وزارة التعليـم العالــي و البحــث العلمــيّ
جامعــة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللّغة العربية و آدابها و اللّغات الشرقية
قسم علوم اللّسان

أثر التدريبات اللّغوية في اكتساب الملكة اللّغوية في المرحلة الابتدائية من خلال كتابات التلاميذ _السنة الخامسة أنموذجًا_.

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم
في اللّسانيات

إعــداد الطالبة: **تحت إشراف:**
بوتمر جميلة أ.د: عبد المجيد سالمي

اللجنة المناقشة

أ.د الطاهر لوصيف ..... رئيسًا
أ.د عبد المجيد سالمي ..... مشرفًا ومقرّرًا
أ.د صورية عشاشة ..... عضوًا
أ.د تريعة بركاهم ..... عضوًا
أ.د حبيبة بودلعة ..... عضوًا
أ.د صليحة مكي ..... عضوًا

السنة الجامعية: 2021/2020

وزارة التعليـم العالــي و البحــث العلمــيّ
جامعــة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله
كلية اللّغة العربية و آدابها و اللّغات الشرقية
قسم علوم اللّسان

أثر التدريبات اللّغوية في اكتساب الملكة اللّغوية في المرحلة الابتدائية من خلال كتابات التلاميذ _السنة الخامسة أنموذجًا_.

أطروحة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم في اللّسانيات

إعــداد الطالبة: **تحت إشراف:**
بوتمر جميلة أ.د: عبد المجيد سالمي

اللجنة المناقشة

أ.د الطاهر لوصيف ..... رئيسًا
أ.د عبد المجيد سالمي ..... مشرفًا ومقرّرًا
أ.د صورية عشاشة ..... عضوًا
أ.د تريعة بركاهم ..... عضوًا
أ.د حبيبة بودلعة ..... عضوًا
أ.د صليحة مكي ..... عضوًا

السنة الجامعية: 2021/2020

الإهداء

إلى:

الوالدين الكريمين وإلى

زوجي وأبنائي.

جميلة

شكر وتقدير

أشكر الله عزّوجلّ الذي أعطاني الصبر والإرادة.

أتقدم بجزيل الشّكر إلى أستاذي الدّكتور عبد « المجيد سالمي » الذي تولى الإشراف على هذا البحث مقدّمًا لنا نصائح وتوجيهات قيّمة ذلّلت الصّعوبات التي واجهتنا في إنجازه.

المقدمـــــة

اللّغة نعمة خصّ بها الله سبحانه وتعالى الإنسان وهي من أقوى أدوات الاتّصال، وأهم وسائل اكتساب المعارف والمعلومات. وبفضلها تنتقل الثّقافات بين أجيال الأمة الواحدة وبين الأمم حافظة تراثها وعاداتها وتقاليدها. ولا يخفى على ذي إدراك أهمية اللّغة في حياة الأفراد والمجتمعات لذا وجب الاهتمام بتعليمها وتعلّمها سواء أكانت لغة أولى أو ثانية أو أجنبية. واللّغة العربية في الجزائر تعاني قصورًا في الأداء بين متعلّميها في أطوار التّعليم المختلفة ذلك ما لاحظناه نتيجة احتكاكنا بمتعلّمي المرحلة الثّانوية عقدا من الزّمن وعقدا آخر بالطّلبة الجامعيين. فالتّلاميذ والطّلبة لا يستطيعون أن يعبّروا عن أفكارهم وأحاسيسهم بلغة عربية سليمة بطلاقة وتلقائية.

وعليه تسعى اللّسانيات ذات الطّبيعة التّطبيقية التّعليمية لإيجاد حلول لمثل هذه المشاكل التي يصادفها معلّم اللّغة، والتي تعيق اكتساب الملكة اللّغوية عند المتعلمين، ولعلّ العوامل التي تحدّ من حصول الملكة اللّغوية كثيرة، حيث يمكن أن يكون الخلل في الإجراءات العملية لحقل تعليميات اللّغات المتمثلة في اختيار المادة اللّغوية والتدرّج في تعليمها وطرق عرضها وترسيخها.

وتكتسي مرحلة التّرسيخ أهمية كبيرة، لذا وجّهنا اهتمامنا إليها، فارتأينا أن يكون موضوع دراستنا التّدريبات اللّغوية التي تعتمد عليها هذه المرحلة، فكان عنوان أطروحتنا: « **أثر التّدريبات اللّغوية في اكتساب الملكة اللّغوية من خلال كتابات التلاميذ في المرحلة الابتدائية** ». نحاول هذا البحث أن نسلّط الضوء على الدّور الذي تقوم به التّدريبات اللّغوية في تعليم المادة اللّغوية تمكين المتعلّم من استعمال اللّغة بطلاقة واسترسال دون التّفكير في القواعد الضّابطة لاستعماله واكتشاف الخطأ في الاستعمالات اللّغوية إضافة إلى إكسابه مهارتي الفهم والتّبليغ والقراءة والتّعبير بنوعيه.

والتّدريبات اللّغوية من أهم الوسائل لتحقيق هذه المرامي. فلقد كان اهتمامنا منصبًّا على المرحلة الابتدائية لأنّها اللّبنة الأساسية في إرساء البنيات اللّغوية عند المتعلّم والانطلاقة الحيوية في اكتسابه للّغة العربية.

أمّا عن أسباب اختيارنا لهذا الموضوع فيعود إلى قلّة الدّراسات التي عالجته، إضافة إلى التّدهور الذي يعرفه مستوى اكتساب اللّغة العربية عند المتعلّمين الذي ولّد في نفسي غيرة على الوضع المؤسف الذي تعيشه اللّغة العربية في مدارسنا.

وبغية الوصول إلى تحقيق أهداف البحث المتمثلة في معرفة أهمية التّدريبات اللّغوية في ترسيخ المادة اللّغوية وعلاقتها باكتساب الملكة اللّغوية عند متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي انطلقنا من طرح الإشكالية الآتية: **ما مدى تأثير التّدريبات اللّغوية في تحكّم المتعلِّم في إنتاجه الكتابي** ؟، ومنها انبثقت مجموعة من التّساؤلات أهمها:

- هل حقّقت التّدريبات اللّغوية المقترحة الأهداف المسطّرة في المنهاج المدرسي؟
- هل غطّت التدريبات الظّواهر اللّغوية المقرّرة ؟
- وما هي الأبعاد النّظرية للتّدريبات المقترحة في كتاب المتعلّم للسّنة الخامسة ابتدائي (الجيل الأول) ؟

إنّ طبيعة هذه الدّراسة تقتضي اتّباع المنهج الوصفي الذي نكمله بالتحليل والتّعليل. فلا يمكن الوصول إلى النّتائج دون الانطلاق من وصف الواقع من كتب ومحتويات لغوية وطرق تعليمها، ثمّ استدعت مرحلة دراسة التّدريبات اللّغوية فحص إنتاجات المتعلّمين وأخطائهم ثم التّحليل والتّعليل، دون أن نتجاهل الخدمة التي قدّمها لنا الإحصاء إذ كان الوسيلة الدّقيقة التي أوصلتنا إلى تحديد نسب الأخطاء الأكثر شيوعا بين المتعلّمين إضافة إلى استعماله في تحليل الاستبانتين بغية الاستفادة من خبرة المعلّمين والمفتّشين في الميدان. وعليه بنيت خطة الأطروحة على أربعة فصول مسبوقين بمقدمة وفصل تمهيدي، إضافة إلى الخاتمة والفهرس التفصيلي وملحق يضمّ الاستبانتين ونماذج من تعابير المتعلّمين. وفيما يأتي إيضاح لهذه الخطة.

<u>التّمهيد</u>: الذي عنوناه بـ « ضرورة الاستفادة من اللّسانيات النّظرية في تعليم اللّغات »، بدأنا فيه الحديث عن مصطلح اللّسانيات التّطبيقية وذلك بتحديد المفهوم والفروع ثم حاولنا تبيان الإمكانات الكبيرة التي توفّرها اللّسانيات النّظرية خاصّة الحديثة

للإسهام في النّهوض العلمي بتعليم اللّغات موضّحين المبادئ الأساسية للّسانيات التّطبيقية في حقل تعليم اللّغات. ثم أتبعنا ذلك بإظهار المراحل المدرجة ضمن منهجية تعليم اللّغات في مقدّمتها: اختيار المادة التّعليمية ثم التّدرّج في تعليمها ويلي ذلك طرق عرضها وآخرها التمّرين اللّغوي وهو موضوع أطروحتنا.

الفصل الأوّل: معنون بـ: "الملكة اللّغوية والعوامل المؤثرة في اكتسابها" وهو مقسّم إلى أربعة مباحث، تعرّضنا في المبحث الأوّل إلى الملكة اللّغوية وكيفية حصولها من وجهة نظر بعض من القدماء والمحدثين. أمّا المبحث الثّاني فتوجّه إلى ظاهرة الازدواج اللّغوي وأثره في تحصيل الملكة اللّغوية ذلك لأن الوضع اللّغوي في الجزائر يتّصف بذلك. وثالث مباحث الفصل الأوّل كان الحديث فيه عن الواقع التّعليمي لنشاط التّعبير في المرحلة الابتدائية نظرا لأهميته في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية التّبليغية. في المبحث الرّابع تناولنا مسألة الخطأ اللّغوي في ضوء اللّسانيات التّطبيقية باعتباره ظاهرة ملفتة للانتباه في الاكتساب اللغويّ

الفصل الثّاني: كان عنوانه: "الأبعاد النّظرية للتّدريب اللّغوي" وبدوره تفرّع إلى أربعة مباحث، وكان الحديث في المبحث الأوّل عن التّدريب اللّغوي حاولنا فيه تحديد المصطلح من زوايا مختلفة، كما اهتمّ المبحث الثّاني بالتّدريبات التّقليدية والبنوية وتوسّعنا في الحديث عن التّدريبات البنوية نظرا لانتماء أغلبية التّدريبات المقترحة في الكتاب المستهدف بالدّراسة إليها. أمّا المبحث الثّالث فاتجه إلى التّدريبات التّحويلية التّوليدية، والمبحث الرّابع خصّصناه للتّدريبات التّواصلية.

الفصل الثّالث: وكان بعنوان: « واقع الممارسات اللّغوية في المدرسة الجزائرية وعلاقتها باكتساب الملكة اللّغوية عند المتعلّم »، وهو فصل تطبيقي حيث كان التّركيز فيه على وصف الكتاب والمستوى المستهدفين بالدّراسة، وهو كتاب المتعلّم في المستوى الخامس ابتدائي في المبحث الأوّل، أما المبحث الثّاني فكان عبارة عن دراسة وصفية تحليلية للتّدريبات اللّغوية في الكتاب المذكور ومكانتها في اكتساب الملكة اللّغوية، في

حين اهتمّ المبحث الثّالث بتلك التّدريبات في بعدها النّظري وأثرها في اكتساب الملكة عند المتعلّم.

الفصل الرّابع: الذي كان عنوانه: «واقع اكتساب الملكة اللّغوية عند متعلمي السّنة الخامسة من خلال تعابيرهم»، اهتمّ برصد أخطاء المتعلّمين عقب تصحيح إنتاجاتهم الكتابية، في المبحث الأول تعرّضنا إلى تصنيف وتفسير أخطاء المتعلّمين في المستوى المقصود بالدّراسة وعلاقتها بالتّدريبات اللّغوية. أمّا المبحث الثّاني والثّالث فهما عبارة عن دراسة إحصائية تحليلية للاستبانتين الموجّهتين للمفتّشين التّربويين والمعلّمين حيث كانتا من أهم وسائل الدّراسة الميدانية إضافة إلى الملاحظة أثناء حضورنا الحصص الدّراسية والمقابلة.

الخاتمة: وكانت عبارة عن النّتائج التي أفرزتها الدّراسة أهمها:

للتّدريب اللّغوي أهمية كبيرة في اكتساب الملكة اللّغوية عند المتعلّم، لذا وجب العناية به شكلا ومضمونا وترتيبا للعناصر اللّغوية التي تستهدف بالتّرسيخ. اعتمدنا في إنجاز هذا البحث على مجموعة من المصادر والمراجع أهمها:

- La linguistique appliqué et didactique des langues, Denis Gérard.

إضافة إلى كتاب: « تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها » "للمصطفى عبد الله بوشوك" الذي استوحينا منه طريقة تصنيف أخطاء المتعلّمين، ومن المقالات التي كانت لنا سندا وعونا: مقال عبد الرحمن الحاج صالح: (أثر اللسانيات في النهّوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية).

أمّا بالنّسبة للصّعوبات، فأهمها: قلّة المراجع الخاصّة بجوهر الموضوع وليس تلك الخاصة بتعليميات اللّغات، وصعوبة الجانب الميداني من البحث الّذي تطلّب منا التّنقل المستمّر إلى المدارس المعنية بالدّراسة، وصعوبة الحصول على رخصة رسمية لمقابلة المفتّشين ممّا دفعنا إلى الاعتماد على سياسة الاستعطاف والتوسّل المعتمدة على الزّمالة

والصّداقة، أضف إلى ذلك الاستبانة التي تمثل صعوبة في حد ذاتها بشأن توزيعها وجمعها.

وفي الأخير لا يسعني إلا أن أتقدم بجزيل الشّكر إلى أستاذي الدّكتور عبد المجيد سالمي الذي تولى الإشراف على هذا البحث مقدّمًا لنا نصائح وتوجيهات قيّمة ذلّلت الصّعوبات التي واجهتنا في إنجازه.

الفصـــل التمهيدي

الاستفادة من اللسانيات النظرية في تعليم اللّغات.

المدخل

لم يظهر علم اللّسانيات التّطبيقية باعتباره ميدانًا مستقلاً إلاّ منذ نحو ثلاثين عاما، « على أنّ المصطلح ظهر حوالي 1946م حين صار موضوعًا مستقلاً في معهد تعليم اللّغة الإنجليزية بجامعة "ميتشجان"...تحت إشراف العالمين البارزين: تشارلز فريز "Charles Fries" وروبرت لادو "Robert Lado"».[1]

فكان الظّهور الأوّل لهذا العلم في الولايات المتّحدة الأمريكية، لأنّ الحاجة إليه كانت ملحّة نظرًا لظروف الحرب العالمية الثّانية والحاجات التّواصلية التي خلّفتها. « ثم أسّست مدرسة علم اللّغة التّطبيقي School Of Applied Linguistique في جامعة إدنيرة 1958م، وبعد ذلك تأسّس الاتّحاد الدّولي لعلم اللّغة التّطبيقي "AILA" سنة 1964 «International Association Of Applied Linguistics» ».[2]

فما مفهوم "اللّسانيات التّطبيقية" ؟

اختلف الباحثون بشأن المصطلح منذ ظهوره، فيعرّفه "محمّد عليّ الخولي" (1986م) بأنّه: « فرع من علم اللّغة يبحث في التّقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء وتعليم اللّغات »[3]. كما يعرّفه عبده الرّاجحي (1995): « بأنّه علم وسيط يمثّل جسر يربط العلوم التي تعالج النّشاط اللّغويّ الإنسانيّ كعلوم اللّغة والنّفس والاجتماع والتّربية أو هو النّقطة التي تلتقي عندها هذه العلوم وأشباهها حين يكون الأمر خاصًا باللّغة ».[4]

وعلم اللّسانيات التّطبيقية يرتبط بشكل واسع بمجال تعليم اللّغة وتعلّمها، فينطلق من المشاكل التّطبيقية لهذا الميدان السّائر في طريق البحث عن الحلول التّربوية

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ط2، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995، ص 12.

[2]– المرجع نفسه، ص 14.

[3]– محمد علي الخولي، معجم علم اللّغة التطبيقي (إنجليزي_عربي)، ط1، مكتبة لبنان_بيروت، 1986، ص 05.

[4]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 17.

المناسبة. إلاّ أنّ علم تعليم اللّغة لا يمثّل العنصر الوحيد في ميدان اللّسانيات التّطبيقية، لكنّه أهم عنصر.

علاقة اللّسانيات التّطبيقية بفروع المعرفة الأخرى:

يظهر الباحثون أنّ ميدان اللّسانيات التّطبيقية يضم عددًا كبيرًا من المجالات والحقول مثل: « التّخطيط اللّغويّ، لغة الإعلام، الإعلان التجاري، هندسة الاتصال، كتابة المعاجم، تصميم النّظم الكتابية، محاربة الأمية، النّقد الأدبي والتذوق، التّحليل النفسي، علاج العيوب النّطقية، جغرافية اللّهجات، برامج الحاسب الإلكتروني ودراسة لغاته، التّرجمة الآلية، تعليم اللّغة ».[1]

ومن المعلوم أن عددا من هذه المجالات قد أصبح الآن علوما مستقلة مثل اللّسانيات الاجتماعية والنفسية.

وأخصب حقل ومجال من المجالات السّابقة هو حقل تعليم اللّغات. وذلك حسب "ريتشارد" و"شميدت" Richards.J and R.Shmidt 2002 فإنّ مصطلح اللّسانيات التّطبيقية يبقى مجاله الأساسي هو: « دراسة تعلّم اللّغة الثانية أو الأجنبية وتعليمها ».[2]

ويعتقد الكثير من الباحثين أنّ اللّسانيات التّطبيقية تستفيد أساسًا من النتائج التي تتوصل إليها اللّسانيات النّظرية وتستعين بها في معالجة المشاكل التّطبيقية المتعلّقة بتعليم وتعلّم اللّغات.

الاستعانة باللّسانيات في تعليم اللّغات:

تقتضي عملية تعليم اللّغات إلمامًا أوليًا ومعرفة عامة بقضايا اللّغة. ومعلّم اللّغة الرّاغب في نجاح مهمته ينبغي عليه الاطّلاع على العلم الذي يهتم بوصف اللّغة البشرية « ولا يكون بمقدوره القيام بعمله على نحو فعّال ما لم تكن له الخبرة الكافية باللّغة وبطرق

---

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتكية، ط1، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، 1990م، ص 34–35.

[2]–Richards.J. c andShmidt.R, dictionaryof language, teaching and applied linguistics, 3Rded, Pearson education, 2002, P: 28.

تحليلها...»[1]. من هنا تتّضح العلاقة الوطيدة بين الألسنة وعملية تعليم اللّغة، فمعلّم اللّغة الذي لم يطّلع على النّتائج التي تتوصل إليها اللّسانيات النّظرية المرتبطة بتعليم اللّغات، لا يكون مدركًا لهذه العلاقة وبالتالي بأهميتها في مجال عمله. ويؤكد "أحمد حساني" في هذا الشأن: « أنّ أستاذ اللّغة ملزم بأن يتلقى تكوينًا قاعديًا في اللّسانيات، فيكون على دراية ببعض النّظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التّطبيقية، ولكن هذا لا يعني بالضّرورة أن يكون مختصًا في اللّسانيات ».[2]

وتأسيسًا على ما سبق، يتوجّب على معلّم اللّغة البحث المستمر عن جديد ما تتوصل إليه اللّسانيات النّظرية من نتائج لاستثمارها في حل المشكلات التّربوية التي تواجهه في عمله. والمعلّم أثناء بحثه يصادف بتعدد النّظريات اللّسانية وتنوّعها « فهو لا يتعلّق تعلّقًا مباشرًا بنظرية لسانية واحدة دون أخرى، فهو نظرا للأهداف البيداغوجية التّعليمية التي يسعى إلى تحقيقها يفيد من جميع النّظريات المتوافرة لديه دون استثناء».[3]

فاللّسانيات النّظرية تمثل بالنسبة لمعلّم اللّغة مساعدًا منهجيًا، فهي في نظر "ميشال زكرياء": « ليست الأداة الوحيدة التي تؤثر في هذه العملية، إلاّ أنّها الأداة الأهم. فهي تعمّق معرفتنا بطبيعة اللّغة البشرية ».[4]

ونشير في هذا المقام إلى أنّ مصطلح « اللّسانيات التّطبيقية » نجده في بعض المراجع والدّراسات يعوّض مباشرة بتعليم اللّغة ممّا يدخل اللّبس والغموض في المنهجية وموضوع الدّراسة. ممّا أدى بـ "دوني جيرار" "Denis Girard" من أجل التّوضيح إلى طرح التساؤل الآتي: « ما هي إذن المبادئ الأساسية للعلم الّذي يمكن أن نسميه اللّسانيات

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ط2، بيروت_لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1985م، ص 09.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000م، ص137.

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 137.

[4]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 09.

التّطبيقية في تعليم اللّغات »[1]. واستهلّ إجابته عن سؤاله بالأولوية التي تعطى للجانب المنطوق من اللّغة، داعيًا إلى التّركيز على الخطاب الشّفوي في تعليم اللّغات لأنّ الفصل بين المنطوق والمكتوب يعني تسهيل عملية التّعليم، والبدء بالمنطوق يعني احترام التّتابع الطّبيعي لتاريخ وأصل اللّغات « les langues sont d'abord parlées avant d'être écrites ».[2]

وذلك بإقرار البحث اللّساني منذ بدايته على يد "فرديناند دي سوسور" الذي اعتمد في وصفه وتحليله للظّاهرة اللّغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين: نظام اللّغة المنطوقة ونظام اللّغة المكتوبة.[3]

وهذا يعني وجوب الاهتمام بالجانب المنطوق أوّلاً قبل المكتوب، « إذ إن تعليمية اللّغة تهدف إلى اكتساب المتعلّم مهارة التّعبير الشّفويّ لأنّه هو الطّاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللّغوي ».[4]

فاللّغة التي تُضمن لها الحياة، هي لغة التّعامل والتّواصل « فالاستعمال هو القياس الأوّل للدّلالة على حيوية اللّغة، فما اللّغة الحيّة إلاّ ممارسة »[5]. والابتعاد عن استعمال أيّة لغة يؤدي بها إلى التحجّر والركود داخل القواميس والمعاجم، ولا يجب أن ننسى أنّ الهدف الأساسي من تعليم أيّة لغة هو اكتساب المتعلّم آلية لغوية تجعله قادرًا على استعمالها بصفة عفوية « لذا وجب تقديم تعليم لغة التّخاطب عن لغة الكتابة أو المنطوق عن المكتوب ».[6]

---

[1]–Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues, troisième édition, Paris, 1972, P : 17.

[2]-Ibid .p :17

[3]–Ferdinand De Saussure, cours de linguistique générale, 2em édition (imprimé en Algérie), ENAG, 1994, P : 40.

[4]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، ص 131.

[5]– رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحية، ج1، المعهد القومي لعلوم التربية، تونس، 1979، ص 22.

[6]– المرجع نفسه، ص 26.

ومن الدّراسات الحديثة ما يؤكد ما سبق، حيث تقول "أمينة فنان" « فكما هو الشأن في تاريخ المرء وتاريخ اللّغة يسبق الجانب الشّفوي الجانب الكتابي، بحيث إن اللّغة تصبح ميّتة عندما يعدم نطقها، ومن ثمة الإيمان بتبعية الكتابي للشّفوي وأسبقية اللّغة المنطوقة على اللّغة المكتوبة في عملية الاكتساب،....وهذا الاختيار ليس لسانيًا فقط ولكنه اختيار بيداغوجي أيضًا ».[1]

وهذا لا يعني إهمال الأداء المكتوب من اللّغة الهدف، لأنّ الكفاية اللّغوية تكتمل في مهارتين اثنتين: مهارة شفوية ومهارة كتابية.كما تظهر أهمية اللّسانيات النّظرية في تعليمية اللّغات في تأكيدها على الدّور الذي تقوم به اللّغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشريّ لتحقيق عملية التّواصل فيما بينهم. فوجب على المعلّم أن يغرس في نفوس متعلّميه الرّغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، فذلك يسهّل عليه اكتساب المهارات المختلفة، بفعل اندماجه في الوسط اللّغوي الخاص باللّغة الهدف، ويؤكّد "دوني جيرار" على استخدام الحوار كنقطة انطلاق لكل درس في تعليم اللّغة وذلك في قوله: « هذا يمدّنا بمبرّر جديد لاستعمال الحوار كنقطة انطلاق لكل درس بالنّسبة للمبتدئين ».[2]

ونعزّز هذا الرأي برأي "عبد الرحمن حاج صالح" في هذا الشأن: « ينبغي أن تكون الظّروف التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الظّروف الطّبيعية والأحداث العادية، وأنّ أبقى المهارات اللّغوية وأرسخها هي تلك التي تحصل في جوّ من العفوية يغمره السّعي الحثيث لإرضاء الحاجات والرّغبات ».[3]

---

[1]– أمينة فنان، الكتابي والشفويّ وتعليم اللّغات الأجنبية، في أعمال ندوة تعليم اللّغات نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات 15، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005، ص 231–250.

[2]–Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues, P : 18.

[3]– عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، العدد: 4، جامعة الجزائر، 1973–1974، ص 63.

والنّقطة التّالية والتي لا تقلّ أهمية عن الأولى تتمثل في اتفاق اللّسانيات وعلماء النّفس على أنّ الأداء الفعلي للكلام يشمل جميع مظاهر الجسم، فمن النّاحية الفزيولوجية فإنّ حاسة السّمع وحاسة النّطق أكثر الحواس مشاركة إضافة إلى عضلات معيّنة في الجسم تدعّم وتساهم في إنجاح هذا الحدث وبتعبير "دوني جيرار" «اللّسانيون والفزيولوجيون يقرّرون بأنّ استخدام اللّغة يتعلق بكل سلوك الفرد ».[1]

لأنّ الشّحنات العاطفية للحدث اللّغوي تظهرها حركات أعضاء الجسم المتباينة التي تحمل دلالات مختلفة، ويضيف أحمد حساني: « وعضلات الوجه والجسم تتدخل أثناء الخطاب الشّفوي لتعزيز الدّلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام »[2]، إذ أنّ دراسة الكلام بمعزل عن سياقه الطّبيعي وعن متكلّمه، يثير شكوكًا بخصوص واقعيته، وذلك بتجاهل الوسائل غير اللّفظية مثل حركات الجسد، فمن الضّروري اكتساب المتعلّم قدرة التعرّف على الجمل الصّحيحة نحويًا والصّحيحة دلاليًا واجتماعيًا.

ويتمثل المبدأ الرّابع في خاصية الاستقلالية التي يتميّز بها كل نظام لساني وفق الاعتباطية التي تجعله ينفرد بمميّزات صوتية وتركيبية، ودلالية يختلف بها عن غيره من الأنظمة اللّسانية. « ولتسهيل عملية تعليم لغة أجنبية سيكون من مصلحة التّلميذ الانغماس مباشرة في نظام تلك اللّغة مع الحرص الشّديد من اتّخاذ لغة الأم وسيطًا ».[3]

وليس معنى ذلك عدم الاستفادة من النّتائج العلمية المنبثقة من المقارنة بين اللّغتين: « لأنّ العناصر اللّسانية لا تأخذ قيمتها إلاّ بالمقارنة بين هذه العناصر في الأنظمة اللّسانية المختلفة على كل المستويات والتي تكون المرتكزات الأساسية لتعليم اللّغة ».[4]

---

[1]–Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des langues, P : 18.

[2]– أحمد حساني، دراسات في اللّسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغات، ص 132.

[3]–Denis Girard, la linguistique appliquée et didactique des langues, P : 18.

[4]– المرجع السابق، ص 133.

وعلى الرغم من هذه الفائدة التي يستفيد منها حقل تعليم اللّغات من اللّسانيات النّظرية، إلاّ أنّه يجب أن ندرك صعوبة تطبيق هذه المبادئ القيّمة كون معلّم اللّغات ينهل من علم النّفس التّربوي أكثر ما ينهل من اللّسانيات، ونتج عن ذلك نقصا فادحا في تكوين المعلّمين في هذا المجال، إضافة إلى اعتقادهم أنّ عملهم يقترب أكثر من الفن والمهارة منه إلى العلم. ومن جهة أخرى نجد من الباحثين اللّسانيين على غرار "تشومسكي" الذي صرّح « بأنّ اللّسانيات لا تقدّم شيئًا لتعليمية اللّغات »، وهذا كان في ملتقى في الولايات المتحدة الأمريكية سنة 1966.[1]

ولكنّ الدّراسات اللّسانية اللاحقة فنّدت زعم "تشومسكي"، « وذلك بفضل جهود باحثين ولسانيين قدّموا لمدرّسي اللّغات خدمات جليلة، من بينهم "بول باسي Paul Passy" في فرنسا و"دانيال جونز Daniel Jones" في إنجلترا كما لا تخفى علينا أيضًا جهود الباحث الإنجليزي "فيرث Firth" وفي الولايات المتّحدة الأمريكية "فريز Fries" و"بيير دولاتير Pierre Delattre" الفرنسي الأصل ».[2]

كل هؤلاء ساهموا بأبحاثهم في تأكيد الصّلة بين اللّسانيات العامة وتعليمية اللّغات. ويستحضرنا تساؤل "عبده الراجحي" والذي يؤكد به أهمية اللّسانيات النّظرية في تعليم اللّغات بقوله: « أليس من الغريب حقًا أنّ طالب الجامعة عندنا ممّن يتخصّص في العربية لا يعرف الفرق بين الأصوات الصّائته.....Vowels" والأصوات الصّامتة "Consonants"، ويعرف ذلك تلميذ المرحلة الابتدائية في أوروبا ».[3]

إضافة إلى ذلك نجد "تشومسكي" قد توصل إلى نتائج في دراساته اللّسانية الحديثة تؤكد الصّلة والفائدة التي يجنيها معلّم اللّغة من اطّلاعه عليها في ميدانه « ويتجلى ذلك في مقومات نظريته التّحويلية التّوليدية مثل البنية العميقة والبنية السّطحية " Structure de

---

(1)–Denis Girard, la linguistique appliquée et didactique des langues, P : 20.
(2)–Ibid, P : 20-21.
(3)– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 111.

Profonde, Structure de Surface"[1]. هاتان البنيتان يمكن استثمارهما في دراسة القواعد اللّغوية عند انتقاء عدد من الجمل من نص أو من الاستعمالات الخاصة للتّلاميذ »[2]. أمّا البنية السّطحية فيمكن استثمار معرفتنا بها، في تحفيز المتعلّمين على توليد عدد من الجمل من البنية العميقة، والمجال الخصيب لذلك هو نشاط التعبير بنوعيه.

« وفيما يتعلّق بعملية التّشجير يمكن أن تفيد في إبراز مواقع مباني التّقسيم العربية، وتوضح رتبة ووظيفة كل منها، كما يمكن أن تستثمر لتشخيص العلاقات الوظيفية التي تربط بين مكونات الجملة ».[3]

1- **اختيار المادة التّعليمية:**

تعتبر هذه المرحلة من أهم المراحل في التّخطيط لتعليم أيّة لغة، ويمكن أن يستعين واضعو المناهج الدّراسية الخاصة بتعليم اللّغات بما ذهب إليه "فيرديناند ديسوسير" فيما يخصّ تفريقه بين اللّسان "La Langue" واللّغة "Le Langage" « فليس اللّسان إلاّ جزءا محدّدا من اللّغة، وهو جزء أساسي لا شك فيه، وبهذا الاعتبار يكون اللّسان في ذات الوقت إنتاجًا مجتمعيًا حادثًا عن ملكة اللّغة، وعن أنواع التّواطؤ والاتفاقات الضّرورية التي أقرّها المجتمع ».[4]

إنّ لتفريق "سوسور" بين اللّغة واللّسان أهمية منهجية بالنّسبة لتعليم اللّغات، لأنّ اللّسان لا يوجد كاملا عند الفرد الواحد من جماعة لسانية معيّنة، فتواجده الكليّ يكمن عند أفراد الجماعة اللّغوية الواحدة، داخل عقول الأفراد الذين يتكلمون لسانًا واحدًا « اللّسان موجود على شكل مجموعة من الصور الكلامية المختزنة عند جميع الأفراد ».[5]

---

[1]- المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص 38.

[2]- المرجع نفسه، ص 38.

[3]-المرجع نفسه، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص 38.

[4]- فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، مراجعة أحمد حبيبي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1987م، ص 18.

[5]- مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة، ط1، دار الكتاب الجديدة المتحدة، بيروت_لبنان، 2010م، ص 219.

وانطلاقًا من ما سبق يتأكّد لدينا أنّه ليس كل ما في اللّغة، أو ما في اللّسان بتعبير "سوسور" يحتاج المتعلّم إليه، « وإذا أحصينا مفردات اللّغة الملحوظة في المعاجم يتبيّن لنا أنّ متكلّم اللّغة وإن بلغ درجة عالية جدًا من الثّقافة يدرك فقط معاني الجزء القليل من هذه المفردات ».[1]

وعليه فعلى معلّم اللّغة أو الهيئة الوصية اختيار المسائل اللّغوية التي تناسب المتعلّم والتي يحتاج إليها، كما يرتبط اختيار المسائل اللّغوية بالهدف الموضوع لمادة اللّغة وبمستوى المتعلّم وبالمدّة المقرّرة، ويؤكّد "عبد الرحمن حاج صالح" أنّه: « لا يمكن للمتعلّم أن يتجاوز أثناء دراسته للّغة في مرحلة معيّنة حدّا أقصى من المفردات والتّراكيب وإلاّ أصابته تخمة ذاكريه بل حصر عقلي خطير قد يمنعه من مواصلة دراسته للغة ».[2]

فليس الهدف من تعليم اللّغة تعليم النظام اللّساني دفعة واحدة، « وإنّما تعليم لغة معيّنة يهدف بالأساس إلى اكتساب المتعلّم المهارات الضرورية التي لها علاقة بالبنى الأساسية ».[3]

كما لا يخفى علينا دور معلّم اللّغة أو المربي في اختيار المفردات والجمل الأكثر تواترًا والمفاهيم التي يحتاج إليها المتعلّم في مرحلة معيّنة من مراحل تعلّمه.

ولقد تطرّق "كوردر Corder" إلى هذه النقطة قائلاً: « من الواضح إذن أنّنا لا نستطيع أن نعلّم اللّغة بأن نغترف منها كما نشاء، أو وفق ما تمليه الصّدفة، وإنّما لا بدّ من اختيار موضوعي، يقوم على مقارنة موضوعية داخل اللّغة أوّلا، وهذا المبدأ جوهري في تعليم اللّغة لأبنائها ولغير الناطقين بها ».[4]

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة،ص 16.

[2]– عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 45.

[3]– أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللّغة، ص 143.

[4]–S.pit Corder, Introducing applied linguistics, Penguin, education, 1973, PP : 201-223 (بتصرف)

استنادًا إلى ما سبق ندرك أهمية مبدأ الاختيار ولا يمكن أن نختار دون المقارنة الدّاخلية، وعندما تطرّق "عبده الراجحي" إلى هذه المسألة أقر بأنّه: « من الوسائل الفنية الضّرورية في مبدأ المقارنة الدّاخلية من أجل اختيار الأنواع اللّغوية في التّعليم وسيلة الإحصاء اللّغوي للوصول إلى ما يعرف بالشّيوع في اللّغة ».[1]

يعتبر الشّيوع أهم مقياس من مقاييس اختيار المادة اللّغوية المفردة منها أو الصّيغ والتّراكيب، فهو يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالاستعمال والتّواتر، فالظّواهر اللّغوية لا تتساوى في نسبة تردّدها في الاستعمال، ولا يخفى علينا أنّه من « الكلمات من يتكرّر كل خمس ثوان، وبعضها لا يتكرّر إلاّ على فترات متباعدة ».[2]

فتلك الكلمات هي المقصودة بالإكساب اللّغوي لأنّ المتعلّم يحتاج إليها كثيرًا في سعيه إلى اكتساب القدرة على التّعبير الدّقيق عن أغراضه لكن ما السّبيل إلى معرفة الشّيوع من عدمه بالنّسبة لمفردة أو تركيب لغوي معيّن ؟ يجيب هنا "عبده الراجحي" بقوله: « إنّ منهج معرفة الشّيوع النّسبي لظاهرة لغوية ما يقتضينا أن نفحص عينة كبيرة جدًّا من اللّغة، ثم نجري عليها إحصاء يؤدي إلى التّعبير الرّقمي عن الشّيوع ».[3]

وبغية الوصول إلى نتائج إيجابية في هذا المنحى يجب أن تتضافر جهود كل من معلّم اللّغة واللّساني. كما أضاف "عبد الرحمن حاج صالح" مقياسين آخرين زيادة على مقياس الشيوع وهما: « المظهر اللّفظي والمظهر الدّلالي »[4]، ويقصد بالمظهر اللّفظي مادة اللفظة الصّوتية، ففي اللّغة العربية مثلاً، تفضّل الكلمة التي لا تتنافر مخارج حروفها. أما عن المظهر الدّلالي، فتفضّل اللّفظة الدّالة على مفهوم أكثر شيوعًا وعمومية.

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 39.

[2]– المرجع نفسه، ص 40.

[3]– المرجع نفسه، ص 41.

[4]– عبد الرحمن حاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية »، ص 48-49.

2- التّدرّج في تعليم المادة اللّغوية:

من الواضح أنّه بعد إنهاء مرحلة اختيار المادة التّعليمية، تأتي المرحلة التي من المفروض يشترك فيها كل من المربيّ واللّسانيّ والمختص النّفسيّ والاجتماعي اللّغويّ، فيكون التّفكير في كيفية عرض تلك المادة. ومهما كانت طبيعة هذه المادة التّعليمية فإنّها لا تعلّم دفعة واحدة. ويستحضرني قول "ابن خلدون" في هذا الشّأن: « اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين إنّما يكون مفيدا إذا كان على التّدرّج شيئًا فشيئًا وقليلاً قليلاً »[1]، والحكم ينطبق على المادة اللّغوية، فمعلّم اللّغة لا يستطيع تعليمها وإيصالها في مرحلة واحدة، لذا وجب ترتيب بعضها قبل البعض الآخر، وعلى نحو متدرّج مع مراعاة ثلاثة عناصر أساسية حسب ما ذهب إليه "ميشال زكريا" « يقتضي التّدرّج في التّعليم في رأينا مراعاة السّهولة والانتقال من العام إلى الخاص وتواتر المفردات اللّغوية ».[2]

أ- السّهولة:

لأنّ المتعلّم في نموّ ونضج، ففي بداية حياته التّعليمية يكون قادرًا على استيعاب السّهل ثم تتدرج به المناهج التّعليمية إلى الأقل صعوبة ثم الصّعب، إذ يقول "عبد الرحمن حاج صالح": « ثم لا بدّ أن يرتبط هذا المقياس التّرتيبي بالمبدأ البديهي القاضي بالانتقال من السّاذج إلى المعقّد أي من الأقل إلى الأكثر صعوبة ». [3]

فالمسائل المجرّدة أو الصّعبة تتطلّب نضجًا أكثر وإدراكًا أوسع عكس المسائل اللّغوية التي تتسم بالسّهولة والمحسوسية، كما يفترض في هذه المرحلة الاستعانة بالنتائج التي يتوصل إليها كل من علم النّفس واللّسانيات وعلم اللّغة الاجتماعي.

---

[1]- عبد الرحمن ابن خلدون، المقدمة، ج3، ط7، تقديم وتحقيق:علي عبد الواحد واقي، دار نهضة مصر، الجيزة، 2014، ص 1110.

[2]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 17.

[3]- عبد الرحمن حاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية »، ص 65.

ب- **الانتقال من العام إلى الخاص:**

لا شك أن الالتزام بهذا المبدأ يساعد في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية الأساسية، حيث أنّنا « نجعل المتعلّم لا يحس بأيّة غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر بل أن يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدّروس المتتالية. ولا يتم ذلك إلاّ إذا كان الدّرس الواحد يرتبط بما قبله ممّا فيه من التّدعيم والتثبيت للمكتسبات السّابقة، وبالذي يليه لما فيه من التّمهيد له »[1]، ويمكن أن نمثّل لذلك في القواعد النّحوية بأسبقية تدريس القاعدة العامة قبل فروعها وأسبقية الأصل على الفرع وأسبقية المطرّد على الشّاذ وأسبقية المفردات الدّالة على المحسوسات والملموسات قبل التي تدلّ على المعاني المجرّدة وكذا التّراكيب البسيطة قبل المركّبة. ويمكن أن نستفيد من كون أنّ الطّفل يكتسب الأسماء قبل الأفعال، فنبدأ بالأسماء ثم الأفعال وبالجمل الإسمية قبل الفعلية، والضّمائر الظّاهرة قبل المستترة، والمفعول به المفرد قبل الذي يأتي جملة وهكذا....

ج- **تواتر المفردات:**

يعود هذا المبدأ في عنصر التّدرج في تعليم المادة اللّغوية، إذ كان مبدأً أساسيًا في الانتقاء والاختيار، فالألفاظ يتم اختيارها بالنّظر إلى ارتفاع درجة استعمالها بين المتكلّمين، فيتم التّدرّج في تعليمها تماشيًا مع درجة تواترها.

3- **عرض المادة اللّغوية:**

إنّ نجاح عملية تعليم لغة معيّنة مرتبط بصورة قوية بتقنية عرض المادة اللّغوية، ومن أجل دعم ملكة المتعلّم يحرص المعلّم أو المختص في وضع المناهج الدّراسية على اقتراح الوسائل التي تعرض بها هذه المادة كي تبلّغ وترسّخ في أذهان المتعلّمين. ويعتبر الكتاب المدرسي الوسيلة المهمّة وإن لم نقل الوحيدة التي تعرض من خلالها المادة اللّغوية. وهذا ما يبيّنه الوضع التّعليمي الرّاهن، إضافة إلى السّبورة. يقترح "عبد الرحمن

[1]-عبد الرحمن حاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية »، ص 63.

حاج صالح" مقياسًا في هذا الشّأن فيقول: « فأهم المقاييس في هذا النّطاق هو أسبقية المشافهة بالنسبة للتلاميذ على القراءة والكتابة وأسبقية الإدراك على التّعبير ». [1]

يشكل عمل اللّساني في عرض المادة اللّغوية مرتكزًا مهمًا، أثناء وضع البرامج المدرسية لأنّ مراعاة المقاييس اللّسانية والنّفسية لترتيب عناصر المادة اللّغوية المراد تعليمها أمر ضروري لإنجاح المسعى التّعليمي، ويواصل "عبد الرحمن حاج صالح" في تقديم مقاييس عرض المادة اللّغوية فيقول: « والمقياس الثاني يقضي بأن يكون هذا الإيصال لذوات العناصر مصحوبًا بما يوضح معانيها من وسائل التّبصير (السّمعي البصري) مثل الإشارات إلى الأشياء والأفعال التي تقتضيها هذه المعاني أو ما يقوم مقامها، مثل: الصّور المبسّطة والرّسوم الدّالة على المعاني والرّسوم الدّالة على المعاني». [2]

وبعد تعلّم الأصوات اللّغوية والحروف الأبجدية مشافهة والاعتماد على الإدراك السّمعي البصري ينتقل المتعلّم إلى إدراك هذه الحروف والأصوات في كلمات، بغية إيصال دلالتها وبعد ذلك تدرج تلك الكلمات في بنيات لغوية بسيطة مع مراعاة ارتباط المفاهيم فيما بينها، وتكون في مجال معيّن، وتركّب الجمل وتبنى النّصوص القصيرة على شكل قصة أو وصف، على أن يدعّم هذا بصور ورسومات تمثل أشخاص القصة من أجل إدماج المتعلّم داخل تلك الحياة الاجتماعية وذلك الوسط اللّغوي الجديد باستمرار.

4- **التّمرين اللّغويّ**:

يكتسي التّمرين اللّغويّ أهمية أساسية في مجال التّعليم اللّغويّ، إذ يعتبر من أهم الوسائل التي يعتمد عليها معلّم اللّغة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللّغوية « وهو وسيلة

---

[1]- عبد الرحمن حاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية »، ص 66.

[2]- المرجع نفسه، ص 66.

لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد وتثبيتها عنده، وتدعيم ما تعلّمه بشأنها »[1]، ونظرًا لهذه الأهمية التي تتميز بها مرحلة ترسيخ المادة اللّغوية فإنّ الاهتمام يجب أن ينصرف إلى البحث عن أنجع الطّرق لترقية التّمرين اللّغوي في شكله ومحتواه وترتيب عناصره...، لن نتوسع أكثر فيما يخص أهمية التّدريب اللّغوي فهو يمثل الموضوع الأساسي للبحث وسيخصّص له فصل كامل لاحقًا.

[1]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو، الرباط، 1989، ص 127.

الفصـل الأوّل

الملكة اللغوية والعوامل المؤثرة في تحصيلها

1- **المبحث الأوّل:** الملكة اللّغوية في نظر القدماء والمحدثين.

2- **المبحث الثاني:** الملكة اللّغوية ومسألة الازدواج اللّغوي.

3- **المبحث الثالث:** الواقع التّعليمي للتّعبير وأهميته في اكتساب الملكة اللّغوية.

4- **المبحث الرابع:** الخطأ اللّغوي في ضوء اللّسانيات التطبيقية.

المبحث الأوّل: الملكة اللّغوية في نظر القدماء والمحدثين.

1- تعريف الملكة اللّغوية:

المقصود بالملكة اللغوية هنا تلك الصّفة التي تحصل لصاحبها بعد تكرار الفعل والاستمرار فيه، بعد التّفطن إلى الطّرق النّاجعة لتحصيلها، ووضوح الهدف والفائدة من امتلاكها.

فمتعلّم اللّغة يدرك أنّه ساع إلى امتلاك قدرة لغوية تحصل بالتكرار حتى تتثبت في نفسه، فينتقل من موقف إلى موقف آخر ومن حالة إلى حالة أخرى حتى تحصل لديه الملكة، « فهي تبدأ صغيرة ضعيفة ثم يشتدّ عودها وتنمو وترسخ في النّفس ». [1]

فالملكة اللّغوية تستند على دعامتين أساسيتين هما: العلم بقواعد اللّغة الهدف والتمكن من نحوها وصرفها وإملائها...والممارسة اللّغوية، أي ضرورة الجمع بين المعرفة العلمية النظرية والتدريب العملي التطبيقي.

1-1- الملكة اللّغوية في نظر القدماء:

إنّ المتتبع لمساهمة العلماء العرب القدامى في مجال البحث اللّغويّ، يدرك أنّهم توصلوا إلى ضبط بعض المصطلحات التي لا غنى عنها في البحث في اكتساب اللّغة. والتي من بينها "الملكة" عمومًا والملكة اللّغوية بصفة خاصة. وقد تحدثوا عن الملكة تلميحًا أو تفصيلاً. نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر "ابن منظور" في "لسان العرب"، حيث أنّه حدّد الملكة بقوله: « أملكه الشّيء ومَلَكَهُ إياه تمليكًا جعله ملكًا له يملكه ».[2]

تتّخذ كلمة "الملكة" عند "ابن منظور" شكل الامتلاك النّفسي للشّيء ومن ثمّ فهي توحي إلى ذلك الاستعداد النفسي لتناول أعمال معيّنة بمهارة. أمّا "أبو حيان التّوحيدي"

---

[1]- البشير عصام المراكشي، تكوين الملكة اللغوية، ط1، مركز نماء للبحوث والدراسات، بيروت، 1916، ص 28.

[2]- جمال الدّين الأنصاري ابن منظور: لسان العرب، المجلّد الثالث عشر ط4، دار صادر, بيروت، لبنان، 2005، ص 126.

فيستعمل مصطلح "العادة" في قوله: « قيل فما العادة ؟ قال: حال يأخذها المرء نفسه من غير أن تكون مسنونة يجرى عليها مجرى ما هو مألوف وطبيعي ».[1]

ومن هنا يمكن لمصطلح العادة أن يوحي إلى معنى الملكة اللّغوية، لأنّ هذه الأخيرة يحصل عليها المتكلّم بالمران والدّربة والتّكرار حتى تصبح عادة يمتلكها هذا الأخير، وتصل إلى حدّ الصّفة الرّاسخة في النّفس.

وحين الرّجوع أيضًا إلى التّراث العربي القديم. نعثر على إشارات للملكة اللّغوية يقترب مفهومها من المفهوم المعاصر لها مثلما هو الشأن بالنسبة "لابن جني" (ت392هـ)، في تعريفه للنّحو في قوله: « هو انتحاء سمت كلام العرب »[2]، سماعًا ومشافهة، فذلك هو الفهم والاكتساب اللّغويين. فالأخذ المباشر للمادة اللّغوية عن الناطقتين بها يؤدي بالمستمع إلى تسجيل قواعد تلك اللّغة لا شعوريًا، وبعدها يأتي التّوليد عن طريق التّطبيق اللاّشعوري لتلك القواعد الرّاسخة في نفس المتكلّم، وتأتي مرحلة أخرى هي مرحلة القياس، الذي يراد به: «وضع اللّسان بمعنى التّقدير. وهو مصدر قايست الشّيء بالشّيء مقايسة وقياسًا....وهو في عرف العلماء عبارة عن تقدير الفرع بحكم الأصل، وقيل هو إلحاق الفرع بالأصل بجامع ».[3]

فالملكة اللّغوية عند "ابن جني" ليست سماعًا فقط بل يضاف إليها القياس، فالمصطلحان يشيران إلى القدرة على الفهم ثم الاكتساب عن طريق السّماع، والأداء والإنتاج عن طريق القياس. وفحوى ما تقدم وجوهره أنّ العرب تكلّموا لغتهم على سجية وطبيعة تتثبت في نفوسهم، وأقاموا في عقولهم عللا، وسار "الشّريف الجرجاني" 1339_1413 في تعريف الملكة تقريبًا على المنوال نفسه في قوله: « هي صفة راسخة

---

[1]– أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، ج3، مكتبة الحياة، بيروت، لبنان، ص 132–133.

[2]– ابن جني، الخصائص، المجلّد الأوّل، تح: عبد الحميد الهنداوي،ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 2001، ص 88.

[3]– محمّد الأنباري، الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني،ط1، دار الفكر، دمشق، 1957م، ص 93.

في النّفس وتحقيقه أنه تحصل للنفس هيئة بسبب فعل من الأفعال، ويقال لتلك الهيئة كيفية نفسانية ».[1]

فالعلل والقوانين اللّغوية عموما، قائمة في نفس المتكلّم أو عقله، فهي صفة ترسّخت في الفعل والنّفس: « فالمتكلّم من العرب إذا كان يرفع الفاعل وينصب المفعول، ويجرّ بحروف الجرّ ويجزم بحروف الجزم وينصب بحروف النّصب...فلأنّه يتوفّر على ما يمكّنه من ذلك أبدًا، وهو طبعه أو طباعه أو نجره أو سليقته أو حسه أو نفسه أو خاطره أو بصيرته أو فكره أو عقله...».[2]

في إطار هذا التّصوّر، ندرك أنّ الملكة اللّغوية في الفكر العربي القديم تقترب كثيرًا ممّا توصل إليه المحدثون في الدّرس اللّساني، ولا يفوتنا في هذا المقام ذكر العلاّمة "ابن خلدون" (1332م-1406م) الذي توسّع وفصّل في هذا المصطلح، ولم يكتف بتحديد الملكة اللّغوية وإنّما خاض في كيفية حصولها، حيث يستهلّ حديثه عنها بقوله: « إعلم أنّ اللّغات كلّها ملكات شبيهة بالصّناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات، وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب ».[3]

فاللّغات عنده ملكات شبيهة بالصّناعة، ويقصد بالصّناعة معرفة قوانين اللّغة التي يراد تعليمها، ونجده هنا ينبّه المربّين والمعلّمين إلى ضرورة التّمييز بين مستويين: اللّغة كملكة واللّغة كصناعة، حيث يفصل بينهما بدقّة في قوله: « إن ملكة هذا اللّسان غير صناعة العربية ومستغنية عنها في التّعليم، والسّبب في ذلك أنّ صناعة العربية إنّما هي

---

[1]- علي بن محمّد السيّد الشريف الجرجاني، معجم التعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، 2004، ص 193.

[2]- عزّ الدين البوشيخي، التواصل اللغوي _مقاربة لسانية وظيفية_،ط1، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، لبنان، 2012، ص 16.

[3]- عبد الرحمن بن محمّد بن خلدون، مقدمة ابن خلدون، ص 1140.

معرفة هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة وإنّما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصّنائع علما ولا يحكمها عملا ».[1]

يتضح من كلام "ابن خلدون" أنّ العارف بقوانين أيّة لغة ومفرداتها لا يكون بالضّرورة منجزا ومحقّقا لها بالفعل، لأنّ هذه الملكة تظهر في الإنجاز الفعلي للّغة في صورة كلام أو كتابة، أي من جانب الاستعمال. لقد توسّع "ابن خلدون" في الحديث عن الملكة، وفصّل القول فيها بدقّة، حيث فرّق بين الملكة والطّبع، فالملكة عنده، فعل اختياري غير غريزي أو فطري، أمّا الطّبع فهو من قبيل كلام العرب الذي ترسّخ عندهم نتيجة المران وفي هذا السياق يقول: « ثم لا يزال سماعهم لذلك يتجدّد في كل لحظة، ومن كلّ متكلّم واستعماله يتكرّر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة، ويكون كأحدهم....وهذا هو معنى ما تقوله العامة من أنّ اللغة للعرب بالطّبع»[2]، من هنا يربط "ابن خلدون" الملكة بالسّليقة وإنتاج اللّغة الأم عند المتكلّم فيعبّر عن ذلك بالطّبع أي الملكة الكامنة، أمّا الملكة التي يكتسبها فتعتبر عنده ملكة حاصلة.

ثم يضيف "ابن خلدون": « وليس ذلك بالنّظر إلى المفردات وإنّما هو بالنّظر إلى التّراكيب ». بهذا يكون في قوله هذا من أوائل اللّسانيين الذين « وضعوا تصورًا كاملاً للملكة اللّسانية من حيث الاهتمام بالجملة لا المفردات ومن حيث تدرّجها من الإفهام إلى الصيغة إلى البلاغة ».[3]

وإذا توقفنا عند هذا التّدرج الذي وضعه "ابن خلدون" نجده بدأ بالإفهام أي اللّغة المفهِمة لما تكون أداة للإفهام في أدنى درجاته دون مراعاة مستوى الصحة أما اللّغة الصّحيحة، فهي في درجة أعلى كونها إضافة إلى وظيفة الإفهام، توصف بالصّحة من

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، م3، ص 1140–1141.

[2]– المرجع نفسه، ص 1147.

[3]– محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، 1979، ص 27.

النّاحية الصّوتية والإعرابية. ولما يصل المتكلّم إلى "البليغة" يكون قد اكتسب لغة تتميز بالجمال في التّعبير.

وأضاف "ابن خلدون" إلى مفهوم الملكة وتدرّجها وتطوّرها، كيفية حصولها وطرق اكتسابها فيقول: « والملكات لا تحصل إلاّ بتكرار الأفعال، لأن الفعل يقع أولا وتعود منه للذّات صفة، ثم تتكرّر فتكون حالا. ومعنى الحال أنّها صفة غير راسخة، ثم يزيد التّكرار فتكون ملكة أي صفة راسخة ».[1]

تأسيسًا على ما سبق، يتّخذ تكرار الأفعال ثلاث مراحل وهي:

- لمّا يتكرّر الفعل في التّكرار الأوّل يسميه صفة ولمّا تتكرّر فيه الصّفة يصبح حالا وهي صفة غير راسخة، ولما يزيد التّكرار تحصل الملكة وتصل إلى مستوى التّرسيخ. وبعد حديثه عن حصول الملكة تطرّق إلى تعليمها أو طرق إكسابها وقد لخّص ذلك في:

أ- **السّماع:** فإنّ الاهتمام بالنّطق والحديث يحتل مقامًا خاصًا في تعليمية اللّغات الحديثة لأنّه الأصل، أمّا الكتابة فهي ظاهرة تابعة له، والواقع يثبت أنّ الإنسان يسمع قبل أن يتكلم ويتكلم قبل أن يكتب، وهذا المبدأ أكّد على أهميته "ابن خلدون" في حصول الملكة اللّغوية « السّمع أبو الملكات اللّسانية ».[2] وربما تلك كانت إشارة مسبقة لما سماه المحدثون "الانغماس اللّغوي".

ب- **التّكرار والممارسة:** فالتكرار يوصل المتكلم إلى أن تصبح الملكة عنده راسخة كما سبق الذكر.

ج- **الحفظ:** إن غابت عن المتعلم البيئة اللّغوية النّقية من الاختلاط والعجمة وتزاحم الملكات، وفي هذا الصدد يقدّم "ابن خلدون" الوسيلة التي بها تحصل الملكة

---

[1]- محمّد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، ص 26.

[2]- ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص 1129.

اللّغوية، وهي الحفظ في قوله: « حصول ملكة اللّسان العربي إنما هو بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يرتسم في خياله المنوال الذي نسجوا عليه تراكيبهم ».[1]

ولقد حذّر "ابن خلدون" من ما يؤثر سلبًا على حصول الملكة اللّغوية وتعليمها وتمثل ذلك في دراسة القواعد لذاتها، وقد اعتبره سببًا خطيرا على ضعف التّحصيل، لأنّ هذه القواعد وسائل لبلوغ غاية وهي اكتساب الملكة اللّغوية لدى المتعلّم: « وتلك القوانين إنّما هي وسائل للتّعليم، لكنّهم أجْرَوها على غير ما قصد بها وأصاروها علْمًا بحتا، وبعدوا عن ثَمَرَتها »[2]، وربما يقصد بالبعد عن ثَمَرتها: عدم الاستفادة من هذه القواعد وإيصال المتعلّم إلى تطبيقها بصفة عفوية ضمنية في كلامه، دون حفظها في ذاتها.

ولقد أشار "ابن خلدون" إلى فساد الملكة اللّغوية، ومن أهم العوامل في ذلك تعرض المتكلم إلى أساليب كلامية مغايرة « فلمّا جاء الإسلام وفارقوا الحجاز لطلب الملك، الذي كان في أيدي الأمم والدّول، وخالطوا العجم، تغيّرت تلك الملكة بما ألقى إليها السمع من المخالفات التي للمتعرّبين من العجم، والسمع أبو الملكات اللسانية ففسدت بما ألقى إليها ممّا يغايرها، لجنوحها إليه باعتياد السّمع ».[3]

بيّن "ابن خلدون" كيفية فساد الملكة اللّسانية، وذلك ابتداء من السّمع المستمر لملكة أخرى ثم إلى امتزاج تلك الأخيرة بالملكة الأساسية وآخر المطاف يصل المتكلم إلى مرحلة تغيّر ملكته الأولى والأساسية، فقد أقرّ "ابن خلدون" بأنّ القوانين اللّغوية تحمي الملكة اللّغوية من الشّك في سلامتها « وخشي أهل الحلوم[*] منهم أن تفسد تلك الملكة...فاستنبطوا من مجاري كلامهم قوانين لتلك الملكة »[4]، فالنّحو إذن يمثل قوانين

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص 1148.

[2]– المرجع نفسه، ص 1148.

[3]– المرجع نفسه، ج3، ص 1129.

[*] – **الحلوم**: جمع حِلم بالكسر وهو الأناة والعقل.

[4]– ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص 1129.

الملكة المستنبطة من الملكة ذاتها، التي يضاف إليها قوانين الخطاب والتّواصل والمقام طبعًا.

1-2- الملكة اللّغوية عند اللّغويين المحدثين:

إنّ قدرة كل إنسان على استعمال اللّغة بغية التّواصل بينه وبين غيره، تبدو لأوّل وهلة للعامّة مسألة طبيعية إلى درجة أنّنا لا نجد إلاّ المختصّين واللّغويين اللّذين يفكرون فيها وفي تحليلها. فكلّ طفل سويّ قادر على أن يتكلّم كما هو قادر على أن يمشي أو على أن يأكل. إلاّ أنّ هذه القدرة الكامنة التي يتميّز بها هذا الطّفل هي التي أدّت باللّغويين المحدثين إلى التّأمل والتّمعن فيها لبناء نظريات تختلف باختلاف المنهج رغم أنّ الموضوع واحد.

أ- الملكة اللّغوية عند فرديناند دي سوسور(Ferdinand de Saussure):

يعدّ "فرديناند دي سوسور" (1857م-1913م) من بين الذين أشاروا إلى مفهوم هذا المصطلح، لما توصّل إلى تقسيم الظّاهرة اللّغوية إلى: « لغة (Langage) ولسان (Langue) وكلام (Parole) »[1]، فاللغة عنده حسب ترجمة "مصطفى غلفان" الذي قابلها بـ "Langage" هي تلك القدرة التي تميّز بها الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، وهي متواجدة من النّاحية البيولوجية عند جميع أفراد الجنس البشريّ بنفس الكيفية.

أمّا اللّسان، فهو في رأي "سوسور": « بالنسبة إلينا، يختلف اللّسان عن اللّغة، إنّ اللّسان ليس سوى جزء محدّد من اللّغة كظاهرة عامة. إنّه نتاج جماعي للغة ومجموعة من الاصطلاحات اللازمة التي يكيّفها المجتمع ليسمح للأفراد المتكلّمين بممارسة هذه الملكة ».[2]

نستنتج من تصوّر "سوسور" أنّه ربط الملكة اللّغوية بالجماعة بدل الفرد، حيث بيّن أنّ ملكة اللّغة لا يمكن أن تظهر وتتحدّد إلاّ من خلال اللّسان الذي يقوم على أرضية

---

[1]- مصطفى غلفان، في اللسانيات العامة_تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها، ص 116.

[2]- المرجع نفسه، ص 115.

اللّغة مع وجود طرف آخر هو المجتمع. « فاللّسان موجود في الجماعة في صورة بصمات موضوعة في كلّ دماغ جديد لكلّ فرد، بالتّقريب مثل قاموس وزّعت نسخٌ منه على كلّ الأفراد ».[1]

إنّ الفرد بهذا المفهوم، يكتسب هذا اللّسان في العشيرة اللّغوية التي ينتمي إليها. والفرد الذي يمتلك نسخة من ذلك القاموس يمكن له أن يتواصل مع أفراد الجماعة اللّغوية نفسها. وهو لا يقصد بالقاموس قائمة الأسماء وما يقابلها من المسميّات وإنّما يحيلنا إلى الانطباع والأثر الذي يترك على مستوى ذهن الفرد ويمكّنه من استعماله في وضعيات تواصلية مختلفة وربّما هذا ما يقابل مصطلح الملكة اللّغوية عنده.

ب- **<u>الملكة اللّغوية عند تشومسكي</u> (Avram Noam Chomesky):**

يعتبر "تشومسكي"[*] من أبرز اللّسانيين المحدثين الذين تناولوا مفهوم الملكة اللّغوية بالتفصيل وذلك في كتابه: ملامح النّظرية التّركيبية الذي صدر سنة 1956، يعطي مصطلح كفاية أو كفاءة "La Compétence Linguistique" في معجم تعليمية اللّغة الفرنسية « ثلاثة أشكال من القدرات المعرفية والسّلوكية وهي الكفاية اللّغوية والكفاية التّواصلية والكفاية الاجتماعية الثّقافية ».[2]

ولقد ميّز "تشومسكي" بين الكفاءة والأداء. فالأداء "Performance" « مصطلح نابع من قواعد اللّغة التّوليدية، وهو يعود إلى التّطبيق العملي والنّتيجة الملموسة في مرحلة الإنتاج التّعبيريّ للكفاية اللّغوية التّواصلية والثّقافية، والأداء لا يتوقف فقط عند الخبرة المكتسبة، ولكن أيضًا على عوامل متعدّدة مثل: الذّاكرة، الحافز، الهوية الاجتماعية ».[3]

---

(1)–Ferdinand de Saussure : cours de linguistique générale, éditions talantikit, Bejaia, 2002, P : 31.(بتصرف)

(*) – أفرام نوعم تشومسكي "Avram Noam Chomesky" لساني أمريكي من عائلة روسية إسرائيلية، ولد في مدينة فيلادلفيا بالولايات المتحدة الأمريكية سنة 1928.

(2)–Jean Pierre Cuq : dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde, clé international, S.E.J.E.R, Paris, 2003, P : 48.

(3)–IBID, P:48.

من الواضح أن امتلاك اللّغة عند "تشومسكي"، لا يتوقف عند اكتساب القواعد الضّابطة لتلك اللّغة بل يتعدى إلى القدرة على التّواصل في مواقف اجتماعية متنوعة بثقافات خاصة بكل مقام. إنّ التّوصل إلى تفسير هذه القدرة لا يكون عن طريق المادة الملموسة الظاهرة، وإنّما عن طريق القدرة الكامنة التي لا تظهر.

وقد أكّد "تشومسكي" في كتابه "تأملات حول اللغة" سنة 1975م " Réflexions sur le langage" في فصل سمّاه « مشاكل وأسرار في دراسة اللّغة البشرية »، على أن الظّاهرة اللّغوية تحيطها مفاهيم تفهم نسبيًا وأخرى غامضة حيث يقول: « أود التّمييز على وجه العموم بين نوعين من المناقشات في دراسة اللّغة والفكر، تلك التي تبدو أنّها تقف في حدود الخطوات والمفاهيم التي نفهمها نسبيًا، أسمّيها مشاكل، والباقي الآنٍ غامضة».[1]

نعتقد أن "تشومسكي" يقصد بالقضايا الغامضة هذه القدرة أو الكفاية الكامنة، والتي منها استنتج بعد ذلك مصطلح البنية العميقة "Structure Profonde" الذي « استخدم للدّلالة على قواعد اللّغة أو قواعد اللّغة الكلية أو قواعد مجردة من الممتلكات والمبادئ الأخرى التي تؤدي إلى غموض الأشياء ».[2]

فهذه المعرفة الضّمنية بقواعد اللغة تتيح للإنسان إنتاج الجمل وتفهمها في لغته. ومهمة الألسني أن يدرس هذه الكفاية اللّغوية أو الملكة اللّاشعورية التي يمتلكها الإنسان، « فالكفاية اللّغوية تعزي إلى منطقة اللّاوعي عند الإنسان ».[3]

الواقع أنّ صاحب المعجم المذكور أنفًا يجعل مصطلح الأداء خاصًا بالقواعد التّوليدية، وهو الجانب الملموس والمسموع في مرحلة الإنتاج التّعبيري حيث تتدخل فيه

---

[1]–Noam Chomsky, réflexions sur le langage, traduit de l'anglais par Judith Milner, Beatrice Vautherin et Pierre Fiala, P : 109.

[2]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 17.

[3]– ميشال زكريا، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، 1982، ص 34.

عوامل كثيرة مثل الذّاكرة، الاستعداد والهوية الاجتماعية للفرد وأن الأداءات اللّغوية أو التّواصلية لهذا الفرد لا تمثّل دائمًا كفايته وقدرته. وهذا يعني أنّ الأداء لا يمثّل ولا يعكس بصورة كاملة قدرة الفرد.

والمعنى نفسه يذهب إليه الأستاذ "محمد أبو الرّب" في تناوله الكفاية اللّغوية بقوله: «أنّها تلك المعرفة التي تمكّن المتحدّث من فهم اللّغة، واستخدامها بدقّة وطلاقة وبكيفية ملائمة للأغراض الاتصالية جميعها في الأوضاع الثّقافية المناسبة »[1]. من هنا فالكفاية اللّغوية ثابتة لا تتغير، أمّا الأداء اللّغوي يتغيّر ويتفاوت حسب المقام وعوامل متعدّدة غير لغوية مصاحبة للفرد المتكلّم، والملكة اللّغوية لا تتوقف عند قدرته على إنتاج جمل اللّغة وتفهّمها، بل تتضمّن أيضًا القدرة على الحكم على الجمل الجديدة من حيث الخطأ والصّواب.

وفي كتاب "تشومسكي" الموسوم "Le Langage et la pensée" إشارة إلى الملكة والأداء في قوله: « في تعريف بسيط للملكة والأداء يمكننا القول أن إتقان اللّغة هو القدرة على فهم ما يقال وإنتاج إشارة مع التّفسير الدّلالي المطلوب ».[2]. يركّز "تشومسكي" هنا على عنصر إبداع الكلام غير المنتهي المفهوم المناسب للمقام والحقل الدّلالي الذي يقتضيه الحال، فالملكة عنده هي عبارة عن مجموعة من القواعد اللّغوية العامة المكوّنة في ذهن الإنسان والتي تجعله قادرًا على فهم لغة ما وإنتاج الكلام.

ويربط "جورج مونان" مصطلح الملكة مباشرة "بتشومسكي" نظرًا لتركيز هذا الأخير عليها في بحوثه اللّغوية: « فالملكة في النّحو التّوليدي مفهوم أساسي يعني المعرفة الضّمنية التي يمتلكها المتكلّم عن لغته، هذه المعرفة تستلزم ليس فقط أهلية الفهم وإنجاز

---

[1]– محمد أبو الرّب، الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، ط1، دار وائل للنشر، الأردن، عمان، 2005، ص 55.

[2]–Noam Chomesky, le langage et la pensée, traduit de l'anglais par Louis-Jean Cabret et Claude Borgeois, Edition Payot, Paris, 2009 ? P : 189.

عدد غير متناه من الجمل الجديدة، ولكن أيضًا كفاءة التعرّف على الجمل سيّئة التشكيل واحتمال تفسيرها ».[1]

نلمح هنا تحويل "تشومسكي" اهتمام اللّسانيين من دراسة السّلوك اللّغوي الفعليّ إلى دراسة القدرة والمعرفة المسؤولة عن إنتاجه والتي تقف وراءه، تلك القدرة التي تمكّن الإنسان من اكتساب الملكة اللّغوية واستعمالها ونجعله يميّز بين الجمل الصّحيحة والخاطئة نحويًا واجتماعيًا.

ج- **مفهوم الملكة وكيفية تحصيلها عند عبد الرحمن الحاج صالح:**

من اللّغويين المعاصرين الذين وجدنا عندهم تعريفًا للملكة اللّغوية وكيفية تحصيلها اللّساني الجزائري "عبد الرحمن حاج صالح" (1928م-2017م)، حيث يقارن بين مفهومه للملكة اللّغوية ومفهوم الغربيين فيقول « إذا كان الغربيون يرون أنّ الملكة اللّغوية هي قدرة مزدوجة على إجراء العمليات التي تجعل الوحدات يقترن بعضها ببعض، وتسلسل الواحدة تلو الأخرى وعلى إجراء العمليات التّقابلية أو الاستبدالية بين الوحدات في الموضع الواحد من التّسلسل، أمّا ما نراه نحن فالملكة اللّغوية هي إحكام العمليات الإدراجية، لأنّ الإدراج يقتضي في الوقت نفسه القدرة على إخراج الوحدة _أي إحداثها_ وعلى الخروج منها إلى وحدة أخرى ».[2]

يوضّح "الحاج صالح" من خلال حديثه، أنّ الملكة اللّغوية لا تكتمل عند قدرة المتكلم على الجمع بين الأصوات اللّغوية والمعاني، وإنّما يجب أن تتعدى إلى حسن التركيب، أي الانتقال من إخراج وحدة لغويّة إلى وحدة أخرى في تناسق وثيق مع قواعد لغته. ويضيف في سياق آخر تعريفًا آخر للملكة اللّغوية مفاده أنّها: « هي القدرة على اكتساب وضع ما من بين الأوضاع التّبليغية. فالمعلومات التي تتكوّن منها هذه الملكة

---

[1]- جورج مونان: معجم اللسانيات، ترجمة جمال الحضري،ط1، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 2012م، ص 358.

[2]- عبد الرحمن حاج صالح: « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية »، ص 60.

هي معلومات غير شعورية، إلاّ إذا انعكس شعور المتكلّم عليها بالتأمّل لكيفية أدائه لكلامه »[1]. يتّفق "عبد الرحمن الحاج صالح" في هذا التّعريف مع "تشومسكي" في ردّ المعلومات التي تتكون منها اللّغة إلى الجانب اللاّشعوري في الإنسان، باستثناء محاولة المتكلِّم دراسة أدائه اللّغويّ بالتأمّل، فهنا يخرج من دائرة اللاّشعور إلى الشّعور، وربما يشير هنا إلى عمل الباحث في ظواهر اللّسان، فيؤكّد أنه وغيره من النّاس سواء، من حيث ملكته اللّغوية إلاّ أنه اختصها بالدّراسة والبحث «فهو من حيث ملكته اللّغوية بمنزلة أي إنسان اكتسب نفس الملكة ».[2]

أمّا عن طرق تحصيل الملكة اللّغوية وإكسابها للمتعلمين، فنجده في موضع تحذير من « أن أخطر اتجاه لاكتساب الملكة اللّغوية، هو اتخاذ النّحو والصّرف في صورتهما النّظرية البحتة وسيلة مجرّدة من كل تكييف ».[3]

ويقصد بالتّكييف، التطبيق الفعلي والتّدريب الفعّال وعدم اتخاذ هذين العلمين كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب، وقد توسّع في مسألة كيفية حصول الملكة اللّغوية بالتأكيد على التّمييز في تعليم اللّغة بين مرحلتين اثنتين: « مرحلة يكتسب فيها المتعلّم تدريجيًا الملكة اللّغوية الأساسية...ومرحلة يكتسب فيها المهارة على التّعبير البلاغي »[4]، ونبّه إلى عدم الخلط بين المرحلتين، وعلى أن لا يتمّ الانتقال إلى المرحلة الثّانية حتى التّأكّد من اكتساب المتعلِّم الملكة اللّغوية الأساسية. ومن أجل تحقيق حصول الملكة اللّغوية، أشار إلى ضرورة « اختيار كيفية لا تقل نجاعة عن السّابقة لترسيخها في ذهن المتعلّم وخلق الآليات الأساسية التي يحتاج إليها ليحكم استعمالها بكيفية عفوية ».[5]

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللّغة العربية »، ص 21.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[3]– المرجع نفسه، ص 22.

[4]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م، ص 225.

[5]– عبد الرحمن الحاج صالح، « أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية »، ص 62.

أما فيما يخص مرحلة التّرسيخ فقد أضاف "عبد الرحمن حاج صالح" شرطًا لإنجاح هذه المرحلة وهو "الانغماس اللّغويّ" في جوّ من العفوية مع مراعاة حاجات المتعلّم في كل مرحلة من مراحل الاكتساب اللّغويّ، مع الاستعانة بما يتوصل إليه علماء النّفس من نتائج، والتّأكيد على خلق إطار حسي يقترب من واقع المتعلّم بغية النّجاح في تحصيل الآليات اللّغوية اللاّشعورية ولما تحدّث عن أهمية الانغماس اللّغوي فقال: « هذه المهارة (الملكة) اللّغوية عند علمائنا القدامى لا تنمو ولا تتطور إلاّ في بيئتها الطّبيعية التي لا يسمع فيها صوت أو لغو إلاّ بتلك اللّغة التي يراد اكتسابها....فلا يسمع غيرها ولا ينطق بغيرها، وأن ينغمس في بحر أصواتها ».[1]

والواقع أنّ "عبد الرحمن الحاج صالح" لا يقصد في هذا المقام عزل المتعلّم عن وسطه الأسريّ باستعماله اللّغة العربية الفصحى، وإنّما يقصد ضمان استعمالها في الوسط المدرسي التّعليمي وقد أكّد ذلك بقوله: « يمنعونهم من السّماع والتّحدث بغير اللّغة التي سيتلقون بها دروسهم ».[2]

إنّ الغاية من ذلك في اعتقادنا إنجاح عملية اكتساب اللّغة وترسيخ آلياتها الأساسية، وإبعاد المتعلّم عن التّشويش الاستعمالي لملكات أخرى، ذلك لأن امتزاج الملكات قد يؤدي إلى إفساد الملكة الأساسية إثر ذلك التفاعل الذي يكوّن ملكة جديدة حاصلة من امتزاج ملكتين أو أكثر.

---

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، دط، 2012م، ص 193.

[2]– المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

المبحث الثّاني: الملكة اللّغوية ومسألة الازدواج اللّغوي.

قبل دخول العرب إلى شمال إفريقيا حاملين الدّعوة الإسلامية السّمحة، كان البربر _السّكان الأصليون_ يواجهون بالرّفض كل الهجومات الأجنبية، استطاعوا طرد كل مستعمر ورغم المواجهة الأولية التي أبداها هؤلاء البربر للوجود العربي في المنطقة. إلاّ أنّهم سرعان ما اعتنقوا الإسلام جماعيًا عن إيمان واقتناع لأنّ هذا الدّين جاء متمِّمًا لمعتقداتهم الإيديولوجية وتقاليد آبائهم وأجدادهم. فكانت النّتيجة اندماج العرب في المجموعة البربرية بسهولة « وإذا كان فهم القرآن الكريم لا يتمّ إلاّ بفهم لغة القرآن التي هي لغة العرب، فلا بدّ إذا من فهم هذه اللّغة فهما يتناسب مع هذه الغاية النّبيلة السّامية».[1]

وفي الوقت الذي اعتنق البربر الإسلام قرّروا اتّخاذ اللّغة العربية لغتهم ولغة دينهم ودنياهم، والجزائر من بين هذه المناطق التي شهدت الفتح الإسلامي والذي نتج عنه اعتناق سكانها الإسلام ما جعلهم يجتهدون في فهم اللّغة العربية وحفظ القرآن الكريم، إلى أن عادت التّدخلات الأجنبية، وآخرها الاحتلال الفرنسي سنة 1830م. وهذا التّواجد الاستعماري الذي طال، ساعد على تحقيق غايته التي من بينها محاربة الجزائريين في شخصيتهم ومقوماتهم الأساسية كالدّين واللّغة، حيث حلّت اللّغة الفرنسية محل اللّغة العربية وانتشرت في الإدارات والمدارس.

تعليم اللّغة العربية بعد الاستقلال:

كانت المدرسة الجزائرية إبّان الاستعمار مدرسة فرنسية بمعلّميها ولغتها ومقرراتها، لأنّه كان محرّم على أبناء الشّعب الجزائري أن يصلوا إلى درجات عالية من التّعليم كي يشغلوا مناصب في التّعليم نظرًا لسياسة التّجويع والتّفكير في الرّغيف والفقر. فانتشرت

[1]– أحمد شامية، خصائص العربية والإعجاز القرآني (في نظرية عبد القاهر الجرجاني اللغوي)، سلسلة عالم المعرفة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995، ص 39.

الأمية، وكانت النّتيجة أن حوربت اللّغة العربيّة في عقر دارها فاكتفى أبناء الشّعب بتلاوة القرآن في المساجد.

كانت خطّة المستعمر واضحة هادفة إلى القضاء على اللّغة العربية في الجزائر «وذلك بإصداره خلال عام 1904م قانونًا يمنع أيّ معلّم عربيّ أن يتعاطى مهنته إلاّ برخصة تحدّد نشاطه وفق شروط أهمها: استبعاد دراسة التّاريخ العربي الإسلاميّ واستبعاد دراسة الأدب العربي بجميع فنونه ».[1]

هذه السّياسة أدّت إلى انتشار اللّغة الفرنسية وإتقانها من غالبية الجزائريين خاصة في المؤسسات التّعليمية وخريجيها، فلم يكن سهلاً على اللّغة العربية أن تستعيد سيادتها في الجزائر حتى بعد الاستقلال بحيث جاء قرار التّعريب في « أول دخول مدرسي للجزائر المستقلة أي في أكتوبر 1962م يقضي بإدخال اللّغة العربية في جميع المؤسسات التّعليمية بنسبة سبع ساعات في الأسبوع ».[2]

ولكن المهمّة لم تكن سهلة، لأنّ اللّغة الفرنسية والعامية الجزائرية والأمازيغية بمختلف لهجاتها تتفاعل مع العربية الفصحى ويؤثر ذلك في تعلّمها تأثيرًا سلبيًا، ويحاول "عبده الراجحي" تقريب هذه الصور بقوله: « في كل لغة توجد فصيحة عامة تمثل النّمط العام، وهي تلك اللغة التي نراها في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية ونراها في المحاضرات العامة والتّقارير السياسية والاجتماعية ».[3]

الواقع أنّ النّمط الفصيح هو المستهدف بالتّعليم في البلدان العربية، وهو ما نستشفه فيما يضيفه "عبده الراجحي" في قوله: « ثم نجد لغة فصيحة لكلّ ميدان، فهناك

---

[1]– عبد الرحمن سلامة "ابن الدوايمة"، التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص ص 15–16.

[2]– المرجع نفسه، ص ص 73 و74.

[3]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 38.

لغة لأهل القانون وأخرى للمعلّقين الرّياضيين وثالثة لعلماء النّفس...ثم نجد اللّغة الفنية في فنون الأدب المختلفة من شعر، مسرح وقصة ومقال...».[1]

إنّ الواقع اللّغويّ في الجزائر، كغيره من البلدان العربيّة يثبت أنّ اللّغة العربية الفصحى ليست اللّغة التي يتكلّمها الجزائريون. فهم يستعملون اللّغة العامية في شؤونهم، حتى وإن كانت بعض الآراء السائدة ترى في العامية مجرّد تحريف للفصحى، « لكنّها بَعُدت عنها في صرفها ونحوها ومصطلحها. وأسلوب التّعبير فيها إلى حدّ يمكن حسبانها لغة قائمة بذاتها».[2]

تعدّ العامية في الجزائر خليطا لغويّا، يجمع بين الفصحى والفرنسية والدّارجة، فالمدرسة وظيفتها تعليم الفصحى لهذا الطفل الذي يصل إلى مرحلة التمدرس بنسق لغويّ مخالف للغة العربية الفصحى التي لا تعتبر لغة منشأ بالنسبة له. ذلك أنّنا لو عدنا إلى تعريف لغة المنشأ الذي مفاده «هي اللّغة الأولى التي اكتسبها الفرد منذ بداية مرحلة الكلام لديه، ولا نعني بها الأكثر استعمالا ولا الأكثر رقيًا ».[3]

ويمكن أن نعبّر بها باللّغة الأم، لكن بتحفظ لأنّ الطّفل يمكن أن تغيب عنه الأم ويكتسب لغة المربية أو لغة الأب، لذلك نستحسن لغة المنشأ وهي اللّغة التي يساعد على اكتسابها المحيط الأسري والشّارع وهي اللّغة التي يفترض أن يتقنها الفرد أكثر من أيّ لغة سيتعلّمها بعد ذلك.

والواقع يثبت أن العربية الفصحى تجد نفسها في صراع مع العامية السّائدة في الأوساط الشعبية في الجزائر، والتي تتواجد جنبًا إلى جنب مع الأمازيغية بمختلف لهجاتها، « وهي غالبًا ما تُغَيَّبُ في بيئة الأسرة فلا يُنْشَأُ الطّفل ويُفْطَرُ عليها أوّلاً،...وهي لا تُلَقَّنُ في الرّوض في سنٍّ مبكِّرة، وتشكّلها النّفسي أو اكتساب ملكتها في بيئة المدرسة

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 38 و39.

[2]– أنيس فريحة، نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973، ص 107.

[3]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français, langue étrangère et seconde, P : 152.

في السّنتين الأولى من تعلّم الطّفل يعوقه حضور العامية القويّ، وهي غير حاضرة بما يكفي في التّداول اليومي العمومي ».[1]

فالفرق واضح بين اللّغة العامية التي يستعملها الطّفل واللّغة التي يعلّمها له المعلّمون في المدرسة التي يتعلّم بها كل الأنشطة اللّغوية والمواد الدراسية « فهو يواجه عند انتقاله إلى المدرسة انفصامًا حادًا: فمن لغة الأم أي من الشفويّ الذي لا يكتب، يُزَجُّ بالطّفل إلى الكتابي الذي لا يتكلّم به »[2]. ويترتّب عن كلّ ما سبق ضرورة الحديث عن:

1- **الازدواجية اللّغوية** (Diglossie): التي يتصف بها الواقع اللّغويّ في الجزائر، وهي حسب الفرنسي "وليام مارسين" 1930: « هي الصّراع القائم بين لغة أدبية مكتوبة وأخرى عامية شائعة ».[3]

أمّا الأمريكي "فريقسون" (1959) فيصف الازدواجية بأنّها: « وضع لغوي قارٌّ نسبيًا، يوجد فيه إلى جانب اللّهجات الأولى للغة تنوّعٌ فوقيٌّ جد مختلف وبالغ التّعقيد، حامل لنصوص كثيرة ومحرمة من الأدب المكتوب....يتعلّمه النّاس عمومًا في التّعليم الرّسمي،....ولا يستعمل في أي قطاع في المجموعة للحديث العادي ».[4]

يمكن أن نبسّط تعريف "فريقسون" باعتبار الازدواجية بمثابة صراع قائم بين لغة أدبية مكتوبة وأخرى عامية شائعة، وبعبارة أخرى هي صراع بين تنوعيين للسان واحد أحدهما عالي التّصنيف لكنّه غير شائع، والآخر دون ذلك ولكنّه عام وشائع. في حين أنّه من اللّسانين من يخالف الرّأي السّابق، ويقول: « لا توجد ازدواجية لغوية، إلاّ في حالة

---

[1]– عبد القادر الفاسي الفهري، السياسة اللغوية في البلاد العربية، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، 1913م، ص 13.

[2]– زكية عراقي سي ناصر، مساهمة اللغة الأم في النظام التربويّ، إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري، الجزء الثاني، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ماي 2002، ص 113.

[3]–W.Marcais, la langue arabe dans l'Afrique du nord, une revue pédagogique, N°: 1, Alger, 1931, P : 401.

[4]–Charles.A.Ferguson,Diglossia, in Word, N°2, Tome 15, 1959, P : 339.

الإتقان الكامل والتّام للّغتين »[1]، إلاّ أنّنا نستبعد حكم الإتقان التّام لملكتين لغويّتين عند المتكلّم خاصة في المراحل التّعليمية المختلفة.

إنّ اللّغة العربية الفصيحة ليست اللّغة الأم أو لغة المنشأ عند الأطفال الجزائريين، ولا نحتاج إلى جهد وعناء كي نبيّن ذلك، لأنّ اللّغة الأم أو اللّغة الأولى « هي اللّغة التي تكتسب بدون تلقين، أي اللّغة التي يلتقطها الطّفل في محيطه الأقرب، وهو محيط الأم دون أن يحتاج في ذلك إلى التّمدرس أو إلى توجيهات معلّم أو ملقّن »[2]. أمّا اللّغة الثّانية فهي التي يُعتمد في اكتسابها على التّلقين والتّدريس، والسّؤال هنا: ما هو وضع اللّغة العربية في الجزائر؟

وكإجابة عن هذا السّؤال نقول إنّ: اللّغة العربية في الجزائر ليست باللّغة الأم أو اللّغة الأولى (المنشأ)، كما أنّها ليست لغة أجنبية عند المتعلّمين مثل الفرنسية أو الإنجليزية....ولا تخفى علينا الصّعوبة التي يعاني منها المتعلّم المبتدئ لما يحاول اكتساب النّسق اللّغويّ الجديد، « وتكون العامية مزاحمة لها متشبثة بحقّها في الأمومة، كون الأطفال يتداولون قضاياهم وانشغالاتهم وأحلامهم بالعامية سواء داخل القسم أو في ساحة المدرسة ».[3]

إنّ البحث في العامية وعلاقتها بالفصحى أنتج عند الدّارسين واللّغويين موقفين مختلفين: أولهما موقف الفصل بينهما على أساس أنّ العامية تعرقل وتصعّب على المتعلّم اكتساب الفصحى. و"ابن خلدون" من بين هؤلاء: « وحصول ملكة اللّسان العربيّ إنّما هو

---

(1)–Christian Baylon, Sociolinguistique, Société langue et discours, 2eme édition, Nathan université, P : 147.

(2)– عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 85.

(3)– أحمد الحامدي، التعبير الشفويّ وتعلّم اللغة العربية، إشراف ومراجعة خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء، 2000م، ص 102.

بكثرة الحفظ من كلام العرب حتى يترسم في خياله المنوال الذي نسجوا تراكيبهم، فينسج هو عليه ويتنزل بذلك منزلة من نشأ معهم وخالط عباراتهم في كلامهم ».[1]

فابن خلدون هنا يَنْصح بتعويض السّماع والمشافهة بالحفظ لكلام العرب، ويبدو أنّ القائمين على المناهج التّربوية في وقتنا الرّاهن انتهجوا نفس النّهج، وهو اعتبار أن لغة الطّفل عند دخوله إلى المدرسة لغة فاسدة، يجب التّغلب على هذه المعضلة بإكسابه ملكة فصيحة بتدريبه على حفظ النّصوص المقترحة (قصائد شعرية، مقطوعات نثرية...) دون معرفة مضمونها ومدلولاتها أحيانًا.

