **طريقة التّعبير الحرّ:** هو حديث التّلاميذ بمحض حريّتهم واختيارهم شيء يدركونه بحواسّهم في المنزل أو المدرسة أو الشّارع أو حديثهم عن الأخبار التي يلقيها التّلاميذ في الفصل كحادثة وحكاية وتعقبه مناقشات يشترك فيها الجميع، أو محادثة في صورة أسئلة يوجّهها الأطفال للمعلّم، أو إلى صاحب الخبر ليجيب عنها، وقد يشترك المعلّم أحيانا بإلقاء الخبر على تلاميذه.

وقد لوحظ أنّ التّلاميذ يميلون إليه ويقبلون عليه، فهو يلائم التّلاميذ في المراحل التّعليمية المختلفة، ويسلك المعلّم في دراسته الخطوات التّالية:

- **التّمهيد:** يربط الموضوعات بخبرات التّلاميذ مثلا، أو يشرح المعلّم المطلوب عمله في هذا الدّرس.

- استشارة المعلّم للتّلميذ بأسئلة مختلفة حول موضوع التّعبير.

- تمثيل التّلاميذ دور المعلّم بطرح الأسئلة على زملائهم أو طرحها على معلّمهم.

- تدريب التّلاميذ على ترتيب حديثهم حول الموضوع الذي تحدّثوا عنه.[2]

[1] - المرجع السابق، ص: 459.

[2] - طه علي حسين الديلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، ص: 462.

تقويم الإنتاج الكتابي

التّقويم عمليّة أساسيّة في أيّ استراتيجيّة تعليميّة تعلّميّة، ويمكن للمتعلّم من خلالها التّعرف على أخطائه، وفيما يخصّ تقويم نشاط التّعبير الكتابي وضعت وزارة التّربية الوطنيّة للّغة العربيّة طرق التّقويم وهي كالآتي:

- **الطريقة الفرديّة المباشرة:** وهي الطّريقة التي تتمّ داخل القسم، ولذلك يصعب تطبيقها مع كثرة العدد وضيق الوقت.

- **طريقة التّصحيح الذاتي:** وتتمثّل في قيام التّلميذ بتصحيح أخطائه بنفسه وذلك بتوجيه من الأستاذ، والغرض من ذلك هو دعوة الطّالب إلى التّفكير والاهتداء إلى الصّواب عن طريق المحاولة والخطأ.

- **الطّريقة التّبادليّة:** وفيها يصحّح كلّ تلميذ لزميله، مع إرشادهم من طرف الأستاذ إلى مقاييس التّصحيح، وفيها يستفيد الأستاذ من خبرة التّلاميذ، كما يساعد على تطوير قدرة النّقد لدى الطّلبة ولكن يصعب تطبيقها لما يعانيه الطّلبة من ضعف في اللّغة وتأثرهم بالعلاقات فيما بينهم.

- **الجمع بين الطّريقتين الأولى والثانيّة:** في هذه الطّريقة يكتفي الأستاذ بوضع رموز تعبّر عن نوعيّة الخطأ: إملائي (م)، نحوي (ن)، أسلوبي (س)، لغوي (ل)، معنوي (ع)، ثمّ يترك للتّلاميذ مجالا للتّفكير لمعرفة الأخطاء.[1]

وهذا الأسلوب يساعد على توافر وقت المعلّم من ناحية، وحث الطّالب على التّفكير والاهتداء إلى الصّواب من ناحية أخرى.

الخطوات العامّة لتدريس التّعبير الكتابي

- المقدّمة: يتمّ فيها استثارة انتباه التّلاميذ وجذبهم إلى الموضوع وتشويقهم فيلزم ذلك استدعاء خبراتهم السّابقة.

[1] - نجيمة إبالين، زينب هاروني، تعليميّة التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2014- 2015، ص: 52.

- المناقشة: وتتمّ من خلال:

- يقوم بمناقشة الموضوع بأسئلة تؤدّي إلى توجيه أفكار الطّلاب إلى الموضوع المقترح مراعيا التّسلسل.
- يقوم المعلّم باختبار بعض جمل الطّلاب المصوغة بشكل جيّد ويكتبها على السّبورة.
- نشاط التّعبير الكتابي ويشمل العناصر الآتية:

أ-الملخّص السّبوري: حيث يقوم المعلّم بتوجيه انتباه الطّلاب إلى الملخّص مشيرا إلى الجمل المفتاحيّة أو العبارات الجميلة.

ب- كتابة الموضوع أو حلّ التّدريبات، حيث يطلب المعلّم من تلاميذه كتابة الموضوع المطروح وحلّ التّدريبات وذلك من خلال ما سبق معالجته في الملخص السّبوري.

ج- توجيه المعلّم وتصحيحه: ينتقل المعلّم بين تلاميذه موجّها مصحّحا كاشفا عن الأخطاء العامّة التي وقع فيها التّلاميذ.

د- التّقويم: يقوم المعلّم بعد انتهاء تلاميذه من الكتابة، برصد الأخطاء الشّائعة لدى التّلاميذ وإيضاحها ويطلب إليهم الرّجوع إلى دفاترهم وتصحيح ما وقعوا فيه من أخطاء.[1]

وبالتّالي فالخطوات العامّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي هي: المقدّمة والمناقشة والتي تتفرّع بدورها إلى عدّة عناصر تساعد في مدى تحصيل التّلاميذ في الإنتاج الكتابي.

[1] - عبد الرحمن الهاشمي، التّعبير فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2010، ص: 83- 84.

خطوات تدريس التّعبير التّحريري (الكتابي)

1- **التّمهيد أو المقدّمة أو اختيار الموضوع**: يمهّد المدرّس بما يشوّق الطلبة إلى الدّرس ويهيئ أذهانهم له.

2- **عرض الموضوع**: يعرض المدرّس الموضوع المختار سواء كان مختارا من المدرّس أو من الطلبة على السّبورة مع عناصره الأساسيّة، وينبغي للمدرّس هنا أن ينبّه إلى ضرورة العناية بالفكرة من حيث تسلسلها، وكذلك توضيح خطوات الموضوع، والتزام التّرابط المنطقي والانسجام التّام بين العبارات، وينبغي أن يركز كذلك على ضرورة إفصاح الطّالب عن رأيه الشّخصي، وأن يتجنّب الأخطاء النّحويّة، اللّغويّة والإملائيّة قدر الإمكان.

3- **كتابة الموضوع:** وهي الخطوة الأساسيّة، إذ يدوّن الطالب معلوماته وتصوّراته حول الموضوع في دفتر التّعبير.

فالتّعبير الكتابي إمّا ينجز داخل الصفّ وتجمع الدّفاتر لتصحيحها، أو أن يكتب في البيت وذلك في الواقع يتوقّف على نوعية الموضوع المختار.[1]

وعليه فإنّ الطّريقة المثلى لتدريس التّعبير تأخذ بعدها السّليم عندما تكون المناقشة متبادلة بين الطّلبة والمدرّس في موضوعاتهم، وبالتّالي نجد قدرات عند الطّلبة على المناقشة والتّحليل والنّقد وهذا هو الهدف الحقيقي من درس التّعبير.

فالتّعبير الصّفي يعطي المدرّس مؤشّرا واضحا من إمكانيّة الطّلبة في الكتابة، أمّا التّعبير الذي يكتب في البيت فهو يعطي فرصة للطّالب للتّأمل والتّخيل فيكون هناك أسلوب منسجم.

[1] - سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004، ص: 96.

معايير تقييم الإنتاج الكتابي

أ- المعايير اللّغويّة

- المعيار التّركيبي: ويتمّ تقييمه عبر امتلاك المتعلّم للقدرات الآتية:
  - القدرة على بناء جمل وتراكيب سليمة.
  - بناء نصوص قصيرة بالإكمال والوصل والاستبدال.
  - إنجاز أنشطة كتابيّة لبناء فقرة قصيرة بالتّرتيب أو التّحويل.
  - احترام القواعد اللّغويّة وتجنّب الأخطاء النّحويّة والإملائيّة
- **المعيار المعجمي:**
  - قدرة المتعلّم على استرجاع الرّصيد المعجمي.
  - القدرة على توظيف معجم يتلاءم مع خصوصيات الموضوع المطالب بالكتابة فيه.
  - استعمال رصيد وظيفي فصيح.
- **المعيار الصّرفي:**

يأخذ بعين الاعتبار قدرة المتعلّم على استحضار بنى صرفيّة سليمة تنتمي للنّسق العربي الفصيح، أي أنّه يقوم باستثمار ما تعلّمه في السّنوات الأولى في دروس الصّرف: (التّمييز بين الفعل الصّحيح، المعتلّ، الثلاثي، غير الثلاثي وقواعد الإفراد والتّثنية والجمع)، وبالتّالي المدرّس يلاحظ جميع الأخطاء التي تتعلّق بهذا المستوى من اللّغة.[1]

ب- المعايير الشّكليّة:

المقصود بها تلك المعايير التّنظيميّة التي قدّم وفقها المنتوج الكتابي، وهي معايير ترتبط بالشّكل أساسا ومن بين هذه المعايير الشّكليّة نذكر:

[1] - سارة باها، ليلى معرف، المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقويمه، كتاب السّنة الأولى متوسّط أنموذجا، مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي جامعة أدرار، 2022، ص: 27.

- الكتابة بخطّ واضح.
- تنظيم طريقة الكتابة بترك هامش لتصحيح وفراغ في بداية كلّ فقرة.
- نظافة الورقة.
- القالب الإبداعي.[1]

وفي الأخير يمكننا القول بأنّ الهدف من تقييم المنتوج الكتابي هو تحسين الكتابة لدى المتعلّمين وتشخيص مستواهم الحقيقي الذي ستبنى عليه الكفاءات الجديدة.

فتقييم التّعبير الكتابي هو فرصة للتّعرّف على أهمّ الأخطاء المرتكبة في تدريسه.

