جامعة محمد خيضر بسكرة
كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

مذكرة ماستر

تخصص :لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:
سامية بدره

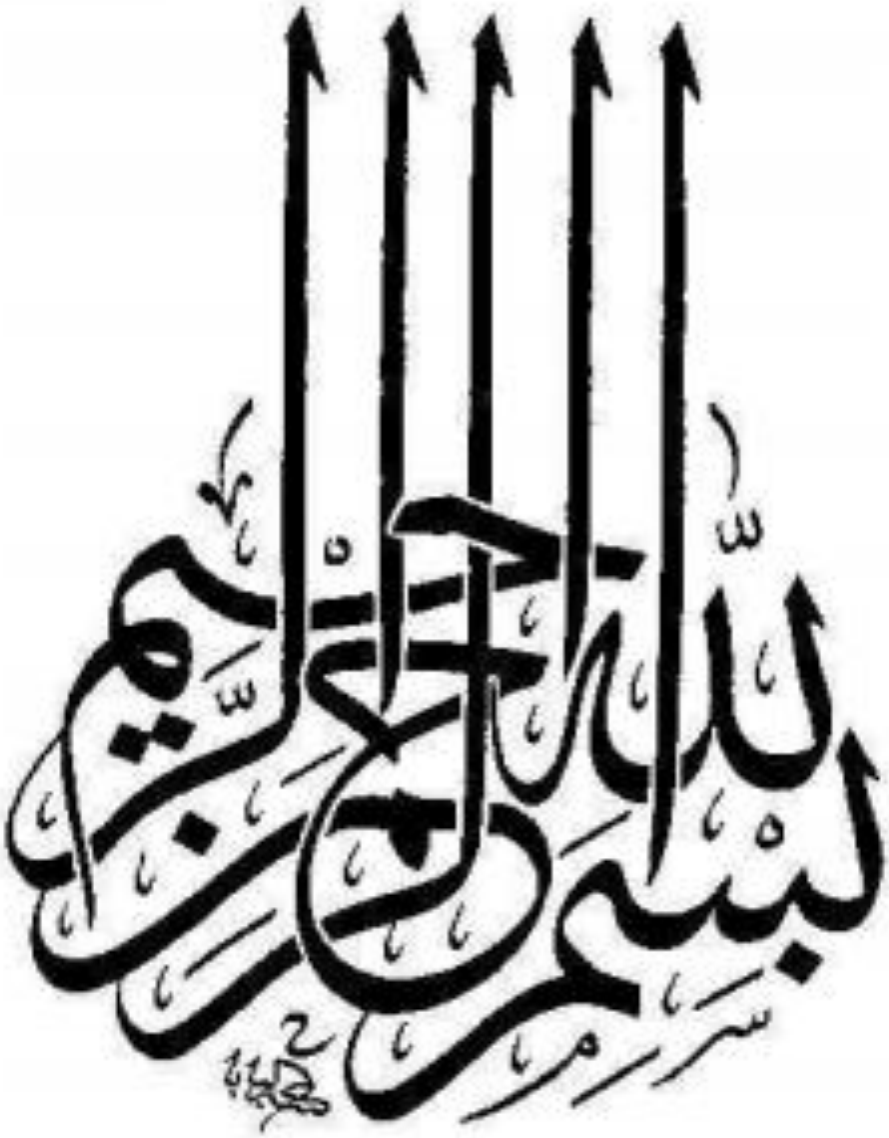
17/09/2020

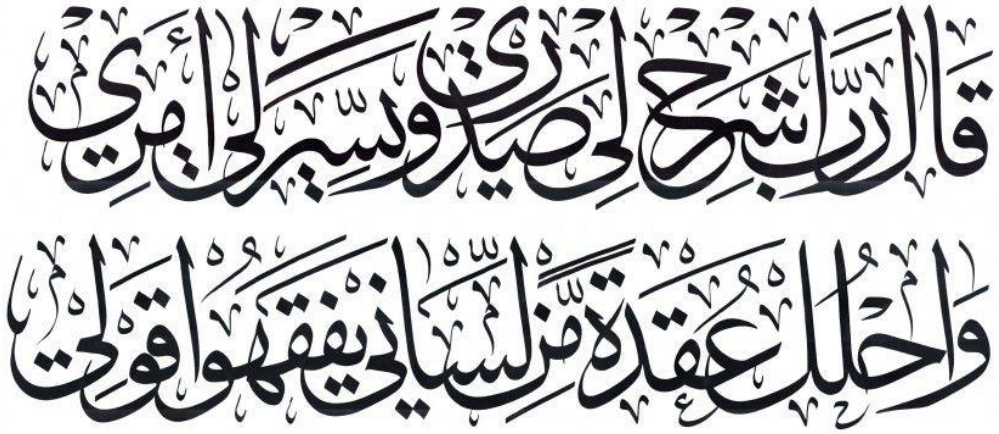
تنمية الأداء اللغوي لدى متعلم المرحلة الابتدائية
تلميذ السنة الخامسة ابتدائي أنموذجا

لجنة المناقشة:

قط نسيمة	أ. مح ب	محمد خيضر بسكرة	رئيسا
جودي حمدي منصور	أ. مح أ	محمد خيضر بسكرة	مشرفا
بودية محمد	أ. مس أ	محمد خيضر بسكرة	مناقشا

السنة الجامعية:2020/2019


بسم الله الرحمن الرحيم


قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي
وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِّن لِّسَانِي يَفْقَهُوا قَوْلِي

(سورة طه: 25-28)

فاعلم أنه لا إله إلا الله

اللهم أرزق قارئنا فتوح العارفين و صحبة

الصالحين و شهادة المجاهدين وعلوم الأنبياء

و المرسلين و عمر نوح و بشرى يعقوب و حلم إبراهيم

و غنى سليمان و جمال يوسف و قوة موسى وصبر أيوب و بلاغة

هارون

و شفاعة محمد صلى الله عليه و سلم

يـــا ربه العالمين.

شكر وعرفان

نحمَد الله عزّ وجل الذي وفَّقنا لإتمام هذا البحث العلمي، والذي ألهمنا الصحة والعافية والعزيمة، فالحمد لله حمدا كثيرا، وبعد:

أتوجَّه بالشكر والتقدير إلى أستاذي المشرف (**جودي حمدي منصور**)، الذي قام بتوجيهنا طيلة هذه الدراسة، كما لا أنسى شكر أعضاء لجنة المناقشة على قبولهم مناقشة وتقييم هذا العمل، والشكر موصول أيضا لكل أساتذة كلية الآداب (قسم اللغة العربية وآدابها)، أدعو الله عزّ وجل أن يزيد بسطهم في العلم وأن يجزيهم عنا خير الجزاء.

وفي الختام أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أسهم في إخراج هذا البحث المتواضع إلى خير الوجود.

سامية بدره

الاهداء

بداية أهدي تخرجي إلى من لا نور إلا نوره، ولا عظمة إلا عظمته، إليك ربي ألف حمد وألف شكر.

إلى رمز الهيبة والوقار، إلى من أحمل اسمه بكل افتخار، والدي الذي علمني أن الدنيا كفاح وسلاحها العلم والمعرفة.

إلى من كانت سندا لي وكان لدعائها المبارك أعظم الأثر في تسيير سفينة البحث حتى ترسوا عل هذه الصورة، والدتي حفظها الله.

إلى من عليهم أعتمد وبوجودهم أكتسب قوة ومحبة، إلى من عرفت معهم معنى الحياة (إخوتي، وأخواتي)، كلٌّ باسمه.

إلى كل أفراد العائلة الكبيرة (صغارا وكبارا)، إل كل من يحمل لقب بدره.

إلى اللواتي أثلجن صدري بحبهن، صديقاتي (مجدة، أسماء، حياة، نميرة، سعيدة).

إلى كل طلبة السنة ثانية ماستر (لسانيات تطبيقية).

إلى كل من مات ليحيا أبناء الوطن.

إلى كل من اعتزَّ وحافظ ودافع عن لغته لغة القرآن.

سامية بدره

مقدّمة

الحمد لله الذي فاض نوره على كل نور، وأنزل القرآن خير دستور، ومنه البعث وإليه النشور والصلاة والسلام على خير الناطقين بالضاد النبي العربي الأمي وبعد:

تتسع ثقافة القاموس اللغوي لدى الإنسان لتُظهر تفاعله مع المواقف المعبرة عن مثيرات تدفع الإنسان لإنتاج اللغة تحدثا وكتابة، وحتى يتمكن المتعلم من التعبير لابد أن يمتلك القدرة على الاستيعاب الذي لا يتأتى له إلا بامتلاكه القدرة على فهم المنطوق من جهة، وعلى فهم المكتوب واكتساب ما يتصل به من موارد لغوية مختلفة (رصيد لغوي، قواعد نحوية، صرفية وإملائية) من جهة أخرى، فالمهارات اللغوية جميعها في خدمة التعبير.

والأمر الذي يثير العجب، هو ضعف التلاميذ في المدارس وتضائل مستواهم في مادة التعبير خاصة، الأمر الذي يُؤرِق العاملين في التربية والتعليم، ذلك أن البيئة التعليمية تحتضن أخطاء لغوية في الأداء الفعلي للكلام، سواء أكان هذا الأداء منطوقا أو مكتوبا، وهي ظاهرة أصبحت جلية في أثناء ممارسة المتعلم للحدث اللغوي، ورغم أن السنة الخامسة من التعليم الابتدائي تعتبر جسرا ممهدا لمرحلة التعليم المتوسط، إلا أن ما لاحظناه على التعابير الكتابية لتلاميذ هذه السنة هو أمر يدعو للقلق، ذلك لكثرة أخطائهم التي ستأثر على تحصيلهم وأدائهم الدراسي، ولما كان الأمر كذلك أجمعنا أمرنا واخترنا الموضوع المتمثل في (تنمية الأداء اللغوي لمتعلم المرحلة الابتدائية تلميذ السنة الخامسة

ابتدائي أنموذجا)، وقد ركزنا على نشاط التعبير الكتابي، ويعود الفضل في هذا الاختيار للأستاذ المشرف جودي حمدي منصور، الذي أشار علينا بهذه الدراسة.

وعليه كان البحث في هذا الموضوع ضرورة ملحة لمعرفة الأسباب وتتبعها وذلك من خلال الإشكالية التالية: ماهي الصعوبات التي يواجهها التلاميذ في هذه المرحلة، والتي تعيق إمكانية تقدمهم في الأداء اللغوي الكتابي وكيفية معالجتها؟

ولحل هذه الإشكالية وللكشف عن أسباب تدني الأداء اللغوي الكتابي عند متعلمي السنة الخامسة ابتدائي، ستجيب الدراسة عن السؤالين التاليين:

1- ما مستوى الأداء اللغوي الكتابي لدى متعلمي السنة الخامسة ابتدائي؟

2- ما هي المساعدات والمعيقات التي تعين والتي تعيق تنمية الأداء اللغوي الكتابي لدى متعلمي الصف الخامس؟

ولقد تم اختيارنا لهذا الموضوع لسببين رئيسيين:

السبب الأول ذاتي: حيث أننا نميل لمثل هذه الدراسات المتعلقة بالتعليم، وإقبالنا على التخرج أثار بداخلنا رغبةً في معرفة الصعوبات والإشكالات التي تواجه معلم اللغة العربية ومتعلمها على حد سواء، لتكون لدينا معرفة مسبقة حول كيفية معالجة هذه الظاهرة، بحكم أننا نطمح لممارسة هذه المهنة مستقبلا.

والسبب الثاني موضوعي: تمثل في معرفة أهمية نشاط التعبير الكتابي في إكساب المتعلم ملكة لغوية صحيحة، من خلال تنمية مهارات التلميذ الكتابية.

ويستمد هذا البحث أهميته من كونه يكشف عن بعض الجوانب الإيجابية والسلبية في نشاط التعبير الكتابي، وحرصا على سلامة الأداء اللغوي الكتابي في العربية جاء هذا البحث الذي عُني بهذا الموضوع اللغوي الهام، وتهدف هذه الدراسة إلى إبراز واقع الأداء اللغوي الكتابي في المرحلة الابتدائية، والوقوف على مدى اكتساب وتوظيف متعلمي السنة الخامسة ابتدائي لمهارات التعبير الكتابي التي تمكنهم من إنماء أدائهم الكتابي.

اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، لأنه يقوم عل أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها وأسبابها، والتعرف على حقيقتها في أرض الواقع، وتحليل نتائج كتابات أفراد العينة المتكونة من (30تلميذ).

ومن أجل بلوغ الأهداف المسطرة، وللإجابة على الإشكالية المطروحة، استندنا إلى خطة قد انتظمت في مقدمة وثلاثة أقسام، خصصنا أولها لمدخل حددنا فيه مصطلحات ومفاهيم البحث (التنمية، الأداء اللغوي، وبعض المفاهيم التي لها علاقة بالأداء)،والثاني وهو الفصل النظري خصصناه لبسط القضايا النظرية المتصلة بموضوع البحث، فجاء تحت عنوان: مهارة التعبير، حيث تطرقنا فيه إلى مفهوم التعبير وأنواعه والأسس التي يكون عليها التعبير الجيد، وكل هذا كان في مبحث واحد، أما المبحث الثاني فخصصناه

لنشاط التعبير الكتابي، ذلك لأن دراستنا الميدانية ستكون حوله، فذكرنا أنواعه ومهاراته، وتعرضنا أيضا لأهدافه وصعوبات تدريسه بالنسبة للمعلم والمتعلم على حد سواء، وأما الفصل التطبيقي في دراستنا فهو بيت القصيد، وفيه تصب جُلُّ روافد البحث، لأننا عرضنا فيه نتائج تحليل الأعمال اللغوية لعينة البحث المدروسة، وجاء هذا الفصل تحت عنوان: الدراسة الميدانية للأداء اللغوي الكتابي، وبدوره قُسِّمَ إلى ثلاثة مباحث، عالج المبحث الأول الإطار المنهجي للدراسة فشرحنا فيه المنهج المستخدم وعينة الدراسة والأداة المعتمدة في هذا العمل، ليأتي المبحث الثاني وهو الأهم، حيث عرضنا فيه محتوى الدراسة ونتائجها بعد الإحصاء والتحليل، وقد كانت لنا وقفة في المبحث الثالث عند مجموعة من الآليات والإجراءات العملية التي بإمكانها أن تعالج ضعف التلاميذ في مادة التعبير الكتابي، وتُوِّجت هذه الدراسة بخاتمة موجزة توحي بأهم نتائج هذا البحث.

ولإثراء هذا الموضوع، اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع التي رافقتنا في هذه الرحلة العلمية وكانت خير عون لنا نذكر منها:

1- معجم المصطلحات التربوية والمعرفية في المناهج وطرق التدريس، أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل.

2- المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، رشدي أحمد طعيمة.

3- الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، عبد العليم إبراهيم.

4- علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، عبده الراجحي.

وقد أفدت منها قدرا كبيرا من الرؤى التي أنارت لي سبيل البحث والتحري الميداني.

وبما أن أغلب البحوث تواجهها جملة من الصعوبات، فإن أهم ما اعترضنا منها هو ما فرضته علينا الجائحة من إشراف عن بعد، تسبب في عدم فهمنا نوعا ما لطريقة تحليل أوراق التلاميذ، هذا ما سبب الضغط النفسي الذي جعلنا نجهد النفس ونكابرها في مقاومة هذه الصعاب، واعتبرناها تحدّ زاد من إصرارنا وعزمنا على مواصلة البحث، وتجاوزنا ذلك بعون الله تعالى.

وما كان لهذا البحث أن يتم وتتضح معالمه لولا توجيهات الأستاذ المشرف، فقد كان سندا لنا بما قدَّمه من نصائح وإرشادات، سددت خطى بحثنا، فله منا جميل الشكر والعرفان.

مدخل

تحديد مصطلحات ومفاهيم البحث

إن تحديد المصطلح تحديدا دقيقا، ومعرفته معرفة أساسية، تدخل في صلب المنهج العلمي، ومن هنا وانطلاقا من هذه القاعدة، وقبل البدء بتعريف الظاهرة يحسن الوقوف عند مصطلحات العنوان (التنمية، الأداء، الأداء اللغوي)، كمصطلحات مفتاحية لموضوع البحث، وبعد ضبط هذه المصطلحات بدقة، نرى من المفيد أن نميز بين مصطلح الأداء اللغوي والكفاءة اللغوية، لما لهما من علاقة وثيقة ببعضهما، ونظرا لتداخل بعض المفاهيم (المهارة، القدرة) مع مصطلح الأداء اللغوي الأمر الذي دفعنا إلى ضبطها وتحديدها أيضا.

أولا: مفهوم التنمية (Développement)

1- لغة: جاء في لسان العرب **لابن منظور** "أَنمَيْتُ الشَيءَ ونَمْيتُهُ: جَعَلْتُهُ نَامِيًا، ونمَى الحَدِيثُ يَنْمِي: ارْتَفَعَ. ونمَيتُهُ: رَفَعْتُهُ. وَنَمَا الخِضَابُ ازْدَادَ حُمْرَةً وَسَوَادًا. ونَمَّيْتُ النَّارَ تَنْمِيَةً إِذَا أَلْقَيْتُ عَلَيْهَا حَطَبًا وَذَكَّيْتُهَا بِهِ. وَنَمَيْتُ النَّارَ: رَفَعْتُهَا وَأَشْبَعْتُ وَقُودَهَا".[1]

التنمية إذا هي النمو وارتفاع الشيء من مكان إلى مكان آخر، وتعني في معظم معاجم اللغة(الزيادة).

[1]أبي الفضل جلال الدين مكرم ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 2003 م. ج 55، مجلة 6، ص 4552، مادة (ن م ى).

2- اصطلاحا: إن مفهوم التنمية يطرأ عليه من حين لآخر تغير، حسب المجالات التي تعطيها التنمية، وما يهمنا في هذا البحث هو مفهومها في المجال التربوي.

التنمية "هي تحسين وتحديث وإدخال تجديدات ومستجدات على عناصر المنهج: يقصد تحسين وتجديد العملية التربوية، ورفع مستواها، حيث تصبح أكثر تحقيقا للأهداف".[1]

هذا يعني أن التنمية نشاط مخطط له يهدف إلى إحداث تغيرات في المتعلم بإضافة بعض التعديلات على عناصر المنهج، بغرض إحداث تطور ورفع مستوى الأداء لدى المتعلمين، فالتنمية إذا "تتضمن قدرة الأفراد على البناء والتنظيم، والتوجيه والابتكار والاستثمار، وقدرتهم كذلك على زيادة حجم التعليم وتوسيعه، بحيث يشمل كل فرد، والتنمية بهذا الشكل تكون غايتها ووسيلتها الإنسان".[2]

[1] حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-انجليزي، انجليزي-عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، مصر، د ط، 2003م، ص 55.

[2] فاروق عبده فلية، أحمد عبد الفتاح الزكي، معجم مصطلحات التربية لفظا واصطلاحا، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، د ط، 2004، ص 132.

وفي تعريف آخر نجد أنها "التطور والتقدم الحاصل للمتعلم نتيجة تعرضه إلى متغيرات تعليمية فاعلة".[1]

يُعبّر التعريف الاصطلاحي لمفهوم التنمية بصورة عامة عن عملية التقدم والارتقاء لمرحلة أفضل، لتمكين المتعلمين من رفع مستوياتهم التعليمية وزيادة قدراتهم وإنتاجهم، وذلك من خلال تنميته لذاته ومواهبه وإمكانياته.

ثانيا: مفهوم الأداء (Performance)

1- **لغة:** ورد لفظ الأداء في لسان العرب **لابن منظور**"واسْمُ الأَدَاءِ وَهُو أَدَى لِلأَمَانَةِ مِنْهُ، بِمَدِّ الأَلِفِ، وَالعَامَّةَ قَدْ لَهَجُوا بِالخَطَأِ فَقَالُوا، فُلاَنٌ أَدَى الأَمَانَةَ وَهُو لَحْنٌ غَيْرُ جَائِزٍ(...) وَوَجْهُ الكَلاَمِ أَنْ يُقَالَ: فُلاَنٌ أَ حْسَنَ الأَدَاءَ وَأَدَّى دَيْنَهُ تَأْدِيةً أَوْ قَضَاهُ".[2]

أي الإنجاز على أكمل وجه، أو قضاء الشيء على أحسن صورة.

وجاء في قاموس المحيط موازيا للمعنى الذي أورده **ابن منظور** حيث قال:" الأَدَاءُ تَأْدِيَةً:أَوْصَلَهُ وَقَضَاهُ وَهُوَ أَدَّى لِلْأَمَانَةِ مِنْ غَيْرِهِ".[3]

---

[1] سعد علي زايد، سماء تركي داخل، اتجاهات حديثة في تدريس اللغة العربية، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، دب، ط1، 2015، ص 153.

[2] ابن منظور، لسان العرب، ج9، المجلد1، ص 48، مادة (أ د ى)

[3] مجد الدين محمد يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان،د،ط، 1987م ،ص298،مادة (أدى).

والظاهر من خلال المعاني التي وردت في معاجم اللغة التي ذكرناها، أن كلمة الأداء تدور في حلقة تضم معنى الإيصال والقضاء.

اصطلاحا: غير بعيد عن المعنى اللغوي نجد المفهوم الاصطلاحي، فحسب تعريف **المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**، "الأداء هو الفعل الإيجابي النشيط، لاكتساب المهارة أو القدرة أو المعلومة، والتمكن الجيد من أدائها تبعا للمعايير الموضوعية."[1]

وقد عرف **وبستر** (***Webster***)الأداء أنه "أَدَاءُ الطَّالِبِ لِعَمَلٍ مَا أَوْ مُهِمَّةٍ مُعَيَّنَةٍ مِنَ النَّاحِيَةِ الكَّمِّيَةِ والكَيْفِيَّةِ لِلتَّحْصِيلِ".[2]

وتشير موسوعة **المصطلحات التربوية** إلى الأداء بأنه "الإنجاز الفعلي للقدرات الكامنة لدى الفرد".[3]

كل هذه التعريفات تصب في معنى واحد، وهو أن الأداء ما ينجزه المتعلم من المهام الموكلة إليه لاكتساب المهارة والقدرة، والتمكن من إتقانها بالدرجة المطلوبة.

---

1 مروة حسين علي، العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، دار المنهل للنشر والتوزيع، د بلد، ط1، 2011م، ص39.

[2] المرجع نفسه، ص 99

[3] محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دب، ط1، 2011م، ص39.

وانطلاقا مما سبق نرى أن أدق تعريف هو الذي يقدمه **نشأة البيومي**"الأداء مفهوم يعني الإنجاز، وعند تطبيقه في اللغة يعني الإنجاز في اللغة، في الاستقبال والإرسال، أي مدى الإنجاز في اللغة عند الاستقبال في الاستماع والقراءة، ومدى الإنجاز في "الإفهام" عند الإرسال في الكلام أو الكتابة".[1]

وهذا التعريف يُعد أدق التعريفات تحديدا وأحسنها ضبطا لأنه حصَر الأداء في مجاله اللغوي الذي نحن بصدد دراسته.

ثالثا: مفهوم الأداء اللغوي

يمثل الأداء اللغوي جانبا مهما من جوانب تعديل اللغة العربية "فعلاقة الأداء اللغوي باللغة كعلاقة الجزء بالكل، فاللغة العربية تتكون من مهارات أربع هي الاستماع، الكلام، القراءة، والكتابة، وكل مهارة تتشكل من جانبين أحدهما معرفي(...)والآخر جانب أدائي حركي، يظهر في السلوك اللغوي للفرد(...) فكلُّ أداء لغوي يقوم به الفرد يستند إلى معرفة الفرد اللغوية، فهو جزء من خبرته اللغوية، ولما كان الجزء لا يمكن أن ينفصل عن

[1] نشأة البيومي، مفهوم الأداء اللغوي وتطبيقاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دليل العربية، كلية الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا، د ت، ص01.