وفي المقابل نجد موقف الوصل الذي يجد في اللّهجة تطوّرًا وتنوّعًا لغويًّا، ويعتبر هذا الوضع طبيعيًا ولا يخفى علينا ما للّغة الأم من أثر إيجابي والمتمثّل في نقل المعرفة الضّمنية بقاعدة من قواعد اللّغة الأم إلى معرفة مماثلة بقاعدة من قواعد اللّغة الثّانية.[2]

من الممكن أن نجد لإشكالية الازدواجية اللّغوية مخرجًا يمثل فائدة بالنسبة للمتعلّم وذلك استنادًا إلى الطريقة التي تعلم بها نسقه اللّغويّ الأوّل: «والسّر في ذلك هو أنّ معرفة لغة ما هو معرفة بقواعدها وآلياتها التي تمكّن، ليس فقط، من تعلّم ما هو جديد أو مرتبط بها، ولكن تساعد أيضًا على اكتساب مهارات وآليات لغة ثانية ». [3]

فكما يمكن أن تكون لغة المنشأ عائقًا في اكتساب اللّغة العربية الفصحى في المدرسة، يمكن لها أن تمدّ المتعلّم طاقة إيجابية تساعده في تعلّم اللّغة الثّانية لأنّ « لدى الفرد في لغته الأم رصيد خاص من المفردات في مختلف المستويات...منها يستقي ما يناسب كل مقام تعلّميّ »[4]. ومن اللّغويين من اشترط إضافة إلى ما سبق للتغلّب على ظاهرة الازدواج اللغويّ فكرة الانغماس اللّغويّ وسنجد لهذا العنصر توسّعًا في الفصول القادمة.

---

[1]– ابن خلدون، المقدمة، دار صادر، ص 454.

[2]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغات، ص 55.

[3]– أحمد الحامدي، التعبير الشفوي وتعلّم اللغة العربية، ص 103.

[4]–S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, P: 64.

2- الثّنائية اللّغوية:

إضافة إلى ظاهرة الازدواجية التي يتصف بها المتعلّم في الجزائر نجد ظاهرة الثّنائية اللّغوية "Bilinguisme" والتي يُعرّفها "جون بيير كوك" بقوله: « نفهم من مصطلح الثّنائية اللّغوية تعايش نوعين لغويين »[1]، ويقصد بذلك الصّراع الخارجي بين لغتين مختلفتين من حيث المنشأ كالعربية والفرنسية مثلاً. وهذا الوضع يمكن أن نصف به متعلّمي مناطق معيّنة من الجزائر، أين نجد الأمازيغية والعربية الفصحى معًا، كما نجد في مناطق مثل تيزي وزو وبجاية اللّغة الفرنسية إلى جانب الأمازيغية، وقد سبق وأن أشرنا في بداية المبحث إلى آثار الاستعمار الثقافية في محاربة الفصحى، ما أنتج هذه التّدخلات اللّغوية، « وهذا المشكل يضاف إلى المعيقات التي يوجهها تعليم العربيّة الفصحى، وهذا التّداخل ناتج عن الازدواجية اللّغوية، ذلك أنّ ظاهرة تداخل اللّغة الأدبية الفصيحة باللّهجات المحلية مسألة واقعية ينتج عنها تأثر النسقين بعضهما ببعض في مستويات مختلفة ».[2]

إنّ التّداخل بين أساليب العامية والفصحى يفضي إلى نوع من الاضطرابات في الاستعمال اللّغويّ للفصحى عند المتعلّمين خاصة المبتدئين. لأنّ « التّداخلات اللّغوية راجعة في الغالب إلى نوع من الاكتساب الطبيعي للغة الذي ليس من السّهل التخلص منه لبلوغه درجة من الثّبات الذي يصعب محاربته ». [3]

إنّ ظاهرة تداخل اللّغة الفصيحة بلغة أخرى، ينتج عنها تأثر النّسقين ببعضهما البعض في مستويات مختلفة، هذا كله يؤدي إلى أنّ الطّفل يتعلّم مجموعة من اللّغات في

---

(1) –Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde, p : 36.

(2)– أمينة فنان، « ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلّم العربية »، من أعمال اليوم الدراسي، اللسانيات وتعليم العربية، ص 93.

(3)– عبد الله أيْتْ الأعشر، « من أجل مقاربة بيداغوجية لظاهرة الأخطاء والغلطات اللغوية »، فعاليات اليوم الدراسي، اللسانيات وتعليم العربية، ص 167.

الفترة نفسها. فالتّعدّد اللّغويّ في حياة هؤلاء المتعلّمين يؤثر سلبًا في اكتساب الفصحى والتّمكن منها واستعمالها.

ومن الدّارسين من ذهب إلى أبعد من ذلك حيث ربط بين التّخلّف والتّعدّد اللغويّ، « ففي كثير من بلدان العالم الثّالث يبطئ التّعدّد اللغويّ من وتيرة التّحديث، وهو لا يجعل نشر المعرفة الأساسية مستحيلا جملة، ولكنّه يؤخّره بالتّأكيد ».

ونحن لا نسلّم بارتباط التّخلف الاقتصادي بمسألة التّعدّد اللّغويّ مطلقًا، غير أن هذا ليس موضوعنا، والمهم في الأمر إيجاد تقنيات وكيفيات تساعد المتعلّم على اكتساب ملكات جديدة إلى جانب ملكته التي أنشئ عليها، وحمله على الانغماس اللّغويّ باستحداث آليات ووسائل مدعِّمة لذلك.[1]

[1]– عبد العليّ الوُدغيري، لغة الأمة ولغة الأم، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، ط1، دار الكتب العلمية، بيروت، 2014، ص 40.

المبحث الثّالث: الواقع التّعليمي للتّعبير وأهميته في اكتساب الملكة اللّغوية.

1- واقع تدريس التّعبير في المرحلة الابتدائية:

لا يعتبر التّعبير نشاطا من أنشطة اللّغة العربية فحسب، بل هو من أهم فروع اللّغة، حيث أنّ كل الأنشطة تخدمه وتصبّ في مجراه من نحو وصرف وإملاء...وعلى الرّغم من أهمية التّعبير في مراحل الدّراسة جميعها وفي الحياة العلمية والعملية والاجتماعية باعتباره غاية، إلاّ أنّ دروسه لم تحظ بالاهتمام والعناية في مدارسنا بما يتناسب مع حجمه، وذلك ظاهر في الضّعف الواضح عند المتعلّمين في أحاديثهم وكتاباتهم، بل تجاوز ذلك إلى طلاّب الجامعات.

من الضّروري أن يكون نشاط التّعبير من أكثر الأنشطة اهتمامًا من قبل القائمين على العملية التّعليمية، نظرًا لأهميته في تعليم اللّغة عمومًا واللّغة العربية على الخصوص، ويعتبر هذا النّشاط الهدف أو الغاية المتوخاة من عملية تعليم اللّغة، حيث أنّنا إذا توصّلنا إلى جعل المتعلّم يعبّر شفاهيًا ثم كتابيًا، مستعملاً اللّغة الهدف في مواقف اجتماعية معينة، نحكم على نتائج العملية التّعليمية للّغة بالنجاح، أمّا قضية الأخطاء التي تظهر في خطابات وكتابات المتعلّمين فيكون الاهتمام بها بوسائل بيداغوجية فعالة ناجعة.

1-1- تعريف التّعبير:

أ- **التّعريف اللّغوي:** يُعرّف "ابن منظور" التعبير بقوله: « عبّر عمّا في نفسه: أَعْرَبَ وبيّن وعَبَّرَ عن فلان تكلّم عنه، واللّسان يعبِّر عمّا في الضّمير »[1]. يوحي تعريف ابن منظور إلى القدرة التي يتمتع بها الإنسان على جعل الكلام يتدفّق شفهيًا أو كتابيًا لتصوير الإحساس والتّفكير.

[1]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد العاشر، طه، دار صادر، بيروت_لبنان، باب العين، 2005، ص 13.

ب- **التّعريف اللّساني:** يعرّف "جورج مونان" التعبير بقوله: « التّعبير "Expression" هو إظهار مضمون نفسيّ (انفعال، مشاعر، أفكار، إرادة) بواسطة علامة ما (حركات، وضعيات الجسد، أقوال، عمل فني) بشكل خاص هو إظهار محتوى انفعالي »[1]. يتضح من تعريف "مونان" التّركيز على الجانب النّفسي من اللّغة، والتّفاعل الكائن بينه وبين العلامة المعبّرة عنه أي هو نقل ما هو مكنون داخل نفس الإنسان، بالاستعانة بطرق مختلفة من رموز صوتية وحركات جسدية وأعمال فنّية معبّرة.

ج- **التّعريف النّفسي:** إنّ التّعبير عند النّفسانيين «يقصد به الجزء من الاستجابة الذي يمكن أن نستدلّ منه على السّلوك الكلي للكائن، خاصة حين تكون الاستجابة الكلّية غير صريحة أو معلنة، فمثلاً حمرة الخجل تصبح تعبيرًا عن استجابة كاملة والتّغيّرات في نبرة الصّوت يمكن أن تصبح تعبيرًا عن شحنة انفعالية معيّنة والتردّد في النّطق وهكذا...».[2]

فالتّعبير إذن عملية تترجم بها الصّورة الذّهنية التي تكوّنت في عقل المتكلّم نتيجة تفاعله مع مثير معيّن أثار في نفسه دافع الكلام، مرورا بعمليات نفسية وعقلية بسيطة، تترجم تلك الصّور الذّهنية إلى أصوات وحركات وتعبيرات جسدية مختلفة توحي إلى دلالات معيّنة.

أمّا من الجانب التّعليمي فيعرّفه "قاليسون وكوست" بأنّه: « عملية إنتاج رسالة شفوية أو كتابية باستعمال العلامات الصّوتية أو الكتابية للغة ما »[3]. في حين أنّ "جون

---

[1]- جورج مونان، معجم اللّسانيات، ص 137.

[2]- فرج عبد القادر طه، شاكر عطية قنديل وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت، ص 125.

[3] –R.Gallisson et D.coste, Dictionnaire de didactique des langues paris, 1976, hachette, P: 208.

بييركوك" يرى أنّ: « التّعبير في شكله الشّفاهي والكتابي يشكّل مع التّفهّم الشّفاهي والكتابي الهدف الأساسي لتعليم اللّغات ».[1]

نجد أنّ "قاليسون وكوست" ركّزا على الزّاوية الإنتاجية في التّعبير بنوعيه الشّفاهي والكتابي، أمّا "كوك" فقد أبرز تضافر مهارة الفهم والتّفهم مع رسم الأصوات في الإبانة عن ما يختلج في نفسية المتكلّم، وذلك اعتبره الغاية الأساسية من تعليم اللّغات.

أمّا بالنسبة للتّربويين فيعرّفه "أحمد الحامدي" ويقول: « التّعبير بمعناه العام يعني الإبانة والإفصاح باستعمال كلّ العلامات سواء أكانت لغوية أم غير لغوية (الصّورة، الحركة، الإشارة...)»[2]. من التّعريف السابق ندرك أنّ التّعبير هو إكساب المتعلّم القدرة على الإفصاح عمّا يختلج في النّفس من أفكار ومشاعر، يعني ترجمة مشاعرهم مشافهة وتحريرا بلغة سليمة وفق تنسيق تعبيري مناسب حيث يضيف "أحمد الحامدي" في نفس المعنى قوله:« وهو نشاط لغويّ، ينقل المتعلّم من خلاله ما يحسه ويشاهده، ويفهمه ويفكر فيه إلى ألفاظ أو جمل أو تراكيب أو نصوص ».[3]

1-2- **أشكال التّعبير:**

وينقسم التّعبير من حيث الأداء إلى قسمين:

أ- **التّعبير الشّفاهي:**

وهو التّعبير المرتبط بالحديث، والوسيلة فيه هي الكلمة المنطوقة التي تتم عن طريق أداة الشّفاه، وقد يكون عبارة عن: « محادثة ومناقشة، حديث هاتفي، أسئلة وأجوبة

---

(1)–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde, P : 99.

(2)– أحمد الحامدي، التعبير الشفوي وتعلّم اللّغة العربية، مراجعة خالد المير، ص 84.

(3)– المرجع نفسه، ص 84.

بين شخصين أو عدّة أشخاص، تلخيص أفكار أو شرحها والتّعليق عليها، سرد قصة سمعت أو قرئت...».[1]

والتّعبير الشّفاهي يختلف عن درس « المحادثة الذي كان يعمل على تلقين الجانب اللّغوي من خلال تلقين جملة من المعارف عبر المعجم الذي يروجه دون التّركيز على البنيات الأساسية ».[2]

وإذا عقدنا مقارنة بين التّعبير الشّفهي والمحادثة نجد أنّ التّعبير يمدّ المتعلّم بنسقٍ لغويٍ معيّنٍ مع الدّعوة إلى توظيفه بمراعاة القواعد الضّابطة لذلك النّسق، أمّا المحادثة تمدّه برصيد لغويّ معيّن قصد تحفيظه إياه، دون إكسابه قدرة على توظيف وإنتاج مثل ذلك الرّصيد في مواقف لغوية واجتماعية مغايرة.

دون أن نغفل الخدمة الجليلة التي تقدّمها المحادثة لدروس التّعبير، سواء كان شفاهيًا أم كتابيًا، باعتبار أنّ المحادثة تلقين لتراكيب لغوية في موضوعات معيّنة، في حين يأتي التّعبير ليكون فرصة للمتعلّم لتوظيف الرّصيد اللّغويّ المكتسب. ولو اكتفينا بالمحادثة لأصبح الرّصيد المكتسب جامدا في ذهن المتعلّم الذي ينتظر التّحريك والإظهار والإبانة عن طريق التّعبير بنوعيه الشّفاهي والكتابي.

ولكي نوضّح الفكرة أكثر نستدل بتعريف الدكتور "طه علي حسين الدّليمي" للتّعبير الشّفاهي « بأنّه نشاط كلامي يفصح فيه الفرد بلسانه عمّا يريد أن يقوله، وهو ممارسة لغوية تستخدم في الحياة اليومية بصورة تلقائية في عملية التّخاطب والمحادثة ».[3]

نستخلص من هذا التّعريف أنّ هذا النّوع من التّعبير يساعد المتعلّم على التّحدث في المجالات الحيوية المختلفة، كما ينمّي فيه القدرة والجرأة على الحوار والمناقشة

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية، التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية، الملف رقم 17، الجزائر 1998–1999، ص 07.

[2]– أحمد الحامدي، التعبير الشفوي وتعلّم اللّغة العربية، ص 84.

[3]– طه علي حسين الديليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، إربد: عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009، ص 212.

والمداخلة، ذلك يمنحه الثّقة بالنّفس والإعجاب بنفسه وبحديثه لما يجد استحسانًا عند السّامع. فالنّجاح في التّحدث والقدرة عليه يختصر الطّريق أمام تعليم لغة معيّنة.

ب- **التّعبير الكتابي:**

هو النّوع الثّاني من أنواع التّعبير فأثناء نشاط التّعبير الكتابي، يستعمل المتعلّم الكتابة وسيلة للتّواصل مع غيره أو مع معلّمه، مثل الرّسائل وبطاقات التهنئة وبطاقات الدعوة، وفي هذا النّشاط يحاول المتعلّم اختيار أفكار خادمة للموضوع المطلوب، محاولاً تنظيمها. يعتبر التّعبير الكتابي «وسيلة الاتصال بين الإنسان وأخيه الإنسان، بغض النّظر عن بعد الزّمان والمكان ويتم عن طريق عملية الكتابة، لذا سمي بالكتابي أو التّحريري ».[1]

وفي هذا النّوع من التّعبير يكون المتعلّم مطالبًا بتنظيم أفكاره والتّعمّق فيها أكثر من التعبير الذي يستخدم فيه اللّغة الشّفاهية. «والكتابة قبل كل شيء هي الشّكل الأساسي للّغة الشّفوية وهي عمل عقلي شعوري لفظي، يتّصل بتكوين الأفكار وإبداعها وتدوينها على وفق قواعد اللّغة وتنظيم التّرقيم ووضوح الخط وجماله»[2]، أي أنّ المتعلّم يحاول الاعتماد على مكتسباته القبلية لمبادئ التّعبير الكتابي مثل: تركيب جمل ثم تركيب فقرات، ثم إنتاج نصوص كهدف أساسي لتعليم اللّغات.

أمّا عن أهمية التّعبير بنوعيه فقد لخّصها "فاضل ناهي عبد عون" في النّقاط الآتية: « أنه وسيلة الإفهام والتّفاهم...وتساعد موضوعات التّعبير على التّخيل والابتكار... وهو أداة التّعلّم والتّعليم كما يسهم في حل المشكلات الفردية والاجتماعية عن طريق تبادل الآراء ومناقشتها ».[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، التعبير بين الطموح والواقع، ص 08.

[2]- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية و الاستراتيجيات التجديدية، ص 214.

[3]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ط2، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، 2014، ص 197.

نخلص من هذا أنّ التّعبير بنوعيه غاية وما سواه وسائل لتحقيق هذه الغاية، وبواسطته يفهم المقروء، وذلك بفضل مهارة الاستماع وما تحقّقه من إثراء للرّصيد اللّغوي للمتعلّم، كما ينمّي ظاهرة التّخيل لديه، وبفضله يتعلّم المقررات أو المواد الأخرى، ولعلّ ما يحدّد أهمية الشّيء هو حاجة الإنسان إليه وصلته بحياته. فهو وسيلة التّفاهم بين النّاس لتنظيم حياتهم وقضاء حاجاتهم.

- **أشكال التّعبير الكتابي:**

للتّعبير الكتابي أشكال وصور أبرزها "خير الدين هني" في النّقاط الآتية: « تحليل مواضيع لها علاقة بحياة الطّفل وبيئته الاجتماعية والطّبيعية والاقتصادية والثّقافية، وصف مناظر طبيعية أو صناعية أو رحلات وزيارات مختلفة، تلخيص قصص ومواضيع لها علاقة بالحياة الواقعية، تحرير تقارير لها صلة بحادث عمل أو مشكل اجتماعي أو حادث سيارة، تأليف قصص من إبداع التّلاميذ ».[1]

ولعلّ الكتابة بهدف التّعلّم تكسب المتعلّم القدرة على المناقشة والجدل مع الذات، التي تجعله يتأمل ويتفاعل لاستحضار الأفكار. إضافة إلى تقديم وجهة نظره أو تفسير الأشياء والدّفاع عن آرائه بحجج مختلفة قصد الإقناع.

ج- **أهداف التّعبير بنوعيه:**

1- **الشّفاهي:**

يبيّن "طه علي حسين الدّيلمي" أنّ التّعبير الشّفاهي « يسعى إلى تنمية مهارات كثيرة منها: ترتيب الأفكار، حسن الصّياغة، القدرة على انتقاء الأمثلة والشّواهد، القدرة على الإقناع والخطاب والقدرة على الحوار ». [2]

فالتّعبير شفاهيًا يجعل المتعلّم متعوّدا على المواقف الخطابية والجرأة الأدبية، كما يتعوّد على التّعبير الصّحيح باللّغة الصّحيحة واستحضار كلمات وتراكيب جديدة. كما

---

[1]- خير الدين هني، تقنيات التدريس، ط1، الجزائر، 1999، ص 155.

[2]- طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات الحديثة، ص 213.

يلخّص "المصطفى بوشوك" أهداف التّعبير الشّفهي بقوله: « يهدف إلى إكساب المتعلّم القدرة على ربط العلاقات بين الجمل المستعملة في تعبير منطوق، أي يكون المتعلّم قادرا على إنتاج جمل سليمة بنيويًا وتركيبيًا »[1]، لأنّ المتعلّم لمّا يكلّف بالإنتاج اللّغوي ويوضع في وضعية تشجّعه على الانطلاق في استعمال خياله وتوظيف إبداعه، « تبرز فيه القدرة على البناء والرّبط المنطقيين والتّعبير اللّغوي السّليم، إضافة إلى أنّ التّعبير الشّفوي ينمي مهارة الفهم والتّبليغ ». [2]

ذلك ما يؤكّد العلاقة الوطيدة بين التّعبير ومهارة الفهم، حيث نجد المتعلّم أثناء التّعبير يعمل على توسيع طاقته الاستيعابية التي توصله إلى إثراء حصيلته ورصيده اللّغويين.

2- **أهداف التّعبير الكتابي:**

يسعى هذا النشاط في المرحلة الابتدائية إلى تحقيق الأهداف الآتية حسب الوزارة الوصية: «أن يكتب فقرات بسيطة تضمّ جملاً وعبارات في شكل متتال، أن يحرّر رسالة بسيطة لصديق يهنّئه، يشكره، يدعوه. يستخدم علامات التّرقيم ويكتب بخط منسجم ». [3]

نعتقد أنّ المتعلّم لا يصل إلى هذه الأهداف ما لم ينجح في استثمار رصيده من الألفاظ والمعاني والأفكار المكتسبة في مرحلة التّعبير الشّفاهي، وإذا ما نظرنا إلى الطّريقة والمقاربة المعتمدة من أجل تحقيق هذه الأهداف، والتي تعتمد أساسًا على التّدريبات البنيوية سنتوصل بسهولة إلى أنها لا يمكن أن تتحقّق، والدّليل على ذلك النّماذج التّعبيرية الكثيرة الخاصة بالمتعلّمين في نهاية المرحلة الابتدائية والتي لم نلمس فيها تحقق تلك الأهداف.

---

[1]- المصطفى بوشوك، تعليم اللّغة العربية وثقافتها، ص 79.

[2]- المرجع نفسه، ص 80.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، اللّغة العربية: تكوين المعلّمين، الجزء2، الإرسال: (2 و3)، الديوان الوطني للتعليم عن بعد، الجزائر، 2010، ص 69.

كما يرمي التّعبير الكتابي في نظر "طه حسين الدّيلمي" إلى تنمية مهارات متنوعة منها: « قدرة المتعلّم على وضع خطّة لما يكتب، مراعاة المنطق فيما يكتب تسلسلاً وتتبعًا ودقّة، القدرة على الإقناع واستحضار الأمثلة والشّواهد، استخدام الإيجاز مع الوضوح، الدقّة في استعمال علامات التّرقيم ». [1]

ولعلّ العامل الأساسي الذي ربّما يساعد على تحقيق هذه الأهداف: هو ضرورة ممارسة الكتابة باستمرار، فالممارسة والتّكرار يؤديان إلى قوة الأسلوب وتوضيح الأفكار وتجنّب الأخطاء، كما يبيّن "محمد الصّالح حثروبي" الذي يرى بأنّه بإمكان معلّم اللّغة: «أن يُسخّر التّعبير الشّفوي لخدمة التّعبير الكتابي، وذلك بتحفيز التّلاميذ على التّفكير السّليم والجميل بتسجيل تعابيرهم ما أمكن على السّبورة لتكوين نص مشترك ».[2]

يضاف إلى هذا حرص المعلّم على تصحيح مكتسبات المتعلّم اللّغوية والعمل على تنمية رصيده اللّغوي وإثرائه بمفردات وتراكيب جديدة، مع مراعاة عدم تغليب التّعبير الكتابي على الشّفاهي خاصة في المراحل المتقدّمة من التّعليم وعدم تغليب المحتوى المعرفي والمعلوماتي على لغة الخطاب. وتأكيد العناية بالتّدريب على مهارة الحديث والكلام في المستويات الابتدائية.

ومن الشّروط التي سطّرتها وزارة التّربية الوطنية ليكون هذا النّشاط فعّالاً: « أن ينطلق المتعلّم من وضعيات حقيقية أو شبه حقيقية، ذلك أنّه كلّما كانت هذه الوضعيات دالة بالنّسبة للتّلميذ زّادت رغبته في الكتابة، لأنّه يجد متّسعًا للتّعبير عن اهتماماته وميوله وحاجاته وحياته ويجد فرصة لتوظيف ما تعلّمه ». [3]

---

[1]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية، ص 215.

[2]– محمد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار هومة، الجزائر، 2012، ص 156.

[3]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2011، ص 15.

د- **أسباب ضعف المتعلّم في التّعبير:**

إنّ الملفت للانتباه، أنّه رغم هذا الاهتمام من النّاحية النّظرية، إلاّ أنّ الواقع يبيّن أنّ الأهداف التي سطّرتها مناهجنا لم تتحقّق. والسّؤال المطروح هنا: لماذا لم تتحقّق الأهداف المنتظرة من نشاط التّعبير ؟.

نستعين في هذا الصّدد بشهادة مفتش من مفتشي التّربية والتّكوين: « بعد أن يقضي تلاميذ المدارس الابتدائية خمس أو ست سنوات في المدرسة، كلّها دراسة ومعاناة، فلا يوجد بيننا من ينكر، بأنّ جلّهم حتى لا نقول كلّهم، لا يصل إلى امتلاك القدرات اللازمة والتقنيات الضّرورية للتّحكم في اللّغة الكتابية، فالتّحرير والكتابة، عقبة كبيرة في وجوههم »[1]، حقيقة تصعب الإجابة عن السّؤال السّابق، لأنّ الأسباب التي تضعف من مردودية هذا النّشاط مختلفة متعدّدة ومتداخلة، إذ يمكن تقسيمها إلى ثلاثة أقسام.

1- **أسباب تعود للمتعلّم:**

- اضطراب نفسي عند الإلقاء (الخجل، الخوف، التردّد،...).
- قلّة المطالعة وضعف الثّروة اللّغوية.
- عدم الاعتراف بأهمية نشاط التّعبير بالمقارنة بنشاط القواعد.
- مشكل الازدواج اللّغوي.

2- **أسباب تعود للمعلّم والمناهج الدّراسية:**

- ضعف الإعداد المهني وقلّة الدّورات التّكوينية.
- عدم توحيد منهجية معيّنة لتدريس هذا النّشاط.
- جعل نشاط التّعبير في خدمة قواعد اللّغة.
- اقتصار نشاط التّعبير الشّفاهي خاصة على المراحل الابتدائية من التّعليم.
- إهمال نشاط المحادثة.

---

[1]- محمد قيبوعة، المعلم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ط1، منشورات الأنيس، الجزائر، 2016، ص 57.

- مطالبة المتعلّمين بكتابة التّعبير في المنزل ممّا يؤدي إلى تصحيح إنتاجات خاصة بغير المتعلمين .
- اغتراب المتعلّمين في الوسط المدرسي وذلك بمعالجة موضوعات بعيدة عنهم.

إضافة إلى ذلك مشكل الحجم السّاعي المخصص لنشاط التّعبير في المدرسة الجزائرية الابتدائية بحيث نجد العبارة الآتية في إحدى الوثائق الرّسمية: « من خلال قراءتنا لمناهجنا لاحظنا أنّها قد أولت نشاط التّعبير عناية كبيرة، ويظهر ذلك من خلال تنوّع المواضيع التي برمجت في مختلف مراحل التّعليم الأساسي بأطواره الثّلاثة، وكذا من خلال الزّمن الذي خصّص لهذا النّشاط بنوعيه الشّفاهي والكتابيّ ».[1]

إنّ المتمعّن في الفقرة السّابقة، يتفاءل بالحجم السّاعي المخصص للتّعبير بنوعيه، لذا سنستعرض التّوزيع الزّمني المخصص لتدريس اللّغة العربية في السّنة الخامسة ونجعله أنموذجًا في الإبانة عن المكانة التي يحتلها هذا النّشاط في مناهجنا.

ومن المعيقات الفعلية التي تؤخر تقدم المتعلّم في اكتساب القدرة على التّعبير التّشتت وعدم ترتيب الأفكار، حيث أنّ « أهمية هذه المهارة تعود لتمكّن التّلميذ من الحفاظ على وحدة الموضوع في المقروء والمسموع والمكتوب »[2]. زيادة على ذلك السّلبية في تلقي المتعلّم للمعلومات « وإتباع أسلوب الإملاء الحرفي الذي يؤدي إلى إهمال عملية التّواصل اللّغوي في العرض والتّقديم والمناقشة ». [3]

نشير في هذه النّقطة إلى أنّ الإنسان بطبعه يميل إلى الاختلاط ببني جنسه عن طريق التّحدث، فنحن نجد الطّفل في بيئته الطّبيعية ينجذب إلى الأسئلة والحديث مع أفراد أسرته وإن لم نقل يتّصف بالثّرثرة، لكن بمجرّد ما إن يجد نفسه في المدرسة يغيب كلّ هذا

---

[1]– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، سلسلة من قضايا التربية، التعبير بين الطموح والواقع، المركز الوطني للوثائق التربوية، الملف رقم 17، الجزائر، 1999، ص 16.

[2]– سعد علي زاير وتركي داخل، المهارات اللّغوية بين التنظير والتطبيق، ط1، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الأردن، 2015، ص 132.

[3]– طه علي حسين الدليمي، تدريس اللّغة العربية، ص 213.

النشاط والحيوية ويميل إلى السّكوت خجلاً وخوفًا، لأنّ البيئة المدرسية بيئة مصطنعة، ما يستوجب على المعلّم الاهتمام بهذا الجانب ويهيّئ لمتعلّميه ظروفا ملائمة لهذا المتعلّم كي يعبِّر عمَّا يحسّ به أو ما يشاهده ويحيط به. ولا تخفى علينا عوامل ممكن إرجاعها للمجتمع الذي يعيش فيه المتعلّم، يمكن أن تتدخل في تأخير عملية إكسابه هذه القدرة، أهمها: مزاحمة العامية وسيطرتها، ودور وسائل الإعلام في انتشار الأخطاء وشيوعها واستعمالها للعامية.

هـ- **طريقة المناقشة في التّعبير:**

حاولنا في إحدى زياراتنا للمؤسسات التّعليمية الابتدائية مطالبة متعلّمي السّنة الخامسة بالتّعبير عن موضوعات مختلفة اقترحناها على كلّ قسم أو فوج تربويّ وجدناهم غرقوا في صمت عميق، وعندما عيّننا أحدهم وطلبنا منه المحاولة، يحاول التّعبير بواسطة لغو غريب لا هو بالعربية الفصحى ولا هو بالعامية، فهو خليط بين الفصحى والعامية.

أدركنا حينئذٍ فشل محاولتنا لحملهم على التّعبير بدون إعداد لهم. ولعلّ الإعداد الملائم لهم في مرحلتهم هذه هي طريقة المناقشة، التي تتيح استعمال المفردات الجديدة في مواقف مناسبة، وبالحوار والمناقشة كي « نضع تلاميذنا في إطار نحوي موقفي نقيهم من ذلك الصّمت الرّهيب أو ذاك اللّغو الأعجميّ ».[1]

إنّ استعمال الطريقة الإلقائية عند تدريس مادة التّعبير، يؤدي إلى جعل المدرّس هو المحور باستعماله أسلوب التّحاضر كما تحمل المدرس على « عدم الميل إلى استعمال الطّرائق التّدريسية الأخرى كالمناقشة أو حل المشكلات أو طريقة المشروع، وهي طرائق يمكن أن تستعمل مع الالتفات لطبيعة الموضوع ودرجة نضج الطلبة، فالطريقة الإلقائية تقلّل من فرص الطالب للحصول على مهارة التّعبير ». [2]

---

[1]- رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحية، ج1، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1979، ص 165.

[2]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 205.

وللإشارة فإنّ البعد عن طريقة الحوار والمناقشة وحل المشكلات التي تواجه المعلّم في تدريس التّعبير، يجعل الهدف الوحيد للمعلّم هو تمكين المتعلّم من إنتاج جمل نحوية مستقلة عن معطيات الحال والمقام وهو ما يجعل المعلّم «ينظر إلى اللّغة من خلال مظاهرها التّركيبية والصّرفية والمعجمية في معزل عن كل الأبعاد الاجتماعية والنّفسية والثّقافية والعلائقية للموقف التّواصلي ».[1]

ولعلّ ذلك يوصلنا إلى تكوين متعلّم يفكر في البنيات اللّغوية وكيفية التّركيب بينها « ويصبح أقصى ما يبلغه هو التعرّف على البنيات اللّسانية المجرّدة، وتوظيفها في جمل مستقلة عن بعضها البعض توظيفًا معياريًا »[2]. في حين أنّ المواقف التّواصلية الطّبيعية تجد في البنيات اللّغوية أداة للتّواصل داخل المجتمع واللّغة الهدف لا ينبغي أن تعلّم بهدف حبسها داخل جدران القاعة الدّراسية. « والمناقشة وسيلة لتحقيق الكثير من الأهداف التّربوية منها: تعلّم الحديث، الاستماع، والتّعبير عن الآراء واكتساب المعلومات».[3]

- **<u>أهمية طريقة المناقشة في تدريس التّعبير</u>:**

على الرّغم من أهمية المناقشة باعتبارها تنمي مهارات التّواصل لدى المتعلّم، خاصة مهارة الاستماع والحديث، إلاّ أنّنا لم نجد لها أثرًا في تدريس نشاط التّعبير في مدارسنا الابتدائية وهذا ما لاحظناه من خلال حضورنا مجموعة من حصص التّعبير الشّفاهي والكتابي في الابتدائيات المعنية بالدّراسة، خاصة وأنّ المتعلّم المبتدئ بطبعه يميل إلى طرح الأسئلة والاستفسار عن الأمور والمناقشة مع معلّمه وزملائه لميله إلى الحرية والحركة، لكن مناهجنا تقيّده في التّعبير بدروس القراءة المقترحة في الشّفوي، وبتقنيات جافة تخالف طبيعته وميولاته في الكتابيّ.

---

[1]– الحسين زاهدي، التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2011م، ص 111.

[2]– المرجع نفسه، ص 112.

[3]– طه علي حسين الديلمي، تدريس اللّغة العربية، ص 245.

إنّ أهمية المناقشة تظهر في القضاء على سلبية المتعلّم الذي يتلقى ويخزّن ثم يعبّر بقيود في الموضوع المقترح لاحظنا أيضًا خلال حضورنا لحصص التعبير أنّ المعلّم يتعمّد تدوين عناصر لكل موضوع بحجّة مساعدة المتعلّمين على كتابة تعبيره: «وهذا يّعدّ من أفدح الأغلاط، إذ لا فائدة من أن يضع المدرس عناصر للموضوع مباشرة، بل من الضّروريّ أن نعيّن العناصر بإشراك الطّلبة أو عن طريق المناقشة، وتمرين الطلبة على وضعها من تلقاء أنفسهم ».[1]

إنّ في وضع المعلم لهذه العناصر، حتى وإن كانت بإشراك المتعلّم تعبّر عن تفكيره هو، لا عن تفكير المتعلّمين، والتّعبير في حقيقته وهدفه هو البحث عن تعبير المتعلّم عن ذاته، أو عن واقعه الذي يعيش فيه.

إنّ في اعتماد المناقشة، خاصة في التّعبير الشّفاهي غرسا للإيجابية في نفسية المتعلّم وإحساسا للمعلّم به واحتراما لدوره في العملية التّعليمية عمومًا والتّعبيرية خصوصًا. إضافة إلى هذا فإنّ المتعلّم يتعوّد على احترام رأي الغير، ذلك لأنّ مناقشة موضوع معيّن يستدعي تبادل الآراء والأفكار وتعلّم روح النّقد باكتساب صفة الإقناع بالأدلة والحجج، وذلك بمشاركة زملاء المتعلّم في حوار هادف قصد تنمية فكرة الموضوع المختار وتطويرها.

وتظهر أهمية المناقشة في توليد الدّافع لدى المتعلّمين وتشجيعهم على المناقشة الحرّة وإبداء الرأي، « فالعناية بتوليد الدّافع، وتهيئة المجال والحافز للكتابة لها أثرها الفاعل في جودة التّعبير ».[2]

ومن فوائد الاعتماد على الحوار والمناقشة في تدريس التّعبير الشّفاهي القضاء التّدريجي على ظاهرة الخجل والخوف من مواجهة الآخرين وقد أرجع الأستاذ "محي الدّين

---

[1]– فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 206.

[2]– المرجع نفسه، ص 207.

بن شيخ الحسين" أسباب ضعف التّعبير الشّفاهي عند المتعلّم إلى تهيّبه في مواقف التّعبير وافتقاده الجرأة على طرح الأفكار والآراء.[1]

ولتدريس التّعبير الشّفاهي اعتمادا على الحوار والمناقشة فضل كبير في تخلي المتعلّم على التّعبير بنمط واحد، وهو النّمط السّردي، فالحوار المستمّر مع زملائه أثناء درس التّعبير يكسبه القدرة على إنتاج نصوص متنوعة الأنماط باختلاف المواقف والمناسبات، وفي هذه النّقطة دعوة للمعلّم « ألا يغفل عن تدريب تلاميذه على التّعبير الوظيفي ككتابة التّقارير، والبطاقات، والإعلانات والرّسائل وغيرها ».[2]

إنّ ضمان نجاح مشاركة المتعلّمين في الحوار والمناقشة يتوقف على دور المعلّم الذي يعوّد متعلّميه منذ البداية على المشاركة والمواجهة وفي هذا الصّدد يقول الأستاذ "عمار شفيق الشرايعة": « على المعلّم أن يحترم آراء المتعلّمين، وأن يناقشهم فيها بمنتهى الموضوعية، وذلك حتى يشعرهم بأهميتهم كبشر يفكّرون وبأهمية ما يفكرون فيه، ومن هذا الباب يستطيع أن يقدم إليهم أفكاره هو ليناقشوها بنفس الموضوعية التي يجب عليه أن يدرّبهم عليها ».[3]

وحتى طريقة الجلوس في قاعات الدّرس تساعد في إنجاح المهمّة، ويضيف "عمار شفيق الشرايعة" في هذا الصدد: « يجب على المعلّم أن يتأكّد أنّ كلّ متعلّم من المتعلّمين ينال الفرصة نفسها التي ينالها زملاؤه في التّعبير عن أرائهم أمام بعضهم ».[4]

إنّ لتجميع الطّاولات على شكل "U" (خوذة الحصان)، بحيث تكون الفتحة في مواجهة السّورة، أو على شكل حلقة نصف دائرة من شأنه أن « يسهّل المراقبة والمتابعة

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، تقويم مناهج اللّغة العربية وأدابها في الأساسي والثانوي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 1998، ص 195.

[2]– وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، تقويم مناهج اللّغة العربية وأدابها في الأساسي والثانوي، ص 197.

[3]– عمار شفيق الشرايعة، التوجيه النفسي في أساليب التدريس، الطبعة الأولى، دار البداية، عمان، الأردن، 2011، ص 235.

[4]– نفس المرجع، ص 236.

لأعمال المتعلّمين وإتاحة الفرصة لجميع المتعلّمين للملاحظة والمشاركة والتّفاعل الإيجابي مع الأنشطة ».[1]

ومن أجل أن يتحقّق هذا طبعًا، يجب ألا تكون الأقسام مكتظّة، لأنّ في ذلك صعوبة أو استحالة تمكّن المعلّم من التّقرّب من كلّ متعلّم ومنحه فرصة المشاركة والمناقشة والحوار.

كما لا يخفى علينا أيضًا دور الأسرة في ترغيب المتعلّم أو عزوفه عن التّعبير الشّفاهي ويشير إلى ذلك "خير الدين هني" بقوله: « ينصح أولياء الأطفال بضرورة إظهار العناية بأطفالهم في مراحل الاكتساب الأولى، فلا يكبتونهم ولا يمنعونهم عن التّكلم ».[2]

بناء على ذلك يمكن القول أنّ منع الطّفل من التّدخل في الحوار الجماعي في العائلة، خاصة في مراحله الأولى من الاكتساب اللّغوي، يؤدي به إلى الانطواء، ويبعده عن التّمرّن على المحادثة في المواضيع المختلفة وعن الإدراك المستمر لحقيقة المعاني وارتباطها بالألفاظ والعبارات. علما أنّ أهم الكفاءات المطلوبة في الفرد المعاصر، هي الكفاية التّواصلية. ويتم بناء قدرة المتعلّم على التّواصل بدفعه إلى التّعبير في سياق وضعيات مختلفة في حدود مستواه الدّراسي أو مهامه المهنية، وتشمل الكفاية التّواصلية عدّة مهارات منها: قدرة المتعلّم على توظيف الأساليب اللّغوية المختلفة، الاهتمام بالسّياق، مراعاة العلاقة التي تربطه بالمتلقي...إلاّ أنّ هذه القدرات ينبغي أن تترجم إلى أهداف تعليمية وكفاءات مستهدفة.

---

[1]– محمّد الصالح حثروبي، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، ص 75.

[2]– خير الدين هني، تقنيات التدريس، ص 149.

المبحث الرابع: الخطأ اللّغوي في ضوء اللّسانيات التّطبيقية.

مدخل:

تهتم اللّسانيات التّطبيقية بدراسة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون أثناء تعليمهم اللّغة سواء كانت اللّغة الأم أو اللّغة الثّانية أو اللّغة الأجنبية، ونظرًا لأهمية هذا الجانب فقد تعاملت معه اللّسانيات التّطبيقية معاملة علمية، فتعدّدت اتجاهات ومناهج تحليل الأخطاء.

لا يخفى علينا الأثر السّلبي الذي يتركه الخطأ في نفسية المتعلّم خاصة المتخرّج من الجامعة. وقد وصفه "نهاد الموسى" بقوله: « كثير الخطأ في الإملاء، كثير الخطأ في النّحو، لا يلحظ علامات التّرقيم، ولا تجري أفكاره على نحو متسلسل، ويستعمل الألفاظ استعمالا قلقًا ».[1]

نجد أنّ هذا المتعلّم لو وجد من يصوّب له أخطاءه لتجنّبها، لذا نرى أنّه من الضّروري إعداد المعلّمين إعدادًا يحثّهم على الاهتمام بأخطاء المتعلّمين والوقوف عليها، مع الاستعانة بالنّتائج العلمية التي تتوصل إليها اللّسانيات التّطبيقية في هذا المجال.

1- مسألة الخطأ عند القدماء:

جاء في معجم لسان العرب: « أَخْطَأَ: يخطئُ، إذا سلك سبيل الخطأ عمدا وسهوا، ويقال: خطِئَ إذا تعمّد وأخطأ إذا لم يتعمّد »[2]. فالخطأ اللّغوي ناتج عن التّطبيق غير السّليم للقواعد الضّمنية للّغة الهدف، ومتعلّم اللّغة يقع في الخطأ بلا عمد، أمّا اللّحن فذكر في نفسه المعجم: « بفتح الحاء: يَلْحَنُ لحنًا فهو لحّان ولحّانة، لَحَنَ فلان في كلامه، إذا مال عن صحيح المنطق ».[3]

---

[1]- نهاد الموسى، مقدّمة في علم تعليم العربية، ط1، دار العلم للطباعة والنشر، الرياض، 1984، ص 19.

[2]- ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 2005، المجلد 5، ص 97.

[3]- المصدر نفسه، المجلد الثالث، ص 183.

لهذا نجد الدّارسين لظاهرة الأخطاء يستعملون اللّحن بمعنى الخطأ، فكلاهما يشير إلى ميل أو عدول عن الاستعمال الصّحيح للّغة سواء على المستوى الصّوتي، الصّرفي، النّحوي والدّلالي. « للمخالفات اللّغوية مصطلحات مختلفة أشهرها الخطأ ثم اللّحن والغلط والزّلة أو العثرة »[1]، وربّما ارتبط مصطلح "اللّحن" «بالمخالفة اللّغوية في مظهرها الإعرابي، وكان العامل الرئيسي في نشأة النّحو وظهوره كما ورد في لسان العرب «ومن معاني اللّحن الخطأ في الإعراب ».[2]

يرتبط الخطأ من النّاحية الإعرابية عند المتعلّم بقصور حصول الكفاية اللّغوية عنده، وقد اختار "محمّد أبو الرّب" مصطلح "الأغلاط" « للدّلالة على أخطاء الأداء مبقيًا على مصطلح الأخطاء للدّلالة على أخطاء الكفاية »[3]. فالأغلاط التي تظهر على مستوى الأداء يمكن أن نرجعها إلى العامل النّفسي أي أنّها تحتاج إلى تفسير نفسي واعٍ.

ونجد عند "أبي هلال العسكري" الفرق بين الخطأ والغلط حيث أنّ « الغلط هو وضع الشّيء في غير موضعه، ويجوز أن يكون صوابًا في نفسه، والخطأ لا يكون صوابًا على وجه »[4]، وعليه فإنّنا يمكن أن ندرج الغلط تحت لواء السّهو في ترتيب الشّيء أو في إحكامه أو وصفه وذلك هو الوصف في غير موضعه، وفيمكن أن يكون صوابًا في نفسه، أما الخطأ فهو ما كان مختلفًا عن الصّواب.

ويفرّق "أبو هلال العسكري" أيضًا بين اللّحن والخطأ فيقول: « اللّحن صرفك الكلام عن وجهته، ثم صار اسمًا لازما لمخالفة الإعراب، والخطأ إصابة خلاف ما يقصد وقد يكون في القول والفعل، واللّحن لا يكون إلاّ في القول ».[5]

---

[1]– محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص 30.

[2]– ابن منظور، لسان العرب، المجلّد 3، (مادة لحن)، ص 183.

[3]– أنظر: المرجع السابق، ص 40.

[4]– أبو هلال العسكري، الفروق اللّغوية، حقّقه: إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة، ص 55.

[5]– المصدر نفسه، الصفحة نفسها.

يستعمل الخطأ في مقابلة الصّواب في الأقوال والأفعال، أمّا اللّحن فارتبط بالنّحو والإعراب، فلا نقول لحن فلان في فعله بل في قوله. لقد كان العرب القدامى سباقين إلى الحديث عن الخطأ وقد نشطت هذه الظّاهرة مع دخول الأعاجم إلى الإسلام، لأنّ اللّغة العربية قبل ذلك اتّسمت بالعفوية والفطرة والسّليقة: « لم تزل العرب العاربة في جاهليتها وصدر من إسلامها تنزع في نطقها بالسّجية، وتتكلّم على السّليقة حتى فتحت المدائن ومصّرت الأمصار ودوّنت الدّواوين. فاختلط العربي بالنّطي والنّقيّ الحجازيّ بالفارسي، ودخل الدّين أخلاط الأمم....فوقع الخلل في الكلام، وبدأ اللّحن في ألسنة العوام ».[1]

والخروج عن القاعدة اللّغوية ناتج عن اختلاط الألسنة غير العربية باللّسان العربيّ ويواصل "الزّبيدي" حديثه في لحن العوام ليحدّد الخطأ بقوله: «...ممّا أفسدته العامة عندنا، فأحالوا لفظهُ، أو وضعه غير موضعه، وتابعهم على ذلك الكثرة من الخّاصة ».[2]

نعتقد أنّ "الزّبيدي" لا يقصد بالعوام عامّة النّاس، لأنّ الخطأ لم يقتصر على تلك الفئة، وإنّما يقصد أيضًا طبقة المثقّفين الذين تتزلق ألسنتهم حتى تضمنه أشعار الفصحاء منهم. وقد عبّر "ابن خلدون" عن الخطأ بقوله: «...اختلط عليه الأمر وأخذ من هذه وهذه، فاستحدث ملكة وكانت ناقصة عن الأولى وهذا معنى فساد اللّسان العربيّ »[3]، وهي إشارة إلى أنّ الخطأ يفسد القدرة اللّغوية فتصير ناقصة مشوّهة.

2- **مسألة الخطأ عند المحدثين:**

لا يزال الخطأ يمثل مشكلا لغويًا عند اللّغويين والباحثين خاصة في ميدان تعليم اللّغات، خاصة وأنّ الخطأ لا يقتصر على المتعلّم الضّعيف والمتوسط فقط بل يتعداهما إلى المتعلّم المتقدّم، وحديثًا نشطت حركة تدعو إلى الاهتمام بالخطأ اللّغوي على أيدي مختصين في هذا المجال، ويعتبر "كوردر" من أهم الرّواد حيث يقول في هذا الصدد:

---

[1]- أبو بكر بن محمّد بن حسن بن مذْحَج الزبيدي، لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، ط2، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2000، ص 59.

[2]- المصدر نفسه، ص 62.

[3]- ابن خلدون، المقدمة، ج3، ص 1141.

«كلّ متعلّمي اللّغة يقعون في الأخطاء. ويمكن أن نعتبر الوقوع في الخطأ عند المتكلّم باعثًا للمرح بالنّسبة للمعلّمين، أمّا بالنّسبة للمتعلّم، فإنّه ليس بمقدوره اكتشاف الخطأ وتصحيحه حتى وإن اكتشفه، فعند محاولته التّصحيح يمكن أن يقع في خطأ آخر ».[1]

فالخطأ عند متعلّم اللّغة أمر شائع، واكتشافه قضية سهلة عند المتعلّمين، لكن التّوقف عند اكتشافه وتدوين الصّواب دون التعرّض إلى تفسيره وتحليله والبحث عن أسباب الوقوع فيه لا يفيد في معالجة المشكلة. فالخطأ موجود ولا سبيل لإنكاره، لكن ينبغي أن يكون مادة للدّراسة والتّحليل من أجل الوصول إلى استخدام اللّغة الهدف بطريقة صحيحة من حيث المفردات المستعملة وتركيبها تركيبًا، صحيحًا متماسكًا.

وقد نبّه "كوردر" إلى « أنّ طبيعة الأخطاء التي يقع فيها المتعلّم ليست مقياسًا لمعرفته أو عدم معرفته للّغة، فالمتعلّم أحيانًا يتفادى بعض من التّراكيب، كي يتجنّب الوقوع في الخطأ، ويستعمل فقط التّراكيب التي يتأكّد منها».[2] ونجد أنّ الحذر الذي يتوخاه بعض المتعلّمين في استعمال اللّغة يحدّ دون اكتشاف الأخطاء، لأنّ المتعلّم يجهل أهمية دراسة أخطائه.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ الأخطاء التي يرتكبها المتعلّم النّاطق باللّغة المستهدفة تختلف كثيرًا عن تلك التي يقع فيها المتعلّم النّاطق بغيرها. « فهي مختلفة بطريقة ملفتة للانتباه »[3]، فأخطاء النّاطق باللّغة المستهدفة متنوّعة، منها ما يصنّف ضمن زلات اللّسان وهو ما يعرف عند "كوردر" "Lapses" « وهي الأخطاء النّاتجة عن تردد المتكلّم، ويرتكبها أثناء التّعب والغضب والقلق »[4]، أما أخطاء النّاطق بغير اللّغة الهدف فيسميها بـ "EROR" « وهي أخطاء ناتجة عن مخالفة المتكلّم قواعد اللّغة، أمّا مصطلح الأغلاط "Mistaks"، فهي النّاتجة عن إتيان المتكلّم بكلام لا يتوافق مع الموقف ».[5]

---

(1) –S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, P: 256.
(2) –Ibid, P: 257.
(3) –Ibid, P: 257.
(4) –Ibid, P: 258.
(5) – Ibid, P: 259.

إنّ أغلاط متعلّم اللّغة الثّانية تكون نتيجة عدم معرفته السّلوك اللّغوي المناسب والظّروف الاجتماعية، لذا يمكن اعتبار هذه الأغلاط أدائية بالدّرجة الأولى، وهي أقل خطورة في تعلّم اللّغة مقارنة بالأخطاء، وهي غير ناتجة عن قصور في الكفاية اللّغوية، بل عن نقص في آلية إنتاج الكلام وربطه بالمواقف والظّروف المحيطة، وهذا يكتسبه المتعلّم تدريجيًا بفضل التّواصل المستمر باللّغة الهدف.

ومن اللّغويين من عالج الخطأ والصّواب اللّغويين في ضوء علم الاجتماع اللّغوي حيث يذهب "تمام حسان" إلى أنّ « ما دام لكل لغة أو لهجة مستواها الصّوابيّ الخاص، فلا بدّ لمن يريد التّكلّم بلغة أو بلهجة غير لغته أو لهجته أن يتعلّم مطابقة جميع عناصر مستواها الصّوابي، من أصوات، ومفردات، وصيغ، وطرق تركيب جمل، ونبر، وتنغيم، وإشارات باليدين والوجه أثناء الكلام ».[1]

لا ينبغي أن نتوقف في تعليمنا اللّغة، عند القواعد اللّغوية وكيفية تطبيقها، بل ينبغي الاهتمام بالقواعد الاجتماعية الخاصة باللّغة الهدف، فمن الأخطاء اللّغوية ما يرفض في البداية من قبل الجماعة اللّغوية، إلاّ أنّه سرعان ما يلقى استحسانا واستعمالا فيصبح شائعًا رغم أنّه خطأ. « وعندما نقول بأنّ هذه العبارة صحيحة، وأنّ تلك خاطئة، فإنّ ذلك يستلزم ضمنيًا وجود قاعدة من نوع خاص، تفرضها الجماعة اللّغوية ».[2]

إلاّ أنّ هناك فرقًا بين ما هو أكثر قبولاً واستحسانًا في جماعة لغوية وبين ما هو مستهجن ومرفوض في الجماعات اللّغوية وقد جاء "تمام حسان" بالبيت الشّعري الشّهير ليؤكّد أنّ اللّغة تمنح نوعًا خاصًا من الصّواب، رغم أنّ الواقع والأخلاق والدّين يرفضون

---

[1]– تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، ط4، عالم الكتب، القاهرة، 2000م، ص 65.

[2]– أتوجسبرسن، اللّغة بين الفرد والمجتمع، ترجمه وعلّق عليه عبد الرحمن: محمّد أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1954م، ص 133.

ذلك، وهذا من باب أنّه يجوز للشّاعر ما لا يجوز لغيره حيث يقول "ابن هانئ الأندلسي"«ما شئت لا ما شاءت الأقدار فاحكم فأنت الواحد القهّار ».[1]

فمحتوى البيت يضع صاحبه في موضع من يبالغ ويتخطى كل الحدود، ليكتسب من ممدوحه "المعز لدين الله الفاطمي".ومن جانب آخر يرى "عبد السّلام المسدي" أنّ اللّحن يعبّر عن التّغيير الذي تعيشه وتتّصف به اللّغة، لأنّ الطّابع المعياري لا يمكن أن يتحكم في اللّغة مطلقًا، «فقضية اللّحن تعود في جوهرها إلى الإقرار بشذوذ الموقف المعياري من الظواهر الطّبيعية المواكبة للّغة ».[2]

فالمعيارية التي يحاول بها اللّغويون ضبط اللّغة تحميها من الخطأ والخروج عن القواعد التي تتحكم في نظامها، إلاّ أنّ المتكلّم يتجاهلها إذا كان في موضع المفهم للخطاب. ولقد أورد "أوتوجسبرسن "Otto Jespersen""[*] في هذا السّياق قوله: « نميّز بين درجات من الصّحة اللّغوية، نطلق على اللّغة عبارات: اللّغة المفهمة واللّغة الصّحيحة واللّغة البليغة ».[3]

يربط "جسبرسن" هنا الصّواب اللّغوي بما تتّفق عليه الجماعة اللّغوية التي ينتمي إليها المتكلّم والخطأ هو ما يخالف هذا العرف الجماعي، فلما يكون الخطاب مفهوما رغم بعده عن الصّحة اللّغوية لا نعتبره خطأ لأنّه أدى وظيفة الإفهام وتحقيق التّواصل ثم تأتي اللّغة الصّحيحة وهي التي يكون فيها المتكلّم إلى جانب تحقيقه لعنصر الإفهام فإنّه يحترم القواعد الضّمنية ويطبّقها تطبيقًا صحيحًا موافقًا لنظام تلك اللّغة. وإلى جانب المستويين المذكورين نجد اللّغة البليغة التي يضمن فيها المتكلّم وضوح المعنى وجمال العبارة والرونق والصّحة اللّغوية.

---

[1]– ينظر: تمام حسان، اللّغة بين المعيارية والوصفية، ص 65.

[2]– عبد السلام المسدي، اللّسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية، تونس، 1986، ص 42.

[*] – أوتوجسبرسن: لغوي دنماركي عاش في الفترة الممتدة بين 1860م و1943م، اسمه الحقيقي "ينس أتوهاريسبرسن" مختص في النحو الإنجليزي.

[3]– أتوجسبرسن، اللّغة بين الفرد والمجتمع، ص 142.

يختلف الأمر من الجانب اللّساني، فعند "جورج مونان" مصطلح الخطأ «ظهر لأوّل مرّة عند "Henri Frei" "هنري فري"[*] سنة 1929 فبالنسبة إليه يجب أن توفّر ملاحظة اختراقات المعيار مؤشرات عن النّظام واشتغاله »[1]، ويعني ذلك أنّ ملاحظة الخروج عن القاعدة يتمّ من خلال القياس على القاعدة التي تمّ خرقها في أيّ نظام لغويّ.

أمّا من الجانب اللّساني التّعليمي « فهو منهج هدفه وصف عيوب الاشتغال لنظام لساني (لغة أمومة[**] أو لغة ثانية) في مدونة بالنّسبة لمجموعة بشرية معيّنة، من أجل استخلاص الطّرق التّصحيحية أو استخلاص تغييرات في مناهج التّعليم لغرض احتياطي».[2]

ثمة في التّعريف السّابق محاولة جديدة لتناول الأخطاء اللّغوية، فبعدما كانت عادة سيّئة ينبغي أن تحارب بكل الوسائل، أصبح ينظر إليها على أنّها شيء طبيعي ينبغي الاستعانة به في المسار التّعليمي، وانطلاقًا من نسبة تكرار الخطأ يتوصّل المختصّون والقائمون على مناهج التّعليم تصحيح طرق التّعليم والوقوف على الصّعوبات التي تعرقل عملية إكساب نظام لساني معيّن.

3- أهمية دراسة الخطأ اللّغوي:

إنّ المرحلة التي وصلت إليها اللّغة العربية من حيث استعمالها في هذا العصر، تظهر الكثير من المشكلات، ولعلّ الاضطراب في الاستعمال الذي تفشى في الألسن والأقلام ينبئ بضرورة العمل على الحد من الظّاهرة، فمتعلّم اللّغة يجتاز مرحلة من مراحل التّعليم، من الابتدائي إلى المتوسط ولا نجد نموا للكفاية اللّغوية لديه، فنفس الأخطاء تظهر في إنتاجاته الشّفهية والكتابية، وهذا المشكل يستحق الدّراسة نظرًا لأهميته من

(*) – هنري فري: لساني سويسري ولد 1899م وتوفي 1980م.

(1)– جورج مونان، معجم اللّسانيات، ص 462.

(**) –**لغة أمومة:** تعرف أيضًا باسم اللّغة الأولى: وهي اللّغة التي تعرض لها الشخص مند ولادته.

– **لغة ثانية:** تشير إلى أية لغة يتعلمها الفرد بعد اللّغة الأم.

(2)– المرجع نفسه، ص ص 462-463.

النّاحية التّربوية، وقد انقسم الدّارسون إزاء هذه الإشكالية إلى مجموعتين حسب "المصطفى بوشوك".

« **الأولى:** تنطلق من أنّ شيوع الأغلاط، وارتفاع تكرارها لدى المتعلّمين يرجع إلى عدم اعتماد المدرّسين لوسائل ديداكتكية ناجعة في تعليم اللّغات.

الثانية: ترى بأنّ الظّاهرة طبيعية وستبقى موجودة رغم الجهود المبذولة، فيجب البحث عن إيجاد تقنيات مناسبة لمعالجة الأغلاط بعد ظهورها لدى المتعلّمين ».[1]

يتّجه أصحاب الرأي الأوّل إلى إعادة النّظر في المناهج الدّراسية، بما في ذلك المضامين وطرق التّدريس والوسائل وتكوين المعلّمين. وفي المقابل نجد أنّ الظّاهرة عند أصحاب المجموعة الثّانية، جزء مهمّ في تعلّم اللّغة وتعليمها، فهي تعتبر علامات وإشارات تترجم مختلف مراحل النّمو الاكتسابي اللّغوي لدى متعلّم اللّغة، وخاصة متعلّم اللّغة الثّانية.

ويمكن أن نربط رأي المجموعتين بعلم النّفس اللّغوي، ونظرة النّظرتين المشهورتين: السّلوكية والعقلية للخطأ اللّغوي. « فالنّظرية السّلوكية ترى أنّ احتمال الخطأ يقلّ، لأنّ التّدريبات النّمطية تثبت المهارة اللّغوية، ومن ثم لا مجال لتوقّع الخطأ. فتعلّم اللّغة في ضوء هذه النّظرية أشبه بالعملية الآلية، أما النّظرية العقلية ترى أنّ تعلّم اللّغة عبارة عن نشاط عقلي، والمتعلّم في أثناء هذه العملية يخطئ، والخطأ جزء من عملية التّعلّم ».[2]

يصبّ أصحاب النّظرية السّلوكية اهتمامهم على ترسيخ البنيات اللّغوية بالإكثار من التّدريبات النّمطية، ومع مرور الوقت يكتسب المتعلّم تلك البنيات فيختفي الخطأ تدريجيًا، أي التنبؤ بالخطأ ومحاربته قبل ظهوره.

أمّا النّظرية العقلية فترى أنّ الخطأ وارد في عملية تعلّم لغة معيّنة، ويكون المتعلّم على دراية بأنّه معرّض للوقوع في الخطأ « وأنّ دراسة الخطأ جزء من البحث في تعلّم

---

[1]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص ص 146-147.

[2]– رشدي طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 305.

اللّغة»[1]. والمتعلّم يقع في الأخطاء اللّغوية وهذا متوقع أثناء تكلّمه للّغة الأولى أو الثّانية أو الأجنبية وتظهر أهمية إعلامه بأخطائه في قدرته على السّيطرة على القلق واليأس إضافة إلى اهتمامه بها قصد تصحيحها وعدم إهماله لها.

إنّ دراسة الأخطاء اللّغوية يضمن المحافظة على الصّورة الصّحيحة للّغة الهدف، وتقدّم لنا المعلومات عن الكفاية اللّغوية عند المتعلّم. واقتناعًا بأهمية هذا النّوع من الدّراسات « نشأت نظرية تحليل الأخطاء، التي تقوم على عدّة عوامل هي: التّعرف على الأخطاء الحقيقية، وصف هذه الأخطاء وتصنيفها، تحديد أسباب هذه الأخطاء».[2]

في ضوء حديثنا عن أهمية دراسة الأخطاء اللّغوية، نذكر ما يعرف باللّغة المرحلية أو الوسيطة "Interlanguage" والتي تسبق مرحلة الوصول إلى التّمكن الكامل من اللّغة الهدف »[3]، وتعدّ هذه المرحلة من مراحل تعليم اللّغة حيث تسلّط الضّوء على الاكتساب النّمائي للّغة. وهذا ما يساعد الباحثين في ميدان اللّسانيات التّطبيقية على معرفة كيفية اكتساب الفرد للّغة إضافة إلى أنّ دراسة الأخطاء، ينطلق القائمون على المناهج من نتائجها ويستفيدون منها في عملية التّخطيط التّربوي وتحديد المناهج.

كما نسجّل في هذا المقام ملاحظة مفادها، أنّ الدّارس لأخطاء المتعلّمين للّغة سواء الأولى أو الثّانية أو الأجنبية يركّز على الأخطاء الشّائعة لا الفردية، لأنّها تساعد على الوصول إلى أسباب الخطأ. ثمّ إنّ دراسة الأخطاء، اللّغوية دراسة علمية يساعد على نجاح العملية الاتصالية أو التّواصلية باللّغة الهدف، لأنّ الأخطاء لو تركت أعاقت العملية أو أضعفتها، ولعلّ الذي يضمن علمية هذه الدّراسة هو دراستها في إطار اللّسانيات التّطبيقية، التي تمدنا بمعلومات عنها من خلال تحديدها ووضعها والبحث عن أسبابها ومعالجتها.

---

[1]– محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص 15.

[2]– نايف خرما وعلي حجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 83.

[3]– المرجع نفسه، ص 48.

وقد حاولنا تلخيص ما جاء به "رشدي أحمد طعيمة" في حديثه عن أهمية دراسة الأخطاء في النقاط الآتية: « تزويد الباحث بأدلة عن كيفية تعلّم اللغة واكتسابها، الاستفادة منها في إعداد المواد التّعليمية ،تلقي الضوء عن أسباب الأخطاء،تسمّى دراسة الأخطاء في أحاديث المتعلّمين أو في كتاباتهم بالتّحليل البعدي، إذ تصف ما حدث وليس ما توقع حدوثه ».[1]

يظهر لنا الفرق بين نظرية تحليل الأخطاء ونظرية التحّليل التّقابلي والذي « يقصد به إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر، مبيّنًا عناصر التّماثل والتّشابه والاختلاف بين اللّغات بهدف التّنبؤ بالصّعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدّارسون عند تعلّمهم لغة أجنبية ».[2]

يمكن في الواقع الاستفادة من هذه المقارنة، إلاّ أنّها تنبّئ بما لم يحدث بعد، أمّا تحليل الأخطاء فتبين حالة من الاستعمال اللّغوي حدثت فعلاً.

وعن أهمية دراسة أخطاء متعلّمي اللّغة يشير "كوردر" إلى أنّه « من المحتمل أن تكون تلك الأخطاء أهم مصدر للمعلومات حول اكتسابه للّغة، كما يمكننا استنتاج طبيعة معرفته للّغة في تلك المرحلة، واكتشاف مواضع ومواطن النّقص لديه وكيف يمكن تداركه، وبوصف وتصنيف أخطاء المتعلّم لغويًا نستطيع الوصول إلى صعوبات التعلّم لديه ».[3]

وفي هذا المجال يكون "تحليل الأخطاء" واحدا من الأنشطة المهمّة في دراسات علم اللّغة النّفسي الخاص بتعليم اللّغة وتعلّمها، فدراسة الخطأ جزء مهم في البحث في هذا الإطار.

تفيد دراسة الأخطاء عند متعلّمي لغة معيّنة، في وضع قوائم للأخطاء الجماعية لمجموعة من المتعلّمين، مع تحديد نسب تكرارها وشيوعها وتبيان أنجع الوسائل لعلاجها،

---

[1]– رشدي طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 308.

[2]– المرجع نفسه، ص 300.

[3] –S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, P: 257.

إضافة إلى ما سبق لا يمكن للقائمين على المناهج الدّراسية تحديد حاجيات المتعلّمين اللّغوية والثّقافية بدقّة، ولا تحديد المرامي والأهداف المراد تحقيقها إلا على ضوء دراسات تحليلية للصّعوبات التي يعاني منها المتعلمون.

4- **أنواع الأخطاء اللّغوية:**

يمكن أن تقسّم الأخطاء اللّغوية إلى مجموعتين، ندرج في المجموعة الأولى تلك التي تؤدي إلى إعاقة عملية التّواصل فتصفها بالخطيرة، إذ أنّها تجعل المتلقي يخطئ فهم الرّسالة.

أمّا المجموعة الثّانية فندرج ضمنها الأخطاء التي تؤدي إلى إعاقة العملية التّواصلية، فنصفها بالبسيطة، ومن أمثلة الأخطاء الخطيرة حسب "محمّد أبو الرّب": «الترتيب الخاطئ للكلمات مثل: أَحَبَّ المدرسة الولد تلك، وضع أدوات ربط الجمل في غير مكانها: يدرس سوف ينجح، حذف بعض الأدوات: مثل كتبت القلم، بدلا من: كتبت بالقلم ».[1]

ومن أمثلة الأخطاء البسيطة:

- زرعت شجرة عوضًا عن غرست.
- طمّن الطّبيب المريض عوضًا عن طَمْأَنَ.
- أخذت قطار الصّباح عوضًا عن سافرت في قطار الصّباح.
- سلّمت على المواطنون عوضا عن المواطنين.
- جاء المواطنين عوضًا عن المواطنون.

لقد وصفنا هذه الأخطاء بالبسيطة لأنّ الرّسالة يتلقاها المتلقي، ولا نقصد ببساطتها هنا أنّها لا تؤثر على الاكتساب الصّحيح للقواعد اللّغوية والبنيات الصّرفية وتقاس خطورة

[1]- محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص 61.

الأخطاء اللّغوية بمقدار الأثر الذي تحدثه في الرسالة والصعوبات التي تَسْبّبها في صعوبات في التّواصل.

5- **مسارات تحليل الأخطاء:**

أ- **الاتجاه التّقليدي:**

كان هذا الاتجاه سائدًا في الدّراسات اللّغوية العربية القديمة، لما اقتضت الحاجة وضع قواعد نحوية وصرفية وظهر معها خروج واضح عنها، خاصة من قبل غير النّاطقين باللّغة العربية، ومن أشهر ما ألّف في هذا المجال عند العرب « ما تلحن فيه العامة للكسائي ت189هـ، "ولحن العوام" "لأبي بكر محمّد بن حسن بن مذحج الزّبيدي" (ت379هـ)»، وما يلحن فيه العوام "للأصمعي" ت216هـ وغيرهم.

وخلاصة هذا الاتجاه « أنّهم نظروا إلى الخطأ على أنّه لا يعدوا عن كونه مخالفة لغوية لقواعد اللّغة، دون أيّ محاولة منهم للإفادة منه في تعليم اللّغة، الذي يفترض أنّه هو وحده همهم الأوّل، لذلك انصبّ جهدهم على قولهم هذا خطأ وذاك صواب ».[1]

يقوم منهج العرب القدامى في دراسة الأخطاء اللّغوية على تحديد الأخطاء اللّغوية والإشارة إليها وتبيان الصّواب من الخطأ فيها، بهدف تنقية اللّغة العربية من اللّحن، أو ممّا يشوبها أو يشوّهها. ونجد "ابن الجوزي" في "تقويم اللّسان" « يكتفي بإيراد اللّفظ الصّواب، ويضبطه باللّفظ أيضًا، وقد يستشهد أحيانًا، وقد يورد بعض الأخبار في حالات قليلة، وفي حالات أخرى ربّما أورد السّند على ما جرى عليه في كتبه الأخرى ».[2]

المنهج نفسه سلكه "الزّبيدي" في "لحن العوام" فهو يكتفي بذكر الخطأ وتبيان الصّواب وهذا ما وجدناه في مؤلّفه: «...فرأيت أن أنبّه عليه، وأبيّن وجه الصّواب فيه...».[3]

---

[1]- محمّد أبو الرّب، الأخطاء اللّغوية في ضوء علم اللّغة التطبيقي، ص 132.

[2]- ابن الجوزي (597هـ)، تقويم اللّسان، حقّقه: عبد العزيز مطر، ط1، دار المعارف، 1966م، ص 46.

[3]- أبو بكر محمّد بن حسن بن مذحج الزبيدي، لحن العوام، ص 62.

لم يتطلّب الأمر من علماء اللّغة في زمانهم أكثر من ذلك، فكان هدفهم المحافظة على اللّغة العربية من اختلاطها بالألسنة غير العربية، الذي به ازداد ظهور اللّحن، فازداد به مطالبة المختصين بالتنبيه إليه، وتصويبه.

ب- **الاتجاه التّقابلي في تحليل الأخطاء:**

هو اتجاه لساني تطبيقي، اهتم بمسألة تعليم اللّغات وتعلّمها، منطلقًا من فكرة مفادها « أنّ الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللّغة الثّانية، هو تدخّل أنظمة اللّغة الأولى مع أنظمة اللّغة الثّانية ».[1]

يهتم هذا الاتجاه بالبحث عن أوجه التّشابه والاختلاف بين لغتين بهدف التّنبؤ بالصّعوبات التي قد تواجه المتعلّمين والسير نحو التّغلب عليها مسبقًا. ويعرّفه "رشدي طعيمة" بأنّه: « إجراء دراسة يقارن فيها الباحث بين لغتين أو أكثر مبيّنًا عناصر التّماثل والتّشابه والاختلاف بين اللّغات بهدف التّنبؤ بالصّعوبات التي يتوقع أن يواجهها الدّارسون عند تعلّمهم لغة أجنبية ».[2]

يعدّ "روبرلادو" "Robert Lado" أهم روّاد حركة الاتجاه التّقابلي في تحليل الأخطاء، بإصداره كتاب "اللّسانيات عبر الثّقافات" "Linguistics Across Cultures" وكان ذلك في النّصف الثّاني من القرن العشرين « حيث بيّن فيه المشكلات التي يواجهها متعلّم اللّغة الأجنبية وإمكانية معالجتها من خلال إعداد المواد التّدريسية وتصميم الاختبارات والفهم الثّقافي ».[3]

وحسب "لادو" فإنّ المواد الدّراسية التي أعدّت على أساس النّتائج المتحصّل عليها من المقارنات بين لغة المتعلّم واللّغة الهدف، تساعد المتعلّم على تعلّمها بسهولة وفي

---

[1]– براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1994، ص 182.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 300.

[3] –Robert Lado, Linguistics Across Cultures, Ann Arbor, The University of MichiganPress, 1977, P: 2-8.بتصرف

أقصر مدّة، ذلك لأنّ التّنبؤ بالصّعوبات يجعل القائمين على المناهج الدّراسية يذلِلونها على المتعلّم.

كما أنّ نظرية التّحليل التّقابلي استمدّت جذورها من النّظريتين، السّلوكية والبنائية و« اللّغويون يحسبون أنّ أدوات النّظرية البنائية تمكّنهم من وصف كل من اللّغتين وصفًا دقيقًا، ثم مقارنة الوصفتين لتحديد الاختلافات بينهما ».[1]

ومن الدعائم الأساسية لنظرية التّحليل التقابلي التي استمدتها من النّظرية البنائية: الوصف والتّباين بين اللّغات. فالوصف الدّقيق يوصل اللّغوي إلى إيجاد التّباين وبالتّالي التّنبؤ بالصّعوبات والمشكلات التّعليمية.

استمرّ العمل بهذا المنهج إلى غاية ظهور نظرية "تشومسكي" فاهتزت بعدها الأسس العامة لها، وذلك بشيوع « التّوجه الأساسي لمدرسة "تشومسكي" الذي يعني بباطن اللّغة أكثر من عنايته بظاهرها، حيث يركّز على الخصائص العامة المشتركة بين اللّغات جميعًا أكثر من تركيزه على أوجه التّباين التي تلاحظ في بنياتها الخارجية ».[2]

إضافة إلى ما سبق فإنّ المداخلة بين اللّغة الأم واللّغة الهدف ليس المصدر الوحيد للخطأ بل هناك أخطاء يقع فيها المتعلّم ليست نتيجة لذلك التّدخل.

كما يشير "عبده الرّاجحي" إلى: « أنّ التّشابه بين لغتين لا يعني سهولة التّعلّم، أو أنّ الاختلاف يعني صعوبة التّعلّم، ذلك أنّ الاختلاف والتّشابه مسألة لغوية، أمّا السّهولة والصّعوبة فمسألة نفسية لغوية ».[3]

والشّيء الملاحظ عند متعلّمي اللّغة أنّه يستمر في الوقوع في نفس الخطأ، حتى عند اكتشافه للقاعدة التي تصحّح خطأه وتضبط لغته، وهذا عائد إلى: « أنّه لم يكتشف

---

[1]– براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، ص 183.

[2]– نايف خرما وعلي الحجاج، اللّغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، ص 92.

[3]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 47.

بعد حدود القواعد المنظّمة للاستخدام أي لم يكتشف حدود تطبيق القاعدة...وتسمى الأخطاء النّاتجة عن ذلك أخطاء المبالغة في التّعميم أو أخطاء القياس ».[1]

وفي هذا السّياق نجد من المختصين في هذا المجال من يبدي تحفظًا على مبدأ التّحليل التّقابلي، لأنّ أخطاء المبالغة في التّعميم أو أخطاء القياس لا علاقة لها باللّغة الأصلية للمتعلّم، لأنّها أخطاء خاصة بعملية التّعلّم ذاتها.

ج- **اتجاه تحليل الأخطاء:**

يهدف هذا الاتّجاه إلى الكشف عن أخطاء متعلّم اللّغة والبحث عن مصادرها، بعد التّأكد من أنّ المداخلة من اللّغة الأم لم يعد المصدر الوحيد لهذه الأخطاء، « وهو مصطلح يستخدمه علم اللّغة التّطبيقي في تعليم اللّغة، وهو الخطوة التّالية للتّحليل التّقابلي».[2]

أمّا عن الفرق بين اتّجاه تحليل الأخطاء واتجاه التحليل التقابلي فبيّنها "براون دوقلاص" بقوله: « يختلف تحليل الأخطاء عن التّحليل التّقابلي في أنّه يدرس الأخطاء التي تعزى إلى كلّ المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النّقل السّلبي من اللّغة الأم فحسب ».[3]

ومن هذا المنطلق فإنّ اتّجاه تحليل الأخطاء يزوّدنا بمعلومات عن النّشاط اللّغوي عند المتعلّم بالفعل وعن مواضع النّقص أثناء تعلّمه، ويشير "دوقلاص" في هذه النّقطة إلى أنّه يمكن أن نغيِّر مصطلح تحليل الأخطاء بعبارة تحليل اللّغة المرحلية وذلك في قوله: « فإنّنا نحسن صنعًا في تحليل أخطاء لغة الدّارسين المرحلية حين نلتزم "بتحليل الأداء" أو بتعبير أكثر بساطة "بتحليل اللّغة المرحلية" وهو تعبير يدلّ على مفهوم واسع

---

[1]- علي أحمد مذكور، إيمان الهريدي، تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م، ص 305.

[2]- المرجع السابق، ص 49.

[3]- براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 205.

يقدّم فرصة لتحليل الأخطاء تحليلاً صحيحًا داخل الإطار الأكبر للأداء المرحلي الإجمالي لدى الدّارس ».[1]

يعدّ "كورد" رائدا في البحث عن أخطاء المتعلّمين حيث وقف إزاءها موقفًا إيجابيًا وهذا واضح في قوله: « بوصف وتصنيف أخطاء المتعلّم لغويًا، نستطيع الوصول إلى صعوبات التعلّم لديه ».[2]

إلاّ أنّ هناك مسألة مهمّة ألا وهي أنّ الاهتمام بتحليل الأخطاء قد يُنْسي اللّغويين الإنتاج السّليم للمتعلّم الذي يمكن أن يستفيد منه في تعليمه: « والتّركيز على الأخطاء المتوقّعة أو الفعلية ينبغي ألاّ يحجب عن الاهتمام بتعزيز التّعبير الصّحيح الذي يصدر عن الطّالب. صحيح أنّ الإنسان يمكن أن يتعلّم من أخطائه، إلاّ أنّه صحيح أيضًا أنه يمكن أن يتعلّم، ربّما بشكل أفضل، من أدائه السّليم، ومن التّعزيز لذلك الأداء ».[3]

كما لا ينبغي أن نغفل عن عيب آخر في تحليل الأخطاء وهو المبالغة في الاهتمام بما ينتجه المتعلّم، ونحن لما نتعلّم لغة ما نسعى إلى تنمية مهارات كثيرة أهمها مهارة فهم اللّغة، « واللّغة حديث واستماع، وكتابة وقراءة، لا يقل فهم اللّغة أهمية عن إنتاجها».[4]

إنّ تحليل الأخطاء يعطينا صورة للغة المتعلم في المرحلة الوسيطة[*] التي يرتكب فيها أخطاء، لكن في مرحلة تالية وبعد تحكمه نسبيًا في اللّغة الهدف، يلجأ إلى استعمال التراكيب والعبارات التي يتأكّد من صحتها ويتجنب تلك التي يشك في صحّتها أو تصعب

---

[1]– براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 207.

[2]–S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, P: 256.

[3]– نايف خرما وعلي الحجاج، اللّغات الأجنبية، تعليمها وتعلّمها، ص 108.

[4]– براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 206.

[*] – هي نظام يبتدعه المتعلّم في مرحلة وسط بين اللّغة الأم واللّغة الهدف.

عليه صياغتها فاتجاه تحليل الأخطاء في نظر "كوردر" « فشل في تفسير ظاهرة التحاشي لأنّ المتعلّمين قد يتحاشون التراكيب التي تسبب مشكلات لديهم ».[1]

على أيّة حال ينبغي أن نعترف بمزايا الاتجاه ونستغلها في ميدان تعليم اللّغة، في وضع البرامج الدّراسية والاختبارات والتّدريبات اللّغوية والبرامج العلاجية، دون إهمال اللّغة السّليمة التي ينتجها المتعلّم التي ممكن من زاويتها أن تنمي القدرة اللّغوية التّواصلية لديه، ولعلّ الخطر الذي يحوم حول هذا الجانب هو اعتماد المختصّين منهج تحليل الأخطاء اعتمادًا مطلقًا دون الاستعانة بطرق ومناهج أخرى في الكشف عن كيفية تعلّم اللّغة أو اكتسابها ومستوى الكفاءة اللّغوية التّبليغية عند المتعلّم.

تمرّ عملية تحليل الأخطاء بثلاث مراحل وهي تحديد الخطأ ووصفه، وذلك بتبيان موضعه ثمّ تصنيفه وإظهار الفئة التي ينتمي إليها، وفي الأخير تأتي مرحلة تفسير الخطأ ويقصد به الإفصاح عن الأسباب التي أدّت إلى ارتكابه.

أوّلاً: مرحلة التعرّف على الخطأ:

يقصد به تحديد الموضع الذي تنحرف فيه استجابات المتعلّمين عن قواعد الاستعمال اللّغوي الصّحيح. فهذه المرحلة تحاول إلقاء الضّوء على الأخطاء والكشف عنها في إنتاجات المتعلّم الشّفوية والكتابية.

أثناء البحث والتّقصي عن هذه الأخطاء يصادف البّاحث صعوبة في التّعرّف على الخطأ، لأنّ المتعلّم قد يأتي بتراكيب سليمة نحويًا، لكن لا يدرك القاعدة التي تحكّمت في صحّتها فكيف نتعرّف على الخطأ في هذه الحالة ؟ وفي حالات أخرى نصادف في إنتاجات المتعلّمين تراكيب سليمة نحويًا، لكنّها خارجة عن الموضوع المطلوب، أي غير مناسبة لمقام الحديث.

[1]–S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, P: 257.

والدّارس في هذه المرحلة مطالب بتحديد ووصف الأخطاء الشّائعة « والشّيوع يعني كثرة الاستعمال، وشيوع الأخطاء ظاهرة تنذر بفساد اللّغة واضطراب قواعدها، الأمر الذي يستوجب العمل على مقاومته وعلاجه بطريقة أو بأخرى ».[1]

كما أنّ الأخطاء الشّائعة هي الأولى بالدّراسة والمناهج تبنى وتعدّل على أساسها، وهي التي تساعد الباحث على الوصول إلى أسباب الخطأ وتفسيره، ويكون الاهتمام بظاهرة الشّيوع لأنّ « التّدريس يكون لمجموعات ولكن الذي يتعلّم هو الفرد ومع ذلك، فإنّ أخطاء المجموعات هي التي تهمّنا، وذلك لأنّ مفردات المناهج وإجراءات التّصحيح يتم تصنيفها للمجموعات وليس للأفراد ».[2]

إنّ عملية التّعرف على الخطأ ليست عملية سهلة أو هيّنة، فالأخطاء لا تتسم بالوضوح دائمًا، ولا يسهل على الباحث التّعرف على الخطأ، دون معرفة سياق الكلام وقصد المتعلّم. وما السّبيل إلى معرفة قصده إن لم يكن حاضرا، والمعلّم يصحّح كتابات متعلّميه خارج قاعة الدّرس؟ فعبارة "أنا بخير شكرًا" عبارة صحيحة نحويًا لكنّها خاطئة إذا كانت إجابة أو ردّا عن السّؤال "من أنت" ؟.

ثانيًا: تصنيف الأخطاء.

في البداية نتساءل: هل نكتفي بتبيان الخطأ وتحديد موضعه ؟ أم ينبغي أن نتجاوز هذه المرحلة إلى مراحل أكثر تحليلا للخطأ اللّغوي أهمها مرحلة التّصنيف، ولقد حدّدت "خولة طالب الإبراهيمي" الفائدة التي نجنيها منها في قولها: « تبيّن هذه الأخطاء أولاً، الصّعوبات التي يلاقيها التّلاميذ أثناء تعلّمهم ومواطن ضعفهم في مراحل الاكتساب، ثم تبرز البنى الصّعبة التّعلّم والتي يحسن أن يعاد النّظر في كيفية تعليمها ».[3]

---

[1]– كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998، ص 261.

[2]– المرجع نفسه، ص 261.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، "طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائري"، مجلة اللّسانيات، العدد5، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1981م، ص 50–51.

يوصلنا التّصنيف إلى اكتشاف الأخطاء الشّائعة لدى المتعلّمين، ويُوصل الباحثين في هذا المجال أو التّخصص إلى الكشف عن الأسباب التي تؤدي إلى الوقوع في الخطأ الشّائع(*). وهذا حتماً يمكّن هؤلاء من القضاء على أكبر قدر من الأخطاء.

فالباحث مطالب في هذه المرحلة بتصنيف الخطأ حسب نوعه، فقد يكون صوتيًا أو صرفيًا أو نحويًا أو دلاليًا، أي تصنيفه إلى الفئة التي ينتمي إليها. وتصنيف هذه الأخطاء ليس بالأمر الهيّن إذ أنّ الخطأ الواحد يمكن أن ينتمي إلى أكثر من صنف ويمكن أن يحلّل بطرق مختلفة.

ثالثًا: تفسير الأخطاء.

تعتبر آخر المراحل في تحليل ودراسة الأخطاء اللّغوية، وتتلخّص في البحث عن الأسباب والعوامل التي أدّت إلى تلك الأخطاء، ولقد كانت أوّل الأسباب التي ظهرت عند الباحثين المداخلة بين لغة المتعلّم واللّغة الهدف، أو اللّغة الأصلية (الأم) واللّغة التي يتعلّمها، ولقد تأكّد لديهم في وقت لاحق أنّه من المحظور أن نكتفي في تفسير ظاهرة الخطأ بما لها من أبعاد لغوية ونفسية وتربوية بإرجاعها إلى سبب ومصدر واحد.

أمّا فيما يخص النّقل عن لغة أخرى خاصة عن لغة المتعلّم. فيفسّره الباحث بالتداخل بين المهارتين عند المتعلّم _سبق أن تحدثنا عن ذلك في مبحث سابق_. ولقد أشار الباحثون أيضًا في تفسير الأخطاء اللّغوية إلى بيئة التّعلّم. فاعتبروها المصدر الثّالث، بما يضمّه من ظروف التّمدرس ووضعيات المتعلّم داخل قاعة الدّرس ومادة التّعلّم والمعلّم ومستوى تكوينه وقدرته على تعليم اللّغة، فكل هذا قد يؤدي إلى انتشار الخطأ بسبب ضعف التّحصيل الدّراسي لدى المتعلّم.

نعزّز ما سبق بما ذهب إليه "رشدي طعيمة" في قوله: « هناك مصدران أساسيان للأخطاء الشّائعة، فالخطأ قد يكون نتيجة نقل الخبرة من اللّغة الأولى إلى اللّغة الثّانية،

(*) – نعني بالخطأ الشائع: الخطأ الذي يشترك فيه الشريحة الكثيرة من المتعلّمين.

وقد يكون ناتجًا عن عجز الدّارس عن الاستخدام اللّغوي الصّحيح في مرحلة معيّنة من تعلّمه هذه اللّغة »[1]. لقد أشار "طعيمة" في المصدر الثّاني إلى ما هو متعلّق باللّغة الهدف، فمن مصادر الخطأ عند المتعلّم، جهله بقواعد اللّغة الجديدة فتتكوّن عنده لغة بَيْنِيَة أو مرحلية.