منهاج تدريس نشاط التعبير الكتابي

يختلف مفهوم المنهاج ومحتواه باختلاف الفلسفات التّربوية وأهدافها وطرقها، فله دور كبير في اكتساب المعرفة للمتعلّم.

1. **تعريف المنهاج:** يُعَرَّفُ المنهاج بشكل عامّ على أنّه مجموعة من الخبرات التّربويّة المخطّطة التي تهيؤها المدرسة للطّلاب داخلها وخارجها، بقصد مساعدتهم على النّمو الشّامل، ويعمل على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة.[2]

فالمنهاج يساعد في تطوير التّعليم ويطوّر المتعلّم، كما يساهم في تحقيق التّدريس في كلّ طور تعليمي.

2. **منهاج التّعبير الكتابي للسّنة الخامسة ابتدائي:** يعتمد منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي الطّرائق النّشطة التي تجعل المتعلّم محور العمليّة التّعليميّة التّعلميّة، ليحقّق التّفاعل والفاعليّة بين طرفي هذه العمليّة (المعلّم

[1] - المرجع نفسه، ص: 28.

[2] - عبد الفتّاح حسن البجة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006، ص: 21.

والمتعلّم)، ويكون فيها المعلّم موجّها ومرشدا، ومشجّعا على البحث والاكتشاف والممارسة، ذلك من أجل أن يصبح هذا الأخير عنصرا فاعلا وقادرا على بناء معرفته معتمدا على نفسه.

التّعبير الكتابي

الكفاءة القاعديّة	الأهداف التّعليميّة
يختار أفكارا وينظّمها	- يحدّد معطيات مشروع الكتابة (القصد، الموضوع، المستقبل) - ينظّم أفكاره حسب التّرتيب المناسب. - يسخّر معارفه وتجاربه ومطالعاته لتوليد الأفكار.
يوظّف الكتابة لأغراض مختلفة	- يصوغ نصّا يستجيب لبنية التّواصل. - يستعمل الكتابة وسيلة للتّواصل: رسائل بطاقات تهنئة، بطاقات دعوة، برنامج عمل... - يستعمل نصّا أو عدّة نصوص للقيام بحصيلة أو تركيب بدون مذكّراته. - يحرّر عرض حال بسيط عن زيارة أو تجربة أو مطالعة. - يعبّر كتابة عن رأيه ومشاعره وأحاسيسه. - ينقل خبرا. - يحرّر ملخّصا عن حدث ويبدي رأيه في شأنه. - يحرّر حكاية. - يصف لعبة أو يكتب قواعدها.

	- يحرّر كيفية استعمال دواء أو جهاز أو آلة. - يكتب الملاحظات أثناء المشاهدة أو ينجز مشاريع كتابيّة.[1]

- **الكتابة:** يستعمل المتعلّم الكتابة لتحقيق مطالب حياته اليوميّة المدرسيّة والاجتماعيّة ويمارس نشاط الكتابة من خلال: الخطّ، الإملاء، التّطبيقات الكتابيّة، التّعبير الكتابي.

- **الخطّ:** الخطّ أداة لتسجيل الأحداث لكونه وعاء لحفظ اللّفظ والمعنى معا. يحثّ منهاج السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي على تجويد الخطّ باعتباره فنّا، حيث يتدرّب المتعلّم على كتابة نصوص بخطّ جميل وجذاب وهكذا يتحقّق للمتعلّم أهداف: إتقان الخطّ، تنمية المهارات الخطيّة، التّحكم في قواعد رسم الحروف، الوصول إلى الكتابة بخطّ واضح وجيّد.[2]

- **الإملاء:** يسعى المتعلّم إلى الكتابة الصّحيحة الخالية من الأخطاء الإملائيّة، خلال التّعليم الابتدائي، وتطبيق بعض قواعد الإملاء تلقائيا، مدركا وظيفة علامات الوقف ومواطن استخدامها.

فدرس الإملاء نشاط وظيفي مرتبط بالأنشطة التّحريريّة يحقّق المنفعة للمتعلّم إذ يتناول فيه ظاهرة واحدة يتدرّب عليها حتى يستوعبها ويتعوّد على كتابتها صحيحة ليصل في نهاية التّعليم الابتدائي إلى إتقان أغلب المهارات الإملائيّة (المدّ والتّنوين والألف اللّيّنة والهمزة...)، التّحكّم في استخدام علامات الوقف.

- **التّطبيقات الكتابيّة:** تبنى التّطبيقات الكتابيّة في السّنة الخامسة من التّعليم الابتدائي على المكتسبات القبليّة، حيث يوظّف بواسطتها المتعلّم معارفه ويعزّزها

[1] - منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص: 10.
[2] - منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص: 13.

لترسيخها في ذهنه، فهي تكشف عن مدى استيعابه لهذه التعلمات وتحقيقه للكفاءات المستهدفة والتّطبيقات الكتابيّة نوعان: فوريّة وإدماجيّة:

- فوريّة: تقدّم للمتعلّم فور تناوله لكلّ ظاهرة لغويّة بغرض تثبيت المعلومات.
- إدماجيّة: تغطّي كلّ ما تناوله أثناء الأسبوع بغية إدماج كلّ التعلّمات.[1]

الأهداف التي تتحقق من خلال ممارسة التّطبيقات الكتابيّة

- ترسيخ ما يكتسبه المتعلّم من معلومات في الحصص الدّراسيّة.
- دعم المكتسبات وتعزيز التّعلّمات.
- تقويم المعلومات قصد تدارك الأخطاء.
- استخدام اللّغة استخداما صحيحا.
- اكتساب الدقة والنّظام في عرض الإنتاج الكتابي.
- تنمية المهارات اللّغويّة وتنظيم الكتابة واحترام قواعد الخطّ.

الأهداف التي يرمي التّعبير الكتابي إلى تحقيقها في هذه السّنة

- توظيف الرّصيد الانفرادي والثقافي في وضعيّات جديدة.
- استثمار الصّيغ والظواهر اللّغويّة المدروسة.
- ترتيب الأفكار واستخدام أدوات الرّبط.
- حسن انتقاء الكلمات والعبارات المناسبة للفكرة.
- تحليل الأفكار وتركيبها والتّوسّع فيها.
- الاهتمام بصحّة التّعبير وجودته.
- الكتابة السّليمة في جميع الأنشطة.[2]

[1] - المرجع نفسه، ص: 14.

[2] - منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة، ص: 15.

ومنه نستنتج أنّ التّعبير الكتابي يعتبر أهمّ ما ترمي إليه نشاطات اللّغة في المناهج الجديدة، فهو نشاط إدماجي يستثمر فيه المتعلّم مكتسباته المختلفة.

الفصل الثالث:

الدّراسة الميدانيّة

المبحث الأوّل: إجراءات البحث الميدانيّة

المبحث الثاني: هدف الدّراسة

المبحث الثالث: تحليل الاستبيان والتّعليق عليه

الفصل الثالث: الدّراسة الميدانيّة

تمهيد

بعد التّطرّق إلى الجانب النّظري من الدّراسة بالتّفصيل، وذلك بعد عرض أهمّ الجوانب الأساسية المتعلّقة بالنّظريّات اللّسانيّة، والمقاربات والإنتاج الكتابي كان من الضّروريّ تطبيق تلك النّتائج المتوصّل إليها على الواقع، وعلى إثر ذلك كانت وجهتنا إلى المؤسّسات التّربويّة، وطرح بعض التّساؤلات على الأساتذة والمديرين، بلوغا إلى كلّ الطّاقم الإداري حرصا منهم على إعداد التّلاميذ علميّا وغرس روح الوطنيّة فيهم وحبّ التّعلّم قصد إنتاج جيل واع ومثقف.

1- إجراءات البحث الميدانيّة

أ- عيّنة البحث:

نظرا لأنّ هدف الدّراسة هو استثمار النّظريّات اللّسانيّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي فقد تمّ اختيار أفراد عينة البحث من أساتذة الطّور الابتدائي (السّنة الخامسة).

ب- وصف العيّنة:

تكوّنت عيّنة البحث من (24) أستاذا وأستاذة من الطّور الابتدائي وقد تمّ اختيارهما عشوائيا من عدّة مؤسّسات تعليميّة من ولاية مستغانم.

2- أدوات البحث

تمّ تصميم استبيان خاصّ بتقويم تدريس الإنتاج الكتابي وفق نواتج النّظريّات اللّسانيّة والمقاربات التّعليميّة، موجّه لأساتذة الخامسة ابتدائي.

وذلك بعد الاطّلاع على عديد المراجع المتخصّصة التي اعتمدنا عليها في الجانب النّظري، وكذا بعض الكتب المدرسيّة ومنهاج الأستاذ، فصمّمت الاستبانة كما هو موضّح في الملحق رقم (1).

