الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
République Algérienne Démocratique et Populaire

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة أكلي محند أولحاج
- البويرة -
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة والأدب العربي

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Akli Mohand Oulhadj - Bouira -
Tasdawit Akli Muḥend Ulḥağ - Tubirett -
Faculté des Lettres et des Langues

التّخصّص: لسانيات تطبيقية

ر الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة- سّ نة الثّانية متوسّ ط أنموذجا-

مذكّرة مقدمة لاستكمال متطلبات الحصول على شهادة الماستر

إعداد الطالبة:

سناء شحيمة

شروق صدوقي

إشراف الأستاذة

د. جميلة بوتمر

لجنة المناقشة:

1.	أ/ فريدة موساوي	جامعة البويرة	رئيسا
2.	أ/ جميلة بوتمر	جامعة البويرة	مشرفا ومقررا
3.	أ/ رشيد عز	يجامعة البويرة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2022 – 2023م

شكر وعرفان

قال صلى الله عليه وسلّم« َمن لاَ َيْشُكر النَّاسُ لاَ َيْشُكر الله »

الحمد لله والشّكر لله

أّما بعد

نتقّدم بعظيم الامتنان وكلّ الشّكر والثّناء إلى أستاذتنا الفاضلة جميلة بوتمر، التّي أشرفت على هذه المذّكرة ولم تبخل علينا بنصائحها القّيمة وتوجيهاتها لإتمام هذا البحث على أكمل وجه راجين من المولى عّز وجل أن يسّدد خطاها.

ونتقّدم بالشّكر والتّقدير إلى كلّ خلّية الأدب العربي بجامعة أكلي محند أولحاج بالبويرة.

« وَآخِرُ دَعْوَاهُم أَنِ الْحَمْدُ لِلَّهِ رَبِّ الْعَالَمِين»

الحمد لله ما تّم جهد ولا ختم سعي إلاّ بفضل اللّه وما تخطّى العبُد من عقبات وصعوبات إلاّ بتوفيقه ومعونته، وما كان ليفعل لولا توفيق من اللّه، فالحمد لله الذي ما تيقنت به خيرا وأملا إلاّ وأغرقني سرورا وفرحا .

أهدي تخّرجي إلى من أحمل اسمه بكل فخر واعتزاز " أبي الغالي"

إلى اليد الخفّية التي أزالت عن طريقي الأشواك، سندي الوحيد ومصدر قّوتي " أّمي الحبيبة"

إلى أختي "زينب" وأخي "تقي الدين" وزوجته "إكرام"

إلى صغيرتي ابنة أختي "رحمة ملاك"

إلى رفيقات السّنين ولكّل من كان لي عونا في هذا الطّريق

ممتنة لكم جميعا، ماكنت لأصل لولا فضلكم من بعد الله

شروق

« وَمَا تَوْفِيقِي إِلاَّ بِاللّه »

إلى من كلله الله بالهيبة والوقار

إلى من أحمل اسمه بكلّ افتخار

أبي حبيبي الغالي

إلى ملاكي وقدوتي في الحياة

إلى حبيبتي أمي الحنون

إلى سندي في هذه الحياة

إخوتي أمينة، زينب، مريم، حمزة.

أخي أسامة رحمه الله

إلى كلّ من شجعني، دعمني وآمن بي، صديقات دربي ورفيقات روحي

إلى كلّ أساتذتي رمز العطاء قناديل العلم

إلى مسجدي "إبن تيمّية"

سناء

مقدّمة

مقدّمة:

إنّ أهمّ ميزةٍ تمتلكها الإنسان هي اللّغة التّي ميّزه الله بها عن غيره من الكائنات الحيّة فأصبحت ميزة بشريّة تساعد الإنسان على ترجمة أفكاره والتّعبير عن مشاعره كما تساعده على التّواصل مع بني جنسه، وعلى الرّغم من أنّ اللّغة خاصّيّة إنسانيّة عامّة إلاّ أنّ الله قد فضّل الأمّة العربيّة بخير لغة ألا وهي اللّغة العربيّة لغة الضّاد والتّي أُنزل بها خير كتاب وهو القرآن الكريم قال الله تعالى:«إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا» .

ويمكن للفرد أن يتعلّم هذه اللّغة عن طريق التّواصل، فيستعملها في مختلف الميادين ويصاحبها في كل موقف من أجل تخطّي الصّعوبات التّي تواجهه في اكتساب مهارات هذه اللّغة العظيمة وإتقانها.

ونظرًا لأهمّيّة هذه اللّغة في مجتمعنا العربيّ وقيمتها البارزة التّي جعلت منها محلّ اهتمام العديد من الدّارسين القدماء والمحدثين، باعتبارها وسيلة تواصل ومحور الأمّة العربيّة فهي تحمل هويّتها وثقافتها وأصالتها، بالإضافة إلى أنّها وسيلة يعبّر بها كلّ قوم عن احتياجاته، فالتّعبير هو أداة للتّفاهم لا يمكن للفرد الاستغناء عنها، وهو أحد فروع اللّغة. وبفضل الانغماس اللّغوي يتمكّن الفرد من اكتساب مختلف المهارات اللّغويّة بما في ذلك مهارة التّحدّث، والاستماع، والقراءة، والكتابة.

ومن هذا المنطلق فإنّ التّعبير هو هدف الإنسان الأوّل في الحياة ، يتمكّن من خلاله إيصال أفكاره وأحاسيسه للأمم والمجتمعات سواء كانت شفهيًّا أو كتابيًّا، بالإضافة إلى أنّ اللّغة العربيّة تجعل متعلّمها ينغمس في غمارها ويخوض بحارها فيتمكّن منها ويتقنها بالممارسة شيئًا

فشيئًا، وهذا هو موضوع مذكّرتنا الموسومة بـ" أثر الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية_ السنة الثّانية متوسّط أنموذجا، واخترنا هذا الموضوع لعدّة أسباب من بينها التّساؤلات العديدة التّي صادفناها أثناء سماعنا بالمصطلح لأوّل مرّة والذي كان في إحدى الحصص التّعليميّة في مشوار السّنة الأولى ماستر، بالإضافة إلى أنّ تخصّصنا الموافق لعنوان المذكّرة وهوتعليميّة اللّغات واللّسانّيات التّطبيقّية،والمشاكل التي تشهدها المؤسّسات الجزائرّية من ضعفٍ وتراخٍ في استعمال اللّغة العربّية الفصحى من طرف المعلّمين والمتعلّمين.

ولقد سلّطنا الضّوء على هذه المشاكل بُغية أن يكون برنامج الانغماس اللّغوي معتمدا في كل المؤسّسات التّعليميّة من أجل تعميم الفائدة ونجاح عمليّة اكتساب اللّغات وعلى رأسها اللّغة العربّية الفصحى من أجل استعمالها بصفة صحيحة داخل الحرم المدرسّي قصد تمكين المتعلّمين من إتقانها وإحكامها.كما حاولنا من خلال هذه المذكّرة الإجابة على ما مدى تطبيق الانغماس اللّغوي في تعليم التّعبير في مرحلةالتّعليم المتوسّط؟

وقد تفرّع عن هذا السّؤال مجموعة من الأسئلة الفرعّية والتي جاءت على النّحو الآتي:

_ماذا يعني الانغماس اللّغويّ؟ وما هي المصطلحات المرادفة له؟

_متى ظهر المصطلح؟ كيف كانت بداياته؟ وهل له وجود في التّراث العربّي؟

_ ماهي أنواعه؟ أسسه؟ وخصائصه؟

_ماهي الأهمّية التّي يحظى بها الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية؟

_ ما مدى معرفة المدرسة الجزائرّية بهذا البرنامج؟ وهل يتّم تطبيقه فيها؟

وللإجابةعن هذه التّساؤلات تناولنا في مذكّرتنا مدخلاً تمثّل في ضبط المصطلحات المتعلّقة بالموضوع، بالإضافة إلى فصلين الأوّل خصّص للجانب النّظريّ الذي بحثنا من خلاله عن الإرهاصات الأولى للانغماس اللّغويّ، أنواعه، أسسه وخصائصه وأهمّيّته في تعليم التّعبير، والفصل الثّاني خصّصناه للجانب التّطبيقّي الميدانّي فتطرّقنا فيه إلى محتوى حصص التّعبير الشّفهّي والكتابّي عند متعلّمّي السّنة الثّانية متوسّط وطريقة سير هاتين الحصّتين ومن ثّم قمنا بإجراء دراسة نقدّية لمحتوى وطريقة التّعبير الشّفهّي والكتابّي لهذه المرحلة.

اعتمدنا في بحثنا هذا على المنهج الوصفّي عن طريق تحليل هذه الظّاهرة، من خلال إبراز خصائص هذا البرنامج ودراسته في المتوسّطتين اللّتين تّم إجراء الدّراسة فيهما، من أجل دراسة أعمق لهذه الفئة ومن ثّم تحليل العّينات بعد إجراء مقابلة مع المتعلّمين ومعلّمّي اللّغة العربّية وذلك للإحاطة بكلّ جوانب الموضوع.

ولا ننسى ما قّمته لنا الدّراسات السابقة حول موضوع الانغماس اللّغويّ نذكر منها:

_ " الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليمّية اللّغات" لآمنة منّاع ويحي بن يحي ".

_" دور الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية للنّاطقين بغيرها "لريهان عبد المحسن محّمد منصور".

_" الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية للناطقين بغيرها(النّظرّية والتّطبيق)" لرائد مصطفى عبد الرّحيم وآخرون".

لا ننسى أيضاً المراجعالأخرى التّي أعانتنا في إنجاز هذا البحث على رأسها: "الانغماس اللّغويّ بين التنّظير والتطّبيق للمجلس الأعلى للّغة العربّية"، و"الانغماس اللّغويّ في

تعليم اللّغة العربّية للنّاطقين بغيرها(قراءة في التّجربة اللّيبّية) لخديجة أحمد البدوي" وغيرها من المراجع.

وكأيّ بحث علميّ فإنأيّ باحث يواجه مجموعة من الصّعوبات والمشاكل أثناء إنجاز بحثه قبل أن يرى النّور ومن أهّم المشاكل التّي صادفتنا:

_الصّعوبات الإدارّية، بالإضافة إلى أنّ الفترة كانت قصيرة وجاءت مزامنة لفترة الامتحانات ونهاية السّنة الدّراسّية.

_الواقع اللّغويّ في المؤسّسات الجزائرّية عامّة أعاق السير الحسن للجانب التّطبيقّي.

_ صعوبة التّوفيق بين الدّراسةوالعمل الميدانّي.

وعلى الرّغم من الصّعوبات إلاّ أّنا بذلنا قصارى جهدنا للإلمام بالموضوع والبحث في أعماقه بغية الوصول إلى نتائج مرضية.

ومن هذا المنبر لا ننسى توجيه شكر خاص لأساتاذلتا الّذين درّسونا في مرحلةالتّعليم المتوسّط واللّواتيساعدننا على جمع المعلومات الخاصّة بالجانب التّطبيقّي: الأستاذة جلال راضية، الأستاذة العالية إيمان، الأستاذة رحماني زهرة، والأساتذة اللاّئي أتحن لنا الفرصة: الأستاذة ضفايري مباركة، والأستاذة دالع سعيدة اللّائي كان لهنّ دور كبير في إنجاح هذا البحث، والشّكر موصول لكلّ العاملين بالمتوسّطتين من مدراء وإداريين ولكلّ من ساهم في هذا البحث من قريب أو من بعيد.

كما لا يمكننا أن ننسى الّدور الكبير الّذي قدّمته لنا الّدكتورة بوتمر جميلة على التّوجيه والإشراف والإرشاد، والتّي لم تبخل علينا في سبيل إنجاح هذا البحث وجهدها في تصويب أخطائنا.

مدخل مصطلحي

توطئة:

إنّ الهدف من هذا البحث هو تحديد معنى الانغماس اللّغويّ والبحث فيه من شتى جوانبه، وللتّفصيل في الموضوع يجب أوّلاً تحديد مفهوم مصطلحالانغماس اللّغويّ والمصطلحات التي لها علاقة به وتشمل موضوع البحث من قريب أو من بعيد، واخترنا في هذا الصّدد أن نضع مدخل اصطلاحي لضبط المصطلحات والمفاهيم الخاصّة بموضوع مذكّرتنا والإلمام بها.

1_الانغماس اللّغويّ :

أ-لغة : يقول ابن منظور: «الغمس إرساب الشّيء في الشّيء السّيال أو الندّي، أو في الماء أو في صبغ، حتى اللّقمة في الخلّ ، غمسه يغمسه غمساً ، أي مقله فيه، وقد انغمس فيه واغتمس ».[1]

وذكر الرّازي في معجمه مختار الصّحاح :« غمسه في الماء، مقله فيه وبابه ضرب وانغمس واغتمس بمعنى، واليمين الغموس التي تغمس صاحبها في الإثم ».[2]

أمّا الجوهري فيقول: « غمسه في الماء أي مقله فيه، واغتمس فانغمس بمعنى، والمغامسة المماقلة، وكذلك إذا رمى الرّجل نفسه في وسط الحرب، والأمر الغموس الشّديد، واليمين الغموس التي تغمس صاحبها في الإثم،والطّعنة الغموس النّافذة، وناقة غموس لا يستبان حملها حتى تقرب، والغميس من النّبات الغمير والغميس مسيل ماء صغير بين البقل والنبات».[3]

وعند ابن فارس: «الغين والميم أصل واحد صحيح على تغطية وإطباق »[4]

الانغماس من خلال هذه التّعاريف اللّغويّة هو مقل شيء في شيء،وإدخاله فيه ونعني به دمج شيئين معا حتى يصيرا شيئا واحدا. ومنه يمكننا أن نستنتج أن الانغماس لغة هو كلُّ ما دلَّ على الامتزاج والاندماج والاحتكاك المباشر والتّغلغل في أعماق الشّيء. ومن خلال المعنى اللّغويّ

---

[1]ابن منظور،لسان العرب،مرا:يوسف البقاعي وآخرون، ط1،الدار المتوسطية للنشر والتوزيع،تونس،2005،باب الغين،غمس 2933/3.

[2]الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، مختار الصّحاح،د ط،مكتبة لبنان، 1972 باب الغين، غمس،ص201.

[3]أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربيّة، مرا:محمد محمد تام،أنس محمد الشامي زكرياء جابر أحمد، م1،دار الحديث،مصر، 2009 غمس، ص859.

[4]ابن فارس،مقاييس اللغة، تح: عبد السلام محمد هارون،د ط، د ت، دار الفكر للطّباعة والنّشر والتوّزيع كتاب الغين غمس 378/4.

للانغماس يتّضح لنا جلّيا أنَّ هذا المصطلح يمثّل الطّريقة التّي يكون فيها المتعلّم مندمجًا داخل القسم مع معلّمه في بيئة تحكمها لغة واحدة من أجل اكتسابها وتعلّمها بصفة جّيدة.

ب-اصطلاحًا:

ذهب الباحثان آمنة مناع ويحي بن يحي إلى أنَّ: « الانغماس يرتكز على محددين أساسيين هما اللّغة و الفترة الزّمنية التّي يقضيها الفرد مع تلك اللّغة، لذلك يمكن تعريفه بأنّه مبدأ في تعليم اللّغات بذاتها في فترة زمنية محددة، لا يتّم من خلالها استعمال لغة غير اللّغة المراد تعلّمها ».[1]

وقال فيه عبد الرحمان الحاج صالح :«اللّغة مهارة وإنَّ هذه المهارة لا تتّم ولا تتطور إلاّ في بيئتها الطّبيعيَّة التّي لا يسمع فيها صوت أو لغة إلاّ بتلك اللّغة التّي يراد اكتسابها فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في أصواتها ».[2]

ويقول أيضا :« إنّ الانغماس اللّغويّ يرتبط بتعلّم اللّغات ويقصد به استعمال اللّغة في التّخاطب اليوميّ وفي شتى الّشاطات التّعليميّة، ويتيح للمتعلّم فرص امتلاك التّعبير السّليم بتيسير وسلاسة وهذا ما يفعله الطّلبة الأجانب عند تعلمهم اللّغة الثّانية، ويعدُّ شرطًا أساسيًا لحصولهم على هذه الملكة وأنّهم يُمنَعون من السّماع والتّحدث بغير اللّغة التي يتلقّون بها دروسهم قد تُبُنّتِ الفكرة إلى أمد بعيد ».[3]

---

[1] مناع آمنة ، يحي بن يحي، الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليميّة اللّغات دراسة لسانية، م9،عدد 1،مجلة الواحات للبحوث والدراسات،2016، ص1053.

[2] عبد الرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربّية، ط1، د ت، دار الموضم للنشر ،الجزائر، ص143.

[3] عبدالرحمان الحاج صالح،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربّية، ص 165.

يعتبر الانغماس اللّغويّ مبدأ لتعليم اللّغات وأنّه استراتيجية تعليميّة يُعتمد عليها في اكتساب وتعلّم اللّغة الثّانية أو الأجنبية، ومن خلاله يتقن المتعلّم المهارة اللّغويّة لتلك اللّغة، ولا يمكن لهذا المبدأ أن ينجح إلاّ بالاعتماد على ركيزتين أساسيتين هما : اللّغة والفترة الزّمنية حسب آمنة مناع ويحي بن يحي إذ يجب على المتعلّم أن يختار اللّغة التّي يريد أن يتعلّمها ويحدّد هدفه من تعلّمها ويضع نفسه في بيئتها الطّبيعيَّة؛ ويقيد بالبيئة الطّبيعيَّة للغة أن يحاط المتعلّم بأشخاص لغتهم الأم هي اللّغة المستهدفة لديه، وأن يتعامل معهم بها فقط دون استخدام أي لغة أخرى غيرها في شتى المجالات ولا سيما في التّخاطب اليوميّ، كما يجب عليه أن ينغمس في أصواتها فيحاول أن يقلّد طريقة نطق أصحاب تلك اللّغة.

أمَّا الرّكيزة الثّالثة فهي المتعلّقة بالفترة الزّمنية التّي سيقضيها المتعلّم في اكتساب اللّغة المستهدفة، إذ يجب عليه منذ البداية أن يعرف المدّة التي يحتاجها من أجل تعلّم تلك اللّغة وتكون الفترة الزّمنية قصيرة والاكتساب فيها صحيحًا سليمًا وذلك لأن المتعلّم يسمع اللّغة عن أهلها.

وقد ذهب أبو الرّوس إلى تعريف بأنّه: « أسلوب تدريسّي لتنمية المهارات اللّغويّة لدى الدّارسين حيث يستخدمه المعلّمون و دارسُو اللّغة المستهدفة وهي اللّغة العربّية دون استخدام أي لغة وسيطة بهدف الاعتماد على استخدام اللّغة العربيّة دون أي لغة أخرى في أثناء التّدريس أو خارج القاعات الدِّراسيّة أو في الرَّحلات الخارجية أو في المواقف اللّغويّة المختلفة التي يتعرض لها الدَّارسون ».[1]

[1] عادل أبو الروس، دور الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية للناطقين بلغات أخرى، ملتقى دولي في الحضارة الاسلامية والدراسات العربية، ماليزيا 2004، ص31 -32.

ويقول ابن خلدون: «إنّ الملكة اللّسانية لا تحصل إلّا بالممارسة فمن أراد أن يتعلّم لغة من اللّغات فلا بدَّ أن يعيشها و يعيشها هي وحدها لمدّة معّينة، فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها كما يقولون، لمدة كافية لتُضَم فيها هذه الملكة ».[1]

اعتبر أبو الرّوس الانغماس اللّغويّ أسلوب تدريس يعتمده المعلّمون من أجل تنمية المهارات اللّغويّة لمتعلميّ تلك اللّغة، فيستخدمه المعلّم والمتعلّم داخل قاعات الدّراسة وخارجها دون اللُّجوء إلى أيّ لغة أخرى مساعدة وتُستخدم اللّغة المستهدفة في كل المواقف اللّغويّة التّي يتعرض لها المتعلّم ونرى أنّ قول العلّامة ابن خلدون مدّعم لما جاء به أبو الرّوس إذ أنّ الملكة اللّسانية عنده لا تتّم إلاّ بالممارسة ونعني بالممارسة؛ أن يعيش المتعلّم بتلك اللّغة وحدها أي أن يتعامل بها في كل المجالات والمواقف داخل قاعات الدّراسة وخارجها في فترة زمنّية معّينة تكون كافية لصقل تلك الملكة اللّسانية.

بناًء على ما سبق للدّطرق إليه يمكن القول إجمالا أنّ الانغماس اللُّغويّ هو وضع المتعلّم في وضعيات سمعّية ونطقّية للغة معّينة من أجل اكتسابها ا كتسابًا صحيحًا وسليمًا.

[1] عبد الرحمان ابن خلدون، المقدمة ،إشراف عبد العزيز الدوري،دار الفكر ،بيروت،ص454.

2_مفهوم انغماسّية ألفا :

«إنّ مصطلح انغماسّيةّ ألفا يدلّ على مستوى ذبذبات ألفا التّ ي يكون عليها الدّماغ في حالة الاسترخاء لفصّي المخ (الأيمن والأيسر) وهو المستوى الأكثر ملائمة للعمليّة التّعليميّة/ التّعلُميَّة على الإطلاق، إذ يصدر دماغ الإنسان تردّدات كهرومغناطيسية باستمرار، وتتغير قيمتها حسب نشاط الإنسان وحالته النّفسيّة ففي حالةالتّنبه والنّشاط والعمل والتّركيز يطلق موجات اسمها بيتا وفي حالة الاسترخاء والتأمل العادي يطلق موجات اسمها ألفا. ويشير هذا التّعريف إلى انَّ الحالة ألفا تتلاءم مع طبيعة الاكتساب غير المباشر أين يوضع الطفل في بيئة تعلّميّة مع وسائط مساعدة، مع الاستعانةبأسلوب اللّعب البيداغوجي في تعليم بعض الظّواهر دون أن يشعر بالتّعلُم تماشيًا مع حالتهالنّفسية، وذلك أنّ الفرد يُقبل على التّعلم عندما تكون حالته النّفسية متّزنة وينتقل من ألفا إلى بيتا بناء على حالته النّفسيّة وليس العكس، وفي السّياق نفسه يشير الباحث علي الاربعيني موضحًا برنامج انغماسّية ألفا بأنّه مبني على مبدأ الاستماع قبل النّطق، والنّطق قبل الكلام، والكلام قبل الكتابة، والكتابة قبل القراءة ويتّخذ البيئة الملائمة وسيلة للتّعلّم الفّعال والسّريع، وتتضمن البيئة الملاءمة جانبين أساسيين متكاملين هما الجانب اللّغويّ ، والجانب النّفسّيللمتعلّم الأولويوفر الانغماس والثّاني يوفر الاسترخاء، فلا يقوم الأول إلاّ بالثّاني لأنّ التّعلّم الفّعال لا يستقيم في ظلّ التوّتر والضّغط النّفسّي ».[1]

يصدر دماغ الانسان من خلال فصّي المخ الأيمن والأيسر ذبذبات وتردّدات كهرومغناطيسية أثناء نشاط الإنسان فتسمى الذّبذبات التي يعطيها أثناء العمل والنّشاط موجات بيتا وأثناء الاسترخاء موجات ألفا؛ ونعني بانغماسّية ألفا الطّريقة غير المباشرة في اكتساب وتعلّمك لغة

[1] أمنة مناع ، الروافد اللّسانية لترسيخ الملكة اللّغويّة في ضوء الانغماس اللّغويّ دراسة مفاهيمه تأصيله في التّراث العربّي، مجلة التّرجمة واللّغات،م20،ع 2021/2،الجزائر ص290.

ما، فيكون المتعلّم فيها في حالة من الاسترخاء والطّمأنينة ويشير علي الأربعيني أنّ برنامج انغماسّية ألفا مبني على مبدأ الوظيفة التّواصلّية للّغة، وأنّ المتعلّم يركز أولاً على السّمع قبل النّطق وقبل اكتساب المهارات اللّغوّية الأخرى وفي هذا الصّدد يقول ابن خلدون في مقدّمته :«السّمع أبو الملكة اللّسانّية ».[1]

كما يعتمد برنامج انغماسّية ألفا على البيئة الملائمة لتعلّم اللّغة من خلال جانبين، جانب لغويّ وآخر نفسّي ؛ فالجانب اللّغويّيجعل المتعلّم يكتسب اللّغة بالفطرة والممارسة ما يجعل منه منغمسًا في تلك اللّغة ويعمل الجانب النّفسّي على استرخاء المتعلّم ما يجعل من العمليّة التّعليميّة فعّالة ومفيدة، فالتّعلم السّليم هو التّعلم الذي يتّم في بيئة متوازنة بعيدة عن الضّغوطات والقلق والتّوتّرالّنفسّي.

3_مصطلحات لها علاقة بالانغماس:

ورد لمصطلح الانغماس تسميات متعددة وتراجم مختلفة نذكر منها: **الغمر، الغطس،الغوص،الحمام اللغوي.**

أ- فالغمر : حسب أصحاب معجم اللّغة العربّية المعاصرة هو: « انغمر بمعنى غمر يغمر غمرًا فهو غامر، وغمر والمفعول مغمور للمتعدي، غمر الماء كثر وعلا، من داخله وغطّاهوغمر انغمس وغطى وستر غمر أصحابه بفضله غطّاهم به، وانغمر في الماء انغمس وغطى وستره ».[2]

[1] عبد الّرحمان محمد بن خلدون، تح: أم كاترمين، طبعة باريس، مجلّد3، مكتبة لبنان ، ص280.

[2] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة ،ط1، ج 3، عالم الكتب،2008، ص 1640.

ب- والغطس :حسب ما جاء في لسان العرب هو: « الغطس في الماء والغمس فيه ،غطس في الماء غطسًا وغطسه في الماء غمسه فيه ».[1]

وفي المعجم الوسيط «الغاطس من السّفينة أسفلها الذي يغيب في الماء ».[2]

ج- الغوص :حسب ما جاء في مختار الصّحاح :« الغوص النّزول تحت الماء. وقد غاص في الماء من باب قال، والغوّاص بالتشّديد الذي يغوص في البحر على الراي وفعله الغِياصة».[3]

إنّ تعدد المصطلحات والتّسميات لمصطلح الانغماس اللّغويّ ناتج عن الاختلاف في التّرجمة للمصطلح الأجنبي **Immersion** ومن أبرز هذه المصطلحات الغمر والذي يحمل مفهومًا مطابقً ا مع الغمس فكلاهما يعني الدّخول والتّغلغل في الشيء، والاطباق والتّغطية والسّتر، أما مصطلح الغطس فمفهومه قريب من الانغماس إلا أّنه يختلف قليلا عنه، فهذا الأخير (الغمس) يفيد المكث والبقاء الطويل أّما الغطس فنعني به المكث اليسير والقليل وهو مفهوم مشترك بين الغوص والغطس.

د- الحمّام اللّغويّ:

لغة : « تحمّم يتحمّم، تحمّما فهو متحمّم، تحمّم الشّخص، مطاوع حمّم، استحمّ؛ اغتسل بالماء أو دخل الحمام ».[4]

---

[1]ابن منظور،لسان العرب،ج6، ص15، غطس .

[2]أنيس ابراهيم وآخرون، المعجم الوسيط مجمع اللّغة العربّية،ط1، مكتبة الشّروق الدّولية،مصر 2004، ص173.

[3]الرازي، مختار الصّحاح، مكتبة لبنان، 1972، باب الغين، ص202.

[4]أحمد مختار،معجم اللّغة العربّية المعاصرة ،جذر حمم.

