



قسم الدراسات اللغوية والأدبية

رخصة إيداع النسخة النهائية لمذكرة الماستر

أنا الممضي (ة) أسفله الأستاذ(ة): د. حميدة كليلت

الرتبة العلمية: أستاذ محاضر

بصفتي مشرفا(ة) على مذكرة الماستر الخاصة بالطالب(ة):

الاسم واللقب: ن. كحلي يمينت

التخصص: تعليم اللغات

السنة الجامعية: 2025/2026

والموسومة: "واقع الطالب التعليمي في ظل الدناظر اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة الشفهية
الطالبة متوسط أخصو(ة)

أشهد أن الطالب(ة) قد أتم(ت) إنجاز المذكرة وفق التوجيهات العلمية والمنهجية المطلوبة، وبعد

مناقشتها والأخذ بعين الاعتبار ملاحظات لجنة المناقشة وتصحيحها، أرخص له (أ) بإيداع النسخة

النهائية للمذكرة لدى مكتبة الكلية.

مستغانم في: 23/06/2026

مصادقة رئيس القسم

إمضاء الأستاذ المشرف



أ. د. غول شهر
رئيس
قسم الدراسات اللغوية والأدبية

إمضاء الأستاذ المشرف

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
- مستغانم -



كلية الأدب العربي والفنون
مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات.

الموضوع:

واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التّداخل اللّغوي
وأثره في تعليم القراءة والكتابة - السنة الثالثة
متوسط أزمه ذخا -

إشراف الأستاذة:

د. حميدة يمينة.

إعداد الطالبة:

د. بلغمي يمينة.

أعضاء لجنة المناقشة:

الرتبة/الاسم واللقب:	اسم جامعة	الصفة
د. زيار فوزية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
د. حميدة يمينة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقررا
د. مرحوم نسيم	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا

السنة الجامعية: 2026/2025

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس
- مستغانم -



كلية الأدب العربي والفنون
مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر في اللغة والأدب العربي
تخصص: تعليمية اللغات.

الموضوع:

واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التّداخل اللّغوي
وأثره في تعليم القراءة والكتابة -السنة الثالثة
متوسط أزمه ذجا-

إشراف الأستاذة:

د. حميدة يمينة.

إعداد الطالبة:

بلمغني يمينة.

أعضاء لجنة المناقشة:

الرتبة/الاسم واللقب:	اسم جامعة	الصفة
د. زيار فوزية	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	رئيسا
د. حميدة يمينة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	مشرفا ومقررا
د. مرحوم نسيمة	جامعة عبد الحميد بن باديس مستغانم	عضوا

السنة الجامعية: 2026/2025



قَالَ اللَّهُ تَعَالَى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا قِيلَ لَكُمْ تَفَسَّحُوا فِي الْمَجَالِسِ فَافْسَحُوا يَفْسَحِ اللَّهُ لَكُمْ وَإِذَا قِيلَ انشُزُوا فَانْشُزُوا يَرَفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنْكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ۝۱۱﴾.

سورة المجادلة، الآية: 11.

كلمة شكر وعرفان

الحمد لله الذي وفقني في إنجاز هذا العمل، أتقدم بجزيل الشكر والتقدير إلى الأستاذة المشرفة "حميدة يمينة" على ما قدمته لي من توجيهاتها القيمة ونصائحها. كما أشكر أساتذة قسم الدراسات اللغوية والأدبية بكلية الأدب العربي والفنون، على ما قدموه لي من توجيهات علمية قيمة خلال تكويني المعرفي. كما أتقدم بجميل الشكر والامتنان والاحترام إلى أعضاء اللجنة المناقشة لقبولهم مناقشة هذا البحث شكراً جزيلاً.

- يامنة -

الأهداء

أهدي ثمرة نجاحي وجهدي إلى والديّ الكريمان حفظهما الله وأطال عمرهما، إلى من
دعموني وشجعوني بكل حب وإخلاص.
إلى من سمرا وتعبا من أجل هذه اللحظة.
أبي وأمي - أطال الله عمرهما -
إلى إخوتي وعائلي الكريمة - حفظهم الله -
وإلى كل من قدّم لي يد المساعدة والعون من قريب أو من بعيد ولو بكلمة طيبة.

- يامنة -

مقدمة

مقدمة:

الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِينَ، وَإِلَهُ الْأَوَّلِينَ، وَالصَّلَاةُ وَالسَّلَامُ عَلَى خَاتَمِ الْأَنْبِيَاءِ وَالْمُرْسَلِينَ
سَيِّدِنَا وَحَبِيبِنَا مُحَمَّدٍ - صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ - وَصَحَابَتِهِ أَجْمَعِينَ..... أما بعد:

إنَّ ما يميّز الإنسان عن غيره من سائر المخلوقات، هو امتلاكه لملكة العقل وفصاحة
اللسان واللغة، وتمثل هذه الأخيرة اللبنة الأساسية للاتصال والتواصل بين أفراد المجتمعات
الإنسانية، إذ يستطيع الفرد من خلالها التفاعل مع من حوله، فهي بهذا تعتبر وسيلة قويّة
للفصح عن المشاعر الكامنة والتعبير عن الأفكار هذا من جهة، ومن جهة أخرى هي أداة
لنقل وتبادل المعارف.

وفي مجال التعليم، فإنَّ الخطاب التعليمي يحظى بأهمية بارزة في كونه يمثل حلقة
وصل بين المادة المعرفية والمتعلم، فهو آلية لنقل المعارف والخبرات بطابعها العلمي إلى
عقول المتعلمين لتعلمها واكتسابها.

وقد شهدت المدارس التّروية في السنوات الأخيرة انتشاراً كبيراً للعامة واللغات الأجنبية
في لغة المتدربين في التفاعل مع المعلم، هذا ما يسمى بظاهرة التداخل اللغوي التي أضحت
تؤثر وبشكل كبير على سيرورة التواصل البيداغوجي بين عناصر العملية التعليمية وفي المقابل
يعكس هذا التأثير على المستوى اللغوي للمتعلم من حيث الكتابة والتعبير والذي يؤدي لاحقاً
إلى ضعف الكفاءة اللغوية التراجع في مدى فهم واستيعاب لغته الهدف وهي اللغة الفصيحة.
واستناداً إلى ما تقدّم سلفاً جاء موضوع بحث الموسوم بـ "واقع الخطاب التعليمي في
ظلّ التداخل اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة (سنة ثالثة متوسط أنموذجاً)"، لمحاولة
التقصي والكشف عن واقع الخطاب التعليمي في سياق ظهور التداخل اللغوي وكيفية تأثيره
على مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين.

وبناءً على ما طرح نصوغ الإشكالية الآتية:

ما هو واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التداخل اللّغوي؟ وكيف تؤثر هذه الظاهرة في تعليم مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلّم؟

يتخذ هذا البحث أهميّة بارزة في الدّراسات اللّسانية والتّربويّة، كونه يعالج أهم قضية من القضايا اللّغوي التي تسبّب عائقًا في مجال التّعليم ألا وهي التداخل اللّغوي، ويهتم هذا البحث إلى محاولة دراسة طبيعة الخطاب التعليمي أمام هذه الظاهرة، وإبراز مظاهرها، وانعكاساتها على العملية التّعليمية، وتكمن أهميته في إبراز كيفية تأثير التداخل على اكتساب المهارات اللّغوية خاصة القرائية والكتابيّة منها لدى متعلم الطور المتوسط، وتحديدًا السنة الثالثة، باعتبارها مرحلة انتقالية يتمّ فيها تنمية القدرات اللّغوية واكتساب القراءة والكتابة. من بين الأسباب التي قادتنا لاختيار هذا الموضوع هي معرفة واقع اللّغة العربيّة الفصحى وعلاقتها بالعملية التعليمية في نطاق ذلك التطور التكنولوجي والعلمي الذي تشهده البلدان العربيّة، لاسيما هيمنة اللّغات الأجنبية على جميع الميادين سواءً تربوية، سياسيّة، اقتصادية... إلخ وفرض اللهجة العامية في القطاع التعليمي ومن بين الدوافع نذكر أيضا قلة الدّراسات الأكاديمية التي تناولت بالتحديد دراسة هذه الظاهرة عند تلاميذ السنة الثالثة من التّعليم المتوسط لأنّها مرحلة مهمة في بناء الرصيد اللّغوي وتعزيز اللّغة العربيّة عند المتعلم.

يسعى هذا البحث إلى القيام على تحقيق جملة من الأهداف التي تتمثل في:

- دراسة الخطاب التعليمي داخل المدارس الجزائريّة خاصة أقسام السنة الثالثة متوسط في ظلّ انتشار ظاهرة التداخل اللّغوي في الاستعمال اللّغوي لدى المتمدرس.
- الكشف عن مظاهر التداخل اللّغوي في المؤسسات التعليمية.
- البحث عن كيفية تأثير التداخل اللّغوي على تنمية وتحصيل القدرات القرائية والكتابيّة عند تلاميذ السنة الثالثة متوسط.

اتبعت في هذه الدّراسة على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي كونه الأنسب لوصف حال واقع الخطاب التّعليمي أمام انتشار ظاهرة التداخل اللّغوي.

اقتضى موضوع هذه الدراسة إلى تقسيم هيكل البحث لفصلين نظريين وثالث تطبيقي، استهلت هذه الفصول بمقدمة خصصت لتعريف بموضوع البحث وطرح الإشكالية وتلتها خاتمة.

الفصل الأول: عنوانه: الإجراءات المعرفية للخطاب التعليمي والتداخل اللغوي: احتوى على مبحثين كل مبحث تضمن على ثلاثة مطالب في المبحث الأول ثم التّطرق إلى التعريف اللّغوي والاصطلاحي للخطاب التعليمي، مكوناته، خصائصه، أنواعه وأهميته، أمّا المبحث الثاني تناول: مفهوم التّداخل اللّغوي، أنواعه، مستوياته، ومظاهرة بين الفصحى والعامية واللّغات الأخرى.

الفصل الثاني بعنوان: فعالية مهارتي القراءة والكتابة في التعليم: اشتمل على مبحثين ضمّا أربعة مطالب، فالمبحث الأول تحدثت فيه عن ماهية مهارة القراءة أنواعها، وظيفتها، وطرق تدريسها، وأسباب ضعفها عند المتعلمين، أمّا المبحث الثاني خاص بمهارة الكتابة ضمّ التعريف، الأهمية، أساليب التعليم، ومشكلات الضعف.

أمّا الفصل الثالث الجانب الميداني للبحث كذلك انقسم إلى مبحثين، أو لهما ورد فيه التعريف بمنهج الدراسة ومجتمعها وأدواتها ثمّ تحليلها وفي الأخير استطلاع أهم النتائج. اختتم هذا البحث بخاتمة عرضت فيها أهم النتائج التي تمّ التّوصل إليها. من بين الدّراسات التي تطرقت لهذه الظاهرة نجد:

▪ رسالة دكتوراه بعنوان: التدخل اللّغوي وإشكالية التواصل في الوسط التربوي للباحثة بن علة بختة 2019/2018.

▪ مذكرة ماستر: التداخل اللّغوي بين الفصحى والعامية الجزائرية وأثرها على اكتساب اللغة عند تلاميذ الطور الابتدائي للطالبة آمنة جامعي 2016/2015، وأيضا مذكرة تخرج ماستر للطالبة بومزاوط إيمان بعنوان: التداخل اللّغوي بين الفصحى واللهجة

العامة لدى تلاميذ السنة أولى من التعليم المتوسط -دراسة وصفية تحليلية، 2018/2019.

من بين المصادر والمراجع المعتمد عليها نذكر على سبيل المثال:

- أساليب تعليم القراءة والكتابة لـ "سحر الخليلي".
- أساليب تدريس اللغة العربية لـ "محمد علي الخولي".
- المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية لـ "صالح بلعيد".

وفي الختام نسأل الله تعالى على توفيقه في إعداد هذا البحث ونقدم بالشكر الجزيل للأستاذة المشرفة "حميدة يمينة" على جهودها ومساعدتها في إنجاز هذا العمل.

الفصل الأول:

الإجراءات المعرفية للخطاب

الإجراءات المعرفية للخطاب التعليمي والتداخل اللغوي

المبحث الأول: الخطاب التعليمي (أنواعه، مكوناته، خصائصه، أهدافه)

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي للخطاب التعليمي.

المطلب الثاني: مكونات الخطاب التعليمي وأنواعه.

المطلب الثالث: خصائص وأهداف الخطاب التعليمي.

المبحث الثاني: التداخل اللغوي في الوسط التعليمي.

المطلب الأول: التداخل اللغوي ومستوياته.

المطلب الثاني: أنواع التداخل اللغوي.

المطلب الثالث: مظاهر التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية واللغات

الأخرى

المبحث الأول: الخطاب التعليمي (أنواعه، مكوناته، خصائصه، أهدافه):

المطلب الأول: التعريف اللغوي والاصطلاحي للخطاب التعليمي:

يمثل الخطاب التعليمي حجر الأساس الذي يقوم عليه المجالين التعليمي والتربوي، باعتباره أداة فعالة لنقل المعارف وبناءها، وتنمية القيم والمهارات داخل حجرة التعليم، ويبنى هذا الخطاب انطلاقاً من العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم، بالإضافة إلى وجود عناصر أخرى متكاملة كالأسلوب واللغة لتشكل التفاعل وبناء الفهم والفكر لدى المتعلمين.

وعليه سننظر في هذا العنصر بـ "تعريف الخطاب التعليمي" ثم الانتقال إلى إبراز خصائصه وأنواعه ومكوناته.

1. التعريف اللغوي للخطاب التعليمي:

أ. تعريف الخطاب لغة واصطلاحاً:

❖ الخطاب لغة:

ورد مصطلح الخطاب في القرآن الكريم في آيات بمواضع ومعانٍ متعددة ومختلفة، نذكر منها:

قال الله تعالى: ﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ٦٣﴾¹.

وقوله تعالى: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصَّلَ الْخِطَابِ ٢٠﴾²، معنى الخطاب في الآية الكريمة هو الفصل بين الحق والباطل والحكم البينة.

¹ سورة الفرقان، الآية 63.

² سورة ص، الآية 20.

وفي آية أخرى يقول عز وجل: ﴿ إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعَجَةً وَلِي نَعَجَةٌ وَحِدَةٌ فَقَالَ أَكْفَلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ ٢٣ ﴾¹، أي أنه أبين منه في الكلام.

ووردَ أيضا لفظ الخطاب في سورة القصص عندما سأل موسى المرأتين عند السقي، وفي هذا يقول الله سبحانه وتعالى: ﴿ وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةً مِّنَ النَّاسِ يَسْقُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمُ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأَبُونَا شَيْخٌ كَبِيرٌ ٢٣ ﴾².

أي ما شأنكما من منع السقي، ومصدر خَطَبُ (بسكون الطاء هو الشأن والغرض).
أما في المعاجم العربية جاء لفظ الخطاب مرادفًا للكلام. حيث أورد ابن منظور في معجمه مادة (خ ط ب): «خَطَبُ: الخَطْبُ: الشأن أو الأمر، صَغُرَ أو عَظُمَ وَقِيلَ: هُوَ سَبَبُ الأمرِ. يُقَالُ مَا خَطْبُكَ؟ أَيْ مَا أَمْرُكَ؟ وَتَقُولُ: هَذَا خَطْبٌ جَلِيلٌ، وَخَطَبٌ يَسِيرٌ، وَالْخَطْبُ: الأمر الذي تَقَعُ فِيهِ الْمُخَاطَبَةُ، وَالشَّانُ وَالْحَالُ، ... يُقَالُ: خَطَبَ فُلَانٌ إِلَى فُلَانٍ فَخَطَبَهُ وَأَخَطَبَهُ أَيْ أَجَابَهُ. وَالْخِطَابُ وَالْمُخَاطَبَةُ: مُرَاجَعَةُ الْكَلَامِ، وَقَدْ خَاطَبَهُ بِالْكَلَامِ مُخَاطَبَةً وَخِطَابًا، وَهُمَا يَتَخَاطَبَانِ»³.

ويعني هذا أن الخطاب عند ابن منظور هو الحال الذي تقع فيه المخاطبة وهو أيضا مراجعة الكلام.

وقد ورد معنى الخطاب في معجم المحيط للفيروز أبادي مرتبط بالخطبة حيث قال: «وَقِيلَ (فصل الخطاب) الفقه في القضاء، خطب المرأة خطبًا وخطبة وخطب بكسرهما واختطبتها وهي خُطبة وخطيباه وخطيبته وهو خطبها والخطاب المتصرف في الخطبة»⁴.

¹ سورة ص، الآية 23.

² سورة القصص، الآية 23.

³ ابن منظور: لسان العرب، مكتبة دار المعارف، القاهرة، ج5، د.ط، 1979، مادة (خ ط ب)، ص134.

⁴ الفيروز أبادي: المحيط، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار الإحياء العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 2000م، ج1، ص156-157.

وجاء في معجم الوسيط في أصل لفظة خطب: «أَيَّ حَظَبِ النَّاسِ وَفِيهِمْ وَعَلَيْهِمْ خُطَابَةٌ، وَخُطْبَةٌ: أَلْقَى عَلَيْهِمْ خُطْبَةً، وَفُلَانٌ خَطَبًا وَخُطْبَةً طَلَبَهَا لِلزَّوْجِ...»، والخطيب الشخص الحسن الخطبة ومن يقوم بالخطابة في المسجد وغيره والمتحدث عن القوم، والخطبة بالضمّ من الألوان ما فيه غبرة أو صفرة أو تخالطها خضرة أو حمرة، أمّا الخطاب وصف مبالغة: الشخص الكثير الخطبة».¹

تبيين ممّا ورد في التعاريف السابقة أنّ مفهوم الخطاب هو كذلك الكلام الذي يتمّ بين الشخصين أو أكثر بغرض الفهم والإفهام في زمان ومكان معنيين من أجل التأثير في الملتقي.

❖ الخطاب اصطلاحاً:

بعد الحديث عن المفهوم اللغوي للخطاب نتطرق في هذا العنصر إلى التعرف على المفهوم الاصطلاحي للفظ، وذلك بتسليط الضوء على أهمّ التعريفات التي وردت عند العلماء العرب والغرب، بتعدد مشاربهم ووجهات نظرهم في التعريف بهذا المصطلح.

■ العرب:

بإدّئ ذي بدء نستهلّ بتعاريف العرب لكلمة الخطاب، فقد عرّفه طه عبد الرحمن بقوله: «إنّ المنطوق به أي الخطاب الذي يصلح أن يكون كلاماً هو الذي ينهض بتمام مقتضيات التواصلية الواجبة في حقي ما يسمّى خطاب، إذ حد الخطاب أنّه كل منطوق به موجّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً».²

يعني هذا أنّ ميزة الخطاب هو كل كلام منطوق مفاده الفهم والاستيعاب، فهو: «حوار متبادل بين شخصين على الأقل، فهو عملية تلفظيّة حيوية في الزمان والمكان يديرها شخصان أو أشخاص بالكلام وبغير الكلام. وذلك باستخدام الإشارات والزّموز الإيحاءات وحركات الوجه

¹ طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المركز الثقافي، المغرب، ط1، 1998م، ص215.

² خليفة العيساوي: المصطلح اللساني، وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م، ص178.