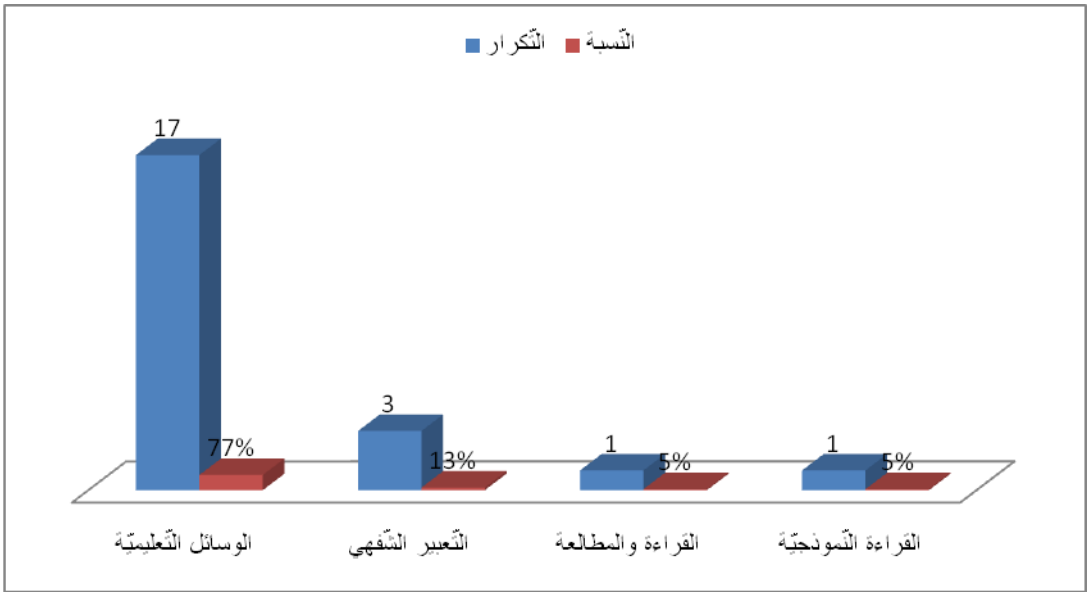
المبحث الثاني: هدف الدّراسة

نظرا لأنّ هدف الدّراسة هو محاولة تجسيد النّظريّات اللّسانية انطلاقا من البنيوية إلى غاية النّظرية السّلوكية، في حقل تدريس نشاط التّعبير الكتابي لمتعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي ومحاولة تطبيق قواعدها واستثمارها، قد تمّ اختيار عيّنة البحث من أساتذة الطّور الابتدائي من السّنة الأولى حتّى السّنة الخامسة، فتكوّنت عيّنة البحث من 24 أستاذا وأستاذة، وقد تمّ اختيارهم عشوائيا من عدّة مؤسّسات تعليميّة من ولاية مستغانم.

المبحث الثالث: تحليل نتائج الاستبيان والتعليق عليها

1) الوسائل المساعدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي.

الوسائل المساعدة	التّكرار	النّسبة
الوسائل التّعليميّة	17	%77
التّعبير الشّفهي	3	%13
القراءة والمطالعة	1	%5
القراءة النّموذجيّة	1	%5



أعمدة بيانية توضّح نسبة الوسائل المساعدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي

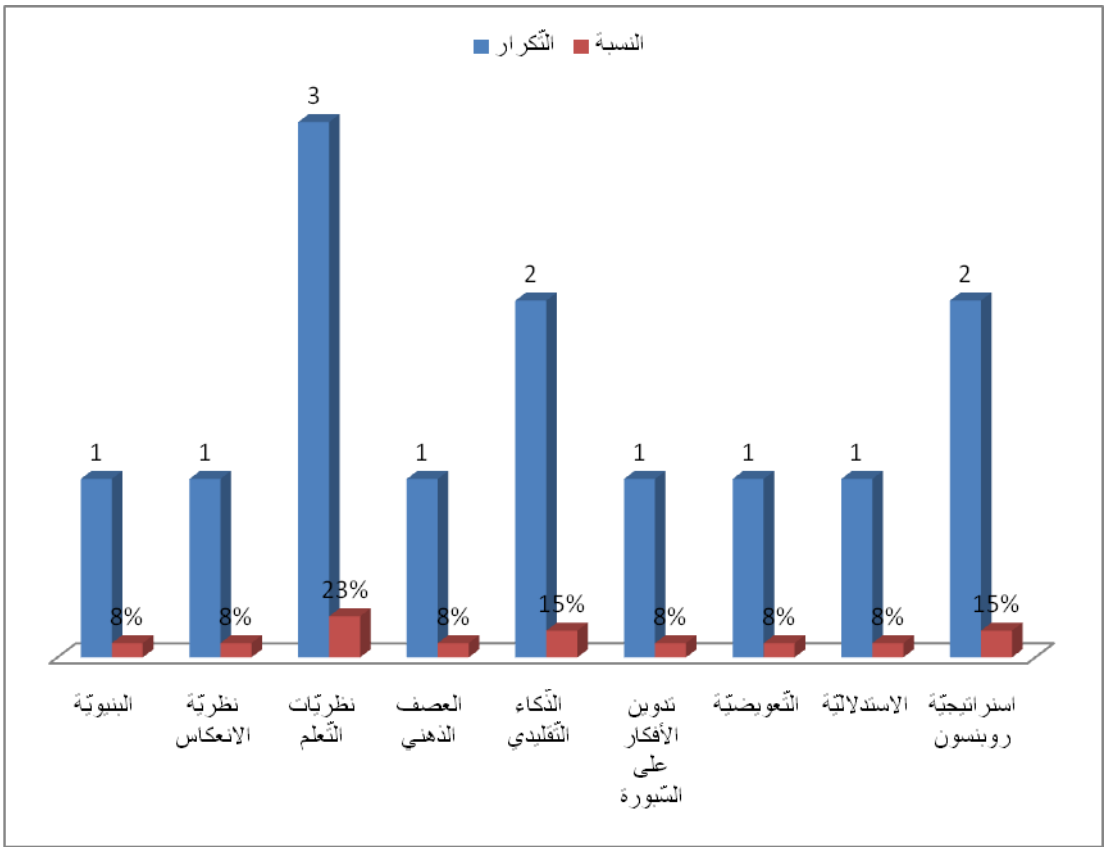
التّعليق:

نلاحظ من خلال الجدول الخاصّ بالسّؤال الأوّل أمّ أهمّ الوسائل المساعدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي هي الوسائل التّعليميّة وقد ذكرت بنسبة 77% وهي نسبة عالية مقارنة مع النّسب الأخرى، ويقصد بها الصّور والمشاهد والقصص وكلّ ما يساهم في العمليّة التّعليميّة ماديا، كما نلاحظ بأنّ التّعبير الشّفهي أيضا جاء بنسبة 13% من بين الإجابات وهذا إن دلّ على شيء إنّما يدلّ على دوره في

هذا النّشاط، كما للمطالعة قدر من هذا الجدول، فجاءت بنسبة 5% من آراء الأساتذة، بينما تمّ التّصريح بنسبة 5% أخرى لزوم التّطرّق إلى القراءة النّموذجيّة في نشاط التّعبير الكتابي كوسيلة من بين وسائله، وبالتالي نستنتج أنّ الوسائل التّعليميّة ذات بعد فعّال في كلّ عمليّة تعليميّة لا يمكن التّخلي عن أبسطها.

2) أهمّ النّظريات التي يمكن استثمار نتائجها في تدريس التعبير الكتابي.

النّظريات المستثمرة	التّكرار	النسبة
البنيويّة	1	%8
نظريّة الانعكاس	1	%8
نظريّات التّعلم	3	%23
العصف الذهني	1	%8
الذكاء التّقليدي	2	%15
تدوين الأفكار على السّبورة	1	%8
التّعويضيّة	1	%8
الاستدلاليّة	1	%8
اسنراتيجيّة روبنسون	2	%15



أعمدة بياني توضّح النّظريّات المستثمرة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي

التّعليق

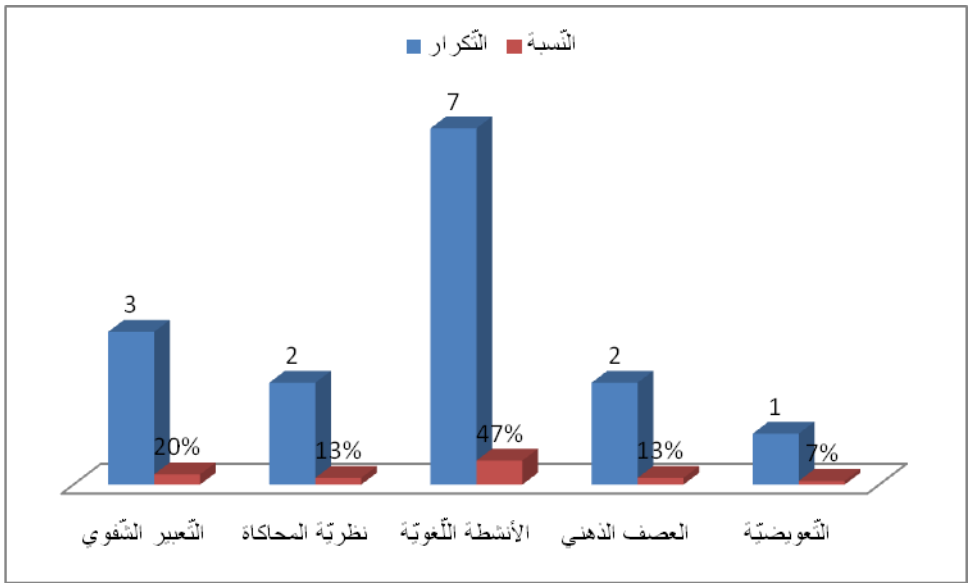
المتمعّن في الجدول يرى أنّ أغلب النّظريّات المستخدمة من طرف الأساتذة هي نظريّات التّعلم أي البنائيّة والسّلوكية وغيرها، بحيث وردت بنسبة 23% كما صرّح الجدول بنسبة 15% من الأساتذة يستعينون على طريقة الذكاء التّقليدي واستراتيجيّة "روبنسون" لكلّ واحد منهما، بينما نلاحظ أنّ النّظريّة البنيويّة كانت بنسبة 8 %محاكية لنظريّة الانعكاس، كما ذكر أيضا من بين أهمّ النّظريّات التي يمكن استثمارها في نشاط التّعبير الكتابي، نشاط العصف الذهني إضافة إلى التّعويضيّة والاستدلاليّة وكانت نسبتهم حوالي 8% وهذا يدلّ على أنّ أغلب الأساتذة والمعلّمين يلجؤون إلى تطبيق نظريّات التّعلم إضافة إلى الاحتكاك ببعض النّظريات الأخرى، وبالتّالي فقد استثمروا فيها.

ونلاحظ أيضا ما ذكره الأساتذة من خلال الإجابات أنّ الذكاء التّقليدي والعصف الذهني واستراتيجيّة روبنسون ما هي إلا طرائق ونشاطات وليست بنظريّات، أمّا السّلوكيّة والبنائيّة هي نظريّات تعليميّة.