وجدنا المعنى ذاته عند "براون دوقلاص" لما لخّص الأسباب التي تؤدي إلى الخطأ في ما يأتي: « النّقل عن لغة أخرى، النّقل داخل اللّغة الواحدة وبيئة المتعلّم ».[2]

ومن الاستعمالات النّاتجة عن المداخلة بين لغة المتعلّم الأم ولغة أخرى يستعملها مع لغته الأم عند الطّفل الجزائري مثلاً ما سمعناه عنه: « Stylo, Cartable, Tablier, Bus, Ecole....» ويرى أصحاب التّفسير السّلوكي للأخطاء أنّ حدوث الأخطاء هو نتيجة للنّقل السّلبي للعادات اللّغوية السّابقة إلى اللّغة الجديدة موضوع التّعلّم، إذ تحدث هذه الأخطاء عندما تتشابه لغتان في معنى مشترك واحد ».[3]

ومن أمثلة ذلك الخطأ الذي يقع فيه: النّاطق باللّغة الفرنسية أثناء تعلّمه للإنجليزية حيث يكوّن الجملة الآتية: "The House Of My Friends" عوضًا عن " My Friends House". والخطأ الذي يقع فيه الناطق باللّغة الفرنسية أثناء تعلّمه للّغة العربية في قوله: « سأحضر لرؤيتك » عوضًا عن « سأزورك قريبًا ». نقلاً عن خبرته في لغته الأم « Je Viens Te Voire».

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 369.

[2]– براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ص 214.

[3]– حسن مالك، اللّسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ط1، منشورات مقاربات، فاس، المملكة المغربية، 2013، ص 97.

الفصـل الثاني

الأبعاد النظرية للتدريب اللّغويّ

1- **المبحث الأوّل:** التّدريب اللّغويّ (المصطلح والمفهوم).

2- **المبحث الثاني:** التّدريبات التّقليدية والبنويّة.

3- **المبحث الثالث:** التّدريبات التّحويلية التّوليدية

4- **المبحث الرابع:** التدريبات والتّواصلية.

المبحث الأوّل: التّدريب اللّغويّ (المصطلح والمفهوم).

1- التّعريف اللّغويّ للتّدريب أو التّمرين:

جاء في القاموس المحيط أنّ التّمرين: « مشتق من: مَرَنَ: مرانةً ومرونةً ومرونا: لان في صلابته. ومرّنته تمرينا: ليَّنَته. ومَرَنَ على الشيء مرونا ومَرَنه: تعوّده. ومرّنه تمرينا فتمرَّن: درّبه فتدرّب ».[1] وعند" الزّمخشري" وجدنا مادة: مَرَن ثوبه بمعنى لان وامّلس.[2]

وفي "لسان العرب" وردت مادة مَرَن: مَرَن يَمْرُن مرانةٌ ومرونةٌ، وهو لين في صلابة،ومرَّنته: ألنته وصلّبته. ومَرَن الشيء يَمْرُنُ مرونًا إذا استمر، وهو لين في صلابة. ومَرَنَتْ يدُ فلان على العمل أي صَلُبت واستمرّت.والتّمرين: التّليين، ومَرَنَ على الشّيء يَمْرُن مرونًا ومَرانَة: تَعوّده واستمرّ عليه ومَرَّنه عليه فتمرَّن: درّبه فتدرّب.[3]

نستخلص أنّ المعاني التي وضعت في المعاجم السّابقة تتفق على أنّ التّمرين يعني اللّيونة والتّعوّد والاستمرار كل ذلك يؤدي إلى هدف واحد وهو التّسهيل لأنّ الإنسان لما يتمرّن على الشّيء نتيجة للاستمرار في القيام به يسهل عليه فعله بعد ذلك.

ولكن "ابن منظور" أضاف معنى التّدريب للتّمرين ولا يخفى علينا ما بين التّمرين والتّدريب من اشتراك في معنى التّكرار والممارسة، لهذا سأستعمل المصطلحين (التمرين والتّدريب) بنفس المعنى فيما يأتي من البحث. والتّمرين عند « أبي حامد الغزالي"هو: « المواظبة على نمط من الأفعال على الدّوام مدّة مديدة ».[4]

---

[1]- مجد الدين محمّد بن يعقوب الفيروز آبادي، القاموس المحيط، تح: آنس محمد الشامي، دار الحديث طبع ونشر وتوزيع، القاهرة، 2008، ص 1526.

[2]- الإمام جار الله فخر خوارزم محمود بن عمر الزمخشري، أساسيات البلاغة، ط1، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، 2003، ص 793.

[3]- ابن منظور، لسان العرب، المجلد الرابع عشر، مادة مرن، ص 61.

[4]- أبو حامد الغزالي، إحياء علوم الدين، ج3، طبعة عيسى البَابيّ الحلبيّ، القاهرة، 1957، ص 57.

لقد ركّز الغزالي على مبدأي التّكرار والمواكبة لما لها من أهمية في التّرسيخ والتّثبيت للمهارة إضافة إلى الإشارة إلى طول المدّة وأهميتها في اكتسابها. كما أشار "ابن جني" إلى التّمرين في قوله: « وهذا ونحوه إنّما الغرض فيه الرّياضة به وتدرّب الفكر بتجشمه وإصلاح الطّبع في معناه وعلى سمته »[1]، ما زال التّركيز على التمرّس والرّياضة اللّذين يضمنان سرعة الاكتساب والتّرسيخ.

1-1 المعنى الاصطلاحي للتّمرين:

مصطلح "التّدريب" يستعمل بنفس المعنى مع التّطبيق والتّمرين والممارسة اللّغوية، والنّشاطات الإدماجية فهو يهدف إلى التّمهير في الشّيء والتدرّب والتّعوّد عليه « فهو وسيلة لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلّمه بشأنها »[2]، فهو نشاط يشارك فيه المتعلّم على نحو إيجابي لإثبات تمكّنه فيما تعلّمه.

2-1 التّمرين في كتب تعليم اللّغات:

ورد في قاموس تعليمية اللّغة الفرنسية "لجون بيير كوك" "Jean Pierre Quq" «التّمرين يشير إلى عمل منهجي رسمي متجانس رامٍ إلى هدف خاص وهو مصمم للاستجابة لصعوبة معيّنة، رغم أن الأصول التّاريخية للمصطلح، مرتبط دائمًا بالعمل اللّغوي النّحوي، نستطيع استعماله للدّلالة على مجموعة من الأنشطة التّعليمية اللّغوية والتوّاصلية ».[3]

يشير التّعريف السّابق إلى الجانب المنهجيّ والرّسميّ الذي يتّصف به التّدريب في تعليمية اللّغات، وهذا راجع إلى ما يكتسبه من أهمية في ترسيخ المادة اللّغوية، فوجب أن يكون ممنهجًا ومتجانسًا مع المادة اللّغوية المقدمة وربّما يقصد بالتجانس بعد التمارين اللّغوية عن الآلية، كما يبيّن وظيفة التّمرين في تذليل الصّعوبات التي تعترض المتعلّم

---

[1]– ابن جني، الخصائص، ج2، ص 518.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه ، ص 227.

[3]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde, P : 94.

إضافة إلى إشارته إلى أنّ المصطلح في أصوله التّاريخية كان مرتبطًا بالعمل اللّغويّ النّحويّ، إلاّ أنّه يمكن أن يستعمل لكل الأعمال والأنشطة التّعليمية التي تقوّي وتدعّم اكتساب الملكة اللّغوية والتّواصلية.

وتقريبًا وجدنا نفس المفهوم عند كل من "قالسون (R.Galisson)" و"كوست (D.Coste)". في قولهما: « في تعليمية اللّغات التّدريب هو كل نشاط له خصائص تستوفي المبادئ المنهجية، ويندرج تحت إطار التّصنيف الذي يهدف إلى استيعاب العناصر اللّغوية التي قدّمت وشرحت وتوظيفها توظيفًا سليمًا ».[1]

ومن خلال هذا التّعريف نستنتج خصائص التّمرين اللّغوي ووظيفته، فقد وصفه بأنّه نشاط، وهذه الصّفة توحي بالحركة ومحاولة جعل المتعلّم إيجابيًا في قاعة الدّرس بل يبعث فيه عنصر التّفاعل والإيجابية مع المادة اللّغوية التي قدّمت. وقد وصفه أيضًا "بالنّظام" أو "المبادئ المنهجية"، لأنّ التّمارين اللّغوية إذا قدّمت مبعثرة ومتفرّقة للمتعلمين وبدون هدف محدّد بكل عناية، تبقى بدون جدوى، كما أضاف مبدأ التصنيف أي تبويب التمارين اللّغوية حسب حاجة المتعلّم إليها بهدف استيعاب العناصر اللّغوية المشروحة فعلاً.وربّما نشير في هذه النقطة إلى حسن انتقاء التّدريبات بحيث تؤدي الغرض المنشود منها، أي تحديد المقصد.

ولقد صنّف "جون بيير كوك" التّدريبات حسب طبيعتها والهدف منها إلى:

1- تمارين موجّهة للتدريب على الفهم سواء المنطوق أو المكتوب وتدرج تحت لوائها: الاستبيانات وملئ الفراغ، تمارين التّنبؤات، تمارين إعادة التّركيب والتّلخيص.

2- تمارين موجّهة للتّدريب على التّعبير الشّفهيّ وتبدأ بملاحظة المتعلّم للمدونة للإثراء اللّغويّ وتمارين بنيوية، وتمارين تقمص أدوار والحوار والمناقشة.

3- تمارين موجّهة للتدريب على التّعبير الكتابيّ ومنها تقليص نص، تحويل نمطه، إصلاحه بتخيّل البداية أو النّهاية.

---

[1]–R.Galisson et D.Coste, dictionnaire de didactique des langues, P : 202.

4- تمارين متا لغوية «Métalinguistique».[1]

فهذه القائمة من التّدريبات خاصة بتعليم اللّغة الفرنسية كلغة ثانية أو أجنبية. وفي اعتقادنا أنّ تعليم اللّغة العربية في الجزائر يمكن أن يستفيد من أنواع التّدريبات السابّقة لأنّ المشكلة الأساسية تكمن في فهمنا لطبيعة اللّغة التي نعلّمها _وقد سبق الحديث عن هذا_ لأنّ اللّغة الفصحى تختلف عن اللّغة الأم عند الجزائريين في الكثير من الخصائص الصّوتية والصّرفية والنّحوية وربّما الدّلالية.

3-1 التّعريف اللّسانيّ:

ولقد ذكره "جورج مونان" في قوله: « تمرّن: يعني في اللّسانيات البيداغوجية، النشاط الذي يقوم به فرد بهدف الحصول على مجموعة من السّلوكيات اللّسانية الجديدة».[2]

فالنشاطات اللّغوية كثيرة ومتنوّعة، ففيها ما هو مكتوب، مسموع، مرئيّ ومنطوق، فهي كلّها تهدف إلى اكتساب عناصر لغوية جديدة، وسنتوسّع في هذا الجانب في الفصول اللاحقة مع تحديدات لسانية مختلفة للتّمرين اللّغويّ باختلاف النّظريات اللّسانية.

4-1 التّعريف النّفسيّ:

من الجانب النّفسيّ: « يعرف التعلّم بأنّه كل تغير في الأداء تحت شروط الممارسة، وهذا يوضّح مدى أهمية الممارسة في اكتساب السّلوك، فهي الشرط الضروريّ. والتعلّم لا يتم بلا ممارسة ».[3]

بهذا التّعريف تحدّد مصطلح "الممارسة" حيث ربطه صاحب المعجم بعملية التعلّم، بل وجعله شرطًا ضروريًا لاكتساب السّلوك وذهب إلى أكثر من ذلك لما أراد تبيان أهمية

---

[1]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français langues étrangère et seconde, P : 94, et 95.(بتصرف)

[2]– جورج مونان، معجم اللسانيات، ص 161.

[3]– فرج عبد القادر وآخرون، معجم علم النفس والتحليل النفسيّ، دار النهضة العربية، بيروت، ص 433.

الممارسة بأنّ التعلّم لا يحدث ولا يتم بلا ممارسة، ولعلّ الممارسة اللّغويّة أو التّدريب اللّغويّ من النّاحية النفّسية شرط لتغيير السّلوك أي اكتساب المهارات اللّغوية وترسيخها.

أمّا التّدريب: « فهو تعليم منظم ومحدّد ومبرمج لاكتساب المتدرّب عادات ومهارات وقدرات على أداء عمل معيّن أو رفع كفاءته فيه »[1]. يؤدي عنصر التّنظيم والتّحديد والبرمجة دورًا مهمًّا في إعداد التّدريب في عملية التّعليم، والهدف منه هو:

- اكتساب المتعلّم عادات، والعادة تشير إلى الترسيخ، والمهارة تشير إلى حسن الأداء أمّا القدرة فتشير إلى القوّة والملكة التي يتصف بها المتعلّم في أداء عمل معيّن، وإذا تحقّقت الكفاءة فالتدريب ينمّيها ويرفع من مستواها.

2- **<u>التّمرين في المناهج التّعليمية</u>:**

فيما يخص المناهج التّعليمية الجزائرية، ورد في منهاج السنة الثالثة الجيل الأوّل: « التّمارين الكتابية التي تقدّم للتّلميذ بعد حصّة التعبير الشفويّ والتواصل، تتناول موضوعات متّصلة بما سبق، ويراعي فيها التدرّج في صعوبة الإنجاز بالنظر إلى وتيرة تقدّم كل تلميذ ومستواه وتهدف إلى:

أ- استثمار معارف التّلميذ وتعزيزها.

ب- تقدير مدى استيعابه لما مرّ به والعلاج السّريع لمواقع العجز في تعلّمه ».[2]

إذا ما تأمّلنا التّعريف السّابق، نجده ركّز على موضوع التّمرين الذي يكون مرتبطًا بدرس القراءة أي نص الانطلاق، إضافة إلى التأكيد على خاصيّة التدرّج في الصّعوبة، أمّا قضية النّظر إلى وتيرة تقدّم كل تلميذ ومستواه، فذلك ما لا يمكن تحقيقه في المدرسة الابتدائية الجزائرية والذي يصعّب ذلك وهو كثافة البرامج الدراسية واكتظاظ الأقسام.

---

[1]- شاكر قنديل، معجم علم النفس والتحليل النفسيّ، دار النهضة العربية، بيروت، ص 111.

[2]- الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، ص 15.

أمّا عن الأهداف المسطّرة، فهي لا تخرج عن اعتبار التّمرين وسيلة ترسيخية تقويمية وعلاجية، ذلك ما أبعد المعنى التّعليميّ للتمرين عن المعنى الذي حدّدته معاجم تعليم اللّغات خاصة في تجاهل صفة الحيوية والنشاط والتواصل، فالهدف هو الملكة اللّغوية التي لا يمكن أن تكتمل بدون ملكة تواصلية تبليغية.

3- **المكانة التّربوية للتّدريب اللّغويّ:**

تعد مرحلة الممارسة اللّغويّة، أهم مرحلة في تعليم اللّغات، فهي تؤدي دورًا فعالاً في ترسيخ المكتسبات التّعليمية، إذ الملكة اللّغوية والتّبليغية لا تحصل بحفظ القواعد ولكنّها تحصل بالتّدريب والتّمرين.

وتكمن الأهمية الحيوية للتّمرين اللّغويّ في كونه وسيلة لبلوغ وتحقيق عدّة أهداف في عملية تعليم اللّغة أهمّها أنّه:

- وسيلة شارحة أثناء تقديم الدروس: فمعلّم اللّغة كثيرًا ما يلجأ إلى التّمرين خلال محاولته شرح بنية لغوية معيّنة بغرض التّشخيص والتّوضيح.
- وسيلة لمراجعة الدّرس السّابق قبل الولوج إلى درس جديد، خاصة وأنّ دروس اللّغة حلقات متتابعة تستدعي كلّ واحدة الأخرى.
- وسيلة ترسيخيه: وتعتبر آخر مراحل الدّرس اللغّويّ، وفيها يعمل المعلّم بوساطة التّمرين على تثبيت البنى اللّغوية الجديدة والتأكّد من استيعابها من قبل المتعلّم.
- وسيلة تقويمية: ويجد المعلّم في التّمرين أنجع الوسائل والطرق لتقييم مستوى المتعلّمين في الفروض والاختبارات في نهاية الفصل أو السنة أو نهاية مرحلة من المراحل التّعليمية.
- وسيلة لتنمية القدرة التّعبيرية عند المتعلمين، باكتساب البنى اللّغوية، والوصول إلى الإلمام باللّغة إلمامًا صحيحًا.

ويرى والجاحظ أنّ مرحلة التّدريبات هي المرحلة المهمّة في أيّ تعلّم فيقول: «وأيّ جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرّنها على الأعمال أصابها من التعقيد على حسب ذلك المنع »[1]، فالتّدريب اللّغويّ بالخصوص يمكّن المتعلّم من السيطرة على الأنماط اللّغوية التي تعلّمها، فنعثر في مرحلة الممارسة اللّغوية على النماذج التي ينبغي الاقتداء بها خاصة تلك التي تنمي مهارة التحدّث عند المتعلّم وفي هذا الصدد يؤكّد المبرّد: « اللّسان عضو إذا مرّنته مرن، وإذا أهملته خار كاليد التي تُخشّنها بالممارسة، والبدن الذي تُقويه برفع الحجر وما أشبهه ».[2]

انطلاقًا ممّا سبق ندرك ما للتّدريبات اللّغوية من أهمية في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية وقد عبّر عن ذلك "حسن شحاته" بقوله: « التّدريبات اللّغوية محور أساسي في تدريس القواعد النّحوية خاصة إذا تزامنت مع المناقشة والشرح والحوار ».[3]

فالممارسة اللّغوية تؤدي دورًا فعالاً في ترسيخ المكتسبات التّعليمية، لذا ينبغي الاهتمام بهذه المرحلة بالذّات، بالعمل على ترقية التّمرين اللّغويّ من حيث ترتيب عناصره وشكله ومراعاة مستوى المتعلّم وحاجياته وذلك بإخضاعه إلى مقاييس علمية ذات أهداف محدّدة.

---

[1]– الجاحظ، البيان والتبيّن، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، (د.ت)، ص 154.

[2]– المبرّد: الكامل في اللّغة والأدب، ج1، مكتبة المعارف، بيروت، (د.ت)، ص 246.

[3]– حسن شحاته، مروان السمان، المرجع في تعليم اللغة العربية وتعليمها ، ص 254.

المبحث الثّاني: التّدريبات التّقليدية والبنوية.

لقد مرّت مناهج تعليم اللّغات بمراحل مختلفة باختلاف النظريات اللسانية وتعاقبها ابتدأت بما يسمى حاليًا بالطريقة التقليدية، وبدوره التّدريب اللّغويّ يرتكز على نظرية لغوية معيّنة. وبالاعتبار ذاته، يرتكز التدريب اللّغوي على نظرية لغوية معيّنة إذ إنّ « إعداده لا يتم بالسّهولة التي تبدوا لنا، لكنّه يخضع لمنهجية خاصّة غالبًا ما تحدّد شكله ومحتواه وأبعاده النّظرية ».[1]

1- المبادئ اللّغوية التّقليدية:

رغم أن الطّرق التّقليدية لم تظهر ارتباطها بنظرية لسانية معيّنة إلاّ أنّنا نعتبر الاعتماد على القواعد التّقليدية والتّمسك بها نظرية في حدّ ذاته. «وتتميز هذه المبادئ بأنها تتّخذ من نموذج القواعد التي وضعت في الأصل للّغتين الإغريقية واللاتينية نموذجًا تستخدمه لوصف اللّغات الحديثة واستنباط قواعدها، أو بالأحرى لفرض القواعد عليها».[2]

والقواعد اللّغوية اعتبرت هدفًا وغاية في ذاتها « فهي تمدّ تلميذ اللّغة بالأساليب والقواعد التي يجب اتباعها لكي يتقن الكلام الجيّد والتّعبير الكتابيّ الجيّد ». [3]

وفي ظل هذه المنهجية، فإنّ تمرين القواعد يكوّن التّطبيق الدّقيق للقاعدة اللّغوية المعيّنة، ويكتفي المعلّم في هذه الحالة بالتّأكّد من أنّ التّلميذ قد استوعب التّعريف والقاعدة، وأصبح قادرًا على استظهارها وتطبيقها في آخر الدّرس.

1-1 عيوب الطّريقة التّقليدية:

من الأسباب التي أدّت باللّغويين المعاصرين إلى عدم الأخذ بهذه المنهجية في إعداد التّدريبات اللّغوية نظرتها السّطحية للّغة البشرية، لأنّ الدّراسات الحديثة أثبتت أنّ

---

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 79.

[2]- نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 21.

[3]- المرجع السابق، ص 79.

فهم لغة البشر وسبر أغوارها شيء معقد وصعب ولا يمكن أن ينظر إليه بتلك النّظرة البسيطة، وحتى اكتسابها يحتاج إلى بحث وتقص باستمرار، بالاستفادة من نتائج علوم مجاورة لها. ولقد لخص "نايف خرما" و"علي الحجاج" تلك الأسباب فيما يأتي: « إهمال لغة الحديث الشفوية، مع أنّها هي لغة التواصل والتفاهم الفعلية، إهمال الاستخدامات الحديثة للّغة والتي تتطور وتتغيّر بشكل متواصل، إهمال النواحي الصوتية التي تؤثر تأثيرًا بالغًا في المعاني التي يقصدها المتحدّث ».[1]

ولعلّ الاهتمام المبالغ فيه بتدريس الحروف الهجائية والتّدريب على قواعد الكتابة والإملاء ثم دراسة قواعد اللّغة العربية من خلال علم النحو يمثّل أهم العيوب عند الطرق القديمة حيث أشارت إلى ذلك "خولة طالب الإبراهيمي" في ما يأتي: « تركيزها على الجانب الثاني (الكتابي) وتفضيلها اللّغة الأدبية...وكثيرًا ما تغفل هذه الطرق جانب التعبير الشّفاهي ولا توليه اهتمامًا كبيرًا، فلا توفر للطالب الفرص اللاّزمة لتنمية ملكته».[2]

2-1 التّدريبات اللّغوية في ظلّ مدرسة المبادئ التّقليدية:

كانت التّدريبات اللّغوية التي تصحب دراسة القواعد، لا تخرج عن إطار الأمثلة التي يؤتى بها لتوضيح القاعدة النّحوية وكانت لا تخرج أيضًا عن الشّواهد النّحوية التي تتكرّر بعينها في كل كتب النّحو العربيّ.

وكان الهدف من إعداد التّمارين ليس المقدرة على التّواصل بل هو المقدرة على إنتاج الأنماط اللّغوية، وذلك لا يساعد المتعلّم على التّعبير عن أفكاره في المواقف الحياتية المختلفة خارج حجرات الدّراسة. ويمكن أن نطلق على هذا النوع من التّمارين أيضًا "التّدريبات النمطية".

---

[1]- نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 23.

[2]- خولة طالب الإبراهيمي، « طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية »، ص 43.

ورغم هذه النقائص والعيوب التي تتميّز بها هذه المبادئ التقليدية، إلاّ أنّها مازالت تعتمد رغم ادّعاء القائمين على وضع المناهج الدّراسية العكس. لقد وجّهت لهذا النّوع من التّدريبات حملات نقد عنيفة من مختلف المدارس والاتّجاهات « إلاّ أنّه ظهر اتجاه جديد معتدل منذ بداية السّبعينات، يوفق بين الاتجاهين النّمطي والاتصالي باعتبار أنّ كلا منهما مكمل للآخر ».[1]

ويخطئ من يعتقد أنّ طرائق تعليم اللّغات رغم قدمها لا تهدف إلى تحقيق التّواصل. ولكنّ هذه اللّغة التي تعلّمها هي سلوك وعادة تحكمه قوانين لغوية وقواعد نحوية، فالمتكلم الذي ينتج جملا خاطئة من النّاحية اللّغوية قد يعاقب اجتماعيًا ويعزل عن غيره من المتكلّمين.

2- **المدرسة البنوية:**

نظرًا لتركيز اللّغويين على الصّرف والنّحو، والاستعمال المثالي المعياري للّغة الذي كان همهم الوحيد وغايتهم القصوى « ظهرت في أوائل القرن الحالي حركتان متشابهتان للتعامل مع اللّغة بطريقة مختلفة عن الماضي، في أوروبا ظهر اللّغويّ "فرديناند دي سوسور" وفي الولايات المتحدة الأمريكية ظهر في وقت لاحق عدد من علماء اللّغة كان أهمهم "سابير"(*) ثم "بلومفيلد"(**) ثم "سكينر"(***) ». الذي جمع بين علم اللّغة وعلم النفس والذي ساهم مساهمة رئيسية في تطبيق النظرية على العملية التّعليمية.[2]

ترتبط المفاهيم البنوية الخاصة بتعليم اللّغة بمبادئ علم النفس السّلوكي، فاللّغة عندهم نوع من أنواع المثير والاستجابة للمثير، بحيث أنّ المتكلم يسمع كلامًا فتنشأ لديه

---

[1]- يوسف الخليفة أبو بكر، أنواع التمارين اللّغوية في الكتاب المدرسيّ، « مجلة اللسان العربي »، العدد 23، تصدر عن مكتبة تنسيق التعريب، الرباط، 1984، ص 96.

(*) – إدوارد سابير، لغويّ أمريكي عاش بين سنة 1884م و1939م.

(**) – ليونارد بلومفيلد، لغويّ أمريكي عاش بين سنة 1887م و1949م.

(***) – برهوس فردريك سكينر، أخصائي علم النفس، سلوكي (أمريكي) عاش بين سنة 1904م و1990م/الولايات المتحدة الأمريكية.

[2]- نايف خرما، علي الحاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 27.

استجابة كلامية وهذا ما يؤكده "سوسور" بشأن اكتساب الفرد للّسان بكيفية سلبية دون أيّ مجهود يبذل وذلك في قوله: « في ممارستنا للّسان لا يكون للتأمّل وللتّفكير أدنى تدخّل من جانبنا »[1]، ونفس المذهب يذهب إليه "ميشال زكريا" حديثًا « فاللّغة سلوك إنساني تكوّنه العادات الكلامية ».[2] فاكتساب المتكلّم للسانه بكيفية سلبية أدّت بهؤلاء إلى عدم التّطرق إلى ما يجري داخل الدّماغ، لأنّه غير مرئيّ وغير ملموس، فأهملوا المعنى وتركوه لعلماء النّفس.

2-1 التّدريبات اللّغوية في ظلّ المدرسة البنوية:

ماهيتها:

إذا أردنا أن نؤرخ للتّدريبات البنوية، فإنّ أوّل دراسة نظرية مهمة على التمارين البنيوية حسب "دوني جيرار" "Denis Girard" في كتابه:

« Linguistique Appliqué et Didactique des langues ».

كانت العدد الخاص لـ:

« International Journal of American Linguistique ».

المنشورة سنة 1963 بعد مؤتمر بعنوان:

« Structural Drill and the Language Laboratory ».

التّمارين اللغوية ومخابر اللغات.[3]

ويضيف "دوني جيرار" حديثه عن الدّراسات التي تناولت التّمارين البنوية: «في نفس الوقت ظهر عدد جديد من مجلة "le français dans le monde" مخصص للتمارين البنوية أعدت بإشراف "بيير ديلاتير" "Pierre Delattre"[*]، ويتساءل "دوني جيرار": «

---

[1]–Ferdinand de Saussure, cours de linguistique générale, P : 117.

[2]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص 86.

[3]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 71.

[*] – "بيير ديلاتير" "Pierre Delattre"، هو أحد رواد اللسانيات التطبيقية من أصول فرنسية (1903–1969).

هل التّمارين البنوية اتجاه أم نظرية ؟ فصرّح في نفس المقام، أنّ هناك نظرية لسانية علمية تبرّر استعمالها». [1] أمّا "جون بيير كوك" في معجم تعليم اللغة الفرنسية فيعرّف التّمرين البنويّ أنّه: «ذلك التّدريب الذي يدعو التّلميذ إلى التّحكم بشكل موجّه وكثيف في البنيات النّحوية واللّفظية ».[2]

نجد في التّعريف السّابق التّركيز على مبدأ تمكين المتعلّم من استعمال مكثّف للّغة في مستوياتها الصّوتية والنّحوية وتثبيت السّلوكات اللّغوية عنده.

ونعثر على نفس المعنى تقريبًا في تعريف "المصطفى بوشوك" في قوله: « تعتبر التّمارين البنوية من الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللّغوية لدى التلميذ اعتمادًا على التّطبيق المكثّف والمنظّم لبعض البنيات اللّغويّة، التي يظهر بأنّها بنيات أساسية في الخطاب اللّغويّ، أو تعتمد كوسائل علاجية لبعض الصّعوبات المشخّصة وحلول لبعض الاختلالات المرصودة في خطابات التّلاميذ ».[3] وذلك تأسيسًا على الاعتقاد السّائد أنّ الهدف من تعليم لغة ما يتركّز أساسًا على امتلاك القدرة النّحويّة الصّرفيّة والتّركيبيّة والصّوتيّة.

2-2 **خصائص التدّريبات البنوية:**

لقد تعرّض "دوني جيرار" إلى خصائص هذا النّوع من التّدريبات بطرحه السّؤال الآتيّ: كيف تتعرّف بدقّة على التّمارين أو التّدريبات البنوية من التّمارين الأخرى المستعملة في تعليم اللّغات ؟.

فأجاب بقوله: « نجدها تختص بثلاث ملامح مهمّة وهي:

- تسليط الضّوء على البنية اللّغويّة أو اللّسانية.
- الطّبيعة الشّفهية أو السّمعية الشّفهية لهذه التّمارين.

---

[1]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 64.

[2]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français,P : 96.

[3]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربيّة وثقافتها، ص 80.

- الطّبيعة المنهجية ».[1]

فيما يخصّ الخاصيّة الأولى، فهي تؤكّد العلاقة الوثيقة بينها وبين التّحليل اللّسانيّ البنويّ للظّاهرة اللّغوية، ولمّا نقول البنية في علم اللّغة، فنقصد تحليل اللّسان البشريّ إلى مستوياته الصّوتية، والنّحوية والصّرفية والمعجمية.

أمّا الطّبيعة أو الخاصية السّمعيّة الشّفوية فنجد "دوني جيرار" يؤكّد على هذه الخاصية في موضع آخر في نفس الكتاب بقوله: « إنّ التّمارين البنوية مخصّصة لمخابر اللّغات، سواء كانت مخابر عادية، أو مخابر ذات غرف صغيرة مجهّزة حيث يستطيع كلّ تلميذ تسجيل نفسه أثناء التّمرين ».[2]

يبدوا لنا من خلال تأكيد "دوني جيرار" على هذه الخاصيّة، سهولة إنجاز هذا النّوع من التّمارين اعتمادًا على وسائل سمعيّة بصريّة، كأن يكون الانطلاق من نصّ مسموع أو مسموع ومرئيّ في نفس الوقت. واعتمادًا على حوار بين المعلّمين والمتعلّمين يتمّ التركيز على التّكرار والتّبديل والرّبط، وذلك بالاستعانة بتلك الأجهزة التي بفضلها يمكن للعلم مراقبة خاصة المستوى الصّوتي للّسان الهدف. فيكون إنجاز هذا النّوع من التّمارين سهلاً لأنّ المعدّات متوفّرة مثل المسجّلة.

يتوجّب علينا هنا طرح السّؤال الآخر: هل هذا يعني استحالة تطبيق واستعمال التّدريبات البنويّة في الأقسام العادية التي لا تحتوي على تجهيزات خاصّة ؟

ويجيب "دوني جيرار" بقوله: « لا نظن ذلك، بل بالعكس، من الجيّد أن يستوحي المعلّم من مختلف المبادئ القاعدية لهذه التمارين ما يحتاجه في تقدّمه نحو هدفه التعليميّ الذي سطّره أو المقيّد به في المنهج المدرسيّ ومعرفته الخاصّة بتلاميذه ».[3]

نصل إلى الميزة أو الخاصيّة التّنظيمية التي توحي وتبعث إلى أنّ هذه التّدريبات ترتّب وتوضع وفق خطّة منهجيّة مدروسة، مثل اعتماد نصوص لغوية تتوفّر على أساليب

---

(1)–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 73.
(2) Ibid, P : 81.
(3)- Ibid, P : 81.

بسيطة وواضحة في المراحل التّعليمية الأولى، قبل الانتقال إلى النّصوص المنتقاة من التّراث أو من الدّراسات النّقدية العميقة « باعتبار أنّ التّمارين البنوية من خصائصها التّبسيط والتّنوّع والتّدرّج ».[1]

ويسعى التّدريب البنويّ من خلال خاصية التّنظيم إلى التدرّج، بحيث يكون بعد عرض المادة اللّغوية وبالتّالي محاولة ترسيخها وتثبيتها بالاستعانة بمثل هذا النّوع من التّمارين، « فالتّمارين البنويّة مكمّل ضروري للتّقديم الحواري بقدر ما يسمح بتثبيت البنيات اللّغويّة التي تظهر في بداية ونهاية التّطوّر المحرز من طرف الكاتب أو المُعدّ لهذه التّمارين بطريقة منهجية ».[2]

3-2 **المقاييس المعتمدة في إعداد التّمارين البنويّة:**

لقد ذكرها "الصالح بلعيد" في كتابه "دروس في اللّسانيات التّطبيقية" وهي:

- « اختيار البنية التي نريد تثبيتها.
- جرد الصّعوبات والتدرّج في إدخال الصّعوبات بصورة متتالية.
- اختصاص التّمرين البنويّ بصعوبة واحدة.
- التّدرج في التّمارين المقترحة من السّهل إلى المعقّد ».[3]

إذا دقّقنا في المقاييس السّابقة، نجد أنّ التّمارين البنويّة تحضّر وتعدّ بعد اختبار بنية لغويّة معيّنة مدرجة ضمن نص حواري اطّلع عليه المتعلّم في حصّة سابقة لحصّة التّدريبات، ذلك ما تؤكّده تعليمية اللّغات في تطبيق التّمرين البنوي _سبق ذكر_. أمّا المقياس الثّاني الخاص بجرد الصّعوبات فذلك يتم من خلال دراسة الاختلالات اللّغوية للمتعلّمين المستخلصة من تعابيرهم الشّفوية والكتابيّة.

---

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر، 2003، ص 34.

[2]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 63.

[3]– المرجع السابق، ص 35.

ويعمل البنويون فيما يخص مقياس التدرّج على توفير تمارين متدرّجة يدرس المتعلّم في ظلّها كل صعوبة لغويّة بحدّ ذاتها ضمن بنية تركيبية واحدة. وهذا ما عبّر عنه "ميشال زكريا"، « تختصّ التمارين المُميّزة بكلّ عنصر من العناصر، وبكلّ بنية تركيبية في اللّغة، وتهدف إلى تركيز هذه العناصر وهذه البنى في ذهن التلميذ بصورة آلية ».[1]

كما تحدّث "ميشال زكريا" عن التّمارين البنوية موضّحًا الهدف منها فيقول: «يهدف هذا التّمرين إلى إكساب التّلميذ بنى اللّغة الأساسية، الواحدة تلو الأخرى، وتدعّم معرفته بهذه البنى،...وانطلاقًا من البنى البسيطة، يتدرّج التّمرين البنوي ويتناول البنى التّركيبية الأكثر تعقيدًا ».[2]من خلال التّعريف نستخلص خصائص التّمرين البنوي والتي تتمثل في: البساطة، التّدرّج، التّكرارية وتقليد البنى والنّماذج اللّغويّة.

4-2 <u>أنواع وأشكال التّمارين البنوية</u>:

إنّ أنواع التّمارين البنيويّة كثيرة، ولمّا أراد "دوني جيرار" أن يبسّط في محاولته لتحديد الأشكال التي تأتي عليها التّمارين البنوية صرّح بما يأتي: « لتبسيط الأمر، نستطيع أن نفرّق بين نوعين أساسيين للتمارين البنويّة التي تستند على ظاهرتين أساسيتين وهما التّضاد والتّشابه ».[3]

فظاهرة التّشابه ترتكز عليها التّمارين الاستبدالية حيث تتيح للمتعلّم التوسّع في دائرة كلامه باستبدال العناصر اللّسانية المتشابهة، أمّا ظاهرة التّضاد فتعوّل عليها التّمارين التّحويلية عندما تتغيّر الوظائف التّعبيرية والنّحوية والتّركيبية فيلجأ المتعلّم إلى التّحويل بصورة أخرى غير التّشابه وهي التّضاد أو الاختلاف.

وتطبّق هذه التمارين بنوعيها في صيغ متعدّدة عند الكثير من اللّغويين المهتمّين بتعليم اللّغات، وحسب "دوني جيرار" فإنّ التّصنيف الواضح هو الذي وضعته السيّدة

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 87.

[2]– المرجع نفسه، ص 87.

[3]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 79.

"Geneviève Delattre" "جنيفيفدلاتير" في مجلّة "le français dans le monde"[1]،نحاول أن نشير إلى تلك الأنواع كما وردت في كتاب "دوني جيرار" « التكرار Exercice de répétition، الاستبدال Exercice de substitution (البسيط، متعدّد المواضيع. Multipartite، بالتّوسيع أو بالتّقليص Par expantion ou réduction، بالربط Avec corrélation)، التّحويل. Transformation، التّوسيع. Expantion، التّركيب. Combinaison، تكملة أو تتمّة. Complétition، الحوار الموجّه. Dialogue Dirigé (تناقض Contradiction، توجيه دعوات أو إنذارات Injonction، سؤال جواب Question-Réponse) ». [2]

2-5 نماذج عن التّدريبات البنويّة:

أ- التّمرين التّكراريّ:

يركّز هذا النوع من التّدريبات البنيويّة على تنمية قدرة المتعلّم على النّطق الصّحيح للحروف والجمل مثل: أن يطلب من المتعلّم إعادة جملة سمعها من المعلّم مرّات عديدة، أو استظهار قطعة شعرية أو ما يسمى في مناهجنا التّعليمية بالمحفوظات.

ب- التّمرين الاستبداليّ:

لهذا النّوع من التّدريبات أهمية كبيرة في تثبيت مهارتي الاستماع والحديث واستخدام التّراكيب اللّغويّة ويعرّفها "رشدي طعيمة" بقوله: « هي التّدريبات التي يسمع الطّالب فيها جملة ثم كلمة بديلة ليدخلها في مكانها فيغيّر بذلك معنى الجملة ».[3]

وهو تدريب يعتمد على استبدال لفظ بآخر في نفس البنية التّركيبية مثل: استبدال المتعلّم كلمة "السّكر" في الجملة الآتية:

السّكر ناصع البياض.

الثّلج ناصع البياض.

---

(1)- Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, p: 80.

(2)–Ibid, P:80 et 81.

(3)– رشدي طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 233.

القطن ناصع البياض.

الورقة ناصعة البياض.

ومن أمثلته أيضًا أن يطلب من المتعلّم استبدال كلمة الرّيف بالمدينة وتغيير ما يلزم تغييره:

الرّيف شوارعه ضيّقة.

المدينة شوارعها واسعة.

الرّيف منازله متباعدة.

المدينة منازلها متقاربة.

وكما سبق الذكر فالتمرين البنيويّ من أهم خصائصه التدرّج، فالتّمرين الاستبدالي بدوره يتدرّج في الصّعوبة ففيه الاستبدال البسيط مثل:

« المثير: أسكن في باريس.

إشارة محفّزة: (روما).

إجابة: أسكن في روما J'habite à Rome ».[1]

فمثل هذا النّوع من التّدريبات يستخدم في تعليم المعجم أو اكتساب مفردات جديدة لإثراء الرّصيد اللّغويّ عند المتعلّم. وتظهر ملامح النّظرية السّلوكية المعتمدة عند البنياويين في المثير والاستجابة، حيث يقدّم النّموذج كمثير، ثم تعطى إشارة محفّزة (روما) تحفّز المتعلّم على الاستبدال.

- ✓ **ذو مداخل متعدّدة:**

« مثير »: "Il a trouver une plume" (هو وجد قلمًا).

« حافز»: "Perdu" "elle" (هي فقد).

إجابة: " elle a Perdu une plume " (هي فقدت قلمًا).[2]

---

[1]– جورج مونان، معجم اللسانيات، ص 158.

[2]– المرجع نفسه، ص 158.

في هذا التّدريب يحاول المعلّم تحفيز المتعلّم على الاستبدال الأكثر تعقيدًا مقارنة بالنّوع الأوّل فيجعله يستبدل المذكّر بالمؤنّث والفعل "وجد" بالفعل "فقد" بالتّالي يتبيّن لديه الفرق.

- ✓ **بتوسّع أو باختصار:**

« المثير »: "le jeune homme est venu" (الرجل الشاب قادم).

«الحافز »: "Blond" (أشقر).

الإجابة: "le jeune homme Blond est venu" (الرّجل الشّاب الأشقر قادم).

الحافز: "Avec sa fiancée" (مع خطيبته).

الإجابة: "le jeune homme Blond est venu avec sa fiancée"

(الرّجل الشّاب الأشقر قادم مع خطيبته).

كما يمنح هذا النّوع من التّدريبات الفرصة للمتعلّم بتوسيع التّراكيب بإضافة نعوت وأصناف يمكن أن تصاغ بطريقة تجعله يختصر ويحذف في البنيات التّركيبية اللّغويّة.

ج- **تمارين التّحويل:** "Transformation"

ويعتبر هذا النّوع من أهم أنواع التّدريبات البنيويّة، لأنّها تكسب المتعلّم القدرة على التصرّف في البنى وتقوم هذه التّمارين على التّقابل مثل:

« ما عرف متى جاء/ما أعرف متى يجيء.

ما عرفت متى جاؤوا/ما أعرف متى يجيئون ».[1]

وتتمثل أهمية هذا النّوع أيضًا في تنمية القدرة على تحويل البنى اللّغويّة من زمن معيّن إلى زمن آخر، من الماضي إلى المضارع.

[1]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 38.

د- **تمارين التّركيب والتّوسيع:** "Combinaison et Expantion"

يركّز هذا النّوع من التّدريبات على تنمية قدرة المتعلّم على الرّبط بين جملتين بسيطتين لتكوين جملة مركّبة، بهدف تكوين فقرة ومن فقرة إلى نصوص، ويمكن أن تكون انطلاقة هذا النوع من إنشاء المتعلّم جمل مراعاة لقاعدة معيّنة درسها وقد يقدّم له نموذج ويطلب منه الاقتداء به، ثمّ يتم ربطها وتركيبها بجملة أخرى وهكذا....مثل:

- وصل المدعوون.
- وصل المدعوون إلى قاعة الحفلات وهو يحملون هدايا.
- وصل المدعوون إلى قاعة الحفلات وهم يحملون هدايا، تعبيرًا عن فرحتهم وحبّهم لأصحاب العرس.

ذ- **تمارين التكملة أو التتمّة:** (Completition)

في هذا الصّنف من التّمارين يطلب من المتعلّم إضافة عنصر لغويّ لجملة معيّنة، بمساعدته بعناصر كثيرة يختار الأصلح منها، مثل:

سآكل، سأنام، سألعب.

إذا شعرت بالتعب....

إذا شعرت بالجوع....

إذا شعرت بالملل....

تجدر الإشارة إلى أنّ تمارين ملء الفراغ أو التّكملة تدرج ضمن التّمارين البنوية إذا كانت مصحوبة بما يكمّل به المتعلّم الفراغ بكلمات أو عبارات يختار منها. أمّا إذا كان التّمرين دون ذلك فإنّه يعتبر من التّدريبات التّواصلية، لأنّ الكلمات أو العبارات الناقصة إذا كانت غائبة عن المتعلّم تصبح معزولة عن البنية التي يركّز عليها هذا النوع من التّدريبات. أمّا التّدريب التّواصليّ فيهدف إلى جعل المتعلّم يبحث عن الكلمة أو العبارة النّاقصة حسب ما يقتضيه السّياق دون إهمال السّلامة اللّغويّة.

تدريبات الحوار الموجّه: Dialogue Dirigé

وهي عبارة عن تدريبات تصنّف بنوع من العفويّة شرط أن تكون بعيدة عن المحاكاة والتّقليد للبنى اللّغوية ومنها ما يهدف إلى إيصال المتعلّم إلى إيجاد نفي أو تناقض لعبارة معيّنة مثل:

- أنا سعيد بنجاح أخي في الامتحان.
- أنا حزين برسوب أخي في الامتحان.

ومنها: توجيه دعوات أو إنذارات، بأن يطلب من المتعلّم توجيه طلب مثل:

المعلّم: أطلب من زميلك الذي يملك حاسوبا أن يساعدك في إنجاز المشروع.

التّلميذ: بما أنّك تملك حاسوبًا، هل لك أن تساعدني في إنجاز المشروع.

وتندرج أيضًا في تمارين الحوار الموجّه تمارين بصيغة السّؤال والجواب، ويسعى هذا الصنف من التّدريبات إلى إكساب المتعلّم القدرة على استعمال اللّغة شفاهيًا وكتابيًا، ويطلب منه إجراء حوار مع زميله في موضوع معيّن مثل:

- « وأنت عائد من عيادة الطّبيب، التقيت زميلاً لك فسألك عمّا حدث أثناء هذه الزّيارة، أنتج حوارا تصف له فيه ما حدث على شكل سؤال وجواب ».

6-2 مكانة التّمارين البنويّة ووظيفتها في تعليمية اللّغات:

تكمن نجاعة التّدريبات البنوية في أنّها تكشف عن الثّغرات أو الاختلالات اللّغوية لدى المتعلّمين وتحاول معالجتها بوساطة أنواعها المختلفة. فمثلا يعتبر تمرين التّرداد أو التّكرار من أهم الوسائل في معالجة وتصويب اختلالات المستوى الصّوتي، حينما يطلب المعلّم من متعلّميه سماع عدد من الجمل وترددها من بعده. علمًا أنّ هذا النّوع من التّدريبات يركّز على الجانب المنطوق من اللّغة.

كما أنّنا نجد لهذا النّوع صدى في المرحلة الابتدائية عندنا، حيث يطلب من المتعلّم حفظ الآيات القرآنية والأحاديث النّبوية الشّريفة والمقطوعات الشّعرية. ومطالبتهم

باستظهارها والتّمكن منها تمكّنًا تامًا. إضافة إلى تشجيع المتعلّم وتحفيزه على مواصلة التّدريب على هذه الأنماط بالنقطة أو العلامة التي تدرج في تقييمه في نهاية الفصل.

ونعتقد أن وضع التّدريبات البنويّة الأساس المتين لتربية المتعلّمين على الجانب المنطوق من اللّغة من أهم المزايا، خاصة إذا كانت المؤسسة التّربوية مجهّزة بوسائل سمعية بصرية، كي يصبح التّمرين حينئذ أكثر مقامية وأكثر نجاعة في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية والتّبليغية المنشودة.

أمّا فيما يخص "تمارين الاستبدال" فتهدف إلى تنمية قدرة المتعلّم على تغيير واستبدال العناصر الكلامية في السّياق مع الحفاظ على نفس البنية التّركيبية. فهذا ما يدعّم الظّاهرة اللّسانية التي تنعت بالتّشابه والائتلاف. أمّا ظاهرة التّضاد فيجسّدها تمرين التّحويل. لأنّ التّعبير يحتّم تغيير الوظيفة أو المكان للعنصر اللّغوي الذي يمسّه التّحويل –سبق التّعرض إليه_.

وبوصول المعلّم إلى إكساب المتعلّم القدرة على الاستبدال والتّحويل يكون قد اكسبه ثروة لغويّة ورصيدًا معجميا يمكّنه من التّواصل، خاصة إذا دعّم بالتّمارين الحوارية. ولعلّ انغماس المتعلّم في التّواصل مع غيره واهتمامه بتجسيد أدائه اللّغوي يجعله لا يفكر في القواعد النّحوية وضوابطها، فيجنح بالتالي إلى تلقائية الحوار.

وفيما يخصّ تمارين الرّبط والتّوسيع، فهي تؤدي دورًا مهمًّا في تنمية قدرة المتعلّم، على الرّبط بين الجمل. وبالتالي يدعم القدرة على إنتاج نصوص سليمة لغويًّا ومقاميًا.

ويرى "دوني جيرار" أنّ التّدريبات البنويّة تغني عن المراحل الأربعة التي تميّز كلّ درس لغوي والمتمثلة في:

« مراقبة المعارف Contrôle des Connaissances، وعرض العناصر الجديدة Présentation، واستثمارها Exploitation، و تثبيت البيانات الجديدة Fixation ».[1]

[1]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 82 et 83.

ومن أجل مراقبة المعارف يستعين معلّم اللّغة بالأسئلة والأجوبة في اتّجاه واحد من المعلّم إلى التّلميذ. هذه الأسئلة في أغلب الأحيان تخصّ المحتوى المفاهيمي للنّص المدروس، وذلك بغية التّأكّد والتّحقّق من استيعاب وفهم المتعلّم، ويمكن الاستعانة في هذه المرحلة أيضا بالتّدريبات البنويّة من نوع الاستبدال والتّحويل.

أمّا عن عرض العناصر الجديدة وتقديمها، فعلى معلّم اللّغة أن يوجّه اهتمامه لتحقيق هدفين أساسيين في هذه المرحلة: فهم العناصر اللّغوية الجديدة، والتّأكّد من قدرة المتعلّم على التّقليد الصّحيح لها على المستوى الصّوتي، والتّدريبات التي يستحضرها هنا هي تدريبات التّكرار والاستبدال البسيط.

ولمّا يصل المعلّم إلى مرحلة الاستثمار يجد نفسه أقل حاجة للتّمارين البنيوية وذلك لميزة هذه المرحلة الحوارية. لكن تبقى أحيانًا التّمارين الاستبدالية التي تشابه مواقف النّص وتحاوره أفيد وأنجع.

في الأخير تأتي مرحلة التّثبيت، أين تؤدي التّدريبات البنويّة على اختلاف أنواعها دورا مهمّا وكبيرًا. خاصة ومن المعلوم أن تكثيف تمارين ذات الطّابع التّكراري والتّبديلي والتّغييري يساعد المتعلّم على التّعبير وكلّما تضاعفت الاستعمالات وزادت الإعادات من طرف المتعلّمين، كلما ساعدهم ذلك على اكتساب عادات كلامية في اللّغة الهدف.

لقد لخّص "صّالح بلعيد" أهداف التّدريبات البنيوية فيما يأتي:

أ) « إكساب المتعلّم القدرة على نطق مخارج الحروف نطقًا صحيحًا.

ب) إكسابه ثروة معجمية كافية يستعملها للتّواصل مع الآخرين.

ج) إكسابه مهارة في استعمال التّراكيب بطريقة عفوية دون التّفكير في القواعد النّحوية.

د) إكسابه القدرة على الرّبط بين الجمل وإنشائه نصا لغويًا جيّد التّركيب ».[1]

[1]– صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 34.

نعتقد أن أهم ميزة للتّمارين البنوية، أنّها تعمل على تربية المتعلّمين على الجانب المنطوق من اللّغة.

إضافة إلى أنّها تعالج مشكل تمكّن المتعلّم من القاعدة النحوية وعجزه عن تطبيقها بطريقة صحيحة في كلامهم وكتاباتهم.

كما تظهر نجاعة هذا النوع من التّدريبات في تعزيز الثّقة في نفس المتعلّم، وذلك بإحساسه بأنّه حقّق شوطًا في اللّغة التي يتعلّمها، في كل مرّة يتوصّل فيها إلى إنجاز التّدريبات بتطبيق القواعد والتّراكيب النّحوية.

« كما نجد في تركيز المدرسة البنيوية على الجانب المنطوق بالغ الأثر عند اللّسانيين التّطبيقيين المعاصرين وذلك ما أحدث تحوّلا للنّموذج القديم (معرفة القواعد والتّعبير الكتابي) نحو نموذج: الاتّصال الشّفاهي والكتابي ».[1]

إلاّ أننا نجد أنّ البنوية تناقض نفسها، لأنّ « التّحليل اللّسانيّ البنوي حسب "سوسور"، يقوم على الفرضية الأساسية للثّنائية لسان/كلام، وكان هدفه الأساسي دراسة اللّسان رافضًا الكلام من حقل عمله ».[2]

وإذا اعتبر الكلام ثانويًا وعرضيًا، فكيف نكسب المتعلّم الملكة اللّغوية الشّفاهية وكيف تتبلور هذه القدرة الكامنة (اللّسان) إن لم تستغل في تنمية الجانب الشّفاهي في اللّغة الهدف.

وتجدر الإشارة في هذه النقطة إلى ضرورة الأخذ بعين الاعتبار، وضع اللّغة عند المتعلّم، هل هو من النّاطقين بها أي هي بمنزلة اللّغة الأم لديه أم هي لغة ثانية أم لغة أجنبية. فإذا كانت اللّغة الهدف[*] أجنبية بالنسبة للمتعلّم، فإنّ التّركيز على الجانب

---

[1]–Jean Louis chiss, L'écrit, La Lecture et l'écriture, théorie et didactique, Librairie Harmattan, Paris, 2012, P : 87.

[2]–Frank Marchant, Manuel de Linguistique appliquée, Tome 2, France, 1975, P : 118.

[*] – نقصد باللّغة الهدف: اللّغة المراد تعليمها.

المنطوق من الأولويات، و التّمارين البنوية ذات الطّبيعة التّكرارية مناسبة وناجعة، لأنّ في ذلك إكسابًا للثّروة اللّغويّة.

حتى وإن كانت هذه اللّغة الأولى بالنسبة للمتعلّم «ويعرفها عن طريق استعماله الشّفاهي لها نستطيع التأكّد من أنّه لا يعرفها جيدًا، وهي حالة الطّفل قبل التّمدرس ».[1] وفي هذه الحالة ينتقل المعلّم إلى توظيف التّمارين الاستبدالية، التي تتيح للمتعلّم توظيف الرّصيد اللّغوي لدية واستبدال الوحدات الكلامية باختلاف المواقف الخطابية.

7-2 **الانتقادات التي وجهت للتّدريبات البنوية:**

لا تخفى عن أحد القيمة الكبيرة التي تتمتّع بها التّدريبات البنويّة، وسرعة ظهور نتائجها المرضية في حلقات الدّروس أثناء عملية الاكتساب اللّغوي، إلاّ أنّ المهتمين والمختصّين في هذا المجال. أخذوا عليها عدّة مآخذ وعيوب منها:

أ- طابع التّكلّف والاصطناع في محتويات هذه التّدريبات، ففي الغالب تكون هذه التّدريبات مفصولة عن المقام «وتبتعد عن مبدأ التّواصل في شكله الأصيل، أي تجعل المحتوى المقدّم للمتعلّم معزولا عن المقام[2] باهتًا مصطنعًا على الرّغم من إثبات هذا النّوع من التّدريبات فعاليتها في تثبيت البنيات اللّغوية وتؤكّد ذلك "خولة طالب الابراهيمي" أثناء ترجمتها لمقال في هذا الصّدد بقولها: « توظيف التّمارين البنوية ظلّ محدودا ومحصورًا في مرحلة من مراحل درس اللّغة هي مرحلة التّرسيخ، ترسيخ المعلومات ».[3]

ب- سيطرة الجانب الشّفويّ على اهتمام المعلّمين ذلك لأنّ الاتّجاه الحديث في تعليم اللّغات يقرّ ذلك إلاّ أنّ هذا ينبغي أن يطغى على العملية كلّها، صحيح أنّه يستهل

---

[1]–Emile Genouvrier, Jean Petard, Linguistique et enseignent du Français, Librairie Larousse, Paris 6eme, 1972, P : 10.

[2]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص 87.

[3]– لويس دابن، « اللّسانيات وتعليم اللّغات »، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللّغة والأدب، العدد2، الجزائر، ص 151.

به، لكن يجب على المتعلّم أن ينقل اهتمامه إلى الجانب الكتابي، ويعمل على تحويل التّدريبات الشّفوية إلى الكتابية وعدم الإسراف في التّدريبات ذات الطّابع التّكراري التّردادي، التي تؤدي إلى اتّصاف التّمرين بالنّمطية والآلية اللّذين خلّفتهما المدرسة السّلوكية، « ذلك أن الاختيارات الجارية على بعض الحيوانات تفتقد مسوغاتها وصفاتها العلمية عندما تنتقل نتائجها لتشمل السّلوك الإنساني ».[1]

ج- إنّ إلحاح التّدريبات البنيوية على وجوب إكساب المتعلّم البنى الصّرفية والتّركيبية للّغة بصورة آلية، أدى إلى وصفها من البعض بأنّها تكوّن متعلّما يتّصف بالببغاوية، وعدم القدرة على استعمال تلك البنيات التي أتقنها في أحوال الحديث.

د- قضاء هذا النوع من التّدريبات على روح الإنتاجية عند المتعلّم، «فهي لا تدرّبه على الخلق والإبداع خاصة تمرين التّكرار».[2] إضافة إلى عدم مخاطبتها الجانب الإبداعي والوجداني ممّا يؤدي إلى إحساس المتعلّم بعدم جدوى ذكائه وإبداعه.

---

[1]- ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 89.

[2]- صالح بلعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 40.

المبحث الثّالث: التّدريبات التّحويلية التّوليدية.

تنطلق النّظرية التّوليدية والتّحويلية من منطلق القدرة أو الملكة الإبداعية التي يتمتّع بها الإنسان في استعمال اللّغة وهو استعمال تجديدي غير متناه، غير تكراري وترادادي، أمّا دليل تشومسكي وأتباعه فيتمثل في عملية اكتساب الطّفل للّغة الأم الذي لا يتم بالتّكرار والببغاوية، فالطّفل يعتمد في ذلك على امتلاك قواعد ضمنية من خلال ما يسمعه، ثم يبني لغته بطريقة إبداعية بدليل أنّه يكوّن جملا لم يسمعها من قبل. وفي هذا الصّدد يشير "ميشال زكريا" «أنّنا لا نعلّم التّلميذ لغة ثانية بل نساعده على اكتشاف قواعد هذه اللّغة من خلال قدراته الإدراكية الخاصّة به ».[1]

فالتّواصل اللّغوي لا يقوم على البنى والمفردات المحدّدة التي تقدّم للمتعلّم، فهو لا يستطيع اكتساب اللّغة بهذه الآلية، فالكلام الذي يستعمله الإنسان في الواقع مكوّن من بنى متنوّعة لا متناهية لا يمكن حصرها، ويؤكد "تشومسكي" ذلك في قوله: « اللّغة تتّسم بميزة أساسية من حيث أنّها توفّر للإنسان الوسائل اللاّزمة لكي يعبّر بصورة غير متناهية عن أفكار متعدّدة، ولكي يتفاعل بصورة ملائمة. في عدد غير متناه من المواقف الجديدة».[2]

1- التّدريبات اللّغوية في ظل المدرسة التّحويلية التّوليدية:

إنّ التّمرين في ظل هذه المدرسة ينطلق من نقد المفاهيم البنوية، فلا يقدّم للمتعلّم القواعد والبنى الجاهزة الصّحيحة ويعوّده عليها، بل يجب أن يضمن له الدّراية بالمعرفة الضّمنية لقواعد اللّغة الهدف، ويدفعه للتّطبيق اللاّشعوري لها.

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 70.

[2]–Noam Chomsky, Aspects of the theory of syntax, Cambridge mass, the M.I.T, press tard Fr, Ed, Seuil, Paris, 1970,P :6.

فالتّمرين التّوليدي التّحويلي هو الذي يهدف إلى إكساب المتعلّم تلك الكفاية الضّمنية « التي تسمح له باستعمال اللّغة في ظروف التّفاعل الاجتماعي، الاستعمال الإبداعي الخلاّق ».[1]

1-1 **خصائص التّدريبات التّحويلية التّوليدية:**

- أنّها تمارين إبداعية.
- أنّها تمارين وجدانية.
- تعتمد على الموهبة الإدراكية العقلية للكائن البشريّ.
- أنّها تكسب البنيات اللّغوية في مواقف حيّة.
- أنّها تبتعد عن التّطبيق الميكانيكي التّكراري للقواعد اللّغوية.

نجد أنّ التّدريبات التّحويلية التّوليدية تعتمد في بنائها على الحدس اللّغوي عند المتعلّم الذي بفضله تكتسب اللّغة، فالإنسان لا يمكن له أن يتكلّم باللّغة إلاّ إذا اجتاز مرحلة السّماع لكن ذلك السّماع لا يخلق اللّغة عنده، بدليل أنّه يولّد جملا لم يسمعها من قبل، فسماع تلك الصّيغ لا يخلق القدرة اللّغوية في الإنسان وإنّما هو يقدح شرارتها فحسب.[2]

المهمّ هنا هو أنّنا أمام متعلّم اختلفت النّظرة إليه، فبعد ما كان ينظر إليه على أنّه إنسانٌ سلبيٌ يستمع ويقلّد ويكرّر، أصبح ينظر إليه نظرة عقلية تتركّز على الخصائص الذّهنية لديه أكثر ممّا ترتكز على المحيط التّعليمي. كما يعوّل "تشومسكي" كثيرا على مبدأ مفاده:« أنّ المعرفة الضّمنية للّغة أو المعرفة اللّسانية الفطرية تساعد الطّفل على

---

[1]– ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، ص 94.

[2]– عبد السلام المسدي، اللّسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، 1986م، ص 146.

اكتساب لغة ما، إذ تشتمل على الكلّيات اللّسانية التي نكتشفها على المستوى الصّوتي والتّركيبي والدّلالي».[1]

ذلك ما اصطلح "تشومسكي" على تسميته بالملكة اللّغوية " la compétence linguistique" فيقول في هذا الصّدد: « إنّ الطّفل الذي اكتسب قد نمّى(في ذاته) تصورًا داخليًا لتنظيم من القواعد التي تحدّد كيفية تركيب الجمل واستعمالها و تفهمها... فنقول أنّه طوّر، في ذاته قواعد توليدية ».[2]

فالتّدريبات اللّغوية في ظل هذه المدرسة ينبغي أن تهدف إلى إكساب هذه المعرفة الضّمنية لدى المتعلّم وتحريك الملكة الإبداعية لديه لإنتاج وتوليد جمل من اللّغة الهدف بواسطة التّطبيق اللّاشعوري للقواعد بفضل اكتسابه لتلك القدرة.

2-1 أمثلة عن التّدريبات التّوليدية التّحويلية:

النّموذج الأول:

- عشيّة عطلة نهاية الأسبوع، اجتمع أفراد عائلتك. حاول إنتاج نصّ تصفهم فيه وهم يتسامرون، مستعملا جملا اسمية يرد فيها الخبر على أنواعه الثلاثة.

النّموذج الثاني:

- أنت مولع بالعناية بالحيوانات، ترغب في إقناع والديك بشراء طائر. وكان الأب يرفض ذلك بسبب صعوبة العناية بالحيوانات.

اكتب نصًا سرديًا، مؤسّسًا حوارًا بينك وبين والدك محاولا إقناعه بالأمر.

النّموذج الثالث:

- كوّن جملا اسمية مدخلا عليها أخوات كان مغيرًا ما يلزم تغييره.

ما نلاحظه على هذا النّوع من التّدريبات تركيزها على المقام ومراعاته ومخاطبة الإبداع والخلق عند المتعلّم، وإكسابه خاصية التّوليد والإنتاج في اللّغة.

---

[1]– حسن مالك، اللّسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات،ص 38.

[2]–Noam Chomsky, Aspects of the theory of syntax,Cambridge mass,.the M. I.T presstardfr.ed, Seuil, Paris.1970,P: 06.

المبحث الرّابع: التّدريبات التّواصلية.

1- **مدرسة علم اللّغة الاجتماعي** .The Sociolinguistique School

بعد ما كان التّركيز في المدارس السّابقة على سلامة العبارة أو الجملة من حيث قوانين اللّغة وعلى الخلق والإبداع في اللّغة المكتسبة تغيّرت وجهة النّظر حيث توجّهت إلى الاهتمام بسلامة العبارة من حيث مضمونها الاجتماعي واتفاقها مع الواقع مع مراعاة السّلامة اللّغوية.

كان الاهتمام بدراسة اللّغة في محيطها الاجتماعي سمة من سمات المدارس اللّغوية في أوروبا حيث كان "فيرث" "John Rupert firth"(*) يركّز عليها في جميع أبحاثه وحتى في الولايات المتحدة الأمريكية كان هناك بعض الرّواد من أمثال: "بوس""FranzBoas"(**)و"سابير" "Edward Sapir"(***) ساهموا بأبحاثهم في هذا المجال. وذلك بسبب دراستهم لغات الهنود الحمر، إضافة إلى "ديل هايمز" "Dell Hymes"(****) الذي تصدى لنظرية "تشومسكي" بسبب عزل اللّغة عن محيط استخدامها.(1)

هذه المدرسة انبثقت عنها طريقة جديدة في تعليم اللّغة أطلق عليها أسماء متعدّدة منها الطّريقة الوظيفية أو الطّريقة التّواصلية. وأي سلوك يصدر عن الإنسان على اختلاف نوعه وطبيعته يهدف به الإفصاح عن رغبة أو إشباع حاجة...واللّغة وسيلة للتّعبير عن حاجات الإنسان ورغباته ومواقفه وطريقته في تصريف شؤون عيشه وإرضاء غريزة الاجتماع لديه ».(2)

(*) – "JohnRupert firth" لساني إنجليزي، عاش في الفترة الممتدّة بين (1890م–1960م).

(**) – "FranzBoas" لساني أمريكي،عاش في الفترة الممتدّة بين (1858م–1942م).

(***) – "EdwardSapir" لساني أمريكي،عاش في الفترة الممتدّة بين (1884م1939م).

(****) – "Dell Hymes" لساني أمريكي،عاش في الفترة الممتدّة بين (1927م–2009م).

(1)– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 41.

(2)– أحمد الحامدي، التعبير الشفوي وتعلّم اللّغة العربية، ص 72.

ذلك يعني أنّ الإنسان يحقّق ذاته ووجوده بالقدرة اللّغوية التي يتمتّع بها، بما أنّ وجود الإنسان لا يحقّقه إلا بالتّواصل مع غيره. وأثناء ممارسة الإنسان للغة ما يضيف لمسة معيّنة تؤثر في الدّلالة وهذه اللّمسة يحدّدها السّياق والموقف وحالة المخاطب.

والبلاغة العربية سبّاقة في هذا التّوجه، فقولنا ونحن نخاطب أحدًا: (لقد نهضت من نومك اليوم مبكرًا...). « فالمتكلّم لا يقصد من العبارة أن يفيد السّامع شيئا ممّا تضمّنه الكلام من الأحكام، لأنّ ذلك معلوم للسّامع قبل أن يعلمه المتكلّم، وإنّما يريد أن يبيّن أنّه عالم بما تضمّنه الكلام ».[1]

ولكنّ إذا خاطبنا أحدًا بنفس العبارة بنوع معيّن من التّنغيم يستوجبه المقام، لأمكن أن تحيلنا العبارة نفسها إلى دلالات وأغراض مختلفة مثل: الاستهزاء، التّوبيخ، التّحقير...، فالأداء الفعليّ للكلام هو الذي يظهر أهميته في السّياق الاجتماعي وكيفية تنغيم الجملة.

فالتّواصل هو الروح الذي يعطي للّغة الوجود والاستمرارية والتّوليد ومن ثمّة التّطوّر وقد جاء في معجم تعليم اللّغات في شرح مصطلح "Communication" أنّه: « ارتبط بالنّظرية التواصليّة وهو تحويل المعلومة بين المرسل والمرسل إليه بواسطة رسالة تتدفّق من خلال قناة ».[2]

أمّا "جون بيير كوك" في معجمه: تعليم اللّغة الفرنسية فقد ربط المصطلح بالوظيفة الأساسية للّغة فيقول: « اللّغات هي وسائل التّواصل...، أمّا في تعليم اللّغات ومع تطوّر تصميم الاتصالات لم يعد الاهتمام بالمرسل أو القناة أو الرّسالة والمرسل إليه فقط بل الاهتمام أكثر بالتّفسير والآثار المنتجة عن هذا التّواصل، ونصرّ من الآن فصاعدًا على

---

[1]– علي الجارم، مصطفى أمين، البلاغة الواضحة، المطبعة الشرعية، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م، ص 248.

[2]–R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, P : 102.

الدّور النّشط للمستقبل، لأنّ التّواصل الإنسانيّ يعتمد إلى حدّ كبير على نشاطه التّفسيريّ».[1]

من خلال هذا التّعريف نستنتج أنّ "جون بيير كوك" أضاف إلى التّعريف الأوّل ربطه التّواصل البشريّ بظروف المقام أو الآثار المنتجة عن فعل التّواصل، إضافة إلى أهمية تفسير المرسل إليه للرّسالة (الظّروف النّفسية والظّروف الاجتماعية للحدث الكلامي).

وعن فعل التّواصل يقول "قاليسون وكوست": « هو تبادل لغويّ بين متحاورين علمًا أنّ هذا التّبادل يمكن أن يطبّق أو ينفّذ بوسائل أخرى غير النّظام اللّغويّ »[2]. فالتّواصل يحدث من خلال طرق عديدة غير الكلام ومن ذلك تحريك الأيدي وتعبيرات الوجه والرّسوم والنّقوش....إلخ. وفي اللّغة العربية المصطلح الأجنبيّ "Communication" يعني: التّبليغ، الإبلاغ، التّواصل، الإيصال والاتصال.

ويشرح "هايمز" ملكة التّواصل هذه بقوله: « إنّ الطّفل العاديّ يكتسب معرفة بالجمل اللّغوية، لا كمجرّد جمل صحيحة من النّاحية اللّغوية فحسب، بل كجمل ملائمة للمواقف الاجتماعية المختلفة ».[3] إنّ السّؤال الّذي يطرح نفسه هنا هو: ما هي أهميّة دراسة اللّغة في محيطها الاجتماعي بالنسبة لتعليم اللّغات ؟.

إنّ في الإجابة عن هذا السّؤال تبيانًا لأهمية التّواصل في تعليم اللّغات ووضع المتعلّم في مواقف مختلفة تلزمه معرفة الاستخدام الفعليّ للّغة الهدف، ذلك لأنّ الاستخدام الفعليّ للّغة في المواقف المختلفة عديدة جدّا بحيث أنّ إتقان الطّرائق السّليمة للاستخدام الاجتماعي الوظيفي اللّغويّ أشقّ بمراحل من إتقان قواعد اللّغة وأصولها.

---

(1)–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde, P : 48.

(2)–R.Galisson et D.Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, P : 102.

(3)– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 187.

وحسب "أحمد الحامدي" فإنّ « الموقف التّواصليّ يحدّد بالمشاركين والأبعاد الزّمانية والمكانية والعلاقات المكانية بين المتكلّم ومواضيع الخطاب ثمّ العلاقات الاجتماعية بين المتخاطبين وبين مواضع الخطاب ونظام التواصل ».[1]

فالعناصر السّابقة يتحدّد بها الموقف التّواصليّ والمشاركون يساهمون في الانتقال ممّا هو فرديّ إلى ما هو جماعي، أمّا السّياق و العلاقات الاجتماعية، فهي تجمع بين التّواصل ومواضيع الخطاب، والتّواصل يختلف معناه باختلاف السّياق والمكان والهدف من إجرائه.

1-1 **شروط تحقيق التّواصل:**

إنّ أهم ما يشترط في تحقيق التواصل، فيما يتعلّق بالرّسالة والمرسل إليه الوضوح والانتباه، أمّا بالنسبة للقناة أو ما يطلق عليها "المصفاة" فقد أورد "إبراهيم بايزو" أربعة أشكال لهذه المصفاة باعتبارها عنصرا حيويًا في عملية التواصل:

- « المصفاة الفيزيائية التي تتعلّق بكل الظّروف المادية المتمثّلة في القدرة على النّطق والحركة والاستماع والمشاهدة.
- المصفاة الثّقافية المرتبطة بالعادات والتّقاليد والقيم الرّوحية التي تتبلور وتساهم إمّا في الفهم الجيّد أو الخاطئ للرّسالة.
- المصفاة الذهنية المتعلّقة بقدرتنا الفكرية على إنتاج واستيعاب بعض الرّسائل من خلال مستوانا الثقافي وتجربتنا اليومية ».[2]

«يتبيّن لنا أنّ الاهتمام تحوّل نوعًا ما هنا من المرسل إلى المرسل إليه " Le Récepteur" والإلحاح على دوره الفعّال لأنّ التّواصل الإنساني يعتمد بشكل واسع على نشاطه التّرجمي ».[3]

---

[1]– أنظر: أحمد الحامدي، التعبير الشفوي وتعلّم اللّغة العربية، ص 73 و74.

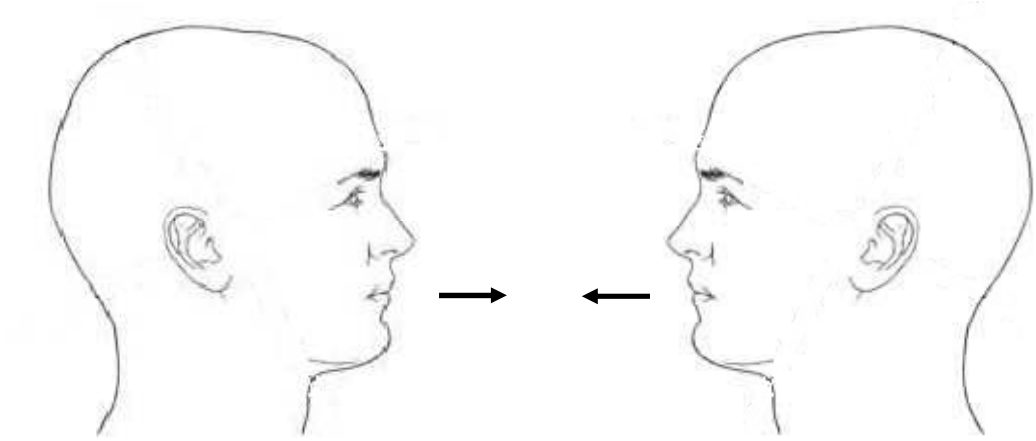
[2]– إبراهيم بايزو، التواصل: نظريات ومقاربات، أنفاس نت www.anfasse.org، 27 مارس 2013، ص 02.

[3]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde , P :48.

ولو حاولنا استقصاء كلام منظري النّظرية التّواصلية لما سمح المجال الإحاطة بهم كلّهم وبتفصيلاتهم لذا فإنّنا سوف نقتصر على نماذج _قصد التّوضيح_ من اللّسانيين المحدثين الذين اهتموا بالتّواصل في دراساتهم للظّاهرة اللّغوية.

2-1 **سوسور والتّواصل:**

تحدّث "فيرديناند دي سوسور" عن التواصل في الفصل الثالث المعنون بـ "**موضوع علم اللّسان**" في الجزء الذي سمّاه « **موضع اللّسان ومكانته في الظواهر اللّغوية**»، بحيث يقول: « لكي نجد في مجموعة لغوية ما المجال الذي يقابل اللّسان، يتعيّن علينا أن نقف أمام الفعل الفرديّ الذي يسمح لنا بأن نعيد بناء حلقة الكلام ذات الشّكل الدّائري، ويفترض هذا الفعل وجود شخصين، وهو الحد الأدنى اللاّزم لكي يكتمل طرفا الدّائرة، ولنفترض إذن شخصين هما: **أ** و **ب** يتحدثان وقد بيّن ذلك بالرسّم التّالي: ».[1]



إنّ بداية التّواصل ينطلق من دماغ أحد الشّخصين لنفترض أنّه "أ" حيث تكون الآثار والبصمات التي يسمّيها "سوسور" بالمعاني والمفاهيم مترابطة مع الرّموز اللّغوية أو الصّور السّمعية، فيرسل رسالة إلى "ب" فيحدث تنبيهًا لتصوّر أو مفهوم في دماغ "ب" بصورة سمعية مقابلة للرّمز اللّغوي المستعمل فيحدث التّواصل، إذا كان (أ و ب)

[1]–Ferdinand de Saussure, cours de linguistique générale, éditions talantikit, Bejaia, 2002, P : 19 et 20.

يستعملان نفس اللّسان مع تدخّل ظواهر وقوى أخرى مثل السّيكولوجية والفزيولوجية والفيزيائية...

ولقد ظهر مفهوم التّواصل جليًا مع ظهور مدرسة "براق" ومن اللّسانيين المهتمّين بوظيفة التّواصل في اللّغة اللّساني الفرنسي "أندري مارتيني" "André Martinet" (1908) "ورومان جاكبسون" "Roman Jakobson" الرّوسي المولود سنة 1896 بموسكو.

« ونستطيع اعتبارهما الورثة المهيمنين لمدرسة براق في الفكر اللّساني العالمي»[1]

ونبدأ بـ "مارتني" الذي أخضع أبحاثه للمفهوم الآتي: « إنّ الخاصية الأساسية للّغة هي أن تصير أداة للتّواصل ».[2]

إنّ غرض "مارتني" يكمن في تشخيص العناصر الصّوتيّة وتصنيفها حسب وظيفتها وذلك في قوله في موضع آخر: « اللّسانيات الوظيفية ليست جزءا من اللّسانيات بل هي اللّسانيات كلّها ».[3] انطلاقًا من تصريح "مارتني" ندرك الأهمية البالغة التي خصّصها لوظيفة اللّغة وهي التّواصل.

لقد عدّ "مارتني" الفنولوجيا نوعًا من الفونتيك الوظيفية، وكان يهدف إلى تشخيص العناصر الصّوتية وتصنيفها حسب وظيفتها في اللّغة، ومصطلح الوظيفة يعني تحقيق التّفاهم والإبلاغ ومن ثمّة التّواصل، وذلك نجده في قوله: « لكن الدّراسة الفنولوجية يجب أن تهتم بالأحداث الصّوتية من وجهة نظر خاصة _وهي الوظيفة اللّسانية للاختلافات الصّوتية_ بالطّريقة التي استعملت بها في النظام اللّساني وبذلك الاهتمام بما تضيفه من وظيفة ».[4]

---

[1]–G.C.Lepschy, La Linguistique Structurale, Edition Mayot, Paris, P : 125.

[2]–André Martinet, éléments de Linguistique Générale, 5eme Edition, Armand Colin, Paris, 2011, P : 34.

[3]– المرجع السابق، ص 137.

[4]–G.C.Lepschy, La Linguistique Structural, P : 137.

أمّا "رومان جاكبسون" فأهم ما جاء به نظرية وظائف اللّغة التي « استلهمها من النّموذج الرّياضي للتّواصل، كما أسماه "شانون"(*) و "ويفر"(**)».[1]

وعناصر نظرية التّواصل هذه لا تتغيّر في التّواصل الكلامي، ويمثّلها "جاكبسون" في التّصميم الآتي:

		المرجع	Contexte
Destinateur المرسِل....		الرسالة	Message ....المستقبِل Destinataire
		الاتصال	Contacte
		النظام	Code [2]

كانت هذه العناصر السّتة عند "جاكبسون" المكوّنة للتّواصل، وقد كانت مرتبطة بوظائف تخصّ الرّسالة وهي: الوظيفة التّعبيرية التي تتركّز في شخص المرسِل (Emotive ou Expressive). والوظيفة التأثيرية (Conative)، وتتجلى إذا كان الهدف من الاتصال التّأثير في المتلقي، وثالثها الوظيفة الانتباهية (Phatique)، ومهمّتها المحافظة على تواصل الكلام بين المتحدّثين.

كما نجد الوظيفة المعجمية (Métalinguistique) وهي وظيفة واصفة للّغة وهي تنصبّ على الكلام وشرح بعض المفردات وتوضيح شفرة الاتصال. « وتأتي الوظيفة الشّعرية La Fonction Poétique عند "جاكبسون" والتي تتركّز على الرّسالة وتطوير شكلها. وأخيرًا الوظيفة المرجعية La Fonction Référentielle التي تستهدف المرجع بالذّات وتحدّد العلاقات القائمة بين الرّسالة والموضوع الذي نرجع إليه »[3]. تعتبر هذه

(*) – كلود إليود شانون، عالم أمريكي في الرياضيات، عاش الفترة الممتدّة ما بين (1916م–2001م).

(**) – وارن ويفر، عالم أمريكي، عاش الفترة الممتدّة ما بين (1894م–1978م).

[1]– رايض نور الدين، نظرية التواصل واللّسانيات الحديثة،ط1 ،مطبعة سايس، فاس، 2007، ص 100.

[2]–Roman Jakobson, essais de Linguistique Générale, les fondations du langage, Tome 1, traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet, les Editions de minuit, Paris, 1963, P : 214.

[3]–G.C.Lepschy, La Linguistique Structural,P : 125.

النّظرية من أهم ما جاء به "جاكبسون" بحيث استلهمها _كما سبق الذّكر_ « من نظرية الاتصال التي ظهرت أوّل مرّة سنة 1948 في مقال لـ "كلود شانون" " Claude Chanon».[1]

3-1 التّواصل عند "شانون":

"كلود شانون" مهندس أمريكي كان يعمل في ميدان الاتّصالات الهاتفية وقد لاحظ أنّ التّواصل اللّساني يرتكز على ثلاثة عناصر: المتكلّم، المستقبل أو المستمع، نظام متجانس من العلامات الدّالة. ويتم التّواصل بواسطة نشاطين هما: الكلام والاستماع، وقدّم "شانون" خطاطة للعملية التّواصلية تمثّلت في ما يأتي:

« مصدر الخبر الباث الإشارة النهائية المتلقي الهدف.

الإرسالية الإشارة المبثوثة الإرسالية ».[2]

يتبيّن لنا من هذه الخطاطة، أنّ هناك مصدرًا للمعلومات Source D'information الذي ينتج أو يبث الرّسالة: Le Message أو الإرسالية كي تنقل إلى متلقي، وهي مادة التّواصل مؤلّفة من مضمون الخبر عبر ناقل يعالج الرّسالة من أجل إنتاج إشارة (Le Signe) قابلة للنّقل بواسطة قناة ما ويقوم المتلقي بتفكيك الإشارة المبثوثة من أجل إعادة بناء الرّسالة (الإشارة النّهائية) التي تصل أخيرًا إلى الهدف (المتلقي).

وفي السّياق نفسه اعتبر "رضا السّويسي" في كتابه: « التّعليم الهيكلي للعربية الحيّة» أنّ عملية التّدريس تطابق مطابقة تامة عملية التّواصل».[3]وقد بيّن كيف يحدث هذا التّواصل في العملية التّدريسية بتحليله للعناصر المكوّنة له بالتّحليل الآتي:

أ- **الباث:** وهو المتكلّم بصفة عامة، سواء كان الأستاذ أو المتعلّم.

ب- **المتقبّل:** وقد يكون حاضرًا أو غائبًا وبحضور الإثنين يقع التّحاور.

---

[1]- رايض نور الدين، نظرية التواصل واللّسانيات الحديثة، ص 41.

[2]- بصديق زهرة، النظرية التواصلية بين التنظير الفلسفي والممارسة الاجتماعية، دار ومكتبة البصائر، بيروت، لبنان، 2014، ص 46.

[3]- رضا السويس، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ج1، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1979، ص 30.

ج- **الرّسالة:** وعدد أنواعها خمسة أي على عدد حواسنا والتي تغنينا منها جميعًا هي الرّسالة الصّوتية السّمعية.

د- **المرجع:** ونعني به نظام علامات، وتتّضح هنا ضرورة توحيد المرجع بين الباث والمتقبّل وإلاّ تعذّر التّواصل حتى يكاد ينقطع.[1]

ويواصل "رضا السّويسي" في العناصر المكوّنة للعملية التّواصلية التّدريسية فيصل إلى:

هـ- « **السّنن:** هي جملة القواعد اللّغوية ما كان منها في النّحويات والصّرفيات وما كان منها خاصًا بعلم وظائف الأصوات....

و- **قناة التّواصل:** وقد تكون صوت الأستاذ نفسه أو صوتًا مسجّلاً....».[2]

إنّ في محاولة "رضا السويسي" تقريب العملية التّدريسية من العملية التّواصلية دعوة ملحّة على خلق مواقف حياتية اجتماعية داخل قاعة الدّرس مبتعدين قدر المستطاع عن الطّريقة التّقليدية التي تسيطر على المناهج التّعليمية والتي جعلت وتجعل المتعلّم وعاءً فارغًا مع بداية كلّ سنة جديدة بهدف تفريغ معلومات على اختلاف المضامين والمحتويات الدّراسية، بما في ذلك تعليم اللّغات التي وجب أن يكون مفعمًا بالحياة والحوار وخلق مجتمع مصغّر داخل قاعة الدّرس، وتحقيق الوظيفة التي من أجلها خلقت اللّغة وهي الوظيفة التّواصلية، لأنّ اللّغة لا قيمة لها ككيان مستقل بعيدًا عن المواقف الاجتماعية والحياتية.

كما تجدر الإشارة كذلك أنّ مقاييس اختيار المحتوى وتدرّجه، كان وفق الطّرق القديمة التي اعتمدت من طرف المنظّرين للمناهج التّعليمية. وفي هذا المجال فإنّ "برين وكاندلين" يقترحان خمسة معايير لاختيار وتنظيم محتوى المادة التّعليمية في الطّريقة التّواصلية وهي: « التّركيز على المعرفة والنّواحي الوجدانية الهامّة للمتعلّم، عرض المادة

---

[1]- رضا السويس، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ج1، ص 53 و54.

[2]- المرجع نفسه، ص 57.

بطريقة دائرية وليس بطريقة خطية، تقسيم وحدات التعلّم إلى نشاطات لا إلى وحدات، استمرارية التعلّم عن طريق النشاطات المتعدّدة داخل الوحدة التعليمية الواحدة، قيام عملية التعلّم على أساس تفاوضي بين متعلّم ومتعلّم آخر أو متعلّمين آخرين وبين المتعلّم والمعلّم وبين المتعلّم والكتاب أو المادة التّعليمية ».[1]

في ظل هذه المعايير، التي لا يصعب تطبيقها من الجانب النّظري ولا التّطبيقي، نجد أنّ القائمين على العملية التّعليمية في الجزائر من لجان وطنية لإعداد المناهج ومعلّمي اللّغات خاصة يتشبّثون بالطّرق القديمة، ويتمسّكون بدورهم المقدّس، المتمثّل في كونهم هم الّذين يوجّهون الأسئلة وهم أصحاب زمام الأمور والملقّنون لكل شيء داخل قاعة الدّرس. فما يجب الاقتناع به من طرف هؤلاء، هو أنّ التّركيز على النّواحي الوجدانية للمتعلّم يتماشى مع كون المتعلّم في ظلّ المقاربة التّواصلية هو محور العملية التّعليمية، مع إمكانية منح المعلّم فرصة القيام بأدواره التّوجيهية والتّنشيطية أثناء التّعلّم.

أمّا فيما يخص عرض المادة بطريقة دائرية فذلك يعزّز التّواصل بين المعلّم والمتعلّم في حركة دائرية وهذا ينمّي قدرات المتعلّم على استخدام اللّغة فعليًا، وينمّي في الوقت نفسه الرّصيد اللّغوي لديه في اللّغة الهدف عوض منحه القوالب الجاهزة التي تلقّن القواعد اللّغوية وترسّخها.ولا شكّ أنّ في خلق الحوار بين المعلّم والمتعلّم وبين المتعلّم والمتعلّمين الآخرين، يؤدي إلى القضاء على ظاهرة الخجل والخوف اللّذين يقفان عقبة حقيقة في تنمية قدرة المتعلّم التّعبيرية الشّفاهية.

4-1 **ماهية التّمارين التّواصلية وأهدافها:**

لقد ظهر مصطلح "تمارين التّبليغ والتّواصل" حديثًا، وكان ثمرة من ثمار النّظرية التّواصلية وفي نظر أصحاب هذه النّظرية بتطبيق هذا النّوع من التّدريبات نكسب المتعلّم القدرة التّواصلية إضافة إلى القدرة اللّغوية، وتعرف هذه القدرة المنشودة في صناعة تعليم

[1]– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 188-189، نقلاعن :
Breen. M.P، and Candlin.C, 1950, the essentials of a communicative curriculum in languageteaching, appliedlinguistics, vol1, N°2, P 102-104.