اصطلاحًا: « مأخوذ من أدبيات التّربية الفرنسّية و يقصد به أن يتعرض النّشأ المتعلّم وبخاصّة في المراحل الأولى من الدّراسة لما يشبه الحّلم الذي يغمر باللّغة المراد تعلّمها في كل ما يوصل بالمدرسة من حصص دراسّية وأنشطة وهوايات بحيث يصبح اليوم المدرسّي كلّه والجو المدرسّي كلّه مفعما بهذه اللّغة في سياق تعليمّي مشّوق، تذوب فيه المعرفة وينساب فيه العلم ويتدفق النّشاط في كل قنواته وجباته ويتم ذلك كلُّه من خلال لغة صحيحة ».[1]

الحّلم اللُّغويّ هو أحد المصطلحات المقابلة لمصطلح الانغماس اللّغوي وقد استنبط من أدبيات التَّربية الفرنسيَّة، ويقصد به وضع المتعلِّمين في كل المراحل وبخاصة المراحل الأولى من الدِّراسة في بيئة مفعمة باللّغة المساعدة في شتى النّشاطات وجميع الحصص والمواد التّعليمّية وهذا مشابه للحّمام؛ ففي هذا الأخير يكون الشّخص محاطًا ومستعملًا للماء، وفي الحّمام اللّغويّ يكون المتعلِّم محاطًا باللّغة المستهدفة ومستعملًا لها.

وجاء في دراسة أحمد بوعسرية للأستاذ عبد الرّحمان الحاج صالح أنّ : « المصطلح الأجنبّي الفرنسي Bain Linguistique الذي ترجم في كثير من الكتابات العربّية إلى الحّمام اللّ غويّ بأنّ هذه التّرجمة لا تعدو أن تكون حرفية وقاصرة ولا تفي بالمعنى المقصود ولذلك ترجمها بـ "الانغماس اللّغويّ" فهو في كل مرة نراه يرجع إلى التّراث العربّي الأصيل، مبدِيًا إعجابه بتبنيه مصطلحاته، لأنّ اختياره لهذا اللّفظ على أنّ هذه المهارة اللّغوّية عند علمائنا القدامى لا تنمو ولا تتطور إلاّ في بيئتها الطّبيعّية التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلاّ بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها ...فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها وأن ينغمس في بحر أصواتها....فينأى عبد الرّحمان الحاج

[1] فاروق شوية، عليكم بالحّلم اللّغويّ،الأهرام، العدد 46920، 24 ماي 2015، ص01

صالح بتعريف هذا المفهوم، عن ترجمته الحرفّية التي لا تعّبر عن المفهوم الحقيقّي لهذا المصطلح ».[1]

•مفهوم التّعبير :

أ-لغة : جاء في لسان العرب لابن منظور في مادة عبر: «عبر الرؤيا يعبرها عبرا وعبر بما يؤول إليه أمرها وفي التنّزيل العزيز "إن كنتم للّرؤيا تعبرون " أي إن كنتمتعبرون الّرؤيا فعداها باللّام، وعّبر عّما في نفسه أ عرب وبّين وعّبر عن غيره عّيى فأعرب عنه والاسم العبرة والعبارة، وعبر عن قالت تكلّم عنه واللّسان يعبرعما في الضّمير ».[2]

وفي معجم اللّغة العربّية المعاصرة :« التّعبير لفظا هو الإبانة والإفصاح عما يجول في خاطر الإنسان من أفكار ومشاعر بحيث يفهمه الآخرون .[3]»

ب-اصطلاحًا:هو تدفق الكلام على المتكلّم أو قلم الكاتب، فيصّور ما يحسّ به أو يفكر فيه أو ما يريد أن يسأل أو يستوضح عنه والتّعبير إطار حواشيه خلاصة المقروء من فروع اللّغة وآدابها، والمعارف المختلفة، فهو وسيلة من وسائل التّفاهم وعرض الأفكار والمشاعر، علاقته بالمقروء خاصّة وباللّغة عامّة علاقة عضوّية بحيث يمكن أن نَّعُدَ كل أدب تعبيرات وليس كل

[1] أحمد بوعسرية، الانغماس اللّغويّ عند الباحث عبد الّرحمان الحاج صالح،قراءة في المصطلح،مجلة أبوليوس،جامعة يحي فارس المدية،الجزائر،ع 1، جانفي 2019، ص06.

[2] ابن منظور، لسان العرب،تح:عامر أحمد خيذر،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت ، لبنان، 2003، ص609-610.

[3] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة 2/ص 1450.

تعبير أدبا، فالإنسان يوظّف مخزونه اللّغويّ الذي اكتسبه من خلال قراءاته الكثيرة و اطلاعه الواسع لتصوير ما يحسّ به ويرغب في ايصاله إلى الآخرين كتابة أو تحدثًا ».[1]

«و هو العمل المدرسّي المنهجّي الّذي يسير وفق خطّة متكاملة، للوصول بالطالب إلى مستوى يمكّنه من ترجمة أفكاره ومشاعره وأحاسيسه ومشاهداته وخبراته شفاهة وكتابة بلغة سليمة ونسق فكريّ معين ». [2]

يعتبر التّعبير من أهم الأنشطة اللّغويّة وأحد أهم فروعها وبه نصرّح عما يجول في خواطرنا ونجسّد به واقعنا ونطرح به أفكارنا و نؤثر به في نفوس الآخرين، ويتبوأ التّعبير الأهمّية الكبيرة بين فروع اللّغة العربّية، إذ يعدُّ كل أدب تعبيرا فبه تجسّد الأمم واقعها وتنشر ثقافتها، والمتقن للتّعبير يكون قد حاز على كلّ المهارات اللّ غويّة إذ أّنه يسمع اللّغة أولاً، يفهمها ويدرك ما سمعه، ثم يتلفظ ويتكلّم بما تعلّمه ليعّبر عمَّا يفكر فيه وما يجول في خاطره، ومن ثمَّ يستطيع أن يقرأ ويحّرر بسهولة، فيتدفق الكلام على لسانه فيعبر شفهّيا أو كتابّيا عن مكنوناته وعواطفه وآرائه وأفكاره.

والتّعبير في جوهره نشاط تربويّ وعمل مدرسّيومنهجي يتطلب من المعلّم اعتماد استراتيجّية تثير المتعلّم وتدفعه إلى تطوير مستواه التّعبيري.

- **التّعبير الشّفهي (الشّفوي):**

أ_**لغة:** تكوّن من لازمتين الأولى التّعبير وقد عّرفناه والثّانية الشّفهّي وتعني به حسب ما جاء في لسان العرب :« شفة، الشفتان من الإنسان طبقة الفم، الواحدة شفة، والشّفة أصلها شفهة

[1] فاطمة زايدي، تعليمية في مادة التعبير في ضوء بيداغوحية المقاربة بالكفايات،الشعب الأدبية من التعليم الثانوية أنموذجا،مخطوط رسالة ماجستير ،جامعة بسكرة، الجزائر ،2009، ص87.

[2] سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق،ط1، دار الشروق للنشر والتوزيع،2004، ص77.

لأن تصغيرها شفهيّة والجمع شفاه وشافهه أدنى شفته من شفته فكلّمه، المشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه ».[1]

ب_اصطلاحًا :هو إفصاح المرء عن أفكاره ومشاعره وما يجول في خاطره من خلال استخدام اللّسان لإيصال ما يريده الفرد إلى الآخرين ».[2]

ويقصد به:« ذلك الكلام المنطوق الذييعبر به المتكلّم عما في نفسه من خواطر وما يجول في خاطره من مشاعر وما يزخر به عقله من رأي وفكر وما يريد أن يزوِّد به غيره من معلومات أو نحو ذلك بطلاقة وانسياب وسلامة في الأداء ».[3]

التّعبير الشّفهي هو كل ما يتلفّظ به الفرد شفهيا من أجل أن يفصح عن أفكاره ومشاعره ويعدّأحد الأنشطة اللّغويّة المدرسّية يعتمد المتعلّم أثناءه على مجموعة من الخطوات المتتابعة،فيجب عليه إدراك وفهم الفكرة والموضوع الذي يريد التّعبير عنه، ثم لابد له من رصيد لغويّ ينتقي منه ما يفيد موضوع تعبيره،ولا يمكن أن يعبر المتعلّم شفهيا إلاّ إذا كانت آلة النطق سليمة.

- **التّعبير الكتابي (التّحريري) :**

متكون أيضا من لازمتين التّعبير وقد سبق تعريفه والكتابي فهو:

---

[1]لسان العرب، ابن منظور، ص 2293 ،عبر.

[2]محمد علي الصويكري، التّعبير الكتابي التّحريري، ط1، دار مكتبة الكندي للّنشر والتوّزيع، عمان، 2014، ص 14.

[3]زين كامل الخويسكي، المهارات اللّغويّة -تعبير-لغويات- تحرير- تدريبات، دط،دار المعرفة الجامعّية طبع ونشر وتوزيع، 2009، ص 14.

أ-لغة : كتب / كتب إلى / كتب في / كتب لـ /كتب، كتابة كتابات وكتْباً، فهو كاتب والمفعول مَكتوب للمتعدي، كتب المخطوط ونحوه نسخه، خطه، كتب رسالة، وجاء في التّنزيل العزيز: "وَلْيَكْتُبْ بَيْنَكُمْ كَاتِبٌ بِالْعَدْلِ "،وقال تعالى: فَوَيْلٌ لَهُمْ مِمَا كَتَبَتْ أَيْدِيهِمْ "،كتبَ مسرحيّة ونحوها: ألفها، أبدعها، يكتب مقالاً أسبوعيًا - كتب قصيدة - ».[1]

ب-اصطلاحًا: «هو وسيلة للاتّصال بين الفرد وغيره ممن تفصلهم المسافات الزّمانيّة والمكانيّة والحاجة لهذا النّوع من التّعبير ماسَّة في المهن جميعا، ويعدّالتّعبير الكتابي من المهارات اللّغويّة الأكثر صعوبة في تعلمها فهو تطبيق مهارات اللُّغة كلِّها ولأنَّ الكتابة تتطلب العناية بمهارات الدّقة والوضوح وحسن العرض والترّتيب والأسلوب الصّحيح الذي يكشف عن المعنى المقصود الذي يرجو الكاتب أن يوصله إلى القارئ. وذلك يتطلب الدّقة والانتباه أكثر من التّحدث فعندما يحسن المتعلّم الكتابة فإنّه قد تعلّم كيف يحسن التّعبير».[2]

وفي تعريف آخر يعرّف بأنه:«كل ما يدّونه الطّلبة في دفاتر التّعبير من موضوعات وهو يأتي بعدالتّعبير الشّفهي ويبدأ تعلُّمه عادة في الّصف الّرابع ابتدائي عندما يكون التلّميذ قد اشتدّ عوده واكتملت مهاراته اليدويّة في الإمساك بالقلم ».[3]

يعدُّ التّعبير الكتابي من أهم الأنشطة في تعليماللّغات وخاصة اللّغة العربّيةكما يُعتبرمن أحد طرق التّواصل بين الأفراد عن طريق كلمات مكتوبة في صفحات تحمل في طّياتها أفكار وشخصّية ومشاعر المتعلّم، ويعدُّ من أصعب الأنشطة تعلّما ولإتقانه لابدّ على المتعلّم ان يتقن

---

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة ، ص1901.

[2] فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريساللّغة العربّية وأساليب تدريسها، ط1،دار صفاء للّنشر والتّوزيع،عمان،2013، ص200.

[3] طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم الوائلي، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربّية،ط2، جدارا الكتاب العالمي للّنشر والتّوزيع،عمان،2009، ص451.

المهارات اللّغويّة من سماع وإدراك وقراءة كي يصل في الأخير للكتابة، ومقارنة مع التّعبير الشّفهي فإنّ التّعبير الشّفهي يكون أسهل لأنّ المتعلّم يستخدم فيه نبرة الصّوت والإيماءات والإشارات كوسائل مساعدة لفي التّعبير، على عكس التّعبير الكتابي الذي لا يمكن أن يجسِّد فيه هذه الوسائل إلاّ من خلال أسلوب المتعلّم الخاص والبليغ، ومن هنا تتبّين أهمّية وصعوبة التّعبير الكتابي.

•فهم المنطوق وإنتاجه:

يعتبر هذا الميدان من أهم الميادين التي تنّمي الحصيلة اللغوية عند المتعلّم.

« هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامّية ‹الاصغاء والتّحدّث› أي:التّعبير الشّفوي ويتناول في بداية الأسبوع البيداغوجّي خلال حجم ساعي يساوي ساعة واحدة وقد اخترنا الدلالة عليه في كتاب السّنة الثّانية متوسّط عبارة على لسان المتعلّم هي ‹أصغي وأتّحدّث › ومن الألوان الأخضر وأيقونة مكبر الصّوت ». [1]

•فهم المكتوب:

هو الميدان المرافق للميدان السابق ويقصد به فهم مادة القراءة.

« هو الميدان الذي تستهدف كفاءته الختامّية قراءة النّصوص المكتوبة وفهمها وتحليلها واستثمارها ويتناول الوضعّية التّعليمّية الجزئّية الأسبوعّية بحجم ساعي يساوي ثلاث ساعات في الأسبوع وبشكل ثلاث حصص متوالية تتمحور حول النّص المكتوب،الأولى منها لقراءة النّص قراءة مشروحة والحصّة الثّانية لاستثمار النّص في مجال قواعد اللّ غة والحصّة الثّالثة لدراسة النّص دراسة

[1] تأليف أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف ميلود غرمول مفتش التّربّية الوطنّية، دليل استخدام الكتاب المدرسّي لغة العربّية السّنة الثّانية متوسّط،الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسّية،الأوراس للّنشر الجزائر، ص42 .

أدبّية وقد اخترنا للّلالة عليه في الكتاب عبارة على لسان المتعلّم هي ‹أقرأ نصّي › ومن الألوان الأزرق وأيقونة الكتاب المفتوح ».[1]

- **إنتاج المكتوب :**

يعتمد على إنتاج عروض كتابية حول ما قدّم من نصوص فهم المكتوب.

« هو آخر الميادين تناولاً في الأسبوع بحجم ساعي يساوي ساعة واحدة، وتتناول حصّته الوحيدة تقنّية التّعبير، وتكلّل بإنتاج وقد اخترنا للّدلالة عليه عبارة علىلسان المتعلّم هي ‹أكتب › ومن الألوان البني وأيقونة القلم بين الأصابع✍».[2]

ينقسم المقطع التّعليميّ الواحد إلى ثلاثة ميادين أساسّية هي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه، ميدان فهم المكتوب،ميدان إنتاج المكتوب.ففي ميدان فهم المنطوق وإنتاجه يقوم المعلّم بالتّمهيد للّنص المراد إسماعه للمتعلّمين بجهارة الصّوت لجعلهم أكثر استجابة، فيُعتَمَدُ فيه على مهارة المعلّم وكفاءته في إدارة وبناء التّعلُّمات بالاعتماد على ركيزتين أساسيتين هما الاستماع والتّحدّث(الإنتاج) وفي نهاية هذا الميدان يكون المتعلّم قد تواصل مشافهة وفهم معاني الخطاب المنطوق وتفاعل مع معانيه ودلالاته لينتج في آخره خطابات شفهّية على منوال النّص الذي تلقّاه.

أّما ميدان فهم المكتوب فينقسم إلى ثلاثة نشاطات ثانوّية هي: القراءة المشروحة التي يحلّل فيها المتعلّم النّص المكتوب ويفهمه، وقواعد اللّغة أين يتّعرف على إحدى القواعد المبرمجة لهذه السّنة الدّراسّية، ودراسة نص التي يقوم فيها المتعلّم بدراسة النُّصوص دراسة أدبّية.

---

[1] أحمد سعيد مغزي وآخرون،تنسيق وإشراف ميلود غرمول مفتش التربية الوطنية، دليل استخدام الكتاب المدرسي للّغة العربية السّنة الثّانية متوسّط، ص42.

[2] أحمد سعيد مغزي وآخرون ،تنسيق وإشراف ميلود غرمول مفتش التربية الوطنية، دليل استخدام الكتاب المدرسي للّغة العربية السّنة الثّانية متوسّط، ص42.

وفي نهاية هذا الميدان يكون المتعلّم قد قرأ عددا كبير من الكلمات والجمل قراءة مسترسلة يفهمها ويتعرف على أحد قواعد اللّغة العربّية التي تساعدهمستقبلاً على التّعبير وتحفظ له سلامته اللّغوّية.

أّما الميدان الأخير فهو ميدان إنتاج المكتوب الذي يتعرف من خلاله على استراتيجيات التّعبير الكتابي ويتدرَّب عليها لينتج في الأخير نصوصًا منسجمة ومتنوعة بلغة سليمة ويتحكّم متعلمّي السّنة الثّانية متوسّط في البرنامج الّدراسّي الجزائري في الّفطين التّوجيهي والحواري ويتعرفون على مؤشراتهما .

•المهارة :

أ-لغة: «صدر مهَرَ لمهَرَ ب لمهَرَ في – القدرة على أداء عمل بحذق وبراعة، يقال مهارة يدوّية –اكتسب مهارة في التّصحيح – أدى مهّمته بمهارة – غرف هذا العامل بمهارته في حفر الخشب – نجح المدّرب في تطوير مهارة الفريق القومي ».[1]

ب-اصطلاحًا: « هي قدرة مكتسبة وصلت إلى درجة عالية من البراعة والحذق والإتقان والتّحكم، وهي منصبة على عمل قابل للملاحظة بسهولة وهي ذات صلة بما هو تطبيقي عملي».[2]

تعتبر المهارة القدرة والكفاءة والبراعة في عمل معين وتعتبر من القدرات المكتسبة ويكون فيها الاكتساب بنسبة متفاوتة بين شخص وآخر وتصل درجات الاكتساب فيها إلى الاتقان والتّحكم في المجال الذي مهَرَ فيه الشّخص وتكون المهارة عادة في المجالات التّطبيقّية والعملية خصوصا.

[1]أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة ،ص2133.

[2]هيندة وازع ومصطفى عوفي،المقاربة بالكفاءات،مجلة العلوم الاجتماعية،جامعة عمار ثلجي، الأغواط،الجزائر ،14،ع 02، سبتمبر2020، ص122، 123.

- **المهارة اللّغويّة :**

جاء في معجم اللّغة العربّية المعاصرة: «المهارات اللّغويّة هي القدرات اللاّزمة لاستخدام لغة ما وهي الفهم والتّحدث والقراءة والكتابة - بمهارة : ببراعة وحذق ».[1]

فالمهارة اللّغويّة هي أيضا:« الأداء المتقن للغة، استماعًا وتحدّثًاقراءةً وكتابةً ولا تتحقّ ق هذه المهارة إلاّ بالتّدريب المستمر، لأنّ المهارة ليست فطرّية وإنّما هي مكتسبة، تعتمد على التّ دريب والكرّار والتّعلّم من الأخطاء حتى يصل المرء إلى الإتقان في الأدا ء والوصول تدريجيًا إلى مرحلة الابتكار والاختراع في كلّ عمل ».[2]

ترتبط المهارة اللّغويّة أساسًا بالقدرة على الاستعمال الصّحيح للّغة بإتقان جميع مهاراتها ولاكتساب أيّ مهارة لابدَّ من التّدريب والممارسة المستمرة والمكثّفة ولإتقان المهارة اللّغويّة يجب على المتعلّم الإكثار من المطالعة والاستماع لتلك اللّغة واستخدام وتطبيق ما تعلّمه في كلّ المواقف اللّغويّة المتنوعة .

- **مهارة الاستماع:**

أ-لغة:« يعدُّ عنصر الاستماع فنًّا من فنون اللّغة العربّية ومهارة يحتاج إليها الإنسان في كلّ أنشطة حياته، ويشير معناه اللّغويّ كما جاء عند ابن منظور في معجم لسان العرب: إلى حسَّ الأذن وقال ثعلب : معناه خلا له فلم يشتغل بغيره ».

ب-**اصطلاحا:** « فهوتلقّ ي الأصوات بقصد، وإرادة فهم وتحليل وتظهر أهميته في حياتنا من خلال:

[1]أحمد مختار عمر، معجم اللغة العربية المعاصرة، ص 2133.

[2]إيجاد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتصال في اللغة العربية، ط1،الوراقة للنشر والتوزيع، عمان، 2010، ص13.

_ وسيلة للاتصال بحيث يكتسب من خلالها المفردات وأنماط الجملة والأفكار والمفاهيم المختلفة .

_وسيلة لاكتساب مهارات اللّغة الأخرى: حيث يتعلّم من خلالها القراءة والكتابة والمحادثة.

_وسيلة للتعلّم والتّعليم: لنقل المعارف والعلوم المختلفة من خلال المحاضرة أو المناقشة أو الحوار وغيرها ».[1]

تعتبر مهارة الاستماع أولّ وأهّم المهارات اللغوّية، فهي مهارة وفنّ يتّم اكتسابها من خلال الاعتماد على عمليات وقدرات عقلّية وسمعّية ، بحيث تساعد الأذن على الإنصات واستقبال الأصوات فيعطي المستمع انتباهًا تركيزًا تامًّا لما يسمعه ويتّم في هذه العملّية الاعتماد على السّماع أيّ استقبال الصّوت المسموع والإنصات له ومنه التّركيز على الرّسالة المسموعة ، والاستماع بصفة عامّة يجمع بين هذه الصّفات للوصول إلى غرض معّين، وتعدُّ هذه المهارة الرّكيزة الأساسّية في ميدان فهم المنطوق، إذ يعتمد المتعلّم على سماع اللّغة وفهمها وتحليلها ويفهم ما جاء في مضمون نصوص هذا الميدان.

•التَّحدّث :

أ-لغة :« تحدَّث / تحدَّث ب / تحدَّث عن / يتحدَّثُ، تحدُّثاً ، فهو متحدِّثٌ، والمفعول متحدّث به، تحدّث الشّخص / تحدث بالواقعة / تحدث عن الواقعة:تكلّم عنها وأخبر بها تحدّث إلى زميله – تحدَّث بما جدَّ عليه – لَأَن تعمل بالحسنى خير من أن تتحدَّث بها وتقعد

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ،المهارات اللّغوّية، ط1، دار التدّمرّية، الرّياض،المملكة العربّية السّعودّية، 2018، ص16.

{مثل أجنبي }، حادث فلاناً –كالمه وشاركه في الحديث، ماكنت مصدقاً ما قيل لولا أن حادثني بنفسه ».[1]

ب-اصطلاحًا: « هو كل ما يتحدَّثُ به من كلام وخبر وقد اختلف الدَّارسون حول تقديم شامل لمفهوم مهارة التحدث كل حسب انطلاقه فيعرفه حمدي الفرماوي أنَّه : " مهارة إبداعّية إنتاجية تعتمد على إخراج الأصوات اللّغويّة وفهمها ويتصل ذلك بعدة عمليات فيزيولوجّية كالتَّنفس والتَّذبذب أو سكون الثّنايا الصّوتية الموجودة في الحنجرة كما تعتمد على حركة اللِّسان الذي يشكل مع الأسنان والشّفاه وسقف الحلق الصّوت في صورته النّهائّية" ».[2]

فهو مهارة إنتاجّية فردّية يعتمد على النُّطق أي على الأصوات اللّغويّة التي تنتج عن عمليات فيزيولوجّي ة ناتجة عن كل الأعضاء المكّونّة للجهاز النُّطقي .

- **مهارة التّحّدث :**

« تعدّ مهارة الكلام أو الحديث فنًّا من الفنون، ومهارة من المهارات الأساسّية للّغة، ووسيلة رئيسة لتعلّمها، يمارسها الإنسان في الحوار والمناقشة، وقد ازدادت أهمّيتها بعد زيادة الاّتصال الشّفاهي بين النّاس، كما أّنها من المهارات التّ ي ينبغي التّركيز عليها لأنّ العربّية لغة اتّصال وا لمتحدّث الجّيد هو من يعرف ميول مستمعيه وحاجاتهم، ويقدّم مادّة حديثه بالشّكل المناسب لميولهم وحاجاتهم بشكل يستخدم اللّغة بدقة وتمكّن من الصّيغ النّحوّية المختلفة ».[3]

[1] أحمد مختار عمر،معجم اللّغة العربّية المعاصرة ، ص 453، مادة حدث.

[2] حمدي الفرماوي ، بنوروسيكولوجيامعالجة اللّغة واضطرابات التّخاطر ،ط1،مكتبة الأنجلو المصرّية، مص،ص20.

[3] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، ص18.

تعتبر مهارة التّحدُّث ثاني المهارات اللّغويّة وأهّمها تربطها علاقة وطيدة بمهارة الاستماع فلا يمكن فصل الواحدة عن الأخرى كما أشرنا سابقا إلى أنّ السّمع أبو الملكة اللّسانيّة، فلا يمكن للفرد أن يتحدَّث أو يفهم ما يُتَحدَّثُ به دون أن يسمع، وهي المهارة التي يعتمدها المتعلِّم في إنتاجه الشّفهي فهي ظاهرة اجتماعيّة كما يمكن الإشارة إلى أنَّ هنالك عدة مصطلحات تدلُّ على مهارة التّحدُّث هي: مهارة اللّطق، مهارة الكلام.

•مهارة القراءة:

« تعدُّ القراءة من المهارات الأساسّية في حياة الإنسان فهي غذاء الرُّوح والفكر، حيث تساعد الإنسان في فهم كيفّية التّعامل مع الآخرين، وهي وسيلة الاطلاع على ثقافات الأمم الأخرى وحضاراتهم وهي الإدراك البصريّ للرموز المكتوبة وتحويلها إلى كلام منطوق، فهي عمليَّة عقلّية - تهدف إلى تفسير الرّموز والحروف والكلمات والتّفاعل مع ما يقرأ فيقوم بالتّحليل والنّقد والمقارنة والاستنتاج ». [1]

تعتبر هذه المهارة ثالث المهارات اللّغويّة، وهي عمليّة متصلة بالعقل بحيث تقتضي التأّمل واللّنطق، والتّعرف على الحروف وتحليل رموزها وفهم الكلمات للحصول في نهاية المطاف على رسالة لغويّة مقروءة ومفهومة.

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، ص20.

وتعتبرالقراءة أحد وسائل الاطّلاع على ثقافات الأمم وتقاليدها ولتوضيح أهمّية هذه المهارة واستعمالها في تعليم اللّغة العربّية في المؤسّسات التّربوية خاصّة في النّظام التّعليميّ الجزائريّ نجد أنَّ استعمال هذه المهارة تكون في ميدان فهم المكتوب في نشاط القراءة المشروحة.

•مهارة الكتابة :

« هي القدرة على تصور الأفكار، وتصويرها في حروف وكلمات وتراكيب صحيحة نحواً، وفي أساليب متنوعة المدى والعمق والطّلاقة، مع عرض تلك الأفكار في وضوح، ومعالجتها في تتابع وتدُّفق، ثمَّ تنقيح الأفكار والتّراكيب التي تعرضها بشكل يدعو إلى مزيد من الضّبط والتفّكير ».[1]

فهي تعتبر آخرالمهارات اللّغويّة ونتاج لكلّ المهارات بحيث تجسِّد تصورات وأفكار الشَّخص في رموز لغوّية وأحرف، متبعاً في ذلك قواعد اللّغة ومعتمدًا على أنماط وأساليب معّبرة واختيار كلمات وتراكيب مناسبة للمقام والمقال المراد التَّعبير عنهما، وتبرز لنا هذه المهارة عمق اطّلاع الشّخص ومدى إتقانه لتلك اللّغة، وبها يجسَّد ثقافة أّمته وعاداته وتقاليد مجتمعه .

فعلى الّر غم من وجود تعابير وكتابات ممّيزة إلاّ انّه لا يمكننا القول على شخص أنَّه متقن لمهارة الكتابة؛ لأنّ رصيده اللّغويّ لا يقف عند حدٍّ معّين فهو يتجدّد باستمرار.