ما نستنتجه من خلال الجدول أنّه لم يتمّ ذكر النّظريّات اللّسانيّة كالنّظريّة الوظيفيّة، والنّظريّة التّحويليّة التّوليديّة بالرّغم من أنّ التّدريس يتمّ وفقهما.

3) النّظريات الأكثر تحصيلا في نشاط الإنتاج الكتابي.

النّظريّة الأكثر تحصيلا	التّكرار	النّسبة
التّعبير الشّفوي	3	%20
نظريّة المحاكاة	2	%13
الأنشطة اللّغويّة	7	%47
العصف الذهني	2	%13
التّعويضيّة	1	%7



أعمدة بيانية توضّح النّظريّات الأكثر تحصيلا في تدريس نشاط التّعبير الكتابي

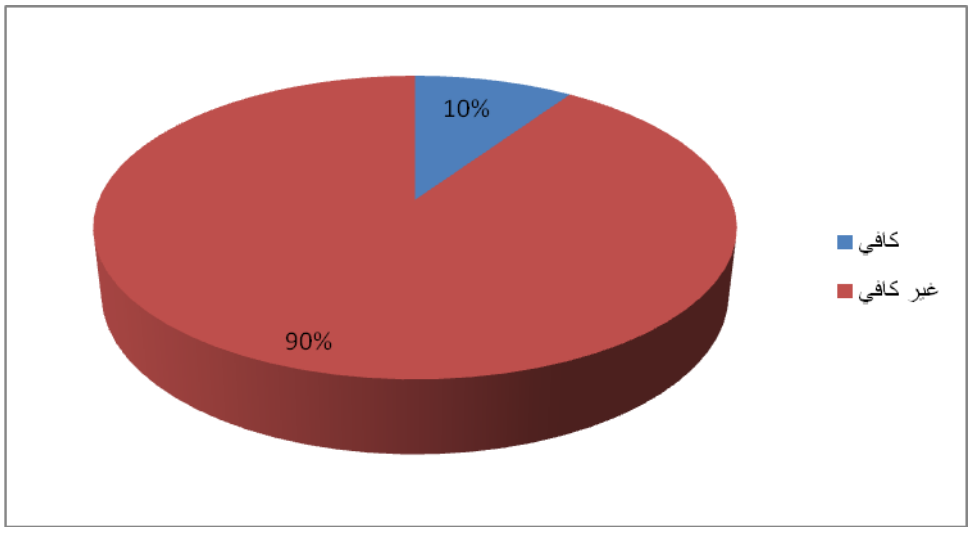
التّعليق

نلاحظ من خلال الجدول المرفق للسّؤال الثالث ومعطياته أنّ أكثر نظريّات تداولا واستخداما بين الأساتذة هي الأنشطة اللّغويّة، ولو أنّها ليست بنظريّة إلا أنّها كانت بنسبة 47%، كما نلاحظ أيضا ورود التّعبير الشّفهي بنسبة 20% كأكثر الأنشطة تناولا وتحصيلا كما لاحظنا أيضا أنّ نظريّة المحاكاة أو ما يطلق عليها بالانعكاس كانت بنسبة 13% مطابقة لعملية العصف الذهني التي أخذت نفس النّسبة.

وفي أخر الجدول وجدنا الاستراتيجيّة التّعويضيّة حيث جاءت بنسبة 7% ومن هنا نستنتج أنّ أكثر النّظريّات تحصيلا بالنّسبة للأساتذة هي الأنشطة اللّغويّة، ودورها الفعّال ونتائجها المرضية.

4) الحجم السّاعي المخصص أسبوعيّا.

الحجم السّاعي	التّكرار	النّسبة
كافي	2	%10
غير كافي	19	%90



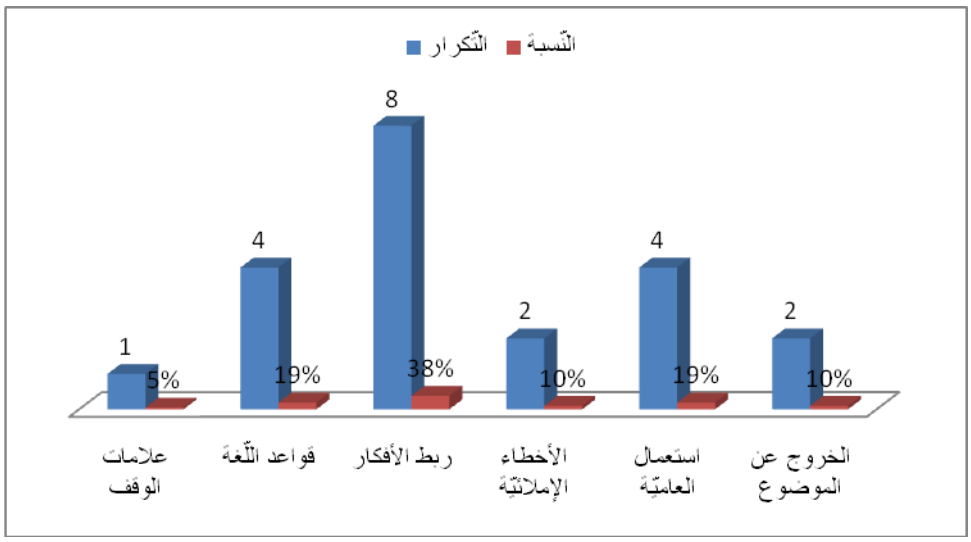
دائرة نسبيّة تمثّل الحجم السّاعي المخصّص أسبوعيّا لنشاط التّعبير الكتابي

التّعليق

نجد من خلال معطيات الجدول الخاصّ بالسّؤال الرابع أنّ نسبة الأساتذة الذين أقرّوا أنّ الحجم السّاعي لنشاط التّعبير الكتابي غير كاف، جاؤوا بنسبة 90% أمّا الذين اعتبروه كافيا فقد كانوا بنسبة قليلة حيث بلغت نسبتهم 10% فقط، وبالتّالي نستنتج أنّ نشاط التّعبير الكتابي يحتاج إلى وقت إضافي للتّحصّل على الأهداف المرجوّة.

5) أهمّ الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ أثناء التّعبير الكتابي.

الصّعوبات	التّكرار	النّسبة
علامات الوقف	1	%5
قواعد اللّغة	4	%19
ربط الأفكار	8	%38
الأخطاء الإملائيّة	2	%10
استعمال العاميّة	4	%19
الخروج عن الموضوع	2	%10



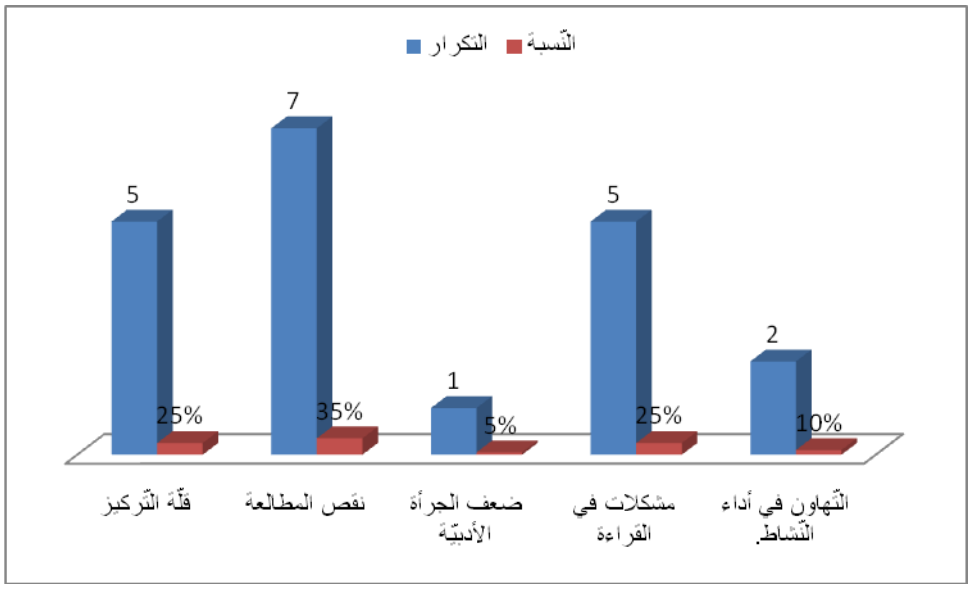
أعمدة بيانية توضّح أهمّ الصّعوبات التي يواجهها التّلاميذ في التّعبير الكتابي

التّعليق

نلاحظ من خلال نسبة الصّعوبات المدرجة في الجدول أنّ أكثرها تداولا لدى التّلاميذ هي صعوبة ربط الأفكار وقد جاءت بنسبة 38%، كما لاحظنا أيضا نسبة 19 %من الصّعوبات الخاصّة بالقواعد اللّغوية، كما رأينا نفس النّسبة مع استخدام التّلاميذ للعاميّة نظرا لضعف الرّصيد اللّغوي لديهم، كما نلاحظ أيضا من أهمّ الصّعوبات الخروج عن الموضوع بحيث جاءت بنسبة 10% في الجدول وآخر نسبة فيه وردت 5% وهي خاصّة بعلامات الوقف، وبالتّالي نستنتج أنّ التّلاميذ في الطّور الابتدائي يعانون من صعوبة ربط الأفكار في الإنتاج الكتابي.

6) أسباب تلك الصّعوبات.