المناسبة للمقام الذي يتم فيه الحوار، وذلك من أجل الحرص على إيصال الفكرة ببساطة وسهولة وإدراك معاني الألفاظ المنطوقة ليتم التّواصل بطريقة فعّالة وجيّدّة، وكما ورد في تعريف أحمد المتوكّل: يُعدّ خطابًا كل ملفوظ/ مكتوب بشكل وحدة تواصلية قائمة الذات».¹

إذ أنّ الخطاب كل كلامٍ ملفوظٍ منطوقٍ أو مكتوب يفيد معنى التّواصل بين الملقّي والمتلقّي، فالخطاب هو الكلام الذي يقصد به الإفهام وسمي الكلام في الأزل الخطاب لأنّه يقصد به الإفهام في الجملة. ومن قال هو الكلام الذي يقصد به إفهام من هو أهل للفهم على ما هو الأصل، لا يسميه في الأزل خطابًا.²

ويكون الخطاب مكوّن من مجموعة من الجمل والعبارات التي تتناسق لتشكّل نظام لغوي متحد العناصر. وهو «الطريقة التي تشكّل بها الجمل نظامًا متتابعًا تسهم به في نسق كلي متغيّر ومتحد الخواص، أو على نحو يمكن معه أن تتألف الجمل في الخطاب بعينه لتشكّل خطابًا أوسع ينطوي على أكثر من نص منفرد، وقد يوصف الخطاب بأنّه مساق العلاقات المتعينة التي تستخدم لتحقيق أغراض معينة».³

عرفه نعمان بوقرة بأنّه: «إنجاز في المكان يقتضي لقيامه شروط أهمها: المخاطب والخطاب والمخاطب. ولفظ الخطاب من حيث معناه اللغوي يدلّ على ملفوظ أكبر من الجملة منظورًا إليه من حيث قواعد التسلسل الجملي».⁴

¹ أحمد المتوكّل: الخطاب وخصائص اللّغة العربية، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010م، ص24.

² محمد علي التّنهاوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، ج1، ص750-751.

³ جابر عصفور: عصر البنيوية، دار الآفاق العربية، بغداد، د.ط، 1985م، ص269.

⁴ نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، الأردن،

ط1، 2009م، ص14.

ومنه فالخطاب هو كل نتاج لغوي يكون منطوقاً أو مكتوباً، يتكون من مجموعة من الكلمات والجمل المترابطة، ينتج في سياق اجتماعي وثقافي معين، يحدّده كل من المتكلم والمتلقي بهدف التّواصل والتّحاور.

■ الغرب:

تقاربت مفاهيم مصطلح الخطاب عند الباحثين الغربيين والعلماء العرب إذ أنّ بعض تعريفاتهم لا تخرج الخطاب عن دائرة الحوار الذي يدور بين شخصين.

فقد عرفه (إيميل بنفنيست E-Beneveniste 1902-1976): «هو الملفوظ منظوراً إليه من وجهة آليات وعمليات اشتغاله في التّواصل، بمعنى آخر هو كل تلفظ يفترض متكلماً ومستمعاً عند الأوّل هدف التأثير على الثّاني بطريقة ما».¹

أمّا اللساني التوزيعي (زليغ هاريس Z-Harise 1909-1992): يعرفه بأنّه: «ملفوظ طويل، أو هو متتالية من الجمل تكون مجموعة متعلقة يمكن من خلالها معاينة بنية سلسلة من العناصر بواسطة المنهجية التوزيعية وبشكل يجعلنا نطل في مجال لساني محض».²

فمصطلح الخطاب إذن متعدد المعاني فهو بنية لغوية تواصلية مؤلفة من مجموعة من الكلمات والجمل المترابطة، وذلك بوجود متكلم يهدف إلى التأثير في المستمع لإحداث التبادل والتفاعل بينهم.

أمّا (ميشال فوكو Michel Foucault 1926-1984): «شبكة معقدة من النظم الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تبرز فيها الكيفية التي ينتج فيها الكلام كخطاب».³

¹ سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التّعبير)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1997، ص19.

² سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التّعبير)، المرجع السابق، ص17.

³ نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، المرجع السابق، ص13.

أما (عند روبرت شولز 1929-2016 Roberte-Scholes): فهو: «تلك الجوانب التّقويمية والتّقديرية أو الاقناعية أو الإبلّغية في نص ما، أي في مقابل الجوانب التي تسمّى أو تشخص أو تتقل فقط».¹

فهو نظام من الكلمات التي تشكل مجموعة العلاقات الوطيدة التي تتألف وتتحد فيما بينها لتحقيق التواصل.

ب. تعريف التعليم لغة واصطلاحاً:

التعليم هو أساس تقدم الأمم وتطورها وبناءها، فهو عملية منظمة تهدف إلى نقل المعارف وتنمية القدرات اللغوية والفكرية للفرد المتعلم واكتساب كفاءات ومهارات تجعله يتفاعل مع محيطه وبيئته، ولهذا يلعب التعليم دوراً فعالاً في بناء الحضارات، تجعله يحظى بمكانة خاصة وكبيرة تحقق الارتقاء والنهوض بالمجتمعات.

❖ التعليم لغة:

العين واللام والميم أصل صحيح واحد يدلّ على أثر بالشيء تميز به عن غيره العلم: نقيض الجهل.²

جاء في معجم لسان العرب لابن منظور: «مصدر من عَلِمَ يَعْلَمُ عَلَماً، وعلم الرجل خبره وأحب لن يعلمه أي يخبره وعلمه العلم وأعلمه إياه فتعلمه، ويقال استعلم لي خبر فلان وأعملينه حتى اعلمه واستعلمني الخبر فأعلمته إياه، وعلم الأمر وتعلمه أي أتقنه».³

¹ روبرت شولز: السيمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994، ص240.

² ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ط1، ج2، 1979م، ص109-110.

³ ابن منظور: لسان العرب، ج36، المصدر السابق، ص3083-3084.

جاء في معجم تاج العروس: «العلم إدراك الشيء بحقيقته، وذلك ضربان: إدراك ذات الشيء والثاني: الحكم على الشيء بوجود شيء هو موجود له، أو نفي الشيء هو منفي عنه»¹.

فالتعليم في اللغة هو ضدّ الجهل ونقيضه ويهدف إلى إيصال المعلومة إلى الآخر ليتم الفهم والاستيعاب.

❖ التعليم اصطلاحاً:

يطلق التعليم على العملية التي تجعل فيها الآخر متعلم، ويطلق على تعليم العلم والصّنع، ويعرف بأنّه: «معلومات منسقة إلى المتعلم أو أنّه معلومات تلقى ومعارف تكسب فالتعليم هو عملية نقل المعارف أو الخبرات أو المهارات وإيصالها إلى الفرد المتعلم بطريقة معينة»².

ويعرف التعليم أيضاً على أنّه: «عملية تحفيز وإثارة قوى المتعلم العقلية ونشاطه الذاتي بالإضافة إلى توفير الأجواء والإمكانيات الملائمة التي تساعد المتعلم على القيام بتغيير سلوكه الناتج عن المثيرات الدّاخلية والخارجيّة مما يؤكّد حصول التعلّم»³.

وهو أيضاً: «ذلك النشاط تواصل يهدف إلى إثارة دافعية المتعلم وتسهيل التعليم، ويتضمن مجموعة من النشاطات والقرارات التي يتخذها المعلم في الموقف التعليمي ... وهو أيضاً تصميم مقصود أو هندسية للموقف التعليمي بطريقة ما بحيث يؤدي ذلك إلى تعلم أو إدارة التعلّم الذي يشرف عليه المدرّس»⁴.

¹ الزبيدي: تاج العروس، طبعة الكويت، ط2، 2000م، ج33، ص127.

² جان عبد الله توما: التعليم والتعلم، مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011، ص20.

³ المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، تنقيح عثمان آيت مهدي، ص55.

⁴ عبد الحي السبجي - محمد القسايمة: طرائق التدريس العام وتقويمها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002م، ص32.

نخلص من كل ذلك أنّ التعليم عبارة عن نشاط تربوي منظم يقوم فيه المعلم بنقل المعارف والخبرات والقيم إلى المتعلم باستخدام وسائل وأساليب محدّدة تناسب نشاطه العقلي ومستواه المعرفي من أجل اكتساب المهارات اللّغويّة الصحيّحة وتنمية قدرات المتعلمين وتغيير سلوكياتهم.

2. التعريف الاصطلاحي للخطاب التعليمي:

بعد عرض المعنى اللّغوي والاصطلاحي للفظتي الخطاب والتعليم كلّ على حده، ننتقل في هذا العنصر إلى تحديد مفهوم الخطاب التعليمي بوصفه تركيباً يجمع بين هذين المفهومين.

الخطاب التعليمي هو ذلك الخطاب الذي يتم داخل الصف والذي يكتسب طابعاً جدلياً يجعل النصّ الأدبي التعليمي بين لغتين: اللّغة المرجعيّة واللّغة التّعليمية معناه أنّه: «خطاب يتكرّر فيه خطاب آخر، وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي، ويمكن أيضاً تحديده انطلاقاً من مقابله مع الخطاب الجدلي».¹

قد ورد تعريفه عند صالح بلعيد على أنّه: «سلسلة من الملفوظات الشّفهية أو المكتوبة، يتجه بها الديداكتيكي».²

"الخطاب التعليمي عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة (خطاب) ذات طابع تعليمي وهو أيضاً خطاب يتكرّر فيه خطاب آخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي".³

¹ نوارة بوعيداد: الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2010م، ص16.

² صالح بلعيد: المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003، ص192.

³ نوارة بوعيداد: مفهوم الخطاب التعليمي والجامعي، مجلة التبيين، عدد17، 2001م، ص26.

الخطاب التعليمي هو كل خطاب لغوي تواصل يستخدم في سياق التعليم داخل حجرة الدراسة، يتقدم به المدرس إلى المتعلم فينقل له المعرفة بطريقة مبسطة ومنظمة من أجل تحقيق أهداف بيداغوجية وتعليمية خاصة.

المطلب الثاني: مكونات الخطاب التعليمي وأنواعه:

1. مكونات الخطاب التعليمي:

تقوم العملية التعليمية على عدة عناصر أساسية، حيث كل وحدة من هذه العناصر تلعب دور مهم وأساسي وفعال لنجاح التعليم بغية تحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة، وتتمثل هذه العناصر فيما يلي:

أ. المتعلم:

يمثل المحور والدور الفعال والأساسي في العملية التعليمية التعلمية، هو الذي يتلقى التعليم ويبعث عن المعرفة ويسعى إلى اكتساب القيم والمهارات والسلوكيات من خلاله تفاعله مع المعلم في الموقف التعليمي الصحيح، وذلك للاستفادة منها في حياته اليومية.

ب. المعلم:

هو العنصر الثاني في العملية التعليمية وهو القدوة الصالحة، المثل المهدي والأنموذج المتبع للتلاميذ في حياتهم بجوانبها المتعددة، وذلك لما لديه من قدرات ومؤهلات ورغبة في التعليم، فإنه يستطيع أن يوجه الطالب ويساعده على تحقيق أهدافه ورغباته بنجاح.¹

ج. الوسائل التعليمية:

¹ بوكعبان ابتسام: الخطاب التعليمي في المؤسسات التربوية بين التصور والممارسة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة سعيدة، الجزائر، 2022م، ص 60.

تعتبر الوسائل التعليمية من الأمور المهمة في عمليتي التعليم والتعلم، لما لها من فاعلية في تدريس وتعليم المواد للمتعلمين، فهي تقوم بتقديم المعلومات والمعارف بطريقة مبسطة وفعالة تتناسب مع مستوى وكفاءات المتدربين، لدى على المعلم أن يوفر الوسائل التعليمية المناسبة والملاءمة للمحتوى المعرفي الذي يقدمه، والعمل على تطويرها بما يتناسب مع قدرات المتعلمين لتطوير معارفهم وتسمينها.

د. المعرفة:

وهي تشمل كل ما يتعلمه المتعلم من المعارف وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما يمتلكه من مهارات وما يستثمره من قدرات وكفاءات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته وباستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة،¹ فلا بد من المعرفة أن تكون واضحة ملائمة لسن التلميذ ومستواه وتفكيره العقلي ليسهل عليه اكتسابها.

2. أنواع الخطاب التعليمي:

يعرف الخطاب التعليمي بأنه كل محتوى يتم فيه نقل المعارف والخبرات للمتعلم وتنمية مهاراته لتحقيق الأهداف التربوية المرجوة، إلا أنه يتخذ أشكالاً مختلفة تتعدد بحسب المواقف والأهداف التعليمية، طبيعة الأسلوب والمحتوى، المستوى العقلي للمتعلمين، وفيما يلي عرض لأهم هذه الأنواع:

أ. الخطاب التعليمي الإلقائي:

يعدّ هذا الخطاب التعليمي من أقدم الطرائق التدريسية إذ أنّ المدرّس (المعلم) يُلقِي الدرس والمتعلم مستمع إليه، فيكون المعلم هو محور العملية التعليمية، ويسير الخطاب التعليمي في خطّ واحد من المعلم إلى المتعلم، المعلم هو المرسل والمتعلم هو المتلقّي.²

¹ أنطوان صياح: تعليمية اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، ط1، 2008، ص20.

² ينظر: عيسى خيثر: أنواع الخطاب التعليمي في الجامعة الجزائرية وأثره في البحث العلمي، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، الجزائر، المجلد2، العدد6، 2014، ص35-36.

ب. الخطاب التعليمي الحواري:

إذا كان الحوار من أقدم الخطاب الذي عرفه الإنسان، فإنه مازال الإنسان يتعامل به في قضاء الكثير من حاجاته اليومية، فهو في البيت وفي السوق وفي الشارع وفي المؤسسة وفي كلّ موضع تطأ فيه أقدامه إلاّ ويكون الحوار جسر العبور لما يريده هذا المحاور...، فتكون عملية الحوار متبادلة بين الطرفين، المتكلّم والمستمع،¹ أمّا في العملية التعليمية فالحوار هنا يشير إلى تلك المناقشات والأسئلة والمعارف التي تدور بين المعلم والمتعلّم في المؤسسات.

ج. الخطاب التعليمي الحجاجي:

يظلّ المتعلّم في حالة من الترقّب والانتظار أثناء عملية التعلّم ولا يقدم على خطواته التعليمية إلاّ إذا كانت لديه قناعة بما يقدم عليه، فيكون الخطاب الحجاجي موائماً لنشاطه التعليمي، فيحرص الخطاب الحجاجي على قيادة المتعلّم (المتلقي)، ويضعه في الفكرة التي يهدف إلى إقناعه بها...، فلا يكون عقل المتعلّم مشوشاً ومتكلّساً ومتحجراً، بل يقوده إلى الدليل والمنهج الذي يظلّ يبحث عنه حتى يصل إلى الحقيقة بتغيير أفكاره ومواقفه وقف إقناع.²

د. الخطاب التعليمي الوصفي:

الخطاب الوصفي يهتم بلغة التجسيد والإظهار...، ويدفع بالمتلقي إلى استقصاء والبحث عن ما يشتغل باله وما يحفزه ويحقق رغبته في اكتساب المعرفة، وهو خطاب يُلقى بظلاله على إبداعات المتعلمين ويساهم في تطويرها والانتفاع به.³

هـ. الخطاب التعليمي التربوي:

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

² ينظر: عيسى خيثر: أنواع الخطاب التعليمي في الجامعة الجزائرية وأثره في البحث العلمي، المرجع السابق، ص 36.

³ ينظر: عيسى خيثر: المرجع نفسه، ص 37.

وللتربية والتعليم مصادر، فمصدر التعليم هو المدارس والجامعات، ومصدر التربية هو الدين، وكلاهما يكمل الآخر وبينهما من الاختلاف فيما يقدمه كل منهما...، فالتعليم يمثل الرؤية الصحيحة السليمة للفرد، والتربية تمثل الهداية واستقامة الفرد، ولا يمكن لأحدهما أن يستغني عن الآخر، فقد يتعطل التعليم إذا لم تكن فيه تربية وتصبح التربية فارغة إذا لم تتزود بالتعليم؛ لذلك يحتاج الخطاب التعليمي إلى تزويده بالقيم ليكون خطاباً قيّمياً له رسالته السامية النبيلة في توجيه سلوك المتعلمين، ونظرية التعلم الحديثة ترمي إلى بناء إنسان متكامل يوائم بين البعد الروحي والعقلي والمادي.¹

يمثل الخطاب التعليمي أحد أهم الوسائل التي تنقل المعرفة للمتعلّم، وتتعدّد أشكاله بحسب السياق التعليمي من وصفي، حاجي، إلقائي، تربوي، حوارى. وكلها تسهم وبشكل كبير في تنمية الكفاءة اللغوية وتحسين قدرة الاستيعاب والفهم لدى المتدربين.

المطلب الثالث: خصائص وأهداف الخطاب التعليمي:

1. خصائص الخطاب التعليمي:

يمتاز الخطاب التعليمي (المكتوب والمفوض) بخصائص تجعله فعالاً لنقل المعرفة وبناء التعليم، وقد قدّم صالح بلعيد هذه الخصائص في النقاط التالية:²

- ❖ **خطاب تفاعلي:** يمتاز بالتفاعل وتحفيز المتعلّم على الحوار.
- ❖ **خطاب توسلي:** يتّصف باللين لإمالة وجذب انتباه المتعلم.
- ❖ **خطاب إرشادي:** فالمعلم هو الموجه المرشد والقائد في العملية التعليمية.
- ❖ **خطاب تخصصي:** فكل مادة معرفية لها مراجعها ومصادرها التي تزيد من أثرها التعليمي ويدفع بالمتعلم إلى الالتفات للمطالعة وحب المعرفة.

¹ ينظر: عيسى خيثر: المرجع نفسه، ص37.

² صالح بلعيد: المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص192-193.

❖ **خطاب ترويجي:** المعلم يستند دوماً على نظريات وأفكار، وفي العملية التعليمية فإنه يحاول جاهداً إقناع المتعلم بهذه الأفكار وترسيخها في ذهنه.

❖ **خطاب إدماجي:** اكتساب المعارف وتطبيقها ضمن أنشطة إدماجية تُساعد المتعلم على ترسيخ المعارف والمعلومات، ويزيد من إمكانية تجسيدها الحياة العملية. هذه هي أهم ما يميز الخطاب التعليمي عن غيره من الخطابات الأخرى.

2. أهداف الخطاب التعليمي:

يشكل الخطاب التعليمي محور الأساس الذي تبنى عليه العملية التعليمية فهو الذي يبرز ويوضح العلاقة القائمة بين المعلم والمتعلم، فمن خلاله يتم نقل المعارف وتبادل الخبرات وتنمية الكفاءة اللغوية.

وعليه فقد يجدرُ تبين أهداف الخطاب التعليمي والوقوف على دوره في تحقيق التنمية العقلية واللغوية لدى المتعلمين.

وتتمثل أهداف الخطاب التعليمي في النقاط التالية:

- "إثراء المعارف ويكون هذا إثر تقديم المعلم للمعارف والحقائق إلى التلميذ مع التركيز على التوضيح والشرح والتفسير.
- تشجيع التلاميذ على العمل واحترام بعضهم البعض وتنمية روح الجماعة لديهم.
- تدريب التلاميذ على أساليب النقاش والحوار والتعاون وهذا من خلال تنشيط المعلم الحصة التعليمية مع تبادل الآراء المختلفة وتبيان الصواب من الخطأ وتبلور النقاط المفترضة استيعابها حول تلك المعارف.
- تنمية التذكير العلمي المنطقي ومهاراته لدى المتعلمين.
- تدريب المتعلمين على مواجهة المشكلات في الحياة الواقعية، وهذا عن طريق طرح المعلم مشكلة لها علاقة مع الواقع الاجتماعي الذي يحيط بالمتعلم ويشترط أن تكون

- هذه المشكلة مناسبة لمستوى المتعلم، ويكون دور المعلم هنا موجه ومشجع ومحفز نفسي للمواقف التي يتعين على المتعلم التفكير فيها وإيجاد الحلول لها".¹
- إقامة علاقات اجتماعية بين المتعلمين.
 - تنمية الثقة في نفس المتعلمين ويكون هذا دخل الحجرة التعليمية أثناء حدوث الخطاب التعليمي.
 - ومن خلال هذا الخطاب التعليمي يتعلم المتعلمون كيف يتعلمون، وكيف يكشفون وكيف يولدون المعرفة بأنفسهم وتنمية لديهم.
 - القدرة على حل المشكلات أيضا مع منح فرصة للمتعم في تنمية ذاته من خلال مشاركته في الإنجاز والتنفيذ".²
- نخلص من ذلك كله أنّ الخطاب التعليمي يهدف وبشكل واضح إلى إيصال المعارف والحقائق للمتعم، بالإضافة إلى تنمية التفكير العلمي المنطقي والمهارات اللغوية، وخلق فرص لتنمية الذات وتحقيق نجاحات كثيرة.