الكل والكل ما هو إلاَّ مجموع الأجزاء، فإن العلاقة بين اللغة والأداء اللغوي، علاقة وثيقة".[1]

من خلال ما ذكرنا عن الأداء اللغوي فيما أنه جزء لا يتجزأ عن اللغة نستطيع أن نذهب إلى تعريفه، **فالمعجم التربوي** يُعرِّفه على أنه "قدرة الفرد على الأداء اللغوي الصحيح قراءة وكتابة وتحدثا وتعبيرا".[2]

وهذا يدل على أنَّ الأداء اللغوي هو كل ما يُصدره المتعلم من سلوك لغوي منطوق أو مكتوب، يساعده في تحقيق مستوى عال من الأداء بشكل صحيح.

وفي موضع آخر يُعَرَّفُ بأنه "الإنجاز الفعلي للغة، ويظهر ممثلا في البنية الفوقية أي مجموع الجمل التي تم إنجازها عبر الكلام، فإذا كان التمكن يعني قدرة الإنسان على استخدام هذه القواعد في إنشاء جمل غير متناهية، إذ يقول تشوميسكي، إن الأداء يعكس التمكن غير أن الناس لا يتساوون في الأداء كما يتساوون في التمكن".[3]

---

[1] إيمان محمد مبروك القطب، أثر برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي، لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة المدينة العالمية ،ع2، 10 أفريل 2015م ،ص 559.

[2] ملحقة سعيد الهوية وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، دب، دط، دت، ص102.

[3] منذر عياشي، قضايا لسانية و حضارية، دار طلاس للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 1991م، ص58.

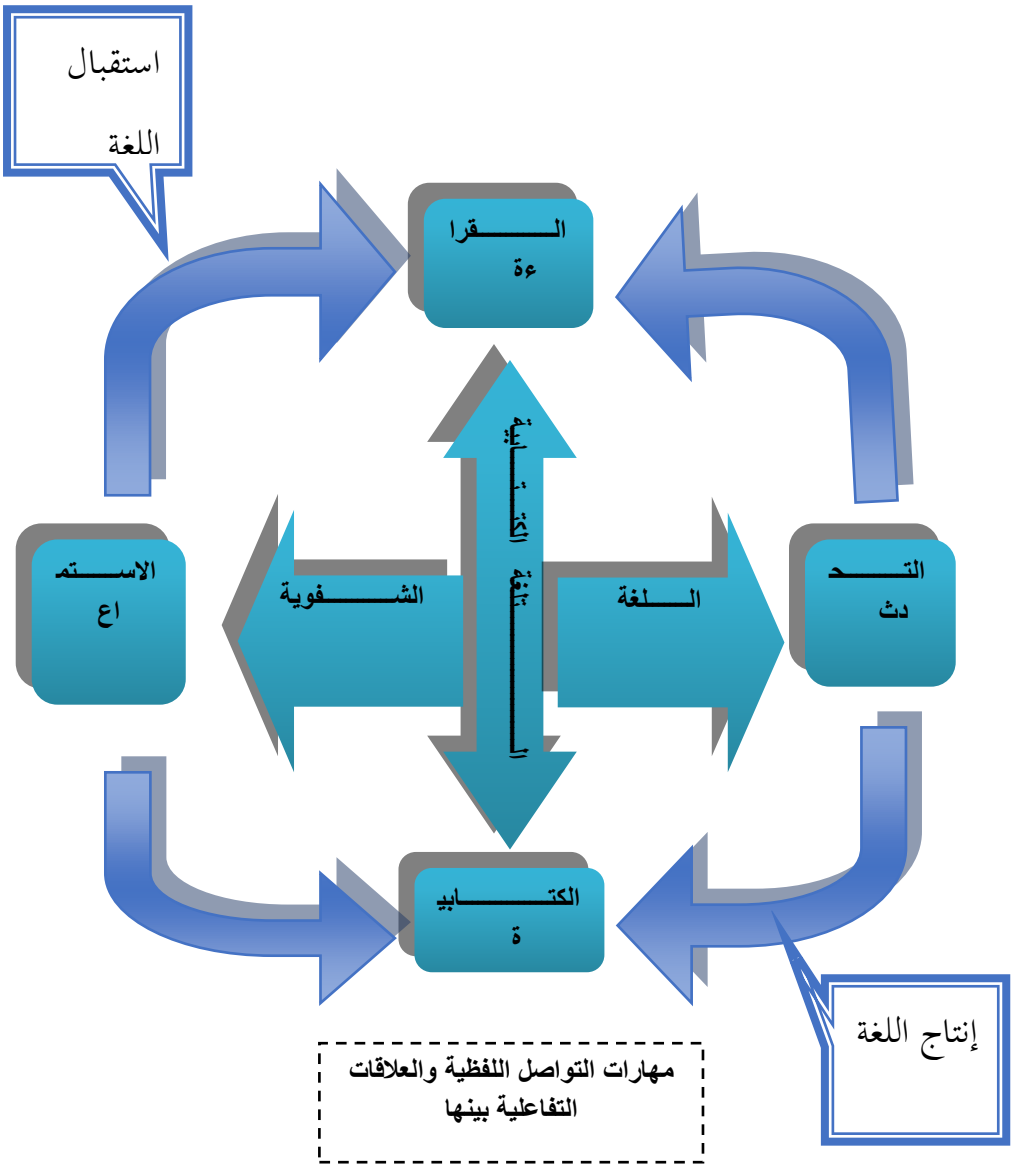
لا يُقْصَدُ بالأداء اللغوي إذا مجرد إصدار شكل اللغة المنطوق أو المكتوب، بل يعلو على ذلك الدقة في الاختيار، والصحة في الأفكار، والدلالة في التعبير وحسن الصياغة للأسلوب، فكل ذلك يُكَوِّنُ الأداء الصحيح.

وغير بعيدٍ عن هذا الطرح نجد **رشاد محمد سالم** يقول "أن الأداء السليم للغة يحفظ لها رونقها في الأسماع، ووقوعها في الطباع، ويفتح لها القلوب، فتعي ما تسمع وتتمثل ما تقرأ، ثم تتأمله في أُناة وارتياح، فيزداد وضوح الدلالة على المعنى.[1]

وهكذا يُلاَحَظُ في جميع التعريفات السابقة أنَّ الأداء اللغوي يدل على اكتساب تام لكل مهارات اللغة، واستعمال اللغة شفاهة وكتابة بشكل واضح ودقيق، يُظهر لنا أنَّ التلميذ أو المتعلم، قد نضجت عنده المهارات اللغوية، وأصبح قادرا على إنجاز اللغة وممارستها بالشكل الصحيح، وبذلك يَنْتُجُ التأثير الذي نرمي إليه.

والمعروف أن مهارات اللغة مترابطة فيما بينها، وفي كثير من الأحيان قد تكون متداخلة؛ فلا تحدث دون استماع، ولا قراءة دون استماع أو تحدث، والشكل التالي يوضح أبعاد هذه العلاقة:

[1] رشاد محمد سالم، الأداء الصوتي في العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 2، العدد3، 2005م، ص2.



1

1 حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة، استراتيجيات متعددة التدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق سوريا، دط، 2011م، ص20.

وفي هذا الصدد يجدُر بنا الإشارة إلى أن هناك نوعان من الأداء اللغوي، وفي ذلك يقول **عبده الراجحي**"والأداء اللغوي ضربان، أداء إنتاجي(productive) أو كما كان القدماء يسمونه أداء نشطا أو فاعلا(Active)وهو حين ينتج الإنسان اللغة، أي حين يكون متكلما أو كاتبا، وأداء استقبالي(Réceptive)أو ما كان يُسمى أداء سلبي (passive)، وهو حين يستقبل الإنسان اللغة، أي حين يكون مستمعا أو قارئا، ونجد أن الاهتمام الأكبر يكون للأداء الاستقبالي للغة، لأن هذا الجانب يتوفر على عدة عمليات داخلية".[1]

يمكن توضيح ذلك بأن الأداء اللغوي نوعان، أداء إنتاجي: وهو حين يُنتج المتعلم اللغة وتعتمد هذه العملية على الأداء الحركي السليم، وعلى الصوت الذي يكون متوقفا على نضج الجهاز الصوتي للتلميذ، وأداء استقبالي، وهو حين يستقبل المتعلم اللغة، وهذا الأخير هو الأهم، لأننا نجد ضمنه الكثير من العمليات الداخلية، كالقدرة على فهم الرموز المكتوبة والمنطوقة، رغم ذلك نجد أن كلا النوعين لهما أهمية كبيره في تطوير العملية التعليمية.

[1]عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط ،1995م، ص22.

رابعا: علاقة بعض المفاهيم بمصطلح الأداء اللغوي

إنَّ الحديث عن الأداء يدفعنا بالضرورة إلى الحديث عن مصطلحات لصيقة به، نجدها تتكامل وتتلاحم وتترابط فيما بينها لتُكوّن الأداء الجيد، وليتضح هذا الارتباط نُورد فيما يلي تعريفات لهذه المفاهيم (الكفاءة، المهارة، القدرة).

1- مفهوم الكفاءة(Compétence)

أ_ **لغة:** أهم تعريف للكفاءة ما جاء في لسان العرب، حيث ذكر ابن منظور قول حسان ابن ثابت "وَرُوحُالقُدْسِ لَيْسَ لَهُ كَفَاءة؛ وَالكَفِيء: النَظِيرْ وَالكُفْء، وَالمصْدَرُ الكَفَاءةُ النَظِيرُ المُسَاوِي وتَكَافَئَ الشَّيْئَانِ، تَمَاثَلاَ".[1]

فالكفاءة في اللغة تعني النظير والمساوي؛ أي أنها حالة يكون فيها الشيء مساويا لشيء آخر.

[1] ابن منظور، لسان العرب، م1، ص139، مادة (ك ف ء).

ب- اصطلاحا:"الكفاءة هي حسن الأداء أو الفعل؛ أي القدرة على إدماج وتجنيد وتحويل مجموعه موارد (معارف، معلومات، مهارات، تفكير .....الخ) في سياق ما لمواجهه مختلف المشاكل".[1]

وأشار **محمود الناقة** إلى أنها "قدرة رئيسية ينبغي أن يمتلكها الفرد، بحيث تحقق أعلى مستوى لها عندما تظهر في سلوكه الأدائي وهي تتضمن جانبين هما:

- جانب كامن مفهوم (Concept): وهو يشير إلى إمكانية القيام بالعمل، وجانب ظاهر يشير إلى عمليه (Procès)الأداء الفعلي للعمل[2].

فالكفاءة تأسيسا لما سبق، هي القدرة على تعبئه مجموعه مدمجة من الموارد، قصد معالجه نوع محدد من الوضعيات، حيث يظهر عن طريق المهام التي يُنجزها الفرد، لتحقق أعلى مستوى لها.

[1] فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه سلسلة موعدك التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005م، ص6.

[2]عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دب، ط 1، 2008م، ص 62.

"يُعد الأداء اللغوي إذا دالة الكفاءة اللغوية فالكفاءة اللغوية هي التي تقود عمليه الأداء، وهي امتلاك الآلية التي تعزي إلى منطقة اللاوعي عند الإنسان، أما الأداء الكلامي فهو حصيلة عمل هذه الآلية".[1]

وهذا التعريف الأخير يتفق مع ما ذكرته **وردية قلاز**" لقد فرق تشوميسكي بين ما يسميه الكفاية (compétence)وما يسميه الأداء (performance)، فالكفاية هي جمله القواعد اللغوية الكلية المتشكلة في الذهن، والتي تجعله قادرا على اكتساب أي لغة أما الأداء فهو الاستعمال الفعلي للغة".[2]

من خلال التعاريف التي أوردناها يتبين لنا أن هناك صلة وثيقة بين الكفاءة والأداء؛ غير أن هذا الأخير يتميز عنها بطابعه التواصلي، فالكفاءة ذات طابع فردي، أي أنها إمكانية فردية كامنة في الذهن، تخرج إلى الوجود والفعل من خلال الإنجاز.

[1] ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م، ص34.

[2] وردية قلاز، ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (افتح يا سمسم) الحلقات من 01 إلى 05 أ نموذجا، دراسة وضعية تحليلية، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، دط، 2016م، ص 26.

2- مفهوم المهارة(compétence):

أ- **لغة:** المهارة هي الإحاطة بالشيء من كل جوانبه، والإجادة التامة له، وهي أيضا الحذق في الشيء والإحكام له، والأداء المتقن له، ويقال: مَهَرَ الشَّيْءَ وفِيهِ وبِهِ مَهَارَة؛ أي أَحْكَمَهُ وصَارَ بِهِ حَاذِقًا، فَهُوَ مَاهِرٌ.[1]

فالمهارة كما يشير هذا التعريف اللغوي ليست أي أداء يقوم به الفرد، فهي لا تتحقق إلا إذا اتسم أداء الفرد بعدد من القدرات كالحذق، والإجادة للشيء.

بـ- اصطلاحا: للمهارة تعريفات كثيرة يعرفها **دريفر**(Driver) في قاموسه لعلم النفس بأنها

"السهولة والسرعة والدقة(عادة) في أداء عمل حركي".[2]

المهارة إذا، هي التمكن من إنجاز مهمة معينة بكيفية محددة وبطاقة متناهية وسرعه في التنفيذ.

[1] إبراهيم أنيس وآخرون،المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، طباعة مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004م، ص889.

[2] رشدي أحمد طعيمةٍ، المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط1، 2004م، ص29.

ويعرفها الباحثين **أحمد اللقاني، وعلي الجمل** بأنها "الأداء السهل الدقيق القائم على الفهم، لما يتعلمه الإنسان حركيا وعقليا، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف".[1]

ويؤكد **لخويسكي** على انتفاء الفرق بين المهارة والأداء بقوله: "المهارة اللغوية، أداء لغوي يتسم بالدقة والكفاءة فضلا عن السرعة والفهم، وعليه فإنها أداء".[2]

"وتعرف المهارة بأنها درجة من الكفاءة والجودة في الأداء".[3]

ولعل هذه التعريفات الاصطلاحية تقودنا إلى مفهوم كل من الأداء والكفاءة، باعتبار أنهما مفهومان وثيقا الصلة بمصطلح المهارة كما رأينا.

[1]أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، مصر، ط 3، 2003م، ص310.

[2]زين كامل لخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، مصر، ط1، 2001م، ص 13.

[3]وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن أحمد الداهري، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، د ت، ص101.

3- القدرة(Capacité):

أ- **لغة:** يقول ابن منظور في اللسان "الِاقْتِدَارُ عَلَى الشَّيْءِ: القُدْرَةُ عَلَيْهِ، والقُدْرَةُ مَصْدَرُ قَوْلِكَ: قَدَرَ عَلَى الشَّيْءِ قُدْرَةً، أَيْ مَلَكَهُ، فَهُوَ قَادِرٌ وقَدِيرٌ، واقْتَدَرَ الشَّيْءَ جَعَلَهُ قَدْرًا. وقوله تعالى:﴿عِنْدَ مَلِيكٍ مُقْتَدِرْ؛أَيْ قَادِرٍ، وهُوَ مِنْ ذَلِكَ لِأَنَّهُ كُلُّهُ قُوَّةٌ﴾.[1]

فالقدرة حسب التعريف اللغوي الذي أورده ابن منظور؛ تعني الطاقة والقوه والاستطاعة على فعل الشيء والتمكن منه.

ب- اصطلاحا: جاء في التعريف الاصطلاحي أن القدرة "هي مقدره الفرد الفعلية على إنجاز عمل ما أو التكيف في العمل بنجاح، تتحقق بأفعال حسية أو ذهنية، قد تكون فطرية أو مكتسبة، كما قد تكون عامة أو خاصة، يتمثل مصدر القدرة في طاقة الإنجاز الكامنة في الفرد التي تظهر في أداء الفعل بطريقه محددة،أو في تعلم مهارات أو اكتساب معارف معينه، يمكن قياس بعض القدرات عن طريق الاختبارات".[2]

ويعرفها **رشدي أحمد طعيمة** بأنها "كل ما يستطيع الفرد أداءه في اللحظة الراهنة، من أعمال عقليه أو حركية، سواء كان ذلك نتيجة تدريب أو بدون تدريب، كالقدرة على

[1] ابن منظور، لسان العرب، ج 46، مجلة 5، ص3546، مادة(قدر).

[2] ملحقة سعيد الجمهورية وآخرون، المعجم التربوي، ص21.

ركوب دراجة أو على تذكر قصيدة من الشعر، أو الكلام بلغه أجنبيه، أو إجراء العمليات الحسابية، والقدرة اللغوية تحتل مكانة بارزة في التنظيم العقلي الإنساني".[1]

تُعد القدرة مفهوما غير قابل للملاحظة، بل هي طاقة كامنة لدى الفرد، تظهر من خلال الإنجاز الفعلي، سواء كان حسيا أو ذهنيا، حيث تستدعي في سبيل تحقيقها مهارة أو أكثر.

والقدرة فيما يخص اللغة "هي تلك المعرفة المخبوءة لنظام اللغة وقواعدها ومفرداتها، وكل أجزائها وكيف تتضام هذه الأجزاء معا، أما الأداء فهو الإنتاج الفعلي (الكلام والكتابة) أو الفهم (الاستماع والقراءة)".[2]

وقد اعْتَبَرَ **طعيمة** "القدرة عامه ويندرج تحتها عدد من المهارات، فالمهارة جزء من مكونات القدرة، وهذا ما ذهب إليه **محمد صلاح الدين مجاور** في أن القدرة على القراءة تشتمل مثلا على مهارات الفهم والسرعة والتحليل، والنقد والحكم والاستنتاج، وغير ذلك من المهارات".[3]

---

[1] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 27.

[2] دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، علي احمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1994م، ص 44.

[3] رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، ص30.

إن هذه التعريفات تؤكد لنا مدى ترابط المفاهيم بعضها ببعض، فلا تستطيع ملاحظه القدرة إلا عند التحقق من امتلاك الفرد لمجموعة من المهارات، باعتبار المهارة جزء من القدرة، ويتم الكشف عنها بالإنجاز الفعلي لها.

بعد الخوض في لُجَّةِ هذه الأفكار والمفاهيم، نجد من اللافت للنظر أن الباحثين يجعلون هاته المصطلحات متداخلة نسبيا، لكن يمكن الجزم على أن الكفاءة أشمل من القدرة والمهارة والأداء، فالقدرة تستدعي في سبيل تحققها مهارة أو أكثر، تظهر من خلال الأداء الفردي في وضعيات معينه، فالأداء إذا وسيلة من خلالها نستطيع التأكد من كفاءة الفرد وقدرته، ومهارته الكامنة في الذهن.

الفصل الأول

مهارة التعبير

المبحث الأول: التعبير، مفهومه، أنواعه، أسسه:

للتعبير أهمية بالغة في حياه الفرد والمجتمع على السواء، لكونه أداة تزيد قدرة التلاميذ في الفهم، والاستيعاب والتمكن من إفهام الآخرين بأسلوب واضح، ويُعد التعبير أهم فروع مادة اللغة العربية، فهو القالب الذي يصب فيه الإنسان أفكاره، ويعبر من خلاله عن مشاعره وأحاسيسه، ويقضي حوائجه في الحياة، وبه يتمكن الفرد من أن يصل بسهولة ويسر إلى فهم المسموع والمقروء" وحينما ترد إشارة إلى مقامه بين فروع اللغة، فإنها تتجه صوب تأكيد أهميته التربوية، فهو أهم فروع اللغة حينا، وإجادته هي الغاية من تعلم اللغة حينا آخر".[1]

أولا: مفهوم التعبير

أ-**لغة:** جاء في معجم مقاييس اللغة **لابن فارس** في مادة (ع ب ر) قوله: "عَبَرَ الرُّؤْيَا يَعْبُرُهَا عَبْرًا وعِبَارَةً، وَيُعَبِّرُهَا تَعْبِيرًا، إِذَا نَثَرَهَا، أَلَا تَرَاهُ قَدْ عَبَرَ فِي هَذَا مِنْشَيءٍ إلى شَيْءٍ".[2]

[1] ميلود أحبدو، سبل تطوير المناهج التعليمية نموذج تدريس الإنشاء، دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، ط1993،1م، ص181.

[2] أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط،1979م، ج4، ص209، مادة (ع ب ر).

أما في لسان العرب جاء قوله: "عَبَّرَ عَمَّا في نَفْسِهِ، أَعْرَبَ وَبَيَّنَ، وعَبَّرَ عَنْهُ غَيْرُهُ، عِيِيَ فَأَعْرَبَ عَنْهُ(...)وعَبَّرَ عَنْ فُلاَنٍ، تَكَلَّمَ عَنْهُ، واللِّسَانُ يُعَبِّرُ عَمَّا فِي الضَّمِيرِ".[1]

أي هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر، بواسطة اللسان، بحيث يفهمه الآخرون فهما جيدا.

ب- اصطلاحا: هناك من يرى أن التعبير هو "امتلاك القدرة على نقل الفكرة أو الإحساس الذي يعتمد في الذهن، أو الصادر إلى السامع، وقد يتم ذلك شفويا أو كتابيا، على وفق مقتضيات الحال".[2]

فالتعبير إذا هو الإفصاح عما يجول في النفس من أفكار ومشاعر وأحاسيس، ويكون إما بالحديث أو الكتابة، وترجمة تلك المشاعر بعبارات سليمة، ليتم التواصل بين الفرد والمجتمع.

وقد عُرِّف التعبير أيضا بأنه "القدرة على السيطرة على اللغة كوسيلة للتعبير والشعور بإدراك الموضوع وحدوده، وتنظيم الأفكار بحيث يعضد بعضها بعضا".[3]

---

[1] ابن منظور، لسان العرب، جزء 4 ص 530، مادة (ع ب ر).

[2] محمد الصويكي، التعبير الكتابي "التحريري" (أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه)، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2014م، ص10.

[3] راتب قاسم، عاشور محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان،الأردن، ط 1 ،2009م،ص123.

والتعبير "قدرة الإنسان على الحديث بطلاقة ووضوح، وأن يكتب بدقة وحسن، وأن يعبر عما في نفسه من موضوعات، أو عندما يحس بالحاجة للحديث استجابة لمؤثرات في المجتمع أو في الطبيعة".[1]

من هذه التعاريف يمكننا القول إن التعبير هو قدرة الإنسان على الإفصاح عن مشاعره وأحاسيسه، ومختلف آرائه في وضوح وتسلسل ولغة سليمة، بغية إيصالها للآخرين، بطريقة منظمة وملائِمة عن طريق الكتابة أو الحديث.

ثانيا: أنواع التعبير

سبق وأن عرفنا التعبير بأنه عامل مهم في عمليه الاتصال، والتواصل مع الآخرين، والإنسان بحاجة ماسة للتعبير عن أفكاره وحاجاته ومشاعره ليفهمها الآخرون، وعليه فإن التعبير ينقسم إلى عده أنواع، فينقسم من حيث الأداء إلى نوعين التعبير الكتابي التعبير الشفوي، كما ينقسم من حيث الغرض إلى نوعين أيضا هما التعبير الوظيفي والتعبير الإبداعي.

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق النشروالتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م، ص 266.

1- التعبير من حيث الأداء:

أ- **التعبير الشفوي:** "ويسمى بالإنشاء شفوي، أو المحادثة وهو أسبق من التعبير الكتابي، وأكثر استعمالا في حياة الإنسان من الكتابي، وهو أداة الاتصال السريع بين الأفراد، كذلك أداة التفاعل بين الأفراد والبيئة المحيطة بهم".[1]

وتعقيبا على هذا التعريف، نجد **حسني عبد البارئ عصر** قد فرَّق في كتابه تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بين التعبير الشفوي والمحادثة: "والتعبير الشفهي والمحادثة لغة منطوقة تَعْبُرُ فيها المعاني الداخلية، من داخل الطفل، بعد اختيار الأصوات المناسبة إليها، إلى الخارج على شكلين، أولهما شكل متصل في التعبير الشفهي، والثاني مجزأ في المحادثة التي يتبادلها اثنان كحد أدني".[2]

أي أن التعبير الشفوي يقتصر على الفرد الواحد، حيث يكون هو المرسل والمستقبل معا، أما المحادثة فتشتمل على فردين أو أكثر أحدهما مرسل والآخر مستقبِل أو العكس.

ويعرف التعبير الشفوي بأنه "إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره، وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللسان، وإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين، وهذا النوع يُعَوِّدُ

[1] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجندرية للنشر والتوزيع، دب، د ط،2010م،ص36.

[2] حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، د ط، 2005م، ص 183.