اللّغات بأنّها: « مفهوم يمثّل امتدادا للمفهوم التّشومسكي للقدرة أو الملكية ويقصد بها "هايمز" معرفة القواعد الفزيولوجية والثّقافية والاجتماعية التي تتحكّم في استعمال الكلام في إطار اجتماعي ».[1]

ترى ما هي التّمارين التي تساعد على تحقيق هذه القدرة عند المتعلّم ؟وقد تساءل أنصار التّمارين التّواصلية عن فائدة إتقان المتعلّم التّراكيب اللّغوية وقدرته على تركيب جمل صحيحة إذا لم يعرف القوانين التي تتحكّم في الأحوال الحياتية المختلفة والمقامات المتنوّعة. تُعْرفُ هذه التمارين بأنّها «كل نشاط يهدف إلى تدريب المتعلّم على اكتساب التّلقائية في التّعبير عن المقامات والأحوال الخطابية اليومية المختلفة ».[2]

والتّلقائية في التّعبير تكسب باستمرار المتعلّم عادات وسلوكات تواصلية جديدة، تنعكس انعكاسًا إيجابيًا على نمو ملكته اللّغوية التي تصل إلى أرقى تطوّرها عندما يصل إلى التّواصل بمهارة ونجاعة دون تكلّف وتصنّع. يتميّز هذا النّوع من التّدريبات « بالخاصية السّمعية الشّفوية، بحيث تعتمد على الاتصال المباشر بين المتعلّم والمعلّم وبين المتعلّمين كما أنّها تركّز على المعرفة والنّواحي الوجدانية للمتعلّم »[3]. حيث تهتم بالتّعبير عن مشاعر ومواقف المتعلّم إزاء ظواهر مختلفة. كما يختلف دور المعلّم في الطّريقة التّواصلية فيتحوّل من الملقّن إلى الموجّه والمرشد، فالعملية التّعليمية تتمحور حول المتعلّم وتتيح له فرصة القيام بمختلف الأدوار.

ومن خصائص هذه التّدريبات، أنّها تستعين « بمختلف الوسائل السّمعية والبصرية مثل اللّوحات والصّور والأشرطة المسجّلة المسموعة والمرئية وأصوات النّاطقين باللّغة الهدف، وكذلك الوسائل والأدوات الحقيقية والبيئية داخل الفصل وخارجه ».[4]

---

[1]–Robert Galisson et Daniel Coste, Dictionnaire de Didactique des Langues, P : 106.

[2]– الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة، ملتقى تعليمية اللّغة العربية، محمد صاري، « الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية في اكتساب الملكة اللّسانية »، الجزائر 1998، ص 102.

[3]– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 188.

[4]– المرجع نفسه، ص 190.

5-1 أهداف التّدريبات التّواصلية:

تهدف إلى تدريب المتعلّم على معرفة ما يمكن أن يقوله في زمن معيّن، ومكان معيّن مع متحدّث معيّن في ظروف اجتماعية معيّنة « كما تهدف إلى جعل المتعلّم يمارس النشاطات التي تخلق مواقف واقعية حقيقية لاستخدام اللّغة ».[1]

وهذا يتمّ دون إهمال القواعد اللّغوية التي هي عماد اللّغة « كما تهدف هذه التّدريبات إلى تنمية النّفس في المداخلة، والانتقال بالمتعلّم من مستوى إنتاج جملة بسيطة، إلى مستوى إنجاز مرافعة تعبّر عن رأي أو عدّة أراء منسجمة من النّاحية المنطقية، والحذق في تدعيمها بوسائل إقناعية قصد المحاجة والإقناع ».[2]

وربّما هذا ما يساعد المتعلّم على الاندماج في نشاط تواصلي طبيعي غير مصطنع وغير متكلّف، فالتّمارين التّواصلية تهدف وتركّز على الحاجات التّبليغية للمتعلّم من واقعه ومحيطه المليء بالمواقف الاجتماعية المختلفة، وعلى حدّ تعبير محمد صاري" «فغرضها حفظ لسان المتعلّم ليس من الخطأ اللّغويّ فحسب، بل كذلك من خطأ استعمال المقال في غير مقامه »[3]، لأنّنا نتعلّم اللّغة كي نتواصل بها ونحسن استخدامها في مواقف الحياة التي تدور حولنا.

كما يتعيّن على معلّم اللّغة الذي يطمح إلى العمل في ظل النّظرية التّواصلية «الاطلاع الواسع على ثقافة وتقاليد وعادات القول والسلوك للعشيرة اللّغوية للّغة المستهدفة، والوعي الكافي بمعاني مختلف أشكال وطرق التوّاصل غير اللّفظي عندها من حركات ونظرات وإشارات وغيرها »[4]. إضافة إلى هذه المهمّة على معلّم اللّغة تحديد

---

[1]– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 189.

[2]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص 90.

[3]– محمّد صاري، « الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية في اكتساب الملكة اللسانية »، ص 102.

[4]– الحسين زاهدي، التواصل _نحو مقاربة تكاملية للشفهي_، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب)، 2011، ص 112.

المعاني التّواصلية التي يحتاج إليها المتعلّم في كلّ مرحلة تعليمية، ثم تصنيفها داخل مجالات تعليمية معيّنة، فكل مجال تعليمي يتضمّن عددًا من المقامات التّواصلية.

ومن المهمّ جدًّا في تعليم اللّغة اعتمادًا على المنهج التّواصلي، تبنى أسلوب الإغماس اللّغويّ في بيئة ووسط اللّغة الهدف. « فبهذا الأسلوب المعتمد يكون دور المعلّم هو تحفيز متعلّميه على الكلام قدر الإمكان، ويتدخل عند الحاجة للتوجيه والمساعدة».[1]

كما أنّه من الضّروري التّمييز في تعليم اللّغات بين الفئات المستهدفة، نظرًا للاختلاف الموجود بين الناطقين باللّغة وغير الناطقين بها. فابن اللّغة يحتاج إلى تعلّم القراءة والكتابة، وما سواها من عناصر اللّغة ومهاراتها تمكّن منها إضافة إلى اكتسابه لثقافتها وعاداتها الكلامية. أمّا النّاطق بغيرها فيحتاج في تعلّمه إلى الأساسيات اللّغوية قبل تعلّم الثّقافة والعادات الكلامية المرتبطة بالمقامات المختلفة اجتماعيًا.

6-1 أنواع التدريبات التّواصلية:

يمكن أن تَرد التّمارين التّواصلية في أشكال كثيرة منها: وضع المتعلّم في مقام أو ظرف معيّن ويطلب منه التّعبير شفهيًا أو كتابيًا، أو خلق حلقة دائرية بين المعلّم والمتعلّمين وعقد مناقشات حرّة، ومنح فرصة للمتعلّم أن يكون مشاركًا مراقبًا مساهمًا في قاعة الدّرس. وقد لخّص "نايف خرما" و"علي الحجاج" ذلك في قولهما: « أنّ المواقف الواقعية الحقيقية لاستخدام اللّغة تتمثّل في توجيه الأسئلة، وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والأفكار والذّكريات، والتّعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى وتتاح فيها الفرصة للمتعلّم كي يمارس دور المشارك، المراقب، والملاحظ، والمستمع، والمساهم ».[2]

---

[1]– إدريس عمراني، « المقاربة التواصلية ومنهج الإغماس في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها »، أشغال المؤتمر الدولي السنويّ الأوّل 28 و29 مارس، 2018، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، إصدارات مركز المولي إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللّغة والأدب والفنون، مكناس، المغرب، ص 351.

[2]– نايف خرما، علي الحجاج، اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص 189.

ويمكن أن تدخل تحت لواء هذا النوّع من التّمارين، تدريبات يطلب فيها من المتعلّم إكمال عبارات ناقصة بأسلوب المتعلّم دون مساعدته بكلمات كي يختار أصلحها. إضافة إلى وضع المتعلّم في وضعية يطلب فيها منه مناقشة شفوية لموضوع قصير يشاركً فيها زملاءه. كما يمكن أن نجد في تقنية كتابة رؤوس الأقلام وتدوين ملاحظات، ما ينمي القدرة اللّغوية والتواصلية عند المتعلّم، لأنّ المعلّم سيضعه في موقف استعادتها في وضعيات تواصلية جماعية. ونفس الشّيء بالنسبة لإعداد تقارير شفهية أو كتابية من طرف المتعلّم سواء تمّ ذلك فرديًا أم جماعيًا.

كما تجدر الإشارة هنا إلى أنّه مهما كان الشّكل الذي يرد فيه التّمرين، فإذا كان هدفه إشباع الحاجات التّبليغية عند المتعلّم، وتركيزه على المواقف الحياتية التي يعيشها هذا الأخير يوميًا فهو تمرين تواصلي. والعائد إلى الطّرائق الحديثة في تعليم اللّغات لاسيما الأجنبية منها يجد أنّها تُدْرِجُ نوعين من التّمارين يخدمان المقاربة التّواصلية:

أ- **<u>تمرين إعادة توظيف</u>:** "Exercice de réemploi".

وهو « عبارة عن ممارسات تهدف إلى خلق عبارات جديدة من العناصر اللّغوية والتواصلية التي عرفت ورسّخت بالفعل من طرف المتعلّم، ويهدف إلى تعزيز القدرة على إنتاج الرسائل الشخصية والحوارات الجديدة انطلاقًا من نص الانطلاق ».[1]

ب- **<u>تمرين إعادة الصّياغة</u>:** "Exercice de Reformulation".

ويعرف بأنّه « ممارسة تهدف إلى التّعبير عن محتويات سند الانطلاق (سند شفهي أو كتابي) باستخدام الأدوار المختلفة التي تبعث المعرفة الفنية والنّحوية، المعجمية والاتصالية عند المتعلّم ».[2] إنّ المتمعّن في التّعريفين السّابقين يدرك نقاط التّقاطع بين هذين التّمرينين والتّمارين البنوية، وذلك في الطّابع التّكراري للبنى اللّغوية والنّحوية والمعجمية.

---

[1]–Jean Pierre Cuq, dictionnaire de didactique du français Langue étrangère et seconde,P : 95.

[2]–Ibid, P : 96.

7-1 نماذج عن التّدريبات التّواصلية:

النموذج الأوّل:

الموضوع: توجيه أسئلة وتسجيل معلومات.

- **محتوى التّدريب** (أ).

زرت متحف المجاهد مع زملائك بمناسبة عيد النّصر صحبة المعلّمة أو مدير المؤسّسة، ولمّا وصلتم، وجدتم المكان يعُجُّ بالمجاهدين. ما هي الأسئلة التي طرحتها عليهم؟ ما هو الجانب الذي اخترته من جوانب الثّورة التّحريرية ليحدّثك هؤلاء عنه؟ ما هي الصيغة التي اخترتها كي تشكرهم؟ ما العبارات التي استعملتها كي تعظّم من شأنهم ومن تضحياتهم وبطولاتهم؟.

- **محتوى التّدريب** (ب).

أقرأ الجواب وأكتب السّؤال المناسب.

النّموذج الثانيّ:

الموضوع: إكمال عبارات ناقصة.

- **محتوى التّدريب** (أ).

أنتج نصًا قصيرًا أعدّد فيه ما يوجد بمدرستي مستفيدًا ممّا يأتي:

في الساحة.....وفي القسم.....

وفي الحديقة.....وفي المكتبة.....

وفي المطعم.....

- **محتوى التّدريب** (ب).

أعيد الجملة بتغيير المخاطب وفق السّياق:

إبق في وطنك وأعطه من جهدك وعلْمك يعطيك الحماية والسعادة لك ولعائلتك.

.....ولعائلتكَ.

.....ولعائلتكِ.

.....ولعائلتكمَا.

.....ولعائلتكم.

.....ولعائلتكنّ.

النّموذج الثالّث:

الموضوع: إنتاج حوار.

- **محتوى التّدريب** (أ).

تحاور مع زملائك شفويًا حول قيمة الثروة المائية ومصدرها، ومجالات استعمالاتها وسبل المحافظة عليها.

- **محتوى التّدريب** (ب).

ابن حوارا بينك وبين زميلك متناولا موضوع « هل القوّة في المال؟ ».

النّموذج الرّابع:

الموضوع: توظيف القواعد النّحوية والصّرفية.

- **محتوى التّدريب** (أ).

أقرأ الأسئلة ثمّ أكوّن بالأجوبة عنها نصًّا وأسطّر كل عبارة وردت حالا:

- كيف كانت حالة الأطفال في انتظار أبيهم في المطار ؟.
- كيف نزل الأب من الطائرة ؟.
- كيف وصل الأب إلى المنزل ؟.
- كيف استقبلته بقية العائلة ؟.
- كيف قضى ليلته معهم ؟.

- **محتوى التّدريب** (ب).

(تصريف الأجوف في المضارع المجزوم والأمر)

أَعد كتابة ما يأتي مسترشدًا بالضّمائر وغيِّر ما يجب تغييره.

- « نحن لم نخف من غضب صديقنا فلم نمِل عن الحق ولم نقل غير الصدق.
- أنا.....
- أنتَ.....
- هنَّ.....
- هو.....
- هي.....
- أنْتُن.....

ماذا تستنتج ؟».[1]

- **محتوى التّدريب (ج).**

أصرِّف كل فعل بين قوسين حسب السّياق.

- أمرت الأمّ ابنتها قائلة: « (أفاد) صديقتك بأفكارك و(استفاد) من خبرتها في الحاسوب ».
- نهى الأب ابنه قال: « لا (داس) أزهار الحديقة ولا (حَاوَل) قطفها ».
- طلب الفلاح من العمّال قائلاً: « (قاد) القطيع و(اختار) له المرعى الخصيب».[2]

<u>النّموذج الخامس</u>:

<u>الموضوع</u>: تبادل المعلومات والأفكار وتنمية روح المداخلة عند المتعلّم.

- **محتوى التّدريب (أ).**

« أكوّن مع زميلين من زملائي فوجًا، أكتب نصًا يتكوّن من عشر جملٍ على الأقل، مستعينًا بالصور الآتية.

---

[1]– الجمهورية التونسية، وزارة التربية والتكوين، مسالك الكتابة، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، مطبعة بيطا، 2007، ص 65.

[2]– المرجع نفسه، ص 65.

- **محتوى التّدريب (ب).**

أكتب ردًا مناسبًا للنص الآتي:

« أَعْلَمُ يا بني أنّك خرجت في هذا اليوم الجميل صحبة صديقك عبد الكريم للنّزهة، وقد أخذ كل منكما درّاجته، ثمّ إنّك وعدتني بالرّجوع قبل الرّابعة مساءًا، ولكنّك لم تعد إلاّ في تمام السّابعة، وقد احتارت العائلة وعصفت بنا الظّنون. أريد منك الإجابة لبيان الأسباب ».[1]

النّموذج السّادس:

الموضوع: في التّعبير عن المشاعر والمواقف واستحضار الذّكريات.

- **محتوى التّدريب (أ).**

وأنت في طريقك إلى البيت عائدًا من المدرسة، فكّرت أن تستريح قليلاً تحت شجرة فوجئت بعصفور قد سقط من العشّ، حملته بين يديك وفكّرت أن تمتلكه وتضعه في قفص لكنّك تراجعت عن الفكرة، وقرّرت أن تعيده إلى الشّجرة.

المطلوب: أسرد علينا ذلك معبّرًا عن موقفك وشعورك اتّجاه العصفور وأمّه، وإحساس العصفورة بعودة صغيرها إلى العش.

- **محتوى التّدريب (ب).**

في نهاية مسارك في التّعليم الابتدائي، أخذت كراسك الذي خصّصته لتسجيل الذّكريات، هل يمكنك أن تختار الذّكريات التي أثّرت في نفسك أكثر وتسجّلها في نص كتابيّ.

إنّ المدقّق في التّدريبات السّابقة يدرك أنّها تهدف إلى إكساب المتعلّم التّلقائية في التّعبير عن مواقف حياتية مختلفة وعن شعوره اتّجاهها، حيث أنّها تراعي السّياق وذلك في وضع المتعلّم في وضعيات تحُثّه على الانطلاق منه ومراعاة ظروفه وأحواله. محترمًا

[1]– الجمهورية التونسية، وزارة التربية والتكوين، مسالك الكتابة، السنة الخامسة، ص 110.

السّلوكات التّواصلية عند تقبّل الخطاب أو إنتاجه، وذلك بإنتاجه لنصوص سردية حوارية، تفسيرية مسايرة لوجه نظره دون محاكاة أو تقليد لقوالب جاهزة مصطنعة مفتعلة.

إنّ في تفعيل المقاربة التّواصلية يتيح الفرصة للمتعلّم أن يقيّم ما يسمعه وما ينتجه من خطابات طبيعية في ظروف لا تختلف عن ظروف حياته التي يعيشها يوميًا.

وفي نشاط القراءة مجال خصب للتّدريبات التّواصلية، تعتمد على مبدأ الشّراكة في العمل بين المدرّس والمتعلّم، حيث يتطلّب من المدرس حث المتعلّمين على الاستعداد عن طريق إخبارهم بموضوع النّص اللاّحق أو الجديد. ولمّا تصل حصّة التّقديم، ينبغي على المعلّم أن يسعى إلى تشجيع المتعلّم على التّعبير عن اهتمامه بالموضوع وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة ومطالبته بتأمل الصّورة المرافقة والتّعبير عن محتواها شفويًا، وربّما يستمع إلى قصّة لها علاقة بموضوع النّص.

وفي مرحلة القراءات، يركّز المعلّم على القراءة السّماعية التي تعتمد على الاستماع في فهم المعاني ويعبّر عنها شفويًا جوابًا عن أسئلة مختارة بعناية.

ثمّ تتاح للمتعلّمين فرصة قصد تحسين مستواهم القرائي، لأنّ في ذلك تنمية لقدراتهم التّواصلية الإنتاجية التّبليغية، وربّما في تمعّن المتعلّم في المعاني التي يوحي بها النّص، استحضار لتجاربه وخبراته الشّخصية وإعمال لفكره وتوظيف لخياله.

ومن المبادئ التي يجب مراعاتها عند بناء وتوظيف هذه التّمارين: « إعطاء الأولوية الدّائمة للخطاب الشّفوي ودفع المتعلّم لاستعمال كل الوسائل المتوفّرة لديه لتحقيق الفهم والإفهام، وتعليم التّلميذ ما يرغب هو في قوله لا ترديد ما هو مثبّت في الكتاب المدرسي ».[1]

[1]– الحسن الزاهدي، مقاربة تواصلية لدرس التعبير الشفوي بالطور الأوّل من التعليم الأساسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمّقة في علوم التربية، جامعة محمّد الخامس، كلية علوم التربية، السنة الجامعية 1999م–2000م، ص 103.

فكلّ تدريب يتّسم بمميزات التّدريبات السّابقة يعني تدريبًا تواصليًا، إذ لا يمكن تحديد لائحة نهائية لها لأنّ المجال مفتوح في العلاقات الاجتماعية مثلا للعديد من الموضوعات على غرار تبادل التّحيّة بين الأشخاص وطرق تقديم أجنبي لصديق وطرق تقديم الاعتذار.

إنّ التّدريبات اللّغوية في المجال التّعليمي تبنى على نظرية علمية تبرّرها وتضبطها، فهي لا تعتبر مدرسة أو اتجاه في حدّ ذاتها، فالتّدريبات التّقليدية بنيت على أساس الحرص على نقاء اللّغة وفصاحتها، يقوم على اعتماد الصّيغ اللّغوية التي توصف بالصّيغ الحسنة والصّيغ الجمالية الرّاقية، في حين كانت التّدريبات البنيوية تقوم على أساس ترسيخ القواعد المحكمة في اللّغة الهدف بفضل التّرداد والممارسة والدّعم. أمّا التّدريبات التّوليدية التحّويلية ارتكزت على الكفاية اللّغوية عند المتعلّم والعمل على وضعه في مقام إنتاج ما لا نهاية له من الجمل في اللّغة التي يتعلّمها مع فهمها والتّصويب الذاتي لها.

نصل إلى التّدريبات التّواصلية التي تسعى إلى تنمية القدرة اللّغوية وإثراء قدرات المتعلّم التّواصلية في مواقف متنوّعة ومحدّدة بهدف اكتساب سلوكيات تواصلية جديدة.

الفصـل الثالـث

واقع الممارسات اللّغوية في المدرسة الابتدائية وعلاقتها بملكة المتعلّم اللّغوية

1- **المبحث الأوّل:** وصف المستوى والكتاب المستهدفين بالدراسة.

2- **المبحث الثاني:** دراسة وصفية تحليلية للتدريبات اللّغوية المقترحة في كتاب السنة الخامسة ومكانتها في اكتساب الملكة اللّغوية.

3- **المبحث الثالث:** البعد النظري للتدريبات اللّغوية للمستوى الخامس ابتدائي ونجاعتها في اكتساب الملكة اللّغوية.

المبحث الأوّل: وصف المستوى والكتاب المستهدفين بالدّراسة

استهدفت هذه الدّراسة المرحلة الابتدائية وبالضّبط المستوى الخامس، ولم يكن ذلك عشوائيًا، باعتبار أنّ المتعلّم وصل إلى نهاية المرحلة الابتدائية مرورًا بسنوات من التَّعلّم للبنى اللّغوية العربية من نحو وصرف وإملاء.

يتكوّن مجتمع الدّراسة إذن من تلاميذ الصّف الخامس، أمّا الفئة المستهدفة فهي شريحة المتعلّمين المنتمين إلى مجموعة من مدارس مدينة البويرة التي اختيرت على أساس المزج بين مدارس موجودة في أحياء راقية في المدينة المذكورة مثل: "ذراع البرج، ولاكادات، وحركات" ومدارس موجودة بأحياء شعبية مثل ّحي 140 مسكن"، "الريش وفراشاتي"، وكان عددها عشرا، ومعلّموها ينتمون إلى مستوى اقتصادي متفاوت لكنّه يتّسم بالتّقارب.

1- ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة ابتدائي:

السّنة الخامسة هي آخر سنوات التّعليم الابتدائي « ويعتبر تعليم اللّغة العربية في هذه السّنة تعزيزًا لمكتسبات المتعلّم السّابقة وترسيخًا للمبادئ اللّغوية الأساسية التي تسمح له بالتّحكم في القراءة والكتابة والتّواصل في وضعيات مختلفة ».[1]

إنّ المتعلّم في هذه المرحلة في نظر واضعي المناهج الدّراسية يتخرج من السّنة الرابعة مكتسبًا مبادئ لغوية أساسية تمكّنه من القراءة والكتابة والتّعبير في مواقف متنوّعة ومناسبات مختلفة، ولقد وصف هذا المتعلّم بالقدرة على: « القراءة المسترسلة التي يبرز فيها مهاراته بانسجام، تلخيص ما يقرأ وتحويل ما يفهم في نشاط التّعبير إلى معلومات ترتبط بما يعيشه في محيطه وما يحسه ويشاهده، وإدراك الصّلة الرّابطة بين المكوّنات الأساسية للنّص وتقديمها تقديمًا منظّمًا، توظيف التراكيب المفيدة والجمل الكاملة لبناء أفكاره والتّعبير عن مشاعره ومواقفه، التّعرف على وظيفة القواعد اللّغوية النّحوية الصّرفية،

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2011-2012، ص 10.

الإملائية في تركيب الجملة وحسن استعمالها، تذوق الجانب الجمالي للنّصوص، وإنتاج نصوص حوارية وإخبارية وسردية ووصفية ».[1]

هذه الملامح يستوجب أن تكون عند متعلّم السّنة الخامسة في بداية السّنة، أمّا في نهاية السّنة أو ملمح الخروج منها فيجدر بالمتعلّم أن يكون قادرًا على « قراءة كل السّندات المكتوبة بطلاقة مناسبة لمستواه وباحترام ضوابط النّصوص من حركات وعلامات الوقف وبأداء معبّر، فهم ما يقرأ وتكوين حكم شخصي عن المقروء، فهم الخطاب الشّفوي والتّعبير الشّفوي السّليم الذي يعكس درجة تحكّمه في المكتسبات السّابقة والمناسبة للوضعيات التّواصلية المتنوعة، كتابة نصوص متنوعة استجابة لما تقتضيه الوضعيات والتّعليمات ».[2]

يستنتج ممّا سبق أنّ متعلّم السنة الخامسة ابتدائي متحكّم في التّواصل الكتابي والشّفوي، قادر على القراءة والفهم والإنتاج لمختلف الخطابات في نهاية السّنة.

2- **وصف الكتاب المستهدف بالدّراسة:**

إنّ الهدف من الكتب المدرسية وعلى الخصوص كتاب القراءة، « هو إتاحة الفرصة لتلاميذ مرحلة معيّنة أن ينموا نموّا كاملاً، وأن تنموا لديهم الاتجاهات الإيجابية نحو القراءة وأن يتدرّبوا على أهم مهاراتها التي هي التعرّف على الكلمات والجمل والفهم الكامل الواعي لما يقرؤونه ».[3]

إنّ الكتاب الوحيد الذي يستعمله المعلّم و المتعلّم في هذا المستوى هو: (كتابي في اللّغة العربية)، ويتدرج في السلسلة التي سمتها وزارة التربية الوطنية (رياض النصوص)

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، ص 11.

[2]- المرجع نفسه، ص 11.

[3]- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين، اللّغة العربية، تكوين المعلّمين، الجزء 2، الإرسال: 372، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2010، ص 42.

و« لا بدّ من الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ هذا الكتاب شامل لكلّ النّشاطات، ويسعى إلى تحقيق الانسجام فيما بينها لتفادي مظاهر القطعية ».[1]

وتجدر الإشارة أيضًا إلى أنّ الوزارة خصّصت كراسا للأنشطة اللّغوية، لكن هذا الأخير يستعمله المعلّم باستمرار داخل قاعة الدّرس نظرًا لضيق الوقت وكثرة الأنشطة، فيكتفي المعلّم بالتّمارين أو التّدريبات المقترحة في (كتابي في اللّغة العربية)، أمّا تلك التي يتضمنها دفتر الأنشطة تنجز في القسم إذا سمح الوقت، أو تترك كواجبات منزلية قد ينجزها المتعلّم أو غيره، من أجل ذلك استهدفت الدّراسة الكتاب المعمول به رسميًا في هذا المستوى، « يتوزّع هذا الكتاب إلى عشرة محاور، تتوزّع بدورها إلى سبع وعشرين وحدة تعليمية، وكل وحدة تحتوي على مجموعة من النّشاطات التي تمتدّ على أربع صفحات: صفحتين للقراءة والتّعبير، وصفحتين لتوظيف اللّغة ».[2]

أمّا فيما يخص التدريبات اللّغوية الواردة في الكتاب، فلم نجد لها تقديمًا صريحًا في مقدّمة الكتاب ما عدا إشارة مفادها: « إنّ كل محور يتأسّس على مشروع كتابي يمتدّ على صفحتين اثنتين، بالإضافة إلى وقفة تقييمية ».[3]

وقارئ الجملة السّابقة يفهم أنّها حصرت وظيفة التّمرين أو التّدريب اللّغوي في تقييم مستوى المتعلّم، ولعلّ في ذلك تجاهلا لوظائف التّمرين المتعدّدة التي من أهمها تثبيت البنى اللّغوية الجديدة وترسيخها واستثمارها وذلك بتوظيفها بشكل صحيح في إنتاج المتعلّم الشّفهي والكتابي.

وعن خصائص نعثر في الوثيقة المرافقة للمنهاج المسماة دليل المعلّم للسّنة الخامسة ما يأتي: « يحتوي كتاب التّلميذ على مجموعة من المحاور والنّصوص التي تتميّز بالتّنوع والانفتاح والجمالية ويتبنى في تقديمها توجه المنهاج الذي يعتمد المقاربة

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2012–2013، ص 02 [الجيل الأوّل].

[2]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، ص 03 [الجيل الأوّل].

[3]– المرجع نفسه، ص 03.

النّصية التي تجعل من النّص محور كل التعلّمات في تفاعل وتواصل وانسجام لإرشاد الكفاءات الأساسية...».[1]

تتّسم محاور الكتاب بالتّنوع ومن أمثلة ذلك نجد المحور الأوّل يتناول القيم الإنسانية، تطرّق إلى قيمة السّلام التي يبنى على احترام رأي الآخر والوعد الذي يتجلى في احترام الحقوق والواجبات. ثم يليه المحور الثّاني في العلاقات الاجتماعية الذي يتحدّث عن التّضامن مع الضّعفاء في نص من « رأفة الفقراء » وعن قيمة العمل والاجتهاد في نصي « الأصدقاء الثّلاثة » و« النّمل والصّرصور ».

وعن اعتماد المقاربة النّصية نجد أنّ نص الانطلاق هو المصدر الذي تستقي منه أمثلة دروس القواعد والصّرف والإملاء، وفي السّياق نفسه اختيرت النّصوص التّوثيقية وحتى المحفوظات ونستدل بالمحور الخامس المعنون بـ "الهوية الوطنية" محتويًا نصوص الانطلاق الآتية: "عاصمة بلادي الجزائر"، "من تقاليدنا"، "لوحات من صحراء بلادي"، والنّص التّوثيقي المقترح يتناول "قصور الجزائر" وفي المحفوظات "النّشيد الوطني" بغية تحقيق الانسجام بين دروس أنشطة المحور التّعليمي.

[1]– وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلّم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان، 2012، ص 10.

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية للتّدريبات اللّغوية المقترحة في كتاب السّنة الخامسة ومكانتها في اكتساب الملكة اللّغوية.

تعتبر مرحلة الممارسة اللّغوية من أهم المراحل في ترسيخ المكتسبات التّعليمية اللّغوية، لذا وجب أن تحظى بالاهتمام الكافي في مناهج التّعليم في مدارسنا كي لا يتسبّب التّقصير في هذه المرحلة في ضعف مستوى المتعلّمين وعدم القدرة على إنتاج لغويّ سليم مشافهة أو تحريرًا

إذا عدنا إلى حصيلة التّمارين المقدمة أو المبرمجة على المتعلّمين ونقصد بها التدريبات اللّغوية التي تحقق اكتساب الملكة اللّغوية التّبليغية التّواصلية وجدناها موزّعة بين المدرجة تحت عنوان:

1- **أفهم النص:**

وهي عبارة عن أسئلة تعقب نصا نثريًا محدود الطّول، وأغلب ما جاء في الكتاب نصوص سردية حيث تمثّل نسبة 66.66% وعددها اثنان وعشرون نصا من مجموع ثلاثة وثلاثين نصا، أمّا باقي النّصوص فهي نصوص وصفية تمثل نسبة 33.34% وعددها أحدَ عشر نصًا وذلك دون احتساب النّصوص التّوثيقية.

يهدف هذا النّوع من التّدريبات إلى اختبار فهم المتعلّم للنصوص التي تم تقديمها في الكتاب، ومن خصائصها نذكر: أنّها تضع المتعلّم في وضعية طبيعية شفوية وذلك ما يكسبه الملكة التّواصلية المنطوقة، إضافة إلى أنّها تتّصف بالتّدرج من السّهل إلى الصّعب، من مطالبه المتعلّم بالإجابة باستعمال تراكيب بسيطة من النّص الذي تمّ تناوله ليتدرج إلى الإجابة بتراكيب تتّسم بنوع من الطّول والتّعقيد، وربّما استنتاج الإجابة من بين سطور النّص وليس من سطوره، وتظهر فعالية هذا النّوع من الأسئلة التي تتبع النّصوص في الكتب المدرسية عمومًا إلى اكتساب المتعلّم القدرة على الحوار والمناقشة بينه وبين المعلّم وبينه وبين زملائه المتعلّمين.

مثال 1: "أفهم النص"

- بم أوصى الأب أبناءه؟
- لماذا غادر الأب الحياة بلا ندم ولا حزن؟
- كيف كان ردّ الأخت حين أخبرها أخوها بذهابه إلى قبيلة أبيه؟
- لماذا قلقت الأخت؟
- ماذا قرّرت الأخت أن تفعل حين لم يعد أخوها؟
- في النص عدّة فقرات، أعط لكلّ فقرة عنوانًا.
- ما الذي يدلّ على أنّ هذا النص قصة ؟[1]

هذه الأسئلة جاءت تابعة للنّص الثّاني من النّصوص المقررة على المتعلّمين، وهو عبارة عن أقصوصة بعنوان "الوعد المنسي"(1) لأنّه كان متبوعًا بـ "الوعد المنسي"(2) أي أقصوصة في جزأين، تروى أحداثها عدم امتثال الأبناء الكبار لوصية أبيهم في العناية بأخيهما الذي يصغرهما سنًا، أمّا عن مصدر النّص، فهو مترجم من الأدب العالمي، هذا ما تبيّن لنا في آخر الجزء الثّاني من الأقصوصة.

مثال 2: "أفهم النص"

أكتب في كراسي ثم أجيب بـ نعم أو لا	نعم	لا
- كانت رسالة السّلام تحمل توقيع الثّور.	☐	☐
- أراد النّمرُ القضاء على الإنسان.	☐	☐
- سافر الأخ الأكبرُ إلى القبيلة في فصل الرّبيع.	☐	☐
- أخذتِ الأختُ أخاها الأصغر وذهبت تبحث عن أخيها الأكبر.	☐	☐
- مات الأخ الأصغر جوعًا.[2]	☐	☐
- أصبح الأخ الصّغير سعيدًا مع الذئاب.	☐	☐

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص 15.

[2]– المصدر نفسه، ص 26.

نلاحظ أنّ أسئلة الإجابة بـ "نعم" أو "لا" شملت نصوص المحور كلّها. وعددها (227) مائتان وسبعة وعشرون سؤالا. من مجموع التّدريبات المقررة في هذه السنة الذي يقدّر بـ 576 خمسمائة وستة وسبعين تدريبا بنسبة 39.40% وهي تمارين مفيدة جدًّا في تعليم اللّغات بشكل عام، خاصة إذا أعذّت بشكل لا يجعلها هدفًا في حدّ ذاتها، بل ينبغي أن تهدف وتخدم كفاءة معيّنة، إنّ المتعلّم في هذا المستوى يحتاج إلى رصيد لغوي كاف لتركيب الجمل وحسن الرّبط بينها، ولعلّ أسئلة فهم النّصوص تثري ذلك عنده وتنميه، ويوضّح أحد المفتشين في قطاع التّربية الوطنية في هذا الصدد يقول: «يتبيّن من خلال التّقويمات التي تجرى على المتعلّمين، أنّهم لا يشكون كثيرًا من العجز في النّحو والصّرف والإملاء، إنّما يعانون من عجز كبير في المفردات اللّغوية وفي البناء اللّغويّ، وبالتالي في فهم النّصوص والتّعبير الكتابي ».[1]

نظرًا لأهمية هذا النّوع من التّدريبات في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية الشّفوية والكتابية وتحسينها باستمرار وجب الإكثار منها، وضرورة اعتبار المعلّم التّمارين المقترحة في كتاب المتعلّم نماذج يستأنس بها وكل معلّم أدرى بقسمه والفروق الفردية بين المتعلّمين فيمكن أن تكون تلك التّدريبات المقترحة صالحة لمجموعة من المتعلّمين وغير صالحة للكلّ، وهو المدرك لما يصلح لمتعلميه من التّدريبات التي تحقّق الهدف المسطّر، ووجب على المعلّم أيضًا التّنويع من تدريبات "السؤال والجواب" « لأنّ هذه التّمارين من أنسب التّمارين وأكثرها فعالية لتدريب المتعلّم على اللّغة المنطوقة، وذلك لأنّها تقترب من المواقف الطّبيعية، ومن خلالها يبتعد المتعلّم نوعًا ما عن الآلية ».[2]

---

[1]– محمّد قيبوعة، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 168.

[2]– سعاد حخراب وعبد المجيد عيساني، « التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي »، مجلة الذاكرة، العدد 9، الجزائر، جوان 2017، ص 246.

وفي محاولة المعلّم ربط أفكار النّص المقروء بواقع المتعلّم المعيش خلق للمواقف الطّبيعية وإدماج للمتعلّم في حلقة الدّرس أكثر وجعله مشاركًا فعالاً في معالجته الأسئلة المندرجة « تحت فهم النص ».

2- **أعبّر**: وهي تتمحور بين مطالبة المتعلّم بالتخيّل والتّعبير عن ظاهرة أو حادثة شبيهة بالتي وردت في نص القراءة، ومطالبته أيضًا بالتّلخيص، وكتابة قصة أو أحد أجزائها كالبداية أو الوسط أو النهاية أو إبداء الرأي. والمتمعن في هذا النّوع من التّدريبات يلاحظ غلبة النّمطين السّردي والوصفي وتقنية التّلخيص ومن أمثلتها:

المثال الأوّل:

- « تخيّل ماذا تقول الحيوانات للإنسان في رسالة السّلام التي ترسلها إليه.
- كوّنوا مجموعات من أربع تلاميذ. وتكتب كُلُّ مجموعة رسالة إلى أطفال العالم تدعوهم فيها إلى السّلام، قارنوا بعد ذلك بين الرّسائل واصنعوا منها رسالة جماعية».[1]

المثال الثاني:

- « كيف تتصرف لو كنت مكان الأخ الأكبر ؟ هل تذهب وتترك أخويك؟.
- لخّص النص ثم قدّمه إلى زميلك ليبدي رأيه فيه».[2]

المثال الثالث:

- تخيّل نهاية أخرى لهذه القصة، وقارن بينها.
- لا شكّ أنّك تعرف قصة تشبه هذه القصة، احكها لزملائك محترمًا فيها تسلسل الأحداث (البداية، الوسط، النهاية)».[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 11.

[2]- المصدر نفسه، ص 15.

[3]- المصدر نفسه، ص 19.

على الرّغم من القيمة الكبيرة لهذه التّدريبات التي تهدف إلى إعطاء المتعلّم فرصة استعمال البنى اللّغوية المكتسبة. إلاّ أنّنا نجدها قليلة بالمقارنة مع باقي الأنواع وعددها واحد وستون 61 تمرينًا من أصل 576 تمرينًا.

ونسبتها 10.59% وتكمن أهمية تدريبات التّعبير الشّفهي أو الكتابي في:

- إكساب المتعلّم ثقة وشعورًا بتحقيقه بعض من النّجاح في اللّغة التي يتعلّمها بمحاولته التّعبير والإنتاج الشّفهي والكتابي. (يحسن بداية رؤوس الأقلام بنوع واحد من الألفاظ مصادر أو أفعال).
- تساعد المتعلّم على الوصول إلى اكتساب القدرة على الكتابة الواعية.
- تعميق إحساس المتعلّم بالحاجة إلى المطالعة والقراءة بهدف اكتسابه الرصيد اللّغوي الذي يوظفه حسب مستواه التّعليمي.
- الإكثار من هذا النّوع من التّدريبات « يساعد المتعلّم على التخلّص من التّكرار الممل الذي يلجأون إليه في كتاباتهم عندما ينقصهم الزاد اللّغوي للتّعبير عن أفكارهم ».[1]
- الإكثار من المواضيع القريبة من حياة المتعلّم الطّفل، لأنّه في مراحله الأولى نراه يميل إلى الحديث عن المواضيع التي يعرفها ويحس بها. «نختار موضوعات المحادثة من: مشاهدات الأطفال في البيت والشّارع والمدرسة والحفلات والزّيارات والرّحلات، والهدايا والطّيور، والحيوانات، وأدوات الطّعام، ووسائل الانتقال »[2]، في الحقيقة أنّه ليس الطّفل فقط من يميل إلى الحديث والتّعبير عن المواضيع التي يعرفها ولكن الكبار أيضًا، لذا يجب اختيار مواضيع التّعبير الكتابي والشّفاهي من المجال الذي يعرفه المتعلّم كي يجد

---

[1]– محمّد قيبوعة، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 164.

[2]– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ط1، دار البداية، ناشرون وموزعون، عمان، 2009م، ص 58.

المفردات التي يوظفونها. وفي المقابل لما يجد المتعلّم ما يفاجئه من مواضيع المنهاج المقرّر عليه، يصاب بذهول ودهشة لا يستطيع المشاركة في الموضوع بسبب قلّة مكتسباتها القبلية في الرصيد اللّغوي الخاص بالموضوع الجديد بالنسبة إليه وهذا ما ذهب إليه مفتش متقاعد في التّربية والتّعليم سابقًا في قوله: « ولقد كنا نلاحظ أثناء زياراتنا للمعلّمين في هذا النّشاط، مدى انشغال التّلاميذ عنهم وانكماشهم عند المشاركة الفعّالة في درس التّعبير عندما يكون موضوعه فوق مستواهم الفكري، أو بعيدا عن اهتماماتهم اليومية، ممّا يجبر المعلّم نفسه على إدخال التّلاميذ في نوع من المحاكاة والتّقليد بدعوتهم إلى ترديد الجمل والعبارات التي يأتي بها هو نفسه»[1]وهذا يؤدي إلى قتل روح الإبداع اللّغوي عند المتعلّم ويجعله مرددا بدلا من أن يكون مشاركًا فعالاً في الدّرس.

ولا تكمن أهمية هذا النّوع من التّدريبات في اكتساب الملكة اللّغوية فيما ذكرناه هنا أو فيما سبق من فصول البحث لأنّ أهميتها تظهر في مجالات عديدة في تكوين شخصية المتعلّم النّفسية اللّغوية.

لا تخفى علينا أهمية مرحلة التّصحيح لإنتاجات المتعلّمين في هذه المرحلة في اكتساب الملكة اللّغوية والتّبليغية لديهم. « وإنّ عملية التّصحيح في جميع الأنشطة التّعليمية تتميّز بكثير من الصّعوبات والتّعقيد وهي في التّعبير الكتابي أشد تعقيدًا وصعوبة ».[2]

فمن الضّروري أن يسلك المعلّم في تصحيحه تعابير المتعلّمين مسلك المدقّق في كل جوانب استعمال اللّغة وتوظيف المكتسبات القبلية، ولا يركّز على الأخطاء النّحوية والإملائية متجاهلاً مدى فهم المتعلّم الإشكالية والكتابة في الموضوع وعدم الخروج عنه،

---

[1]– محمّد قيبوعة، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 143.

[2]– نفس المرجع، ص 162.

هيكلة الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، تنوع الأفكار لدى المتعلّم وعدم تكراره الفكرة نفسها. وغيرها فهي من الأمور التي تجعل المتعلّم يتحكم في اللّغة الشفوية والكتابية «وبخصوص الأخطاء التي تتعلّق بالقواعد النّحوية والصّرفية والإملائية يستحسن أن تعالج خلال الحصص المخصصة لها أسبوعيًا، وذلك بإعادة الدّرس كلّه، إن كانت الأخطاء شائعة بين المتعلّمين أو بمراجعة سريعة إذا كانت الأخطاء قليلة، أو اقتصرت على بعض التّلاميذ، وبذلك يربح المعلّم الوقت للتّركيز على تقنيات التّحرير والكتابة ».[1]

وتظهر قيمة نشاط القراءة وأهميته في امتلاك المتعلّم كفاءة التّعبير الشّفاهي والكتابي لأنّ هذا النّشاط يثري الرّصيد اللّغوي للمتعلّم ويكسبه مفردات جديدة يوظفها عند الحاجة، لذا وجب إدخال نوع خاص من التّدريبات خاصة في الصّف الخامس ابتدائي، وهي تعويد المتعلّم على القراءة الصّحيحة وذلك بتدريبهم على السّرعة في القراءة دون أخطاء، ومطالبة المتعلّم بتحضير نفسه لقراءة النّص المطلوب في المنزل في ظرف زمنيّ محدّد واختبار سرعة القراءة لديه مع زملائه في القسم. لأنّ جودة القراءة وخلوها من الأخطاء والنّحوية والصّرفية يجعل المتعلّم يرتقي في مستواه التّعبيري باستمرار وذلك يساعده على: « تنوع الصّيغ ومعاني الجمل في تعبيره، انسجام الأفكار وتسلسلها المنطقي، دقّة الوصف وتوارد الصّيغ والعبارات الانفعالية التّأثيرية »[2]، وتعتبر سرعة القراءة عند المتعلّم من أهم المقاييس التي تحدّد اكتساب الملكة اللّغوية لديه، وعلى المعلّم أن يختبر سرعة قراءة المتعلّمين وجودتها وخلوّها من الأخطاء مع احترام علامات الوقف، «ويتّفق المربون على أنّ ضعف المتعلّم في نشاط القراءة، يؤدي إلى ضعفه وفشله في بقية الأنشطة والمواد الدّراسية الأخرى ». ذلك لأنّ الأخطاء التي تظهر عند المتعلّم في لغته القرائية تظهر أيضًا في لغته الكتابية.

---

[1]– محمّد قيبوعة، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 164-165.

[2]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ص 285.

3- **أتعرّف على أجزاء النّص:**

تتمثل تدريبات هذا العنصر في تقديم نصوص معظمها سردية، تتبعها مناقشة وأسئلة من قبيل: إعادة ترتيب الفقرات للحصول على نص، تقسيم النّص إلى فقرات، كتابة نص، الإجابة "بنعم" أو "لا"، وصف شخصية القصة، ترتيب أجزاء قصة، استخراج الأوصاف وما يعبّر عن الأحاسيس وتصنيفها في جدول...إلخ.

ومن أمثلة التّدريبات المعروضة في الكتاب:

النّموذج الأوّل:

« أعد ترتيب الفقرات الآتية لتحصل على نص:

فتح الثّعلب فمه، وتكلّم فسقط الدّيكُ وأخذ يجري نحو القرية فأسِفَ الثّعلب لضياع فريسته وقال: "لَعَنَ الله الفمَ المفتوح في غير وقته" وقال الدّيكُ: "لعن الله العين المغمضة في غير وقتها".

أغمَضَ الدّيكُ عينيه وصَفّق بجناحيه وصاح فَوَثَبَ الثّعلب عليه، لكن كلاب القرية أحسّت به فجرتْ وراءه ففرَّ مذعورًا فقال له الدِّيكُ: « إذا أرَدْتَ أن تتخلّص من هذه الكلاب فقل لها: "إنّ هذا الدّيك من قرية أخرى".

مرَّ ثعلبٌ بإحدى القرى بعد الغروب، فرأى خارِجَ القرية ديكًا يبحث عن الحبّ، فتقدّم إليه وقال له: "لقد كان لأبيك صوتٌ جميلٌ، وكنتُ حين أسمع صياحَهُ أعود إلى بيتي مسرورا" قال الديك: « إنّ صوتي أيضًا جميل ».[1]

النّموذج الثاني:

« هذه قصة مشوشة، أعد ترتيب أجزائها:

في الطّريق إلى القرية راحت تحلم ببيع الحليب بثمن عال ثمّ تشتري بالنّقود عددًا كثيرًا من البيض لتحتضنَهُ دجاجاتها فتفقس صيصانًا عديدة فتبيعَهَا وتشتري خرافًا كثيرة.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، 2012-2013، (الجيل الأوّل)، ص 12.

يحكي أن بنتًا اسمها زينة كانت بائعة حليب، أرادت أن تذهب إلى القرية فحملت على رأسها وعاءً فخاريًا مملوءًا بالحليب.

حين بَلَغت أوجَّ أحلامها قَفَزَت فَسَقَطتِ الجرة وتكسّرت.

استَفَاقت من أحلامها وبكَتْ بحَسْرةٍ وهي تنظُرُ إلى جرَّتها المُهشّمةِ والحليب يسيل تحت قدميها ».[1]

النّموذج الثالث:

« أكتب قصة مع احترام أجزائها (البداية، الوسط، النهاية) ».[2]

إنّ المدقّق في النّصوص المقترحة في الكتاب المدرسي يلاحظ غلبة النّمط السّردي والوصفي، سواء نصوص الانطلاق، أو النّصوص المقترحة لاكتشاف أجواء النّص وكذلك في التّعبير الكتابي، وهذا الحكم ينطبق نسبيًا على السّنوات والمستويات التي تسبق هذا المستوى.

وإذا كان الهدف من تعليم اللّغة العربية، هو إيصال المتعلّم إلى مرحلة التّعبير بكل طلاقة في المواقف الحياتية المختلفة وفي ظروف اجتماعية مختلفة، فهل هذا يحققه النمطان السّردي والوصفي؟ وإذا أردنا إكساب هذا المتعلّم الملكة اللّغوية التبليغية« فلا بدّ من تدريبه على مختلف أنواع التّعبير الكتابي، مثل كتابة الأخبار لمجلة الحائط المدرسي ووصف الصّور والمعارض وتلخيص القصص، وكتابة المذكرات والتّقارير، وبطاقات الدّعوة والتّهاني ورسائل الشّكر...إلخ ».[3]

كما نلاحظ من خلال النّماذج المقترحة في الكتاب والتي كان عددها سبعة عشر تمرينًا من مجموع خمسمائة وستة وسبعين 576 تمرينًا والتي تمثل نسبة 2.95%. أنّ هذا النّوع من التّدريبات يخدم المتعلّم من النّاحية الإنتاجية. فهي تساعده على تحسين

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (الجيل الأوّل)، ص 22–23.

[2]– المصدر نفسه، ص 23.

[3]– سميح أبو مغلي، الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، ص 58.

ملكته الكتابية. فالنّموذج الذي اقترح في الصفحة 58 من الكتاب بعنوان "أعبّر عن الأحاسيس" وعنوان القصة: الحلم الجميل.

الأسئلة:

« كيف كان الحطّاب يعيش مع زوجته؟

- هل كانت سعادة الحطّاب مع زوجته تامّة ؟.
- ماذا استعمل الكاتب للتّعبير عن حالة الحطّاب وزوجته ؟.
- استخرج من النّص السّابق كلّ ما يعبّر عن الأحاسيس، وضعه في الجدول الآتي».[1]

الكلمات التي قالتها الشّخصيات	الأفعال التي قامت بها الشّخصيات	الكلمات التي استعملها الكاتب

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، (الجيل الأوّل)، ص 58.

ولما يركّز المتعلّم بعد قراءته للنص السّردي، على شخصيات القصة، ووصف حالتها وأحاسيسها، فذلك يساعده على محاكاة ذلك في إنتاجاته الكتابية حيث يهتم بوصف شخصيات قصصه داخليًا قبل وصفها خارجيًا. فهذا يعدّه ويكوّنه للكتابة الإبداعية باستعمال خياله.

ولما يجيب المتعلّم على السّؤال الثّالث ويستخرج الأدوات والعبارات التي استعملها الكاتب للتّعبير عن حالة الحطّاب وزوجته، فذلك يكسبه قدرة على الاستنتاج وربط الأحداث بعضها ببعض.

وكذلك عند بحث المتعلّم عن كلّ ما يعبّر عن الأحاسيس في السّند وتصنيفه لها، يكسبه القدرة على التّمييز والتّطبيق للمعارف والمكتسبات القبلية.

ومن أمثلة ما جاء في هذا النّوع من التّدريبات، أن يُطْلَب من المتعلّم إعادة ترتيب الفقرات للحصول على نص وتقسيم النص إلى فقرات وتلخيص كل فقرة في جملة وكتابة نص من ثلاث فقرات...إلخ.

وكي نواصل في تحليل هذا النّوع من التّدريبات لا بدّ من الإشارة إلى مفهوم النّص « فهو نسيج من الكلمات يترابط بعضه ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشّيء المتباعدة في كيان كليّ متماسك ».[1]

ومن أجل ذلك فإنّ تمارين التعرّف على أجزاء النّص يجب أن تركّز على تدريب المتعلّم على التصرّف و التعامل مع أدوات الاقتران "Cohérence" الذي يسهم في فهم القارئ أو المتلقي واستيعاب محتوى الخطاب، فالمتعلّم في تلخيصه النصوص يحتاج إلى معرفة أدوات تماسك النّص التي يحصل بها الرّبط بين جمله، وهي كثيرة ومتنوّعة نظرًا لتنوّع العلاقات الدّاخلية للنّص، ومن بينها: الإحالة « والتي تعدّ من أهم الوسائل التي

[1]– إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، الدار العربية للعلوم ناشرون، بيروت، 2010م، ص 220.

تحقّق للنّص التحامه وتماسكه، وذلك بالوصل بين أواصر مقطع ما، أو الوصل بين مختلف مقاطع النّص ».[1]

وفي الحقيقة إذا أردنا أن نكسب المتعلّم قدرة تعبيرية كتابية أو شفاهية وجب الاهتمام بإنتاج النّصوص لا الوقوف عند إنتاج الجمل، ولعلّ من أهم ما يضمن إكساب المتعلّم هذه القدرة الإنتاجية النّصية هو تحكّمه في أدوات الرّبط بين الجمل _كما سبق الذّكر_ « فمن الرّبط ما يتم بوسائل دلالية أو معنوية مثل التّكرار والاستبدال »[2]، إضافة إلى الحذف والوصل والقصد والمقامية.

وتظهر أهمية تحكم المتعلّم في أدوات الرّبط في التّدريبات الواردة في الصفحة 16 من الكتاب:

1- « قسّم النّص الآتي إلى فقرات ولخّص كل فقرة في جملة:

كان قنْفُذٌ يعيشُ وَحْدَه في إحدى الغابات، ضجرَ يَوْمًا من وحْدته، فذهب إلى أرنب كَان قريبًا منْهُ لِيَتَسلى مَعَهُ. سُرَّ الأرنبُ بذلك وأتى يلاَعِبُه ويدور حوْله حيث تَعوّد أن يتنزّه. حينَمَا بدأ اللّعب أخذ القنفُذُ يلعبُ بخشونة ويضايق الأرنبَ بشوْكِه. غضِبَ الأرنَبُ من القنفذ وتَرَكَه قائلاً له: أنت شَريرٌ فَعِش وَحْدَكَ ولا تخالِطْ غيرَكَ ».[3]

2- « أكتب نصا من ثلاث فقرات، ولا تنسى ترك الفراغ في بداية كل فقرة ».[4]

فالتّدريب الأوّل يستدعي متعلِّمًا قادرًا على فهم النّص ومظاهر الاتساق فيه ويكتشف تدرّج الكاتب في نصه "Progression" ليتسنى له تقسيمه إلى فقرات. ومن مظاهر الاتساق التي يفترض أن يعرفها المتعلّم في هذا المستوى، بهدف إكسابه قدرة على

---

[1]- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ط1، الدار العربية للعلوم ناشر، منشورات الاختلاف، الجزائر، 2008م، ص 88.

[2]- المرجع نفسه، ص 98.

[3]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2012-2013، ص 16.

[4]- المصدر نفسه، ص 16.

تقسيم النّصوص إلى فقرات وإحساسه بموقع تغيير الكاتب الفكرة والانتقال إلى فكرة أخرى وقد لخّصها "محمّد الأخضر الصبيحي" فيما يأتي: « التّرابط الموضوعي الإحساس بالتّدرج والمسار "Progression"، معيار الاختتام "La Clôture". الانتباه إلى هوية النّص وانتمائه».[1]

وفي اعتقادنا أنّ المتعلّم الذي لم يكتسب مثل هذه المكتسبات قبلا لن يتقن تقسيم النّصوص إلى فقرات أو تلخيص النّصوص، ومن هنا يظهر لنا أهمية ما توصلت إليه لسانيات النص في تحديد معايير الاتساق والانسجام في النصوص.

ورغم أهمية هذا النوّع من التّدريبات في إكساب المتعلّم القدرة الكتابية إلاّ أنّ نسبتها ضعيفة جدًّا تقدّر بـ: 2.95% _كما سبق الذكر_ فالمتعلّم في هذا المستوى بحاجة إلى هذا النّوع من التّدريبات كي تدعّم قدرته وملكته الشّفاهية والتّحريرية، وهو مقبل على مرحلة يكون فيها مطالبًا بتحرير نصوص من كل الأنواع والأنماط.

4- **أتدرّب: التّدريبات النّحوية والصّرفية**

في هذا النّوع من التّدريبات، تطرح أسئلة حول ظاهرة نحوية أو صرفية مقصودة، وتعتبر من أصعب التّدريبات عند متعلّمي هذه المرحلة ولعلّ ذلك راجع إلى طريقة تعليم هاتين المادتين واعتبارهما هدفًا وغاية _كما سبق الذكر_ بدلاً من اعتبارهما وسيلة لضبط لغة المتعلّمين نطقًا وكتابة، وقبل الولوج إلى التّدريبات النّحوية والصّرفية نستحضر تعريف "ابن جني" لعلم النّحو فيقول: « هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرّفه من إعراب وغيره كالتثنية والجمع والتّحقير، والتّكسير، والإضافة والنّسب، والتّراكيب وغير ذلك».[2]

فهو تقنين لظواهر لغوية استخدمها النّاس لأنّ استعمال اللّغة سابق على تقعيدها، في السياق نفسه يقول "حسن شحاتة" و"مروان السّمان" بأنّ: « علم القواعد من علوم اللّغة

---

[1]- محمّد الأخضر الصبيحي، مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، ص 82-83-84.

[2]- أبو الفتح عثمان ابن جني، الخصائص، تح: محمّد علي النجار، ج1، دار الكتب المصرية، 1952، ص 34.

التي تتعلق بالمبادئ الأساسية لصياغة المفردات واشتقاقها، وبناء الجمل، ونظمها في موضوعات وفقرات ويتكون علم القواعد "Grammaire" من علمين هما: علم الصّرف "Morphology" وعلم النّحو "Syntaxe" »[1]، كما يضاف إلى علمي النّحو والصّرف العناية بالكتابة الصّحيحة وتطبيق قواعدها.

أمّا الصّرف فيتناول مستوى محدّدا من مستويات النّشاط اللّغويّ وهو مستوى المفردة باعتبارها غير مركبة، فهو يدرس بنية الكلمة في ذاتها والتّصريف عند "ابن جني" « هو أن تأتي إلى الحروف الأصول فتتصرّف فيها بزيادة حرف أو تحريف بضرب من ضروب التّغيير ».[2]

لقد ضيّق "ابن جني" مجال علم الصرف في تعريفه، فهو لا يقتصر على الإتيان إلى الحروف الأصول والتصرّف فيها بل يتعداها إلى معرفة القوانين التي تمكّن من إنتاج الكلم والقوانين التي تفسّر التّغيير من أجل الحصول على معاني مختلفة ويعرّفه "ابن الحاجب" « بأنّه علم يعرف به أحوال أبنية الكلم التي ليست بإعراب».[3]

فالصّرف يضم مجموعة القواعد العامة التي تدرس الكلمات في أبنيتها وليس من خلال علاقتها، فالمقصود بالأصول القوانين أمّا الأبنية فيقصد بها الأوزان والصّيغ والهيئة التي تشارك الكلمة فيها غيرها من حركة وسكون وعدد الحروف وترتيبها.

ونظرًا لأهمية القواعد النّحوية والصّرفية في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغوية، نجد أنّ التّدريبات النّحوية والصّرفية تحتل نسبة كبيرة مقارنة بباقي أنواع التّدريبات حيث بلغ عددها في كتاب الصّف الخامس ابتدائي 213 مائتين وثلاثة عشر تمرينًا وتمثل نسبة

---

[1]– حسن شحاتة، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 219.

[2]– ابن جني، التصريف الملوكي، تصحيح وفهرسة: مصطفى النعمان الحمودي، ط1، مطبعة شركة التمدّن الصناعية، القاهرة، ص 03.

[3]– ابن الحاجب جمال الدين عثمان عمرو بن أبي بكر، الكافية في علم النحو، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، ط1، مكتبة الآداب، القاهرة، 2010، ص 59.

36.97%، وهي أكبر نسبة بعد أسئلة "فهم النص" من مجموع التّدريبات المقترحة في الكتاب.

ومن أمثلة ما اقترح في الكتاب ما يأتي:

النموذج الأوّل:

عيّن الخبر في الجمل الآتية:

- الصّديقان ماهران.
- عامر يحب خدمة الأرض.
- الطّيور تحلّق فوق الأشجار.
- الأشجار ثمارها ناضجة.
- الشّباب انتفع بعمله.
- الرّجل العجوز قلبه طيّبٌ.[1]

النّموذج الثاني:

حوّل الجمل الآتية من المفرد إلى الجمع:

- شكر المريضُ الطّبيب وهو يبتسم.
- قَبِلَ الأميرُ الوصفة وهو يتعجّبُ.
- التحَقَ الطّبيبُ بالعيادة بسرعة.
- أرْسَلَ الأميرُ في طلبِ ابن سينا.[2]

النّموذج الثالث:

ضع التّمييز المناسب في مكان الفراغ:

- في مضمار سباق الخيل عشرونَ.....
- بعد نهاية السّباق شرِبَ الرياضيُ لترا.....

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، الجيل الأول، ص 34.

[2]– المصدر نفسه، ص 106.

- شاهدْتُ إحدى عشرةَ.....من مقابلات كأس العالم.
- قضى البطلُ خمسين.....في التّدريب.[1]

النّموذج الرابع:

اضبط بالشّكل ما يأتي ولا تنسى الشّدّ.

- كان الأطفال يلعبون بأشياء بسيطة إلاّ "نيوتن" فإنّه كان يلهو بالألعاب الآلية، وكان يستخدم أدواته الصّغيرة لفحص كل ما يحيط به.[2]

النّموذج الخامس:

أعرب الجملتين الآتيتين:

- يا أبناءَ الجزائر أبشروا.
- يا أطفالُ اجتهدوا في الدراسة.[3]

النّموذج السادس:

أصنّف الأفعال الآتية إلى مجرّدة ومزيدة:

- أَقْبَلَ، سَلِمَ، اسْتَخْرَجَ، نَجَحَ، رَبِحَ، تَدَخَّلَ، اسْتَمَعَ، تَصَافَحَ، شَرِبَ، أَفْهَمَ، حَمَلَ، قَرَأَ، أَدْخَلَ، صَعِدَ، وَجَدَ، تَقَاسَمَ، عَرَفَ، حَوَّلَ.[4]

النّموذج السادس:

صرّف الأفعال الآتية في الماضي مع ضمائر المخاطب:

- أنتَ، أنتِ، أنتما، أنتم، أنتن.
- نوى، هوى، طوى، روى، وعى.[5]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، ص 110.

[2]– المصدر نفسه، ص 138.

[3]– المصدر نفسه، ص 56.

[4]– المصدر نفسه، ص 44.

[5]– المصدر نفسه، ص 71.

فالتدريب الأوّل يتوصّل المتعلّم بإنجازه إلى محاكاة الجملة الاسمية ويفيد أيضًا في تمكينه من المطابقة بين ركني الجملة الاسمية ويستطيع في مراحل متقدمة التّمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.

إضافة إلى أنّ هذا النّوع من التّدريبات إذا أنجز من قبل المتعلّمين بعناية وباحترام الوقت المخصّص له يمكن أن يكسب المتعلّم ملكة وقدرة على التّمييز بين أنواع الخبر من مفرد وجملة وشبه جملة، ويتعرّف على الفوارق النّحوية المتقاربة كالخبر والنّعت والحال. ويساعد أيضًا في اتّضاح علامات رفع المبتدأ والخبر، وتمييز المبتدأ من الخبر في جمل تعرض عليهم، وقد يتمكن المتعلّم من إعراب جمل تحتوي على المبتدأ والخبر.

بالنسبة للتّدريب الثاني، فهو يهدف إلى تعريف المتعلّم بالمفرد وبأنواع الجموع، وبعد إنجاز المتعلّم مثل هذا النّوع من التّدريبات قد يتمكن من بناء جمل باستخدام الجمع. وقد يتمكن من التّواصل باستعمال المفرد والجموع بأنواعها بسهولة على اختلاف المواقف والمناسبات.

أمّا التّدريب الثالث، فيهدف إلى جانب توسيع مدارك المتعلّم وإثراء رصيده اللّغويّ بالبحث عن كلمات تصلح تمييزا إلى مساعدة المتعلّم على التّعرف على التّمييز وضبطه ضبطًا صحيحًا. وقد يتمكّن المتعلّم من توظيف التّمييز في جمل إنشائية وبالتالي في نصوص إذا استدعى الموقف ذلك.

فيما يخص التّدريب الرّابع والخامس، فرغم اختلافهما في الوظيفة إلاّ أنّ الهدف واحد، فتدريبات الضّبط بالشّكل وتدريبات الإعراب، تهدف إلى معرفة المتعلّم الشّكل الصّحيح وذلك بتحليله وتفسيره لوظيفة الكلمة النّحوية وهذا النّوع من التّدريبات، يمكّن المتعلّم إذا أكثر منه من الكتابة السليمة الخالية من الأخطاء، شرط أن يكون قد اكتسب رصيدًا نظريًا نحويًا معتبرًا مثل المطابقة بين الفعل وفاعله (الأطفال يلعبون) ورفع اسم "كان" والمطابقة بين الصفة والموصوف (بأشياء بسيطة) (بالألعاب الآلية) (أدواته الصغيرة).

كما قد يتمكّن المتعلّم بعد إنجازه التّمرين الخامس، أي إعراب الجملتين من التّعرف على أساليب نحوية مثل النّداء والإغراء والتّحذير.

أمّا فيما يخص التّدريب الذي اخترناه من التّدريبات الخاصة بتعليم الصّرف، فيجري بعد التأكد من ترسيخ الأفعال المجرّدة والمزيدة في ذهن المتعلّم بطريقة جيّدة، ويهدف إلى إكسابه القدرة على التّعرف على بنية الكلمات ووظائف الحروف، ويتعرّف أيضًا على أصول الكلمة وحروف الزّيادة فيها، كما قد يمكّنه الإكثار من مثل هذا النّوع من التّدريبات من التعرّف على الميزان الصّرفي ويزن الكلمات صرفيًا.

وإذا أكثر المتعلّم من إنجاز تدريبات على شاكلة التّدريب الأخير، فإنّه يتمكّن من جعل الكلمة على صيغ مختلفة لضروب من المعاني، كما قد يتوصل إلى معرفة الفرق بين الأفعال الصّحيحة والمعتلة وانقسام الأخيرة إلى فروع من مثال وأجوف وناقص ولفيف بنوعيه مفروق ومقرون، وحين يصرّف المتعلّم الفعل "نوى" فيقول:

أنتَ نَوَيْتَ.

أَنْتِ نَوَيْتِ.

أنتمَا نَوَيْتُمَا.

أنتمْ نَوَيْتُمْ.

أنتن نَوَيْتُنَّ.

يدرك أنّ الضّمائر التي تتصل بها الأفعال ليست صيغًا مستقلة بنفسها، وإنّما حين تصل الفعل تكوّن معه صيغة واحدة، فيظهر الضّمير للمتعلّم كما لو كان جزء من الفعل، فيتعامل المتعلّم باعتيادية مع التغيّرات التي تحدث في الأفعال لما تتصل بالضمائر.

الأساليب الحديثة في تدريس نشاط القواعد:

أ- **أسلوب المطالعة النّحوية:**

هناك صيحات عديدة جديدة تنادي بأساليب حديثة في تعليم القواعد « ويعدّ أسلوب المطالعة النّحوية من الأساليب التي ينبغي لمدرّس اللّغة العربية أن يولّيها عناية ويأخذ به عن طريق المكتبة، ويكون عمل المدرّس على وفق هذا الأسلوب عملاً توجيهيًا».[1]

وتهدف طريقة المطالعة النّحوية إلى إخراج المتعلّم من بؤرة الكتاب المدرسي بإضافة وسائل أخرى لنجاح درس القواعد وذلك باطّلاعهم على الكتب النّحوية وتصوير نسخ للدرس المنشود وتوزيعها عليهم. في حصة سابقة كما يجب أن نشير في هذه النّقطة إلى انتقاء تلك الكتب تماشيًا مع مستوى المتعلّمين ولا تخفى علينا أهمية هذه الطّريقة في اكتشاف المتعلّم مصدر المعلومة النّحوية.

ب- **أسلوب التعلّم التّعاوني:**

ومن الأساليب الحديثة أيضًا التي اقترحت لتدريس نشاط قواعد اللّغة أسلوب التعلّم التعاونيّ، ويعرف التعلّم التّعاونيّ بأنّه: «أنموذجًا تدريسيًا يتمّ فيه تقسيم المتعلّمين إلى مجموعات صغيرة ويتحدّد عدد أفراد كلّ منها وفقًا للأهداف المراد تعلّمها، ويتفاوت مستوى هؤلاء الأفراد داخل المجموعة ما بين المتفوّق والمتوسّط والضّعيف وتتعاون المجموعة لإنجاز المهام التّعليمية المكلّفة بها في إطار من المشاركة والإيجابية والتّفاعل».[2]

تبدوا فعالية هذه الطّريقة في سعي التّلاميذ لتحقيق هدف مشترك ينمي لديهم الإحساس بالمسؤولية الجماعية. كما يساعد هذا الأسلوب المتعلّم المتوسط على الاندماج داخل الجماعة وعلى الرّفع من مستواه الإدراكي بمحاكاته لزملائه المتفوّقين.

---

[1]- فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها، ص 77-78.

[2]- لافي سعيد عبد الله، التكامل بين التقنية واللّغة، ط1، دار الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، 2006، ص 196.

ويظهر دور المعلّم في أسلوب التّعلّم التّعاوني في تحديده الواضح للهدف من الدّرس ومراقبة عمل المجموعات وتقويم إنجازاتها وذلك بعد طرحه لمجموعة من الأسئلة على أعضاء الفرق، مع التأكد من المشاركة الفعلية للمتعلّمين عامة.

ج- **أسلوب الشّاهد الشّعري:**

من الأساليب الحديثة المقترحة لتدريس القواعد أيضًا أسلوب الشّاهد الشّعري حيث يشكّل أهمية كبيرة في النّحو العربي، فهو دليل الحكم وصحة القاعدة التي تبنى عليه. «والشّاهد في علم النّحو هو النّحو »[1]. وتساعد الشّواهد الشّعرية المتعلّمين على حفظها وشرحها وتحليلها والاستدلال بها على صحّة قواعد اللّغة والنّحو والصّرف فيتمكّن من استنتاج القاعدة النّحويّة واكتساب ثروة لغوية شرط أن يتم اختيار تلك الشّواهد الشّعرية حسب مستوى المتعلّمين.كما توجد عدّة اتجاهات حديثة تنادي بالتّغيير في تدريس نشاط اللّغة العربية، فمن بينها ما يمس الطّريقة _كما سبق الذكر_ ومنها ما يعنى بالمنهج، ويتعلّق الأمر « بالاقتصار على الأبواب التي لها صلة بصحة الضّبط وتأليف الجملة تأليفًا صحيحًا »[2]. أي ضرورة اعتماد القائمين على وضع المناهج الدّراسية على انتقاء ما له صلة وثيقة بما يواجه المتعلّم في الحياة التي يحتكّ بها ويتفاعل مع مواقفها وهذا ما يسمى بمنهج النّحو الوظيفي، وهذا ما دعت إليه المدرسة الوظيفية « التي تؤكّد الاستخدام الوظيفي للّغة والتي ترى أنّ التّلاميذ يجب أن يتعلّموا أنّ هناك أساليب مختلفة لطلب المعلومات ولتقديم الاقتراحات أو رفع الدّعوات ».[3]

ومن محاسن الاتجاه الوظيفي، سعي المعلّم إلى إيصال المتعلّم إلى الإيجابية والمشاركة، كما يحسّن من أدائه اللّغوي وذلك بفعل ديمومة التّوظيف والممارسة لديه.

---

[1]- محمد الطنطاوي ، نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تعليق عبد العظيم الشناوي ومحمّد عبد الرحمن الكردي، ط2، القاهرة، 1969، ص 211.

[2]- حسن شحاتة، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 234.

[3]- المرجع نفسه، ص 241.

5- **أثري لغتي:**

تهدف التّدريبات المدرجة تحت هذا العنوان إلى إثراء لغة المتعلّم وتوسيع مداركه الثّقافية ورصيده اللّغوي، وهذه الفئة من التّدريبات تضم مطالبة المتعلّم البحث في القاموس والرّبط بالمرادفات أو المعنى نفسه وتدريبات ملئ الفراغ والتعّيين والاستخراج وتمارين الجواب "بنعم" أو "لا" والتّرتيب والتّصنيف والشّطب. وعددها في كتاب اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي ثمانية وخمسون تدريبًا (58)، أمّا نسبتها فتقدّر بـ 16.61% فهي نسبة ضعيفة مقارنة بالتّدريبات النّحوية والصّرفية وتدريبات فهم النّصوص ومن أهم النّماذج الموجودة نجد ما يأتي:

النّموذج الأوّل[1]:

ابحث في القاموس عن معنى الكلمات الآتية:

- رِفْق، مَعْرَض، خَجَل، مشهد، أدهس.

النّموذج الثّاني[2]:

وردت هذه الكلمات مشوشة، رتّبها ترتيبًا صحيحًا حسب ورودها في قاموسك الصّغير.

- قَسَمَ، قَرَضَ، قَبِلَ، قَفَزَ، قَرُبَ، قَرَعَ، قَذَفَ، عَبَرَ، كَبَحَ، كَتَمَ، كَفَلَ، بَحَثَ، بَرَعَ، بَلَغَّ.

النّموذج الثّالث:

أربط بين كل كلمة وما يناسبها في المعنى:

- المؤونة، يرتعش، الحسرة، سعيدة، يختبئ، يقتَات، اعتنت.
- الحزن، يأكُل، الزاد، يختفي، هنيئة، يرتعد، حافظت.[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 147.

[2]- المصدر نفسه، ص 17.

[3]- المصدر نفسه، ص 21.

النّموذج الرّابع:

صنف الكلمات الآتية إلى مجموعتين حسب معناها:

- النّشاط، التّهاون، الجدّ، التّأخر، الاجتهاد، الخمول، السّعي، التّفريط، الإهمال، الحرص، اللّهو، التّقدّم، المثابرة، الكسل.[1]

النّموذج الخامس:

ضع الكلمة المناسبة من الكلمات الآتية في مكان الفراغ:

- المطافئ، الأنابيب، اللّهيب، خَمَدَت، حريق، صفارة إنذار، السّلام، الدّخان، النيران.
- شبّ.....في الحي، فتصاعد.....وتكاثف وارتفعت ألسنة..... .....واختلط الصباحُ بالعويل. وأقبل الناسُ من كلّ جهة وفجأة سمعت.....وفي أسرع من لمْحِ البصر اندفع رجالُ..... .....ومرَّروا.....ووضعوا.....وما هي إلاّ لحظات حتى بدأت ألسنة.....تتقلص شيئًا فشيئًا و.....النار.[2]

إملاء الفراغ بالكلمة المناسبة:

- عرائس المسرح التقليدي هي العرائس التي يتمّ تحريكها بـ.....
- يقوم محرّك الدمى باستخدام.....لتحريك أجزاء العرائس الأراجوزية.
- عرائس اليدين هي التي يقوم محرّكها بارتداء.....أبيض أمام ستار أسود.[3]

على الرّغم من أنّ هذا الجانب يكتسي أهمية كبيرة في تنمية الرّصيد اللّغوي لدى المتعلّم في المرحلة الابتدائية إلاّ أنّ التّدريبات الخاصّة به قليلة. وتظهر أهمية إثراء لغة

---

[1]–وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 39.

[2]– المصدر نفسه، ص 49.

[3]– المصدر نفسه، ص 151.

المتعلّم في إكسابه قدرة على التّعبير ولما كانت الوظيفة الأساسية للّغة هي الاتصال، فإنّ هذه الوظيفة لا يمكن أن تنفصل عن التّعبير.

إنّ العمل على إثراء الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم يمكّنه من توضيح الأفكار والمعاني الغامضة في ذهنه، وظاهرة الضّعف في التّعبير تكاد تكون ملموسة لدى أغلبية المتعلّمين ولعلّ السبب هو النقص الذي يعانون منه من جهة الرّصيد اللّغويّ ممّا يؤدي إلى فشلهم في التّعبير وذلك يؤدي إلى الاضطراب وفقدان الثّقة بالنّفس والتّأخر في النّمو الاجتماعي والفكري.

فالتّدريب الأوّل والثّاني وما شابهه يكسب المتعلّم معرفة وجيزة في البحث في القواميس رغم بساطة هذه المعرفة إلاّ أنّها ستساعده على فهم النّصوص، والقضاء على خوفه من التّحدث باللّغة الهدف، لذا فإنّ تعليم المفردات وإثراء الرّصيد اللّغوي عند متعلّم اللّغة مطلب أساسي.

إلاّ أنّ مثل هذه التّدريبات الخاصة بإثراء الرّصيد اللّغوي، يستحسن أن تدعّم بتدريبات أخرى تساعد المتعلّم على استخدام الكلمة في مكانها لأنّ القضية في تعليم المفردات ليست في أن يتعلّم الطالب نطق حروفها فحسب، أو فهم معناها مستقلة فقط أو معرفة طريقة الاشتقاق منها، أو مجرد وضعها في تركيب لغويّ صحيح، إنّ معيار الكفاءة في تعليم المفردات هو أن يكون الطّالب قادرًا على هذا كلّه بالإضافة إلى شيء آخر، لا يقل أهمية، ألا وهو قدرته على أن يستخدم الكلمة المناسبة في المكان المناسب ».[1]

ونظرًا لأهمية هذا المطلب في القدرة على استخدام اللّغة، وارتباطه بالمهارات الأربعة لتعلّم لغة معيّنة، وجب على القائمين على المناهج الاهتمام بتطوير وتنمية الرّصيد اللّغوي عند المتعلّم ونعتقد أنّ هذا الأمر يتطلّب البحث الجاد في الرّصيد اللّغوي الوظيفي للطفل، فالرّصيد اللّغوي الذي يمتلكه المتعلّم قبل التّمدرس أثّر فيه المحيط

[1]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 194.

الأسري والاجتماعي، في المرتبة الأولى ثم يليه دور الرّوضة عند أكثرية الأطفال ذلك لأنّ رياض الأطفال بدأت في الانتشار بسبب عمل المرأة في الجزائر في الآونة الأخيرة، ويتجلى دورها في الاهتمام بالمستوى الصوتي من خلال تنمية مهارتي التّحدث والاستماع. عن طريق الأنشطة التي يقوم بها الأطفال مع المربيات، ولا تفوتنا في هذه النقطة تسجيل أهمية تكوين المربيات وتأهيلهنّ لأداء عملهنّ على أكمل وجه، وضرورة اعتماد الرّياض على برنامج موحّد معتمد على تخطيط لغوي وتربوي علمي، ومن الباحثين من يصف الطّفل «بأنّه يعيش واقعًا مزريًا فالتّخطيط التّربوي يكاد يكون منعدمًا والمربيات غير مؤهلات لتأدية مهامهنّ والقاعات مكتظة بالأطفال ».[1]

ومنه فإنّ اللّغة التي تتعامل بها المربيات مع الطّفل في الجزائر تبتعد عن اللّغة العربية الفصحى، لذا فاستفادة طفل اليوم ومتعلّم الغد من الرّوضة في بناء رصيد لغويّ تبقى محدودة. بيد أنّ هناك مجموعة من الرّياض في الجزائر تحاول تطبيق برنامج السّنة الأولى تحضيري، وهذا ما يجعل المتعلّم يحس بالملل وهو يكرّر طوال السّنة ما أخذه في الرّوضة من محفوظات وأناشيد وآيات من القرآن الكريم.

فنحن لا ننكر الدّور الفعّال الذي تقوم به هذه المؤسسات، لكن يجب على وزارة التّربية أن تتدخّل في بناء مناهج موحّدة لها و تحديد قوائم من المفردات الشّائعة المتواترة التي يحتاج إليها المتعلّم المبتدئ للتّعبير إضافة إلى المفاهيم والتّراكيب التي تستجيب لأغراضه مع تزويد هذه الرّياض بدراسات تربوية نفسية لغوية مع التأكيد على أهمية تكوين المربيات في طرق التّعليم والتّربية السّليمة.

ويجدر بنا أن نتحدث عن الوضع اللّغوي المعقّد الذي يتصف به الطّفل الجزائري الذي يتأثر بعائلته وبلغة أمّه التي يمكن أن تكون أمازيغية بلهجاتها المختلفة أو لهجات عربية مختلفة حسب اختلاف مكان إقامته، أو فرنسية وذلك بالنّظر إلى مستوى والديه

[1]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003، ص ص 38–39.

وخصوصية منطقتهما مثل الجزائر العاصمة وضواحيها وتيزي وزو وبجاية، فيصل هذا الطّفل إلى المدرسة الابتدائية ويجد هذا التعدّد اللّغوي ويتعامل مع زملائه وكل واحد يكتسب لهجة الآخر أو لغته بسرعة بحكم سنّه، فيمتلك رصيدًا لغويًا متنوّعًا لأنّ «الوضع اللّغوي في الجزائر يتسم بالتّعقيد والتّركيب ممّا يجعل مفهوم "الثّنائية" (العربية وعاميتها) والازدواجية (عربية وفرنسية) لا يفيان بوصف الوضع اللّغوي السّائد على نحو دقيق وموضوعي ».[1]

إنّ التّركيز على هذه النقطة في هذا المقام كان لتبيان ضرورة الاهتمام بالمكتسبات اللّغوية للطّفل قبل التّمدرس لما لها من دور فعّال في العملية التّعليمية خاصة إذا تعلّق الأمر بتعليم اللّغة. فالرّصيد المفرداتي الذي يكتسبه الطّفل في تلك المرحلة يكون محفورًا في ذاكرته، فهو بمثابة لغة أولى بالنسبة إليه.

ولا يخفى علينا ما في العامية الجزائرية من مفردات فصيحة، لو استغلت استغلالاً جيّدًا، بالتّركيز على توظيفها في رياض الأطفال في جمل ونصوص قصيرة من شأنه أن يدفع بالمتعلمين إلى استعمال اللّغة العربية في حياتهم اليومية وهذا ما اصطلح على تسميته الرّصيد اللّغوي الوظيفي.

نعود إلى التّدريبات التي اخترناها من الكتاب المدرسي للسنة الخامسة ابتدائي الخاصة بإثراء رصيد المتعلّم ونصل إلى التّدريب الثّالث الذي يطلب من المتعلّم ربط الكلمة بما يناسبها في المعنى، وفي نفس المسار يسير التّدريب الرّابع وهو تصنيف مجموعة من الكلمات إلى مجموعتين حسب معناها، أو إلى حقلين دلاليين مختلفين، فالإكثار من هذا النوع من التّدريبات يساعد المتعلّم على تنمية ملكة الاستماع لديه، فيستقبل رموزا صوتية يركّبها في ذهنه ويربطها بمفهوم، بذلك يتعرّف على دلالات الكلمات والجمل وطريقة تركيبهما.

[1]– خولة طالب الإبراهيمي، الجزائريون والمسألة اللّغوية، تر: أحمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007، ص 51.

ولا يخفى علينا دور التّرادف في تعليم اللّغات عمومًا واللّغة العربية على وجه الخصوص. فالمتعلّم لمّا يربط الكلمة بمرادفها يكتسب نوعًا من الحرية والرّاحة في التّعبير الشّفهي والكتابي، وذلك بفضل الثّروة اللّفظية التي يحصل عليها، خاصة في المراحل الأولى من التّعليم، إذ يحتاج المتعلّم إلى قدر كاف من الكلمات الشّائعة الاستعمال مع مرادفاتها ليتمكّن من تعلّم اللّغة والنّجاح في استخدامها. إضافة إلى أنّ الثروة اللفظية تعد أهم الأقطاب التي تضن الجودة في الإنتاج الكتابي، لذا يتضح لنا وجوب معرفة المتعلّم معاني الكلمات وكيفية كتابتها، وعلاقاتها بالكلمات الأخرى ترادفًا أو تضادًا، « وإنّ أهمية الثّروة اللّفظية ودورها في نجاح التّواصل اللّغوي والطّبيعة المركّبة لها، يحتّمان العمل على تسليح متعلّم اللّغة باستراتيجيات فاعلة لتنمية حصيلته اللّغوية، ليتمكّن من حل مشكلات التّواصل التي تسبّبها الكلمات الجديدة أو الغامضة ».[1]

ولعلّ في تدريب المتعلّمين على استخدام المفردات في مواقف حيّة، يعوّدهم على ممارسة التّعبير الوظيفي دون إجبارهم على التّعبير الفني الذي يقوم على الخيال لأنّ ذلك يجعل المتعلّم في موقف مصطنع لأنّ « التّعبير الوظيفي هو مهارة لغوية يجب على كل إنسان إتقانها، وهذا الضّرب من التّعبير تقتضيه ضرورات الحياة، ويتطلبه التعّامل مع النّاس ». [2]

يمثل التّدريب الخامس والسّادس تدريبات ملء الفراغ الخاصة بإثراء لغة المتعلّم ومضمونه وضع الكلمات في مكانها المناسب. وفي ذلك مساعدة المتعلّم على الوصول إلى فهم المدلول الذي تشير إليه الكلمة ويمده نماذج لتوظيفها داخل سياق معيّن وذلك بربطها بما يسبقها وما يليها، وإنّ القدرة على حسن استعمال الكلمة في جملة دليل على فهم معناها. لأنّ المتعلّم لمّا يختار كلمة من بين الكلمات المقترحة ويضعها في مكانها

---

[1]– عبد الله الهاشمي، ومحمود علي، استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللّغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 08، العدد 02، 2012، ص 106.

[2]– فاضل ناهي عبد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 201.

المناسب يتعوّد على التّعامل مع المفردة لا في ذاتها فحسب بل في إقامة علاقات دلالية مع سابقاتها ولاحقاتها من المفردات. ومثل هذا النّوع من التّدريبات يساعد المتعلّم على بناء الثّقة بالنّفس وتنمية التّحصيل اللّغوي وتطوير القدرة التّواصلية لديه.

وفي بحث المتعلّم عن الكلمة من بين الكلمات المقترحة لوضعها في الفراغ يجعله يفكّر في البناء المنطقي للجملة والفقرة، ويعد مثل هذا النّوع من التّدريبات من الطّرق المعتمدة في تعلم الكلمات واستيعاب معناها، للوصول إلى فهم الجملة الذي يساعد على استيعاب النّص. وكل ذلك له أثر واضح في إكساب المتعلّم القدرة على تخمين المعنى، وكي تتحقّق الغايات المذكورة سالفًا من خلال التّدريبات الخاصة بإثراء لغة المتعلّم ينبغي العناية بتعليم المفردات في الطّور الابتدائي ويشير أحد المفتشين في هذا الصّدد بقوله: «فإنّ الزيارات التي كنّا نقوم بها دوريًا لتفقد عمل المعلّمين كانت تؤكد لنا في كلّ مرّة بأنّ تعليم المفردات اللّغوية لا يحظى بالاهتمام والوقت اللازمين ثمّ إنّ تعليمهما يتّسم ببعض النقائص ».[1]

ويمكن إرجاع هذه النّقائص إلى عدم تخصيص حصص لتعليم المفردات فهي تعلّم بصورة عابرة في ثنايا دروس القراءة والهدف من التّطرق إليها ليس تعليم تلك المفردات بالذات بأبعادها المعنوية، وإنّما الهدف هو فهم معنى النّص موضوع الدّرس.

إنّ تعليم المفردات اللّغوية في الطّور الابتدائي لا يزال يعلّم بطريقة السؤال الوحيد: (ما معنى هذه الكلمة) ومنها كانت الإجابة التي تقدّم من المتعلّم، فإنّ المعلّم يكتب المعنى الصّحيح للمفردة وينتقل إلى مفردة أخرى تتسم بالصّعوبة في النّص المتناول وهكذا، إضافة إلى إهمال الجانب التّرسيخي لتعليم المفردات والذي يتعزّز باستعمال تلك المفردات وتوظيفها في جمل.

[1]– محمّد قيبوعة، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 174.

ولا يخفى علينا ما لتدريس المفردات من علاقة بمهارات اللّغة الأربعة والتي أوّلها الاستماع حيث يبدأ المتعلّم من تعلّم المفردة صوتيًا « والعلاقة بين الاستماع والمهارات اللّغوية الأخرى علاقة كبيرة، بين الاستماع والكلام علاقة مؤداها أنّها مهارات صوتية، وإن كانت إحداهما مهارة استقبال (الاستماع) والأخرى مهارة إنتاج (الكلام) ولا يُتصور موقف يتحدث فيه إنسان، إلاّ وكان هناك مستمع له يستقبل رسالته، وبين الاستماع والقراءة علاقة مؤداها أنّهما مهارات استقبال في الوقت الذي يجمع فيه بين الكلام والكتابة أنّهما مهارات إنتاج ».[1]

استنادًا إلى ما سبق فإنّه بات ضروريًا العناية بتعليم المفردات في المراحل الأولى من التعليم، والعناية أكثر بالتدريبات الخاصة بهذا الجانب لما له من أثر في اكتساب الملكة اللّغوية التبليغية والتواصلية عند المتعلّم « لأنّ اللّغة الحق معان ومواقف وسياقات، وما هي بمبان شكلية ظاهرة تجرى عليها تدريبات الأنماط اللّغوية الشّكلية ». [2]

ويرتبط نجاح تعليم المفردات وتدريباتها بضرورة تحديث الرّصيد بصورة مستمرة لمواكبة التّغييرات الاجتماعية والتّطورات العلمية والتّحولات التّكنولوجية.