¹ بوكعبان ابتسام: الخطاب التعليمي في المؤسسات التربوية، المرجع السابق، ص71.

² بوكعبان ابتسام: الخطاب التعليمي في المؤسسات التربوية، المرجع السابق، ص72.

المبحث الثاني: التداخل اللغوي في الوسط التعليمي:

المطلب الأول: التداخل اللغوي ومستوياته:

يعد التداخل اللغوي ظاهر لسانية شائعة في مجتمعات متعددة اللغات، يحدث نتيجة احتكاك لغتين أو أكثر في ذهن المتكلم أو في بيئة اجتماعية، حيث يؤثر ذلك الاستعمال على النظام اللغوي للفرد المتحدّث ويؤخذ هذا التداخل عدّة أشكال ومستويات تؤثر ثقافيا واجتماعيا على هوية المتكلم وتفاعله مع محيطه، ويعود ظهور انتشار هذا التداخل إلى عدّة أسباب منها اقتصادي، اجتماعي وثقافي... إلخ والعديد من العوامل الأخرى، وسنخص الحديث في هذا العنصر على التعرف بمعنى التداخل اللغوي مع إبراز مستوياته وأنواعه ومظاهره.

1. مفهوم التداخل اللغوي:

أ. التداخل لغة:

جاء في معجم أساس البلاغة للزمخشري، التداخل: «دَخَلَ هُوَ دَخِيلُ فُلَانٍ، وَهُوَ الَّذِي يُدْخِلُهُ فِي أَمْرِهِ كُلِّهَا، وَهُوَ دَخِيلٌ فِي بَيْتِ فُلَانٍ، إِذَا انْتَسَبَ مَعَهُمْ وَلَيْسَ مِنْهُمْ، وَهُمْ دُخْلَاءُ فِيهِمْ».¹

وعرف التداخل في المعجم الوسيط بالالتباس: «ادَّخَلَ: دَخَلَ، وادَّخَلَ: اجْتَهَدَ فِي الدُّخُولِ، تَدَاخَلَتِ الْأَشْيَاءُ: دَاخَلَتْ، وَتَدَاخَلَتِ الْأُمُورُ: اكْتَسَبَتْ وَتَشَابَهَتْ، وَيُقَالُ: تَدَاخَلَ فُلَانًا مِنْهُ شَيْئًا: فَأَمَرَهُ وَالدَّخِيلُ: كُلُّ كَلِمَةٍ ادْخَلَتْ فِي كَلَامِ الْعَرَبِ وَلَيْسَ مِنْهُ».²

وَيَعْنِي أَنَّ التَّدَاخَلَ هُوَ الْإِلْتِبَاسُ وَالتَّشَابَهُ بَيْنَ أَمْرٍ وَآخَرٍ.

ب. التداخل اصطلاحا:

¹ الزمخشري: أساس البلاغة، تج: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ج1، 1998، ص281.

² مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م، ص275.

يعرف صالح بلعيد التداخل: «إلى الاحتكاك الذي يحدثه المستخدم للغتين أو أكثر في موقف من المواقف».¹

وفي تعريف آخر فالتداخل اللغوي يقصد به: «تأثير اللغة الأم على اللغة التي يتعلمها المرء، أو إبدال عنصر من عناصر اللغة الأم بعنصر من عناصر اللغة الثانية».²

يعرفه (لويس جون كالفي 942 L.J.Calvet) كما يلي: «يدلّ لفظ التداخل على تحويل للبنى ناتج عن إدخال عناصر أجنبية في مجالات اللغة الأكثر بناءً، مثل مجموع النظام الفونولوجي، وجزء كبير من الصرف، والتراكيب وبعض مجالات المفردات (القراءة، اللون، الزمن)».³

ومن هنا يمكننا أن نحدّد مفهوم التداخل اللغوي بأنه ظاهرة يتم فيها تأثير نظام لغوي للغة الفرد الأصلية إلى نظام اللغة التي يريد أن يتعلّمها المتعلم، من خلال استعماله لأساليب صوتية أو صرفية أو تركيبية، من اللغة الأولى داخل اللغة الثانية عند الاستعمال.

2. مستويات التداخل اللغوي:

يمس التداخل اللغوي كل المستويات اللغة-العربية خاصة- منها الصوتي والتركيبى بجانبه (الصرفي والنحوي) والدلالي.

وبهذا يتنوع التداخل اللغوي في المجتمع على حساب المستويات اللغوية، وهذا بيانها:

¹ صالح بلعيد: المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، المرجع السابق، ص124.

² علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد1، 2010م، ص77.

³ لويس جون كالفي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصبة، الجزائر، د.ط، 2008م، ص34.

أ. التداخل الصوتي:

يعتبر الصوت العنصر الأساسي الذي تتشكّل منه اللغة، وهو من أكثر الجوانب المهمة عند الباحثين والدراسين اللغويين، فكلّ لغة أصولها وقواعدها التي تتميز بها عن غيرها من اللغات. يظهر التداخل الصوتي على الاختلافات والتغيرات التي تطرأ على أصوات الكلمات وحروفها وحتى حركاتها. وتحدث هذه الاختلافات الصوتية في العربية نتيجة لتشابه الأصوات في الصفات وتشابه بعض الحروف في المخرج الصوتي، مثل السين والصاد كلاهما من الأصوات المهموسة ومخرجهما من طرف اللسان مع ما يحاذيه من أصول الثايات العليا، فكلمة صوت في بعض اللهجات العربية تنطق بالسين (سوت).

أيضا كلمة (قال) يبدل (القاف) ألفاً فتصبح (آل)... إلخ، وكل هذا يدخل ضمن التداخلات الصوتية.

ومّا اختلف اللهجات العربية قديماً في الناحية الصوتية إلّا مثالاً على تداخل الأصوات، حيث نلاحظ استبدال أصوات العربية بأصوات أخرى مغايرة، أو زيادة أو حذف أو تقديم أو تأخير أصوات ما، وكلّ ما يرتبط بالجانب الصوتي مما يطلق عليه اللغويون الإبدال، القلب المكاني... إلخ.¹

ب. التداخل الصرفي:

يظهر التداخل الصرفي في جمع الاسم وتنثيته وتأنيثه وتعريفه وتذكيره وتصغيره وتحويل الفعل من ماضٍ إلى مضارع إلى أمر.

ونظام الاشتقاق ونظام السوابق ونظام اللواحق ونظام الدواخل ونظام الزوائد، كل هذه الجوانب جوانب صرفية يمكن أن يتناولها التداخل من لغة الأم إلى لغة الهدف.²

¹ ينظر: عبد الغفار حامد الهلال: اللهجات العربية (النشأة والتطور)، مكتبة وهبة، مصر، ط2، 1993م، ص116.

² محمد علي خولي: الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، د.ط، 2002، ص100.

يكون التداخل الصرفي باستخدام الأنظمة الصرفية للغة الأم في اللغة الثانية، ويظهر في الأسماء والأفعال من خلال الوزن والجنس والعدد، والتنثنية والجمع، والتعريف والتكثير والاشتقاق.¹

ج. التداخل النحوي:

يكون التداخل في هذا النوع على الجملة إذ يتعدى حدود الكلمة الواحدة. ويحدث التداخل النحوي عندما تختلط قواعد نحو اللغة الأولى مع اللغة الثانية داخل تركيب واحد إمّا بين لغتين أو مستويين من اللغات - فمثلاً تقدم الفاعل عن الفعل حسب كل لغة ويبين ذلك محمد علي خولي في كتابه فيقول: «في التداخل النحوي، يتدخل نظام ترتيب الكلمات باللغة الأولى في ترتيب الكلمات الخاصة باللغة الثانية، فإذا كانت اللغة الأولى تجعل الفعل قبل الفاعل وكانت اللغة الثانية تجعل الفعل بعد الفاعل، فقد يحدث الفرد أخطاء في اللغة الثانية سببها نقل ترتيب الفعل ثمّ الفاعل من اللغة الأولى إلى اللغة الثانية».²

فمثلاً أصل ترتيب الجمل في اللغة العربية هي فعل + فاعل + مفعول به، أمّا في اللغات الأجنبية فهو يختلف عنها فترتيب العناصر النحوية في الجمل فيها هو الفاعل + فاعل + مفعول به، هذا عندما يكون التداخل اللغوي الحاصل بين اللغة العربية ولغة أجنبية، أمّا التداخل اللغوي الذي يقع في اللغة العربية يكون بين مستوياتها أي تداخل العامية مع الفصحى.

د. التداخل المعجمي:

إذن إنّ المتكلم الذي يستخدم ألفاظاً أجنبية دخيلة من لغة أخرى يضطر إلى تلفظها بالنظر إلى صوائته (القواعد الصوتية للغة أ) مع استخدام الأدوات والإضافات الدالة على

¹ المرجع نفسه: ص 100.

² محمد علي خولي: الحياة مع لغتين، المرجع السابق، ص 101.

الجمع أو الأفراد والتأنيث والتذكير... فتبدوا هذه الألفاظ أحياناً مشوّهة لما تخضع له من تحريف أو تعديل يكون -في بعض المواقف- مزاجياً يعود للمتكلّم في محاولة منه لجعلها منسجمة مع ما يجاورها في الكلام من الألفاظ الأخرى من اللغة الأولى (أ).¹

المطلب الثاني: أنواع التداخل اللغوي:

يعدّ التداخل اللغوي من الظواهر التي تنشأ نتيجة احتكاك اللغات مع بعضها ببعض فتداخل خصائص اللغة الأولى مع خصائص اللغة الثانية عند استعمال الفرد للغة. وينقسم التداخل اللغوي إلى ثلاثة أشكال تتمثل فيما يلي:

1. تداخل إيجابي:

"يقع هذا النوع عندما يحاول التلميذ فهم ما يسمع من اللغة الأولى وكلها ازداد التشابه بين اللغة الأم للتلميذ واللغة الأولى التي يتعلم بها أصبح فهم اللغة أيسر".²

و"ذلك عند تشابه لغة الدارس الأم مع اللغة الهدف المراد تعلّمها، حيث يتعلّم الدارس هذه المهارة اللغوية بسهولة ويُسر؛ وذلك لأنّه سينتقل الخبرة من لغته الأم إلى اللغة الهدف، فمثلاً متعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، يتوقّع بسهولة تعلمه حرف (د)، لأنّه يتمثّل في لغته في حرف متماثل معه وهو (D)، كما أنّه يتوقّع له أن يتعلم الجملة الاسمية بسهولة، لأنّها موجودة في نظامه اللغوي".³

¹ نجوى فيران: لغة التخاطب العلمي الجامعي، دراسة سوسiolinguistic، جامعة سطيف، أنموذجاً- رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 2016/2017، ص104.

² ينظر: علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي، المرجع السابق، ص80.

³ هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، ص28.

2. تداخل سلبي:

"يقع هذا النوع من التداخل للمتعلم وهو يحاول أن يتكلم باللغة الأولى، حينما يستبدل بصورة لا شعورية عناصر من اللغة الأم متأصلة في نفسه بعناصر اللغة الأولى ويتسبب هذا النوع في كثير من الصعوبات التي تواجه التلميذ".¹

وذلك عند اختلاف لغة الأم عن اللغة الهدف، وبالتالي يصعب تعلم هذه المهارة اللغوية؛ لأن الدارس لم يمر بموقف لغوي مشابه لذلك؛ ومن هنا يقوم متعلم اللغة الثانية بنقل عادات وأنماط لغته الأم إلى اللغة الهدف، أو تقريباً عادات وأنماط اللغة الهدف إلى ما يشابهه في لغته الأم، فمثال النقل مثلاً لمتعلم العربية من الناطقين بالإنجليزية، أن يقدم العدد (1) على المعداد، فيقول: "هَذَا وَاحِدٌ كِتَابٌ، وَلَيْسَ كِتَابًا وَاحِدًا"؛ لأنه يقول في الإنجليزية: (one book)، فهو هنا قد نقل هذا النمط اللغوي من لغته الأولى (الإنجليزية مثلاً)، إلى لغته الهدف (اللغة العربية مثلاً).²

3. تداخل محايد (ظاهرة التحاشي):

إن متعلمو اللغة الثانية -عادة- يتحاشون مواطن الضعف والقصور في أدائهم اللغوي عند كتابة أو نطق لغة أجنبية، فالدارس الأجنبي عندما يكتب مقالاً بالعربية التي يدرسها لغة ثانية؛ فإنه -غالباً- سيركز على ما يعرفه من تراكيب، مستعيناً بما يعرفه من مفردات تاركاً -بالطبع- ما لا يعرفه، وهذا تداخل محايد يعرف بظاهرة التحاشي، وهذا النوع الثالث موجود في تعلم اللغة الثانية.³

¹ ينظر: علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي، المرجع السابق، ص 80.

² هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، المرجع السابق، ص 28.

³ هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، المرجع السابق، ص 28.

وعليه يتبين أنّ التداخل اللغوي ثلاثة أنواع، فتارة يكون تعلم اللغة سهلاً وسلساً (تداخل إيجابي)، ومن جهة يكون اكتساب اللغة عند المتكلم صعباً ومعقداً بحيث يدمج نظام وعادات اللغة الأصلية مع اللغة الثانية، مما ينجو عنه وجود أخطاء لغوية، وتارة أخرى استعمال ما يعرفه من تراكيب صحيحة في اللغة الثانية عند الاستعمال.

المطلب الثالث: مظاهر التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية واللغات الأخرى:

إنّ التداخل اللغوي ظاهرة لغوية منتشرة في كل المجتمعات الإنسانية وهو تداخل عناصر اللغة الهدف (الثانية) إلى النظام التركيبي للغة الأم (الأولى).

وتعود أسباب هذه الظاهرة إلى عدّة عوامل منها الاحتكاك والانفتاح على الثقافات الأخرى، التأثير الكبير بوسائل الإعلام والتكنولوجيا، أيضاً عامل الترجمة بالإضافة إلى عامل الهجرات غير الشرعية والتنقل والترحال إلى مناطق أخرى لها عادات وتقاليدها ولغة تختلف عما هو موجود في البلد الأم.

فالتداخل اللغوي هو تداخل مستويين من اللغة هما اللغة الأولى مع اللغة الثانية، يعني هذا مزج الفصحى بالعامية، أو مزج الفصحى بلغة أجنبية عند الاستعمال، وفيما يلي إبراز أهم مظاهر التداخل اللغوي بين هذه اللغات.

1. مظاهر التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية:

إنّ اللغة العربية الفصحى هي لغة القرآن الكريم التي نزل بها ولغة التراث العربي، تستعمل كثيراً في التعاملات والمعاملات الرسمية بين الأشخاص، يتم بها تدوين الأشعار والقصائد والنصوص النثرية والأدبية، والإنتاج الفكري عامة.¹ وهي اللغة الثانية التي يتعلمها الطفل في المدارس التربوية.

¹ ينظر: إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1982، ص144.

أما العامية فهي اللغة الأولى التي يكتسبها الطفل من محيطه الاجتماعي (الأسرة الشارع) من أجل التواصل بها مع الآخرين، وفي الشؤون العادية التي يجري بها الكلام اليومي.¹ تتميز البلدان العربية بوجود مستويين في اللغة أحدهما فصيح والآخر عامي وكل له لهجته الخاصة، أما الجزائر فقد يستعمل المتحدث على لغتين في آن واحد للتواصل والكلام. وتختلف اللغة الفصحى عن اللهجة العامية في أنّ هذه الأخيرة لا نظام ولا قاعدة صحيحة لها في التصريف، وتختلف أيضًا في النظام والتركيب، هذا ما أفرز عنه خلًا في الدالة والمعنى، ومن أمثلة التداخل المعجمي قولهم: "مات بالعياء"، بمعنى تعب تعبًا شديدًا، أما هذه الجملة في الفصحى فتعني "الموت الحقيقي" لا التعب الشديد، أيضًا اختلاف دلالات بعض الألفاظ فمثلًا "فشل" في العامية تعني "أصابه عياء"، ففي الفصحى فإنّ "فشل" لا تعني سوى عدم التوفيق في العمل أو القيام بشيء.²

وتتجلى أيضًا مظاهر التداخل بينهما على المستوى الصوتي، فبعض الحروف، "تتغير وتختلف في طريقة النطق لاسيما تلك الأصوات المتشابهة والمتقاربة في المخرج والصفة، وفي هذا الصدد مثل ابن جني مظاهر هذا التداخل في قوله: «اختلف رجلان في (الصقر)، فقال أحدهما (بالصاد)، وقال الآخر (بالسين)، فتراضيا بأول وارد عليهما، فحكما له ما هما فيه، فقال: لا أقول كما قلتما إنّما هو (الزّقر)...».³

وأيضا يلاحظ تداخل بين الفصحى والعامية على مستوى المفردات فقد يمزج المتكلم بينهما في صياغة واحدة.

¹ ينظر: المرجع نفسه، ص144.

² ينظر: عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر (رؤية عصرية في الفهم، المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل)، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ط، 2018، ص114.

³ ابن جني: الخصائص، تج: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د.ط، د.ت، ج1، ص971.

2. مظاهر التداخل اللغوي بين الفصحى واللغات الأخرى:

يقصد باللغات الأخرى اللغة الثانية التي يتحدث بها أفراد المجتمع مع اللغة الأولى وهنا يصبح المتحدث يتواصل بلغتين مختلفين في الأصوات والبناء والتركيب ويشهد المجتمع الجزائري هذه الظاهرة منذ دخول المستعمر إلى البلد فمن بين أسباب التي جعلت اللغة الفرنسية تحتل مكانة كبيرة في المجتمع الجزائري وتصبح منافسة للغة العربية.

من مظاهر التداخل بين هتين اللغتين نجد:

- الاقتراض (الدخيل) ويقصد به نقل لفظ من لغته الأصلية إلى لغة أخرى ليستعمل فيها دالا على المعنى الموضوع بإزائه في لغته الأولى الأصلية.¹
- ويعني هذا استعمال كلمات باللغة الأجنبية بجانب اللغة العربية فمثلا: استخدام لكلمات مثل: تلفون، راديو، انترنت...الخ.
- نطق بعض الحروف العربية كأصوات الموجودة في اللغة الأجنبية، أو استبدال أصوات عربية بأصوات أخرى أجنبية، باعتبار أن اللغة العربية تحتوي على بعض الحروف التي لا توجد في أي لغة أخرى، لاسيما حرف (الضاد: ض) و(الباء) الذي ينطق في بعض اللغات الأخرى بـ (P) وكذلك (ف) الذي ينطق بـ (V).
- مزج اللغة الأم (الأولى) مع اللغة الأجنبية بإدخال كلمات أو عبارات في الحديث بلغة أخرى غير اللغة الأصلية.

¹ ينظر: صلاح روي: فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، دار هاني، القاهرة، ط1، 1993، ص245.

الفصل الثاني:

الفصل الثاني:

فعالية مهارتي القراءة والكتابة في التعليم.

المبحث الأول: أهمية مهارة القراءة في التعليم

المطلب الأول: مفهوم القراءة وأنواعها

المطلب الثاني: أهمية وأهداف تعليم مهارة القراءة

المطلب الثالث: طرق تدريس مهارة القراءة

المطلب الرابع: أسباب ضعف القراءة لدى المتعلمين

المبحث الثاني: أهمية مهارة الكتابة في التعليم

المطلب الأول: في مفهوم الكتابة ومجالاتها

المطلب الثاني: أهمية الكتابة وأهدافها

المطلب الثالث: مراحل تعليم الكتابة

المطلب الرابع: مشكلات ضعف الكتابة لدى المتعلمين

المبحث الأول: ماهية مهارة القراءة في التعليم:

المطلب الأول: مفهوم القراءة وأنواعها:

تُعدّ المهارات اللّغوية ركيزة أساسية في تكوين شخصية المتعلّم وبناء تحصيله الدراسي وكفاءاته اللّغوية، إذ تمثّل الحجر الأساسي في اكتساب التلميذ للخبرات والمعارف والتي من خلالها يستطيع أن يتفاعل مع بيئته ومجتمعه بفاعلية، ومن بين المهارات التي لا بد على المتعلم أن يتعلمها -والتي هي عنصر مهم من هذا البحث- نذكر القراءة والكتابة لما لهما أهمية في صقل مواهب الطلاب وتنمية معارفهم وأفكاره.