المرء على الطلاقة في الحديث، والتخلص من الخجل، والجرأة في إبداء الرأي، وضبط اللغة، وإتقان استعمالها، والغاية من تعلمه تمكين الفرد من اكتساب المهارات الخاصة بالحديث والمناقشة وتنميه القدرة على الارتجال، والتعبير المؤثر الجميل".[1]

على ضوء ما سبق نستنتج أن التعبير الشفوي هو كلام منطوق تتحرك به الشفة، لهذا سمي الشفهي وله قيمة جليلة في الحياة التعليمية، فهو عماد الثروة اللغوية، والغاية من تعلُّمه تمكين الفرد من تبليغ رسالة، أو التعبير عن رأي، أو مشاعر وأحاسيس مستعينا باللغة، التي قد تكَوَّنَتْ في عقل التلميذ لمروره بموقف حياتي أو مدرسي مشافهة.

ب- التعبير الكتابي(التحريري):إن التعبير الكتابي هو"عمليه التعبير عن المشاعر والأحاسيس والآراء والحاجات، وفعل المعلومات بكلام مكتوب كتابة صحيحة، نراعي فيها قواعد الرسم الصحيح واللغة، وحسن التركيب والتنظيم وترابط الأفكار ووضوحها".[2]

[1] محمد علي الصويكي، التعبير الوظيفي (أسسه، مفهومه، مهاراته، أنواعه)، دار الكندي للنشر والتوزيع، دب، ط1، 2011م، ص12.

[2] محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م، ص 204.

وهناك من يرى أن التعبير الكتابي"عبارة عن اتصال الفرد بغيره بشكل كتابي، وهو النوع السائدوالمألوف في المدارس بشكل عام".[1]

أي أنه ذلك النوع الذي يتواصل به التلميذ أو الطالب كتابيا مع معلمه، فهو بذلك نشاط مدرسي مكتوبة يعبر عن أفكار الطالب وأحاسيسه بطريقه منظمه تتم بالدقة في التعبير والسلامة في الأداء والقوه في التأثير.

وهو أيضا "عمل عقلي شعوري لفظي يتصل بتكوين أفكار، إبداعها ووضعها على الصفحة البيضاء وفق قواعد السلامة وجمال الخط، وهو تعبير جميل عن تجربه شعورية أو واقعيه صادقة".[2]

ومنه نستطيع القول إن التعبير الكتابي هو قدرة التلميذ على ترجمة الصورة الذهنية إلى كلمات في شكل تراكيب وجمل وعبارات، يُعَبِّرُ من خلالها كل تلميذ عما طُلِبَ منه وفقا لقدراته، وتختلف تلك الكتابة من تلميذ إلى آخر.

لمَّا كان التعبير وسيله التفاهم بين الناس لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم، والهدف الذي ترمى إليه فروع اللغة العربية جميعها، أدركنا أهمية هذه المادة التعليمية، وتعليم اللغة يهدف إلى جعل المتعلم قادرا على التعبير السليم محادثة وكتابة، فالتعبير الشفهي

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، ص139.

[2] محمد بلعيد، تقنية التعبير الكتابي، دار موهم للنشر والتوزيع، الجزائر، د ط، 2003م، ص17.

هو النافذة التي تطل منها على العالم الخارجي بواسطة اللسان، والتعبير الكتابي هو النافذة التي تطل بواسطتها بهذا العالم عن طريق القلم والكتابة.[1]

2- التعبير من حيث الغرض:

أ- **التعبير الوظيفي:** "وهو التعبير الذي يؤدي وظيفة خاصة في حياة الفرد أو الجماعة ومجالات استعماله كثيرة، كالمحادثة بين الناس، والمناقشة والجدال، وكتابة الرسائل والبرقيات والاستعدادات المختلفة، وكتابة الملاحظات والتقارير والمذكرات وكتابة الإعلانات التعليمية المختلفة التي توجه إلى الناس لأغراض محددة، وقد يؤدى التعبير الوظيفي بطريقه المشافهة أو الكتابة، ومن أمثله هذا التعبير، كتابة السيرة الذاتية، أو الحديث عن نفسك وخبراتك أمام لجنة خاصة لاختيار الموظفين...الخ"[2].

[1] ينظر: عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 3، 2004م ص 178.

[2] فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، ص 38/39.

وليس بعيدا عن هذا التعريف نجد تعريفا آخر"التعبير الوظيفي يقصد به ذلك النوع من التعبير الذي يهدف إلى تحقيق وظيفة اجتماعية للإنسان، هي الاتصال بغيره، لتنظيم حياته، وقضاء حاجاته".[1]

ويقصد بالتعبير الوظيفي ذلك التعبير الذي يسعى إلى قضاء حاجات الأفراد وشؤونهم العامة ويتبدى هذا التعبير في مجالات مختلفة كالاتصالات الهاتفية، أيضا البرقيات، مواقف التعارف والترحيب مع الآخرين، كتابة المذكرات، وذلك يتم بطريقة الكتابة أو المحادثة

ب- التعبير الإبداعي: "وهو الذي يكون غرضه التعبير عن الأفكار والمشاعر النفسية ونقلها إلى الآخرين، بأسلوب أدبي عال، بقصد التأثير في نفوس القارئين والسامعين، بحيث تصل درجة انفعالهم بها إلى مستوى يكاد يقترب من مستوى انفعال أصحاب هذه الآثار، وإذا كان التعبير الوظيفي يفي بمتطلبات الحياة وشؤونها المادية والاجتماعية، فإن التعبير الإبداعي يعين الطالب على التعبير عن نفسه ومشاعره تعبيرا يعكس ذاته ويبرز شخصيته".[2]

---

[1] خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، مطبعة ومكتبة منظور لطباعة والنشر والتوزيع، غزة، فلسطين، ط1، 2002م،ص14.

2 راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص130.

أي أنه التعبير الذي يُسْمَحُ فيه للمتعلم بالإفصاح عن عواطفه وخلجات نفسه وترجمة أحاسيسه بعبارات لغويه منتقاة، بلغة بليغة صحيحة في اللغة والنحو، تُنقل هذه العبارات إلى القارئ أو السامع في قالب لغوي مميزا ومتميزا.

"ويسعى هذا النوع إلى الإفصاح عن الخواطر النفسية والمشاعر ونقلها إلى الآخرين بطريقه إبداعية مشوقة ومثيرة، والتأثير في الحياة العامة سواء في نفوس القارئين والسامعين أو بأفكارهم الشخصية".[1]

هذا يدل على أن التعبير الوظيفي يُعَدُّ مجالا للخلق والإبداع والابتكار، وأيضا من الوسائل الفعالة لتحبيب اللغة العربية إلى نفوس المتحدثين بها والمستخدمين لها في التواصل من خلال أساليب المحادثة والكتابة المختلفة.

فوائد التعبير الإبداعي:

1. نمو شخصيات التلاميذ وتكاملها.
2. إتاحة الفرصة للتعبير عن العواطف والأحاسيس والمشاعر، وهو أمر مرغوب فيه من الناحية التربوية، والتأثير في الحياة العامة.[2]

[1] علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،دار الفكر العربي، القاهرة، مصر،د ط، 2009م، ص109.

[2] ينظر: علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، دارللنشر والتوزيع، د ط, 1991م، ص268.

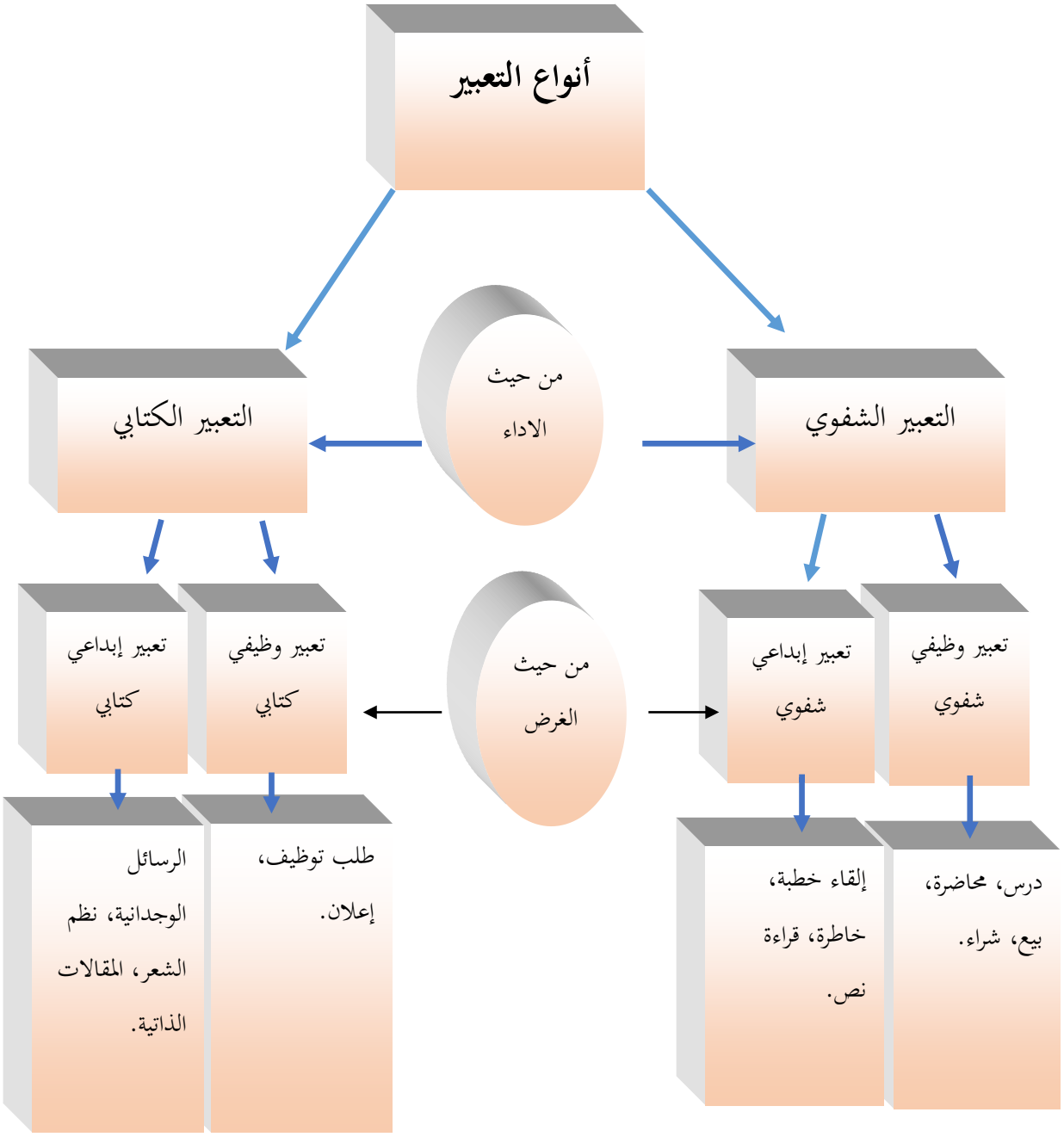
3. "تدريب التلاميذ على استغلال المواد الأخرى في التعبير، فمُدرس اللغة النابه هو الذي يحيل تلاميذه إلى موضوعات في كتب الأدب والقراءة والمواد الاجتماعية ففيها الكثير مما يمكن مناقشته، أو التعليق عليه أو تلخيصه، وفيها أيضا ما يعين التلميذ على الكتابة الإبداعية".[1]

من خلال ما سبق نقول أن "هذان النوعان من التعبير ضروريان لكل إنسان في المجتمع الحديث، فالأول يساعد الإنسان في تحقيق حاجياته ومطالبه المادية والاجتماعية، والثاني يمكنه من التأثير في الحياة العامة بأفكار هو شخصيته، وإذا كان التعليم والتدريب على النوع الثاني ذا أهميه خاصة في المرحلة الثانوية، فإن التعليم والتدريب على النوع الأول وهو التعبير الوظيفي يجب أن يحظى بالاهتمام الأول فيما قبل ذلك من المراحل".[2]

إذا فالتعبير بنوعيه الوظيفي والإبداعي كل له ميزته الخاصة، وهما ضروريان للمتعلم سواء على مستوى الكتابة أو المشافهة، كما أن كلا من التعبير الشفوي والكتابي يمكن أن يتضمن تعبيرا إبداعيا أو تعبيرا وظيفيا حسب الغرض منه.

[1] أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 268.

[2] المرجع نفسه، ص105.



مخطط يوضح أنواع التعبير من حيث الأداء ومن حيث الغرض

ثالثا: أسس التعبير

نقصد بهذه الأسس مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر بهم، وتَفَهُّمُ هذه المبادئ والإيمان بها يساعد على نجاح المدرسين في دروس التعبير من حيث اختيار الموضوعات الصالحة الملائمة واتباع الطرق المثلى في التدريس.[1]

وهذه الأسس أنواع ثلاثة:

أ- الأسس النفعية:

1. "يميل الطلبة الصغار إلى التعبير عن خبراتهم ومشاهداتهم والتي تصل عند بعض الأطفال إلى مدى قد يتضايق منه الأبوان، ويُحْسَنُ بالمعلم أن يستثمر هذا الميل وينظمه عند تلاميذه، ويستطيع بواسطته أن يشجع التلاميذ الخجولين على التعبير".[2]

ويقصد بهذا ميل التلميذ إلى التحدث عما يحس به، لذلك على المعلم السعي لاكتساب ثقة التلميذ ليصرح له عما بداخله.

[1] إيناس عبد المجيد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد، ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلمات (البقاع المحمدية)، معهد إعداد المعلمات الصباحي في المحمدية، ع2، تشرين الأول، 2010م، ص 185.

[2] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص126.

2. "يساهم التلميذ في التعبير وتشتد حماسته له، إذا وجد الحافز والدافع الذي يحفزه على التعبير، ولذا كان على المعلم أن يوفر الموضوعات التعبيرية التي تقود الطالب إلى التأثير والانفعال بها، وتدفعهم للحديث عنها أو الكتابة عنها"[1]

تعبير الطالب عن نفسه يتطلب دوافع، والمعلم الجيد هو من يستطيع توفير ذلك الدافع لتحفيز التلاميذ على التعبير.

3. إن تأليف الأفكار عملية معقدة يلجأ إليها العقل لاستعراض ما يملك من ثروة في الألفاظ، إما على هيئة تعبير كتابي، أو تعبير شفوي، لتخرج في نهاية المطاف على هيئة نتاجات لفظية(الإجابة)، كأن يجيب التلميذ عن السؤال المطروح عليه، وهي عملية عقلية معقدة ليست بالسهلة، خاصة إذا وضعنا في الحسبان عمر الطفل، فضلا عن الحالة النفسية التي يمر بها، وما يعتريها من اضطراب واضح، لذلك يجب على المعلم أن يعامل التلاميذ الصغار معاملة تتضح فيها ملامح الصبر والأناة، والحِلْم والرؤية.[2]

4. "المحاكاة والتقليد، يُعتَمَد في تعليم اللغة على المحاكاة والتقليد، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد، ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، ص126.

[2] ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، ص28.

ومما يؤسف أن المدرسين يستهينون بهذا الواجب، فيستعملون اللغة العامية في تدريسهم حتى في دروس التعبير الشفوي".[1]

أي أن التلميذ يتعلم عن طريق المحاكاة، لذا وجب على المعلم أن يلجأ إلى اللغة الفصيحة في الحديث.

ب-الأسس التربوية:

1. الحرية:"فهي من مبادئ الأديان السماوية، ومن مقومات الحياة الديمقراطية، ما دامت لا تتعارض النظام المطلوب، أو مع حقوق الغير، ومن حق التلميذ أن يمنح نصيبه من الحرية في درس التعبير:

كالحرية في اختيار الموضوع، الحرية في عرض الأفكار التي يريدها، أو التي تلفته إليها، فيدركها ويجسدها في نفسه"[2]

فالتربية إذا تتيح مجالا من الحرية في التعبير للتلميذ بحيث يختار الموضوع الذي يتحدث فيه، فعلى المعلم أن ينتهز الفرصة في تهيئة التلاميذ ليعبروا إما بالكتابة أو بالحديث.

[1] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف لنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، ط4، د.ت، ص149.

[2] عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 149.

2. "ربط موضوعات التعبير بالخبرات السابقة.

3. مراعاة مبدأ التدرج في موضوعات التعبير من المحسوس إلى المجرد، من السهل إلى الصعب.

4. تقديم التغذية الراجعة للتلميذ، لتكون معيارا تربويا لخبرات أخرى لاحقة قد يمر بها".[1]

وهذا يعني اختيار المواضيع التي يكون التلاميذ على دراية بها، وأن يبتعد المدرس عن المواضيع المبهمة، إضافة إلى ذلك التدرج في موضوعات التعبير لتكون من السهل إلى الصعب، وتصحيح الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ عند الرد على سؤال لبناء تعليماتهم بشكل صحيح يمهد لخبرات جديدة.

جـ-الأسس اللغوية:

1. "تنمية محصول التلاميذ اللغوي وزيادة ثروتهم من المفردات والتراكيب التي تثري رصيدهم، مما يساعد على عملية الإبداع في التعبير، والواقع أن إمداد التلاميذ بقوالب جاهزة من التراكيب والألفاظ يجب أن يكون تلقائيا ومن دون تكليف، حيث أن المعلم يمدهم بذلك إذا شعر أنهم قد أعيتهم الوسيلة للوصول إلى الهدف، وفي مثل هذه الحالة

[1] خليل عبد الفتاح حماد، خليل حمود نصار، فن التعبير الوظيفي، ص29, 30

يمد المعلم التلميذ باللفظ الصحيح، وخير طريقة للإمداد هي المطالعة والإكثار من التدريب والقراءة والاستماع للمعلم"[1]، أي أن ثروة الطالب في التعبير محدودة في الألفاظ والتراكيب، لذلك على المعلم أن يقف على إثراء هذه الألفاظ والتراكيب، بتوجيه التلاميذ ونصحهم على القراءة والمطالعة، وتعويدهم على الاستماع "حتى يعتاد الصغار أن يكون صمتهم –وهم يسمعون–فكرا ونطقهم–عندما يتحدثون–ذِكرا، لا تشويشا ولا نشازا، ولا لغوا."[2]

2. "ازدواجية اللغة في حياة التلاميذ، الفصحى والعامية، فهم يستمعون إلى اللغة السليمة من خلال معلم اللغة العربية في المدرسة ويتعاملون في حياتهم اليومية بالعامية، فمن هنا يعمل على تزويد التلاميذ باللغة العربية الفصيحة عن طريق الأناشيد وسماع وقراءة القصص المختلفة"[3]

هذا يعني أن المعلم ملزم على التحدث باللغة العربية الفصحى، والعمل على رفع الثروة اللغوية عند التلاميذ عن طريق نشاطات مختلفة.

[1] نجاح هادي كبة، أساليب وطرائق تدريس التعبير، دار الخليج، دب، د.ط، 2017م، ص 91/ 92.

[2] حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، ص 482.

[3] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق،127ص.

من خلال عرض هذه الأسس نجد أنها مجموعة من المبادئ والحقائق التي ترتبط بتعبير التلاميذ وتؤثر فيهم، وهذا يعتمد على المعلم بالدرجة الأولى لأنه هو الموجه في العملية التعليمية، وذلك بدراسة كل خطوة يخطوها لأن التلاميذ في هذه المرحلة يُقلدون المعلم في كل شيء ويعتبرونه قدوة لهم لذلك يجب أن يستغل هذه النقطة جيدا، ليصبح التلاميذ في الأخير حاملين للنتيجة المتمثلة في نجاح التعبير.

3. إن تأليف الأفكار عملية معقدة يلجأ إليها العقل لاستعراض ما يملك من ثروة في الألفاظ، إما على هيئة تعبير كتابي، أو تعبير شفوي، لتخرج في نهاية المطاف على هيئة نتاجات لفظية (الإجابة)، كأن يجيب التلميذ عن السؤال المطروح عليه، وهي عملية عقلية معقدة ليست بالسهلة، خاصة إذا وضعنا في الحسبان عمر الطفل، فضلا عن الحالة النفسية التي يمر بها، وما يعتريها من اضطراب واضح، لذلك يجب على المعلم أن يعامل التلاميذ الصغار معاملة تتضح فيها ملامح الصبر والأناة، والحِلْم والرؤية.[1]

4. "المحاكاة والتقليد، يُعتَمَد في تعليم اللغة على المحاكاة والتقليد، والطفل لم يفهم لغة والديه إلا بطريق المحاكاة والتقليد، ولهذا يجب أن يحرص المدرسون على أن تكون لغتهم في الفصل لغة سليمة جديرة بأن يحاكيها التلميذ.

[1] ينظر: خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، ص28.

المبحث الثاني: نشاط التعبير الكتابي، أنواعه، مهاراته، أهدافه، صعوباته.

سبق و أن تطرقنا لأنواع التعبير في المبحث السابق، إذ أنها تعد من أسمى الغايات التي يجب على المعلم الحرص على تعليمها وتلقينها للتلميذ، منذ بداية مشواره الدراسي،لأنها الحصيلة النهائية لتعلم اللغة وتعليمها "ولا تقل أهميه التعبير الكتابي عن أهميه التعبير الشفهي، بل إن التعبير الكتابي من أكثر هموم مدرسي اللغة العربية، فهم يعانون كثيرا في تعليم تلاميذهم الكتابة الصحيحة الواضحة بأسلوب صحيح يكشف عن المعاني المقصودة، وهنا يكمن الفرق الجوهري بين التعبيرين، ففي الحديث يمكن أن يعدل المتحدث أفكاره ودراسته مباشرة وأمام السامعين،أما في الكتابة فإنه لا يمكن أن يُفْهِمَ الكاتب كل قارئ لكتاباته منفردا".[1]

ومن هنا نجد ضرورة تخصيص هذا المبحث لنشاط التعبير الكتابي

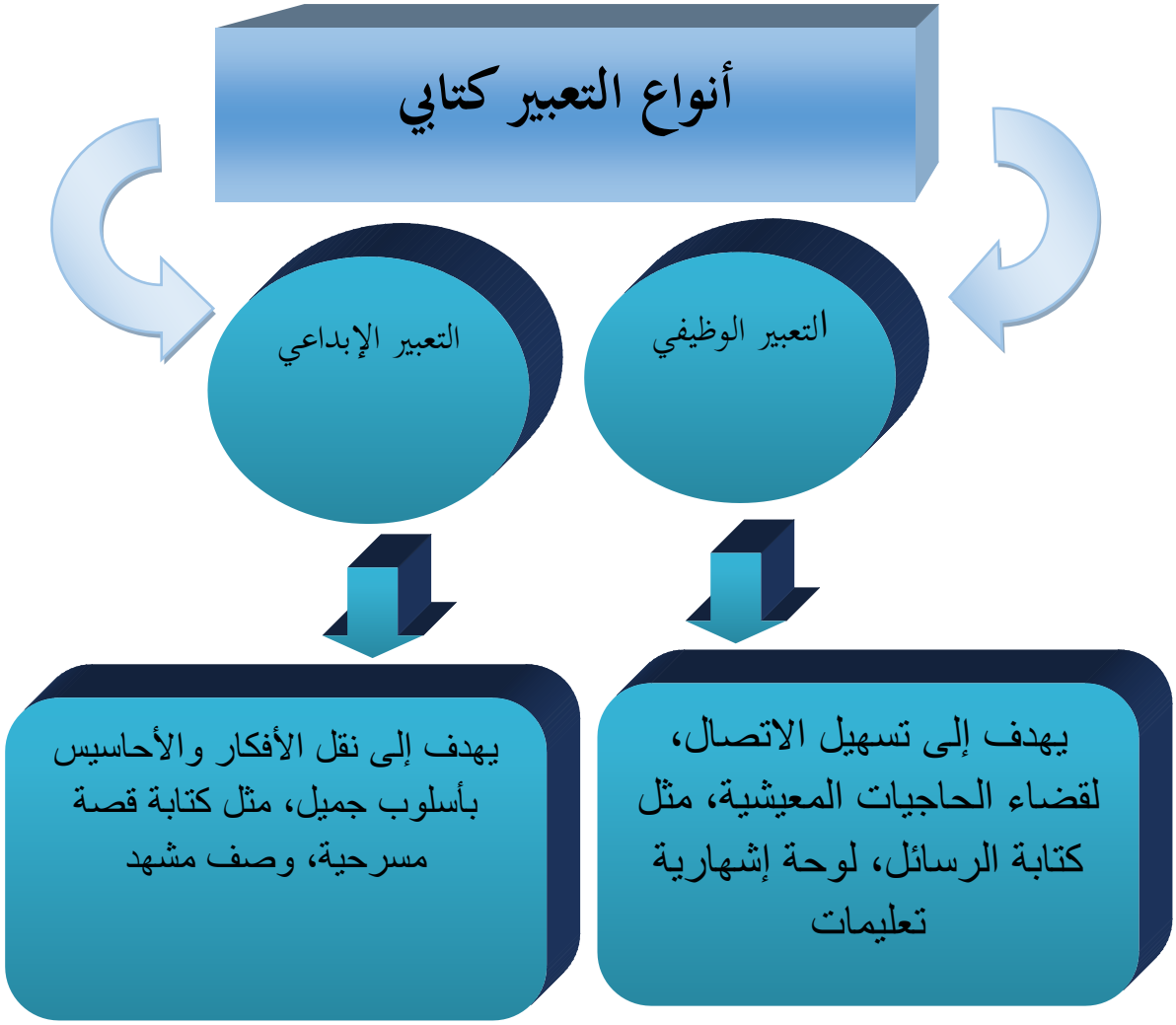
أولا: التعبير الكتابي

"التعبير الكتابي له صوره مختلفة يتبين منها الغرض من الكتابة، فإذا كان الغرض منه اتصال الناس ببعضهم البعض لتنظيم حياتهم، وقضاء حوائجهم، سمي هذا النوع بالتعبير الوظيفي، وهذا يحتاج إلى تركيز الفكرة وسهولة الأسلوب، واختيار الألفاظ التي

[1] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م، ص91.