وتظهر هذه المهارة في المؤسّسات التّربوّية الجزائّرية كما أسلفنا آنفا في ميدان إنتاج المكتوب إذ يحرِّر المتعلِّم نصوصًا باتّباع تعليمة معّينة معبرًا عنها بالاعتماد على مكتسباته القبليَّة.

•الاكتساب :

[1] ابتسام محفوظ أبو محفوظ، المهارات اللّغويّة، ص 21.

أ-لغة : كَسَب /كسب لـِ / يكسب / كسباً، فهو كاسب والمفعول مَكسُوب للمتعدي، كسب معلومات كثيرة من المطالعة، حصل عليها وجمعها **اكتسب** مفرد مصدر اكتسب /اكتسب لـ، اكتسب الملكة :تملّك العقار، زيادة أفكار الفرد ومعلوماته أو تعلّمه أنماطًا جديدة للاستجابة وتغيير أنماط استجابات قديمة».[1]

ب-اصطلاحًا: يشير محمود أحمد السّيد إليه بقوله: « يشير الاكتساب عمومًا إلى العمليّة التي تنمو بها القدرة اللّغويّة لدى الإنسان ».[2]

ويعرّفه عبده الرّاجحي: «الاكتساب اللّغويّ يحدث في الطّفولة، فالطفل هو الذي يكتسب اللّغة فيتشابه الأطفال في كلّ اللّغات في طريقة اكتسابهم للّغة مما يدلُّ على وجود هذه الفطرة الإنسانّية المشتركة أو هذا الجهاز النوّي العام ». [3]

يعتبرالاكتساب عمليّة فطرّية إنسانّية تبدأ منذ الولادة فمن خلاله يحصل الفرد على جميع المعارف والعلوم ويتقنها، فمنذ ولاته يكتسب اللّغة ويقلّد أصواتها.

- **التعلُّم:**

أ-لغة: علَّم /علَّم على /يعلّم تعليماً فهو معلِّم والمفعول مُعلَّم، علَّمه القراءة جعله يعرفها فهّمه إيّاها، علَّمه الكتابة علَّمه الرّماية...وهلَّمكَ ما لَمْ تَكُنْ تَعْلَم» تعلَّم الحساب،

[1]أحمد مختار عمر،معجم اللّغة العربّية المعاصرة،ص 1928-1929، مادة كسب.

[2]محمود أحمد السيد اللّغة العربّية تدريسا– اكتسابا، ط1، دار الفيصل الثقافية، الرياض، المملكة العربّية السّعودية، 1988، ص43.

[3]عبده الراجحي، علم اللّغة التّطبيقّي وتعليم العربّية،دط، دار المعرفة الجامعّية، الاسكندرية،مصر، 1995، ص21.

مطاوع علَّم /علَّم على/اكتسبه عرفه وأتقنه، تعلّم القيادة/ فنون القتال –رجل متعلِّم –تعلَّمْ فليس المرء يولد عالًما ». [1]

ب-اصطلاحًا: هو عملية تكّيف استجابات سابقة مع تغّيرات بيئّية جديدة، ويشتمل على تعديل سلوك الفرد وإعادة تنظيمه ويتضّمن كل ما يكسب الفرد من معارف وأفكار واتّجاهات وعواطف وميول وقدرات وعادات ومهارات متنّوعة سواءٌ تَم هذا الاكتساب بطريقة معتمدة، أو بطريقة عارضة غير مقصودة ». [2]

ويقول دوجلاس براون : «إذا حلّلنا مكونات تعريف التعلُّم فإّنا نستطيع أن نستخلص مجالات البحث على الوجه التالي :

- التعّلُّم هو الاكتساب أو الحصول على الشّيء.
- التعّلّم هو الاحتفاظ بمعلومات أو بمهارة ما.
- والاحتفاظ يتضّمن أنظمة الاختزان والذاكرة، والتنّظيم المعرفي.
- يشتمل التعّلُّم على التَّركيز الإيجابي الواعي على الأحداث التي تقع داخل الجهاز العضوي أو خارجه.
- التعّلّم مستمر نسبياً لكّنه معّرض للّنسيان.
- يتضّمن التعّلُّم شيئا ما من الممارسة، وقد تكون الممارسة معّززة.
- التعّلُّم تغيُّر في السُّلوك.

[1] أحمد مختار عمر،معجم اللّغة العربّية المعاصرة، ص1541 مادة علم.

[2] كامل عبد السّلام الطروانة،المهارات الفنّية في الكتابة والقراءة والمحادثة،ط1، دار أسامة للّنشر والتوّزيع،عمان،2013، ص19.

يمكن أن يفضي ذلك كلُّه إلى مجالات فرعّية أخرى في علم النّفس مثل عمليات الاكتساب والإدراك – أنظمة الذاكرة – لاستجاع أساليب التّعلُّم الواعية وغير الواعية – نظرياتالنِّسيان – التَّعزيز دور الممارسة، وهكذا فإن مفهوم التَّعلُّم يصبح في كلِّ خطورة معقداً تعقيدَ مفهوم اللّغة وهو مع ذلك ضروريّفي تعلُّم اللّغة».[1]

يقصد بالتَّعلُّم ذلك التغيُّر الحاصل في سلوك الفرد نظرا لتعرّضه لمعارف جديدة إضافة إلى المعارف والمكتسبات القبليَّة التي كانت لديه، لايتّمالتّعلُّمإلابوجودمعلِّ ممنهجتعليميّووسائلتعليميّةعلىعكسالاكتسابالذييتمبطريقةعفوّيةفطرّية.

المحتوى:

أ-لغة: جاء في معجم اللّغة العربّية المعاصرة :« محتوى جمعه محتويات، احتوى على / يحتوي، احتوِ، احتواءًفهو محتوٍ والمفعول محتوى، احتوى الشّيء ضمَّه واشتمل عليه، احرزه وملكه، يحتوي هذا البستان أنواعاً / على أنواعٍ من الفواكه، محتوى الكتاب، استطاع الرئيسان احتواء الأزمة الرّاهنة، احتوى الموقف سيطر عليه، احتوى على السّلطة استولى عليها ». [2]

ب-اصطلاحًا: « نوعّية المعارف والمعلومات التي يقع عليها الاختيار والتي يتّمتنظيمها على نحوٍ معيَّن سواء أكانت هذه المعارف مفاهيماً أم حقائق أم أفكار أساسّية .»[3]

---

[1]ه دوجلاس براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها،تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دط،دار النّهضة العربّية للطّباعة والنّشر، بيروت، 1994،ص27.

[2]أحمد مختار عمر،معجم اللّغة العربّية المعاصرة ، ص 591، مادة حوى.

[3]حمادات محمد حسين، المناهج التّربوّية نظرياتها– مفهومها – عناصرها – تخطيطاتها- تقويمها، ط1،دار الحامد للّنشر والتّوزيع، عمان، د ت، ص111.

المحتوى المعرفّي هو كل ما يضّمه الكتاب المدرسّيبين دفّتيه ويشتمل عليه ويتم اختيار محتوى الكتاب المدرسي وفق برنامج وطريقة خاصة لكي يتناسب ويتوافق مع مستوى المتعلّم وقدراته، من طرف أخصّائيين في تلك المادة المعرفّية من أساتذة ومفتشّين بالاستعانة بخبراء نفسانّيين واجتماعّيين من أجل تلاؤم هذه المعارف مع نفسّية المتعلّم وعادات وتقاليد مجتمعه.

- **الطّريقة:**

أ-لغة: «مفردة ج طرائق وطرق: نهج؛ أسلوب ومسلك ومذهب، طريقة علميَّة: طريقة منظّمة تقوم على جميع المعلومات بالملاحظة والتّجريب وصياغة الفرضّيات واختيارها». [1]

ب-اصطلاحًا: هي عبارة عنمجموعة من الخطوات التي يتبعها المعلّم من أجل إنجاح درسه، ويعرفها علي عطّية بأّنها: «الإجراءات المخططة التي يؤديها المدرِّس لمساعدة المتعلّمين في تحقيق أهداف محدَّدة وتتضمن كافة الكيفيات والأدوات والوسائل التي يستخدمها المدرِّس في أثناء العمليَّة التَّعلُميَّة تحقيقا لأهداف محدَّدة ».[2]

الطّريقة هي مجموع الاستراتيجيات التّي يستخدمها المعلّم لإيصال المعلومات إلى أذهان المتعلّمين ومساعدتهمعلى اكتساب المعارف والمهارات المختلفة داخل قاعات الدِّراسة بـُغية الوصول إلى أهداف معّينة، وتكمن أهمّية طرائق التّدريس في العناصر التَّعليميَّة الثّلاثة وهي المعلّم والمتعلّم والمادة المعرفّية، ومنه فإنَّ طرائق التّدريس تنقسم إلى ثلاثة أقسام حسب الارتكاز والاعتماد فمن الطّرق ما يعتمد على المعلّم كطريقة المحاضرة ومنها مايعتمد على المتعلّم كطريقة حلّ المشكلات ومنها ما يعتمد عليهما معًا (المعّلم ومتعلّم) كطريقة المناقشة.

[1] أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة،ص 1398،مادة طرق.

[2] محسن علي عطية، المناهج الحديثة وطرائق التّدريس، دار المناهج للّنشر والتّوزيع، الأردن2013، ص263.

الفصل الأّول: دور الانغماس اللّغوي في تعليم مهارة التّحدّث

المبحث الأّول : إرهاصات ظهور المصطلح.

المبحث الثّاني : أنواع الانغماس اللّغوي.

المبحث الثّالث : أسس وخصائص الانغماس اللّغوي.

المبحث الرّابع : أهمّية الانغماس اللّغوي في تعليم التّعبير.

توطئة:

يُعدّ الانغماس اللّغوي برنامجا لتعليمية اللّغات لتمكين المتعلّمين من تحقيق الملكة اللّغوية والتواصلّية، فهو من أحدث برامج التّدريس النّاجحة التي تساعد على تطوير المهاراتاللّغوية بما في ذلك مهارة التحدّث التّي تعد أحد أهم ثاني المهارات للّغوية باعتبارها وسيلة للتواصل داخل بيئة طبيعية أو اصطناعية تساعد على اكتساب اللّغة الثّانية بطريقة صحيحة وفّعالة بوضع المتعلّم في حالة لغوية عاّمة لا تستعمل فيها إلاّ اللّغة الهدف بصورة فّعالة.

1_ إرهاصات ظهور المصطلح:

يعتبر الانغماس اللّغوي حاليا من أنجح برامج تعليم اللّغات في جميع أنحاء العالم وأحدثها, خاصّة عند الغرب نظرا لاحتياجاتهم الماسّة لاكتساب اللّغات الأخرى بهدف التواصل، وتاريخ ظهور هذا المصطلح والبحث فيه يتطلب جهدًا وبحوثًا متخصصة للإلمام به من شتى جوانبه، لكنا سنحاول ومن خلال هذا البحث الإحاطة بأهم المعلومات التي تساعدنا في التّعرف على الإرهاصات الأولى لظهوره.

« بدأ تطبيقه في أوّل تجربة من نوعها عام 1965م بمدرسة سانت لامبرت بكندا، استنادًا لرغبة أولياء التلاميذ الناطقين باللّغة الإنجليزية (Anglophone) في تحسين نوعية تعليم اللّغة الثّانية (الفرنسية), وإعداد أطفالهم للتواصل بشكل فعّال مع المجتمع الفرونكوفوني (الفرنسي) المحيط بهم، وفي هذا لصدد طالبوا بإجراء دروس تجريبية باللّغة الفرنسية في جميع المواد والأنشطة ابتداءًمن رياض الأطفال مع ضرورة الحرص على عدم عرقلة مسار تقدمهم الأكاديمي » .[1]

ظهر الانغماس اللّغوي نظرًا لطلب أولياء التّلاميذ المتحدّثين باللّغة الإنجليزية والحاحهم الكبير على غمر أبنائهم في بيئة لا يتمّ التّكلم فيها إلا باللّغة الفرنسية بهدف تنمية مهاراتهم لتتّم عملية التواصل مع الفرنسيين وفي المحيط الكندي الفرنسي بصفة جيدة باعتبار اللّغة الفرنسية هي اللّغة الرّسمية عندهم، ولتحصيل أكثر طلبوا أن تتم هذه العملية منذ الصغر.

« وفي النهاية رصَد باحثون في جامعة ماكجيل(McGill) النتائج بعناية فائقة وقيَّموها، فكانت تحمل بوادر إيجابية، الأمر الّذي جعل تطبيق هذه التجربة ينتشر في نواحي مختلفة من كندا، وفي العديد من المراكز البحثية، بما في ذلك جامعة أوتاوا، ومعهد أونتاريو للدراسات في

[1] المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتطبيق، حسام الدين تاوريريت، إيمان شاشة، آمنة مناع، تجربة الانغماس اللّغوي في تحسين المستوي اللّغوي العربي الفصيح بالمدرسة الجزائريّة، دار الخلدونيّة للطباعة والنّشر والتّوزيع، منشورات المجلس2018،ص19.

التربية والتعليم، ليعـّم تطبيقه بعد ذلك في معظم أنحاء العالم. والجدير بالذّكر أن نجاح تجربة سانت لامبرت يـُعزى إلى ثلاثة عوامل هي :

_الطّبيعة غير المعتادة لهذه التجربة، إذ شجّعت الآباء على إرسال أبنائهم تطوعًا، وفي الوقت نفسه كان لدى المعلمين اهتمام حقيقي ورغبة صادقة في إنجاح التجربة.

_الخلفية الثّقافية للآباء، إذ اهتّموا بتقدم أطفالهم لغويًا وأكاديميًا واستطاعوا تقديم النّماذج اللّغوية المناسبة والتّشجيع المستمر لأطفالهم.

_المكانة الاجتماعية للـُّغتين، إذ وقعتا في محل الاهتمام ثقافيًا واقتصاديًا في ذلك الوقت» .[1]

وبعد عدة تجارب ومحاولات لاستعمال المعلمين اللغة الهدف ووضع المتعلمين داخل بيئة اصطناعية يستعملون فيها اللّغة الثّانية في جميع المواد والنّشاطات خلال فترة قصيرة ومعينة، وقد تم رَصد نتائج جيدة وتجاوب كبير بين المتعلمين بفضل هذا البرنامج وما ساعد على ذلك هو الدّافعية التي جعلت الآباء يدفعون أبناءهم لخوض هذه التجربة وإيمانهم بقدرات المعلّمين الّذين تولـّوا هذه المهمة، وإلى التحضر الذي كان يمتلكه الأولياء فإذا كانت الأرض خصبة فإن الثّمار حتما ستخرج نافعة وهو كذلك بالنسبة للأطفال، إضافة إلى المكانة المرموقة التي تحظى بها اللّغتين من بين لغات العالم بأكمله.

« ثم امتدّ النّموذج الكندي ليصل إلى جارتها الولايات المتّحدة الأمريكية، وقد بدأت ثلاث مدارس أمريكية بتطبيق الانغماس اللّغوي عام 1971م،ومنذ ذلك الحين والانغماس اللّغوي في تزايد كبير، حتى بلغ عدد المدارس الأمريكية التي تطبق الانغماس للّغوي في عام 2011م (488) مدرسة، وذلك بحسب تقرير صادر عن مركز علم اللّغة التطبيقي في الولايات المتّحدة الأمريكية» .[2]

---

[1] المجلس الأعلى للّغة العربيّة، الانغماس اللّغوي بين التّنظير والتطبيق، حسام الدين تاوريريت، إيمان شاشة، آمنة مناع، تجربة الانغماس اللّغوي في تحسين المستوي اللّغوي العربي الفصيح بالمدرسة الجزائرّية، ص19.

[2] ريهان عبد المحسن محمد منصور، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، جامعة الأزهر، حوليات كلية اللغة العربية بنين بجرجا، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية، العدد الخامس والعشرون 25.

جاءت الولايات المتحدة الأمريكية في المرتبة الثانية بعد كندا في استخدام برنامج الانغماس اللّغوي وتطبيقه على متعمها قصد تعلّم اللّغة الثّانية، وهنا ظهر ما يسمى بالانغماس ذو الاّجاهين الّذي سنتعرف عليه في المبحث القادم.

«بالإضافة إلى الولايات المتّحدة الأمريكية انتشر الانغماس اللّغوي في الكثير من الدُّول التّي استوحت الفكرة من النّموذج الكندي بعدما أثبت نجاحه وفّعاليته. ومن الّدول التي انتشرت فيها برامج الانغماس اللّغوي أُستراليا وكوريا الجنوبية وفِنلندا والَمجر وجزر الهاواي وإسبانيا وهونج كونج. ففي أستراليا مثلا تقدم برامج للانغماس بعدة لغات أجنبية كالفرنسية والألمانية والصّينية والإندونيسية واليابانية » .[1]

وبعد البلَدين الكَبيرين الكندي والأمريكي بدأت جائحة الانغماس اللّغوي أو الغمر تنتشر وتتوسع في شتى بقاع العالم شيئًا فشيئًا، إذْ أصبح يرقى بمكانة مهمة نظرًا للأهمية والأثر الذي يتركه في المتعلم أثناء تعليم اللّغات وللّنجاحات التي حقّقها مع باقي الّدول وصولا إلى الوطن العربي الذ ي راح يجسّد الفكرة في المدارس وأصبح يطّبقه في تعليم اللّغات الأجنبية لا سّيما تعليم اللّغة العربية الفصحى.

« أّما قديمًا فقد تنّبهقللماء ُ من العرب في وقت مبكّر إلى أهمّية الانغماس في التّعليم والتّنشئة، حيث تروي المصادر أنَّ من التّقاليد المتعارف عليها أنَّ الأشراف والُوجهاء منهم كانوا يدفعون أولادهم إلى المراضع في القبائل ولم يتركوهم عند أمَّهاتهم لينشأَ الطّفل في الأَعراب فيكون أفصح للِسانه، وأجلَد لجسمه، وأجدر أنْ لا تفارقه الهيئة الُمعربة » .[2]

كما نعرف بأنّ الأعراب وأهل البدو هم العرب الأقَحاح الذين أخذت عن ألسنتهم لغة الضّاد ألا وهي اللّغة العربية الفصحى. فقد كان القبائل (قيس وتميم وأسد وهُذيل وبعض كنانة وبعض الطّائيين) أولُ من نقلت عنهم اللّغة العربية واحتُجّ بها لتوغّلهم في البداوة وبُعدهم عن

[1] ريهان عبد المحسن محمد منصور، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص24.

[2] د.خديجة أحمد البدوي،الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(قراءة في التجربة الليبية)،جامعة طرابلس،كلية التربية جنزور ،مجلة كليات التربية،العدد الواحد والعشرون أبريل2021م،ص7.

الاختلاط بالأجناسوالقبائل المجاورة لهم، فمن ينشأ وسطها يكتسب لسان عربي فصيح لا يشوبه لحن ولا تحريف.

« فهذه البيئة الطّبيعية التّي ينشؤون فيها على صفاءِ الفطرةِ ويمتزجون فترة كافية بأهلها كفيلة بإكسابهم فصاحة في اللّسان وصلابة في البنية، ونتيجة ذلك تتكون لديهم الملكة اللّسانية التي تنمو وتتطور بالاحتكاك المباشر فتتعزّز بذلك كفاءتهم اللّغوية والعقلية والاجتماعّية. وكذلك كانت نشأة رسول الله –صلى الله عليه وسلم- حيث ترعرع وشبّ في بَني سعد بن بكر » .[1]

وهذه البيئةتسمى بالبيئة الطبيعية التي تُكسب فيها اللّغة بالفطرة على عكس البيئة الاصطناعية. إضافةً إلى أنَّ بعض الرُواة يقولون بأن لغة قريش قديما هي افصح اللّغات وأشرف الخلق محمد عليه افضل الّصلاة والتسليم كونه ينتسب إلى تلك القبيلة وخلق وترعرع فيها.

«لقد كان هذا المنهج َديدانهم في التّنشئة ولم تتخلف عنه إلاّ قِلّة، أدركت فيما بعد سوء ملكها وانعكاساته السّلبية على التّربية والتّأديب ومن ذلك أن عبد الملك بن مروان كان يقول: أضرَّ بنا حب الوليد؛ لأنّ الوليد كان لحّانًا لكونه أقام مع أّمه. وغيره من أخوته أسكنوا البادية فتعّربوا ثم أدبوا فتأّدبوا » .[2]

اتّفق أغلب العرب على أنّ أهل البوادي هم أفصح العرب، وقد سار العديد من الناس على هذه الخُطى في تربية أبنائهم وتعليمهم الّلسان العربي الأصيل، ولم يختلف عنها إلا بعض القبائل التي كانت تعتبر نفسها كذلك إلى أن حصدوا نتائج تربية أبنائهم السيئة والتي انعكست بالّسلب عليهم وعلى بيئتهم.

2_ أنواع الانغماس اللغوي:

ينقسم الانغماس اللّغويّ إلى أنواع حسب الاعتماد على اللّغة الهدف، وينشطر إلى مستويات حسب المراحل العمرّية للمتعلّم.

---

[1] خديجة أحمد البدوي،الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها(قراءة في التجربة الليبية)،جامعة طرابلس،ص7.

[2] المرجع السابق،ص7.

2-1الانغماس الكلي:

« يشير هذا النوع إلى أن عملية التدريس باللّغة الهدف تتّم عبر المنهاج الدراسي؛ أي أنَّ تعليميّة اللّغة تكون طوال اليوم، وعبر كافة مقاييس المنهاج التّعليمي حيثُ يتّم تدريس الموضوعات باللّغة الثّانية وتكون هي الوسيلة الوحيدة في إلقاء التعليمات. أمَّا في حالة عدم تمكّن الطلاب من فهم واستيعاب بعض القضايا يستعين المعلّم ببعض التقنّيات المساعدة مثل الدراما وغيرها باعتبار أنّ هذا الإجراء، بالإضافة إلى تدريس جميع المواد الدراسية باللّغة الهدف أمر يساعد المتعلّمين على اكتساب الكفاءة اللّغوية وبالتالي اكتسى مفهوم " الكُلّية " هنا بعدًا دلالًيا مزدوجًا، أّما الأّول يقصهنه تعليم اللّغة الهدف عبر كل البرنامج التّعليمي، والثّاني يقصد منه تعليم اللّغة طوال اليوم الدراسي بأكمله على اعتبار أن عامل الوقت مهفي تحصيله، فكلّما زادت فترة انغماس الطُّلاب في تلقي التّعليمات بتلك اللّغة زادت كفاءتهم اللُّغوية » .[1]

يعتبر الانغماس الكلّي أحد أهّم الأنواع وأكثرها فائدة للمتعلّم إذ أنَّ هذا الأخير (المتعلّم) يكون منغمسًا في اللّغة الُمراد تعلّمها في كل يومه وفي جميع المواد الّدراسية المقّررة عليه فهي تحيط به من كل حَدَبٍ وصوبإضافةً إلى أنّ برنامج الانغماس الكُلّي يُحيل أنّ التّدريس فيه يكون بصفة كّلية لكافة المواد الّدراسية بحيث أنَّ اللّغة الثّانية هي المحور والركيزة الأساسية في تقديم المعلومات إذ أّنها تستخدم طوال اليوم من أجل إلقاء التّعليمات وإثراء المعارف عند المتعلّم، وفي حالعدم فهم التعليمات وحدوث إشكال لدى المتعلّم في تحصيل المعرفة يُستعان بتقنيات تساعد على إيصال المعلومة للمتعلم شرط أن لا تستخدم أيّ لغة أخرى غير اللّغة الُمراد تعلُّمها كالاستعانة بالرسومات أو الإيماءات أو حتى التّمثيلات الدرامية المجسِّدة للموضوع والتّعليمة.

[1] آمنة مناع،يحي بن يحي، الانغماس اللغوي وأثره في تعليمية اللغات،ص57.

ويعتبر الاستخدام الكلي للغة أثناء تقديم المعلومات وفي مختلف المجالات والمواقف أمرًا مساعدًا على اكتساب الكفاءة اللّغوية، إذ أنَّ الاستعمال الكُلّي هنا مساعد في اكتساب المعارف من جهة وفي تحصيلالملكة اللّغوية من جهة أخرى وذلك لأنَّ أداء المهارات اللّغوية الأربعة من استماع وتحدث وقراءة وكتابة هي الأساس في تحصيل الكفاءة اللّغوية، وتكون الغاية من هذا البرنامج هو اكتساب اللغة الهدف.

2-2الانغماس الجزئي :

« على خلاف النّوع السّابق يقف هذا النّمط عند الاستخدام الجُزئي للّغة الهدف طوال الوقت "المُدرِّس في هذا النوع يـُنفق ما يقرب من نصف الوقت مع اللّغة الأجنبية بعبارة أخرى يتم تقديم ما لا يقلّ عن 50%من المنهاج الدراسي من خلال اللّغة الهدف، وبهذا يقضي المتعلّم جزءٍا من يومه وبرنامجه بتلك اللّغة في حين يخصص الجزء المتبقى والمنهاج والموضوعات الأخرى للّغة الأولى » .[1]

يختلف الانغماس الكلي عن الجزئي في كون الأوّل يهتم باللّغة المستهدفة ويجعلها محورًا أساسيًا في كلّ اليوم والمواد الدّراسية، أماالثّاني يجعل المتعلّم يقضي نصف وقته للّغة المُراد تعلـُّمها، ولتوضيحٍ أكثر يمكن القول إنَّه في هذا النوع يخصص نصف الوقت بنسبة 50% من إجمالي الوقت لتعلّم اللّغة الثّانية أمَّا في النصف المُتبقي فإنّ تلقي التعليمات والمعارف المُتّمة للمنهاج الدّراسي تكون باللّغة الأولى، ففي هذا النّوع أيضا تكون الغاية منحصرة في تعلّم اللّغة الثّانية واكتسابها.

[1]كوثر جمال شبيلات،واقع برنامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيره على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها،المجلة الدولية التربوية المتخصصة،ط6،العدد06حزيران2015،ص56.

2-8الإنغماس ذو الاتّجاهين (المزدوج):

« في هذا النّوع يتّم التّدريس بلغتين أو أكثر لفئتين طُلاّبيتين متساويتين في العدد؛ أي يُدرّس قسم من هؤلاء بلغة والقسم الآخر بلغة ثانية، تشمل موضوعات المقرر الدراسي العادي والفرق بين لفئتين في سياق هذا البرنامج هو لغة التّدريس فقط، أما المحتوى والبرنامج فهو واحد لكليهما، والفر ق بين هذا النّمط وبين النّمطين الآخرين هو أن هذا النوع يركزّ على المحتوى بينما تعدُّ اللّغة وسيلة لا غاية على عكس الانغماس الكُلّي أو الجُزئي، الذي تشكل اللّغة فيه غاية، أما المحتوى فهو وسيلة لتعزيزها وتنميتها لا أكثر » .[1]

بما أنَّ الانغماس المزدوج يقوم على تعليم لغتين أو أكثر أُطلق عليه تسمية ذو الاتّجاهين؛ لأنَّ اللّغة المُراد تعلّمها تكون لغتين وليسلغة واحدة، وهذا ما يجعل المتعلّمين ينغمسون في ذلك المحيط التّعليي فيحصل التّبادل اللّغوي بينهم؛ لكي يكون التحصيل اللّغوي أعلى ويتم إتقان اللّغتين بطريقة جيدة بالإضافة إلى التحصيل المعرفي الأكاديمي.