سنتطرق في هذا الفصل إلى التعرف على هاتين المهارتين وتوضيح أهميتهما وأهدافهما وإبراز طرائق تعليمهما.

1. مفهوم القراءة:

أ. القراءة لغة:

ورد معنى القراءة في القرآن الكريم بمعان عدّة منها ما هو بمعنى الترتيل، قال الله تعالى: ﴿وَأَنْ أَتْلُوا الْقُرْآنَ فَمَنْ أَهْتَدَىٰ فَإِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَا أَنَا مِنَ الْمُنذِرِينَ ٩٢﴾¹، والتلاوة في هذه الآية تعني القراءة، ومنها ما هو بمعنى التدبر، قوله عز وجل: ﴿أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا ٤﴾²، وفي آيات أخرى ظهرت لفظة القراءة باللفظة نفسها وذلك في قول الله سبحانه وتعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ٩٨﴾³، وأيضاً قوله تعالى: ﴿فَإِذَا قَرَأَهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ ١٨﴾⁴.

¹ سورة النمل، الآية 92.

² سورة المزمل، الآية 04.

³ سورة النحل، الآية 98.

⁴ سورة القيامة، الآية 18.

ورد تعريف القراءة في معجم الوسيط بأنها من أصل "قرأ": «قَرَأَ الْكِتَابَ -قِرَاءَةً وَقَرَأَنَا: تَتَبَعَ كَلِمَاتِهِ نَظْرًا وَنُطْقًا، قَرَأَ الْمَرْأَةُ حَبْسَهَا لِلِاسْتِبْرَاءِ عِدَّتُهَا فَهِيَ مُقَرَّاءَةٌ، اقْتَرَأَ الْقُرْآنَ وَالْكِتَابَ قَرَأَهُ، تَقَرَّرَ: تَنَسَّكَ وَتَقَقَّهَ، اسْتَقَرَّاهُ، طَلَبَ أَنْ يَقْرَأَ، الْقُرْءُ، الْحَيْضُ وَالطُّهْرُ»¹.

ومنه فالمعنى اللغوي للفظه قراءة هي الجمع، التلاوة، التدبر، الحيض، التقه.

ب. القراءة اصطلاحاً:

تُعرف القراءة على أنها نشاط تتَّصِلُ العينُ فيه بصفحة مطبوعة، تشتمل على رموز لغوية معينة يستهدف الكتاب منها توصيل رسالة إلى القارئ. وعلى القارئ أن يفك هذه الرموز ويُحِيلَ الرسالة من شكل مطبوع إلى خطاب خاص له، ولا يتوقف الأمر عند فك الرموز وفهم دلالاتها وإنما يتعدى إلى محاولة إدراك ما وراء هذه الرموز، والقراءة بذلك عملية عقلية يستخدم الإنسان فيها عقله وخبرته السابقة في فهم وإدراك مغزى الرسالة التي تنتقل إليه.²

وفي تعريف آخر فالقراءة هي عملية انفعالية دافعية، تشمل تفسير الرموز والرسوم التي يتلاقها القارئ عن طريق عينيه، وفهم المعاني والربط بين الخبرة السابقة وهذه المعاني والاستنتاج والنقد، والتذوق وحل المشكلات.³

فإذن القراءة عملية عقلية مركبة، تهدف إلى فك رموز لغوية مكتوبة وفهم معانيها ودلالاتها، من خلال خبرة المتلقي والقارئ السابقة من أجل الفهم والتفسير.

وقد عرفها فهد خليل زايد بأنها: «نشاط فكري يقوم على انتقال الذهن من الحروف والأشكال التي تقع تحت الأنظار إلى الأصوات والألفاظ التي تدلّ عليها، وترمز إليها. وعندما

¹ مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، المصدر السابق، 722.

² رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004، ص187.

³ حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2003، ص105.

يتقدم الطالب في القراءة يمكنه أن يدرك مدلولات الألفاظ ومعانيها في ذهنه دون صوت أو تحريك شفّة¹.

وجاء مفهومها عند هاريس ويسباي على أنها: «تفسير ذات معنى للرموز اللفظية المطبوعة والمكتوبة وقراءة من أجل الفهم تحدث نتيجة التفاعل بين إدراك الرموز المكتوبة التي تمثل اللغة ومهارات اللغة للقارئ فك رموز المعاني التي يقصدها الكتاب»².

ومجمل القول فإنّ القراءة ليست سوى نشاط لغوي تعليمي هدفه تنمية الفهم والاستيعاب لدى القارئ وبناء المعارف وتطويرها للحصول على الكفاءة اللغوية عند المتعلم.

2. أنواع القراءة:

تنقسم القراءة حسب الفعل الأدائي إلى أقسام ثلاث هي:

أ. القراءة الجهرية:

هي نطق الكلام بصوت مسموع حسب قواعد اللغة العربية مع مراعاة صحة النطق وسلامة الكلمات وإخراج الحروف من مخارجها الصحيحة³.

ب. القراءة الصامتة:

القراءة الصامتة تتم بالنظر فقط دون صوت أو همس أو تحريك الشفاه، بل حتّى دون اهتزاز الحبال الصوتية في حنجرة القارئ، وهذا يعني أنّ الكلمات المكتوبة تتحوّل إلى معاني في ذهن القارئ دون أن تمرّ بالمرحلة الصوتية، والغاية الرئيسية من القراءة الصامتة هي الاستيعاب الذي هو الهدف من معظم القراءة التي يقوم بها الناس⁴.

ج. قراءة الاستماع:

¹ فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2008، ص11.

² أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008، ص11.

³ عبد الرحمن السقاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط2، 2004، ص80.

⁴ محمد علي خولي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، الأردن، د.ط، 2000، ص115.

ويطلق عليها في العملية التعليمية بالقراءة النموذجية، وهي القراءة التي يقوم بها المدرّس في حجرة القسم أمام المتعلمين، فيقوم بقراءة النص قراءة سليمة واضحة يراعي فيها مخارج الحروف، وقواعد اللغة العربية الصحيحة، بصوت مرتفع وواضح ومُسمّع للمتمدرسين ليقوم هذا الأخير بتطبيق ما سُمِعَ على النص الذي بين يديه.

المطلب الثاني: أهمية وأهداف تعليم مهارة القراءة:

تعتبر القراءة من بين أهمّ الوسائل التي لطالما تمد للفرد المتعلّم ثراء معرفي وزاد لغوي واسع في شتى المجالات ومن هنا تبرز أهمية تدريس مهارة القراءة ووظيفتها لدى المتعلمين.

1. أهمية تعليم مهارة القراءة:

قال الله تعالى: ﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ٢﴾¹.

- هي أول سورة وأول كلمة نزلت من القرآن الكريم، تدعوا إلى فضل القراءة على الفرد والمجتمع، فقد أولى الإسلام لها أهمية كبيرة باعتبارها المفتاح الأول للمعرفة والوسيلة الهادفة لطلب العلم، ولها فضل عظيم في بناء شخصية الفرد وتنمية ثقافة المجتمعات.
- تبرز أهمية تعليم القراءة أيضًا في تمييز المتعلم بين الرئيس والثانوي فيما يسمع أو يقرأ، يعرف آداب الحديث والحوار والمناظرة.
- وأيضًا تزداد معارفه ومعلوماته العامة في المجالات المختلفة².
- للقراءة أهمية كبيرة في بناء المجتمعات فهي تسهم في الرّفع من التّقدم المعرفي والعلمي، ومن جهة أخرى تفتح آفاق جديدة ومبتكرة للبحث.
- تعتبر القراءة وسيلة أساسية في بناء شخصية الفرد، وذلك من خلال تكوين ثقافته وخبراته وتنمية رغباته وميولاته، وبالتالي فهي غاية لتحصيل المعرفة والفهم والتعليم.

¹ سورة العلق، الآيات 01-02.

² حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعدّدة للتدريس والتّقييم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2011، ص34.

- بها تؤخذ العبر وتستمد التجارب من تراث الآخرين وأفكارهم، فالقراءة في ضوء المفهوم الحديث ومتطلبات الحياة أصبحت وسيلة للتعليم وليست غابة بحد ذاتها، وهي الوسيلة الوحيدة التي تؤدي بها الكتابة أغراضها.¹
- وعليه فإنّ القراءة من أهم الوسائل التي تساعد المتعلم على التفكير الصحيح والتحليل العلمي والنقد وبالتالي إدراكه لغاية الفهم والاستيعاب لما يُلقَى عليه أو يقرأه.

2. أهداف تعليم مهارة القراءة:

تمثل القراءة حجر الأساس في تنمية شخصية المتعلم وبناءها بحيث تتداخل فيها مجموعة من المهارات والتي من خلالها تجعل المتعلم منفتحاً على المعرفة والخبرات، ولذلك أولى لها الباحثون اهتماماً كبيراً في المناهج التربوية والتعليمية، وفيما يلي إبراز أهم أهداف القراءة في مراحل التعليم الأساسية:

- تمكين المتعلم من صحة النطق وإخراج الأصوات من مخارجها الصحيحة.²
- تنمية الثروة اللغوية من خلال اكتساب مفردات وأفكار جديدة ومبتكرة، وبالتالي تنمية الفهم القرائي، بحيث يصبح قادراً على فهم معاني الكلمات والنصوص.
- حب القراءة والاستطلاع.
- تعزيز الثقة بالنفس لدى التلاميذ لمحاولتهم الوصول إلى المعرفة والبحث عنها.
- التعرف على أجزاء الكلمات من خلال القدرة على التحليل البصري.³
- تنمية الحس الجمالي والذوق الأدبي وبالتالي يصبح المتعلم قادراً على إنتاج نصوص أدبية فنية وشعرية بأساليب بلاغية.

¹ محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنهاج، الأردن، ط1، 2009، ص254، 255.

² محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المنهاج، الأردن، د.ط، د.ت، ص93.

³ عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012، ص123.

- القراءة للمتعة: قد يقرأ المرء من أجل المتعة وتمضية الوقت، وفي هذه الحالة لا يقرأ قراءة مركزة في العادة، بل فقط يقفز من سطر إلى آخر ومن صفحة إلى أخرى.¹
- ويبقى الهدف الرئيسي في القراءة هو الوصول إلى النطق الصحيح مع الاستيعاب.²

المطلب الثالث: طرق تدريس مهارة القراءة:

القراءة من المهارات اللغوية التي لا بدّ أن يتعلمها المتعلم لتنمية معارفه وقدراته اللغوية والفكرية، ونظراً لأهميتها في مجال التعليم تعددت طرائق تدريسها وكيفيات تعليمها، ولذلك يتم عرض أهم هذه الطرائق ومميزاتها.

تنقسم طرق تدريس مهارة القراءة إلى ثلاث طرق تتمثل في: الطريقة التركيبية والطريقة التحليلية والطريقة التوليفية، وسنخرج فيما يلي: على التعريف بهذه الطرق ومراحلها.

1. الطريقة التركيبية أو الجزئية:

اتبعت هذه الطريقة منذ القدم، ولا تزال تطبق في بعض البلدان التي مازالت متأثرة بالتربية القديمة وفلسفتها، حيث يسير التعليم في هذه الطريقة من الحرف إلى المقطع، ومنه إلى الكلمة فالجمله، وفيها يتم المعلم بتوجيه أنظار الأطفال وأذهانهم أولاً إلى الحروف الهجائية وأصوات هذه الحروف، ثم يتدرج بهم إلى نطق كلمات تتكوّن كل منها من حرفين أو أكثر.³

وتعني هذه الطريقة أنّها تعتمد على الحروف والأصوات أولاً ثمّ الكلمات والجمل فهي بهذا منهج يتبع بتدريس الجزء ثمّ الانتقال إلى الكلّ أي تعليم الوحدات الصغرى أولاً ثمّ تقديم للمتعلّم التركيب لوحداث أكبر، وتتفرع هذه الطريقة إلى ثلاثة طرق فرعية هي:

¹ محمد علي خولي: أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص113.

² سعدون محمود الساموك-هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2005م، ص172.

³ راتب قاسم عاشور-محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2005، ص97.

أ. الطريقة الحرفية:

ويطلق عليها أيضًا اسم الطريقة الهجائية أو الطريقة ألفبائية، ويقصد بها "تعليم الحروف الهجائية بأسمائها"¹، فيتعلّم المتعلّم ألف، باء، تاء، ... إلى آخره، ويتعلم الطالب هنا قراءة الحرف إذا رآه مكتوبًا، كما يتعلّم كتابة هذه الحروف، وبعد ذلك يتعلم الطالب قراءة المقاطع والكلمات.²

ب. الطريقة الصوتية:

تشبه الطريقة الصوتية بالطريقة الحرفية من حيث الانتقال من الحروف إلى المقاطع إلى الكلمات ولكنها تختلف عنها من حيث طريقة تعليم الحرف، فالحرف في الطريقة الحرفية يعطي اسمًا، فحرف (ص) مثلاً يعلم على أنه صاد، ولكن في الطريقة الصوتية، الحرف (ص) يعلم على أنه (ص).³

فالطريقة الصوتية هي تقنية لتعليم الحروف بأصواتها ثم تدريب المتعلم على كيفية جمع هذه الأصوات لتشكيل مقاطع، فكلمات، فجمل.

وميزة هذه الطريقة أنها تدعو الحرف بصوته، لا باسمه، ولكن عيبها أنها قد تعيق سرعة القراءة لدى المتعلم لأنه قد يتعود التهجئة، حسبما يقول ناقد وهذه الطريقة.⁴

¹ ينظر: علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د.ط، 1991، ص51.

² ينظر: محمد علي خولي: أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص108.

³ ينظر: المرجع نفسه، ص109.

⁴ ينظر: محمد علي خولي: أساليب تدريس اللغة العربية، المرجع السابق، ص109.

ج. الطريقة المقطعية:

وهي طريقة تعتمد على مقاطع الكلمات كوحدات لها في تعليم القراءة للمبتدئين بدلاً من الحروف، حيث تعتبر أكثر ملاءمة من الطريقتين السابقتين، فتقدّم ترتيباً منطقياً للمادة، وتوفّر أسلوباً لمهاجمة الكلمات الجديدة كما وأنها سهلة التدريس.¹

2. الطريقة التحليلية:

وهي الطريقة الثانية من طرق تعليم القراءة، تسير هذه الطريقة على عكس الطريقة التركيبية، فهي تبدأ بتعليم الطفل الكلمة أو الجملة والانتقال منها إلى الحروف، وأساس هذه الطريقة معرفة الطفل كثيراً من الأشياء وأسمائها قبل أن يدخل المدرسة، فتعرض عليه كلمات مما يسمعه ويستعمله في حياته ثم يتعلم الكلمات صورة وصوتاً، ثم ينتقل تدريجياً إلى النظر في أجزائها حتى يتمكن من معرفتها ثانية، ويقدر على تهجيتها عند مطالبتها بكتابتها، ولهذا سميت الطريقة التحليلية لأنّ الطفل يتعلم الكلمة المركبة ثم يحللها إلى أجزائها وهي الحروف، وتسمى الطريقة الكلية لأنها تبدأ بتعليم الكل وهي الجملة أو الكلمة وتنتقل إلى الجزء وهو الحرف.²

3. الطريقة المزدوجة (التوفيقية):

وتمثل هذه الطريقة الثالثة من طرق تدريس مهارة القراءة واطلقت عليها تسمية الطريقة التوفيقية المزدوجة لأنها تجمع بين كلا من الطريقتين التركيبية والتحليلية.

¹ راتب قاسم عاشور - محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية، المرجع السابق، ص 98-99.

² المرجع نفسه، ص 99.

المطلب الرابع: أسباب ضعف القراءة لدى المتعلمين:

تعود أسباب تدني مستوى القراءة لدى المتدرسين إلى عدة عوامل متداخلة منها ما هو مرتبط بالصحة العقلية والجسمية للمتعلم، ومنها ما هو متعلق بالحالة الاجتماعية والنفسية عنده هذا من جانب، ومن جانب آخر وجود أسباب تتعلق بالمُدَرِّس خاصةً، وأخرى تتعلق بالكتاب المدرسي وبطبيعة اللغة الخاصة بالمتعلم، وسنوضح طبيعة هذه الأسباب في النقاط التالية:

1. أسباب تتعلق بالتلميذ نفسه:

تتمثل أسباب ضعف القراءة عند المتدرس فيما يلي:¹

- الحالة الصحية ويقصد بها الضعف البصري والسمعي والنطقي، بالإضافة إلى الأمراض التي تسبب في غيابه.
- أيضًا القدرة العقلية (الاستعداد العقلي) وبخاصة عند التلاميذ مُتَدَنِّي الذكاء، بَطِيء التعلّم، هذا من جانب الحالة العقلية للمتعلم، أمّا من جانب الحالة الاجتماعية والاقتصادية، تشمل: اليُتْم، والسّن غير المناسب، والغذاء غير الكافي، والفقر، ونسبة الأمية في البيت.
- إضافة إلى ذلك العامل اللغوي الذي يعتبر العامل الرئيسي في ضعف القراءة والمتمثل في: ضعف معجم التلميذ اللغوي، وضحالة خبراته، إذ من الثابت أنّ الجديد يتطلب قديمًا يبنى عليه بالتفاعل والربط، فكلما زاد نصيب الخبرات السابقة كان مفهوم المقروء الجديد والتجاوب معه أسرع.
- ضعف الدافعية والرغبة في القراءة بخاصة، وفي المعلم بعامة، واهتزاز القناعة بهما.²

¹ ينظر: سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2014، ص123.

² المرجع نفسه، ص123.

- ضف إلى ذلك عدم المشاركة مع المعلم أثناء الشرح والعرض وتوجيه الأسئلة.¹

2. أسباب تتعلق بالمعلم:

من بين الأسباب المرتبطة بالمعلم نذكر:

- "تجاهل المعلم تصحيح أخطاء التلاميذ القرائية أثناء التدريس، وعدم رصده لها.
- قلة تنويعه الأنشطة، والطرائق المساعدة في أثناء تدريسه القراءة.
- اكتفاء المعلم بالمادة المقررة، وعدم إعطاء التلاميذ مادة إثرائية قرائية".²
- الكثير من المدرسين يفصلون بين دروس المطالعة وألوان النشاط اللغوي الأخرى والتي تحتاج إلى القراءة والاطلاع.³
- وأيضًا: عدم التزام المعلمين التحدث باللغة العربية الصحيحة (الفصحى) في تدريسهم، فإنّ طول استماع التلاميذ للأساليب الصحيحة يساعدهم على القراءة بلغة سليمة، والتعبير بأسلوب سليم.⁴

3. أسباب متعلقة بالكتاب المدرسي المقرر:

وتتمثل هذه الأسباب في الجوانب الآتية:

- الجانب الشكلي المادي: أثبتت الدراسات العلمية العلاقة التوثيقية بين درجة إقبال التلاميذ، وخطّ الكتاب الجيد السليم من العيوب، وجاذبية الصورة وأناقة غلافه، وجودة ورقة وحسن إخراجه.⁵

¹ زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2005، ص122.

² سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص122.

³ راتب قاسم عاشور: المهارات القرائية والكتابية، المرجع السابق، ص178.

⁴ سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص123.

⁵ المرجع نفسه، ص123.