تناسب الموضوع، وأما إذا كان الغرض من الكتابة التعبير عن الأفكار والخواطر ونقلها إلى الآخرين بطريقه مشوقه مثيرة فيطلق على هذا النوع التعبير الإبداعي".[1]

وعليه فالتعبير الكتابي ينقسم إلى قسمين: تعبير وظيفي وآخر إبداعي.



[1] أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، شرم الشيخ، مصر، 2007م، ص90.

1- التعبير الوظيفي:إن التعبير الوظيفي هو النوع الذي يحتاج المتعلم استخدامه في مواقف تواجهه في حياته اليومية، وهو ذلك "التعبير الذي يؤدي وظيفة للإنسان في مواقف تعترضه في حياته،

وفيه تكون الألفاظ دالة على المعنى من غير إيماء أو تلوين، وهو الذي تقتضيه ضروريات الحياة المختلفة، ويستدعيه التعامل مع الناس"[1] فالغرض منه اتصال الناس بعضهم ببعض لحل مشكلاتهم وقضاء حاجاتهم عن طريق الكتابة.

وهذا النوع من الكتابة يتصل بمطالب الحياة، ومن أمثلته (كتابة الخطابات الرسمية أو التقارير أو البرقيات).[2]

والتعبير الوظيفي "هو كل تعبير يستخدمه الإنسان في حياته العامة لتيسير اتصاله بالناس، لتنظيم حياته أو لقضاء حاجاته، أو لتدبير أمور معينة وتسهيل مهامه"[3] أي أن هذا التعبير يؤدي غرضا وظيفيا تقتضيه حياة المتعلم داخل المدرسة وخارجها، وهو كتابة

[1] طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص 227.

[2] ينظر: محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب والتوزيع والمطالعة، ط1، 1998م، ص143.

[3] علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1, 2010م، ص71.

تتصل بمطالب الحياة، وهذا النوع لا يستغنى عليه لأنه مرتبط باحتياجات التلميذ في حياته اليومية العامة والخاصة.

وحسب **محمد رجب** يمر التعبير الوظيفي بثلاث مراحل:

- ✓ مرحلة التخطيط: وهذه المرحلة يتم فيها تحديد الموضوع ذهنيا.
- ✓ مرحلة التنفيذ: حيث يتم كتابة العمل كاملا.
- ✓ مرحلة المراجعة: إذ يتم فيها تصويب الأخطاء اللغوية وحذف وإضافة ما يلزم، سواء في الشكل أو المضمون".[1]

2. التعبير الإبداعي: "وهو ذلك اللون من التعبير الذي يُصور المشاعر والأفكار والخبرات الخاصة على نحو تظهر فيه شخصية الكاتب وعاطفته، ويتجلى في نظم الشعر وكتابة المقالات الوجدانية...إلخ؛ ويُستخدم في هذا النوع من التعبير الأسلوب الأدبي، من حيث الكلمات المجنحة والمترفة والموحية والصور والأخيلة، وإثارة العواطف إذ أن فيه عناية بالأسلوب أكثر مما توجه العناية فيه إلى المضمون"[2]

[1] محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، ص 143.

[2] علي أحمد مدكور، فنون تدريس اللغة العربية، ص107.

يُقصد به إذًا إظهار المشاعر والأحاسيس والعواطف الجياشة، بعبارات تتسم بالرونق والجمال، والقدرة على الإثارة، بحيث تثير في القارئ والسامع الرغبة في التعامل مع الموضوع.

أما الدكتور **عابد توفيق الهاشمي** فيرى أن التعبير الإبداعي هو"التعبير الجميل الصادر عن خبرة واطلاع، والمتميز بإتقان أسلوبه، وجودة صياغته، وعمق فكرته، وخصب خياله وإفادته من جميع فروع اللغة العربية".[1]

وعليه يمكننا أن نعرف التعبير الإبداعي بأنه "فن أدبي نثري، يترجم فيه الكاتب حقيقة إحساسه تجاه الأشياء من حوله، ويعكس لنا فلسفة معينه في الفكر والمعتقد، من خلال الكتابة في موضوع معين، يدور حول فكرة ما، بأسلوب أدبي متميز، يكشف عن موهبة فنيه في الكتابة، وسيطرة واضحة على اللغة، وينبئ بمستقبل زاهر".[2]

التعبير الإبداعي تعبير يعرض فيه المبدع أفكاره وأراءه، ومشاعره وعواطفه وأحاسيسه بأسلوب بليغ ونسق جميل، في إطار أدبي مميز، يبرز فيه خصائص ومميزات الأسلوب الأدبي.

---

[1] عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1932م، ص 276.

[2] خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمود نصار، فن التعبير الوظيفي، ص16.

ثانيا: مهارات التعبير الكتابي

إن معرفه مهارات التعبير الكتابي يعد اللبنة الأولى في فهم المهارة ومن ثم إتقانها، فمعرفتها تعين الأهل والمعلمين على إكساب التلاميذ تلك المهارات، وهي:

1. اختيار الكلمة المناسبة للمعنى.
2. قدره المتعلم على تحديد أفكاره، واستقصاء جوانبها مع مراعاة تركيبها وتكاملها.
3. خلو التعبير من الأخطاء النحوية والصرفية، والدقة في وضع علامات الترقيم.[1]
4. "قدرة المتعلم على وضع خطة لما يكتب موضحا فيها هدفه وأسلوبه.
5. المهارة في إخضاع منهج تعبيره لمطالب الموقف وغايته"،[2] أي مناسبة الكلام للمقام.
6. "القدرة على استحضار الأمثلة والشواهد المناسبة للموضوع، ووضعها في المواطن الملائمة في التعبير".[3]

[1] ينظر: عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، 2005/2004، ص246

[2] سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ص93

[3] المرجع نفسه، ص 93.

وذلك يعني توظيف المتعلم للاستشهادات بدقه والاعتماد على الأمثلة عند عرض الفكر.

7. "الانسياب في التعبير الكتابي كوصف مقابل للطلاقة في التعبير الشفوي"[1].

لابد للتلميذ أن يسترسل في التعبير الكتابي كتحصيل حاصل لِما أدَّاه في حصة التعبير الشفوي التي تسبق حصة التعبير الكتابي في أغلب الأحيان، لإثبات جدارته في كلا التعبيرين.

8. مهارة التقديم والتأخير، وذلك بأن يكون التلميذ قادرا على تقديم كلمات على أخرى، أو تأخير اللفظ على رتبته في نظام الجملة، فرتبة الفاعل قبل المفعول به والمبتدأ قبل الخبر فإذا جاء الكلام على عكس هذا يكون تأخيرا.[2]

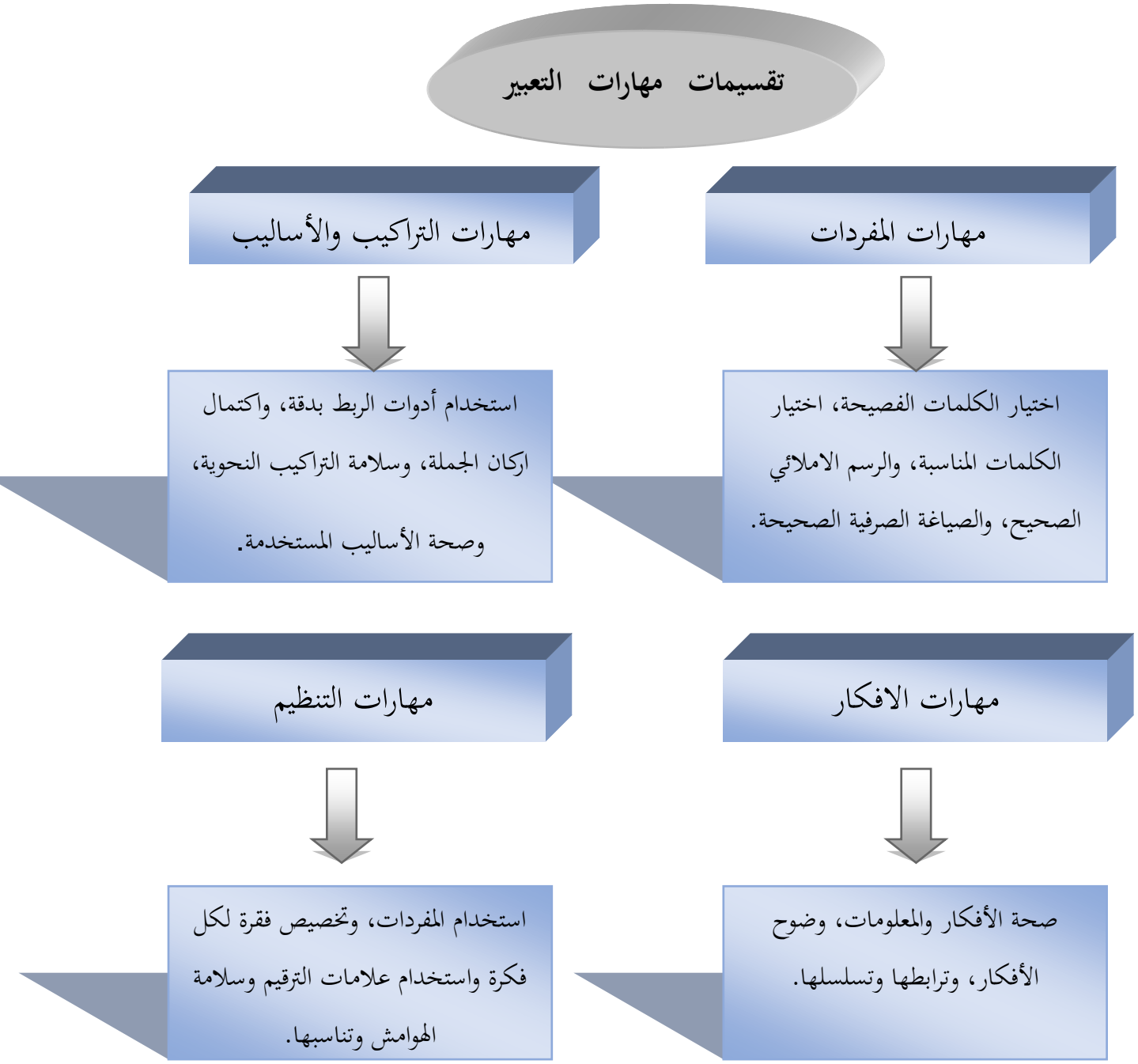
ويجدر التنبيه هنا إلى أن التعبير الكتابي يتطلب جهدا أكبر من التعبير الشفهي، ومهارات أكثر، لأن الكلمات والجمل تتطلب الكشف عن علاقاته، لذلك يستعين المعبر بالوسائل اللغوية، ولا يغفل عن قواعد الإملاء، ويعمد إلى وضع علامات الترقيم، وتحسين

---

[1] خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، www.alukah.net، دط، دت، ص26.

[2] ينظر: طارق صلاح الدين بنداري، الرائد في التعبير، دار الكتب المصرية، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1 2006م، ص2.

الخط، وهذا الأخير أمر مطلوب لابد منه، من أجل أن يُشْرَحَ به الصدور وأن تَقِرَّ به العيون. وقد قسم أحد الباحثين مهارات التعبير الكتابي تقسيما لطيفا، كل قسم تندرج تحته مجموعة من المهارات، ارتأينا أن نعرضها في مخطط بيانه كالتالي:[1]



[1] ينظر خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي ص27.

ثالثا: أهداف التعبير كتابي

بدون شك، إن للتعبير الكتابي أهداف جمة، يُأمل منها الوصول بالمتعلمين والمعلمين إلى مستويات عالية، وتتمثل هذه الأهداف فيما يلي:

1- "التعبير الكتابي يدرب التلاميذ على الكتابة بوضوح، وتركيز وسيطرة أكثر على التفكير.

2- تحقيق آداب الكتابة، وترتيب الموضوع والاهتمام بالخط وعلامات الترقيم."[1]

هذا يعني تعويد المتعلمين على التفكير المنطقي وترتيب الأفكار وربطها، وتدريبهم على حسن الخط والنظافة، والتنظيم في الكتابة، واستخدام علامات الترقيم في أماكنها المناسبة.

3- "تنمية قدرة المتعلم على التعبير الوظيفي والإبداعي"[2]؛ أي أن المتعلم يصبح قادرا على استخدام الثروة اللغوية التي يكتسبها، ويوظفها في أغراض مختلفة.

[1] سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1, 2010م، ص 81.

[2] هدى الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2005م، 237.

4- "التعبير الكتابي هو وسيلة اتصال بين الفرد وغيره، وكذلك مجتمعه ممن تفصله عنهم مسافات كبيرة".[1]

وبهذا يصبح المتعلم مُؤهَّلا لمواجهة مواقف حياتية تتطلب الفصاحة وسلامة التعبير.

5- "يُعطى الطفل الفرصة الكافية لاختيار الأساليب اللغوية الراقية وتنقيحها وتهذيبها"[2]

ففي التعبير الكتابي نجد أن التلميذ لديه الفرصة لتعديل الجمل والعبارات، لإخراجها في أبهى حلة.

6- "يتيح للتلميذ القدرة على طرح الفكرة من جميع جوانبها، بعمق يناسب نموه.

7- يقوي الصلة بين التلميذ وأدوات الكتابة.

8- يُنمي لدى التلميذ المهارة الكتابية من جانبيها –الخط والإملاء–"[3]

---

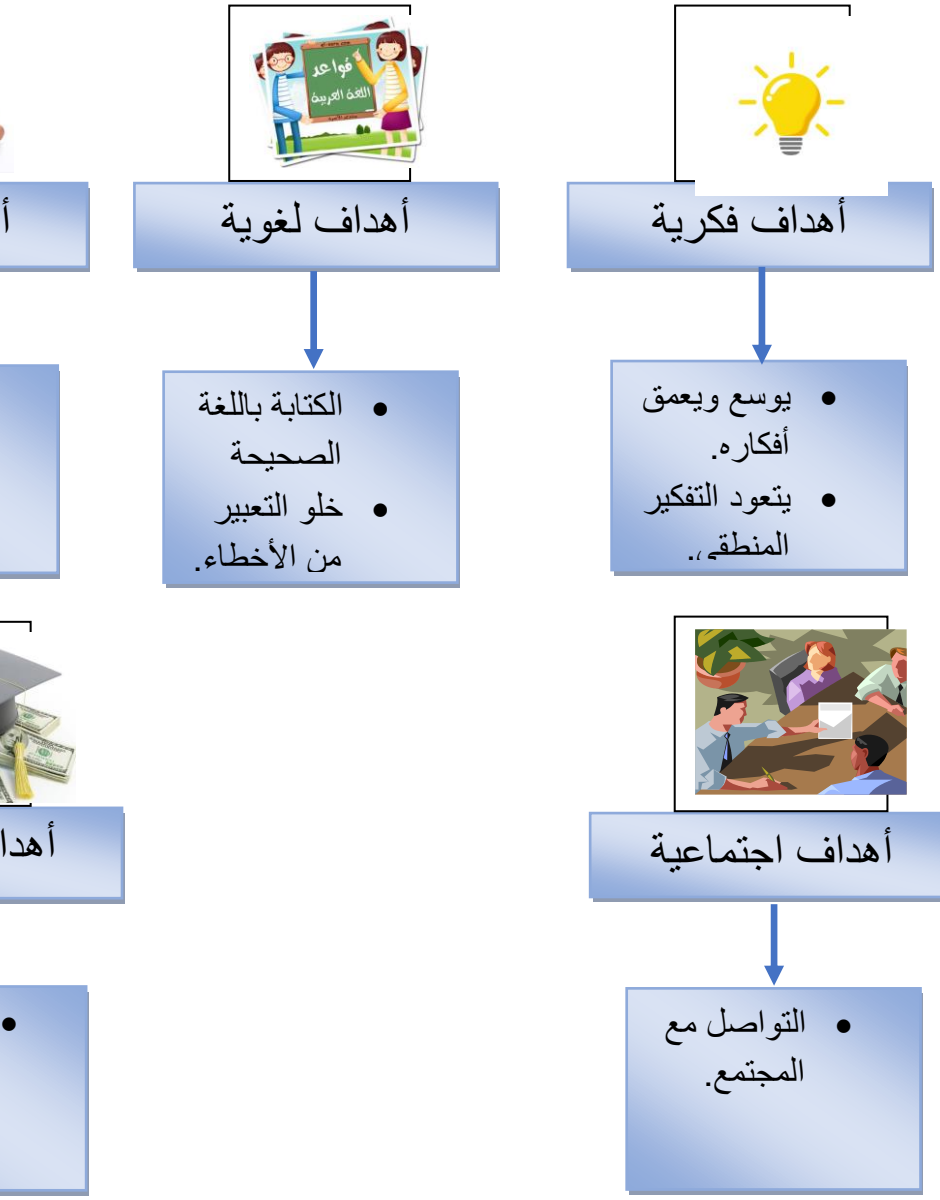
[1] المرجع نفسه 237.

[2] فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2013،ص145.

[3] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق ص258.

أي نمو الملكة الكتابية لدى المتعلم، ويكون ذلك كما ذكرنا سابقا بالإكثار من الكتابة في الموضوعات التي يرغب فيها المتعلمون.هذه أهم الأهداف التي يمكن أن يتوصل إليها المتعلمون والمعلمون من خلال ممارستهم لنشاط التعبير، والملاحظة أن هذه الأهداف تشمل عدة جوانب فهي (أهداف فكرية-أهداف اجتماعية-أهداف لغوية-أهداف شخصية-أهداف تعليمية).

أهداف تعليم التعبير



رابعا: صعوبات التعبير الكتابي

ليس يخفى أن نشاط التعبير الكتابي يأتي في طليعة المواد التي ينفر منها المعلمون والمتعلمون، لما يجدون فيها من صعوبة في تعلم تقنياتها، (كالتفكير والتخمين) بعضهم يُعِدُّ هذا إرهاقا للعقل، ومنه سنتعرف على صعوبات تواجه المعلمين والمتعلمين.

1- صعوبات تواجه المعلم:

يواجه المعلم صعوبات في تعليمه وتدريبه لنشاط التعبير الكتابي، ولعل أبرز هذه صعوبات هي التي سنذكرها فيما يلي:

- عدم استطاعة المعلم تحديد موضوع التعبير واختياره، فالكثير من المعلمين يفرضون موضوعات قديمة لا صله لها بتفكير المتعلم وميوله، وفي هذا الصدد يقول أحد الباحثين "حسن اختيار الموضوع الذي يتماشى وميول الطلبة ورغباتهم، سيؤدي دون شك إلى إقبال الطلبة عليه ورغبتهم في التعبير عنه".[1]

- ضعف تكوين الأساتذة، أو بصيغة أخرى لوجود أستاذة غير مؤهَلين للتعليم، وهذا ما نراه في الواقع التعليمي.

[1] طه عليه حسين الدليمي، عبد الكريم الوائلي، الطرائق العملية في تدريس اللغة العربية، ص 204.

- استعمال اللهجة العامية أثناء سير الحصة يؤثر سلبا في اكتساب اللغة لدى المتعلمين، ذلك ما ينعكس في تعبير التلاميذ.[1]

- عدم تمكن بعض الأساتذة من أساليب تدريب المتعلمين على التعبير، لأن هذه المهارة لها ارتباط وثيق بالمهارات اللغوية الأخرى.

- نفور بعض الأساتذة من نشاط التعبير لما فيه من المشقةأثناء تصحيح تعابير المتعلمين.[2]

- بعض المعلمين لا يستطيعون توليد الدافع لدى المتعلمين للتعبير عن موضوع ما،[3]

فالمعلم الناجح والذكي هو الذي يغتنم الفرصة، ويوظف جميع الطاقات، وهو من يراعي في تعامله مع تلاميذه اختلاف أحوالهم، ويعاملهم بما يناسبهم، ويراعي الفروق الفردية بينهم.

[1] ينظر: فهيم مصطفى، مهارات القراءة قياس وتقويم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط 1، 1999م، ص 146،147.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 149.

[3] ينظر، فهيم مصطفى، مهارات القراءة، قياس وتقويم، ص 145.

- "عدم متابعة أعمال التلاميذ في التعبير وعدم عرض الموضوعات الجيدة على التلاميذ.

- قلة الدورات التدريبية التي تُزوّد المعلمين بأساليب وموضوعات"[1]؛

فهذه الدورات التدريبية تساعد في رفع مستوى أداء المعلم في المادة والطريقة والأساليب الحديثة لتعزيز خبراتهم، وقلة تنظيمها يؤثر سلبا في أداء المعلم.

لعل ما سلف ذكره هي بعض الصعوبات التي يواجهها معلم التعبير الكتابي، فبعضها متعلق بمعرفته وخبرته واطلاعه وقراءاته، وبعضها متعلق بتكوينه وكفاءته، وبعضها متعلق بأسلوب تدريسه للمادة العلمية.

2- صعوبات تواجه المتعلم:

يواجه المتعلم صعوبات كبيره في تعلمه وتدريبه على التعبير، وفيما يلي سنذكر أبرز هذه الصعوبات:

[1] زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011، ص136

- عدم رغبه المتعلمين في المطالعة، وعدم الإقبال عليها يُسهم بقدر كبير في ضُعفهم في التعبير الكتابي.[1]

- يُعد التعبير عمليه معقدة،لأنه يبدأ بفكرة أو إحساس معين، ثم رغبة في إيصال الفكرة إلى الآخرين، ما يجد فيه المتعلمون صعوبة ومشقة في جلب الأفكار والكلمات والجمل المناسبة.[2]

- صعوبة تطبيق قواعد اللغة واستخدامها.[3]

الكثير من التلاميذ يواجهون صعوبة في محاولة تطبيقهم لقواعد اللغة، وهذا ما تفسره كتاباتهم المشوّبة بالكثير من الأخطاء اللغوية.

- قله كتابة الموضوعات.[4]

فربما يمر عام دراسي كامل ولا يتناول التلميذ سوى موضوعين، ومن المعروف أن المداومة على الكتابة تُنوّع الأساليب، وتُنمي الثروة الفكرية واللغوية.

---

[1] ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ص 217.

[2] ينظر: فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، ص 141.

[3] ينظر: جودة الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر للطباعة والتوزيع والنشر، دمشق، سوريا، ط12، 2009م، ص127.

[4] ينظر: طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، الطرائق العلمية في تدريس اللغة العربية، ص 204.

- الاضطرابات النفسية والصدمات، والضغوطات والخوف، والخجل الذي يعاني منها المتعلم، تؤثر على تعليمه وتحصيله سلبا.[1]

إن العامل النفسي يلعب دورا كبيرا في الإقبال والتحصيل العلمي.