تعرّفه آمنة منّاع بأّنه شكل من أشكال التعليم ثنائي اللغة، حيث تكون لغة التدريس هي اللغة الأولى لبعض الأطفال، واللغة الثانية لغيرهم، وهذا يحدث في كثير من الأحيان عندما يلتحق الأطفال المهاجرون أو اللاجئون بالمدرسة، أين يتم تدريسهم بلغة البلد المضيف. وبهذه الصورة هو أقرب إلى مفهوم تعليم ثنائي اللغة، سوى أنه لا يعمل على إحلال لغة مكان أخرى، بل من شأنه

[1] كوثر جمال شبيلات،واقع برنامج الانغماس اللغوي بالأردن وتأثيره على الكفاءة اللغوية العربية للناطقين بغيرها،ص57.56.

أن يوسع آفاقه الثقافية ويحسن مستوى وقيم ثقافته الثانية...التعليم وفق برنامج الانغماس المزدوج يكرس مفهوم الازدواجية اللغوية بشكل واضح ومباشر.[1]

كما يمكن الإشارة إلى مستويات الانغماس اللّغوي وهي:

2-3-1 الانغماس المبكّر:

«يبدأ من رياض الأطفال وفيه لا تدّرس اللّغة الأم إلاّ بعد ثلاث سنوات، وتُدّرس على أنّها اللّغة الأولى بمعدل مرّتين في الأسبوع ولمدة نصف ساعة » .[2]

إذا أشرنا إلى مستوياتالانغماس فإّننا سنشير إلى انغماس يُهتم فيه بالمراحل العمرية للشخص، ولعل أولُ ما نقف عنده هو الانغماس المبكّر والذييبدأ منذ ولادة الطّفل في مرحلة صِباه وطفولته، إذ أنّ الّطفل في هذه الحالة والمرحلة يكتسب لغته الأم من محيطه الأسري، فيقلّد أّمه ويّكور ماتقوله ويعيد ما سمعه من والديه، ويكون هذا الانغماس فطريًا في كلّ اللّغات ومع جميع الأطفال، وينتهي هذا المستوى مع بداية المستوىالثّاني الّذي هو الانغماس المتوسط.

2-3-2الانغماس المتوسط:

« يبدأ من عمر يقترب من عشر سنوات (10) المرحلة المتوسطة تقريبًا » .[3]

يكون فيهالمتعلّم يبلغ من العمر عشر سنوات، فيبدأ بتعلّم اللّغة الّرسمية لبلده وتكون اللّغة الأولى التّي يتعلّمها وفق برامج ومناهج مسطّرة معتمدًا على أساتذة ومعلّمين متمكنين.

---

[1] آمنة مناع، يحي بن يحي، الانغماس اللّغوي وأثره في تعليميّة اللّغات،ص12.

[2] رائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون،الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة العربية للناطقين بغيرها (النظرية والتطبيق)، مركز عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية،الرياض، ط1،ص36.

[3] ريهان عبد المحسن محمد منصور،دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص51.

2-3-3الانغماس المتأخر:

«هو الّذي يكون في المرحلة الثّانوية وهذا النّوع من تصميم البرامج يتم خصيصا للطّلاب الذين أنهوا دورات اللّغة الثّانية في الابتدائي » .[1]

وهو عند ريهان: «يبدأ من عمر يقترب من ثلاثة عشر سنة (13) ويضيف بعض الباحثين قسما رابعا يبدأ من عمر يقترب من ثمانية عشر سنة(18) المرحلة الجامعية وما فوقها وهو (انغماس الرّاشدين) » .[2]

يبدأ المستوىالثّالث من عمر ثلاثة عشر سنة ويكون فيها المتعلّم قد أنهى دورات تعليم اللّغة الثّانية وأتقن معارفها ونقصد باللغة الثّانية اللّغة الرّسمية للبلد (اللّغة العربية الفصحى عندنا في الجزائر) فيشرع أثناء انغماسه المتأخر في تعلم مختلف اللغات الأجنبية كالفرنسية والإنجليزية وغيرها.

وهنالك من أعطى تقسيما رباعيا لهذه الأنواع من الانغماس فأضيف انغماس الرّاشدين والذي يبدأ من عمر الثّامنة عشر اي المرحلة الجامعية، ويكون فيه التعلّم شاملاً وموسعًا للمعارف والعلوم حسب التخصص.

[1] رائد مصطفى عبد الرحمان وآخرون،الانغماس اللغوي في تعليمية اللغة للناطقين بغيرها،ص36.

[2] ريهان عبد المحسن مجمد منصور، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص51.

3_ أسس الانغماس اللغوي :

للانغماس اللغوي مجموعة من الأسس منها أّنه يجب أن نكتسب الملكة اللّغوية أولاً ثم نتعلم باقي القواعد لاحقاً من نحوٍ وبلاغةٍ.إلخ، لأن هذه القواعد نتعلّمها باللّغة لهذا وجب التّمكن من اللغة أولا. يقول عبد الرّحمن حاج صالح:«اكتساب الملكة أولاً وتعلُّم قواعد النّحو والبلاغة لاحقًا وعدم التّعويل على حفظ النّصوص كمرحلة أولى ووحيدة في عملية اكتساب اللّغة » . [1]

يقوم الانغماس اللغوي على عددٍ من الأسس والمبادئ من أجل أن تكون له فاعلية ونجاح أثناء تطبيقه ومن أهم هذه الأسس اكتساب الملكة اللّغوية والتي تعني عند ابن خلدون امتلاك ناصية الكلام أي أنْ نتمكن من اللغة من حيث فهم المعاني ومفرداتها وأساليبها المتنّوعة ومن ثم نتعلّم القواعد من نحو وصرف وبلاغة لأّنه لا يمكن أن نتعلّم القواعد ونحن نجهل اللغة، فاللّغة أولا ثم القواعد ثانيًا.

«يستوجب الانغماس اللّغوي بيئة تستخدم اللغة المستهدفة لغة للحياة اليومية، ليست لتعلم مهارات التكلم والقراءة والكتابة الخاصة بها فحسب، ولكن كذلك لاكتساب محتوى معرفي مثل الرياضيات والأحياء والتربية والفن والرياضة والعلوم الاجتماعية وبهذا تصبح اللغة المستهدفة وسيلة إيصال وتدريس وتعلم وتداول في بقية المواد في الوقت ذاته.[2]

لإنجاح هذه لبرامج يجب أن نستغني عن اللّغة الأم ونمتنع عن استخدامها ونجعل محيط المتعلّم محاطًا باللّغة الثّانية في كافة المجالات والتّعاملات ويتم تعليم اللّغة الثّانية عن طريق التواصل فبالتّواصل يتعلّم المتعلّم طريقة نطق أصواتها بسلاسة لأنه يسمعها عن أهلها وينطق بها

[1] أحمد دواح نوري بن عدي،أهمية الانغماس اللغوي في ضوء الملكة التواصلية عند ابن خلدون والحاج صالح،المركز الجامعي مغنية،الملتقى الوطني ،2018،ص314.

[2] ريهانعبد المحسن محمد منصور، دور الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربيّة للنّاطقين بغيرها، ص41

فيكتسب رنَّتها وأدائها، ومن خلال التواصل يستخدم مكتسباته عن طريق ممارسة اللّغة ما يجعل منه سببًا في إرساء المهارات اللّغوية وإتقانها وتطوير الملكة اللّسانية.

وإذا ما تحدثنا عنطريقة تعليم اللّغة الثّانية فإن تنوع الطرق المستخدمة وتباينها يكون سببًا أساسيًا في إتقان اللّغة وتثبيتها.

3-2خصائص الانغماس اللغوي:

يتوفر الانغماس اللغوي على مجموعة من الخصائص التي تميزه عن غيره وتعد هذه الخصائص سببا في نجاح هذا البرنامج و تفرده.

من لوازم الانغماس الإحاطة والحجب والتركيز والتكثيف والتشبع والتشرب. فالانغماس اللغوي يستلزم أن تحيط اللغة المستهدفة بالمتعلم من كل جانب فتحجبه وتمنعه من استعمال غيرها من اللغات وفي الانغماس اللغوي يتم التركيز على اللغة المستهدفة وتكثيف استخدامها مما يؤدي إلى تعلمها بسرعة فائقة وبأكبر قدر ممكن. ومن خلال الانغماس اللغوي يتشبع المتعلم باللغة المستهدفة حتى يتشربها كما يكتسب الطفل لغته الأم ».[1]

يعتبر الانغماس اللّغوي برنامج من برامج تعليم اللّغات يتم اتّباعه لتعليم أيّ لغة ويشترط فيها أن يحاط المتعلّم من كل جانب باللّغة الهدف، التي تحجبه عن استعمال باقي اللغات المحيطة به، فتجعله اهتمامه وتركيزه ينصب حولها فقط.

[1] ريهان عبد المحسن محمد منصور، دور الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ص45.

3_أهمّية الانغماس اللّغوي في تعليم التّعبير :

للانغماس اللّغوي أهمّية كبيرة وإسهامات كثيرة في تعليم اللّغة العربية ولا سيّما تعليم التّعبير بأنواعه. فلا يمكنناالحديث عن أنواعه وأسسه وخصائصه ونهمل الحديث عن الأهمّية البالغة التّي أولاها الدارسون للانغماس، وقبل الحديث عن أهميته يجب الإشارة إلى كون الانغماس برنامج تدريس وأنه ليس طريقة ولا أسلوب، إذ يمكن أثناء استخدام برامج الانغماس اللّغوي استعمال طرق وأساليب تدريس متنوعة ومتعددة لإثراء الموضوع أكثر.

ولقد لمسنا عند العرب القدماء استخدام هذا البرنامج إذ كان العرب يرسلون أبناءهم إلى البادية لينشؤوا على سليقة عربية فصيحة ويخالطوا العرب الأقحاح فيكتسبوا منهم الكفاءة والمهارة اللّغوية.

وفي هذا الموقف نجد سيد الخلق محمد رسول الله- صلى الله عليه وسلم- قد نشأ في البادية عند قبيلة مرضعته حليمة السعدية بقبيلة بني سعد.

« وإنَّ الغاية الأساسية في تعليم اللغات هي تكوين الملكة اللسانية التي تعرف بأنها:"الّصفة الرّاسخة في النفس أو بالاستعداد العقلي الخاص لتناول أعمال معينة بحذق ومهارة". وتربية هذه الملكة اللّسانية لا تتحقق وتنمو وتتطور إلاّ في بيئتها الطبيعية التي لا يسمع فيها إلاّ صوت اللّغة التّي يراد اكتسابها والتّي تتعزّز بكثرة التّرديد وحفظ الّنصوص واستعمالها » .[1]

[1] خديجة أحمد البدوي، الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها،ص36.

يمكننا القول إنّ الغاية السّامية من تعليم اللّغات ومن استخدام برامج الانغماس اللّغوي تكمن في اكتساب المتعلّم المهارة اللّغوية التّي تمكّنه من الأداء السّليم للّغة والفهم السّليم للأساليب المتنّوعة واستيعاب معاني مفرداتها.

يقول ابن خلدون « إنَّ حصول ملكة اللّسان العربي إنّما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتّى يرتَسم في خياله المنوال الّذي نسجوا عليه تراكيبهم فينسج هو عليه ويتنزّل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم حتّى حصلت له الملكة المستقّرة في العبارة عن المقاصد على نحو كلامهم » .[1]

ولا يمكن لهذه الملكة أن تتحقق إلاّ إذا أحاط الفردباللّغة في مختلف مواقف حياته وخالط أهلها فسمع عنهم أصواتها ومّيز مخارجها، إذ أنَّ من يسمع كلام العرب وأشعارهم ونصوصهم بكثرة أو من يحفظها يمكنه أن ينشأ على منوال ما سمعه وحفظه، فتكون الملكة قد تكونت عنده من خلال السّماع والحفظ لهذه اللّغة، فتكون جمله ومفرداته صحيحة في النّطق سليمة في المعنى والاستعمال نحويا وصرفيا رغم جهله بالقواعد اللغوية، فإنه وكما أسلفنا سابقا اكتساب اللغة وتعلّمها أسبق من تعلم القواعد والبلاغة.

وبناءً على ما سبق بات واضحًا أهمية الانغماس اللغوي والأهداف التي يسعى إلى تحقيقهفي تعلُّم اللّغة الثّانية أو حتى اللّغة الأم، ويمكن إجمالها كالآتي وحسب ما جاء به رائد مصطفى: « يتيح الانغماس لمتعلمّي اللّغة الثّانية التّفاعل بها، والاستماع إليها في سياقها الطّبيعي، ومعرفة سياقاتها المتنوعـ ة على صعيد المفردات والتعبيرات تعجّبا واستفهامًا وسخريةٍ ودعابةٍ، وغيرها، وعلى الصعيد الثقافي بأوجهه المختلفة.

[1] ابن خلدون،المقّمة،تح: عبد الله محّمد درويش،،مكتبة الهداية،دمشق،2004،ج2، ص386.

_ يضحى المتعلم قادرًا على ربط ما سمع وتعلّم بموافقة خاصّة به، ما يزيد ثقته بنفسه كلّما تطورت مراحله الانغماسيّة، وقد عوَّل أرباب الاتجاه الرّبطي والتّنافسي في تعليم اللّغات، على البيئة وما ينتج عن الاندماج فيها من ربط في تعليمها وتعلّمها، وأسندوا إليه الفضل الأكبر في اكتسابها ونموّها وتطوّرها في أذهان المتعلّمين، فهم يرون أنّ البناء التّدريجي للمعلومات اللّغوية التّي يسمعونها، وبعد سماع الملامح اللّغوية في سياقات أو مواقف معيّنة مرّاتٍ ومرّاتٍ، يربط المتعلّمون بين تلك الملامح اللّغوية ربطًا متزايدًا، ومن ثّم فإنّ ظهور عنصر لغوي أو موقفي ما يستدعي ظهور عناصر أخرى في ذهن المتعلّم » .[1]

نقول إنّ الانغماس يهدف أساسًا إلى تنمية وتطوير المهارات اللّغوية وجعل المتعلّمين قادرين على استعمال اللّغة التي انغمسوا فيها واستمعوا إليها وفهموا معاني ألفاظها وأساليبها. بحيث يكون المنغمس في لغة ما أشد تثبيتًا وحفظًا وفهمًا لتلك اللّغة من غيره اللّذين استعملوا طرقًا أخرى لتعلّمها، إذ انَّ المنغمس يعرف معاني الألفاظ ويجيد انتقاء أفضلها وأصّحها في الاستعمال للمواقف التي يوضع فيها، إذ يرتبط لديهم مفهومها والصيغ الصّرفية لها بالمواقف التي يصحُّ فيها استعمالها فتحصل الملكة اللّغوية ويتمكّنون من استخدام اللّغة بيُسرٍ وسهولةٍ.

«يشير الباحثون إلى أن هذا الاندماج يسّرع تعلّموتعليم اللّغة الثّانية في أقل وقت ممكن وبكفاءة عالية وييسر على المتعلّمين اكتساب لغة الأغلبية.

يثري الانغماس المهارات المختلفة لدى متعلّم اللّغة الثّانية ويزيد من دافعيّته إلى تعلّم اللّغة، وبخاصة إذا ما لمس المنغمس تطورا فعليا على لغته على أرض الواقع، وأضحى ذو قدرة على التفاعل والتواصل مع أبناء اللّغة الهدف.

[1] زائد مصطفى عبد الرحيم وآخرون، الانغماس اللغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها،ص30.

_ يساعد هذا الانغماس المتعلّمين على فهم الواقع العربي، ما يدفعهم إلى تغيير الصورة النّمطية عن هذا المجتمع وأُناسه التّي استقوها من مجتمعهم الأم.

_ ويجمع كثير من المدّرسين أنّ المتعلّم الّذي يتفاعلمن الآخرين باللّغة الثّانية دون ما عائق، ويبحث عن فرص لممارسة مهارات اللّغة هو أكثر المتعلّمين نجاحًا فإذا توفر للمتعلّم الّدافعية في التّفاعل ثّم فرصة هذا التّفاعل وتنظيمه، فإنَّ تطّور كفاياته اللّغوية والثّقافية ستكون لها أثر بالغ الأهمية في تعلّمه اللّغة الثّانية » .[1]

ومنه فإنّ هذا الاندماج مع أفراد أهل اللّغة الهدف سيساهم في إسراع اكتسابها وتعلّمها بسلامة وسهولة، كما أنّ استعمال المنغمس للّغة الهدف أثناء تواصله وفي مختلف المجالات والمواقف التّي يتعرّض لها في يومه تجعله يطّور من كفاءته ومهاراته اللّغوية لهذه اللّغة، وبما أنّ انغماس الشخصفي لغة ما يجعله يكتسب ثقافة الأّمة التّي تعلّم لغتها؛ فإنَّ الأشخاص اللّذين انغمسوا في بيئة لغوية عربية قد تغّيرت نظرتهم للمجتمع العربي عامة والإسلامي خاصة.ويعتبر الشخص الذي يمكنه التواصل باللّغة الهدف بسهولة ويسر في المحيط الذي انغمس فيه وكع أهل اللّغة من الأشخاص اللّذين انتفعوا من برامج الانغماس اللغوي وجَوا ثماره.

[1] رائدمصطفى عبد الّرحيم وآخرون، الانغماس اللّغوي في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، ص31،32.

الفصل الثّاني: واقع تعليم التعبير الشّفهي والكتابي في مرحلة التّعليم المتوسّط.

المبحث الأوّل: محتوى التعبير الشفهي والكتابي عند السنة الثّانية متوسّط.

المبحث الثّاني: طريقة تدريس التعبير الشفهي والكتابي.

المبحث الثّالث: دراسة نقديّة لمحتوى التعبير والطّريقة.

المبحث الرّابع: أثر الانغماس اللّغوي في مهارة التعبير.

توطئة:

من خلال ما تطرّقنا إليه في الجانب النّظري من المذكرة تبيّن لنا أنّ الموضوع يتطلب إجراء دراسة ميدانية و قد اعتمدنا في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وذلك من أجل الوصول إلى حقيقة واقع تعليم التّعبير الشّفهي والكتابي في مرحلة التعليم المتوسط في النّظام التّعليميّ الجزائري من خلال معرفة محتوى هاذين الميدانين وطريقة سير حصصها، لنقوم في الأخير بدراسة نقدية لمحتوى وطريقة سير حصص التّعبير الشّفهي والكتابي.

1-مجالات الدِّراسة:

أ-المجال المكاني:

أجريت هذه الدّراسة على مستوى متوسطتين هما:

- متوسطة العربي بن مهيدي.

- متوسطة عيسى مسعودي.

الكائن مقّرهما بدائرة سور الغِزلان، ولاية البويرة، وتّم اختيار هما لقربهما من مكان إقامتنا.

ب- المجال الزّماني:

أجريت هذه الدّراسة الميدانية خلال الموسم الدّراسّي 2023/2022 في حدود ستة أسابيع؛ من 28 فيفري 2023 إلى غاية 07 ماي 2023، وقد قمنا خلال هذه الفترة بحضور الحصّص المخصّصة لميداني فهم المنطوق وإنتاجه والإنتاج الكتابي، وهما الحصص المهّمة والمناسبة لموضوع مذكرتنا .

ج- عّينة الدِّراسة:

قمنا باختيار أقسام السّنة الثّانية متوسط كعّينة لإجراء هذه الدراسة وقد شملت العّينة {195إناث و155 ذكور } أي بإجمالي 350متعلًما.

ومن هذه العّينة تّم اختيارخمسة عشر فردًا من العّينةلدراستهم دراسة دقيقة.

د – أدوات الدِّراسة:

قررنا تنويع أدوات الدِّراسة وذلك من أجل الحصول على نتائج ومعلومات مضبوطة وأكثر دقة وهذه الأدوات هي :

1_الملاحظة: قمنا باختيار هذه الأداةنظرًا للأهمّية التي تحظى بها في مجال التعليم وهي الأداة المناسبة التي طبقناها أثناء حضورالحصص الدّراسّية.

2_المقابلة: بعد القيام بالأداةالسابقة،أجرينا مقابلة مع عيّنة من المتعلّمين تضمّمجموعة من الأسئلة حول الموضوع،و مقابلة خاصة بأساتذة مادة اللّغة العربية في المتوسطتين، من خلال طرح أسئلة متعلّقةبالموضوع.

1_محتوى التعبير الشفهي و الكتابي:

1-1 المحتوى العام :

إنّ المحتوى العام لبرنامج اللغة العربية الخاص بالسنة الثانية متوسط، الُمبرمج من قِبل مفتشية التعليم المتوسط لمادة اللغة العربّية يتدرج إلى ثمانية (08) مقاطع هي كالآتي:

- ❖ الحياة العائلية
- ❖ حبّ الوطن.
- ❖ من عظماء الإنسانّية.
- ❖ الأخلاق والمجتمع.
- ❖ العلم والاكتشافات.
- ❖ الأعياد .
- ❖ الطّبيعة.
- ❖ الصّحة والّرياضة.

من خلال نصوص هذه المقاطع نلاحظ أنَّ البرنامج عمومًا مليء برسائل مباشرة وغير مباشرة موجهة للمتعلم في هذه المرحلة، فتعرفه على ثقافات الأمم والمجتمعات وأخلاقها وتغرس في روحه حب عائلته ووطنه، من خلال تعريفه على بعض علماء الإنسانية وعظماء الجزائر خاصة، ليرقى بمستواه العلمي والمعرفي، ويتعرف على عادات وطنه في الأعياد والمناسبات، كما يصبح محّبا للطبيعة ومهتما بها، فيحافظ على بيئته كما يحافظ على صحته ويمارس الّرياضة للحفاظ عليها .

2-1 محتوى التعبير الشفهي (فهم المنطوق و إنتاجه) :

باعتبار أنَّ اللّغة أّول ماكانت عليه هيأنها كانت منطوقة، يستهلّ المتعلّم كل مقطع من مقاطع البرنامج التّعليميّ بنص من نصوص فهم المنطوق، يكون مناسبا لعنوان المقطع ومدّعما له.

إذ يُعتبر النّص المنطوق بمثابة دعامة للمتعلّم يرتكز عليها لفهم موضوع المقطع، فمن خلاله يوسِّع المتعلّم ثروته اللّفظيّة ويثري رصيده اللّغويّ ويشحن بمفردات وتعابير جديدة.

كما ينّمي التعبير الشفهي والإنتاج مشافهة شخصية المتعلّم ويغرس فيه الجرأة الأدبّية ويخلق فيه التفكير الموضوعي و روح النّقد.

ومن المحتوى الخاص بميدان فهم المنطوق وإنتاجه هذه النُّصوص للمقاطع التي حضرناها ولاحظنا طريقة سير حصصها وهي نصوص المقاطع التالية :

- المقطع السادس (06) : الأعياد – النّص بعنوان "صباح العيد ".
- المقطع السابع (07) : الطّبيعة – النّص بعنوان " حقل تغزران".
- المقطع الثامن (08) : الصّحة و الرّياضة – النّص بعنوان " الصّحة ".

تكون هذه النُّصوص موجودة في دليل الأستاذ فقط ولا تتوفر في الكتاب المدرسي.

نص صباح العيد

السنة الثانية متوسط رقم المقطع 06 عنوان المقطع الأعياد

الأسبوع الأول. عدد الكلمات 78. مدة التسجيل /

النّص :

" إنما العيد للأطفال"مقولة شائعة تفيد أنَّ للعيد لدى الأطفال نكهة خاصة فهم يستعدُّون له استعدادًا خاصًا. وهم يفرحون ويمرحون خلال يومه مالا يفعلونه خلال سائر الأيام، ثّم يبقى ذكرى خالدةفي وجدانهم لا ينسونها مهما كَبُروا.

وقفت دعد صباح العيد

أهدت ماما أولّ قبلة

قالت لهما:

عامكما حلو وسعيد

وانطلقت مثل العصفورة

تركض في الحارة مسرورة

فرأت سلوى

ورأت أيضا وجه رباب

صاحت، أهلا بكما

عامكما حلو وسعيد

هيا نسرع نحو العيد

والعيد مدينة ألعاب

تزهو بجميع الألعاب

قالت دعد: هذا قطار

هيا نركب،فيه نسافر

نحو بساتين الأقطار

قالت سلوى:

والأرجوحة

ما أروعها وهي تدور

تملأنا فرحا وسرور.[1]

[1]-تأليف أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول مفتّش التّربيّة الوطنّية، دليل استخدام الكتاب المدرسي لغة عربيّة السّنة الثّانية متوسّط، الّديوان الوطني للمطبوعات المدرسّية، الأوراس للنشر، الجزائر،ص105

نص حقل تغزران

السنة الثانية متوسط. **رقم المقطع 07.** **عنوان المقطع الطّبيعة**

الأسبوع الأول. **عدد الكلمات 210.** **مدّة للتّسجيل /**

النّص:

للطبيعة أسرار تحتفظ بها،ولا تبوح بها إلاّ في الوقت المناسب، وحينها تصبح الطّبيعة مقصد الإنسان بكل جوارحه،تجذب منه السمع والبصر والذّوق .

في يوم من الايام، قام عامر وزوجته بمفاجأة الفلاحين،توجها لزيارتهم في تغزران كان يوما من أيام الحرث الرائعة، تغّير مظهر تغزران،تم تقليب الأرض للمرة الثانية في الموسم، صارت زينة للنّظر حقا،يخترقها جدول يلمع مثل القلب الممتلئ بالدِّماء قلب محاط بكثافة صبَّار قوي، وسط تغزران أشجار البرتقال تعوم جذورها في الأرض لتشكل أجمة تكاد تكون سوداء، كانت أشجار البرتقال مزهرة وعبقها الرّائع يملأ الأجواء.

كان الحقل مخدوما بإتقان [...]،أشجار التين التي تم زبرها في فصل الشتاء تخرج براعم شديدة السمرة،لبعض الأغصان البارزة قرابة عشرة أوراق واسعة بخضرة مدهامّة خضرة الحياة بينما كانت في السابق سقيمة صفراء تقريبا، فوق كل ورقة انتفاخ صغير يعِدُ بالتين في شهر جويلية،بدأ شجر البلّوط القديم بعد قصِّ أعلاه مستعدا لبعث الحياة من جديد، كما بدت أشجار الكرز زاهية ومرتاحة بعد أن عانت من بعض الإهمال وعانت أكثر بسبب هشاشة أغصانها وثمارها المبكرة المسروقة من قبل الرُّعاة، أخذت حّبات الكرز فيها تتغير من خضرتها الطّرّية لتصبح ناصعة تحت الأوراق تستعجل النُّضج .

أرضنا متواضعة فهي تحبُّ و تدفعُ المقابل سرًّا ، تتعّرف بسرعة على أهلها الذين خلقوا من أجلها، وخلقت من أجلهم وتقصي الأيادي المرتزقة التي تريد أن تعرض نفسها عليها من غير أن تحبها. [1]

[1]- تأليف أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول مفتّش التّربيّة الوطنّية، دليل استخدام الكتاب المدرسي لغة عربيّة السّنة الثّانية متوسّط ، ص109

نص الصّحة

السنة الثانية متوسط. **المقطع 08** **عنوان المقطع الصحة و الرياضة**

الأسبوع الأّول. **عدد الكلمات.** **مدة التسجيل:/**

النّص:

الصّحة تقوم على أسس ضرورية وبعضها بحمد الله مسخّر لنا بالفطرة، كالهواء والحركة والنّوم، وبعضها مقدور لنا ببعض الكدّ والعمل، كالمأكل والمسكن والملبس.

فأما الهواء....فكثير من النّاس، خاصة سكان المدن، لا يصيبون منه كفايتهم فإذا حرمتهم التّنفس في هذا الهواء النّقي، بلا أهون من أن يقضوا بعض أوقات فراغهم في النزهة والّرياضة بين ضواحيها، وأن يتروّحوا ببعض الّرحلات ...ما أمكنتهم الفرصُ..