■ التأليف ويقصد به إسناد تأليف الكتب إلى غير المختصين وقليلي الخبرة في ميدان تدريس اللغة العربية،¹ فقد توضع بعض الكتب وتقرر دون أن تجرّب على عيّنات من المتعلمين، وبخاصة في الصفوف الدنيا.²

■ أيضا التعديل والتطوير لا يجري في الغالب على الكتب المقرّرة تعديل أو تطوير برغم الملاحظات الكثيرة التي يبديها المعلمون المشتغلون في الميدان، وذلك بوجود بعض موضوعات الكتب غير الشائعة، فلا تثير رغبة التلاميذ ولا تُلبّي حاجاتهم المتصلة بحياتهم اليومية، كما أنّ بعض هذه الموضوعات لا تتناسب مع مستوى التلاميذ بل هي فوق طاقتهم العقلية.³

4. أسباب تتعلق بطبيعة اللغة العربية:

يرى بعض الباحثين أنّ اللغة العربية تعدّ من أصعب اللّغات في طريقة كتابتها ورسم حروفها، وفي قواعد نحوها وصرفها، يضاف إلى هذا، مزاحمة العامية للغة الفصيحة، في البيت والشارح ووسائل الإعلام، وهذه العامية تهمل الإعراب الذي يعدّ أهم الخصائص التي تميّز بها اللغة العربية، كما أنّ اللّغات الأجنبية تقف إلى جانب العامية في التأثير سلبيًا في الطلب، فيهجرون لغتهم ويتمسكون بالأجنبية.⁴

¹ سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص123.

² أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهوان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2012م، ص123.

³ ينظر: سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص124.

⁴ المرجع نفسه، ص124.

المبحث الثاني: ماهية مهارة الكتابة في التعليم:

المطلب الأول: في مفهوم الكتابة ومجالاتها:

إن من بين الوسائل والأدوات التي كانت لازالت يعتمد عليها الإنسان للتعبير عن أفكاره ومشاعره من خلال استخدامه لفن الكتابة فهي مصدر للتواصل ومهارة لغوية لا بد على الفرد تعلّمها لأنها محور عملية التعليم. يحمل هذا الفن أهمية كبيرة خاصة على المتعلّم إذ يتمّ من خلالها نقل معارفه ومكتسباته وخبرائه للآخرين، وعليه جاء هذا المطلب للتعريف بالكتابة ومجالاتها وأهميتها ومراحل تعليمها.

1. مفهوم الكتابة:

أ. الكتابة لغة:

جاء مفهوم الكتابة في القرآن الكريم بدلالات مختلفة وفي مواضع متنوعة، فمنها ما تحمل معنى التوثيق والتدوين، وذلك في قوله تعالى: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا يَأْب كَاتِبٌ أَنْ يَكْتُبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتُبْ وَلْيُمْلِلِ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسَ مِنْهُ شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ ۚ﴾¹، أي كتابة الدين توثيقاً. وفي قوله عز وجل: ﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ۝١٨٣﴾²، يدل معنى كُتِبَ في هذه الآية على الفرض أي فرض عليكم الصيام.

¹ سورة البقرة، الآية 282.

² سورة البقرة، الآية 183.

وفي آيات أخرى يدل معنى لفظ كَتَبَ على القضاء والقدر، إذ يقول سبحانه وتعالى: ﴿قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ ٥١﴾¹، أي قَدَّرَ وَقَضَى.

فيحمل المعنى اللغوي للفظ كَتَبَ في القرآن الكريم معنى التدوين والقدر والفرض.

جاء في المعجم الوسيط: «كَتَبَ (الكتاب) كِتَبًا وَكِتَابَةً خَطَّهُ فَهُوَ كَاتِبٌ (ج) كُتَّابٌ وَكُتِّبَ وَيُقَالُ كُتِبَ الْكِتَابُ أَيِ عَقِدَ الْقِرَانُ»².

ب. الكتابة اصطلاحًا:

الكتابة هي رسم الحروف والحركات والرموز البصريّة واللمسيّة الدّالة على الأصوات بحسن مرورها بالأذهان وهذه الرموز تكشف عن المعاني والأفكار التي يُراد نقلها إلى الغير.³ وتعرف الكتابة أيضًا على أنّها: «تصوير خطي لأصوات منطوقة أو فكرة تجول في النفس أو رأي مقترح أو تأثر بحادثة أو نقل لمفاهيم وأفكار وعلوم ومعارف وفق نظام من الرّسم والتّرميز متعارف على قواعده وأصوله وأشكاله»⁴.

فالكتابة من المهارات الأساسية في اللغة العربية وتمثل الفن الرابع من فنون تعليم اللغة العربية فهي عملية إبداعية يتم فيها المتعلم على توليد الأفكار واستعملها بأسلوب سلس وسليم، وفق قواعد ونظام اللغة المتعارف عليه بغية التواصل بين الناس فهي وسيلة فعالة للتعبير عما يجول في ذهن المتكلمين.

الكتابة كالقراءة نشاط اتصالي ينتمي للمهارات المكتوبة، وهي مع الكلام نشاط اتصالي ينتمي إلى المهارات الإنتاجية، وإذا كانت القراءة عملية يقوم الفرد فيها بفك الرّموز Decoding

¹ سورة التوبة، الآية 51.

² معجم اللغة العربية، المعجم الوسيط، المصدر السابق، ص 774-775.

³ إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط 18، 2002، ص 124.

⁴ فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط 1، 2011، ص 69.

، وتحويل الرسالة من نص مطبوع إلى خطاب شفوي، فإن الكتابة عملية يقوم الفرد فيها بتحويل الرموز من خطاب شفوي إلى نص مطبوع (مكتوب).¹

الكتابة من المهارات التي ينبغي على المتعلم تعلمها من خلال تعريفه بأبعادها فإنها عملية إبداعية ينبغي على المعلم تعريف الدارس بأبعادها، فيدرجه على أن يسأل بنفسه دائما قبل أن يكتب: لماذا أريد أن أكتب؟ ما الذي أودّ التعبير عنه؟ ثم لمن أوجه هذه الكتابة؟²

2. أنواع الكتابة:

تنقسم الكتابة حسب وظيفتها والغاية التي تؤديها إلى ثلاثة أصناف هي:

أ. الكتابة المعرفية (الوظيفية):

وفيهما يستهدف الفرد إلى نقل المعلومات والمعارف وإخبار القارئ بشيء يعتقد الكاتب أنه من الضروري إخباره به وتستلزم هذه الكتابة المعرفية تفكيراً تحليلياً وقدرة على إكساب معنى للأشياء لا معنى لها في حدّ ذاتها... إنّ الكتابة المعرفية تفقد أهميتها ومغزاها إذا لم تتضمن معلومات وحقائق وأخباراً.³

ومثال عن هذه الكتابة: كتابة الرسائل والبرقيات والتقارير والإعلانات... إلخ.

ب. الكتابة الإقناعية:

وهي تتفرّع من الكتابة المعرفية، وفي الكتابة الإقناعية يستعمل الكاتب العديد من الطرف لإقناع القارئ بوجهة نظره، مثل المحاجة وإثارة العطف ونقل المعلومات بطريقة تؤثر لصالح موقف معين واستخدام الأسلوب الأخلاقي، يلجأ إلى المنطق والعاطفة أو الأخلاق وربما إلى الدين لإقناع القارئ بآرائه.⁴

¹ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، المرجع السابق، ص 189.

² المرجع نفسه، ص 189.

³ المرجع نفسه، ص 191.

⁴ رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، المرجع السابق، ص 191.

ج. الكتابة الإبداعية (التعبيرية):

هي فن كتابي تركز على التعبير الحرّ، وتعبر عن الأفكار والمشاعر والأحاسيس بطريقة فنية راقية وأسلوب أدبي جميل، بغية التأثير في نفسية المستمعين وشدّ انتباههم، وغالبًا ما تكون الكتابة الإبداعية في القصص القصيرة والحكايات، الخاطرة، المقالات الأدبية والشعرية... إلخ.

المطلب الثاني: أهمية الكتابة وأهدافها:

1. أهمية الكتابة:

تعدّ الكتابة من المهارات اللغوية الأساسية التي لابدّ على المتعلّم أن يكتسبها، فهي ليست مجرد مجموعة من الحروف المترابطة مع بعضها البعض، بل هي كل ما يحمله الفرد من أفكار وأحاسيس وخبرات التي يريد إيصالها للقارئ، ومن هناك تكمن أهمية تعليم الكتابة والتي تتضح فيما يلي:

- للكتابة أهمية كبيرة في حياة المتعلّم، فهي وسيلته للتعبير عن فكره ومشاعره وهي مكوّن أساسي من مكوّنات المعرفة التكاملية الوظيفية للقراءة والكتابة في النظام المعاصر، ومن جوانب وظيفية، أنّها اعتبرت مظهرًا من مظاهر النّمو السليم، وأداة مهمة للصحة العقلية ولهذا اتخذ منها علم النّفس وسيلة للعلاج النفسي، فحين تصفح الذات عن المكنوناتها ومشكلاتها المشكلات يخرجها من نطاق الكُبت، ويُسهّم في تنمية القدرة على التحمل، ومواجهة مشكلات نفسية أخرى.¹
- تسهم الكتابة في حفظ العلوم والمعارف وتراث الأمة وتوثيق الابتكارات والاكتشافات الجديدة، ذلك لتداولها عبر الأجيال.
- كما أنّها تنمي أيضًا مهارة التفكير والتحليل فمثلا باستطاعة المتعلم أن يجيب عن الأسئلة ويتفاعل مع الآخرين ويتناقش معهم بما يكتسبه من معارف وخبرات سابقة.

¹ حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة، المرجع السابق، ص 31-32.

2. أهداف الكتابة:

تعتبر الكتابة من أهم وسائل التواصل بين الناس فهي أداة للتعبير عن الأفكار وتوثيق المعلومات فهي تسهم في تنمية قدرات وإمكانيات المتعلم على التفكير والابتكار...إلخ. وفيما يلي إبراز أهداف تعليم الكتابة التي لا بد على المتعلم المبتدئ تحقيقها، وهذه أهم النقاط:

- تدريب المتعلمين على كتابة الكلمات الصحيحة، وتثبيت صورها في أذهانهم بأن يستطيعوا كتابتها من الذاكرة.¹
- تمكين المتعلمين من التعبير عن آراءهم وأفكارهم بلغة سليمة وأسلوب واضح.
- تنمية الكفاءة اللغوية والتحصيل العلمي، إذ يتمكن التلميذ من توظيف العبارات والمفردات في كلامه بشكل سليم وسلس وأكثر دقة وبالتالي يرتقي بمستوى أدائه وزاده المعرفي.
- "تمرين الحواس للكتابة بالشكل المطلوب وهذه الحواس هي: الأذن التي تسمع ما يملس، واليد التي تكتب والعين التي تلاحظ أشكال الحروف وتميز بينها.
- توسيع خبرات المتعلمين اللغوية، وإكسابهم مهارات جديدة باستعمال علامات الترقيم في مواضعها".²
- "تمرينهم على الكتابة في سرعة ووضوح وإتقان.
- إختبار مهارة المتعلمين في الكتابة والوقوف على مواضع الضعف لمعالجتها.
- تعزيز المتعلمين الإنصات وحسن الاستماع، والجلوس الصحيحة أثناء الكتابة والدقة في إمساك القلم.

¹ ربيعة حمادي: تعليمية مهارة الكتابة واشكالات توظيفها في التعليم، مجلة الخليل في علوم اللسان، المجلد 1، العدد 2، مارس 2022، ص 158.

² ربيعة حمادي: تعليمية مهارة الكتابة واشكالات توظيفها في التعليم، المرجع السابق، ص 158.

■ الإجادَة في مَهَارَات الكتابة يُكسِبُ المتعلِّمين احترام وتقدير الآخرين".¹

وفي الأخير، تمكين المتعلم من الوصول إلى الغاية لتعلّمه الكتابة وذلك من خلال إعدادة لكتابة رسائل، نُصوص، وبُحوث وقِصصٍ وغيرها من الإبداعات الأدبية والفنية التي يحتاجها سواءً في مجال التّعليم أو في حياته اليومية والاجتماعية.

المطلب الثالث: مراحل تعليم الكتابة:

يمر فن الكتابة عند مُتعلِّمِها بثلاثة مراحل أساسيّة متدرّجة تبدأ من البسيط إلى المعقّد، تناسب مستوى ذكاء المتعلّمين ونموهم الحركي وقدراتهم اللّغوية والفكريّة، وتتمثل هذه المراحل فيما يأتي:

1. مرحلة التهيئة للكتابة:

وهي مرحلة الاستعداد «ويمكن اعتبارها بمثابة مرحلة تهيئة وتمهيد واستعداد لعملية تعليم الكتابة وهي الفترة التي تسبق دخول المتعلم إلى المدرسة، وتبدأ بالرّسم العشوائي للخطوط إلى أن يصبح المتعلم قادراً على رسم الحروف، قبل أن تتكامل صورتها في ذهنه».²

تتم هذه العملية بتدخل عدّة أطراف بحسب الوسط الذي تتم فيه، فقد تتمّ بمساعدة الوالدين أو الإخوة إذا ما تعلق الأمر بالوسط الأسري، كما قد تتم بمساعدة أشخاص يضطلعون بمهمة إعداد المتعلم وتهيئته للقراءة والكتابة إذا ما تعلق الأمر ببعض المؤسسات التربويّة الأولى أو التّحضيريّة كالرّوضة والمدارس القرآنيّة وكذلك أقسام التحضيري إن وجدت.³

¹ المرجع نفسه، ص158.

² عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، الأردن، ط2، 2002، ص278.

³ ينظر: فؤاد لوصيف: تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية، رسالة دكتوراه، جامعة تلمسان-الجزائر، 2020، ص297.

2. مرحلة تعليم الكتابة:

هدفها الرئيسي هو تدريب التلاميذ على تعليم الكتابة، وتبدأ هذه المرحلة بمجرد أن يتحقق لدى المتعلمين نوع من النمو العضلي يمكنهم السيطرة على أدوات الكتابة خاصة كتابة بعض الصور البسيطة للرموز اللغوية أو الجمل.¹

تبدأ هذه المرحلة مع ولوج المتعلم بيئته المدرسية، مع اكتمال النمو العضلي للمتعلّم الأمر الذي يمكنه من التحكم في أعضائه الحسية، والسيطرة على أدوات الكتابة، ممّا يسمح له بكتابة بعض الكلمات البسيطة في بداية الأمر.² بحيث يبدأ التعليم الفعلي عند المتمدرسين من خلال تعلمه لأشكال الحروف وطريقة كتابتها، الربط بين الصوت والحرف (الصورة والشكل) ومن ثمّ كتابة كلمات بسيطة بإشراف المعلم ففي هذه المرحلة بالذات يأتي دور المعلم في تعليم الكتابة للمتعلمين من خلال توجيههم ومراقبتهم في طريقة مسك القلم واتباع الخط الصحيح... إلخ.

"ضرورة الاهتمام بالتنسيق اللازم بين الحروف التي يقوم التلاميذ بتعلم كتابتها، وأن يعلمهم التوازي في اتجاهات الكلمات وأن تكون على أسطر واضحة، مع الاهتمام بالمسافات بين الحروف، ثمّ توحيد المسافات بين الكلمات".³

3. مرحلة إتقان الكتابة:

تمثل المرحلة الثالثة من مراحل تعليم الكتابة حيث يتم فيها تحسين الخط وتنظيم الكتابة بدقة وسرعة طبعاً مع وجود القليل من الأخطاء الإملائية ثمّ الانتقال من كتابة الألفاظ البسيطة إلى جمل وفقرات طويلة.

¹ رشدي أحمد طعيمة وآخرون: تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000، ص163.

² فؤاد لوصيف: تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية، المرجع السابق، ص300.

³ المرجع نفسه، ص ص 301-302.

تتسم هذه المرحلة باللعب والنشاط وتكون فرصة للمتعة والتسلية إلى جانب كونها مدعاة للتعلم وتعزيز المهارات بحيث يقوم المعلم بعرض رسومات سبق للمتعلمين أن تعرفوا عليها وعلى صورة كتابة هذه الرسوم، وأن يطلب منهج استخراج تلك الأسماء، سواء بكتابتها على اللوحة أو على السبورة أو على الكرّاس، ثم يقوم المتعلم بعرض ما كتب على زملائه.¹

من خلال هذه المراحل التي سلف ذكرها نجد أنّ مهارة الكتابة ليست عملية عشوائية بل تخضع لخطوات هادفة ومتكاملة تجعل من المتعلم قادراً على كتابة نصوص مترابطة واضحة المعنى تظهر أفكاره بشكل واضح وسلس، ليصل في الأخير إلى تحقيق الكفاءة اللغوية.

المطلب الرابع: مشكلات ضعف الكتابة لدى المتعلمين:

ترتبط أسباب ومشكلات ضعف الكتابة عند المتعلم بالنواحي الفكرية والنفسية واللغوية وحتى الحركية، ويظهر هذا الضعف في كتاباتهم الإملائية والتعبيرية، وسنرصد فيما يلي أهم المشكلات التي تواجه المتمدرسين:²

- الضحالة والفقر الثقافي والفكري، وتتجلى مظاهر ذلك كلّه في التعويل على الصياغات المألوفة التي تتردد كثيراً حتى أصبحت مبتذلة من كثرة التكرار والتي تُسمّى بالمسكوكات اللفظية، أو الأكليشيات دون إضافة معنوية تتمثل في فكرة جديدة أو استدعاء لمعان تتسم بالعمق.
- اضطراب الأفكار، وافتقارها إلى الترابط والترتيب، فمن المعروف أنّه من الضروري ربط الأفكار بعضها البعض بحيث تقتضي كل فكرة إلى التي تليها دون خلط أو اضطراب

¹ فؤاد لوصيف: تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية، المرجع السابق، ص 302.

² ينظر: محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، ط 6، 1433، ص ص 213-214.

أو تكلف، ويصحب الاضطراب عادة الخطأ الذي يستسيغه العقل ولا يسير العلم كالتفسير الخاطئ لظواهر الطبيعة.

- الخروج عن دائرة لموضوع أو الاستطراد إلى موضوعات أخرى مما يؤدي إلى التشتت والضّياح في متاهات عديدة، وبذلك يفقد الموضوع تماسكه ووحدته، ويتوه القارئ بين شتى الأفكار، ويفتقد بذلك الافتقار إلى التركيز إلى الأفكار الأساسية في الموضوع.
- من جانب آخر نجد العزل عن المطالعة في الكتب والعزوف عنها بكافة أشكالها فليس ثمة دافع قوي لممارسة هذا النشاط الثقافي، وذلك بسبب المدرس الذي يخفق في اجتذاب الطلاب إلى القراءة لسوء اختيار الكتب التي يقدمها لهم أو لعدم توفر هذه الكتب، ثم طبيعة العصر الذي تعيش فيه تساعد على الانصراف عن القراءة بما استجدّ من وسائل التسلية والترفيه، ...، كذلك فإنّ الوسيط الأسري يلعب دوراً في هذا المجال.¹
- يدخل في دائرة الأخطاء اللغوية عدم الدقة في استعمال الضمائر، فقد يستخدم الطالب ضمائر لا يعرف مرجعها، أو يكون مرجعها متأخراً عنها، وهذا قد يدخل في باب الخطأ اللغوي كأن يقول: "تمزق غلافة الكتاب"، وكذلك الانتقال المفاجئ من الخطاب إلى الغيبة كأن يكتب مثلاً: «فعلیکم معشر القوام أن تتحلوا بالأخلاق الحميدة لأنهم -أعني هؤلاء القوم- من خبرة المثقفين» أو من المفرد إلى الجمع، وذلك من غير باب (الالتفات) المعروف في البلاغة العربية.²

- الخطأ في بناء الجملة وعدم مراعاة مواطن التقديم والتأخير والذكر والحذف، ومراعاة الروابط بين الكلمات والجمل، واستخدام حروف المعاني في غير موضعها، وإقحام الكلمات العامية، واستخدام صيغ اللهجات الدّرجة، وما يتصل بذلك من أخطاء نحوية وصرفيّة، وعدم الدقة في استخدام علامات الترقيم ورَدَاءَة الخط.³

¹ محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، المرجع السابق، ص 215.

² محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، المرجع السابق، ص 214.

³ المرجع نفسه، ص ص 214-215.

يتبين من خلال ما تمّ تقديمه حول مشكلات ضعف الكتابة لدى المتعلمين، أنّها راجعة إلى عدّة أسباب منها ما هو مرتبط بالعوامل النفسية والاجتماعية والثقافية للمتعلّم، ومنها ما هو متعلق بنقص ممارسة اللغة لديه، ولهذا أصبح الأمر يستدعي إلى ضرورة وجود حلول مناسبة لعلاج مثل هذه الصعوبات، فمثلا تدريب المتمدرس على ممارسة الكتابة بشكل أكثر وأيضًا تعويده على قراءة الكتب المتنوعة من حيث طبيعة مواضيعها والتي تناسب مستوى استيعاب المتعلمين، وأن تكون طبعًا من اختيار المتعلم نفسه.

الفصل الثالث:

الفصل الثالث: الجانب الميداني للدراسة.

تمهيد:

المبحث الأول: منهجية الدراسة

1. منهج الدراسة

2. مجتمع وعينة الدراسة

3. حدود الدراسة

4. أدوات جمع البيانات

المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبانة وتحليلها

المحور الأول: نتائج البيانات العامة

المحور الثالث: تحليل نتائج أسئلة مظاهر التداخل اللغوي

المحور الرابع: تحليل نتائج استبيان محور أثر التداخل اللغوي على مهارتي

القراءة والكتابة

المحور الخامس: تحليل نتائج استبيان محور استراتيجيات المعلم

تمهيد:

يعتبر الجانب التطبيقي خطوة أساسية التي يبنى عليها كل بحث علمي لما له من أهمية ودور كبير في تفسير الظاهرة واقعيًا من أجل التأكد من صحتها علميًا، ويعد امتدادًا وانتقالًا من الجانب النظري الخاص بالمفاهيم والتعاريف المجردة إلى التطبيق الميداني والممارسة الفعلية للظاهرة المدروسة.

ومن هذا الأساس، سنحاول في هذا الفصل "الجانب الميداني للدراسة" إبراز التعليمات والأسس المنهجية التي قامت عليها الدراسة، وذلك انطلاقًا من تحديد المنهج المستخدم المناسب لفرضيات المشكلة البحثية، ثم التعريف بمجتمع الدراسة، وتحديد العينة المستهدفة لمجال هذا العمل، بعد ذلك اختيار الأداء المناسبة لجمع البيانات وتوضيح أهميتها ومميزاتها في العمل التطبيقي، ثم عرض نتائج الاستبيان في شكل جداول ثم تحليلها، وفي الأخير تقديم أهم الاقتراحات والإرشادات حول موضوع الظاهرة.

المبحث الأول: منهجية الدراسة:

سنحاول في هذا العنصر عرض بمنهجية الدراسة من خلال تحديد المنهج المستخدم، التعريف بمجتمع الدراسة وعينتها، الحدود الزمانية والمكانية للدراسة بالإضافة إلى الأدوات المستعملة لجمع البيانات.

1. منهج الدراسة:

إن قيام أي دراسة علمية يقوم أساساً على استخدام منهج علمي يتلاءم مع طبيعة الموضوع المدروس وإشكالية المطروحة، وذلك من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من البحث والوصول إلى نتائج دقيقة موضوعية ومنظمة.

فالمنهج العلمي هو السبيل والطريقة العلمية المنظمة التي ينتهجها الباحث للوصول إلى المعرفة، وهو الكيفية والآلية الصحيحة التي يتخذها كل باحث من أجل جمع المعلومات لتحقيق أهداف البحث العلمي.

انطلاقاً من موضوع البحث المرسوم بـ: "واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التداخل اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة السنة الثالثة متوسط (أنموذجاً)".

ونظراً لطبيعة الموضوع التي تقتضي وصف الخطاب التعليمي في ظلّ التداخل اللغوي وتحليله، تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي، باعتباره الأنسب لتحليل ووصف هذه الظاهرة ودراسة مختلف جوانبها.

ويُعرف المنهج الوصفي التحليلي الإحصائي بأنه منهج يقوم بدراسة الظاهرة كما هي ووصفها وصفاً دقيقاً وتحليل معطياتها وتفسيرها بالاعتماد على استخدام الوسائل الإحصائية، بغية تحقيق نتائج علمية دقيقة حول الظاهرة البحثية.

2. مجتمع وعينة الدراسة:

يقصد بالعينة على أنها: مجموعة جزئية من أفراد المجتمع الأصلي تختار بطريقة علمية معينة، يلجأ إليها الباحث إذا كان مجتمع الدراسة كبيراً أو يصعب الوصول إليه، ويتم الاعتماد على هذه العينة من أجل جمع المعطيات والبيانات وتحليلها، لاستطلاع نتائج الدراسة. وعليه فقد تم الاختيار في هذه الدراسة على عينة الدراسة، تضم أساتذة السنة الثالثة من التعليم المتوسط ليمثلوا مجتمع الدراسة، باعتبارهم الفئة الأنسب لموضوع البحث، وقد بلغ عددهم أحد عشر استاذاً(11).

3. حدود الدراسة:

تتمثل حدود هذه الدراسة في المجالين الزماني والمكاني؛ أي المكان الذي أجريت فيه والمدة الزمنية التي استغرقها هذا العمل.

أ. البعد الزمني:

حددت الفترة الممتدة من 22 أبريل إلى 30 أبريل 2026، الإطار الزمني الذي أجريت خلاله الدراسة الميدانية المتعلقة بموضوع بحثي.

ب. البعد المكاني:

أجريت هذه الدراسة الميدانية في متوسطة "بن شيخ بن صابر"، المتواجدة ببلدية مستغانم ولاية مستغانم، شملت الدراسة مدرّسين السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

4. أدوات جمع البيانات:

إن طبيعة أي دراسة ميدانية تقتضي بالضرورة إلى اعتماد الباحث على جملة من الأدوات المنهجية العلمية، التي تمكن من جمع البيانات وتحليلها بدقة الوصول إلى نتائج أكثر موضوعية. وتعدّد وتختلف أدوات البحث باختلاف طبيعة الموضوع المدروس والهدف المرجو من هذا البحث، ولذلك يحرص الباحث العلمي على اختيار الأداة المناسبة التي تتطابق وتتوافق مع إشكالية البحث وفرضياته.

وفي نطاق دراسة موضوع: "واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التداخل اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة السّنة الثالثة متوسط أنموذجاً"، ارتأيتُ الاعتماد على أداة الاستبيان كوسيلة أساسية لجمع أكبر عدد من البيانات والمعطيات الميدانية في وقت وجيز وبطريقة سهلة ودقيقة، بالإضافة إلى توظيف التحليل الإحصائي.

أ. الاستبيان:

يعرف الاستبيان بأنّه مجموعة من الأسئلة المكتوبة التي توجه إلى الفئة المستهدفة للحصول على معلومات أو آراء حول مشكلة أو ظاهرة معينة، بغية تفسيرها وسهولة تحليل البيانات كمياً لتوصّل إلى نتائج موثوقة، وتوزع هذه الأسئلة إلكترونياً أو عبر استبيان ورقي من طرف صاحب الدّراسة.

وتنقسم أسئلة الاستبيان إلى ثلاثة أشكال:

- **أسئلة مقيّدة/مغلقة:** وهي أسئلة تقدم فيها أجوبة محدّدة إلى المبحوث على أن يختار إجابة واحدة، وغالباً ما تكون إجابات "بنعم" أو "لا".
- **أسئلة حرّة (غير مقيّدة/مفتوحة):** وهي مجموعة من الأسئلة تطرح على العينة البحثية، ليُبدي فيها المستجوبين رأيهم بأسلوبهم وفكرهم الخاص دون ضغط من أي جهة.
- **الأسئلة شبه المقيّدة:** تجمع فيها الأسئلة المفتوحة مع الأسئلة المغلقة في سؤال واحد، تعطي فيها إجابات معينة مع ترك الخيار لإجابات أخرى يكتبها المشاركون في الاستبيان إذا لم يجدوا ما يلائمهم من اقتراحات مقدّمة.

تباينت أسئلة الاستبيان في هذه الدّراسة بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة إذ شملت هذه الورقة البحثية على اثنان وعشرين (22) سؤالاً، مقسّم على محاور للبيانات العامة الخاصة بالأساتذة وأخرى خاصة بواقع الخطاب التعليمي ومحاور تخص ظاهرة التداخل اللغوي وأثرها على مهارتي القراءة والكتابة لدى المتعلمين ومحور خاص باستراتيجيات المعلم.

وقد مرت عملية تصميم أسئلة الاستبانة بعدّة خطوات تتمثل فيما يلي:

➤ **الخطوة الأولى:** بداية قمت بتحديد موضوع الدراسة والإشكالية ثم تقسيم الموضوع إلى محاور معينة تخدم الظاهرة المدروسة.

➤ **الخطوة الثانية:** صياغة الأسئلة وترتيبها منطقياً؛ من أسئلة تخص جنس المعلم وسنوات الخبرة إلى أسئلة تخص طرق تدريس.

➤ **الخطوة الثالثة:** عرض ورقة الاستبيان على الأستاذة المشرفة، وذلك للتأكد من صحة الأسئلة بتصحيح بعض الجمل مع إضافة تعديلات توافق وتلائم موضوع الدراسة.

➤ **الخطوة الرابعة:** آخر خطوة هي تصحيح وتعديل ما طلب منّي، ثم طباعة ورقة الاستبانة وتوزيعها على أفراد العينة محل الدراسة (الأستاذة المشاركون).

ب. التحليل الإحصائي:

كما اعتمدت أيضاً على الجانب الإحصائي في البحث لتفريغ وفرز البيانات وتحليلها، جاء في شكل جداول إحصائية تبين مجموع التكرارات للاحتتمالات، وقد سمت الجداول إلى ثلاث خانوات هي:

- **خانة:** تحمل على الاقتراحات والاحتمالات التي أجيب عليها الفئة.

- **خانة:** شملت على عدد تكرارات الأجوبة لكل سؤال مطروح.

خانة خاصة بالنسبة المئوية لعدد التكرارات في كل الإجابات، متبعة القاعدة الحسابية

الآتية:

مجموع النسب = عدد اجمالي المشاركين $\div 100 \times$ (عدد الإجابات المكررة).

وأخيراً الوصول إلى مجموع النسب مع مجموع الإجابات.

المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبانة وتحليلها:

نستطرق في هذا العنصر إلى تحليل واستطلاع نتائج ورقة الاستبيان الخاصة بمعلّمي

السنة الثالثة متوسط.

المحور الأول: نتائج البيانات العامة.

السؤال الأول: الجنس:

الجنس			
المجموع	أنثى	ذكر	
11	08	03	التكرار
100%	72,72%	27,27%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 01: جنس الفئة محل الدراسة.

تعليق:

يلاحظ من خلال الجدول أنّ النسبة الغالبة هي فئة الإناث التي قدرت بـ (72,72%) في حين أنّ فئة الذكور بلغت نسبتها (27,27%)، وهذا ما يفسر لنا إقبال العنصر السنوي إلى مجال التعليم خاصة في الأطوار الأساسية (المتوسط)، وهو ما يظهر حب الإناث لمهنة التعليم وأنّه هنّ الأجدر بأخذ فرص عمل في هذا القطاع.

السؤال الثاني: سنوات الخبرة:

الاقتراحات			
المجموع	أكثر من 10 سنوات	05-10 سنوات	أقل من 05 سنوات
11	03	07	01
100%	27,27%	63,63%	9,1%

يمثل الجدول رقم 02: نسبة سنوات الخبرة لأفراد العينة.

تعليق:

أكبر نسبة في الجدول تمثل السنوات التي قضاها الأساتذة في مجال التعليم وهي 05-10 سنوات والتي قدرت بـ (63,63%)، في حين سجلت نسبة (27,27%) فئة الأساتذة الذين قضاوا أكثر من 10 سنوات في هذا السلك، أما الأساتذة الذي سنوات خبرتهم أقل من 05 سنوات بلغت نسبتهم بـ (9,1%) وهي أقل نسبة مقارنة ببقية المعطيات.

المحور الثاني: تحليل نتائج واقع الخطاب التعليمي داخل القسم:

السؤال الأول: ما هي اللغة الأكثر استخداماً في الحصة التعليمية؟

الاحتمالات				
المجموع	مزيج بينهما	العامية	العربية الفصحى	
11	05	00	06	التكرار
100%	45,45%	00%	54,54%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 03: نسبة اللغة الأكثر استخداماً في الحصة.

تعليق:

يستنتج من خلال النتائج التي يبينها الجدول رقم (03) أن أغلب الأساتذة يستخدمون اللغة العربية الفصحى في المواقف التعليمية وقدّرت هذه الفئة بنسبة (54,54%)، خاصة لدى معلّمي مادة اللغة العربيّة، في حين مثلت نسبة (45,45%)، من أفراد العينة في تواصل داخل حجرة الدراسة إلى المزج بين الفصحى والعامية في مقابل العامية التي لم تسجل فيها أي نسبة (0%).

السؤال الثاني: إلى أي مدى تعتمد على العامية لتبسيط الدروس؟

الإجابات					
المجموع	أبداً	نادرًا	أحيانًا	دائمًا	
11	00	03	08	00	التكرار
100%	00%	27,27%	72,72%	00%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 04: نسبة مدى اعتماد المعلم للعامية في تبسيط الدروس.

تعليق:

من خلال الجدول أعلاه نلاحظ مدى استعمال العامية لتبسيط الدروس، فمعظم الأساتذة يعتمدون على استخدامها أحيانًا وهو ما تظهره نسبة (72,72%)، من الفئة، هذا ما يؤكد وبشكل كبير أهمية العامية في التعليم ودورها في تبسيط الفكرة وبسهولة توصيلها للمتعلمين، في حين مثلت نسبة (27,27%) من أفراد العينة استخدامهم النادر للعامية، ومنه نستنتج أن الأساتذة في تفاعلاتهم مع التلاميذ لا يميلون كل الميل إلى استخدام العامية كلغة للتعليم ولا على اعتمادهم الكلي على الفصحى.

السؤال الثالث: هل تستخدم كلمات أو عبارات أخرى غير الفصحى أثناء تقديم وشرح الدرس؟

الإجابات			
المجموع	لا	نعم	
11	05	06	التكرار
100%	45,45%	54,54%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 05: يمثل نسبة استخدم كلمات أو عبارات أخرى غير الفصحى أثناء تقديم وشرح الدرس.

تعليق:

يستنتج من خلال معطيات الجدول أنّ نسبة (54,54%) تمثل فئة الأساتذة الذين كانت إجاباتهم بـ "نعم" حول ميلهم الأكيد لاستعمال كلمات وعبارات بلغة غير اللغة الفصحى كالعامية مثلاً وسبب ذلك راجع إلى محاولة تبسيط بعض المفاهيم المبهمة وشرح المصطلحات الصعبة، في المقابل بلغت إجابات العينة نسبة (45,45%) رفضهم التام لاستخدام لغة أخرى غير الفصحى وذلك لتنمية القدرات اللغوية للتلاميذ.

السؤال الرابع: كيف تقيم مستوى المتعلمين في القراءة؟

الاقتراحات				
المجموع	ضعيف	متوسط	جيد	
11	00	10	01	التكرار
100%	00%	90,90%	9,09%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 06: يمثل تقييم مستوى المتعلمين في القراءة.

تعليق:

نلاحظ من خلال نتائج الجدول المتحصل عليها أنّ جلّ الأساتذة يتفّقون على أنّ مستوى التلاميذ في القراءة متوسط وقدرت النسبة بـ (90,90%) في حين حدّد مستوى القراءة لدى المتعلمين بأنّه جيّد ولكن بنسبة قليلة جدّاً بلغت (9,09%) في المقابل لم تسجل أي نسبة في المستوى الضعيف، هذا ما يظهر الاختلاف الواضح في قدراتهم القرائية.

السؤال الخامس: كيف تقيم مستوى المتدرسين في الكتابة؟

الاقتراحات				
المجموع	ضعيف	متوسط	جيد	
11	01	08	02	التكرار
100%	9,09%	72,72%	18,18%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 07: مستوى المتدرسين في الكتابة.

تعليق:

أظهرت نتائج الجدول أنّ مستوى المتدرسين في الكتابة يتسم بالتوسط وهي ما تمثله نسبة (72,72%)، وهو ما يبين قدرات المتعلم على أنّها متأثرة بظاهرة التداخل اللغوي، أما نسبة (18,18%) فقد وصفت مستوى المتعلم في الكتابة بالجيّد في حين نسبة (9,09%) تتسم بالضعف.

المحور الثالث: تحليل نتائج أسئلة مظاهر التداخل اللغوي:

السؤال الأول: هل نلاحظ وجود تداخل لغوي لدى المتعلمين؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	00	11	التكرار
100%	00%	100%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 08: نسبة مدى وجود تداخل لغوي لدى المتعلمين.

تعليق:

أجمع الأساتذة المشاركون بوجود ظاهرة التداخل اللغوي عند المتعلمين وكانت إجاباتهم "بنعم" بنسبة (100%)، وهذا ما يؤكد لنا انتشار هذه الظاهرة في المدارس الجزائرية، بحيث أنه يستخدم التلاميذ في حواراتهم الصفية كلاً من اللغة الفصحى والعامية في الكتابة والتغير الشفهي.

السؤال الثاني: ما أكثر مظاهر التداخل اللغوي شيوعاً؟

الاحتمالات				
المجموع	في التعبير الشفهي	في الكتابة	في القراءة	
11	08	03	00	التكرار
100%	72,72%	27,27%	00%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 09: أكثر مظاهر التداخل اللغوي شيوعاً.

تعليق:

انطلاقاً من الجدول ألاحظ أنّ من أكثر مظاهر التداخل اللغوي الأكثر شيوعاً عند التلاميذ يتمثل في التعبير الشفهي وتمثله نسبة (72,72%)، هذا ما يؤكد اعتماد المتعلم على استعمال الفصحى والعامية معاً أثناء التعبير، أمّا نسبة (27,27%) تظهر وجود تداخل لغوي في الكتابة ولكنها بنسبة قليلة، أمّا في القراءة فلم تسجل أي نسبة نتيجة غياب هذه الظاهرة.

السؤال الثالث: فيما يتمثل التداخل اللغوي لدى المتعلمين؟

الاقتراحات			
المجموع	مزج الفصحى بلغة أجنبية	مزج الفصحى بالعامية	
11	00	11	التكرار
100%	00%	100%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 10: مظاهر التداخل اللغوي لدى المتعلمين.

تعليق:

تشير معطيات الجدول أنّ نسبة (100%) من المعلمين يلاحظون أنّ ظاهرة التداخل عند المتعلمين تتمثل في مزج العربية الفصيحة بالعامية، وهو الإقرار التّام بأنّ المتعلم في تعبيراته وتواصله مع المعلم يخلط بين استعمال الفصحى والعامية داخل الحصة التعليمية، في حين لم تسجل أي نسبة في مزج المتدريس الفصحى بلغة أجنبية في تفاعلاته ونقاشاته الصفية.

السؤال الرابع: هل تؤثر بيئة المتعلم (الأمر/الشارع) على لغته داخل القسم؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	00	11	التكرار
100%	00%	100%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 11: تأثير بيئة المتعلم على لغته.

تعليق:

تبين نتائج الجدول أنّ نسبة الأساتذة الذين يؤكدون على أنّ بيئة المتعلم المتمثل في الأسرة والشارع تؤثر بشكل كبير على لغة المتعلم داخل الصفّ، تقدر بنسبة (100%)، هذا ما يعكس أهمية المحيط الاجتماعي في اكتساب وتعلم اللغة العربية الفصحى.

المحور الرابع: تحليل نتائج استبيان محور أثر التداخل اللغوي على مهارتي القراءة والكتابة:

السؤال الأول: هل يؤثر التداخل اللغوي على قدرة المتعلم على تنمية مهارة القراءة؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	01	10	التكرار
100%	9,09%	90,90%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 12: نسبة تأثير التداخل اللغوي على تنمية القراءة للمتعلم.

