الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مراكز محو الأمية – بجاية أنموذجا-

رسالة لنيل شهادة دكتوراه

تخصص : لسانيات

إعداد الطالبة:

تسعديت لحول

السنة الجامعية: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مراكز محو الأمية – بجاية أنموذجا-

رسالة لنيل شهادة دكتوراه

تخصص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:

تسعديت لحول

إشراف:

أ.د. الطاهر ميلة

السنة الجامعية: 2015/2014

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر2

كلية الآداب واللغات

قسم اللغة العربية وآدابها

المقاربة التواصلية وتعليم اللغة العربية وتعلّمها في مراكز محو الأمية – بجاية أنموذجا-

رسالة لنيل شهادة دكتوراه

تخصص : لسانيات تطبيقية

إعداد الطالبة:

تسعديت لحول

إشراف:

أ.د. الطاهر ميلة

أعضاء لجنة المناقشة

أ.د. خولة طالب الابراهيمي	أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر2	رئيسا
أ.د. الطاهر ميلة	أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر2	مشرفا ومقررا
أ.د. نصر الدين بو حساين	أستاذ التعليم العالي جامعة البليدة	عضوا
أ.د. الطاهر لوصيف	أستاذ التعليم العالي جامعة الجزائر2	عضوا
أ.د.عمر بلخير	أستاذ التعليم العالي جامعة تيزي وز	عضوا
د. كوداش مليكة	أستاذ محاضر "أ" جامعة بوزريعة	عضوا

السنة الجامعية: 2015/2014

كلمة شكر

نتقدم بالشكر الجزيل إلى كلّ من ساعدنا على إ نجاز هذا العمل المتواضع، ونخص بالذكر الأستاذ المشرف الدكتور طاهر ميلة أطال الله في عمره، وإلى الأستاذ محمد يحياتن تغمده الله برحمته،وإلى الأستاذة الفاضلة مليكة كوداش التي ما بخلت علينا بنصائحها القيّمة و إلى كل أعضاء لجنة المناقشة الموقّرة، وإلى عائلتي الصغيرة والكبيرة، وإلى كلّ الزملاء والزميلات(كايسة عليق،سميرة مهلول...).

مقدمـــــــة

لا شك أنّ البحث في ترقية استعمال اللّغة العربية في مراكز محو الأمية لجعلها وسيلة للاتصال والعلم، كالبحث في أيّ قطاع من قطاعات المعرفة، لا يمكن أن يصل إلى المستوى المطلوب إلاّ إذا تضافرت فيه الجهود الفردية والجماعية، لذلك بذلت الدول العربية ومن بينها الجزائر جهودا معتبرة من أجل محو الأمّية وتقديم خدمات تعليمية متنوعة للكبار إيمانا منها بأنّ التعليم هو الأساس لتقدّمها. لكن هذه الجهود تبقى غير كافية لجعل المتعلّم في مراكز محو الأمّية يكتسب المهارات الأساسية في المعرفة التي تؤهله للتعامل مع الواقع بكلّ تحدياته وتحقيق عملية التواصل باللّغة العربية الفصحى، لذلك بات من الأهمية بما كان الوقوف أمام هذا النقص و محاولة التصدي له، لجعل المتعلّم في مراكز محو الأمّية يقضي على أمّيته التي تعتبر من القضايا الهامة المطروحة في العالم الثالث ،لانعكاساتها السلبية على حياة المجتمع.يعتبر هذا البحث محاولة للمساهمة في معالجة هذه الظاهرة من خلال التعرف على الاستراتيجيات والمضامين والأساليب التي لها علاقة بها.لأنّ التغلب على هذه المشكلة(الأمّية)يعني بناء مجتمع قادر على الإنتاج و التكيّف مع كل ما يستجد من معارف و مهارات مختلفة، فالمواطن القارئ عنصر من عناصر التنمية في البلاد.كما يعتبر هذا البحث محاولة للمساهمة في مواجهة هذه الظاهرة ،من خلال إلقاء الضوء على مكانة هذه الفئة في الحقل التربوي، لأنّ أي مجتمع قصده النجاح فهو مجتمع يهتم بمشروعه التربوي و يحاول الإبداع والالتزام و التنشيط لكل ما هو ثقافي علمي و تكنولوجي.فالبحث التربوي له إسهام و دور مهمين في هذا الإطار .وتكمن أهمية هذا البحث أيضا في محاولة تحديد الحاجيات التربوية الأساسية للمجتمع و لنموه الذاتي تلك التي تخص محو الأمّية. و كذا جعل مسألة محو الأمّية موضوعا يتم خلاله توضيح و تحليل المناهج المتبعة في هذا الميدان باتباع طريقة التواصل و المشاركة.

إنّ الاهتمام بظاهرة الأمية و محاولة القضاء عليها يشكل محور اهتمام العالم بأسره حيث قدمت المنظمة الفرنسية لمحو الأمية دراسة بعنوان:" البالغين الأمّية و محو الأمّية"و هي

دراسة إحصائية مقارنة حول محو الأمّية و كفاءات البالغين على قراءة و فهم النّصوص و ذلك بين سنة1994و2003. وصدر كتاب لماري بارت بفرنسا سنة2008 بعنوان"أقرأ،أكتب الفرنسية،طريقة لمحو أمية البالغين" و فيه بيّنت الطرق المختلفة التي نتمكن بها من الكتابة و القراءة باللّغة الفرنسية.و ثلاث دراسات أخرى أجريت في جويلية 2003 من طرف وزارة العمل و التضامن الاجتماعي تحت إشراف فاليري سايسيت بمقاطعة كبيك الكندية حول"محو الأمّية والتكوين القاعدي في وسط العمال"و فيها قدّرت عدد الاشخاص الأميين الذين يعملون بكندا و عن موقف المؤسسات الاقتصادية تجاه محو الأميةوقد اتضح من خلال الأطلس الذي قدمته اليونيسكوعن محو الأمية أنّه ما يزال لحد الآن في العالم ما يقارب781مليون بالغ و126شاب غير قادر لا على قراءة و لا كتابة جملة بسيطة.

وقد وعى الباحثون العرب هذه المسألة فأنتجوا دراسات عدة تتّصل بالعربية وتعليمها في مراكز محو الأمّية.ففي الجزائر اقترحت على سبيل المثال "مليكة كوداش" في بحثها : La langue des Neo- Alphabétisés, la langue arabe standard en Algérie : contributions à une Analyse des productions écrites des sujets berberophones et/ ou Arabophones.، مجموعة من النقاط كمحاولة لمقاربة اللّغة العربية في نظامها التعليمي من طرف المتعلم كبير السن، إذ حاولت توضيح الدور الذي تلعبه اللّغة الأم (العربية العامية أو القبائلية) وكيفية تأثيرها على تلقي اللّغة العربية الفصحى.

وكتب "فتحي بحة" في كيفية تعليم اللّغة العربية من منظور النظرية السلوكية لمتعلمي مراكز محو الأمّية في دراسته المعنونة "تعليمية أنشطة اللّغة العربية للكبار من منظور النظرية السلوكية، برنامج محو الأمّية في الجزائر – أنموذجا- و قد وضح خلال هذا البحث كيف يتم استثمار النظرية السلوكية في مناهج تعليم الكبار(محو الأمّية).

وألفت " فتيحة بوتمر" في نقد طرائق تعليم اللّغة العربية الفصحى من خلال دراستها المعنونة "تعليم اللّغة العربية للأميين: دراسة تحليلية لطرائق تعليم القراءة وتقويم تعلّمها.و فيه

عرفت الطرائق المختلفة لتعليم الكبار(محو الأمّية)مادة القراءة و كيف تساهم القراءة في محو أمّية المتعلمين.

أمّا في الوطن العربي فإنّنانجد مجموعة من الباحثين كتبوا في هذا الموضوع منهم:

_أبو بكر سالم محمد قدم بحثا سنة 2008 بعنوان"واقع برامج محو الأمية و تعليم الكبار في اليمن و سبل تطويرها" .و قد هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع برامج محو الأمية في اليمن و تلمس جوانب القوة و الضعف فيها و تعزيزها بالمقترحات أواقتراح اجراءات لمعالجتهان كلّ ذلك من وجهة نظر المشرفين التربويين القائمين على برامج محة الأمية .

– محمد مالك سعيد محمود، ومحمد مزمل البشير كتبا بحثا بعنوان "برامج محو الأمّية بدول الخليج دراسة تقويمية" منشورات مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي.ويعتبر هذا البحث محاولة لتقييم برامج محو الأمية في دول الخليج و تقويمها واقتراح الحلول للنقائص التي تعاني منها .

_أحمد مصطفى كامل له رسالة دكتوراه بعنوان"فاعلية برنامج مقترح في تنمية كفايات تكنولوجيا التعليم لمعلّمي محو الأمّية جمهورية مصر"و فيها حاول الباحث سنة2004بجامعة عين شمس تحديد كفايات تكنولوجيا التعليم الواجب توفرها لدى معلّمي محو الأمّية محاولا اقتراح تصور لبناء برنامج لتنمية هذه الكفايات لدى معلّمي محو الأمّية.

فهذه الدراسات فتحت الأعين على ضرورة تشخيص الأوضاع التربوية والتعليمية بالنسبة لفئة مراكز محو الأمّية، وتقييم العملية التعليمية لوضع برامج تستجيب لمتطلبات النظريات الحديثة في علم تعليم اللغات وتحقق التنمية الشاملة.و ما هذا البحث إلاّ إضافة لهذه الإسهامات التي سبق إليها الباحثون بمختلف أقطارهم إذ يعتبر نظرة مغايرة لموضوع محو الأمية من زاوية تواصلية و ذلك باعتماد أساسيات المقاربة التواصلية التبليغية للوقوف عند خصوصياتها و مدى استثمار حقل محو الأمّية لهذا المنهج و نتائجه في هذا الميدان.

ونحن إذ ننطلق في انجاز هذا العمل من نفس الوعي والقناعة، فقد شجعتنا على الموضوع جوانب ذاتية متعلقة بأهالينا الذي تعبوا وضحّوا كي نتعلّم نحن وهم أميّون . فماذا قدمنا نحن لهم بالمقابل؟ وأخرى موضوعية متعلقة بمحاولة التعرّف على الفئات المستهدفة (متعلمي مراكز محو الأمية) من برامج محو الأمية ورصد واقعها اللغوي.

إن الإنسان دائم البحث عن وسائل تجعله يتكيّف في حياته مع وسطه الطبيعي والاجتماعي، هادفاً وراء ذلك إلى فهم هذا العالم، والتعمق في ظواهر الكون ومختلف البنى التي يتشكل منها نظامه، وكيفية التفاعل والاندماج في الوسط الاجتماعي. لذا بات لزاماً على الإنسان اتخاذ التعلّم وسيلة مهمة لاستكشاف ما ينشده من حقائق ومعارف. والتعلم يسود تقريباً كل أنواع النشاط البشري، حتى أنه لا يخلو نمط من أنماط السلوك من التعلم. فالتعلمهو « تحصيل المعلومات والمهارات وغيرها، وحصول تغيّر دينامي داخل الفرد يتقبله عن رضى وطواعية وعن رغبة في التطور يؤدي إلى تشكيل تمثلاته وخلق تصورات جديدة لديه عن الواقع »[1].

أمّا التعليم فهو ذلك النشاط القائم بين فروع العملية التعليمية؛ أي المادة الدراسية وطريقة انتقائها عبر قناة« المعلم إلى المستقبِل وهو محور النشاط ككل فهو نشاط تواصلي يهدف إلى إثارة التعلم وتحفيزه وتسهيل حصوله، إنه مجموعة الأفعال التواصلية والقرارات التي يتم اللجوء إليها بشكل قصدي ومنظم »[2]. لذلك فالتعليم تحقيق لعملية التواصل. وهذا الأخير يشكل القناة الرئيسية للتعلم، فهي مهارة مركزية لدى الفرد، ووسيلة تضمن له التعبير عن الأفكار. لكن هذه المهارة تلقى تحديات كبيرة لدى متعلمي مراكز محو الأمية، نظراً للصعوبات التي يتلقاها المتعلم في كتابة فقرة باللغة العربية الفصحى دون أخطاء، وعجزه عن المشاركة في حوار دون تلعثم، أو تدخل لما هو عامّي أو أعجمي. وما تركيزي على هذه الفئة من تعليم الكبار إلا رغبة في وصف واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في مراكز محو الأمية، بتحليل وتقويم نشاط القراءة

[1] - الدريج محمد،تحليل العملية التعليمية،قصر الكتاب ,البليدة,ط2،1991,، ص 13.
[2] - المرجع نفسه، ص 13.

والقواعد، وطريقة تلقينهم إيّاها، لنقل صورتهم كما هي في الميدان. كما أن الطرائق السائدة ما زالت تركز على الجانب الشكلي للغة بالتلقين الالي للقراءة وشرح القواعد بمعزل عن سياقاتها التواصلية. في حين أنّ ما يحتاج إليه المتعلم كبير السن هو تحقيق التواصل.هذه الملاحظات التي استنتجناها من ملاحظة عادية بسيطة لما هو موجود بأقسام مراكز محو الأمية دفعتنا إلى التساؤل الاتي :

هل المنهجية المعتمدة حاليا في مراكز محو الأمية ببجاية تؤدي إلى تحقق الكفاية التواصلية عند المتعلمين؟ وتتفرع عنه الأسئلة الفرعية الآتية:

ما التواصل وكيف يتحقق، وإلى أيّ مدى استفاد مجال محو الأمّية من المعطيات والمفاهيم اللّسانية الحديثة؟

–هل ساهمت هذه المعطيات(التمرين البنيوي) في إكساب المتعلم القدرة على توظيف و استعمال اللّغة العربية الفصحى، وما الدور الذي يلعبه التمرين اللّغوي في العملية التعليمية التعلّمية؟

– هل الاعتماد على المقاربة النصية(طبيعة النصوص), المقاربة بالكفاءات... يؤدي إلى تحقيق القدرة على التواصل؟.

– ماهي طبيعة المحتويات اللّغوية لنصوص القراءة؟ وهل تؤدي بمتعلمي مراكز محو الأمية إلى اكتساب القدرة على التواصل باللّغة العربية الفصحى ؟وهل هي ملائمة لمستوى متعلمي مراكز محو الأمية وحاجاتهم التعليمية؟.

– ما جدوى المضمون اللّغوي لبرنامج القواعد؟ و هل يجعل المتعلم يتكلم لغة عربية فصيحة و سليمة.إلى أي مدى يتناسب و المقدرة الذهنية لمتعلمي مراكز محو الأمية؟.

وقد افترضنا الإجابات التالية و التي سمحت لنا بعنونة البحث بـ "المقاربة التواصلية و تعليم اللّغة العربية وتعلّمها في مراكز محو الأمية – منطقة بجاية أنموذجا– :

_ المنهجية المعتمدة حاليا في مراكز محو الأمية ببجاية لا تؤدي إلى تحقق الكفاية التواصلية عند المتعلمين و تتفرع عن هذه الفرضية الفرضيات الجزئية الآتية:

-التمارين البنيوية تساهم بشكل جزئي(المقدرة اللغوية)في اكساب الملكة التواصلية.

-أن الاعتماد على (المقاربة النصية(بالتركيز على طبيعة دون أخرى من النصوص)) لا تلائم مستوى متعلمي مراكز محو الأمية.مما يؤدي إلى عدم اكتساب القدرة التواصلية.

-المحتويات اللّغوية في نصوص القراءة تتعدى مستوى متعلمي هذه المراكز.مما يجعله غير قادر على تحقيق عملية التواصل.

-مضمون القواعد لا يتناسب و المستوى الذهني لمتعلمي هذه المراكز.وهذا يؤثر سلبا على قدرته التواصلية.

لذلك بات من الضروري مراجعة وفتح المجال للبحث والتجديد وإعادة النظر في صياغة المناهج و الطرائق التعليمية وتبني إستراتيجية جديدة تطورت على يد لسانيين تطبيقيين لتجاوز مرحلة الصراع اللّغوي الذي يعيشه المتعلم ليتمكن من استخدام اللّغة العربية الفصحى بشكل عفوي في خطاباته الشفوية والكتابية و تنمية القدرة اللغوية وإثراء إمكانية الاستعمال التواصلي والإنتاجية اللغوية لدى المتعلم. إن اللّغة العربية الفصحى لا تستعمل وحدها في مراكز محو الأمية، بل تستعمل إلى جانبها العربية العامية والقبائلية، فانطلاقا من تحديد طبيعة المادة التعليمية ووصفها يتبين للمنشّط ما الأساليب الحديثة التي تناسب طبيعة تدريس اللغة العربية الفصحى.بالتالي القضاء على معاناة المنشّطين في مراكز محو الأمية من جراء تطبيق طرائق التدريس التي لم تتحرر من طابعها التقليدي في مادتي القراءة والقواعد والقائمة على التلقين والتحفيظ الآلي للقواعد في شكله النظري البعيد عن الجانب التطبيقي القائم على الأساس العلمي الحديث ،الذي يولي أهمية كبرى للّغة كأداة تواصل في مختلف المواقف

الاجتماعية.والعمل على تطوير محتوى الدراسة وطرائق التدريب لمتعلمي مراكز محو الأمّية لجعلها أكثر قدرة على تحقيق أهدافها.

إن ما يسعى إليه هذا البحث هو محاولة الإسهام في تسليط الضوء على واقع اللّغة العربية الفصحى في فصول محو الأمّية، – منطقة بجاية أنموذجا– ومحاولة تقديم اقتراحات قد تساعد المنشطين في مراكز محو الأمّية على اعتماد أساليب تعليمية تمكّن المتعلمين الكبار في هذه المراكز من اكتساب ملكة لغوية وتواصلية باللّغة العربية الفصحى، مع العلم أنّ هؤلاء المتعلمين يأتون إلى هذه المراكز وهم لا يملكون أدنى معرفة لغوية بهذه اللّغة، ولا يقدرون على التواصل بها. كما يسعى البحث أيضا إلى تبيان الأخطاء اللّغوية التي يقع فيها كبير السن في مراكز محو الأمّية على اعتبار أنّ القدرة اللّسانية ضرورية لاكتساب القدرة التواصلية. كما يهدف أيضا إلى فحص الواقع الذي هو عليه استعمال اللّغة العربية – مادة وطريقة– وكذا تقويم_استعمالها في هذه المراكز في ظل المعطيات المتغيرة باستمرار في ميدان اللسانيات التطبيقية وعلم تعليم اللّغات.

لذا ركّزنا على المنهج التواصلي التبليغي لتمكين هؤلاء من امتلاك القدرتين اللّغوية والتواصلية في سياقات اجتماعية مختلفة. ولنقل الصورة الحقيقة لواقع اللّغة العربية في مراكز محو الأمّية، وطرائق تلقين مادتي القراءة والقواعد فيها. فقد اعتمدنا المنهج الوصفي الذي يقوم على ما يلي:

أ – وصف الظاهرة: حيث قمنا بوصف نصوص نشاط القراءة، شكلاً ومضموناً، والطريقة المعتمدة في تلقينها، وكذا نشاط القواعد، والطريقة المعتمدة في تلقينه.

ب – التحليل(تحليل المضمون): ويكمن في تحليل تلك المحتويات، وتقويمها باقتراح ما نعتقد أنه مناسبً، حتى تحقق العملية التعليمية أهدافها في مادتي القراءة والقواعد، وفق ما يقتضيه المنهج التبليغي التواصلي، والدرس اللغوي الحديث، بصفة عامة، في تعليم اللغات.

ج –المسح بالعينة حيث قدم استبيانين للأساتذة في مادة القراءة و القواعد لمعرفة أرائهم في قدرة المتعلّم اللّغوية في المستوى الثالث ثم قدمنا تمارين للتأكد من المعطيات المقدّمة من طرف المعلّمين(المنشطين), ثم تأكيدا على النتائج المتوصل إليها، أضفنا التعابير للمتعلمين في مراكز محو الأمّية(المستوى الثالث)، و قد استعننا بالإحصاء من خلال دراسة تواتر الأخطاء و قلتها في التمارين و التعابير التي وزعت على المتعلمين ومن خلال إحصاء أراء المنشطين.و قد تراوحت العينة بين 5 و20 بالمائة(حيث ينص المهتمون بالمنهجية على أن10بالمائة من المجتمع هي العينة التي تمثل المجتمع الأصلي غير أن البعض الآخر ينصّ على أنه في حالة ما إذا كان المجتمع متجانس يمكننا الاكتفاء ب5بالمائة) وهكذا بني البحث على ما يلي:

- التمهيد: تناولنا فيه مفهوم الأمّية لغة و اصطلاحا و تحدثنا عن التعليم في مراكز محو الأمّية _دراسة_كرونيكية_من خلال تقديم لمحة تاريخية عن استراتيجية الجزائر في محو الأمية بدءا بجهود حزب جبهة التحرير الوطني الى جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين الى دخول الجزائر في البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمية بغية تنمية مهارة الاتصال لدى الدارسين و لتحقيق مردود أفضل و في الأخير تم تتبع خطوات ملموسة ابتداءا من 2003 الى غاية 2016 اذ جاءت الاستراتيجية الوطنية لمحو الأمية بثلاث مراحل أساسية و هي(مرحلة الأساس,مرحلة الانطلاق ومرحلة المتابعة)

وركزنا في الباب الأول على المقاربة التواصلية، وعلاقاتها باللسانيات النظرية واللسانيات التعليمية وجزأناه إلى ثلاثة فصول، تناولنا في الفصل الأول موقع التواصل في الحقل اللساني وكيف أنّ هدف اللّغة الأساسي هو تحقيق عملية التواصل، ثم وضحنا في الفصل الثاني منهجيات تعليم اللّغة ومفهوم تعليمها من منظور النظريات اللّسانية البنيوية المختلفة، ثم شرحنا في الفصل الثالث مفهوم التعليم من المنظور التواصلي في إطار ما أسميناه بالتعليم في ظل المقاربة التواصلية وهي مقاربة جديدة في التعليم تستمد مفاهيمها من حقول لسانية مختلفة.

أمّا الباب الثاني المعنون بـ واقع تعليم اللّغة العربية الفصحى في مراكز محو الأمّية بمنطقة بجاية وهي دراسة تطبيقية قسمناها إلى ثلاثة فصول، يمثل الفصل الأول منه دراسة تطبيقية حول المحتويات اللغوية في كتب اللّغة العربية للمستويات الثلاثة لمحو الأمّية، أمّا الفصل الثاني فكان دراسة تطبيقية حول طرائق تقديم نشاط القراءة وطبيعة نصوصه مع محاولة تقديم الاقتراحات ، أمّا الفصل الثالث فتمحور حول طرائق تقديم نشاط القواعد وقراءة في برنامجه ومحاولة تقديم الاقتراحات. وأخيرا جاءت الخاتمة حوصلة لأهم النتائج المتوصل إليها من خلال هذه الدراسة.

وقد اعتمدنا على مجموعة من المصادر والمراجع من أجل إثراء هذا البحث منها:

- مناشير وزارة التربية وإصداراتها.
- مناشير الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار.
- عبد الرحمان الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية.
- خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات.
- مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها.
- تركي رابح: مشكلة الأمية في الجزائر.
- Hymes. D, Vers la compétence de communication. -

رغم أنّ المراجع المتخصصة في هذا المجال قليلة جدّا، بحيث أنّ أكثر ما أنجز في اللسانيات التطبيقية باللّغة العربية ما هو إلاّ ترجمات مختصرة للأفكار الغربية إلى جانب الصعوبات المتمثلة في الحصول على مقررات نشاط القراءة والقواعد لمراكز محو الأمّية، لأنّ أغلبها محاولات لم تثبت النية عليها بعد رغم ذلك كتب لهذا العمل أن يصل إلى نهايته فإن وفقنا فلله الحمد وإلاّ فنرجو أن يكون لنا أجر محاولة تشخيص الداء واقتراح نوع من الحلول لمراكز محو الأميّة.

تمهيـــــد

إنّ البحث المستمر في ميدان التربية عامة، وفي مجال محو الأمّية بصفة خاصة يبدو ضروريا، كوننا نعيش في عالم سريع التغيّر، لازدحام المعارف والعلوم، لذا ينبغي أن نمكّن المتعلم من اكتساب الكفاءات التي تسمح له بالاندماج في محيطه، بما يناسب مستواه العقلي والاجتماعي والوجداني.

وقد ورد في لسان العرب لابن منظور أنّ «الأميّ الذي لا يكتب، قال الزجاجي الأميّ الذي على خلقة الأمة، لم يتعلم فهو على جبلته»[1]. وفي التنزيل العزيز « ومنهم أمّيون لا يعلمون الكتاب إلا أماني»[2]. فمعنى الأمّي المنسوب إلى ما عليه جبلّة أمه؛ لا يكتب، لأن الكتابة مكتسبة فكأنه نسب إلى ما يولد عليه؛ أي على ما ولدته أمه عليه. وفي القرآن الكريم قوله تعالى: « الذين يتبعون الرسول النّبي الأمّي».[3]

من خلال ما سبق ذكره فإنّ الأميّة تعني الجهل بالأشياء. والإنسان الأمّي هو من يجهل آليات القراءة والكتابة فهي إذن مشكلة قديمة قدم الإنسان.

أمّا اصطلاحا فقد جاء في تعريف منظمة اليونسكو للشخص الأمّي سنة 1956 بأنه « الشخص الذي لا يستطيع أن يقرأ وأن يكتب بياناً بسيطاً وقصيراً على وقائع متصلة بحياته اليومية »[(4)]. وعرّفته نفس المنظمة عام 1978 بأنه « الشخص الذي لا يستطيع ممارسة جميع الأنشطة التي تكون فيها القراءة والكتابة ضروريتين من أجل تحسين سير الأمور في مجتمعه»[(5)]. في حين عرّف محو الأمية في سنة 1981 بأنّه« جعل الفرد قادراً على القراءة

[1] – ابن منظور، لسان العرب،تح:عامر أحمد حيدر، مراجعة عبد المنعم خليل إبراهيم،دار الكتب العلمية،بيروت،ط1، 2003م، ص34.

[2] – سورة البقرة، الآية 78.

[3] – سورة الأعراف، الآية 157.

[4]– المجلة المغربية لعلوم التربية "التدريس" "أعمال الندوة المغاربية، محو الأمية والمحيط الاجتماعي والثقافي"، جامعة محمد الخامس، منشورات كلية علوم التربية، الرباط،ع 1991،18، ص 18.

[5] – المرجع نفسه، ص 18.

والكتابة مع إدراك المعنى لغرض بسيط ومختصر ذي صلة بالحياة اليومية »[1]. وقد جاء في مداخلة لمفتش محو الأمّية لملحقة بجاية أن«الأمّي من بقي على لغة أمه واصطلاحاً الأمّي كل شخص تجاوز العاشرة ولا يعرف القراءة والكتابة ومبادئ الحساب بأية لغة كانت ».[2] وهذا أيضا ما يؤكده التعريف الآتي:« أمّا من حيث مفهوم التعليم فبعض الدول تعرف الأمّي بأنّه المواطن الذي لا يعرف القراءة والكتابة وإجراء العمليات الحسابية الأربع وهناك بعض الدول تعرفه بأنّه المواطن الذي لم يكمل أربع سنوات».[3]

وعلى هذا، فإن محو الأمّية هو إكساب المعارف والمهارات الضرورية لشخص ما لتمكينه من ممارسة كل النشاطات. ومحو الأمّية يعني الوصول بالمستهدفين (المتعلمين في مراكز محو الأمّية) إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنهم من القدرة على فهم واستعمال المكتوب الضروري للأشغال اليومية داخل المنزل وأثناء العمل، وضمن الجماعة، أي إفادة أنفسهم ومجتمعهم عن طريق المهارات الأساسية؛ القراءة ،التحدث والكتابة.

وتهدف هذه العملية إلى تعليم الكبار وإدماجهم في المجتمع، بحيث يصبحون طاقات بشرية فاعلة و أكثر مساهمة من موقعها في ازدهار البلد وتقدّمه، ولتحقيق أهداف المتعلّم الكبير، وتنمية معارفه وإمكاناته. يتيح محو الأمّية للكبار ما يلي:

1 - الرفع من إمكاناته في مختلف المجالات التعليمية.

2 - العمل على اندماجه الفعلي في الحياة الفاعلة، وتحسين أدائه داخل وخارج المحيط الأسري.

---

[1] – عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر إستراتيجية وطنية لمحو الأمية 2006، ص 2 – 3.

[2]– عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، التسيير والتنظيم البيداغوجي في محو الأمية "أزراج ربيع" مفتش محو الأمية لملحقة بجاية 2009 – 2010، ص2

[3] – سميح عيسى: على طريق محو الأمية في القطر العربي السوري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق ،1979، ص65. ،

3 - الإقبال على مختلف أنشطة التكوين والتعلّم المستمرين.

ونقصد بالمتعلم الكبير في مجال محو الأمّية، كل من بلغ السن التي تسمح له بالالتحاق بالتعليم النظامي، أو التحق به في سن الصغر وغادره لسبب من الأسباب. فالقضاء على أمّية هؤلاء بجميع أشكالها وأنواعها هي محط اهتمام المجتمع والعاملين في ميدان محو الأمّية وتعليم الكبار، لجعلهم أفراداً بإمكانهم المواكبة والتتبع وقراءة الجرائد والتعامل المباشر مع المؤسسات والإدارات، ومباشرة التواصل الشفهي والكتابي مع المحيط، دون إشكال. فتحرير « هؤلاء من شتى أنواع الأمية بدءاً بالأمية الأبجدية التي تثقل كاهل العالم بحوالي 800 مليون أمّي، معظمهم نساء وأطفال، وحوالي 70 مليون منهم في العالم العربي، والأمّية الوظيفية، وهي عدم تمكن الأمّي من التحكم في اللّغة الكتابية ».[1] إلى بقية أشكال الأمّية إضافة إلى الأمّية الهجائية والوظيفية وهي[2]:

1 - الأمّية الحضارية: وهي جهل الإنسان بالمقوّمات الأساسية التي تتبني عليها حضارة أمّته.

2 - الأمّية السياسية: ويقصد بها الجهل بالنواحي السياسية بالرغم من تعلّم الفرد القراءة والكتابة.

3 - الأمّية الدينية: ويقصد بها الجهل بالشعائر الدّينية اللازمة للإنسان في مجتمعه.

4 - الأّمية الصحية: وهي عدم معرفة النواحي الصحية، وأسباب الوقاية والعلاج.

5 - الأمية الاجتماعية والاقتصادية: ويقصد بها الجهل بالمشكلات الاجتماعية، والتي يعاني منها المجتمع، والحالة الاقتصادية دولياً ومحلياً.

6 - الأمّية المهنية: وهي عدم تكوين الفرد لمهارات تساعده على حلّ المشكلات، سواء في العمل، أو في الحياة، بالرغم من اكتساب الإنسان قسطاً وافراً من التعليم.

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر إستراتيجية لمحو الأمية، 2006، ص3.

[2] -– فؤاد متولي بسيوني، مشكلة الأمية، مركز الإسكندرية للكتاب ،ط1 ،1998، ص ص 21 – 22

7 - الأمّية المعاصرة والأمّية الحضارية[1]: وهي التخلف عن ركب الحضارة، والانعزال عن الأحداث العالمية، والمخترعات والاكتشافات. وهذا يتطلب معايشة الفرد لمختلف التطورات في كافة المجالات.