"قلة الأفكار، وهي عدم قدرة التلميذ على بناء الأفكار التي يجب أن يتكون منها الموضوع لأن الأفكار هي المادة الخام الأساسية للكتابة"[2]؛ فالمتعلمون يعانون من صعوبات في التعبير

- بسبب نقص الأفكار، وعدم قدرتهم أيضا على تصنيفها وترتيبها وربطها مع بعضها البعض.

- التعبير الكتابي يعتمد على العديد من المهارات والقدرات المختلفة، فالكتابة ترتبط بحركة العين وحركية اليد، وكذلك سلامة السمع، فأي اضطراب في السمع يؤدي

[1] ينظر: فتحي الزيات، صعوبات التعليم-الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية، دار النشر للجامعات، القاهرة، مصر، ط1، 1998م،ص517.

[2] عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م، ص270.

إلى سماع الكلمة مشوهة،[1] وعليه فأي خلل في هذه الأعضاء يؤدي إلى عسر في الكتابة وضعف في التحصيل.

• الظروف التي تحيط بالمتعلم سواء في بيئته أو بيته أو مجتمعه، لها تأثير قوي في التحصيل العلمي فضعف المستوى الثقافي للأسرة والمعاناة من الفقر والحرمان، يؤدي إلى تشتت المتعلم وعدم قدرته على التحصيل، بالزيادة على هذا المستوى التعليمي للوالدين، يلعب دورا كبيرا في تنشئة الطفل وتحفيزه على الاجتهاد والمثابرة على النجاح والتحصيل.

و العراقيل التي نجدها عثرة و شوكة أمام متعلم التعبير الكتابي، فبعض الصعوبات نجدها متعلقة بالمتعلم في حد ذاته، و بعضها نجدها متعلقة بمحيطه و بعضها الآخر متعلق بالجانب التعليمي، و بعضها يعزى و يرجع إلى المدرس و النهج الذي تسير عليه كيفية التدريس، و في العموم يجب على المعلم أن يجتهد ليُخرج تلاميذه إلى بر الأمان، بإثارتهم إلى الكلام و التعبير، وإثارة الموضوعات التي يعرفونها و يدركون أهميتها في حياتهم و في أفكارهم، و من ثم ينساقون إلى الكتابة فيها بشوق و رغبة ومحبة.

[1] ينظر: فتحي الزيات، صعوبات التعلم–الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية–، ص 517.

الفصل الثاني

الدراسة الميدانية للأداء الغوي الكتابي

يكتسي الجانب التطبيقي أهمية كبيرة في الدراسة، فأي بحث علمي ناجح يتعدى الجانب النظري المنطلق منه، ذلك ما يستوجب تدعيمه ميدانيا، وهذان الأخيران وجهان لعملة واحدة، ولأهمية الدراسة الميدانية خصصنا جانبا من بحثنا لها. محاولة للإجابة عن الإشكالية المطروحة، وبعض الأسئلة الفرعية في بداية بحثنا، وللإلمام أكثر بالجانب التطبيقي سنحاول أن نوضح أهم الإجراءات الميدانية التي اتبعناها في الدراسة والأدوات الإحصائية المستخدمة، والمنهج العلمي المتبع، وكل هذا من أجل الحصول على نتائج علمية يمكن الوثوق بها واعتبارها نتائج يمكن الأخذ بها.

وكما هو معروف فإن الذي يميز أي بحث علمي هو مدى قابليته للموضوعية العلمية، وهذا لا يتحقق إلا باتباع منهجية علمية دقيقة، لذا تم تقسيم هذا الفصل إلى مبحثين:

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية.

المبحث الثاني: عرض وتحليل محتوى الدراسة الميدانية.

المبحث الثالث: الآليات والإجراءات العملية لتنمية الأداء اللغوي.

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية:

أولا: منهج الدراسة:

تهدف دراستنا الحالية إلى معرفة نقاط القوة والضعف للأداء اللغوي الكتابي عند متعلمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، والإسهام في علاج نقاط الضعف ودعم نقاط القوة، وفي ضوء هذا الهدف وبما أن اختيار منهج الدراسة عملية لا تخضع لإرادة الباحث بقدر ما تتعلق بموضوع البحث من حيث طبيعته والهدف منه فإننا اعتمدنا المنهج الوصفي التحليلي "وهو المنهج الذي يعتمد على تجميع الحقائق والمعلومات ثم مقارنتها وتحليلها وتفسيرها للوصول إلى تعميمات مقبولة"[1]

وهذا المنهج يكفل لنا جمع أكبر قدر من المعلومات الوصفية اللازمة بغرض تحليل واستخدام البيانات وتفسيرها لمعرفة حقيقة الأداء اللغوي الكتابي لدى عينة الدراسة؛ لأن دراستنا لا تقف عند جمع المعطيات والبيانات فقط بل تتعداه إلى تقديم التفسير والمسببات التي أفرزت وقوع هذه الظاهرة.

[1] أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت السعودية، د.ط، 1997م، ص22

ثانيا: مجتمع البحث وعينة الدراسة

أ- **مجتمع البحث:** يمثل مجتمع الدراسة الفئة الاجتماعية التي نريد إقامة الدراسة التطبيقية عليها وفق المنهج المختار والمناسب.

تكوَّن مجتمع الدراسة من جميع تلاميذ الصف الخامس ابتدائي ببلدية شتمة ولاية بسكرة، الموسم الدراسي (2020/2019)، وقد تم اختيارنا لهذه السنة بطريقة قصدية لأنها تعد خاتمة هذه المرحلة، ففيها تبلغ تعلّمات التلميذ غايتها، الأمر الذي يؤهله للانتقال إلى التعليم المتوسط.

ب- عينة الدراسة: "حينما كان يصعب على الباحث أن يجمع بيانات دراسته عن طريق الحصر الشامل الذي يُطبَّق على جميع أفراد المجتمع الأصلي، فلا مفر من أن يلجأ إلى أسلوب المعاينة"[1]، وذلك ما يعرف بالعينة فهي "المجموعة الجزئية التي تُسْحَبُ من المجتمع لإجراء الدراسة"[2].

اشتملت عينة الدراسة على مجموعة من تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي بمدرسة طالبي مختار ببلدية شتمة بطريقة قصدية، وهذا لتعاون الإدارة والطاقم التربوي بهذه

[1] يحي مصطفي عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار الصفا للنشر، عمان، الأردن، ط1، 200م، ص62.

[2] فايز جمعة النجار، أساليب البحث العلمي-منظور تطبيقي-دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010م، ص37.

المدرسة، وفي ظل الظروف التي يمر بها العالم عامة وبلادنا خاصة اقتصرنا دراستنا على قسم واحد من أقسام السنة الخامسة ابتدائي ليمثل مجتمع الدراسة.

وقد احتوت العينة المدروسة (30) تلميذا من مدرسة طالبي مختار ببلدية شتمة ولاية بسكرة

ثالثا: أدوات جمع البيانات

إن دقة أي بحث علمي تتوقف إلى حد كبير على اختيار الأدوات التي تتماشى وطبيعة الموضوع وإمكانية الباحث، ومن أجل الإجابة على إشكالية الدراسة ارتأينا أنَّ أفضل أداة للوصول إلى نتائج يمكن الأخذ بها في هذه الدراسة هي الاختبارات.

أ-الاختبارات: "تعتبر الاختبارات وسيلة قياس لغرض التقويم، وهي أيضا أداة من أدوات البحث العلمي ، خاصة في الدراسات التربوية التي تقيس عوامل متعددة مثل التحصيل الدراسي والقدرات العلمية وما شابه ذلك، ويكثر استخدامها في المدارس لتحديد الموقف الأكاديمي للتلميذ أو لمجموعة من التلاميذ، أو لتصنيفهم حسب مستوياتهم لترفيعهم للصفوف العليا، كما يستفاد من نتائجها في الكشف عن قدرات التلاميذ ونواحي القوة ونقاط الضعف عندهم"[1].

[1] سهيل رزقان دياب، مناهج البحث العلمي، مركز التطوير التربوي، غزة، فلسطين، ط1، 2003م، ص58.

قُدِّم الاختبار لعينة الدراسة (تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي) وقد بلغ عددهم 30 تلميذا، حيث طُلب من التلاميذ الكتابة في موضوع الرياضة، فهذا الموضوع مهم جدا ويعتبر من المواضيع التي يهتم بها معظم التلاميذ خاصة الذكور.

بعد جمع أوراق الاختبار من طرف المعلم أخذتها وقمت برصد الأخطاء الكتابية، وثم توصيفها علاوة على تصنيفها ومعرفة أسبابها وتقديم حلول لمعالجة الأخطاء أو التقليل منها.

بـ- النسبة المئوية: كما استخدمنا النسبة المئوية التي هي إحدى الطرق الإحصائية، اعتمدنا فيها على القاعدة الثلاثية وذلك بتمثيل المعطيات العددية التي تدل على التكرارات، وقد تم استخدامها باعتبارها الوسيلة الأنجع للوصول إلى نتائج أدق وتُعطى بالصيغة الآتية:

$$\text{النسبة المئوية} = \text{التكرار} \times \frac{100}{\text{أفراد مجموع العينة}}$$

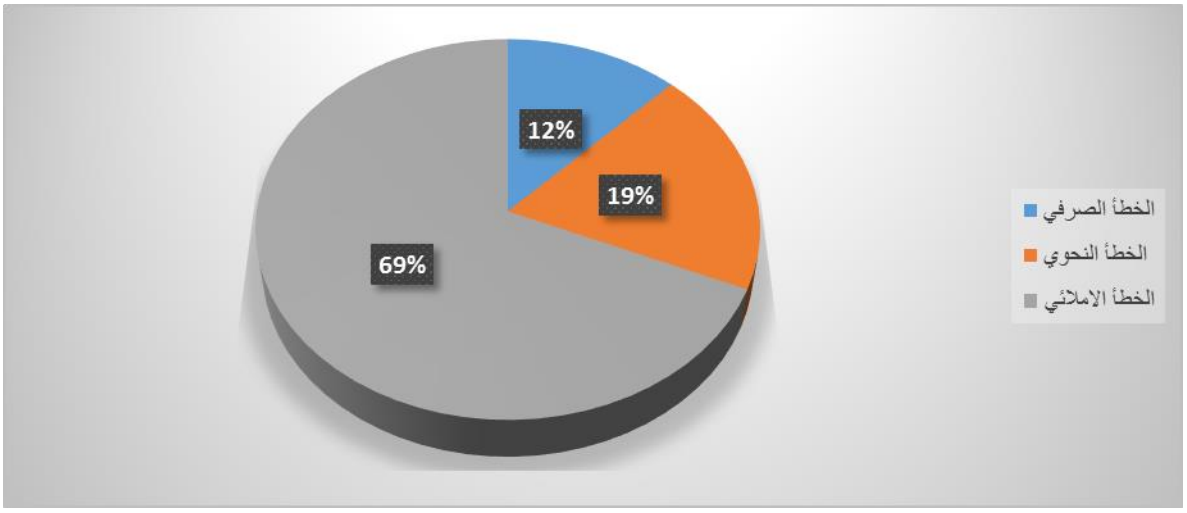
المبحث الثاني: عرض وتحليل محتوى الدراسة الميدانية

يحتل التعبير الكتابي مكانة رفيعة في العملية التعليمية، وعلى الرغم من ذلك فإنَّ أغلب التلاميذ يتعسَّر عليهم تحرير الموضوعات دون ارتكاب الأخطاء بأنواعها، والخطأ اللغوي ظاهرة بارزة في المنظومة التعليمية وفي الأداء الكتابي الفعلي للمتعلم، ومن هنا

وجب علينا البحث عن الأسباب التي تكون وراء ارتكاب المتعلم هذه الأخطاء لكي نقترح حلولا تساعد تلميذ هذه المرحلة على تنمية أدائه الكتابي.

أولا: تصنيف وإحصاء الأخطاء اللغوية (الصرفية والنحوية والإملائية)

بعد تصحيح وثائق المتعلمين رصدنا الأخطاء، ثم قمنا بتصنيفها على أوراق جانبية وفق أنواعها (أخطاء صرفية، نحوية، إملائية) ثم حسب تكرار كل نوع منها، إذ خلصنا في الأخير أن مجموع كل الأخطاء (الصرفية، النحوية والإملائية) قد بلغ (482 خطأ) حيث وجدنا أن مجموع الأخطاء الصرفية (59 خطأ)، فقدرت نسبته من بين جل الأخطاء اللغوية ب 12.24%، كما بلغ عدد الأخطاء النحوية(93 خطأ) فكانت نسبة 19.29%، وأخيرا الأخطاء الإملائية إذ بلغ عددها (330 خطأ) فبلغت نسبته 68.46%، وما الشكل أدناه إلا توضيحا لما ذكرناه:



دائرة نسبية تمثل نسبة كل نوع من الأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية

ثانيا: تصنيف الأخطاء الصرفية وإحصاؤها

نوع الخطأ	فروعه	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ الصرفي	الخطأ في الإفراد والتثنية والجمع	25	%42.37
	الخطأ في التأنيث والتذكير	19	%32.20
	الخطأ في الصحة والاعتلال	6	%15.25
	الخطأ في الاسم الممدود والمقصور والمنقوص	6	%10.16
المجموع	/	59	%100

لقد بلغ عدد الأخطاء الصرفية التي وقع فيها أفراد العينة من مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة (59 خطأ)، وقد رتبناها تنازليا حسب نسبة ارتكاب الخطأ، وسنستدل على ذلك من خلال الأخطاء الصرفية الموجودة في مدونتنا وهذا الجدول يمثل نسبة تكرار كل خطأ.

بعد أن عرضنا نسب الأخطاء الصرفية المصنفة كلٌّ حسب تكراره، كانت أعلى نسبة سُجِّلت هي الخطأ ف الإفراد والتثنية والجمع، وقد بلغت 42.37%، يليها الخطأ في

التأنيث والتذكير بنسبة 32.20%، وكانت أقل نسبة سُجِّلت في الأخطاء الصرفية الخطأ في الصحة والاعتلال بنسبة 15.25%والاسم الممدود والمقصور والمنقوص حيث بلغت نسبة 10.16%

وسنضيف أدناه جدولا يبين نسبة الخطأ الصرفي من بين جُل الأخطاء اللغوية التي بلغت (482):

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ الصرفي	59	%12.24

من خلال تتبعي للأخطاء الصرفية في وثائق أفراد العينة خاصة الخطأ في الأفراد والتثنية والجمع، تبين لي أنها كثيرة جدا، ومن أمثلة ذلك قولهم:

-ولكن على الأطفال أن يتحلوا بروح الرياضة وأيضا عليه تحمل الإصابات.

والصواب أن يقول: وأيضا عليهم تحمل الإصابات.

-هذا ما جعلنا أذهب إلى رئيس البلديات.

والصواب أن يقول: هذا ما جعلنا نذهب إلى رئيس البلدية.

فالأصل في الضمير أن يوافق الاسم الذي يعود عليه ويُطابقه في نوعه (التذكير والتأنيث)، وفي عدده (الإفراد والتثنية والجمع)، ويمكن تفسير الخطأ في هذا المثال بعدم

تمييز التلميذ بين المفرد والجمع. تنوعت الأخطاء الصرفية في مدونتنا، فنجد أيضا الخطأ في الصحة والاعتلال نحو:

– (جلاس الطفل، رمي الاوساخ) والصواب أن يقول (جلس الطفل)، لأن جلس فعل صحيح تخلو حروفه الأصلية من أحرف العلة وهي الألف والواو والياء، ونقول (رمى الأوساخ) لأن الفعل رمى فعل معتل ناقص.

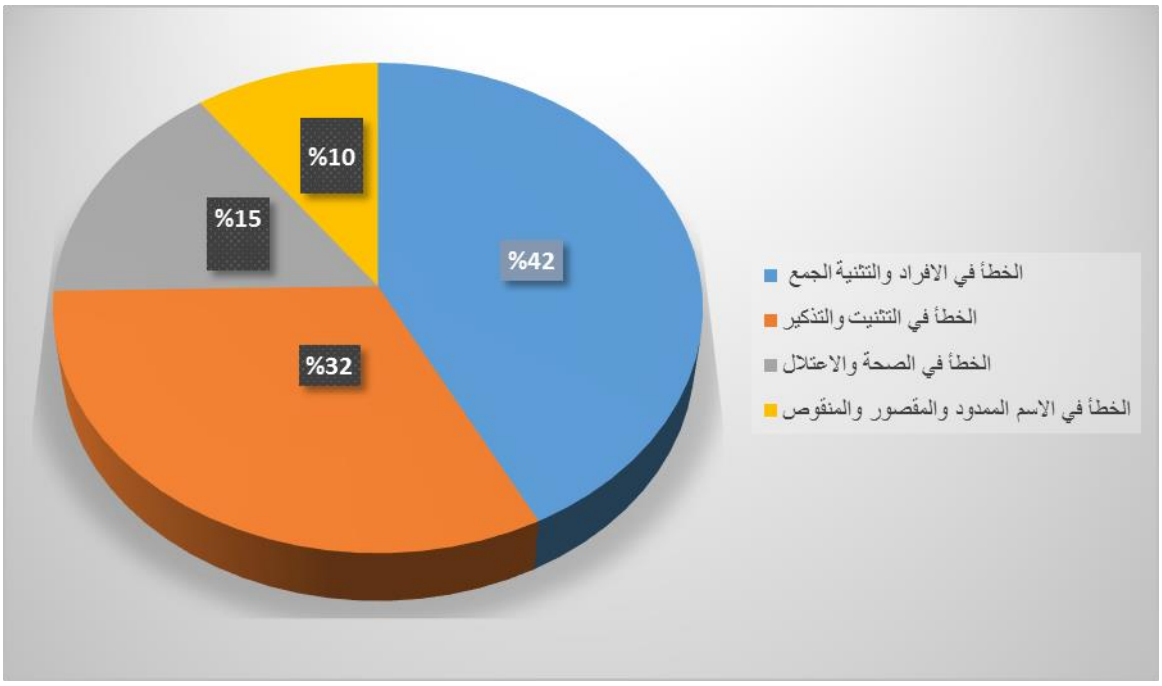
إلى جانب الخطأ في الاسم الممدود والمقصور ومن ذلك قولهم:

– (ولا تسبب أذا) والصواب أن يقال ولا (تسبب أذى)، لأن كلمة (أذى) هي اسم مقصور معرب مختوم بألف مقصورة لازمة ولا تكتب بألف ممدودة، ولم تخلو أوراق التلاميذ من أخطاء صرفية أخرى كالخطأ في التأنيث والتذكير نحو:

– الرياضة مفيد. والصواب: الرياضة مفيدة.

– وطني إنه جميلة. والصواب: وطني إنه جميل.

يمكن تفسير الخطأ في هذا المثال بعدم تمييز التلميذ بين المؤنث والمذكر، فالصواب في كلمة مفيد أن تأتي مؤنث وتكتب بالتاء المربوطة لأن ما قبلها مؤنث، وأن تكتب كلمة جميلة بدون تاء لأن ما قبلها مذكر، ومثل هذه الأخطاء لا تعالج إلا بكثرة التمرين والممارسة.



دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء الصرفية

ثالثا: تصنيف الأخطاء النحوية وإحصاؤها

الخطأ النحوي هو عدم القدرة على صياغة الكلمات وكتابتها ضمن قواعد النحو، نتيجة عدم اتباع القاعدة النحوية، وتختلف أصناف وأنواع الأخطاء النحوية من نوع لآخر فهي: "مجال المرفوعات والمنصوبات والمجرورات ومجال الأفعال، وعلامات الإعراب الأصلية والفرعية".[1]

[1] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية الصرفية والاملائية، دار اليازوري للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009م، ص310.

وقد بلغ عدد الأخطاء النحوية التي وقع فيها أفراد العينة وذلك بمختلف أنواعها، (93 خطأ) من مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة، وقد رتَّبنا هذه الأنواع ترتيبا تنازليًّا، وهذا ما يوضحه الجدول التالي:

نوع الخطأ	فروعه	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ النحوي	الأخطـــــــاء التركيبية	75	%80.64
	الخطـــأ فـــي المجرورات	13	%13.97
	الخطـــأ فـــي المنصوبات	05	%5.37
المجموع	/	93	%100

تُظهر النتائج أعلاه أن أغلبية أفراد العينة يخطئون في تركيب المفردات، وقد وردت أخطاء عدم المطابقة بين مكونات التركيب كأكبر نسبة سُجلت في الأخطاء النحوية بنسبة 80.64%، وذلك راجع إلى عدم معرفة التلميذ الطريقة الأصح في تركيب الأفكار، والجهل بنوع أدوات الربط المستخدمة ومن أمثلة ذلك:

-قلت في نفسه أن المدرب هو حنون جدا. والأجدر أن يقول: قلت في نفسي أن المدرب حنون جدا.

-أحب الرياضة لأنني أحبها جدا.

- والصواب أن يقول: أحب الرياضة لأنها مفيدة لجسم الإنسان.

يرجع ذلك إلى ضعف المستوى اللغوي للتلاميذ وعدم استحضار الكلمات المناسبة لتركيب الجمل بعضها ببعض، كما يعقب هذه النسبة الخطأ في المجرورات بنسبة 19.29%، ونلاحظ أن أكتر الأخطاء التي ارتكبها المتعلمون هي أخطاء في استبدال وزيادة حروف الجر والتي تكررت في معظم أوراق التلاميذ، من أمثلة ذلك نجد:

- كرة القدم مفيدة للجسم وتقوي الجسم من البروتينات.

- والصواب أن يقال: وتقوي الجسم بالبروتينات.

- طلب منا رئيس حينا بإقامة حملة.

- والصواب أن يقول: طلب منا رئيس حينا إقامة حملة.

قد يكون سبب وقوع المتعلم في مثل هذه الأخطاء هو عدم تمييزه بين حروف الجر ومعانيها، فكل حرف له معنى خاص به، فالمتعلم هاهنا لم يدرك المعنى المراد من الجملة التي تستخدم بها، وفي هذه الحالة من المستحسن أن يتعرف على معاني حروف الجر كلها.

يلي هذا الخطأ مباشرة الخطأ في المنصوبات إذ قدرت نسبته بـ 5.37% كأقل نسبة، فالتلميذ في هذه الحالة قد يرفع اسم إن أو ينصب اسم كان فهو لا يميز بين عمل كل ناسخ، من رفع اسم كان وأخواتها ونصب اسم إن وأخواتها نحو:

-ولأنها مفيدا. والصواب: ولأنها مفيدةٌ.

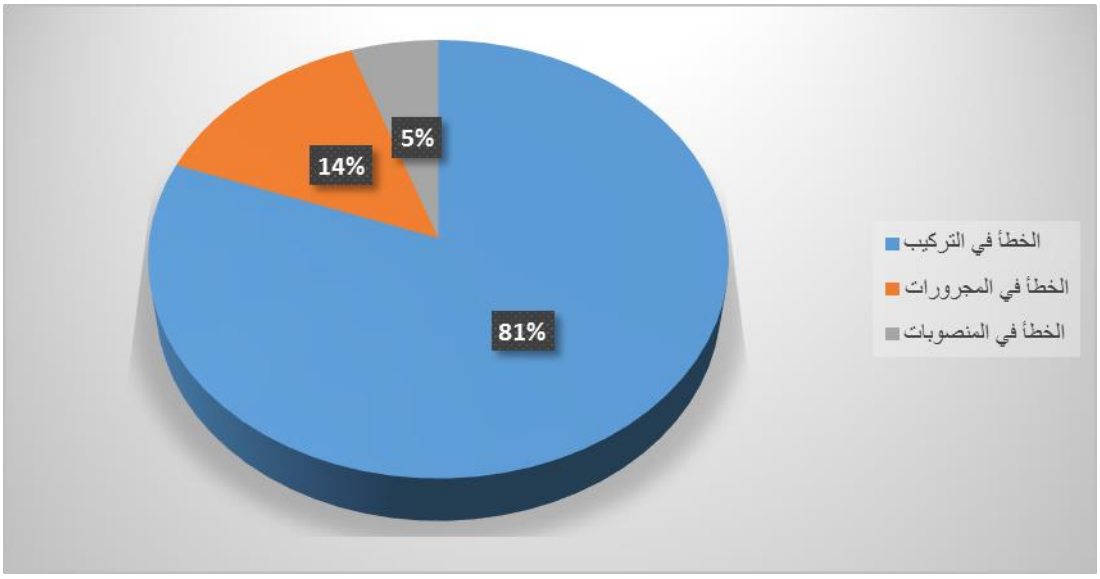
-ولأن الرياضة البدنية مفيدة. والصواب: ولأن الرياضة البدنية مفيدة.