الأسباب	التكرار	النّسبة
قلة التّركيز	5	%25
نقص المطالعة	7	%35
ضعف الجرأة الأدبيّة	1	%5
مشكلات في القراءة	5	%25
التّهاون في أداء النّشاط.	2	%10



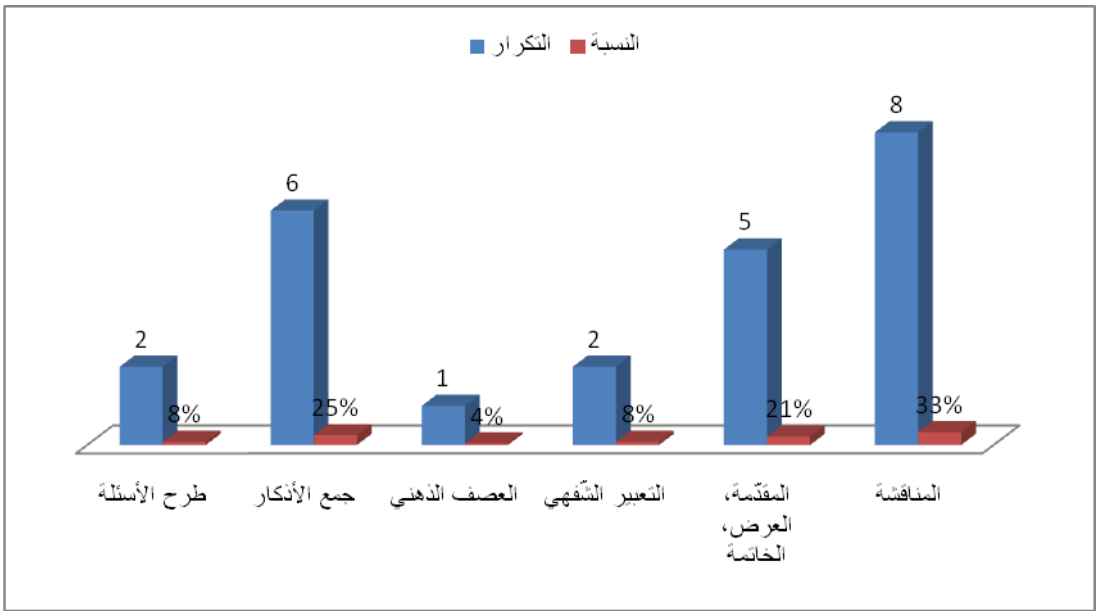
أعمدة بيانية توضّح أسباب الصّعوبات

التّعليق

نلاحظ من خلال الجدول المرفق للسّؤال السادس، أنّ أهمّ الأسباب المؤدية للصّعوبات المذكورة آنفا هي نقص المطالعة بالدّرجة الأولى حيث بلغت نسبة 35% بينما ركز 25% من الأساتذة على أنّ قلّة التّركيز لها الدافعيّة القويّة لهذه الصّعوبات كما رجّح 25% آخرون أنّ أهمّ هذه الصّعوبات راجع إلى مشكلات في القراءة، بينما نلاحظ أيضا أنّ نسبة 10% ذهبوا إلى أنّ السّبب راجع إلى التّهاون في أداء هذا النّشاط، بينما نجد أيضا من بين الأسباب: ضعف الجرأة الأدبيّة وهذا بنسبة 5%، وبالتّالي نستنتج أنّ أكثر الأسباب ذكرا هو عزوف التّلاميذ عن المطالعة.

7) الخطوات التي يعتمدها المعلّم أثناء تدريس نشاط التّعبير الكتابي.

الخطوات	التكرار	النسبة
طرح الأسئلة	2	%8
جمع الأذكار	6	%25
العصف الذهني	1	%4
التعبير الشّفهي	2	%8
المقدّمة، العرض، الخاتمة	5	%21
المناقشة	8	%33



أعمدة بيانية توضّح الخطوات التي يعتمدها المعلّم في أثناء تدريس نشاطات التعبير الكتابي

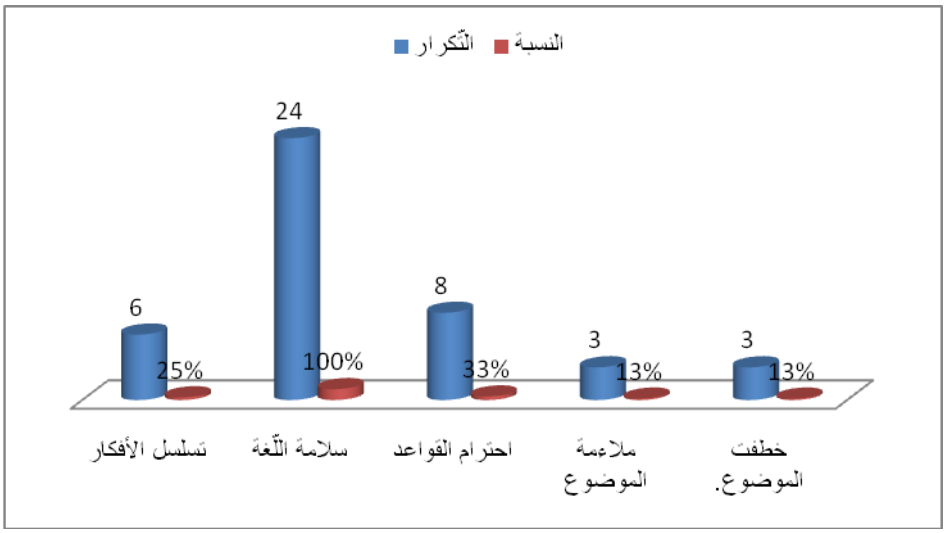
التّعليق

من خلال الجدول نلاحظ أنّ أكثر خطوة يتمّ الاعتماد عليها في تدريس نشاط التّعبير الكتابي هي جمع الأفكار، بحيث ذكرت بنسبة 25% أمّا الخطوة التي تقلّ قيمتها عن الأولى فهي: احترام عناصر النّص المكتوب من مقدّمة وعرض

وخاتمة بحيث نجدها بنسبة 21% بينما يبقى التّعبير الشّفهي دائما حاضرا بحيث ورد بنسبة 8% نظرا لدوره وفعاليّته الكبيرة، إضافة إلى طرح الأسئلة حيث لاحظنا نفس النسبة السابق ذكرها، أمّا العصف الذهني فإننا لاحظناه بنسبة 4 % فقط من خلال هذا الجدول، لتبقى مناقشة الموضوع داخل الصّف أكثرهم اعتمادا بحيث أنّها قد وردت بنسبة 33%، ومن هنا نستخلص أنّ أهمّ ما يركز عليه المعلّمون أثناء تدريس نشاط التّعبير الكتابي هو فتح المجال للتّلاميذ للإبداع وذلك بالاستعانة على النّقاش والأسئلة

8) المعايير المعتمدة في تصحيح التّعبير الكتابي.

معايير التّصحيح	التّكرار	النسبة
تسلسل الأفكار	6	%25
سلامة اللّغة	24	%100
احترام القواعد	8	%33
ملاءمة الموضوع	3	%13
خطفت الموضوع.	3	%13



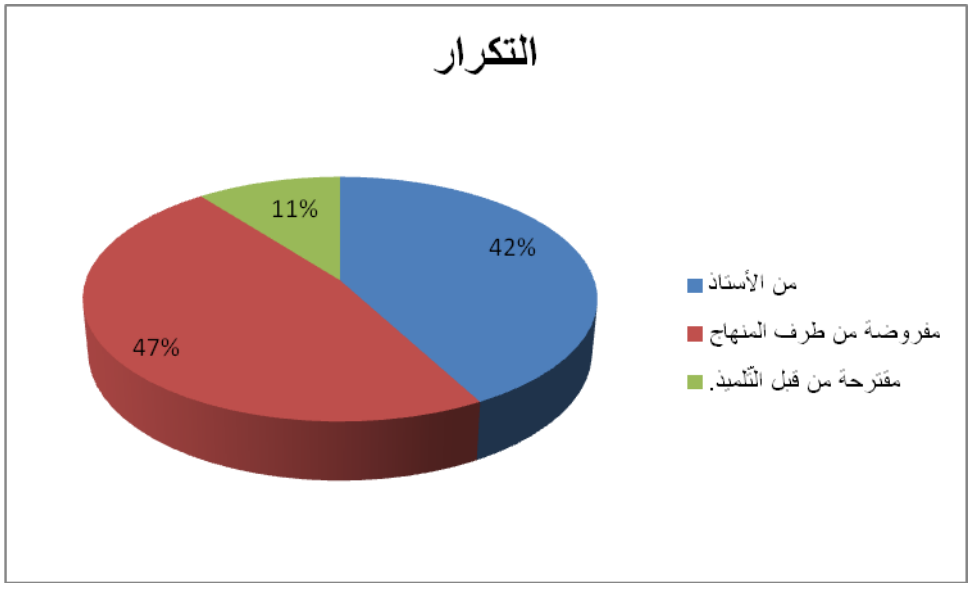
أعمدة بيانية توضّح معايير تصحيح التّعبير الكتابي

التّعليق

نلاحظ من خلال الجدول أنّ جلّ الأساتذة في الطّور الابتدائي يراعون معيار سلامة اللّغة حيث ورد بنسبة 100%، كما تراعي نسبة 33% فقط معيار احترام القواعد اللّغويّة بأنواعها بينما بنسبة 13% فقط نجد الأساتذة مهتمين بمعياري الملاءمة أي ملاءمة الموضوع واتّباع خطواته، فنستنتج في الأخير من هذه المعطيات أنّ أهمّ معيار في تدريس نشاط التّعبير الكتابي هو سلامة اللّغة كونها تساعد على إنتاج مكتوب خالي من الشّوائب والمتاهات.

9) مواضيع التّعبير مفروضة من الأستاذ أم مقترحة من التّلاميذ.