فمحو الأمّية هو مجمل العمليات التعليمية التي ينمّي من خلالها الأفراد الكبار قدراتهم، ويثرون معارفهم، ويحسنون مؤهلاتهم التقنية والمهنية، لتلبية حاجياتهم وحاجيات مجتمعهم المتغيّرة، تفادياً للوقوع في أي نوع من أنواع الأمّية السالفة الذكر، ثم إنّ مفهوم محو الأمّية لا يقتصر فقط على هذا التعليم المتعلق بالكتابة والقراءة والحساب بل تجاوز هذا المفهوم لأفق أوسع وهو تعليم الأمّي كيف يتواصل مع غيره ويتعامل مع أفراد مجتمعه ويحس بمعاناتهم فهو « تعليم كلّ مهارات التعامل مع البيئة الخارجية للفرد. إنّه تعليم مهارات الشخصية الدينامية ومهارات التواصل والتعاطف...ومهارات الإحساس بالآخرين ».[2] والأمية ظاهرة سلبية متفشية في معظم أقطار الوطن العربي و تعدّ ظاهرة خطيرة لما لها من أثر على الفرد والمجتمع فنتائجها وخيمة باعتبارها مرحلة من مراحل التخلف« فالأمية هي أعلى مرحلة من مراحل التخلّف. فالمجتمع الأمّي يولد ويفرخ بالضرورة أناسا أمّيين بعكس المجتمع الحضاري »[3] والجزائر تعتبر من بين البلدان التي تعاني من هذه الظاهرة، قبل وبعد الاستقلال، فمشكلة الأمّية في الجزائر تعود جذورها إلى عهد الاستعمار الذي حاول طمس معالم الشخصية الجزائرية بحرمانه من التعليم والتربية والثقافة، ونشر الجهل ويعد حجم الأمية في الجزائر مرتفعا جدا خاصة في الفترة الاستعمارية « فنسبة الأمية عند الرجال كانت 95٪ فيما قدّرت عند النساء بـ 99٪ وقد كانت نسبة تعليم أطفال الجزائر في المرحلة الابتدائية مثلا: لا يتجاوز 08٪».[4] لذلك وضعت الجزائر إستراتيجية للتخلص من هذه الظاهرة التي تفشت في أوساط

[1] – فؤاد متولي بسيوني، مشكلة الأمية ، ص 21 – 22

[2] – شبل بدران، حسن البلاوي، كمال نجيب: التنمية الثقافية والتنوير مدخل إلى محو الأمية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة ، 2003، ص111.

[3] – – تركي رابح: مشكلة الأمية في الجزائر،مكتبة الشعب، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر، 1981، ص9.

[4] – المرجع نفسه، ص16.

المجتمع، بغية القضاء عليها ومكافحتها، لبناء مجتمع عماده المعرفة والتطلع لما هو أحسن. فالأمّية من العقبات التي تقف في طريق التنمية في مختلف المجالات.

لمحة تاريخية عن إستراتيجية الجزائر في محو الأمية:

1 - مرحلة التطوع(1962 – 1965): قررت الجزائر بعد الاستقلال مكافحة الأمّية واتبعت في ذلك محورين أساسيين المحور الأول: يتمثل في العمل على « تعميم التعليم الابتدائي ضمن نطاق مبدأ ديمقراطية التعليم في أقرب وقت ممكن»[1] فالتعليم حق لكلّ طفل جزائري بلغ سن التمدرس، أما المحور الثاني: فيتمثل في « تعليم الأمّيين القراءة والكتابة ومبادئ الحساب»؛[2] أي محاولة مكافحة الأمّية عند الكبار. لذلك أدرجت الجزائر التربية للجميع، ومحو الأمّية الذي خلفه الاستعمار، ضمن أولوياتها. ففي صائفة 1962 سجلت مبادرات عفوية، أفضت إلى انطلاق حملة وطنية عام 1963 تحت رعاية جبهة التحرير الوطني للقضاء على الأمّية، ساهم فيها كل معلّمي التعليم الابتدائي، إلى جانب موظفين آخرين في قطاعات أخرى. وكان الشعار المعتمد "حرب على الجهل – أتحرر"[(3)]. وعلى وقع انطلاق هذه الحملة، تم إنشاء مركز وطني لمحو الأمّية سنة1964ففي «أغسطس 1964 صدر مرسوم رئاسي في الجريدة الرّسمية تأسس بمقتضاه المركز الوطني لمحو الأمّية تحت إشراف وزارة التربية الوطنية»[4]، مهمته إزالة الأمّية في أقرب الآجال بطريقة علمية لضمان الثقافة لكل المواطنين، وتمكينهم من المساهمة في تنمية البلاد على جميع المستويات، إلى جانب جهود جمعية العلماء المسلمين الجزائريين التي عملت على فتح المدارس من أجل القضاء على هذه الظاهرة. وبالرغم من أن موضوع تقييم المرحلة لم يكن دقيقاً، إلا أنه سمح باستخلاص بعض الملاحظات التي نذكرها فيما يلي:

أ – **<u>الجوانب الإيجابية</u>:**

[1] – – تركي رابح: مشكلة الأمية في الجزائر ،ص18.

[2] – المرجع نفسه، ص20.

[3] – عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، البعد التاريخي لإستراتيجية الجزائر في محو الأمية 2006، ص3–4.

[4] – تركي رابح، مشكلة الأمية في الجزائر ، ص28– 29.

- شعور جماعي بمهمة بناء بلاد أنهكتها الحرب ودمرتها.
- الوعي بأهمية المعرفة في حياة الفرد، وكذا أهميتها للتنمية الاقتصادية والاجتماعية لأي بلد.
- تحرير عدد معتبر من الأشخاص من الأمّية.

ب – **الجوانب السلبية:**

- غياب إستراتيجية موضوعة مسبقاً.
- غياب إطار تنظيمي حقيقي، وتنفيذ غير منظم للعمليات، والذي تحكمه العفوية.
- منهاج وكتب غير ملائمة.

2 – مرحلة البرنامج التجريبي العالمي لمحو الأمّية (ب.ت.ع.م.أ):[1]

اختيرت الجزائر سنة 1965 من قبل منظمة اليونسكو لتنفيذ هذا البرنامج، بتمويل من الأمم المتحدة للتنمية. انطلق البرنامج سنة 1976 تحت عنوان "مشروع الجزائر 11". وقد استهدف البرنامج محو أمّية 100.000 عامل في القطاعين الزراعي والصناعي (محو الأمّية الوظيفي). وقد اختيرت ثلاث (03) مناطق لهذا الغرض (المنطقة الزراعية بسطوالي، المنطقة الصناعية بأرزيو، المنطقة الزراعية الصناعية بعنابة)، وفي مدة تقارب ثماني(08) سنوات. مسّ البرنامج 54.000 عامل من 100.000، ونسبة الإنجاز قاربت 54%. وبعد هذه التجربة تمثلت النقائص الملاحظة فيما يلي:

- ضعف كبير في تأهيل معلّمي محو الأمّية، ونقص في عددهم.
- ضعف الالتزام وغياب القناعة لدى القطاعات.
- غياب التقييم النوعي.

3 - **محو الأمية بواسطة التلفزيون** 1969:[1]

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار،البعد التاريخي لاستراتيجية الجزائر في محو الأمّية، ص6.

شرع التلفزيون الجزائري في جانفي 1969 في بث دروس في محو الأمّية باللّغة العربية، تحت عنوان "نتعلم لغتنا"[2] حيث عرفت هذه الحصص نجاحاً كبيراً، خاصة عند الموظفين المفرنسين الذين انخرطوا في مسار التعريب بناءً على إلزام التشريعات لهم بتبرير مستواهم في العربية لتمكينهم من الترقية السلمية والمهنية.

4 - **فترة المخططين الرباعيين** (1970 – 1977)[3]:

حدد المخطط الرباعي الأول (1970 – 1073) أهدافاً لمحو أمّية 1000.000 شخص (في محو الأمّية الجماهيري)، و100.000 شخص في محو الأمية الوظيفي، وكانت النتائج كالآتي:

طبيعة النشاط	التوقعات	النتائج المحققة	النسبة
محو الأمية الجماهيري	1000.000	245931	%24,5
محو الأمية الوظيفي	100.000	73313	%74
المجموع	1100.000	319244	%29

وتوقع المخطط الرباعي الثاني (1974 – 1977) محو أمّية 400.000 شخص في محو الأمية الجماهيري، و160.000 شخص في محو الأمّية الوظيفي. وكانت النتائج كالآتي:

طبيعة النشاط	التوقعات	النتائج المحققة	النسبة
محو الأمية الجماهيري	400.000	97870	%24
محو الأمية الوظيفي	160.000	131918	%82
المجموع	560.000	229788	%41

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار،عناصر استراتيجية لمحو الأمّية، ص6.

[2] – المرجع نفسه، ص09.

[3] -المرجع نفسه،ص14.

وقد تميزت هذه الفترة بما يلي:

– كثرة الكتب ووسائل الإيضاح التعليمية في ميدان محو الأمية، وكذا أدوات مختلفة ذات استعمال جماعي(ملحقات، حروف هجائية، مجسمات...)، لكن مع ذلك لوحظت بعض النقائص تمثلت في غياب تقييم نوعي، وعدم وجود هياكل ومستخدمي التنشيط، والمراقبة الميدانية، إضافة إلى غياب غلاف مالي خاص، وضعف مساهمة الشركاء الآخرين (الوزراء، الإذاعة، التلفزيون...).

5 - **مرحلة التراجع ومحاولة بعث نشاط محو الأمّية** (1980 – 1990)[1]:

كانت فترة الثمانينات بالنسبة لوزارة التربية فترة استحوذ عليها تطبيق التعليم الأساسي (المدرسة الأساسية)، والتي ظهرت على أرض الواقع ابتداءً من الموسم الدراسي (1980 – 1981) بعد قرارات اللجنة المركزية لحزب جبهة الوطني حول التربية والتعليم العالي والتكوين في دورتها الثانية من 26 إلى 30 ديسمبر 1979، بالرغم من صدور أمرية 16 أفريل 1976 التي أرست القواعد الأساسية لهذه المدرسة التي حاولت أن تعيد للجزائري جزائريته من خلال إصلاح منظومة التعليم، بإعادة النظر في المناهج وتجديدها.وبالتالي لم يبق حيّز كاف لمخطط محو الأمّية وتعليم الكبار، فعدد الأمّيين المتكفل بهم، والبالغ متوسطهم 67.000 مسجل سنوياً في الفترة الممتدة بين 1970 – 1979، انخفض إلى 23.663 سنة 1983. كما أن الركود الاقتصادي العالمي في هذه الفترة أثّر سلباً على البلاد، مما أدى إلى إضعاف الجهود وتراجع الاهتمام بالأمّيين، والذي تخلت عنه عملياً وزارة التربية.

6 - **مرحلة ظهور الحركة الجمعوية** (بدءاً من 1991):[2]

[1] – الطاهر زرهوني: التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر ،1993 ، ص 52

[2] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر استراتيجية لمحو الأمّية، ص16.

عرفت الحرب ضد الأمّية في هذه الفترة انتعاشاً بفضل مساهمة الحركة الجمعوية، وبمساعدة وسائل الإعلام، إذ برز تحسيس واسع أكد على أهمية تعلّم القراءة والكتابة. وبصدور القانون رقم 90 - 31 في 1990/12/04، ظهرت بكثافة جمعيات محو الأمّية، وأكثرها شهرة وإعلامية " الجمعية الجزائرية لمحو الأمّية "اقرأ" المتواجدة عبر كافة ولايات الوطن. وبسرعة برزت الحاجة إلى تنسيق الجهود والطاقات، وتجسيدها على الصعيد السياسي، وذلك بتحويل المركز الوطني لمحو الأمية إلى "الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار" والذي من مهامه (دفع، تنشيط، تنسيق، متابعة وتقويم النشاطات التي تندرج في مجال عمله).

- مشروع محو أمية المرأة والفتاة:[1]

انطلق هذا المشروع في 1991 في إطار التعاون مع "اليونيسيف"، وبأهداف ترمي إلى الآتي:

– وضع برنامج للقراءة والكتابة والحساب، والتمكين من المهارة القاعدية لمختلف المجالات الضرورية، وفتح نافذة العصرنة (صحة، نظافة، محيط، مواطنة...).

– دعوة النساء والفتيات لممارسة بعض المهن والحرف والنشاطات البيئية المعتادة.

– تشجيع المرأة على الدراسة لممارسة نشاطات مأجورة، والتي تمكنهن من تحقيق الاندماج الاجتماعي.

لهذا الغرض قام الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار بتصميم وإنجاز الوسائل التعليمية الملائمة، وتكوين عاملي محو الأمّية، ومن جهتها قامت اليونيسف بتوفير التجهيزات الضرورية من مواد العمل، والأدوات المختلفة.

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، عناصر استراتيجية لمحو الأمّية ، ص17 .

ولتحقيق مردود أفضل، وتسيير أمثل لمحو الأمّية، تمّ تتبع خطوات ملموسة بدءاً من 2003 إلى غاية 2016 منها: الاهتمام بالتسيير المنظم للعمليات، إذ جاءت الإستراتيجية الوطنية لمحو الأمّية بثلاث مراحل أساسية هي:[1]

1 – مرحلة الأساس: ومدتها 09 أشهر من أكتوبر إلى جوان (المستوى الأول).

2 – مرحلة الانطلاق: ومدتها 04 أشهر من أكتوبر إلى فيفري (المستوى الثاني).

3 – مرحلة المتابعة: ومدتها 05 أشهر من أكتوبر إلى جوان (المستوى الثالث).

وهي إستراتيجية وضعت من قبل المنظومة التربوية الجزائرية، إلى جانبها "الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار"، بغية تحقيق مجموعة من الأهداف كما هو وارد في منهاج اللغة العربية الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار ووزارة التربية الوطنية.

يرمي تعلّيم اللّغة العربية للكبار إلى جملة من الأهداف نلخصها فيما يلي:[2]

1 - تنمية روح المواطنة لدى الدارسين من خلال تعريفهم بوطنهم، وما يحتويه من مؤسسات اجتماعية واقتصادية وسياسية وثقافية، وبذلك يدرك دوره فيه، ويحاول أن يعدله ويطوره في ضوء فلسفة المجتمع العربي الإسلامي.

2 - تنمية وعي الدارسين بأن القضايا والمشكلات الفردية والاجتماعية إنما تمتد جذورها وأسبابها في أعماق النفس البشرية، وأن مواجهة هذه القضايا وحلّ هذه المشكلات، إنما يستلزم بالدرجة الأولى مواجهة النفس بصراحة وشجاعة، وتغيير الاتجاهات والقيم في الاتجاه الذي يتفق مع التصور الإسلامي للكون والإنسان والحياة.

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: التسيير والتنظيم البيداغوجي في محو الأمّية، أزراج ربيع، 2009، ص01.

[2] – وزارة التربية الوطنية والديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، التسيير و التنظيم البيداغوجي في محو الأمّية ص07-08

3 – مساعدة الدارسين على فهم بعض الظواهر الموجودة حولهم، كالجو وتغيراته، والجهات الأصلية، وطرق معرفتها، وقواعد الصحة العامة، كالاهتمام بنظافة الجسم والملابس، والبيت، والبيئة...

4 - تنمية مهارات الاتصال لدى الدارسين وهي: الاستماع، التحدث، القراءة والكتابة، بدرجة تمكّنهم من المشاركة الإيجابية في أنشطة المجتمع، وتساعد على تنمية وعيهم المهني والحضاري.

5 - تنمية أنماط التفكير العلمي السليم لدى الدارسين، وخاصة التفكير المنطقي، وتخليصهم من الاتّكالية والسلبية، ومن اللجوء إلى أساليب غير علمية في حل مشكلاتهم اليومية.

6 - تنمية ميل الدارسين إلى مواصلة التعليم، وإكسابهم الرغبة والقدرة على تعليم أنفسهم بأنفسهم.

7 - إدماج الدّارسين لتكيفهم مع عالم سريع التغير، وفي عصر يتسم بالانفجار المعرفي والتقدم التقني.

8 - مساعدة الدارسين على الانفتاح على وسائل الثقافة المتاحة لهم في المجتمع، كالصحف والمجلات والكتب، وأجهزة الإعلام المختلفة.

9 - العمل على تنمية ثقة الدارس بنفسه، وإحساسه بأهميته، مما يؤثر تأثيراً إيجابياً على حياته الأسرية والاجتماعية، ويخلق لديه روح الطموح وحب الاستطلاع.

إنّ ما يمكن ملاحظته حول محو الأمّية في الدول النامية، عودة الفرد الذي يكون قد تحرر من الأمّية إليها من جديد، وهذا نتيجة الافتقار إلى خطة موضوعية وبرامج ومناهج صارمة لمتابعة تعليمه وربطه بجميع مستوياته الأعلى والنهوض به وتحسين مهاراته ومعارفه المكتسبة في عملية تعلمه الأولى، للتحّرر من الأمّية ليصبح على مقدرة من المشاركة الفعّالة في نشاط المجتمع.

ويعتمد منهاج اللّغة العربية لمحو الأمّية وتعليم الكبار اختيارات منهجية حديثة أهمها: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية، وبيداغوجيا المشروع، كما يعتمد منهجية للتقييم تركز على الجانب التكويني لهذا التقييم دون أن تتحلى تماماً عن التقييم التشخيصي والتحصيلي. فالتدريس بالكفاءات يجعل الأهداف التعليمية محددة ويسعى إلى تفعيل قدرات الدارس بجعله قادراً على توظيف مكتسباته في وضعيات مشكلة. وقد حددت أهداف مراحل محو الأمّية وفقاً لما يلي:

1 - مرحلة الأساس أو المستوى الأول:

ملمح الدخول: يكون الأمّي في بداية هذه المرحلة يجهل القراءة والكتابة، كما يصعب عليه تحقيق عملية التواصل مع الغير باللّغة العربية الفصيحة، على الرغم مما يمتلكه من أدوات اتصال باللهجة العامية. أمّا الفئة التي انقطعت عن الدراسة فإنه يصعب عليها التحكم في القراءة والكتابة رغم معرفتهم للحروف.

ومن الأهداف والكفاءات المنتظر تحقيقها خلال هذه المرحلة:[1]

– التعرف على الحروف وضوابطها/ تسميتها والتمييز بينها وبين مخارجها وصورها وأصواتها في وضعيات نطقية مختلفة.

– التدرج في القراءة البصرية والصوتية، والتمكن من استخلاص المعنى من النص المقروء أي:

– التعرف على معاني المفردات والتعابير اللغوية البسيطة، ويرتب عناصر الجملة بفضل إدراكه للمعاني.

– أن ينقل ويقلد خطيا ما يقرأه، وأن يتمم الكلمات والجمل الناقصة، ويملأ الفراغات. هذا في المجال القرائي والكتابي. أما في المجال التواصلي:

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: التسيير والتنظيم البيداغوجي، ص01.

– أن يتمكن من تحقيق التواصل مع الغير شفوياً، باستخدام مكتسباته اللّغوية، وكذا القدرة على الإجابة عن الأسئلة وتتبع التعليمات؛ أي تكون لديه المقدرة على صياغة الكلام وفق وضعية التّواصل التي يكون فيها.

2 - مرحلة الانطلاق/ المستوى الثاني:

سعى منهاج اللّغة العربية في هذا المستوى (المستوى الثاني) إلى تحقيق جملة من الكفاءات من خلال أنشطة ومجالات اللغة منها:[1]

– قراءة النصوص قراءة جهرية صحيحة معبّرة.

– فهم ما يقرأ، والاستفادة منه، وتوظيفه في مختلف المواقف والمقامات.

– اكتشاف علاقة التكامل بين الجانب السمعي والقرائي، والربط بينهما في الفهم والتعبير والتّواصل.

– القدرة على بناء كلمات وعبارات، وجمل سليمة نحوياً ودلالياً، في الجانبين الشفوي والكتابي.

– القدرة على الكتابة بخط واضح في كل من الكلمات والجمل والفقرات التي تملى عليه (التحكم في الكتابة والخط).

– أن يتحكم في التعبير الكتابي، بإنتاج نصوص قصيرة مفهومة.

هذا على صعيد القراءة والكتابة، أما في مجال التواصل، فالدارس يتمكن في هذه المرحلة من التواصل مع الآخرين باستعمال تقنيات مختلفة، منها: الحوار، النقاش، إبداء الرأي....إلخ، كما أنه في هذه المرحلة يتوصل إلى تقديم إجابات واضحة ومقنعة عما يطلب منه، مع القدرة على تتبع التعليمات بكل دقة. ففي آخر هذه المرحلة ينتظر من المتعلم أن يكون

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، التسيير والتنظيم البيداغوجي ، ص01.

قادراً على قراءة نصوص بسيطة، وحل مشكلات بسيطة ومركبة، والتواصل مع الغير. أما في المرحلة الختامية أو ما يصطلح عليه بـ:

3 - مرحلة المتابعة (المستوى الثالث):

وهي المرحلة التي يتحرر فيها الأمّي من أمّيته، إذ يكون فيها قد نال قسطاً وافراً من التعلّمات، فيقوم بتطوير مكتسباته، واستثمار معارفه فيما يرد عليه. وفي هذه المرحلة تكون قد تمت عنده مهارة القراءة والكتابة والحساب، لذلك يسعى منهاج اللغة العربية[1] في هذا المستوى إلى تحقيق مجموعة من الكفاءات تتمثل في:

– القدرة على القراءة الصامتة والجهرية للنصوص التي يتعامل معها يومياً كالرسائل والصحف...

– القدرة على تحرير رسائل قصيرة اعتماداً على المكتسبات القبلية.

– القدرة على استيعاب ما يسمع، الأخبار، الأحاديث...

– تنظيم الأفكار ونسجها منطقياً، سواء شفوياً أم كتابياً، والقدرة على التعبير عنها في الظروف المختلفة.

هذا من جانب القراءة، والتحرير، أما على مستوى التواصل، فإن المتعلم في ختام هذه المرحلة يتمكن من التواصل شفوياً وكتابياً، مع التحكم في استعمال اللغة السليمة، إذ تكون لديه القدرة على تناول الكلمة شفوياً للإجابة أو التعليق أو الحديث أمام الملأ؛ أي القدرة على ممارسة أوجه التعبير المختلفة؛ الكتابية منها والشفوية على السواء.

[1] – وزارة التربية الوطنية والديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمّية و تعليم الكبار، ص 32 وما بعدها.

تصنيف الدارسين:

للتصنيف أهمية كبيرة في تنظيم العملية التعليمية، خاصة في محو الأمّية، فهو ضروري بالنظر إلى طبيعة الدارسين، وتباين أعمارهم، واختلاف معارفهم ودوافعهم للتعلم... فمن فوائد هذه العملية أنها تسمح بتوزيع الأمّيين على المستويات التي تتناسب مع إمكانياتهم المعرفية والمهارية، حيث يمكّن من توزيع الدارسين إلى مجموعة متجانسة لمتابعة برنامج يتناسب مع إدراكاتها المعرفية. ويتم التصنيف حسب الفروق الحاصلة بين الدارسين منها: فروق السن، الخبرة، المعرفة، القدرة على التعلّم، الحواجز النفسية... ومن الفئات العمرية التي يتم التعامل معها في فصول محو الأمّية. ويتم تحديد خصائص المراحل العمرية التي يتم التعامل معها في فصول محو الأمّية ليتمكن المعلّم أو المنشّط من التعامل مع هذه

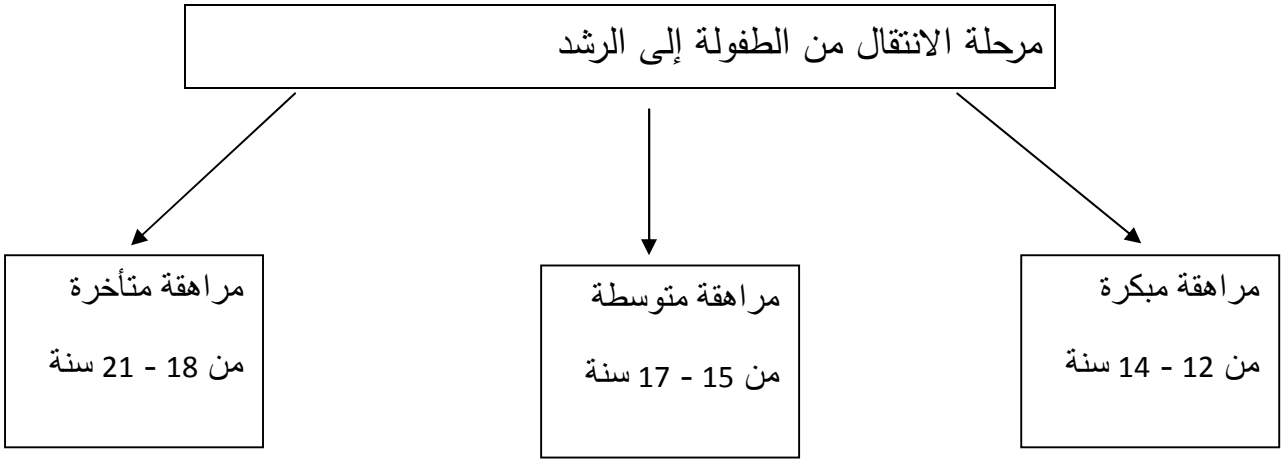
الفئات حسب خصائصها.

1 – مرحلة ما قبل النضج (الطفولة المتأخرة في سن معيّنة):

- تجاوز سن العاشرة.
- لم تعد لديه فرصة للالتحاق بالتعليم النظامي.

2 – مرحلة المراهقة:

وهي مرحلة يتم فيها الانتقال من الطفولة إلى الرشد، وهي على ثلاث مراحل.



مرحلة ما بعد المراهقة: وهي فترة تمتد بين 22 و60 سنة، وهي مرحلة الرشد، وبين 60 سنة فما فوق وهي مرحلة الشيخوخة. وهي مرحلة يمكن تحديد فيها جميع خصائص فئة الكبار، لأن الإنسان في هذه المرحلة وصل إلى نوع من النضج العاطفي والفكري، إضافة إلى بعض الصعوبات التي قد يعاني منها المتعلم الكبير في مراكز محو الأمية مردّها إلى:

1 - الضعف العام مثل: وهن المفاصل وتصلب العضلات الذي يؤثر سلباً في اكتساب مهارة الكتابة والقدرة على الجلوس لفترات طويلة داخل الفصل.

2 - أمراض أخرى مثل: السكري، الربو، آلام الظهر... تجعله غير قادر على المكوث طويلاً داخل القسم، وبالتالي إضعاف قدراته على التركيز والإنصات وفهم ما يقال.

3 - ضعف السمع والبصر: هذا الضعف يؤثر سلباً على المردود العام للمتعلم في كافة المهارات، إما في القراءة البصرية أو الصوتية، أو في الكتابة أو الحديث أو السماع. والمقصود بالمهارة هنا هو تحويل كامل معارفه إلى سلوك عن طريق التدريب. وإذا نقصت عنده إحدى المهارات، فإن هذا يؤثر سلباً على كامل سلوكه. فضعف السمع مثلاً مآله عدم الإنصات في غالبية المواقف الحياتية، مما يجعل المتعلم غير قادر على التفاعل والنقد والتقويم، بحكم أنه غير قادر على سماع الرموز الصوتية المنطوقة كما ينبغي، وتفسير الكلام وفهم معناه.

ومن بين الصعوبات الأخرى التي تعاني منها فصول محو الأمّية، الاختلاط بين فئات عمرية مختلفة في فصل واحد، مما يجعل المنشط أمام تجارب حياتية مختلفة، وحالات نفسية متباينة لدى المتعلّمين الذين أغلبيتهم يملّون الجلوس لفترات طويلة، والإنصات بصفة سلبية لما يقوله المنشط، فهو لا يقبل أفكار وخبرات الآخرين بسهولة، لأنه ميّال إلى الشك، فالمعلم يسعى قدر الإمكان إلى تجنب الأحكام الجاهزة على القدرات والكفاءات، بما أنه يتعامل مع مسويات معرفية ومهارية مختلفة، وأن يتجنب السقوط في الممارسة المدرسية إذا كان مدرساً للصغار، لأن أسس تعليم الكبار تختلف تماماً عن تعليم الصغار.

وهذا جدول يوضح ذلك:[1]

عناصر	تعليم الكبار (أندراغوجيا)	تعليم الصغار (بيداغوجيا)
منهج التعليم	ذاتي يمسك بزمام الأمور. فعّال مسؤول عن تكوينه	اعتماد على المعلم
شخصية المتعلم	مستقلة	تابعة إلى حد كبير
الخبرة	أحد مصادر المعرفة، وهنا تظهر الفوارق الفردية.	مرحلة بناء الخبرة
التركيز	على المتكلم أو القضية	على المادة الدراسية
الحافز/ الدافع	داخلي، ذاتي، نوعي	خارجي، ثواب/ عقاب، ضغوط الأهل، رضا المعلمين، المحيط.
جو التعلم	غير رسمي(غير إلزامي)، مشاركة تعاون.	رسمي، سلطة المعلم/تنافسي.
الإرادة والاستعداد للتعلم	استعداده متوقف على مدى تمكنه من مواجهة وضعيات نتيجة تعلمه.	الإرادة وليدة الرغبة في النجاح والتفكير في المستقبل.
الفترة الزمنية	مستمر مدى الحياة	ينتهي بمرحلة معينة

ويعد المبنى المدرسي واجهة للعمل التربوي، والمكان الذي تتم فيه العملية التعليمية التعلمية، وهو جزء لا يتجزأ من النظام التعليمي. فالمبنى بمرافقه وتجهيزاته له بالغ الأثر في الأداء التربوي، وتحقيق الأهداف المسطرة. فمحو الأمية تشغل مرافق المؤسسات التربوية، فهي في مجملها وظيفية، أضف إلى ذلك قاعات خاصة في المساجد وأقسام بالمدارس القرآنية،

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، تعليم الكبار (الأندراغوجيا)، 2009، ص04.

ودور الثقافة والمراكز الثقافية، والنوادي... وللأمي حرية اختيار المرفق الذي يدرس فيه، رغم أنه من المواصفات التي وضعت في اختيار وتهيئة المكان أو المرافق:

- مراعاة مدى ملاءمته لطبيعة النشاط الممارس فيه.

- مساحة المبنى ومدى استيعابه لأعداد الدارسين.

- المظهر الجمالي للمبنى، وصيانة مرافقه.

- صلاحية الحجرات والقاعات الوظيفية الصحية، تهوية، نظافة، إضاءة، أثاث مريح، جلسة صحية.

إلا أن كل هذه المواصفات تبقى حبراً على ورق، إذ ما نجده في الواقع لا ينطبق تماماً مع ما هو مشار إليه. أما من حيث قضية التنظيم الزمني: فإن ذلك يتم بتحديد وتوزيع زمني وفقاً للحجم الساعي الإجمالي المحدد في المناهج التي وضعها الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار. وقد يختلف التوزيع من منطقة لأخرى، وذلك لاعتبارات عدة منها ما هو متعلق بالبيئة، ومنها ما هو متعلق بظروف المؤثرين فيها: المنشط والدارسون، وواقع الهياكل المشتغلة.

لقد حدد الحجم الساعي الإجمالي للغة العربية للمستويات الثلاثة في مناهج محو الأمية وتعليم الكبار بـ 540 ساعة موزعة كما يلي:[1]

المستويات	الحجم الساعي الإجمالي للمستوى	الحجم الساعي الإجمالي للمستويات الثلاثة.
المستوى الأول	216 سا	540 سا
المستوى الثاني	144 سا	
المستوى الثالث	180 سا	

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، ص18.

وقد حدد الحجم الساعي الإجمالي للمواد في مناهج محو الأمية وتعليم الكبار الصادر عن الديوان بـ 720 ساعة تتوزع على المستويات والمواد كما يلي:[1]

المستويات / المواد	المستوى الأول	المستوى الثاني	المستوى الثالث
اللغة العربية	216 سا	144 سا	180 سا
الرياضيات	72 سا	48 سا	60 سا
المجموع	288 سا	192 سا	240 سا

يستفيد المستوى الأول من تسع 09 ساعات أسبوعياً؛ ست ساعات عربية، وثلاث ساعات رياضيات. بينما يستفيد المستويان الثاني والثالث من اثنتي عشرة ساعة أسبوعياً؛ تسع ساعات عربية وثلاث ساعات رياضيات. ونظراً للدور الأساسي الذي يلعبه المنشط في إنجاح الجهود المبذولة في محو الأمية وتعليم الكبار في تطوير الطرائق والإستراتيجيات والتقنيات المستخدمة فيه، أصبح من الضروري تكوين المنشطين وتدريبهم بتطوير ممارستهم التعليمية بشكل مستمر، بحيث يكونون قادرين على فهم خصائص الكبار النفسية والعقلية، والاجتماعية، إلى جانب معرفة حاجاتهم ورغباتهم وقدراتهم. ومن خلال أسلوب التدريب بحضور المحاضرات والندوات، وورش العمل والزيارات الميدانية، يتمكن المنشطون من استخدام طرق وإستراتيجيات حديثة في التعليم، وبالتالي إعداد موادهم التعليمية، ومنهجيتهم وفقاً لهذه الإستراتيجيات الحديثة، من أجل تحقيق تام للأهداف التعليمية المسطرة تبعاً لذلك. « فمحو الأمّية لا بد أن يكون أحد مناشط تعليم الكبار في البلاد التي تعاني من مشكلة الأمّية»[2] لأن القضاء على ظاهرة الأمّية عملية تتم داخل الفصول والأقسام الدراسية، ولتحقيق ذلك وجب أن يكون المنشط على دراية بمناهج

[1] – ، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار، ص20.