تعليق:

نلاحظ من خلال الجدول رقم (1) أنّ نسبة (90,90%) من المستجيبين يقرّون بأنّ ظاهرة التداخل اللّغوي تؤثر على قدرة المتعلم في تنمية مهارة القراءة، في مقابل (9,09%) فقط يجدون عكس ذلك.

السؤال الثاني: فيما يتمثل هذا التأثير؟

الاقتراحات				
المجموع	عدم الفهم	أخطاء في النطق	بطء القراءة	
11	03	06	01	التكرار
100%	27,27%	54,54%	9,09%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 13: يتمثل نتائج تأثير التداخل اللغوي على تنمية القراءة.

تعليق:

تبين معطيات الجدول أعلاه تأثير التداخل اللّغوي على تنمية مهارة القراءة يتمثل في وجود أخطاء في النطق بلغت هذه النتيجة نسبة (54,54%)، أمّا نسبة (27,27%) من الأساتذة يرون هذا التأثير في عدم فهم المتعلمين لما يقرأ، في المقابل نجد (9,09%) فقط من يلاحظون وجود بطء في القراءة عند التلاميذ.

السؤال الثالث: هل يجد المتعلم صعوبة في القراءة نصوص بالفصحى؟

الاجابات				
المجموع	نادرًا	لا	نعم	
11	03	00	08	التكرار
100%	27,27%	00%	72,72%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 14: نسبة مدى صعوبة المتعلم في قراءة النصوص.

تعليق:

يلاحظ من خلال النتائج المتحصل عليها من ورقة الاستبيان والجدول أنّ فئة (72,72%) من المعلمين أنّ المتعلم في هذا الطور يجد صعوبة في قراءة نصوص الفصحى، وهذا راجع إلى الخلط بين الحروف في اللغة الفصحى والعامية فمثلا لا يحسن نطق حرف "الضاد" و"الثاء" في حين نسبة (27,27%) نادراً ما يجدون أنّ المتعلم يلقى صعوبة في قراءة نص أدبي باللغة العربية.

السؤال الرابع: هل يؤثر استعمال العامية على تعلم القراءة؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	00	11	التكرار
100%	00%	100%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 15: مدى تأثير استعمال العامية على تعلم القراءة.

تعليق:

تمثل نسبة (100%) تأثير استعمال العامية على تعلم القراءة لدى المتمدرس هذا ما يعكس صعوبة استيعابه للنصوص المكتوبة وفهم معناها، ممّا يؤدي إلى وجود اضطرابات في نطق الكلمات أو الحروف.

السؤال الخامس: هل يؤثر التداخل اللغوي على مهارة الكتابة لدى المتعلمين؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	04	07	التكرار
100%	36,36%	63,63%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 16: نسبة تأثير التداخل اللغوي على مهارة الكتابة لدى المتعلمين.

تعليق:

63,63% من الأساتذة يرون أنّ التداخل اللغوي يؤثر على تنمية مهارة الكتابة لدى المتعلمين، وهذا راجع توظيف المتعلم لبعض الكلمات العامية في كتاباتهم مما يؤدي إلى ضعف الكفاءة الإنتاجية وقصور في تركيب جمل مفيدة دون الوقوع في الأخطاء اللغوية والإملائية، أمّا نسبة (36,36%) تنفي تأثير هذه الظاهرة على مهارة الكتابة بسبب حسن استعمال المتعلم للغة الفصحى في إنتاجاته واتقانه لقواعد هذه اللغة.

السؤال السادس: هل يستطيع المتعلم التفريق بين الفصحى والعامية في الكتابة؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	03	08	التكرار
100%	27,27%	72,72%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 17: نسبة إمكانية المتعلم التفريق بين الفصحى والعامية في الكتابة.

تعليق:

نستنتج من خلال النتائج الموضحة في الجدول أنّ نسبة (72,72%) من الأساتذة يؤكدون أنّ متعلم السنة الثالثة متوسط يمكنه التفريق بين اللغة العربية الفصحى والعامية في الكتابة، وهذا ما يبيّن فهم واستيعاب المتعلمين لمختلف السياقات اللغوية التي ترد فيها كلمات من اللغة العامية، أمّا نسبة (27,27%) ترى بأنّ المتعلم لا يستطيع التفريق بينهما في الإنتاجات الكتابية.

المحور الخامس: تحليل نتائج استبيان محور استراتيجيات المعلم:

السؤال الأول: ما الأساليب التي تعتمد عليها للتقليل والحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟

الاقتراحات					
المجموع	تصحيح الأخطاء مباشرة	تدريب المتعلمين على التعبير	أنشطة القراءة مكثفة	الالتزام بالفصحى	
11	04	09	11	06	التكرار
100%	36,36%	81,81%	100%	54,54%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 18: الأساليب المعتمدة للحد من التداخل اللغوي.

تعليق:

يعتمد (54,54%) من الأساتذة على اعتماد اللغة العربية الفصحى داخل القسم للحد من انتشار التداخل اللغوي، أمّا (81,81%) منهم يجدون أنّ تدريب المتعلمين على التعبير يساعد من التقليل من هذه الظاهرة، أمّا نسبة (36,36%) من أفراد العينة يعتمد على تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلم وتصويبها والفئة الغالبة التي تتمثل نسبة (100%) ترمي إلى الاعتماد على تكثيف أنشطة القراءة والمطالعة.

السؤال الثاني: هل ترى أنّ استخدام العامية يساعد على الفهم؟

الأجوبة			
المجموع	لا	نعم	
11	07	04	التكرار
100%	36,36%	63,63%	النسبة المئوية

يمثل الجدول رقم 19: تأثير استخدام العامية على الفهم.

تعليق:

يلاحظ من خلال الجدول رقم (19) أنّ نسبة كبيرة من الأساتذة تجد بأنّ استعمال العامية في الحصة التعليمية لا يساعد بشكل كبير على فهم المتعلمين باتخاذهم لها كلغة مساعدة لتبسيط المفاهيم وسهولة توصيل الفكرة للمتعلم ومثلت هذه النسبة بـ (63,63%)، أمّا من يرو أنّ العامية لا تساعد على الفهم قدّرت يُسَبِّتُهُمْ بـ (36,36%) يلاحظون أنّها لا تخدم الفصحى وبالتالي تدني المستوى الفصيح لدى المتعلم.

تقييم عام:

السؤال: هل فعلا يمثل التّداخل اللّغوي عائلاً حقيقياً في مجال التّعليم والتّعلّم؟

الأجوبة			
المجموع	إلى حد ما	لا	نعم
11	02	03	06
100%	18,18%	27,27%	18,18%

يمثل الجدول رقم 20: نسبة تأثير التّداخل اللّغوي في مجال التّعليم والتّعلّم.

تعليق:

يستنتج من خلال معطيات الجدول أعلاه أنّ نسبة (54,54%) فقط من يجدون أنّ التداخل اللغوي يمثل عائقاً حقيقياً في مجال التعليم والتعلم، في المقابل ترى نسبة (18,18%) من الأساتذة أنّه يمثل إلى حدّ ما عائقاً في العملية التعليمية التعلمية أمّا نسبة قليلة من الأساتذة المستجوبين يعتبر أنّ ظاهرة التداخل اللغوي لا تشكل عائقاً داخل الوسط التعليمي ومثلته نسبة (27,27%).

قدم الأساتذة جملة من الاقتراحات والتوصيات لمنع انتشار ظاهرة التداخل اللغوي وتحسين المهارات القرائية والكتابية لدى المتعلمين، سيتم عرضها في النقاط التالية:

- الالتزام باستعمال اللغة العربية الفصحى دون غيرها داخل الأقسام قدر الإمكان.
 - توجيه المتعلمين للمطالعة وتكثيف القراءة.
 - تنمية حب اللغة عبر نصوص ممتعة متنوعة وقريبة من اهتمامات المتعلمين.
 - محاولة تكثيف القراءة والمطالعة لدى المتعلم منذ التعليم الابتدائي.
 - تعويدهم على استعمال القاموس والشرح اللغوي والمرادفات المساعدة على الفهم لإثراء رصيدهم اللغوي.
 - تصحيح الأخطاء مع شرحها.
 - التدريب على الإملاء وإعادة صياغة النصوص.
 - التركيز في المناهج على دراسة الفروق بين اللغتين (الأمّ والهدف) في الأصوات والتركيبات، مما يساعد المتعلم على التمييز وعدم الخلط.
 - استخدام الوسائل السمعية والبصرية والتقنيات الحديثة لتعليم النطق السليم وتجنب التأثيرات اللهجية.
- القراءة والتحليل:**

أظهرت نتائج الدراسة إلى أنّ واقع الخطاب التعليمي يشهد إلى وجود انتشار كبير لظاهرة التداخل اللغوي خاصة عند متعلمي السنة الثالثة من التعليم المتوسط.

- يتمثل التداخل اللغوي في الوسط التعليمي لدى المعلم والمتعلم بمزج اللغة العربية الفصحى بالعامية، وتعتبر اللغة الأكثر استخدامًا في التواصل البيداغوجي.
- تبين النتائج أنّ من أكثر مظاهر التداخل اللغوي شيوعًا لدى المتعلمين تتمثل في الكتابة والتعبير الشفهي حيث أنّه يخلط المتمدرسين في تعبيراتهم بمزج الفصحى مع العامية نتيجة قلة ممارستهم بقواعد اللغة الفصيحة.
- يتخذ بعض الأساتذة إلى استخدام كلمات وعبارات من لغة أخرى داخل الأقسام التعليمية من أجل تقريب المعنى وإيصال الفكرة بطريقة سلسة وتبسيط الفهم لدى المتعلم.
- أظهرت الدراسة أيضًا أنّ المحيط الاجتماعي للمتعلم المتمثل في الأسرة والشارع يؤثر بشكل كبير على لغته أثناء تفاعلاته البيداغوجية وفي كتاباته، وهذا ما يؤكد على تعود إلى استعمال العامية في حديثه وكلامه.
- يؤثر استعمال العامية بشكل سلبي على قدرة المتعلم على تنمية مهارتي القراءة والكتابة وتعلمهما ويتمثل هذا التأثير في عدم استيعاب وفهم ما يلقي عليه وما يقرأه وأيضًا وجود أخطاء في نطق الحروف بالفصحى، فغالبًا ما يجعل المتعلم كلامه يشبه تمامًا طريقة حديثه بالعامية، فمثلاً بدلاً من نطق الثاء (ث) ينطقها (ت)... الخ.
- من أهم الأساليب التي على المعلم اعتمادها للتقليل من انتشار هذه الظاهرة هو التزامهم باللغة العربية الفصحى فقط كلغة وحيدة للتدريس، تدريب المتعلمين على التعبيرات الشفهية والإنتاجات الكتابية وتعويدهم عليها، تصحيح الأخطاء التي يقع فيها المتعلمين وأيضًا استعمال أنشطة قراءة مكثفة.
- وفي الأخير نستنتج أنّ التداخل اللغوي فعلاً يمثل عائقًا حقيقيًا في مجالي التعليم والتعلم لما له من أضرار سلبية على قدرات المتعلمين وكفاءاتهم اللغوية وتحصيلهم الدراسي.

خاتمة

خاتمة:

وفي ختام هذه الورقة البحثية الموسومة بـ «واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التداخل اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة السنة الثالثة متوسط أنموذجاً»، نخلص إلى جملة من النتائج ندرجها في النقاط الآتية:

- الخطاب التعليمي فعل تواصل يحدّث بين المعلم والمتعلم داخل الحصة التعليمية بغية إيصال المعلومات والمعارف إلى المتعلمين وتنمية مهاراته وقدراتهم اللغوية واكتساب الكفاءات.
- التداخل اللغوي ظاهرة لسانية منتشرة في مجتمعات التي تشهد تعدد اللغات ويقصد بها استعمال الفرد المتكلم لأكثر من لغة في تواصله الكتابي أو الشفوي من خلال أخذ تراكيب وعناصر من اللغة الأولى وإدخالها إلى نظام اللغة الثانية.
- ترجع أسباب ظهور التداخل اللغوي إلى عدة عوامل منها ما خلفه الاستعمار من انعكاسات لغوية وثقافية على البلد المستعمر، أيضاً عامل الترجمة والعولمة والوسائل التكنولوجية.
- يظهر التداخل اللغوي بشكل جلي في تركيب الجمل، إدخال العامية في كلام المتعلم ويظهر أيضاً على أصوات الكلمات وحروفها وحركاتها.
- تعد القراءة والكتابة من المهارات اللغوية والأساسية التي تسهم في تنمية كفاءات اللغوية واكتساب المعارف عند المتعلم.
- تتجلى أهمية مهارتي القراءة والكتابة باعتبارها من وسائل التحصيل الدراسي، وتنمية القدرة التواصلية للمتعلم.
- يشهد الخطاب التعليمي إلى ظهور تداخل لغوي داخل الأقسام التربوية هذا ما يؤثر سلباً على فهم واستيعاب المتعلم للمعارف المقدّمة له.

توصيات:

- جعل اللغة العربية الفصحى لغة التعليم والتعلم خاصة في قطاع التربية والتعليم، وجعلها اللغة الوحيدة المتداولة في كل المجالات لاسيما الرياضيات، الطب...إلخ.
- التقليل من استعمال العامية أثناء تقديم الدروس والحرص على تعليم المتعلمين القواعد العامة للغة العربية.
- ضرورة إعداد المعلمين وتكوينهم لتحسين مستواهم وقدراتهم اللغوية.
- الحرص على توظيف وسائل تعليمية حديثة تساعد المتعلم على تعلم اللغة العربية وتدريبه على النطق الصحيح لحروفها.
- تعزيز مكانة اللغة العربية الفصحى في المدارس الجزائرية من خلال إقامة ملتقيات وندوات تربوية توعوية، تدعو إلى إبراز أهميتها وفضلها ودورها في التحصيل العلمي للمتعلم.
- تقديم برامج تعليمية ذات أنشطة تطبيقية باللغة العربية من أجل تنمية وتعزيز مهارات القراءة والكتابة عند المتعلمين.
- تخصيص حصص تعليمية خلال السنوات الدراسية للتعبير الشفهي والتواصل بين المتعلمين والمعلم، وتدريبهم على استخدام اللغة العربية الفصحى، بغية تنمية التحصيل اللغوي والنطق السليم وتعزيز الثقة بالنفس في تواصلهم وتحاورهم مع بعض دون خوف أو توتر.
- الحرص على تنمية حب المطالعة والقراءة لدى المتعلمين وتكثيفها، بما يتناسب مع قدراتهم وميولهم منذ التعليم الابتدائي.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة عبد الحميد بن باديس - مستغانم -
كلية الأدب العربي والفنون
تخصص: تعليمية اللغات.

استمارة استبيان موجهة للأستاذة السنة الثالثة
من التعليم المتوسط

تحية احترام:

في إطار انجاز مذكرة تخرج لنيل شهادة الماستر تخصص تعليمية اللغات بعنوان:
"واقع الخطاب التعليمي في ظل التداخل اللغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة سنة ثالثة متوسط
انموذجا"، يشرفني ان اضع بين أيديكم هذا الاستبيان، وعليه نرجو منكم التفضل بالإجابة
على الأسئلة بكل موضوعية مع اختيار الإجابة المناسبة، علما ان اجاباتكم سيتم استخدامها
لأغراض البحث العلمي فقط وبسرية تامة .

تقبلوا منا فائق الاحترام والتقدير، نشكركم جزيل الشكر على تعاونكم معنا.

إشراف الأستاذة:

د. حميدة يمينة.

إعداد الطالبة:

بلمغني يمينة.

السنة الجامعية: 2026/2025

استبيان الدراسة:

المحور الأول: البيانات العامة:

- الجنس: ذكر. ☐ أنثى. ☐
- مادة: اللغة العربية ☐ مادة أخرى. ☐
- سنوات الخبرة:
 - أقل من 5 سنوات. ☐
 - 5-10 سنوات. ☐
 - أكثر من 10 سنوات. ☐

اذكرها:

المحور الثاني: واقع الخطاب التعليمي داخل القسم:

- ماهي اللغة الأكثر استخداما في الحصة التعليمية؟
 - العربية الفصحى. ☐
 - العامية. ☐
 - مزيج بينهما. ☐
- إلى أي مدى تعتمد على العامية لتبسيط الدروس؟
 - دائما. ☐
 - أحيانا. ☐
 - نادرا. ☐
 - ابدا. ☐
- هل تستخدم كلمات أو عبارات بلغة أخرى غير الفصحى أثناء تقديم وشرح الدرس؟
 - نعم. ☐
 - لا. ☐

إذا كانت الإجابة نعم اذكرها:

- كيف تقيم مستوى المتعلمين في القراءة؟
 - جيد. ☐
 - متوسط. ☐
 - ضعيف. ☐
- كيف تقيم مستوى المتمدرسين في الكتابة؟
 - جيد. ☐
 - متوسط. ☐
 - ضعيف. ☐

المحور الثالث: مظاهر التداخل اللغوي:

- هل تلاحظ وجود تداخل لغوي لدى المتعلمين؟
 - نعم. ☐
 - لا. ☐
- ما أكثر مظاهر التداخل اللغوي شيوعا؟
 - في القراءة. ☐
 - في الكتابة. ☐
 - في التعبير الشفهي. ☐
- يتمثل التداخل اللغوي لدى المتعلمين في:
 - مزج الفصحى بالعامية. ☐
 - مزج الفصحى بلغة اجنبية. ☐

- هل تؤثر بيئة المتعلم (الأسرة/الشارع) على لغته داخل القسم؟
نعم. ☐ لا. ☐ كيف ذلك؟

المحور الرابع: أثر التداخل اللغوي على مهارتي القراءة والكتابة:

- هل يؤثر التداخل اللغوي على قدرة المتعلم على تنمية مهارة القراءة؟
نعم. ☐ لا ☐
- فيما يمثل هذا التأثير؟ ببطء القراءة. ☐ أخطاء في النطق. ☐ عدم الفهم. ☐
- هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة نصوص بالفصحى؟
نعم. ☐ لا. ☐ نادرا ☐
- هل يؤثر استعمال العامية على تعلم القراءة؟
نعم. ☐ لا ☐
- هل يؤثر التداخل اللغوي على مهارة الكتابة لدى المتعلمين؟
نعم. ☐ لا ☐
- هل يستطيع المتعلم التفريق بين الفصحى والعامية في الكتابة؟
نعم. ☐ لا ☐

المحور الخامس: استراتيجيات المعلم:

- ما الأساليب التي تعتمد عليها للتقليل/الحد من ظاهرة التداخل اللغوي؟
الالتزام بالفصحى ☐ أنشطة قراءة مكثفة. ☐
تدريب المتعلمين على التعبير. ☐ تصحيح الأخطاء مباشرة. ☐
(يمكن اختيار أكثر من إجابة واحدة.)
- هل ترى أن استخدام العامية يساعد على الفهم؟ نعم. ☐ لا ☐

تقييم عام:

- هل فعلا يمثل التداخل اللغوي عائق حقيقيا في مجال التعليم والتعلم؟
نعم. ☐ لا. ☐ إلى حد ما. ☐
- قدم اقتراحات وتوصيات لمنع انتشار ظاهرة التداخل اللغوي وتحسين مهارات القراءة والكتابة لدى المتعلمين:

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
والبحوث العلمية
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الآداب العربي والفنون



نموذج التصريح الشرفي

الخاص بالالتزام بقواعد النزاهة العلمية لإنجاز بحث

(ملحق القرار رقم 1082 المؤرخ في 27 ديسمبر 2020 الذي يحدد القواعد المتعلقة بالوقاية من السرقة العلمية ومكافئتها)

أنا الممضي أسفله،

السيد (ة) .. ياسمين بوسليمان .. ، الصفة: طالب

الحامل (ة) لبطاقة التعريف الوطنية رقم 40526599 الصادرة عن

مستغانم بتاريخ 2023/05/21

المسجل (ة) بكلية الآداب العربي و الفنون قسم الدراسات اللغوية

والمكلف بإنجاز أعمال بحث (مذكرة التخرج (ماستر))

عنوانها أجمع الخطيب التعليمي في ظل... التداخل اللغوي وأثره في...
القواعد والنحو... (المستند الثالث من بحث أ. خوجة ج. أ. ...)