الإجابات	التكرار	النسبة
من الأستاذ	8	%42
مفروضة من طرف المنهاج	9	%47
مقترحة من قبل التّلميذ.	2	%21



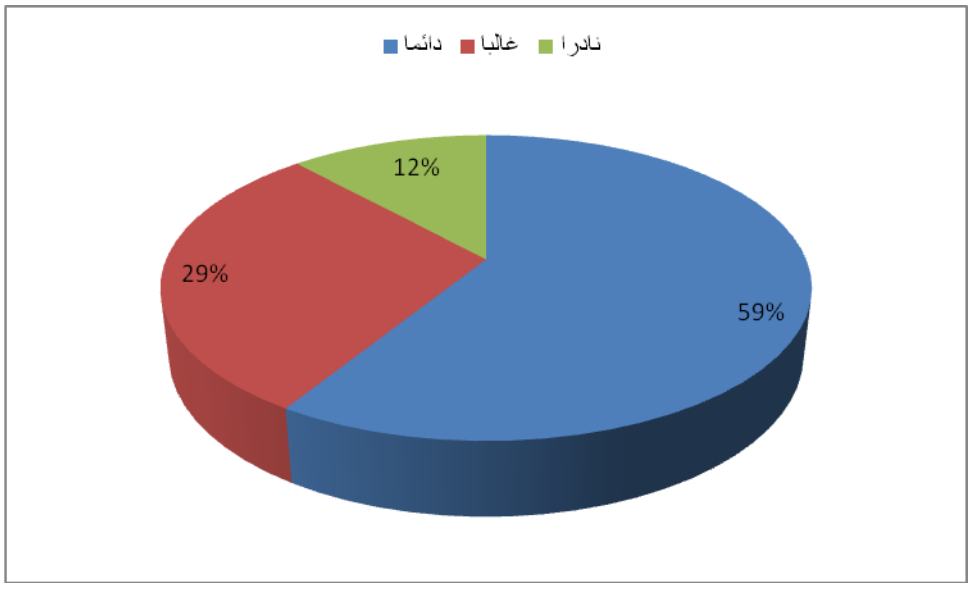
دائرة نسبيّة توضّح مصدر اقتراح مواضيع التّعبير الكتابي

التّعليق

نلاحظ أنّ نسبة 47% من إجابات الأساتذة ذهبت إلى أنّ مواضيع التّعبير الكتابي تكون مقرّرة من طرف البرنامج، بينما نجد فئة أخرى بنسبة 42% يصرّحون أنّ الأستاذ هو مصدر المواضيع وطرحها، بينما نسبة قليلة قدّرت بـ21% لمّحوا إلى أنّ للتّلميذ أيضا دخل ودور في طرح مثل هذه المواضيع، فنستنتج في الأخير أنّه في غالب الأحيان كلّ المواضيع إنّما تأتي مدمجة في المنهاج المدرسي.

10) يلجأ التّلاميذ إلى العاميّة عندما يجدون صعوبة في التّعبير الكتابي.

الإجابات	التّكرار	النسبة
دائما	10	%59
غالبا	5	%29
نادرا	2	%12



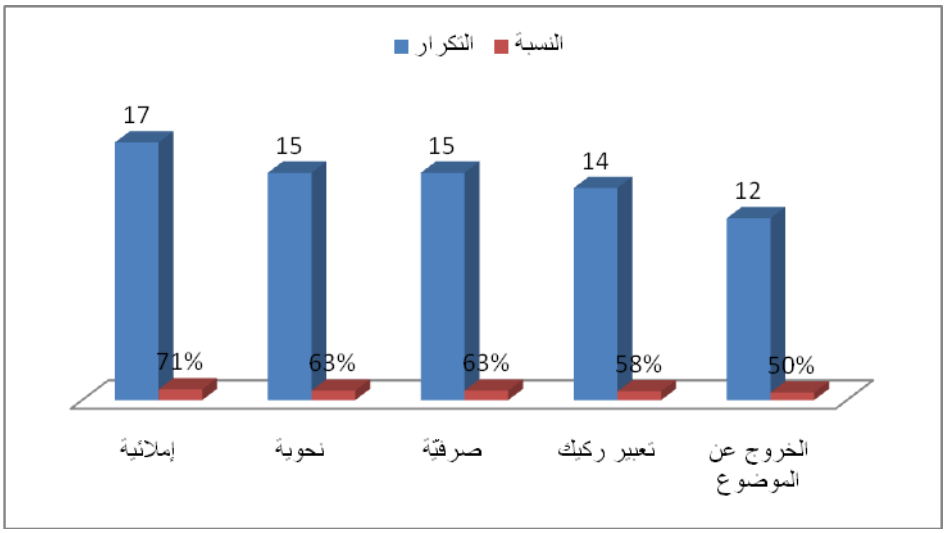
دائرة نسبيّة توضّح التّلاميذ الذين يلجؤون إلى العاميّة عندما يجدون صعوبة في التّعبير

التعليق

نرى من خلال الجدول الآتي أنّ التّلاميذ كثيرا ما يلجؤون إلى العاميّة في إنتاجاتهم المكتوبة من خلال نسبة 59% من الأساتذة الذين أقرّوا بهذا بينما نجد آخرين قدّرت نسبتهم بـ29% فقط رأوا أنّ التّلاميذ غالبا ما يلجؤون إلى بعض الألفاظ العاميّة إلا أنّ فئة من الأساتذة ذهبوا إلى أنّ التّلاميذ نادرا ما يلجؤون إليهم وكانت نسبتهم 12%، وبالتّالي نستنتج أنّ التّلاميذ في الطّور الابتدائي بقدرتهم ووعيهم المحدود لا يملكون القدر الكافي من الكفاءة اللّغويّة للتّخلي عن العاميّة.

11) الأخطاء الأكثر تداولا في التّعبير الكتابي.

الأخطاء الأكثر تداولا	التكرار	النسبة
إملائية	17	%71
نحوية	15	%63
صرفيّة	15	%63
تعبير ركيك	14	%58
الخروج عن الموضوع	12	%50



أعمدة بيانية توضّح الأخطاء الأكثر تداولا

التّعليق

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ أكثر الأخطاء تداولا بين التّلاميذ هي الأخطاء الإملائيّة حيث ذكرت بنسبة 71%، كما نلاحظ أنّ الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة وردت بنسبة 63% حيث تكررت عند 15 أستاذا فقط، كما نلاحظ أيضا أنّ ركاكة التّعبير وردت بنسبة 58%، إلا أنّ أخطاء الخروج عن الموضوع لاحظنا أنّها ذكرت بنسبة 50%، وبالتالي فإنّ السّبب الرئيسي وراء كلّ هذه الأخطاء راجع إلى نقص المطالعة التي تكسب المتعلّم الرّصيد اللّغوي.

12) اقتراحات الأساتذة للحدّ من ضعف التّلاميذ في إنتاج المكتوب.

تمّ اقتراح بعض الحلول لتفادي ضعف التّلاميذ في نشاط التّعبير الكتابي، فكانت النّتائج كالتالي: المطالعة، كون هذه الأخيرة تشكّل محورا فعّالا في اكتساب الرّصيد المعرفي، التّعبير الشّفهي نظرا لأهميّته البالغة في الطّور الأوّل، زيادة الحجم السّاعي لحصص نشاط التّعبير الكتابي لأنّها غير كافية لما لو مقرّر.

الاعتماد على اللّوحات الإلكترونيّة والاستفادة من الطرق الحديثة في التّدريس...

وهذا ما تمّت ملاحظته من خلال الاقتراحات المطروحة، فكلّها تكسب المتعلّم ثقافة إضافيّة وزادا لغويّا وحكمة في صياغة الأفكار وترابطها

وأخيرا في نهاية دراستنا بعد استطلاعنا على الاستبيانات، تمكّنا من تقديم أهمّ النّتائج والملاحظات المتعلّقة باستثمار النّظريّات اللّسانيّة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي في مرحلة التّعليم الابتدائي، ومدى استفادة تلاميذ السّنة الخامسة وفق تلك المقاربات، بالإضافة إلى مدى تمكّنهم من توظيف مكتسباتهم اللّغويّة في تعبيراتهم.

التّوصيات والمقترحات

في ضوء ما كشفت الدّراسة عنه من نتائج، وفي حدود العيّنة التي اشتقّت منها المعلومات المفضية إلى النّتائج كمقترحات للنّهوض بمستوى التّلاميذ، نحاول تقديم بعضا من التّوصيات والمقترحات:

- وجوب استخدام الفصحى والتّحدّث بها.
- زيادة الحجم السّاعي لحصص التّعبير الكتابي.
- تزويد المدارس الابتدائية بمكتبات لتعويد التّلاميذ على المطالعة لما لها من أهميّة في إثراء الرّصيد الفكري واللّغوي.
- تعزيز التّواصل اللّغوي والفكري عن طريق فتح مجال الحوار.
- توسيع مجال تدريب المتعلّمين على الإنتاج الكتابي.
- ممارسة اللّغة نطقا وكتابة في كلّ الأنشطة التّعليميّة.
- العناية بعمليّة التّقويم باعتبارها مكوّن أساسي في كلّ فعل تعليمي.
- ضرورة تصحيح المعلّم لأخطاء المتعلّمين.
- على المعلّم أن ينوّع في استعمال استراتيجيات وطرائق التّدريس في نشاط التّعبير الكتابي.

خـــاتمة

خاتمة

ختاما توصّلنا من خلال هذه الدّراسة إلى عدد من النّتائج التي استخلصتها من مجموع الفصول والمباحث التي تناولناها، ويمكن تلخيص أهمّ هذه النّتائج فيما يلي:

* تعتبر البنيويّة أوّل النّظريات الحديثة التي مهّدت لنشوء كلّ النّظريات التي جاءت بعدها، بحيث كان الفضل الكبير لمؤسسها ورائدها "دي سوسير" الذي أهمل كلّ الجوانب الخارجيّة لتتبع بعده ردود وأفكار تكميليّة لما جاء به.

* اعتنى تشومسكي في الدّراسة النّحليليّة بالدّرجة الكبيرة على تفسير الوقائع التي تقع على عناصر اللّغة والمتغيّرات المطروحة عليها وهذا ما كان قد أهمله دي سوسير قبله، وهذا جانب مهم في دراسة اللّغة.