[2] – تركي رابح ،مشكلة الأمية في الجزائر، ص61.

التعليم الحديثة، ووسائلها، وآلياتها، وأن يتوفر فيه قدر كاف من المهارات والكفايات التدريسية التي تسمح له بتحقيق عملية التواصل داخل الصف للوصول إلى التطوير المنشود لدى المتعلمين. إضافة إلى معرفته بمتطلبات وخصائص هذه الفئة العمرية التي يستهدف تكوينها وتعليمها، وبالتالي تحريرها من قيود الأمّية. فما هي يا ترى الطريقة المثلى التي يتحقق بها ذلك؟ وكيف بإمكانه جعلهم على مقدرة من تحقيق التواصل باللّغة العربية الفصيحة في نشاطاتهم الجماعية؟.

هكذا نستنتج أنّه لا يمكن اعتبار التعلّم عملية فردية خالصة تحدث بمعزل عن تأثير الآخرين، إنّما هو عمل جماعي، واحتكاك يعتمد في كثير من جوانبه على التواصل مع الآخر، والتفاعل معه لغوياً معرفياً ووجدانياً. فحصول التعلم يتجلى في اكتساب طرائق جديدة لتحليل المشاكل المطروحة، ونقصد هنا بالتواصل التواصل البيداغوجي الذي يرمي إلى ربط علاقات، وخلق تفاعلات بين المنشط والمتعلم، من أجل تسيير عملية التعلم، وتمكين المتعلّم من المشاركة الفعلية في بناء معارفه، وتوظيف معارفه اللسانية وغيرها من المعارف، كي يجد حلولاً لمشاكل مطروحة داخل وضعية تكوينية معيّنة، أو في مواقف سياقية، ويفك لغزها داخل الفصل أو خارجه إن اقتضت الضرورة. وبالتالي ينبغي تنظيم تدخلات المتعلّمين كي يكتسبوا مهارات وكفايات تواصلية يستطيعون بها التعبير عن حاجياتهم، لأن الهدف الأسمى الذي يسعى إليه المتعلّم الكبير هو التعلّم، والتكوين واكتساب الكفايات التي تسمح له بمجابهة الحياة التي تنبني على التواصل، والذي لا غنى عنه في النظام التعليمي، ولا في نظام الحياة ككلّ.إذ تتطلب عملية التعلّم تفاعل المتعلّم الأمّي مع باقي أفراد الجماعة التي يموقع نفسه فيها، ويبرهن داخلها عن كفاياته التواصلية. ولتحقيق ذلك لا بد أن تكون وظيفة التواصل هي خلق جو من الثقة بين المنشط والمتعلّم، وربط علاقات إنسانية مبنية على الاحترام. فأساس كل عملية تواصلية مجموعة من العناصر تتلخص فيما يلي:

1 - التفاعلات والعلاقات المتبادلة بين المرسِل(المنشط) والمتلقي(المتعلم في مراكز محو الأمية).

2 - سياق التواصل: الوضعية التواصلية (الزمان، المكان، ووسائله اللفظي وغير اللفظية).

3 - وظيفة التواصل التي قد تكون الإخبار، أو التبادل أو التأثير.

وهذا كله يلعب دوراً حساساً في سيرورة التفاعلات بين المنشط والمتعلم، وبين المتعلم نفسه وبين غيره من المتعلمين داخل صف محو الأمية، بغية تحقيق الهدف المنشود من عملية التواصل، وهو الوصول بالمتعلم في مراكز محو الأمية إلى تنمية قدراته اللسانية على تركيب جمل وفهمها، والتطبيق عليها في وضعيات تواصلية معيّنة؛ أي الوصول إلى معرفة اللغة ونظامها اللساني، والإلمام بقواعد استعمالها في سياق اجتماعي معيّن.و هذا السياق الاجتماعي مرتبط بالوضع اللّغوي.

محو الأمية والوضع اللّغوي في الجزائر:

كي يتمكن متعلموا مراكز محو الأمية من إتقان استخدام اللغة العربية الفصحى كأداة أساسية للتواصل والتفاهم –على الأقل داخل– الصف (قاعة الدرس) –لا بد أن يتقنوا المهارات اللغوية التي تعتبر أساسية، وهي القراءة، والسماع، والفهم الجيّد والتعبير بشكليه الشفوي والكتابي– لذلك على المنشّط (المعلّم) أن يراعي أثناء تواصله مع المتعلمين خصائص اللغة العربية الفصحى، كالأداء والتنغيم وعلامات الوقف ويحرص على تصحيح المتعلّم من هذه الجوانب فالمتعلّم المبتدئ في مراكز محو الأمية يأتي إلى المركز وهو يجهل أمورا كثيرة عن استخدام اللغة العربية الفصحى، لذلك يحول في بعض الأحيان من لغته الأم إلى لغة التعليم (اللغة العربية الفصحى) لنقص رصيده اللغوي باللغة العربية مما يجعله يمزج بين هاتين اللغتين فيخلق نظاما لغويا خاصا، ولكن بالتعوّد والممارسة يقترب النظام اللغوي الذي لديه من نظام اللغة العربية الفصحى.

فالفرق إذن بين الاكتساب والتعلّم أنّه في هذه الحالة وجب التركيز عند تعليم اللغة العربية الفصحى للمتعلّمين في مراكز محو الأمية على عملية إكسابهم اللغة وليس على تعليمها، لأنّ التعليم يأتي بعد مرحلة الاكتساب، إذ لا يجب الخلط بين « التعلّم السليقي للغة المنشأ من طرف الفرد، وبين مجال تعلّم وتعليم اللغة في المدرسة الذي يجب أن يخضع لمنهج مضبوط ومتكامل، يتضمن أهدافا إجرائية تؤدي إلى نمو ملموس في المهارات وكذا في القدرات اللغوية للمتعلّم».[1] هذا يعني أنّه نكْسِبُ أولا المهارات اللغوية للفرد، ثم ننميها بالتعليم لأنّ « أيّ شخص ناطق بلغة ما، لا بد أن يتوفر على معرفة ضمنية أو صريحة واعية بقواعد الصرف والنحو الضابطة للغة أو اللغات التي يتكلمها ويستحسن، كما ذكرنا أن نشرع قصدا بتدريس النحو والصرف اعتمادا على منهجية ضمنية، ننتقل بعدها إلى تدريسها اعتمادا على منهجية صريحة، استنباطية واستقرائية».[2] فالتعليم الصريح للغة الفصحى لا يجعل المتعلّم يكتسب الطلاقة في التعبير بهذه اللغة، هذا يعني أنّ ما يجب التركيز عليه هو الاكتساب، لأنّه الهدف وليس التعليم، لأنّه مرحلة لاحقة بعد الاكتساب.

إنّ المتعلّم المبتدئ في مراكز محو الأمية لا يأتي لهذه المراكز وقد اكتسب ملكة(المعرفة الضمنية بقواعد اللغة) أساسية باللغة العربية، لأنّها ليست لغته الأم (لغة المنشأ)، فالمشكل الرئيس الذي يعانيه تعليم اللغة العربية الفصحى حسب "شكري فيصل" إنّما يكمن في « أنّنا نحاول تعليم اللغة العربية، ولكن الذي يجب أن نحاوله في الحقيقة هو اكتساب اللغة العربية الفصحى، وأن تكون هذه المحاولة على نطاق في انسجام كامل بين المدرسة والمجتمع من حولها...وبين المدرسة وكلّ وسائل الإعلام».[3] فالإكساب يختلف عن التعليم في كون « أنّ للتعليم أساليب، ولكن للاكتساب أساليب أخرى...التعليم عملية إضافية تضاف إلى الإنسان،

[1]– المصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، الهلال العربية، الرباط، ط2، (1415هـ – 1994م)، ص77.

[2] المرجع نفسه، ص77.

[3]– شكري فيصل "قضايا اللغة العربية المعاصرة" مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، العدد26، 1407هـ – 1986، ص27.

والاكتساب عملية تريد أن تكون طبيعية».[1] وذلك « على اعتبار أنّ اللغة الأولى تكتسب بدون تلقين وهي "اللغة الأم"؛ أي اللغة التي يلتقطها الطفل في محيطه الأقرب وهو محيط الأم، دون أن يحتاج في ذلك إلى التدريس أو إلى توجيهات معلّم وملقّن، وعلى اعتبار أنّ اللغة الثانية تعتمد أساسا على التلقين».[2] لكن الباحثة كوداش ترى أن الانسان حتى و إن كان في محيط الأم فإن هذا المحيط فيه مرشد أو دليل لغوي و هي الأسرة وذلك من خلال مقولة اوردتهاللويس دابن(LOUIS DABENE)و التي تقول فيها:"الإرشاد المؤسساتي ربما يكون غائبا،لكن الأرشاد الأسري حاضربالتصحيح و الإعادة".[3]فالأسرة تلعب دورا كبيرا في عملية اكتساب اللّغة.

إنّ الهدف الذي ينبغي تحقيقه هو الوصول بالمتعلّم إلى اكتساب المقدرة على التواصل بأنظمة اللغة العربية الفصحى بشكليها الشفوي والكتابي، وكذا إكسابه المعايير اللغوية والاجتماعية والثقافية لاستخدام هذه اللغة. لأنّ اللغة العربية الفصحى ليست لغة المنشأ في الجزائر وإنّما هي لغة ثانية بعد اللغة الأم،هذه اللغة الأم التي تتمثل في اللهجات سواء العربية أو الأمازيغية،وقد أشارت الباحثة كوداش إلى مفهوم اللّغة الثانية انطلاقا من تحديد جون بيير كوك (JEAN PIERRE CUQ)لمواصفات تعريف اللغة الثانية التي رأى أنّها تكمن في الهيئة القانونية و التعريف الدستوري إذ يقول:"اللّغة لها كيّان عندما تكون معروفة من طرف هيئات البلد هذا الإعتراف يمكن أن يكون في دستور البلد ذاته ،من ثم تصبح هذه اللّغة قانونا مستعملة في جميع ميادين الحياة الاجتماعية"[4]اعتمادا على هذا التعريف تصف الباحثة كوداش اللّغة العربية الفصيحة باللّغة الثانية.و إلى جانبها اللهجات(العامية و الأمازيغية) و هذه

[1]– شكري فيصل "قضايا اللغة العربية المعاصرة" مجلة اللسان العربي، ص27.

[2]– عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية،دار المعرفة الجامعية،القاهرة،1995، ، ص 84.

[3]- KOUDACHE Malika, La langue des Neo– Alphabétisés, la langue arabe standard en Algérie : contributions à une Analyse des productions écrites des sujets berberophones et/ou Arabophones. These doctorat sous la direction de Louise Dabéne, Page 97 .

[4]- KOUDACHE Malika,Tannant Usley n Islmaden n Tmazigt(stage de perfectionement des enseignants de la langue Amazighe),les haut commisariat de l’amazighité;Alger,2004.p56.

اللهجات هي التي اكتسبت من طرف المتكلمين، وهي التي يتم التعامل بها يوميا من طرف المتعلّمين و غير المتعلّمين لذلك «يعاني هؤلاء من عجز عن استعمال الفصحى من جهة، وتغلّب العاميات واستحكام ملكاتها من جهة أخرى».[1] وهذه اللهجات العربية والأمازيغية مع تداخل الفرنسية والتي تمثل اللغة الأم تختلف عما هو متداول في المدارس و المؤسسات الثقافية والإدارة والإعلام والثقافة لذا « يعاني أبناؤنا في المدارس والثانويات والجامعات من أمر هذا التقلّب والحيرة بين الفصحى والعامية».[2] فانتشار العاميات واللهجات جعلها تتمكن من الألسنة أضف إلى ذلك التأثير الذي تمارسه بعض اللغات الأجنبية على اللغة العربية، هذه الأخيرة التي « لا تواجه عداوة بناتها اللهجات ولكنّها تواجه عداوة ضراتها اللغات الأجنبية التي قدّر لها في بعض ظروف التقهقر السياسي أن تغزو الألسنة وأن تدخل حياة المجتمعات العربية وأن تكون لها "الغلبة" على هذه المجتمعات».[3]

وقد تحدّثت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي عن هذا الوضع اللغوي الخليط بين الفصحى واللّهجات واللّغات الأجنبية في الجزائر حين اعتبرت الوضع اللغوي السائد بالجزائر مثلا وضعا يتسم بالتنوع والتعقيد اللغوي إذ « ما يجذب المتفحّص عندما يكون أمام وضعية مشابهة لوضعية الجزائر هو تعقيد هذه الوضعية، وضعية معقّدة بسب وجود عدّة لغات أو بالأحرى عدّة تنوعات لغوية».[4]

وقد حددت الباحثة خولة طالب الإبراهيمي هذا التنوع اللّغوي المعقد الموجود في المجتمع الجزائري والذي سمّته أيضا الفضاءات اللّغوية المتعددة في:

---

[1]– الطاهر لوصيف: منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، إشراف خولة طالب الإبراهيمي، مذكرة ماجستير، الجزائر: 1986، ص53.

[2]– شكر فيصل: "قضايا اللغة العربية المعاصرة" مجلة اللسان العربي، ص22.

[3] – المرجع نفسه، 24.

[4]– Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur (s) langue (s), 2eme édition, les édition ELHIKMA, Alger, 1997, p22.

1- الفضاء العربي[1]وقد اعتبرته الأول لأنّ عدد المتكلمين باللغة العربية كبير ويضم هذا الفضاء.

أ- اللغة العربية الفصحى: وهي اللغة الرسمية، لغة الإدارة والإعلام والمدارس والثقافة، وكل واحد يطلق عليها مصطلح (تسمية) حسب وجهة نظر أصحابها.فهي لغة الإعلام والنقاشات السياسية والأدب المعاصر (الحديث) والمبادلات الجامعية وهي نتيجة التطور الطبيعي للغة العربية الكلاسيكية عبر الأزمنة.

ب-اللهجات العربية: وهي تمثل اللغة الأم بالنسبة لمعظم الشعب الجزائري (على الأقل لمن أصله عربي)، فهي المتداولة في حياتهم اليومية.

وكما تقول خولة طالب الإبراهيمي فإنّ « الجزائر أكثر من غيرها من الأماكن عندما نفكر في اللّغة العربية أو عندما نتحدث عن اللغة العربية، بالطبع نقصد أو نشير إلى العربية الكلاسيكية».[2] وقد انبثقت عنها تنوعات لهجية تعتبر أساس اللهجات العربية المعاصرة.

2- الفضاء الأمازيغي[3] ويضم هذا الفضاء:

اللهجات البربرية (الأمازيغية) الحالية: فهي امتداد لأقدم التنوعات المعروفة بالمغرب ,والمناطق البربرية الرئيسية في الجزائر هي: الأوراس، جرجرة (القبائل)، قورايا، الهوقار، والميزاب وبعض المناطق المتفرقة هنا وهناك وفي باقي الوطن واللهجات البربرية الرئيسة في الجزائر هي - idem: القبائلية (القبائل)، الشاوية (الأوراس)، الميزابية (الميزاب) وكذا اللهجة الترقية (طوارق الهوقار)، وهي لهجات تمثل اللّغة الأم للمناطق الناطقة بها أو لجزء من الشعب الجزائري.

[1]- Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur (s) langue (s).p22-31

[2]-idem . p25.

[3]-idem p33.

1-**اللغات المسماة بالأجنبية**[1] الفرنسية أكثر من غيرها من اللّغات الأجنبية تمارس تأثيرا كبيرا على الاستعمالات اللهجية المختلفة بالتالي أصبحت لها مكانة خاصة في المجتمع المغاربي (الجزائري).

وهي تقريبا نفس المحاور الأساسية التي حددها الباحث المغربي المصطفى بوشوك لتدخلات الفصحى بالمغرب، والتي قسمها إلى:[2]

أ- تدخلات اللّغة العربية بالبربرية

ب- تأثير اللّهجات الدارجة في درس العربية

ج- تأثير الفرنسية في درس الفصحى

وأضاف إليها محورا غير موجود في المجتمع الجزائري وهو تأثير الإسبانية في درس الفصحى، وقد رأى الباحث « أنه من الطبيعي أن تنعكس هذه الوضعية انعكاسا سلبيا على درس العربية».[3]

فهذا الوضع اللّغوي المتنوع في بلادنا وفي بلدان المغرب ككل والذي لا تحتل فيه اللّغة العربية الفصحى المكانة الأولى في الاستعمال اليومي صعب مهمة تعليمها« فاللّغة العربية ليست لغة اتصال منطوق بين الناس في حياتهم اليومية إنّما هي لغة خاصة "مكتوبة" في الأغلب، لا يستطيع استعمالها أحد إلا بعد جهد جهيد».[4]

إنّ المتعلم نشأ على ممارسة اللهجات بأشكالها المختلفة (عربية وبربرية) « باعتبار أنّ هذه اللهجات هي اللّغة "الحية" التي تستعمل في التّواصل اليومي الطبيعي في المجتمعات

[1]- Khaoula Taleb Ibrahimi, Les Algériens et leur (s) langue (s) .p34- 35

[2]- المصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص ص24- 32.

[3]-المرجع نفسه ، ص33.

[4]- عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص82.

الكلامية».[1] ولم ينشأ على ممارسة اللّغة العربية الفصحى التي تبقى لغة المدرسة (القراءة والكتابة).

إذ ما يسيطر في الواقع إنّما هي اللهجات فاللّغة الأمّ التي نشأ عليها المتعلّمون واكتسبوها في الواقع إنّما هي هذه اللهجات المختلفة عربية كانت أم بربرية و هذه اللّغة الأم تؤثر كثيرا في عملية التعلم و هذا ما يظهر في الجانب التطبيقي، بينما اللّغة العربية الفصحى تبقى لغة ثانية بعد هذه اللهجات، لا نقول أنها لغة أجنبية إنّما تحتل المرتبة الثانية بعد هذه اللهجات فهي ليست أجنبية بحكم أنّ المجتمع الجزائري درج على استعمال الفصحى في المجال السمعي البصري (تلفاز، راديو...) وفي المقامات الرسمية...

فالمتعلّم كبير السن في مراكز محو الأمّية تعوّد على سماعها، فهي ليست غريبة عنه لكنها أيضا ليست لغته الأم (لغة المنشأ) وهي الفكرة التي يؤكدها الفاسي الفهري حين يقول: « طبعا لا نحتاج إلى كبير عناء لنتبيّن أنّ اللّغة العربية ليست لغة أولى، فالطفل العربي لا يخرج إلى محيطه ليلتقط لغة فصيحة متداولة في الأفواه، بنفس الكيفية التي يخرج بها الطفل الفرنسي إلى محيطه ليتعلم الفرنسية أو الإنجليزي ليكتسب الإنجليزية (؟)...إذن فالعربية الفصيحة ليست لغة أولى في محدداتها النفسية والإدراكية والذاكرية...الخ...»[2]

إنّ اللّغة العربية الفصيحة ليست اللّغة الأولى (اللّغة الأم) ولكنها ليست لغة أجنبية لأنّ الطفل العربي لا يتعلم العربية الفصيحة بنفس المعنى الذي يتعلّم به لغة أجنبية ثانية كالفرنسية والإسبانية والانجليزية، بل إنّ الملكة التي تكوّنها الطفل العربي في عاميته كثيرا ما تمثل جزءا مهما من الملكة التي سيكوّنها في الفصيحة، ولذلك كانت الفصيحة لغة بين الأولى والثانية في منظورنا »[3] كون اللّغة العربية تحتل المنزلة بين المنزلتين بين لغة المنشأ واللّغة الأجنبية جعل

[1]– عبد الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية، ص82.

[2]–المرجع نفسه، ص84.

[3]– المرجع نفسه، ص84.

التخطيط المحكم للطرائق التعليمية ووضع استراتيجيات تعليمية لتعليم الفصحى ليس بالأمر الهيّن، فلا يمكن أن نطبق في تعليمها طرائق لغات المنشأ من جهة ومن جهة أخرى رغم أنّ اللّغة العربية ليست لغة أجنبية إلا المصطفى بوشوك يرى أنّه « يجب التأكيد على الاستعانة بالمناهج والوسائل الديداكتيكية لتدريس اللغات الأجنبية من أجل التغلب على الصعوبات التي يطرحها تدريس اللّغة العربية، ليس في المغرب فقط بل على مستوى العالم العربي بأكمله»[1] ويشرح معنى الاستعانة على أنّه « لا يعني به الاقتصار»[2] بل يمكن أن يتم الانطلاق من المناهج والوسائل والطرائق المخصصة لتدريس لغة المنشأ مع اللجوء إلى ديداكتيكية اللّغات الأجنبية لمعالجة مجموعة من الاختلالات اللغوية التي يرصدها ويشخصها مدرس اللّغة العربية ويشير في هذا الصدد قائلا: « سواء درّسنا اللغة العربية كلغة منشأ أو كلغة أجنبية، فإنّنا نسعى إلى تحقيق نفس الأهداف الإجرائية، سواء ارتبطت ببعد المهارات الإنتاجية والإبداعية أو ببعد القدرات التراكمية للقوانين والقواعد والضوابط التي ينبني عليها النسق البنيوي العام للفصحى أو تعلّقت ببعد الأهداف الوجدانية».[3] و بما أنّ اللّغة العربية لغة ثانية فإنّه تطبّق عليها مناهج تعليم اللّغات الثانية.

إنّ المتعلم في مراكز محو الأمّية بحاجة إلى اكتساب المهارات اللّغوية والمهارات التواصلية التي تمكنه من استخدامها في مواقف تواصلية اجتماعية حية .

[1]– المصطفى بوشوك، تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص33.

[2]– المرجع نفسه، ص33.

[3]– المرجع نفسه، ص33.

الباب الأول

المقاربة التواصلية وعلاقتها باللسانيات النظرية والتطبيقية (التعليمية)

الفصـــــــــــــــــــــــل الأول

موقع التواصل في الحقل اللسانـي

1- مفهوم التواصل عند الفلاسفة

2- موقع التواصل في اللغة

3- مفهوم التواصل عند سوسير وورومان جاكبسون

4- مفهوم التواصل عند إميل بنفنيست وأندري مارتيني

5- مفهوم التواصل في اللسانيات الرياضية (لويس يلمسليف)

6- مفهوم التواصل عند التوزيعيين (ليونار بلومفيلد)

7- مفهوم التواصل عند نعوم تشومسكي

مدخل

خلق الله الكائنات، وفرّق بينها، بأن جعل لبعضها عقلاً تميّزت به، وترك غيرها تهيم على الأرض، تتحكم فيها نزواتها ورغباتها. والإنسان تميّز عن غيره بقدرته على الفعل والاختيار، فهو يفكر في ملكوت الله وخلقه، ولم يكن بوسعه العيش وحده، بوصفه ميّالاً للتجمّع والاستقرار، تجمع حتّم عليه أن يخلق أداة يوصل بها أفكاره، ويعبّر بها عما بداخله. فالاجتماع يولّد الحاجة للتواصل، وبعد تكوّن المجتمع، وتعدد الحاجات، لم تَعُد الإشارة إلى الأشياء كافية، لأنه إن غابت صعب التعبير عنها. ولا يتم التواصل بين شخصين إلا إذا كانت هناك أداة مشتركة بين الاثنين، وهي اللّغة. فالسبب في وضع الألفاظ و وجود اللّغة يعود إلى حاجة الإنسان إلى التواصل، لذا عرّفها ابن جنّي بقوله:« و أما حدها فإنّها أصوات يعبّر بها كلّ قوم عن أغراضهم»[1].

باللّغة استطاع الفرد أن يعبّر عن أغراضه، ويُفصح عن مكنون ذاته بكلام هو « لفظ مستقل بنفسه، مفيد لمعناه، وهو الذي يسميه النحويون الجمل »[2]. و هو كلام يكون حاملاً لمعنى ودلالة، معنى ذلك أن يكون وراء المتكلّم قصد معيّن، لأنّ الكلام في الأخير هو المعنى القائم في النفس، والكلام أمارة تدل عليه.

وقصد المتكلّم هو ما عبّر عنه ابن جني بـ" الأغراض"، فاللّغة وسيلة تعبير وتواصل، تمكّن كل واحد منّا من إيصال فكرة معيّنة في وقت خاص، وحرية المتكلم ضرورية لتحقيق عملية الكلام والإبداع في آن واحد. لكنّ هذه الحرية مقيّدة بشرط فهم المخاطب لما يقال. واللّغة إنما هي حصيلة « نوعين من الضغوط، ضغوط الدلالة وضغوط الإبلاغ، وكل مقطع لساني هو حلقة بين الأشياء والوقائع المرموز إليها، والمتقبل لذلك المقطع، وهذه العلاقة ليست عفوية اعتباطية، وإنّما هي تفترض عقداً مزدوجاً، أحد العقدين يستجيب لضغوط

---

[1]– ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص،تح:محمدعلي النجار،ج1،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،ط3،1406 هـ،1986م، ص34.

[2]– المصدر نفسه، ج1، ص18.

الدلالة، وهو التواضع على رصيد معجمي معيّن، والآخر يستجيب لضغوط الإبلاغ »[1]؛ أي الوضع والاستعمال. فالوضع «هو تخصيص الشيء بالشيء، بحيث إذا أطلق الأول فُهِم منه الثاني»[2]، إنّ اللّغة نظام منسجم من الأدلة الصوتية ذات معان، ولا نقرّ بأن اللفظة استُعملت في معنى أو خرجت عنه إلاّ إذا تمّت تواضعت الجماعة عليها. واستعمال صيغة الجمع "هم" من طرف السيوطي لدليل على أن اللّغة ظاهرة اجتماعية في قوله:« فإن لم يكن فيه دليل على أنهم وضعوا الاسم لمسمى مخصوص امتنع أن يعلم أنهم نقلوه إلى غيره ».[3] فالاستعمال أو الإبانة عن المعنى هي الشّرط الأساس. ثم إنّ اللّغة تؤدي وظيفة إبلاغية، بعدما تؤدي الكلمات المفردة مهمتها في وضعها على التسمية. ولا يحصل الإبلاغ إلا عن طريق الاستعمال، أو النظم الذي تكون فيه الصيغ صورة متكاملة غير مقطوعة عن سياقها، لأن دلالة اللّغة لا تكون بعزل الألفاظ عن سياقها. فوظيفتها الأساسية هي التواصل والتفاهم، لأن « فضل بعض القائلين على بعض من حيث نطقوا أو تكلموا وأخبروا السامعين عن الأغراض والمقاصد، وراموا أن يعلموهم ما في نفوسهم، ويكشفوا لهم عن ضمائر قلوبهم»[4]. وعملية التكلم هي استعمال لنسق اللّغة المتّفق عليها، واللّغة نظام من العلامات، فهي« تجري مجرى العلامات والسّمات، ولا معنى للعلامة والسّمة حتى يحتمل الشيء ما جعلت العلامة دليلا عليه وخلافه »[5]. فاللّغة نظام من العلامات تمثل الجانب الاجتماعي، لأنها أداة تعبير تشترك فيه مجموعة من الناس، واستعمال وحدات اللّغة مرهون بشرط تبليغ رسالة ما إذ « لا بد أن تكون الفائدة الناتجة عن الضم مباينة لما تدل عليه وحدات اللّغة في أصل الوضع »[6]. واللّغة نظام لربط المفردات المتواضع عليها، بعضها مع بعض، وهذا

---

[1]– عبد السلام المسدي: الأسلوبية والأسلوب، دار العربية للكتاب، تونس ،ط 2، ص ص 55 . 56.

[2]– جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة وأنواعها، مج 1، مكتبة دار التراث، القاهرة، ص 38.

[3]– المصدر نفسه، ص 362.

[4]– عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، تح: محمد سيد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2 ، ص 35.

[5]– المصدر نفسه، ص 325.

[6]– حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب أسسه وتطوره من القرن السادس، مج 06، منشورات الجامعة التونسية،تونس، ص503.

الربط يتم وفقاً لقوانين النحو ومعانيه، وحسب تلاقي دلالتها في العقل. وهي بمثابة "حقيبة كلمات" توفر لأفراد المجتمع وسائل المعرفة والتعبير والتواصل.

لذلك يعتبر التّواصل البشري ملازماً لحياة الإنسان منذ القدم، فقد رافق وجوده منذ أن وعى الحياة، وعرف بوجود الآخرين معه، هؤلاء الآخرون الذين يسعى إلى التواصل معهم بشتى الطرق، وذلك من خلال انتقاله من الوضعية الفردانية إلى الوضعية الجماعية، فالتّواصل ذو بعد اجتماعي، إذ يتضمن السلوكات التي تجعل الفرد على علاقة شراكة مع غيره، فهو تبادل لفظي، أو عملية لغوية تتم بين شخصين، أو أكثر بدافع إخباره بما لا يعرف أو ربط علاقة ما، فهو تكيّف لغوي في مختلف المواقف والأغراض.و هذا وما يوضّحه رأي الفلاسفة.

1- مفهوم التواصل عند الفلاسفة:

إنّ التواصل، في مجمله، عملية نقل المعنى بين أفراد المجتمع، وهو عملية أساسية في كل المجتمعات الإنسانية بدائية كانت أم حديثة العهد. وكلّها ترعرعت من خلال قدرة الإنسان على نقل أفكاره وشعوره ومعرفته وخبراته إلى إنسان آخر، ومن مجتمع بشري لآخر، إذ يفيد التّواصل – في اللّغة – الاقتران والاتصال؛ أي إقامة علاقة وتراسل، فهو تواصل الفرد بالآخرين. فالتّواصل هو العملية التي بها يتفاعل المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معيّنة. وللتواصل ثلاث وظائف أساسية هي: التبادل، التبليغ والتأثير؛ أي التأثير في المتلقي سلباً أو إيجاباً. فوظيفة اللّغة تواصلية، وهي نسق من العلامات والإشارات، هدفها التّواصل خاصة أثناء اتحاد الدال بالمدلول، أو تقاطع الصورة السمعية مع المفهوم الذهني. فاللّغة ذات بُعد وظيفي عند الوظيفيين، إذ تؤدي وظيفة التّواصل بين المتكلم والمستمع. لكن إزوالد ديكرو يرى أن اللّغة ليست دائماً لغة تواصل، بل هي لغة إضمار وغموض، كون الإنسان يضمر نواياه ومقاصده لأسباب مختلفة. ويذهب رولان بارت إلى أنّ اللّغة بعيدة عن التواصل فهي لغة سلطة، فالمرء عبد للّغة، لكنه في الآن ذاته يوظف اللّغة كيفما شاء، ويطوّعها. فاللّغة، إذن، أداة للسلطة والسلطة في الآن ذاته.

وقد عني الإنسان في الحضارات الاتصالية القديمة بدراسة عملية التأثير في الناس وإقناعهم أو استمالتهم، إذ يذهب أفلاطون إلى أن المجتمع يمثل وحدة متكاملة تشبه الجسم البشري، والعلاقات التي تربط الأفراد هي التي تربط بين أجزاء المجتمع. وقد عني أفلاطون بعاملين مهمّين لتماسك المجتمع.