أصرح بشرفي أنني ألتزم بمراعاة المعايير العلمية
والمنهجية ومعايير الأخلاقيات المهنية والنزاهة الأكاديمية
المطلوبة في إنجاز البحث المذكور أعلاه.

التاريخ: 2026/06/04

توقيع المعني (ة)

BEK
4

- Faculty Of Arabic Literature And Arts - Mostaganem

213 (0) Fax : +213 (0) 45 42 11 01 Tél : +PO.Box 188 Mostaganem 27000 Algérie

45 42 11 01

WebSite : www.univ-mosta.dz/flaa

Email : web.flaa@univ-mosta.dz



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

وزارة التعليم العالي
والبحوث العلمية
جامعة عبد الحميد بن باديس
مستغانم
كلية الآداب العربية والفنون



استمارة إيداع مذكرة الماستر (قسم الدراسات اللغوية والأدبية)

تخصص: تعليمية اللغات

السنة الجامعية 2025*** 2026

إطار خاص بالطالب (ة)

الاسم :	بمينة
اللقب :	بلمغني
تاريخ و مكان الميلاد :	13-12-2003 → مسغانم
رقم الهاتف :	05-40-34.66.08
البريد الإلكتروني :	belmaghniyamina@gmail.com

عنوان المذكرة: واقع الخطان التعليمي في ظل التداخل اللغوي وأثر في تعليم القراءة والكتابة (السنة الثالثة من سلك أخصائيات)
--

إطار خاص بالأستاذ (ة) المخرم (ة) على المخرمة

اسم و لقب الأستاذ (ة) المخرم (ة) على المخرمة	مكيبة بيجية
رقبة الأستاذ (ة) المخرم (ة) :	أساتذة محاضرين
إمضاء الأستاذ (ة) المخرم (ة)	

إمضاء رئيس قسم الدراسات اللغوية والأدبية



Faculty Of Arabic Literature And Arts - Mostaganem -

PO.Box 188 Mostaganem 27000 Algérie

Tél : +213 (0) 45 42 11 01.

Fax : +213 (0) 45 42 11

01

WebSite : www.univ-mosta.dz/flaa

Email : web.flaa@univ-mosta.dz

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر:

1. القرآن الكريم براوية ورش.
2. ابن جني: الخصائص، تج: محمد علي النجار، دار الكتب المصرية، د.ط، د.ت.
3. ابن فارس: مقاييس اللغة، تج: عبد السلام هارون، دار الفكر، بيروت، ط1، ج2، 1979م.
4. ابن منظور: لسان العرب، مكتبة دار المعارف، القاهرة، ج5، د.ط، 1979، مادة (خ ط ب).
5. الزبيدي: تاج العروس، طبعة الكويت، ط2، 2000م، ج33.
6. الزمخشري: أساس البلاغة، تج: محمد باسل عيون السود، دار الكتب العلمية، لبنان، ط1، ج1، 1998.

ثانياً: المعاجم والقوامس:

أ. المعاجم:

1. مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، مصر، ط4، 2004م.
2. المركز الوطني للوثائق التربوية، المعجم التربوي، ملحقة سعيدة الجهوية، تنقيح عثمان آيت مهدي.
3. نعمان بوقرة: المصطلحات الأساسية في لسانيات النص وتحليل الخطاب، دراسة معجمية، جدار للكتاب العالمي، الأردن، ط1، 2009م

ب. القواميس:

1. الفيروز أبادي: المحيط، تح: محمد عبد الرحمن المرعشلي، دار الإحياء العربي ومؤسسة التاريخ العربي، بيروت، 2000م، ج1.

ثالثا: الكتب العربية:

1. إبراهيم عبد العليم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط18، 2002.
2. أحمد إبراهيم صومان: أساليب تدريس اللغة العربية، دار زهوان، المملكة الأردنية الهاشمية، ط1، 2012م.
3. أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2010م.
4. أحمد عبد الكريم حمزة: سيكولوجية عسر القراءة (الديسليكسيا)، دار الثقافة، عمان، ط1، 2008.
5. إميل بديع يعقوب: فقه اللغة العربية وخصائصها، دار العلم للملايين، بيروت، ط1، 1982.
6. أنطوان صياح: تعليمية اللغة، دار النهضة العربية، بيروت، ج2، ط1، 2008.
7. جابر عصفور: عصر البنيوية، دار الآفاق العربية، بغداد، د.ط، 1985م.
8. جان عبد الله توما: التعليم والتعلم، مدارس وطرائق، المؤسسة الحديثة للكتاب، لبنان، ط1، 2011.
9. حاتم حسين البصيص: تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، ط1، 2011.
10. حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية بين التنظير والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط3، 2003.

11. خليفة العيساوي: المصطلح اللساني، وتأسيس المفهوم، دار الأمان، الرباط، ط1، 2013م.
12. راتب قاسم عاشور-محمد فخري مقدادي: المهارات القرائية والكتابية: طرائق تدريسها واستراتيجياتها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2005.
13. رشدي أحمد طعيمة وآخرون: تدريس العربية في التعليم العام: نظريات وتجارب، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2000.
14. رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 2004.
15. روبرت شولز: السيمياء والتأويل، تر: سعيد الغانمي، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط1، 1994.
16. زكريا إسماعيل: طرق تدريس اللغة العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ط، 2005.
17. سحر الخليلي: أساليب تعليم القراءة والكتابة، دار البداية ناشرون وموزعون، الأردن، ط1، 2014.
18. سعدون محمود الساموك-هدى علي جواد الشمري: مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، ط1، 2005م.
19. سعيد يقطين: تحليل الخطاب الروائي (الزمن، السرد، التبيين)، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط3، 1997.
20. صالح بلعيد: المفاهيم العامة في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، د.ط، 2003.
21. صلاح روي: فقه اللغة وخصائص العربية وطرائق نموها، دار هاني، القاهرة، ط1، 1993.
22. طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المركز الثقافي، المغرب، ط1، 1998م.

23. عبد الحي السبحي - محمد القسايمية: طرائق التدريس العام وتقويمها، دار المسيرة، عمان، ط1، 2002م.
24. عبد الرحمن السقاسفة: طرائق تدريس اللغة العربية، مركز يزيد للخدمات الطلابية، الأردن، ط2، 2004.
25. عبد الغفار حامد الهلال: اللهجات العربية (النشأة والتطور)، مكتبة وهبة، مصر، ط2، 1993م.
26. عبد الفتاح البجة: تعليم الأطفال المهارات القرائية والكتابية، دار الفكر، الأردن، ط2، 2002.
27. عبد المجيد عيساني: نظريات التعلم وتطبيقاتها في علوم اللغة، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ط1، 2012.
28. علي أحمد مذكور: تدريس فنون اللغة العربية، دار الشواف، القاهرة، د.ط، 1991.
29. عمار ساسي: اللسان العربي وقضايا العصر (رؤية عصرية في الفهم، المنهج، الخصائص، التعليم، التحليل)، عالم الكتب الحديث، الأردن، د.ط، 2018.
30. فخري خليل النجار: الأسس الفنية للكتابة والتعبير، دار صفاء، الأردن، ط1، 2011.
31. فهد خليل زايد: الأساليب العصرية في تدريس اللغة العربية، دار يافا العلمية، عمان، ط1، 2008.
32. لويس جون كالفلي: علم الاجتماع اللغوي، تر: محمد يحياتن، دار القصة، الجزائر، د.ط، 2008م.
33. محسن علي عطية: تدريس اللغة العربية في ضوء الكفايات الأدائية، دار المناهج، الأردن، د.ط، د.ت.

34. محسن علي عطية: مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، دار المنهاج، الأردن، ط1، 2009.
35. محمد صالح الشنطي: المهارات اللغوية: مدخل إلى خصائص اللغة العربية وفنونها، دار الأندلس للنشر والتوزيع، السعودية، ط6، 1433.
36. محمد علي التهنوي: موسوعة كشاف اصطلاحات الفنون والعلوم، تح: علي دحروج، مكتبة لبنان، ج1.
37. محمد علي خولي: أساليب تدريس اللغة العربية، دار الفلاح، الأردن، د.ط، 2000.
38. محمد علي خولي: الحياة مع لغتين، دار الفلاح، عمان، د.ط، 2002.
39. هداية إبراهيم الشيخ علي: تصور مقترح قائم على أشكال التداخل اللغوي لبناء برامج تعليم اللغة العربية للطلاب الأوروبيين، المجلس الدولي للغة العربية، المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية

رابعاً: رسائل والمذكرات الجامعية:

1. بوكعبان ابتسام: الخطاب التعليمي في المؤسسات التربوية بين التصور والممارسة، رسالة دكتوراه، كلية الآداب واللغات والفنون، جامعة سعيدة، الجزائر، 2022م.
2. فؤاد لوصيف: تعليمية القراءة والكتابة في ضوء المقاربة النصية، رسالة دكتوراه، جامعة تلمسان-الجزائر، 2020.
3. نجوى فيران: لغة التخاطب العلمي الجامعي، دراسة سوسيولغوية، جامعة سطيف، أنموذجاً- رسالة دكتوراه، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف2، 2016/2017.
4. نورة بوعباد: الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر2، 2010م.

خامسا: المجالات:

1. ربيعة حمادي: تعليمية مهارة الكتابة واشكالات توظيفها في التعليم، مجلة الخليل في علوم اللسان، المجلد 1، العدد 2، مارس 2022.
2. علي القاسمي: التداخل اللغوي والتحول اللغوي، مجلة الممارسات اللغوية، جامعة مولود معمري، تيزي وزو، الجزائر، العدد 1، 2010م.
3. عيسى خيثر: أنواع الخطاب التعليمي في الجامعة الجزائرية وأثره في البحث العلمي، المركز الجامعي بلحاج بوشعيب، الجزائر، المجلد 2، العدد 6، 2014.
4. نورة بوعياض: مفهوم الخطاب التعليمي والجامعي، مجلة التبيين، عدد 17، 2001م.

فهرس المحتويات

فهرس المحتويات

الصفحة	واقع الخطاب التعليمي في ظلّ التّداخل اللّغوي وأثره في تعليم القراءة والكتابة –السنة الثالثة متوسط أنموذجا-
	كلمة الشكر وعرّفان
	اهداء
أ	مقدمة
الفصل الأوّل: الإجراءات المعرفية للخطاب التعليمي والتّداخل اللّغوي	
05	المبحث الأوّل: الخطاب التعليمي (أنواعه، مكوناته، خصائصه، أهدافه)
05	المطلب الأوّل: التعريف اللّغوي والاصطلاحي للخطاب التعليمي
13	المطلب الثاني: مكونات الخطاب التعليمي وأنواعه
17	المطلب الثالث: خصائص وأهداف الخطاب التعليمي
20	المبحث الثاني: التداخل اللغوي في الوسط التعليمي
20	المطلب الأوّل: التداخل اللغوي ومستوياته
24	المطلب الثاني: أنواع التداخل اللغوي
26	المطلب الثالث: مظاهر التداخل اللغوي بين الفصحى والعامية واللغات الأخرى.
الفصل الثاني: فعالية مهارتي القراءة والكتابة في التعليم.	
31	المبحث الأوّل: ماهية مهارة القراءة في التعليم

31	المطلب الأول: مفهوم القراءة وأنواعها
34	المطلب الثاني: أهمية وأهداف تعليم مهارة القراءة
36	المطلب الثالث: طرق تدريس مهارة القراءة
39	المطلب الرابع: أسباب ضعف القراءة لدى المتعلمين
42	المبحث الثاني: ماهية مهارة الكتابة في التعليم
42	المطلب الأول: في مفهوم الكتابة ومجالاتها
45	المطلب الثاني: أهمية الكتابة وأهدافها
47	المطلب الثالث: مراحل تعليم الكتابة
49	المطلب الرابع: مشكلات ضعف الكتابة لدى المتعلمين
الفصل الثالث: الجانب الميداني للدراسة	
53	تمهيد
54	المبحث الأول: منهجية الدراسة
54	1. منهج الدراسة
55	2. مجتمع وعينة الدراسة
55	3. حدود الدراسة
55	4. أدوات جمع البيانات
58	المبحث الثاني: عرض نتائج الاستبانة وتحليلها

58	المحور الأول: نتائج البيانات العامة.
59	المحور الثاني: تحليل نتائج واقع الخطاب التعليمي داخل القسم
63	المحور الثالث: تحليل نتائج أسئلة مظاهر التداخل اللغوي
65	المحور الرابع: تحليل نتائج استبيان محور أثر التداخل اللغوي على مهارتي القراءة والكتابة
69	المحور الخامس: تحليل نتائج استبيان محور استراتيجيات المعلم
74	خاتمة
77	ملاحق
83	قائمة المصادر والمراجع
96	فهرس المحتويات
102	الملخص

فهرس الآيات القرآنية.

الصفحة في البحث	رقمها	الآية	السورة
05	63	﴿وَعِبَادُ الرَّحْمَنِ الَّذِينَ يَمْشُونَ عَلَى الْأَرْضِ هَوْنًا وَإِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا ۖ﴾ ٦٣	سورة الفرقان
05	20	﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَأَتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصَّلَ الْخِطَابِ ۚ﴾ ٢٠	سورة ص
06	23	﴿إِنَّ هَذَا أَخِي لَهُ تِسْعٌ وَتِسْعُونَ نَعَجَةً وَلِي نَعَجَةٌ وَجَدَ فَقَالَ أَكْفَلْنِيهَا وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ ۚ﴾ ٢٣	سورة ص
06	23	﴿وَلَمَّا وَرَدَ مَاءَ مَدْيَنَ وَجَدَ عَلَيْهِ أُمَّةٌ مِّنَ النَّاسِ يَسْكُونَ وَوَجَدَ مِنْ دُونِهِمْ امْرَأَتَيْنِ تَذُودَانِ قَالَ مَا خَطْبُكُمَا قَالَتَا لَا نَسْقِي حَتَّى يُصْدِرَ الرِّعَاءُ وَأُبُونَا شَيْخَ كَبِيرٍ ۚ﴾ ٢٣	سورة القصص
31	92	﴿وَأَنْ أَتْلُوا الْقُرْآنَ فَمَنْ أَهْتَدَىٰ فَأِنَّمَا يَهْتَدِي لِنَفْسِهِ ۖ وَمَنْ ضَلَّ فَقُلْ إِنَّمَا أَنَا مِنَ الْمُنذِرِينَ ۚ﴾ ٩٢	سورة النمل
31	04	﴿أَوْ زِدْ عَلَيْهِ وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلًا ۚ﴾ ٤	سورة المزمل
31	98	﴿فَإِذَا قَرَأْتَ الْقُرْآنَ فَاسْتَعِذْ بِاللَّهِ مِنَ الشَّيْطَانِ الرَّجِيمِ ۚ﴾ ٩٨	سورة النحل
31	18	﴿فَإِذَا قَرَأَهُ فَاتَّبِعْ قُرْآنَهُ ۚ﴾ ١٨	سورة القيامة
34	02-01	﴿أَقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ ۚ ١ خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ ۚ ٢﴾	سورة العلق
42	282	﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا إِذَا تَدَايَنْتُمْ بِدِينٍ إِلَىٰ أَجَلٍ مُّسَمًّى فَاكْتُبُوهُ وَلْيَكْتُب بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ وَلَا	سورة البقرة

بِأَنَّهُ كَاتِبٌ أَنْ يَكْتَبَ كَمَا عَلَّمَهُ اللَّهُ فَلْيَكْتَبْ وَلْيُمْلِلِ
 الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ وَلْيَتَّقِ اللَّهَ رَبَّهُ وَلَا يَبْخَسْ مِنْهُ
 شَيْئًا فَإِنْ كَانَ الَّذِي عَلَيْهِ الْحَقُّ سَفِيهًا أَوْ ضَعِيفًا أَوْ
 لَا يَسْتَطِيعُ أَنْ يُمِلَّ هُوَ فَلْيُمْلِلْ وَلِيُّهُ بِالْعَدْلِ
 وَاسْتَشْهِدُوا شَهِيدَيْنِ مِنْ رَجَالِكُمْ فَإِنْ لَمْ يَكُونَا
 رَجُلَيْنِ فَرَجُلٌ وَامْرَأَتَانِ مِمَّنْ تَرْضَوْنَ مِنَ
 الشُّهَدَاءِ أَنْ تَضِلَّ إِحْدَاهُمَا فَتُذَكِّرَ إِحْدَاهُمَا الْأُخْرَى
 وَلَا يَأْبَ الشُّهَدَاءُ إِذَا مَا دُعُوا وَلَا تَسْمُوا أَنْ
 تَكْتُبُوهُ صَغِيرًا أَوْ كَبِيرًا إِلَىٰ أَجَلِهِ ذَلِكُمْ أَقْسَطُ عِنْدَ
 اللَّهِ وَأَقْوَمُ لِلشَّهَادَةِ وَأَدْنَىٰ أَلَّا تَرْتَابُوا إِلَّا أَنْ تَكُونَ
 تَجَرَّةً حَاضِرَةً تُدِيرُونَهَا بَيْنَكُمْ فَلَيْسَ عَلَيْكُمْ جُنَاحٌ
 أَلَّا تَكْتُبُوهَا وَأَشْهَدُوا إِذَا تَبَايَعْتُمْ وَلَا يُضَارَّ كَاتِبٌ
 وَلَا شَهِيدٌ وَإِنْ تَفَعَّلُوا فَإِنَّهُ فُسُوقٌ بِكُمْ وَاتَّقُوا اللَّهَ
 وَيَعْلَمُكُمْ اللَّهُ وَاللَّهُ بِكُلِّ شَيْءٍ عَلِيمٌ ﴿٢٨٢﴾

﴿يَا أَيُّهَا الَّذِينَ ءَامَنُوا كُتِبَ عَلَيْكُمُ الصِّيَامُ كَمَا كُتِبَ
 عَلَى الَّذِينَ مِنْ قَبْلِكُمْ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ١٨٣﴾

﴿قُلْ لَنْ يُصِيبَنَا إِلَّا مَا كَتَبَ اللَّهُ لَنَا هُوَ مَوْلَانَا
 وَعَلَى اللَّهِ فَلْيَتَوَكَّلِ الْمُؤْمِنُونَ ٥١﴾

سورة البقرة

سورة البقرة

42

183

43

51

المخلص

ملخص

تسعى هذه الورقة البحثية إلى دراسة واقع الخطاب التعليمي في ظلّ انتشار ظاهرة التداخل اللغوي في المدارس الجزائرية، من خلال معرفة كيفية تأثير هذه الظاهرة على تعليم المهارات اللغوية عند المتعلم، منها القراءة والكتابة، ومحاولة الكشف عن أسبابها وتوضيح مظاهرها وانعكاساتها على تنمية الكفاءات والقدرات اللغوية لدى المتدرسين، ومن ثم تقديم حلول واقتراحات لتحسين الوضع وجودة التعليم، والرفع من مستوى المتعلمين والتقليل من ظاهرة التداخل في الوسط التعليمي.

الكلمات المفتاحية:

الخطاب التعليمي، الكتابة، القراءة، التداخل اللغوي، اللغة الفصحى، العامية، المعلم، المتعلم.

Abstract

..

This research paper aims to examine the reality of educational discourse in light of the widespread phenomenon of linguistic interference in Algerian schools. It seeks to understand how this phenomenon affects students' acquisition of language skills, including reading and writing, and to identify its causes, manifestations, and repercussions on the development of students' linguistic competencies and abilities. Ultimately, the paper proposes solutions and suggestions to improve the situation and the quality of education, raise student achievement levels, and reduce the phenomenon of interference in the educational environment.

Keywords:

Educational discourse, writing, reading, linguistic interference, Standard Arabic, colloquial Arabic, teacher, student.