ذلك لأن (إنَّ) تنصب الاسم ويسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها.

ما يجب قوله هاهنا أن عينة الدراسة تجد صعوبة في تطبيق قواعد النحو هذا ما أدى إلى تدني مستوى أدائهم الكتابي، فالنحو له مكانة مهمة بين فروع اللغة العربية لاختصاصه بصحة الجملة وسلامة الأداء وجمال الأسلوب، لذلك وجب على المعلم والمتعلم أن يضعوا نصب أعينهم خطورة الوضع وأن يتداركوه بأنجع الطرق والأساليب.

وما سنعرضه أدناه هو جدول يوضح نسبة الأخطاء النحوية من بين جل الأخطاء اللغوية المرتكبة، مرفق بدائرة نسبية تبين نسبة كل خطأ من الأخطاء النحوية:

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ النحوي	93	%19.29



دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء النحوية

رابعا: تصنيف الأخطاء الإملائية وإحصاؤها:

يعرف الإملاء على أنه:"من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، وهو وسيلة لوقاية الكتابة."[1]

وهذه الأخيرة تعد من بين أكتر الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ، وذلك منذ المرحلة الابتدائية، وقد بلغ عدد الأخطاء الإملائية التي وقع فيها أفراد العينة (330خطأ) من مجموع الأخطاء اللغوية المرتكبة، وهذا ما سيوضحه الجدول أدناه:

[1] عبد الرحمان عبد الهاشمي، التعبير فلسفته واقعة تدريسه أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م، ص58.

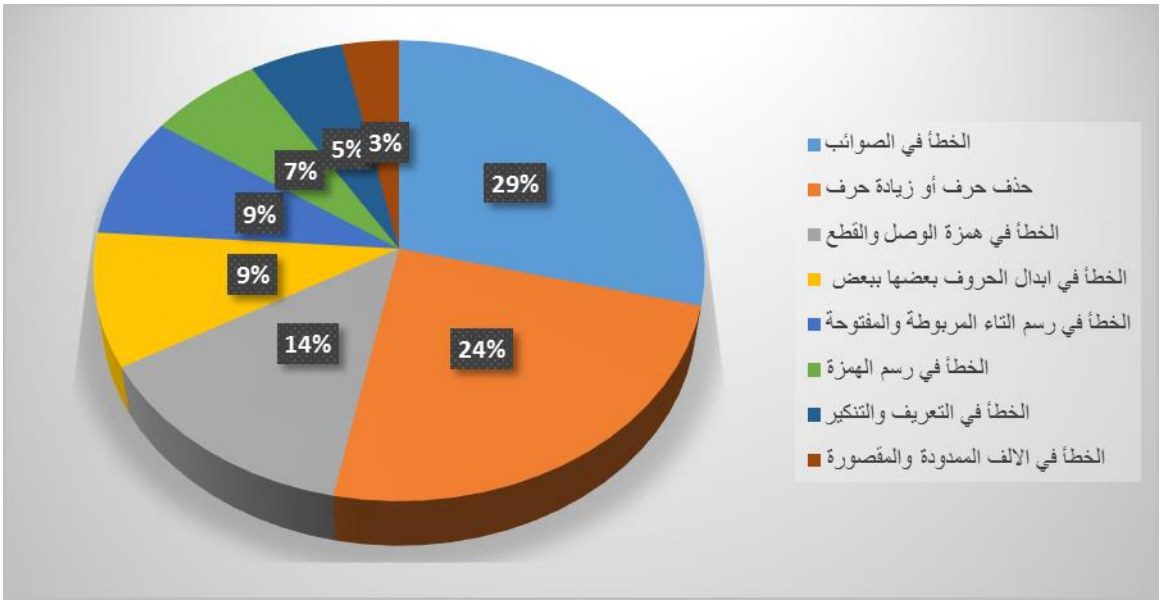
نوع الخطأ	فروعه	التكرار	النسبة المئوية
	حذف حرف أو زيادة حرف	80	%24.24
	الخطأ في همزة الوصل والقطع	45	%13.63
	الخطأ في إبدال الحروف	31	%9.39
	الخطأ في رسم التاء	28	%8.48
	الخطأ في رسم الهمزة	22	%6.66
	الخطأ في التعريف واللتنكير	18	%5.45
	الخطأ في الألف الممدودة والمقصورة	11	%3.33
المجموع	/	330	%100

نستنتج بعد هذا الإحصاء أن نسبة وقوع التلاميذ في الأخطاء الإملائية مقارنة بباقي الأخطاء اللغوية مرتفع، خاصة في الصوائت حيث بلغت نسبة الأخطاء فيها 28.78%، ويليها في الترتيب الخطأ في كتابة الكلمة بحذف حرف أو زيادة حرف فيها، إن قدرت

نسبة الخطأ في ذلك (24.24%)، ثم نجد أخطاء التلاميذ في همزة الوصل والقطع إذ وصلت(13.63%)، وهذا راجع إلى كون بعض التلاميذ لا يفرقون بين كل من الهمزتين، ولعدم درايتهم بالقاعدة اللغوية، ويعقبه الخطأ في إبدال الحروف بعضها ببعض كالخلط بين الظاء والضاد، وبين السين والصاد، وقد قدرت النسبة بـــ (9.39%)، ويأتي بعد ذلك الخطأ في رسم التاء حيث بلغ (8.48%)، وهذا مرده إلى عدم تفريق التلاميذ بين التاء المفتوحة والمربوطة، وكذا عدم تطبيقهم للقاعدة التي تعلموها في هذه المرحلة، وكذلك الخطأ في رسم الهمزة وكتابتها على السطر والألف والنبرة والواو، وقد بلغت نسبتها (6.66%)، وهذا عائد إلى كون التلميذ لم يطبق القاعدة التي تخص كتابة الهمزة تطبيقا جيدا، ويأتي بعد ذلك الخطأ في التعريف والتنكير بنسبة (5.45%)، ونجد أقل نسبة سُجلت في الأخطاء الإملائية الخطأ في الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة حيث قدرت ب(3.33%).

وسنعرض في الجدول الآتي نسبة الأخطاء الإملائية مقارنة بالأخطاء اللغوية، إضافة إلى دائرة نسبية تبين نسبة كل خطأ.

نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية
الخطأ الاملائي	330	%68.46



دائرة نسبية تمثل نسبة الأخطاء الإملائية

إن الملاحظة التي يمكن إبداؤها فيما تعلق بأرقام الجدول أعلاه، هي أن الأخطاء الإملائية أخذت حصة الأسد من حيث نسبة ورودها في المدونة، إذ بلغت (68.46%) لذلك ركزنا على أن يكون فيها الشرح مفصلا نوعا ما وأكثر توضيحا من حيث تكرار الخطأ ومدى شيوعه بين التلاميذ نذكر:

أولا: الخطأ في الصوائت

من خلال دراستنا لهذا النوع من الأخطاء يتضح لنا أنه منتشر بقوة داخل لغة التلاميذ، وذلك بنوعيه، إطالة الصوائت القصيرة وقصر الصوائت الطويلة، أما الصوائت

القصيرة فتُعرَّف بأنها "لا رموز لها سوى تلك العلامات الثانوية (كسرة، ضمة، فتحة)"[1]، والصوائت الطويلة هي "المسماة بحروف المد عندهم أي الألف والياء والواو"[2].

ومن أمثلة ذلك:

-في أحد الأيامي. والصواب: الأيام.

-هواية يمرِسها. والصواب: يمارِسها.

-مثل البرتقالي. والصواب: مثل البُرتقالِ.

يقول **فهد خليل زايد** "إن استخدام الحروف التي تمثل الصوائت القصار أوقع التلاميذ في صعوبة التمييز بين قصار الحركات وطوالها، وأدخلهم في باب اللُبس، فرسموا الصوائت القصار حروفا، كإتباع الفتحة في آخر الفعل"[3]

وبما أن عملية تصويب الخطأ من مهمة المعلم فعليه أن يعيّن الخطأ ويكتب فوقه الصواب، ويدرب تلاميذه على التركيز أكثر في حصة القراءة، وذلك ليصبح التلميذ قادرا على التمييز بين مخارج الحروف والأصوات المتشابهة ويتحسن أداءه الكتابي.

[1] كمال بشير، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، د ط، د ت، ص163.

[2] المرجع نفسه ص163.

[3] فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص79.

ثانيا: الخطأ في كتابة الكلمة بحذف حرف وزيادة حرف

ولعلَّ هذا مرده، التهاون في تنمية القدرة على الاستماع ومنه يترتب على المعلم تلفظ الكلمات تلفظا معبرا وتكرارها، وعدم نطق الكلمات أمامه نطقا خاطئا لترسخ في ذهن التلميذ بالشكل الصحيح.[1]

ذلك لتنمية أداء التلاميذ الكتابي بتعويدهم على الاستماع الجيد لمخارج الحروف ليتمكنوا من كتابتها بشكل واضح وسليم، ومن الأخطاء نذكر على سبيل المثال:

-وأنا مارسها كل يوم. والصواب: أمارسها كل يوم.

-وهي تجعله منعمن بالنشاط. والصواب: منعما بالنشاط.

ثالثا: همزة الوصل والقطع

وردت بنسبة (13.63%)، وهي نسبة متوسطة مقارنة بنسبة الأخطاء الإملائية الإجمالي ومن أمثلة ذلك نجد:

-وكما يقولون ان العَدْوَ(الحركة). والصواب: إنَّ العَدْوَ.

-أنا أحب الرياضة. والصواب: أنا أُحب الرياضة

-وعدم إستخدام. والصواب: وعدم استخدام

[1] ينظر، فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص75.

من خلال الأمثلة المعروضة والأخطاء المتكررة في هذا النوع من الأخطاء خاصة، نجد أن معظم التلاميذ يتجاهلون تماما قواعد كتابة همزة القطع وهمزة الوصل وسبب ذلك عدم التفريق بينهما لتشابههما، وهذا ما يجعل كتاباتهم وأدائهم متدني، وفي هذه الحالة نجد أنه من الضروري أن يسترجع المعلم مع تلاميذه نص القاعدة وتطبيقها بمجموعة من التمارين لأن التطبيق هو الثمرة العملية للدرس وعن كريقه نُرسخ القاعدة في أذهان التلاميذ.

رابعا: إبدال الحروف بعضها ببعض

من خلال تفحصنا لنسبة أخطاء إبدال الحروف بعضها ببعض، اكتشفنا أنها قد انحصرت في نوعين: إبدال الظاء ضادا والعكس، والنوع الثاني يتمثل في إبدال السين صادا والعكس نحو:

-هواية يمارسها معضم الناس. والصواب معظم الناس.

-لضرب أو أذاء أسدقاء. والصواب: أصدقائي.

-أصتطيع لعبها في الشارع. والصواب: أستطيع لعبها في الشارع.

وقد يرجع الخطأ في هذا إلى سرعة نطق الكلمات من قبل المدرس، أو أنَّ صوته خافت بحيث لا يتمكن التلميذ من سماع الكلمات بشكل جيد، أيضا تأثير العامية على الفصحى، ذلك كوننا ننطق الكثير من الكلمات والحروف بغير نطقها السليم كقولنا:

(السوق، الصوق) وغيرها من الأحرف المستعملة استعمالا خاطئا، هذا ما يؤثر سلبا على الأداء الكتابي للتلميذ، فعلى المعلم أن يأخذ بعين الاعتبار هذه النقاط ويشتغل عليها لينمي الأداء الكتابي لتلاميذه.

خامسا: التاء المربوطة والمفتوحة

من خلال جدول رسم التاء الذي يُظهر لنا أن نسبة وقوع أفراد العينة في مثل هذا الخطأ هي (8.48%)، والسبب وراء وقوعهم في مثل هذه الأخطاء هو عدم تمييزهم بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة كونهم يجهلون القاعدة التي تنص على ذلك، والتي تقول: "التاء في آخر الفعل سواء كانت زائدة أو أصلية تكون مفتوحة، وأن الاسم عندما تتصل به تاء نستطيع النطق بها هاء دون أن يُحدث ذلك خلل في المعنى، عندها تكتب مربوطة."[1] ومن أسئلة ذلك نجد:

-والأكلاة الصحية، والصواب: الأكلات الصحية.

-وليسة لضرب أو أذاء أصدقائي. والصواب: ليست بفتح التاء لأنها فعل

-إن الرياضة مفيدتا. والصواب: مفيدة.

[1] أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، لبنان، بيروت، ط2، 1998، ص204.

وكمحاولة للتقليل من الوقوع في هذا الخطأ، لابد إذا من المعلم أن "يُدرب التلاميذ على قاعدة التاء المربوطة والمفتوحة، ولا يكتفي بما في كتاب القراءة بل يحسن أن يضيف كلمات من عنده ويعرضها على السبورة، ويعينه على ذلك أن يأتي بالكلمة المفردة المختومة بتاء التأنيث يعقبها جمع المؤنث السالم لهذه الكلمة مثل: حشرة–حشرات."[1] هذا لترسيخ القاعدة أكثر في ذهن التلميذ بتنويع الأسئلة.

سادسا: رسم الهمزة

لقد بينت لنا نسبة إحصاء هذا النوع من الأخطاء عدم تفريق التلاميذ بين مواضع كتابة الهمزة سواء أ كانت على الألف أو على السطر أو الواو، وفي الحقيقة كانت نسبة الخطأ وتكراره في هذا النوع قليلة موازاتا مع الأنواع الأخرى من الأخطاء، حيث قدرت ب (6.66%) ومن أمثلة ذلك:

-تساهم في بنئ الجسم. والصواب تساهم في بناء الجسم.

- تُقرؤا الدروس جيدا. والصواب وتُقرأ الدروس لأنها فعل صحيح.

-وإن لها فواءد عديدة. والصواب: فوائد.

[1] عبد العليم إبراهيم، الاملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتب قريب للنشر والتوزيع، د ط، د ت، ص30.

إن رسم الهمزة من الأمور التي تستعصي على المتعلم، فهي تخضع لقواعد تضبطها تتعلق بحركتها وحركة ما قبلها، مما يستوجب على التلميذ الإحاطة بهذه القواعد إحاطة شاملة، ولعل سبب خطئهم هذا يعود إلى "تشعب قواعد الإملاء، وكثرة الاختلاف والاستثناء فيها، ومن أمثلة ذلك كتابة الهمزة(يقرأون، يقرءون، يقرؤون)".[1]

مثلُ هذه الأخطاء من الأفضل أن يتداركها المعلم بسرعة، وذلك بكثرة الممارسة وتدريب التلاميذ على كتابة الكلمات المهموزة، وتكليفهم بتطبيقات تنمي قدرتهم على الأداء الكتابي الجيد لمثل هذه الكلمات.

سابعا: التعريف والتنكير

تؤثر عملية التعريف والتنكير بصورة بالغة الأهمية في مناحي كثيرة من الجملة، والملاحظ أنَّ أفراد العينة يُخطئون في استخدام (ال) فيضعونها في محل خاطئ ظنًّا منهم أن هذا هو الصواب، فيضيفونها إلى الكلمة وهي في الأصل نكرة تارة، ويحذفونها من الكلمة وهي معرفة تارة أخرى، وبالتالي يقعون في الخطأ، ونسبة الخطأ فيه كانت قليلة جدا حيث قدرت بـ (5.45%)، ومن أمثلة ذلك نجد:

-على الأطفال أن يتحلوا بروح الرياضية. والصواب أن يقال: بالروح الرياضية.

[1] فهد خليل زيد، أساليب تدريس اللغة العربية، ص108.

-ويجب على الأفراد المجتمع. والصواب: يجب على أفراد المجتمع.

-تساهم في حماية من خطر الغرق. والصواب: الحماية من خطر الغرق.

ولعل هذا الإخفاق في التمييز بين الاسم المعرفة والنكرة، هو ضعف التلاميذ في التحكم بالقاعدة التي تخص هذا النوع، فنحن نجد التلميذ يعمل على كتابة ما ينطق به وإهمال مالا ينطقه، وكحل لهذه الظاهرة نجد "تدريب الأذن على الإصغاء إلى الحروف، واللسان على النطق الصحيح."[1]

"فيجب ألا يكتفي المدرس بالكلمات التي بكتاب القراءة، بل عليه أن يوسع الدائرة، فيأتي بأمثلة كثيرة من عنده لتدريب التلاميذ على هاتين اللامين نطقا وكتابة".[2]

وكل هذا الاجتهاد لتحسين أدائهم اللغوي عامة والكتابي خاصة.

ثامنا: الألف الممدودة والمقصورة

إذا كانت أخطاء التلاميذ في هذا النوع قد حددت بنسبة (3.33%)، وهي أقل نسبة من بين جل الأخطاء المرتكبة، ومن أمثلة ذلك نذكر:

-ولا تسبب أذا. والصواب: أذى.

[1] راتب قاسم عاشور، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، ص150.

[2] عبد العليم إبراهيم، الاملاء والترقيم في الكتابة العربية، ص31.

-لضرب أو إذائي أصدقائي. والصواب: إيذاء

-ففيها فواعد للجسم. والصواب: فوائد

يتضح مما سبق أن هناك بعض التلاميذ عاجزين عن التفريق بين كل من الألف الممدودة والألف المقصورة، وهذا يعود إلى جهل التلاميذ لقاعدة كتابة الألف المقصورة والممدودة، بحيث "إذا كانت الألف منقلبة عن ياء مثل: (فتى، جرى) كتبت بالألف المقصورة سواء كانت في الأسماء أو الأفعال الثلاثية"[1] أما الألف الممدودة فترسم كذلك "إذا كانت ثلاثية منقلبة عن واو سواء كان في الفعل أو الاسم"[2]

وعليه فالسبيل الوحيد للحد أو التقليل من الوقوع في هذا النوع من الأخطاء كثرة القراءة والمطالعة والتدريب على الكتابة لتطبيق القاعدة ورسوخها في ذهن المتعلم جيدا.

استنادا لكل هذه المعطيات يتضح أن الخطأ اكتسح ميدان التعليم بنسب مرتفعة في جميع المستويات (النحوية، الإملائية، الصرفية)، وفيما يتعلق بالنتائج التي أسفرت عنها الدراسة، فقد اتضح أنَّ أفراد العينة يعانون من تدني في أدائهم الكتابي وخاصة مادة الإملاء، وهذا جلي في ارتفاع نسبة الأخطاء الإملائية مقارنة بالأخطاء الصرفية

[1] أيوب جرحيس العطية، اللغة العربية تثقيفات ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2012م، ص45.

[2] عبد الفتاح الحموز، فن الإملاء في العربية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ج1، ط1، 2012م، ص.133

والنحوية، وبالتالي فإن أداء المتعلمين في هذه المرحلة لم يصل المستوى المأمول في جميع المستويات اللغوية ذلك لتواضع الرصيد اللغوي من جهة ومن جهة أخرى صعوبة تطبيق التلميذ للقواعد النحوية والصرفية التي تتطلب جهدا فكريا منه، والملاحظ أن أفراد العينة لم يكتسبوا ملكة لغوية متينة تحصنهم من الوقوع في مثل هذه الأخطاء، وهذا ما يشكل خطرا على تلاميذ هذا الطور، خصوصا أنهم مقبلون على مرحلة جديدة (التعليم المتوسط)، وبالتالي يجب الوقوف عند ظاهرة الخطأ اللغوي(الكتابي خاصة)، كي لا يستفحل أكثر ويتسبب في تشويه جمال لغة الضاد.

أما إذا أتينا إلى مدى توظيف أفراد العينة لمعايير الأداء اللغوي الكتابي السليم، نجد أن إنتاجاتهم الكتابية تفتقر لهذا التوظيف، مما زاد تعبيرهم ضعفا إلى ضعف خاصة أنها مليئة بالأخطاء اللغوية، والناظر لكتابات التلاميذ لا تخطئ عينه خُلُوُّها من علامات الترقيم، ويبدو ما كتبوه عبارة عن مجموعة من العبارات المكدَّسة فوق بعضها، فلا يوجد منهجيَّة واضحة تُنَظِّمها، فتجعل منها بناء فكريا ولغويا واضحا، ولا يخفى أنَّ جلاء المعنى وجمال الكتابة يتوقَّف على حُسن استخدام هذه الأخيرة.

وهذا راجع إل المعلم، فالتلاميذ يهتمون فقط بالمهارات التي يُركز عليها المعلم ويكررها، وما دون ذلك فهم لا يكترثون، أما عن معيار توظيف الشواهد والأمثلة، فنجده

موجود لكن التلاميذ لا يُتقنون استخدامه بالشكل الصحيح، وإيضاحا للقصد نُجسد هذا الكلام النظري بالمثال الآتي:

قال الله تعالى: "الجسم السليم في العقل السليم" هذا ما كتبه أحد أفراد العينة، رغم أنه حديث شريف.

أيضا قوله صلى الله عليه وسلم: "النظافة من الإيمان والوسخ من الشيطان"، استخدمه أحد التلاميذ على أنه قوله عز وجل.

ومن هذا نستنتج أن أفراد العينة لديهم خلط في هذا الأمر، فمحصول المتعلم من استشهادات وتراكيب ولغة فصيحة، يكون أوفر عندما يتم التركيز في التعليم على القرآن الكريم والحديث الشريف، بتوفير مرافق لتعليمه سواء داخل المدرسة أو خارجها.

ونظرا لدور المعلم المهم في نقل المعرفة وجب عليه تسهيل العملية التعليمية وتوفير البيئة المناسبة لذلك، وتشخيص مستويات تلاميذه وإرشادهم وتوجيههم، حتى تتحقق الأهداف، وهدفنا ها هنا هو تنمية الأداء الكتابي لدى متعلمي هذه المرحلة، وما الشكل أدناه إلا توضيحا لما يجب أن يتوفر عند التلميذ لنمو أدائه الكتابي:

مثال توضيحي:

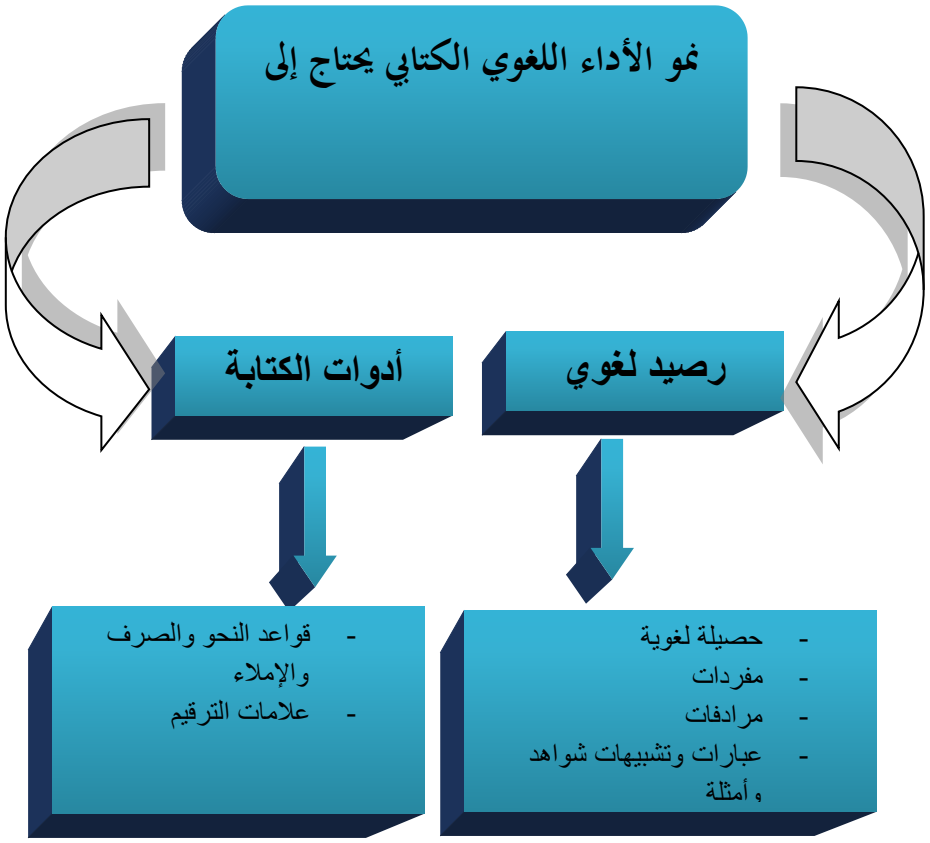
-عندما يطلب المعلم من التلميذ أن يكتب تعبيرا حول العولمة:

أولا: هل بإمكانه أن يكتب موضوعا لا يملك أدنى فكرة عنه، أو بالأحرى لا يعرف حتى معنى الكلمة؟

ثانيا: إذا توفرت لديه معلومات حول الموضوع وأفكار تمكنه من تحرير ما طُلب منه، هل يمكن الكتابة دون قلم كتابة أو ورقة؟

في الحالة الأولى: سيعجز بالطبع من الكتابة في موضوع لا يعرفه.