– القيادة: هي الّزعامة التي إلى جانب الفن (خاصة الشعر والموسيقى). ونشير إلى عناية أفلاطون بأنواع الفنون باعتبارها وسائل للتأثير في نفوس الناس، إذ يتفاعل فيه التّواصل الشخصي بالتّواصل الجمعي. حين يذهب أفلاطون إلى إبعاد الشعراء المضلّلين للناس من جمهوريته، فإنّه يشير بطريقة غير مباشرة إلى أثر وسائل الاتصال في نفوس المتلقين، وإلى الدور الذي تلعبه هذه الوسائل في التّكامل الاجتماعي، وربط النّاس بقضايا مجتمعهم ربطاً حقيقياً. وهي تقريباً الفكرة نفسها التي أشار إليها أرسطو حين درس أصول التفاعل الاتصالي بين الخطيب والجمهور، وقدرة الخطيب على هذا التفاعل وتوجيهه من أجل السيطرة على نفوس السامعين، إذ يقول في كتابه الخطابة « إنّ الخطابة هي القدرة على النظر في كلّ ما يوصل إلى الإقناع في أيّة مسألة من المسائل »[1]. لهذا ينبّه أرسطو الخطيب على ضرورة تحضير الخطبة بشكل يبعث على الثّقة، وإثارة انفعالات المستمعين، وقد قسّم الموقف التواصلي إلى ثلاثة عناصر هي: الخطيب(المرسل)، الجمهور(المستقبِل)، والخطبة(الرسالة). وهذا يقربنا من التحليل الحديث للموقف التّواصلي. وقد طرح مفهوم الأنا والغير، وكيفية التعامل والنظر إلى الغير بشكل واضح في الخطاب الفلسفي، إذ ذهب الفيلسوف الألماني هيجل إلى اعتبار العلاقة بين الأنا والغير هي علاقة سلبية بحكم الصراع الجدلي القائم بينهما، لذا وجب التعامل بحذر، وترقب وعدوان مع الغير، كما يقول سارتر، باعتبار الغير يستلب حرية الأنا، مما يصعّب عملية التّواصل، ويجعلها شبه مستحيلة. في حين أنّ ميرلوبونتي يرى العلاقة بين الغير والأنا إيجابية، وليست سلبية، كما يراها سارتر، بما أنها قائمة على الاحترام والتّعاون والتّكامل والتّواصل، وأساس هذا التّواصل هو اللّغة.

[1]– إبراهيم إمام: الإعلام والاتصال بالجماهير، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة،ط1، 1986، ص 134.

وتستهدف عملية التّواصل بما تحويه من أوجه نشاط مختلفة، تحقيق العمومية والانتشار، وهذا لن يتم إلا إذا تحقّق حدّ أدنى من التداخل بين مجال معرفة المرسل والمستقبل، يؤدي إلى إيجاد الفهم المشترك الموحد لمعنى الرسالة الاتّصالية بين المرسل والمستقبل، وإلى إحداث التّواصل الحقيقي المبني على المعرفة المتبادلة المشتركة، بين طرفي عملية التواصل. ويعدّ التّواصل من أهم المهارات الإنسانية التي يسعى المرء إلى التحكم بها،بحكم وجوده بين مجموعة من الأفراد، بغض النظر عن طبيعة العلاقة بينهم. ففي كل الأحوال يكون الفرد مضطرا إلى استخدام أساليبه الفطرية والمتعلّمة في إيصال ذاته وحاجاته إلى المحيطين به. وهنا يبدو لنا أن معظم المشكلات التي يعاني منها الشخص مع محيطه، قد تعكس ضعفاً في إيصال الفكرة واستقبال الرسالة، وهذا بدوره يدعم التفكير في إستراتيجية دعم التّواصل وتقدمه.

إنّ التّواصل من المهارات المركزية للفرد، وهو الوسيلة التي تضمن له التعبير عن الأفكار فهو عملية أساسية نحس بها، ونفهم بيئتنا من خلالها، ويتأتى تبعاً لذلك أن نكون قادرين على التعامل معها. ويشكل التّواصل القناة الرئيسية للتعلم، ولئن كانت تلك المهارة تنمو تدريجياً بالتزامن مع النمو اللّغوي لدى الأفراد، فإنّها تلقى تحديات كبيرة لدى أفراد مراكز محو الأمّية. ولكي ندرك أهمية التّواصل في الحياة الاجتماعية وجب أن نعرض أولاً لمفهوم التواصل، ونتعرف على مكونات هذه العملية، وعلى العناصر التي تدخل في مجاله، وأهمية كل منها، كونها عملية حيوية للإنسان والمجتمع.

1- التواصل في اللّغة:

تعني كلمة التّواصل التعبير والتفاعل من خلال بعض الرموز لتحقيق هدف معين، وتنضوي على عنصري القصد والتدبير، وهذه الكلمة مأخوذة من الأصل اللاتيني "communis" بمعنى المشاركة وتكوين العلاقة والمعنى الشائع والمألوف. كما أرجع بعض

العلماء هذه الكلمة إلى الأصل common بمعنى"عام" مشترك[1]ومهما كانت هذه المفاهيم فإنّها توضح لنا أنّ التّواصل عملية تتضمن المشاركة والتفاهم حول فكرة ما، لتحقيق برنامج وهدف معين.

و يرجع أصل الكلمة في اللّغة العربية إلى الفعل "اتصل"، ويعني المعلومات المبلّغة، أو الرسالة الشفوية، أو تبادل الأفكار والآراء والمعلومات عن طريق الكلام والإشارات. كما تعني أيضاً شبكة الطرق والاتصالات حيث عرّفت في لسان العرب: « وصل الشيء بالشيء يصله وصلاً. والوصل ضد الهِجران »[(2)]، بمعنى نقل المعلومات والأفكار والمشاعر بين شخص وآخر وبين مجموعة أشخاص لتحقيق غرض أو هدف ما. وقال ابن منظور في موضع آخر: « ووصّله إليه وأوصله: أنهاه إليه وأبلغه إياه ».[(3)] وهو المعنى نفسه الذي ذهب إليه أحمد بن فارس حين قال: «الواو والصاد واللام أصل واحد يدل على ضم شيء إلى شيء حتى يعلقه. ووصلته به وصلاً والوصل ضد الهجران ».[(4)] فالاتصال، إذن، عملية يتم عن طريقها إرسال رسالة معينة بوسيلة ما إلى المستقبل. ويوصف الاتصال بأنّه فعّال حينما يكون المعنى الذي يقصده المرسل هو الذي يصل بالفعل إلى المستقبل.

أما اصطلاحاً فقد عرّفه الاجتماعي الأمريكي شارل كولي بقوله:« التّواصل هو الميكانيزم أو الآلية التي بواسطتها توجد العلاقات الإنسانية وتتطور، وتتضمن كل الرموز الروحية مع طرق توصيلها عبر الفضاء(المكان) وتثبيتها في الوقت، وتتضمن تعبير الوجه، السلوكات، الحركات، نبر الصوت، الكلمات، المكتوب، المطبوع، سكك الحديد، التلغراف، التلفون، وكل ما يمشي حتى آخر تحقيق لمنجزات المكان والوقت ».[(5)] وهذا يعني أن

---

[1]– أندري لالاند: موسوعة لالاند الفلسفية، تع: خليل أحمد خليل، إشراف أحمد عويدات، مج1، منشورات عويدات ، بيروت، ط2 ، 2001، ص184.

[2] – ابن منظور، لسان العرب ، ج11،ص868.

[3] – المصدر نفسه،ج11، ص 868.

[4] – أحمد بن فارس، معجم مقاييس اللغة، تح: وضبط عبد السلام محمد هارون، مج 6، دار الجيل، بيروت، ص 115.

[5] – Roger Mucchelli, Communication et réseaux de communications, 6° édition, les éditions ESF, entreprise moderne de ditims librairies techniques, p 33

التواصل هو اللبنة الأساسية للعلاقات الإنسانية، فلا يمكن على الإطلاق التفريق بينهما. وهو نفس ما ذهب إليه جون ديوي حين ركّز على كون التواصل عملية اجتماعية تنتقل بها الأفكار والمعلومات بين الناس، فهو« عملية تفاعل بين طرفين، وضرورة من ضروريات استمرارية الحياة الاجتماعية لتحقيق التكامل الاجتماعي ».[1] وهو تقريباً ما أشار إليه Alex Mucchelli حين اعتبر أنّ كل«فعل تواصل، يعني تفاعلا»[2]، فهو عملية مشاركة في المعنى من خلال التفاعل بين الأطراف في الأحداث المحيطة بالإنسان. فلا يمكن تصور وجود مجتمع إنساني إلا بوجود تبادلات وتفاعلات خاضعة لمعايير. وتبرز هذه التعريفات عنصرين مهمّين للتواصل هما:

– تحقيق التفاعل بين الأفراد، فضلاً عن استمراريته.

– تحقيق التكامل الاجتماعي.

وقد ورد هذا المصطلح في "قاموس الديداكتيك" بمعنى« نقل المعلومات بين مرسل ومستقبل عن طريق رسالة تنتقل في قناة »[3]. والتّواصل كفعل« هو فعل تبادل لساني بين طرفين، ونستنتج أنّ التبادل يضع في الحسبان وسائل أخرى غير النظام اللّساني، مثل المقام، طبيعة العلاقات بين المتكلم والمخاطَب...كما أن المعلومات التي يتلقاها المرسل إليه ليست كلها من طبيعة لسانية، إذ يمكن أن تكون ذات طبيعة نفسية، اجتماعية...»[4]، مما يجعل نظام التّواصل هو« كل مجموعة منظمة تسمح بالتّواصل مثل اللّغات الأم، إشارات المرور، البطاقات، المخططات، الإعلانات الإشهارية، الكتابة، اللغات الرياضية...كذلك الرقصات المنجزة من طرف النحل».[5]وربما يمكن أن نلخّص ذلك بقولنا إنّ: التواصل هو الدخول في

---

1 – Judith Lazar, Science de la communication, que sais je? ,2° edition, édition Dahlab, p 11.

2 – Alex Mucchelli, Nouvelles méthodes d'étude des communications: éd, Armand Colin, p32

3 – R. Gallisson et D. Coste: Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, 1976, p102

4 – Idem, p103

5 – Daniel Bougnoux: Introduction au sciences de la communication, éd, la decouverte, Paris, p19.

في تناغم مع الغير. وكل تواصل فيه مظهران: المحتوى والعلاقة، فالرموز والإشارات والسلوك هي محتويات الرسائل الاتصالية والتي تتضمن نتائج سلوكية بالنسبة للمستقبل والمرسل معاً.

تتضمن، إذن، معظم التعريفات فكرة التفاعل حيث يتحوّل المرسل إلى مستقبل والعكس صحيح. ولهذا، فإنّ التواصل يسعى لتحقيق هدف عام، هو التأثير في المستقبل حتى تتحقق المشاركة في الخبرة مع المرسِل. لذلك يمكن أن يكون غرض هذا الاتصال توجيهياً بإكساب المستقبِل اتجاهات جديدة، أو بتعديل وتثبيت اتجاهات قديمة. وقد يكون غرضه تثقيفياً ترفيهياً بتبصير وتوعية المستقبِل، وإدخال البهجة في نفسه، وقد يكون هدفه تعليمياً حينما يتجه الاتصال نحو إكساب المستقبِل خبرات جديدة، أو مهارات، أو مفاهيم جديدة. والخبرة والمهارة في عملية التّواصل ضرورية لكل فرد يريد أن يزيد من فاعليته في عمله، وفي الجماعة التي يعيش فيها.

ولتوضيح أهمية اللّغة والتّواصل في الحياة الإنسانية، نحاول الوقوف عند بعض المصطلحات المتعلقة بالموضوع:

أ . اللّغة: يعرّف سابير اللغة قائلاً:« اللّغة ظاهرة إنسانية غير غريزية لتوصيل العواطف والأفكار والرغبات عن طريق نظام من الرموز الصوتية والاصطلاحية»[1]، وهذا تعبير صريح يبيّن أن الوظيفة الأساسية التي يتوخاها المرء من اللّغة هي التواصل. فاللّغة ذات طبيعة رمزية بامتياز تحقق هدفاً أساسياً هو التواصل، « إذ تحدد اللّغة بوصفها شرعة Code. وإنّنا لنفهم من قيام تناسب بين الصورة السمعية والمتصورات، وأمّا الكلام فهو الاستعمال وهو تشغيل لهذه الشرعة تقوم به الذوات».[2] فاللّغة على هذا« نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسانية أن تكون آلة للتحليل والتركيب التصوريين

[1]– حسن ظاظا: اللسان والإنسان، دار الفكر العالمية ، لبنان، 1999 ، ص28.

[2]– أوزوالد ديكرو وجان ماري سيشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي ،الدار البيضاء، المغرب، ط2،2007، ،ص ص264– 265.

ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد».[1] فهذا يبيّن أنّ « اللّغة ظاهرة اجتماعية بينما الكلام ظاهرة فردية».[2]

على هذا، فإن موقع التواصل في اللّغة هام جداً، لأن المواقف التي يحتاج الفرد فيها إلى استعمال اللّغة كثيرة، فهو بحاجة دائمة للاتصال والتفاعل في المجتمع. وحين يراد التعبير عن شيء ما يتم بالكلام، لذا ارتبطت اللّغة في دلالتها المتداولة بالكلام. ويبدو التفاهم والتواصل بلغة الكلام أكثر من غيرها من الأنظمة التواصلية المتبقية، كالحركات، والإيماءات الجسدية... لكون هذه الأخيرة تكاد تكون لغة كونية يتفاهم بها الجميع تقريباً، بينما تظهر لغة الكلام متنوعة ومختلفة من مجتمع لآخر.

ومن هنا، يوضح سوسور أن اللّغة بمعناها الخاص تتقابل مع الكلام، إذ يعتبرها الجانب الاجتماعي للملكة اللّغوية، والكلام كعمل فردي مرتبط بالإرادة والذكاء، لذا تتبيّن لنا مكانة اللّغة في وقائع اللّسان حين تحدث عن "مدار الكلام"[(3)]، أو دائرة الكلام أو الخطاب التي شرح لنا فيها كيف أن هناك جزءاً مرسِلاً وآخر مستقبِلاً؛ أي جزءاً فاعلاً وآخر منفعلاً، يتم بينهما التّواصل بسنن اللّغة التي هي الدال والمدلول بطبيعتهما النفسية، بوصف الدال هو الصورة السمعية، والمدلول هو التصورات الذهنية فالدال و المدلول بحقيقتهما النفسية يكونان أساس اللّغة التي يجب أن تدرس من ذاتها و لذاتها إذ « فيما يخص اللّغات البشرية فأوّل من دعا إلى الاهتمام بدراستها من حيث هي؛ أي كأنظمة وفي وقت معيّن من تطورها هو "فردينان دي سوسور". أما الذين اتبعوه في ذلك الفهم فهم الذين كوّنوا حلقة براغ اللّغوية المشهورة، وأصحابها هم أول من جعل الوظيفة الأساسية للّغة هي التبليغ والبيان المقياس الوحيد في تفسير الظواهر اللّغوية (حتى الزمانية منها). وقد تابعتها في ذلك المدرسة الوظيفية الفرنسية التي لا تزال يتزعمها أندري مارتيني، والمدرسة الدانماركية المشهورة التي

---

[1]– حلمي خليل: اللغة والطفل ، دار النهضة العربية، بيروت، 1986، ص50.

[2] – أوزوالد ديكرو وجان ماري سيشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعوم اللسان ، ص265.

[3]– فيرد يناند دي سوسور: دروس في الألسنية العامة، تر: صالح القرمادي وآخرون، الدار العربية للكتاب، تونس، 1985 ، ص 95.

تزعمها اللغوي لويس يلمسليف»[1].فكلّ هذه المدارس تبنّت أفكار سوسر وسارت على منوالها.

2- مفهوم التواصل عند رومان جاكبسون:

لقد اعتبر رومان جاكوبسون اللّغة نسقاً وظيفياً مرتبطاً بالنشاط التواصلي للإنسان الهادف لتحقيق أغراض معيّنة والذي عرّفه قائلاً:« التواصل فعل كلامي يحرك رسالة ما وأربعة عناصر ترتبط بها وهي: المرسل، المستقبل، وموضوع الرسالة، ونظامها المستعمل كما أن العلاقة بين هذه العناصر تتغيّر»[(2)]، لذا حدّد وظائف اللّغة في نموذجه التواصلي:

2- 1 الوظيفة التعبيرية (الانفعالية): التي تركّز على المرسل والتي تنزع إلى التعبير عن عواطف المرسِل ومواقفه إزاء الموضوع الذي يعبّر عنه، ويتجلى ذلك في طريقة النطق مثلاً أو في أدوات تعبيرية تفيد الانفعال كالتأوه، أو التعجب، أو صيحات الاستفسار... والانفعالات في الحياة متعددة فقد تكون انفعالات خالصة، كما هو الأمر في الأمور المسلمة، وقد يكون انفعالاً مصحوباً بموقف مميّز يبيّن فيه صدقه من كذبه في وصف الواقع. فالوظيفة الانفعالية بشقيها« تهدف إلى أن تعبّر بصفة مباشرة عن مواقف المتكلّم تجاه ما يحدث عنه، وهي تنزع إلى تقديم انطباع عن انفعال معيّن صادق أو كاذب »[(3)]، سواء أكانت هذه الانفعالات منطوقة أم مكتوبة.

2- 2 الوظيفة المرجعية: وفيها تستعمل اللّغة الكلمات لتنوب عن الأشياء حال غيابها، أي استعمال اللّغة كما **هي** متواضع عليها، لأنها نظام من العلامات التي« تجري مجرى

---

[1]- عبد الرحمان حاج صالح: دراسات في اللسانيات العربية، الفنولوجيا ، مدخل إلى علم اللسان الحديث "، ج2، موفم للنشر، الجزائر 2007، ص 240.

[2]- R. Jakobson : Essaie de linguistique générale, tom 1, les fonctions du langage, traduit et préface par Nicolas Runet, les éditions de minuit, 1963, chp : 5, p : 146.

[3]- رومان جاكوبسون: قضايا الشعرية. تح: محمد الوالي ومبارك رضوان، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988 ، ص28.

العلامات والسمات ولا معنى للعلامة والسمة حتى يحتمل الشيء ما جعلت العلامة دليلاً عليه وخلافه»[1]. فاللّغة علامات أو سمات معبّرة عن أشياء، وهي نفس الفكرة التي أشار إليها بنفنيست قائلاً:« دور الدليل استعاضة وأخذ مكان شيء ما فيوحي لنا أنه ناب عنه»[2]، وذلك «باعتبار أنّ اللّغة فيها تحيلنا على أشياء وموجودات نتحدث عنها وتقوم اللغة فيها بوظيفة الرمز إلى تلك الموجودات والأحداث المبلغة».[3] وهذا طبعاً إن كانت لكل الكلمات مرجعية واقعية، وهذا لا يصدق في جميع الحالات.

2- 3 الوظيفة الانتباهية: بما أن كل رسالة تحمل وظيفة تواصلية وجب التأكد من مرور الرسالة، وتحقيق هذه العملية (سلامة الاتصال)، وهذا ما ذهب إليه جاكوبسون حين قال: « هناك رسائل توظف في الجوهر لإقامة التّواصل وتمديده وفهمه. وتوظف للتأكد فيما إذا كانت دورة الكلام تشتغل ».[4] ووظيفة اللّغة في هذه الحالة تتمثل دلالتها في تأكيد واستمرار التواصل بين الباث والمستقبل، فالهدف إذاً تواصلي محض.

2- 4 الوظيفة الإفهامية: تتميز اللّغة التي تحمل طابعاً إفهامياً (بالإمتاع والإثارة والتأثير والإقناع) بما أنها موجهة للمرسل إليه، فهي تحمل أسلوباً إنشائياً يتمثل في الأمر والنداء إذ تجد« تعبيرها الأكثر خلوصاً في النداء والأمر اللذان ينحرفان من وجهة نظر تركيبية وصرفية وحتى فونولوجية في الغالب عن المقولات الاسمية والفعلية الأخرى ».[5] لأنّ غاية التّواصل في هذه الحالة هي الحصول على رد فعل من المرسل إليه.

2- 5 وظيفة اللّغة الواصفة (الميتالغوية): هي وظيفة شرح أكثر من مجرد تواصل عادي، لذا يركز فيها أكثر على الاستعمال السليم للسنن، لأننا بصدد الكلام عن الكلام. فإذا كانت الوظيفة المرجعية للّغة هي الكلام عن الأشياء أو الموجودات أو الأحداث، فإن وظيفة ما

---

[1] . عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ، دار المعرفة، بيروت، ط2 ، ص 325.

[2] . Emile Benveniste : problèmes de linguistique générale, édition galiner, 1995, p 48.

[3]- رومان جاكوبسون: قضايا الشعرية، ص 78.

[4]- المرجع نفسه، ص 30.

[5]- المرجع نفسه، ص 29.

وراء اللغة هي الكلام عن الكلام نفسه. وبمعنى آخر يجب أن يمتلك الإنسان جانب النحو ومعرفة بالرصيد اللّغوي الذي يمثل المستوى المعجمي، إلى جانب " معاني النحو"[1] كما يقول الجرجاني ليتلاعب باللّغة وسننها.

2- 6 الوظيفة الشعرية: هي الوظيفة التي يظهر من خلالها توظيف« الفن اللفظي في جميع مظاهره وامتداداته ».[2] وأي عمل فني يعتبر رسالة لغوية تحمل« بنية خاصة وطرق تعبيرية خاصة لتأدية أغراض خاصة »[3]. لذلك وجب تحليل سطح الرسالة وعمقها.

لقد ساهم جاكوبسون إلى حد كبير في توضيح وظائف اللغة مركزاً على عناصر التواصل حسب النموذج الثاني قائلاً:« إن هذه العناصر لا تتغيّر في التواصل الكلامي:

السياق contexte

المرسلdestinateur .. الرسالة message .. المستقبل destinataire

الاتصال contact

النظام code...»[4].

فقد تأثرت اللسانيات النظرية بنظريات التواصل، إذ يظهر ذلك جلياً عند رومان جاكوبسون حين حاول تطوير النموذج الوارد في كتاب سوسور عن التواصل "دروس في الألسنية العامة "، في مدار حديثه عن " دورة الخطاب " متأثراً في الوقت نفسه بنظرية التواصل الرياضية لشانون وويفر، وذلك بإدخال عناصر جديدة في عملية التواصل مثل« القناة (التي تشكل الوسيلة الفيزيائية المساعدة على التعبير ونقل الرموز)، والسياق (المحيط الكامل لفعل التواصل)، والسياق الخطابي المتعلق بمظاهر ما قيل وما يقال»[5].

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص 316.

[2]- رومان جاكوبسون: قضايا الشعرية، ص 60.

[3]- عبد الرحمان حاج صالح: "التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية"، مجلة المبرز العدد 06، جويلية . ديسمبر 1995، الجزائر ص 12.

[4] – R. Jakobson, Essaie de linguistique générale, P 214.

[5] – R. Elwerd, Pour aborder la linguistique, tome1, 7ème édition, E,S,F. Paris : 1993. P42.

وتتحقق عملية التّواصل بين المرسل والمرسل إليه، بحسب جاكوبسون، بالاعتماد على الشفرة (النظام) التي يجب أن تكون موحّدة، لتمكّن كلا من المرسل والمتلقي من الترميز وفك الرموز، مما يقود إلى حصر عملية التّواصل في مجرد عملية نقل للمعلومات بين شخصين، في حين نجد شارل كولي يجعل من التّواصل والإنسان شيئين لا ينفصلان، ففعل التّواصل عنده هو« الميكانيزم الذي بواسطته توجه العلاقات الإنسانية وتتطور، إنه يتضمن رموز الذهن مع وسائل تبليغها عبر المجال وتعزيزها عبر الزمان. ويتضمن أيضاً الإشارات وتعابير الوجه، وهيئات الجسم، والحركات، ونبرة الصوت، والكلمات، والكتابات، والمطبوعات والقطارات، والتلغراف، وكل ما يشمله آخر ما تمّ من الاكتشافات في المكان والزمان».[1] وهذا يعني إذاً أنّ عملية التّواصل أوسع من مجرد تبليغ معلومات ومعارف للمتلقي يجهلها المتلقي، بل هي نوع من« العلاقات المشتركة بين الذوات الملازمة للكلام لا تقتصر على التّواصل المأخوذ في مفهومه الضيق؛ أي المقتصر على تبادل المعارف. بالعكس، فهناك نوع كبير من العلاقات الإنسانية المتبادلة لا تقدم لها اللّغة الفرصة والوسيلة فحسب، لكن الإطار التأسيسي»[2]. فعملية التواصل مبنية من خلال هذا المنظور على أمرين:

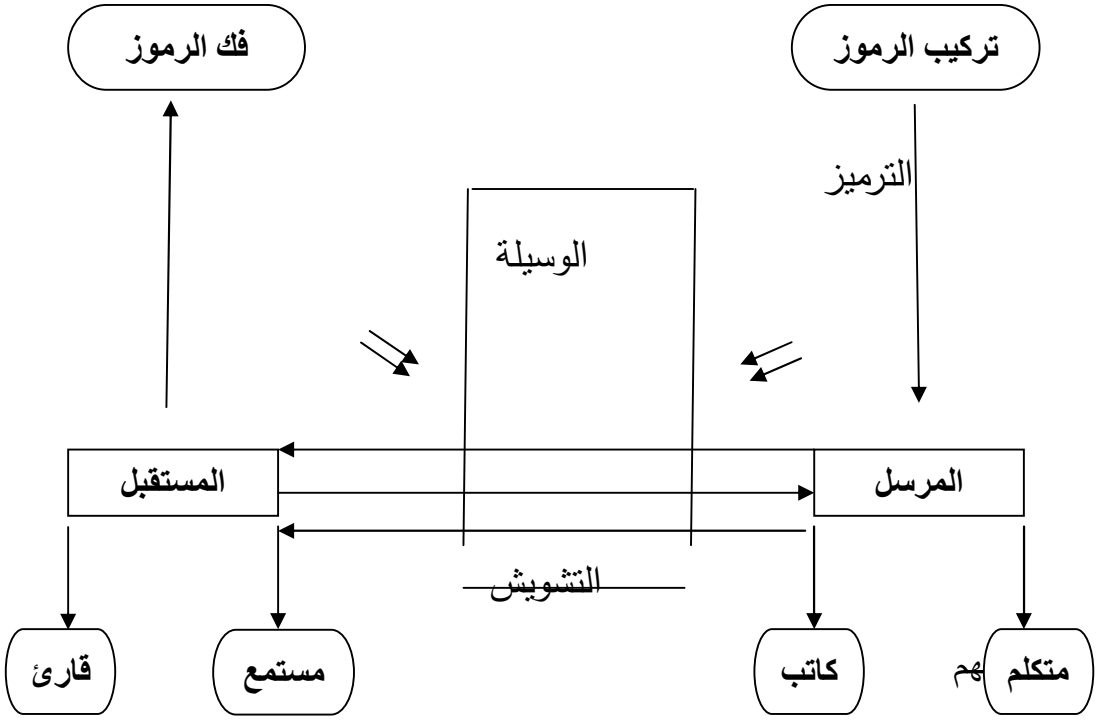
1 . تبادل المعارف (الإخبار والتفاهم).

2 . بناء العلاقات الإنسانية. على هذا، فإن:

الاتصال هو العملية التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر حتى تصبح مشاعة بينهما، وتؤدي إلى التفاهم بين هذين الشخصين، أو أكثر، وبذلك يصبح لهذه العملية عناصر ومكوّنات، ولها اتجاه تسير فيه، وهدف تسعى إلى تحقيقه، ومجال تعمل فيه، ويؤثر فيها مما يخضعها للملاحظة. والبحث ولتجريب والدراسة العملية بوجه عام. وتتم عملية الاتصال وفقاً للمخطط الآتي:

[1] – صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع ،الجزائر، 2000، ص 42.

[2] – Osweld Ducrot, dire et ne pas dire, 3 éme édition, Ermann, Paris : 1991, p 4.



يفهم من هذا النموذج أنّ الاتصال يبدأ بمجموعة من الأفكار التي تتكون في ذهن المرسل، فيؤلف منها محتوى حسب الأهداف التي يقصدها.ثم يضم هذه الأفكار إلى بعضها ويختار لها الجمل والتراكيب التي تناسب محتواها. وبعدها إما أن تنتقل الرسالة شفوياً فيكون المرسل متكلماً. أو عن طريق الكتابة فيكون المرسل كاتباً، وعند انتقال الرسالة مشافهة أو كتابة إلى المستقبِل عن طريق أداة من أدوات الاتصال (القناة) قد يلحقها تشويه أو تحريف أو تشويش. والمستقبل قد يتلقى الرسالة فيكون مستمعاً أو قد يقراها فيكون قارئاً، وهو يصنع المعنى ولا ينتقل إليه. فالاتصال والتفاعل هما الهدفان الرئيسيان من استخدام اللّغة، كما أنهما أساس التواصل الإنساني مما يقودنا إلى الحديث عن الوظيفة التفاعلية للّغة.

3- مفهوم التواصل عند إميل بنفنيست وأندري مارتيني:

يقول إميل بنفنيست:« الجملة تغادر مجال اللّغة كنظام من العلامات وتدخل عالماً آخر وهو عالم اللّغة كأداة للتّواصل ».[1]

وقد ساهمت هذه الأفكار المختلفة في بلورة مفهوم جديد، هو المنظور التواصلي الذي ينطلق في تعليم اللّغة من الأفعال الكلامية التي تحقق مختلف هذه الوظائف اللّغوية، أفعال ذات معايير لغوية في إطار عناصر ثقافية اجتماعية تواصلية نفسية... فقد مهدت أفكار بنفنيست بتمييزه بين اللّغة / الخطاب، في مقابل اللّغة / الكلام المجال للبحث في لسانيات اللفظ، وتجاوز مستوى البنية إلى مستوى الاستخدام بالتركيز على الفعل اللّغوي عند تبادل الأفعال الكلامية، إذ« توجد من جهة اللّغة كمجموعة من الأدلة الشكلية المنسقة تحررها إجراءات صارمة ومصنفة في طبقات منسقة في بنيات ونظام من جهة أخرى ظهور اللغة في تواصل حي ».[2]

إن وظيفة اللّغة تفاعلية تداولية تواصلية، ومن خلال هذا يركز بنفنيست على سمة الوظيفة مثلما فعل أندري مارتيني، حين ركز على اللّغة كأداة للتّواصل مؤكداً أن« الوظيفة الأساسية لهذه الأداة التي هي اللّغة هي عملية التّواصل ».[3] ووظيفة التواصل تؤديها اللّغة باعتبارها مؤسسة إنسانية، رغم اختلاف بنيتها من مجتمع إلى آخر. وهذا لا يعني أنه ينفي الوظائف الأخرى التي تؤديها اللّغة، بل يعتبرها ثانوية، أو هامشية. يقول مارتيني:« لا ننسى أنّ الكلام يمارس وظائف أخرى غير تلك التي تؤمّن التفاهم المتبادل».[4] واللّغة عنده ليست نسخاً للأشياء كما هي في الواقع، أو نقلاً آلياً، بل هي بنى متراصة ومتكاملة يتطلع المتكلم من خلالها إلى عالم الأشياء والأحاسيس. وهو ما ينتج الخبرة الإنسانية، فالوظيفة الجوهرية

---

1 – Emil Benveniste,Problème de linguistique générale, p 129 – 130.

2 –Idem, p 130

3– أندري مارتيني: مبادئ ألسنية عامة. تر: ريمون رزق الله، ، دار الحداثة، بيروت، ط1 ،1990، ص 13.

4– المرجع نفسه، ص 14.

للّغة عند مارتني هي التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي ،هذه الوظيفة تؤديها اللغة باعتبارها مؤسسة إنسانية رغم اختلاف بنيتها من مجتمع إلى آخر.

وانطلاقاً من هذا المبدأ، يجب على عناصر اللّغة أن تكون مدروسة تبعاً لوظائفها في التواصل. فدراسة اللّغة هي – قبل كل شيء– البحث عن الوظائف التي تؤديها العناصر في التواصل، وكذلك الأصناف، والآليات التي تتدخل فيها. لهذا فإنّ علماء الأصوات قبل مارتيني أمثال تروباتسكوي، وجاكوبسون، وصفوا بدقة منهجاً سموه التّواصل. درسوا من خلاله وظائف الأصوات مركزين على الوحدات المميزة، التي ستستخدم في تمييز الوحدات الحاملة للمعنى من بعضها. كما أن أيَّ وحدة لسانية مهما كانت لا تتكون إلا بما يميزها من وحدة لسانية أخرى.