وأما الماء العذب فهو، وإن قلّ في الأرض عن الهواء ...لا يقلُّ عن حاجة طالبيه... فإن نحن تعوَّدنا النّظافة ..تفتّحت مسام جلودنا، فاستكملت وظيفة التنّفس...

وأما الحركة فكل جسم حّيمضطر إليها في تحصيل قوتِة [حيث إنّ] حياة كثير من أهل المدن جلوسّية، ووجب عليهم الاستعاضة .....بالّرياضة البدنّية ...

أما النّ وم فهو الّحة الاضطرارية العظمى،... وإن ساعة نوم باللّيل خير من مثلها بالنّهار. فنم مبادرا واستيقظ مبكرا واحذر أن تتناول منوما..

وأما الأكل فهو مادة الحياة التي منها يتكون الجسم، ويستعيض بها عما فقده بالعمل ...و نحن نأكل لنعيش لا نعيش لنأكل !

وأما المسكن فهو حصن حياتنا ...فنتّخذ منازلنا في محلّةٍ هادئة، ولتكن حجراتها رحبة، ونوافذها واسعة لتسهيل مرور الهواء بها، ونفوذ أشعة الشّمس إليها .

وأما الملابس فهي مرآة أخلاقنا،...فلا نلبسها إلا نظيفة مقبولة اللّون، ولئن عدلنا بها عن أصل المقصود منها، فهو الوقاية من الحّر والبرد إلى المغالاة في ثمنها،...لقد جعلناها إذن مشغلة لعقولنا ...،فلندع ذلك لأهل الدّعة والبطالة الذين فاتتهم زينة العلم والعمل وتهذيب النّفس ، فأرادوا أن يستتروا عنها برونق الثّياب!. [1]

[1]- تأليف أحمد سعيد مغزي وآخرون، تنسيق وإشراف: ميلود غرمول مفتّش التّربيّة الوطنّية، دليل استخدام الكتاب المدرسي لغة عربيّة السّنة الثّانية متوسّط ، ص113

1_3محتوى الإنتاج الكتابي:

هو المحتوى الخاص بالمقاطع السّابق ذكرها، ففي المقطع السّادس المعنون **بالأعياد**:

_يتعرّف المتعلّم على تقنّية الحوار وأنواعه في الحصّة الأولى.

_ يتدرّب في الحصّة الثّانية على إنتاج فقرة تدور حول الحوار الثّنائي.

_ يقوم في الحصّة الثّالثة بتحرير فقرة حواريّة تتضمن قيمة العيد.

- وفي المقطع السّابع المعنون **بالطّبيعة**:

_ يتعرّف المتعلّم على تقنّية الموازنة بين الحوار والتّوجيه.

_ يتدرّب على بناء فقرة حواريّة توجيهّية.

_ يقوم في الحصّة الثّالثة بتحرير نص حواريّ توجيهّي عن جمال الطّبيعة.

- أما في المقطع الثّامن والأخير المعنون **بالصّحة والرّياضة**:

_ يتعرّف على تقنّية إبراز روابط المقدّمة والخاتمة.

_ يتدرّب على إبراز العلاقة بين الأنماط المدروسة (التوجيهّيوالحواريّ).

_ يقوم في الحصّة الثّالثة بتحرير نص يغلب عليه الحوار ويحذّر فيه من أخطار السّلوكات السّيئة المضرّة بالصّحة.

ومنه فإنّ محتوى حصص الإنتاج الكتابّي تبدأ منذ بداية الموسم الدّراسي على ثلاث حصص، في كلّ حصّة يقوم المعلّم بتقديم عنصر من عناصر الموضوع المقرّر في المقطع.

_ تخصّص الحصّة الأولى لتعلّم تقنيّة معيّنة.

_والثّانية يتدرب فيها المتعلّم على تلك التّقنيّة.

_ والحصّة الثّالثة تخصّص للإنتاج والتّحرير.

كما يمكننا الإشارة إلى أنّ هناك حصّة خاصّة بالإدماج الكتابّي بحيث يعدّ محتوى الإماج ناتج عن المحتوى العام للمقطع التّعليمي الذي يندرج تحته، بحيث تكون حصّة الإدماج بعد نهاية المقطع الذي يكون قد جمع فيه المتعلّم قدرا كافيا من المعلومات حول موضوع المقطع، وكّون مفردات ورصيدا لغوّيا وفيرا واشتدّ ساعده وتمكّن من الكتابة والإنتاج حوله.

2_طريقة التّعبير الشّفهّي والكتابّي عند السّنة الثّانية متوسّط:

2-1 طريقة سير حصص فهم المنطوق وإنتاجه:

تهدف حصّة ميد ان فهم المنطوق وإنتاجه إلى تطّور مهارتّي الاستماع والتّحدُّث، وذلك لأن المتعلّم فيها يعتمد أساسا على هاتين المهارتين.

يقّسم ميدان فهم المنطوق وإنتاجه إلى ثلاثة حصص مبدئيا، حيث يقوم المعلّم ب :

الحصّة الأولى بوضع المتعلّم كمرحلة تحضيرّية في سياق النّص وموضوعه وقد سّميت بمرحلة **{ما قبل الإسماع }** بحيث تحّدد فيها المهام والتّعليمات ويعرض معطيات حول موضوع النّص لمساعدة المتعلّمين على فهمه والإنتاج على منواله، ثم ينتقل المعلّم إلى ثاني مرحلة وهي مرحلة **{ الإسماع }** وسّميت أيضا مرحلة **العرض** وفيها يقرأ المعلّم النّص قراءة جهرية تفاعلية .

الحصّة الثّانيةيتناقش المعلّم رفقة متعلميه حول موضوع النّص لكي يتوصل إلى مدى فهمهم لمضمونه وموضوعه. تنتهي بتسجيل الفكرة العامة لـلّنص والقيمة المستفادة منه.

الحصّة الثّالثة والأخيرة والتي توجّه أساسًا للمتعلّم بحيث ينتج مشافهة وعلى منوال النّص باتّباع التّعليمة والسند المقدّمين من طرف المعلّم ، ومن ثّم يصحّح المتعلّمون أخطاء بعضهم البعض بتوجيه من المعلّم، ونجد هذه المراحل موثقة حسب ما جاء في دليل تعليميّة اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم المتوسّط المقدّم من طرف مفتشّية التّربية الوطنّية المادة اللّغة العربيّة.

تّم اتّباع طريقة الحصص الثّلاثة في الأسابيع الأولى فقط من السّنة الدّراسيّة، و نظرا لطول البرنامج واستحالة إكماله في الوقت المناسب تّم تقليص حصص فهم المنطوق وإنتاجه إلى حصّتين (02) فقط. بحيث قام المعلّمون بتخصيص **الحصّة الأولى:** لقراءة النّص على مسامع المتعلّمين قراءة معبِّرة تفاعلّية يسجّل أثناءها المتعلّمون رؤوس أقلام بعد أن ينتهي المعلّم من قراءة النّص يحاور متعلّميه ويناقشهم عن طريق طرح أسئلة متعلقة بنص فهم المنطوق لاستخلاص الفكرة العامة والقيمة المستفادة منه ويكتشفون النّمط الغالب عليه ويستخرجون مؤشّراته ومن ثّمَّ يدّونون ما استخلصوه على دفاترهم .

أّما **الحصّة الثّانية:** فيقوم المعلّم بقراءة النّص قراءة تذكيرّية و تخصّص هذه الحصّة أساسًا لإعادة بناء النّص مشافهة انطلاقا من رؤوس الأقلام التي دّونها المتعلّمون في الحصّة الأولى.

2-2 طريقة سير حصّة الإنتاج الكتابّي:

يهدف ميدان الإنتاج الكتابّي إلى تنمية مهارتّي القراءة والكتابة، ويقّسم هذا الميدان إلى ثلاث حصص .

الحصّة الأولى: يدّون المعلّم سنداً و يطرح حوله مجموعة من الأسئلة يستخلص من خلالها المتعلّمون التّقنية المراد تعلّمها ويسجلّون ما استنتجوه في دفاترهم .

الحصّة الثّانية: يقوم المعلّم بالتّذكير بالتّقنيةالتّي تعرّف عليها المتعلّمون في الحصّة الأولى من الإنتاج الكتابّي ويضع لهم سنداًتعليمةً ليقوم المتعلّمون بالتّدرب على تلك التقّنية من خلال إنشاء تعابير بسيطة في دفتر المحاولة.

الحصّة الثّالثة: تخصص هذه الحصّة للإنتاج والتّحرير بحيث يسجل المعلّم سندا وتعليمة خاصة بالمقطع عموما ليقوالمتعلّمون بكتابة نصوص معتمدين على التّقنية التّي تعرّفوا عليها في الحصّة الأولى وتدربوا عليها في الحصّة الثّانية مستخدمين أحد النّمطين المقرّرين الّذي يناسب موضوع المقطع، ويصحّح هذا التّعبير وفق مؤشرات ومعايير محكمة ومضبوطة.

ومن خلال هذا الاستعمال المتكّرر لهذه المعايير والمؤشرات يصبح المتعلّم قادًرا على تقييم ونقد عمله بنفسه وبموضوعّية .

ومنه فإنّ حصص الإنتاج الثّلاثة، في كلّ حصّة يقوم المعلّم بتقديم عنصر معّين، ففي الحصّة الأولى يعرّف متعلّميه على التقّنية وفي الثّانية يتدرّبون عليها بينما في الحصّة الثّالثة يحّررون و ينتجون وتطبق هذه الحصص الثّلاثة في كلّ المقاطع الثّمانية.

3- دراسة نقدّية لمحتوى و طريقة حصص فهم المنطوق و إنتاجه و حصص الإنتاج الكتابّي.

3_1نقد المحتوى العام:

لابدّ لكلّ كتاب من محتوى يسير عليه، إذ يعتبر المحتوى الرّكيزة الأساسّية التي يعتمد عليها من أجل اختبار المعارف المناسبة لسن المتعلّم وقدراته الفردّية، ويعتبر محتوى كتاب السّنة الثّانية متوسّط عمومًا مناسبًا من ناحية النّصوص التي نجدها تتلاءم مع مستوى المتعلّم، فنجد لغتها بسيطة وسهلة ومفرداتها متداولة في المحيط التّعليمي والاجتماعي للمتعلّم، في حين أنها تكسبه معارف جديدة وتنشئه على الأخلاق والقّيم، وحسب اطّلاعنا على محتوى برنامج السّنة الثّانية متوسط؛ فإّنا وجدنا أنّ المتعلّم لا يجد صعوبة في التّعامل مع النّصوص ومضمونها لأنّ مقاطع السّنة الأولى متوسّط تتماشى مع مقاطع السّنة الثّانية متوسّط؛ أي أنّ المتعلّم يبقى على نفس السير البيداغوجّي الذي كان عليه في السّنة الفارطة له، ويمكننا القول بأنّ مقاطع برنامج السّنة الأولى متوسّط هي نفسها مقاطع السّنة الثّانية ، إنّما الاختلاف يكمن في النّصوص المبرمجة ،بالإضافة إلى اختلاف الأنماط المقّررة وهيالتّوجيهّي والحواريّماعدا نصوص المقطع الخامس والثّامن التي نجدها نصوص علمّية تحتاج للدّقة والموضوعّية فهي تخدم النّمط التّفسيري الذي يكون المتعلّم غير مطّلع عليه فهو مبرمج ضمن السّنوات اللّاحقة من التّعليم المتوسّط.

3_2 نقد محتوى فهم المنطوق وإنتاجه:

يتعلّق محتوى فهم المنطوق بالنّصوص المقّرر دراستها بحيث تّم اختيار نصوص هذا الميدان بعناية ودقّة لكي تتناسب مع عناوين المقاطع التّعليمّية ولكي تتلاءم مع مستوى المتعلّمين مراعين في ذلك الفروقات الفردّية الموجودة بينهم،فحسب اطّلاعنا على هذه النّصوص فإّنا نجدها قصيرة بحيث تتناسب مع الحجم السّاعي المخصّص للحصّة،

ونجدها أيضا خادمة للّنمطين المقرّرين لهذه المرحلة (النّمط التّوجيهي والنّمط الحواري)، وللحديث عن نصوص فهم المنطوق فإنّنا في نص" صباح العيد "،نجد أنّه يضع المتعلّم في أجواء العيد فيصف حال الأطفال صبيحة العيد وفرحهم الشّديد بقدومه، وقد وضع الكاتب شخصيّة "دعد" كمثال يجسّد من خلاله كيف يقضي الأطفال أوقاتهم يوم العيد، وقد بيّنت دعدُ ذلك من خلال زيارتها مدينة الألعاب.

وقد استفسر المتعلّمون حول مدينة الألعاب التي تجوّلت فيها دعد وصديقاتها ولعبن ومرحن فيها، والتي لا توجد في بلدّيتنا وهو حال معظم ولايات ومناطق الجزائر التي تفتقد لمثل هذه المرافق و المنتزهات وحدائق التّسلية، فلقد لاحظنا الحسرة والألم على وجوه هؤلاء المتعلّمين.

فحسب رأينا فإنّنا نرى أنّ هذا النّص من جهة يبعث الفرح و التفاؤل في قلوب الأطفال بحلول العيد وبهجتهم به، ومن جهة أخرى فإنّ هذه العادة لا تتوافق مع عادات المجتمع الجزائريّ الذي يقتصر احتفاله بهذه المناسبة السّعيدة على ارتداء الثّياب الجديدة وتناول الحلويات التّقليدية وزيارة الأقارب.

حتى و إن تغّيرت عاداتنا إلاّ أنّ هذه العادة تمثّل فئة معّينة من أطفال المجتمع الجزائريّ ، وتستبعد أطفال المناطق النائّية المهّمشة والولايات الصّغيرة وهو حال ولايتنا.

كما يمكننا الإشارة إلى الخطأ اللّغويّ الوارد في النّص في قول الكاتب:

" وقفت دعد صباح العيد.

أهدت ماما أوّل قبلة.

قالت لهما :

عامكما حلو وسعيد."

نلاحظ أنّ الكاتب لم يشِر إلى الشّخص الثّاني الذي خاطبته دعد فقد أشار فقط إلى أّمها عندما أهدتها قبلة العيد، وهذا ما أحدث لبسا وخطأ لاحظه المتعلّمون و أشاروا إليه أثناء قراءة المعلّم للنّص المنطوق.فصوّبوا ذلك بقولهم:" وقالت لها... عامكِ حلو وسعيد" ، ظنًا منهم أنّ دعد تخاطب أّمها فقط، فأغفل الكاتب الإشارة إلى أن دعد تخاطب والديها معًا وكان من الأفضل أن يكتب أهدت والديها أّول قبلة.

فمن خلال هذا نحن لا ننقص من قيمة الكاتب جمال علّوش ولكن لا ندري إن كان الخطأ سهوًا منه أو معتمدًا ذلك لإبراز النّشاط الصّفي بين المتعلّمين أو خطأ حدث أثناء طباعة النّص.

بالإضافة إلى الإشارة أن متعلمّي هذه المرحلة لا يرقى مستواهم إلى الحد الذي يمكّنهم من فهم هذا التلّاعب اللّغوي.

أما في نص المقطع السّابع المعنون بـ" حقل تغزران" ، فإّنا نرى أنّ الكاتب الكبير مولود فرعون يحاول من خلاله وضع صورة جمالّية بين يدّي المتعلّم، التي يحاول من خلالها الحديث عن جمال الطّبيعة وأسرارها من خلال تصويره لطبيعة الجزائر الخلاّبة بالتّحدّث عن حقل تغزران، فبرع في ذلك من خلال دقّة الملاحظة في أشجاره وثماره، ووصف لنا الأجواء التي عاشها عامر وزوجته عند زيارتهم للحقل معتمدًا على النّمط الوصفّي و مؤشّراته، فقد صوّر لنا الطّبيعة الخلابة للحقل مما يلفت انتباه المتعلّمين

ويشّوقهم إلى زيارة هذا الحقل البديع خاصّة أنه موجود في إحدى مدن الجزائر، لكّنه لم يشر إليها في النّص وهي منطقة القبائل (بولاية تيزي وزو)، وهذه نقطة كان يجب ذكرها لكي يتعّرف المتعلّم على مناطق بلاده ويفتخر بها، كما أّنه بالغ في التّشبيه من خلال الفقرة الأولى بحيث شّبه الحقل بالقلب الممتلئ بالّماء، وهذا يصعب على المتعلّمين تخّيله لأّنه يفوق قدراتهم الفكرّية.

كما قد ينتبه مستمع هذا النّص أنه فيه ترويج ولفت للانتباه للاهتمام بمثل هذه المناطق التي تكاد تكون معزولة، ودعوة السّلطات من خلال هذا النّص إلى الاهتمام بمثل هذه الأماكن التي تلهم الكتّاب للحديث عنها.

وحسب رأينا فإن هذا النّوع من النّصوص مفيد للمتعلّمين خاصّة الذين لهم شغف وحب للطّبيعة والمساحات الخضراء.

فمن خلال حجم النّص نجد أّنه مناسب جدًا. أّما من ناحية المصطلحات المستعملة فهو يتناول بعض المفردات الصّعبة التي يجب على المعلّم شرحها لكي يتيّسر فهمها عند المتعلّم، أّما من ناحية الأنماط فهو لا يخدم النّمط الحواريّ المقّرر لهذه المرحلة، بل يعتمد على النّمط الوصفّي لوضع صورة الحقل أمام مرأى المتعلّمين، والنّمط التّوجيهّي في الحثّ على حسن استغلال الطّبيعة و الحفاظ عليها.

فمن خلال هذا نحن نرى أّنه نصّ شّيق يعّبر عن الطّبيعة ويصف لنا المناظر الخلاّبة في بلادنا كما يدعونا للاهتمام بمثل هذه الأماكن بطريقة غير مباشرة.

وبخصوص المقطع الثّامن و الأخير الذي يتناول نصّا منطوقا تحت عنوان "الصّحة "؛ الذي يقوم المعلّم بقراءته على المتعلّمين بأسلوب سلس وسليم ليصل إلى أذهانهم، فيستمعون إليه ويحاولون الإجابة عن أسئلته.

فحسب رأين ا الخاص فإّنا نرى أنّ هذا النّص من النّصوص التي لها فائدة وأثر على المتعلّم فيعرّفهم على العادات السّيّئة و الحسنة لصحتهم و يحثّهم على الوقاية من الأمراض، فهو نصّ علميّ شّق ومناسب لهذه الفئة التّعليميّة لكّنه لا يخدم النّمط الحواريّ إنما يعتمد على النّمطالتّوجيهّي في حثّ المتعلّمينعلى الحفاظ على صحتهم وهندامهم وجسمهم ككل.

بالإضافة إلى اعتباره نصّ علميّ فإّنه يحتاج إلى النّمط التفّسيريّ لتوضيح المصطلحات التي تشكّل عسر فهم لدى المتعلّم بخصوص الموضوع، لكنّ هذا الجانب لا يشكّل فرقً ا ولا يؤثر على مكتسبات المتعلّم لأّنه في المقطع الأخير لهذه المرحلة حتما سيبدأ مشواره بالتّعرف على النّمط التفسيري والحجاجي، فيساعده على اكتساب أكثر ولن يجد صعوبة كبيرة.

3_3نقد محتوى الإنتاج الكتابي:

ما نلاحظه في المحتوى العام لميدان الإنتاج الكتابي أنّ المواضيع المتناولة في هذه الحصص داعمة للّنمطين المقّررين و تعرف المتعلّم عليهما، كما أنّ المحتوى عمومًا يساعد المتعلّم على الإنتاج بسلاسة من حيث المنهجّية السّليمة واستخدام الرّوابط الّضّية للّنمطين،لكن ما نلاحظه في المحتوى أّنه يهتم بالّنمط الحواري أكثر من الّنمط التوّجيهّي،فالّنمط التّوجيهّي يقتصر على حصص يتعرّف فيها المتعلّم على هذا الّنمط وروابطه الّضّية و يتدرب على إنتاج فقرات توجيهّية .

أمّا بخصوص النّمط الحواريّ فإنّ المتعلّم له الأريحيّة في التّعامل مع هذا النّمط والوقت الكافي فيتعرّف من خلال الحصص المبرمجة له على الحوار والرّوابط النّصية للنّمط الحواريّ، آداب الحوار، كما يتعرّف على أنواع الحوار ويتدرّب على الحوار الثّنائي ويحرر فقرات تعتمد على النّمط الحواريّ .

ومن خلال المقاطع الأخيرة يوازن بين النّمطين ويبرز العلاقة بينهما، ويحرر نصوصًا يستخدم فيها الأنماط المدروسة من أجل أن يتوصّل في آخر هذه السّنة الدّراسيّة إلى إتقان هاذين النّمطين و معرفة كل ما يخصّهما.

كما توجد حصص عامّة للإنتاج الكتابّي ويمكن استخدامها مع جميع الأنماط وأثناء الكتابة بصفة عامّة، كالتّعرف على عناصر التوّاصل ومنهجية تصميم موضوع، الرّوابط النّصيّة العامة، وليتعلم كيفية إبراز روابط المقدّمة والخاتمة وتساعد هذه الحصص في التّعبير الكتابّي عموما وتحسن من مستواه التّعبيري.

كما أشرنا سابقا أنّ المنهج يهتم بالجانب المخصص النّمط الحواري أكثر، وهذا ما لمسناه عند حضور الحصص المخصّصة للإنتاج الكتابي، ففي المقطع السّادس يتّعرف على أنواع الحوار عمومًا، ثم يتعرف بالخصوص على الحوار الثّنائي وقد أحسّ المتعلمون أنّ فيه نوعا من التكرار .

وفي المقطع السّابع يوازن بين الحوار والتوّجيه وينتج بعد هذه الموازنة نصًّا حواريًّا توجيهيًّا كتدريبٍ له، ويحرّر في نهاية المقطع فقرة حواريّة توجيهيّة حول جمال الطّبيعة وهو الموضوع المخصص لهذا المقطع المعنون بالطّبيعة.

أّما في المقطع الثّـامن والأخير فإنّ المتعلّم يتعرّف على العلاقة بين النّمطين ويتعلّم كيف يبرز روا بط المقدّمة والخاتمة و في آخر المقطع يحرّر نصًّا حواريًّا يحذر فيه من أخطار السّلوكات السّيئة والمضرّة بالصّحة .

كما لا يفوتنا الإشارة إلى أنّ هنالك حصّة تكون في نهاية كل مقطع وهي حصّة **الإدماج الكتابي** ويعد محتوى هذه الحصة ناتجًا عن المحتوى العام للمقطع الّذي يندرج تحته وتكون في حصّتين بحيث يكون المتعلّم قد جمع معلومات كافية حول موضوع المقطع وكوَّن مفردات تخصّه واشتدّ ساعده وتمكّن من الكتابة فيما يتعلّق بالمقطع كاملا.

3_4نقد طريقة سير حصة فهم المنطوق وإنتاجه:

إنّ سير حصص ميدان فهم المنطوق يتم بصفة عادية لكن ما يُلاحظ أنّ فهم المنطوق لا يأخذ حقه كاملًا كما أنّ السّاعات الثلاثة المخصّصة له ليست كافية، ويشكّل فصلها عائقًا للسّير الحسن لهذه الحصص، فالمعلّم يقوم بقراءة النّص في الحصّة الأولى ويضع المتعلّم في سياق الموضوع، وفي الحّصة الثّانية يقوم بقراءة تذكيرية له، ومن ثّم يناقش محتوى النص وأفكاره مع المتعلّمين وتستخلص الفكرة العامة والقيمة المستفادة، وفي الحصة الثالثة يقوم المتعلّم بالإنتاج على منوال النّص.

ففي الحصّة الأولى والثانية يخصّص وقت كبير لقراءة النص، كما نلاحظ أّنه وفي حالات كثيرة يتوفر النّص مكتوبًا لدى المتعلّمين ومنه فإنّ حصّة فهم المنطوق تصبح مثلها مثل حصّة القراءة المشروحة، وهذا ما يعرقل السّير الحسن للحصة ولا يستفيد منها المتعلمون مثل من سمع النص.

كما نرى أنّه من المستحسن لو أ دمجت الحصّتين معًا لكي يبقى المتعلم في جوٍّ النّص وموضوعه، فيسمعه ويناقشه مع معلمه ويستخلص الفكرة العامة والقيمة المستفادة وياحّبذا لو كان هنالك وقت أكثر لحصص فهم المنطوق، فمن الملاحظ أنّ ميدان فهم المنطوق مظلوم في المنهاج الدراسي التربوي؛ لأنّه خلال نهاية الفصل الثاني والفصل الثالث يكون أوّل ما يضحى به وهذا ما صادفناأثناء إجراء التّربص فقد وجدنا المتوسطتين تسيران على المخطط الاستعجالي من أجل إنهاء البرنامج، ومنها فقد قلّصت حصص الإنتاج من ثلاثة حصص إلى اثنان ومن ثمَّ تمَّ حذفه نهائيًا وهذا إجحاف لهذا الميدان رغم أهمّيته الكبيرة .

كما يمكن الإشارة إلى أنّ قلّة الإمكانيات في المتوسطتين يؤثّر على حصّة فهم المنطوق، فالمعلّم لا يستطيع تنويع طرق قراءة النّص، فهو يقرأ النّص بنفسه يعطيه روحًا لكي يتفاعل المتعلّمون معه، في حين لو امتلكت المتوسطتين وسائل تكنولوجية متطوّرة لساهمت في إثراء القراءة و تنوع طرقها، كأن يعرض النص بتقنية الفيديو أو عبر مكّبرات الصوت لكان تفاعل المتعلمين معه أكبر وأكثر فائدة .

3-5نقد طريقة الإنتاج الكتابي:

كما أشرنا سابقا أنّ ميدان الإنتاج الكتابي مقسم أيضا إلى ثلاث حصص، ومنها فإنّ المتعلّم يتعرف على تقنية ما ومن ثم يتدرب عليها وينتج في الحصة الثالثة نصّا معتمدا فيه على تلك التقنية، ثّم تصحّح تعابير المتعلّمين في نفس الحصة التي ينتجون فيها ، و ما يعاب على هذا التّوزيع أنّ المعلم لا يتمكن من تصحيح تعابير المتعلمين كافة، كما أنّ الوقت المخصص لها غير كاف للمتعلمين، إذ أنّ المتعلم يتعرف على السّند والتعليمة اللّذين يدونهما المعلم على السبورة، وهذا يأخذ وقتا، ومنه فإنّ المتعلمين لا يأخذون الوقت الكافي في التفكير وفي أحيان كثيرة لا يلتزمون

بالتعليمة وذلك لانشغالهم بالتفكير في الجمل والتراكيب المناسبة للتعليمة. وفئة قليلة جدًا من ينهون التّعبير في هذه الحصة، ومنه فإنّ المعلم لا يستطيع أن يصحح ما كتبه جميع المتعلمين، ولا يستطيع أن يؤخر التصحيح للحصة الموالية، لأّنه حينئذ لن ينهي البرنامج الّتراسي.

3-6 نقد طريقة ومحتوى حصة الإدماج :

تعتبر حصة الإدماج الكتابي من أحسن الحصص التي يتمكن فيها المتعلمون من إبداء رأيهم والتحاور مع بعضهم البعض، كما تساعدهم على تكوين شخصيتهم وإظهار روح الّنقد لديهم وإبراز معارفهم وأفكارهم.

رغم أهمّية هذه الحصة إلاّ أنّ تطبيقها لا يتّم بصفة فعالة ونتائجها تكاد تكون شبه منعدمة إذ إنّ عامل الوقت يؤثر على الحصة، فالوقت المخصص لها يكون قليل جدا (ساعة واحدة فقط) كما أنّ قاعات الدرس غير مساعدة على مثل هذه الحصص، فحصة الإدماج الكتابي تمّر في تنظيم المتعلمين وترتيب الطاولات ونقل السّند والتعليمة، فلا يتحصل المتعلمون على الوقت الكافي للإنتاج والمناقشة .