ومنه إذن المسألة تحتاج إلى:



وهذا ما يسميه **هنري سيدل** الخبرة الكتابية، ويقول قولا فصلا "هو أن الكتابة تشبه شدَّ زناد البندقية، فإذا لم يكن بها طاقات لا يحدث شيء، كالتلميذ الذي تُثيره لأن يكتب، فإذا لم يكن لديه شيءٌ فلن يكتب شيئًا."[1]

المبحث الثالث: الآليات والإجراءات العملية لتنمية الأداء الكتابي:

من خلال تحليلنا للأخطاء اللغوية التي وقع فيها أفراد العينة، وجدنا أنهم يعانون من انخفاض في مستوى التحصيل اللغوي نتيجة عدة عوائق مثل: "مشاكل الكتابة الإملائية، وعدم السيطرة على المفاهيم النحوية والصرفية التي بها يتم ضبط البنيات اللغوية وأحكامها الإعرابية، والافتقار إلى الثروة اللغوية التي يتم بها التعبير عن المعاني والأفكار التي تجول في الذهن، والضعف البيّن في تنظيم الأفكار وترتيبها في نسق يحكمه الترابط المنطقي والموضوعي في السياق العام للموضوع".[2]

ومن أساليب العلاج المتعارف عليها، والتي باتت السبيل الوحيد للتقليل من هذه الأخطاء التي تمس التعبير الكتابي هو تصويبها، ليقف المعلم على مستوى كل تلميذ وينبهه إلى أخطائه، كي لا تكون بمثابة خطأ يقع فيه التلميذ أثناء كتاباته المستقبلية.

---

[1] أبو سعود سلامة أبو سعود، المنجد في التعبير، ص115.

[2] خير الدين هنى، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ط1، 1999م، ص161.

1-أساليب تصحيح التعبير كتابي:

"إن عملية التقويم في التعبير أو التصحيح أمر مرهق، لكنه مهم جدا ويجب أن يحظى بالاهتمام الكبير من المعلمين."[1]ولتصحيح التعبير ثلاثة أساليب:

أ- **الأسلوب العلاجي:** يضع المدرس خطًّا تحت أي خطأ ويكتب الصواب فوقه، لمعالجة الأخطاء مباشرة، غير أن هذا الأسلوب لا يحفز التلميذ على التفكير بالخطأ ونوعه وسببه.[2]

ومن جهة أخرى نجد أن هذا الأسلوب مناسب لهذه المرحلة، لأن التلميذ فيها يكون عاجزا عن تصحيح خطئه بنفسه والبحث عن سبب الخطأ الذي وقع فيه.

ب- الأسلوب الإشاري: يضع المدرس خطًّا تحت أي خطأ ويتركه للتلميذ ليفكر به ويصححه بنفسه، وهذا يحفز التلاميذ على التفكير بالخطأ غير أن بعضهم يتمكنون من معرفة ماهية الخطأ ولا يصححونه.[3] فالمعلم في هذا الأسلوب يقوم بتصحيح الأخطاء الصعبة فقط والتي هو على يقين أن التلميذ لا يستطيع أن يصححها بنفسه، أما تلك التي

[1] هدى الشمري، سعدون محمد الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص243

[2] ينظر: محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغو العربية، ص219.

[3] ينظر: محسن عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العرية، ص219.

يدرك أن التلميذ وقع فيها بسبب عدم التركيز فقط هو يعرف كيف يصححها فيشير إليها فقط.

جـ- الأسلوب المرمَّز:"يضع المعلم خطًّا تحت كل خطأ ثم يضع رمزا فوق الخطأ يدل على نوع الخطأ، على أن يكون قد اطلع التلاميذ على ما يعنيه كل رمز مثلا: (ن: خطأ نحوي)، (م: خطأ إملائي)، (ص: خطأ صرفي). وهكذا..."[1] ويعد هذا الأخير أفضل الأساليب نظرا لنجاعته.

وهكذا يتولى المدرس تصحيح الدفاتر بدقة بعد اصطحابها إلى غرفة المدرسين أو إلى البيت، على أن يقرأها بدقة ويصححها بأحد الأساليب التي مر ذكرها.

نواحي تصحيح التعبير:

يرتكز تصحيح التعبير التحريري على أربعة نواحي من المهم أن يتعرض لها المدرس حين تصحيحه لكراسات التلاميذ:

1- الناحية الفكرية: وتشمل النظر في الأفكار التي تندرج تحت الموضوع، من حيث صحتها وترتيبها.

[1] المرجع نفسه، ص219.

2- الناحية اللغوية: وتشمل مراعاة قواعد الصرف والنحو والإملاء، واستعمال الألفاظ في المعاني التي وضعت لها.

3- الناحية الأدبية: ونعني بها أسلوب الأداء، وجمال التصوير وسَوْق الأدلة في قوة ووضوح.

4- ناحية الرسم الإملائي وجودة الخط وحسن النظام[1]

ومعنى ذلك أن المعلم يجب أن يكون فطنا أثناء تصحيحه لكتابات التلاميذ هذا لينتبه إلى الأخطاء اللغوية وغيرها من الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها التلاميذ، ليُصَوبها لهم في حصة التصحيح تحت شعار نُخطأ لنتعلم.

2- أساليب علاج ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي:

يعاني عامة التلاميذ من ضعف في التعبير الكتابي، نتيجة ترسبات قديمة في التكوين اللغوي لمعظم التلاميذ، والْتماس العلاج لهذا الضعف يضطرنا أن نأخذ بعين الاعتبار الأساليب المخلفة التي أدت إلى قيام هذه المشكلة، كضعف التلاميذ في مادة النحو بسبب الحفظ الجاف الخالي من النقاش، أيضا ابتعاد التلاميذ على المطالعة لاشتغالهم بوسائل الاتصال الحديثة، ازدواجية اللغة أيضا له أثر سيء على لغة التلميذ الذي أصبح لا يكاد يسمع الفصحى من قِبل معلمه.

[1] راتب قاسم عاشور، محمد فؤاد لحوامدة، فنون اللغة العربية، ص150.

تتعدد الأسباب والنتيجة واحدة، فقد ذكرنا فيما سبق أسبابا عدة فلا داعي لتكرارها، فقط أردنا أن نُنَوّه إلى أنه ثمة أسباب يجب مراعاتها من طرف المعلم ليكون العلاج ناجحا وفعالا.

هناك عدة أساليب تُستعمل من أجل رفع مستوى التلاميذ في مادة التعبير الكتابي منها ما يلي:

1- "كتابة المهارة التي يخطئ فيها التلميذ على أوراق كبيرة، وأساس هذا الأسلوب أن يقوم المعلم بكتابة المهارة المرتكبة من قبل التلاميذ مثل "تكافؤ، اللؤلؤ، تباطؤ"، كل كلمة في لافتة وتُعَلَّقُ في الفصل وممرات المدرسة وعلى الجدار، ويمكن للمعلم أن يُغير هذه الكلمات أسبوعيا."[1]

هذه الطريقة تجعل للتلميذ زادا لغويا يعتمد عليه أثناء أدائه الكتابي، إضافة إلى تعوده على كتابة الكلمات الصعبة والغير مألوفة.

2- "أما بالنسبة للضعف في الإملاء والكتابة العربية، فإن خير علاج لذلك هو الاستفادة من القاعدة الصحية التي تقول (درهم وقاية خير من قنطار علاج)، إذ أن عرض قطعة الإملاء على التلاميذ وتدريبهم على كتابتها وتهجئة كلماتها الصعبة أو

[1] راشد محمد الشعلان، أساليب علاج الأخطاء الإملائية عند الصغار والكبار، مكتبة لسان العرب، الرياض، السعودية، ط1، 2000م، ص90.

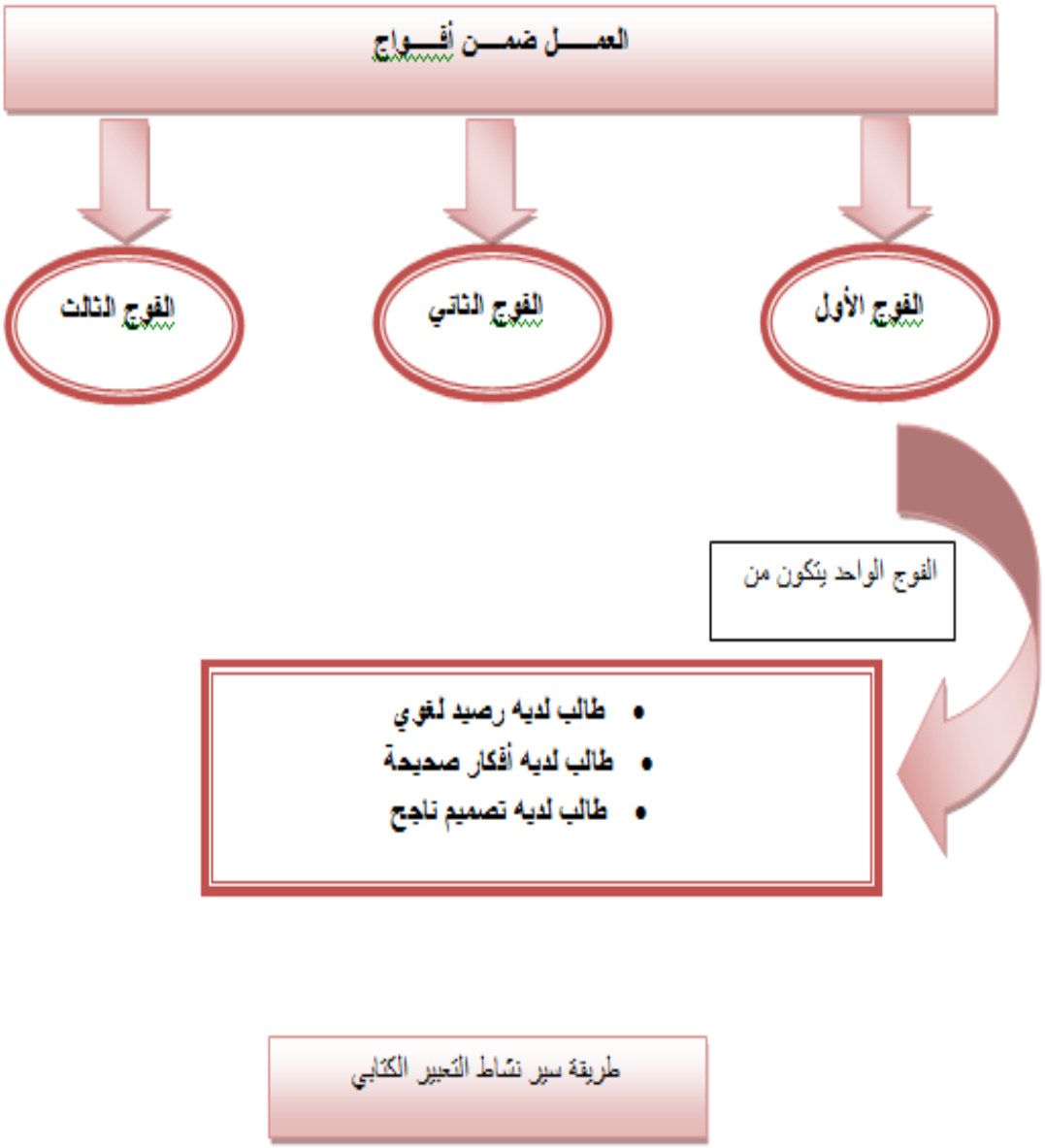
العويصة يكفل عدم وقوعهم في الخطأ، ويكونون قد تعلموا كتابة تلك القطعة وما قبلها من كلمات صعبة، فحسنت بذلك كتاباتهم وهو المطلوب."[1]

وبهذا يكون التلميذ على استعداد دائم لاستقبال واستيعاب تعليمات جديدة، تضمن له أداء جيدا في حصة التعبير.

3- من الأساليب والطرق المتبعة في النهوض بالتعبير الكتابي وتنمية أداء التلاميذ فيه، العمل ضمن جماعات لتنمية روح الجماعة، حيث يقسم المعلم تلاميذه إلى أفواج لتبادل المعرفة، ولا يكون ذلك عشوائيا فعلى المعلم أن يحسن اخيار تلاميذ كل فوج حسب قدراتهم المختلفة والمتفاوتة، لزرع ورح التعاون بينهم وتحسين الأداء الكتابي من خلال تطوير الرصيد اللغوي.

وفيما يأتي مخطط يوضح تفويج التلاميذ حسب قدراتهم وذلك بالجمع بين نقاط القوة والمهارات الفردية التي يمتلكها تلاميذ الفوج الواحد، ذلك لتحقيق الهدف المراد، وهو تحرير موضوع بأداء جيد.

[1] سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل الى تدريس مهارات اللغة العربية، ص138.


العمـــل ضمـــن أفـــواج
الفوج الأول
الفوج الثاني
الفوج الثالث
الفوج الواحد يتكون من
طالب لديه رصيد لغوي
طالب لديه أفكار صحيحة
طالب لديه تصميم ناجح
طريقة سير نشاط التعبير الكتابي

4- ومن التجارب الناجحة في ميدان التعبير الكتابي، تجربة الكراسة المتنقلة حيث أثبتت نجاعتها في مساعدة التلاميذ على تنمية المحصول اللغوي، وذلك يكون بإعداد كراس كبير من طرف المعلم يتناوب عليه التلاميذ.

يقدم لأحد التلاميذ ويطلب منه الكتابة في موضوع معين مع تحديد موعد لإرجاع الكراس، ثم يطلع المدرس على ما كتبه التلميذ وهكذا دواليك والفائدة من ذلك هو أن يستفيد كل تلميذ من كتابات زملائه ويستنفع من تصحيح المدرس، بحيث يعزم كل تلميذ على كتابة موضوع أفضل من زملائه من جميع النواحي، ويحاول ألا يخطئ كما أخطأ زملائه.

هذه الطريقة يستخدمها معظم المعلمين لأنها تنمي روح المنافسة بين المتعلمين وتترك أثرا إيجابيا فيهم.

5- أن يعتمد المدرس على الإكثار من عرض الأمثلة المتشابهة التي تخدم قاعدة معينة، فيكون التكرار المحاكاة والقياس خير ما يعين التلميذ على فهم مضمون القاعدة وتطبيقها، ولا داعي مطلقا إلى أن يشق المدرس على نفسه وعلى تلاميذه بأن يسارع إلى صياغة القاعدة في عبارة معينة ويحرس على أن يحفظها التلميذ.

إن هذه الطريقة تساعد التلميذ على فهم القاعدة وتطبيقها لا حفظها، فحفظ القاعدة دون فهم لا فائدة ترجى منه، فبالإكثار من الأمثلة والتكرار ترسخ القاعدة في دهن المتعلم ويصبح قادرا على توظيفها بشكل صحيح. [1]

6- تشجيع التلميذ بعبارات الشكر والامتنان، تسهم في إثارة دافعيته نحو الكتابة وتحفزه على أداء أفضل مثلا (خطك جميل، أفكارك رائعة ...).

7- ومن وجوه الإصلاح أيضا أن يُحسّن المعلم من أدائه ويكون في اطلاع دائم على أساليب التعلم الحديثة، لأن ذلك ينعكس على أداء التلميذ ويساهم في تنمية قدراته المعرفية.[2]

من الأساليب التي تزيد من دافعية التلميذ ومن تعلمه هي التنويع في طرق واستراتيجيات العلاج، ومما سبق نستنتج أن الطرق المتبعة في النهوض بالتعبير الكتابي كثيرة ومتعددة، والمعلم الجيد هو من يحسن اختيار الطريقة الأنجع لتحسين مستوى تلاميذه، والتي تؤثر إيجابا في انتباههم واندماجهم، هذا ما يستوجب إلمام المعلم بطبيعة

[1] ينظر: رميل فيصل، تعليمية التعبير الكتابي الواقع والآفاق، ملتقى وطني لفائدة مفتشية التربية الوطنية، الثلاثاء 17 فيفري 2015، ص 06.

[2] ينظر فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، ص 310.

المشكلة وأن يكون مدركا لأساليب علاجها، وعلاوة على هذا وذاك يتطلب الأمر أعصابا هادئة وصدرا رحبا وفكرا عميقا.

الخاتمة

حاولت أن أقف من خلال هذا البحث عند أهمية نشاط التعبير الكتابي في المرحلة الابتدائية، لأنه الأساس في تنمية الأداء اللغوي الكتابي للتلميذ، ولقد أسفرت هذه الدراسة على مجموعة من النتائج نوجزها فيما يلي:

1- الأداء اللغوي هو الإنجاز الفعلي للغة، وممارستها بالشكل الصحيح يدل على اكتساب الفرد لكل مهارات اللغة (الشفوية والكتابية).

2- يُكَوِّنُ الأداء علاقات بمفاهيم مجاورة له (الكفاءة، القدرة، المهارة)، فهو وسيلة من خلالها نستطيع التأكد من كفاءة الفرد وقدرته ومهارته الكامنة في الذهن عن طريق الإنجاز الفعلي لعمل ما.

3- الأداء اللغوي له جانبان: أداء إنتاجي، حين ينتج الإنسان اللغة (الكلام، الكتابة)، وأداء استقبالي، وذلك حين يستقبل الإنسان اللغة أو يقرأها.

4- إن أهمية التعبير تجبر المعلم على أخذ المادة بعين الاعتبار، ذلك لتنمية قدرة المتعلم على التحدث والتحاور مع الآخرين، ضِف إلى ذلك تعويدهم على التعبير عن أفكارهم عن طريق الكتابة بالشكل الصحيح.

5- ينقسم التعبير إلى عدة أنواع، فمن حيث الأداء إلى قسمين: (تعبير كتابي، تعبير شفوي)، كما ينقسم من حيث الغرض إلى قسمين أيضا وهما: (تعبير وظيفي، تعبير إبداعي)، وكلا النوعين بما يحمله من أقسام، له دور في تنمية الأداء اللغوي للمتعلم.

6- للتَّعبير الجيّد أسس (نفسية، تربوية، وأخرى لغوية)، يجب الوقوف عندها ليصل المتعلم إلى النتيجة المتمثلة في نجاح التعبير.

7- التعبير الكتابي نشاط مهم جدا للمتعلم، حيث أنه يُعين المتعلم على استثمار مكتسباته وخبراته، فيوظف الأساليب التعبيرية مستعينا بقواعد الكتابة وعلامات الوقف.

8- تتجلى مظاهر التحصيل اللغوي الكتابي في المهارات الكتابية التي يكتسبها المتعلم، فلكل مهارة دورها في ثراء الحصيلة الكتابية عند المتعلم.

9- للتعبير الكتابي أهداف جمة، يُأمل منها الوصول بالمتعلمين إلى مستويات عالية في أدائهم الكتابي، وتتمثل هذه الأهداف في عدة جوانب (أهداف اجتماعية، أهداف فكرية، أهداف تعليمية، أهداف شخصية، أهداف لغوية).

10- يواجه معلم اللغة العربية ومُتعلمها صعوبات في تَعْلِيم وتَعَلُّم التعبير الكتابي، وهذا ما يؤدي إلى ضعف الرصيد اللغوي عند المتعلم، لذلك يُحْسَن دراسة هذه الصعوبات وإيجاد الحلول المناسبة لتجاوزها.

11- كثرة الأخطاء اللغوية لدى أفراد العينة، وكان ذلك في جميع المستويات بما فيها (الصرفية، النحوية والإملائية)، هذا ما أثر على نجاح التعبير الكتابي.

12- أثرت الأخطاء اللغوية باختلافها على أداء التلاميذ، حيث شوَّهت كتاباتهم، وهذا راجع إلى عدم اكتسابهم للمهارات اللغوية الخاصة بهذا النشاط.

13- على المعلم أن يُلَقِّن المهارات الكتابية لتلاميذه ويركِّز عليها، لأن إهمالها يؤدي إلى ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي، خصوصا أن مرحلة التعليم الابتدائي مهمة جدا، ففيها يكتسب التلميذ أساسيات اللغة.

14- إن حصيلة التلاميذ اللغوية قليلة جدا تحتاج إلى تنمية، فالموضوع الذي طُلِب منهم الكتابة فيه سهل التناول، إلا أن أفراد العينة واجهوا صعوبة في التعبير فيه.

15- ظاهرة الخطأ اللغوي أضحت قضية لابد من الاهتمام بها، نظرا لاكتساحها ميدان التعليم، وخاصة مرحلة التعليم الابتدائي، فتدريب تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي على مهارات التعبير الكتابي يُنمي أدائهم الكتابي، ذلك ما يُأهلهم إلى الانتقال بكل أريحية إلى مرحلة التعليم المتوسط.

16- تنمية الأداء اللغوي الكتابي للتلاميذ متوقف على الطريقة التي يتبعها المعلم ففي تدريس التعبير الكتابي وتصحيحه، فالتنويع في الطرق والاستراتيجيات، له دور فعَّال في نجاح التعبير وارتقائه.

17- مناقشة كتابات التلاميذ وتصحيحها، من الطرق الناجعة التي تؤدي بالتلميذ إلى اكتساب مهارات التعبير الكتابي، وبذلك يُبدع ويعبر بطلاقة.

18- استغلال المدرس لجميع القدرات الكامنة لدى المتعلم، وذلك بالإكثار من التدريبات اللغوية داخل القسم وخارجه (الواجبات المنزلية)، لممارسة القواعد اللغوية بشكل صحيح.

19- تراجع احتكاك أفراد الأمة عامة والتلاميذ خاصة بالقرآن الكريم، نتج عنه هذا المستوى المتدني في التعبير الكتابي، فالاهتمام بالقرآن الكريم والحديث الشريف كفيل بأن ينهض بأداء التلاميذ الكتابي.

وختاما لا يسعنا إلا أن نقول إننا لا نزعم في بحثنا هذا بلوغ الكمال، فإنه مما اختصَّه الله لنفسه، ولكنه جهد المُقِل، ومحاولة منَّا نبتغي من ورائها الإضافة، فإن حصل ذلك فبتوفيق من الله، وإن لم يحصل ذلك كله فبعضه هو المأمول.

ورحم الله من أهدى إلينا عيوبنا بالنقد الهادف البنَّاء.