إضافة إلى ضرورة الاهتمام بالكلمات الوظيفية وهي الأكثر تردّدًا في اللّغة الشّفوية واللّغة التّحريرية وخاصة الكلمات التي لها صلة بحياتنا وحاجاتنا التّواصلية. ويؤكّد "رشدي طعيمة" في هذا الصّدد على « عدم التّصنع في صياغة الجمل، أو افتعال المواقف حتى يقرّب الموقف التّدريسي في الفصل من الموقف الطبيعي في الحياة ».[3]

فمن الأفضل أن يقدم للمتعلّم موقفًا مستنبطًا من الحياة، ويطلب منه وضع قائمة المفردات الخاصة بالموقف للتّعبير عن قراره إزاء ذلك الموقف فمثل هذا النّوع من التّدريبات من شأنه أن يُنمّي الرّصيد اللّغوي والثّروة اللّفظية عند المتعلّم « وفي هذه الحالة

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 184.

[2]– صفاء محمد محمود إبراهيم، مهارات التفكير في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها، ط2، مؤسسة حورس للنشر والتوزيع، الإسكندرية، 2011، ص 43.

[3]– المرجع السابق، ص 185.

ترفض التّدريبات التي تنمي مهارات الاستماع في وحدات منفصلة لأنّها منفصلة عن السّياق ومن ثم فهي منعزلة عن الحياة ».[1]

يتبيّن لنا أنّ المفردة المعزولة عن المواقف الحياتية والسّياقية لا يمكن لها أن تحمل معنى ولا قيمة يصل إلى مستوى التّرسيخ والإضافة إلى رصيد المتعلّم المفرداتي الوظيفي، وفي هذا السّياق نستحضر تعريف "عبد الرحمن حاج صالح" « الرصيد اللّغوي الوظيفي هو مجموعة من المفردات والتّراكيب العربية الفصيحة التي يحتاج إليها التّلميذ في مرحلة التّعليم الابتدائي والثانوي حتى يتسنى له التعبير عن الأعراض والمعاني العادية التي تجرى في التّخاطب اليومي من ناحية، ومن ناحية أخرى التّعبير عن المفاهيم الحضارية والعلمية الأساسية التي يجب أن يتعلّمها في هذه المرحلة من التّعليم ».[2]

ينبغي ضبط اللّغة التي يتلقاها الطّفل في المدرسة الجزائرية بشكل يستجيب لحاجياته التّعبيرية في مرحلة معيّنة من تمدرسه وتفادي الزّيادة على ذلك الرّصيد على ما يحتاجه وإلاّ تعب وملّ ونفر من تعلّم اللّغة العربية وفي السّياق ذاته يرجح "رشدي طعيمة" تدريبات الاستماع في تنمية الثّروة المفرداتية عند متعلّم اللّغة العربية خاصة لغير الناطقين بها «فهي تجعل محور اهتمامها تنمية مهارة الاستماع دون التّعرّض للنص مكتوبًا »[3]. فالتواصل الشّفاهي من شأنه أن يعزّز مفردات المتعلّم في مختلف مراحله التّعليمية.

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة،المهارات اللغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 185.

[2]– عبد الرحمن حاج صالح، بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2007، ص 200.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 132.

المبحث الثالث: البعد النّظري للتّدريبات اللّغوية للمستوى الخامس ابتدائي ونجاعتها في اكتساب الملكة اللّغوية.

عند إنجازنا لعمليات الجرد والإحصاء والتّحليل للتّدريبات اللّغوية التي تقدم في المدارس الابتدائية الجزائرية الجيل الأوّل الخاصة بالصّف الخامس الابتدائي تبيّن لنا أنّها تتوزع على أنواع مختلفة والجدول الآتي يبيّن ذلك:

نوع التّدريب	التّكرار	النّسبة المئوية	مجموع التّدريبات
تدريبات الاستخراج والتّعيين منها: 85 تدريبًا للاستخراج والتّعيين والتبيان. 208 تدريبًا، أسئلة فهم النص.	293 تدريبًا	%50.86	576 تدريبًا
تدريبات تحرير فقرة: أعبّر: 55 تدريبًا. تكوين جمل: 15 تدريبًا. التلخيص: 07 تدريبات.	77 تدريبًا	%13.36. بالتفصيل: أعبّر: %9.94. تكوين جمل: %2.60 تلخيص: %1.21.	576 تدريبًا
تدريبات التّحويل والتّصريف: التّحويل: 40 تدريبًا. التّصريف: 14 تدريبًا.	54 تدريبًا	التّصريف والتّحويل %9.37. التّحويل: %6.94. التّصريف: %2.43.	576 تدريبًا
تدريبات ملء الفراغ	35 تدريبًا	%6.07	576 تدريبًا
تدريبات الضبط بالشكل والإعراب	28 تدريبًا	%4.86	576 تدريبًا
تدريبات الربط	16 تدريبًا	%2.77	576 تدريبًا
تدريبات التصنيف والترتيب	14 تدريبًا	%2.43	576 تدريبًا
تدريبات البحث في القاموس	12 تدريبًا	%2.08	576 تدريبًا
تدريبات الكتابة الإملائية	11 تدريبًا	%1.90	576 تدريبًا
تدريبات الجواب بـ "نعم" أو "لا"	10 تدريبًا	%1.73	576 تدريبًا

1- تدريبات الاستخراج والتّعيين:

يتضح لنا من خلال الجدول (السابق) أنّ تدريبات الاستخراج والتّعيين احتلت نسبة كبيرة، حيث بلغت 50.86%، وقد جمعت هذه النّسبة كل تدريبات التّعيين والاستخراج الخاصة بنشاطي "أتدرّب" و "فهم النص". وقد ارتأيت الجمع بينها باعتبارها تتصبّ في النّوع نفسه، إذا بلغ عددها مجتمعة 293 مائتين وثلاث وتسعين تدريبًا من مجموع خمسمائة وستة وسبعين576 تدريبًا، فتدريبات الاستخراج والتّعيين الخاصة بفهم النّص « هي تلك التّمارين التي تتوج دروس القراءة، وهي تشبه التّمارين البنيوية إلى درجة كبيرة...تطرح بعد النّص للتأّكد من فهم مضمونه، وتكون الإجابة عنها بجملة بسيطة يمكن للتّلميذ أن يستقيها من النّص نفسه، أو يختارها من مجموع إجابات تقترح عليه».[1]

فعلى المتعلّم أن يبيّن أو يستخرج أو يعيّن العنصر اللّغوي أو الصّرفي وتكون كتابية في معظم حالاتها وقد ذهب "رشدي طعيمة" إلى إدراج هذا النّوع من التّدريبات ضمن تدريبات الاستماع في حديثه عن دور القراءة في تعليم مهارات الاستماع في قوله «إنّ كثيرا من التّدريبات الاستماعية تأخذ مكانها من خلال نص مقروء، كأن يقرأ الطّالب في صفحة أمامه إجابات ثلاث عن سؤال سمعه وعليه أن يختار من بينها ما يناسب هذا السّؤال ».[2]

يتّضح لنا أنّ هذا النّوع يتّسم بالآلية، فهي مقيّدة بمادة أو نصوص أو صورة محدّدة فالمتعلّم يأتي بالإجابة من المادة التي قرأها أو سمعها أو شاهدها ونتأسف لكثرتها في برنامج السنة الخامسة ابتدائي. ومن الباحثين من يطلق عليها اسم التّدريبات الدّلالية "ذات المعنى" « والغرض منها استخدام المهارات التي اكتسبها الدّارس من نص قرأه أو سمعه من المعلّم أو من صورة يراها، فهو إذن مقيّد بما قرأ أو سمع ».[3]

---

[1]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 131.

[2]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 233.

[3]- يوسف الخليفة أبو بكر، « أنواع التمارين اللّغوية في الكتاب المدرسي »، ص 57.

يظهر جليًا أنّ المتعلّم، لا يجد فرصة للإبداع والتّلقائية، فهو يجد نفسه يواجه وضعيات بسيطة. لا تتطلب منه إلاّ العودة إلى النّص موضوع الدّرس ليجد الإجابة ليستخرجها ويعيدها على مسامع زملائه ومعلّمه، فمثل هذه الأسئلة « لا تزوّد التّلميذ بالآليات التي تمكّنه من مواجهة مواقف جديدة ولا تتطلب منه سوى تكرار وإعادة إنتاج ما قدّمته له ».[1]

من يعود إلى الطّرائق الحديثة في تعليم اللّغات لاسيما الأجنبية منها يدرك تطوّر التّدريبات وظهور التّدريبات الاتصالية التي تهدف إلى تنمية القدرة التّواصلية عند المتعلّم، ولا تقيّد المتعلّم بموقف جامد أو مادة معيّنة، وحتى إن اعتمدت تقنية ربط المتعلّم بنص قرائي، توجّهه إلى إجابات جديدة يستوحيها من موقف مشابه لموضوع النّص المقروء وبواقع حياة المتعلّم. ونعثر في الكتاب على النّماذج الآتية:

النّموذج الأوّل:

أفهم النّص:

- « لماذا شكّت الحيوانات في دعوة الثّعلب ؟.
- ما الذي جعلها تقبل ؟.
- ماذا طلب الثعلب من الحيوانات ؟.
- ما اقتراح النّمر على الحيوانات حتى تعيش في سلام ؟.
- ما الحيوانات المخلصة للإنسان ؟ وما العبارات التي تدلّ على ذلك ؟.
- علام اتفقت الحيوانات في نهاية الاجتماع ؟ ».[2]

ينظر في الملحق صفحة (319) "رسالة سلام" ص 10-11 من كتاب القراءة.

[1]- حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 134.

[2]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 11.

النّموذج الثاني:

أفهم النص:

- « بم أوصى الأب أبناءه ؟.
- لماذا غادر الأب الحياة بلا ندم ولا حزن؟.
- كيف كان ردّ الأخت حين أخبرها أخوها بذهابه إلى قبيلة أبيه ؟.
- لماذا قلقت الأخت ؟.
- ماذا قرّرت الأخت أن تفعل حين لم يعد أخوها ؟.
- في النّص عدّة فقرات، اعط لكلّ فقرة عنوانا ؟.
- ما الذي يدل على أنّ هذا النّص قصة ؟».[1]

ينظر في الملحق صفحة (320) "الوعد المنسي" ص 14 من كتاب القراءة.

النّموذج الثالث:

من رأفة الفقراء

أفهم النص:

- كيف بدأ الكاتب هذا النص ؟.
- كيف وصف الكاتب راحيل ؟.
- لماذا التفتت البنت فجأة نحو أبيها ؟.
- هل ردّ أحدًا على "راحيل" عندما نادت بأعلى صوتها ؟لماذا ؟.
- كيف عرفت راحيل أنّ الفتى الملقى على الثّلج حيّ ؟.
- بما أحسّت البنت وهي ترى الفتى ملقى بلا حراك ؟.
- ما أهم حدث في هذه القصة ؟.

ينظر في الملحق صفحة (321) "من رأفة الفقراء" (ص 28) من كتاب القراءة.

[1]–وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 15.

يتّضح من هذه النّماذج أنّ التّدريبات المقترحة في "فهم النّص" تستهدف في معظمها التّكرار قصد التّثبيت، فقد يطلب من المتعلّم العودة إلى النّص المقروء لاستخراج الإجابة وربّما يطلب من متعلّم ثاني تكرار الإجابة الجاهزة المأخوذة من السّند « في غياب كل ما يتطلّب التّفكير أو النّشاط الذّهني ».[1]

فهذا النّوع من التّدريبات تشبه كثيرًا التّدريبات البنيوية في أهدافها رغم أنّ كتب تعليم اللّغات لم تدرج تمارين "الاستخراج والتعيين" ضمنها. فهي ركّزت كثيرًا على تمارين التّكرار قصد التّثبيت التي تشترك معها في الأهداف. وقد سبق الحديث عن سلبيات التّدريبات البنيوية.

في حين أنّنا نجد اللّسانيات الحديثة تحث على مفهوم الإبداعية في اللّغة وفي تعليمها، فاللّغة كما يرى "تشومسكي" ميزتها الابتكار والتّجديد « فهي توفّر للإنسان الوسائل اللازمة لكي يعبّر بصورة غير متناهية عن أفكار متعدّدة ».[2]

ونشير هنا إلى فائدة تمارين الاستخراج والتّعيين في عملية التّرسيخ شرط إعدادها بطريقة علمية محكمة، ونوّه إلى ذلك "عبد الرحمن حاج صالح"« أمّا وسائل التّرسيخ التّحليلية التّركيبية فهي مفيدة جدًّا بشرط أن يبرمج البرمجة الدّقيقة. وتتسق حسب ما يقتضيه التّخطيط العام للدّراسة ».[3]

وقد عدّها "عبد الرحمن حاج صالح" من التّمارين التّحليلية التّركيبية، لأنّها تدريبات على التّصرف في بنى اللّغة وتراكيبها، والمتعلّم حين يعود إلى النّص ويستخرج ويعيّن ما يطلب منه فإنّ ذلك يدرّبه على التّصرف الدائم في بنية اللّغة وتحليل تراكيبها. الحكم نفسه يطلق على التعّيين والاستخراج في القواعد النّحوية والصّرفية للّغة. فهي تهدف إلى اختبار

---

[1]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 132.

[2] –Noam Chomsky, 1965, Aspects of the theory of syntax, P : 06.

[3]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 74.

مدى استيعاب المتعلّم القاعدة اللّغوية التي قدّمت له في مرحلة تقديم الدّرس وشرحه. ومن أمثلتها في الكتاب ما يأتي:

مثال 1:

عيّن الفعل المزيد في الأمثلة الآتية:

- سَمِعَ، تَدَحْرَجَ، حَمَلَ، وَاصَلَ، تقدَّمَ، أَكَلَ، غَابَ، تَعَرَّفَ.[1]

مثال 2:

عيّن الفعل النّاقص فيما يأتي:

- زار، وصل، سقى، نجا، عاد، وعد، حان، شدا، حام، هوى، لَقِيَ، نَمَا، رمى.[2]

مثال 3:

استخرج من النّص الكلمات التي كتبت همزتها على الألف في الوسط.[3]

مثال 4:

عيّن الخبر في الجمل الآتية:

الصديقان ماهران_الطيور تحلّق فوق الأشجار_الشباب انتفع بعمله_عامرٌ يحبّ خدمة الأرض_الأشجار ثمارها ناضجة_الرّجل العجوز قلبه طيّب.[4]

مثال 5:

عيّن الجمل التّعجبية فيما يأتي:

- السّماء صافية.
- هل سمعت سيارة الإطفاء ؟.
- ما أنبل عمل رجال الحماية المدنية !.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 21.

[2]– المصدر نفسه، ص 57.

[3]– المصدر نفسه، ص 31.

[4]– المصدر نفسه، ص 34.

- ما أسعد هذا العامل !.
- ما أذكى هذا الكلب ! إنّه صديق الإنسان حقًا.
- ما أطول الطّريق الموصل إلى مكان الحريق.[1]

يتّضح أنّ النّماذج المعروضة، سهّلت المهمّة على المتعلّم حيث تكتفي بتعيين واستخراج العنصر اللّغوي موضوع الدّرس، دون مطالبته ببناء أو إنشاء جمل تعجبية مثلاً: موضوع التّدريب الخامس، وذلك بوضعه في وضعية مشكلة مثل: تصوّر نفسك طبيبًا وزارك مريض أهمل كثيرًا في صحته بكثرة التّدخين. حاول أن تنصحه باستعمال جمل تعجبية كي توصل له استياءك وتعجبك من حالته.

ولعلّ اعتماد المناهج الدّراسية في بلادنا على التّمارين الكتابية يؤدي إلى تحريك الذّاكرة والذّهن وترسيخ الظّاهرة اللّغوية المدروسة، وليس اختبار اللّسان وتعويده على استعمال تلك الظاهرة. « لذا كثيرا ما يهتدي التّلميذ إلى تعيين العناصر اللّغوية المقصودة واستخراجها، لكن قلّما يتمكّن من استعمالها استعمالاً سليمًا عند الكتابة أو الحديث ».[2]

فنحيد حينئذ عن الهدف والغاية من تعليم أيّة لغة وهو تكوين متعلّم قادر على فهم ما يقال له باللّغة الهدف وهذا يعني بداية بناء مهارة الاستماع لديه التي سوف تنمي وتتطوّر بالتّدريج، وإيصاله إلى التّحدث وتنمية قدرته التّعبيرية الشّفاهية والكتابية بالتّدريب والمراس والتّواصل الشّفهي والكتابي كاستعمال الظّواهر اللّغوية المدروسة شيئًا فشيئًا، وهذا ما ذهبت إليه "خولة طالب الإبراهيمي" في قولها: « فكثيرًا ما تغفل الطّرق القديمة جانب التّعبير الشّفاهي ولا توليه اهتمامًا كبيرًا فلا توفّر للطّالب الفرص اللاّزمة لتنمية ملكته، وتبقى بذلك لغته لغة المدرسة دون غيرها من الأماكن، في حين أنّ الطّالب يحتاج إلى أداة مرنة طيّعة تفي بكل حاجياته التّبليغية والتّعبيرية ».[3]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 48.

[2]– محمّد صاري، الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية في اكتساب الملكة اللّسانية، ص 100.

[3]– خولة طالب الإبراهيمي، طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية، ص 43.

أعود للتّأكيد على أنّ عملية الجرد والإحصاء أثبتت حضور تدريبات التّعيين والاستخراج بقوة وبكثرة مقارنة بالأنواع الأخرى، وهنا نتساءل _ما هي المهارات التي يمكن أن تتمّى بالتّركيز على هذا النّوع ؟ أهي مهارة الاستماع أم هي مهارة الحديث أم الكتابة أو أم القراءة ؟.

ونعتقد أن الإجابة، أنّها تهدف _كما سبق الذكر_ إلى تثبيت البنيات اللّغوية أيضًا عن طريق التّكرار قصد التّرسيخ، وهنا نتساءل، هل كثرة هذا النّوع من التّدريبات يكفي لاكتساب الملكة اللّغوية عند هؤلاء المتعلّمين ؟.

2- **تدريبات تحرير فقرة:**

أمّا النوع الذي احتل المرتبة الثّانية من حيث الحضور والتّكرار في الكتاب المدرسي لمتعلّم الصّف الخامس فهي تدريبات **تحرير فقرة** وتكوين جمل والتّلخيص.

وإذا فصّلنا في الأمر، فإنّ تدريبات "تحرير فقرة" عددها خمسة وخمسون 55 تدريبًا بنسبة تقدّر بـ 09.54 من مجموع التّدريبات المقرّرة، فكما يتضح لنا أنها نسبة ضئيلة جدًّا بالمقارنة مع النّسبة السّابقة.

ونحن نعتقد أنّ المتعلّم في أمسّ الحاجة إلى هذا النّوع من التّدريبات التّواصلية التّبليغية، « فهي تهدف إلى إكساب المتعلّمين القدرة على التبليغ والتواصل »[1]. فتعليم اللّغة كقدرة أو ملكة ينبغي أن ينحصر على إيصال المتعلّم إلى الاستخدام اللّغوي التلقائي الذي يعني إنشاء جمل جديدة، وهذا لا يتأتى بتمارين بنيوية إلاّ أنّنا لا ننكر فضلها في تثبيت وترسيخ القواعد والبيانات اللّغوية لكنّها غير كافية. لتكوين متعلّم مبدع ترسّخ القواعد عنده حتى تتحوّل إلى ملكة، فالتدريبات يجب أن تهدف إلى تحليل البنية العميقة، أي لا تعمل على تثبيت القواعد في البنية السطحية للمتعلّم أي حفظها وتكرارها عند

[1]- محمّد صاري، « الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية في اكتساب الملكة اللّسانية »، ص 102.

الحاجة، فالتدريبات التّبليغية التواصلية تسعى على تنمية التعبير الإبداعي باللّغة وذلك باستهداف البنية العميقة عند متعلّم اللّغة.

ونحن نتأسف على الوضع الذي هو عليه تعليم اللّغة في المدرسة الابتدائية الجزائرية التي أهملت مناهجها تدريبات الخلق والإبداع والتعبير، والنّسبة المئوية التي تمثّلها خير دليل على ذلك ومن النماذج التي وردت في الكتاب ما يأتي:

النّموذج الأوّل:

« احك لزملائك قصة تشبه قصة الغزال الصّغير ».[1]

النّموذج الثّاني:

« تخيّل أنّك أسّست جمعية مع زملائك لخدمة حيّك. ما الخدمات التي تقدّمها له ؟ اعْرضها على زملائك في القسم ».[2]

النّموذج الثّالث:

« كوّنوا مجموعة من ثلاثة تلاميذ، يصف أحدكم الأحياء العتيقة، ويصف الآخر الأحياء العصرية ثم يعرض كلّ واحد وصفه على الثّالث الذي يحكم لأحسن الوصفين ».[3]

النّموذج الرّابع:

« هل حاولت في يوم من الأيام أن تصنع شيئًا جديدًا ؟ اشرح لزملائك ما قمت به وبيّن لهم سبب اختيارك لصنع هذا الشّيء ؟».[4]

النّموذج الخامس:

« تكلّم لزملائك عن الأعراس في مدينتك أو قريتك (كيف تنظّم، ما هي الأعمال التي يقوم بها النّاس في العرس) ؟».[5]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 51.

[2]– المصدر نفسه، ص 57.

[3]– المصدر نفسه، ص 83.

[4]–المصدر نفسه، ص 127.

[5]–المصدر نفسه، ص 141.

النّموذج السّادس:

- « قارن بين عرائس اليدين والعرائس التي يتم تحريكها بالخيوط ؟.
- أيّهما أحب إليك، المسرح الذي يلعب فيه أشخاص حقيقيون الأدوار أم مسرح
- عرائس الجراجوز ولماذا ؟».[1]

إنّ اختياري النّماذج السّابقة لم يكن عشوائيًا بل استعرضت التّدريبات التي تنمّي الحسّ التّعبيري الإبداعي عند المتعلّم، والتي لا يكون فيها رهين التّكرار والإعادة، لأنّ النسبة المذكورة سابقًا أي 09.54% تحتوي على تدريبات تتّسم بالتّكرار والنّقل من النّص القرائي ونعثر على النّماذج الآتية:

النّموذج الأوّل:

« تتبع مراحل صنع الأواني الزّجاجية من مرحلة كونها زجاجًا إلى أن تصير قطعة جميلة، أذكر هذه المرحلة لزملائك مستعملاً الكلمات التي تدل على التّرتيب».[2]

ينظر في الملحق صفحة (322) "النفخ في الزجاج"، ص 158 من كتاب القراءة.

النّموذج الثاني:

« كان الصّرصور ينتقل بين أوكار الحيوانات بحثًا عن الطّعام، تخيّل مع زملائك الحوار الذي جرى بينه وبين تلك الحيوانات ».[3]

ينظر في الملحق صفحة (323) "النّمل والصّرصور"، ص 36-37 من كتاب القراءة.

النّموذج الثالث:

« اِبحث مع زملائك عن شخصيات النّص، وحدّدوا صفات كل شخصية ».[4]

ينظر في الملحق صفحة (324) "الأصدقاء الثلاثة"، ص 32-33 من كتاب القراءة.

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 149.

[2]- المصدر نفسه، ص 159.

[3]- المصدر نفسه، ص 37.

[4]- المصدر نفسه، ص 33.

يتضح لنا، أنّ الإنتاج الذي طلب من المتعلّمين في النماذج السابقة عبارة عن إعادة ما ذكر في النص القرائي، فما على المتعلّم إلاّ استخراجه، وتوظيفه في تعبيره المزعوم، وهذا ما يشبه تدريبات "التّلخيص" التي يطلب من المتعلّم تلخيص نص من النّصوص المعتمدة في الدّرس، وفي هذا المستوى نجد المتعلّم يحذف ويسقط من النص جملاً وفقرات بصفة عشوائية لأنّه لم يتعلّم تقنية التلخيص _سبق عرض محتويات برنامج التعبير الكتابي والشفهي في فصل سابق_ ولو ميّزنا بين تمارين تحرير فقرة وتلخيص نص، نجد أنّ النّسبة المئوية التي تمثّل التلخيص هي 1.21% حيث كان عددها في الكتاب سبع تدريبات فقط، ومن أمثلة ذلك:

النّموذج الأوّل:

« لخِّص النّص ثمّ قدّمه إلى زميلك ليبديَ رأيه فيه ».[1]

النّموذج الثاني:

« لخّص النّص الذي قرأته، واعرض تلخيصك على زملائك ليبدوا رأيهم فيه ».[2]

النّموذج الثّالث:

« كونوا مجموعات من ثلاث تلاميذ. يلخّص الأوّل من الفقرة 1 إلى الفقرة 3، والثاني الفقرة 4 والثالث الفقرتين 5 و6، يعرض بعد ذلك كل واحد تلخيصه على زميله ثم تبْنى المجموعة تلخيصها للنص وتعرضه على المجموعات الأخرى».[3]

أمّا فيما يخص تدريبات "تكوين جمل"، فإنّ الجدول السّابق يبيّن أنّ عددها خمسة عشر تدريبًا بنسبة تقدر بـ 2.60% من مجموع التّدريبات المقرّرة. وفي هذا الصّنف من التّدريبات يطلب من المتعلّم بناء جمل على قاعدة معينة درسها ويستهدف هذا التّدريب

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 15.

[2]– المصدر نفسه، ص 65.

[3]– المصدر نفسه، ص 69.

عند "رشدي طعيمة" « تثبيت مهارة التّعرف على الكلمات واستخدامها استخدامًا صحيحًا عن طريق تقديم كلمات قديمة بطلب من الدّارس أن يركّب منها تراكيب جديدة ».[1]

وتتنوع تدريبات تكوين جمل بين مطالبة المتعلّم تكوين جمل ومطالبته ملء الفراغ لتكوين جملة مفيدة، ومن النّماذج التي جاءت في كتاب المتعلّم ما يأتي:

النّموذج الأوّل:

أكتب ثلاث جمل اسمية يكون المبتدأ فيها مرّة اسمًا ومرّة اسم إشارة ومرة ضميرًا.[2]

النّموذج الثّاني:

كوّن ثلاث جمل يكون خبرها شبه جملة جارا ومجرورا، وثلاث جمل يكون خبرها شبه جملة ظرفًا.[3]

النّموذج الثّالث:

هاتِ أربعَ جملٍ اسمية يكون خبرها شبه جملة.[4]

النّموذج الرّابع:

أكمل الجمل الآتية بالحال المناسبة.

أقبل المجتهد.....

قطف الفلاح التّفاح.....

عاد التّلاميذ من الجولة.....

رجع العامِل من المعمل.....[5]

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 242.

[2]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 30.

[3]– المصدر نفسه، ص 38.

[4]– المصدر نفسه، ص 88.

[5]– المصدر نفسه، ص 102.

ومن شأن النّماذج السّابقة العرض، لو كانت نسبتها أعلى وحضورها كبير أن تكسب المتعلّم قدرة على استعمال العناصر الجديدة وتثبيت القديمة في آن واحد، وتمارين التّكملة « تستهدف تثبيت مهارات فهم الكلمة والجملة، ثم تركيب الجملة بإكمال النّاقص منها ».[1]

ونحن نتأسف على قلة هذا النّوع من التّدريبات التي من شأنها أن تسهم مساهمة فعالة في اكتساب الملكة اللّغوية لدى المتعلّم. خاصة وأنّ تكوين الجمل في الغالب يقترن بالدّروس النّحوية والصّرفية، وتدريس اللّغة كقدرة يقتضي عدم عزل هذه التّدريبات عن واقع المتعلّم وإبعادها عن التّصنع وعدم عزل النّحو عن الواقع والتّلقائية « إنّ العمل التّرسيخي في اكتساب الملكة اللّغوية متوقف على الرّبط الشّديد بين ما تسمعه الأذن من الخطاب وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها هذا الخطاب ومن ثم ما يدركه العقل من العلاقة بين اللّفظ والمعنى مادة وصورة ».[2]

وربّما ما يوصي به "عبد الرحمن حاج صالح" هو نفسه ما تنادي به النّظريات الحديثة وبالأخص النّظرية التّواصلية في تعليم اللّغات. وللإشارة فإنّ "عبد الرحمن حاج صالح" أدرج تدريبات تكوين جمل ضمن التّدريبات التّركيبية في قوله في نفس المقال: «التمارين التّحليلية التّركيبية: وتتمثل التّحليلية في تمارين الإعراب والتلخيص للنّصوص وشرح المفردات والتّركيبية مثل تركيب الجمل والإنشاء »[3]. والتّمارين التّحليلية التّركيبية تدرج ضمن التمارين البنيوية_كما سبق الذكر_.

3- **<u>تدريبات التّحويل والتّصريف</u>:**

نصل إلى نوع آخر من التدريبات وهي تدريبات التحويل والتّصريف و التي سجلت نسبة 9.37% حيث كان عددها أربعة وخمسين تدريبًا من مجموع 576 تدريبًا، أما

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 242.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 68.

[3]- المرجع نفسه، ص 73. بتصرف

تدريبات التّحويل فعددها أربعون تدريبا « تستهدف تثبيت مهارة تغيير تركيب الجملة وتحويله إلى تركيب آخر مقصود، ويقيس مدى فهم الدّارس لقاعدة نحوية ».[1]

أمّا عن التّصريف فإنّ عملية الجرد والإحصاء أثبتت أنّ عددها أربعة عشر تدريبا من مجموع 576 تدريبا، ونسبتها لا تتعدى 2,4% «وتعتبر تمارين التّحويل والتّصريف من أهم الأنواع وأنجع التّدريبات التي تضمنتها كتب تعليم اللّغة العربية،...غير أنّ المربين والمعلّمين لم يحسنوا استغلالها كأسلوب فعّال لإكساب التّلميذ التّصرف العفويّ في بنى اللّغة ».[2]

ظلّ الهدف والغاية من هذا النّوع من التّدريبات هو حسن تطبيق المتعلّم القاعدة واختبار إتقانها. وفي هذا الصّدد يقترح "عبد الرحمن حاج صالح" كيفية لتدريبات التحويل والتصريف بقوله: « يكتفي في كلّ حصة ترسيخية بالتدريب على التصرّف في بنية واحدة بل ويكتفي في داخل القياس الذي يضبط هذا التّصرف على تقابل بنيوي واحد كالانتقال من المفرد إلى صيغة واحدة من جموع التكسير أو من المضارع المثبت إلى المضارع المنفي بلم ولن وما والاستثناء بـ إلاّ في جميع أحواله وغير ذلك ».[3]

ويؤكد "عبد الرحمن حاج صالح" تكرار العملية عدّة مرات بالاستعانة بالمخابر اللّغوية إن وجدت « ثم يعاد نفس التصرّف عشر مرّات على الأقل بتغيير المادة في كلّ إعادة...ويجري ذلك مشافهة في الصف أو في المخبر اللّغوي....والمقصود هاهنا هو أن يتمكن المتعلّم من إجراء هذا التّصرف بدون أيّ تردّد ».[4]

فالهدف نفسه، وهو إكساب المتعلّم قدرة التصرّف في البنيات والتراكيب اللّغوية وهي بدورها تنتمي إلى التمارين البنيوية حسب المختصين في تعليمية اللّغات –سبق

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 241.

[2]– محمد صاري، الأهمية التعليمية للتمارين اللغوية في اكتساب الملكة اللسانية، ص 101.

[3]– عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص 75.

[4]– المرجع نفسه، ص 75.

التطرّق إلى هذا العنصر– ومن أمثلة تدريبات التّحويل التي وردت في كتاب المتعلّم ما يأتي:

النّموذج الأوّل:

حوّل الأفعال المجرّدة الآتية إلى أفعال مزيدة:

دَفَعَ، خَرَجَ، سَقَط، فرِحَ، حَمَلَ، كَسَرَ، سَمِعَ.[1]

النّموذج الثّاني:

أحوّل الكلمات الآتية إلى صيغ مختلفة حسب النّموذج:

عَرَفَ، قَرَأَ، فَتَحَ، دَخَلَ، شَرِبَ.[2]

فَهِمَ	يفهَمُ	افْهَمْ	فَاهِم	مَفْهُوم

النّموذج الثّالث:

حوّل الجمل الآتية إلى جملٍ تعجبية:

- هذا كلبٌ وفيّ.
- سيارة الإطفاء سريعة.
- الدّخان كثيف.
- رجال الحماية المدنية شجعان.
- فوكس كلب رائع.
- هذه قصة عجيبة.[3]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 21.

[2]– المصدر نفسه، ص 26.

[3]– المصدر نفسه، ص 48.

النّموذج الرّابع:

حوّل الأفعال الآتية إلى المضارع:

- دعا، نما، رمى، طغى، خشي، نَسِيَ، سعى، سَها، بَقِيَ.[1]

النّموذج الخامس:

حوّل الجمل الآتية إلى المضارع.

- نما الزّرع في الأرض الخصبة. - سعى السّكان إلى تحسين حياتهم.
- نسِيَ أهل القرية الأيامَ الصّعبة. - دعا الجميع إلى العمل.
- قضى المهندس يومًا في القرية. - خَشِيَ الفلاّحُ الجَفَاف.[2]

النّموذج السّادس:

حوّل الأفعال المزيدة إلى أفعال مجرّدة:

- تسلّمَ، تَعَاوَنَ، أَلْبَسَ، أسمعَ، شاهَدَ، أَخْرَجَ، تدخَّلَ، دَافَعَ، أسقط، تسامحَ.[3]

ومن نماذج تدريبات التّصريف عثرنا على النّماذج الآتية:

النّموذج الأوّل:

صرّف الأفعال الآتية:

- عَاشَ، وَصَلَ، وَقَفَ في الماضي مع الضّمائر:

"أنا"، "نحن"، "هو"، "هي"، "هم"، "هنّ".[4]

النّموذج الثّاني:

صرّف الأفعال الآتية في الماضي مع ضمائر المخاطب:

أنتَ، أنتِ، أنتُما، أنْتُم، أنتُنَّ.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 57.

[2]– المصدر نفسه، ص 57.

[3]– المصدر نفسه، ص 79.

[4]–المصدر نفسه، ص 53.

- الأفعال هي: نَوى، هوى، طوى، روى، وعى.[1]

النّموذج الثّالث:

صرّف الأفعال الآتية في الماضي والمضارع مع ضمائر المتعلّم والغائب:

- وَجَدَ، وَزَنَ، وَضَعَ.[2]

النّموذج الرّابع:

«أصرّف الجملة الآتية في المضارع مع الضمائر:

أنْتَ، هُمَا، نَحْنُ، هُمْ.

- هو يعتني بعَمَلِهِ ».

النّموذج الخامس:

- «صرّف الأفعال "سَعَى"، "دعا"، "بَقِيَ"، في الماضي مع ضمائر الغائب.

صرّف الأفعال الآتية في الماضي ثم في المضارع مع ضمائر المخاطب:

- خَاف، عاد، جَاءَ ».[3]

هذه عيّنة من التّمارين التّحويلية الصّرفية الشّائعة في كتاب المتعلّم، وهي تشير بوضوح إلى قدم صياغتها وعدم التّجديد في شكلها ومضمونها، فهي تقدّم بالهيئة نفسها منذ بدايات تعليم اللّغة العربية في الجزائر، إضافة إلى أنّ حضورها كان ضئيلاً والنسبة التي تمثلها تؤكد ذلك.

4- **تدريبات ملء الفراغ:**

ونجد لها مصطلحات متشابهة من قبيل: التّكملة، التّتمّة، إلاّ أنّنا لو دققنا في هذه المصطلحات نجد فرقًا، ذلك أن التّكملة تستهدف من وراء تدريباتها أهدافًا مختلفة منها النّحوية، الثّقافية أو اللّغوية أمّا التّتمة فتدريباتها تخضع لنظام معيّن « في شكل اختبار

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 71.

[2]- المصدر نفسه، ص 151.

[3]- المصدر نفسه، ص 187.

التكملة يتبين أن لواضع الاختبار هدفًا وراء حذف كلمات أو جمل بعينها حيث لا يبدوا وراءها نظام ثابت أو أساس موضوعي، أمّا في شكل اختبار التتمة يتبيّن أنّ ثمة نظاما يحكم طريقة حذف المفردات، دون اعتبار لطبيعة الكلمة ».[1]

والعائد إلى حصيلة التّدريبات التي هي من هذا النّوع والتي تقدّم للمتعلمين لاسيما الواردة في كتاب المتعلّم، يجد أنّ عددها خمسٌ وثلاثون تدريبًا، بنسبة 6.07% وهي كلّها من نوع التّكملة أو ملء الفراغ الذي لا يخضع لنظام ما يحكم طريقة حذف الكلمة والحذف يهدف إلى ترسيخ وتثبيت قاعدة نحوية أو اختبار فهم المتعلّم لها مثل ضبط حركة إعراب المثنى والجمع، أو اختبار قدرة المتعلّم على وضع كلمة معيّنة في مكانها المناسب. ومن أمثلة ما جاء في الكتاب ما يأتي:

النّموذج الأوّل:

أكمل حسب النّموذج: يعوي مثل الذئاب.

يَزْأَرُ مثل.....

يصْهَلُ مثل.....

يَثْغُو مثل.....

يَرْغُو مثل.....

يُنقنِقُ مثل.....

ينبَحُ مثل.....[2]

النّموذج الثاني:

أتمِمْ حسب النّموذج.

العلاقة التي تربط الأم بابنها تسمى الأمومة.

العلاقة التي تربط الأبَ بابنه تسمى.....

---

[1]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 256. بتصرف.

[2]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 21.

العلاقة التي تربط الأخَ بأخيه وأخته تسمى.....

العلاقة التي تربط الابْنَ بأبيه تسمى.....[1]

النّموذج الثّالث:

ضع في مكان الفراغ خبرًا مناسبًا.

الشّتاء...../ الأمطار...../ هي...../ هذا.....

المرأة...../ القصّة...../ الحقول...../ الفتى.....[2]

النّموذج الرابع:

ضع خبر شبه جملة في مكان الفراغ:

التّلاميذ.....الأزهار.....الأدوات.....الحيوانات.....الصرصور.....[3]

النّموذج الخامس:

ضع الكلمة المناسبة من الكلمات الآتية في مكان الفراغ:

- المطافئ، الأنابيب، اللّهيب، خَمَدَت، حريق، صفَارة إنذار، السّلام، الدّخان، النّيران.

شبّ.....في الحيّ، فتصاعد.....وتكاثف وارتفعت ألسنة.....واختلط الصّياح بالعويل. وأقْبَلَ النّاسُ من كلِّ جهة وفجأة سُمِعت.....وفي أسرع من لمح البصر اندَفَعَ رجال.....ومرّروا.....ووضعوا.....وما هي إلاّ لحظات حتى بدأت ألسنة.....تتقلّص شيئًا فشيئًا و.....النار.[4]

والملاحظ أنّ تدريب ملء الفراغ يكتسي صفة الكتابية، ولا يمكن إنكار أهميته الكبيرة في عملية الاكتساب اللّغوي. إلاّ أنّ نسبة هذا النوع من التّمارين الموجودة في كتاب اللّغة العربية للصّف الخامس ابتدائي لم تكن كبيرة.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 26.

[2]– المصدر نفسه، ص 30.

[3]– المصدر نفسه، ص 38.

[4]– المصدر نفسه، ص 49.

وحسب "دوني جيرار" « فإنّ هذا النّوع من التّدريبات ينتمي إلى التّمارين البنيوية "Exercices de Completition"»[1]، وهذا إذا طلب من المتعلّم ملء الفراغ أو إتمام عبارات ناقصة باقتراح الكلمات أو العبارات لمساعدته في تلك العملية، أما إذا طلب منه ملئ فراغات أو إكمال عبارات ناقصة بأسلوبه الخاص حينئذٍ يعتبر التّدريب من التّدريبات التّواصلية، حيث إنّ: «تدريبات إكمال عبارات ناقصة بأسلوب المتعلّم دون إعطاء كلمات مساعدة من أهم أصناف التّدريبات التّواصلية ».[2]

وإذا دقّقنا في عددها في هذا المستوى فلا تتعدى ستة وعشرين تدريبًا أي بنسبة 4.51% وبالعودة إلى النّماذج الواردة في الكتاب فإنّ معظمها تدريبات نحوية، فالإكثار من هذا النوع يساعد المتعلّم على معرفة القواعد النحوية تسهم في تنمية قدرته على تحديد نوع الكلمة المحذوفة من خلال موقعها في الجملة، كما في النّموذج الثّالث والرّابع، وفي اعتقادنا أنّ عدم اقتراح الكلمات أو العبارات المحذوفة يوصل المعلّم إلى تدريس النّحو اتصاليًا« في المدخل الاتصالي يحرص مؤلف الكتاب على جعل حجرة الدّراسة قريبة ما أمكن من السّياق الاجتماعي الذي تستخدم فيه اللّغة....والعبرة في المدخل الاتصالي ليست بالموضوعات التي تقدّم، وإنّما بالسّياق الذي تقدّم فيه ».[3]

فينبغي أن يهدف تدريب ملء الفراغ إلى توطيد العلاقة بين التّراكيب النّحوية المحذوفة وبين السّياق ولعلّ في ورود الكلمات أو العبارات المحذوفة أمام المتعلّم ودعوته إلى اختيار إحداهما ووضعها في الفراغ المناسب لها، إبعاد عن الممارسة الفعلية للحدث اللّغويّ لأنّ غياب تلك الكلمات والعبارات يحفز المتعلّم على البحث في رصيده اللّغوي عن ما يناسب الفراغ إضافة إلى اختلاف المتعلّمين في إيجاد الكلمة أو العبارة وما في ذلك من إثراء وتوسيع لمفردات المتعلّم التي تشترك في المعنى نفسه وزيادة في ألفته

---

[1]–Denis Girard, linguistique appliqué et didactique des langues, P : 80-81.

[2]– محمد صاري، الأهمية التعليمية للتمارين اللغوية، ص 103.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، ص 195.

بالتّراكيب اللّغوية والنّحوية، ولا يخفى علينا أنّه كلّما زاد الرّصيد اللّغوي للمتعلّم سهل عليه إيجاد الكلمة أو العبارة المناسبة.

فالنسبة الضئيلة التي غطّتها تدريبات ملء الفراغ في السنة الخامسة في اعتقادنا تبيّن عدم معرفة القائمين على المناهج الدّراسية أهميتها في اكتساب الملكة اللّغوية والتواصلية، خاصة إذا تمّ ذلك اتصاليًا وليس بنيويًا، ويعتبره "رشدي طعيمة" « من أنواع التّدريبات التي تقيس أكثر من مهارة ويختبر عند الطلاب أكثر من قدرة ».[1]

5- **تدريبات الضّبط بالشّكل والإعراب:**

تتّسم هذه التّدريبات بأنّها كتابية في أغلب الأحيان خاصة تدريبات الضّبط بالشّكل، وارتأيت الجمع بين تدريبات الإعراب والضّبط بالشّكل لاشتراكها في الوظيفة والهدف، لأنّ المتعلّم لا يستطيع معرفة الشّكل الصّحيح، إلاّ إذا حلّل الكلمة أو الجملة واهتدى إلى معناها الوظيفي وموقعها النّحوي في الجملة.

ولا يخفى علينا ما للمعنى من أهمية في عمليتي الضّبط بالشّكل والإعراب فينبغي على المتعلّم فهم المعنى وتحليل تراكيب الجملة لضبط أواخر كلماتها ومن ثمة إعرابها، وقد أدرج"عبد الرّحمان حاج صالح"«هذا النّوع من التّمارين ضمن التّمارين التّحليلية ».[2]

ومن الغايات والأهداف الأساسية لتعليم القواعد، فهم النّصوص المقترحة لتعليم اللّغة، والتّعبير عن المعاني المختلفة نعود إلى القول أنّ المتعلّم في ضبط الكلمات بالشّكل وتحديد موقعها الإعرابي يكتسب قدرة على التّحكم في البيانات النّحوية، وهذا من أهداف التّدريبات البنيوية.أمّا عن نسبة ورودها في كتاب السنة الخامسة فكانت 4.86% وعددها ثمانية وعشرون تدريبًا فقط. ومن أمثلة ما ورد في الكتاب ما يأتي:

---

[1]- رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 161.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 73. (بتصرف)

النّموذج الأوّل:

اضْبط بالشّكل النّص الآتي ولا تنسى الشّد:

- البنت واقفة وراء الباب وتصغي لتسمع مرّة أخرى الصوت الذي سمعته.[1]

النّموذج الثاني:

اضبط الجمل الآتية بالشكل ثمّ أعْرِب الجمل التي تحتها خط إعرابًا تامًا.

- الطّيور ألحانها شَدِيَّة.
- عامر يتمنى السفر بعيدًا.
- الضّيعة خيراتها كثيرة.
- الرّجل تبرّع بأرضه.
- ثامِر رجل شجاع.
- عامر يعتني بالحقل. [2]

النّموذج الثالث:

أعرب الجملتين الآتيتين:

- يا أبناء الجزائر أبشروا.
- يا أطفال اجتهدوا في الدّراسة.[3]

النّموذج الرابع:

أعرب الجمل الآتية:

- يَصُبُّ النّهرُ في البحر
- الشّتَاءُ بَرْدُهُ شديدٌ.
- كان الصَّيادُ يصطادُ الحوت
- يا سُكَانَ المدينة أَبْشِروا.[4]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 30.

[2]– المصدر نفسه، ص 34.

[3]– المصدر نفسه، ص 56.

[4]– المصدر نفسه، ص 80.

النّموذج الخامس:

اضبط بالشّكل ما يأتي ولا تنسى الشّد:

كان الأطفال يلعبون بأشياء بسيطة إلاّ نيوتن فإنّه كان يلهو بالألعاب الآلية. وكان يستخدم أدواته الصغيرة لفحص كلّ ما يحيط به.[1]

6- **تدريبات الرّبط:**

يمكن إدراج هذا النّوع من التّدريبات، ضمن التّدريبات الدلالية. « والغرض منها استخدام المهارات التي اكتسبها الدّارس من نص قرأه أو سمعه من المعلّم أو من صورة رآها، فهو مقيّد بما قرأ أو سمع »[2]، ومن النّماذج التي اخترناها من الكتاب المدرسي للصّف الخامس ما يأتي:

النّموذج الأوّل:

اربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى:

- المؤونة، يرتعش، الحسرة، سعيدة، يختبئ، يقتات، اعتنت.
- الحزن، يأكل، الزّاد، يختفي، هنيئة، يرتَعِدُ، حافظت. [3]

النّموذج الثاني:

اربط بين كل مفردة وما يناسبها في المعنى:

- أَثْمرت، يجني، خِصْبَة، حقل، يُمضي وقته، يمنح، عمق، يمتلك، الهلاك، المحصول.
- يقضي وقته، باطِن، الموت، يَكْتَسِبُ، يقطفُ، غنية، المنتوج، أَنْتَجَتْ، يعطي، أرض.[4]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 138.

[2]- يوسف الخليفة أبو بكر، أنواع التمارين اللّغوية في الكتاب المدرسي، ص 57.

[3]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص 21.

[4]- المصدر نفسه، ص 35.

النّموذج الثالث:

اربط كل فعل مع الاسم الذي يناسبه في المعنى:

- أَنْقَذَ، ثَابَر، أَسْعَفَ، اجْتَهَدَ، أَهْمَلَ، بَخَلَ، ادَّخَرَ، حَرِصَ.
- اجْتهاد، إسعاف، حِرْص، إنقاذ، بُخْل، مُثَابَرة، إهمال، إدّخار.[1]

النّموذج الرابع:

اربط بين الكلمة وما يناسبها في المعنى:

- المؤونة، يساعد، الدِّفءُ، يُنْقِذُ، بخيلٌ، اسمعتْ، أَحَسّتْ.
- يؤازرُ، شَعَرَتْ، يُسْعِفُ، شحيح، الزَّاد، الحرارة، أَصْغَتْ.[2]

النّموذج الخامس:

اربط كل كلمة بما يناسبها:

- جبال، كثبان، محيط، طقس، أمواج، شواطئ.
- ذهبية، شامخة، هادئ، رمْلية، هائجة، ممطر.

من خلال النّماذج السّابقة ندرك أنّ هذا النّوع من التّدريب « يستهدف قياس مهارة الدّارس في التعرّف على مفردات أو تراكيب معيّنة »[3]. وأثناء تعرّفه على المفردة أو التّركيب يمكنه ربطه بما يشترك وإياه في المعنى أو ما يقابله أو يعكسه وهكذا.

وإذا عدنا إلى تعريف التّدريب البنيوي، حسب الكتب المخصصة في تعليم اللّغات، فإنّه ذلك التّدريب الذي يدعو المتعلّم إلى التّحكم في البنيات النّحوية واللّفظية، ولكل تدريبات الرّبط الواردة في كتاب السنة الخامسة تستهدف تنمية مهارة التّحكم في البنيات اللّفظية والنماذج التي استعرضناها، تبيّن ذلك بوضوح. ولقد اخترناها من بين ستة عشر تدريبًا بنسبة 2.77%، وهي نسبة قليلة مقارنة بالأنواع السّابقة ولعلّ السّبب في قلّتها هو

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، ص 39.

[2]– المصدر نفسه، ص 44.

[3]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 243.

سهولة هذا النّوع من التدريبات وعدم ملاءمتها لمستوى المتعلّم، ونجدها شائعة في السنوات الثلاث الأولى من التّعليم الابتدائي.

7- **تدريبات التّصنيف والتّرتيب:**

تدرج ضمن التّدريبات الدّلالية، لأنّها تهدف أحيانًا إلى تصنيف مفردات في مجموعات تشترك في موضوع الوحدة أو الدّرس أو ترتيب جمل مشوشة أو إعادة ترتيب فقرات للحصول على نص، وقد ورد هذا النّوع من التّدريبات بين التّدريبات النّحوية والصّرفية، وتتمثل أهميتها في إثراء الرّصيد اللّغوي الوظيفي للمتعلّم وتنمية قدرته على ربط الكلمة بحقلها الدّلالي، وهذا يكسبه بالتالي حرية في التّعبير بنوعيه، وذلك لما يجد نفسه قادرًا على استبدال المفردة بأخرى من نفس الحقل الدّلالي أو بضدّها.

ولما استعان مؤلفو الكتاب بهذا النوع، كان القصد تثبيت وترسيخ قواعد وقوانين نحوية وصرفية. إنّ عملية الجرد والإحصاء بيّنت أنّ عدد تدريبات التّصنيف والتّرتيب أربعة عشر تدريبًا بنسبة 2.43% والملاحظ أنّ أهدافها تتفق مع التّمارين البنوية، وهي إكساب المتعلّم بنى اللّغة الأساسية وتوسيع استيعابه للتّراكيب اللّغوية والقواعد الصّرفية النّحوية، من أمثلة ما ورد في الكتاب:

النّموذج الأوّل:

هذه المراحل التي يمر بها الإنسان، أرتّبها ترتيبًا صحيحًا:

- الكهولة، الشّباب، الشّيخوخة، الطّفولة، المراهقة.[1]

النّموذج الثاني:

ضع في كلّ خانة الكلمات التي لها أصل واحد.

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 26.

خَافَ	سَلِمَ	ساعَدَ	سَمِعَ

- مستمع، ساعد، أَسْلَمَ، يُسَاعِدُ، خَائِف، سَلِمَ، استمعَ، تساعد، استَسْلَمَ، يخَافُ، سَلامَة، السَّمْع، مُسَاعَدة، اسْتَمَعَ، اسْتَسْلِم، مُسْتَسْلِمْ، خَوْفٌ، سَامِعٌ، خاف، مُساعِد، سَلام، مخيف.[1]

النّموذج الثالث:

صنّف الأفعال الآتية إلى صحيحة ومعتلّة:

- غَرَسَ، حَرَثَ، نَمَا، قَطَفَ، بَاعَ، وَصَلَ، سَقَى، بَنَى، نَجَحَ، قسمَ.[2]

النّموذج الرّابع:

صنّف الكلمات الآتية إلى مجموعتين حسب معناها:

- النّشاط، التّهاون، الجِد، التَّأَخُّر، الاجتهاد، الخمول، السّعي، التّفريط، الإهمال، الحرص، اللّهو، التّقَدُّم، المثابرة، الكسَل.[3]

النموذج الخامس:

أصنّف الأفعال الآتية إلى مجرّدة ومزيدة:

- أَقْبَلَ، سَلِمَ، استخرج، نَجَحَ، رَبِحَ، تَدخَّلَ، استَمَع، تَصَافَحَ، شَرِبَ، أَفْهَم، حَمَلَ، قَرأ، أَدْخَلَ، صَعِدَ، وَجَدَ، تَقَاسَم، عَرَفَ، حَوَّلَ.[4]

---

[1]–وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 31.

[2]– المصدر نفسه، ص 35.

[3]– المصدر نفسه، ص 39.

[4]– المصدر نفسه، ص 44.

ولا شكّ أنّ الإكثار من النّماذج السّابقة يكسب المتعلّم كفاية نحوية وصرفية ومعرفية بقوانين صياغة الكلم وفق أبنية معينة تحمل مدلولات صرفية محدّدة، ويكسبه أيضًا الكفاية المعجمية ونعني بها القدرة على إنتاج مفردات اللّغة الهدف واستقبالها، لأنّ « تعليم اللّغة لا ينحصر فقط في إكساب المتعلّم لآليات الكلام، بل لا بدّ أن يراعي أيضًا آليات الإدراك للعناصر اللّغوية وفهم مدلولاتها »[1]. وبهذا يتسنى للمتعلّم التّعبير عن الأغراض والمعاني.

8- **تدريبات البحث في القاموس:**

أما الأنواع الثلاثة الباقية فشكّلت نسبًا ضئيلة. أوّلها تدريبات البحث في القاموس، والتي كان عددها اثني عشر تدريبًا، حيث شكّلت نسبة 2.08% من مجمل التّدريبات المقرّرة، ومثل هذا النّوع ينمّي قدرة المتعلّم اللّغوية ويوسع معرفته بمرادفات وأضداد المفردات المكتسبة لديه.

إنّ الغاية من تعليم اللّغة هو توسيع مدارك المتعلّم اللّغوية، والواقع يثبت أنّ العفوية في اكتساب المهارات اللّغوية تلعب دورًا فعالاً في ترسيخها وتثبيتها في عادات المتعلّم التواصلية، ونحن نعتقد أنّ وضع المتعلّم في وضعية بحث في القاموس لإنجاز تدريب طلب منه فهو يفعل ذلك بهدف إنهاء الواجب، في حين أنّه إذا وضع في وضعية تواصلية عفوية للبحث عن مرادف أو ضد لمفردة معيّنة أو (عمل جماعي) (الأفواج) فإنّ ذلك يجعل العادة تترسخ أكثر « ينبغي أن تكون الظّروف الطّبيعية التي يقع فيها تعليم اللّغة أقرب ما يمكن من الظّروف الطّبيعية والأحداث العادية التي يعيشها الطّفل أو المواطن المغترب عند اكتسابهما للغة محيطهم إذ يجب أن لا ننسى أنّ أبقى المهارات اللّغوية وأرسخها هي تلك التي تحصل في جو من العفوية....وفي وسط تتوفر فيه كل المرئيات والمسموعات ومختلف المحسوسات الأخرى ».[2]

---

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 65.

[2]- المرجع نفسه، ص 63.

ولعلّ في بحث المتعلّم في القاموس فائدة في اكتسابه ملكة لغوية ورصيدًا لغويًا وظيفيًا ومعرفة بكيفية البحث في القاموس، لكن لا يمكن أن نكسبه ملكة تبليغية تواصلية لأنّ معرفته مرادفات وأضداد الكلمات لا يعني معرفته استعمالها، لأنّ القاموس يمدّها معزولة عن سياقها الاجتماعي والثّقافي. ولقد رفض "سوسور" فكرة أنّ اللّسان قائمة من الأسماء تقابله قائمة من المسميات وعنده الدّليل اللّغوي « لا يربط بين اسم ومسمى بل بين مفهوم وصورة صوتية ».[1]

إنّ الوصول إلى الهدف الحقيقي من تعليم اللّغة يتحقّق في اعتقادنا، في اكتساب المتعلّم العادات اللّغوية التي يستدعيها لا شعوريًا أثناء تواصله دون البحث في القاموس، ولعلّ المعلومة اللّغوية التي يتحصل عليها منه لا تترسّخ وتندثر بمجرد الانتهاء من التّدريب.ومن هنا « تظهر أهمية الإطار الحسي الذي تجري فيه العمليات الرّامية إلى اكتساب الآليات اللّغوية اللاشعورية ».[2]

إذن فالملكة اللّغوية لا تقتصر على معرفة أضداد ومرادفات الكلمات من المعاجم والقواميس «فمفاد هذه الكفاية أن نهيّئ للدّارسين مادة لغوية وظيفية سهلة متدرجة.....إلى أن تصير ملكة فيهم، فيولّدون منها ما لا يتناهى من تراكيب الجمل العربية وفقًا لتلك القواعد المحدودة، ثم تصير هذه الكفاية مرجعًا يتحكمون إليه في أدائهم اللّغوي وفي تمييز الصّواب من الخطأ في أمثلة جارية من الاستعمال اللّغوي حتى يصير تحديد الخطأ سليقة فيهم وطبعًا ».[3]

---

[1]–Ferdinand de Saussure, cours de linguistique générale, P : 101.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، (بتصرف) ص 63.

[3]– وليد أحمد العناتي، نهاد الموسى وتعليم اللّغة العربية، رؤى منهجية، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، 2010م، ص 35.

يتبيّن أن النّجاح في تعليم اللّغة للنّاطقين بها أو بغيرها يستوجب إيصال المتعلّم إلى: « استيطان المفردات اللّغوية في معجمه الذّهني استقبالا حتى يكون قادرا على توظيفها في سياقاتها المختلفة ».[1]

مما سبق نستخلص أنّ تدريبات البحث في القاموس تشترك في أهدافها مع التّدريبات البنيوية وذلك في إكساب المتعلّم وحشو ذهنه برصيد لغوي جامد بعيد عن السّياق الثّقافي والاجتماعي، ودون التفات إلى إكسابهم آليات لغوية عفوية ومن أهم النّماذج نجد:

النّموذج الأوّل:

ابحث في القاموس عن الكلمات التي تحتها خط:

- الثّعْلَبُ مَعْرُفٌ بِثَرْثَرَتِه.
- الثَّوْرُ طيّبٌ ومُحِبُ للعدْلِ.
- الإنسانُ سيّدُ المخلوقَاتِ.
- أَمَرَ الأسَدُ الثَّعْلَبَ بالنزولِ من الشَّجَرَةِ.[2]

النّموذج الثّاني:

أبحث في القاموس عن مرادفات الكلمات الآتية وأضعها في جمل:

- وَفِيّ، وَديعٌ، أنْقذَ، اِزداد، أَعْلَمَ، كَثيفٌ، اسْتَمَرَ، كَافَحَ، سَاهَمَ.[3]

النّموذج الثالث:

هات أَصْلَ هذه الكلمات وابحث عن معناها في القاموس:

- حِرْفَة، عَمَلَ، صناعة، ابْتِكار، إتْقان، نَفْخ، قطْع، تَدْريبْ، هَرَسَ.[4]

---

[1]– إدريس عمراني، المقاربة التواصلية ومنهج الإغماس في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها، ص 532.

[2]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 13.

[3]– المصدر نفسه، ص 62.

[4]– المصدر نفسه، ص 161.

النّموذج الرابع:

هات مرادف كُلِّ كَلِمَةٍ من الكلمات التي تحتها خطّ:

- جوّ مخيف
- فضاءٌ موحِشٌ.
- الطّينُ الغليظْ.
- أرضٌ حيَةٌ.
- صخْرَةٌ ضخْمةٌ.
- مَشْهَدٌ مُؤَثِّرٌ.
- أبْهَى صُورَةٍ.[1]

في اعتقادنا أنّ مطالبة المتعلّم بتكوين جمل، بعد إيجاد معاني المفردات في القاموس مثل ما ورد في النّموذج الثّاني أكثر فائدة في توسيع مداركه في إدراج المفردات في سياقات مختلفة لم تكن قد وردت عليه في النّصوص السّابقة.

ونظرًا لأهمية هذا الجانب في اكتساب المتعلّم رصيدًا لغويًا وظيفيًا، إذ أنّ «استعمال المعجم يتيح للتّلميذ معرفة كافية بمعاني المفردات التي لا يعرفها، لينصرف بها إلى فتح مغاليق النّصوص وتنمية ثروته اللّفظية واستخدامها استخدامًا سليمًا ».[2]

فالتّدريبات الخاصة بالمعجم أو البحث في القواميس يُنصح أن لا تكون صمّاء بالبحث عن المرادف فقط، وإنّما وجب تبيان استخداماتها الحقيقية والمجازية، وربط المفردات بسياقات تقترب من العفوية وتبتعد عن الآلية والنّمطية والتصنع.

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 57.

[2]– وليد أحمد العناتي، نهاد الموسى وتعليم اللّغة العربية، رؤى منهجية، ط1، دار جرير للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2010م، ص 124.

9- تدريبات الكتابة الإملائية:

أمّا ثاني التّدريبات التي شكّلت نسبًا ضئيلة وقليلة فهي تدريبات الكتابة الإملائية ونسبتها 1.90% وعددها إحدى عشرة تدريبًا من بين 576 خمسمائة ستة وسبعين تدريبًا، فالتّدريبات الموجودة في كتاب السنة الخامسة تجدها تختبر مطالب إملائية بالدّرجة الأولى، وتسعى لإكساب المتعلّم القدرة على صحّة الكتابة الإملائية بمراعاة القواعد الصّرفية والنّحوية.

النّموذج الأوّل:

هذه الكلمات كتبت كما تنطق، اكتبها في كراسك كتابة صحيحة:

- مَرْرَةٌ، أُمْمَةٌ، يفرْرِطُ، الذْذَهَابُ، الرْرَبيع، حلْل، يُحِبْبُ، مدْدَةٌ.[1]

النّموذج الثاني:

أتْمِمْ كتابة الكلمات الآتية بالهمزة المناسبة:

- مسـلَةٌ، تـمَّلَ، زَ.رَ، مـدُبَةٌ، فجـةً، فَـرَةٌ، ر.س.[2]

النّموذج الثالث:

أكْمِلْ كتابة الهمزة فيما يأتي:

- لَجَـ. الصيّاد إلى رجال حِمَايَةِ الشواطئ.
- هَدَـ. الجوُّ بَعْدَ العَاصِفَة.
- جَرُ. الصَّيَادُ على مقاومةِ الأمواجِ.
- سادَ الهدُو. بَعْدَ الزَوْبَعَةِ.
- إنَّ السّما. صَافِيَةٌ اليَوْمَ.
- مَرْدُودُ الصَّيْدِ هذا الموسم ردي..[3]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 17.

[2]- المصدر نفسه، ص 31.

[3]- المصدر نفسه، ص 67.

النّموذج الرّابع:

اكتب الكلمات التي بين قوسين كِتابةً صحيحة:

- (لما) اجتَمَع سُكّانُ القرية ؟.
- (من ما) انْدَهَشَ المُشاركون في مهرجان الزهور ؟.
- (عَلَى ما) يدُلُّ اخْتِيارُ القرية أحسن زَهْرَةٍ ؟.
- (عنْ ما) تَسَاءَلَ الناسُ بَعْدَ انتهاء العَرْض ؟.[1]

يلاحظ أنّ التّدريبات السّابقة ترتكز على إكساب المتعلّم النّظام التّرميزي للّغة العربية، وإدراك العلاقة بين الصّوت ورسم رمزه. وربّما أهم وسيلة لتحقيق ذلك هي القراءة الجهرية الصّائبة، لأنّ القارئ الجيّد كاتب جيّد على الأرجح.

10- **تدريبات الجواب بـ "نعم" أو "لا"**:

أمّا النّوع الأخير فهو تدريبات الجواب بـ "نعم" أو "لا" بنسبة 1.73% وعددها عشرة تدريبات، وحسب كتب تعليم اللّغات، فإنّ هذا النّوع ينتمي ويدرج ضمن التّدريبات البنيوية _كما سبق الذكر_ وتعتبر من التّدريبات المستعملة لغرض بناء التّراكيب اللّغوية، « كما يستهدف هذا التدريب تثبيت مهارة فهم الأسئلة والرّد عليها ».[2]

وأسئلة التّدريبات الواردة في كتاب السنة الخامسة تتصدر الوقفة التقييمية التي تأتي بعد مجموعة من النّصوص المختلفة والتي أغلبها سردية لتقييم فهم المتعلّم النّصوص التي تمّ تناولها ومن بينها نجد:

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 147.

[2]– رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، ص 241.

النّموذج الأوّل:

أَكْتب في كراسي ثمّ أجيب بـ: "نعم" أو "لا"	نعم	لا
– كانت رسالةُ السّلام تحملُ توقيع الثّور.		
– أراد النّمرُ القضَاء على الإنسان.		
– سافر الأخُ الأكبرُ إلى القبيلة في فصل الرّبيع.		
– أخَذَتِ الأختُ أخاها الأصْغَرَ وذهبتْ تبْحثُ عن أخيها الأكبر.		
– مات الأخُ الصَّغِيرُ جوعًا.		
– أصبحَ الأخُ الصّغيرُ سعيدًا مع الذّئابِ.[1]		

النّموذج الثاني:

أكتب في كراسي ثمَّ أجيب بـ: "نعم" أو "لا".	نعم	لا
– جَرَت قصّةُ راحيل مع الرّجل الغريب في فصل الشّتاء.		
– وَجَدَت راحيلُ وابنتُها رجلا ميّتا فوق الثّلج.		
– حوّل ثامرُ وعامرُ الأرضَ إلى أرضٍ مثمرة ومنتجة.		
– رضِيَ الرَّجُلُ العجوز عن سامر.		
– قَبِلَ الصّرصورُ أوامِرَ المَلِكَة.		
– عَرَفَ الصَّرصورُ كيف يَجمعُ مؤونةَ الشّتاء.[2]		

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة ابتدائي، الجيل الأول، ص 26.

[2]– المصدر السابق، ص 44.

النّموذج الثالث:

أَكتُبُ في كراسي ثمّ أُجيبُ بـ "نعم" أو "لا".	نعم	لا
– كان فوكس يعيش وسط أسرة.		
– أنقذ فوكس طفلا من النّار.		
– الحيوان الجريحُ الذي وَجَدَه "مُهَابٌ" هو غزال صغير.		
– أَطْلَقَ الكَشَّافَةُ سراحَ الغزالِ بَعْدَ معالجة جُرْحِهِ.		
– تهْدِفُ "جمْعية قريتي الجميلة" إلى تحسين أحوال سكان القرية.		
– استمرَّتِ الأعمالُ بالقرية سنتين كاملتين.[1]		

النّموذج الرابع:

أَكْتُبُ في كرّاسي ثمّ أُجيبُ بـ "نعم" أو "لا".	نعم	لا
– دَامَ السَّفَرُ في مدينة ورقلة إلى مدينة غرداية أربع ساعات.		
– زارت الكاتبة مدينةَ بني يزقن العتيقة.		
– دارُ عزيزة أصْبَحَتْ متْحفًا للفنون التّقليدية.		
– تِمْثَال الأمير عبد القادر يقع وسط العاصمة.		
– تستمِرُّ احتفالات عاشوراء أسبوعين.		
– تحتفل مدينة أمدوكال بالفروسية.[2]		

ونسجّل من خلال النّماذج المعروضة صفة التّكرارية التي تمتاز بها التّدريبات البنيوية بحيث أنّ كل أجوبة الأسئلة الواردة يستخلصها المتعلّم بكل سهولة من النّصوص التي تناولها مع معلّمه بالقراءة والشّرح.

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 62.

[2]– المصدر نفسه، ص 98.

إنّ الاتجاه البنوي في تعليم اللّغات « يرتكز على تصوّر لغوي سلوكي يعتبر اللّغة سلوكًا أو عادة من العادات الطّبيعية للإنسان، يمكن اكتسابها بنفس الطّريقة التي تكتسب بها العادات الأخرى، أي عن طريق التّقليد والمحاكاة والتّكرار ».[1]

كما أنّ التّمارين البنوية تنجز اعتمادًا على وسائل سمعية بصرية مثل الانطلاق من نص مسموع أو مقروء. وكلّما تعدّدت الاستعمالات وتضاعفت الإعادات من طرف المتعلّمين ساعدهم ذلك على اكتساب الملكة اللّغوية اعتمادًا على التّكرار والتّذكير.

[1]– حسن مالك، اللّسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، ص 32.

الفصـل الرابع

واقع اكتساب الملكة اللّغويّة عند متعلّمي السنة الخامسة من خلال كتاباتهم

1- **المبحث الأوّل:** تصنيف وتفسير أخطاء متعلّمي السنة الخامسة وعلاقتها بالتدريبات اللّغويّة.

2- **المبحث الثاني:** دراسة إحصائيّة تحليليّة للإستبانة الموجّهة للمفتّشين.

3- **المبحث الثالث:** دراسة إحصائيّة تحليليّة للإستبانة الموجّهة للمعلّمين.

المبحث الأوّل: تصنيف أخطاء متعلّمي السّنة الخامسة وعلاقتها بالتّدريبات اللّغوية وتفسيرها.

الدّراسة التّطبيقية:

منهجية البحث في الجانب التّطبيقي:

تفرض علينا الموضوعية والعلمية الانطلاق في هذه الدّراسة من الواقع المحسوس، حتى نتمكّن من طرح القضية الطّرح الصّحيح. وكي أتمكن من الكشف عن ماهيتها والوصول إلى النّتائج الحقيقية وجب عليّ الاستعانة بالوسائل العلمية، وذلك من أجل استقراء الواقع سعيا إلى تقصي الوضع الذي هو عليه تعليم اللّغة العربية في المدارس الابتدائية الجزائرية.

بما أنّ دراستنا انصبّت على صعوبات اكتساب اللّغة العربية الفصحى في المرحلة الابتدائية، فإنّنا أمام وجوب دراسة أخطاء متعلّمي هذه المرحلة، فكانت السّنة الخامسة أنموذجًا. إنّ أسباب الضّعف اللّغوي عديدة. في مقدّمتها غياب العناية الكافية بمرحلة التّرسيخ، لذا سأحاول ربط تلك الصّعوبات بالتّدريبات اللّغوية المقترحة على المتعلّم في كتابه المدرسي.

أدوات البحث: بغية إنجاز الجانب التّطبيقي من البحث استعنت بـ:

1- **التّعبير الكتابي**

1-1 **الملاحظة المباشرة:** وذلك عن طريق الاحتكاك بمعلّمي المدارس موضوع الدّراسة.

2-1 **الاستبانة:** عملت على إعداد استبانتين لجمع معلومات ساعدتني على الدّراسة عن طريق طرح مجموعة من الأسئلة التي كانت مزيجًا بين المفتوحة والمغلقة، وركّزت على قطبين أساسيين في تسيير العملية التّعليمية وهما: المعلّمون وكان عددهم (19) معلما والمفتّشون التّربويون وكان عددهم ثلاثين مفتّشا.

أهداف الدّراسة الميدانية (الخاصة بالأخطاء):

تمثّل منهج الدّراسة الميدانية الخاصّة بالأخطاء في ما يأتي:

- جرد الأخطاء الواردة في كتابات المتعلّمين في المستوى الخامس ابتدائي وتصنيفها.
- محاولة اعتماد تلك الأخطاء كمؤشّرات لدرجة شيوع الخطأ وتكراره.
- وانطلاقًا من عملية الجرد، نحاول ربط الأخطاء المتكرّرة بصعوبات واختلالات لغوية قصد تبيان الجوانب اللّغوية التي لم يتحقّق فيها التّرسيخ والنّمو اللّغوي والتّي تمّ فيها الاستضمار والتّقدم في النّمو اللّغوي المطلوب.
- إظهار مدى انعكاس آثار الأخطاء السّلبية على اكتساب وتعلّم اللّغة، نظرًا لوجود أخطاء تعتبر آفات واختلالات تعيق النّمو اللّغوي.
- محاولة ربط القواعد الصّرفية والنّحوية المقرّرة في المستوى الدّراسي موضوع الدّراسة بالأخطاء المتكرّرة، وتحديد أسباب الاختلالات الظّاهرة رغم عدم بعد تلك القواعد والبنيات من ذهن المتعلّم.
- مساعدة معلّمي اللّغات في العمل على إحصاء الأخطاء وجردها بصفة مستمّرة وبطريقة علميّة خاصّة المتكرّرة منها، ومحاولة تحديد نسبها المئوية، وتقديمها للباحثين أو المختصين لبحث أسبابها وتفسيرها والوصول إلى معالجة الوضع اللّغوي وتحسين اكتساب المتعلّم للّغة العربية الفصحى.
- الرغبة في الوصول إلى استنتاج الوسائل الدّيداكتيكية للتغلّب على تلك الاختلالات.

من خلال دراسة الأخطاء اللّغوية والنّتائج التي نتوصل إليها يتم توجيه القائمين على المناهج الدّراسية إلى تحديد المرامي والأهداف اللّغوية مع التّركيز على حاجيات المتعلّمين.

أمّا فيما يخص الاستبانة، فكان الهدف منها الإحاطة بأحد الجوانب المهمّة من الدّراسة وذلك عن طريق الحصول على أكبر قدر من المعلومات من مصدرين أساسيين وهما المعلم والمفتّش التّربوي.

أدوات البحث وخصائص المدوّنة:

كانت عيّنة الدّراسة الخاصة بالتّعبير الكتابي والأخطاء اللّغوية، مجموعة من أقسام السّنة الخامسة ابتدائي من ابتدائيات مختلفة في مدينة البويرة، وقد مسّت الدّراسة عشر مدارس تنتمي إلى أحياء متباينة اقتصاديًا واجتماعيًا وهي على التّوالي:

- ابتدائية قنداز أعمر
- ابتدائية قلال قاسي

← في حي متوسط المستوى المعيشي

- ابتدائية ولد أعمر مسعود
- ابتدائية بشلاوي سليمان

← في حي متوسط المستوى المعيشي

- ابتدائية وعلي السّعيد
- ابتدائية مليكشي السّعيد
- ابتدائية قاري عبد الرحمن

← حي 140 مسكن، حي الريش الرحمن ← أحياء شعبية

- ابتدائية جنيدي سالم
- ابتدائية حجابي إبراهيم
- ابتدائية بشلاوي السّعيد

← حي ذراع البرج، حي لاكادات، حي حركات ← أحياء راقية

أمّا العيّنة التي مسّتها الاستبانة، فهما المعلّم والمفتّش _كما سبق الذكر_.

أ- **<u>الاستبانة الخاصة بالمعلّمين</u>:** بالاعتماد على الاستبانة الموجّهة إلى معلمي المدارس الابتدائية، موضوع الدّراسة والذين كان عددهم تسعة عشر (19) معلّمًا توصّلنا إلى التّأكد من فرضيات انطلقنا منها في بداية البحث، إضافة إلى تحليل واقع مرحلة ترسيخ المادة اللّغوية في المرحلة الابتدائية وتشخيصها، كما ساعدتني الاستبانة على تحليل ظاهرة الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها المتعلّمين وذلك عن طريق سبعة عشر (17) سؤالاً.

ب- **<u>الاستبانة الخاصة بالمفتّشين</u>: لقد** ساعدتني الاستبانة الموجّه للمفتشين التّربويين على تحليل الوضع الذي هو عليه تكوين المعلّمين، برمجة النّدوات ومدى اشتراك المعلّمين في رصد أخطاء المتعلّمين من أجل تحليل الوضع بمعيتهم بغية الوصول إلى نتائج علمية عملية لمعالجة الوضع. إضافة إلى الاستفادة من آرائهم في مسألة التّدريبات اللّغوية والبحث عن أنجعها في اكتساب الملكة اللّغوية التّبليغية عند المتعلّمين.

<u>تحليل أخطاء المتعلّمين</u>:

كان عدد المتعلّمين الإجمالي (412) أربعمائة واثني عشر متعلّمًا، موزّعين على أقسام مختلفة من المدارس المذكورة للسّنة الدّراسية 2018م، 2019م.

وقد استخرجنا الأخطاء من الانتاجات الكتابية للعيّنة المذكورة « رغم أنّ الأخذ باللّغة المكتوبة يشكّل صعوبة حقيقية أمام الدّارسين، ذلك أنّ هذه اللّغة محرومة من بعض الظّواهر الصّوتية ذات الأهمية في التّحليل اللّغوي على مستوى التّراكيب »[1]. فلا تخفى علينا قيمة التّنغيم والفواصل الصّوتية في تحديد أنماط الكلام وأغراض المتكلّمين.

[1]– كمال بشر، دراسات في علم اللّغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م، ص 265.

وكان عدد الأقسام الذين صحّحت تعابيرهم الكتابية تسعة عشر، حيث تكفّل أساتذة تلك الأقسام بمراقبة المتعلّمين أثناء إنجازهم للتّعابير الكتابية ضمانًا لعدم تصحيحنا لإنتاجات كتابية لا تنتمي للعيّنة موضوع البحث إن أنجزت خارج القاعات الدّراسية. وبعد جمع الأوراق وتصنيفها حسب المواضيع المطلوب التّحرير فيها قمنا بوضع الجدول التّوضيحي الآتي:

موضوع التعبير الكتابي	عدد الأوراق	متوسط الوحدات في كل ورقة
وصف الرّبيع	167	0150-50
وصف مدينة	165	120-40
وصف حيوان	80	90-30
المجموع	**412**	

يتضح من خلال الجدول، أنّ الأوراق قد تناولت ثلاثة مواضيع، بالنّسبة للموضوع الأوّل كان عدد الأوراق (167) مائة وسبعا وستين ورقة، وكان الحد الأدنى للكلمات المنتجة خمسين كلمة والحد الأقصى (150) مائة وخمسين كلمة، باعتبار أنّ المتعلّمين يختلفون في قدرتهم الإنتاجية ورصيدهم اللّغوي الوظيفي.

أمّا الموضوع الثّاني فكان عدد أوراقه (165) مائة وخمسة وستين ورقة، وتراوح عدد الكلمات المنتجة بين أربعين ومائة وعشرين كلمة. وفيما يخص الموضوع الثّالث فكان عدد أوراقه ثمانين ورقة، ويتراوح عدد الكلمات المنتجة بين ثلاثين وتسعين كلمة.

ولقد تعمدنا أن يكون نمط النّص المنتج وصفيًا، لأنّ الوصف كان طاغيًا وغالبًا على النّصوص الانطلاقية المقترحة في البرنامج كما أنّ تقنية الوصف تعتبر التّقنية الوحيدة التي تم التّركيز عليها من السّنة الثّالثة حتى الخامسة ابتدائي.وبعد عملية التّصحيح الصّعبة والتّصنيف وبعدها الإحصاء، ارتأينا الاستعانة بالجدول الآتي بغية توضيح النّتائج المتحصّل عليها.

أ- **جدول إحصائي لأخطاء أفراد العيّنة:**

نوع الأخطاء	معاملات تكرارها	نسبها المئوية	معدل الأخطاء في كل ورقة
الأخطاء النّحوية	1020	%35.367	2.47
الأخطاء الإملائية	978	%33.911	2.37
الأخطاء الصّرفية	430	%14.909	1.04
الأخطاء التّعبيرية التّركيبية	273	%9.466	0.54
الأخطاء المتعلّقة باتساق النّص	183	%6.345	0.44
المجموع	**2884**		**7.00**

للإشارة: تحصّلنا على النّسب المئوية الواردة في الجدول السّابق بضرب عدد الأخطاء (التكرار x 100)/العدد الكّلّي للأخطاء. أما عن عدد الأخطاء في كلّ ورقة فكان نتيجة قسمة عدد التّكرار على عدد الأوراق. تبيّن من خلال الجدول، أنّنا قسّمنا الأخطاء المستخرجة إلى خمسة أنواع كبرى وهي:

1- **اختلالات تركيبية ترتبط بالقواعد النّحوية منها:**

- عدم التّحكم في الضّوابط النّحوية.
- عدم التّحكم في العلامة الإعرابية.
- عدم التّحكم في ترتيب الوحدات اللّغوية.
- أخطاء خاصة بالمطابقة بين الوحدات اللّغوية.

2- **الأخطاء الإملائية:**

- أخطاء متعلّقة بالضّعف البصري.
- أخطاء في رسم الكلمات بسبب الجهل بالقواعد الإملائية.
- أخطاء تبرز خللاً في النّطق.
- أخطاء إملائية تعكس اضطرابات عميقة ومعقدة.

3- **أخطاء في البنيات الصّرفية وتضمّنت ما يأتي:**

- سوء اختيار المتعلّم للكلمات المناسبة.
- سوء اختيار الأدوات الملائمة.
- خلل في اختيار الأفعال أو استعمالها.
- خطأ في الاشتقاق.
- سوء اختيار الضّمائر وإسنادها.
- سوء اختيار الأفعال واستعمالها (تصريف الأفعال).

4- **أخطاء تعبيرية مختلفة:**

- استعمال التّعابير الدّارجة.
- توظيف التّعابير الرّكيكة.
- سوء اختيار الأسماء والصّفات.
- الحشو والإطناب في التّعبير.
- النّقص في الرّصيد اللّغوي الوظيفي.
- خلل في تذكّر المعلومات.
- اختلالات تعبيرية أخرى.

5- **أخطاء في اتّساق النّص وانسجامه:**

- عدم التّحكم في آليات الرّبط.
- عدم التّحكم في استعمال الأداة.
- عدم التّحكم في إعادة الضّمير إلى مرجعه.

وعن نتائج عملية الجرد والإحصاء لأخطاء العيّنة، فإنّها بلغت (2884) ألفين وثمانمائة وأربعة وثمانين خطأ. والعيّنة _كما سبق الذكر_ عددها أربعمائة واثنا عشرة ورقة.

وإذا تأمّلنا في النّسب المئوية المتحصّل عليها نجد أنّ النّسبة المرتفعة كانت نسبة الأخطاء النّحوية التي بلغت 35.36% ثم تلتها الأخطاء الإملائية بنسبة 33.91%، أما الأخطاء الصّرفية، فقد تكرّرت 430 مرّة أربعمائة وثلاثين مرّة، ونسبتها 14.909% وتأتي الأخطاء التّعبيرية والتي كان عددها 273 مائتين وثلاثة وسبعين خطأ بنسبة 9.466%، وفيما يخصّ أخطاء الاتّساق والانسجام، فقد مثّلت نسبة قليلة، وهذا لا يفسّر بأنّ المتعلّم في هذا المستوى اكتسب قدرة على التّنسيق بين النّصوص، فالمطلوب منه أن يحرّر فقرةً لا نصًّا متكوّنًا من فقرات عديدة، فالمنهاج ينصّ على ذلك في مواضيع شهادة نهاية التّعليم الابتدائي الرّسمية والوزارية، حيث يطلب من المترشّح إنتاج نصّ لا يتعدّى العشرة أسطر بالتالي فالأوراق التي صحّحناها وجدنا نسبة قليلة من المتعلّمين الذين أنتجوا أكثر من ذلك فمنحوا لنا فرصة التّعرّف على مثل تلك الأخطاء لديهم.

ب- **تصنيف الأخطاء وتشخيصها:**

نصل إلى مرحلة التّفصيل في تصنيف الأخطاء المستخرجة مع أمثلة توضيحية، وسنحاول الإكثار من الأمثلة لتبيان الوضع الحقيقي للصّعوبات والاختلالات التي يعاني منها المتعلّم في مدينة البويرة في اكتساب اللّغة العربية الفصحى وتعلّمها.

1- **الأخطاء النّحوية:**

كما هو ملاحظ في الجدول السّابق النّسبة المرتفعة كانت للأخطاء النّحوية ذلك لأنّ عددا كبيرا من المتعلّمين، يجدون صعوبة في تطبيق القواعد اللّغوية الضّابطة للّغة العربية من جانبيها النّحويّ، فعدم تحكّم المتعلّم في ذلك يجعله عرضة للوقوع في أخطاء تنعكس سلبًا على معاني أفكاره التي يريد الإفصاح عنها ومضامينها.

ولو عدنا إلى المقررات الدّراسية، فنجد مثلاً درس النّواسخ، فإنّه مقرر في السنتين الرّابعة والخامسة على التّوالي. ونجد معظم المتعلّمين على دراية كاملة بالقواعد الضّابطة لهذا الدّرس، إلاّ أنّ الأخطاء التي ظهرت في إنتاجاتهم الكتابية بهذا الخصوص كانت كثيرة جدًا. وهنا نتساءل: هل يمكن إرجاع هذه الاختلالات إلى جهل معرفيّ بهذه القواعد

عند المتعلّمين، أم هي أسباب وعوامل كثيرة تضافرت؟. وهل يكفي إدراج القواعد الضّابطة لتلك الاختلالات في البرامج الدّراسية لتدارك هذه الأخطاء ومعالجتها؟

ولا يمكن أن تكون الإجابة عن هذا السّؤال "بنعم" لأنّ القضية متعلّقة بطرق التّدريس، ووضعيّات التّدريس، اكتظاظ الأقسام الدّراسية، التي تقف في أغلب الحالات عائقًا أمام المراقبة المستمرّة للمتعلّمين ومدى ترسيخ القواعد والتّراكيب الصّحيحة في أذهانهم، وأمام منحهم الوقت الكافي للتّواصل الفعلي باللّغة الهدف. ونشير بدقّة إلى التّمارين ونجاعتها، التي بها تبني المرحلة التّرسيخية للقواعد اللّغوية ككل. ونركّز في هذه النّقطة على الخلاف القائم حول طريقة تدريس القواعد. هل نستمر في تدريسها بالطّريقة الصّريحة أم نلجأ إلى الطّريقة الضّمنية. لقد تمكّنا من رصد عدد كبير من الأخطاء التّركيبية التي ترتبط بالقواعد النّحوية ومن أمثلة ذلك:

1-1 **أخطاء تعود إلى عدم التّحكم في الضّوابط النّحوية و العلامة الإعرابية:**

الخطأ	القاعدة التي يخرقها الخطأ
كان شعورٌ جميلً كان الطريقُ طويلٌ كان الجوُّ جميلاً والأشجارُ مثمرةٌ	عدم تطبيق إعراب خبر "كان"
إنَّ فصلُ الرّبيع جميلٌ جدا	عدم تطبيق إعراب اسم "إنّ"
كأنَّ مصابيحُنَا شموعًا	عدم تطبيق إعراب اسم "كأنَّ" وخبرها.
وفي فصل الرّبيع يكن الجوّ جميلٌ	تطبيق قاعدة جزم "يكون" دون وجود عامل الجزم وخبرها
إنَّ فصلَ الربيعُ	عدم تطبيق إعراب المضاف إليه
لقد أعدّت مشروبٌ لذيذٌ	عدم تطبيق إعراب المفعول به
زرنا مكانٌ اسمه متحف المجاهد	عدم تطبيق إعراب المفعول به
تسمعُ خريرُ النهر	عدم تطبيق إعراب المفعول به

رسمها الفلاحين	عدم تطبيق إعراب الفاعل
تعطي ورودٌ جميلةٌ	عدم تطبيق إعراب المفعول به
تلبس الأرضُ لباسٌ أخضرٌ	عدم تطبيق إعراب المفعول به
ويخرج الفلاحون لكي يزرعون الحبوب	عدم تطبيق إعراب المضارع المنصوب (بحذف النون)
والناس يخرجون إلى الحدائق لكي يتنزهون ويستنشقون الأزهار	عدم تطبيق إعراب الفعل المضارع (بحذف النون)
هوائه نقيٌ	عدم تطبيق إعراب المبتدأ
فصلُ الربيع أكثرُ جمالٌ من الفصول الأخرى	عدم تطبيق إعراب التمييز
عدنا إلى البيت فرحون، لأنّنا زرنا بجاية	عدم تطبيق إعراب الحال المفردة
الأطفال يلعبون معبرون عن إعجابهم بفصْل الربيع	عدم تطبيق إعراب الحال المفردة
لأنهما حاولا أن يدخلان إلى الحديقة	عدم تطبيق إعراب الفعل المضارع المنصوب بأن (حذف النون)
وكانوا كل الناس يلعبون الأطفالُ في الحشائش الخضراء	عدم المطابقة بين الفعل وفاعله الظاهر
والناس يفرحوا بفصل الربيع	حذف النون دون سبب نحويّ

2-1 أخطاء تتعلق بالمطابقة بين المذكّر والمؤنث والنّكرة والمعرفة:

الخطأ	القاعدة التي يخرقها الخطأ
أماكن مخصص للرجال وللنساء	عدم المطابقة بين المبتدأ والخبر في التذكير والتأنيث
فيها بحر زرقاء هائج	مخالفة النعت لمنعوته في التّذكير والتّأنيث
قَطَفْتُ أنا وعائلتي وجدّتي الزهور جميلة	مخالفة النعت لمنعوته في التعريف والتنكير
استمتعنا بالمناظر الجميل هذه الحديقة جميلة ورائع جدا	مخالفة النعت لمنعوته في التذكير والتأنيث
إنّ الفصل الربيع هناك فصل رائع هو الفصل الربيع	الخلل في التركيب الإضافي (فصل الربيع) دون أداة تعريف لأنّه ليس وصفًا فهو معرّفٌ بالإضافة
الحيوانات الذي نحبّها كثير	عدم تمكّن المتعلّم من اختيار الاسم الموصول المناسب + نصب نائب المفعول المطلق
يعيش مع الحيوانات مختلفة	مخالفة النّعت لمنعوته في التّعريف والتّنكير
تطل علينا الشمس بلونه الأصفر اللامع	عجز المتعلّم عن انتقاء الضّمير المتصّل الخاص بالمؤنث العائد على الشّمس (مطابقة الضمير لمرجعه)
والعائلات كلّهم سعداء بهذا الفصل	عدم تطابق الضّمير المتصل بالتّوكيد المعنوي بالمؤكّد في التّذكير والتّأنيث
كانت أزهار البديعة كثيرة	مخالفة النّعت لمنعوته في التعّريف والتّنكير

3-1 أخطاء خاصة بترتيب الوحدات اللّغوية:

الخطأ	القاعدة التي اخترقها
يمرحون الأطفال في الحشائش الخضراء	عدم البدء بالمبتدأ "الأطفال يمرحون....." أو عدم التطابق بين الفعل والفاعل الظاهر
أنا وأبي ذهبت إلى بيت جدي	في الجملة الفعلية يبدأ بالفعل "ذهبت أنا وأبي إلى بيت جدي"
أختي الصغيرة فرحت بالأزهار والفراشات	في الجملة الفعلية يبدأ بالفعل "فرحت أختي الصغيرة بالأزهار والفراشات"
فصل الربيع يتميز بالحرارة المعتدلة	في الجملة الفعلية يبدأ بالفعل
حديقة الحيوانات يوجد الكثير من الحيوانات	في الجملة الفعلية يبدأ بالفعل
وكان يلمسون الأولاد الماء	عدم وضع اسم "كان" في مكانه "كان الأولاد يلمسون الماء"
يحب فصل الربيع كل الناس	عدم وضع الفاعل في مكانه
في العام المقبل كي يزورها	سوء ترتيب عناصر الجملة: كي يزورها ...
فصل الربيع فيه تكثر الأزهار	سوء ترتيب عناصر الجملة : تكثر الأزهار...