وعلى هذا، فإنّ الوجه الوظيفي لهذه الوحدات هو الذي تختلف به عن بعضها بعض. فمارتيني يشرح عملية التواصل في ضوء المعطيات الصوتية، والمعطيات النحوية المتعلقة بالبنية التركيبية، فيقول أندري مارتيني:« يهدف التحليل الصِواتي إلى تحديد العناصر الصوتية للغة ما، وتصنيفها حسب الوظيفة التي تؤديها في اللغة المذكورة، وتكون هذه الأخيرة (الوظيفة) تمايزية أو تضادية عندما تساعد هذه العناصر على تحديد العلامة في نقطة ما من التكلم، في تعارضها مع العلامات الأخرى التي قد تظهر في نفس النقطة إذا ما اختلفت المرسلة »[1]. فالتحليل اللغوي عند مارتيني يبدأ من المستوى الصوتي "phonèmes"، وهو أصغر وحدة صوتية وشكلية لا تحمل معنى إلا في دراستها على مستوى الوحدات الدالة "monèmes"، وهي أصغر عنصر في الكلام حامل لمعنى. وسميت هذه المدرسة بالوظيفية لأن الباحث يسعى جاهداً إلى الكشف عن القطع الصوتية التي تشكل النص إذا أدت وظيفة"[2] في التبليغ أم لا. وهذا ما يؤكد اهتمام هذه المدرسة بالمعنى، إلا

[1]– أندري مارتيني ، مبادئ ألسنية عامة ، ص 71.

* هو عالم لغوي فرنسي ولد بـ " سانت ألبان دي فيلار " عام 1908، وتوفي سنة 1999 بـ شانتي مالابري.

[2]– خولة طالب الإبراهيمي: مبادئ في اللسانيات العامة، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000، ص 86.

أنه لم يكن العنصر الأوْحد كونها لم تذكر الوظائف الأخرى للغة، كالوظيفة الجمالية مثلا. وتقوم هذه النظرية بدراسة وظائف الأصوات، وكيفية نطقها وتوزيعها داخل الكلام، وشروط مجاورتها لباقي الحروف، ودراسة النظام الفيزيائي الذي يخضع له كل صوت.

وبهذه الطريقة تكون الوظيفية قد درست النظام الصوتي، ودورها المهم يكمن في تحديد كيفية نطق الأصوات، وبيان الفرق بين نطق "p" و(b) في الفرنسية مثلاً، وبين (ض) و(ظ) في اللّغة العربية. وهكذا أسست المدرسة لنفسها قاعدة انطلاق حول وظيفة أصغر عنصر في الكلام، ثم تنتقل إلى الوظيفة الصرفية، أو الوظيفة التي تأتي بها صيغ الكلمة، كاسم الفاعل واسم المفعول... من الوحدات الدالة بذاتها على معنى مستقل بذاته. أما النحو الوظيفي فيكمن في دراسة الوظيفة التركيبية للجملة في الكلام، إذ لكل نوع من التراكيب النحوية وظيفة خاصة به. كما اهتمت بدراسة الوظيفة الدلالية للبنية، و« بهذا التحليل الوظيفي يكون المنهج العام لهذه النظرية يتميز بدراسة نظام اللغة الكليّ، بمستوياته المختلفة النحوية والصرفية والصوتية والدلالية، دراسة وظيفية محضة ».[1]

فالمنهج الذي تقوم عليه المدرسة الوظيفية هو مفهوم الوظيفة على المستوى الصوتي والكلمة والجملة. إذ « تحدد الوظيفية اللغة وأبنيتها كما هو معروف بوظيفتها ليس إلا. وهذه الوظيفة هي عندها التبليغ والبيان، فكل عنصر أو صفة لعنصر يساهم في تأدية هذه الوظيفة، فيجب أن يدخل في اعتبار الباحث اللغوي، ما لا دور له في ذلك، فليس ميدان البحث اللّغوي لأنه لا دخل له في عملية التبليغ، وإن كان له دور آخر مهم ».[2] فالبنيات اللّغوية تتحدد بالوظيفة التي تقوم بها في الإفادة أثناء عملية التبليغ والتخاطب.

[1]– أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر،ط3 ،2007، ص 136.

[2]– عبد الرحمان حاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، النحو العربي والبنيوية واختلافاهما النظري والمنهجي، ج2،موفم للنشر،الجزائر،2007 ،ص 31.

4- مفهوم التواصل عند لويس يلمسليف:

يعدّ لويس يلمسليف من بين الذين أكدوا على اللّغة ووظيفتها عبر جهوده المتواصلة، حين ركز على العلاقات المتبادلة للأصوات والحروف والمعاني اللّغوية. فهذه العلاقات هي التي تصنع نظام اللّغة الداخلي. لذلك فإن يلمسليف يرى أن نظريته امتداد طبيعي لنظرية سوسور معتبراً هو الآخر اللّغة شكلاً وليست مادة، لأن المادة لا معنى لها في ذاتها وأن اللّغة نظام من القيم. فوظيفة اللّغة تكمن في علاقاتها اللّغوية مستبدلاً ثنائية الدال/ المدلول بثنائية التعبير والمحتوى التي أخضعها لثنائية أخرى هي الشكل والمادة.

وما دامت اللّغة هي شكل لا مادة، فإنّ أساسها هي شكل التعبير وشكل المحتوى اللذين يمثلان معاً الرمز اللّغوي. يشير يلمسليف إلى أن مادة التعبير والمحتوى لا ترجعان إلى الدراسة اللغوية، فمادة التعبير هي موضوع الدراسة الصوتية، ومادة المحتوى هي موضوع الدراسة الدلالية، وهما مجالان مساعدان لعلم اللغة الذي هدفه الأساسي دراسة شكل التعبير والمحتوى معاً «إنّ التعبير والمحتوى مقولتان بدونهما لا يكون تفاهم متبادل. والمحتوى هو الواقع الحي نفسه الذي هو موضوع التواصل. أمّا التعبير فيشمل كل الوسائل التي يتم بها نقل كل المعلومات عن المحتوى وتحويلها إلى مصطلحات لغوية ».[1]

فاللّسانيات الرياضية تعطي دوراً رئيسياً للشكل المصفى من كل واقع دلالي أو صوتي فإنّها ترتب الوظيفة في المستوى الثاني ضرورة، وكذلك دور اللّغة في االتواصل لأنّ هذا الدور مرتبط بالجوهر».[2] على هذا فإنّ الاهتمام يكون باللّغة ودراستها بطريقة تفضي إلى إرساء قواعد لها، لا تعتمد على أي علم آخر. وحاول إدوارد سابير أن يضع هذه القواعد حين ميّز بين التنظيم اللغوي المثالي (الأنموذج)، وبين التنظيم المادي أو الواقعي الكلامي، معتبراً التنظيم الحقيقي والأهم في حياة اللغة هو التنظيم الثاني، ويحتوي هذا الأنموذج على

---

[1]- ميلكا إفيتش، اتجاهات البحث اللساني.تر: سعد مصلوح ووفاء كامل ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية،ط1، 1996، ص327.

[2]- أوزفالد ديكرو، جان ماري سشايفر: القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ص43.

عدد من العناصر وعلاقاتها ووظيفتها. وهذه العناصر هي التي تكوّن اللغة وتميزها عن غيرها من اللغات، ويعبّر سابير على عدم إمكانية فصل اللّغة عن ثقافة البيئة التي تتكلمها. كما لا يمكن فصلها عن مظاهر السلوك الإنساني، لذلك ركز على الجانب الإنساني للّغة وبعدها الثقافي. فقد كان متأثراً بأستاذه فرانز بواز Franz Boas الذي كان يرى أنّ اللّغة أهم مظهر من مظاهر الثقافة، لذلك وجب على الأنثروبولوجي فهمها ووصفها بدقة وبيان نظامها الذي يشكل وحدة متماسكة، وهناك فكرة ارتبطت بـ" سابير" و" بنجامين لي وورف "، مفادها أن العالم الذي يعيش فيه الإنسان بناء لغوي، ووظيفة اللغة لا تقتصر على التواصل، إنما تتجاوز ذلك إلى تمثيل العالم، إذ أنها تؤثر في تفكير الإنسان، وإدراكه للواقع ورؤيته للأشياء.

إنّ اللّغة تنظم أفكارنا إلى حدّ كبير، وتساهم في تكييف جوانب تصورنا للعالم. فالعلاقة إذاً بين اللّغة والثقافة علاقة متبادلة ومتفاعلة. فاللّغة عامل أساسي في إضفاء الطابع الاجتماعي، ذلك أن العلاقات الاجتماعية لا تقوم ولا تدوم إلا عبر توسّل اللّغة في عملية التّواصل.

5- مفهوم التواصل عند التوزيعيين:

رغم مكانة بواز وسابير، إلا أن بلومفيلد – الذي تشبّع بمبادئ السلوكية، و بآراء واطسون مؤسس المذهب السلوكي في علم النفس خاصة– هو الذي حدد مبادئ اللسانيات على أسس سلوكية، بتوضيحه لمعالم الطريقة التوزيعية، وبمحاولته تفسير الحدث الكلامي من منظور سلوكي بحت، في حدود المثير والاستجابة، رافضاً في تفسيره للظواهر الاعتماد على المنهج العقلي الذي كان شائعاً في عصره، مثل الروح والعقل والإرادة، أي لا يمكن ملاحظة أي شيء لتفسير النشاطات والقدرات اللّغوية للكائنات البشرية.

إنّ موقف بلومفيلد من اللّغة اتخذه في وقت ظهرت فيه الفلسفة الوضعية التي تسلم بكل ما هو مرئي وتجريبي. فكان متحمساً لها، فطبقها في دراسة السلوك البشري بما في ذلك اللغة، لأنه سلوك ظاهر سببه مثير معيّن. ولتوضيح ذلك قدّم بلومفيلد مثالاً لجاك

وجيل، حيث افترض أن جيل وجاك كانا يتنزهان، فشعرت جيل بالجوع، ثم رأت تفاحة، فأصدرت صوتاً فتسلق جاك الشجرة التي عليها التفاحة، وقطفها مقدِّماً إياها لجيل. وقد حلل بلومفيلد هذه القصة طبقاً لنظرته الآلية لعملية الكلام كالآتي:

S.....►r.....►s.....►.R

إن الشعور بالجوع ورؤية التفاحة يمثلان المثير، وهي في الآن ذاته أحداث عملية سابقة للحدث الكلامي. أمّا الاستجابة المباشرة للمثير فهي أن تتسلق جيل وتأتي بالتفاحة لنفسها (R)، لكنها بدلاً من ذلك تقوم باستجابة بديلة هي الحدث الكلامي على شكل أصوات (r)، وهذه الأصوات تقوم بدور المثير البديل بالنسبة لجاك(S)، وهي أحداث كلامية تابعة للحدث الكلامي، حيث تصرف جاك كما لو كان هو الجائع.

وما يهتم به اللّساني هو الدافع اللّغوي والاستجابة له، وبهذا يكون بلومفيلد قد فسّر لنا عملية التّواصل في إطار المثير والاستجابة بين المتكلم والمستمع، والاستجابة تكون تبعاً للحوافز المادية واللّغوية التي تعمل على تحريك الطرف الآخر، لأنّ الأشخاص في أي مجتمع يتجاوبون بواسطة الأمواج الصوتية».[1] وعليه، فإنّ بلومفيلد يرى أنّ السلوك الإنساني كله قابل للتفسير، لأنه متوقع انطلاقاً من الأوضاع التي يظهر فيها، وبشكل مستقل عن أي عامل داخلي (الحالة الذهنية). فالمثيرات الخارجية هي التي تدفع الشخص إلى التّواصل باللّغة للتعبير عن الأفكار والمواقف، والمعتقدات.

ودراسة اللّغة عند التوزيعيين تتم في مرحلتين: أولا، قبل كل شيء،يتم جمع مجموع متنوّع قدر الإمكان من العبارات والملفوظات التي قالها فعلاً مستعملو اللّغة في زمن محدد، فهي تمثل المدونة، ثم يتم بعد ذلك، البحث عن الاضطرارات والتواترات التي تتمثل في السياق الخطي أو المحيط، والتي تظهر كلما توفرت شروط تواصلية معيّنة، قصد الوصول إلى تحليل البنية اللغوية، وإعطاء صورة واضحة عنها مع استبعاد كامل للمعنى.

[1] – Leonard Bloomfield :Le langage, trad : Française Jamick, Cagio , Ed Payot, 1970. p 29.

وقد جاءت أعمال هاريس الذي حاول قدر الإمكان أن يطبق هذه الطريقة التوزيعية الصورية تمثيلاً واضحاً لهذه الأفكار. وقد حاول بعده لازويل lasswel تطبيق ثنائية المثير والاستجابة أثناء دراسته للوظيفة التأثيرية لخطاب التّواصل، حيث قدّم نموذجاً تواصلياً أساسه الأسئلة التالية، مؤكداً فيه عنصر "التأثير"

« من يقول ؟

ماذا؟

لمن؟

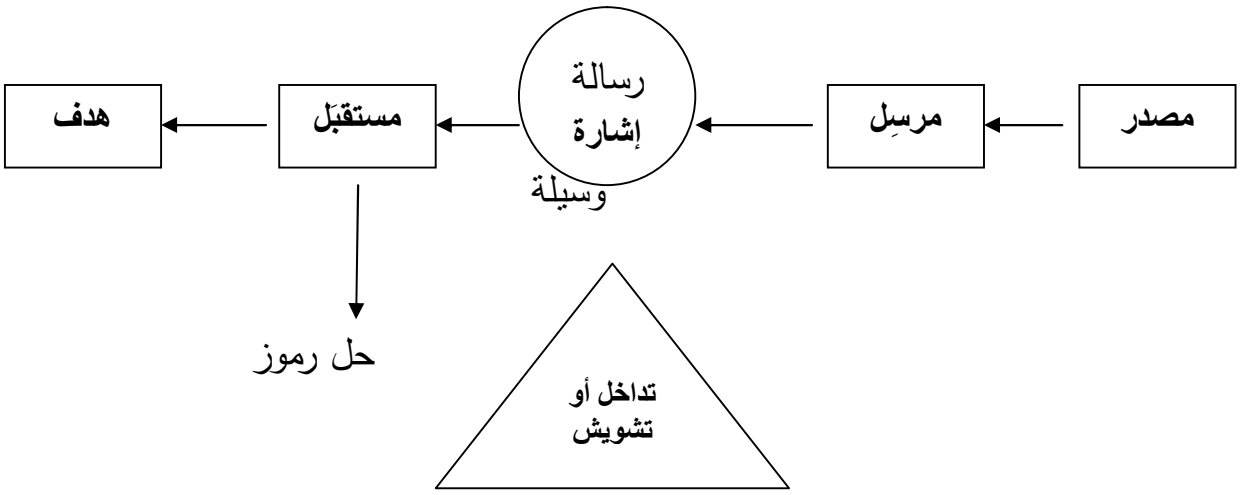
وبأيّة وسيلة

وبأيّ تأثير؟»[1]

وجاء بعده كلود شانون وويفر بخطاطة أخرى لرصد الصوت الإنساني، وهي تتجسد في نموذجها الآتي[2]:

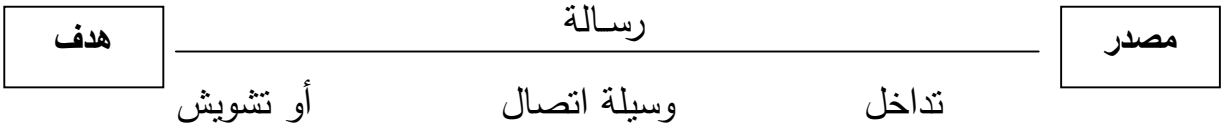
[1] . إبراهيم إمام، الإعلام والاتصال بالجماهير ، ص127.

[2] – Dubois et coll : Dictionnaire de linguistique, ed : librairie Larousse, Paris, 1973,p98 .



ويتضمن هذا النموذج: المصدر– مصدر معلومات– الذي يختار رسالة معيّنة يضعها في صيغة رمزية، ثم يبعث بها من خلال جهاز إرسال خط سلكي أو لاسلكي، أو جهاز لنقل الصور. ثم يقوم الاستقبال بفك شفرة الإشارات، ويحوّلها إلى رسالة يستطيع الهدف أن يستقبلها. وقد فسّر " شانون "وويفر" في نموذجهما عنصر " التداخل " أو " التشويش " الذي يعوق عملية الاتصال. ويشير هذا المعوّق إلى مصدر الخطأ الذي يسبب حدوث اختلافات بين العلامات أو الإشارات التي تدخل جهاز الإرسال والعلامات أو الإشارات التي تخرج من جهاز الاستقبال. ولذلك يذهب شانون إلى أنه يمكن دراسة هذا العنصر من الناحية الفنية من جهة، كما يمكن أن يدرس التداخل أيضاً من الناحية الدلالية من حيث مشكلات المعنى من جهة. ومن حيث التأثير وتأكيد النتائج السلوكية من جهة ثالثة.

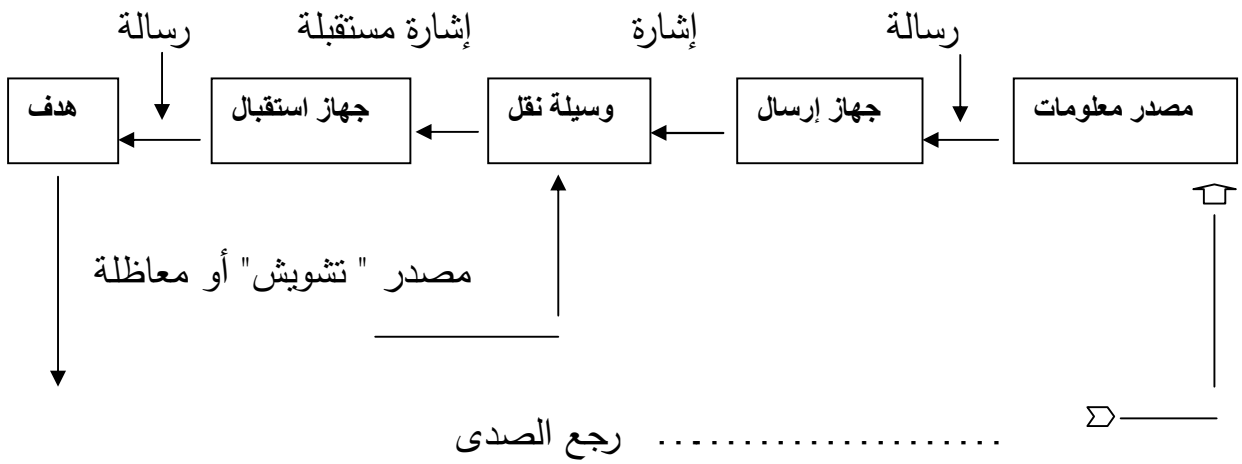
ويمكن تصور عنصر رجع الصدى على النحو الآتي:



وبما أن الرسائل التي يتم استقبالها تؤثر أيضاً على الرسائل التي يتم إرسالها، فإن "نوربرت وينر" أدخل بعض التعديلات على هذا النموذج السابق حين أضاف إليه مفهوم " رجع الصدى "، أو " التغذية المرتدة ". ذلك أن جميع الأنظمة التّواصلية لكي تعمل بشكل

ناجح تقتضي وجود دائرة اتصال لها طبيعة دائرية وليست طويلة، بحيث تتوفر لنظام وسيلة لربطها يخرج بما يدخل، "فرجع الصدى" يقدّم للمرسل فكرة عن استجابة المستقبل للرسالة، أو رفضه لها كي لا تذهب جهوده سدى.

ويمكن تصور عنصر " رجع الصدى " على النحو الآتي في نموذج " وينر"[1]:



و" رجع الصدى " أساس في وسائل التحكم الذاتي وفي الاتصال. والسبيرنيطيقا من المفاهيم الأساسية لفهم عملية التّواصل وهو مصطلح ظهر على يد " وينر "؛ في إطار نظرية التّواصل الآلي والحيواني، بحكم أنه من وجهة نظر الاتصال، فإنّ الإنسان لا يختلف كثيراً ولا قليلاً عن الآلة، ووجه الشبه هذا فيهما جعلت "وينر" يستخدم هذا المصطلح.

6- مفهوم التواصل عند نعوم تشومسكي:

سعى تشومسكي – من خلال نقده للنظرية السلوكية- إلى إقامة نظرية على أساس أن اللغة عمل عقلي يتميز به الإنسان عن الحيوان. فاللّغة لم تعد مقصورة على وظيفة التوصيل، ولكنها أداة للفكر الحر والتعبير الذاتي. ورفض تشومسكي التصور الذي يركز على الجوانب الشكلية مع إبعاد المعنى لأنه تصور اعتبره مساساً بالكائن البشري الذي

[1]- إبراهيم إمام: الإعلام والاتصال بالجماهير، ص 133.

يختلف عن الحيوان بقدرته على التفكير والذكاء، وبقدرته على اللّغة، وهي قدرة لا يمكن الوقوف عند جوانبها الشكلية فحسب.

رغم محدودية قواعد الجملة وألفاظها وأصواتها، فإنّ المتكلم بإمكانه أن ينجز جملاً لامتناهية، ويفهمها بالرغم من أنه لم يسمعها من قبل. ومن هنا تبدو طبيعة اللّغة الخلاقة. لهذا كان السؤال الأول الذي حاول الإجابة عنه هو طبيعة اللغة نفسها، لذا قسّم تحليل الجملة إلى البنية السطحية والبنية العميقة، وهذه البنية الثابتة تمثل التصورات الفكرية التي تتم في الذهن انطلاقاً من جملة من التغيرات وهي:« تعبر عن المعنى في كل اللغات، فإنها تعكس أشكال الفكر الإنساني، وعلينا أن نعرف كيف تتحول من البنية إلى كلام على السطح »[1].

وقد ميّز تشومسكي بين الكفاية اللغوية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته التي تتيح له التواصل عن طريقها وبين الأداء الكلامي، أي طريقة استعماله للكفاية اللغوية، بهدف التواصل في مواقف لغوية مختلفة. فاللّغة عند تشومسكي هي تلك القدرة التي يمتلكها كل إنسان في المجتمع، هذه القدرة تمكنه من التعبير عما يريد في مناسبات ومواقف مختلفة باستعمال إما جمل يعرفها من قبل أو جمل لم يسبق له قط أن سمعها. هذه القدرة هي التي سماها الكفاية اللغوية، ويقابلها مصطلح الأداء الكلامي، وهو الأداء اللّغوي الفعلي الذي يمثل ما ينطقه الإنسان فعلاً في مختلف المواقف التواصلية. فبالنسبة إلى تشومسكي هناك:

6- 1- الكفاية اللغوية والأداء: أو بين ما يعرفه متكلم اللّغة معرفة ضمنية، وهو ما يسميه بكفايته، وما يفعله بهذه المعرفة وهو ما يسميه أداءه أو المعرفة التي تكمن وراء مقدرة الفرد على استعمال لغته. فالكفاية هي قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية، وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته».[2] في حين أن الأداء هو الكيفية الأدائية للكيفية اللغوية في تبليغ الأغراض المختلفة. فالكفاية معرفة ضمنية باللغة، والأداء

[1]- عبده الراجحي: النحو العربي والدرس الحديث، ، دار النهضة العربية ،بيروت، 1986 ، ص 124.

[2] - محمد العبد: النص والخطاب والاتصال ، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي،ط1 ،2005 ، ص 27.

استعمال اللّغة في مواقف ملموسة. الكفاية معرفة مكتسبة، والأداء فعل كلامي متحقق؛ يعني أن هذا الأداء هو طريق الوصول إلى الكفاية. فالكفاية لا تدرك إلا من أفعال الأداء اللغوي، ومن ثَمّ عُدّت الكفاية بناءً افتراضياً مثالياً، في الوقت الذي يكون فيه الأداء ناتجاً لغوياً واقعياً».[1] فمعرفة المتكلم بلغته لا تظهر إلا من خلال تأديته أو تحقيقه لهذه المعرفة في الواقع الملموس عن طريق جانب الكلام.

6- 2- البنية السطحية: وهي البنية الظاهرة عن تتابع الأصوات، أي جانب خارجي للغة، والبنية العميقة، أو القواعد التي أوجدت تتابع هذه الأصوات.

6- 3- التحويلات: التي ربطها بإبداعية الفرد، كونه يثبت أن اللّغة ليست بنيات شكلية، إنما هي معرفة ضمنية غير واعية بقواعد اللّغة مما يسمح بتوليد عدد لا حصر له من الجمل وتحويلها لمعرفة المتكلم بلغته، وتتم هذه التحويلات النحوية في المستوى الذهني، بربط الجانب العميق بالجانب السطحي.وهي ليست نموذجاً لمعرفة كيف يقيم المتكلم اتصالاً لغوياً، حقيقياً مع الآخرين« يلائم فيما بين اللّغة التي يعرفها وبين الوظيفة والمقصد وسياق الاتصال»[2]. فالكفاية اللّسانية هي معرفة المتكلم المكتسبة بلغته، وهي صفة راسخة للمتكلم تحصل بتكرار الأفعال الكلامية وتحصل بالتعلّم والممارسة.

إنّ الكفاية اللّسانية مشتركة بين البشر، لكنهم مختلفون في كيفية استعمالها وتحقيقها، لأن أهم مقوماتها هي معرفة الإنسان بالقواعد النحوية والصرفية والصوتية التي تربط المفردات في إطار الجملة، إضافة إلى معرفته القواعد التحويلية.«فثمة مستويان لتمثيل بنية الجمل في النحو التحويلي: مستوى بنية العبارة phrase structure level، والمستوى التحويلي transfomational level، وينشأ عن ذلك وجود نوعين من القواعد: قواعد العبارة phrase rules (أو قواعد مكونات البنية) structure rules وقواعد التحويل

[1] . ميشال زكريا: الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ط1، 1986، ص 18 .

[2] – محمد العبد: النص والخطاب والاتصال، ص 45.

transformational rules. وعند وضع نحو ما للّغة بعينها يكون على المرء أن يستعمل المستويين كليهما: مستوى وصف بنية العبارة، ومستوى وصف التحويل »[1].

وقد قام النحو التحويلي أيضاً على أساس الاعتقاد بأن على النحو إذا كان كفءا أن يزودنا بقاعدة تفسر لنا كيف تستعمل الجمل؟ وكيف تفهم؟»[2]. مما يقودنا إلى القول بأنّ فهم الجملة والعلاقات القائمة بين عناصرها، لا بد من فحص الأطراف المشاركة في حدث التواصل، من متكلم ومستمع. يقول تشومسكي في كتابه المعنون" بالتحليل الشكلي للغات الطبيعية ":« إن اللغة والتواصل يلعبان دوراً خاصاً وأساسياً في حياة البشرية »[3]. فاللّغة صوت ومعنى ، والمتكلم حين ينتج متواليات لغته ينطلق من تمثيلين: تمثيل صوتي يعكس الكيفية التي تؤدى بها الجمل صوتياً، وتمثيل دلالي يعكس ما تفيده هذه الجمل من معنى.

ويرى تشومسكي أن للبشر آليات ذهنية تتيح لهم بناء تركيب لغوي حاملا لمعنى معيّن. فكل متكلم يكون قادراً على إنتاج جمل تفهم في لغته، وأغلبها جمل جديدة لم يسبق له أن سمعها، أو تلفظ بها من قبل. فالبشر يتواصلون من خلال اللّغة التي ينتجونها.

من هنا يمكن أن نعتبر لغة ما نسقاً من المفردات والقواعد التي يشترك فيها متكلمو تلك اللغة. فهناك إذاً تواضع بين متكلمي لغة ما بخصوص ما هو نحوي في لغتهم.

يمكن أن نقول إن عملية التواصل اللّغوي والأشياء التي تحيط بهذه العملية، لها أهمية بالغة في تأطير سؤال: أين يوجد المعنى؟ فالناس ينقلون معلومات إلى بعضهم من خلال التلفظ بأقوال معيّنة، وهذه الأقوال لا يمكن أن تعتبر معطيات صالحة يُتواصل بها إلا إذا مرت من " امتحان التّواصل " أي إلا إذا كان لها مفعول على مستوى الواقع التجريبي. فما ليس له معنى لا وجود له على مستوى التّواصل.

---

[1]– ميلكا إفيتش: اتجاهات البحث اللساني، ص 382.

[2]– المرجع نفسه، ص 381.

[3] – Noam Chomsky, George A. Miller : L’analyse formelle des langues naturelles, trad français de pr. Richard/ N. Runet, ed Gautier ,Paris ,1968, p 1.

لذا اقترح تشومسكي في كتابه " البنيات التركيبية " نموذجاً نحوياً يفترض أن ملكة النحو عند البشر مستمدة من النحو الذي يستبطنونه. واقترح أن تكون قوة توليد البنيات اللغوية عند البشر ناتجة عن مكوّن تركيبي يسمح لهم بإنتاج جمل نحوية في اللّغة التي يتكلمون بها. ويعمل هذا المكوّن على توليد متواليات صحيحة نحوياً ويلغي غيرها. وبما أن المتكلم يكون قادراً على إنتاج جمل تفهم في لغته؛ أي يسند إليها تأويلاً دلالياً. فإنّ التأويل الذي ينبغي أن يسند لهذه الجمل هو كما يقول هيرش(1967) Hirsch «المعنى الذي يقصده المتكلم، وهذا المعنى هو المعنى الصحيح الذي ينبغي أن نسنده إلى الجمل»[1]. رغم أن كلامنا يجب أن يصدق على المعاني التي نتواصل بها.

وإذا كان تشومسكي يجعل هدفه وصف كفاءة المتكلم / السامع المثالي في إطار جماعة متجانسة، وذلك بالاعتماد على الأحكام القاعدية، فإنّ ويليام لابوف، يهتم باللّغة كما تتكلم بها الجماعة اللّسانية، لأنه يؤمن بالتغيّر اللّغوي. بالتالي لا نستطيع أن نجعل تجانس البنى القاعدية مسلّمَة ينطلق منها، لأنّ هذا التغيّر يمس المتكلم الواحد في ذاته.

نستنتج من خلال ما سبق أنّ اللّغة والتّواصل يحتلان مكاناً أساسياً في حياة الفرد وهذا ما يؤكده أغلبية الباحثين. فاللّغة نشاط تفاعلي مرتبط بالتواصل ارتباطا وثيقا وعليه فإنّ:

– كل نشاط لغوي ينبني على أساس وجود طرفين على الأقل.

– كما أنّ كلّ نشاط لغوي أساسه التبادل والتفاعل والمشاركة بين الأطراف.

لهذا كانت اللّغة تحمل عدّة وظائف بحسب ما أشار إليه اللّسانيون، كما نستنتج أنّ هناك تأثيرا قوّيا للنظريات التّواصلية على جانب التبادل اللّساني، إذ حاول اللّسانيون تفسير عملية اللّغة انطلاقا من النماذج التواصلية المختلفة، لأنّ التكلّم هو عملية نقل للمعرفة من شخص لآخر فوظيفة اللغة تفاعلية تداولية تواصلية، ووظيفة التواصل تؤديها اللّغة باعتبارها مؤسسة إنسانية لذلك وجب:

[1]– عبد المجيد جحفة: مدخل إلى الدلالة الحديثة، ، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2000، ص42.

– دراسة عناصر اللّغة انطلاقا من وظائفها في الاتصال.

– الوجه الوظيفي للوحدات اللّغوية هو الذي يجعلها تختلف عن بعضها البعض، وهذا ما يؤكده أندري مارتيني ولويس يلمسليف وادوارد سابير، في حين استبعد بلومفيلد المعنى من الشكل اللّغوي ولذلك انتقده تشومسكي. وقد ميّز بين قواعد اللّغة التي تتيح للفرد التواصل بتمييزه بين ما هو راجع للملكة وبين ماهو راجع للتأدية اللغوية.