كما أنّ المتعلمين يعتمدون على المتعلم ذا المستوى العالي، الذي يكون في مجموعتهم من أجل أن يعّبر وينتج بينما يقوم باقي أعضاء المجموعة بالتحدّث وإثارة الفوضى فقط، هذا ما يدفع المعلم أثناء هذه الحصة إلى تنظيم المتعلمين بدل إثراء الموضوع ومناقشته معهم .

كلُّ هذا يعرقل السّير الحسن لها ويجعلها لا تُطّبق بصفة سليمة ويجعل من هذه الحصّة المفيدة بلا فائدةومجّرد مضيعة للوقت في كثير من الحالات.

يقسَّم المتعلّمون إلى مجموعات تتكّون من أربعة إلى ستةّ متعلّمين (4-6)، ويكون المتعلّمون ذوي مستويات متفاوتة لكي يساعدهم ذلك على الّنقاش والتّعاون في الكتابة لإثراء الموضوع.

بعد تقسيم المتعلّمين يكتب المعلّم سنداً مناسباً يندرج ضمن موضوع المقطع التّعليميّ و يذكرهم بالوضعّية الشكلة الأم المتناولة في بداية المقطع، يناقش المعلّم المتعلّمين فيما يخص السّند ثم يسدي لهم تعليمة ينشؤون حولها نصًا، مع تحديد الموضوع والّنمط الذي يكتبون على منواله، ومن خلال المناقشة تتشكل لدى المتعلّمين فكرة عامة حول الموضوع ويوظفون مكتسباتهم التي حصّلوها خلال هذا المقطع كما يتكون لديهم حقلًا دلالياً خاصًا بهذا المقطع .

ثم يفسح المعلم المجال للمجموعات من أجل الإنتاج والتّحرير والنقاش ويمر بين المجموعات موجهً ا ومراقبا لهم، من أجل تصويب الآراء والإجابة عن تساؤلاتهم.

تصحّح إنتاجات المتعلّمين في الحصّة الثّانية، بحيث تعرض كل مجموعة ما كتبت،ويكون المعلم قد صحّحَ تلك الكتابات واطّلع عليها. تتّم عملّية التّصحيح وفق شبكة من المعايير والمؤشّرات التي تساعد المتعلّم على تحسين مستواه التّعبيري والكتابي.

يقّيم المعلّم مدى التزامالمتعلّمين بفنّيات التّحرير (مقدمة،عرض، خاتمة)، ومدى توظيفهم لما جاء في التّعليمة، وفق سلامة منهجية ولغوية. ثّميكتشف المتعلّمون عن طريق شبكة المعايير والمؤشرات أخطاءهم ويسعون إلى تصحيحها في الحصص المقبلة.

4- مدى الانغماس اللّغويّ في مرحلة التعليم المتوسط السّنة الثانية أنموذجًا:

4-1 تحليل الأخطاء الموجودة في تعابير المتعلّمين:

من خلال الحصص التي حضرناها والملاحظات التي سجّلناها وبعد تصحيح الإنتاجات الكتابّية للمتعلّمين، قمنا بوضع جدول يمثل الأخطاء التي وجدت في التعابير وقد قمنا باختيار عيّنات نظرا للمدّة القصيرة بالاعتماد على السياق والتعليمة حسب المقطعين الأخيرين " الطبيعة" و " الصّحة والرّياضة"، وقد قسمنا هذه الأخطاء في الجدول كالآتي:

_ في متوسطة عيسى مسعودي:

السّياق:

الطّبيعة هي محيط الإنسان الأوّل، وطالما بقي هذا المحيط على حاله فالإنسان بخير، لكن جشع الإنسان أعماه فتسلّط على الطبيعة وراح يسخرها لخدمة نفسه ويطاوعها حسب حاجاته، فقطع الأشجار لبناء المصانع ومدّ الطرقات على حساب المساحات الخضراء، وشّيد المدن ونزح عن الأرياف...

التّعليمة:

تناقض الإنسان في عيشه بين بساطة الأرياف وتحضر المدن، وقد احترمت الطّبيعة هذا التّناقض فمنحت الأوّل جمالها وبهاءها متّعته بمناظرها الخلابة، في حين حرمت الثاني من الهدوء والسكينة وراحة البال.

فما الفرق بين حياة الرّيف وحياة المدينة ؟ وبما تفرّد الرّيف عن الحضر؟

حرّر نصًا تجيب فيه عمّا تقدّم، موظّفًا: الأفعال المتعدّية إلى مفعولين- الفعل المزيد وأوزانه- أحرف المفاجئة والتّفسير والاستقبال وكذا بعض ما تعلّمته من السّجع والتعبير المجازي.

1_ التلميذ1:

الخطأ	نوعه	شكله
_ أنا الريف صاحب الهواء نقي.	نحوي	حذف الـ التعريف في صفة "النقي".
_في السماء العليل.	تركيبي	استعمال صفة العليل للسماء بدل الهواء.
_أنا يبنى فيعمارات.	صرفي	خطأ في تصريف "تبنى" و إهمال الشّدّة "فيَّ".
_وفنادق مصانع وبحار.	تركيبي	توظيف كلمة البحار في غير موضعها، البحار لا تبنى.
_أفيقي من غفلتك هته.	إملائي	حذف المد من "هاته".

2_ التلميذ2:

الخطأ	نوعه	شكله
_ في يوم من الأيام تلقى الريف والمدينة.	صرفي	خطأ في تصريف الفعل.
_ لم يعد يأتيك الزوار فهم ملتهونبمصانع.	إملائي	حذف الياء في كلمة "مصانعي".
_التي تنتج أحلى الثياب والمأكولات	تركيبي	وصف الثياب بالحلوة
والمشربات.	إملائي	حذف الواو من مشروبات.
_ أنظرموصلة له أنا.	إملائي	حذف المد من "ما"
	إملائي	كتابة تاء الفعل مربوطة.
_ههملأظن دخان السيراتوالمصانع	إملائي	حذف المد من "لا"
تنتج الأمراض وليس الألبس.	إملائي	حذف المد من" السيارات
	إملائي	حذف تاء الاسم من
_أنا أيضًا أعطيك الثمار وعلى رأسها	تركيبي	"الألبسة"وخطأ في الأسلوب.
ثمار الزيتون ولكن للأصف.	إملائي	كتابة للأسف بالصاد بدل السين.
تماحرقها من طرف البشر الطائشين.	صرفي	خطأ في تصريف الفعل.
_ عليكم أيها البشر أن تنعمابالغابات.	صرفي	خطا في تصريف الفعل.

3_التلميذ3:

الخطأ	نوعه	شكله
_ في يومن من أيام الجميلة كان الريف وكان المدينة.	نحوي إملائي تركيبي	حذف الـ التعريف كتابة التنوين في " يومٍ"،وخطأفي الأسلوب.
_يتحدثا كل واحدن. المنزل أبي وأن كان أبي يقول أن المدينة هي أجمل أمكنة عندي وفيها أجمل أمكنة الصغيرت.	صرفي إملائي تركيبي نحوي	خطأ في تصريف الفعل، كتابة التنوين خطأ في الصياغة وخلط الأفكار حذف الـ التعريف
احدن، جدن، أيضن، أماكنن.	نحوي	خطأ في جمع " الأماكن"، كتابة
_وبدأ تتبادل وتتبادلالحديث قلأبي	إملائي	"الصغيرة "بالتاء المفتوحة.
... قلة... سيراتوالأمنازلالسغيرة.	إملائي صرفي تركيبي	تكرار كتابة نون التنوين. خطأ في تصريف الفعل تكرار
_ خيرات الله كله هناك	إملائي نحوي نحوي إملائي	كتابة تاء الفعل مربوطة حذف الـ التعريف خطأ في صياغة جمع "منازل" كتابة "الصغيرة" بالسين.

وثمالأشجاروالعبارات الشّاسعة الكبرة،	نحوي	استعمال صيغة المؤنث في "كلها"
وتستطيع أن تربي الدواجي والمواشي	تركيبي	استخدام كلمة العبارات في غير
والحتىالأبقار.		موضعها
	إملائي	كتابة "الكبرى" بالتاء المربوطة.
	إملائي	خطأ في كتابة "الدواجن"، إضافة
	نحوي	الـ التعريف للحرف.

4_ التلميذ4:

الخطأ	نوعه	شكله
_ ذهبت إلى المدينة فوجدت	نحوي	خطأ في صياغة جمع "دكاكين"
المصانع والدكائن فعلمتني.	تركيبي	استعمالكلمة"فعلمتني" في غير
		موضعها.
_ فقالت هذه أنا أضع لكم كل ما	صرفي	خطأ في تصريف الأفعال.
تأكلوا وتلبسوا وتمشوبه.		
_يا أيتها المدينة أنا أعرفك فإن	تركيبي	خطأ في الأسلوب.
مناظرك ليست بشيئ.		
_ ولاكنعندما قالا لي عندما تنجح	إملائي	خطأ في كتابة "لكن"
في الدراسة.	تركيبي	تكرار كلمة "عندما".

5_ التلميذ5:

الخطأ	نوعه	شكله
_لاكن أمي لم تقبل ذلك...امأنم جيدا.	إملائي	خطأ في كتابة "لكن و لم".
_ أنا ثماري ومكسراتي الطازجة اللزيزةالتي يتذوقون منها كل الناس الذين هم يعيشون الآن في المدينة.	إملائي	خطأ في كتابة " اللذيذة".
_ ألا تعلمين أن هوائكي...	تركيبي	إضافة الياء في "هواءك"

6_ التلميذ6:

الخطأ	نوعه	شكله
_فوجدت الريف يتشاجر هيوالمدينة.	نحوي	استخدام المؤنث بدل المذكر.
_رد الريف غاضبا متحصرا.	إملائي	خطأ في كتابة "متحسرا".
ماذا قلتأفيأشجارك صنعت مصانعي؟	تركيبي	خطأ في توظيف حروف الجر.
_آه قبلما لوثاتهدخاخينسياراتك.	تركيبي	استعمال العامية.
_ وفي الأخير عرفتالمدينةبأنه لولا خيرات الطبيعة لما استطاعت أن	صرفي	خطأ في تصريف الفعل"اعترفت"

تكون متطورت.	إملائي	كتابة "متطورة" بالتاء المفتوحة.

2_ في متوسطة العربي بن مهيدي:

السّياق:

نظّمت متوسطتكم لقاءًتحسيسيًا بمناسبة اليوم العالمي للصّحة(07 أفريل من كلّ عام)، فحضره الأطّباء والأولياء، وكان شعاره " الصّحة نظام غذاء وممارسة رياضة"، ووزّعت عليكم خلاله مطوّيات توجيهّية لكن المصطلحات غمضت عليك فألجأتك إلى طلب المزيد من التّوضيح من المنشّطين.

التّعليمة:

أنشئ بلغة سليمة وواضحة نصًّا توجيهيًّا حواريًّا مراعيًا ما يلي:

_ توظيف التوجيه في الحثّ على الاعتناء بالصّحة والوقاية من الأمراض.

_ توظيف مقاطع حوارّية لشرح ما غمض من المصطلحات.

_توظيف أفعال التّفضيل والمصادر المؤّولة وطائفة من حروف المعاني.

1_التلميذ1:

الخطأ	نوعه	شكله
_ يجب الاعتناء بصحةبتظيم الغذاء.	نحوي	حذف الـ التعريف.
_ وتناول أكل صحي كفواكه وخضر لأن الصحة تاج فوق رؤوس أصحاء لا يعرفها إلا مرضى.	نحوي نحوي نحوي نحوي	حذف الـ التعريف.
_ قلت كيف أوقي نفسي من الأمراض؟	صرفي	خطأ في تصريف الفعل "أقي".
_ يجب أن توقي نفسك من الأمراض باتباع النصائح.	صرفي	خطأ في تصريف الفعل "تقي".

2_التلميذ2:

الخطأ	نوعه	شكله
_سألت أحدهم قائلت.	إملائي	خطأ في كتابة التاء
_ يا بنيتي تقول هذه اللافتت.	إملائي	في"قائلة" و "اللافتة".
_ معظم التلاميذ المدرسة.	نحوي	إضافة الـ التعريف لـ "تلاميذ".
_ حضروا معظم الأولياء من بينهم	صرفي	خطأ في تصريف الفعل"حضر"

أبي وكان فرحا جدا بي جدا وبعد	تركيبي	خطأ في الأسلوب.
ذلك بدء الإحتفال وفي الأخير	إملائي	خطأ في كتابة الفعل "بدأ".
أنصحكم بالصحة ثم الصحت.	تركيبي	خطأ في الأسلوب.
	إملائي	خطأ في كتابة التاء .

3_التلميذ3:

الخطأ	نوعه	شكله
_نظمة متوسطتنا لقاء تحسيسي.	إملائي	خطأ في كتابة الفعل.
_ حضرة أطباء وأولياء وكان شعرها	إملائي	كتابة التاء المربوطة بدل الهاء،
الصحة والرياضة.	إملائي	وحذف حرف المد من "شعارها".
_هاك وصيا نافعة.	إملائي	كتابة "وصية" بالمد.
_وشرط قيامك بأعمال الرياضة والنظام	تركيبي	خطأ في الأسلوب
أكل.	نحوي	حذف الـ التعريف.

4_التلميذ4

الخطأ	نوعه	شكله
_ فحظروا الأطباء والأولياء	إملائي	خطأ في كتابة حرف الضاء في "حضروا"
وبعد لحظات المشاورة نهظا	صرفي	خطأ في تصريف وكتابة

أحد التلاميذ.		الفعل"نهض"
_والوقات من الأمراض.	إملائي	خطأ في كتابة "الوقاية".
وقلت لزميلي كيف علينا		
الاعتناء بصحتنا فقال زميلي مناجل	إملائي	دمج الجار والمجرور.
الاعتناء بصحتنا يجب لا ترمي	صرفي	خطأ في تصريف الفعل"ترمِ"
الأوساخ والنفيات والأوساخ.	إملائي	حذف حرف المد من"النفايات"
	تركيبي	خطأ أسلوبي وتكرار.
_ وفي كل شهرًا يجب	صرفي	خطأ في وضع الحركات
تنظيف الحي.		في " شهرٍ".
_ وقلع النباتات الذارة	صرفي	خطأ في تصريف الفعل"اقتلع"
وتعمير الأشجار وزبرها.	املائي	خطأ في كتابة "الضارة" ووضع
	تركيبي	كلمة "تعمير" في غير موضعها.
	تركيبي	خطأ في الأسلوب
_ وعندما كمل القران ناض	إملائي	استعمال العامية.
أولياء التلميذ و الأطباء و التلميذ و	تركيبي	خطأ في كتابة "التصفيق".
المدير و أعضاء الإدارة بالتطفيق.		

5_ التلميذ5:

الخطأ	نوعه	شكله
_ذهبنا إلى منشطين الذي كنت أعرفهم.	نحوي نحوي تركيبي	حذف الـ التعريف من "المنشطين" استخدام اسم موصول مفرد مع المثنى، وخطأ في الأسلوب.
_الذي كان أحدهم مدعوا بيعبد القادر والآخر بي عبد الرحمان.	إملائي	إضافة الياء إلى حرف الجر.
_قلتلي...تهلك بي...ذهبت لي	تركيبي	استعمال العامية
أحس بي شعور بل المسابقة...	إملائي	إضافة الياء إلى حرف الجر.
_هل ممكن تشرحلي.	تركيبي	استعمال العامية.
_ إذا فت الحد الأقصى.	تركيبي	استعمال العامية.
_أشكركم بي النصيحة.	إملائي	خطأ في كتابة حرف الجر،
_أصدقائي المريضين بالسمنة لكي يفعلون الرياضة.	تركيبي نحوي تركيبي	واستعماله في غير موضعه. خطأ في صياغة جمع "المرضى" استعمال الفعل"يفعلون"في غير موضعه.
ذهبت لي صديقي الذي كان مريض بي السمنة ولا يستطيع التخلي عن الأكل، ذهبت إليه قائلا يا صديقي	إملائي	خطأ في كتابة حروف الجر.

رؤوف إنك تهلك روحك بالأكل. جاوبت عليه قائلا: إذا كل سمين عليه يفعل الرياضة لأن دواء كل جسم لأن الجسم السليم في العقل السليم.	تركيبي	خطأ في الأسلوب، واستعمال العامية وخلط الأفكار.

6_التلميذ6:

الخطأ	نوعه	شكله
_نصمت متوسصتنا لقاء	إملائي	خطأ في كتابة الفعل
تحساسيا بمناسبة اليوم العالمي	إملائي	"نظمت".
		خطأ في كتابة
		"متوسطتنا" بالصاد بدل الطاء.
	إملائي	خطأ في كتابة كلمة
		"تحسيسيا"
_وفي ذالك اللقاء حضر	إملائي	إضافة المد لاسم
أصباءالصحةنضام غذاء.	إملائي	الإشارة"ذلك".
		خطأ في كتابة "أطباء".
		خطأ في كتابة"نظام".

_تحليل التّعابير:

بعد جمع التّعابير من المتوسطتين وتصحيحها وجدنا أنّ المتعلّمين يخطئون في أربعة مستويات وهي: المستوى النحوي، المستوى التركيبي، المستوى الصّوفي، والمستوى الإملائي.

_وقد تمثّلت الأخطاء النحوية أساسا في حذف الـ التعريف أو إضافتها في غير موضعها والخطأ في صياغة(المؤنث، المذكر، المثنى، الجمع).

_ بينما تمثّلت الأخطاء الصّرفّية في تصريف الأفعال والحركات.

_ أما المستوى التّركيبي فقد تمثّلت أخطاؤه في الخلط بين الأفكار وصياغة الجمل صياغة صحيحة واستعمال ألفاظ ومفردات في غير موضعها مما يؤدي إلى خلل في المعنى الدلالي للجملة بالإضافة إلى استخدام العامّية.

_وبخصوص الأخطاء الإملائّية فتناولت:

- الخلط في كتابة الحروف؛ وضع حرف مكان الآخر.
- الخطأ في كتابة التاء المفتوحة والمربوطة.
- إضافة أو حذف حروف من الكلمة.

أي بمجموع ستة وتسعون خطأ.

وباحتساب النسبة المئوّية لكل خطأ فإّنا نجدها كالآتي:

الخطأ	نسبته
نحوي	19.60%
تركيبي	14.70%
صرفي	23.52%
إملائي	42.15%

جدول يمثل النّسبة المئوية للأخطاء

وانطلاقًا من الجدول الذي يمثّل النسب المئوّية للأخطاء المتعلّقة بالمتعلّمين يتبّين لنا أن نسبة الأخطاء الإملائيّة مرتفع على النّسب الأخرى حيث بلغت ثلاثة وأربعين خطأ بمعدّل 42.15%وهذا يدلّ على ضعفهم اللّغوي وضعف التّركيز أثناء التعبير والكتابة وسبب ذلك هو تسرّعهم في التّحرير من أجل توفير الوقت هذا مايدفعهم لإضافة أو زيادة الحروف والخطأ في كتابة الكلمات دون مراجعتها.

تأتي بعدها مباشرة الأخطاء التركيبيّة تضمّ أربعة وعشرون خطأ بمعدّل23.52% وهذا ناتج عن التّداخل الحاصل بين العاميّة والفصحى، فالشيء الملاحظ هو عندما لا يجد المتعلّم اللّفظة التي يريد التّعبير عنها في رصيده اللّغوي فيلجأ لاستخدام ألفاظ عاميّة لتغطية ذلك. إضافة إلى تداخل الأفكار والأسلوب فليس كل المعلّمين يملكون أسلوب سلس في التّعبير.

تليها الأخطاء النّحويّة وتضمّ عشرون خطأ بمعدّل19.60%وهذا يوضّح عدم اطّلاع المتعلّم على القواعد النّحويّة والترجمة من العاميّة إلى الفصحى وغلبتها على الفصحى والتّعوّد على ألفاظها.

ثّم الأخطاء الصّرفيّة تضّم خمسة عشر خطأ بمعدّل14.70% ناتجة عن كلّ ما له علاقة بتركيب الجملة من أوزان صرفيّة و حركات وأفعال لا تناسب السّياق.

من خلال هذا التّحليل نجد أنّ مستوى المتعلّمين دون المتوسّط وهذا راجع إلى غياب التّطبيقات المتعلّقة ببرنامج الانغماس اللّغوي في المؤسّسات الجزائريّة وطغيان العامّية على أفكارهم وألسنتهم وكلّ مواقف حياتهم.

إضافة إلى أنّ أغلبّيتهم لا يتقّيدونبالتّعليمة المقّمة لهم من طرف المعلّم، فالشيء الملاحظ أنّ تركيزهم مشتّت وليس ثابت في القسم وهذا راجع لعدم انضباطهم وضعف القدرة الاستيعابّية لديهم. وكتابة الفقرات دون ترك فراغ مع بداية كلّ فقرة.

كما يجب علينا الإشارة أيضا للجانب الإيجابي الملاحظ في التعابير بحيث وجدنا أغلبّية المتعلّمين يفّرقون بين همزة الوصل وهمزة القطع، ويحترمون علامات التّرقيم والوقف، وعلى الّرغم من أنهم يفتقرون للمستوى التّركيبي إلاّ أّنهم حاولوا أن لا يخرجوا من الموضوع.

وللتعليق عن مدى الانغماس اللّغوي في مرحلة التعليم المتوسّط يمكننا القول أنّ ظروف تعليم التّعبير غير مناسبة من حيث الحجم الكبير الذي تحتويه الأقسام لأّنه يّبب فوضى ويشتّت التّركيز أثناء الحصص، فعلى الّرغم من أنّ التّعبير اليوم أصبح وسيلة تواصلّية فّعالة في المحيط التّربوي و المجتمع ككل إلاّ أنّ المتعلّمون بحاجة ماّسة إلىتعلّم القواعد اللّغوية والتّدرب على التّحرير من أجل التّشّبع بالمستويات السّابق ذكرها للتعبير بصورة سليمة لأنّ ذلك ناتج عن ضعف المطالعة وقراءة الكتب فالمستوى المعرفي هو السّبب في تدّني مستوى المتعلّمين في التّعبير.

وللحديث عن التّعبير الشفهي فإنّ ما لاحظناه في حصص الإنتاج الشّفهي هو أن الأقلّية من المتعلّمين من يمتلكون أسلوب سليم في التعبير عن أفكارهم والرّبط بين الأحداث وتسلسلها، أما الباقي فهناك من يحضّر التعبير منزليًّا ثم يعاود قراءته شفهيًّا وكأّنه يقرأ من الكتاب، وهنالك من يخجل ويضطرب فيخطأ وتحدث معه بعض اضطرابات النّطق كالتّأتأة والتلعثم في الكلام، ولكن هذه الأخطاء يمكن تداركها بجهد بسيط من طرف المعلّمين.

من خلال هذا يمكننا القول أنّ برنامج الانغماس اللّغوي غير مطّبق بصورة كاملة في مرحلةالتّعليم المتوسّط وعند تلاميذ السّنةالرّابعة متوسّط على وجه الخصوص، فالمتعلّمون يتواصلون مع معلّميهم بالعامّية،أو العامّية والفصحى معاً ،ففئة قليلة فقط من لديهم فصاحة في اللّسان، أما المعلّمين فبالرغم من تواصلهم باللّغة العربّية الفصحى مع متعلّميهم إلّا أّنهم غير مطّلعين على برنامج الانغماس اللّغويّ ولا يملكون أدنى فكرة حوله لأّن وزارة التّربية لم توافيهم بعد بهذا البرنامج وآلّياته وكيفّية تطبيقه لكّنهم يتحدّثون ويتواصلون باللّغة العربّية الفصحى أثناء تقديم وشرح الدّرس وربّما هذا راجع لخبرتهم في الميدان وتعّودهم على هذه اللّغة ويفرضون ذلك على المتعلّمين أيضًا.

فحسببحثنا واطلاعنا على هذا الموضوع نرجو من وزارة التّربية أن تعّمم هذا البرنامج في جميع المؤسّسات التّربوية وفي جميع الأطوار التّعليمّية لكي ينشأ المتعلّم على لغة سليمة وواضحة، لأّن اللّغة العربّية تشهد تهميشًا كبيرًا في الوطن العربي فالكثير من يستهزئ بها ولا يعرف قيمتها وهذا أمر مؤسف بالّنسبة للغة القرآن الكريم.

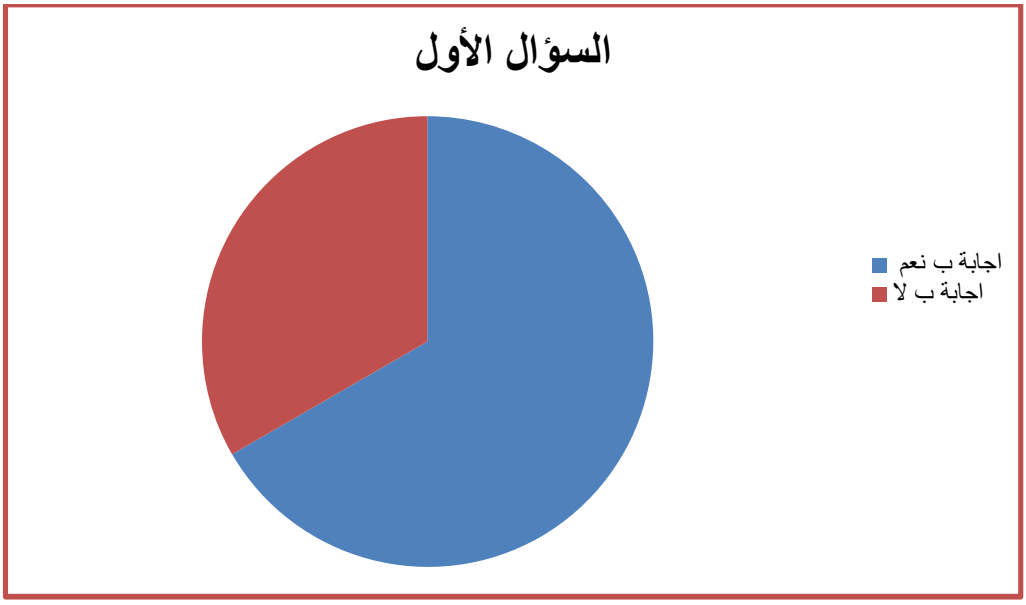
_تحليل المقابلة الخاصّة بالمتعلّمين :

نظرًا لضيق الوقت لم نتمكن من توزيع أكبر عدد من الاستبيانات فقررنا إجراء مقابلة، قمنا بوضع بعض الأسئلة لنطرحها على المتعلّمين وتتمثل في اثني عشر سؤالاً حول الموضوع مع خمسة عشر متعلّما منهم ثمانية(08) إناث وسبع (07) ذكور في المتوسّطتين. وكانت أجوبتهم كالتّالي:

1- هل طريقة المعلم تساعدك على استخدام اللّغة العربّية ؟

أجاب عشرة (10) متعلمين ب " نعم " وأنّ الطريقة تساعدهم في التفاعل واستخدام للّغة العربّية في القسم، في حين ذكر خمسة(05) بأنّها لا تساعدهم باعتبارها صعبة والمعلّم يسرع في الشّرح.