وعن أسباب الاختلالات والأخطاء النّحوية خاصة الشّائعة منها التي تكرّرت بشكل واسع، نجد الأخطاء المتعلّقة بالمطابقة بين النّكرة والمعرفة والتي غطّت أكبر نسبة من الأخطاء النّحوية والتي بلغ تكرارها 730 سبعمائة وثلاثين ونسبتها 71.56%، فيمكن إرجاعها إلى المقرّرات الدّراسية ولو بحثنا عن درس النّكرة والمعرفة وجدناه مقررًا في السّنة الثّالثة ابتدائي بطريقة سطحية على الشّكل الآتي:

أتعرّف على النّكرة والمعرفة:

ألاحظ:

لَبِسَ وليدٌ بُرْنُسًا أبيضَ وبَذْلةَ مطرّزةَ وعندمَا أذّنَ المؤذن تناول الحليب والتّمْرَ المَحْشُوَّ بزبدةٍ طازجة.

أتذكر:

الاسم المعرّف مثل: المؤذن، الحليب، التمر.

الاسم النكرة مثل: بُرْنُسًا، بَذْلةَ، طَازَجَة.

أتدرّب:

1- « أكتب في كراسك الفقرة الآتية ثم ضع خطًّا تحت الكلمات النّكرة وخطين تحت الكلمات المعرّفة:

جَلَسَ وليدً أمامَ المائدة، فوضعتْ أُمُّهُ أمَامَهُ حليبًا طازجًا وتمْرًا لذيذًا، وعندما أَعْلنَ المؤذِّن عن وقت الفَطورِ قالتِ العَائِلةُ بصوت واحدٍ لوليد: « تقبَّلَ اللهُ صيامَكَ ».

2- حوِّل الكلمات الآتية من النّكرة إلى المعرفة حسب النّموذج:

مَطْبَخٌ ← المطبخُ.

صَبَاحٌ، خِزانةٌ، حليبٌ، عُطْلةً، ريحٌ، لباسٌ، سهرةٌ، بُرْنسٌ ». [1]

والمتأمل في التّدريبين اللّذين أردف بهما الدّرس، يستنتج أنّ الاعتماد كان على النّاحية الكتابية والرّسمية للكلمات والمتعلّم في هذه المرحلة يستوعب المنطوق ويحصل عنده الفهم أكثر من المكتوب « لأنّ الطّفل الصّغير يستمع ويتكلم ولا يطمح أحد أن يجعله يقرأ ويكتب ذلك أنّ القراءة والكتابة مراحل متقدمة في النّمو اللّغوي، فإنّ النّظام الطّبيعي في تعلّم اللّغة الأولى والثّانية هو: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة ».[2]

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، الجيل الأول، 2016 -2017، ص 48.

[2]- براون دوقلاص، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي علي أحمد شعبان، ص 58.

هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ درس النّكرة والمعرفة لم يرد في مفردات السّنوات اللاحقة من التّعليم الابتدائي. فاستيعاب المتعلّم لهذا التّركيب النّحوي المهم بقي ناقصًا والقدرة على توظيفه في إنتاجه الشّفهي والكتابي غير مكتسبة.

فلا يمكن للمتعلّم التّحكّم في استعمال النّكرة والمعرفة وهو لم يتدرّب على ذلك بإنتاج جمل شفاهيًا خاصّة ولو ربطنا هذه الأخطاء النّحوية الكثيرة بطريقة تدريس النّحو لعدنا إلى نقطة أثرناها في فصول سابقة وهي الحرص على تحقيق هدف اكتساب المتعلّم قوانين وقواعد نحويّة، ولو ظلّ الأمر كذلك لما وقفنا اليوم لمحاسبة التلميذ على أخطاء تعبيريّة تؤدّي إلى ركاكة الأسلوب والبعد عن المعنى المطلوب فينبغي: « أن نعيد النّظر في اختبارات تلك القواعد، فاختبار الدّارسين لم يعد يتمّ حول صحّة هذا التّعبير وذلك، بل في استيعابهم للمعاني النّحوية للجمل وفي قدرتهم على التّعبير عن معنى نحويّ ».[1]

والتّدريبات الآلية التي تلي دروس القواعد مثل ما وجدناه بعد درس النّكرة والمعرفة الذي لم يحقّق إلاّ هدفًا ترسيخيًا وحيدًا وهو أنّ الاسم الذي يقترن بالألف واللام معرفة والذي يتجرّد منها نكرة، وهنا نتساءل هل هذه القاعدة إذا ترسّخت في ذهن المتعلّم تمكّنه من توظيف النّكرة والمعرفة بشكل صحيح في إنتاجاته الشّفاهيّة والكتابيّة، أو ربّما كانت المخابر اللّغوية من أنجع الوسائل في ترسيخ مهارات التّحكّم في استعمال البنيات اللّغوية، وهذا ما نوّه إليه "عبد الرحمن حاج صالح": « ثم الاستعانة بالمخبر اللّغوي إن أمكن ويجب أن تستغرق حصة التّدريب ¾ الحلقة[*] لأنّ تدريس اللّغة هو التّدريب على استعمالها نفسه وإدراك عناصرها ما هو إلاّ تمهيد لهذا التّدريب لا أقل ولا أكثر ».[2]

أمّا الواقع الذي لاحظناه بعد تصفّحنا لدروس النّحو في المرحلة الابتدائية فقلة اهتمام المناهج الدّراسية بمرحلة التّرسيخ وكذلك المعلّمين، حيث ينصبّ الاهتمام على

---

[1]– التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، محمود إسماعيل الصيني، وإسحاق محمّد الأمين، ط1، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، 1982، ص 08.

[*] – يعني بالحلقة مدّة إنجاز الدرس وتستغرق ساعة واحدة.

[2]– عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 73. (من الهامش)

مرحلة إلقاء الدّرس والتّأكيد على القواعد النّحوية ذاتها ومحاولة استظهارها من قبل المتعلّمين الواحد تلو الآخر وإهمال جانب التّدريب على التّصرف العفوي من بنى اللّغة.

ومن الأخطاء النّحوية الشّائعة التي لوحظت في تعابير المتعلّمين والنّاتجة عن عدم التّحكّم في العلامة الإعرابيّة، مثل عمل النّواسخ حين دخولها على الجملة الاسمية. ونجد هذا الدّرس مبرمجًا في السّنة الرّابعة بعد دروس سبقته ومهّدت له وهي: الجملة الاسمية، المبتدأ والخبر، وورد في كتاب التلميذ على الشّكل الآتي:

« **العنوان**: أتعرّف على كان وأخواتها.

ألاحظ:

أصْبَحَتِ الأميرة ملكةً، وأصبح النّحل كثيرا في مملكتها، فاختارت شجرة مُجَوّفَةً لتسكن فيها.

كان الجميعُ سعيدًا. بدأ النّحلُ في العمل ولكنّ عَدَدَهُ بدأ ينقُصُ شيئًا فَشَيْئًا وصار القَلَقُ كثيرًا عندَ الملِكة فَأَرْسَلَتْ أميرتها إلى المملكاتِ المجاورةِ.

أتَذَكَر:

تَدْخُل كان وأخواتها على الجملة الاسميّة فترفع الأوّل ويُسَمَّى اسمُها وتنصِبُ الثاني ويُسَمَى خبرُها مثل:

كانَ الجميعُ سعيدًا.

أخوات كان هي:

أصبح، أمسى، أضحى، ظلَّ، بات، ليس، صار.

باتَ النّحل مريضًا.

أتدرّبّ:

1- أدْخل كان وإحدى أخواتها على الجمل الآتية واشْكِلْ آخر كلمة فيها:

- (كان) الفراشَةُ نشيطةٌ. (بات) الملكة قلقلة. (صار) النحلُ قليل. (أمسى) النحلُ مريضٌ. (أصبح) الجوّ مُمْطِرٌ. (ظلّ) الطقسُ جميلٌ.

2- كوِّن أربَعَ جملٍ مستعملاً: كان، صار، أصبح، بات، واكتبها في كراسك.

3- اشكل أواخر الكلمات التي بين قوسين:

- خرج النحلُ من خليته واتّجَهَ نَحْوَ الحقول.

- لقد أصبحت (الأزهار) (منفتحة) وصار (.....) طيّب وأصبحت (الطيورُ) (مغرّدة) وكأنّ الطبيعة في عرس تستقبل به النحل ».[1]

المتأمّل في الدّرس السّابق (كان وأخواتها) يدرك التّناقض الظاهر بين العنوان وعناصر الدّرس، ففي العنوان استعمل الفعل "أتعرّف" وبعد السّند والقاعدة نتفاجأ بالفعل "أتذكر" كيف يتذكر المتعلّم درسًا جديدًا بالنّسبة إليه ؟ فهل يتذكر أو يستنتج عن طريق الحوار والمناقشة أم اصطناعيا ؟ « ومحاولة عدم عزل النّحو عن إطاره الطّبيعي، يقتضي عدم اصطناع الموقف التّعليمي ».[2]

أمّا عن التّدريبات التي تلت الدّرس، فاستهلت مباشرة بتدريب ملء الفراغ وذلك بمساعدة المتعلّم بالنّاسخ مباشرة قبل الجملة، فما عليه إلاّ أن يغيّر في الحركة الإعرابية، فالمعلّم يحكم على نجاح درسه بالإجابة الصّحيحة التي يتحصّل عليها من معظم متعلّميه، إلاّ أنّ تلك الاستجابة مؤقّتة والدّليل واضح من خلال الأخطاء الكثيرة التي وقع فيها متعلّمو السّنة الخامسة في ضبط المبتدأ والخبر بعد دخول النّواسخ، فهي غطّت نسبة 31.37% فقد تكرّرت 320 مرّة. فالاستجابة المؤقتة التي يلاحظها المعلّم في قسمه يجعله يواصل في التّدريب الثّاني، والمتعلّق بتكوين الجمل ثم التّدريب الثّالث الخاص بالضّبط بالشكل.

التّرتيب الذي رتّبت على أساسه هذه التّدريبات يخالف تمامًا ما دعا إليه المختصّون في مجال تعليم اللّغات حيث أشار "عبد الرّحمن حاج صالح" إلى أنّ: «العمل التّرسيخي في اكتساب الملكة اللّغوية متوقّف على الرّبط الشّديد بين ما تسمعه الأذن من

---

[1]- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الرابعة، الجيل الأول، ص 102.

[2]- عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 72. (من الهامش)

الخطاب وما تبصره العين من الأحوال التي يتعلّق بها هذا الخطاب ومن ثمّ ما يدركه العقل من العلاقة بين اللّفظ والمعنى مادّة وصورة »[1]. وهكذا يصل المعلّم إلى تعويد المتعلّم على ربط إنتاجه الشّفهيّ أو الكتابيّ بما تدركه أذنه سواء على مستوى الصّوت أو البناء التّركيبي، فيكتسب المتعلّم حسًّا تصحيحيًا ذاتيًا باسترجاعه المسموع. لذلك اقترح "عبد الرحمن حاج صلح" ترتيبًا للتّدريبات اللّغويّة في قوله: « تنوّع التّمارين وترتّب وتدرّج على الشّكل التّالي: الحكاية المجرّدة (ممّا قد فهم معناه من ذي قبل) حتى يتشبّع سمعه بها وتنشط ذاكرته بإعادة إطار المسموع الدّلالي إلى الشّعور».[2]

يأتي تدريب الحكاية المجرّدة في مستهلّ التّدريبات اللّغويّة لما يكتسيه من أهمّيّة في ترسيخ البنى النّحويّة والتّركيبيّة الجديدة، ويشترط الاستعانة بالمسجّلة وربط محتوى المسموع بواقع المتعلّم، وخلق مواقف تعليميّة مناسبة لمضمون المسموع، سواء في قاعة الدّرس أو خارجها.

2- **<u>الأخطاء الإملائية</u>:**

الجدير بالملاحظة أنّ بعض الأخطاء الإملائيّة يمكن أن تفسّر بعدم تحكّم المتعلّم في النّظام التّرميزيّ للّغة العربيّة الفصحى، وهو في السّنة الأخيرة من المرحلة الابتدائيّة وفي بعض الأحيان تلك الأخطاء تؤثّر تأثيرًا كبيرًا على دلالة تعبيره الكتابي، ممّا يؤدّي إلى الغموض كما نجد في النّماذج الآتية:

الخطأ	القاعدة التي اخترقها
ونسوا يحبّون فصل الربيع	تقصير الحركات الطويلة (والناس)
إنهو فصل الجمال والأحلام	إطالة الحركات القصيرة (إنه)
ونحلو يمتص الرحيق	إطالة الحركات القصيرة (والنّحل)
إنّ الربع فاصل يتمتّع به كل الكئنة الحية	تقصير الحركات الطويلة وإطالة القصيرة

[1]- عبد الرحمن حاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللّغة العربية، ص 68.

[2]- المرجع نفسه، ص 75.

	(الربيع، فصل، الكائنات)
تخرج المعز والخرفن إلى المرعا	تقصير الحركات الطويلة وإطالة القصيرة (الماعز، الخرفان، المرعى)
وتصير أوراق الأشجر مثل ما كنت وأطفل يلعبون	تقصير الحركات الطّويلة (الأشجار، مثل ما كانت، يلعبون)
وهكذا كبرتي الأشجار وهو من أهم فصل السنة	إطالة الحركات القصيرة (كبرت، فصول)
قررت الذهب إلى مدينة الجزائر	تقصير الحركات الطويلة (الذّهاب)
إنّ مدينة سطيف موجودة في الهضاب العليا مدينة سطيف مشهرة	تقصير الحركات الطّويلة (موجودة، مشهورة)
دخلنا إلى مطعم لنتنول طعم الغذاء	تقصير الحركات الطّويلة (لنتناول، الطّعام)

يظهر من خلال النّماذج السّابقة عمق الاختلالات الإملائيّة لدى أفراد العيّنة المدروسة، الذين سينتقلون إلى المرحلة المتوسطّة، أين لا يجد المتعلّم متّسعًا من الوقت للتعامل معهم لتصويبها فرديًّا، تكرّر هذا النّوع من الأخطاء الإملائيّة تسعمائة وثماني سبعين مرّة (978) بنسبة 33.91%_كما سبق الذكر_.

أ- **<u>أسباب الخطأ الإملائي</u>:**

يتمثّل الإملاء في القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة كما أنّه: « نظام لغوي معيّن، موضوعه الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تزاد والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها المختلفة سواء أكانت مفردة أم على أحد حروف اللين الثلاثة، والألف اللّيّنة وهاء التّأنيث وتاؤه، وعلامات التّرقيم، ومصطلحات الموادّ

الدّراسية والتّنوين بأنواعه، وقلب الحركات الثّلاثة وإبدال الحروف واللام الشّمسية والقمرية».[1]

لقد حاول التّعريف السّابق جمع مواضيع نشاط الإملاء حيث يرتبط كلّ موضوع من المواضيع بقوانين ضابطة له، إضافة إلى العلاقة الوطيدة التي تربط هذه القوانين بالنّحو والصّرف، ويعرف الخطأ الإملائي بأنّه: « قصور التّلميذ عن المطابقة الكلية أو الجزئية بين الصّور الصّوتية أو الذّهنية للحروف والكلمات، مدار الكتابة الإملائية مع الصور الخطّية لها، وفق قواعد الكتابة الإملائية المحدّدة أو المتعارف عليها ».[2]

والمتعلّم في مختلف الأطوار التّعليميّة يقع في الخطأ الإملائيّ وذلك راجع إلى أسباب مختلفة باختلاف الخطأ. ومن الأسباب العامّة التي ينتج عنها الخطأ الإملائيّ نذكر: الفرق بين رسم الحرف وصوته في اللّغة العربيّة مثلا: « أولئك اجتهدوا » أي زيادة حروف غير منطوقة. وفي المقابل نجد حذفًا لحروف ينطق بها مثل (ذلك، لكن) إضافة إلى وجود استثناءات وأحكام خاصّة بالإعراب.

نعود إلى الجدول ونحاول تفسير الأخطاء كما ذكرت، أمّا عن أسباب الأخطاء المتعلّقة بتقصير الحركات الطّويلة وإطالة القصيرة فيمكن إرجاعها إلى عيوب بصريّة أو سمعيّة « لأنّ ضعف قدرة التّلاميذ على الإبصار تؤدي إلى التقاطه لصورة الكلمة التقاطًا مشوّهًا وضعف السّمع يؤدّي على سماع الكلمة بصورة ناقصة أو مشوّهة وأكثر ما يقع ذلك بين الحروف المتشابهة في أصواتها ».[3]

ونسجّل بشأن هذه المسألة أسفنا، لأنّ التّغلّب على هذا المشكل يصعب في معظم المدارس الابتدائيّة الجزائريّة خاصّة المتواجدة في المدن بسبب اكتظاظ الأقسام إذ لا

---

[1]– تمام حسان، مناهج البحث في اللّغة، الأنجلو مصرية، القاهرة ، 1955، ص 58.

[2]– فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية، عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006، ص 71.

[3]– ظافر محمّد إسماعيل والحماوي يوسف، التدريس في اللّغة العربية، لا طبعة، دار المريخ، الرياض، 1984، ص 74-75.

يمكن استقدام كلّ المتعلّمين الذين يعانون من عيوب بصريّة أو سمعيّة إضافة إلى أصحاب القامات القصيرة.

ويمكن أن يقع المتعلّم في مثل هذه الأخطاء وهو لا يعاني من عيوب نطقيّة أو سمعيّة وإنّما حدث ذلك لأسباب تعليميّة بحتة فتعليم الإملاء يستدعي « تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف، وتدريب اللّسان على النّطق الصّحيح وتعوّد رسم الحروف والألفاظ ».[1]

فلا يمكن أن يتوصّل المتعلّم المبتدئ إلى كتابة الكلمات صحيحة ما لم يمرّ على مرحلة التّدريب السّمعيّ واللّفظيّ الصّوتيّ، وصقل هذه المهارات يحتاج إلى مرحلة استعداد قبل التّمدرس. والجدول الآتي يشير إلى **أخطاء إملائيّة نتجت عن خلط في المستوى السّمعيّ والنّطقيّ:**

[1]– حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ط3، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، 1996، ص 167.

الخطـأ	تصويبــه
زرنا بعذ المقابر	زرنا بعض المقابر
يأتي فصل الربيع ويحذر معه الرائحة الزكية	يأتي فصل الربيع ويحضر معه الرائحة الزكية
حينما يستيقذ الأطفال	حينما يستيقظ الأطفال
بساط أخضر يخطي الأرض	بساط أخضر يغطّي الأرض
المناظر الخلادة	المناظر الخلابة
الكلب يحمي الشياء	الكلب يحمي الشياه

فالمتعلّمون رغم مشوارهم التّعليمي الذي استغرق ستّ سنوات من التّحضيري إلى السّنة الخامسة مازالوا يعانون من صعوبة في التّفريق بين الأصوات المتشابهة في اللّغة العربية سماعًا، ويظهر ذلك رسمًا وكتابة. كما يظهر لنا من الأخطاء الإملائية المستخرجة تكرار نوع آخر نتج **عن عدم إلمام المتعلّمين بالقواعد والضّوابط الخاصّة بالكتابة العربية**، وتتجلّى في عدم تفريق المتعلّم بين التّاء المربوطة والمفتوحة ورسم الهمزة، ويظهر بعضها في الجدول الآتي:

الخطـأ	تصويبــه
وتكون العائلاة والأطفال سعداء	عدم تطبيق قاعدة رسم التاء المفتوحة إذا كان الاسم جمعًا مؤنثًا سالمًا (العائلات)
تخرج فيه الحيواناة لتمرح وتلعب	عدم تطبيق كتابة التّاء مفتوحة في آخر الكلمة إذا كانت جمعًا مؤنثًا سالمًا(الحيوانات)
رأية الأبقار تأكل الحشيش	عدم تطبيق قاعدة رسم التاء مفتوحة في الفعل (رأيت) تاء الفاعل
والأرض كلّها مغطات بالثلوج	مغطّاة بتشديد الطاء مؤنّث مغطّى إذا كانت مفردًا تكتب التاء فيها مربوطة فالكلمة على (مفعّلة) بفتح العين اسم مفعول من غطّى أصله مغطّيةٌ
كان صوة العصافير كالموسيقى	عدم تطبيق قاعدة كتابة التاء المفتوحة في الاسم

	الثلاثي الساكن (صوت)
كل شيء يعطينا فإدة مثل الشجر	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتوسطة على النبرة إذا كانت مكسورة بعد السكون (فائدة)
وكل عام يئتي فصل جديد	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت ساكنة بعد فتح (يأتي)
يبدئون اللّعب	عدم تطبيق رسم قاعدة الهمزة المتطرفة على الألف إذا كان ما قبلها مفتوحًا (يبدأون)
لقد فجؤوني كثيرً بالزهور الرائعة	عدم تطبيق رسم الهمزة المتوسطة على الألف إذا كانت مفتوحة وما قبلها مفتوح (فاجأني)
تنبت الحشاؤش الخضراء	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتوسطة على النبرة إذا كانت مكسورة وما قبلها ساكن (الحشائش)
تجيؤ الطيور	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتطرفة على السطر إذا كان ما قبلها مكسورا (تجيء)
يوجد فيه سمأ صافية	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتطرفة على السطر إذا سبقت بألف مدّ (سماء)
كانت الشوارع مملوؤة بالمارة	عدم تطبيق قاعدة رسم الهمزة المتطرفة على السّطر إذا كان ما قبلها ساكن (مملوءة)

ب- **تفسير الأخطاء الإملائية:**

رغم أهمية نشاط الإملاء بالنّسبة لمتعلّمي اللّغة إلاّ أنّه لا يكون هدفًا بحد ذاته، فقواعد الإملاء لا تعطى وتحفظ فقط، إنّما يحتاج المتعلّم إلى تدرّب وتمرّن ومحاكاة وأثناء ذلك يلاحظ ويستنتج تلك القواعد الإملائية باستمرار.

ولا يخفى علينا العلاقة الوطيدة التي تجمع درس الإملاء بالقواعد النّحوية، خاصة في رسم الهمزة، وفيما يخص تفسير الأخطاء الإملائية الكثيرة التي يقع فيها المتعلّمون يذهب "عبده الرّاجحي" (1995) إلى تبيان الواقع أوّلا وذلك بقوله: « الوضع الحالي في

تعليم العربية معروف، لا يتقن تلاميذ المرحلة الابتدائية كتابة الكلمات، ويصل الأمر أن نجد متخرج الجامعة يقع في أخطاء إملائية صارت من الشّيوع بحيث ظن النّاس أنّها جزء من طبيعة اللّغة ».[1]

ونحن نؤيّد الرأي السّابق لأنّ تلك الأخطاء الإملائية تظهر في كتابات الطّلبة الجامعيّين ونرصدها مرارا وتكرارا أثناء تصحيحنا لأوراق الامتحانات والعروض المنجزة من قبلهم. ويمكن إرجاع هذه الاختلالات إلى عوامل تعليمية في بدايات تعلّم الخطّ والكتابة في المرحلة الابتدائية، فالمطّلع على القرارات المتعلّقة بالكتابة والإملاء « يجد اختيارات عشوائية ليست لها معايير واضحة التنظيم ».[2]

وعلى ذكر المقرّرات نحاول ربط تفسيرنا لهذه الأخطاء بواقع تعليم الإملاء في مدارسنا الابتدائية، حيث يبدأ المتعلّم في السّنة الثّالثة هذا النّشاط بالمواضيع الآتية:

- « "الـ" القمرية.
- "الـ" الشّمسية.
- ترك البياض بين الكلمات.
- التّنوين بالضم.
- التّنوين بالفتح.
- التّنوين بالكسر.
- الألف المقصورة في الأسماء.
- الألف المقصورة في الأفعال.
- الألف المقصورة في الحروف.
- الهمزة في أوّل الكلمة.
- الهمزة في وسط الكلمة.

---

[1]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 96.

[2]– المرجع نفسه، ص 96.

- الهمزة في أخر الكلمة.
- التّاء المربوطة.
- التّاء المفتوحة.
- الّذي_التي.
- اللّذان_اللّتان.
- الألف بعد الواو في الأفعال.
- كتابة لكن _هكذا_ إله.
- الكاف + التّعريف.
- الباء + التّعريف.
- اللام + التّعريف.
- كتابة علامات الوقف.
- مراجعة التّاء المفتوحة والمربوطة ».[1]

والمتأّمّل في المواضيع المقترحة على المتعلّم المبتدئ لا يلمح تنظيمًا مبنيًّا على مقاييس علميّة واضحة، وحتى المطّلع على المناهج لا يجد تجديدًا وصياغة للأهداف بدقّة، فاتّسمت تلك الأهداف بالعموميّة والتّقريبيّة والنّسبيّة، حيث وجدنا في صفحة التّقديم لكتاب المتعلّم في السّنة الثّالثة « هذا الكتاب يأخذ بيد التّلميذ من مرحلة تنظيم الورقة إلى غاية إنتاج نصّ كتابيّ منسجم ومنظم من خلال مشاريع كتابيّة ».[2]

فكيف يبدأ المتعلّم في السّنة الثّالثة ابتدائي في نشاط الإملاء من (الـ الشمسية والقمرية) قبل ترك البياض بين الكلمات وقبل التّعرّف على الحرف المضعّف الذي تتحدث

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، التوزيع السنويّ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجيل الأول، 2016–2017، ص 07.

[2]– وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الجيل الأول، ص 2 و3.

عنه الشدّة التي كانت موضوع القاعدة الإملائية في "الـ الشمسية" حيث كان التّدريب الوحيد في الدّرس كالآتي:

كيفية تقديم درس الإملاء في السّنة الثّالثة:

« أتدرّب:

أدْخِلْ "الـ" على الكلمات الآتية ولا تنسى الشّدّة:

- ساحة، لوحة، دفتر، نافذة، طاولة، سبّورة، شجرة، طريق، صابون، زرافة، تمر، ثياب، ذئب، ضوء ». [1]

أمّا فيما يخص السّنة الرّابعة، فالبرنامج المقترح كان كالآتي:

- « التّاء المربوطة والمفتوحة في الأسماء والأفعال.
- الهمزة المتوسّطة على الألف.
- الهمزة على الواو.
- مراجعة الهمزة.
- الهمزة على السّطر في آخر الكلمة.
- الهمزة على النّبرة.
- الاسم الموصول.
- اسم الإشارة.
- همزة الوصل في بداية الكلام ». [2]

[1]– وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية، السنة الثالثة ابتدائي، ص 13.

[2]– وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص، كتابي اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الجيل الأول، ص 7.

كيفية تقديم درس الإملاء في السّنة الرّابعة:

« **الهمزة على الواو:**

ألاحظ:

حينَما يؤذّن المؤذّن لصلاة الفجر يقوم أفرادُ العائلة فيُصلّون ثم يجتمعون حول المائدة ويتناولون كؤوسًا من العصير في جوٍّ مِلْؤُهُ الحَيَوِيَّة والنّشاط.

أتذكر:

اكتب الهمزة على الواو:

إذا كانت مضمومة وما قبلها ساكن مثل: مَلْؤُه.

إذا كان ما قبلها مضمومًا مثل: يُؤَذِّنُ.

أتدرّب:

أكتب الكلمات الآتية في كراسك وضع الهمزة المناسبة.

- سـ . لَ. –ك . س – ر . وفٌ.
- سـ . الٌ. – مسـ . ول. –مـ . خِرٌ.
- لُ . لُـ – يُـ . كِدُ – مِـدْفَـ . ةٌ.
- مـ . مِنٌ – مفاجـ . ة. –لَبُ . ةٌ.>>[1]

ونصل إلى السّنة الخامسة ونجد المقرّرات الآتية:

- « الشدّة.
- الهمزة.
  - على الألف في وسط الكلمة.
  - على الواو في وسط الكلمة.
  - على النّبرة.

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي اللّغة العربية، السنة الرابعة، 2013–2014، ص 71.

- في آخر الكلمة.
- همزة القطع.
- همزة الوصل.
- الهمزة المنفردة.

- اللام المتّصلة بالأسماء المعرّفة.
- (ما) الاستفهامية في حروف الجر.
- حذف النون من الأسماء المضافة.
- زيادة الألف في الماضي». [1]

كيفية تقديم درس الإملاء في السنة الخامسة:

« أكتب جيّدًا الشّدة:

- قرّرَ صيَّادٌ أن يَسْكُنَ بعيدًا عن قبيلته.
- أحَسَّ الأبُ بِدُنُوِّ أَجَلِهِ.
- حلَّ فصلُ الرّبيع وأصبحتِ الأرضُ خضراء.

أتذكّر:

الشَدُّ هو ما يُنْطق به كأنّه حرفان، الحرفُ الأوّل يكون ساكنًا والحرف الثّاني يكون متحرّكًا مثل: أَحَسَّ ← أحسْسَ.

علامةُ الشَّدِّ هي (ّ) صغيرة تُكْتَبُ فوق الحرف.

أتذكر:

هذه الكلمات كُتِبتْ كما تنطق، أكْتبها في كراسك كتابة صحيحة:

- مرْرَةٌ، أمْمَةٌ، يُفرْرِطُ، الذْذَهابُ، الرْرَبيع، حلْلَ، يحبْبُ، مدْدَة ». [2]

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي اللّغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ،ص 07.

[2]– المصدر نفسه، ص 17.

« اضبط بالشّكل النّصّ الآتي وضع علامة الشّدّ فوق الحرف المناسب.

تَذَكَّرَ الأخُ الأَكْبَر الوعد الذي أعطاه لأبيه وأمّه، فلم يذهب وبقي الإخوة معا متحابين ومتآزرين ».[1]

يتبيّن لنا أنّ درس "الشدّة" أو تعريف المتعلّم بالحرف المضعّف مدرج في السّنة الخامسة، وهو أساس درس "الـ" الشمسية والقمرية في السّنة الثالثة.

ويقترح "حسن شحاتة" تقسيم تعليم الإملاء إلى مراحل تبدأ بمرحلة تمهيدية قبل التّمدرس « المفروض أن تقسّم مراحل تعليم الإملاء إلى: الاستعداد للإملاء والبدء في تعليم الإملاء، والتّوسع في تعليم الإملاء وتوسيع الخبرات وزيادة الخبرات وزيادة القدرات والكفاءات في الإملاء ».[2]

ومن الأسس النّاجعة التي يمكن لمعلّمي اللّغات الاستئناس بها في تعليم الإملاء: ضرورة فهم المفردات أو العبارات موضوع درس الإملاء مع التّأكيد على إخراج الحروف من مخارجها الصّحيحة، يتيقّن المعلّم من إصغاء المتعلّمين إلى كيفية النّطق ويوصي أيضًا بالاستعانة بمعظم حواسّ المتعلّم مثل: الأذن، اللّسان، اليد، والذّهن والإحساس أيضًا، وذلك بربط الإملاء بالمواقف الحياتيّة للمتعلّم.

ولا يمكننا بأي حال من الأحوال تجاهل ربط الإملاء بعلمي النّحو والصّرف، وذلك ما يجعل نشاط الإملاء يتّسم بنوع من التّعقيد حيث يجعله مرتبطًا بالكثير من العلل النحّويّة والصّرفيّة لذا يجب أن ننتقي المواضيع خدمة لهذه الأغراض خاصّة في المرحلة الابتدائيّة، ولقد اقترح "حسن شحاتة" مواضيع الإملاء في هذه المرحلة حيث استنتجها من استبانة موجّهة إلى معلّمين ومشرفين تربويّين من بلدان عربيّة عن واقع تعليم الإملاء في البلدان العربية وكانت كالآتي:

---

[1]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللغة العربية، السنة الخامسة، الجيل الأول، ص 17.

[2]– حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ص 139.

- « كتابة المدّ بالألف، بالياء، بالواو.
- كتابة تنوين الرّفع، الجرّ، النّصب.
- كتابة تاء التّأنيث بنوعيها.
- كتابة الهمزة في أوّل الكلمة ووسطها وآخرها.
- كتابة الحركات الأوليّة: الفتحة والضّمة والكسرة.
- كتابة الألف اللّينة الثّالثة وغير الثّالثة.
- كتابة الحروف التي تحذف اصطلاحًا والتي تزاد اصطلاحًا ».[1]

تدريبات الإملاء في المرحلة الابتدائيّة:

أمّا التّدريبات الإملائيّة التي تلائم بدايات المرحلة الابتدائيّة، فينصح بتلك الخادمة للإملاء المنقول أكثر من التّدريبات الآليّة، ولعلّ اعتماد منهجيّة التّأمّل المدقّق لسطرين في المنزل لكتابتها في اليوم التّالي يمكن أن يقوّي ذاكرة المتعلّم في رسم الحروف بكيفية صحيحة.

فالتّدريبات الآلية تضمن مشاركة المتعلّم وإجابته الصّحيحة آنيًا، لكنّه لا يستطيع أن يكتب كلمة صحيحة بعد فترة إذا أراد أن يعبّر عن نفسه في موقف آخر خارج ذلك التّدريب، ففي السّنة الثّالثة مثلاً أي مع بداية نشاط الإملاء يستحسن تكليف المتعلّم «بنقل فقرة لها معنى من ثلاث جمل أو أربع ويكتب عبارات مثل: أبي العزيز، أمّي العزيزة، صديقي العزيز، ويكتب عبارات ترحيب أو توديع أو تهنئة ويتقن الكلمات ذات اللّام الشمسيّة والقمريّة مع استخدام النّقطة وعلامة الاستفهام ».[2]

علمًا أنّ في تعليم الإملاء لا مجال للأخذ بدرس وترك آخر، فكلّ ما يتحكّم في الكتابة الصّحيحة للّغة العربية يتوجّب تعليمه للمبتدئين إلاّ أنّ العملية في حاجة ماسّة إلى التّنظيم وانتقاء الأنجع في كل مرحلة، خدمة لمستوى المتعلّم ومراحل نموّه، فلا يمكن أن

---

[1]– حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ص 126–127.

[2]–المرجع، نفسه، ص 158.

نبدأ في مواضيع الإملاء وتدريباته قبل أن نهيّئ المتعلّم بتحفيز الذّهن والعين واليد لذا يوصي في التّدريبات الأولى أو التّمهيدية « تدريب الأذن على الإصغاء إلى المعنى ومخارج الحروف وتدريب اللّسان على النّطق الصّحيح، وتعوّد رسم الحروف والألفاظ والسّيطرة على الصّعوبات التي تخالف فيها الكتابة النّطق ».[1]

وتتجلى أهمية نشاط الإملاء في صقل قدرة المتعلّم على الاعتماد على الذّاكرة، وعلى الاستعانة بالقواعد وتطبيقها لا شعوريًا أثناء الكتابة، فهو « يؤدي وظيفة لغوية بالتّوفيق بين القراءة والكتابة بوساطة رسم الحروف وترتيبها لتركيب الكلمات والجمل تركيبًا سليمًا يؤدي بالتّالي إلى فهم المعنى ».[2]

ومن الضّروري والأجدر تطوير فلسفة تعليم نشاط الإملاء من الاختبارية إلى فلسفة تعليمية، وربّما كان تغيير الأهداف وصياغتها على هذا الأساس الجديد يعطي ثمرة حيث أنّ هذه الفلسفة التّعليمية تتّجه إلى إفهام التّلميذ لمعنى ما يكتب قبل الإملاء.[3]

ويركّز المعلّم أثناء القيام بالتّدريبات على العناية بالتّوجيه الفردي لضعاف المتعلّمين، والإفادة من الأخطاء الشّائعة في إعداد دروس التّغذية الرّاجعة باستمرار.

فضلاً عن ضرورة سعي المعلّم إلى غرس روح المحادثة وتحفيز المتعلّمين على الكلام على الدّوام من أجل تصويب وتصحيح مخارج الحروف وإظهار الفروق بين الحركات الطّويلة والقصيرة....إلخ.

---

[1]– حسن شحاتة، تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، ص 167.

[2]– فاضل ناهد عون، طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، ص 185.

[3]– المرجع السابق، ص 147.

3- **الأخطاء الصرفية:**

إنّ المتأمّل في الأخطاء الصّرفية التي وقع فيها المتعلّمون يدرك إمكانية إرجاعها إلى عدم التّحكم في المباني والصّيغ الصّرفية وأنواع التّوليد والاشتقاق، وقد بلغ تكرارها 430 خطأ (أربعمائة وثلاثين خطأ) بنسبة 14.90%، ومعظمها ناتجة عن سوء اختيار الاسم، الفعل، الأداة، الضّمائر أو الظّروف و من النّماذج المختارة ما يأتي:

أ- **أخطاء متعلّقة بسوء اختيار المتعلّم الوحدات المناسبة (أسماء أو أفعال):**

الخطـأ	تصويبــه
كانت لديها بحار نظيفة	اختيار "لديها" عوضًا عن "فيها"
في العاصمة مساحات جميلة لنتنزّه	فيها بحار نظيفة، استعمال الفعل "تنزّه" عوضًا عن الاسم "للتنزّه"
لأرى كيف صارت تيزي وزو	اختيار الفعل "صار" عوضًا عن "أصبح"
فحكيت لعائلتي ما فعلناه أنا وأبي	اختيار الفعل "حكى" عوضًا عن "أخبر"
وتأتي بركة الله من فواكه وخضراوات	اختيار الفعل "تأتي" عوضًا عن الفعل "تحلُّ" وحرف الجر "من" عوض عن "في". تحلّ بركة الله في الفواكه والخضروات. (تعمّ البركة حيث تكثر أنواع الخضروات والفواكه).

ب- **أخطاء متعلّقة بخلل في اختيار الأدوات:**

الخطـأ	تصويبــه
يستمتعون من بحرها الواسع	استعمال حرف الجر "من" يبدلا من الباء (يستمتعون ببحرها الواسع)
قرّرنا الذهاب إلى نزهة	استعمال حرف الجر إلى بدلاً من "في" (قرّرْنا الذّهاب في نزهة)
كانت تتكوّن بمناظر خلابة	استعمال حرف الجر "ب" بدلاً من "من" (كانت فيها مناظر خلابة)
فصل الربيع منه تكبر الأزهار	استعمال "منه" بدلاً من "فيه" (فصل الرّبيع فيه تكبر الأزهار)
يجب عن الإنسان	استعمال "عن" عوضًا عن "على" (يجب على الإنسان)
أشهر لعبة في كل الشعوب	توظيف "في" عوضًا عن "عند" (أشهر لعبة عند كلّ الشّعوب)
هذا ما يجعل فصل الربيع مميّزا من كل الفصول	توظيف "من" بدلاً من "عن" (هذا ما يجعل فصل الرّبيع مميّزا عن كلّ الفصول)
الأرض تكسو في العشب	توظيف "في" بدلاً عن "الباء" (الأرض تكسو بالعشب)
وفي مدينة سطيف لها ملعب وهناك فيه متحف المجاهد	سوء اختارت الأدوات المناسبة أوقع المتعلّم في التّكرار (وفي مدينة سطيف ملعب) (وفيها متحف المجاهد)
تلعب الحيوانات في حين بهذا الفصل	استعمال "حين" زائدة أدى إلى خلل في بناء الجملة (تلعب الحيوانات في هذا الفصل)

د- **أخطاء متعلّقة بسوء اختيار الضّمائر وإسنادها:**

الخطـأ	تصويبــه
ولعبت ومرحنا وضحكنا	سوء استعمال الضّمير في الفعل الأوّل (لعبت) وجب استعمال ضمير جمع المتكلّمين (لعبنا ومرحنا وضحكنا)
الحدائق مملوءة بالأطفال وآبائه وأمهاتهم	سوء توظيف ضمير المفرد الغائب في الاسم "أباء" وجب توظيف الضّمير الذي يدل على جمع الغائبين (الحدائق مملوءة بالأطفال وآبائهم وأمهاتهم)
الأشجار الكبيرة تنمو أوراقهم الخضراء	سوء استعمال الضّمير المتصل بـ "أوراق" الذي يعود على الأشجار، وجب توظيف ضمير المفردة الغائبة (الأشجار الكبيرة تنمو أوراقها الخضراء)
الطيور يزقزقون	سوء تصريف الفعل (يزقزق) (الطّيور تزقزق)
وعدت إلى البيت فرحين لأنّنا زرنا بجاية	سوء تصريف وإسناد الفعل (عاد) فلما يسند إلى جمع المتكلمين يكون على الشّكل الآتي: (وعدنا إلى البيت فرحين لأنّنا زرنا بجاية)
تطلُّ علينا الشمس بلونه اللامع	سوء توظيف الضّمير المتّصل بكلمة لون يعود على الشّمس فوجب استعمال ضمير المفردة الغائبة (بلونها)
أنا نحب فصل الربيع	سوء استعمال الضّمير المنفصل "أنا" لأنّه لا يطابق الفعل (أنا أحب فصل الرّبيع)

ذ- **أخطاء ناتجة عن سوء اختيار الأفعال وتصريفها:**

الخطـأ	تصويبــه
وأنا عندما ألعب مع أصدقائي يشتدّ في قلبي الفرح	سوء استعمال الفعل (يشتدُّ) لأنّه لا يناسب المقام التعّبيري (وأنا عندما ألعب مع أصدقائي يعمّ الفرح قلبي، يمتلئ قلبي فرحًا)
ثم ذهبت إلى جدّتي التي تقع في المزرعة	سوء استعمال الفعل (وقع) الذي لا يناسب المقام التّعبيري (ثم ذهبت إلى بيت جدّتي الموجود في المزرعة)
في كل فصل الربيع يحضر العصافير	سوء استعمال الفعل (حضر) الذي أدى إلى الإحساس بخلل في التّركيب (في فصل الرّبيع تكثر العصافير)
يذهبون النحل جميعهم لجلب الرحيق	عدم تطبيق القاعدة: إذا جاء الفعل قبل الفاعل لا يطابقه في العدد بل يسند إلى المفرد ولا تلحقه ضمائر المثنى ولا الجمع (يذهب النّحل جميعه لجلب الرّحيق)
في فصل الربيع تصير قوس قزح	سوء استعمال الفعل (صار) الذي لا يناسب المقام التّعبيري أدى إلى خلل في التّركيب (في فصل الرّبيع يظهر قوس قزح)
وحلّ فصل الربيع الذي كنت أنتظر فيه	سوء استعمال الفعل (أنتظر) وحرف الجر (في) وحلّ فصل الرّبيع الذي كنت أنتظره
ذهبنا للنوم ثمّ طلع النهار	سوء توظيف الفعلين (ذهب وطلع) الغير مناسبين للمقام التّعبيري (سهرنا حتّى قبيل طلوع النّهار)
في فصل الربيع الأطفال يأخذون عطلة	سوء استعمال الفعل (أخذ) الذي لا يناسب المقام التّعبيري للجملة (في فصل الرّبيع يتمتع الأطفال)
زيارة المدينة والمتحف ينزعان لنا الحزن	سوء استعمال الفعل (نزع) الذي لا يلائم الموقف التعبيري (زيارة المدينة والمتحف يخففان عنا ويزيلان عنّا الحزن)
وكانوا الناس يلتقطون الصور وهم يشربون الماء من الفوارة	عدم تطبيق قاعدة: إذا جاء الفعل قبل الفاعل لا يطابقه في العدد بل يسند إلى المفرد ولا تلحقه ضمائر المثنى ولا الجمع (وكان النّاس يلتقطون الصّور وهم يشربون الماء من الفوارة)

كما هو معلوم فإنّ الأخطاء في البنيات الصّرفية يفقد الخطاب معناه، ويجعله ركيكًا أسلوبيًا، والمتعلّم حين يسيء اختيار الوحدات المناسبة من أسماء وأفعال وحروف وأدوات يكون عرضة للوقوع في اختلال وغموض في معاني خطابه، ولقد لاحظنا ذلك جليًا في الأمثلة السّابقة.

وإذا تأمّلنا الأخطاء المتعلّقة بسوء اختيار الأدوات، نجد أنّ المتعلّم في هذا المستوى غير مدرك للمعاني المختلفة لحروف الجر، والظّروف والأسماء الموصولة، وعلاقتها بما قبلها وما بعدها ونجده أيضًا من خلال إنتاجاته الكتابية يضع الأدوات ويحلّها محلّ بعض، اعتقادًا منه أنّها تحمل نفس المعنى فكلّها تجرّ اسمًا مجرورًا بعدها، فهذا ما تعلّمه من القواعد اللّغوية في مقرّراته الدّراسية، ولعلّ الذي يوصل إلى التّحكم في توظيف تلك الحروف هو « تدريب المتعلّمين على استعمالاتها المختلفة مع توضيح وظائفها في الكلام، والعمل على تكثيف التّواصل والحوار داخل القسم ومراقبة إنتاجات التّلاميذ والتّركيز على تقويمها والاهتمام بتصحيحها سيساعدهم على امتلاك الحدس اللّغوي الذي يؤهل للتّوفر على مهارة استعمال الأدوات المناسبة في مكانها المناسب ».[1]

والمشكلة ليست في اختيار الضّمائر فقط، بل تتعدى إلى عدم المطابقة بين الضّمير والاسم الذي ينوب عنه من حيث النوع والعدد، وكان هذا واضحًا من خلال قائمة الأخطاء السّالفة العرض.

ولعلّ القدرة على استعمال هذه الضّمائر والأسماء الموصولة وأسماء الإشارة، يكتسبها المتعلّم بالاستعمال المستمر والتّدريب المتواصل في تعبيره الشّفوي والكتابي اعتمادًا على الحوار والتّواصل داخل قاعة الدّرس وخارجها مع جهد المعلّم في التّصويب المستمرّ لتلك الاختلالات التي لا يجب أن تظهر في استعمال اللّغة العربية الفصحى، ولا

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها، ط3، 2000م، ص 164.

يمكن للمتعلّم أو المتكلّم أو الكاتب الاستغناء عنها وحسن استخدامها يجعل النص متّصفًا بالاتّساق.

ويمكن تفسير هذا النّوع من الأخطاء أيضًا بضعف القُدرة المعجمية عند المتعلّم، ونقص في القدرة على تحديد المعاني الوظيفية في تعبيره، إذ يجد نفسه عاجزًا عن الإفصاح عن مبتغاه نتيجة نقص الزّاد اللّغويّ لديه، فلا يجد الوحدة اللّغوية المناسبة فيستعمل الحاضرة لديه رغم أنّها لا تؤدي الغرض، وهذا واضح جدًّا في سوء اختياره للأسماء والأفعال والأدوات، ويمكن أن نرجع هذا أيضًا إلى غياب حافز المطالعة عند المتعلّم في هذا المستوى رغم كثرة القصص القصيرة الممتعة والشّيّقة التي يمكن أن تكسبه رصيدًا لغويًا وزادًا تعبيريًا ثريًّا.

والسّبب في هذه الأخطاء الكثيرة يمكن أن يرَدّ أيضًا إلى قصور المناهج الدّراسية، وعدم وضوح الأهداف من تدريس الصّرف وجعله غاية في ذاته وذلك بتكوين متعلّم قادر على ترداد القواعد النّحوية والصّرفية عاجز على تكوين جمل صحيحة صرفيًا ونحويًا.

كما يفسّر "عبده الرّاجحي" ظهور الأخطاء عند متعلّمي اللّغة بخصوصية التّعليم عمومًا وتعليم اللّغة بصفة خاصة إذ يقول: « ثمّ إنّ تعليم اللّغة لا يحدث دفعة واحدة، وإنّما يجري على فترات زمنية، فتنشأ الأخطاء نتيجة المعرفة الجزئية باللّغة ».[1] فإنّ أثار التّعليم الجزئي للّغة تظهر سلبياته في الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون وذلك نتيجة الاكتساب الجزئي للّغة الهدف تلك الأجزاء الملتحمة والمرتبطة ببعضها البعض ارتباطًا والتحامًا داخليًا عميقًا.

وربما كان لمرحلة ترسيخ الخبرة الصّرفية أثر مباشر في اكتساب المتعلّم المبادئ الصّرفية المقرّرة في المرحلة الابتدائية، فينبغي على المتعلّم الاعتناء بمرحلة التّرسيخ والتي يتم فيها القضاء على الشّكلية والآلية والمواقف المصطنعة.

[1]– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 54.

كما يستحسن أن تصاغ التّدريبات الصّرفية انطلاقًا من دوافع المتعلّم في هذه المرحلة، « فيستطيع المعلّم أن يبدأ بمناقشة حول نظافة المدرسة، يخلص منها إلى ضرورة كتابة لافتات لحثّ التّلاميذ على المحافظة على النّظافة، ثم يستغلّ رغبتهم في كتابة اللّافتات »[1] في إدخال مهارة صرفية وذلك بتحويل المفرد إلى المثنى أو الجمع، والمطابقة بين الفعل وفاعله في النّوع والعدد، وكيفية صياغة اسم التّفضيل واستعمالاتهّ، ويكون المتعلّم بالتّأكيد مهيّئًا لمعرفة مثل هذا النّوع من التّدريبات بحصوله على مكتسبات قبلية للخبرات التي يطالب بتوظيفها في تلك اللّافتات، وهذا يكون طبعًا في السّنة الخامسة ابتدائي، وليس قبل ذلك لأنّ المتعلّم في هذه المرحلة بدأت تنمو عنده القدرة على الاستنتاج والتّعميم والتّطبيق أمّا السّنوات التي تسبق هذا المستوى « فيجب أن يكون قاصرًا على ما يمكن أن يفهمه التّلميذ دون حاجة إلى قاعدة أو قانون ».[2]

وفي بحثنا عن السّبل النّاجعة في علاج أخطاء المتعلّمين النّحوية والصّرفية رأينا في الارتكاز على الاتجاه الوظيفي في بناء التّدريبات اللّغوية مخرجًا. « فالمتعلّم يبيّن لتلاميذه الغاية من تعلّم اللّغة، والدّور الذي تقوم به في التّعبير والاتصال، وهي وسيلة للنّطق الصّحيح والتّعبير السّليم والقراءة والكتابة بصورة صحيحة خالية من الأخطاء النّحوية والصّرفية »[3]، وذلك بربط المتعلّم بالواقع والتّفاعل مع القضايا الاجتماعية ومحاولة تطبيق وتوظيف كل خبرة صرفية أو نحوية في مواقف طبيعية حياتية غير مصطنعة.

4- **الأخطاء التّعبيرية:**

أدركنا من الواقع العملي في عملية إنتاج اللّغة البشرية واستقبالها أنّ القدرة على تحقيق التّواصل، يعتبر من أهم أهداف تعليم اللّغة خاصّة اللّغة الثّانية والأجنبية، «لذلك

---

[1]- حسن شحاتة ومروان السمّان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 236.

[2]- أنظر: حسن شحاتة ومروان السمّان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 224.

[3]- حسن شحاتة ومروان السمّان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 243.

يتمّ تقدير قيمة الخطأ الذي يقع فيه الدّارسون بمدى إفساده لعملية التّواصل ».[1] فالخطأ التعّبيري أو التّركيبي ينتج أساسًا عن عدم إرشاد التّلاميذ إلى مصادر الحصول على الأفكار وتوجيههم إلى البحث عن القدرة على التّعبير الحقيقي غير المصطنع ومنه تنمية دوافع المتعلّم إلى الكلام أو التّحدّث، فيمكن أن يحدّد الخطأ التّعبيري « بعدم قدرة المتعلّم على استحضار الكلمة المقصودة، فيحل كلمة أخرى محل الكلمة المقصودة »[2]، ذلك يختلف طبعًا عن الأخطاء النّاتجة عن زلات اللّسان، فالمتعلّم يجد نفسه بسبب نقص الرّصيد اللّغويّ الوظيفي لديه يوظف أيّ عنصر لغوي يستحضره وإن اختلف مع المقصود في المعنى.

وقد تكرّرت الأخطاء التّعبيرية 273 مرّة (مائتين وثلاثًا وسبعين)، أمّا عن نسبتها المئوية فبلغت 9.46% اخترنا منها النّماذج الآتية والتي قسمناها إلى أنواع:

أ- **استعمال التّراكيب الرّكيكة:**

العبارة التي تحتوي على الخطأ	الخطأ	تصويب العبارة
في مدينة سطيف تماثيل لفرنسا كيف عذّبت الجزائريين	استعمال لكلمة "تماثيل" في غير مكانها أدّت إلى ركاكة العبارة	في مدينة سطيف ما يصوّر كيفية تعذيب الفرنسيين للجزائريين
ذهبنا إلى مقام الشهيد فوضعنا صورًا جميلة	في توظيف الفعل "وضع"	ذهبنا إلى مقام الشّهيد فالتقطنا صورًا جميلة
جلسنا تحت أشجار الظل	في توظيف عبارة "أشجار الظل"	بحثنا عن الظّل تحت جذوع الأشجار
حديقة الحيوانات، فكان يوجد	خلط في ترتيب أجزاء	يوجد الكثير من الحيوانات في

[1]- علي أحمد مدكور وإيمان أحمد هريدي، تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، ط1، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 306.

[2]- داود عبده، دراسات في علْم اللّغة النفسي، ط1، مطبوعات جامعة الكويت، 1984م، ص 54.

الكثير من الحيوانات	الخطاب	حديقة الحيوانات
فصل الربيع ما أجمل فيه مناظر خلابة	الركاكة ظهرت في ترتيب العناصر اللّغوية للعبارة	ما أجمل فصل الرّبيع، فيه مناظر خلابة
كمية من الماء تنزل عليك	توظيف عناصر غير مناسبة للمتعلّم	قطرات من النّدى تبلّلك
رأينا 5 جويلية وعدنا إلى البيت	استعمال الفعل "رأى" في غير مقامه التعبيري	زرنا ملعب 5 جويلية وعدنا إلى البيت
لأنّه تزداد أشعّة الشمس رائعة وبهجة	توظيف عناصر لغوية في غير مقامها التّرتيبي	تزداد أشعّة الشمس روعةً وتدخل في أنفسنا بهجة

ب- **<u>توظيف التّعابير الدّارجة</u>:**

العبارة التي تحتوي على الخطأ	العنصر اللّغوي الدّارج	تصويب العبارة
في فصل الرّبيع الأطفال يأخذون عطلة	يأخذ	في فصل الرّبيع يتمتّع التّلاميذ بعطلة
ينزعان لنا الحزن	ينزع	ينزعان عنّا الحزن
بدأنا بالتوصيف	التوصيف	بدأن بالتقاط الصّور
وفي الريف تخرج الفواكه والخضر	تخرج	تتضح الفواكه والخضر
الحشيش الأخضر القسح	القسح	الحشيش الشّديد الاخضرار
خرجت مع صديقي وتكينا في الحسيش	تكينا	خرجت مع صديقي واسترحنا على الحشيش
فيها لعبة لبلنسوار	لبلنسوار	فيها لعبة المرجحة
أحب الفصول الأربعة كالشتاء كالربيع كالصيف كالخريف	توظيف "ك" ولا يريد بها التّشبيه	أحب الفصول الأربعة كلّها :الشّتاء والرّبيع والصّيف والخريف
الطّيور يزغردن	يزغردن	الطّيور تزقزق
نمنا بعمق لأنّنا كنا عيانين	عيانين	نمنا بعمق لأنّنا كنا متعبين

ج- **أخطاء متعلّقة بسوء اختيار الأسماء والصّفات:**

العبارة	العنصر اللّغوي المقصود	تصويب العبارة
الحيوانات تخرج من أكواخها	أكواخها	الحيوانات تخرج من أوكارها
الربيع من خلاله تتفتح الزهور والورود	من خلاله	في الرّبيع تتفتح الزّهور والورود
في فصل الربيع يجلبون أهلهم في نزهة كثيرة	يجلبون كثيرة	في فصل الرّبيع يصطحبون أهلهم في نزهات عديدة
السماء مشرحة	مشرحة	السّماء صافية
في الربيع تكون الحياة باهرة	باهرة	في الرّبيع تكون الحياة رائعة
تكون الحرارة متواضعة	متواضعة	تكون الحرارة معتدلة
قدم فصل الربيع مع الفرحة والدهش	الدهش	قدم فصل الرّبيع واستقبلناه بفرحة وإعجاب
ونحن نحب كثيرًا فصل الربيع جدًا	جدًا	ونحن نحب فصل الرّبيع كثيرًا

د) الحشو والإطناب في التّعبير

- ✓ انتهى فصل الشّتاء، وحلّ فصل الرّبيع، الذي كنت أنتظر فيه، وهو فصل أحبّه، لأنّه رائع، وهو أجمل الفصول الأربعة.
- ✓ ذات يوم عندما خرجنا للتنزّه مررنا بمنظر رائع، فرأينا أزهارًا متفتحة وورودًا رائعة وجميلة، رائحتها جميلة جدًا وفي الربيع تفتح الأزهار الجميلة والأزهار منها الأبيض والأحمر، الأصفر، الأزرق.
- ✓ العصافير تغني وتزقزق وتغرّد كالموسيقى.
- ✓ أزهار تنبت وأطفال يلعبون بها، أزهار تنمو.
- ✓ لولا الجنود دافع وحارب في الحرب.

هـ- **أخطاء متعلّقة بنقص الرّصيد اللّغويّ:**

- ✓ إنّ مدينة سطيف موجودة في الهضاب العليا.
- ✓ شواطئ بحرها مكتظ.
- ✓ الأمطار القليلة والفواكه الخضر يجهزون في فصل الربيع أما أشجار التفاح يحضر في فصل الخريف.
- ✓ والناس يلجأون لقضاء عطلهم في الحدائق.
- ✓ الأطفال يأكلون الأكل الطيّب وذهب إلى بيتهم.
- ✓ إنّ الربيع يظهر النور.
- ✓ وتصير الناس تذهب وتزور الحدائق والبساتين.

و- **أخطاء تعبيرية متعلّقة بخلل في تذكر المعلومات:**

- ✓ يأتي فصل الربيع في 21 فيفري من كل سنة.
- ✓ الربيع أفضل الفصول الثلاثة.
- ✓ وكل عام يأتي فصل جديد.
- ✓ في فصل الربيع تسقط أوراق الأشجار، وتصبح عارية.

ي- **اختلالات تعبيرية عميقة:**

- ✓ في يوم من أيام فصل الربيع يأتي العصافير وسقطت أوراق الأشجار.
- ✓ ويكون الناس على وجوههم الناس الفرحة ودخل فصل الربيع.
- ✓ فصل الربيع ما أجمل فيه مناظر.
- ✓ يضعونا الحوات داخل الدلو ومرّ فصل الربيع رائع والزهور رائعة وحالبة.
- ✓ النحل الذي يأخذ الرحيق، وهكذا تستمر فصل أربع إنهوتنبة فكيهة وخروج أزهور تستمتعوا بالجمليها.
- ✓ فصل الربيع فيه تعيش نفسي في جمال الأزهار.
- ✓ إنّ فصل الربيع فصل أفضّله عندي.

- ✓ عندما وصلنا كان الناس كثيرا ويعاجون المكان.
- ✓ ملعب سطيف ففيهي ألعاب للكبار.

لعلّ السّبب في ارتكاب المتعلّمين الأخطاء التّعبيرية يعود إلى ضعف في الرصيد المعجمي ونقص في القدرة على توليد المعاني التّعبيرية لديهم، خصوصًا فيما يتعلّق بسوء اختيار الأسماء والصّفات، وإقحام التّعابير الدّارجة والرّكيكة.

أمّا عن الأخطاء الأخيرة التي أدرجناها ضمن الاختلالات التّعبيرية العميقة، فإنّ وجودها يجعل الباحث يقف حائرًا أمام الوضع اللّغوي عند فئة من المتعلّمين والتي تعاني من صعوبات عميقة، ومشاكل معقّدة، وجب العناية بها واللّجوء إلى حلول نفسية لغوية لمعالجة الوضع قبل الوصول إلى مراحل متقدّمة من التّعليم. وهذا الصّنف من الأخطاء لا يقتصر على الأخطاء التّعبيرية فقط بل ينعكس كذلك من خلال الأخطاء الإملائية التي سبق أن استعرضناها سابقًا.

أمّا عن توظيف العبارات الدّارجة فقد كثر الحديث عن الاحتكاك اللّغويّ عند اللّسانيين التّطبيقيين وتأثيره الفعّال على المتعلّم من حيث الصّعوبات التي يواجهها المتعلّمون لنظام لغويّ جديد، ويعرّفه "ماري لويس مورو" "Marie Louise Moreau": « إتقان الفرد لأكثر من نظام لغويّ، والذي يؤدي إلى احتكاكها، كما يؤثر هذا الاحتكاك على السّلوك التّقابلي للفرد لأنّ إتقانه لهذه اللّغات يتنوع بتنوّع درجاته ».[1]

وتظهر نتائج وآثار هذا الاحتكاك عند الطّفل المتمدرس الذي يأخذ لغته الأولى عن الوسط العائلي، تلك اللّغة التي تتّصف بالاستعمال الكثير للألفاظ المأخوذة من لغات مختلفة وذلك بسبب عوامل مختلفة منها: الفتح، الاستعمار، الهجرة والحروب.والنتيجة

[1] –Marie Louise Moreau, sociolinguistique, les concepts de base, liège, 1979, Mardaga, P: 94-95.

الحتمية لهذا الاحتكاك اللّغويّ هي ما يعرف بالتداخل اللّغوي، وهو: « استعمال عناصر أو وحدات تنتمي إلى لغتنا أثناء حديثنا أو كتابتنا بلغة أخرى ».[1]

وربّما تكون هذه الأسباب هي التي أدّت بأصحاب فرضية التّحليل التّقابلي إلى التّركيز على آثار تدخّل اللّغة الأمّ في تعلّم اللّغة الثّانية فهي: « تستند إلى ما تلاحظه بشكل عامّ من كثرة أخطاء متعلّمي اللّغة الثّانية التي تعزى إلى النقّل السّلبي من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف ».[2]

يعتبر هذا التّفسير مقبولاً خاصّة لمّا يتعلق الأمر بالأخطاء التعّبيرية حيث لا يجد المتعلّم في رصيده المعجميّ الخاصّ باللّغة الهدف ما يستعمله للتّعبير عن موقف معيّن يلجأ إلى اللّغة الأمّ أو لغة أخرى يتقنها آخذًا منها ما يحتاج إليه. ونجد نفس الرأي عند "عبده الراجحي" إذ يؤكّد « أنّ كلّ متعلّم يميل ميلاً طبيعيًا إلى أن ينقل بنية لغته الأولى إلى اللّغة الأجنبيّة التي يتعلّمها ».[3]

إنّ إضافة "عبده الراجحي" لصفة "طبيعيًّا" لما وصف "ميلاً" بيّن لجوء المتعلّم العفوي والإرادي أحيانًا إلى لغة أمّه والاقتراض منها، ونجد التّداخل اللّغويّ عند "جون دي بوا" "Jean De Bois" « يحدث عندما يوظّف المتعلّم مزدوج اللّغة خاصيّة صوتيّة أو صرفيّة أو معجميّة أو نحويّة للّغة الأمّ في اللّغة الأجنبيّة »[4]. أمّا في معاجم تعليميّة اللّغات فنجد "قاليسون وكوست" يقرّبان من معنى التّداخل والصّعوبة في قولهما: «التّدخلات اللّغويّة هي الصّعوبات التي يواجهها التلاّميذ، والأخطاء التي يرتكبونها في اللّغات الأجنبيّة، بفعل تأثير لغة الأمّ أو لغة أجنبية مدروسة سابقًا».[5] ما يستنتج من تعريف "قاليسون وكوست" تأكيدهما على أنّ معظم الأخطاء المرتكبة أثناء عمليّة تعلّم لغة

---

(1) – William Mackay, Bilinguisme et contacte des langes, Edition Klincksceck, Paris, 1976, P: 401.

(2)– دوقلاص براون، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، وعلي علي أحمد شعبان، ص 183.

(3)– عبده الراجحي، علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، ص 55.

(4) – Jean de Bois et autres, Dictionnaire de Linguistique et Science de Langage, ed Larousse, Paris, 1994, P: 265.

(5) –Gallisson et Cost, Dictionnaire de didactique des langues, P: 291.

غير اللّغة الأمّ تردّ وتفسّر بالتّداخل اللّغويّ بين لغة المتعلّم الأمّ واللّغة التي يهدف إلى تعلّمها. ويشير "محمّد يحياتن" إلى أنّ: « الأبحاث اللسانيّة الاجتماعيّة الحديثة دلّت على أنّ التنوّعات اللّغويّة المتعايشة قد تتداخل وتتعاقب وتتمازج ».[1]

ذلك ما يؤكّد تدخّل العوامل الاجتماعيّة، فاللّغة الفصحى تزاحمها اللّهجات العاميّة واللّغات الأخرى التي يستعملها الطّفل في المدرسة الجزائريّة، ولعلّ من الأسباب التي أدّت إلى عدم الحدِّ منها عدم اكتراث أفراد المجتمع بمثل هذه الأخطاء إلى أن شاعت وكثرت.

نستطيع الآن الرّؤية بصورة أوضح لمدى الحاجة إلى فهم التّداخل اللّغوي لتفسير الأخطاء التّعبيريّة خاصّة التي يقع فيها المتعلّم لأنّها في نظرنا هي الأخطر، لأنّ النّقل يحدث بصورة مباشرة ويظهر التّعبير مختلاً إلى درجة ملفتة للانتباه، والأخطاء التي يتمّ رصدها وتصنيفها في الجدول السّابق تؤكّد ذلك.

ويجدر بنا أن نستشهد بنتيجة توصّلت إليها "خولة طالب الإبراهيمي" في حديثها عن السّياسة التّعليميّة في الجزائر: « إنّ تعليم اللّغة في الجزائر أنتج أنصاف مزدوجين "Semi Ling" فلا هم يتحكّمون في العربيّة تحكمًا جيّدًا ولا هم يتحكّمون في الفرنسية تحكّمًا جيّدًا »[2]. فوجود خليط لغويّ هجين ناتج عن استعمال لغة على حساب أخرى، فالمتعلّم يوظّف في جملة واحدة عناصر من العامّيّة والفرنسيّة وغيرها دون وعي منه. فهو يجد صعوبة في التّركيز على نسق لغويّ واحد.

إنّ الموضوعيّة تحتّم علينا إرجاع الأخطاء التّعبيريّة التي رصدناها من خلال إنتاجات المتعلّمين إلى أسبابها المختلفة، ولم نربطها فقط بمحتوى المناهج وطرق التدريس وبالتدريبات اللّغويّة وهي موضوع بحثنا لأنّ الأخطاء التعبيريّة كما ذكرنا ترتبط أساسًا

---

[1]– محمّد يحياتن، "التعددية اللّسانية من خلال الأبحاث اللّسانية الاجتماعية الجديدة"، مجلة اللّسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربية، الجزائر، 2006، ص 74.

[2] –Khaoula Taleb Ibrahimi, les Algériens et leurs Langues, P: 18.

بالرصيد اللّغويّ للمتعلّم والثروة المعجميّة التي اكتسبها من قراءته ومطالعته واحتكاكه مع المادة اللّغوية للّغة الهدف.

ولو عدنا إلى التّدريبات اللّغويّة وبحثنا عن مساهمتها في تنمية الرّصيد اللّغويّ الوظيفيّ لدى المتعلّم. وجدناها قليلة جدًّا حيث أنّها لم تتعدّ ثمانية وخمسين (58) تدريبًا، وهي التي أدرجت تحت لواء "أثري لغتي" في كتاب السّنة الخامسة ابتدائي (الجيل الأوّل) وقد غطّت نسبة 16.61%. وقد سبق لنا أن تحدّثنا عن هذا النّوع من التّدريبات وعن أهمّيّتها وسجّلنا أسفنا على قلّة حضورها.

إضافة إلى ما سبق، فإنّ تدريبات إثراء لغة المتعلّم اتّسمت بالآليّة « وإنّ اقتصار التّدريب على القيم الشّكليّة وإتّباع الأساليب التّقليديّة في التّعليم وعدم ربطها بالمعنى، فضلاً عن اختيار القواعد النّحويّة والصّرفيّة نظريًا، وافتقار الجانب الوظيفيّ في عمليّة التّطبيق، أسهم في تدنّي مستوى التّلاميذ في مادّة اللّغة العربيّة ».[1]

ومن هنا تظهر الأهميّة القصوى لتعليم تطبيق القواعد وليس القواعد لذاتها بل من أجل تطبيقها وظيفيًا، وربّما الأخطاء التّعبيريّة التّركيبيّة تظهر أساسًا نتيجة تدريس النّحو الجامد وعدم ربطه أساسًا بالتّوظيف الخادم للمعنى.

5- **<u>أخطاء مرتبطة باتّساق النّص وانسجامه</u>:**

سبق وأن أشرنا إلى تكرار هذا النّوع من الأخطاء ونسبتها، وفسّرنا قلّة شيوعها مقارنة بالأنواع الأخرى، وقد كشفت عمليّة تصحيح أوراق التّعبير الخاصّة بالمتعلّمين عن مجموعة من الأخطاء تكرّرت بدرجات متفاوتة والتي صنّفناها إلى أنواع أهمها:

أ- **<u>أخطاء متعلقة بعدم التّحكم في آليات الرّبط</u>:**

- أما أشجار الليمون أما أشجار التفاح والرمان وغيرها، يحضر في فصل الخريف، وهناك في الشتاء يحظر البطاطا والبصل وغيرها.

---

[1]- فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة، النحوية والصرفية والإملائية عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، ص 13.

- هذا الفصل هو الرائع في الفصول الأربعة، وهو يوجد هذا الفصل بعد فصل الشتاء، فكان يوجد الكثير من الحيوانات.

ب- **أخطاء متعلّقة بعدم التّحكّم في استعمال الأداة:**

- إنّه فصل الربيع جميل ولديه حرارة الشمس مرتفعة جدًا، وهناك تتفتّح الأزهار كلها.
- ذهبت إلى مدينة سطيف أين فيها المتاجر الكبيرة والألعاب الكثيرة.
- الأسد حيوان شجاع، تخاف عليه الحيوانات، يتميز بالقوة عليها في الغابة التي يعيش.

ج- **أخطاء متعلّقة بعدم التّحكّم في إعادة الضّمير إلى ما يسبقه:**

- الناس يمرحون، يلتقطون صورًا وهما يشربون الماء من الفوارة.
- أحب فصل الربيع لأنّها أجمل فصل.
- ذهبت إلى مدينة الجزائر لأنه بلد مكتظ بالناس.
- إنّ فصل الربيع جميل وفيها حرارة، الشمس مرتفع جدًا، وتفتح الأزهار كلّه ويكون الجو جميل.

5-1 **تفسير الأخطاء المرتبطة باتّساق وانسجام النّص:**

لعلّ الضّمائر في اللّغة العربيّة، لا تحمل شحنات معجميّة في ذاتها، إلاّ أنّها تكسب النّص تلاحمًا وانسجامًا من خلال ربطها لأجزائه، وجعل العناصر المتباعدة فيه تقترب من بعضها البعض، « والنّصّ ترابط مستمرّ يتجلّى فيه التّرابط النّحويّ على أشدّه، والعناصر التي تتألّف منها لا بدّ أن يتّبع بعضها بعضًا بطريقة تُيسِّر على القارئ، أو المتلقّي، تسلّم الرسالة التي يبثها المتكلّم أو الكاتب فيه، ويستوعب محتواه الكلّيّ ».[1]

[1]- إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، ط1، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، بيروت، لبنان، 2010، ص 220.

ويمكن إرجاع مسألة عدم تحكّم المتعلّم في آليات الرّبط بين الجمل تجزئة المادة اللّغوية المقدّمة له، واعتماد طريقة تعليم الجزء ثم الكلّ، مع أنّ الإدراك الإنساني يبدأ بإدراك الكلّ ثم أجزائه. ويظهر أثر ذلك جليًّا في الأخطاء التي انتقيناها المرتبطة بآليّات الرّبط حيث أنّنا نلاحظ نقص اهتمام المتعلّمين بأدوات الرّبط التي تمنح لنصّه تواجدا«فمن أدوات التّماسك النّحويّ الرّبط بأحرف العطف من واو وغيرها باختلاف المعاني والدّلالات ».[1] وحتى إخفاق المتعلّم في استعمال أداة معيّنة يفقد النّصّ تلاحمه، مثل ما وجدنا في عبارة: "الأسد حيوان شجاع، تخاف عليه الحيوانات، يتميّز بالقوّة عليها في الغابة التي يعيش".

وما يشبه هذه العبارة كثير في إنتاجات المتعلّمين ممّا يدلّ على أنّهم يكوّنون جملاً تتلو الواحدة الأخرى في سلسلة تفتقد إلى الرّبط الذي تحقّقه الإحالة، « فالمتكلّم أو المؤلّف يلجأ إلى الضّمائر في ربط الجمل بعضها ببعض ».[2]

وبغية الاتّصاف بالموضوعيّة في تفسير الأخطاء المرتبطة باتّساق النّصّ وانسجامه نحاول ربطها بالمقرّرات الدّراسيّة. فبعد تعرّف المتعلّم في السّنة الثّالثة على الاسم والفعل والحرف، ينتقل إلى السّنة الرابعة ليتعرّف على حروف الجرّ بالكيفيّة الآتية:

أتعرّف على حروف الجر[3]:

ألاحظ:

بدا سعيدٌ متضايقًا **من التَّنَفُس**، وخجولا وهو يَنفُخُ في المناديلِ الورقيَة، فأنفُهُ لا يَكُفُّ عن السّيلان. نبّهَه أَبُوه قائلاً: « الزكامُ خطرٌ **علَى الصِّغَار**. فهو يُضْعِف المقاومَةَ في أجسامهم ويمهِّد الطّريق لكثير من الأمراضِ ».

---

[1]– إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، ص 224.

[2]– إبراهيم خليل، في نظرية الأدب وعلم النص، ص 223.

[3]– وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 70.

أتذكّر:

حروف الجرِّهي: مّنْ، إلى، في، عن، على، الباء، الكاف، الاّم.

الاسم الذي يقع بعد حرفٍ من هذه الحروف يُجَرُّ بالكسرة.

مثال: الزُكَامُ خطرٌ على الصّغارِ.

↓ ↓

حرف جر اسم مجرور

أتدرّب:

1- أكتب هذه الجمل في كراسك وضَع خطًّا تحت حرفِ الجرِّ وخطّين تحت الاسم المجرور.

- يحتاجُ جسمُ الإنسان إلى اللّحوم - تعجّبَ سَعيدٌ مِن كَلاَمِ أبيه.
- تناوُلُ البرتقال يحمي من الأمراض. - الزّكام خطر على الأطفال.
- قام الطّبيب بإجراء العملية الجِراحية. - الوقاية خيرٌ من العلاجِ.
- أصيبَ سعيدٌ بالزّكامِ لأنّه لا يَتَنَاوَل عصير البرتقالِ.

2- أدخل حرف الجرّ المناسب وأشكل آخر الاسم الذي يأتي بعده:

أوجعني ضرسي يومًا فذهبتُ .....طبيب الأسنانِ فحفر جوانب الضِّرس ونظّفه .....السُّوسِ ثم حشا ضِرسي .....مادة فضية .....وعندما عدت .....أَكْلِ الحلوى عاد ضرسي يوجعني فذهبت ....طبيب آخر فعالجني وحذّرني ....أكل الحلوى.

في اعتقادنا أنّ عنوان الدّرس يوافق المحتوى إلى درجة كبيرة، لأنّ الدّرس والتّدريبات يهدفان إلى تعريف المتعلّم بحروف الجر والاسم المجرور دون أن يتعدّى ذلك إلى معرفة معانيها وكيفية توظيفها لذا لا نتعجّب من وقوع المتعلّمين في الأخطاء التي استخرجناها من كتاباتهم.

وإذا نظرنا في أمر التّدريبين اللّذين تلوَا الدّرس، نجدهما يفتقران إلى صفة الاستمراريّة لأنّ الهدف منهما ليس التّعريف بحدّ ذاته وإنّما الغاية هي حسن الاستعمال

والتّوظيف لمثل هذه الحروف (الجر والعطف)، إضافة إلى باقي الأدوات (الأسماء الموصولة، أسماء الإشارة...).

ومن صفات التّدريب الفعّال في هذا المقام « أن يكون مستمرًّا، لأنّ التّدريب يولّد الإتقان، وأن يكون على فترات متقاربة، لتَستَمرَّ المهارة. فالتّدريب المستمرّ يحقّق التّعليم، وإهمال التّدريب يؤدّي إلى النّسيان ».[1]كما تجدر الإشارة إلى ضرورة الاهتمام بالمعنى قبل اللّفظ، وهذا يعني تبنّي مذهب العناية بالأفكار في تعليم التّعبير والإنتاج الشّفهيّ والكتابيّ قبل الألفاظ الخادمة للفكر خاصّة في المراحل التّعليميّة الأولى.

[1]– حسن شحاتة، مروان السمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 269.

المبحث الثاني: دراسة إحصائيّة تحليليّة للاستبانة الموجّهة للمفتّشين.

استهدفت هذه الاستبانة السّادة المفتّشين التربويّين القائمين على عمليّة التّفتيش التّربويّ والبيداغوجيّ للمرحلة الابتدائيّة لولاية البويرة التي قسّمت إلى عدد من المقاطعات. وكان العدد الإجماليّ لهم خمسة وأربعين مفتّشًا اغتنمت فرصة التقائهم في ملتقى في متوسّطة "حدوش السّعيد" في مارس 2019، والذي أُعلمت به مسبقًا.

سلّمت الاستبانات للسّادة المفتّشين بعد الاتّفاق على كيفيّة إرجاعها. ولقد استغرق تطبيق الاستبانة مدّة شهرين انتهت بحصولي على ثلاثين استبانة فقط.

النّتائج التي أفرزتها الاستبانة:

- التّعرّف على المستوَجب:
- المؤهّل العلمي.

المؤهل العلمي / الخيار	جامعي		دراسات عليا		ثانوي+شهادة الكفاءةللتّفتيش	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
	28	93.33	01	03.33	01	03.33
عدد المستجوبين	30					

الخبرة بالسّنوات:

سنوات الخبرة	1 إلى 5	5 إلى 15	10 إلى 15	15 إلى 20	20 فما فوق
التّكرار	04	05	10	06	05
النّسبة	%13.33	%16.66	%33.33	%20	%16.66
عدد المستجوبين	30				

السّؤال الأوّل:

الخيار / السّؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تستدعيكم الوزارة الوصيّة للمشاركة في وضع المناهج وتطويرها؟	21	%70	09	%30
عدد المستجوبين	**30**			

السّؤال الثّاني:

الخيار / السؤال	شهريّة		فصلية		سنوية	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
كيف تتمّ برمجة النّدوات التّكوينيّة الخاصّة بالمعلّمين، هل هي؟	03	%10	23	%76.66	04	%13.33
عدد المستجوبين	**30**					

ولقد تركنا للسّادة المفتّشين حيّزًا، طالبين منهم التّوضيح والتّفصيل في مسألة الدّورات التّكوينيّة التي تنظّم بغية تكوين المعلّمين، وحاولنا الجمع بين توضيحاتهم فيما يأتي:

- هناك رزنامة فصليّة في مخطّط كل مفتّش، بالإضافة إلى الأيّام التّكوينيّة الإضافيّة حسب الحاجة (الجديد).
- بعد الزيارات الميدانيّة تتّضح لنا بعض النّقائص التّربويّة والبيداغوجيّة، فنبرمج إثرها النّدوات وعادة ما تكون فصليّة.

من المفروض، برمجة هذه النّدوات شهريًا لتسهيل مقروئيّة المناهج وتبسيطها، خاصّة عند المعلّمين الجدد، لكن نقص الإمكانيّات يعرقل ذلك.

السّؤال الثّالث:

السّؤال / الخيار	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تكلّفون المعلّمين ببحوث مرتبطة بأخطاء التّلاميذ من أجل دراسة منهجيّة تساعدهم على تشخيص صعوبات امتلاك الملكة اللّغويّة التّبليغيّة؟	18	%60	12	%40
عدد المستجوبين	**30**			

يتبيّن لنا أنّ معظم المفتّشين صادقوا على فكرة رصد أخطاء المتعلّمين وأكّدوا على أهمّيّة ذلك في تشخيص الصّعوبات اللّغويّة عندهم وملخّص تعليقاتهم كان كالآتي:

نحن نؤيّد فكرة البحث التّربويّ الميداني، ونكلّف المعلّمين بتتبّع أخطاء المتعلّمين، قصد تشخيص الصّعوبات اللّغويّة عندهم ونطلب منهم الحلول لتفاديها.

أمّا عن فئة المفتّشين الذين أنكروا عمليّة تكليف المعلّمين بتقصّي أخطاء متعلّميهم تمثّلت حجّتهم في أنّ المعلّم في المرحلة الابتدائية ينفر من البحث والتكوين عمومًا.

السّؤال الرّابع:

السّؤال / الخيار	نعم		لا	
	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
هل تلفتون اهتمام المعلّمين لضبط الحاجيات اللّغوية وتحديدها لتلاميذ كل منطقة وبيئة لسانية ؟	30	%100	00	%00

تعمّدنا طرح هذا السّؤال لتبيان أهمّيّة تحديد حاجيات المتعلّم اللّغويّة بالنّسبة للتّخطيط اللّغوي ووضع وتحديد المناهج التّعليميّة في محتوياتها، إضافة إلى التّأكيد على دور المفتّش الذي يمثل الوسيط بين التّطبيق الذي يمثّله المعلّم في الجانب الميداني وبين الجانب النّظريّ الذي يتمثّل في الوزارة الوصيّة.

وتتلخّص توضيحات السّادة المفتّشين بخصوص هذه المسألة فيما يأتي:

إنّ هذا الأمر ضروريّ جدًّا إذا تبيّن لنا أنّ كلّ بيئة اجتماعيّة ومكانيّة تتميّز بأخطاء شّائعة خاصّة بها. ونحن نحث الوزارة الوصيّة على وضع هذا المقياس في عين الاعتبار في تحديد وتطوير البرامج التّعليميّة.

نؤكّد على ذلك خاصّة أنّ الوضعيّات التّعليميّة يفترض أن تكون من واقع المتعلّم المعيش، ويختلف الواقع المعيشيّ بين المتعلّم في جنوب الوطن عن المتعلّم في شماله.

السّؤال الخامس:

الخيار / السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تؤكّدون على المعلّمين ضرورة الاهتمام بفئة المتعلّمين المنطوين وتعويدهم على مواجهة الغير، والتغلّب على أخطائهم ؟	30	%100	00	%00

كما نلاحظ، أكّد السّادة المفتّشون على الاهتمام بالمتعلّم المنطوي وقد صرّحوا في تعليقاتهم أنّهم كثيرون في المرحلة الابتدائيّة، وذلك الانطواء يعيق عن اكتساب الملكة التّعبيريّة الشّفويّة عندهم، ومجمل ما ورد في تعليقاتهم:

- ضرورة تشجيعهم وتحفيزهم على الاندماج في المجموعة وتعويدهم على المحاولة.
- الاهتمام بتلك الفئة من المتعلّمين في حصص التّعبير الشّفهي، والتّدريبات الشّفهيّة وحصص المعالجة التّربويّة.
- توجيه المعلّمين إلى تكريس مبدأ تعزيز الثّقة بالنّفس عند هؤلاء المتعلّمين.

ونسجّل في هذه النّقطة أسفنا كون أنّ السّادة المفتّشين كلّهم، أهملوا في تعليقاتهم الاستعانة بعلم نّفس الطّفل، والإسراع في تكوين المعلّمين في هذا الميدان بغية تعريفهم أكثر بالفروق الفرديّة بين المتعلّمين ومعالجة مشاكلهم النّفسيّة التي تعرقل اكتساب الملكة اللّغويّة التّبليغيّة والتّواصليّة.

السّؤال السّادس:

من خلال تحليلنا لتعابير تلاميذ السّنة الخامسة، الذي استوجبته الدّراسة الميدانية لهذا البحث لاحظنا كثرة الأخطاء، فما تشخيصكم لهذا الواقع ؟.

ارتأينا الجمع بين آراء المفتّشين في تشخيص الوضع فيما يأتي:

- كثير من الدّروس في الإملاء وغيرها من الأنشطة محذوفة، دون استشارة الهيئات المختصّة في ذلك.
- صحيح أنّ الأخطاء عند متعلّمي السّنة الخامسة كثيرة والسّبب في ذلك اكتظاظ الأقسام الدّراسية، وكثافة البرامج.
- غياب أجهزة المعالجة والدّعم والاستدراك ونقصها أدّى إلى تفاقم الصّعوبات التّعليميّة وعدم معالجتها.
- نقص التّدريب المستمرّ على التّعبير الكتابيّ منذ السّنة الثانية.
- غلبة العامّيّات المستعملة عند المتعلّمين أثّر على اكتساب اللّغة العربية الفصحى.
- النّقص الفادح في تكوين المعلّمين لذا نناشد بإعادة فتح المعاهد التّكنولوجية.