إنّ اللّغة و التّواصل متلازمين لكن هل التركيز فقط على البنية بمعزل عن سياقها الثقافي يخدم عملية التواصل؟.و هل التمرين البنيوي لوحده كاف لجعل المتكلم يكتسب قدرة على التّواصل في مواقف اجتماعية مختلفة؟ للإجابة عن هذا السؤال سنقوم بدراسة مفهوم التعليم في ظل المقاربة البنيوية و كذا عينة من الكتب المعتمد عليها في مراكز محو الأمّية.

الفصـــــــــــــــــل الثـــــاني

منهجيات تعليم اللغة العربية من منظور النظريات اللسانية

1- منطلقات اللسانيات البنيوية في تفسير التحصيل اللغوي

2- التمارين البنيوية ودورها في تدريس اللغات

2- 1- مفهوم التمارين البنيوية

2-2- أنواع التمارين البنيوية المعتمدة في كتب مراكز محو الأمية

3- الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية

4- المدرسة الوظيفية والعملية التعليمية

5- نعوم تشومسكي والعملية التعليمية

6- علاقة اللسانيات النظرية باللسانيات التعليمية و(التطبيقية)

مدخل

إنّ التعليم هو الوظيفة التي تقوم المدارس من خلالها بإعداد جيل المستقبل ونشر المعرفة وتعزيز التراث الحضاري. فهو مفهوم ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية، في كلّ زمان ومكان، فمنذ عهد فلاسفة الإغريق إلى عهدنا الراهن الحافل بشتى صنوف العلم والمعرفة وتطبيقاتها التقنية والعملية. ومفهوم التعلّم يشكل إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق.

والتعلّم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالمحيط الخارجي. وقد تعددت النظريات المختلفة وتعددت نظرتها إلى مفهوم التعلّم فقد اعتبره "جون لوك" مثلا في نظريته التدريب الشكلي على أنّه « ينتج من تدريب الملكات العقلية».[1] لذلك أولت هذه النظرية عناية خاصة لبعض المواد كالرياضيات واللغات، كونها أجدر من غيرها في تدريب بعض الملكات. وبما أنّ اللغة جزء أساسي في عملية التعليم فالسؤال الذي يطرح نفسه: ما هي المادة التي أُعِدّت لتحقيق عملية التعليم اللغوي في مراكز محو الأمية؟ وهل هذه البرامج تتوفر فيها شروط المنهجية الحديثة التي تلبي الحاجات المعرفية لمتعلمي هذه المراكز والتي ترى أنّ اللّغة تؤخذ من مواقف حيّة أم أنّها برامج بمحتويات تشدّد على الجانب القاعدي للبنيات التي يحتوي عليها النص والتي يتعلّمها الدارس بطريقة ضمنية عن طريق الممارسة والتدريب الكثير.

إذا أمعنا النظر في محتويات هذه البرامج فإنّنا لا نجد فرقا كبيرا بين المحتوى المقدّم للدارسين الكبار في مراكز محو الأميّة وبين ما يقدّم للأطفال[2]، والطريقة المعتمدة في تدريسها هي طريقة بنيوية سواء من حيث بعض المواضع أو الرصيد المعجمي أو من حيث طريقة معالجة التدريب والتمارين. و هذا ما يفسر منطلق الفكر البنيوي في تفسير العملية التعليمية.

[1] – إبراهيم وجيه محمود: التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2002، ص13.

[2] ـ للتفصيل أكثر، انظر المقال المعنون "تعليمية اللغة العربية و استراتجية التواصل» مجلة القلم ،جامعة السانية ،وهران ،ع30،ص182.

1- منطلقات اللّسانيات البنيوية في تفسير التحصيل اللّغوي:

هي اتجاه فكري لساني ولدته التطورات العلمية والثقافية التي شهدها العالم خلال النصف الثاني من القرن العشرين، ويعتبر سوسور رائد هذه المدرسة بوصفه داعيا إلى دراسة اللغة دراسة وصفية آنية. وقد ساهمت هذه المدرسة في مجرى تعليمية اللغة بحيث **تم** بواسطتها وصف اللغة كنظام متداخل ومتكامل باعتبارها مجموعة مركبة من عناصر تتحدد في إطارها المكونات والعلاقات التركيبية، و«هذه العناصر والمكونات في تسلسلها وتكاملها تجعل الأنظمة تتداخل والوظائف تتضام وتتسق ».[1]

ومن العلماء الذين أخذوا بتطبيق المنهج الوصفي وأصناف الشكل اللّغوي إدوارد سابير معللاً معرفة الإنسان لهذا الشكل بالحياة الاجتماعية والثقافية، كون اللّغة عنده جزءاً أساسيا من الثقافة. وكانت أعمال بلومفيلد أكبر مساهمة عرفها تاريخ التربية، فقد كان من الملتزمين بالمنهج الوصفي، لكن بطريقة خاصة، كون الاتجاه الذي يتزعمه ليونارد بلومفيلد يستند إلى أسس علم النفس السلوكي. لقد كانت أعماله المؤسسة على أساس النزعة السلوكية ذات أهمية كبيرة في الجانب التطبيقي للسانيات في ميدان التربية، إذ حاول أن يقدم من خلال النظريات اللسانية كيفية معالجة المشاكل المطروحة عند ممارسة اللّغة في الميدان التعليمي، باعتبار اللغة وسيلة للاتصال الشفوي والوظيفة الأساسية لها هي التواصل.

واللّغة – أيضا- نظام متكامل مما يصعّب عزل التراكيب عن بعضها البعض في عملية التدريس، إذ إن لكل لغة خصوصياتها التي تميزها عن باقي اللغات، فكل منها تحلل الواقع بطريقتها الخاصة. وقد فسّر بلومفيلد اللغة على أنها«عادات صوتية تكيّفها مثيرات البيئة فلا تتعدى كونها بالتالي شكلاً من أشكال المثير والاستجابة».[2] وقد استوحى بلومفيلد

[1]- مصطفى بن عبد الله بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ص 36.

[2]- زكريا ميشال: مباحث في النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،، ط2، 1985، ص 144.

أفكاره من آراء واطسون وسكينر اللذين يرجعان كل معرفة لغوية إلى المثيرات الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان. وبحكم تأثّر بلومفيلد بهما، فإنه حاول قدر الإمكان أن يبيّن أنّ اللّغة إنما هي رد فعل للسلوكات الخارجية بطريقة آلية، وشكلية، ولا علاقة للجانب الذهني في عملية اكتساب اللّغة، فهي عملية تقوم على المحاكاة والممارسة المستمرة للقوالب الأساسية.

فالمتعلم في نظر بلومفيلد يحتاج إلى تعلم جمل جاهزة يمكن أن تشكل رد فعل في موقف معيّن. فاللّغة سلوك خارجي، أو استجابة صوتية لحافز خارجي هي البيئة المرتبطة به « لا تتطلب تدخل الأفكار ».[1] لذا اهتم بلومفيلد بأمرين اثنين هما:

1 . الجانب الشكلي للغة باعتبارها رد فعل يتم اكتسابه آلياً عن طريق التكرار والتقليد والممارسة.

2 . إبعاده لجانب المعنى، وتقيّده بالجانب الشكلي (المادي)، وقد مهدت نظرية بلومفيلد لظهور طرائق مختلفة في الميدان التطبيقي للّغات، منها الطريقة السمعية الشفوية، والتي ترى أنّ اللّغة ممارسة وتعوّد على نطقها، ما دامت اللّغة ممارسة مستمرة تتبني على أساس مرتكزات النظرية السلوكية، وهي المثير، الاستجابة والتعزيز. وهذا ما وظّفه سينكر في العملية التعليمية.

إن الطريقة السمعية الشفوية هي وليدة المدرسة السلوكية التي قادها بلومفيلد، إلا أنها كانت مسبوقة بالطريقة السمعية البصرية التي لا تعد منهجية مستقلة في ذاتها، إنما هي أدوات وآلات ووسائل يستعان بها إلى جانب التقنيات التعليمية التي يسلكها المدرس. وهذا ما يظهر جلياً في انتشار المخابر اللّغوية المجهّزة بآلات تسجيل وأجهزة إلكترونية. وهذه الوسائل تبعد السيطرة التي كانت سائدة في الطرائق التقليدية. وتدعيما لهذه الطرائق (الطريقة

[1]– زكريا ميشال: الألسنية (علم اللغة الحديث، مبادئها وأعلامها)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1،1980، ص 79.

السمعية البصرية والطريقة السمعية الشفوية). اعتمدت تمارين بنيوية[1]، وهي طريقة جديدة تستند إلى المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب النحوية المختلفة للمتعلمين، حتى يتمكنوا من التصرف باللّغة على نحو سليم.

وقد أسهم مفهوم البنية في تطوير منهجية خاصة في إعداد مناهج تدريس اللّغات، فالمتعلم يتعامل مع عناصر لغوية ملتحمة، ومنه استخلصت خصائص وتقنيات للتدريب على بنيات اللّغة واكتسابها ضمنياً بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل. وفي هذا يقول بياجيه: «إذا ركزنا على المميزات الإيجابية لفكرة البنية، نجد على الأقل مظهرين مشتركين لجميع البنيات: من جهة مثالا ومآلا من الوضوح الضمني، ترتكز على المسلّمة القائلة: إن البنية تكتفي بذاتها، ولا تتطلب لإدراكها اللجوء إلى أي من العناصر الغريبة عن طبيعتها، ومن جهة أخرى إنجازات تقدمها رغم تنوعها، وذلك إلى حد يمكن معه فعلياً إدراك بعض البنيات. وحيث يوضح استعمالها بعضاً من ميزاتها العامة التي تبدو ضرورية، وتبدو البنية بتقدير أوّلي مجموعة تحويلات تحتوي على قوانين كمجموعة (تقابل خصائص العناصر) تبقي أو تعتني بلعبة التحويلات نفسها، دون أن تتعدى حدودها أو أن تستعين بعناصر خارجية ».[(2)]

2- التمارين البنيوية ودورها في تعليم اللّغات:

تعدّ البنية جهازا يعمل حسب قوانين تحكمه، وهي عالم مكتف بذاته تشكله ظواهر متضامنة، وهي نسيج من العلاقات الداخلية. وقد اعتبرت التمارين البنيوية من أهم« الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية».[(3)] ومن خصائصها التبسيط والتدرج والتنوع، والاستعانة بهذه التمارين يساعد على تنمية الملكة اللّسانية لدى المتعلم بالانتقال من البسيط إلى المعقد تدريجياً مركزة على المهارات الشفوية لتحقيق الأداء الجيد والسليم

[1]- مصطفى بوشوك: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 80.

[2]- محمد الصابر: نظرية التعلم والتواصل دار قرطبة ،الدار البيضاء ، ط1، 2003، ، ص25- 26.

[3]- المصطفى بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية، ص 80.

لاكتساب المتعلم عادات الفهم والتعبير الشفوي. فهي إذاً تعليم ضمني للقواعد اللغوية بطريقة آلية، كون المتعلم يستظهر الآليات الأساسية للقواعد اللغوية عن طريق تمارين الاستبدال والتحويل.

والبنيوية منهجية ونشاط وقراءة وتصور فلسفي أفادت بالكثير التربية والتعليم، وتعلّم اللغة بصفة أخص. ولا غنى عن التمارين البنيوية التي يعتمد عليها التعليم في اكتساب المتعلم القدرة على ممارسة اللغة عن طريق الاستظهار، وهو ما يسمى أيضاً بالطريقة الضمنية أو النحو الضمني كون القواعد لا تهم المتعلم، إنما يقلّد الآليات الأساسية، ويكررها حتى يستظهرها. فهو إذاً« تعليم استقرائي غير صريح بالقاعدة النحوية الخاصة باللغة المراد تعلّمها ».[1]

فالطريقة الضمنية توضح القاعدة بطريقة غير مباشرة، وتلقنها إلى حد الآلية، هذه الآلية التي تجعل الفرد ليس ناتجاً للقاعدة، لكن متمكناً من تطبيقها. وهذا ربما ما يفسر معرفة ابن اللّغة للّغة؟ دون أن تكون له معرفة مسبقة بالقواعد النحوية والصرفية؛ أي أنظمة لغته. مما يقودنا إلى القول إنّ القواعد اللغوية ليست هي الغاية في حد ذاتها من تعليم اللغة في النظرية البنيوية، إنما تحاول إكساب المتعلمين القدرة اللغوية على الكلام باللغة والوصول بهم إلى إتقانها واستعمالها في التواصل العادي.

وتشكّل التمارين البنيوية الوسيلة لترسيخ هذه القدرة، كون هذه التمارين تجعل من القواعد وسيلة لاكتساب اللغة دون التصريح بهذه الآليات أو القواعد بطريقة مباشرة.

2- 1 التمارين البنيوية (مفهومها):

[1] . H. Besse, R. porquier, grammaire et didactique des langues, Hatier- crédif ; Paris 1991. P 86.

تعتبر التمارين البنيوية طريقة من طرق إكساب المتعلم البنى اللّغوية وجعله يحتفظ بها على المستوى الذهني حيث يكون قادرا على استعمالها وتكرارها بشكل صحيح، كما تساعد هذه التمارين على ترسيخ الأشكال اللّغوية المختلفة في ذهن المتعلّم، كونها تتعامل مع اللغة باعتبارها بنية كلية ملتحمة العناصر، وكيان مستقل من العلاقات الداخلية. وقد تطورت هذه التمارين نتيجة الأبحاث في اللسانيات التطبيقية التي استثمرت معطيات لسانية لحل مشاكل التدريس، وإعداد مناهج تعليمية ملائمة لتعليم اللغات.

وتعتمد التمارين البنيوية على تحويل البنى على مستوى التركيب، وعلى استبدال العناصر على مستوى الوحدات الصرفية البسيطة، وكلاهما مرتبط بالتحليل الشكلي للّغة الذي اعتمده بلومفيلد* في نظريته التوزيعية.

ويتم استعمال هذه التمارين أثناء تعليم لغة جديدة للمتعلّم، أو لغة أصلية غير متداولة في الاستعمال اليومي، لكن ما المقصود بالتمرين في اللّغة العربية؟

جاء في لسان العرب تعريف التمارين بمعنى التليين، «وهو مرِن مرانة ومرونة، وهو اللين في الصلابة. ويقال مرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت»[1]. وعلى العموم، فإنّ هذه الكلمة تدل في اللّغة العربية على السهولة واللين وعلى العادة.

فالتمرّن يؤدي إلى التعود، وهو ما يؤدي إلى التمسك في استعمال الشيء. وهذا ما يؤكده الجاحظ حين يرجع التعلّم إلى الممارسة والتمرّن قائلاً:« وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرّنها على الأعمال أصابها التعقيد على حسب المنع».[(2)] أمّا اصطلاحاً فهي كل:« نشاط منظم قائم على منهجية محددة الهدف التي ترسخ العناصر اللغوية الجديدة في ذهن المتعلم وتوظيفه توظيفاً سليماً ».[(3)]

[1]– ابن منظور: لسان العرب، ج7، ص228.

[2]– الجاحظ: البيان والتبيين. تح: محمد عبد السلام هارون. ج1، مكتبة الخفاجي ، القاهرة، ، ص 154.

[3]– محمد حسين اللقاني: تقويم المناهج اللغة العربية، ، عالم الكتب، القاهرة، ط1،1998، ص97.

إنّ التمارين تعتمد التدريبات المكثفة، وتعلّم اللّغة لا يحصل إلا بالتكرار والممارسة المستمرة للبنيات والأحكام اللّغوية بشكل يجعل المتعلم يمارس تلك الضوابط في استعمالاته، ويمارس اللّغة عن طريق تطبيق قواعدها في أدائه اللّغوي، دون أن يستحضر القواعد المدروسة على شكل قوانين مستظهرة. وهذا ما يسعى إلى تحقيقه علم اللّغة التطبيقي، وهو الاستعمال التلقائي للّغة. وذلك باستغلال المواقف الطبيعية لجعلها مثيرات تمكن المتعلّم من اكتسابها بطريقة طبيعية.

2- 2- أنواع التمارين البنيوية المعتمدة في كتب مراكز محو الأمّية:

2-2-1 التكرار البسيط: ويهدف إلى تحصيل بعض الضوابط لدى المتعلم، وإمكان النطق الصحيح ببعض الحروف والجمل، فهو تدريب للمتعلم على نمط معيّن بالتكرار مثل:

المرء	مسؤول	أمام ضميره (ص 26)
↓	↓	↓
المرء	مسؤول	أمام
↓	↓	↓
م	م	م

مثال 2:

المُوَاطِنُ الصَّالِحُ يَضَعُ نَفْسَهُ فِي خِدْمَةِ أُمَّتِهِ (ص 42).

↓	↓
نَفْسَهُ	أُمَّتِهِ
↓	↓
هُ	هُ

ويسمى أيضاً التمرين التكراري، والذي قدمت له « الطرائق التقليدية المكانة الأولى»[1] ويظهر هذا جلياً في كتاب السنة الأولى من الجذع المشترك لمحو الأمّية، في درس " الأخلاق الحميدة " الوارد في وحدة " أخلاق المسلم " كما هو وارد في الأمثلة السابقة، ودرس " المواطن الصالح " في وحدة " الوطن والمواطنة "، وكذا في مثل:

1 . أَتْمِمْ الفَرَاغَ بِحَرْفِ المِيمِ واقْرَأْ ويكرره الجميع.

س.....كة	د.....وع	....ستوصف	.....لعب	.....درسة	مـ.....حاة

2-2-2 التكرار المقطعي:(التكرار التراجعي)

في هذا النوع تكرار الجملة بطريقة مجزأة مثل:

المعلم	المتعلم
ذهبت إلى السوق	← ذهبت إلى السوق
مع جارتي	← ذهبت إلى السوق مع جارتي
يوم الخميس	← ذهبت إلى السوق مع جارتي يوم الخميس

أو كما هو وارد في ص 8،9 في " التدريب " الوارد في المرحلة التمهيدية في (الحصة الرابعة)

1 . أسمِّي الأشياء الموجودة في قسمي بأسمائها (استعمل هذا، هذه)

2 . أسمّي أشياء أخرى موجودة في القسم وبعض الأدوات المدرسية.

وكما هو وارد في ص 18 في الحصة الثالثة عشرة في " ألاحظ وأعبّر "(ماذا يفعلُ، ماذا تفعل).

[1] – Geneviève Delattre : les différents types d'exercices structuraux, in les exercices structuraux, pour quoi faire ? Hachette, Paris :1971, p17.

2-2-3 التكرار بالزيادة:

رأيت المسجد.

رأيت المسجد والجمل

رأيت المسجد والجمل والتوأم.

ومن أمثلته في كتاب " نهج الهدى " المستوى الثاني: ص 21.

املأ الفراغ باسم الإشارة المناسب:

بقرة	هذه بقرة	امرأتان.....	
فيل	.....	أطفال.....	
رجال	.....	سيارة.....	
رجلان	.....	أساتذة.....	
فتاتان	.....	منزل.....	
كتاب	.....	شجرة.....	

وفي المستوى الثالث " نهج الهدى " ص 10.

ب . أكمل الجمل الآتية بالصفة المناسبة.

لذيذاً، جميلتان، صغيرتان، صغيرة، كثيرة، حمراء، كثيرين، مسنّون، رائعاً.

هذه وردة.....، هذان طفلان.....، هذه فتاة.....، هؤلاء رجال.....

هاتان فتاتان.....، شاهدت فيلماً.....، عندي نقود.....، أكلت طعاماً.....،

التقيتُ بأصدقاءٍ.....

2-2-4 تمرين الاستبدال: وهو يسمح للمتعلّم بالاستيعاب الجيد للبنية والقدرة على التصرف في عناصرها، مما يسهّل له إنتاج جمل مماثلة للتركيب الأساسي. ويتم هذا الاستبدال على محور الاستبدال إما بتغيير عنصر بعنصر جديد من نفس الفئة، أو استبدال عدة عناصر بأخرى من نفس فئتها. فهو إذاً إما استبدال بسيط أو معقد، وهذا « من أجل ترسيخ وتمثل البنيات اللسانية».[1]

2-2-4-1 الاستبدال البسيط: بتغيير عنصر بعنصر جديد من نفس الفئة.

المعلم	المتعلم
ذهبت الأم إلى المنزل	ذهبت الأم إلى المنزل
(إلى السوق).	ذهبت الأم إلى السوق
ذهبت الأم إلى السوق	
مشطت الأم شعر	مشطت الأم شعر ابنتها
ابنتها (غسلت)	
غسلت الأم شعر ابنتها	غسلت الأم شعر ابنتها

المثال مأخوذ من كتاب: اللغة العربية (جذع مشترك السنة الأولى، ص 144).
(المستوى الثاني/ نهج الهدى ص 12).
أضع الضمير المناسب في الفراغ الذي يناسبه: نحن، أنتم، أنتن، هم، هن...
يقول الجزائريون ← ..... من الجزائر
نقول عن المصريات ← ..... من مصر

[1]– جيرار دوني: التمارين البنيوية بين النظرية والتطبيق، تر: محمود حمود، مجلة الآفاق التربوية، وزارة التربية الوطنية، المغرب،ع12، 1998، ، ص61.

أقول للتونسيين ← ..... من تونس

أقول عن اللبنانيين ← ..... من لبنان

ومن الصفحة 56: أصرّف الفعل كان.

أنا كنت في الغابة أمس

أنتَ.....

أنتِ.....

هو.....

هي كانت في الغابة أمس

نحن.....

أنتم.....

هم.....

هن كن في الغابة أمس

ومن أمثلته في كتاب " نهج الهدى " المستوى الثالث: ص28.

ب . أحوِّل الأفعال الآتية من أفعال مضارعة دالة على الزمن الحاضر في المفرد والمثنى والجمع.

الأفعال	المفرد	المثنى	الجمع
ضرب			
نام			
سمع			
وقف			
قَبِل			
سافر			

كتبَ			
تزوّج			

و على نفس المنوال التمرين الوارد في ص 32 من كتاب " نهج الهدى " المستوى الثالث.
تحويل الأفعال من أفعال ماضية مثبتة إلى أفعال مضارعة منفية في المفرد والمثنى والجمع.

2-2-4-2 الاستبدال المعقد: (المتعدد المواضيع): استبدال عدة عناصر في نفس فئتها؛ أي بالحفاظ على بنية الجملة ونمطها، مثال: كما هو وارد في ص 125 من كتاب اللغة العربية (جذع مشترك) السنة الأولى، محو الأمية.

ج: كوّن جملاً على نفس المنوال:

. وَطَنُنَا الجزائر أَوْسَعُ مساحة من الدول المجاورة.

. .....أَكْبَرُ .....

. .....أَكْثَرُ .....

المعلم المتعلم

نحن نبحث ونسجل المعلومات التي نحتاجها في الدراسة. نحن نحث ونسجل المعلومات التي نحتاجها في الدراسة.

أنتما ← أنتما تبحثان وتسجلان المعلومات التي تحتاجانها في في الدراسة.

أنتم ← أنتم تبحثون وتسجلون المعلومات التي تحتاجونها في الدراسة.

أنتن ← أنتن تبحثن وتسجلن المعلومات التي تحتجنها في الدراسة

هم ← هم يبحثون ويسجلون المعلومات التي يحتاجونها في الدراسة.

هن ← هن يبحثن ويسجلن المعلومات التي يحتجنها في الدراسة.

من كتاب " نهج الهدى " المستوى الثاني ص 60.

ب . أكمل بالضمير المناسب:

هو سيكون في المسرح.

.....ستكونان في نزهة .....ستكون مع زوجها

.....سنكون في نزهة .....سنكون في المطعم

.....سيكنّ في المنزل .....ستكونون في المدرسة

.....ستكون في الحديقة .....سأكون في المكتبة

.....سيكونون في الحفلة .....سيكونان في الغابة

.....ستكنّ في السوق

وفي كتاب المستوى الثالث: " نهج الهدى " ص42.

أحوّل ما هو ملوّن بالأحمر إلى جمع المؤنث السالم.

نجحت المجتهدة	.....
أجب المجتهدة	.....
هذه الفتاة رياضية	.....
أعرف فتاة رياضية	.....
أعطتني الممرضة دواء	.....
التقيتُ بالممرضة في المستشفى	.....

2-2-4-3 الاستبدال بالزيادة والحذف:

هذا النوع يكون بإضافة مواضع معيّنة إذا كانت الجملة أصلية، وحذف مواضع أخرى إذا كانت الجملة فرعية.

. زرت بالأمس جدتي.

. زرت بالأمس جدتي الموجودة بالمستشفى منذ فترة طويلة.

. زرت جدتي.

ورد في كتاب " نهج الهدى " المستوى الثالث ص48/ 109، وص 113، وص117. ففي ص48 استعمل الظرف المناسب كما في المثال الآتي:

سأسافر إلى فرنسا ← سأسافر إلى فرنسا غداً

اشترى عادل كتاباً ←

ترضع الأم ابنها ←

سيتمرّن الفريق في الملعب ←

يجري الطفل في الحديقة ←

تحدّث الرجل مع صديقه ←

يكتب الرجل رسالة ←

سيلعب الأطفال بالكرة ←

سافرت المرأة إلى لبنان ←

ب . أحوّل الأفعال الآتية إلى المثنى، واستعملها في جمل (ص 109)

ينام ← الطفلان ينامان باكراً.

يأكل.....

يكتبُ.....

يجري.....

يسبح.....

يشاهد.....

يبكي.....

وفي كتاب " نهج الهدى " المستوى الثالث ص45 مثلا في:

أحوّل الأفعال في الجمل الآتية التي أفعل أمر.

دخلتُ إلى المنزل

دخلتِ إلى المنزل

ذهبتم إلى المدرسة

ذهبتما إلى المدرسة

أما في الاستبدال بالحذف، فقد ورد في كتاب " نهج الهدى " المستوى الثاني في ص64.

أحوّل الجمل الآتية إلى جمل استفهامية مستعملاً متى؟ وأين ؟

ينام الطفل في السرير

يوجد السمك في البحر

أذهبُ إلى العمل في الصباح

سافرت المرأة يوم الأحد

سقطت الأمطار يوم الجمعة

أريدُ أن أزورك في الأسبوع المقبل

ألتقي بك غداً.

في كتاب المستوى الثالث " نهج الهدى " ص36:

ب. أحوّل الأفعال المضارعة المبنية للمعلوم إلى أفعال مضارعة مبنية للمجهول.

الفعل المضارع المبني للمعلوم	الفعل المضارع المبني للمجهول

يكتب التلميذُ الرسالةَ	تُكتَبُ الرسالة
تأكل البنتُ التفاحةَ	
يقرأ الرجلُ القرآنَ	
تطبخُ المرأةُ الطعامَ	
يحرثُ الفلاحُ الأرضَ	
يسمعُ الناسُ الأخبارَ	

2-2-4-4 الاستبدال بالربط: (ص 123).

استبدال عنصر خانة ما يؤثر في عنصر آخر. نجعل المتعلم يستبدل عنصراً ما في مواضع مختلفة، مثلاً:

سأجلس بالقرب منكما وأتابع معكما الشريط.

المعلم: أتكلم عن شخصين غائبين فأقول:

سأجلس بالقرب..... وأتابع ..... الشريط.

المعلم: أخاطب جماعة حاضرة، فأقول:

سأجلس بالقرب ..... وأتابعُ ..... الشريط.

المعلم: أتكلم عن جماعة غائبة فأقول:

سأجلس بالقرب ..... وأتابعُ ..... الشريط.

في مثل (ص119).

أرتّب الجمل الآتية.(لعبة التحويلات للعناصر).

اسمي . أنا . فضيلةُ.

مريم . أنتِ . اسمُكِ

شريفةٌ . الصحافةُ . مهنةٌ

القراءة . و . أتعلّم . الكتابة

مِنَ . أقرأُ . السبورة . أنا

في . أنتِ . الكراس . تكتُبُ

الخطأ . تصححين . أنتِ

عن . هي . الأسئلةِ . تُجيبُ

كما ورد في كتاب المستوى الثاني " نهج الهدى " ص 38:

أَصِلُ كلّ جملة بما يناسبها.

وفي المستوى الثالث ص22:

ب . أختارُ جملتين من الجمل الآتية في الجدول، وأربطهما بأداة الشرط إذا والفاء الرابطة بين الشرط وجوابه.

أردتُ أن تكتُبَ رسالةً	عليكَ بالعمل
أردتُ أن تصلّي	ارتاحي قليلاً
أردتُ أن تنجحَ	عليكَ أن تتوضّأَ
أردتمْ أن تسافروا	أحضِرْ ورقةً وقلماً
تعبتُ من العملِ	اركبواُ القطارَ

2-2-5 تمارين التحويل: وهي تمارين تكسب المتعلم القدرة على التصرف في البنية، وهي تتم على محور التركيب، باعتماد التقابلات النحوية، في مثل:

. ما عرف متى التحق بنا.

. ما عرفت متى التحقوا بنا.

. ما أعرف متى التحق بنا.

. ما أعرف متى التحقوا بنا.

ص 133: أصوغ جملاً على المنوال الآتي:

ما أروعَ منظرَ الشمسِ أثناء الغُروب !

التحويل من الإثبات إلى النفي كما هو وارد في ص89 من كتاب نهج الهدى المستوى الثاني في: " أتدرّب ".

أحوّلُ الجملَ الآتية إلى جمل منفية بواسطة أداة " لم ".

ذهب نبيل إلى المدرسة.

اتّصل نبيل بالمدرسة هاتفياً

أتتْ حافلة النقل المدرسي

كتبتُ رسالة إلى صديقي

تكلّمنا مع بعض الأصدقاء

استمعتم إلى الأخبار الدولية

سافرتما إلى مدينة العلمة

أكلا طعامهما بسرعة.

وكما ورد أيضاً في ص47 من كتاب نهج الهدى المستوى الثالث في " أتدرب ".

ب . أدخل " لا " الناهية على الأفعال في الجمل الآتية.

. أُكتبْ درسَكَ

. اذهبوا إلى العمل

. اِجلِساَ قليلاً

. أكلتُ كثيراً من الطعام

. نِمتُ اليوم كلَّهُ.

التحويل من الإثبات إلى النفي (ص119 . وص120).

أ . أكمل على نفس المنوال:

أنا أراسل أصدقاء أبي

أنتَ.....

أنتِ.....

هو.....

هي.....

ب . أُدخلُ لمْ على الجمل السابقة:

أنا لمْ أراسلْ أصدقاءَ أبي.

أنتَ.....

أنتِ..... تراسلي.....

هو.....

هي.....

التحويل من المفرد إلى المثنى (المخاطب . الغائب) إلى الجمع (المخاطب . الغائب).

ص127 في . استثمر .

2 . أكمل على نفس المنوال:

أنا لا أغُشُّ غيري لأنال الثواب الجزيل.

نحن..... أنتما.....لتتالاَ.....

أنتَ..... هما.....

أنتِ.....لتتالي..... أنتم.....لتتالوا.....

هو..... همْ.....

هي..... هُنّ.....ن .....

2-2-6 تمارين التكملة: في هذا النوع يتم الانتقال من التراكيب البسيطة إلى المعقدة بزيادة عناصر جديدة على النمط الأساسي. كما هو وارد في ص38، وص4، وص64، وص75، من كتاب نهج الهدى المستوى الثاني في:

أ . أكمل الأسئلة كما في المثال. مراجعة لصيغة الاستفهام كمْ؟

علبة قهوة ← كم ثمن غلبة القهوة ؟

قلم حبر

مصباح كهربائي

شفرة حلاقة

قنينة غاز

لتر من الحليب

علبة جبن

فرشاة الأسنان

ص75 في كتاب نهج الهدى المستوى الثاني

أ. أضع الصفة المناسبة في الفراغ المناسب:

مشرفة . باردة . مسرعة . لذيذ . جميلة.

ماء.....، شمس.....، سيارة.....، فتاة.....، طعام.....

أما في كتاب " نهج الهدى المستوى الثالث" فنجده وارداً في ص76 في " أتدرب ".

ب . أبحث عن الحروف التي تتعدى بها الأفعال الآتية، ثم أكوّن بها جملاً مفيدة.

نظر.....، سافر.....، تحدّث.....، توصّل.....، تشبّث.....، انتصر.....

تمارين التراكيب: كما هو وارد في كتاب " نهج الهدى " المستوى الثاني ص29 في " أتدرب".

أصِلُ السؤال بالجواب المناسب بواسطة الأسهم.