* تعتبر المقاربة بالكفاءات أهمّ المقاربات التي تمّ احتضانها من قبل الدّول العربيّة عامّة وفي الجزائر على وجه الخصوص، نظرا لأهميّتها والنّتائج المحقّقة من خلالها.

* ظهرت المقاربات النّصيّة كنظرة تكميليّة لما جاءت به المقاربة السابق ذكرها، بحيث ينطلق المتعلّم من النّص أي من النّسق إلى السّياق.

* يعدّ التّعبير الكتابي أهمّ الأنشطة المقدّمة للتّلاميذ في مختلف الأطوار، فيها يتمّ اكتساب الرّصيد اللّغوي والأداء الكلامي ويحصل الإتقان.

* تعدّ النّظريات الحديثة في علم اللّسان كالوظيفية والتّوليدية أقل استثمارا في حقل تدريس التعبير الكتابي نظرا لحداثتها وقواعدها التي قد

يصعب على المعلّم تطبيقها، وفي مقابل ذلك نجد الاستراتيجيات التي يعتمدها المعلّمون في الطّور الأوّل بكثرة حسب الاستبيان هما: الاستدلالية والتّعويضيّة مما أقرّوا بأنّ لها نتائج محقّقة وجيّدة.

* تعتبر النّظريات المعرفيّة والبنائيّة والسّلوكيّة ذات أهميّة في حقل تدريس نشاط التّعبير الكتابي، كما يستخدمها المعلّمون بكثرة نظرا لبساطتها وتجليها على أرض الواقع.

* قبيل التّطرّق إلى إنتاج المكتوب وجب على المتعلّم أن يتقن المشافهة كونها الممهّد الرئيسي في اكتساب الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّمين خصوصا في الطور الابتدائي.

* للمطالعة دور فعّال على فكر التّلميذ إذ لابدّ أن يقرأ ويشاهد الصّور وخصوصا القصص القصيرة ليحرّر فيه الجانب الإبداعي فيكون قادرا على الإنتاج وبالتالي فهذا يساعد على إنتاج المكتوب.

* يشكّل نشاط التّعبير الكتابي مركز نقل نشاطات اللّغة العربيّة، فيه تظهر الكفاءات وبواسطته يتحقق الإدماج الفعلي للمعارف والقدرات وبه تتحقّق وظيفة التّواصل.

* يعدّ التّعبير الكتابي من المهارات اللّغوية والأنشطة التربوية التي يمارسها التّلميذ ويستطيع التعبير من خلاله عن أفكار وحاجاته.

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

1. ابتسام محيات، صبرينة موزاوي، المقاربة النّصيّة ودورها في تفعيل المكتسبات التّعليميّة في مرحلة الطور المتوسّط أنموذجا، مذكرة مقدّمة لاستكمال شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي، تحت إشراف ربيحة وازن، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2017.

2. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، ط1، بيروت.

3. أحمد مومن، اللّسانيّات النّشأة والتّطوّر، ديوان المطبوعات الجامعيّة للنّشر، ط5، قسنطينة، 2015.

4. جرهارد هلبش، تاريخ علم اللّغة الحديث، مكتبة زهراء الشرق للنّشر، ط1، 2003، القاهرة.

5. حديدان صبرينة، معدن شريفة، مدخل إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات في ظلّ الإصلاح التّربوي الجديد في الجزائر في مجلّة العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، عدد خاص: ملتقى التّكوين بالكفاءات في التّربية، ورقلة، 2010.

6. الحسن الهنائي، المنجد في اللّغة العربية المعاصرة، دار المشرق، ط1، 2000.

7. حفيظة تزروتي، كفاءة التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التّعليم، دار هومة للطّباعة الجزائر.

8. حنان قاديري، المقاربة النّصيّة وتطبيقاتها في الأنشطة اللّغويّة في كتاب اللّغة العربيّة السّنة الثالثة ثانوي، أطروحة مقدّمة لنيل شهادة الدكتوراه الطور الثالث في ميدان اللّغة والأدب العربي، تخصص لسانيّات النّص وتعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة قاصدي مرباح، ورقلة، 2019- 2020.

9. خليفة بوجادي، اللّسانيات النّظريّة دروس وتطبيقات، بيت الحكمة للنّشر والتّوزيع، ط1، 2012.

10. خولة طالب الإبراهيمي، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، سلسلة كلية الجزائر، 2000.

11. الربيع بوفامة، تدريس القراءة في الطّور الثاني من تعليم الأساسي، الجزائر، 2002.

12. زخنين بهيّة، المقاربة النّصية في تدريس اللّغة العربيّة وفق منهج المقاربة بالكفاءات، مجلّة الأبحاث، جامعة وهران، العدد2، 2014.

13. الزمخشري، أساس البلاغة، دار الكتب العلميّة، ط1، 1419-1998، بيروت.

14. زهدي محمد عيد، فنّ الكتابة والتّعبير، دار اليازوري للنّشر والتّوزيع، 2009.

15. سارة باها، ليلى معرف، المنتوج الكتابي وطرق تدريسه وتقويمه، كتاب السّنة الأولى متوسّط أنموذجا، مذكّرة تخرّج مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّغة والأدب العربي جامعة أدرار، 2022.

16. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، دار الشّروق للنّشر والتّوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2004.

17. سلمى لبنى، تعليميّة اللّغة العربيّة بين التّدريس بالأهداف والمقاربة بالكفاءات في المرحلة الابتدائيّة للسّنة الخامسة، مذكّرة لنيل شهادة الماستر، تحت إشراف بلغز الطاهر، تخصص لسانيات تطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة قالمة، كلية الأداب واللغات، قسم اللغة والأدب العربي، 2019.

18. سهام غلديوي، آمنة شريف، المقاربة النّصية في تدريس العربيّة للتّلاميذ الطّور الثالث ابتدائي كتاب في اللّغة العربيّة نموذجا، مذكّرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة أحمد دراية، (أدرار)، 2020-2021.

19. شفيقة العلوي، دروس في المدارس اللسانية الحديثة، التنظير، المنهج والإجراء، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، 1434، 2013.

20. صالح بلعيد، علم اللّغة النّفسي، دار هومة للطباعة والنّشر والتّوزيع، ط2، 2011، الجزائر.

21. صالح بلعيد، نظريّة النّظم، دار هومة للطّباعة والنّشر والتّوزيع، ط4، الجزائر، 2014.

22. صباح ساعد، وسيلة بن عامر، الخطوات الإجرائيّة في بناء الوضعيّة التّقويميّة وفق المقاربة بالكفاءات، مجلة السراج في التربية وقضايا المجتمع، العدد8، ديسمبر.

23. طه علي حسين الديلمي، اتّجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربيّة، عالم الكتب الحديث للنّشر والتّوزيع، ط1، 1429- 2009، عمان.

24. طوهرة آمنة، أهميّة المقاربة النّصية في التّعليم الثانوي، سنة ثالثة أداب ولغات أنموذجا، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في اللّسانيّات التّطبيقيّة وتعليميّة اللّغة العربيّة، جامعة 8 ماي 1945، قالمة، 2014- 2015.

25. عبد الحكيم سحالية، المدارس اللّسانيّة واتّجاهاتها المعاصرة، دار الأيام للنّشر والتّوزيع، ط1، 2020.

26. عبد الرحمن الهاشمي، التّعبير فلسفته، واقعه، تدريسه، أساليب تصحيحه، دار المناهج للنّشر والتّوزيع، عمان، الأردن، 2010.

27. عبد الفتّاح حسن البجة، أصول تدريس العربيّة بين النّظريّة والممارسة، دار الفكر، عمان، ط1، 2006.

28. عربيّة فوزيّة، جغلاف عزيزة، توظيف القواعد النّحويّة في الوضعيّة الإدماجيّة في الطّور الثانوي، مذكرة تخرّج لنيل شهادة ماستر في اللّغة والأدب العربي، جامعة محمد خيضر بسكرة، 2019.

29. علي محمد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التّعريفات، تح: محمد صديق المنشاوي، دار الفضيلة، القاهرة.

30. الفارابي، معجم علوم التربية مصطلحات والديداكتيك، دار الخطابي للطباعة والنشر، دار البيضاء، المغرب، ط1، 1994.

31. فخري خليل النّجار، الأسس الفنيّة للكتابة والتّعبير، دار صفاء للنّشر والتّوزيع، ط1، 1427- 2007، عمان.

32. ليلى شريفي، المقاربة النّصيّة في كتاب اللّغة العربيّة للسّنة الثالثة من التّعليم المتوسّط، مجلّة الممارسات اللّغويّة، م4، جامعة معمري (تيزي وزو) 2010.

33. مجدي وهيبة وعامل المهندس، معجم المصطلحات العربيّة في اللّغة والأدب، مكتبة لبنان، بيروت، ط2، 1984.

34. محمد علي الصويركي، التّعبير الكتابي التّحريري أسسه مفهومه أنواعه وطرائق تدريسه، دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع، ط1، 1435-2014.

35. محمد مصابيح، تعليميّة اللّغة العربيّة وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات الدراسات والنّشر والتّوزيع، الجزائر.

36. مصطفى غلفان، اللّسانيّات التّوليديّة الأسس النّظريّة والمنهجيّة، دار كنوز المعرفة للنّشر والتّوزيع، ط1، 1437-2016، عمان.

37. منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الخامسة ابتدائي، وزارة التّربية الوطنيّة.

38. ميشال زكريا، الألسنية (علم اللغة الحديث)قراءات تمهيدية، المؤسسة الجامعية للدراسات للنشر والتوزيع، ط2، بيروت، 1985.

39. ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، ط2، بيروت.

40. نجيمة إبالين، زينب هاروني، تعليميّة التّعبير الكتابي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الرابعة متوسط أنموذجا، مذكّرة مقدّمة لنيل شهادة الماستر في الأدب العربي، جامعة عبد الرحمن ميرة، بجاية، 2014- 2015.

الملاحـــق

الملحق رقم (1)

استبيان حول استكمال مذكرة تخرّج –ماستر- لسانيّات تطبيقيّة موجّهة لأساتذة الطّور الابتدائي.