السّؤال السّابع:

الخيار / السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل يمكن إرجاع هذه الأخطاء إلى عدم نجاعة التّدريبات اللّغوية ؟	26	%86.66	04	%13.33

نجد أنّ أغلبيّة السّادة المفتّشين، رجّحوا إمكانيّة إرجاع الأخطاء اللّغويّة الكثيرة عند متعلّمي السّنة الخامسة إلى ضعف التّدريبات اللّغويّة التي لم تساعد على اكتساب

الخبرات اللّغويّة عند المتعلّم، وعلى قدرة المتعلّم على توظيفها بشكل صحيح في إنتاجاته الشّفهيّة والكتابيّة.

أمّا عن توضيحاتهم فقد حاولنا الجمع بين وجهات نظرهم فيما يأتي:

- تعدّ التّدريبات اللّغويّة عاملاً أساسيًّا في اكتساب الملكة اللّغويّة عند المتعلّمين، ويمكن أن تكون سببًا في ضعفها عندهم إلاّ أنّه ليس الوحيد.
- قلّة التّدريبات على التّعبير الشّفهي وعدم الاكتراث بهْ سبب مباشر في ضعف التّعبير الكتابي.
- عدم العناية بالتّدريبات الخاصّة بالتّربية الموسيقيّة جعل المتعلّم فاقدا النّطق السّليم ومخارج الحروف، فتظهر الأخطاء الشّفهيّة والكتابيّة بعدها.

وفيما يخصّ الفئة التي نفت إرجاع الأخطاء اللّغويّة إلى ضعف التّدريبات، أشارت إلى الدّروس المحذوفة مثل درس التّاء المربوطة والمفتوحة الذي نتج عنه عدم التّمييز بينهما ممّا أدى إلى شيوع الخطأ عند متعلّمي السّنة الخامسة في رسم التّاء إضافة إلى تضييق الوزارة في الحجم السّاعي الخاصّ بالتّدريبات اللّغويّة، الشّيء الذي لا يتيح للمعلّم فرصة التّصحيح الفرديّ مكتفيًا بالجماعيّ فقط.

السّؤال الثّامن:

الخيار / السؤال	وسيلة تعليمية جوهرية		وسيلة تقويمية		وسيلة ترسيخية	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
التّدريب اللّغوي في نظركم	18	%60	1	%03.33	11	%36.66
عدد المستجوبين	**30**					

بناء على هذا الجدول نستنتج أنّ التّدريبات اللّغويّة في نظر السّادة المفتّشين وسيلة تعليميّة جوهريّة بالدّرجة الأولى، كما اعتبروها وسيلة ترسيخيّة بالدّرجة الثّانية، إلاّ أنّه

«من وظائف التّدريبات اللّغويّة المراقبة والاختبار، فهي وسيلة من وسائل الكشف عن المعلومات الفرديّة قبل الدّخول في الدّرس الجديد »[1]، إضافة إلى أنّها وسيلة فعّالة للكشف عن الأخطاء وتصويبها فرديًا.

السؤال التّاسع:

السؤال التاسع	إليكم جملة من الأسباب التي يرى أنّها أثّرت في عدم تأدية التدريب اللّغويّ والوظيفة المنوطة به، هل يمكن لكم ترتيبها حسب فاعليتها ؟						
اختيار الأسباب	عدم وضوح التّدريب اللّغوي	عدم إثارة شكل التّدريب انتباه المتعلّم	المحتوى لا يوافق مستوى المتعلّم	عدم توافق التّدريبات مع المادة اللّغوية موضوع الدرس	التقليل من عدد التّدريبات بسبب ضيق الوقت	عدم مراعاة المبادئ العلمية في ترتيب المادة اللّغوية	عدم ترسيخها للمادة اللّغوية
التّكرار	07	25	10	14	28	11	15
عدد المستجوبين	30						

انطلاقًا من الجدول السّابق يمكن أن نرتّب الأسباب التي أدّت إلى عدم تأدية التّدريب اللّغويّ للوظيفة المنوطة به حسب تصويت المفتّشين كما يأتي:

- التّقليل من عدد التّدريبات بسبب ضيق الوقت.
- عدم إثارة شكل التّدريب لانتباه المتعلّم.
- عدم ترسيخها للمادّة اللّغويّة.
- عدم توافق التّدريبات مع المادّة اللّغويّة موضوع الدّرس.
- عدم مراعاة المبادئ العليمة في ترتيب المادّة اللّغويّة.
- المحتوى لا يوافق مستوى المتعلّم.
- عدم وضوح التّدريب اللّغويّ.

وقد أردفنا السّؤال التّاسع بسؤال فرعيّ بغية فسح المجال أمام المفتّشين لذكر أسباب أخرى إن تبيّنت عندهم، حاولنا تلخيصها فيما يأتي:

[1]– محمد صاري، الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية، في اكتساب الملكة اللّسانية، ص 99.

- عدم استغلال حصص المعالجة لترسيخ المادّة اللّغويّة.
- استعمال اللّغة العامّيّة أثناء التّعامل مع المتعلّمين وعدم تعويدهم على استعمال اللّغة العربيّة بينهم.
- الفروق الفرديّة والميولات المختلفة بين المتعلّمين.
- غياب الوسائل الدّيداكتكيّة المساعدة مثل (المشاهد والصّور).
- ضرورة التّكوين المستمرّ بالنّسبة للأساتذة.
- صعوبة المادّة اللّغويّة المقترحة وعسر تبسيطها على المعلّمين.
- تقييد المعلّم وغياب الحريّة البيداغوجيّة.

السّؤال العاشر:

مضمون السؤال	**فيما يأتي مجموعة من أنواع التّدريبات اللّغويّة،ما هو النّوع الذي ترون أنّه ناجح في اكتساب الملكة اللّغوية ؟**								
اختيار الأنواع	تدريبات التّقويم	تدريبات التّرسيخ	تدريبات الرّبط	تدريبات الاستبدال والتّغيير	تدريبات ملء الفراغ	تدريبات الاستخراج والتّعيين	تدريبات الإعراب	تدريبات الضّبط بالشّكل	تدريبات الإتيان بجمل
التّكرار	**13**	**17**	**08**	**25**	**10**	**15**	**24**	**18**	**23**
عدد المستجوبين	**30**								

كما هو واضح في هذا الجدول، فإنّ ترتيب التّدريبات اللّغوية حسب نجاعتها في اكتساب الملكة اللّغوية عند المتعلّمين في نظر المفتّشين التّربويّين كالآتي:

- تدريبات الاستبدال والتّغيير.
- تدريبات الإعراب.
- تدريبات الإتيان بجمل.
- تدريبات الضّبط بالشّكل.
- تدريبات التّرسيخ.

- تدريبات الاستخراج والتّعيين.
- تدريبات التّقويم.
- تدريبات ملئ الفراغ.
- تدريبات الرّبط.

ومن أجل الاستفادة أكثر من آراء المفتّشين في هذا الجانب تركنا لهم مجالاً للتوسّع والإضافات جمعناها فيما يأتي:

- تدريبات تلخيص النّصوص.
- تدريبات بناء وضعيّات إدماجيّة متنوّعة وذات دلالات مع مراعاة الوسط والبيئة التي ينتمي إليها المتعلّم.
- تدريبات خاصّة بتحفيز وتشجيع ذوي المواهب والقدرات الأدبيّة.
- الإكثار من التّدريبات الشّفويّة.
- ضرورة التّفكير الجدّيّ في تدريبات تجعل مشاركة المتعلّم فعّالة مثل التّدريبات الحواريّة والإبداعيّة.
- التّركيز على التّدريبات المحفّزة للمطالعة الفرديّة للمتعلّم، كقراءة قصص قصيرة، ومطالبته بتقديم تلخيصات باستمرار.

السؤال الحادي عشر:

الخيار / السؤال	أوافق		لا أوافق	
	التّكرار	**النّسبة**	**التّكرار**	**النّسبة**
ما رأيكم في اعتماد تقنيّة الصّور في التّدريبات اللّغوية ؟	30	%100	00	%00

وبعد الاطّلاع على تعليقات المفتّشين على هذه النّقطة جمعناها في النّقاط التّالية:

- الصّور تؤدي دورًا كبيرًا في فهم التّدريبات، خاصّة المتعلّقة بالإنتاج والتّعبير الشّفهي.
- الاعتماد على الصّورة في التّدريبات اللّغويّة يؤدّي بالمعلّم إلى إعمال القدرة الخيالية والاستنتاجيّة والإبداعيّة.
- تعتبر الصّورة سندًا مهمًّا في التّدريبات اللّغوية الهادفة إلى بناء حوارات بين المتعلّمين، وهو لبنة أساسيّة في تأسيس تعبير شفهيّ وكتابيّ ناجح.

السّؤال الثّاني عشر:

الخيار / السؤال	أوافق		لا أوافق	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
ما رأيكم في اعتماد مقياس الحوار في إعداد التّدريبات اللّغوية ؟	30	%100	00	%00
عدد المستجوبين	30			

يتبيّن لنا من خلال الجدول السّابق، أنّ المفتّشين وافقوا بالإجماع على اعتماد مقياس الحوار في إعداد التّدريبات اللّغوية، ولقد علّلوا ذلك بـ:

- الإكثار منها خاصّة في السّنوات الثلاثة الأولى يساعد على القضاء التّدريجي على ظاهرة الخجل والانطواء.
- الحوار أسلوب متميّز وإيجابي، في تفعيل آليّات كثيرة مثل التّحليل والتّركيب، الإلقاء...
- الحوار مهم في اكتساب المتعلّمين اللّغة السّليمة والكفاءة التّواصليّة مشافهة وكتابة.

السّؤال الثّالث عشر:

لو أتيحت لكم فرصة المشاركة في إعداد التّدريبات اللّغوية للمستوى الخامس ابتدائي، فما هي المقاييس التي ستقترحونها، لتحسين هذه التّدريبات، لتكون أكثر فاعلية في اكتساب الملكة اللّغويّة؟

وكانت المقاييس الآتية المقترحة والمتّفق عليها:

- الاعتماد على قراءة الآيات القرآنية بالشّكل.
- تمثيل أدوار في مسرحيات قصيرة.
- اعتماد مقياس الحوار في إعداد التّدريبات.
- الاعتماد على الصّور والمشاهد القريبة من بيئة المتعلّم لإثارة اهتمامه وإشباع حاجياته.
- استمرار الاعتماد على التّدريبات القرائيّة الصّحيحة حتى مستوى السّنة الخامسة.
- اعتماد المقاربة النّصية والانطلاق من النّصوص لا الجمل.
- الانطلاق المطلق من واقع المتعلّم وبيئته في إعداد التّدريبات اللّغويّة.

المبحث الثالث: دراسة إحصائيّة تحليليّة للاستبانة الموجّهة للمعلّمين.

توزيع أفراد العيّنة.

اسم الابتدائية	عدد الأقسام
ابتدائية قنداز أعمر	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية قلال قاسي	قسم واحد يؤطّره معلّم واحد
ابتدائية بشلاوي السّعيد	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية ولد أعمر مسعود	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية بشلاوي سليمان	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية جنيدي سالم	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية حجابي إبراهيم	ثلاثة أقسام يؤطّرها ثلاثة معلّمين
ابتدائية واعلي السّعيد	قسمان يؤطرهما معلّمان
ابتدائية مليكشي السّعيد	قسم واحد يؤطّره معلّم واحد
ابتدائية قاري عبد الرّحمن	قسمان يؤطرهما معلّمان
المجموع	**19**

أفصحت إجابات أفراد العيّنة عن أسئلة الاستبانة عن مجموعة من النّتائج وهي كالآتي:

السّؤال الأوّل: كان عبارة عن طلب الإفصاح عن معلومات عن المستجوَب:

أ- **المؤهل العلمي:**

من خلال تصفّحنا للاستبانات، بعد جمعها لاحظنا أنّ أغلبية المعلّمين لم يهتمّوا بتّحديد مؤهّلهم العلمي، فيجد الباحث نفسه حائرًا من هذا الموقف ولا يجد تفسيرًا مقنعًا، حيث أنّه من بين تسعة عشر معلّمًا وجدنا ستة (06) معلّمين فقط أجابوا عن السّؤال ما يمثل نسبة 31.57%.أربعة من المعلّمين حاملون لشهادة تخرّج من المعهد التّكنولوجي، ومعلّمان متخرّجان من معهد العلوم الإسلامية والفلسفة حاملين شهادة ليسانس.

ب- **الخبرةَ المهنية:**

وتقريبًا نفس الحكم يطلق على مسألة الخبرة المهنية، فقد تجاهلها أغلب المستجوَبين ما عدا تسعة منهم بنسبة 47.36% وتراوحت الخبرة المهنية بين خمس سنوات وواحد وثلاثين سنة.

السّؤال الثّاني:

الخيار / مضمون السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تتلقّون دورات تكوينيّة ؟	10	%52.631	09	%47.368

من المحقّق أنّ هناك سببًا في اختلاف إجابة المعلّمين عن هذا السّؤال بالذّات، هذا ما أدركناه في مقابلة أجريناها مع مديري الابتدائيّات (عيّنة الدراسة) لمّا استفسرنا عن كيفيّة إجراء الدّورات التّكوينيّة للمعلّمين، حيث أجمعوا على أنّ مديريّة التّربية لولاية البويرة تستدعي بصفة خاصّة المعلّمين المعيّنين حديثًا، وذلك من أجل تكوينهم خلال عطلتي الشّتاء والرّبيع.

ندرك أنّ المعلّمين في المرحلة الابتدائية لا يستفيدون كلّهم من الدّورات التّكوينية التي تنظّمها الوزارة رغم « أنّ تكوين المعلّمين قبل ممارسة المهنة، وأثناء المهنة وبصورة غير منقطعة، هو حجر الزّاوية في كلّ عمل تربويّ ناجح ».[1]

وربّما كان ذلك ممّا أدى إلى ضعف المتعلّمين في تحصيلهم الدّراسي، وهذا ما يفسّر عدم امتلاك كثير من المتعلّمين للّغة العربيّة السّليمة من الأخطاء النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة والتّعبيريّة. فالمعلّم بحاجة ماسّة إلى إطلاعه على الطّرق الحديثة التي تشرك عقل المتعلّم وقدرته على الاستنتاج والتّركيب بعيدًا عن الآليّة والتّلقين الذي عانت وتعاني

[1]- قيبوعة محمّد، المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 13.

منه المدرسة الابتدائيّة الجزائرية « ويتجسّم هذا التّكوين في مستويات ثلاثة: ألسني، منهجي، وفنيّ ».[1] إضافة إلى ما سبق، يبقى المعلّم الوسيط الوحيد بين المتعلّم والمقرّرات الدّراسية، فهو الذي يقيّم عمليّة التّدريس «وعليه أن يعرف إذا كانت المادة ملائمة لقدرات التّلاميذ العقليّة وملبّية لحاجاتهم كما عليه أن يعرف الأساليب والطّرائق التي يوصل بها المادة لهؤلاء ».[2]

ونتساءل في هذا الصّدد: كيف للمعلّم أن يوصل معطيات الواقع والميدان إن لم يشترك في تلك النّدوات والدّورات. وكيف لتلك الدّورات أن تعطي ثمارا إن لم تستفد من خبرة هؤلاء القدماء في التّعليم. هذا من الجانب البيداغوجي الذي يبيّن أنّه يعاني من نقص في تكوين المعلّمين. تبقى قضيّة تأهيل المعلّمين قضيّة أساسيّة. فاللّسانيّات تفرض نفسها في المعاهد وفي برامج التّأهيل التّربوي بالنّسبة للمعلّمين من مستويات التّعليم كافّة ».[3]

السّؤال الثّالث:

الخيار / مضمون السّؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
في هذه الدّورات التّكوينيّة، هل يتمّ اطلاعكم على جديد ما توصّلت إليه اللّسانيات لاستثماره في تعليم اللّغة ؟	1	%5.26	18	%94.73

نلاحظ أنّ الأغلبية السّاحقة من المعلّمين نفت تلقّيها تكوينا في المجال اللّسانيّ، كما استنتجنا من اقتراحاتهم جهل بعضهم لمعنى المصطلح. لا ندري كيف أنّ القائمين على الشؤون التربويّة في البلاد تجاهلوا هذا العلم الحديث الذي يقوم على قراءة جديدة للّغة وأهمّيّته في مجال تعليم اللّغات. في حين أنّه أثبت نجاعته في نقل تعليم اللّغة ممّا

---

[1]– رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ص 89.

[2]– حسن شحاتة، مروان السّمان، المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، ص 160.

[3]– شارل بوتون، اللّسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري، دمشق، لا سنة، ص 93.

يشوبه من التّقليديّة والبنيويّة إلى مراعاة قدرة المتعلّم العقليّة والإدراكيّة الذي يؤدّي إلى اكتساب أمثل للّغة، وهذا لا يتاح إلاّ إذا كان المعلّم القائم على تلك العمليّة مطلعًا أو قارئًا لهذا العلم الحديث الذي يجعله عارفًا لنمو النّسق اللّغويّ عند الطّفل خاصّة والمتعلّم عمومًا.

كما يمكّنه من إيجاد حلول لمختلف الصّعوبات التي يعاني منها المتعلّمون أثناء تعلّمهم للّغة ويبيّن "عبد الرحمن حاج صالح" نوعيّة المعلومات اللّسانيّة التي يجب أن تتوفّر عند المعلّمين بقوله: « أن يكون له تصوّر سليم للّغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل على ذلك، إلاّ إذا اطّلع على أهمّ ما أثبتته اللّسانيّات العامّة واللّسانيّات العربيّة بصفة خاصّة ».[1]

إنّ اللّسانيات توفّر للمعلّم معرفة المعطيات النّفسيّة والاجتماعيّة والتّربويّة التي تساعده على تقديم الدّروس اللّغويّة مع مراعاة قدرات المتعلّمين ومستواهم الاستيعابيّ والإدراكيّ، وتقديم تفسيرات موضوعيّة للمشكلات التي تفوق تعلّم لغة ما. ولقد تركنا للمعلّمين حيّزًا لآرائهم واقتراحاتهم فيما يخصّ تكوينهم اللّساني، وقد لخصناها في النّقاط الآتية:

- نأمل أن يكون لنا حظّ ونصيب في هذه الدّورات الخّاصّة بهذا العلم ودوره الفعّال في كيفيّة تعليم اللّغة، وكذا تزويدنا بطرق جديدة تساعدنا على معرفة المعطيات النّفسيّة والاجتماعيّة الكفيلة بتقديم دروس تراعي فهم التّلاميذ وقدراتهم.
- نقترح دورات تكوينيّة ينظّمها مختصّون في هذا المجال.
- نقترح تزويد المدارس الابتدائيّة بكل جديد من مصادر ومراجع ومقالات خاصّة بهذا العلم.

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللّسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، ص 42.

- نرجو التّواصل مع المختصّين في هذا المجال حتى تكون العلاقة مباشرة بين المعلّمين والجامعة لا القطيعة.
- فعلاً نحن نواجه صعوبات يوميّة في تعليم اللّغة العربية لذا نرجو مساعدتنا بطرق جديدة في التّعامل مع التّلاميذ.

السّؤال الرّابع:

المؤهل العلمي / الخيار	جيّد		حسن		متوسط		ضعيف	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
ما تقييمكم لمستوى المتعلّم في اكتسابه للغة العربية في السّنة الخامسة؟	0	%0	0	%0	17	%89.47	02	%10.52
عدد المستجوبين			**30**					

وقد أفصح المعلّمون في الفضاء المخصّص للإضافات عن آراء واقتراحات لخّصناها فيما يلي:

- لما نقيّم الوضع "بالمتوسط" فهذا لا يصدق على النّخبة طبعًا لكنّها لا تمثل للأسف إلاّ شريحة قليلة من المتعلّمين.
- من المتعلّمين من يجد صعوبة في تكوين جمل بسيطة في التّعبير الشّفهي والكتابي، بل هناك فئة ليست بالقليلة تجد صعوبة في القراءة والكتابة.
- ضرورة الاهتمام بدروس الدّعم والمعالجة.
- تخصيص حجم ساعي أكبر لأنشطة اللّغة العربيّة والتّدريبات الخاصّة بها.

إنّ حكم المعلّمين على مستوى المتعلّمين اللّغويّ في السّنة الخامسة بالمتوسط عمومًا يبيّن لنا الوضع الرّاهن الذي هو عليه تعليم اللّغة العربية ونسبة تحقيق الهدف المنشود من تعليمها، وهذا الحكم توصّلنا إليه بعد تصفّحنا الدّقيق لكتابات المتعلّمين

وتصحيحها ورصد أخطائهم في فصل سابق، إلاّ أنّ هناك قائمة من المتعلّمين ونقصد بهم النّخبة فمستواهم جيّد والكفاءة عندهم مكتسبة إلاّ أنّها فئة قليلة. وقد أجرينا عملية إحصائيّة للوصول إلى النّسبة التي يمثّلونها وقد تعمّدنا تصوير نماذج من كتاباتهم. وكان عددهم يتراوح بين ثلاثة إلى أربعة تلاميذ في القسم الواحد وإذا ضخمنا العدد واعتبرناه في كلّ قسم أربعة متعلّمين يكون عددهم ستة وسبعين متعلّمًا من بين أربعمائة واثني عشر. والنسبة التي يمثّلونها لا تتعدّى 18.44%.

السّؤال الخامس:

الخيار / مضمون السؤال	موافق		لا أوافق	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
ما رأيكم في حديث المدرّسين والمهتمين بالتّربية والتّعليم عن كثرة الأخطاء في كتابات التّلاميذ في هذا المستوى ؟	19	%100	0	%0

أكّد جميع المعلّمين على كثرة الأخطاء، ومنهم من نعتها بالكارثيّة، كما صرّح بعض المعلّمين، بأنّ الوضع عاديّ وستزول بمرور الوقت مع التّصويب وكثرة مطالعة المتعلّمين، أمّا عن الأسباب التي أدّت إلى تلك الأخطاء في رأي المعلّمين، فقد حاولنا الجمع بينها واستخلصنا ما يأتي:

- عدم لجوء المتعلّم إلى المطالعة الذّاتية لتنمية ملكته اللّغوية.
- إهمال بعض المعلّمين للتّصحيح الآني الفرديّ.
- استعمال المتعلّمين اللّغة العامّيّة في تعابيرهم الشّفهيّة والكتابيّة، وعدم التّمرّن على الفصحى خارج جدران المدرسة.
- كثرة الأخطاء عند المتعلّم والوضع اللّغويّ عنده يحتّم على الوزارة الوصيّة إعادة النّظر في المناهج الدّراسيّة ومحتوياتها.
- إنّ كثرة الدّروس واكتظاظ الموادّ الدّراسيّة يجعل المتعلّم لا يستوعب وتنتج الأخطاء.

السّؤال السّادس:

الخيار / محتوى السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل يمكن إرجاع الأخطاء التي تظهر في كتابات التّلاميذ إلى ضعف التّدريبات اللّغوية التي تعقب الدّروس ؟	15	%78.94	4	%21.05

الفئة الّتي أجابت بـ (نعم):

ظهور الأخطاء راجع إلى ضعف التّدريبات التي تعقب الدّروس، والدّليل على ذلك أنّ المعلّمين يواظبون على إنجازها، لكن القلّة القليلة التي تستجيب وترسّخ في ذهنها الخبرة اللّغوية الجديدة. أمّا البقيّة فاستجابتها آنيّة، رغم أنّهم اكتسبوها نظريًا وتلقينًا، ولكن يصعب عليهم تطبيقها في كتاباتهم، لذا تكثر الأخطاء وتظهر باستمرار.

أمّا المجموعة التي أجابت بـ النفي فعلّقت بـ:

الأمر لا يتعلّق بقوّة أو ضعف التّدريبات، وإنّما بضيق الوقت الذي لا يسمح بإنجاز أكبر عدد منها، إضافة إلى كثرة الموادّ الدّراسيّة التي تجعل المتعلّم يفرّ من مادة اللّغة العربيّة، كما لا يمكننا أن نتجاهل مستوى المعلّمين القائمين على تدريس المادة اللّغوية.

السّؤال السّابع:

الخيار / السؤال	الشّفاهية		الكتابية		المزاوجة بين الاثنين	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تعتمدون على التّدريبات الشّفاهية أم الكتابية ؟	00	%00	16	%84.21	3	%15.78

اهتمامًا منّا بتقصيّ واقع التّدريبات اللّغوية في الميدان، تركنا للمعلّمين حيّزًا وطلبنا منهم التّعامل. حاولنا تلخيص تعليل أصحاب التّدريبات الكتابية وكان كالآتي:

- التّدريبات المقترحة التي تلي الدّروس النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة كتابيّة، ولا يوجد وقت لإضافة الشّفهيّة.
- خصّصت حصّة واحدة في الأسبوع للتّدريب الشّفهي وهي حصّة التّعبير الشّفهي.
- التّدريبات الكتابيّة أكثر ترسيخًا في الذّاكرة من الشّفاهية والسّبب هو تعدّد استعمال الحواس.
- انعدام الوسائل التي تساعد على التّدريبات الشّفهية قلّل من لغة الحوار داخل الدّرس.
- الاعتماد على التّدريبات الشّفهيّة لا يفصح عن أخطاء المتعلّمين، فالأخطاء تظهر كتابيًّا أكثر.

أمّا عن المعلّمين الذين يزاوجون بين التّدريبات الكتابيّة والشّفهيّة فكان تعليقهم كما يأتي:

- من الدّروس ما يستدعي التّدريبات الشّفهيّة ومنها ما يستدعي الكتابيّة.
- أثناء إلقاء الدّرس يستعين المعلّم بالشّفهيّة أمّا بعد الانتهاء منه يستعين بالكتابية.

السّؤال الثّامن:

الخيار / محتوى السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	**النّسبة**	**التّكرار**	**النّسبة**
هل الحجم السّاعي المخصّص لحصص التدريبات اللّغوية غير كاف لتحقيق الأهداف ؟	05	%26.31	14	%73.68

تعليقات المعلّمين الذين وجدوا أنّ الوقت لا يكفي لإنجاز التّدريبات الكفيلة بتحقيق الأهداف:

- ضرورة التّحقيق من المقررات والمحتويات في التّعليم الابتدائي، وتخصيص أكبر وقت ممكن للرّياضيّات واللّغة العربيّة.
- الحجم السّاعيّ خاصّة بعض الموضوعات التي تحتاج إلى ممارسات وتدريبات لغويّة تطبيقيّة مكثّفة حتى يتمّ ترسيخ الخبرة واستعمالها.
- طبعًا الحجم السّاعيّ لا يتّسع أمام كثرة المحاور في هذا المستوى، وكأنّ المعلّم مطالب بحشو المعلومات اللّغويّة في ذهن المتعلّم آنيًّا ولمّا يصل إلى مرحلة التّوظيف والاستعمال لا يجد وقتًا للممارسات المختلفة.
- الحصص غير كافية، فبمجرّد جلب انتباه المتعلّم للموضوع وكتابة الأمثلة، ومع الشّروع في الشّرح ينقضي الوقت، وفي الحصّة الموالية يحتاج إلى وقت أطول للإعادة والتّذكير.

أمّا الذين أجابوا بالإثبات، فمجموعهم خمسة بينهم ثلاث حالات جاءت بدون تعليق، في حين علّق معلّمان بما يأتي:

المشكلة ليس في الوقت بل في نوعيّة التّدريبات وتعامل المعلّم في إنجازها يكون مع النّخبة فقط ذات المستوى الجيّد والحسن، أمّا بقيّة المتعلّمين فيصلون إلى السّنة الخامسة بتكوين يشوبه خلل، ينبغي البحث عن موضعه وعلاجه.

انطلاقًا من النّسبة الطاغية في الإجابة عن هذا السؤال، فإنّ الواقع التّعليمي للّغة العربية يبيّن ضيق الحجم السّاعي المخصّص للتّدريبات اللّغوية خاصّة الشّفهية منها، فذلك ينبئ عن وضع خطير يعرقل اكتساب اللّغة العربية في المرحلة الابتدائيّة، لأنّ اللّغة

الحية التي لا نريد لها الموت والتّحجّر هي أوّلاً لغة التعامل والتواصل الذين يضمنان لها الدّيمومة والاستمرار « فما اللّغة الحية إلاّ ممارسة ». [1]

فكيف للمعلّم أن يكسب المتعلّم ذلك التّنغيم الذي يصاحب الاستفهام إن لم يعتمد على التّدريبات الشّفهية ؟ فالغاية من تعليم اللّغات عمومًا والعربية خصوصًا هي اكتساب المتعلّم آليّات لغويّة لا شعوريّة حتّى يتوصّل إلى استعمالها بصفة تلقائيّة لا اصطناعيّة، « لذا وجب تقديم تعليم لغة التّخاطب عن لغة الكتابة أو المنطوق عن المكتوب ».[2]

ينبغي حينئذٍ الاهتمام بالتّدريبات اللّغوية وتخصيص حجم ساعي يساعد المتعلّم على التمرّس والوصول إلى الهدف الأسمى من تعليم اللّغة وهي التّلقائيّة في التّعبير.

السّؤال التّاسع:

الخيار / السؤال	تعليمية		تقويمية		ترسيخية	
التّدريب اللّغوي في نظركم وسيلة تعليميّة أم تقويميّة أو وسيلة ترسيخيّة ؟	نعم				نعم	
	17 %89.47				02 %10.52	

التّدريبات اللّغويّة في نظر الفئة الواسعة من المعلّمين وسيلة تعليميّة وتقويميّة أي أنّها أداة لتعليم المهارات اللّغويّة وهي أيضًا وسيلة تقويميّة تسهّل الحكم على مدى تحكّم المتعلّم في المهارة موضوع الدّرس.

ومن المعلّمين من رأى في التّدريبات اللّغويّة وسيلة ترسيخيّة لا غير فهي مجال وأداة لترسيخ المهارة في ذهن المتعلّم وتثبيتها.

---

[1]– رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ص 22.

[2]– المرجع نفسه ، ص 26.

السّؤال العاشر:

إليكم جملة من الأسباب التي نرى أنّها أثّرت في عدم تأدية التّدريب اللّغوي الوظيفة المنوطة به، هل يمكن ترتيبها حسب فاعليتها ؟.

تحصّلنا على التّرتيب الآتي بعد ما حاولنا التّقريب بين وجهات نظر المعلّمين:

1- التّقليل من عدد التّدريبات بسبب ضيق الوقت.
2- عدم مراعاة المبادئ العلميّة في ترتيب المادّة اللّغويّة.
3- عدم ترسيخها للمادّة اللّغويّة.
4- عدم إثارة شكل التّدريب لانتباه المتعلّم.
5- المحتوى لا يوافق مستوى المتعلّم.
6- عدم وضوح التّدريب اللّغوي.
7- عدم توافق التّدريبات مع المادّة اللّغويّة موضوع الدّرس.

السّؤال الحادي عشر:

هل تجدون أسبابًا أخرى لعدم نجاعة التّدريبات اللّغويّة ؟.

لقد تعمدّنا طرح هذا السّؤال للاستفادة من خبرة القائمين على تعليم اللّغة العربية، فالميدان يمدّهم لا محالة بمعطيات معرفيّة وبيداغوجيّة تفيدنا في مثل هذه الأبحاث التّربوية التي من شأنها الرّفع من مستوى المتعلّمين وقدرتهم في اكتساب الملكة اللّغويّة التّواصليّة في اللّغة العربية. وقد حاولنا الجمع بين مقترحاتهم فيما يأتي:

- نقص الممارسة اليوميّة في المحيط الأسريّ وخارج المدرسة (أي استعمال اللّغة العربيّة بقواعدها داخل العائلة وبين المتعلّمين).
- نقص المطالعة لدى المتعلّم.
- غياب الجدّيّة والتّفاعل مع المادّة اللّغويّة.
- كفاءة المتعلّم وخبرته واستعماله للعامّيّة أثناء الدّرس.
- تشابه التّدريبات وعدم تنوّعها ممّا يساهم في بعث الملل لدى المتعلّمين.

فالغاية من إنجاز التّدريبات ليس اكتساب المتعلّم المهارة في حلّها « بل هي كسب دربة على التّعبير التّلقائيّ في اللّغة الحيّة وإلاّ وقع أستاذ اللّغة الحيّة في نفس الخطأ الذي وقع فيه أسلافه أصحاب الطّرق التّقليديّة، مهارة في القيام بالتمارين وعجز فادح في التّعبير »[1]، فاتّفاق المعلّمين على قضيّة تشابه التّدريبات واعتبارها سببًا في عدم نجاعتها نقطة حسّاسة في عدم تأدية التّدريبات للأهداف المسطّرة.

السّؤال الثاني عشر:

أيّ نوع من أنواع التّدريبات الآتية أكثر حضورًا وتواجدًا في البرنامج ؟ (الترقيم حسب الكثرة).

سبق الحديث بإسهاب عن هذه النقطة في الفصل الخاصّ بدراسة وتحليل التّدريبات اللّغويّة وأنواعها في كتاب المتعلّم، وكان الهدف من هذا السّؤال الاستعانة بآراء المعلّمين. وكان التّرتيب المتّفق عليه هو الآتي:

1- تدريبات الاستخراج والتّعيين.
2- تدريبات ملء الفراغ.
3- تدريبات الإتيان بجمل.
4- تدريبات الضّبط بالشّكل والإعراب.
5- تدريبات التّعبير والتّبديل.
6- تدريبات التّرسيخ.
7- تدريبات التّقويم.
8- تدريبات الرّبط.

ما يمكن استنتاجه من ترتيب المعلّمين لنوع التّدريبات الأكثر حضورًا في الكتاب المدرسيّ للمتعلّمين، سيطرة التدريبات البنيويّة وغياب التّدريبات الحواريّة والتّدريبات

[1]- رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ص 89-90.

القرائيّة « ومن الخطأ اعتبار القراءة تنتهي بانتهاء النّصوص المعدّة لذلك...والتّمارين الكتابيّة كلّها فرص للقراءة ».[1] لكن ضيق الوقت دائمًا يحول دون استغلال التّدريبات الكتابيّة وجعلها قرائيّة ليكتسب المتعلّم القدرة على احترام الإيقاع والتّنغيم وإصلاح النّطق.

السّؤال الثالث عشر:

يعتبر هذا السّؤال تابعًا للسّؤال السّابق، فهو مجال لاختيار المعلّمين نوع التّدريبات الأكثر فاعليّة في اكتساب الملكة اللّغويّة من بين المذكورة، ولقد استنبطنا شبه اتّفاق بين المعلّمين على أنّ من بين أنواع التّدريبات المقترحة في كتاب المتعلّم في هذا المستوى تعتبر تدريبات الإتيان بجمل من إنشاء المتعلّم في مقدّمة التّدريبات الأكثر فاعليّة في اكتساب المتعلّم الملكة اللّغويّة لأنّها تنمّي الرّوح الإبداعيّة فيهم، إضافة إلى تدريبات الاستخراج والتّعيين والتّحويل فهي في نظرهم تثبّت المعارف وتنمّي الملاحظة عند المتعلّم.

أمّا نوع التّدريبات التي اقترحها المعلّمون، فهناك مجموعة منهم أكّدت على التدريب المتعدّد الوظائف مثل أن يطالب المتعلّم بالإتيان بجمل من إنشائه وضبطها بالشّكل التّامّ ثم إعراب كلمات منها أو تعليل السّبب في حركة أواخر كلماتها. ويمكن استغلال حصّة التّعبير الكتابي في مطالبة المتعلّم بعد تحريره لفقره قصيرة مع الضّبط بالشّكل، فهكذا تعزّز ثروته اللّغويّة ومعارفه.

السّؤال الرّابع عشر:

الخيار / محتوى السؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل تحبّذون اعتماد تقنيّة الصّور في التّدريبات اللّغويّة ؟	15	%78.94	4	%21.05

[1]– رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ص 176.

لقد علّل المعلّمون الذين حبّذوا استعمال الصّور في التّدريبات اللّغويّة بالحجج الآتية:

- الصّور تساعد المتعلّم على التّعبير الشّفهي على وجه الخصوص.
- تساهم في تطوير وتنمية اللّغة الشّفاهيّة عند المتعلّم.
- تجعل المتعلّم يحسّ بواقعيّة أكثر ويتفاعل أكثر كما تجعله مرتّبًا لأفكاره.
- الصّور تقرّب المعنى الشّيء الذي يجعل المتعلّم يعبّر بسهولة وطلاقة.
- الصّورة ترسّخ الخبرة والتّلقائيّة.

أمّا الذين أنكروا أهمّيّة الصّور المصاحبة للتّدريبات اللّغوية فتركّز تعليلهم على ما يأتي:

- إنّ الاعتماد على تقنيّة الصّور في التّدريبات اللّغويّة في هذا المستوى غير ضروريّ، لأنّ المتعلّم لديه مكتسبات، وهو يقوم بتعزيزها فقط.
- الصّورة في التدريبات تتطلّب وقتًا أطول.

والصّورة من الوسائل التّعليميّة التي لها قيمة غير مشكوك فيها، وهي من الموادّ التي تستخدم في قاعات الدّراسة أو في المحيط التّعليميّ ككلّ لتسهيل إيصال الخبرة التّعليميّة. وعامّة « فالوسائل التّعليميّة هي مجموعة من الموادّ والأدوات التي يستخدمها كلّ من المدرّس والمتعلّم لتحقيق الأهداف والكيفيّات التّربويّة المتوخّاة ».[1]

وتعتبر الصّورة من الوسائل المرئيّة الثّابتة ويمكن أن تكون أحاديّة، قصد التوضيح، ويمكن أن تكون مركّبة من مجموعة من الصّور لتكوّن مشاهد. « الأمر الذي ينمّي كفاءة المتعلّم اللّغويّة ويخلق لديه استعدادًا لتلقيّ معلومات مترابطة »[2]. وكما يمكن

---

[1]– خالد المير ومحمّد عالم وآخرون، ديداكتيك تدريس القراءة بالسلك الأوّل من التعليم الأساسي، المرحلتان الثانية والثالثة، سلسلة التكوين التربوي، الجزء2، العدد 13، إشراف: خالد المير وإدريس قاسمي، ط1، 2000م، مطبعة النجاح الجديدة، دار الاعتصام، الدار البيضاء، ص 68.

[2]– المرجع نفسه، ص 73.

أن تكون تلك الصّورة قابلة للحركة من موقع إلى آخر ذلك ما يحفّز المتعلّم على التّعبير عن ذلك ويساعده على التّعبير بجمل تتفاوت بين القصر والطّور ليصل إلى الفقرة.

ولا يفوتنا المقام من أن نذكر أنّ العالم في تطوّر تكنولوجيّ مستمرّ الذي « يمكّن من عرض صور ذات ثلاثة أبعاد بواسطة (ستيرسكوب)، الذي يطابق بين صورتين المسافة بينهما تعادل البعد بين عيني الإنسان ».[1]

ومثل هذه الصّور والأفلام الصّامتة والمسجّلات الصّوتيّة والاختيار الموفّق للأناشيد والأغاني التي تخدم موضوع التّدريب اللّغوي، يحفّز المتعلّم ويخلق في نفسه القدرة على التّعبير والمشاركة في حلّ التّدريبات اللّغويّة مشاركة فعّالة مبنيّة على التطوّع لا الإجبار. « وإذا كان الهدف من استعمال الصّور التّحفيز والتّعبير بعد ضمان الفهم، دون اللجوء إلى اللّغة الأمّ، فإنّ الهدف من استعمالها في تعليم اللّغة العربيّة ليس التحفيز على التّعبير فحسب، وإنّما تثبيت التّراكيب المقصودة أيضًا».[2]

وما يجدر تسجيله أنّ الاستعانة بالصّور في إنجاز التّدريبات يسهّل الإجابة على المتعلّم لكنّه يبقى مقياسًا من بين المقاييس الأخرى التي تتضافر في إعداد التّدريبات اللّغويّة كي يتحقّق الاكتساب اللّغويّ المسطّر.

السّؤال الخامس عشر:

الخيار / محتوى السؤال	موافق		لا أوافق	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
ما رأيكم في مقياس الاعتماد على التّمارين الحواريّة في إعداد التّدريبات ؟	16	%84.21	03	%15.78

[1]– مصطفى عبد السميع محمّد وآخرون، الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلّم، ط2، مركز الكتاب للنشر، القاهرة، 2003م، ص 65.

[2]– حفيظة تازروتي، اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، ص 130.

ما يجدر ملاحظته، أنّ أغلبية المعلّمين استحسنوا الاعتماد على الحوار في إعداد التّدريبات اللّغويّة للأسباب الآتية:

- لأنّ التّدريبات الحواريّة تهدف إلى تعويد المتعلّمين على النّطق الصّحيح.
- يخرج المتعلّم مكبوتاته الدفينة وينطلق في النّقاش والحوار والقضاء على الخجل.
- الحوار يساعد المتعلّم على التّعبير بكلّ حرّيّة وينمّي القدرة على التّواصل مع أقرانه.
- كما يساهم في بناء شخصيّة المتعلّم ويجعله أكثر جرأة وشجاعة ويكسبه الخبرات الجديدة بسهولة وسرعة.

أمّا الفئة التي لم تستحسن الاعتماد على مقياس التّدريبات الحواريّة في إعداد التّدريبات اللّغويّة في السنة الخامسة ابتدائي، أرجعت ذلك إلى:

- أنّ الحوار يقيّد المتعلّم، ويجعل تفكيره محصورًا في الإجابة عن الأسئلة فقط، ذلك ما يضعف قدراته الإبداعيّة.
- التّدريبات الحواريّة غير مجدية، لأنّها لا ترسّخ في الأذهان، في حين أنّ الكتابيّة أكثر ترسيخًا منها.

من المحقّق أنّ الاعتماد على مقياس التّدريبات الحواريّة، قصدنا به إدخال الحوار في إعداد التّدريبات وليس اعتماده اعتمادا كّليًّا، ولعلّ الدّافع الذي جعلنا نقترح على المعلّمين هذا السّؤال، هو استنتاجنا في إحدى المقابلات التي أجريناها معهم استياءَهم من غياب التّدريبات الحواريّة في هذا المستوى الشيء الذي ساعد على بعث الملل في نفسيّة المتعلّم بسبب جمود التّدريبات وتشابهها.« وظهرت أهميّة المناقشة باحترامها إيجابيّة المتعلّم، ودوره في العمليّة التّعليميّة، وقدرته على التعلّم بالمشاركة الإيجابية والتّفاعل المستمرّ ».[1]

[1]– طه علي حسين الديلمي، تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، ص 245.

فالحوار يولّد الأفكار ويدعّم التآلف بين المتعلّمين وينمّي الرّوح الحيويّة عندهم ويبعدهم عن الملل، إضافة إلى أنّ تعلّم لغة التّخاطب يستوجب الانطلاق من الحوار «كما يشترط في الحوار أن يكون حيًّا ومشوّقًا، حيًّا من حيث تعلّقه بموقف واقعيّ طبيعيّ له بعض الجاذبيّة، ومثيرًا لاهتمام المتعلّمين فيكون بذلك مشوّقًا ».[1]

كما يمكن أن تنجز تلك التّدريبات عن طريق استنطاق صور يعرضها المعلّم، ثم يسعى إلى تحويل محاولات المتعلّم في الإجابة إلى حوار مبسّط بينه وبين زملائه ويبقى الحوار « وسيلة لعرض عدد من العناصر اللّغويّة وإفهامها وإعادة إنتاجها بمحاكاتها، ومن ثمّة ترسيخها »[2]. ولكنّه يبقى عمودا يعوّل عليه في بناء التّدريبات اللّغوية النّاجعة إلاّ أنّ الاعتماد الكلّيّ عليه أمر يحول دون تنمية الحسّ الخياليّ عند المتعلّم وذلك بانشغاله بالحوار في ذاته.

السّؤال السّادس عشر:

الخيار / نص السّؤال	نعم		لا	
	التّكرار	النّسبة	التّكرار	النّسبة
هل التّدريبات المقترحة والمبرمجة للسّنة الخامسة ابتدائي تغطي الظّواهر اللّغويّة المبرمجة ؟	13	%68.42	06	%31.57

يبدو جليًا أنّ الأغلبيّة أكّدت تغطية التّدريبات المقترحة للظّواهر اللّغويّة المبرمجة أمّا النّسبة الباقية والتي مثّلت 31.57% نفت ذلك، واستعانت بأمثلة لتأكيد ما ذهبت إليه، مثل درس الاستثناء "بغير وسوى" فهو درس مبرمج في التّدرج السّنويّ للسّنة الخامسة، إلاّ أنّ التّدريبات المصاحبة له غائبة في كتاب التّلميذ.

[1]– رضا السويسي، التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ص 137.

[2] –Denis Girard, Linguistique, Appliquer et Didactique des Langues, P: 57.

ما يجدر ملاحظته هو اجتهاد المعلّمين في البحث عن التّدريبات الملائمة للدّرس السّابق ذكره، ما يترك المجال واسعًا لاختلاف التّدريبات والأهداف المسطّرة « وإذا قدّمت مبعثرة ومتفرّقة للمتعلّمين، وبدون هدف محدّد بكل عناية تبقى بدون جدوى ولا فائدة »[1]. وهناك من المتعلّمين من يعتبر التّدريبات هدفًا في حدّ ذاتها، المهم عندهم إنجازه.

السّؤال السّابع عشر:

ما هي المعايير أو المقاييس التي تقترحونها لإعداد التّدريبات اللّغويّة التي تساعد المتعلّم على اكتساب الملكة اللّغويّة ؟ حاولنا الجمع بين المقاييس التي اقترحها المعلّمون من أجل إعداد تدريبات ناجعة لاكتساب الملكة اللّغويّة عند متعلّمي السّنة الخامسة فيما يأتي:

- مراعاة مستوى المتعلّم.
- الاعتماد على الصّور لتنمية القدرة التّعبيريّة وتوسيع الخيال والإبداع.
- التّقليل من التّدريبات الآليّة المتشابهة.
- تخصيص وقت أكثر للتّدريبات اللّغويّة.
- أن يكون محتوى التّدريبات قريبًا من حياة المتعلّم وواقعه.
- عدم إدخال العامّيّة ولا كلمات دخيلة من لغات أخرى.
- الاعتماد على المطالعة المرفقة بالتّلخيص.
- اقتراح ممارسة النّشاط المسرحيّ المبرمج.
- اعتماد التّدريبات الحواريّة.

[1]– قيبوعة محمّد، المعلّم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية، في مرحلة التعليم الابتدائي، ص 166.

الخاتمـة

تعتبر مرحلة الترسيخ أهم مرحلة في تعليم اللّغة. وتحقيق اكتساب المتعلّم ملكة اللّغة المستهدفة، من أعمدة هذه المرحلة التدريبات اللّغوية، التي حاول البحث تبيان أهميتها في تحكم المتعلّم في إنتاجه الكتابي مركّزًا على مدى تحقيق التدريبات المقترحة للأهداف المسطّرة في المنهاج محاولاً ربطها بأصولها النظريّة مبرزًا أثر ذلك في نجاعتها.

أفرز البحث نتائج كثيرة نصوغها فيما يأتي:

1- ضرورة الإفادة من معطيات النّظريّة اللّسانيّة في مجال تعليم اللّغات لأنّ قدرتها واسعة على المساهمة في حلّ المشاكل التي يطرحها تعليم اللّغة عمومًا وتعليم اللّغة العربيّة على الخصوص.

2- المعلّمون في المرحلة الابتدائيّة لم يكوّنوا تكوينًا لسانيًّا يفيدهم في تعليمهم اللّغة العربيّة في بلادنا بل إنّ أكثرهم يجهل المصطلح، ذلك ما استنتجناه من خلال أجوبتهم عن أسئلة الاستبانة الموجّهة لهم.

3- للّغويين العرب بحوث في مجال الملكة اللّغويّة وكيفيّة حصولها، نخصّ بالذّكر "ابن خلدون" الذي وجدنا عنده إرهاصات الفكر التّعليمي الحديث، إضافة إلى جهود اللّسانيّ الجزائريّ "عبد الرحمن الحاج صالح" الذي تعتبر بحوثه مدرسة وجب الاستفادة منها في تعليم اللّغة العربية في الجزائر خاصّة في مرحلة التّرسيخ وبناء التّدريبات اللّغويّة.

4- من العوامل التي تعترض اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى في الجزائر مسألة الازدواج اللّغويّ والذي يجب وضعه في الاعتبار في اختيار المادّة اللّغويّة وعرضها كون اللّغة العربيّة ليست لغة منشأ أو أولى عند الطّفل الجزائري. ولكنّها في المقابل هي لغة ثانية، وتعليمها في حال كونها لغة ثانية تختلف عن كونها لغة أولى، لذا وجب انتهاج طرق تعليم اللّغة الثّانية مثل الاهتمام بالمنطوق قبل المكتوب وغيرها.

5- كلّ تدريب لغويّ ينبني على نظرية لسانيّة تبرّر استعماله وتضبط عناصره. فيختلف التّدريب البنيويّ عن التّحويليّ التّوليديّ والتّواصليّ.

6- مرحلة التّرسيخ من أهمّ مراحل الدّرس اللّغويّ. لكنّنا سجّلنا عدم العناية بشكل التّدريب، وذلك من حيث تجديده وتطويره بغية إثارة اهتمام المتعلّم وميوله. إضافة إلى التّركيز على التّدريب الكتابي، رغم تأكيد النّظريات الحديثة على التّركيز على التّدريبات الشّفهيّة في أيّ اكتساب لغويّ (النّظريّة التّواصليّة) وذلك بمراعاة المقام والظروف الاجتماعيّة للخطاب.

7- غلبة التدريبات البنويّة التي تتّصف بالتّكراريّة والتي تركّز على تصوّر لغويّ سلوكيّ يعتبر اللّغة سلوكًا وعادة تستدعي التّكرار لترسيخها. هادفة اختبار مدى استيعاب المتعلّم للقاعدة اللّغويّة التي قدّمت له في مرحلة تقديم الدّرس اللّغويّ.

8- إنّ اللّغة العربية تعاني من مشاكل متنوّعة تحدّ من حصول ملكتها عند متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي، وقد توصّلنا إلى هذا الحكم من خلال الاطّلاع على إنتاجاتهم الكتابيّة. ولمّا عرّجنا على واقع تدريس التّعبير في هذه المرحلة تبيّن لنا أنّه لا يكتسي الاهتمام الكافي بالنّظر إلى أهمّيّته في تعليم اللّغات، حيث وجدنا معلّم اللّغة يركّز اهتمامه على دروس النّحو والصّرف والإملاء، أمّا تداريب درس التّعبير تنجز في المنزل أين يلجأ المتعلّم إلى غيره في إنجازها.

9- الخطأ اللّغوي من الجانب اللّسانيّ التّعليميّ شيء طبيعيّ ينبغي النّظر إليه كوسيلة يسترشد به المعلمون والتّعليميون على تطوّر عملية الاكتساب اللّغوي، كما يجب الاستعانة به في المحافظة على الصّورة الصّحيحة للّغة الهدف إضافة إلى الاستفادة من تلك الأخطاء في عملية التّخطيط التّربوي وتجديد المناهج.

10- لقد أسفرت عمليّة الجرد والإحصاء التي قمنا بها لتصنيف أخطاء متعلّمي السّنة الخامسة عن صدارة الأخطاء النّحويّة والإملائيّة غيرها من الأخطاء.

11- قلّة التّدريبات الإبداعيّة رغم احتياج المتعلّم لهذا النّوع في اكتسابه الملكة اللّغويّة التبليغيّة، حيث أنّ تعليم اللّغة الذي ينظر إليها كقدرة أو ملكة ينبغي أن يهدف إلى إيصال المتعلّم إلى الاستخدام اللّغويّ التّلقائيّ الذي يتحقّق بالتّوليد والإبداع والتّجديد

مثل تدريبات تكوين الجمل عند المتعلّمين المبتدئين وتحرير فقرة في نهاية المرحلة الابتدائيّة.

12- ندرة التّدريبات التّواصليّة الهادفة إلى تنمية قدرة المتعلّم على التّواصل والتّلقائيّة في استعمال اللّغة الهدف، أي بناء تدريبات تهتم بالمواقف اللّغويّة والعلميّة والاجتماعيّة التي تجعل المتعلّم يرغب ثقافيًّا ومعرفيًّا في استعمال اللّغة التي يتعلّمها.

13- من الأخطاء الشّائعة بين المتعلّمين ما يعود إلى عدم استعابهم للتّركيب النّحويّ أو الصّرفيّ نظرًا لعدم تلقّيهم إيّاه في السّنوات السّابقة مثل درس النّكرة والمعرفة. فمعرفته له لا تتعدّى اقتران الكلمة بالألف واللام وعدمه. فهم لم يتدرّبوا على إنتاج جمل، بل تدرّبوا على استخراج الكلمة المقترنة بالألف واللام على أنّها معرفة والأخرى نكرة.

14- يمكن تفسير الأخطاء الإملائيّة في المرحلة الابتدائيّة بعدم فهم المتعلّمين للمفردات أو العبارات موضوع درس الإملاء وعدم إشراك معظم حواس المتعلّم في ذلك.

15- إنّ التّدريبات اللّغويّة التي تعقب دروس القواعد النّحويّة والصّرفيّة والإملائيّة مفيدة جدًّا لاكتساب الملكة اللّغويّة والتبليغيّة عند المتعلّمين، إلاّ أنّها تحتاج إلى تجديد وتطوير شكلها وطرق عرضها.

ومن التوصيات والمقترحات ما يأتي:

- إنّ مرحلة التّرسيخ مهمّة جدًّا في أيّ اكتساب لغويّ لذا وجب الاهتمام بها بتوفير الوقت المناسب لها مثل حصص عرض الدّروس، ولا تترك إلى آخر الحصّة وإن انقضى الوقت حوّلت إلى واجبات منزلية.
- من الخطأ الفادح اقتصار وظيفة التّدريبات اللّغويّة على التّقييم لأنّ تدريبات الاختبار كفيلة بذلك، بل من الضّروري الاعتماد على تدريبات الألعاب اللّغويّة الهادفة إلى ترسيخ عناصر لغويّة معيّنة بطرق مسلية مثيرة تحفّزه على الممارسة اللّغويّة خاصة عند صغار المتعلّمين.

- لكي تكون التّدريبات فعّالة وناجعة، يستحسن أن تتكامل الأنواع بغية سد أيّ نقص في حصول الملكة اللّغويّة التّواصليّة، فالتّدريبات البنيويّة كفيلة بترسيخ البنى اللّغويّة وتثبيتها في ذهن المتعلّم (تكسب المعرفة النظرية)، أمّا التّداريب التّحويلية التّوليديّة فتنمّي روح الإبداع اللّغويّ والتّجديد في توظيف العناصر اللّغوية، في حين أنّ التّدريبات التّواصليّة تكسب الملكة التّبليغيّة والمعرفة التّطبيقيّة للّغة.
- ينبغي على الوزارة الوصيّة إشراك السّادة المفتّشين والمعلّمين في ضبط الحاجات اللّغويّة للمتعلّمين واعتماد ذلك في إعداد المحتويات والتّدريبات اللّغويّة.
- من التّدريبات اللّغويّة النّاجعة في اكتساب الملكة اللّغويّة والتّبليغيّة عند متعلّمي السّنة الخامسة ابتدائي والتي يجب التّركيز عليها في نظر المعلّمين والمفتّشين: التّدريبات الشّفاهيّة والحواريّة والإبداعيّة والتّدريبات المحفّزة على مطالعة قصص قصيرة ومطالبة المتعلّمين بتلخيصها.
- الاعتماد على تقنيّة استنطاق الصور في التّدريبات اللّغويّة مفيدة في اكتساب الملكة اللّغويّة على أن تكون الصّور قريبة من محيط وبيئة المتعلّم.

قائمة المراجع

قائمة المراجع

1- إبراهيم، خليل: في نظرية الأدب وعلم النص، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2010.

2- ابن الجوزي: تقويم اللّسان، حقّقه: عبد العزيز مطر، دار المعارف، الطبعة الأولى، 1966م.

3- ابن الحاجب، جمال الدين عثمان عمرو بن أبي بكر: الكافية في علم النحو، تح: صالح عبد العظيم الشاعر، مكتبة الآداب،الطبعة الأولى، القاهرة، 2010.

4- ابن جني: التصريف الملوكي، تصحيح وفهرسة: مصطفى النعمان الحمودي، مطبعة شركة التمدّن الصناعية، الطبعة الأولى، القاهرة.

5- _ الخصائص، المجلّد الأوّل، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2001.

6- ابن خلدون، عبد الرحمن: المقدمة، ج3، تقديم وتحقيق: علي عبد الواحد وافي، دار نهضة، الطبعة السابعة، مصر، الجيزة، 2014.

7- ابن منظور، جمال الدّين الأنصاري: لسان العرب، دار صادر، الطبعة الرابعة، بيروت، لبنان، 2005.

8- أبو الرّب، محمد: الأخطاء اللغوية في ضوء علم اللغة التطبيقي، دار وائل للنشر، الطبعة الأولى، الأردن، عمان، 2005.

9- أبو مغلي، سميح: الأساليب الحديثة لتدريس اللّغة العربية، دار البداية، ناشرون وموزعون، الطبعة الأولى، عمان، 2009م.

10- أوتوجسبرسن: اللّغة بين الفرد والمجتمع، ترجمه وعلّق عليه عبد الرحمن ومحمّد أيوب، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1954م.

11- الأنباري، محمّد: الإغراب في جدل الإعراب ولمع الأدلة في أصول النحو، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، الطبعة الأولى، دمشق، 1957م.

12- أيْتْ الأعشر، عبد الله: « من أجل مقاربة بيداغوجية لظاهرة الأخطاء والغلطات اللغوية »، فعاليات اليوم الدراسي، اللسانيات وتعليم العربية.

13- بايزو، إبراهيم: التواصل نظريات ومقاربات، أنفاس نت، www.anfasse.org، 27 مارس 2013.

14- بشر، كمال: دراسات في علم اللّغة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 1998م.

15- البشير، عصام المراكشي: تكوين الملكة اللغوية، مركز نماء للبحوث والدراسات، الطبعة الأولى، بيروت، 1916.

16- بصديق، زهرة: النظرية التواصلية بين التنظير الفلسفي والممارسة الاجتماعية، دار ومكتبة البصائر، بيروت، لبنان، 2014.

17- بلعيد، صالح: دروس في اللّسانيات التطبيقية، دار هومة، الجزائر،2003.

18- بوتون، شارل: اللّسانيات التطبيقية، ترجمة: قاسم المقداد ومحمّد رياض المصري، دمشق، لا سنة.

19- بوشوك، المصطفى بن عبد الله: تعليم وتعلّم اللّغة العربية وثقافتها: دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتكية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرباط، 1990م.

20- البوشيخي، عزّ الدين: التواصل اللغوي _مقاربة لسانية وظيفية_، مكتبة لبنان، ناشرون، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2012.

21- تازروتي، حفيظة: اكتساب اللّغة العربية عند الطفل الجزائري، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2003.

22- تمام، حسان: اللّغة بين المعيارية والوصفية، عالم الكتب، الطبعة الرابعة، القاهرة، 2000م.

23- تمام، حسان: مناهج البحث في اللّغة، الأنجلو مصرية، القاهرة، 1955.

24- التوحيدي، أبو حيان: الإمتاع والمؤانسة، ج3، مكتبة الحياة، بيروت، لبنان.

25- الجاحظ: البيان والتبيّن، تحقيق عبد السلام هارون، ج1، مكتبة الخانجي، القاهرة، 1998م، (د.ت).

26- الجارم، علي، مصطفى أمين: البلاغة الواضحة، المطبعة الشرعية، دار قباء الحديثة للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، 2007م.

27- الجرجاني، علي بن محمّد السيّد الشريف: معجم التعريفات، تح: محمّد صديق المنشاوي، دار الفضيلة للنشر والتوزيع والتصدير، القاهرة، 2004.

28- الحاج صالح، عبد الرحمن: أثر اللسانيات في النهوض بمدرسي اللّغة العربية، مجلة اللّسانيات، العدد: 4، جامعة الجزائر، 1973-1974.

29- الحاج صالح، عبد الرحمن: بحوث ودراسات في اللّسانيات العربية، ج1، موفم للنشر، الجزائر، 2007.

30- _ بحوث ودراسات في علوم اللسان، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

31- الحامدي، أحمد: التعبير الشفويّ وتعلّم اللغة العربية، إشراف ومراجعة خالد المير وإدريس قاسمي، سلسلة التكوين التربوي، دار الاعتصام، الدار البيضاء، 2000م.

32- حثروبي، محمّد الصالح: الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي، دار الهدى للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2012.

33- جخراب، سعاد وعيساني، عبد المجيد: « التمارين اللّغوية في المدرسة الجزائرية، دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي »، مجلة الذاكرة، العدد 9، الجزائر، جوان 2017.

34- حساني، أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، 2000م.

35- الخولي، محمد علي: معجم علم اللّغة التطبيقي (إنجليزي_عربي)، مكتبة لبنان_بيروت، الطبعة الأولى، 1986.

36- الدليمي، طه علي حسين: تدريس اللّغة العربية بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، إربد: عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009.

37- دوقلاص، براون: أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، دار النهضة للطباعة والنشر، بيروت، 1994.

38- الراجحي، عبده: علم اللّغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 1995.

39- رايض، نور الدين: نظرية التواصل واللّسانيات الحديثة، مطبعة سايس، الطبعة الأولى، فاس، 2007.

40- الزاهدي، الحسن: التواصل _نحو مقاربة تكاملية للشفهي_، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء (المغرب)، 2011.

41- _ مقاربة تواصلية لدرس التعبير الشفوي بالطور الأوّل من التعليم الأساسي، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمّقة في علوم التربية، جامعة محمّد الخامس، كلية علوم التربية، السنة الجامعية 1999م-2000م.

42- الزبيدي، أبو بكر بن محمّد بن حسن بن مذْحج: لحن العوام، تح: رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، الطبعة الثانية، القاهرة، 2000.

43- زكريا، ميشال: الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 1982.

44- _ مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللّغة، بيروت_لبنان، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، 1985م.

45- الزمخشري، محمود بن عمر: أساسيات البلاغة، شركة أبناء شريف الأنصاري، للطباعة والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، بيروت، 2003.

46- سعد، علي زاير، تركي داخل: المهارات اللّغوية بين التنظير والتطبيق، الدار المنهجية للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، الأردن، 2015.

47- سلامة، عبد الرحمن "ابن الدوايمة": التعريب في الجزائر من خلال الوثائق الرسمية، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981.

48- السويسي، رضا: التعليم الهيكلي للعربية الحيّة، ج1، الشركة التونسية لفنون الرسم، تونس، 1979.

49- سي ناصر عراقي، زكية: مساهمة اللغة الأم في النظام التربويّ، إشراف: عبد القادر الفاسي الفهري، الجزء الثاني، منشورات معهد الدراسات والأبحاث للتعريب، الرباط، ماي 2002.

50- شامية، أحمد: خصائص العربية والإعجاز القرآني (في نظرية عبد القاهر الجرجاني اللغوي)، سلسلة عالم المعرفة، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1995.

51- شحاتة، حسن: تعليم الإملاء في الوطن العربي، أسسه وتقويمه وتطويره، الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثالثة، القاهرة، 1996.

52- شحاتة، حسن، والسمّان، مروان: المرجع في تعليم اللّغة العربية وتعلّمها، مكتبة الدار العربية للكتاب، الطبعة الثانية، القاهرة، 2013.

53- الشرايعة، عمار شفيق: التوجيه النفسي في أساليب التدريس، دار البداية، عمان، الطبعة الأولى، الأردن، 2011.

54- الصبيحي، محمّد الأخضر: مدخل إلى علم النص ومجالات تطبيقه، الدار العربية للعلوم ناشر، منشورات الاختلاف، الطبعة الأولى، الجزائر، 2008م.

55- الصيني، محمود إسماعيل، وإسحاق، محمّد الأمين: التقابل اللّغوي وتحليل الأخطاء، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض، 1982.

56- طالب الإبراهيمي، خولة: « طريقة تعليم التراكيب العربية في المدارس المتوسطة الجزائرية »، « مجلة اللسانيات»، العدد 05، معهد العلوم اللسانية والصوتية، الجزائر، 1981.

57- طالب الإبراهيمي، خولة: الجزائريون والمسألة اللّغوية، تر: أحمد يحياتن، دار الحكمة، الجزائر، 2007.

58- طعيمة أحمد رشدي: المهارات اللّغوية، مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.

59- _ تعليم العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، أيسيسكو، الرباط، 1989.

60- الطنطاوي، محمد: نشأة النحو وتاريخ أشهر النحاة، تعليق عبد العظيم الشناوي ومحمّد عبد الرحمن الكردي، الطبعة الثانية، القاهرة، 1969.

61- طه، فرج عبد القادر وشاكر، عطية قنديل وآخرون: معجم علم النفس والتحليل النفسي، دار النهضة العربية، بيروت.

62- ظافر، محمّد إسماعيل والحماوي، يوسف: التدريس في اللّغة العربية، لا طبعة، دار المريخ، الرياض، 1984.

63- عبد السميع محمّد، مصطفى وآخرون: الاتصال والوسائل التعليمية، قراءات أساسية للطالب المعلّم، مركز الكتاب للنشر، الطبعة الثانية، القاهرة، 2003م.

64- عبده، داود: دراسات في علْم اللّغة النفسي، مطبوعات جامعة الكويت، الطبعة الأولى، 1984م.

65- العسكري، أبو هلال: الفروق اللّغوية، حقّقه: إبراهيم سليم، دار العلم والثقافة، القاهرة.

66- عمراني، إدريس: « المقاربة التواصلية ومنهج الإغماس في تعليم اللّغة العربية للناطقين بغيرها »، أشغال المؤتمر الدولي السنويّ الأوّل 28 و29 مارس، 2018، مقاربات للنشر والصناعات الثقافية، إصدارات مركز المولي إسماعيل للدراسات والأبحاث في اللّغة والأدب والفنون، مكناس، المغرب.

67- العناتي، وليد أحمد: نهاد الموسى و تعليم اللّغة العربية_رؤى منهجية_، دار جرير للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان، الأردن، 2010م.

68- عيد، محمد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، عالم الكتب، القاهرة، 1979.

69- الغزالي، أبو حامد: إحياء علوم الدين، ج3، طبعة عيسى البَابيّ الحلبيّ، القاهرة، 1957.

70- غلفان، مصطفى: في اللسانيات العامة_تاريخها، طبيعتها، موضوعها، مفاهيمها_، دار الكتاب الجديد، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2010.

71- الفاسي الفهري، عبد القادر: السياسة اللّغوية في البلاد العربية، دار الكتاب الجديد المتحدة، الطبعة الأولى، بيروت، لبنان، 2013.

72- فاضل، ناهد عون: طرائق تدريس اللّغة العربية وأساليب تدريسها، دار صفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، عمان، 2014.

73- فرديناند دي سوسير: محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة عبد القادر قنيني، مراجعة أحمد حبيبي، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 1987م.

74- فريحة، أنيس: نظريات في اللغة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1973.

75- فنان، أمينة: «ملاحظات حول الجانب اللساني من قضية تعليم وتعلّم العربية»، من أعمال اليوم الدراسي: اللسانيات وتعليم العربية، جامعة المولى إسماعيل، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، المغرب، 2001.

76- فنان، أمينة: الكتابي والشفويّ وتعليم اللّغات الأجنبية، في أعمال ندوة تعليم اللّغات نظريات ومناهج وتطبيقات، سلسلة الندوات 15، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 2005.

77- فهد، خليل زايد: الأخطاء الشائعة: النحوية والصرفية والإملائية، عند تلاميذ الصفوف الأساسية العليا وطرق معالجتها، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، الأردن، عمان، 2006.

78- الفيروز آبادي، مجد الدين محمّد بن يعقوب: القاموس المحيط، تح: آنس محمد الشامي، دار الحديث طبع ونشر وتوزيع، القاهرة، 2008.

79- قنديل، شاكر: معجم علم النفس والتحليل النفسيّ، دار النهضة العربية، بيروت.

80- قيبوعة، محمّد: المَعْلَم حول تعليمية الأنشطة اللّغوية في مرحلة التعليم الابتدائي، منشورات الأنيس، الطبعة الأولى، الجزائر، 2016.

81- لافي، سعيد عبد الله: التكامل بين التقنية واللّغة، دار الكتب للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، القاهرة، 2006.

82- لويس دابن: « اللّسانيات وتعليم اللّغات »، ترجمة خولة طالب الإبراهيمي، مجلة اللّغة والأدب، العدد2، الجزائر.

83- مالك، حسن: اللّسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلّم اللّغات، منشورات مقاربات، الطبعة الأولى، فاس، المملكة المغربية، 2013.

84- المبرّد: الكامل في اللغة والأدب، ج1، مكتبة المعارف، بيروت (د ت).

85- محمد محمود إبراهيم، صفاء: مهارات التفكير في تعلّم اللّغة العربية وتعليمها، مؤسسة حورس للنشر والتوزيع، الطبعة الثانية، الإسكندرية، 2011.

86- مدكور، علي أحمد، أحمد هريدي، إيمان: تعليم اللّغة العربية لغير الناطقين بها، النظرية والتطبيق، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة، 2006.

87- المسدي، عبد السلام: اللّسانيات وأسسها المعرفية، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، تونس، 1986م.

88- الموسى، نهاد: مقدّمة في علم تعليم العربية، دار العلم للطباعة والنشر، الطبعة الأولى، الرياض، 1984.

89- مونان، جورج: معجم اللسانيات، ترجمة جمال الحضري، مجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، 2012م.

90- المير، خالد، وغالم، محمّد وآخرون: ديداكتيك تدريس الأساسي، المرحلتان الثانية والثالثة، سلسلة التكوين التربوي، الجزء2، العدد 13، إشراف: خالد المير وإدريس قاسمي، 2000م، مطبعة النجاح الجديدة، دار القراءة بالسلك الأوّل من التعليم الاعتصام، الطبعة الأولى، الدار البيضاء.

91- نايف، خرما والحجاج، علي: اللّغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، سلسلة عالم المعرفة، يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1988.

92- الهاشمي، عبد الله، وعلي، محمود: استراتيجيات تعلّم المفردات لدى دارسي اللّغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا واعتقاداتهم المتعلقة بها، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، المجلد 08، العدد 02، 2012.

93- هني، خير الدين: تقنيات التدريس، الجزائر، الطبعة الأولى، 1999.

94- الوُدغيري، عبد العليّ: لغة الأمة ولغة الأم، عن واقع اللغة العربية في بيئتها الاجتماعية والثقافية، دار الكتب العلمية، الطبعة الأولى، بيروت، 2014.

95- يحياتن، محمّد: التعددية اللّسانية من خلال الأبحاث اللّسانية الاجتماعية الجديدة، مجلة اللّسانيات، مركز البحوث العلمية والتقنية لترقية اللّغة العربية، الجزائر، 2006.

96- يوسف الخليفة أبو بكر: « أنواع التمارين اللّغوية في الكتاب المدرسي »، مجلّة اللّسان العربي، العدد 23، تصدر عن مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1984م.

الوثائق الحكومية:

1- الجمهورية التونسية: وزارة التربية والتكوين، مسالك الكتابة، السنة الخامسة من التعليم الأساسي، مطبعة بيطا، 2007.

2- وزارة التربية الوطنية، المفتشية العامة: ملتقى تعليمية اللّغة العربية، محمد صاري، « الأهمية التعليمية للتمارين اللّغوية في اكتساب الملكة اللّسانية »، الجزائر 1998.

3- وزارة التربية الوطنية، رياض النصوص، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجيل الأول 2016-2017.

4- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2012-2013، [الجيل الأوّل].

5- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، التوزيع السنويّ، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجيل الثاني، 2016-2017.

6- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2011.

7- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج: مناهج السنة الخامسة من التعليم الابتدائي، جوان، 2011، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2011-2012.

8- وزارة التربية الوطنية، مديرية التكوين: اللّغة العربية (تكوين المعلّمين) الجزء2، الإرسال: 372، الديوان الوطني للتعليم والتكوين عن بعد، الجزائر، 2010.

9- وزارة التربية الوطنية، المركز الوطني للوثائق التربوية: التعبير بين الطموح والواقع، سلسلة من قضايا التربية، الملف رقم 17، الجزائر 1998-1999.

10- وزارة التربية الوطنية، دليل كتاب السنة الثانية من التعليم الابتدائي اللّغة العربية، التربية الإسلامية، التربية المدنية، مطابق لمناهج الجيل الثاني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016.

11- وزارة التربية الوطنية، كتابي في اللّغة العربية، السنة الثانية من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، 2016-2017، الجيل الثانيّ.

12- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللّجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011، الجيل الأول.

13- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، اللجنة الوطنية للمناهج، مناهج السنة الثالثة من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، جوان، 2011.

14- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلّم للسنة الثالثة ابتدائي، الجيل الأول، ديوان المطبوعات المدرسية، جوان 2012.

15- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلّم للسنة الرابعة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

16- وزارة التربية الوطنية، مديرية التعليم الأساسي، دليل المعلّم للسنة الخامسة ابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، جوان 2012.

المراجع باللّغة الأجنبية:

1- Baylon, Christian: Sociolinguistique, Société langue ET discours, 2eme édition, Nathan université.
2- Chiss, Jean Louis: L'écrit, La Lecture et l'écriture, théorie ET didactique, Librairie Harmattan, Paris, 2012.
3- Chomesky, Noam: le langage et la pensée, traduit de l'anglais par Louis-Jean Cabret et Claude Borgeois, Edition Payot, Paris, 2009.
4- Chomesky, Noam: réflexions sur le langage, traduit de l'anglais par Judith Milner, Beatrice Vautherin ET Pierre Fiala.
5- Chomsky, Noam: (1965), Aspects of the theory of syntax. Cambridge Mass, the M.I.T. Press tard fr.EdSeuil, Paris, 1970.
6- Cuq, Jean Pierre: dictionnaire de didactique du français langue étrangère ET seconde, clé international, S.E.J.E.R, Paris, 2003.
7- De Saussure, Ferdinand: cours de linguistique générale, 2eme édition (imprimé en Algérie), ENAG, 1994.
8- De Saussure, Ferdinand: cours de linguistique générale, édition Stalantikit, Bejaia, 2002.
9- Denis, Girard: linguistique appliqué ET didactique des Langes, troisième édition, Paris, 1972.
10- Ferguson, Charles.A: Diglossia, in Word, N°2, Tome 15, 1959.
11- Galisson.R ET D.Coste: dictionnaire de didactique des langues, édition N°06, Hachette, Paris, 1976.

12- Genouvrier, Emile, ET Jean Petard: Linguistique ET enseignent du Français, Librairie Larousse, Paris 6eme, 1972.

13- Guilio.C Lepschy: La Linguistique Structurale, traduit de l'italien par JD Robert, Edition Mayot, Paris, 1969.

14- Jakobson, Roman: essais de Linguistique Générale, les fondations du langage, Tome 1, traduit de l'anglais et préfacé par Nicolas Ruwet, les Editions de minuit, Paris, 1963.

15- Jean de Bois ET autres: Dictionnaire de Linguistique ET Science de Langage, ed Larousse, Paris, 1994.

16- Lado, Robert: Linguistics across Cultures, Ann Arbor, the University of Michigan Press, 1977.

17- Marchant, Frank: Manuel de Linguistique appliquée, Tome 2, France, 1975.

18- Martinet, André: éléments de Linguistique Générale, 5eme Edition, Armand Colin, Paris, 2011.

19- Moreau, Louise, Marie: sociolinguistique, les concepts de base, liège, Mardaga, 1979.

20- Richards.J.c and Shmidt.R: dictionary of language, teaching and applied linguistics, 3Rded, Pearson education, 2002.

21- S.Pit Corder, Introducing applied linguistics, First Published, Penguin Education, Great Britain, 1973.

22- Taleb Ibrahimi, Khaoula: les Algériens ET leurs Langues, 2eme édition, El-Hikma, Alger, 1997.

23- W.Marcais, la langue arabe dans l'Afrique du nord, une revue pédagogique, N°: 1, Alger, 1931.

24- William, F.Mackay: Bilinguisme ET contacte des langues, Edition Klincksceck, Paris, 1976.

الملاحق

الجمهوريـة الجزائريـة الدّيمقراطيـة الشّعبيـة

وزارة التّعليـم العالـي و البحـث العلمـي

جامعة الجزائر -2-

كلية الآداب واللّغات.

قسم علوم اللّسان.

استبانــة

يرجى من السّادة المفتشين المتخصّصين في مادة اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية، التّعاون معنا، والمساهمة في إثراء هذا البحث المعنون: **أثر التّدريبات اللّغوية في اكتساب الملكة اللّغوية**، المقدم لنيل شهادة الدّكتوراه في علوم اللّسان.

المؤهل العلمي ☐

الخبرة بالسنوات ☐

1- **هل تستدعيكم الوزارة الوصية للمشاركة في وضع المناهج الدّراسية، وتطويرها.**

نعم ☐ لا ☐

2- **كيف تتم برمجة النّدوات والدّورات التّكوينية الخاصة بالمعلّمين، هل هي:**

شهرية ☐ فصلية ☐ سنوية ☐

التّوضيح:

.....

.....

.....

3- **هل تكلّفون المعلّمين ببحوث مرتبطة بأخطاء التّلاميذ من أجل دراسة منهجية، تساعدهم على تشخيص صعوبات امتلاك الملكة اللّغوية التّبليغية ؟.**

نعم ☐ لا ☐

تعليقكم:

.....

.....

.....

4- **هل تلفتون اهتمام المعلّمين إلى ضبط الحاجيات اللّغوية وتحديدها لتلاميذ كل منطقة وبيئة لسانية ؟.**

نعم ☐ لا ☐

التّوضيح:

.....

.....

.....

5- **هل تؤكّدون على المعلّمين ضرورة الاهتمام بفئة المتعلّمين المنطوين، وتعويدهم على مواجهة الغير، والتغلّب على أخطائهم ؟.**

نعم ☐ لا ☐

التّعليق:

.....

.....

.....

6- **من خلال تحليلنا لتعابير تلاميذ السّنة الخامسة، الذي استوجبته الدّراسة الميدانية لهذا البحث لاحظنا كثرة الأخطاء. فما تشخيصكم لهذا الواقع.**

.....

.....

.....

7- **هل يمكن إرجاع هذه الأخطاء إلى ضعف التّدريبات اللّغوية ؟.**

نعم ☐ لا ☐

هل يمكنكم التّوضيح:

.....

.....

.....

8- **التّدريب اللّغوي في نظركم:**

وسيلة تعليمية جوهرية ☐ وسيلة تقويمية ☐ وسيلة ترسيخية ☐

9- **إليكم جملة من الأسباب التي نرى أنّها أثّرت في عدم تأدية التّدريب اللّغويّ الوظيفة المنوطة به، هل يمكن لكم ترتيبها حسب فاعليتها ؟.**

- عدم وضوح التدريب اللّغويّ. ☐
- عدم إثارة شكل التدريب لانتباه المتعلّم. ☐
- المحتوى لا يوافق مستوى المتعلّم. ☐
- عدم توافق التدريبات مع المادة اللّغوية موضوع الدرس. ☐
- التقليل من عدد التدريبات بسبب ضيق الوقت. ☐
- عدم مراعاة المبادئ العلمية في ترتيب المادة اللّغوية. ☐
- عدم ترسيخها للمادة اللّغوية. ☐

هل ترون أسبابا أخرى:

.....

.....

.....

.....

10- **فيما يأتي مجموعة من أنواع التّدريبات اللّغوية، ما هو النّوع الذي ترون أنّه ناجع في اكتساب الملكة اللّغوية في هذا المستوى (التّرقيم حسب الفاعلية).**

- تدريبات التّقويم. ☐
- تدريبات التّرسيخ. ☐
- تدريبات الرّبط. ☐
- تدريبات الاستبدال والتّغيير. ☐
- تدريبات ملء الفراغ. ☐
- تدريبات الاستخراج والتّعيين. ☐
- تدريبات الإعراب. ☐
- تدريبات الضّبط بالشّكل. ☐
- تدريبات الإبداع (الإتيان بجمل من إنشاء المتعلّم). ☐

التّوضيح:

.....

.....

.....

.....

11- **ما رأيكم في اعتماد تقنية الصّور في التّدريبات اللّغوية.**

أوافق ☐ لا أوافق ☐

التّوضيح (التعليل):

.....

.....

.....

.....

12- **ما رأيكم في اعتماد الحوار في إعداد التّدريبات اللّغوية.**

أوافق ☐ لا أوافق ☐

التّعليل:

.....

.....

.....

.....

13- **لو أتيحت لكم فرصة المشاركة في إعداد التّدريبات اللّغوية للمستوى الخامس ابتدائي، فما هي المقاييس التي ستقترحونها لتحسين هذه التّدريبات لتكون أكثر فاعلية في اكتساب الملكة اللّغوية.**

.....

.....

.....

.....

الجمهوريـة الجزائريـة الديمقراطيـة الشعبيـة

وزارة التعليـم العالـي و البحـث العلمـي

جامعة الجزائر -2-

كلية الآداب واللّغات.

قسم علوم اللّسان.

استبانــة

زملائي المعلمين الأفاضل أتوسّم فيكم حسن التّعاون قصد تزويدنا بالمعلومات والاقتراحات التي تخدم موضوع بحثنا الموسوم: « **أثر التّدريبات اللّغوية في اكتساب الملكة اللّغوية** »، المقدم لنيل شهادة الدكتوراه في علوم اللّسان، وذلك بالإجابة على الأسئلة، ووضع إشارة [X] في الخانة المناسبة.

المؤهل العلمي:

1- **الخبرة بالسّنوات:**

2- **هل تتلقون دورات تكوينية خلال السّنة الدّراسية ؟.**

نعم ☐ لا ☐

3- **في هذه الدّورات التّكوينية، هل يتم إطلاعكم على جديد ما توصلت إليه اللّسانيات لاستثماره في تعليم اللّغة ؟.**

نعم ☐ لا ☐

ماذا تقترحون:

.....

.....

4- **ما تقييمكم لمستوى المتعلّم في السّنة الخامسة ابتدائي ؟**

جيّد ☐ حسن ☐ متوسط ☐ ضعيف ☐

هل عندكم ما تضيفون ؟

.....

.....

.....

.....

5- **ما رأيكم في حديث المدرّسين والمهتمين بالتّربية والتّعليم عن كثرة الأخطاء في كتابات التّلاميذ في هذا المستوى ؟.**

أوافق ☐ لا أوافق ☐

.....

.....

.....

.....

6- **هل يمكن إرجاع الأخطاء التي تظهر في كتابات التّلاميذ إلى ضعف التّدريبات اللّغوية التي تعقب الدّروس ؟.**

نعم ☐ لا ☐

وضح أكثر:

.....

.....

.....

.....

7- **هل تعتمدون على التّدريبات الشّفاهية أكثر أم الكتابية ؟.**

الشّفاهية ☐ الكتابية ☐ المزاوجة بينهما ☐

هل يمكن التّعليل؟

.....

.....

.....

.....

8- **هل الحجم السّاعي المخصّص لحصص التّدريبات اللّغوية كاف لتحقيق الأهداف؟.**

نعم ☐ لا ☐

التّعليق:

.....

.....

.....

.....

9- **التّدريب اللّغوي في نظركم:**

وسيلة تعليمية جوهرية. ☐

وسيلة تقويمية. ☐

وسيلة ترسيخية. ☐

10- **إليكم جملة من الأسباب التي نرى أنّها أثّرت في عدم تأدية التّدريب اللّغويّ الوظيفة المنوطة به، هل يمكن لكم ترتيبها حسب فاعليتها ؟.**

- عدم وضوح التّدريب اللّغويّ. ☐
- عدم إثارة شكل التّدريب لانتباه المتعلّم. ☐
- المحتوى لا يوافق مستوى المتعلّم. ☐
- عدم توافق التّدريبات مع المادة اللّغوية موضوع الدّرس. ☐
- التّقليل من عدد التّدريبات بسبب ضيق الوقت. ☐
- عدم مراعاة المبادئ العلمية في ترتيب المادة اللّغوية. ☐
- عدم ترسيخها للمادة اللّغوية. ☐

11- **هل تجدون أسبابًا أخرى لعدم نجاعة التّدريبات اللّغوية:**

.....

.....

.....

.....

12- **أيّ نوع من أنواع التّدريبات التّالية أكثر حضورًا وتواجدًا في البرنامج؟ (التّرقيم حسب الكثرة).**

- تدريبات التّقويم. ☐
- تدريبات التّرسيخ. ☐
- تدريبات الرّبط. ☐
- تدريبات التّبديل والتّغيير. ☐
- تدريبات ملء الفراغ. ☐
- تمارين الاستخراج والتّعيين. ☐
- تمارين الإعراب. ☐

- تدريبات الضّبط بالشّكل. ☐
- تدريبات الإتيان بجمل من إنشاء المتعلّم. ☐

13- **من بين الأنواع السّابقة، ما هو النّوع الذي تجدونه أكثر فاعلية في اكتساب الملكة اللّغوية عند المتعلّم في هذا المستوى ؟.**

.....

.....

.....

.....

هل يمكن التّوضيح بأمثلة:

.....

.....

.....

.....

14- **هل تحبّذون اعتماد تقنية الصّور في التّدريبات اللّغوية ؟.**

نعم ☐ لا ☐

التّوضيح (التعليل):

.....

.....

.....

.....

15- **ما رأيكم في مقياس الاعتماد على التّمارين الحوارية في إعداد التّدريبات ؟.**

أوافق ☐ لا أوافق ☐

التّوضيح:

.....

.....

.....

.....

16- **هل التّدريبات المقترحة والمبرمجة للسّنة الخامسة ابتدائي تغطي الظّواهر اللّغوية المبرمجة ؟.**

نعم ☐ لا ☐

.....

.....

.....

.....

17- **ما هي المعايير أو المقاييس التي تقترحونها لإعداد التّدريبات اللّغوية التي تساعد المتعلّم على اكتساب الملكة اللّغوية ؟.**

.....

.....

.....

.....

قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي:

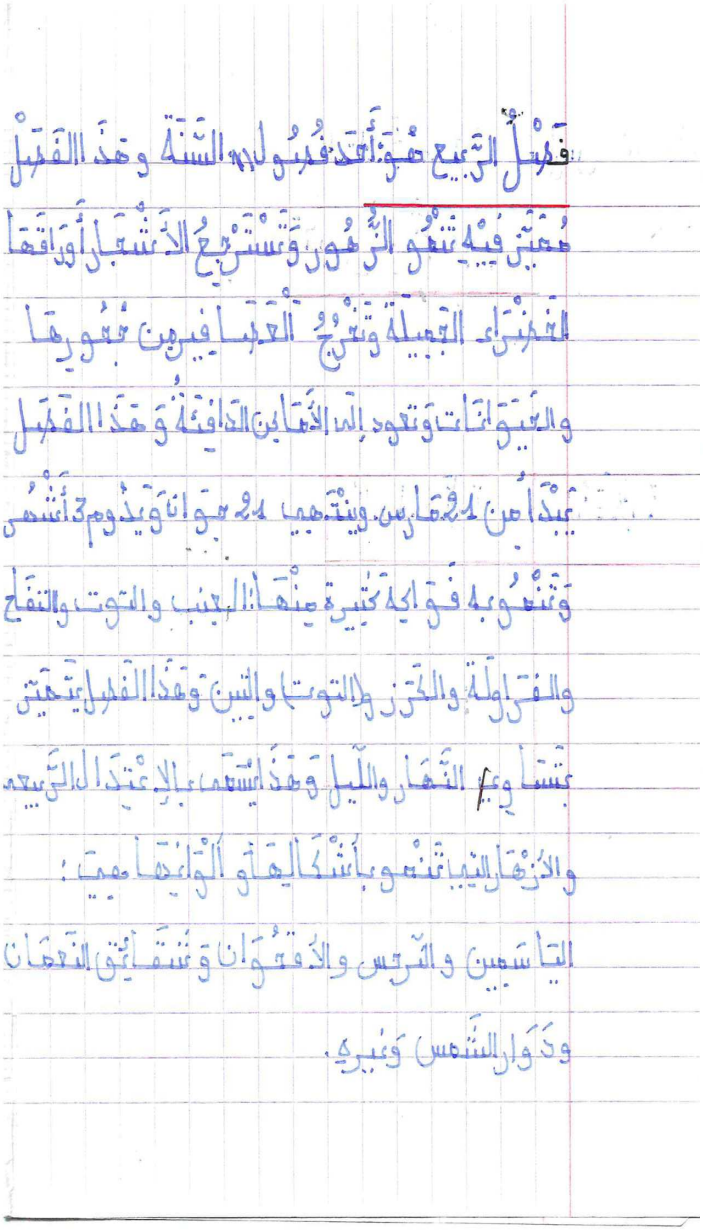
ظواهر نحوية صرفية وإملائية	الموضوع	الصفحة	المشاريع	الصفحة	ملاحظات
كذلك، أيضًا	صيغ	11	كتابة رسالة	22	
أتعرف على النص	تراكيب	12	كتابة دعوة	40	
أكتب الـ الشمسية	إملاء	13	كتابة بطاقة تهنئة	58	
في اليوم المحدّد.....	صيغ	15	كتابة قائمة	76	
أتعرف على الفقرة	تراكيب	16	كتابة قصة	94	
أكتب الـ القمرية	إملاء	17	كتابة شعر	116	
كتابة الكاف مع الاسم المعرف	إملاء	21	كتابة نص سردي	134	
طول النهار. طول الليل	صيغ	29			
النكرة والمعرفة	تراكيب	48			
أرجوك	صيغ	51			
أنت. أنت. أنتما. أنتم.	صرف	53			
التنوين.	إملاء	49.53.57			
إلا بعد الاستفهام.	صيغ	65			
ألا. النافية.	صيغ	69			
هو. هي. هما. هم.	صيغ	71			
عليك أن.	صيغ	73			
لا شك أن	صيغ	87			
أوظف الضميرين المتصلين ـه ها	صيغ	89			
الواحدة تلوى الأخرى.	صيغ	91			
كبيرة. الصفة.	صيغ	101			
التاء المربوطة.	إملاء	103			
مسرعا.	صيغ	105			
أنا. أنت. أنت.	صرف	107			

الذي والتي.	تراكيب	110			
لم النافية.	صيغ	123			
هكذا.	إملاء	129			
لم...بل	صيغ	145			
ي كَ كِ ـهُ ها.	صرف	147			
ماهو...إلا	صيغ	149			
بعدما. عندما. لما.	تراكيب	150			
كالـ	إملاء	151			
أه...كم هو.	صيغ	159			
الجملة الاستفهامية.	تراكيب	164			
الجملة الاستفهامية.	تراكيب	168			
أوظف فعل الأمر.	صرف	165			

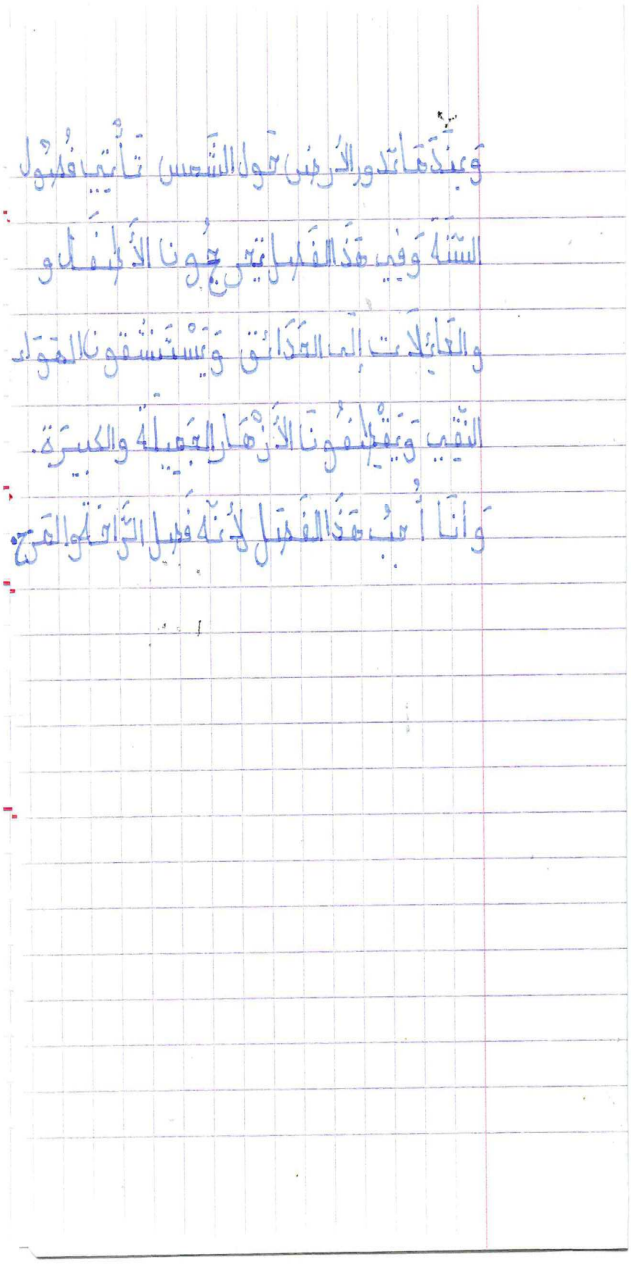
قائمة الدروس المحذوفة من الكتاب المدرسي:

المشاريع	الصفحة	الوحدة	الصفحة	النحو	الصفحة	الصرف	الصفحة	الإملاء	الصفحة
أرتب أجزاء القصة	22	رسالة سلام	10	مفهوم النص	12	صيغة الكلمة	13		
أصف شخصية داخل القصة	40	الوعد المنسي1	14	أجزاء النص الجملة وأنواعها	16 20			الشَدَ	17
أعبر عن الأحاسيس	58	من رأفة الفقراء	28	الجملة الاسمية الخبر جملة الخبر شبه جملة	30 34 38	الفعل الصحيح	35	الهمزة على الألف في وسط الكلمة	31
ألخص نصًا	72			النداء	56				
أصف مكانًا	94			خبر كان مفردا وجملة خبر كان شبه جملة	66 70			الهمزة في آخر الكلمة	67
أكتب نصًا	112			خبر إن مفردا وجملة خبر إن شبه جملة	84 88	الفعل الجامد والمشتق	85		
أنجز بطاقة كتاب	130			الحال جملة وشبه جملة التمييز	106 110			الهمزة المنفردة	111
أنجز ملصقة إشهارية	152			الاستثناء بـ إلا	128	النسبة	129		
أكتب نصًا	166			المفعول به المفعول لأجله المفعول معه	142 146 150				
أحكي عن رحلة	180	النفخ في الزجاج	158	المفعول المطلق التوكيد اللفظي والمعنوي	160 164			حذف النون من الأسماء المضافة	161
								زيادة الألف في الأفعال	175

نماذج من التعابير الجيّدة:

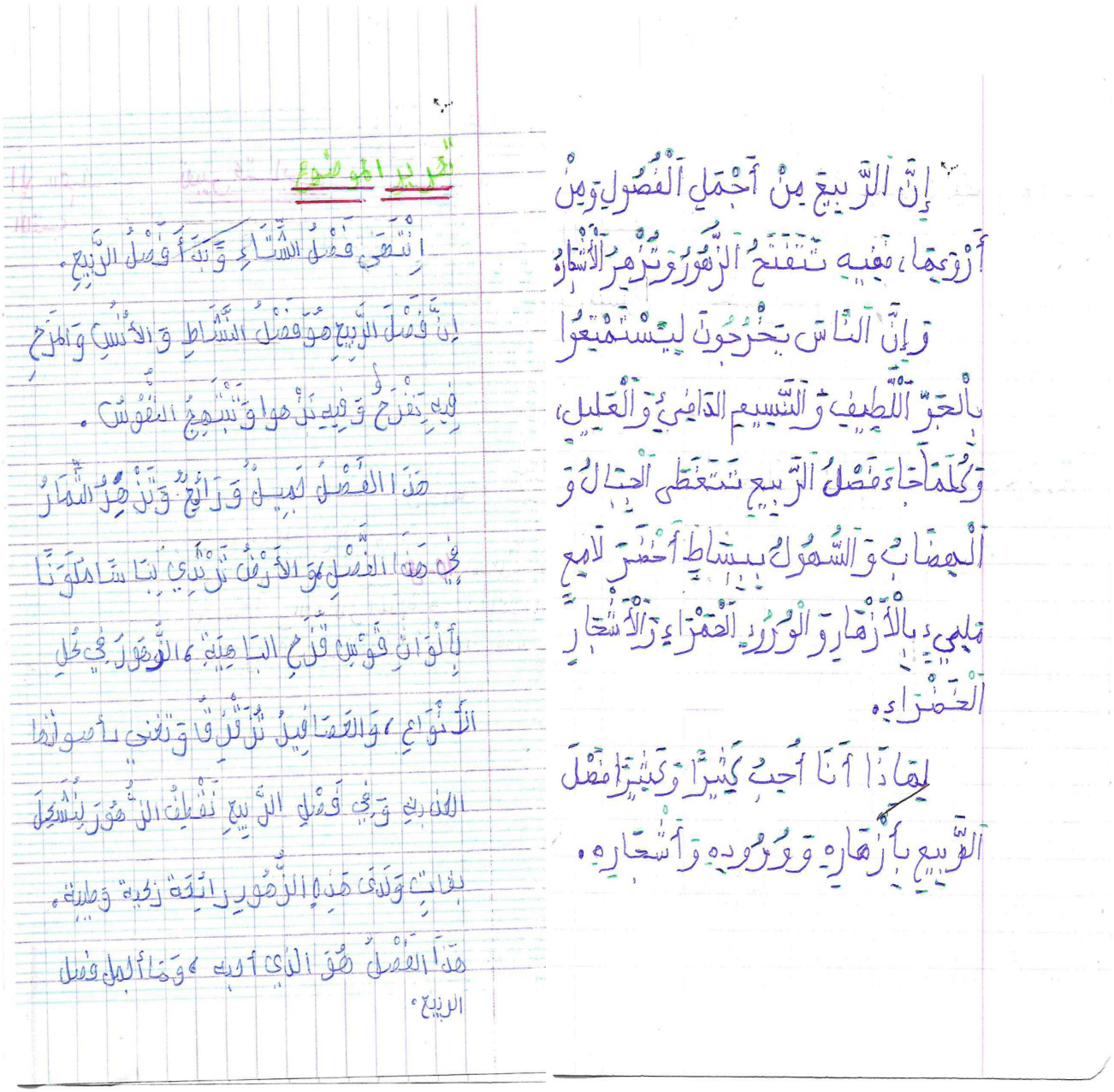


فصل الربيع هو أحد فصول السنة وهذا الفصل
مميز فيه تنمو الزهور وتسترجع الأشجار أوراقها
المخضرة الجميلة وتخرج العصافير من بيوتها
والحيوانات وتعود إلى أماكنها الدافئة وهذا الفصل
يبدأ من شهر مارس وينتهي في شهر جوان ويدوم ثلاثة أشهر
وتنمو به فواكه كثيرة منها العنب والتوت والتفاح
والفراولة والكرز والتوت والتين وهذا الفصل يتميز
بتساوي النهار والليل وهذا يسمى بالاعتدال الربيعي
والأزهار التي تنمو بأشكالها الرائعة مثل:
الياسمين والنرجس والأقحوان وشقائق النعمان
ودوار الشمس وغيره.



وعندما تدور الأرض حول الشمس تأتي فصول
السنة وفي هذا الفصل يتزوج الأزواج و
والعائلات إلى الحدائق ويستنشقون الهواء
النقي ويقطفون الأزهار الجميلة والكبيرة.
وأنا أحب هذا الفصل لأنه فصل الزواج والفرح

نماذج من التعابير الجيّدة:



إنّ الرّبيع من أجمل الفصول ومن أروعها، ففيه تتفتّح الزّهور وتزهر الأشجار وإنّ النّاس يخرجون ليستمتعوا بالجوّ اللّطيف والنّسيم الدّافئ والعليل، وكلّما جاء فصل الرّبيع تتعطّى الحقول والسّهول بساط أخضر لامع مليء بالأزهار والورود الصّفراء والأشجار الخضراء.

لهذا أنا أحبّ كثيرا وكثيرا فصل الرّبيع بأزهاره وورُوده وأشجاره.

التعبير الموضوعي

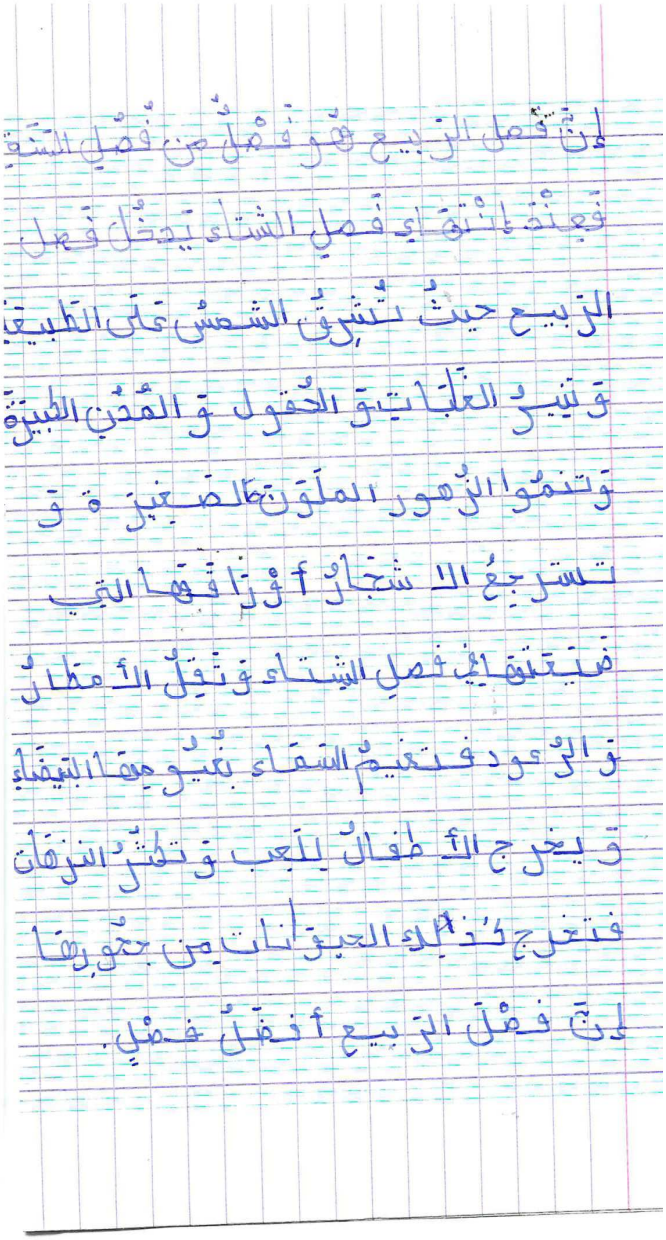
انتهى فصل الشّتاء وبدأ فصل الرّبيع.

إنّ فصل الرّبيع هو فصل النّشاط والأنس والمرح فيه تفرح وفيه تهوا وتبهج النّفوس.

هذا الفصل جميل وزاخر وتزدهر الثّمار في هذا الفصل هو الأرض تزدان بنا شاملونا بألوان فوّاحة فتتفتح الباقة، الزّهور في كلّ الأنواع، والأشجار تزدان بأصولها الأخضر وفي فصل الرّبيع تنطلق الزّهور بنشر بقاياه وتلك هذه الزّهور رائحة زكية وطيبة.

هذا الفصل هو الذي أحبه وهذا الجمال فصل الربيع.

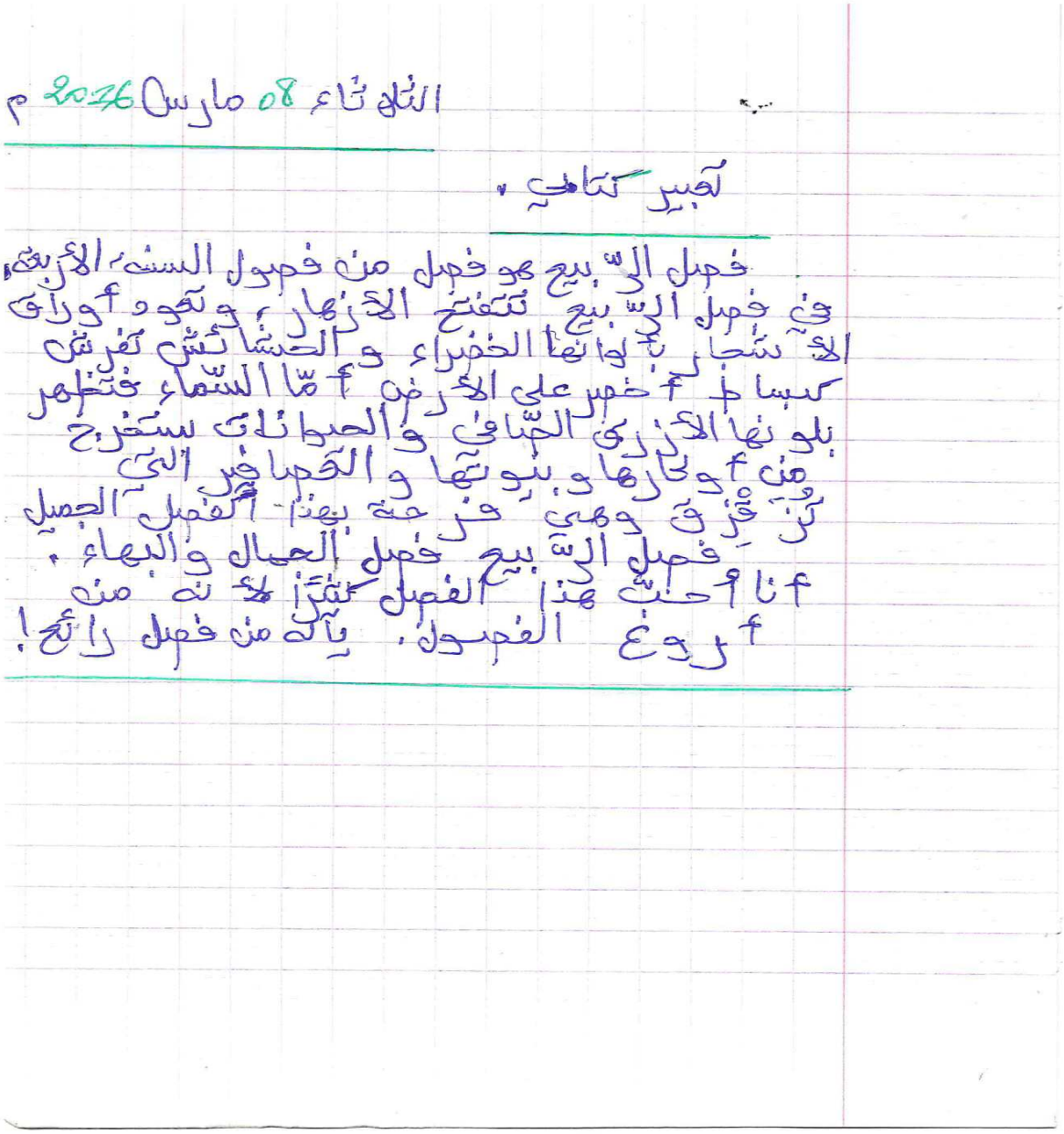
نماذج من التعابير الجيّدة:



فصل الربيع هو أحد فصول السنة ينتج عن دوران الأرض حول الشمس مرة واحدة في السنة. وفي هذا الفصل تتفتح الأزهار بكل أشكالها وألوانها الجميلة مثل: أزهار النرجس وزهار الشمس و الأقحوان وزهور ليلك الماء وينضج فيها أنواع عديدة من الفواكه مثل: العنب والتفاح والتوت والفراولة وتخرج الحيوانات من جحورها بعد سبات دام ثلاثة أشهر وتعود الطيور إلى الغناء والفتيات وتظل الشمس بأشعتها الدافئة تبقى جميلها أنا أحب فصل الربيع.

إن فصل الربيع هو فصل من فصول السنة فبعد انتهاء فصل الشتاء يدخل فصل الربيع حيث تشرق الشمس على الطبيعة وتنير الغابات والحقول والمدن الطبيعة وتنمو الزهور الملون كالصغيرة و تسترجع الأشجار أوراقها التي فيتعلقها في فصل الشتاء وتقل الأمطار والرعود فتعم السماء بنورها البيضاء ويخرج الأطفال للعب وتظل الزهار فتخرج كذلك الحيوانات من جحورها إن فصل الربيع أفضل فصل.

نماذج من التعابير الجيّدة:

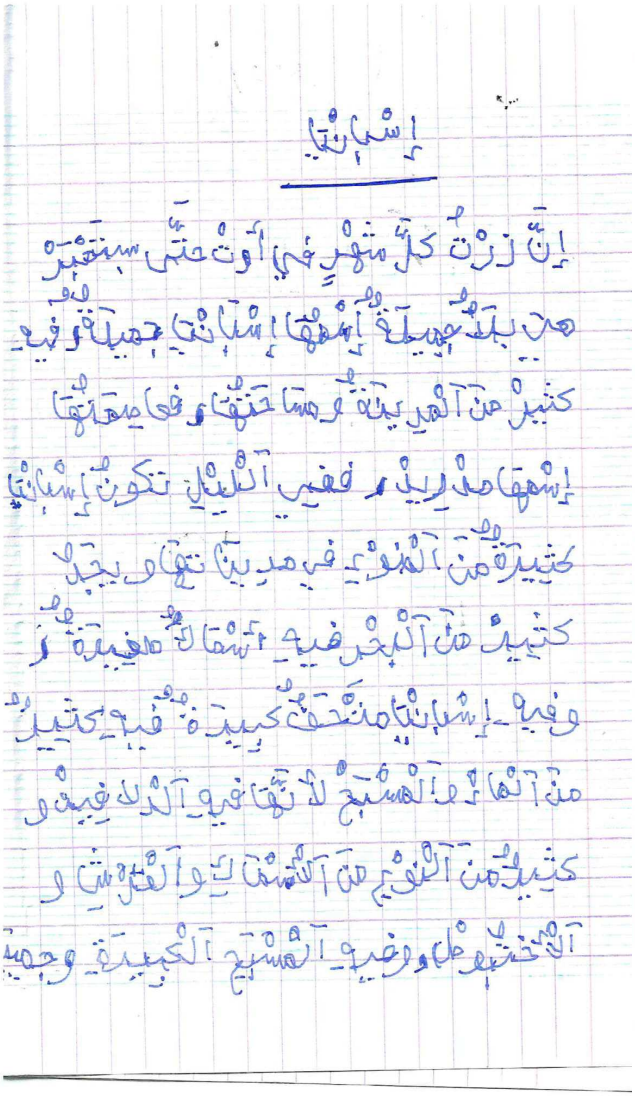


الثلاثاء 08 مارس 2026 م

تعبير كتابي :

فصل الربيع هو فصل من فصول السنة الأربعة، في فصل الربيع تتفتح الأزهار، وتعود أوراق الأشجار إلى لونها الخضراء والحشائش تفرش كبساط فوق الأرض أمّا السّماء فتظهر بلونها الأزرق الصّافي والصباحات تستيقظ من أوكارها وبيوتها والعصافير التي تزقزق وهي في فرحة بهذا الفصل الجميل. فصل الربيع فصل الجمال والبهاء، أنا أحبّ هذا الفصل كثيرا لأنه من أروع الفصول. يا له من فصل رائع!

نماذج من التعابير الضعيفة:

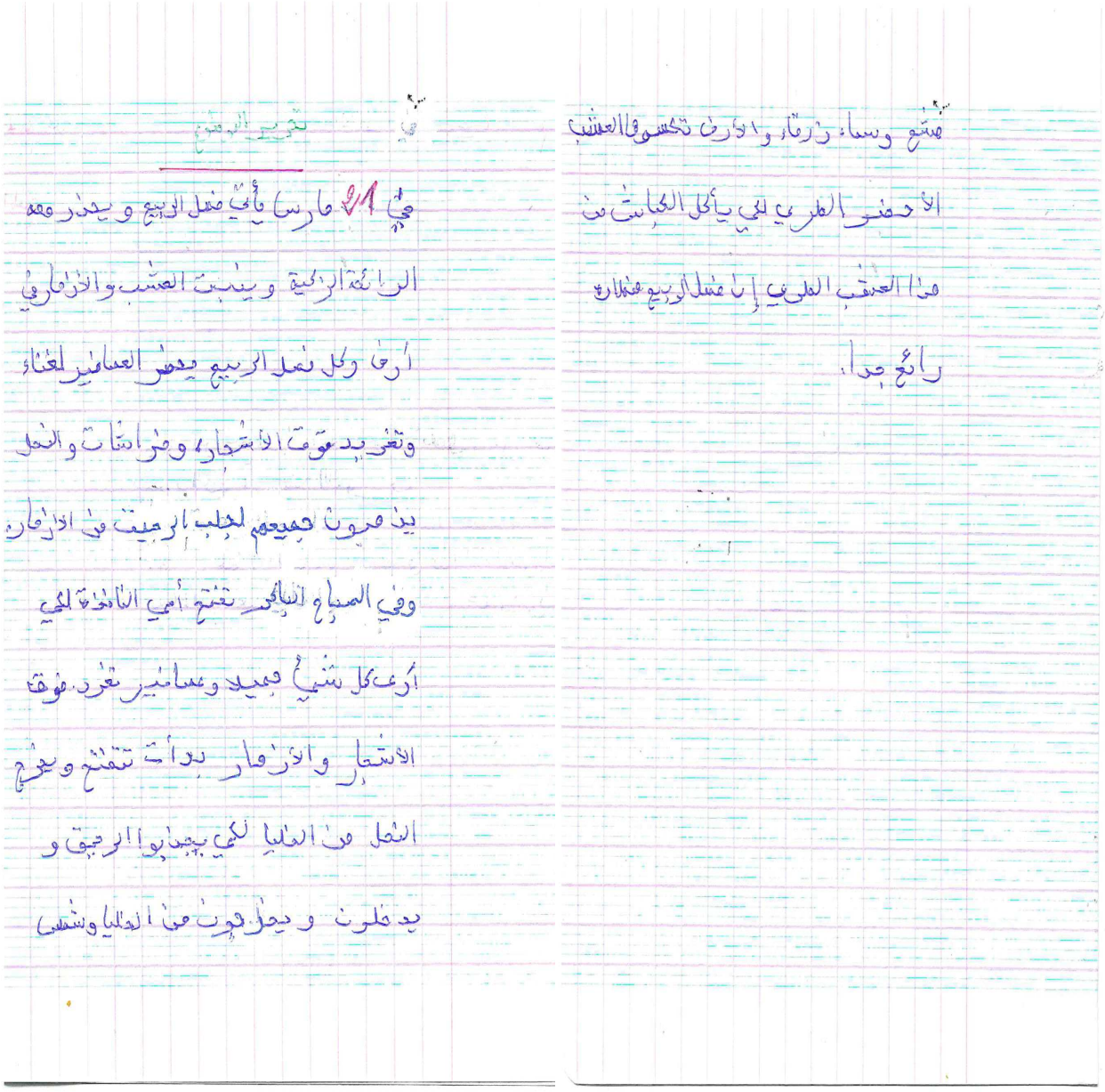


إسْبانْيا

إنْ زُرْتَ كُلَّ شُهُورِ أَوْ حَتَّى سَنَةً
مَدِينَةً جَمِيلَةً إِسْمُهَا إِسْبانْيا جَمِيلَةٌ وَفِيهَا
كَثِيرٌ مِنَ الْأَمَاكِنِ وَسَاحَاتٌ وَعَاصِمَتُهَا
إِسْمُهَا مَدْرِيدْ، وَفِي اللَّيْلِ تَكُونُ إِسْبانْيا
كَثِيرَةً مِنَ الضَّوْءِ فِي مَدِينَةٍ تَقَاوِيدْ
كَثِيرٌ مِنَ الْبَحْرِ فِيهِ أَسْمَاكٌ مُخِيفَةٌ
وَفِيهِ إِسْبانْيا مَتْحَفٌ كَبِيرَةٌ فِيهِ كَثِيرٌ
مِنَ الصُّوَرِ وَالْمَسْرَحِ لِأَنَّهَا فِي الْيَدِ فِيهِ
كَثِيرٌ مِنَ الْفَوْزِ مِنَ الْأَشْخَاصِ وَالْفَوْزِ
الْأَخْتِرَاعِ وَفِيهِ الْمَسْرَحِ الْكَبِيرَةِ وَجَمِيلَةٌ

وَفِيهِ جِبَالٌ كَبِيرَةٌ وَفِيهِ مَلْعَبٌ كَبِيرَةٌ
وَفِيهِ مَلْعَبٌ لِكُرَةِ، فَإِسْبانْيَا مَدِينَةٌ جَمِيلَةٌ
جِدًّا فَهِيَ كُلُّ بَلَدٍ أُورُوبِيَّةٍ

نماذج من التعابير الضعيفة:

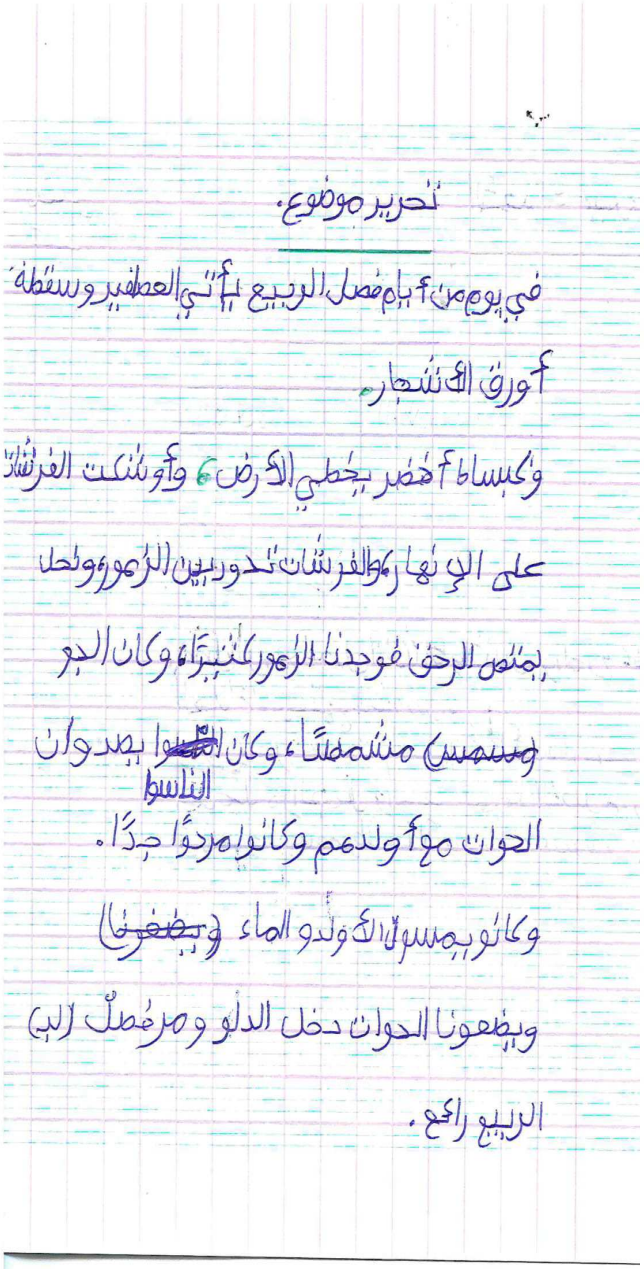


هنع وسماء زرقاء والأرض تكسوها العشب
الأخضر الطريق التي يأكل الكباش من
هذا العشب الطريق إذا فصل الربيع منظارة
رائع جدا.

تعبير الربيع

في 21 مارس يأتي فصل الربيع و يحدد معه
الرائحة الزكية و ينبت العشب و الأزهار في
أرض و كل فصل الربيع يعتبر العصافير لغناء
و تغريد موت الأشجار، و فراشات و النحل
يدورون جميعهم لجلب الرحيق في الأزهار
و في الصباح الباكر تفتح أمي النافذة التي
أرى كل شيء جميلا و عصافير تغرد فوق
الأشجار و الأزهار بدأت تتفتح و يخرج
النحل من الخلايا لكي يجلبوا الرحيق و
يدخلون و يخرجون من الخلايا و شمس

نماذج من التعابير الضعيفة:



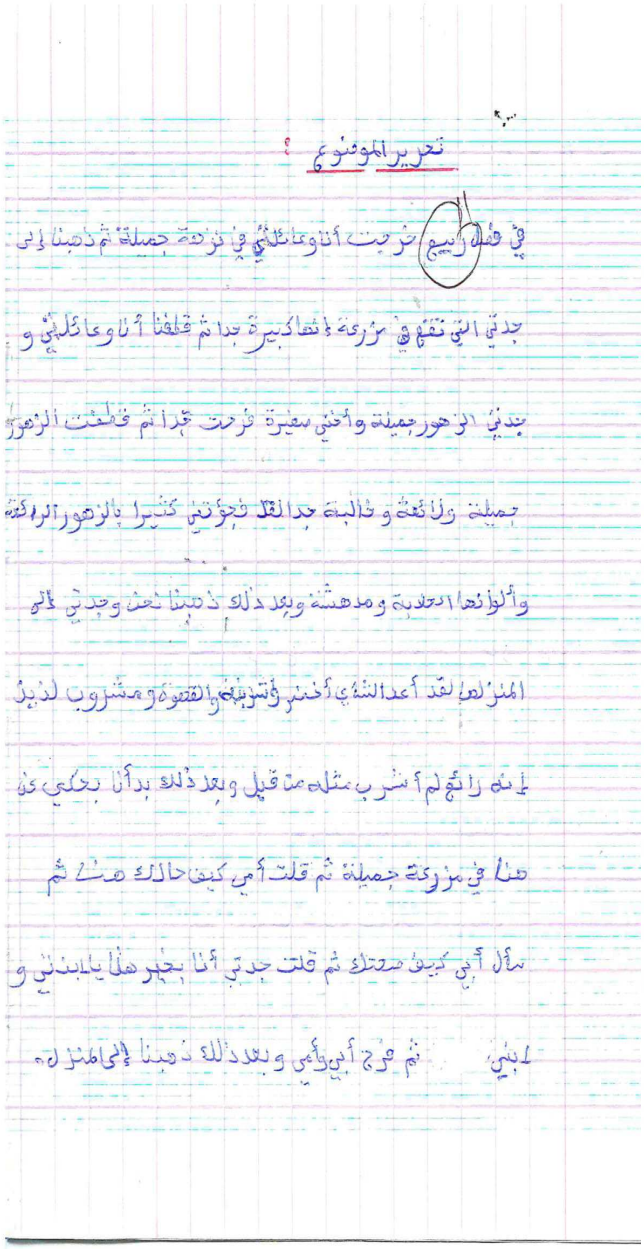
تحرير الموضوع

في يوم أيام الفصل الربيع كانت الزهور وراد الجو مسم
كان الفصل الربيع كأيامه أجمل صوت
كصوت على الجدري الذي الأشجار والجميلة
بأغصانها الرائعة مثل الأشجار التفاحي والأشجار
البرتقال الأشجار الزهور من تحرك الأرض و
أيضا وراد والجمال.

تحرير موضوع.

في يوم من أيام فصل الربيع أتى العصفور وسقطة
أوراق الأشجار.
وكبساط أخضر يغطي الأرض، وأوشكت الفراشات
على الوقوع والفراشات تدور بين الزهور وتحط
بعض الوقت فوجدنا الزهور كثيرة، وكان الجو
مشمس مشمسًا، وكان الناس يصدون
الحوان هو أولدهم وكانوا مرحوا جدًا.
وكانو يمسكون الكرة والماء ويطفرنا
ويطعونا الحوان دخل الدلو وصرصل الربيع
الربيع رائع.

نماذج من التعابير الضعيفة:



تعبير الموضوع ؟

في فصل الربيع خرجت أنا وعائلتي في نزهة جميلة ثم ذهبنا إلى جدتي التي تقطن في مزرعة أشجار كبيرة جدا ثم قطفنا أنا وعائلتي و جدتي الزهور جميلة وأختي صغيرة قرصت جدا ثم قطفت الزهور جميلة رائعة و ثالثة جدا لقد أعجبتني كثيرا بالزهور الرائعة وألوانها الجذابة ومدهشة وبعد ذلك ذهبنا نحن وجدتي إلى المنزل لقد أعد الشاي أختي وأمي والقهوة ومشروب لذيذ له رائحة لم أشرب مثله من قبل وبعد ذلك بدأنا نحكي عن هنا في مزرعة جميلة ثم قلت أمي كيف حالك هنا ثم سأل أبي كيف صحتك ثم قلت جدتي أنا بخير هلا يابنتي و ابني ثم خرج أبي وأمي وبعد ذلك ذهبنا إلى المنزل.

تعبير الموضوع.

في فصل الربيع كان الهواء لطيف والأشجار مفتحة والأرض خضراء والبيادر والحشيش أخضر والأشجار خضراء والهواء البارد والأمطار القليلة والفواكه والخضر يجهزون في فصل الربيع أما الأشجار البلوط وأشجار الزيتون وأشجار البرتقال وأشجار التين أما الشتاء والخريف وأشجار التفاح والرمان وغيرها يعشرون في فصل الخريف وهناك في الشتاء يحملون الطعام والعمل والفرار وغيرها السلم عملية بسيطة.

نص "رسالة سلام" ص 10-11 من كتاب القراءة.

رِسالَةُ سَلام

وَصَلَتْ دَعْوَةٌ إلى الْحيواناتِ وفي أَسْفَلِها كانَت تَحْمِلُ تَوْقيعَ [1] الثَّعْلَب . شَكَّ الْبَعْضُ فيها لأنَّ الثَّعْلَبَ كان مَعْروفا بِثَرْثَرَتِه [2] الْماكِرَة، إلاّ أنَّ وُجودَ تَوْقيعِ الثَّوْرِ إلى جانِبِ تَوْقيعِ الثَّعْلَبِ جَعَلَ الْحيواناتِ تَقْبَلُ الدَّعْوَةَ لأنَّها كانَتْ تَعْرِفُ أنَّ الثَّوْرَ طَيِّبٌ ومُحِبٌّ لِلْعَدْل .

وَصَلَتِ الْحيواناتُ وجَلَسَ الثَّعْلَبُ والثَّوْرُ في الْوَسَطِ ، وأحاطَتْ بِهِما الْحيواناتُ . كانَ الْجَميعُ هادِئاً . بَدَأَ الثَّعْلَبُ كَلامَهُ بِالْقَوْل : «إخْوَتي ، نحنُ نَعيشُ في حَرْبٍ دائِمَةٍ بَيْنَنا ، ولَمْ نَعْرِفْ لَحْظَةَ سَلامٍ واحِدَة . نحن لا نتحدَّثُ إلا عن الأَعْداءِ والأَقْوِياءِ والضُّعَفاء ، ويُهاجِمُ بَعْضُنا بَعْضَنا بَعْ

نعم يا إخْوَتي ، نحن نَعيشُ في خَوْفٍ دائِم . صَحيحٌ أنَّني قُمْتُ بِبَعْضِ الأَعْمالِ السَّيِّئَةِ أَكْثَرَ عَلَيْكُم إنْ قُلْتُ لَكُم : «إنَّني الآنَ نادِمٌ على ذلك» . حَرْفُ النَّمِرِ حاجِبُهُ مُتَعَجِّباً ، و الآخَرونَ إلى بَعْضِهِم في شَكّ . واصَلَ الثَّعْلَبُ الْكَلام : « عَلَيْنا أن نَنْسى خِلافاتِنا الْقَديمَة . نَ هُنا في هَذا الْعالَمِ لِيُحِبَّ بَعْضُنا بَعْضاً. لِماذا كُلُّ هذه الْحَرْب ؟ فَلْنَبْدَأْ حَياةً جَديدَةً مَلْؤُها الْمَ والتَّسامُحُ والسَّلام » .

تَقَدَّمَ النَّمِرُ وقال : «أَسْتَأْذِنُكُم [3] في الْحَديث . حتى نَعيشَ في سَلامٍ لابُدَّ من الْقَضاءِ على الإنْسان» . صَفَّقَ الْحاضِرونَ إعْجاباً بِكَلامِ النَّمِر ، لَكِنَّ الْكَلْبَ اقْتَرَبَ مِنْهُ بِسُرْعَةٍ ورَفَعَ رَأْسَهُ وقال : «أُريدُكُم أن تَسْتَمِعوا إلَيَّ . أَنْتُم لا تَعْرِفونَ من هو الإنْسان . جَبْهَتي وظَهْري يَشْهَدانِ بِحَنانِ يَدِه . أنا رَأَيْتُهُ يَبْكي حُزْناً على مَوْتِ عُصْفور . لِماذا لا نُرْسِلُ إلَيْهِ رِسالَةً لِلسَّلام؟»

قاطَعَ الأَسَدُ الْكَلْبَ قائلاً : «أَنْتَ لا تَعْرِفُ الإنْسانَ ، إنَّهُ شِرِّيرٌ ويَعْتَقِدُ أنَّهُ سَيِّدُ الْمَخْلوقات»

«التَّعايُشُ [4] مع الإنْسانِ غَيْرُ مُمْكِن» وقالَتِ السُّمّانَةُ [5] : «وَيَصْنَعُ الْبَنادِقَ والْبارودَ لِيَصْطادَني .» وقالَتِ النَّمْلَة : «إنَّهُ يُدَمِّرُ بُيوتَنا» .

فَجْأَةً نَطَقَ الْحِصان : «يَبْدو أنَّكُم لا تَعْرِفونَ الإنْسان ، ولَكِنّي أَعْرِفُهُ جَيِّدا . أنا شاهَدْتُ الإنْسانَ يَبْكي لِمَوْتِ كَلْبٍ ولِمَوْتِ خَروفٍ صَغير . يَجِبُ أن نَعيشَ مَعَ الإنْسانِ لِنَعْرِفَهُ جَيِّداً ونُحِبَّهُ ونُحِسَّ حَنانَ صَوْتِه . أنا الَّذي حَمَلْتُهُ في رِحْلاتِهِ [6] الطَّويلة ، وسَمِعْتُهُ يَبْكي ويُغَنّي ويَضْحَكُ وأَعْرِفُ كُلَّ ما يَحْمِلُهُ في قَلْبِه ، وأَعْرِفُ أنَّهُ سَيَفْرَحُ كَثيراً عِنْدَما تَصِلُهُ رِسالَتُنا لِلسَّلام» .

وافَقَ الثَّوْرُ الْحِصانَ على كَلامِهِ قائلا : «عِنْدَكَ كُلُّ الْحَقِّ ، يَجِبُ أن نُرْسِلَ إلى الإنْسانِ رِسالَةً لِلسَّلام» .

خافيري فيفياني
ترجمة طلعت شاهين

أتحاور مع النّصّ

أتعرّف على معاني المفردات

1. تَوْقيع : إمْضاء .
2. بِثَرْثَرَتِه : بِكَثْرَةِ كَلامِه .
3. اسْتَأْذَنَ : طَلَبَ الإذْن .
4. التَّعايُش : الْعَيْشُ في سَلام .
5. السُّمّانَة : طائِرٌ صَغير .
6. رِحْلاتِه : أَسْفارُه .

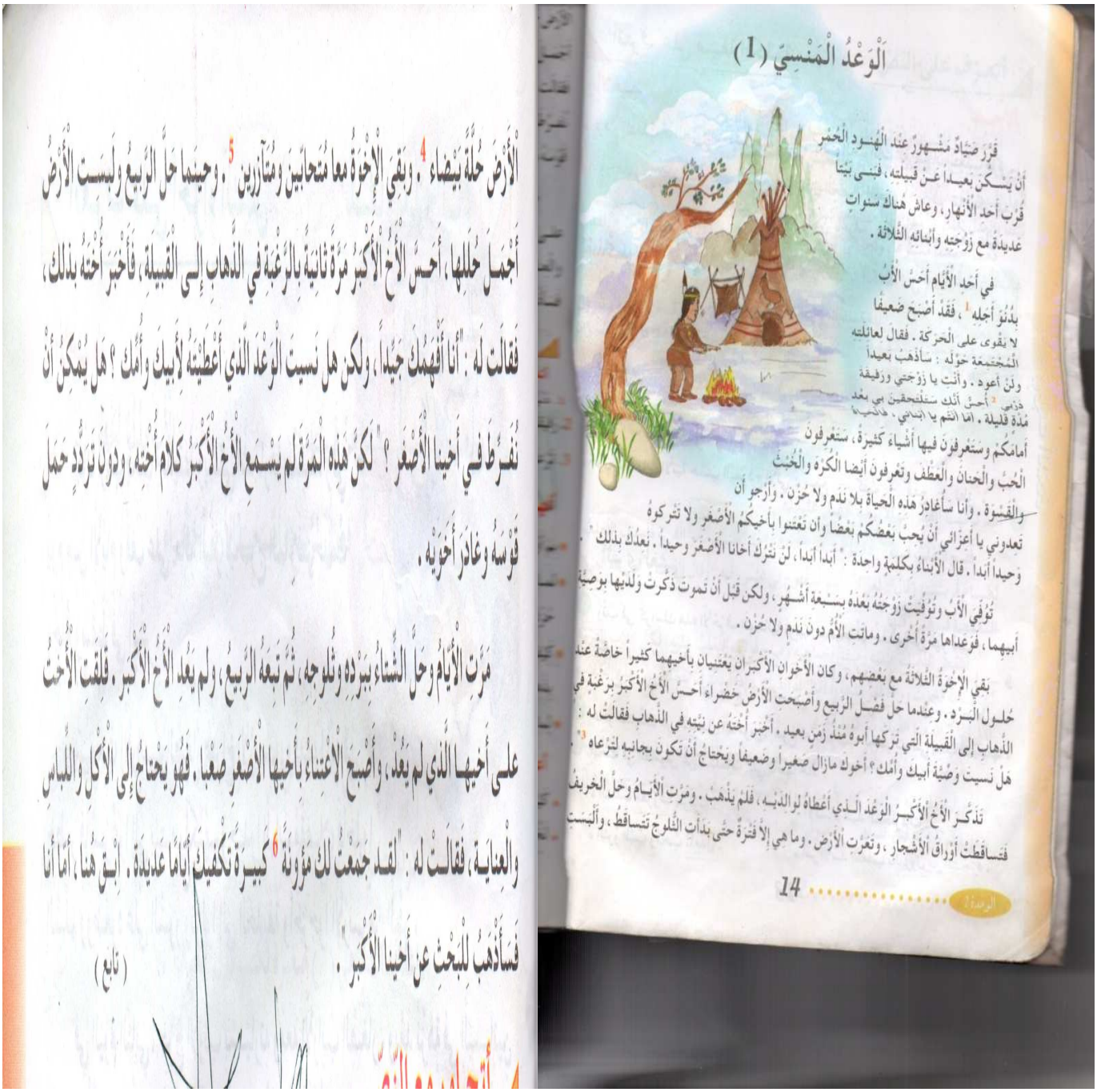
أفهم النّصّ

- لِماذا شَكَّتِ الْحيواناتُ في دَعْوَةِ الثَّعْلَب ؟
- ما الَّذي جَعَلَها تَقْبَل ؟
- ماذا طَلَبَ الثَّعْلَبُ من الْحيوانات؟
- ما اقْتِراحُ النَّمِرِ على الْحيواناتِ حتى تَعيشَ في سَلام ؟
- ما الْحيواناتُ الْمُخْلِصَةُ لِلإنْسان؟ وما الْعِباراتُ الَّتي تَدُلُّ على ذلك ؟
- عَلامَ اتَّفَقَتِ الْحيواناتُ في نِهايَةِ الاجْتِماع ؟

أعبّر

- تَخَيَّلْ ماذا تَقولُ الْحيواناتُ لِلإنْسانِ في رِسالَةِ السَّلامِ الَّتي تُرْسِلُها إلَيْه .
- كَوِّنوا مَجْموعاتٍ مِنْ أَرْبَعَةِ تلاميذ ، وتَكْتُبُ كُلُّ مَجْموعَةٍ رِسالَةً إلى أَطْفالِ الْعالَمِ تَدْعوهُم فيها إلى السَّلام . قارِنوا بَعْدَ ذلك بَيْنَ الرَّسائِلِ واصْنَعوا مِنْها رِسالَةً جَماعِيَّة ؟

نص "الوعد المنسي" ص 14.



اَلْوَعْدُ الْمَنْسِيّ (1)

قَرَرَ صَيَّادٌ مَشْهورٌ عِنْدَ الْهُنود الْحُمْر
أَنْ يَسْكُنَ بَعيداً عَنْ قَبيلته، فَبَنى بَيْتاً
قُرْبَ أَحَدِ الأَنْهار، وعاشَ هُناكَ سَنَواتٍ
عَديدَةً مع زَوْجَته وأَبْنائه الثَّلاثَة.

في أَحَدِ الأَيَّام أَحَسَّ الأَبُ
بِدُنُوِّ أَجَلِه[1]، فَقَدْ أَصْبَحَ ضَعيفًا
لا يَقْوى على الْحَرَكَة. فَقالَ لِعائلته
الْمُجْتَمِعَة حَوْلَه: سَأَذْهَبُ بَعيداً
ولَنْ أَعود. وأَنْتِ يا زَوْجَتي ورَفيقَةَ
دَرْبي[2] أَحِسُّ أَنَّكِ سَتَلْتَحِقينَ بي بَعْدَ
مُدَّةٍ قَليلة. أَمّا أَنْتُم يا أَبْنائي، فَأَنْتُم
أَمامَكُم وسَتَعْرِفونَ فيها أَشْياءَ كَثيرة، سَتَعْرِفونَ
الْحُبَّ والْحَنانَ والْعَطْفَ وتَعْرِفونَ أَيْضاً الْكُرْهَ والْحُبْثَ
والْقَسْوَة. وأَنا سَأُغادِرُ هَذِهِ الْحَياةَ بِلا نَدَمٍ ولا حُزْن. وأَرْجو أَنْ
تَعِدوني يا أَعَزِّائي أَنْ يُحِبَّ بَعْضُكُم بَعْضاً وأَنْ تَعْتَنوا بِأَخيكُمُ الأَصْغَرِ ولا تَتْرُكوهُ
وَحيداً أَبَداً. قالَ الأَبْناءُ بِكَلِمَةٍ واحِدَة: "أَبَداً أَبَداً، لَنْ نَتْرُكَ أَخانا الأَصْغَرَ وَحيداً. نَعِدُكَ بِذَلِك".

تُوُفِّيَ الأَبُ وتُوُفِّيَتْ زَوْجَتُهُ بَعْدَهُ بِسَبْعَةِ أَشْهُر، ولكن قَبْلَ أَنْ تَموتَ ذَكَّرَتْ وَلَدَيْها بِوَصِيَّةِ
أَبيهِما، فَوَعَداها مَرَّةً أُخْرى. ومَاتَتِ الأُمُّ دونَ نَدَمٍ ولا حُزْن.

بَقِيَ الإِخْوَةُ الثَّلاثَةُ مع بَعْضِهِم، وكانَ الأَخَوانِ الأَكْبَرانِ يَعْتَنِيانِ بِأَخيهِما كَثيراً خاصَّةً عِنْدَ
حُلولِ الْبَرْد. وعِنْدَما حَلَّ فَصْلُ الرَّبيعِ وأَصْبَحَتِ الأَرْضُ خَضْراءَ أَحَسَّ الأَخُ الأَكْبَرُ بِرَغْبَةٍ في
الذَّهابِ إِلى الْقَبيلَةِ الَّتي تَرَكَها أَبَوهُ مُنْذُ زَمَنٍ بَعيد. أَخْبَرَ أُخْتَهُ عَنْ نِيَّتِهِ في الذَّهاب فَقالَتْ له:
"هَلْ نَسيتَ وَصِيَّةَ أَبيكَ وأُمِّك؟ أَخوكَ ما زالَ صَغيراً وضَعيفاً ويَحْتاجُ أَنْ تَكونَ بِجانِبِهِ لِتَرْعاه[3]".

تَذَكَّرَ الأَخُ الأَكْبَرُ الْوَعْدَ الَّذي أَعْطاهُ لِوالِدَيْه، فَلَمْ يَذْهَبْ. ومَرَّتِ الأَيّامُ وحَلَّ الْخَريفُ
فَتَساقَطَتْ أَوْراقُ الأَشْجار، وتَعَرَّتِ الأَرْض. وما هِيَ إِلاّ فَتْرَةٌ حَتّى بَدَأَتِ الثُّلوجُ تَتَساقَطُ، وأَلْبَسَتِ

الأَرْضَ حُلَّةً بَيْضاء[4]. وبَقِيَ الإِخْوَةُ مَعاً مُتَحابّينَ ومُتَآزِرين[5]. وحينَما حَلَّ الرَّبيعُ ولَبِسَتِ الأَرْضُ
أَجْمَلَ حُلَلِها، أَحَسَّ الأَخُ الأَكْبَرُ مَرَّةً ثانِيَةً بِالرَّغْبَةِ في الذَّهابِ إِلى الْقَبيلَة، فَأَخْبَرَ أُخْتَهُ بِذَلِك،
فَقالَتْ له: "أَنا أَتَفَهَّمُكَ جَيِّداً، ولكن هَلْ نَسيتَ الْوَعْدَ الَّذي أَعْطَيْتَهُ لأَبيكَ وأُمِّك؟ هَلْ يُمْكِنُ أَنْ
نُفَرِّطَ في أَخينا الأَصْغَر؟" لَكِنَّ هَذِهِ الْمَرَّةَ لَمْ يَسْمَعِ الأَخُ الأَكْبَرُ كَلامَ أُخْتِه، ودارَتْ تَرَدُّدَاتُ حَمَلَ
قَوْسَهُ وعادَ أَدْراجَه.

مَرَّتِ الأَيّامُ وحَلَّ الشِّتاءُ بِبَرْدِهِ وثُلوجِه، ثُمَّ تَبِعَهُ الرَّبيعُ، ولَمْ يَعُدِ الأَخُ الأَكْبَر. قَلِقَتِ الأُخْتُ
على أَخيها الَّذي لَمْ يَعُدْ، وأَصْبَحَ الاعْتِناءُ بِأَخيها الأَصْغَرِ صَعْباً. فَهُوَ يَحْتاجُ إِلى الأَكْلِ واللِّباسِ
والْعِنايَة، فَقالَتْ له: "لَقَدْ جَمَعْتُ لَكَ مُؤونَةً[6] كَبيرَةً تَكْفيكَ أَيّاماً عَديدَة. اِبْقَ هُنا، أَمّا أَنا
فَسَأَذْهَبُ لِلْبَحْثِ عَنْ أَخينا الأَكْبَر".

(تابع)

نص من رأفة الفقراء (ص 28).

من رَأْفَةِ الْفُقَراء

فـي إحْـدَى الْقُـرى، كان هناك كـوخٌ صَغيـرٌ مُنْفَـرِدٌ بَيْـنَ الْحُقـول تَسْـكُنُهُ امْـرَأَةٌ تُدْعَـى «راحيـل» مع ابْنَتِها مَريَمَ الَّتي تَبْلُغُ السّـابِعَةَ عَشْرَ من عُمُرِها .

راحيل هـي أَرْمَلَةٌ . وكانَتْ مِثْلَ جَميعِ الْأَرامِلِ الْفَقيراتِ تَعيشُ بِالاجْتِهادِ والْعَمَلِ . فَكانَتْ تَخْرُجُ أَيّامَ الْحَصادِ وتَلْتَقِطُ السَّنابِلَ الْمَتْروكَةَ في الْحُقول . وفي أَيّامِ الْخَريفِ كانَـتْ تَجْمَعُ فَضَلاتِ الْأَثْمارِ الْمُنْسِـيَّةِ فـي الْبَسـاتين . وفـي الشِّـتاءِ كانَـتْ تَغْزِلُ الصّوفَ وتَخيـطُ الْأَثْوابَ مُقابِلَ دُرَيْهِماتٍ قَليلَةٍ وكانَتْ تُساعِدُها في ذلك ابْنَتُها .

في إِحْدى اللَّيالي الشِّـتائِيَّةِ الْمُخيفَةِ ، كانَتْ راحيلُ وابْنَتُها جالِسَتَيْنِ بِقُرْبِ مَوْقِدٍ قَليلِ النّارِ ، وفَوْقَ رَأْسَيْهِما سِـراجٌ [1] ضَعيـفٌ يَبْعَثُ أَشِـعَّتَهُ الصَّفْراءَ في الظَّلام . انْتَصَفَ اللَّيْـلُ والْمَرْأَتانِ جالِسَـتانِ تَسْمَعانِ صَفيرَ الرِّياحِ . ومِن وَقْتٍ إِلى آخَرَ كانَتِ الْبِنْتُ تَقِفُ وتَفْتَحُ الْكُوَّةَ [2] الصَّغيرَةَ وتَنْظُرُ في الظَّلامِ ثُمَّ تَعودُ إِلى مَكانِها مُضْطَرِبَةً .

فَجْأَةً ، الْتَفَتِ الْبِنْتُ نَحْوَ أُمِّها وسَـأَلَتْها : " هل سَـمِعْتِ يا أُماهُ صَوْتَ صارِخٍ مُسْتَغيثٍ ؟ " . رَفَعَتِ الْأُمُّ رَأْسَها وقالَتْ : " لا ، لَمْ أَسْمَعْ سِوى صَفيرِ الرِّياحِ يا ابْنَتي " .

وَقَفَتِ الْبِنْتُ وفَتَحَتِ الْكُوَّةَ وأَصْغَتْ [3] قَليلاً ثُمَّ قالَتْ : " قَدْ سَـمِعْتُ الصُّراخَ ثانِيَةً يا أُماه " .

أَجابَتِ الْأُمُّ : " وأنا قد سَمِعْتُهُ أَيْضا . تَعالي نَفْتَحِ الْبابَ ونَنْظُرْ " .

الْتَفَتْ [4] راحيلُ بِرِداءٍ طَويلٍ وخَرَجَتْ ، وبَقِيَتِ الْبِنْتُ واقِفَةً بِالْبابِ والْهَواءُ يَتَلاعَبُ بِشَعْرِها . مَشَـتْ راحيلُ بِضْعَ خُطَواتٍ ثُمَّ وَقَفَتْ ونادَتْ : " مَنِ الصّارِخُ ؟ أَيْنَ الْمُسْـتَغيثُ ؟ " فَلَمْ يُجِبْها

أَحَد . تَقَدَّمَتْ إِلى الْأَمامِ بِشَجاعَةٍ مُلْتَفِتَةً إِلى كُلِّ ناحِيَة . ولَم تَسِرْ طَويلاً حَتّى رَأَتْ آثارَ أَقْدامٍ غارِقَةٍ في الثَّلْجِ . وبَعْـدَ قَليلٍ نَظَرَتْ فَرَأَتْ أَمامَها جَسَـداً مَطْروحاً على الثَّلْجِ كَرُقْعَةٍ سَـوْداءَ على ثَوْبٍ ناصِعِ الْبَياض . تَقَدَّمَـتْ وذَرَّتِ الثَّلْجَ [5] عَنْه ، ووَضَعَتْ يَدَها على صَدْرِه ، فَشَـعَرَتْ بِنَبَضاتِ قَلْبِه الْخافِتَة . الْتَفَتَتْ نَحوَ الْكوخِ وصَرَخَتْ : "هَلُمّي [6] يا مَرْيَم ، هَلُمّي إِلى مَعونَتي فَقَد وَجَدْتُه " .

خَرَجَتْ مَرْيَمُ مُسْـرِعَةً ، وحينما وَصَلَتْ إِلى أُمِّها ورَأَتِ الشّابَّ مُلْقى بِلا حَراكٍ على الثَّلْجِ صَرَخَتْ بِتَوَجُّعٍ ، فَقالَتِ الْأُمُّ : " هو حَيٌّ ، أَمْسِكي بِأَطْرافِ أَثْوابِه ، وتَعالَيْ نَحْمِلُهُ إِلى الْبَيْت " .

حَمَلَـتِ الْمَرْأَتانِ الْفَتى ولَمّا وَصَلَتا إِلى الْكـوخِ وَضَعَتاهُ بِجانِبِ الْمَوْقِدِ وأَخَذَتِ الْأُمُّ تَدْلُكُ أَعْضـاءَهُ الْمُتَجَمِّـدَةَ ، فَلَـمْ تَمْضِ بُضْعُ دَقائِـقَ حَتّى عادَتْ إِلَيْـهِ الْحَياةُ ، فَتَحَرَّكَ قَليلاً ، وارْتَعَشَـتْ أَجْفانُهُ ، وتَنَهَّدَ تَنَهيدَةً عَميقَةً ثُمَّ أَغْمَضَ عَيْنَيْهِ ونامَ كالطِّفْلِ الْوَديعِ بَيْنَ ذِراعَيْ أُمِّه .

عن جبران خليل جبران . بتصرف .

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. سِراج : قِنديلُ زُيوتٍ كَضَوْءِ الشَّمْعَة .
2. الْكُوَّة : فَتْحَةٌ صَغيرَةٌ في الْباب .
3. أَصْغَتْ : اِسْتَمَعَتْ .
4. الْتَفَتْ : تَفَطَّنَتْ .
5. ذَرَّتِ الثَّلْجَ : أَبْعَدَتِ الثَّلْجَ .
6. هَلُمّي : تَعالَيْ بِسُرْعَة .

أفهم النّص

* كيف بَدَأَ الْكاتِبُ هذا النَّصّ ؟
* كَيْف وَصَفَ الْكاتِبُ راحيل ؟
* لماذا الْتَفَتِ الْبِنْتُ فَجْأَةً نحو أُمِّها ؟
* هـل رَدَّ أَحَدٌ عَلَى «راحيل» عندمـا نادَتْ بِأَعْلى صَوْتِها ؟ لماذا؟
* كيـف عَرَفَتْ راحيـلُ أَنَّ الْفَتى الْمُلْقى على الثَّلْجِ حَيّ ؟
* بِمَ أَحَسَّتِ الْبِنْتُ وهي تَرى الْفَتى مُلْقًى بِلا حَراكٍ ؟
* ما أَهَمُّ حَدَثٍ في هذه الْقِصَّة ؟

أعبّر

• مَا رَأْيُكَ في تَصَرُّفِ «راحيل» مع الْفَتى ؟
• تَخَيَّلْ قِصَّةً قَصيرَةً وابْدَأْها بِوَصْفِ الْمَكانِ والشَّخْصِيَّةِ الرَّئيسِيَّةِ كما فَعَلَ الْكاتِب .

نص "النفخ في الزجاج"، ص 158.

اَلنَّفْخُ في الزُّجاج

من الْمِهَن الّتي يَسْتعينُ فيها الإنسانُ برئتَيْه صناعةُ الأواني الزُّجاجيَّة بواسطة النَّفْخ تاريخُ هـذه الصّناعة إلى عُصورٍ قديمـة، غيرَ أنّها بدأَتْ تَندثرُ [1] وبـاتَ العاملونَ فيها نا ويَحْتـاجُ النّافـخُ في الزُّجاج إلى نَفَسٍ طَويلٍ وقَويٍّ، وذَوْقٍ فَنّيٍّ رَفيع، كما يَحْتاجُ إلى فُرْ مَصْنوعٍ باليَد.

ومِهْنَـةُ النَّفْـخ فـي الزُّجاج من الْمِهَن الّتـي يَتوارَثُها الأَبْناءُ عَنِ الأَجْـداد. وأَوَّلُ ما يَتوفَّـرُ فيها هو الْفُرْنُ الْحراريّ. ويُصْنَعُ داخِلُهُ من حَجَرٍ ناريٍّ [3] حَتّى يَتَحَمَّلَ الْحرارَةَ الشَّ ويَتَكَوَّنُ هذا الْفُرْنُ من جُزْأَيْن، الأَوَّلُ منهما للزُّجاجِ الْمُكَسَّـر والثّاني للزُّجاجِ الذّائبِ الّ وقـد كانت أَفْرانُ الزُّجـاجِ تُعْمَلُ قديماً بالْحَطَب، أمّـا الْيَوْمَ فإنّها تُعْمَلُ بالْمـازوتِ لأَنَّ أَصْبَحَ غَيْرَ مُتَوَفِّرٍ بِكَمِّياتٍ كافِيَة.

ويُسْتَعْمَلُ في هَذِهِ الْمِهْنَةِ زُجاجُ الْقَوارير والأَواني الزُّجاجِيَّةِ الْمُسْتَهْلَكَةِ فَيُكْسَرُ إلى قِطَعٍ صَغيرَةٍ جِدّاً ثُمّ يوضَعُ فـي الْفُرْنِ الّذي تكونُ دَرَجَةُ حَرارَتِه عاليَةً جِدّاً ويَبْقى في الْفُرْنِ اثْنَتي عَشْرَةَ ساعَةً حَتّى يَذوب.

حينَما يَذوبُ الزُّجاجُ، يُدْخِلُ الْعامِلُ في الْفُرْنِ ماسـورَةً [4] حَديديَّةً مَفْتوحَـةَ الطَّرَفَيْنِ ثُمَّ يُديرُها في فُـرْنِ الزُّجاجِ الذّائبِ دَوَراناً سَـريعاً فَيَلْتَفّ [5] حَوْلَها بِحَسَـبِ الْحاجَة. يُخْرِجُ الْعامِلُ بعد ذلك الْماسورَةَ من الْفُرْنِ، ويَبْدَأُ يَنْفُخُ فيها فَيَصِلُ الْهَواءُ إلى الزُّجاجِ الْمُلْتَفِّ حَوْلَ طَرَفِ الْماسـورَة، ثـمّ يُعيدُها إلى الْفُرْنِ ويُكَـرِّرُ مـا فَعَلَهُ سـابِقاً فَيَأْخُـذُ الزُّجاجُ شَـكْلاً كُرَوِيّاً.

وتِكْـرارُ النَّفْخِ ضَروريٌّ قَبْلَ أن يَبْـرُدَ الزُّجاج. وبعد ذلك يُلَوِّحُ الْعامِلُ الْماسـورَةَ فـي الْهَواء لِيَحْفَظَ الزُّجـاجُ طَراوَتَه. وعَدَدُ اللَّفّاتِ في الْهَواءِ يُعْطي قِطْعَةَ الزُّجاجِ الشَّكْلَ الْمَطْلوب.

بَعْدَ أن تَأْخُذَ الْقِطْعَةُ الزُّجاجِيَّةُ الشَّكْلَ الْمَطْلوبَ، يَضَعُ الْعامِلُ على طَرَفِها الْمُعَلَّقِ بالْماسـورَةِ نُقْطَةَ ماءٍ تُساعِدُ على قَطْعِ الزُّجاجِ الْحامي، ثـمّ يَقْطَعُها بِمِلْقَطٍ حَديديّ ويُدْخِلُها فـي الْفُرْنِ من الْجِهَةِ الْمُقابِلَةِ لإعْطائِها الشَّكْلَ النِّهائيَّ الْمَطْلوب.

لقـد كانتْ هذه الْمِهْنَةُ من أَحْسَـنِ الْمِهَنِ فـي الْماضي، وكانَ النّاسُ يَكْسِبونَ بها قُوتَهُم، ويَصْنَعـونَ تُحَفاً رائِعَة. وعَلَيْنا الْيَوْمَ أن نَعْتَنِيَ بها وبِغَيْرِها من الْحِرَفِ ونُحافِظَ عليها لأَنَّها مِيراثٌ جَميل.

عن القراءة العربيـة للسّنة الخامسة

أتحاور مع النّصّ

أتعـرَّف على معاني المفردات

1. تَنْدَثِرُ : تَذْهَبُ وتَزول.
2. نادِرين : قَليلينَ جِدًّا.
3. حَجَرٌ ناريّ : حَجَرٌ يَتَحَمَّلُ الْحَرارَةَ الشَّديدَة.
4. ماسورَة : قِطْعَةٌ مُجَوَّفَةٌ من الْحَديدِ مَفْتوحَةُ الطَّرَفَيْن.
5. يَلْتَفّ : يَجْتَمِع.

أفهم النّـصّ

- بِمَ يَسْتَعينُ الإنْسانُ لِصناعَةِ الأَواني الزُّجاجِيَّة ؟
- هـل صِناعَـةُ الأَوانـي الزُّجاجِيَّةِ بِواسِـطَةِ النَّفْخِ صِناعَةٌ جَديدَة ؟
- إلامَ يَحْتاجُ النّافِخُ في الزُّجاج ؟
- مِـمَّ يَتَكَـوَّنُ الْفُـرْنُ الْحَـرارِيُّ الّـذي يوضَعُ فيه الزُّجاج؟
- مـا الّذي يقومُ بِـه الْعامِلُ بَعْدَ أنْ يُذَوِّبَ الزُّجاج؟
- كَيْـفَ يَقْطَعُ الْعامِلُ الزُّجـاجَ الْمَوْجودَ في الْماسورَة ؟
- أين يَضَـعُ الْعامِلُ الْقِطْعَةَ بَعْد أن يَنْتَهِيَ من صُنْعِها ؟

أعبّـر

تَتَبَّعْ مَراحِلَ صُنْعِ الأَواني الزُّجاجِيَّةِ من مَرْحَلَةِ كَوْنِها زُجاجاً إلى أن تَصيرَ قِطْعَةً جَميلَةً، واذْكُرْ هَذِهِ الْمَراحِلَ لِزُمَلائِكَ مُسْتَعْمِلاً الْكَلِماتِ الّتي تَدُلُّ على التَّرْتيب، مثل : (أَوَّلاً، ثانياً، ثمّ، بَعْدَ ذَلِك، وبَعْدَها ... الخ).

يَخْتارُ كُلُّ تِلْميذٍ حِرْفَةً يَميلُ إلَيْها ويُحاوِلُ أَنْ يُبَيِّنَ لِزُمَلائِه أَنَّها الأَحْسَن.

نص "النّمل والصّرصور"، ص 36-37.

النَّمْلُ والصُّرصُور

كانَ الشِّـتاءُ قاسِـيًا ، فَدَخَلَتْ كُلُّ الْحَيَواناتِ إلى أَوْكارِها [1] ، لِتَعيشَ في دِفْءٍ وسَعادة . ولم يَبْـقَ إلاَّ الصُّرْصـورُ يَنْتَقِلُ من مَكانٍ إلى مَكانٍ عَسـى أن يَراهُ النَّمْلُ فَيَعْطِـفَ عليْه ويَمْنَحَهُ بَعْضَ الْمَؤونَة ، لَكنّه لم يَقُلْ لِلنَّمْلِ شَيْئا بل ظَلَّ مُحْتَفِظًا بِكَرامَتِهِ وانْسَحَبَ إلى وَكْرِهِ مُرْتَعِشاً [2] مُتَمَنِّيًا أن يَنْقَضِـيَ هـذا الْفَصْـلُ بِخَيْـرٍ ، راجِياً أن تَرى عَيْنـاهُ بِدايـاتِ فَصْـلِ الرَّبيعِ كَي يُغَيِّـرَ من حَياتِهِ ويَتَخَلَّصَ مِمَّا هُو فيهِ الآنَ من بَرْدٍ وجوع . وهذا ما حَدَث .

ما إن دَخَلَتْ أَشِـعَّةُ شـمْسِ الرَّبيعِ الدّافِئَةُ لِتُلامِسَ جَناحَيْهِ حتّى نَهَضَ يَنْظُرُ حَوْلَهُ في سَعادَةٍ ويُطِـلُّ على الْمُروجِ فَيَرى أَصْدِقاءَهُ منَ الْحَشَـراتِ في عيدٍ ، خاصّـةَ النَّمْلَ الّذي حَرَمَهُ من حَبّاتِ الْقَمْحِ في الشِّتاءِ فَأَعْطاه بذلك دَرْساً لا يَنْساه .

دارَ حوْل نَفْسِهِ عِدَّةَ دَوْرات . وسارَعَ لِبَدْءِ الْعَمَلِ فَوْراً من أَجْلِ الشِّتاءِ الْمُقْبِل . فَمَنْ لا يَدَّخِرْ يَذُقْ طَعْمَ الْجوعِ والْبَرْد . هكذا عَلَّمَهُ النَّمْل .

فـي هَذِه السَّـنَةِ خَفَّ إِنْتـاجُ النَّمْـلِ لِأَنَّ أُغْنِيـاتِ الصُّرْصورِ ما عـادَتْ تُرافِقُ عَمَلَـه ، فَعَقَدَ اجْتِماعاً [3] بِرِئاسَـةِ مَلِكَةِ النَّمْلِ ، وأَرْسَـلَتْ وَفْداً [4] إلى الصُّرْصورِ تَرْجوهُ أَنْ يُغَنّيَ لِيَبُثَّ [5] النَّشـاطَ في حَرَكَةِ النَّمْلِ وتُقَدِّمَ لَه بالْمُقابِلِ طَعاماً لِكُلِّ الشِّتاء .

وافَـقَ الصُّرْصـورُ ، وصَعِـدَ إِلـى أَقْـرَبِ شَـجَرَةٍ وبَدَأَ الْغِنـاء . وراحَ النَّمْـلُ يَزْدادُ نَشـاطاً . وهكـذا كان يَعْمَـلُ كُلَّ يَـوْم .

وفي يَوْمٍ من الأَيّـامِ خَطَرَ له أن يَنامَ حَتّى الظُّهْـرِ لِيَتَمَتَّعَ بِأَشِـعَّةِ الشَّـمْس . وراحَ يَتَقَلَّبُ بِسَـعادة ، يَمُدُّ يَدَهُ تارَةً ، ورِجْلَهُ تـارَةً أُخْرى . وفَجْأَةً سَـمِعَ صَوْتاً عالِيـاً . لقـد كان صَـوْتُ حارِسٍ من حُـرّاسِ الْمَلِكَةِ يقـول : "بَدَأَ الْعَمَـلُ مُنْذُ الصَّبـاحِ ، وأَنْتَ نائِمٌ

نص "الأصدقاء الثلاثة"، ص 32-33.

الأَصْدقاءُ الثّلاثَة

في الزّمن الماضي، كان يعيشُ ثلاثةُ أصْدقاءٍ، "عامرُ" و"ثامرُ" و"سامرُ". وكان هؤلاء الأصدقاءُ يختلفون في طباعِهم [1]. فعامرُ كان يُحبُّ التّأمّلَ كثيرا، يُمضي الوقْتَ في التّحديقِ [2] إلى السّماء. أمّا ثامرُ فكانَ دائما يتمنّى أن يُؤدّي عملاً مُفيدًا ينتفعُ به النّاس. وأمّا سامرُ فلم يكُن يُؤدّي شيْئًا، ويُمضي أغْلبَ وقْتِه مُتكاسلاً نائما.

في أحَدِ الأيّامِ مَرَّ رجُلٌ عجوزٌ بالأصْدقاءِ فحيّاهُم قائلاً: "صباحٌ جميلٌ أيُّها الشّباب". فردّوا عليْهِ: "وصباحُكَ أجملُ أيُّها السّيّد". عادَ الرّجُلُ يسْأل: "أخبروني، هل تعْملونَ شيْئا ؟". أجابَ عامر: "إنّنا نتمنّى أن نحْظى بعمَلٍ [3] مُفيدٍ، هل يُمْكِنُ أن تُساعِدَنا ؟" قال الرّجل: "كُنْتُ أعيشُ وراء هذا الجبَلِ، وأمْتلكُ أرْضا شاسعةً ولم أعُدْ قادِرًا على خِدْمتِها، سأمْنحُكُم هذه الأرْضَ وسأرى ما تصْنعونَ بها"، قالَ عامرُ وثامرُ: "هيّا بنا لنرى الأرْض". لكنّ سامرًا توجّهَ إلى منْزِلِه وهو يُرَدّدُ: "في مِثْلِ هذا الوقْتِ مُسْتحيلٌ أن نصِلَ، سيكونُ الفشَلُ حليفَنا" [4].

سارَ عامرُ وثامرُ حتّى وصلا إلى الأرْض. كانتْ أرْضا خصْبةً، فقسّماها إلى ثلاثةِ أقْسام. أخذَ كُلٌّ منْهما قِسْمًا وتركا القِسمَ الثّالثَ لسامر.

اخْتارَ ثامرُ أنْ يزْرَعَ أرْضَهُ بشُجيْراتِ الفاكِهَة، أما عامرُ فاخْتارَ أن يزْرَعَها بأشْجارِ الزّينةِ والوُرودِ ليسْتمْتِعَ بمنْظرِها. بدَأ العَمَلَ حالا، فحرثَا الأرْضَ وأوْصلا الماءَ إليْها. وفي اليوْمِ الذي اسْتطاعَ سامرُ أنْ يصِلَ إليْهما سخِرَ منْهما، وقالَ لهُما: "منَ المُستحيلِ أنْ أزْرَعَ كُلَّ هذه الأرْض. سأهْلكُ قبْلَ أنْ أُنْجزَ شيْئا".

مرّتِ السّنواتُ، ورأى عامرُ وثامرُ نتائجَ عمَلِهما، فقد نمَتِ الأشْجارُ وأزْهرَتْ وأثْمرَتْ.

جنى [5] ثامرُ محصولَ الفاكهةِ، وابْتهجَ عامرُ وهو يرى الطّيورَ تُغرّدُ فوْقَ الأشْجارِ والفراشَ والنّحلَ الذي يطيرُ ويحُطُّ بيْنَ الأزْهار.

جلسَ الصّديقانِ وفكّرا في الرّجُلِ الذي منحَهُما تلْكَ الأرْضَ، وشكَراهُ من أعْماقِ قلْبيْهِما.

في ليْلةٍ منَ اللّيالي رأى سامرُ في منامِهِ أنّ الرّجُلَ العجوزَ يُوبّخُهُ على كسَلِهِ وإهْمالِهِ للأرْضِ التي أعْطاها إيّاه، ويشْكرُ صديقَيْهِ على جدّهِما وخِدْمتِهما للأرْضِ التي تركَها لهما. وابْتعَدَ عنْه قائلا: "منْ زرَعَ حصَدَ، ومن سارَ على الدّرْبِ [6] وصَلَ".

لطيفة بطي

أتحاور مع النّص

أتعرّف على معاني المفردات

1. طباعُهم : سُلوكاتُهم.
2. التّحْديق : النّظرُ باسْتمْرار.
3. نحْظى بعمَل : نحْصُلُ على عمَل.
4. سيكونُ الفشَلُ حليفَنا : سنَفْشَلُ.
5. جنى : قطَفَ.
6. الدّرْبُ : الطّريق.

أفهم النّص

- كيف وصَفَ الكاتبُ الأصْدقاءَ الثّلاثةَ في المُقدّمة ؟
- هل حقّقَ الصّديقانِ أحْلامهُما ؟
- هل كانَ الرّجُلُ العجوزُ راضيا عن سامر ؟
- ماذا أعْطى الرّجُلُ العجوزُ للأصْدقاء ؟ لماذا ؟
- ما رأيُكَ في النّصيحةِ التي قدّمَها الرّجلُ العجوزُ لسامر ؟
- ما العباراتُ التي تدُلُّ على أنّ سامرًا كانَ يخْتلفُ عن صديقيْه ؟

أعبّر

- ابْحثْ معَ زُملائكَ عنْ شخْصيّاتِ النّص، وحدّدوا صفاتِ كُلِّ شخْصيّة.
- اعْطِ نهايةً أُخرى لهذه القصّة.

فهرس

الموضوعات

الفهـــــرس

المقدمة:..... 3-7

الفصل التمهيدي: الاستفادة من اللسانيات النظرية في تعليم اللّغات

مدخل:..... 09

علاقة اللّسانيات التّطبيقية بفروع المعرفة الأخرى:..... 10

الاستعانة باللّسانيات في تعليم اللّغات:..... 10

- اختيار المادة التّعليمية:..... 16
- التّدرّج في تعليم المادّة اللّغوية:..... 19

عرض المادة اللّغوية:..... 20

التّمرين اللّغويّ:..... 21

الفصل الأول: الملكة اللّغوية والعوامل المؤثرة في تحصيلها.

المبحث الأوّل: الملكة اللّغوية في نظر القدماء والمحدثين..... 24

- تعريف الملكة اللّغوية:..... 24
- الملكة اللّغوية في نظر القدماء:..... 24
- الملكة اللّغوية عند اللّغويين المحدثين:..... 30
- مفهوم الملكة وكيفية تحصيلها عند عبد الرحمن الحاج صالح:..... 34

المبحث الثاني: الملكة اللّغوية ومسألة الازدواج اللّغوي:..... 37

- تعليم اللّغة العربية بعد الاستقلال:..... 37
- الازدواجية اللّغوية:..... 40
- الثّنائية اللّغوية:..... 43

المبحث الثالث: الواقع التّعليمي للتّعبير وأهميته في اكتساب الملكة اللّغوية:.....45

- واقع تدريس التّعبير في المرحلة الابتدائية:..... 45

- تعريف التعبير:.....45
- أشكال التعبير:..... 47
  - التعبير الشفوي:..... 47
  - التعبير الكتابي:..... 49
- أهداف التعبير بنوعيه:..... 50
- أسباب ضعف المتعلّم في التّعبير:..... 53
- طريقة المناقشة في التّعبير:..... 55
- أهمية طريقة المناقشة في تدريس التّعبير:..... 56

المبحث الرابع: الخطأ اللّغوي في ضوء اللّسانيات التطبيقية..... 60

- مدخل:..... 60
- مسألة الخطأ عند القدماء:..... 60
- مسألة الخطأ عند المحدثين:..... 62
- أهمية دراسة الخطأ اللّغوي:..... 66
- أنواع الأخطاء اللّغوية:..... 70
- مسارات تحليل الأخطاء:..... 71
  - الاتجاه التّقليدي:..... 71
  - الاتجاه التّقابلي في تحليل الأخطاء:..... 72
  - الاتجاه تحليل الأخطاء:..... 74
- مرحلة التعرف على الخطأ:..... 76
  - تصنيف الأخطاء:..... 77
  - تفسير الأخطاء:..... 78

الفصل الثاني: الأبعاد النظرية للتدريب اللّغويّ.

المبحث الأوّل: التدريب اللّغويّ (المصطلح والمفهوم)..... 81
- التّعريف اللّغويّ للتّدريب أو التّمرين:..... 81
- المعنى الاصطلاحي للتّمرين:..... 82
- التعريف اللّساني:..... 84
- التعريف النّفسيّ:..... 84
- التمرين في المناهج التعليمية:..... 85
- المكانة التّربوية للتّدريب اللّغويّ:..... 86

المبحث الثاني: التّدريبات التّقليدية والبنوية..... 88
- المبادئ اللّغوية التقليدية:..... 88
- عيوب الطّريقة التّقليدية:..... 88
- التّدريبات اللّغوية في ظلّ مدرسة المبادئ التّقليدية:.....89
- المدرسة البنوية:..... 90
- التّدريبات اللّغوية في ظلّ المدرسة البنوية:..... 91
- خصائص التدريبات البنوية:..... 92
- المقاييس المعتمدة في إعداد التمارين البنوية:..... 94
- أنواع وأشكال التمارين البنوية:..... 95
- نماذج عن التدريبات البنوية:..... 96
- مكانة التّمارين البنويّة ووظيفتها في تعليمية اللّغات:..... 100
- الانتقادات التي وجهت للتّدريبات البنوية:..... 104

المبحث الثالث: التّدريبات التّحويلية التّوليدية..... 106
- التّدريبات اللّغوية في ظل المدرسة التّحويلية التّوليدية:..... 106

- خصائص التّدريبات التّحويلية التّوليدية:..... 107
- أمثلة عن التّدريبات التّوليدية التّحويلية:..... 108

المبحث الرابع: التّدريبات التّواصلية..... 109
- مدرسة علم اللّغة الاجتماعي:..... 109
- شروط تحقيق التواصل:..... 112
- سوسور والتّواصل:..... 113
- التّواصل عند شانون:..... 116
- ماهية التّمارين التّواصلية وأهدافها:..... 118
- أهداف التّدريبات التّواصلية:..... 120
- أنواع التدريبات التّواصلية:..... 121
- نماذج عن التّدريبات التّواصلية:..... 123

الفصل الثالث: واقع الممارسات اللّغوية في المدرسة الابتدائية وعلاقتها بملكة المتعلّم اللّغوي.

المبحث الأوّل: وصف المستوى والكتاب المستهدفين بالدراسة..... 130
- ملمح الدّخول إلى السّنة الخامسة ابتدائي:..... 130
- وصف الكتاب المستهدف بالدّراسة:..... 131

المبحث الثاني: دراسة وصفية تحليلية للتّدريبات اللّغوية المقترحة في كتاب السّنة الخامسة ومكانتها في اكتساب الملكة اللّغوية..... 134
- أفهم النّص:..... 134
- أعبّر:..... 137
- أتعرّف على أجزاء النّص:..... 141
- أتدرّب التدريبات النحوية والصرفية:..... 146

- الأساليب الحديثة في تدريس نشاط القواعد:..... 152
- أسلوب المطالعة النحويّة:..... 152
- أسلوب التعلّم التّعاوني:..... 152
- أسلوب الشّاهد الشّعري:..... 153
- أثري لغتي:..... 154

المبحث الثالث: البعد النّظري للتّدريبات اللّغوية للمستوى الخامس ابتدائي ونجاعتها في اكتساب الملكة اللّغوية:..... 163
- تدريبات الاستخراج والتّعيين:..... 164
- تدريبات تحرير فقرة:..... 170
- تدريبات التّحويل والتّصريف:..... 175
- تدريبات ملء الفراغ:..... 179
- تدريبات الضّبط بالشّكل والإعراب:..... 183
- تدريبات الربط:..... 185
- تدريبات التّصنيف والتّرتيب:..... 187
- تدريبات البحث في القاموس:..... 189
- تدريبات الكتابة الإملائية:..... 193
- تدريبات الجواب بـ "نعم" أو "لا":..... 194

الفصل الرابع: واقع اكتساب الملكة اللّغوية عند متعلّمي السنة الخامسة من خلال كتاباتهم.

المبحث الأوّل: تصنيف وتفسير أخطاء متعلّمي السّنة الخامسة وعلاقتها بالتّدريبات اللّغوية وتفسيرها" 199
- منهجية البحث في الجانب التطبيقي:..... 199

- أدوات البحث:..... 199
  - التعبير الكتابي:..... 199
  - الملاحظة المباشرة:..... 199
  - الاستبانة:..... 199
- أهداف الدراسة الميدانية (الخاصة بالأخطاء):..... 200
- أدوات البحث وخصائص المدونة:..... 201
- تحليل أخطاء المتعلّمين:..... 202
  - اختلالات تركيبية ترتبط بالقواعد النّحوية:..... 204
  - الأخطاء الإملائية:..... 204
  - أخطاء في البنيات الصرفية:..... 205
  - أخطاء تعبيرية مختلفة:..... 205
  - أخطاء في اتّساق النّص وانسجامه:..... 205
- تصنيف الأخطاء وتشخيصها:..... 206
  - الأخطاء النّحوية:..... 206
  - الأخطاء الإملائية:..... 215
  - الأخطاء الصرفية:..... 229
  - الأخطاء التّعبيرية:..... 235
  - أخطاء مرتبطة باتّساق النّص وانسجامه:..... 243
  - تفسير الأخطاء المرتبطة باتّساق وانسجام النّص:..... 244

المبحث الثاني: دراسة إحصائية تحليلية للاستبانة الموجّهة للمفتشين..... 248

المبحث الثالث: دراسة إحصائية تحليلية للاستبانة الموجّهة للمعلّمين..... 259

خاتمـة:..... 278

قائمـة المراجـع:..... 283

الملاحق:..... 298

فهرس الموضوعات:..... 327