الملاحق

الملحق رقم 01:

ساعطيك لهم الدرجات
0,25 0,25
1/ ما نوع الهمزة في كلمة "المؤذن"
نوع الهمزة على الواو 0,25
كتبت الهمز في كلمة المؤذن؛ لان ما قبله
مضموم 0,25
والوضعية الإدماجية،
الرياضة
الرياضة المفضلة عندي هي كرة القدم
مفيدة لجسم وتقوي الجسم من
البروتينات والاكلة المصبرة
لكي يفرح تعلمنا القوة ولانها مفيدا
في الجسم فيها فوائد قوية لجسم

وتُفيد الإنسان من الرياضة المفيد للجسم

الرياضة هي أحسن رياضة عند علي

الرياضة تاتو كلهم في كرة القدم

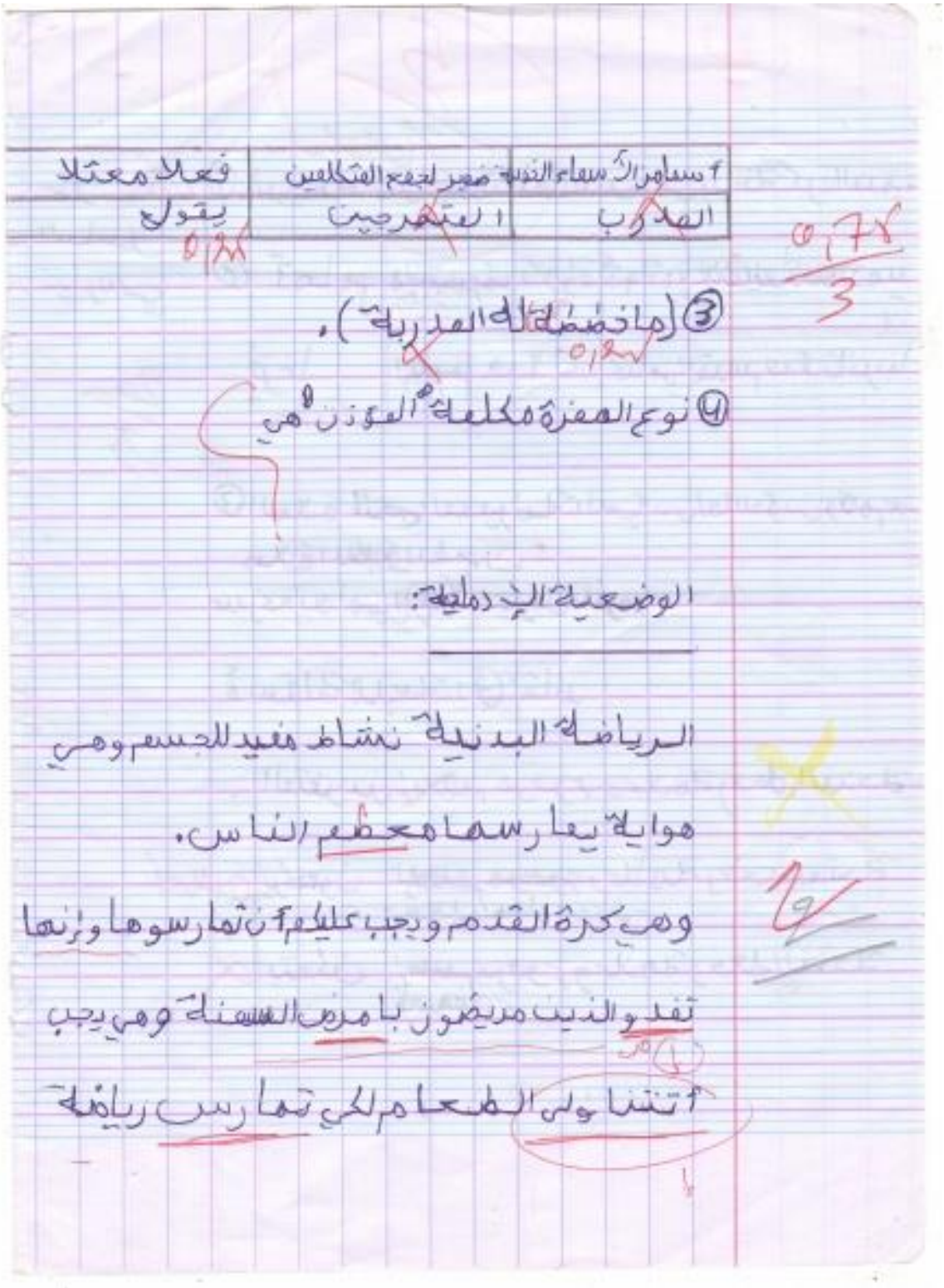
اتباع ما جاء في الوضعية

تسلسل الأفكار:

الجمع (جمع التكسير + تأنيث الفاعل)

حجم المتوج (14 سنتمترا)

الملحق رقم02:



أسماء الأسماء	ضمير لجمع المتكلمين	فعلا معتلا
الملاعب	المتفرجين	يقول

③ (ما فضلة له المدربة).

④ نوع الهمزة مكلفة الفوز هي

الوضعية الإدماجية:

الرياضة البدنية نشاط مفيد للجسم وهي هواية يمارسها معظم الناس.

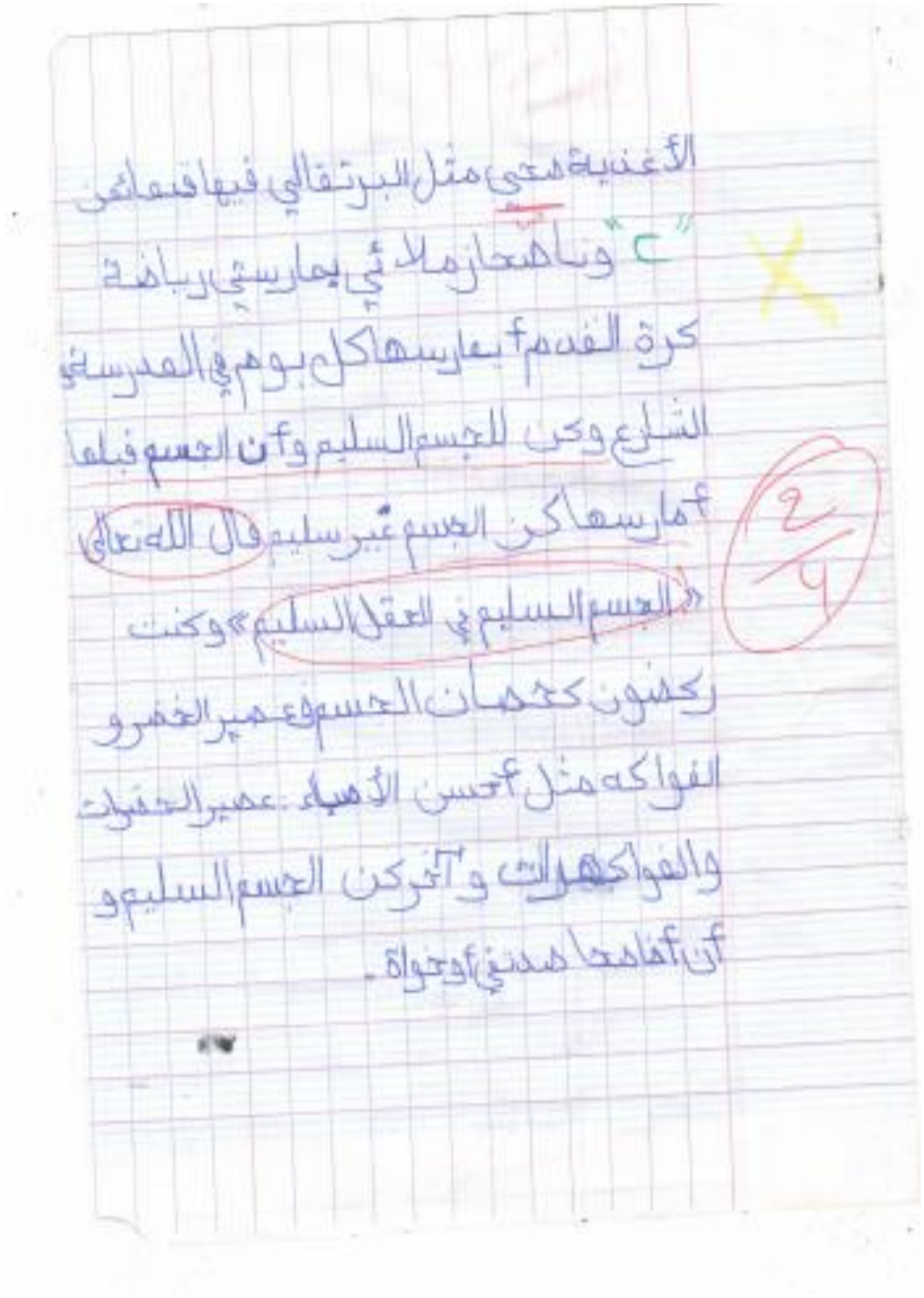
وهي كرة القدم ويجب عليكم أن تمارسوها وإنها تفيد والذين مريضون بامراض السمنة وهي يجب أتتناول الطعام لكي تمارس رياضة

كرة القدم وتمارسها مع الكثير من
الأشخاص ويجب أن تمارسها في ملعب
نظيف وفيه الملاعبين والمتفرجين لكي
يستمتعون بكم كيف تلعبون والرياضة هي
تاج فوق الرؤوس.

التزم بما هو مطلوب في الوظيفة
المتوج (ع ا س ط ل).

توظيف ط (نائب الفاعل + جمع التكسير)

الملحق رقم 03:



الأغنية سمى مثل البرتقالي فيها فعلين
"ج" وناهتحازملائي بمارستي رياضة
كرة القدم أمارسها كل يوم في المدرسة
الشارع وكن للجسم السليم وأن الجسم قبلها
أمارسها كن الجسم غير سليم قال الله تعالى
«الجسم السليم في العقل السليم» وكنت
ركضون كحصان الجسم وغير الخضرو
الفواكه مثل أحسن الأشياء. عصير الحليب
والفواكه هوات وآخركن الجسم السليم و
أن أحافظ صدقني أو خواة.

2-

أسماء من الأسماء الخمسة	ضمير الجمع متكلمين	فعلا مختلا
ذو	هم	فتبادلوا

3 ماخطبتنا له المديرة

4- نوع الهمزة في كلمة المؤذن لانها جمع مؤنث سالم كتب على الواو في بداية.

الوضعية الادماجية

الرياضة هي مفيد للجسم وهي هواية الرياضة كرة القدم وأنا ماريسها كل يوم أفضلها في النفس ويجب على المحافظة على صحتي ويجب

الملحق رقم 04:

نفسه انا الهدرين هو عنوان جدا فيه كل
شهر وكد نحس انه هم الاجانب الين نحن حوالين
الجزايريين ايلدي انا اعيه وانا نخل عنه شنو

الملحق رقم 05:

لضرب أو أداء أسدقاء وهي
رياضة سهلة ولكنها رياضة
فردية ولكل منا رياضته
المفضلة هتلر وإن الرياضة البدنية
مفيدة لجسم الانسان.
ويجب على الأفراد المجتمع أن
يمارس الرياضة فالجسم السليم في العقل
السليم.

أين الصيغ (جمع التكسير +
نائب الفاعل).

3/4

4- نوع الهمزة في كلمة مؤذن هي همزة متوسط

سبب كتابتها لانها مفتوحة وما قبلها مرفوع

الوضعية الادماجية

إن الرياضة مفيدة للجسم الانسان وهي تجعله ومنعمن بالنشاط والحيوية وهناك لنوعان أنواع كثيرة من الرياضة منها رياضة كرة القدم - الكرتي - السباحة - الجري وأنا أحب الكرتي فهي تجعلني نشيطة وقوية وهي رياضة الدفاع عن النفس وليست

المصادر والمراجع

- **القرآن الكريم: برواية ورش عن نافع**

أولا: المصادر والمراجع

1. إيناس عبد المجيد لطيف، ميساء محمد كريم أحمد، ضعف كتابة التعبير عند طالبات معاهد إعداد المعلمات (البقاع المحمدية)، معهد إعداد المعلمات الصباحي في المحمدية، ع2، تشرين الأول، 2010م.
2. أحمد بدر، أصول البحث العلمي ومناهجه، وكالة المطبوعات، الكويت، السعودية،دط،1979م.
3. أيوب جرجيس العطية، اللغة العربية تثقيفات ومهارات، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط 1، 2012.
4. حسني عبد البارئ عصر، تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية، مركز الإسكندرية للكتاب،مصر،د.ط، 2005م.
5. حاتم حسين البصيص، تنمية مهارات القراءة والكتابة استراتيجيات متعددة التدريس والتقويم، منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب، دمشق، سوريا، دط، 2011م.

6. خليل عبد الفتاح حماد، خليل محمودنصار، فن التعبير الوظيفي، مطبعة ومكتبة منظور لطباعة والنشر والتوزيع،غزة، فلسطين، ط1، 2002م.

7. خير الدين هني، تقنيات التدريس، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، دط، 1999م.

8. رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللغوية، (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع، القاهرة ،مصر ،ط1، 2004م.

9. راتب قاسم، عاشور محمد فؤاد الحوامدة، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان،الاردن، ط 1 ،2009م.

10. راشد محمد الشعلان، أساليب عملية علاج الأخطاء الاملائية عند الصغار والكبار، مكتبة لسان العرب، الرياض، السعودية، ط1، 2000م.

11. عبد الرحمان كامل عبد الرحمان محمود، طرق تدريس اللغة العربية، كلية التربية، جامعة القاهرة، مصر، 2005/2004م.

12. عبد الرحمان عبد الهاشمي، التعبير فلسفته واقعه تدريسه أساليب تصحيحه، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2010م.

13. عبد الرحمان إبراهيم السفاسفة، طرائق تدريس اللغة العربية، الكرك يزيد للنشر والتوزيع، الأردن، ط 3، 2004م.

14. زين كامل لخويسكي، المهارات اللغوية (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، دار المعرفة، مصر، ط1، 2001م.

15. زهدي محمد عيد، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

16. أبو السعود سلامة أبو السعود، المنجد في التعبير، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، شرم الشيخ، مصر، 2007م.

17. سميح عبد الله أبو مغلي، مدخل إلى تدريس مهارات اللغة العربية، دار البداية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1, 2010م.

18. عبد السلام يوسف الجعافرة، مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق، مكتبة المجتمع لنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2011م.

19. سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2004م.

20. سهيل رزق، مناهج البحث العلمي، مركز التطوير التربوي، غزة، فلسطين، دط، 2003م.

21. طه علي حسين الدليمي وسعاد عبد الكريم الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرق تدريسها، دار الشروق النشروالتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2003م.

22. طارق صلاح الدين بنداري، الرائد في التعبير، دار الكتب المصرية، دار الكتب المصرية، القاهرة، مصر، ط1 2006م.

23. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية،دار الفكر العربي، القاهرة،مصر،د ط، 2009م.

24. عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف لنشر والتوزيع، القاهرة،مصر، ط4، دت.

25. علوي عبد الله طاهر، تدريس اللغة العربية وفقا لأحداث الطرائق التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط1، 2010م.

26. عابد توفيق الهاشمي، الموجه العلمي لمدرس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط3، 1932م.

27. عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، مصر، د ط ،1995م.

28. علي جواد الطاهر، أصول تدريس اللغة العربية، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1984م.

29. عبد العليم إبراهيم، الإملاء والترقيم في الكتابة العربية، مكتبة غريب للنشر والتوزيع، دط، دت.

30. فتحي ذياب سبيتان، أصول وطرائق تدريس اللغة العربية، دار الجندرية للنشر والتوزيع، دب، د ط،2010م.

31. فهيم مصطفى، مهارات القراءة قياس وتقويم، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، مصر، ط1،1999م.

32. فهد خليل زايد، أساليب تدريس اللغة العربية بين المهارة والصعوبة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2011م.

33. فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع،الأردن، ط1، 2009م.

34. فايز جمعة النجار، أساليب البحث العلمي–منظور تطبيقي– ،دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط2، 2010.

35. عبد الفتاح الحموز، فن الإملاء في العربية، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ج1، ط1، 2012م.

36. كمال بشر، علم الأصوات، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط، دت.

37. مروة حسين علي، العوامل النفسية المؤثرة في الأداء الدراسي، دار المنهل للنشر والتوزيع والطباعة، ط1، 2011م.

38. عبد المنعم أحمد بدران، مهارات ما وراء المعرفة وعلاقتها بالكفاءة اللغوية، العلم والإيمان للنشر والتوزيع، دب، ط 1، 2008م.

39. ميشال زكريا، الألسنية التوليدية التحويلية وقواعد اللغة العربية (النظرية الألسنية)، المؤسسة الجامعية لدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط2، 1986م.

40. ميلود أحبدو، سبل تطوير المناهج التعليمية نموذج تدريس الانشاء، دار الأمان للنشر والتوزيع، المغرب، ط1993،1م.

41. محمد الصويكي، التعبير الكتابي "التحريري" (أسسه، مفهومه، أنواعه، طرائق تدريسه)، دار ومكتبة الكندي للنشر والتوزيع، عمان، الاردن، ط1، 2014م.

42. محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار المشرق للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 2006م.

43. محمد بلعيد، تقنية التعبير الكتابي، دار موهم للنشر و التوزيع، الجزائر، د ط، 2003م.

44. محمد رجب فضل الله، الاتجاهات التربوية المعاصرة في تدريس اللغة العربية، عالم الكتب والتوزيع والمطالعة، ط1، 1998م.

45. منذر عياشي، قضايا لسانية و حضارية، دار طلاس للنشر والتوزيع، دمشق، سوريا، ط 1، 1991م.

46. محمد السيد علي، موسوعة المصطلحات التربوية، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، دب، ط1، 2011م.

47. نشأة البيومي، مفهوم الأداء اللغوي وتطبيقاته في تعليم العربية للناطقين بغيرها، دليل العربية، كلية الدراسات الإسلامية المعاصرة، جامعة السلطان زين العابدين، ماليزيا، دت.

48. نجاح هادي كبة، أساليب وطرائق تدريس التعبير، دار الخليج، د بلد، دط، 2017م.

49. هدى الشمري، سعدون محمود الساموك، مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، ط1، 2005م.

50. وردية قلاز، ترسيخ الملكة اللغوية من خلال برنامج (إفتح يا سمسم) الحلقات من 01 إلى 05 أ نموذجا، دراسة وضعية تحليلية، منشورات مختبر الممارسات اللغوية في الجزائر، دط، 2016م.

51. وهيب مجيد الكبيسي، صالح حسن أحمد الداهري، المدخل في علم النفس التربوي، دار الكندي للنشر والتوزيع، الأردن، ط 1، د ت، ص101.

52. يحي مصطفى عليان، عثمان محمد غنيم، مناهج وأساليب البحث العلمي، دار الصفا للنشر، عمان، الأردن، ط1، 2000م.

ثانيا: المعاجم والقواميس:

53. إبراهيم أنيس وآخرون، المعجم الوسيط، مجمع اللغة العربية بجمهورية مصر العربية، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث. طباعة مكتبة الشروق الدولية، القاهرة، مصر، 2004م.

54. أحمد حسن اللقاني، علي أحمد الجمل، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة،مصر، ط 3، 2003م.

55. أحمد ابن فارس، معجم مقاييس اللغة، تحقيق: عبد السلام محمد هارون، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر، دط،1979م.

56. أكرم جميل قنبس، معجم الإملاء العربي، دار الوسام للطباعة والنشر، لبنان، ط2، 1998م.

57. حسن شحاته، زينب النجار، معجم المصطلحات التربوية والنفسية (عربي-انجليزي، انجليزي-عربي)، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،مصر، د ط، 2003م.

58. دوجلاس براون، تر: عبده الراجحي، علي احمد شعبان، أسس تعلم اللغة وتعليمها، دار النهضة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، د ط، 1994م.

59. ابن منظور الإفريقي المصري، لسان العرب، دار صادر، بيروت، لبنان، ط 1، 2003 م.

60. ملحقة سعيد الهوية وآخرون، المعجم التربوي، المركز الوطني للوثائق التربوية، دب، دط، دت.

61. مجد الدين محمد يعقوب الفيروزبادي، القاموس المحيط، مؤسسة الرسالة، بيروت،لبنان، د، ط، 1987م.

ثالثا: المجلات والملتقيات التربوية والوثائق الوطنية:

62. إيمان محمد مبروك القطب، أثر برنامج مقترح قائم على المدخل الكلي للغة العربية لتنمية مهارات الأداء اللغوي الشفوي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، مجلة جامعة المدينة العالمية ،ع2، 10 أفريل 2015م.

63. رشاد محمد سالم، الأداء الصوتي في العربية، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الشرعية والإنسانية، المجلد 2، العدد3، 2005م.

64. رميل فيصل، تعليمية العبير الكتابي الواقع والآفاق، ملتقى وطني لفائدة مفتشي التربية الوطنية، الثلاثاء 17 فيفري 2015م.

65. فريد حاجي، المقاربة بالكفاءات كبيداغوجيا إدماجيه سلسلة موعدك التربوي ،المركز الوطني للوثائق التربوية، الجزائر،2005م.

رابعا: العناوين الإلكترونية

66. خالد حسين أبو عمشة، التعبير الشفهي والكتابي في ضوء علم اللغة التدريسي، شبكة الألوكة، www.alukah.net، دط، دت.

الفهرس

مقدمة..... 错误!未定义书签。

مدخل 6

الفصل الأول: مهارة التعبير 24

/المبحث الأول: التعبير، مفهومه، أنواعه، أسسه: ..... 错误!未定义书签。

أولا: مفهوم التعبير 24

ثانيا: أنواع التعبير 26

ثالثا: أسس التعبير 35

المبحث الثاني: نشاط التعبير الكتابي، أنواعه، مهاراته، أهدافه، صعوباته..... 41

أولا: التعبير الكتابي 41

ثانيا: مهارات التعبير الكتابي 46

ثالثا: أهداف التعبير كتابي.....49

رابعا: صعوبات التعبير الكتابي 53

الفصل الثاني: الدراسة الميدانية للأداء الغوي الكتابي 60

المبحث الأول: الإطار المنهجي للدراسة الميدانية 61

أولا: منهج الدراسة.....61

ثانيا: مجتمع البحث وعينة الدراسة 62

ثالثا: أدوات جمع البيانات 63

المبحث الثاني: عرض وتحليل محتوى الدراسة الميدانية.....64

أولا: تصنيف وإحصاء الأخطاء اللغوية (الصرفية والنحوية والإملائية).....65

ثانيا: تصنيف الأخطاء الصرفية وإحصاؤها 66

ثالثا: تصنيف الأخطاء النحوية وإحصاؤها.....69

رابعا: تصنيف الأخطاء الإملائية وإحصاؤها 73

المبحث الثالث: الآليات والإجراءات العملية لتنمية الأداء الكتابي: 89

أولا: أساليب تصحيح التعبير كتابي: 90

ثانيا: أساليب علاج ضعف التلاميذ في التعبير الكتابي 92

الخاتمة..... 99

الملاحق 104

المصادر والمراجع..... 115

الفهرس 125

ملخص الدراسة

لاشكَّ أن الأداء اللغوي الكتابي السليم يحفظ للغة رونقها وحسنها، لذلك هدفت الدراسة إلى الكشف عن واقع الأداء الكتابي لمتعلمي السنة الخامسة ابتدائي، ومعرفة المعيقات والمساعدات التي تعيق والتي تعين نمو هذا الأداء لدى التلاميذ.

تَكَوَّن مجتمع البحث من تلامذة الصف الخامس ابتدائي من الذكور والإناث، واختيار هذا المستوى كان بصفة قصْدية، لأن المتوقع أن يكون التلميذ فيه قد اكتسب مهارات الكتابة والقدرة عل التعبير، أما التطبيق العملي فقد احتذينا فيه إلى نماذج حيَّة من الاستعمال اللغوي الكتابي لعينة بلغ عددها (30 تلميذ)، باستعمال أداة (الاختبار)، لغرض تحليل أوراق التلاميذ ومن ثم رصد النتائج.

وخَلُصت الدراسة إلى أنَّ نمو الأداء اللغوي الكتابي لدى أفراد العينة، لم يصل إلى المستوى المأمول، وواقع الأداء الكتابي ها هنا لا يُقِرُّ على أن هذا النشاط قد حقَّقَ أهدافه.

الكلمات المفتاحية: (التنمية، الأداء اللغوي، التعبير الكتابي).

Study summary

There is no doubt that the correct written linguistic performance preserves the charm and the beauty of the language. Therefore, the study aimed to reveal the reality of the fifth year primary school learners' written performance, and to identify the obstacles and motivations related to the development of this performance among the learners.

The research participants consisted of males and females of the fifth grade students, in primary school. This level was chosen intentionally, because it is expected that the student has already acquired writing skills and the expression abilities.

For the practical application, we looked forward to living examples of written linguistic use of a sample contains (30 students), using the (test) tool, for the purpose of analyzing the students 'papers and then monitoring the results.

The study concluded that the growth of written linguistic performance among the sample members did not reach the desired level. Hence the written expression activity does not achieve its objectives.

KeY Words : (development, performance, language performance, written expression).