- ما هي الوسائل المساعدة في تدريس نشاط التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- ما هي أهمّ النّظريّات الّتي يمكن استثمار نتائجها في تدرس نشاط التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- في نظرك أيّها الّتي تستخدم أكثر لتحصيل التّلاميذ في نشاط الإنتاج الكتابي؟

.....

.....

- ما هو الحجم السّاعي المخصّص أسبوعيّا؟ وهل تراه كافيا؟

.....

.....

- ما هي أهمّ الصّعوبات الّتي يواجهها التّلاميذ أثناء التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- في نظرك ما هي أسباب تلك الصّعوبات؟

.....

.....

- ما هي الخطوات الّتي تعتمدها أثناء تدريس نشاط التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- ما هي المعايير المعتمدة في تصحيح التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- هل تكون مواضيع التّعبير مفروضة من الأستاذ أم مقترحة من التّلاميذ؟

.....

.....

- هل يلجأ التّلاميذ إلى العاميّة عندما يجدون صعوبة في التّعبير الكتابي؟

.....

.....

- ما هي الأخطاء الأكثر تداولا في التّعبير الكتابي؟ وضّح بعلامة (x).

إملائيّة	
نحويّة	
صرفيّة	
تعبير ركيك	
خروج عن الموضوع	

- ما هي اقتراحاتك للحدّ من ضعف التّلاميذ في إنتاج المكتوب.

.....

.....

الملحق رقم (2)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

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

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

الرقم:04 / ق.أ.ع/ك أع ف/ج م/2023

إلى السيد(ة):مديرة مدرسة حي خروبة - مستغانم

ترخيص بدراسة ميدانية

في نطاق إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماسترل م د في اللغة والأدب العربي ، يرجى من السيد مدير(ة): **مديرة مدرسة حي خروبة** – مستغانم ،التعاون مع الطالب(ة) : **بوزيان فاطيمة الزهرة**

المولودة: **05 أكتوبر 2000 .**

المتمدرسة بصف: **الثانية ماستر** تخصص: **لسانيات تطبيقية** للسنة الجامعية: **2022- 2023**

وذلك لإعداد مذكرة الماسترل م د.

نحتفظ لكم بمعاني المودة والتقدير

حرر بمستغانم: 2023/02/13

رئيس القسم

رئيس قسم الدراسات اللغوية
إمضاء : السيد عبد الله مهاوة

الملحق رقم (3)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
People's Democratic Republic of Algeria

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

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

الرقم :03 / ق . أ.ع / ك أ ع ف/ ج م/2023

الى السيد (ة) :مدير مدرسة جلول الطاهر

مستغانم

ترخيص بدراسة ميدانية

في نطاق إنجاز مذكرة التخرج لنيل شهادة الماســـتر ل م د في اللغة والأدب العربي ، يرجى من السيد مدير(ة) :**مديرة مدرسة جلول الطاهر- مستغانم** ،التعاون مع الطالب(ة): **بوزيان فاطيمة الزهرة** المولودة:**05 أكتوبر 2000 .**

المتمدرسة بصف: **الثانية ماستر** تخصص : **لسانيات تطبيقية** للسنة الجامعية:**2022- 2023**

وذلك لإعداد مذكرة الماستر ل م د.

نحتفظ لكم بمعاني المودة والتقدير

حرربمستغانم:2023/02/13

رئيس القسم

رئيس قسم الدراسات اللغوية
إيضاء : السيد عبد الله مقدم

الملحق رقم (4)

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

ولايـة مـــستـغـانـــم
مـديـريـة التـربـيـة
مصلحة التكوين و التفتيش
مـكـتـب الـتـكـوين
رقـــم : 33 / 2023 /20.20

مستغانم في: 16 فيفري 2023

مـديـرة الـتـربـيـة
إلـى
السيـد(ة): مديـر(ة) المدرسة الابتدائية
جلول الطاهر
تحت إشراف :
- مفتش إدارة المدارس الابتدائية -

الموضوع : ترخيص لإجراء بحث ميداني .

يشرفـني أن أطلب منكم السماح للطـالبة :

- بوزيان فاطيمة الزهرة .

بإجراء بحث ميداني بالمؤسسة التي تشرفون عليها .

تخصص : لسانيات تطبيقية .

وذلك ابتداء من : 2023/02/16.

مـديـرة التـربـيـة

وزارة التربية الوطنية
مديرية التربية - مستغانم

للتربية و بتفويض منها
الأمين العام
جبور عبد القادر

الفهـــرس

الفهرس

العنوان	الصفحة
شكر وتقدير	
إهداء	
مقدّمة	أ
مدخل	06
الفصل الأوّل: انعكاسات النّضريات اللّسانية في اكتساب اللّغة وتعليمها	
المبحث الأوّل: النّظريّة البنيوية	12
- تعريف فيرديناند دي سوسير	12
- اللّسانيات البنيوية	14
- مبادئ النّظرية البنيوية	15
المبحث الثاني: النّظرية الوظيفية	23
- تعريف أندريه مارتيني	23
- اللّسانيات الوظيفية	24
- نظريّة مارتينيه الفونولوجية	25
- مبادئ النظّرية الوظيفيّة	26
المبحث الثالث: النّظرية التّحويلية التّوليدية	30
- تعريف تشومسكي	30
- اللّسانيات التّوليدية التّحويلية	31
- النّظرية التشومسكية	31
- أصول	32

النّظرية التّوليدية التحويلية		
- النّحو التّوليدي التّحويلي	مبادئ وأفكار	33
- التّوليدية التّحويلية	القواعد	34
المبحث الرابع: النّظريّة السّلوكية		45
- النّظرية السّلوكية	مبادئ	45
الفصل الثاني: المقاربات والإنتاج الكتابي		
المبحث الأوّل: المقاربة بالكفاءات		49
- المقاربة بالكفاءات	تعريف	49
- المقاربة بالكفاءات	مبادئ	50
- المقاربة بالكفاءات	خصائص	51
- بالكفاءات	مزايا المقاربة	52
- (التّعليمية، التّقويمية، الإدماجيّة)	الوضعيّات	53
المبحث الثّاني: المقاربة النّصيّة		59
- المقاربة	تعريف	59
-	تعريف النّص	59
- المقاربة النّصية	عناصر	60
- المقاربة النّصية	مستويات	60
- المقاربة النّصيّة	خطوات	61
- المقاربة النّصيّة	أهداف	63
-	أهميّة المقاربة	63

النّصية	
المبحث الثالث: الإنتاج الكتابي	65
- أهداف الإنتاج الكتابي	65
- طرائق تدريس التّعبير الكتابي	65
- تقويم الإنتاج الكتابي	68
- الخطوات العامّة لتدريس التّعبير الكتابي	68
- خطوات تدريس التعبير الكتابي	70
- معايير تقييم الإنتاج الكتابي	71
- منهاج تدريس نشاط التّعبير الكتابي	72
الفصل الثالث: دراسة ميدانيّة	
المبحث الأوّل: إجراءات البحث الميدانيّة	77
- عيّنة البحث	77
- وصف العيّنة	77
- أدوات البحث	77
المبحث الثاني: هدف الدراسة	78
المبحث الثالث: تحليل الاستبيان والتّعليق عليه	79
التوصيات والمقترحات	93
خاتمة	95
قائمة المصادر والمراجع	
الملاحق	
الفهارس	

الملخص

تهدف هذه الدّراسة إلى النّظر في إمكانيّة استثمار النّظريّات اللّسانية في نشاط التّعبير الكتابي والسّعي إلى معرفة مدى تجسيدها على أرض الواقع من طرف المعلّمين في الطّور الابتدائي، فاشتملت هذه الدّراسة على ثلاثة فصول فصلين نظريين وآخر تطبيقي، وبالتّالي اعتمدنا على المنهج الوصفي التّحليلي في نقل المفاهيم وتخريجها وتحليل معطياتها، كما انتقلنا إلى المنهج الإحصائي بعدها في حصر مجموعة من الأسئلة في استبيان، فخلصت هذه الدّراسة في الأخير إلى أنّ معظم المعلّمين قلّما ينتهجون نتائج اللّسانيّات الحديثة، وإنّما يستغلّون البعض منها ويهملون البعض الآخر، رغم دورها الفعّال في نشاط التّعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحيّة: التّعبير الكتابي، النّظريّات اللّسانية، المقاربة بالكفاءات، المقاربة النّصيّة، التّدريس.

Abstract

This study aims to look at the possibility of investing linguistic analogies in clerical expressionism and seek to know the extent to which they are reflected on the ground by teachers at the primary level. This study included three chapters, two theoretical chapters and one applied chapter. Accordingly, we have relied on the analytical descriptive approach to the transfer, graduation and analysis of concepts. And then we went to the statistical curriculum, and then we took a set of questions. This study finally concluded that most teachers rarely follow the results of modern tongues. and, despite their active role in written expression activity, they exploit and neglect some of them.

Keywords: *written expressions, linguistic theories, approaches to competencies, textual approaches, teaching.*

Résumé

Cette étude vise à examiner la possibilité d'investir les analogies linguistiques dans l'expressionnisme clérical et à chercher à savoir dans quelle mesure elles sont reflétées sur le terrain par les enseignants au niveau primaire. Cette étude comprenait trois chapitres, deux chapitres théoriques et un chapitre appliqué. Par conséquent, nous nous sommes appuyés sur l'approche analytique descriptive pour le transfert, la graduation et l'analyse des concepts. Et puis nous sommes allés au programme statistique, et ensuite nous avons pris une série de questions. Cette étude a finalement conclu que la plupart des enseignants suivent rarement les résultats des langues modernes. et, malgré leur rôle actif dans l'activité d'expression écrite, ils exploitent et négligent certains d'entre eux.

Mots clés *: expression écrite, théories linguistique, approche par compétences, approche textuelle, aprentissage.*