هل هذه سيارتكما ؟	نعم هؤلاء أولادنا
هل هذا أخوكما ؟	نعم هذا أبوهما
هل هؤلاء أصدقاؤكما ؟	نعم هذه أختنا
هل هذا منزلكما ؟	نعم هذا منزلنا
هل هذه أختكما ؟	نعم هؤلاء أصدقاؤنا
هل هذا أبوهما ؟	نعم هذا أخونا
هل هؤلاء أولادكما ؟	نعم هذه سيارتنا

وفي كتاب نهج الهدى المستوى الثالث، فقد ورد في ص66 في:

ب . املأْ الفراغ في الجمل الآتية بالحال المناسب:

مسرعاً، باكياً، راكبين، مبتسمين، غاضبين، متعبين، منتصرين.

وصل المتسابق.....

دخل الجنود المدينة.....

جاء أحمد وندى.....

جاء الطفل من الشارع.....

رأيتُ المتفرجين.....

ذهب المتخاصمان.....

عاد العمال من العمل.....

. أتمم الجمل الآتية بـ: الحاسوب، الأخبار، الصحيفة، المعلومات، بظهور، لتثقيف، الذي، (ص124).

تلعب الصحيفة دوراً كبيراً في تزويد الإنسان بـ..... وتساعد على جمع..... كما أنها تعتبر وسيلة..... الفرد. لقد حافظت..... على مكانتها رغم التقدم..... عرفه قطاع الإعلام والاتصال.....لأجهزة متطورة جداً مثل.....

2-2-7 تمارين التركيب: هذه التمارين تكسب المتعلم بطريقة ضمنية كيفية الربط بين الجمل بأدوات الربط في مثل (ص133) كتاب اللغة العربية المستوى الثاني.

أكمل الجمل مستعملاً: الذي، التي، اللواتي، الذين.

أراجع الدروس..... قرأتها

أحترم العاملة..... تتقن عملها

أقدّر الإنسان..... يحترم غيره

سلسلة حواء كتبت موجهة للنساء..... انتقلن إلى المستوى الثاني.

. العرف (ص136) من المستوى الثاني من كتاب اللغة العربية.

كتب المعلم النص..... السبورة..... قرأه.....

طلب..... زميلي قراءته ثانية..... طالب.....

بقية الدارسين حسن الاستماع.

يقدّم المعلم جملاً ناقصة ويطلب من المتعلم إكمالها.

ب . ارْبِطْ بين كل جملتين مستعملاً " اللام أو كي "(ص125) المستوى الثاني.

أطالع الجريدة.	أتابع معرض الكتاب
ذهب إلى المسرح.	أتصل بمدير المدرسة
أستمِعُ إلى الإذاعة.	يشاهد المسرحية
ذهبت الجماهير إلى قاعة السينما	أعرف الأخبار

دخلتُ محل الهاتف العمومي يتابع نشرة الأخبار

تلقيتُ دعوة من مديرية الثقافة حضور قرعة الحج.

وهذه التمارين تكسب المتعلم أسلوب الربط بطريقة ضمنية.

2-2-8 تمارين الزيادة: وذلك بإضافة عنصر لغوي في كل مرة للجملة الأصل فتصبح فرعية:

. تحصل التلاميذ على امتيازات دراسية.

. تحصل التلاميذ النجباء على امتيازات دراسية.

2-2-9 تمارين الحوار الموجّه: وهذا بتدريب المتعلم على توظيف اللغة شفاهياً وكتابياً. مثلاً في تمرين توجيه الطلبة في " أعبّر "، أين توجه الأسئلة بطريقة مباشرة للإجابة عنها من طرف المتعلمين. وهذا ما يتضح جلياً في أغلبية الوحدات التعليمية في مثل ما ورد في وحدة " الاقتصاد " " الدرس الأول " أهمية الزراعة، ص62 من كتاب اللغة العربية المستوى الثالث من خلال السؤال/ الجواب، بحيث يختار المعلم البنيات الأساسية المشكلة لهدف الدروس، ثم يصوغ على ضوئها أسئلة للحصول على تعبير تلقائي.

1 . أعبّر:

. لماذا تعتبر الزراعة أمراً حيوياً في الاقتصاد ؟

. بماذا يتحقق الأمن الغذائي ؟

. أذْكُرُ بعضُ الأنشطةِ الفلاحيةِ التي تشتهر بها ناحيتي(وهذا يعتبر إشارة المعلم لما سيقوله المتعلم).

وطبعاً الأجوبة تستنتج من النص المُعنْوَن بـ" أهمية الزراعة ".

وفي وحدة الرياضة " الدرس الثالث ص 108" المُعنْوَن بـ" أثر الرياضة على صحة الإنسان" في جزء " أعبّر " طلب من المتعلم تصوّر حوار بين الطبية وعائشة، ويقول نص السؤال:" كشفت الطبيبة عن عائشة للمرة الثانية، أتصور الحوار الذي دار بينهما ".

كما هو وارد في الدرس الثاني " السياحة وحب الوطن" في وحدة السياحة " ص 147:

أبْنِي فقرة من خمسة أسطر أصِفُ فيها منطقة سياحية زُرتُها.

2-2-10 تمرين تقليص النص:

وهو على شكل حوارات مصغّرة يتم فيها القابل بين جملتين واحدة مثبتة والثانية مثل:

. المعلم حاضر

. ليس المعلم حاضر. المعلم غائب.

2-2- 11 تمرين السؤال والجواب:

وفيه يتدرب المتعلم على توظيف اللغة شفاهياً، ويقرّب المتعلم من المواقف العادية الطبيعية في موقف حوار مع زميله، كما هو وارد في الحصة الأولى والثانية في المرحلة التمهيدية من كتاب " اللغة العربية " جذع مشترك المستوى الأول من خلال " أقدّم نفسي ". " من أنْتَ. من أنْتِ " ." أقدِّم زميلي وأقدِّم زميلتي " في ص65. فمثلا في " أقدّم نفسي ".

1 . يقدّم المنشط نفسه:

2-2- 12 تمارين طلبية:

المعلم يطلب من المتعلم توجيه طلبه إلى زميله بـ:

قُلْ لفلان أن.....

أُطلبْ من فلان أن.....

3-الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية:

لقد اعتمدت التمارين البنيوية لتدريس البنيات اللغوية الأساسية في كتاب " المستوى الأول "، جذع مشترك " كتاب اللغة العربية " في أغلب وحداته، ولكن هذه المؤلفات لم تعرض لمختلف الأنواع المعروفة، إنما اكتفت بتمارين التكرار، الاستبدال، التحويل، والسؤال والجواب، رغم أن التمارين البنيوية لم توضع وفق خصائص لغة معينة، بل اعتمد في وضعها مفهوم البنية التي تبنى عليها جميع اللغات. ومما لا شك فيه أن كثيرا من المنتقدين ينظرون إليها بنظرة آلية، وأنها أهملت الجانب الكتابي، وأسرفت في التدريب على الشفوي. رغم أن التوازن بين تنمية الملكة الشفوية والملكة الكتابية أمر مهم جداً حتى تنمو الكفاية اللّغوية لدى المتعلم نمواً سليماً. وعلى الرغم من كون الكفاءة اللّغوية ليست وحدها المطلوبة بل كيف يمكن وضع كفاءات لغوية حيث لا تكون غاية في ذاتها، وإنما بحسب تمثيلها مظهراً للكفاية التواصلية.[1]

لقد أُنتُقِدت التمارين البنيوية بشدة لأنها صبّت اهتمامها على الكفاءة اللغوية وأهملت الكفاية التواصلية. لكن رغم ذلك ،يبقى أنّ التمارين البنيوية لم تعد مجرد عادات لسانية، ولكن أصبحت تعتمد المقام لإثارة مشاركة المتعلّم. وقد ثبتت نجاعتها في الساحة التعليمية، كونها إستراتيجية لإكساب المتعلّمين المبتدئين البنيات اللّغوية الأساسية، لكنها تقف عاجزة على تدريب المتعلّم على الخلق والإبداع. وهذا ما أدى إلى ظهور منهجية أخرى ركزت على الجانب الإبداعي الوجداني دون إهمال للتعبير الكتابي. فالأولوية للجانب الشفوي، ثم يأتي الكتابي كمرحلة لاحقة وهي: المنهجية البنيوية الكلية السمعية البصرية (Sgav). وقد ظهرت

---

1 – H. G. widdowsson: Une approche communicative de l’enseignement des langues, traduction de K et G Blamant, Hatier, credif, Paris, 1987, p79

* عالم روسي ولد عام 1890 بموسكو، توفي سنة 1938 بفيينا. درس بجامعة موسكو بقسم اللغات الهندأوربية، وكان يديرها والده. درس فقه اللغة السلافية حين فر إلى فيينا سنة 1922، وأصبح عضواً في مدرسة " براغ ". ومن أشهر مؤلفاته " مبادئ الفنولوجيا " الذي خلفه غير كامل ونشرته حلقة براغ سنة بعد وفاته.

كرد فعل للطريقة التي كانت تعتمد بالدرجة الأولى على اللّغة المكتوبة، محاولة بناء منهجية تتماشى مع حاجيات المتعلم، وتمكّنه من لغة التداول الوظيفية. وقد استفاد أصحاب هذه الطريقة من التطبيقات العملية للدراسات الفنولوجية التي طوّرها تروباتسكوي* حيث وضع القواعد لتسهيل التمييز بين الفونيم ووجوه تأديته، حيث أقام تصوره للفونيم على التفرقة التي وضعها سوسور بين الثنائية لغة/ كلام، حيث ينتمي الفونيم إلى مفهوم اللّغة بالمعنى السوسوري، أما الأصوات فتنتمي إلى الكلام، لذا يرى أن الوظيفة الأساسية للوحدات الفنولوجية هي " وظيفة تمييزية." وأضاف جاكوبسون* فكرة " الملامح التمييزية " ويقصد بها الخصائص الصوتية التي تميّز فونيماً عن فونيم آخر، والتي تتبع من الخصائص النطقية السمعية للأصوات اللغوية.

وعلى أساس هذه التطبيقات العملية للدراسات الفنولوجية، ركزت هذه الطريقة على فكرة الكلية في البنية اللّغوية التي يمكن تجزئتها. فالمتعلم يُدرَّب على التمييز بين الأصوات المختلفة وطريقة نطقها نطقاً سليماً بتكرارها في بنيات لغوية متكاملة غير مجزأة مع الحرص على تبيان مواقع النبر والتنغيم وتصحيح النطق. والسبيل في ذلك هو وضع أشرطة حوارية مسجلة مصحوبة بصور توضيحية، تنطلق من مواقف حية وتنتهي بالاستثمار، ويتم ذلك على مراحل:

. يُعرض الحوار مدعَّما بالصور (عدة مرات لفهم المواقف).

. يتم إعادة ما استمع إليه لترسيخ الفهم.

*ولد بموسكو سنة 1896. تخصص في القواعد المقارنة، وفقه اللغة السلافية بموسكو. شارك في تأسيس حلقة براغ في تشيكوسلوفاكيا، واشتغل بها. استقر في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسس " نادي نيويورك اللساني ". درس بجامعة كولومبيا في 1949، وهارفارد حتى 1957، وبماساشوسيتس. توفي سنة 1983. من مؤلفاته " مبادئ في اللسانيات العامة "، " الحبسة وأمراض الكلام ".

. تعرض الصور دون الحوار على أن يعيد المتعلّم هذا الحوار، لمعرفة مدى استثماره واستذكاره.

وأخيراً تطرح أسئلة حول الصور وإنجاز بعض التمارين. وبهذا يمكن القول إن المنهجية الكلية السمعية البصرية تنظر إلى اللّغة على أنها بنية متكاملة غير مجزأة. وتركز على المهارة الشفهية، أما المهارة الكتابية فتأتي لاحقاً. كما تنطلق هذه المنهجية من مفهومي السياق والموقف، كون الدلالة اللّغوية لا تحمل دلالة بالفعل إلا في الوضع، أو السياق الذي أنتجت فيه. فهي تهتم بالعناصر اللّغوية وغير اللّغوية. وبهذا تكون هذه الطريقة شمولية يتوفر فيها الصوت، الصورة والحركة، ولكل منها دور في تعليم البنية اللّغوية.

4- المدرسة الوظيفية والعملية التعليمية:

تندرج اللسانيات الوظيفية في التيار البنيوي الذي كان بمثابة رد على النظرية التاريخية، والذي انطلق مع سوسور. فهي فرع من فروع البنيوية، لكنها ترى أن البنية النحوية والدلالية والفونولوجية للّغات تحدّد بالوظائف المختلفة التي تقوم بها في المجتمع. فالطابع الغالب فيها هو النظرة الوظيفية لمستويات اللّغة. فاللّغة نظام من الوظائف الصرفية، الدلالية، النحوية، الصوتية...إلى جانب الوظيفة الأسلوبية والفنية والاجتماعية، وقد ظهر الاتجاه الوظيفي مع حلقة براغ التي أسست أفكارها على آراء سوسور، وجعلتها منطلقاً لها، فكوّنت لنفسها نظرية لغوية، وحددت هذه المدرسة لنفسها منهجاً بالانطلاق من اعتبار اللّغة نظاماً وظيفياً يهدف إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل. لذا ركزت على دراسة هذه الوظيفة الحقيقية للّغة والمتمثلة في الاتصال. فكل عنصر يساهم في التواصل يعتبر من اللّغة، وكل ما ليس له دور في ذلك، فهو خارج عنها. لكن هذه النظرية لم تتبلور كل مظاهرها إلا على يد " أندري مارتيني. "* وتكمن مكانة المدرسة الوظيفية في اللسانيات التطبيقية في طريقة شرحها للبنيات اللغوية، كل بينة بحسب وظيفتها في الأداء الكلامي، وقد

حظيت المدرسة الوظيفية باهتمام الكثير من العلماء، مما جعلها تلقى رواجاً عند المتخصصين، كونها تربط الاكتساب اللّغوي بالجانب الوظيفي. مما يجعلنا نستخلص أنه كلما كانت البنيات اللّغوية على صلة بواقع المتعلّم الاجتماعي، الثقافي...كثر توظيفها، إذ تؤدي البنيات اللغوية وظيفتها بشكل يلائم وضعها الاجتماعي في سياق معين وهي تعكس جزءا من هذا الواقع الثقافي والاجتماعي للمتحدثين بها فاللّغة وسيلة للتواصل؛ أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف وهذه النظرة إلى اللّغة أحدثت تغييرا استراتيجيا في مفهومها وطريقة وصفها وكذا في أسلوب تعلمها وتعليمها. فمسألة الاكتساب اللّغوي عند الوظيفيين هي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية معا. فتعلم اللّغة مرتبط بتعلم الأنساق الشكلية والوظيفية للّغة لأجل ذلك ينبغي الاهتمام في التعليم بوظيفة البنى اللغوية؛ أي تعليم اللّغة في بعدها الوظيفي والعمل على إزالة كل معوقات التواصل، لأنّ تعلّم لغة أجنبية مثلا لا يعني وضع علامات جديدة لأشياء مألوفة لدى المتكلم، إنما هو اكتساب نظرة تحليلية مغايرة في إطار التواصل، بالتعرّف على البنى اللّغوية الجديدة التي تعكس الواقع بطريقة مختلفة عن اللّغة الأم. ويقول في ذلك:« اللّغة أداة تواصل تحلل من خلالها التجربة البشرية وبشكل مختلف داخل كل جماعة ».[1] كما يؤكد أنّه ما « من لسان إلا وله تنظيم خاص لمعطيات التجربة، ودراسة لسان ما لا تعني وضع موسومات جديدة على مواضع معروفة، ولكنها تعني التعود على طريقة مغايرة في تحليل الواقع، وذلك ما يكوّن التبليغ اللساني»[2]. فما يجب الاهتمام به هو إمداد المتعلم بوسيلة عملية للتخاطب، لأنّ « اكتساب اللّغة قبل كلّ شيء هو اكتساب مهارة التبليغ»[3]، ذلك لأنّ وظيفة اللّغة الأساسية هي التبليغ، ودراسة اللّغة باعتبارها حقائق علمية لا تكفي لتكوين هذه المهارة، إنّما تكوينها يتطلب أيضا الممارسة.

[1]- أندري مارتيني: مبادئ ألسنية عامة ، ص 26.

[2]- المرجع نفسه، ص28.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح: "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، مجلة اللسانيات، الجزائر، ع4، 1973- 1974، ص78.

5- نعوم تشومسكي والعملية التعليمية:

لا أحد ينكر الثورة التي أحدثها تشومسكي على البنيوية والسلوكية، إذ بنى تصوراته حول عملية اكتساب وتحصيل الكفاية اللّغوية على أنقاضهما، حين رفضهما منتقداً البنيوية، كونها اعتمدت المنهج الوصفي التنظيري السطحي للواقع اللغوي، أما السلوكية فحطّت من قيمة الإنسان، وجعلته آلياً في اكتساب اللّغة، حين ركزت على سلوكه الخارجي ملغية العمليات العقلية التي تتم في داخله فتجاوزت أعماله الوصف والتصنيف، وكذا الجانب السطحي والشكلي للّغة إلى اعتباره « قدرة فعالة غريزية وفطرية، هذه القدرة الفعالة الغريزية مختصة بالفصيلة الإنسانية وحدها، ومن هنا فقد أراد تشومسكي من التحليل اللساني أن يشرح اللغة وعِللها من الداخل وليس من الخارج »[1]. فاللّغة في المنظور التوليدي التحويلي هي قواعد ضمنية موجودة في الذهن وليست مقتصرة على الأصوات الخارجية، إنما تنتج هذه الأصوات من الأداء المادي للمعاني المجردة العميقة، وبذلك يكون قد كشف عن حقيقة اللغة وعن إنسانية الإنسان، ويفسر اكتسابها انطلاقاً من الاستعداد الفطري الذي يولد به. فتعليم اللّغة عند تشومسكي يكمن في اكتساب البنيات العميقة التي هي أساس العملية التعليمية التعلّمية، فأبرز ما يميّز نظرة تشومسكي إلى الاكتساب هي اهتمامه بالعقل الإنساني حيث « استقرت عناية تشومسكي على نشاط العقل البشري في إنشاء أعداد غير متناهية من الجمل في أنماط مختلفة، صارفاً النظر عن ارتباط تلك الأنماط بسياقاتها الاتصالية الفعلية ».[2] فقد كان جوهر فرضية تشومسكي أن التراكيب اللغوية متشابهة بين شتى اللّغات وأن كل لغة تعرف عدداً غير متناهٍ من الجمل رغم تناهي العلامات اللّغوية فيها فقد ركز على البنى التركيبية والجوانب الشكلية من اللّغة متناسياً المحيطات التبليغية

[1]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، دار طالاس، بيروت، ط1، 1988، ص 64.

[2]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسان الحديث ، ص 33.

الاجتماعية التي تقع فيها تلك البنى والجوانب الإنسانية التي تشكل صيغ التفاعلات اللّغوية اليومية، فقد استمد تشومسكي تصوراته من الفلسفة العقلية، وربط تعلّم اللّغة بالفطرة الإبداعية. فاللّغة لا تكتسب بالتعلّم والدربة فحسب بل هي فطرة عقلية وأداة الاكتساب اللّغوي الذي يتصور وجوده في العقل. إلا أن هذا لا ينفى ما لهذه النظريات من التأثير في الحقول التعليمية. فمن بين الطرائق التعليمية التي تأثرت بالاتجاه التوليدي التحويلي الذي يعتبر اللّغة خلقاً وإبداعاً، الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية، من خلال التمارين التي تقترحها، إذ توظف التمرين الإبداعي والوجداني قصد اكتساب البنيات اللّغوية. وقد عمل المنهجيون في ضوئها على التنويع في الوسائل السمعية البصرية لصنع مواقف تعليمية طبيعية، بالاعتماد على الحوار، ومشاركة المتعلّم في منحه فرصة للتعبير والابتكار. حيث يقضي المتعلم معظم وقته في « التدرّب على القواعد والكلمات الجديدة واستعمالاتها في سياقات ومحادثات، وأنشطة يغلب عليها الابتكار والإبداع لا التقليد والتكرار، وبخاصة في نهاية البرنامج... والتأكيد على التعلّم الواعي من خلال الفهم الكامل لما يقدّم في الفصل».[1] لذا تطرح هذه المنهجية جانباً كل ما هو متعلق بالتمارين المتميزة بتطبيقاتها الآلية.« ولا يتقيّد بنمط معيّن في تعليم اللّغة بل يستثمر كلّ أسلوب أو وسيلة ناجحة لتوصيل معلومة أو فهم قاعدة، فقد يرى المعلّم أنّ استنباط المعنى أو القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع نوعية من المتعلّمين في ظروف معيّنة، وقد يرى أنّ أسلوب الاستقراء أفضل مع نوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة، وقد يجمع بين أسلوبين إذا دعت الضرورة».[2] ويرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أنّه لا يمكن أن نتقيد بطريقة واحدة في تدريس اللّغة كما لا يمكننا أن نختار بين الطريقة الاستقرائية والقياسية مثلا، لأنّه « ليس هناك فترة كلها استقرائية وفترة كلها قياسية، لا في إدراك المتعلّم لما يبلّغه إيّاه المعلّم بكيفية ضمنية وغير

[1]– العصيلي عبد العزيز: أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، 1982، ص345.

[2]– العصيلي عبد العزيز: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، 1987، ص109.

ضمنية، ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير»[1] وهذا يعني أننا بحاجة إلى طرق متنوعة، لأنّ التنويع من مقومات الطريقة الناجحة. كما أنّ تعلّم اللّغة من منظور تشومسكي يعتمد وقتا طويلا، إذ يشترط تفسير القواعد فيه (نحو وصرف) تفسيرا مسهبا ودقيقا. كما أنّ المعلّم ينبغي أن يكون ملما إلماما واسعا بجميع أنظمة اللّغة التي يدرّسها، ثم يشرح هذه الأنظمة بلغة المتعلّم. كما أنّ أساليب التقييم فيه تهتم بعناصر اللّغة اهتماما كبيرا إذ تركز على اختبارات الأصوات والنحو والصرف، لأنّ أحد أهم أهدافه هو أن يسيطر المتعلّم بوعي على نظام اللّغة.

6- علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات النظرية:

اختلفت الآراء حول تحديد العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي للسانيات، فلا وجود لبحث تطبيقي دون بحث نظري يسبقه. فالبحث اللساني النظري بمبادئه يعتبر الممهد للسانيات التطبيقية. كما أن أقرب العلوم إلى اللسانيات التطبيقية هي اللسانيات، كونها تتناول اللسان البشري بالدراسة كمادة ووسيلة، فقد استفادت مما يقدمه لها الفكر اللساني المعاصر من نظريات وإجراءات تطبيقية حول الظاهرة اللغوية. فإذا كانت اللسانيات النظرية تهتم بالوصف اعتماداً على أسس منهجية معيّنة، ومصطلحات مجردة، فإنّ اللسانيات التطبيقية تبحث في هذه النظريات عن الحلول المتعلقة بمشكلة من المشاكل المطروحة عن ممارسة اللغة. فبين« أيدينا اليوم زاد ضخم من المعارف بطبيعة الظاهرة اللغوية ووظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها».[(2)] كما أن اللسانيات التطبيقية علم ذو علاقة وطيدة ببقية العلوم التي تمتّ بصلة للظاهرة اللّغوية، كعلم الاجتماع وعلم التربية وعلم

[1] – عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص72.

[2] – كوردير: مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري. مجلة اللسان العربي، ج1، مجلد 14، الرباط ،1976، ص 64.

النفس إذ «يحتاج البحث التطبيقي إلى أكثر من اختصاص، وهو الفارق الوحيد الذي يفصل بين النظري والتطبيقي ».[1]

لقد كان البحث اللساني عند سوسور نقطة تحوّل في منظور الدراسات اللّغوية، ورافداً مرجعياً للسانيات التطبيقية. فإذا كانت الدراسات اللّغوية قبل سوسور تتسم بالصبغة التاريخية في دراسة اللّغة، فإن سوسور كشف عن نقصها حين اقترح دراسة « اللّغة في ذاتها ولذاتها ».[2] كونها « موضوع الألسنية الحقيقي والوحيد».[3] ومن أهم الأساسيات التي استخلصتها اللسانيات التطبيقية من الدراسات اللّغوية السوسورية، ما يلي:

أ . الوظيفة الأساسية للّغة هي التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة.

ب . كل لغة لها نظامها الصوتي، لذا وجب الاهتمام باللغة المنطوقة، لأن المنطوق يسبق المكتوب، كما أن المكتوب لا يمثّل المنطوق تمثيلاً دقيقاً. فالاهتمام بممارسة الكلام يساعد على توظيف محكم للتراكيب اللغوية. ولأن اللغة نظام وتراكيب، وجب تدريس أنظمة اللغة بربطها بسياقاتها، وليس بعزلها بعضها عن بعض.كما أن اللغة هي تواصل شفوي، وتعبير وتفاهم وتبليغ.

ج . العلاقات التركيبية والاستبدالية هي تدريب على الكلام والنطق السليم، والاهتمام باللغة في آنيتها على اعتبار أن كل لغة لها أصواتها وقواعدها وخصائصها التركيبية المميزة لها، كما أن هذه العلاقات كانت المساعدة في مجال إعداد التمارين البنيوية التي سبق الإشارة إليها.

وقد كانت هذه الأفكار المستفاد منها في مجال اللسانيات التطبيقية، وفي حقل التعليم بوجه خاص، في محاولة تفسيرها بنيوياً لعملية تعليم اللغة، وتعلّمها، بالتركيز على تصورات سوسور، بلومفيلد، وتشومسكي.

---

[1]– عبد الرحمان الحاج صالح: اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرِّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ص 23.

[2]– فيرديناند دي سوسور: دروس في الألسنية العامة، ص347.

[3]– المرجع نفسه، ص347.

تعتبر اللسانيات البنيوية اتجاها فكريا جديدا ولد مع مجيء دي سوسور الذي غيّر مجرى تعليمية اللّغة من حيث وصف اللّغة كنظام وبنية متداخلة وهذا فتح الباب لظهور منطلق جديد في تفسير التحصيل اللّغوي وهو المنطلق اللساني البنيوي، إذ أسهم مفهوم البنية في تطوير منهجية خاصة في إعداد مناهج لتدريس اللّغة ومنه استخلصت خصائص وتقنيات تدريبية على أنماط اللّغة المختلة كـ:

– اعتماد فكرة إكساب قواعد اللّغة ضمنيا بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل.

– اعتماد مجموعة من التمارين البنيوية التي يقلّد من خلالها المتعلّم الآليات الأساسية للّغة ويكررها حتى يستظهرها لإكسابه المهارات اللغوية الأساسية وقد انتقدت هذه التمارين كونها اهتمت فقط بالكفاءة اللغوية دون الكفاءة التواصلية.

– تركيز اللسانيات الوظيفية وهو تيار بنيوي على الوظائف المختلفة للبنية النحوية والدلالية والفنولوجيا للغات وربطت بين الاكتساب اللّغوي والجانب الوظيفي للعناصر اللغوية.

– انتقاد تشومسكي للفكر البنيوي بمختلف أفكاره وتركيزه على الخاصية الإبداعية في اللّغة.

– اعتماد تشومسكي على الكفاءة اللّغوية والأداء من خلال الولوج من البنية السطحية إلى البنية العميقة للغة بإحداث تحويلات تفسّر قدرة المتكلّم على الانجاز الفعلي للّغة وعلى إكساب اللغة انطلاقا من الاستعداد الفطري الكامن فيه.

– الربط بين النظريات اللسانية المختلفة والجانب التطبيقي للسانيات من خلال محاولة تطبيق نتائج البحث اللساني النظري في اكتساب وتعليم اللّغة ومحاولة إيجاد حلول للمشاكل المطروحة عند ممارسة اللغة.

وقد عملت الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية على ظهور المقاربة التواصلية التي لا تكتفي بالنظر إلى اللّغة باعتبارها مجرد بنية مبتورة عن السياق الثقافي الاجتماعي الذي ولدها، إنّما اللّغة بنيات تتحقق في إطار عناصر اجتماعية ثقافية تواصلية.و هذا ما سوف ندرسه في الفصل القادم.

الفصـــــــــــــــل الثـــــالث

التعليم في ظل المقاربة التواصلية

1- روافد الاتجاه التبليغي التواصل

2- مفهوم التعلم في ظل المقاربة التواصلية

3- انتقاء المحتويات اللغوية

4- المتعلم والحاجيات التعليمية

5- مبادئ المقاربة التبليغية التواصلية

6- من الكفاية اللسانية إلى الكفاية التواصلية

مدخل

تطورت المقاربة التواصلية مثل كلّ المقاربات الأخرى في إطار السياق الاجتماعي التاريخي الذي ظهرت فيه عند نهاية الستينات. وجاءت المقاربة التواصلية كردّة فعل على الطرائق التي كانت منتشرة كالطريقة السمعية الشفهية والسمعية البصرية وتختلف عن الطرائق الأخرى في كونها تنهل من عدة حقول معرفية كاللسانيات واللسانيات الاجتماعية والتداولية ومن علوم أخرى. وهي كلّها حقول تساهم بشكل أو بآخر بأدوات خاصة في مجال تعليم وتعلّم اللّغات في محيط بيداغوجي تميّز بهيمنة الكثير من الطرائق (الحوارية، السمعية، الشفهية، السمعية البصرية...) فهي مقاربة عرفت انتشارا في هذا المحيط كونها أعادت تركيز تعليم اللّغات على التواصل، لأنّ التعلّم يعني التّواصل، فالتّواصل يمثل العنصر المشترك لكل عمل تعليمي، هذا العمل الذي يتفاعل فيه المتعلمون مع الخطابات التي توجه إليهم. فعملية التعلّم تتطلب تفاعل الفرد مع موضوع التعلّم داخل وضعية تعلّمية لا يكون فيها بمعزل عن الآخر، حيث إنّ التواصل هو فعل المشاركة في تبادل المعلومات والأفكار، وهو عملية انتقال من وضع فردي إلى وضع اجتماعي، إذ يعتمد على الاتصال بالطرف الآخر وعلى وجود علاقة مباشرة بين شخصين أو أكثر لتبادل المعلومات وفك رموز الرسالة ومناقشتها وإعادة تشكيلها. وعليه، فإنّ التواصل والتفاعل هما الطريقتان التي تنتقل بهما المعرفة والأفكار بين الأشخاص، كما أنّه هو العملية التي يتفاعل بها المرسلون والمستقبلون للرسائل في سياقات اجتماعية معيّنة.

وبناءً على ما سبق، ينبغي لمن يعمل في مجال التّربية والتّعليم أن يكون ملمّا الماما تاما بوسائل الاتصال المختلفة، مدركا لأثارها لأنّ جميعها يدخل في مجالات الاتصال المختلفة بين المدرّس والمتعلّم وتؤثّر على أنماط السلوك المتنوّعة التي تظهر في الميدان، وليكون هناك اتصال داخل المؤسسات التعليمية وداخل الفصل الدراسي على وجه التّحديد نلجأ إلى اللّغة أو التّواصل اللّغوي، ذلك التّواصل الذي ينبني على أساس وجود:

1- ذات لغوية: ينتج خطابات لغوية عن المعرفة (المعلم).

2- ذات لغوية: يتلقى ويتفاعل مع الخطابات التعليمية (المتعلم).

3- وسائل الاتصال (كتب...)

4- الخطاب التعليمي أو المعرفة اللغوية.

نؤكد إذا أنّ التّعليم جزء من عمليات التواصل التعليمية بمعناها الواسع التي تتم داخل قاعة الدرس وخارجها، ويعتبر المعلّم على رأس الذين هم بحاجة إلى إتقان مهارة التواصل، فلا يكفي أن يكون على مستوى عال من المهارة والخبرة بالبيئة والمادة التي يقوم بتدريسها، بل يجب أن يكون قادرا على توصيل المعلومات والخبرات التي تتضمنها المادة الدراسية للمتعلم. ولتحقيق ذلك لابد من تحديد إجرائي ينطلق من وضعيات الخطاب المختلفة التي نحاول ترجمتها إلى عمليات وأفعال كلامية تحدد لنا محتويات تعليمية لغوية تداولية؛ أي الجمع بين الأهداف اللغوية والقدرة التواصلية، وهذا ما تتبناه المقاربة التواصلية التبليغية التي هي مقاربة منهجية تحاول تشخيص جمهور المتعلّمين واحتياجاتهم التعليمية وآفاقهم ودوافعهم، ممّا يحدد طبيعة المنهجية التي ستتبع، والتي من خلالها نحاول الحصول على متعلم متكلم فاعل اجتماعيا.