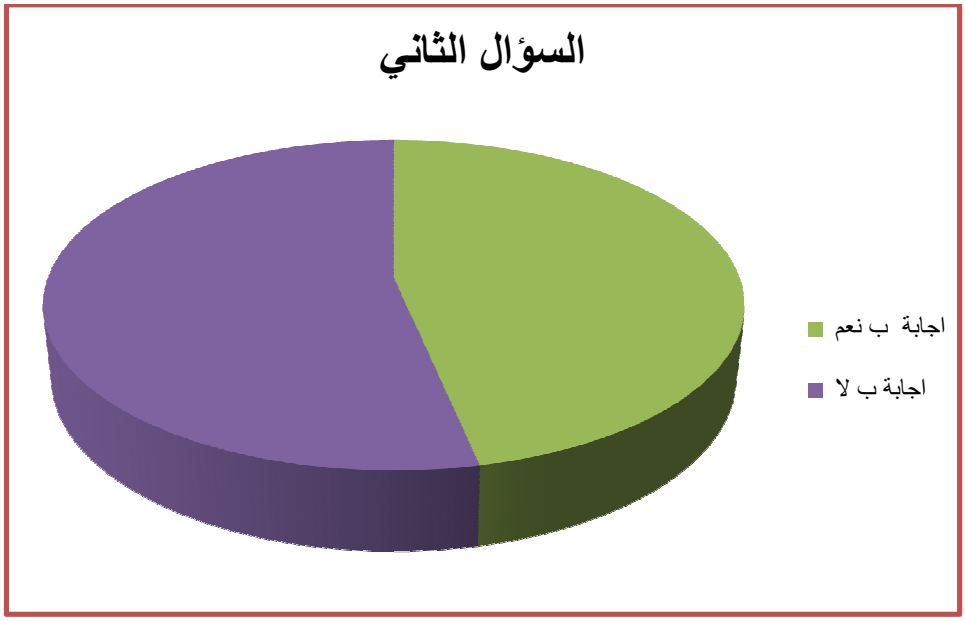
السّؤال الأوّل	التّكرار	النّسبة المئوّية
نعم تساعدني	عشرة متعلّمين	%67،66
لا تساعدني	خمسة متعلّمين	%33،33
الإجمالي	15	%100



2_ وعند طرح سؤال هل تحبُّ التَّعبير ؟

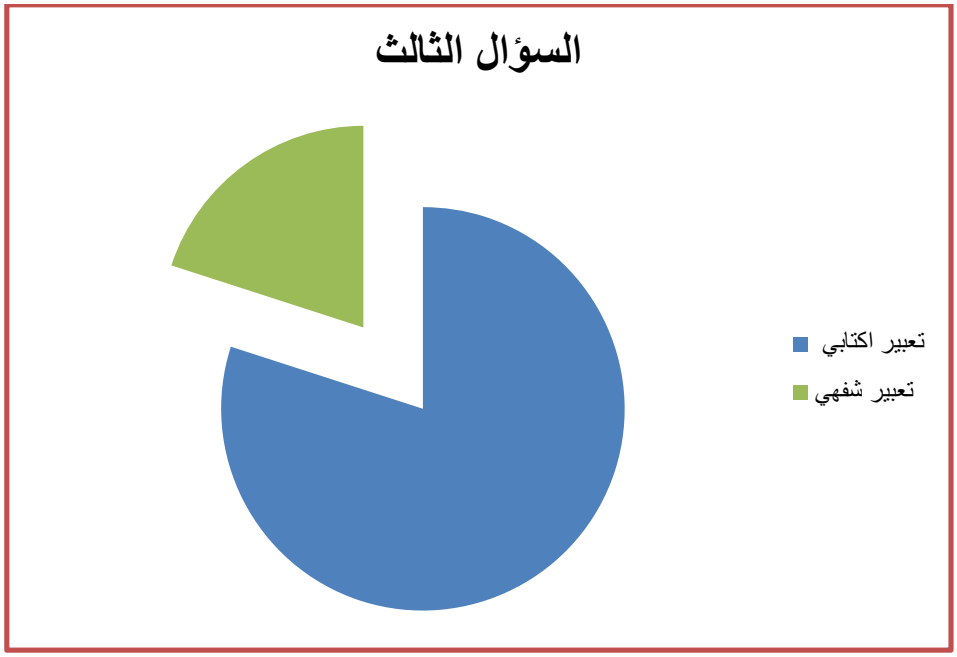
كانت (08) إجابات بـ " نعم " أي أّنهم يحبون التَّعبير، بينما سبع (07) إجابات بـ "لا" أي أّنهم لا يحبون التَّعبير، فالبعض يجده مسلّيا للتعبير عن مشاعرهم وأفكارهم والبعض الآخر يجده مملاً .

السّؤال الثّاني	التّكرار	النّسبة المئوّية
نعم، أحبّ التّعبير	ثمانية متعلّمين	%53،33
لا أحبّ التّعبير	سبعة متعلّمين	%46،67
الإجمالّي	15	%100



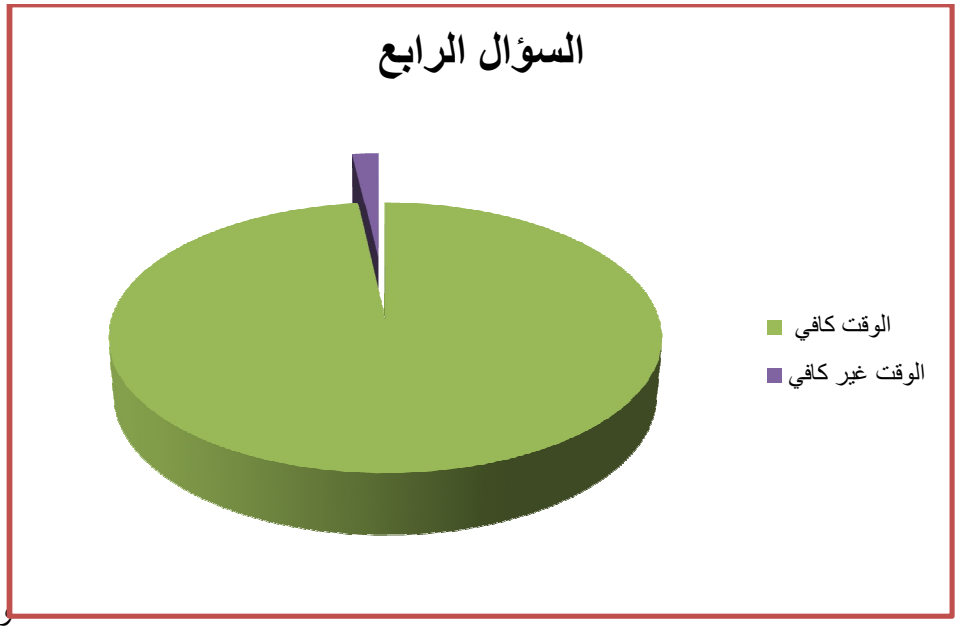
3_ وفي سؤال ماذا تفضل التّعبير الكتابي أم الشفهي، فضّل المتعلمون التعبير الكتابي عن الشفهي بحيث هنالك إجابتين (02)فقط لمتعلّمين أنّهما يفضّلان التعبير الشّفهي لأنّهما يجيدان التّعبير شفهيّا ولا يخجلون من زملائهم، في حين أجاب ثلاثة عشر (13)متعلّم أنهم يفضّلون إجابة التعبير الكتابي لأنّهم يستطيعون التعبير عن طريق التّحرير والكتابة ولأنّه أسهل من التّعبير الشّفهي.

السّؤال الثّالث	التّكرار	النّسبة
التّعبير الشّفهي	متعلّمان	%13،33
التّعبير الكتابي	ثلاثة عشر متعلّما	%86،67
الإجمالّي	15	%100



4_ عندما سألناهم عن الوقت الممنوح للتعبير إذا كان كاف أو غير كاف، أدلى خمس(05) متعلمين بأنّ الوقت غير كافي لأنّ الموضوعأحيانا يكون أطول ويتطلّب التفسير، بينما أدلى العشرة (10) الباقون أنّه كافي ويستطيعون التعبير فيه ونقل الإجابات على أوراق مزدوجة.

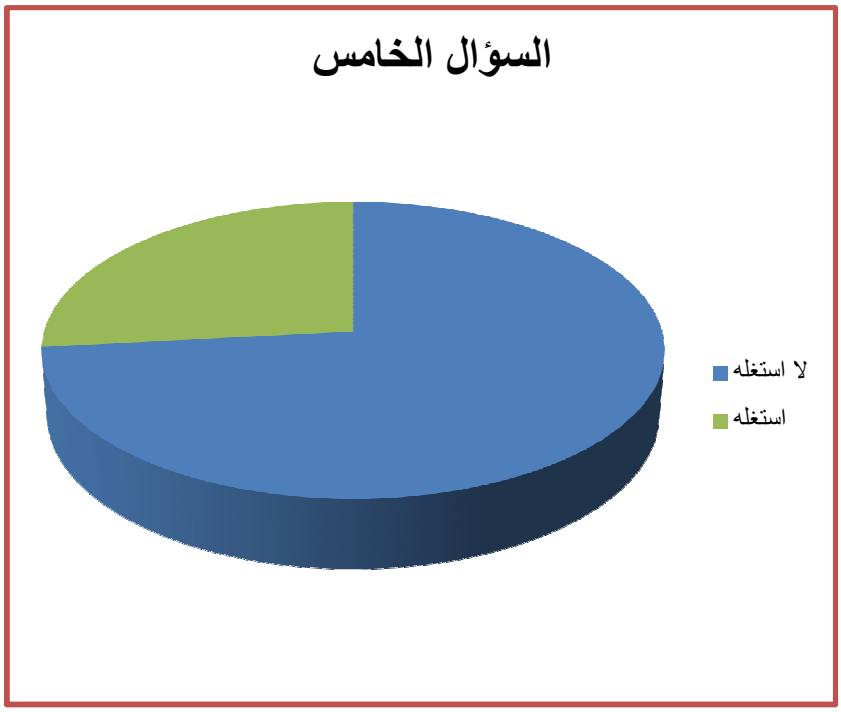
السّؤال الرّابع	التّكرار	النّسبة
الوقت كافي	خمسة متعلّمين	%33،33
الوقت غير كافي	عشرة متعلّمين	%66،67
الإجماليّ	15	%100



وفي

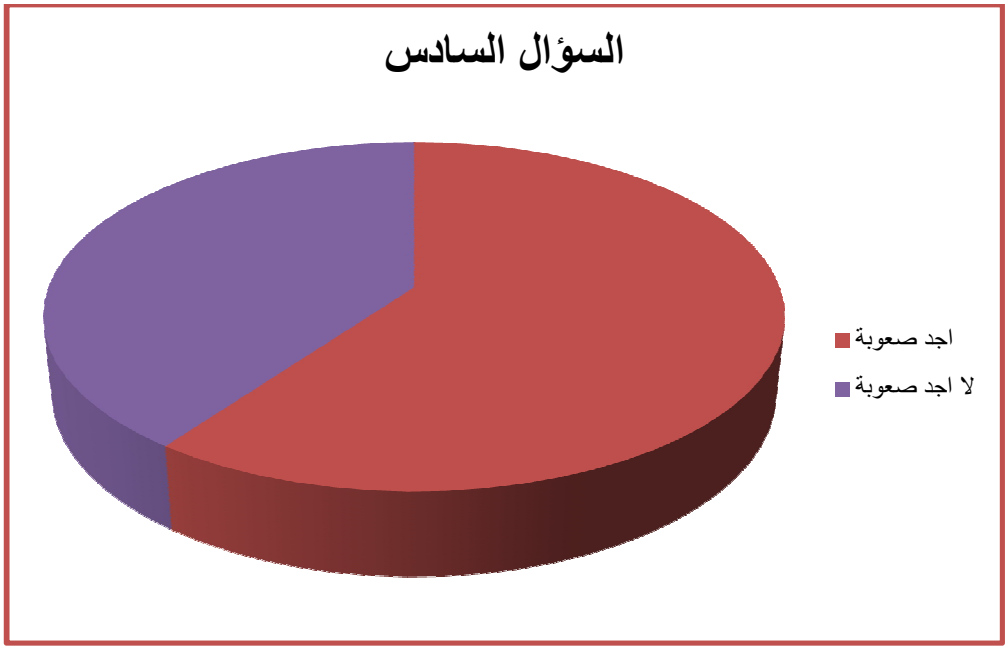
5_إطار الاستفسار عن الوقت المخصّص للتّعبير أردنا معرفة استغلالهم للوقت المخصص له، فوجدنا أنّ أربعة (04) متعلمين فقط من يستغلون الوقت المخصص له ، أمّا الإحدى عشر (11) الباقون فهم لا يستغلون هذا الوقت لغرضه الأساسي بل يلتهون بالثرثرة مع بعضهم أو بالتفكير فقط.

السّؤال الخامس	التّكرار	النّسبة المئوّية
استغلّه	أربعة متعلّمين	%26،67
لا استغلّه	إحدى عشر متعلّما	%73،33
الإجمالّي	15	%100



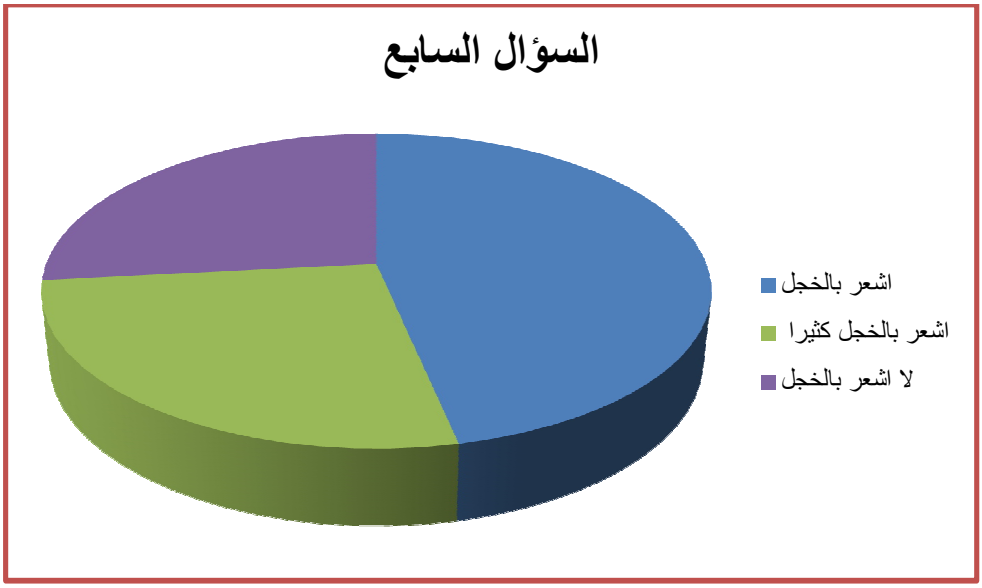
6_وأثناء بحثنا ما إذا كانت توجد صعوبة لدى المتعلمين في نشاط التعبير وجدنا أنّ ست (06) متعلمين لا يجدون أي صعوبة في هذا النّشاط، بينما هنالك تسع (09) متعلمين يجدون فيه نوعا من الصعوبة في ربط الأفكار وصياغتها.

السّؤال السّادس	التّكرار	النّسبة المئوّية
أجد صعوبة	ستة متعلّمين	%40
لا اجد صعوبة	تسعة متعلّمين	%60
الإجمالّي	15	%100



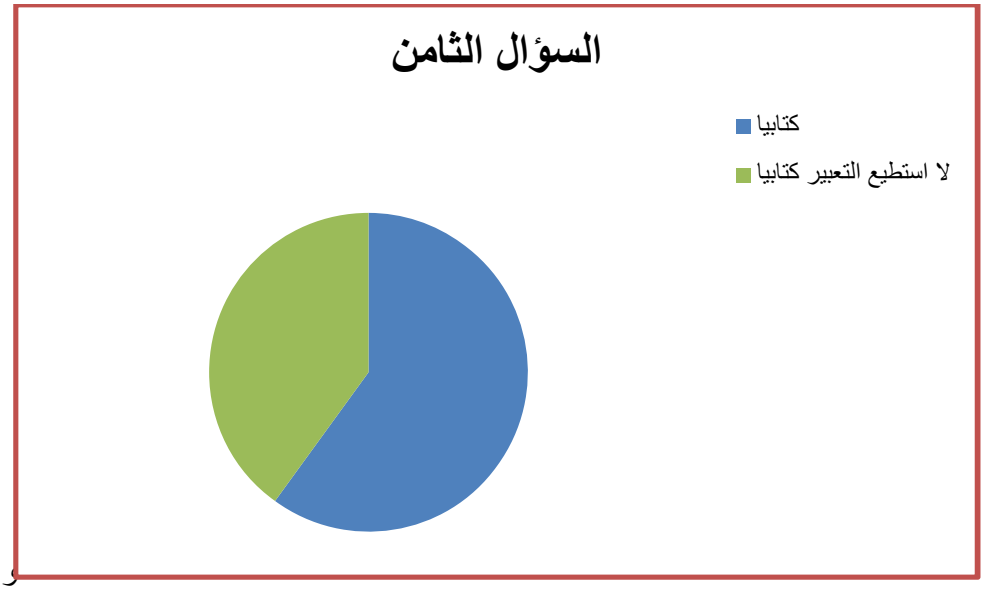
و7_ حين سألناهم إذا كانوا يشعرون بالخجل أثناء التعبير الشفهي، وجدنا أنّ معظم المتعلمين يخجلون أثناء التّعبير بسبب التلعثم، وذلك لانّ إجاباتهم كانت سبع(07) إجابات بـ " نعم " وأربع (04) إجابات بـ " كثيرا " لأنهم يخشون أن يضحك عليهم زملائهم، مقارنة ب أربع(04) إجابات بـ "لا".

السّؤال السّابع	التّكرار	النّسبة المئوّية
أشعر بالخجل	سبعة متعلّمين	%46،66
أشعر بالخجل كثيرا	أربعة متعلّمين	%26،67
لا أشعر بالخجل	اربعة متعلّمين	%26،67
الإجمالي	15	%100



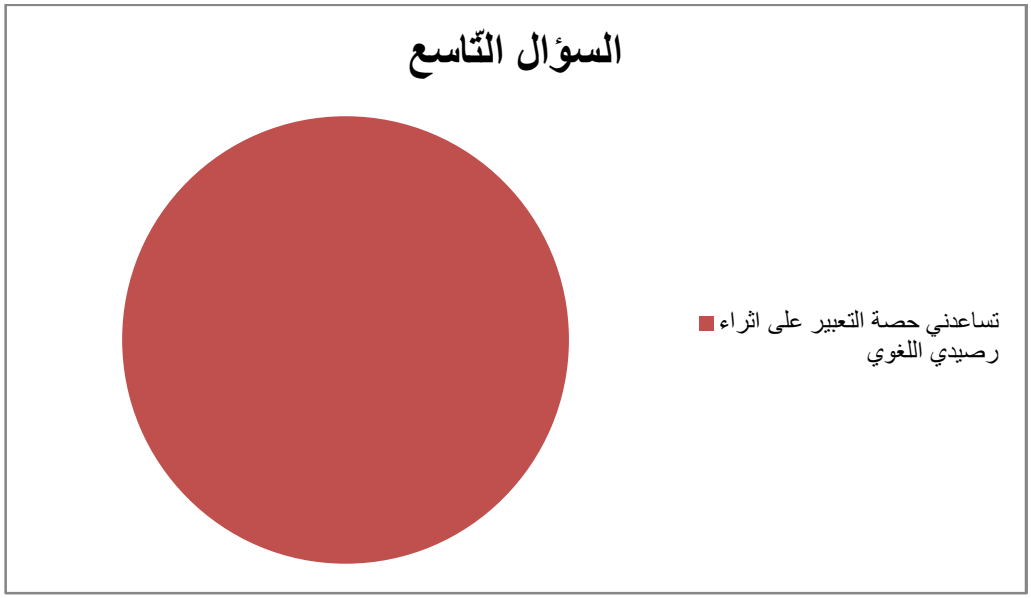
8_وبسؤال ما إن كان المتعلّمون يستطيعون التعبير كتابيًّا، فإّننا وجدنا عشر إجابات بـ"نعم" وخمس إجابات بـ"لا"،أي أنّ المتعلمين لا يستطيعون التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم كتابيا وذلك راجع إلى رداءة الأسلوب وضعف رصيدهم اللّغوي.

السّؤال الثّامن	التّكرار	النّسبة المئوّية
أستطيع التّعبير كتابّيا	عشرة متعلّمين	%66،67
لا أستطيع التّعبير كتابّيا	خمسة متعلّمين	%33،33
الإجمالّي	15	%100



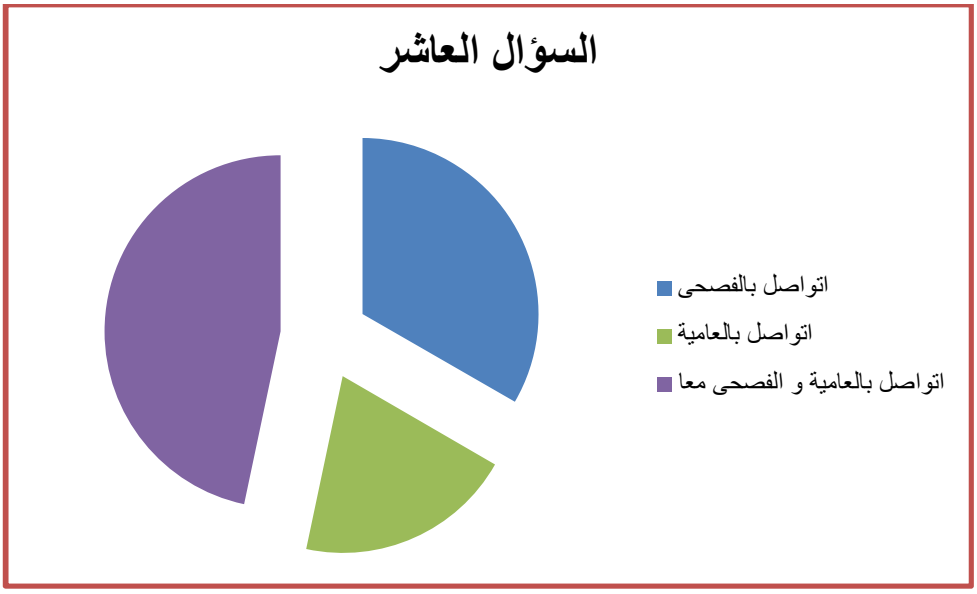
9- فيما يتعلق بفائدة حصة التعبير، فإن كلّ المتعلّمين يرون أنّ حصة التعبير بشقيه الكتابي والشفهي مفيدة وتساعدهم على إثراء رصيدهم اللّغوي فقد كانت إجابة المتعلمين على السؤال التاسع كلُّها إيجابيّة.

السّؤال التّاسع	التّكرار	النّسبة المئوّية
تساعدني	خمسة عشر متعلّما	%100
لا تساعدني	0 متعلّم	%0
الإجمالي	15	%100



10-وقد لمسنا من خلال الأسئلة المدرجة في المقابلة من خلال السؤال الحادي حول تواصل المتعلّمين مع الأستاذ بالعامّية أو الفصحى، أجاب متعلّمان اثنان (02) أنّهم يتواصلون مع معلّم المادّة باللغة العربّية الفصحى، وأجاب ثماني(08) متعلّمين أنّهم يتواصلون معه بالفصحى والعامّية معًا لإيصال الفكرة إلى المعلّم باعتبار أن مستواهم ضعيف في هذه المادة وسعيهم إلى تطوير لغتهم العربّية مع مرور الوقت ، بينما أجاب خمسة متعلّمين أنّهم يتواصلون بالعامّية مع معلّم اللّغة العربّية.

السّؤال العاشر	التّكرار	النّسبة المئوّية
أتواصل بالفصحى	متعلّمان اثنان	%13،33
أتواصل بالعامّية	خمسة متعلّمين	%33،33
أتواصل بالعامّية والفصحى معا	ثمانّية متعلّمين	%53،33
الإجمالّي	15	%100



11-وعندما أردنا معرفة السبب و العوامل التي تجعل المتعلمين يشعرون بالخجل أثناء حصة الإنتاج الشفهي، فقد حصر المتعلمون إجاباتهم في النقاط التالية:

- يشعرون بالخوف والارتباك.
- يخافون من الخطأ اللغوي أو الأسلوبي أثناء التعبير مشافهة.
- لديهم خوف ورهبة من الوقوف أمام زملائهمخوفً ا من أن يستهزؤوا بهم إذا ما أخطأوا.

12- وعندما أردنا معرفة الأسباب التي تجعل المتعلّمين لا يستخدمون اللّغة العربّية الفصحى مع معلّميهم وزملائهم داخل القسم، كانت إجاباتهم كالآتي:

- ليس لديهم الرّصيد الكافي من المفردات.
- لا يستعملها معلّمّي المواد الأخرى مثل المواد العلمّية.
- لا يرون أنه من الضروري التواصل مع زملائهم بالفصحى فهي تجعلهم يتكلّفون في الكلام ولا يشعرون بارتياحفي التّعبير.

- يستهزئ المتعلّمون ببعضهم البعض عند التّكلّم بها.

_تحليل المقابلة الخاصّة بالمعلّمين :

بعد حصر ورصد مقابلة المتعلمين وتحليلها، قمنا بإجراء مقابلة مع أساتذة مادة اللغة العربية من أجل إثراء الموضوع والإلمام به من شتى جوانبه، وقد قمنا بطرح مجموعة من الأسئلة كانت الآتي:

أول استفسار لنا كان حول مستوى المتعلمين فيمادة اللغة العربية في المتوسطتين اللّتين أجرينا الدّراسة فيهما فكان رأي معلّمي المتوسطتين كالتالي :

- وصف أساتذة المتوسطة الأولى (متوسطة العربي بن مهيدي) مستوى المتعلمين عموما بالمتوسِّط وذلك نظرا للاكتظاظ في حجرات الدّرس، بالإضافة إلى البيئة الغير ملائمة للتعليم.
- وبخصوص مستواهم في ميداني الإنتاج الكتابي والإنتاج الشفهي فيتراوح ما بين المتوسط ودون الوسط وذلك لكثرة استخدامهم العامية والأخطاء اللغوية والأسلوبّية في التعبير.
- بينما أثنى أساتذة مادة اللغة العربية في المتوسطة الثانية (متوسطة عيسى مسعودي) مستوى المتعلمين واعتبروه جيِّد رغم كل المعيقات والعراقيل التي تواجهها اللّغة العربية في البيئة التي نعيش فيها،وعلى الجانب الآخر فإنّ سيطرة الوسائل التّكنولوجية الحديثة التي تقصي اللّغة العربّية وترفع من مستوى اللّغات الأجنبية الأخرى كالفرنسية والإنجليزية قد ساهم إلى حدٍّ كبير في إهمال اللّغة العربّية.

- أّما بخصوص مستوى المتعلمين في ميداني الإنتاج الكتابي والشفهي فإّنه ينحصر بين الجّيد والحسن وأن المعلّمين يسعون جاهدين إلى تحسين مستوى المتعلمين في هاذين الميدانين خصوصا وفي اللّغة العربّية عموما.
- وبعد ذلك سألنا المعلّمين حول إذاما كانوا يشجعون المتعلّمين على استعمال اللّغة العربّية الفصحى داخل القسم، فكانت الإجابات في كلتا المتوسطتين متماثلة، أي أّن كلَّ معلمي مادة اللغة العربية عمومًا يسعون جاهدين إلى الرفع من مستوى المتعلمين في هذه اللّغة، وأّنهم يتعاملون معهم داخل قاعات الّدرس وخارجها باللّغة العربية الفصحى ويشجعونهم على استعمالها والتّواصل بها ويبقى هنالك تفاوت بين المتعلمين في استخدام اللّغة العربّية الفصحى حسب الفروقات الفردّية.
- ومن خلال النقطة السّابقة تساءلنا عن الأسباب التي تؤّدي إلى عدم استخدام اللّغة العربّية الفصحى عند المتعلّمين فكانت إجاباتهم كالتالي:
- المتعلمين يستخدمون اللّغة العربّية فقط لأّنها مادة مفتاحية للمواد الأخرى،ويدرسونها لأّن معاملها مرتفع.
- المتعلمين يقارنون بين اللّغة العربّية واللّغات الأجنبية الأخرى ويجعلون من هذه الأخيرة "اللغات الأجنبية" لغة تطور ورقّي وثقافة، بينما ينظرون إلى اللّغة العربّية نظرة قاصرة ويجعلونها لغة رجعية ولغة تخلف،وهذا للأسف ما نراه في مجتمعنا العربي من إهمال وعزوف عن اللّغة العربّية وهجران أهلها لها .
- ميول المتعلمين للمواد والتّخصصات العلمّية يجعلهم يهملون اللّغة العربّية ويقصونها من اهتماماتهم.

- البرامج التّعليميّة التي يشوبها الكثير من اللّبس والغموض ، وأنّها صعبة مقارنة بمستوى المتعلمين يجعلهم ينفرون منها
- وفي السّؤال الأخير حول إذا ما اطّلع المعلّمين على برامج الانغماس اللّغوي؟ واذا ما كانت الوزارة الوصية تؤكد على أهميته في الدورات والندوات التّكوينية ؟

فصادفنا وللأسف أنّ أساتذة المتوسطتين يجهلون المصطلح تماًما، على الرغم من وجود أساتذة قدامى في الميدان إلاّ أنّ المصطلح لم يمرَّ عليهم من قبل في المنظومة التربوّية بالرغم من الكمِّ الهائل للمصطلحات التّربوّية التي توافيهم بها المناهج الجديدة،وأنّهم صادفوا المصطلح أول مرة عند اطّلاعهم على عنوان مذكرتنا الموسومة ب ‹أثر الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية - السّنة الثانية متوسط أنموذجًا - ›.

خاتمة:

بعد البحثفي موضوع الانغماس وما تطرقنا إليه من خلال مباحث ومواضيع المذكرة وبيان مفهومه اللّغويّ والاصطلاحي والغوص في المصطلحات المقابلة لمفهوم الانغماس وذكر أنواعه وأسسه وخصائصه وبيان أهمّيته توصّلنا إلى ما يلي:

1- عدم تدريب المعلّمين واطلاعهم على برنامج الانغماساللّغوي للتعامل مع المتعلّمين أثناء تعلّم اللغات.

2- نقص الجرأة والشجاعة الأدبّية عند المتعلّمين للتعبير الشفهي بالفصحى راجع لخجلهم أمام زملائهم وضعف رصيدهم اللّغوي.

3- امتلاك بعض المتعلمين لمهارة الاستماع والتحدّث دليل على انغماسهم الكلي في القسم، أما باقي المتعلّمين ينقصهم التركيز والمثابرة بالمطالعة والمراجعة لتحقيق الانغماس.

4-كثرة الأخطاء اللّغوية في الإنتاج الكتابي راجع إلى ضعف بعض المتعلمين في قواعد اللغة وضعف التركيز.

5- وجوب إعطاء برنامج الانغماس اللغوي حقه في تعليمية اللغات وعلى رأسهم اللغة العربية لما تشهده من تهميش في المؤسسات الجزائرية خاصة في المواد العلمية ليتحقق الانغماس.

وقد أدى الجهل بهذا المصطلح إلى عدم تطبيقه ومنه فإنّ التّحصيل اللّغويّ في مادة اللّغة العربّية يكون أضعفوهذا ما لاحظناه من خلال تعابير المتعلّ مين الذين كانوا عّينة للّدراسة الميدانّية التي قمنا بها.كما أنَّ استخدام اللّغة العربّية ينحصر في حصّة هذه المادة فقط يكون استخداًما محدودًا.

وفي صدد حديثنا عن المدرسة الجزائرّية فإننا ندعوا إلى ضرورة الاهتمام بالانغماس اللّغويّواستخدام هذا البرنامج ومنحه المكانة المناسبة له، كما ندعو وبشدّة إلى التبنيه والتّعجيل في استخدامه في كل المراحل التّعليميّة وخاصة المراحل الأولى منه، وذلك لما وجدنا فيه من فائدة في التّحصيل اللّغوي للمتعلّمين وتمكينهم من إتقان لغتهموالتّعامل بها في مختلف المجالات، لأنّ لغتنا العربّية لها شأن عظيم كيف لا وهي لغة القرآن الكريم وحاملة لتراثنا وثقافتنا ديننا الإسلامي.

على أنذ ُبقي هذا المجال مفتوحًا للّراغبين في دراسة الموضوع ومعرفة ما مدى فاعليته إذا ما طُبِّق على أرض الواقع وخاصّة في المؤسّسات الجزائرّية.

ويبقى هذا الموضوع بحاجةإلى التّوجيه الإرشاد من أهل الاختصاص وذوي الخبرة،فإنّ أصبنا فمن نعم الله علينا وإن أخطأنا فمن أنفسنا نسأل الله التّوفيق والسّداد.

قائمة الملاحق

خاص بالمتعلّم:

المؤسسة:.....

المستوى:.....

الإسم:.....

اللقب:.....

_هل تساعدك حصص التّعبير على إثراء رصيدك اللّغوي ؟

.....

_هل طريقة المعلّم تساعدك على استعمال اللغة العربية الفصحى؟

.....

_هل تحب التعبير؟

.....

_ماذا تفضل التعبير الكتابي أم الشّفهي؟

.....

_هل الوقت الممنوح للتّعبير كافٍ لك ؟

.....

_هل تستغلّ كل الوقت المخصص لك في التّعبير ؟

.....

_هل تواجه صعوبة في نشاط التّعبير؟

.....

_هل تشعر بالخجل أثناء التّعبير الشّفهي ؟

.....

_هل تستطيع التّعبير عن أفكارك ومشا عرك كتابيًا ؟

.....

_كيف تتواصل مع أستاذ(ة) اللّغة العربية ؟

.....

ماهي العوامل التّي تساعد في شعورك بالخجل والخوف أثناء التّعبير الشّفهي ؟

.....

.....

ماهي الأسباب التّي تجعلك لا تستعمل اللّغة العربية الفصحى مع معلّمك وزملائك ؟

.....

.....

خاص بالمعلّم:

حضرة الأساتذة الأفاضل في إطار إنجاز مذكرة تخرج ماستر2 في اللّغة والأدب العربي الموسومة بـ" الانغماس اللغوي وأثره في تعليم اللّغة العربية - سنة ثانية متوسط - أنموذجا" نضع بين أيديكم هذه الأسئلة راجين منكم الإجابة حول الأسئلة المقدّمَة بكل عناية ولكم منا جزيل الشّكر مسبّقاً.

1_ ما مدى استعمال المتعلمين للغة العربية الفصحى ؟ وكيف ترى مستواهم في التعبير الكتابي والشفهي ؟

.....

.....

.....

.....

.....

2_ حسب رأيكم ماهي الأسباب التي تؤدي إلى عدم استعمال المتعلمين اللغة العربية الفصحى؟

.....

.....

.....

.....

.....

3_هل تشجعون المتعلّمين على استعمال اللغة العربية الفصحى في القسم ؟

.....

.....

.....

.....

.....

4_هل أنت على اطلاع ببرامج الانغماس اللغوي ؟ وهل تستخدم هذه البرامج ؟

.....

.....

.....

.....

.....

5_ هل يجسد الانغماس اللغوي في تعليم اللغة العربية في مرحلة التعليم المتوسط ؟

.....

.....

.....

.....

.....

6_ هل الوزارة الوطنية تؤكد على أهمية الانغماس اللغوي في الندوات والدورات التكوينية؟

.....

.....

.....

.....

.....

الجمهوريّة الجزائريّة الديمقراطيّة الشّعبيّة

وزارة التّربية الوطنيّة

مديريّة التّربية لولاية

المقاطعة: ....

التّدرّج السّنويّ لبناء تعلّمات مادّة اللّغة العربيّة والتّربية الإسلاميّة.

المستوى :الثّاني المتوسّط (2م)

مفتّشيّة التّعليم المتوسّط لمادّة اللّغة العربيّة

السّنة الدّراسيّة : 2023/2022

الكفاءة الشّاملة: يتواصل المتعلّم مشافهة بلسان عربيّ ، ويقرأ قراءة مسترسلة منغّمة نصوصا متنوّعة الأنماط مشكولة جزئيّا ويفهمها، وينتج نصوصا كتابيّة منسجمة موظّفا رصيده اللّغويّ في وضعيّات تواصليّة دالّة.

الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المنطوق:	الكفاءة الختاميّة لميدان فهم المكتوب:	الكفاءة الختاميّة لميدان إنتاج المكتوب:
يتواصل مشافهة بلسان عربيّ ولغة منسجمة، ويفهم مدلول معاني الخطاب المنطوق، من أنماط متنوّعة ويتفاعل معه. وينتج خطابات شفهيّة محترما أساليب تناول الكلمة، في وضعيات تواصليّة دالّة..	يقرأ قراءة مسترسلة منغّمة تحليليّة نصوصا نثريّة وشعريّة متنوّعة الأنماط، محترما علامات الوقف، ويعبّر عن فهمه لمعانيها ومضمونها، لا تقلّ عن مائتي كلمة مشكولة جزئيّا.	ينتج كتابة نصوصا منسجمة متنوّعة الأنماط بلغة سليمة مع التحكم في خطاطة نمطي الحوار والتّوجيه لا تقلّ عن 12 سطرا.في وضعيات تواصليّة دالّة.

الأشهر	الأسابيع	المقاطع	ميدان فهم المنطوق	ميدان فهم المكتوب: قراءة مشروحة	ميدان فهم المكتوب: قواعد اللغة	ميدان فهم المكتوب: دراسة نص	ميدان إنتاج المكتوب	تربية إسلامية
سبتمبر	تقويم تشخيصيّ							
أكتوبر	1	1 الحياة العائليّة	وجبة بلا خبز	سهرة عائليّة ص12(الأسلوب الخبريّ)	الاسم المقصور والمنقوص	سهرة عائليّة	عناصر التواصل (تدرب)	سورة المطففين
	2			هديّة لأمّي ص17(التشبيه وأركانه)	حروف العطف	هديّة لأمّي	منهجيّة تصميم موضوع(تدريب)	الإيمان بالملائكة
	3			في سبيل العائلات ح1 قراءة/ح2د.نصّ	الفعل المعتلّ وأنواعه	/	تحرير رسالة رقمية يدعو فيها إلى صلة الرّحم	أتعرف على الزكاة
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)							
نوفمبر	1	2- حبّ الوطن	المطاردة	أرض الوطن ص32(الأسلوب الإنشائي)	اسما الزّمان والمكان	أرض الوطن	الرّوابط النّصّية (تدريب)	الحياء والعفة
	2			تحيّة العلم الوطنيّ(الحقيقة والمجاز)	حروف القسم(التعريف/الحكم)	تحيّة العلم	بناء فقرة توجيهية (تحرير)	هجرة الصّحابة الأوائل إلى الحبشة
	3			الوطن الحبيب ح1 قراءة/ح2د.نصّ	إسناد الفعل المثال إلى الضمائر	/	تحرير فقرة توجيهية عن الاعتزاز بالوطن	التماسك الاجتماعي
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)							نصاب الزكاة ووقتها
	1	3 من عظماء الإنسانيّة	لالة فاطمة نسومر	يا جميلة ص52(الجناس)	الاسم الممدود	يا جميلة	الحوار وروابط النّصّ الحواريّ(تدريب)	التعاون
	2			إنسانيّة الأمير ص57(التشبيه البليغ)	نصب الفعل المضارع	إنسانيّة الأمير	بناء فقرة حواريّة (تدريب)	الرسول ص في مكة 1
ديسمبر	3			غاندي ح1 قراءة/ح2 د.نصّ	حروف الاستفهام	/	تحرير نصّ حواري يحاور فيه عالما من أعلام الجزائر	الرسول ص في مكة2(الإسراء والمعراج)
	إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)							
	اختبارات الفصل الأوّل							
	عطلة الشّتاء							

الشهر			المرونة		الأسبوع	الأسماء الجامد والاسم المشتق	وصيّة أب	روابط النّص التوجيهي (تدريب)	سورة الانفطار
جانفي	1		4 الأخلاق والمجتمع			فضل الأخلاق ص77 (المقابلة)	وصيّة أب ص72(التسجيع)		
	2					إسناد الفعل الأجوف إلى الضّمائر	فضل الأخلاق	بناء فقرة تتضمن روابط النص التوجيهي(تدريب)	دعاء الملائكة للمؤمنين
	3					حروف النفي	أخلاق صديق ح1قراءة/ح2د.نص	/	مضار الزكاة
						إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)			
فيفري	1		5 العلم والاكتشافات	سبيل النجاح		فضل العلم ص92	فضل العلم	أداب الحوار (تدريب)	القوة والصّنعة الحسنة
	2					إسناد الفعل الماضي إلى الضّمائر	الطبّ أمنيتي ص97	كيفية استعمال الوسائل التكنولوجية (تدريب)	الهجرة النبوية الى المدينة
	3					جزم الفعل المضارع	المتنبّي العجيب ح1قراءة/ح2د.نص	يحرّر فقرة حوارية يتخللها التوجيه سنين فاعلية المعلم	
						الأفعال الخمسة		فيها طريقة استعمال آلة	
						إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)			
مارس	1		6 الأعياد	صباح العيد		أحرف التنبيه وأحرف الزيادة	من معاني العيد ص112	يتعرف على الحوار وأنواعه (تدريب)	زكاة الفطر
	2					الفعل المجرّد: التعريف+أوزان	نشيد العيد(الكتابة العروضية1)	يتدرّب على الحوار الثنائي	من الآفات الاجتماعية 1
	3					أحرف الجواب(نعم-لا-بلى)	خاتم العيد ح1قراءة/ح2د.نصّ	يحرّر فقرة حوارية تتضمن قيمة العيد	من الآفات الاجتماعية 2
						إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)			
						اختبار الفصل الثاني			
						عطلة الربيع			
أفريل	1		7 الطبيعة	حقل تتزاران	يوم الرّبيع ص132(التعبير المجازيّ)	الأفعال المتعدّية إلى مفعولين	يوم الرّبيع	الموازنة بين الحوار والتوجيه(تدريب)	سورة التكوير
	2				غصن الورد ص137	الفعل المزيد وأوزانه	غصن الورد	بناء فقرة حوارية توجيهية	التكلمة من الزكاة وآثارها
	3				مناجاة البحر ح1قراءة/ح2د.نصّ	أحرف المفاجأة والتفسير والاستقبال	/	يحرر نصا حواريا توجيها عن جمال الطبيعة	المؤمنون لذة
						إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)			
ماي	1		8 الصّنعة والرياضة	الصّنعة	صحة أطفالنا والعدات الخاطئة 157	أفعل التفضيل	نظام الغذاء	إبراز العلاقة بين الأنماط المدروسة (تدريب)	أمثل بناء المجتمع الفاضل
	2					الأحرف المصدرية	صحة أطفالنا...		أنواع الصداقة
	3				ملاعب الكرة ح1قراءة/ح2د.نصّ	أحرف الاستفتاح والتمني	/	يحرّر نصا يطلب عليه الحوار يحذر فيه من أخطار السلوكات السيئة المضرة بالصحة	
						إدماج وتقويم ومعالجة (حصّتان)			
						اختبار الفصل الثالث			

ملاحظات: - ينجز مشروع واحد في كل فصل.

الأستاذ(ة): المدير (ة): المفتش:

قائمةالجداول والدوائر

الجدول رقم 1.....ص88

جدول السّؤال الأّول ص91

دائرة النسبية للسّؤال الأول.....ص92

جدول السّؤال الثّانّي.....ص92

دائرة النسبية للسؤال الثاني.....ص93

جدول السؤال الثالث.....ص93

والدائرة النسبية للسؤال الثالث.....ص94

جدول السؤال الرابع.....ص94

الدائرة النسبية للسؤال الرابع.....ص95

جدول السؤال الخامس.....ص95

والدائرة النسبية للسؤال الخامس.....ص96

جدول السؤال السادس.....ص96

والدائرة النسبية للسؤال السادس.....ص97

جدول السؤال السابع.....ص97

والدائرة النسبية للسؤال السابع.....ص98

جدول السؤال الثامن ص98

والدائرة النسبية للسؤال الثامن.....ص99

جدول السؤال التاسع ص99

الدائرة النسبية للسؤال التاسع.....ص100

جدول السؤال العاشر ص100

الدائرة الّنسبّية للسؤال العاشر.....ص101

قائمة المصادر والمراجع

1. ابتسام محفوظ أبو محفوظ ،المهارات اللّغويّة ، ط1 ، دار التدمرية ، الّرياض ،المملكة العربّية السّعودّية ، 2018 .
2. ابن خلدون، المقّدمة، تح: عبد الله محّمد درويش،،مكتبة الهداية،دمشق،2004،ج2،386
3. ابن فارس ،مقاييس اللغة تح: عبد السّلام محمد هارون ،د ط ، د ت ، دار الفكر للطّباعة والّنشر والتوّزيع .
4. ابن منظور ، لسان العرب ، تح عامر أحمد خيذر ،ط1 ، دار الكتب العلمّية ، بيروت ، لبنان ، 2003.
5. ابن منظور ،لسان العرب،مرا: يوسف البقاعي وآخرون ، ط1 ،الدار المتوسطّية للّنشر والتوّزيع ،تونس ،2005 .
6. أبي نصر إسماعيل بن حماد الجوهري ، مرا: د .محمد محمد تامر، أنس محمد الشامي زكرياء جابر أحمد، الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربّية ، م1،دار الحديث،مصر، 2009 .
7. أحمد بوعسرية، الانغماس اللّغويّ عند الباحث عبد الّرحمان الحاج صالح ،قراءة في المصطلح،مجلة أبوليوس، جامعة يحي فارس المدية ،الجزائر ،ع 1،جانفي 2019 .
8. أحمد دواح نوري بن عدي، أهمية الانغماس اللغوي في ضوء الملكة التوّاصلّية عند ابن خلدون والحاج صالح،المركز الجامعي مغنّية، الملتقى الوطني ،2018.
9. أحمد مختار عمر، معجم اللّغة العربّية المعاصرة،ط1 ، ج 3 ، عالم الكتب ،2008 .
10. آمنة مناع الروافد اللّسانّية لترسيخ الملكة اللّغويّة في ضوء الانغماس اللّغويّ دراسة مفاهيمه تأصيله في التّراث العربّي، مجلة التّجمة و اللّغات،م20 ،ع 2021/2 ،الجزائر .
11. آمنة مناع، يحي بن يحي، الانغماس اللّغويّ وأثره في تعليمّية اللّغات دراسة لسانية، م9،عدد 1،مجلة الواحات للبحوث والدراسات،2016 .
12. أنيس ابراهيم و آخرون ، المعجم الوسيط ، مجمع اللّغة العربّية ،ط1، مكتبة الشّروق الّدولّية ،مصر 2004.
13. إيجاد عبد المجيد إبراهيم، مهارات الاتّصال في اللّغة العربّية، ط1، الوراقة للّنشر والتوّزيع، عمان، 2010.
14. تأليف أحمد سعيد مغزي و آخرون ، تنسيق واشراف ميلود غرمول مفتش التّربّية الوطنّية ، دليل استخدام الكتاب المدرسّي لغة العربّية السّنة الثّانية متوسّط ،الّديوان الوطنّي للمطبوعات المدرسّية ،الأوراس للنشر الجزائر .

15. حمادات محمد حسين ، المناهج التّربويّة نظرياتها – مفهومها – عناصرها – تخطيطاتها- تقويمها ، ط1 ،دار الحامد للّنشر والتوّزيع ، عمان ، د ت .
16. حمدي الفرماوي بنوروسيكولوجيا معالجة اللّغة واضطرابات التّخاطب،ط1،مكتبة الأنجلو المصرّية، مصر.
17. خديجة أحمد البدوي،الانغماس اللّغويّفي تعليم اللّغة العربّية للّناطقين بغيرها (قراءة في التجّربة اللّيبّية)،جامعة طرابلس،كلية التّربية جنرو، مجلة كليات التّربية،العدد الواحد والعشرون أبريل2021م.
18. الرازي محمد بن أبي بكر بن عبد القادر ،مختار الصّحاح ،د ط ،مكتبة لبنان ، 1972 .
19. رائد مصطفى عبد الّرحيم وآخرون، الانغماس اللّغوي في تعليميّة اللّغة العربّية للّناطقين بغيرها (اللّنظرية والتّطبيق) مركز عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللّغةالعربّية،الّرياض،ط1 ،1440 .
20. ريهان عبد المحسن محمد منصور,دور الانغماس اللّغويّفي تعليم اللّغة العربّية للّناطقين بغيرها, جامعة الأزهر,حوليات كلية اللّغة العربّية بنين بجرجا, جامعة الملك خالد, المملكة العربّية السّعودّية, العدد الخامس والعشرون 25.
21. زين كامل الخويسكي المهارات اللّ غويّة -تعبير -لغويات- تحرير- تدريبات ، دط،دار المعرفة الجامعّية طبع و نشر و توزيع ، 2009 .
22. سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الادب و البلاغة و التّعبير بين التنّظير والتّطبيق ،ط1، دار الشروق للنشر و التوزيع ،2004 .
23. طه علي حسين الدليمي ، سعاد عبد الكريم الوائلي ، اتجاهات حديثة في تدريس اللّغة العربّية ،ط2 ، جدارا الكتاب العالمي للنشر و التوزيع ،عمان ،2009.
24. عادل أبو الروس ، دور الانغماس اللّغويّ في تعليم اللّغة العربّية للّناطقين بلغات أخرى ، ملتقى دولي في الحضارة الاسلامّية والدّراسات العربّية،ماليزيا 2004 .
25. عبد الرحمان ابن خلدون، مقدمة ابن خلدون، تح: أ.م، كاترمي، عن طبعة باريس1885، مجلّد 3، مكتبة لبنان.
26. عبد الّرحمان الحاج صالح ،بحوث ودراسات في اللّسانيات العربّية، ط1 دار الموضم للّنشر ،الجزائر .
27. عبده الراجحي ، علم اللّغة التّطبيقّي و تعليم العربّية،دط، دار المعرفة الجامعّية، الاسكندرّية،مصر، 1995 .
- علي محمد الصويكري، التّعبير الكتابي التّحريريّ، ط1 ، دار مكتبة الكندي للّنشر والتوّزيع، عمان، 2014 ،

28. فاروق شوية ، عليكم بالحمام اللّغويّ،الأهرام ، العدد 46920 ، 24 ماي 2015.
29. فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربّية وأساليب تدريسها، ط1،دار صفاء للّنشر و التوّزيع،عمان،2013.
30. فاطمة زايدي ، التّعليمّية في مادة التّعبير في ضوء بيداغوحية المقاربة بالكفايات،الشّعب الأدبية من التّعليم الثانوية أنموذجا،مخطوط رسالة ماجستير،جامعة بسكرة،الجزائر،2009 .
31. كامل عبد السلام الطّروانة،المهارات الفنّية في الكتابة والقراءة والمحادثة،ط1، دار أسامة للّنشر والتوّزيع ،عمان ،2013 .
32. كوثر جمال شبيلات،واقع برنامج الانغماس اللّغويّبالأردن وتأثيره على الكفاءة اللّغوّية العربّية للّناطقين بغيرها،المجلة الدولية التربويةالمتخصصة،ط6،العدد06حزيران2015.
33. ليندة وازع و مصطفى عوفي ،المقاربة بالكفاءات،مجلة العلوم الاجتماعية ،جامعة عمار ثلجي الأغواط ،الجزائر ،14 ،ع 02 ، سبتمبر 2020.
34. المجلس الأعلى للّغة العربّية، الانغماس اللّغويّبين التّنظير والتّطبيق، حسام الدين تاوريريت، إيمان شاشة، آمنة مناع، تجربة الانغماس اللّغويّفي تحسين المستوي اللّغويّ العربّي الفصيح بالمدرسة الجزائرّية، دار الخلدونّية للطّباعة والّنشو والتّوزيع، منشورات المجلس2018.
- محمودأحمد السّيد اللّغة العربّية تدريسا – اكتسابا، ط1، دار الفيصل الثقافّية، الرياض، المملكة العربّية السّعودّية، 1988.
35. هـ دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة و تعليمها ،تر: عبده الّراجحي و علي عليأحمد شعبان ، دط،دار الّنهضة العربّيةللطّباعة و الّنشر، بيروت، 1994 .

فهرس
الموضوعات

فهرس الموضوعات	الصفحة
الإهداء	
شكر وعرفان	
مقدّمة	ص أ_ج
مدخل مصطلحيّ	6
مفهوم الانغماس اللّغويّ(لغة، اصطلاحا)	8
مفهوم إنغماسيّة ألفا	12
مصطلحات لها علاقة بالانغماس اللّغوي	
غمر، غطس، غوص.	13
الحمّام اللّغوي(لغة، اصطلاحا)	14
مفهوم التّعبير(لغة، اصطلاحا)	16
لتّعبير الشّفهيّ(لغة، اصطلاحا)	17
التّعبير الكتابيّ (لغة، اصطلاحا)	18
فهم المنطوق وإنتاجه	20
فهم المكتوب	20
الإنتاج الكتابيّ	21
مفهوم المهارة (لغة، اصطلاحا)	22
المهارة اللّغويّة	23
مهارة الاستماع (لغة، اصطلاحا)	23
مفهوم التّحدّث (لغة، اصطلاحا)	24
مهارة التّحدّث	25
مهارة القراءة	26
مهارة الكتابة	27
مفهوم الاكتساب (لغة، اصطلاحا)	27
فهوم التّعلّم "لغة، اصطلاحا)	28

مفهوم المحتوى (لغة، اصطلاحا)	30
مفهوم الطّريقة (لغة ،اصطلاحا)	31
الفصل الأوّل دور الانغماس اللّغويّ في تعليم التّعبير	
ارهاصات ظهور المصطلح	34
أنواع الانغماس	37
الانغماس الكلّي	38
الانغماس الجزئي	39
الانغماس ذو الإتجاهين	40
مستوى الانغماس المبكّر	41
مستوى الانغماس المتوسّط	41
مستوى الانغماس المتأخر و انغماس الرّاشدين	42
أسس الانغماس اللّغوي	43
خصائص لانغماس اللّغويّ	44
أهمّية الانغماس اللّغويّ	45
الفصل الثّانيّ واقع تعليم التّعبير الشّفهي والكتابّي في مرحلة التّعليم المتوسّط	
مجالات الدّراسة	
المجال المكانّي	51
المجال الزّمانّي	51
عيّنة الدّراسة	51
أدوات الدّراسة	52
محتوى التّعبير	53
المحتوى العام	53
محتوى التّعبير الشّفهي	54
محتوى الإنتاج الكتابّي	61
طريقة سير حصة فهم المنطوق	62

طريقة سير حصة الإنتاج الكتابّي	**64**
نقد المحتوى العام	**65**
نقد محتوى فهم المنطوق	**65**
نقد محتوى الإنتاج الكتابّي	**69**
نقد طريقة سير حصّة فهم المنطوق	**71**
نقد طريقة سير حصّة الإنتاج الكتابّي	**72**
نقد محتوى وطريقة الإدماج الكتابّي	**73**
مدى الانغماس اللّغويّ	
تحليل أخطاء المتعلّمين	**75**
تحليل مقابلة المتعلّمين	**91**
تحليل مقابلة المعلّمين	**102**
خاتمة	**105**
قائمة الملاحق	
قائمة الجداول واللّوائر	**114**
قائمة المصادر والمراجع	**118**
فهرس الموضوعات	**122**

تّم بحمد الله وفضله