1- روافد الاتجاه التبليغي التواصلي:

ينظر تعليم اللغة في الاتجاه التواصلي إلى اللغة كفعل مرتبط بالواقع وليس مجرد بنية معزولة عن العناصر الاجتماعية الثقافية النفسية للمتعلم. إنّ اكتساب اللغة، من المنظور التواصلي، يعني امتلاك المتعلّم المعرفة بالجانب اللغوي (معرفة بأنماط الكلام من جهة) وإتقانه استعمالها في مختلف المواقف والأغراض التبليغية؛ أي ممارستها ممارسة فعلية في إطار علاقتها بالخصائص الاجتماعية والثقافية من جهة أخرى.

ويمكن تلخيص روافد الاتجاه التبليغي في ثلاثة روافد أساسية فيما يلي:[1]

1-1- الرافد الاجتماعي: وهو الرافد الذي استفاد من معطيات الجانب الاجتماعي اللغوي بزعامة ديل هايمز. الذي يهتم بالنشاط اللغوي، ويعطي أهمية كبرى للعناصر الثقافية والاجتماعية في تعليم اللغة، إضافة إلى العناصر اللغوية فلا وجود لما هو لساني وما هو اجتماعي كنسقين مفترقين، إذ يكتسب المرء « معرفة بالجمل اللّغوية ليس فقط كجمل سليمة نحويا، إنما كونها ملائمة أو غير ملائمة. فهو يكتسب القدرة التي تعلّمه متى يتكلم؟ ومتى لا يتكلم؟ مع من؟ في أي وقت؟ وأين؟ وبأيّ طريقة؟ مشاركا في الأحداث الكلامية، مقوّما للطريقة التي ينجز بها الآخرون هذه الأفعال»[2]. والقدرة اللغوية بالنسبة إلى هايمز « تأخذ في الحسبان العلاقة القائمة بين اللغة والثقافة في الكلام الحي»[3]، حيث يؤكّد هذا العالم مفهوم القدرة التبليغية التي تعني معرفة المتكلم استعمال القواعد اللغوية، والقواعد النفسية والاجتماعية والثقافية التي تخص استعمال هذه القواعد اللغوية في محيط لغوي ما.

1-2 الرافد الثاني: وهو الرافد التداولي بزعامة أستين وسيريل وبنفنيست، حيث تجاوز هؤلاء الدراسات اللسانية في إطار الجملة إلى الخطاب آخذين في الاعتبار العوامل الاجتماعية والثقافية والفكرية ونية التبليغ وآثاره، مهتمين بالعناصر المحيطة بالمخاطِب والمخاطَب معا. فهم لا ينظرون إلى العناصر المجزأة في النّص، وإنّما إلى الخطاب المنسق من الروابط

---

[1] الطاهر لوصيف، المقاربة التبليغية وتعليم وتعلم اللغات، مجلة *تعليمية اللغات-قضايا وتساؤلات، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللغات، العدد3، 2004م، ص،ص 165،166.*

[2] -Sophie Moirand, Enseigner a communiquer en langue étrangère, , Hachette, Paris,1982, p19.

[3] - Dell Hymes, Vers la compétence de communication ,traduction de France Mugler, and Marshalle, les éditions Didier, Paris, p 121.

والضمائر والظروف، إلى بلورة مفهوم الوظيفة اللّغوية[1] والتي حددها جاكسون في عناصر التواصل اللغوي في وظائف الخطاب.

1-3 الرافد الثالث: وهو الرافد الدلالي بزعامة هاليدي وفلمور اللّذين يؤكدان أنّ المتعلّمين يكتسبون معرفة مهارية خاصة بكل مجتمع حسب الأعراف اللغوية المتعارف عليها بين أفراد جماعة لغوية واحدة، معناه امتلاك القدرة اللّغوية التي يتيحها النّظام النّحوي، هذه الملكة يستعملها المتكلمون للتعبير بكل وضوح عن أغراضهم. فعندما نتخاطب نستعمل اللغة لغرض محدد، مثلا النقاش أوالإقناع أو الوعد... وننفذ هذه الأغراض في قالب اجتماعي محدد، إذ إنّ المتحدّث يختار طريقته في التعبير عن نقطة، ولا تعتمد هذه الطريقة نواياه فحسب ومستوى عواطفه، بل تأخذ في الاعتبار هوية المتحدث وعلاقته به...« فلا يكفي إلمام الطالب بقوالب اللغة ومعانيها، والهدف منها فقط، بل يجب أن نستخدم هذه المعرفة للتداول حول المعنى».[2] إذ لا يمكن تصور ممارسة قدرة تبليغية دون توفّر قدر كافٍ من القدرة اللغوية. وقد تساءل ويداوسون (Widdowsson) حول كيفية إمكان «وضع كفاءات لغوية حيث لا تكون غاية في ذاتها، وإنّما بحسب تمثيلها مظهراً للقدرة التواصلية»[3]، مما يستوجب اهتماما متوازيا بالملكتين معا؛ اكتساب المتعلم المعاني وقواعد توظيفها في الوقت نفسه. وقد سبق وأن ميّز تشومسكي بين الكفاءة اللغوية والأداء، فالكفاية من منظور تشومسكي، هي « قدرة المتكلم المستمع المثالي على أن يجمع بين الأصوات اللغوية وبين المعاني في تناسق وثيق مع قواعد لغته»[4] ، وهي، بتعبير آخر، المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة التي تضبط الأداء اللغوي، بينما الأداء هو تلك الأصوات الحاملة للمعاني النفسية كما

[1]- أنظر صفحة 37 من الفصل الأول من الباب الأول.

[2]- ديان لارسن، فريمان،أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1985، ص139- 140.

[3]- H. G. Widdowsson, une approche communicative de l'enseignement des langues, p79.

[4]- ميشال زكريا،الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، ص18.

يقول الجرجاني: «الألفاظ خدم للمعاني والمعرفة في حكمها... والمعاني هي المالكة سياستها والمستحقة طاعتها»[1] فالمعاني تترتب في النّفس وتنتظم في العقل أولاً ثم تترتّب الألفاظ في النطق وفقا لها إذ «أنك تتوخى الترتيب في المعاني وتعمل الفكر هناك إذا تم لك ذلك اتبعتها الألفاظ وقفوتَ بها آثارها»[2]، فالمعنى سابق على اللّفظ في النّفس، وهذا ما أكّده الجرجاني حين قال «وهذا تسليم بأسبقية المعاني القائمة في النّفس على الألفاظ الدالة عليها في النطق»[3] وهي الفكرة نفسها التي عرضها ابن خلدون في حديثه عن اللغات حين قال: «اعلم أنّ اللّغات لها ملكات شبيهة بالصناعة، إذ هي ملكات في اللّسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها وليس ذلك بالنظر إلى المفردات، وإنّما بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى الحال بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصودة للسامع».[4]، فحين نتصل بغيرنا فإننا نحاول أن نشارك من نتصل به، ونحاول توصيل معلومات ومشاعر نحوّلها إلى كلمات مسموعة أو مكتوبة، آخذين يعين الاعتبار الحال التي نكون فيها وهي مجموع الشروط التي يتحقق فيها الحديث والسياق الذي يدور فيه ومدى مطابقة الكلام للمقام الذي نكون فيه، لهذا فإنه، في ميدان التعليم مثلاً، على المدرّس أن يدرك أنّ واجبه الأول هو مساعدة المتعلّمين على فهم أنّ الكلمات وسائل لنقل الرسائل التي تتضمن المواقف والمعلومات. فالآراء التي لا يعبّر عنها لا تنظم التفكير، لأنّ المتعلّم الذي ليس له قدرة التعبير عن أفكاره بكلمات يكون كأنّه لم يتعلّم.

[1]– الجرجاني، أسرار البلاغة ، ص8.

[2]– المصدر نفسه، ص38.

[3]– جابر عصفور، الصورة الفنية في الموروث النقدي والبلاغي، دار الثقافة،، القاهرة، ،1974، ص385.

[4]– ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت، 1956، ص140.

2- مفهوم التعليم في ظل المقاربة التواصلية:

يرى البعض أنّ تعليم اللّغة اتصاليا يعني انخراط الدارسين في محادثة شفوية تتفاعل فيها أطراف الحوار. في حين يرى آخرون أنّ تعليم اللّغة اتصاليا يعني تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللّغوية الأربع (استماع/ كلام/ قراءة/ كتابة)، والمهارات اللغوية في المدخل الاتصالي تتكامل مع بعضها البعض والتكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بينها. وترتيب هذه المهارات يتم وفق طبيعة المواقف الاتصالية التي يتدرب عليها الدارس، وهي التي تحقق لنا مهارات الاتصال التي هي « قدرة الفرد على تكييف القواعد اللّغوية واستخدامها»؛[1] معناه محاولة الاعتماد على الاتصال الطبيعي الأصلي، إذ لا يكفي الإلمام بقوالب اللّغة ومعانيها، بل أن يستعمل الفرد رصيده اللّغوي طبقا لقانون يضبط الكلام، ويجب أن تكون معرفة المتكلم معرفة علمية تمكنه من التلاعب باللّغة، وبجعل المفردات تفترق عن معانيها الوضعية عندما تتجاوز الأنماط المعروفة في الاستعمال للدال اللّغوي، لأنّ « جدلية الاستعمال ترضخ عناصر اللّغة إلى تفاعل عضوي بموجبه تنزاح الألفاظ تبعا لسياقاتها في الاستعمال عن معانيها الوضعية».[2] وعليه أيضا أن يمتلك مهارة استعمالية للقواعد النفسية الاجتماعية والثقافية المتعارف عليها بين أفراد الجماعة اللّغوية في استعمال كلامها.

فالمتعلم للّغة إذن يكتسب قواعد النظام اللّغوي ويكتسب معها قواعد استعمال الصيغ والتراكيب اللّغوية المختلفة في الأحوال التبليغية المتنوعة، وذلك بالممارسة الفعلية للكلام في إطار بنية لها خصوصياتها الاجتماعية والثقافية. وعليه يمكن القول، إنّ المتعلّم يعتمد على جانبين اثنين ليمتلك ناصية الكلام (اللّغة) هما:

1- القواعد اللّسانية (المعجم، النحو،...)

[1]- رشدي أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستويات تدريسها صعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص192.

[2]- حمادي صمود: التفكير البلاغي عند العرب، ص53.

2- قواعد استعمال اللّغة في مختلف المواقف والأغراض.

لذلك صارت الأفاق التعلّمية التعليمية تدعو إلى وجوب التركيز على الجانبين معا، وبالأخص الجانب الثاني الذي يأخذ بعين الاعتبار مجموعة شروط تشكيل الأقوال المختلفة، من شروط اجتماعية ونفسية وثقافية...أو محيطية. واللّغة العربية لغة تتسم بالحيوية، لأنّها قادرة على التعبير بصفة دقيقة عما يحيط بالإنسان، كما تتصل بميادين الفكر المختلفة، لأنّها تتكيّف مع مستجدات الأحداث بقدرتها على تغيير دلالة ألفاظها.

3- انتقاء المحتويات اللغوية:

لقد بدأ الاهتمام بهذا الاتجاه في تعليم اللّغة، وهو الاتجاه التبليغي التواصلي الذي يعطي أهمية كبيرة لعنصر اللّغة باعتبارها ظاهرة تُكتسَب بالتفاعل والتواصل في إطار محيط له خصوصياته. لكن دون أن نغفل دور السياق والموقف، لأنّ عملية التواصل لا تقتصر على العناصر اللغوية فحسب، فدلالة البنية اللغوية لا تظهر إلا من خلال الوضع الذي أنتجت فيه. لذا من « الصعب إدراك الكلام خارج السياق أو وضعية معيّنة، لأنّ فعل الكلام فعل اجتماعي نعبّر من خلاله عن عواطفنا وأفكارنا، ونتواصل به مع الآخرين».[1]

لذلك وجب أن نجعل المتعلّم يكتسب أوّلا القدرة اللّغوية على الكلام باللّغة، والوصول به إلى إتقان استعمال هذه القواعد في التواصل العادي، ثم يكتسب بعدها المعرفة الواعية بقواعد اللّغة و مواقف استخدامها.

ونظرا لعدم إمكانية تدريس اللّغة بأكملها، فإنّ المختصين يضطرون إلى انتقاء المحتويات اللّغوية المناسبة من مدوّنة لغوية كبيرة، اعتمادا على مبدأ الشيوع والاستعمال،

[1]- عبد اللطيف الفرابي: خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديدكتيكا، ، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب، ع2، 1992ص44.

فاختيار أي محتوى لغوي يتم وفق مبدأ الذيوع والانتشار إضافة إلى المعيار النفسي (الخصائص النفسية للمتعلّم، ميولاته، استعداداته).

4- المتعلم والحاجيات التعليمية:

وما يهمنا هنا هو تعليم الكبار؛ أي كيفية إعداد منهجية ملائمة لاكتساب المتعلّمين الكبار في السن الكفاية اللّغوية الأساسية من جانب القدرة على التعبير والتواصل بها بطريقة عفوية من جانب آخر.

وتعليم الكبار في مراكز محو الأمية يطرح مجموعة من التساؤلات أهمها: هل يستطيع الكبار أن يتعلّموا؟ ماذا يستطيعون أن يتعلّموا؟ في أيّ مرحلة وتحت أيّ ظروف؟ ما هي دوافعهم للتعلم؟ ما هي أفضل طريقة نعلّم بها الكبار ونمحو أميّتهم؟ ما هي اهتماماتهم القرائية؟ ما هي أنواع المعارف اللّسانية التي يجب أن يمتلكها هؤلاء المتعلّمون؟

إنّ تحديد الحاجيات التعليمية هو من يبيّن لنا المادة التعليمية التي ستعتمد فيما بعد. و الحاجة لغة هو« ما يفتقر إليه الانسان ويطلبه، ما يكون أو يعتبر ضروريا»[1]، أي ما لا يمكن الاستغناء عنه، فالحاجة هي التي تحدد الأهداف والأهداف التي ينبغي أن يحققها المتعلمون ما هي إلا «البديل التربوي لمصالحهم الخاصة»[2] وهذه الحاجيات على نوعين؛ حاجيات موضوعية (حاجيات عامة)، وحاجيات ذاتية (خاصة)، مثل ما يصبو إليه متعلمو مراكز محو الأميّة. فالتعلم عند الكبار مرتبط بعوامل شتى مثل، الصحة البدنية والحالة العقلية، وفي هذا يرى نوكس[3] أنّه لا توجد حدود أمام قدرة الكبير على التعلّم وإن كان الكبار يميلون إلى وضع بعض التفصيلات، وربما هذه الفروق هي الفروق بين الأطفال

[1] ـ ابن منظور، لسان العرب، مادة حوج.

[2] -H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique _du renouveau en question_, Clé international.paris.1980.p 57

[3] - Knox, A, B, Adult developement and learning. San Francisco, Jossey- Bass 1977, p 42.

والكبار، والحاجات والقدرات والدوافع والطرق، لأنّ التطلع الاجتماعي سلح الفرد بالطاقة كي يسعى للحصول على المزيد من المعلومات، والمهارات والأداء المناسب. والمتعلّمون الكبار على أتمّ الاستعداد لاكتساب المهارات ومن بينها المهارات اللغوية التواصلية. ونحن نحاول أن نصل إلى أنجع الطرائق في تحصيل اللغات لنبلغ بمتعلّم العربية الكبير إلى أن يكون عارفا بها وصفا واستعمالا. فالهدف تثبيت دور النطق أساسا في العملية التعليمية لذا نرى ضرورة الاستفادة من الاتجاهين الاتجاه البنيوي الذي يهدف إلى ترسيخ وتنمية الملكة اللغوية والاتجاه التفاعلي (الوظيفي) الذي يسعى إلى تنمية القدرات التبليغية التواصلية لهذا سنهدف بالدرجة الأولى:

1- إكساب المتعلّم المهارات الأساسية الأولى؛ الاستماع الجيّد، لأنّ الاستماع أبو الملكات كما يقول ابن خلدون، الفهم، القراءة ثم التعبير الشفوي والكتابي وذلك بإكسابه رصيدا كافيا وتراكيب أساسية ومهارات خطية تساعده على ذلك.

2- إكسابه القدرة على الاستعمال الصحيح للّغة نطقا وكتابة وذلك بانتحاء سمتْ كلام العرب وهذا يمس الجانب التركيبي الثابت في اللّغة العربية الذي يمثله النحو. ثم تحقيق التواصل مع غيره فلا يمكن عزل اللغة عن مواضع استعمالها، فالواجب « تقصي الأوضاع التي تستخدم فيها اللّغة المراد تعلّمها من قبل الكبار ثم إجراء تحريات ميدانية القصد منها الوقوف على كيفية استخدام هذه اللّغة من قبل الناطقين بها في الأوضاع نفسها».[1]

لذلك يجب أن ينطلق تعليم اللّغة للكبار من اللّغة كفعل ينجز في الواقع و ليس من اللّغة كشكل مجرد من واقعه الذي يتحقق فيه، فالبنيات اللّغوية المختلفة تتحقق في سياق اجتماعي ثقافي.

[1]- محمد يحياتن: من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر،ع1، 1996، ص49.

فالهدف إنّما يكون بإكساب المتعلّم الكبير في مراكز محو الأمّية اللّغة الأساسية وتوفير حاجياته التواصلية وذلك بتوظيف هذه الأساسيات في مختلف مجالات الحياة اليومية، كما وجب النظر إلى المادة التعليمية التي ستقدّم لهذه الفئة باعتبارها حقيقة اجتماعية تتفاعل فيها عدّة عوامل اجتماعية فكرية ثقافية، لا يمكن عزلها عن الناطقين والمستمعين، وهي محاولة للجمع بين الأهداف اللّغوية والقدرة على التبليغ، لأنّ اللّغة نظام صوتي، والإنسان المتعلّم يسمع الكلمات والتراكيب اللّغوية أولاً. وبعد اكتساب ما يكفيه منها للتعبير الشفوي يبدأ في التدرب على توظيف مكتسباته في الكتابة والقراءة، وهي بالطبع كلمات وتراكيب مرتبطة أشدّ الارتباط بالسياق، كما أنّ لكل لغة نظامها الخاص، لذا لا يمكن تعليم لغة بأخرى، لأنّ في تعليم الكبار لدينا اللّغة الأم، وهي عادة العامية العربية المنتشرة أكثر بين الناس إضافة إلى الأمازيغية بلهجاتها المختلفة، ولدينا اللّغة الفصحى أو اللّغة الهدف. لهذا يكون الهدف الإجرائي الأوّل من تعليم الكبار هو أولا، محاولة تثبيت التراكيب الأساسية للّغة الهدف (المراد تعلّمها).

5- مبادئ المقاربة التبليغية التواصلية:

تحاول المقاربة التواصلية الاهتمام بالمتعلم من خلال مراعاة السن والمستوى الثقافي والنفسي والفكري للمتعلّم. وتهتم أكثر بالمواقف التي يعيشها المتعلّم، فتحدد المحتويات اللغوية وفق الاستخدام الفعلي للبنى اللغوية بالاعتماد على مجموعة من المبادئ تتمثل فيما يلي:

5-1 الانطلاق من ثقافة المتعلّم وأحواله الاجتماعية لبناء المحتويات الأصلية:

تركز المقاربة التواصلية على ضرورة تقديم بنيات لغوية أصلية مستمدة من ثقافة المتعلّم وأحواله الاجتماعية وواقعه اليومي. وهذا ما لم يؤخذ بعين الاعتبار في الطرائق المعتمدة في مراكز محو الأمّية، كونها تهمل السياق الاجتماعي والثقافي الذي تجري فيه

عملية الكلام. وما هذا الحوار إلا دليل على عدم اهتمام طرائقنا بأصالة ما يُقَدَّم للمتعلّم "ص" الصفحة مثلا (78)

الحوار الآتي يبيّن ذلك:

أَخْطَارُ القُمَامَةِ المَنْزِلِيَةِ

1- أَسْتَمِعُ وأَفْهَمُ:

في يَوْمِ العُطْلَةِ الأَسْبُوعِيَةِ نُقِلَ أَحَدُ الأَطْفَالِ الصِغَارِ إلى المُسْتَشْفَى نَتِيجَةَ إِصَابَتِهِ بِحُمَّى شَدِيدَةٍ، وذلك بِسَبَبِ لَعِبِهِ مُدَّةً طَوِيلَةً في مَكَانِ رَمْيِ القَاذُورَاتِ. عِنْدَمَا سَمِعَ أَهْلُ الحَيِّ بِذَلِكَ دَعَتْ لَجْنَةُ الحَيِّ إلى اجْتِمَاعٍ طَارِئٍ.

افْتَتَحَ الجَلْسَةَ رَئِيسُ اللَّجْنَةِ قَائِلاً:

- لقد أَدْرَكْتُمْ عَوَاقِبَ رَمْيِ الفَضَلاَتِ المَنْزِلِيَةِ خَارِجَ أَوقَاتِهَا المُحَدَّدَةِ، ومَا حَدَثَ للطِّفْلِ البَرِيءِ إِنْذَارٌ لَنَا.

- **قَالَ أَحَدُ الآبَاءِ:** عَلَيْنَا اتِّخَاذُ الإِجْرَاءَاتِ الضَرُورِيَّةِ لِتَفَادِي تَكْرَارِ ما حَدَثَ.

- **قَالَ آخرُ:** يَجِبُ عَلَيْنَا أَنْ نَضَعَ رُزْنَامَةً مَضْبُوطَةً لِرَمْيِ الفَضَلاَتِ، ونَلْتَزِمُ بها.

- **قَالَ وَالِدُ الطِّفْلِ:** يَجِبُ عَلَيْنَا تَنْظِيمُ حَمَلاَتٍ دَوْرِيَةٍ لتَنْظِيفِ حَيِّنَا فَهَلْ أَنْتُمْ مُوَافِقُونَ؟

- **قَالَ الجَمِيعُ:** مُوَافِقُونَ.

وفي صفحة (134) من كتاب اللّغة العربية، المستوى الأول (محو الأمية) "في أمينة تهوى فن الرسم". نجد أنّ ألفاظ الحوار السابق وتراكيبه ليست في متناول متعلّم المستوى الأول في مراكز محو الأمية. كما أنّه لا تعبّر عن الناحية الثقافية والاجتماعية التي تكون فيها الحوارات عادة، لأنه يظهر على أنه حوار مصطنع وبعيد كل البعد عن الكلام المعهود.

ولا تظهر فيه على الإطلاق المواقف الطبيعية لأيّ حوار، وكأنها حوارات طفولية لا تأخذ بعين الاعتبار جوانب السن ونفسية المحاور وهذا ما يتضح أيضا في الحوار الآتي:

أمِينَةُ تَهْوَى فَنَّ الرَّسْمِ

أَقْرَأُ وأَفْهَمُ:

دَخَلَتْ أَمِينَةُ فَرِحَةً مَسرُورَةً إلى المَنْزِلِ تُنَادِي أُمَّهَا: أُمِّي أُمِّي لَقَدْ سَجَّلْتُ اسْمِي بِنَادِي الرَّسْمِ.

الأمُّ: تُرِدِينَ تَعْلُّمَ الرَّسْمِ وإهْمَالَ الدِّرَاسَةِ.

أَمِينَةُ: لا يَا أُمِّي، إنَّ الوقْتَ المُخَصَّصَ لِدُرُوسِ الرَّسْمِ والتَدَرُّبِ على تِقْنِيَاتِهِ سَيَكُونُ مسَاءَ يَوْمَيْ الإثْنَيْنِ والخَمِيسِ فقط، ولن يُؤَثِّرَ ذلك على اهْتِمَامِي بالدِّرَاسَةِ، بل سَيَجْعَلُنِي أكْثَرَ حيَوِيَةً ونَشَاطًا واجْتِهَادًا.

الأُمُّ: لَسْتُ مُقْتَنِعَةً، فَمُسْتَقْبَلُكِ الدِّرَاسِيِّ هُوَ الأهَمُّ بِالنِّسْبَةِ لي ولَكِنْ سَأَتَّصِلُ في الحَالِ بإدَارَةِ المُؤَسَّسَةِ التي تَدْرُسِينَ بهَا للتَّأَكُّدِ.

اتَّصَلَتِ الأُمُّ هَاتِفِيًا بإدَارَةِ المُؤَسَّسَةِ وسأَلتْ أُسْتَاذَةَ الرَّسْمِ عنْ صِحَّةِ ما تَقُولُهُ أَمِينَةُ عنْ أَهَمِّيَّةِ الرَّسْمِ فَأَجَابَتْهَا قَائِلَةً: "إنَّ للرَّسْمِ دَوْرًا هَامًّا في حَيَاةِ كُلِّ فَرْدٍ فَهُوَ يُوَسِّعُ الخَيَالَ ويُهَذِّبُ الطِّبَاعَ ويُنَمِّي فِينَا الإحْسَاسَ بالجَمَالِ ويَقَوِّي فِينَا الحَيَوِيَةَ والنَّشَاطَ والاجتهاد".

لكن المقاربة التواصلية تحاول تحديد الأفعال اللغوية انطلاقا من الاستخدامات الحقيقية لهذه الأخيرة في المواقف الحية بمراعاة السن، المستوى الثقافي والفكري، والجانب النفسي للمتعلّم. كما تعمل المقاربة التواصلية على تبيان المعاني التي تؤديها هذه الأفعال اللّغوية في السياقات الكلامية المختلفة، فلا يمكن تعليم معانٍ بعزلها عن سياقاتها التي أنتجت فيها كونها مرتبطة بالأفعال الكلامية المتداولة في الاستعمالات اللّغوية اليومية، لذا

فالمعنى مرتبط بالاستعمال والتوظيف «والاستعمال هو مظهر للأداء؛ أي المظهر الذي يوضح إلى أيّ حد يظهر مستعمل اللّغة معرفته بالقواعد اللّغوية، أمّا التوظيف فهو مظهر آخر للأداء وهو الذي يوضح الحد الذي يبيّن فيه مستعمل اللّغة قدرته على توظيف معرفته بالقواعد اللّغوية ليتواصل بكل فعالية».[1]

فالبنى اللّغوية تحمل دلالة كبنيات معزولة عن سياقاتها وتحمل معنى ودلالة أخرى وهي داخل السياق. فهناك معنى يتجلى من خلال الاستعمال ومظهر آخر للمعنى يتجلى من خلال التوظيف. ونحن حين نعلّم البنيات اللغوية المختلفة فإنّنا نركز على جانب دلالة الجمل دون أن نعتبر هذه الجمل في إطار سياقها. بالتالي لا نأخذ بعين الاعتبار جانب القيمة التي تحملها البنيات اللغوية المختلفة. فالمعنى السياقي هو الذي ينبغي التركيز عليه. وليس المبنى وحده، والمعنى الذي نقصده هنا، هو الذي تتضمنه الأفعال الكلامية في مواقف مختلفة وليس المعنى المحصور في بناء ما خارج السياق. فكل حدث كلامي قد يؤدي معاني متعددة حسب الموقف الذي يحدث فيه. فتعليم اللّغة في الأخير ما هو إلاّ إكساب المتعلّم الكفاية التواصلية في وضعيات نفسية، اجتماعية، ثقافية وفق حاجات المتعلّم.

5- 2 الكفاية التواصلية: صاحب هذا المصطلح هو ديل هايمز، وقد صاغه ليقابل به مفهوم الكفاية اللغوية الذي طرحه تشومسكي؛ ويعني هذا المصطلح معرفة قواعد علم اللّغة الاجتماعي أو معرفة مناسبة الحديث للسياق الاجتماعي. فالفرد عليه أن يجمع الكفاءة بين القواعد اللّغوية وبين القواعد الاستعمالية للّغة في عملية تفاعله مع الغير.

فالكفاية التواصلية تركز على الوظائف التي تؤديها البنى اللّغوية المختلفة في إطار السياق الاجتماعي أكثر مما تركز على البنية في حدّ ذاتها، لذا يصرّ هايمز على إدخال العناصر الثقافية والاجتماعية في تعليم اللّغة، فوصف وتحليل أي وضعية تواصلية في

[1] –H. G. Widdowsson, une approche communicative de l’enseignement des langues, p14.

تعليمية اللغات حسب هايمز يتم بطرح الأسئلة التي يطرحها ممارس التواصل: من يتكلم؟ مع من؟ أين أو لماذا؟ فالكفاية التواصلية تعني أنّ « الفرد يعرف بدّقة متى يتكلم when ومتى لا ينبغي أن يتكلم when not وماذا يتكلم What حوله ومع من With who ومتى وأين Where وبأيّ طريقة كان أسلوب الحديث».[1] فالنشاط اللّغوي عند هايمز هو فعل لغوي يحققه الخطاب في الاتصال بالآخرين .وقد أكّدت أبحاثه في أكثر من مجال أن التواصل اللغوي لا يتوقف عند معرفة اللّغة ونظامها اللّساني فقط، بل لابد من معرفة قواعد استعمال اللّغة في سياق اجتماعي حسب المقام والنيات والأدوار، لهذا فإنّ فعل التواصل عند ديل هايمز يتحلل وفق النموذج الآتي:[2]

1- الإطار المادي والاجتماعي.

2- المشاركون: الذين يساهمون أو لا يساهمون في نشاط التبادل (خصائصهم من منظور الاجتماعي والثقافي والنفسي).

3- المقاصد: النّيات والأهداف ونتائج النشاط التواصلي.

4- الأفعال: (محتوى وشكل الخطاب).

5- الإيقاع: الذي يشخص ويفضل خصائص الطريقة التي يجري بها نشاط التخاطب على المستوى اللغوي والنشاط اللغوي الموازي.

6- الأدوات: وسائل التواصل، القنوات، السنن.

7- المعايير: معايير التفاعل ومعايير التأويل (العادات المتحكمة في التواصل داخل جماعة معيّنة).

[1] - رشيد أحمد طعيمة: المهارات اللغوية مستويات تدريسها صعوباتها، ص172- 173.

[2]- محمد ماكسي، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط2، 2000م، ص33- 34.

8- النوع: نوع الأنشطة اللغوية.

3-5 تنظيم الإجراءات المناسبة لتعليم المهارات اللغوية (مفهوم التعلّم في المقاربة التواصلية): كي يتمكن الفرد من إتقان استخدام اللّغة كأداة أساسية للتواصل والتفاهم، لابد أن يتقن المهارات اللّغوية التي تعتبر أساسية وهي السماع و«هو استقبال الأذن للذبذبات الصوتية والانتباه لها وإعمال الذهن لفهم المعنى»[1]، القراءة و«هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقا صحيحا»[2]، التعبير و«هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تبين أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين »[3] والكتابة و«هي تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، بتقدير الابتداء والوقف عليه»[4]. فالفرد عند ما يكتسب رموزا لغوية ويتقن المهارات الأساسية وقواعد توظيفها يكون قد وصل إلى تحقيق الهدف من الكفاية التواصلية، فبالاستماع يكتسب الفرد الحروف وضوابطها والتمييز بين أصواتها في مختلف الوضعيات مع الإلمام بمخارجها الصحيحة ممّا يمكّنه من قراءة الكلمات والجمل البسيطة قراءة صحيحة، مع مراعاة الضوابط اللغوية. والتعبير أيضا يدرّب الفرد على اكتساب اللغة بطريقة سليمة. فالكلام يساعد على ممارسة اللغة واقعيا والوقوف على خصائص اللغة من نبر وتنغيم ووقف واستعمال اللغة في المواقف المختلفة.

فعلى الخصائص يتوقف تحقيق عملية التّواصل، وهذا ما يؤكّده ويداوسون حين اعتبر أن« تعلّم اللّغة لا يقف عند حدود تعلّم كيفية بناء وفهم جمل صحيحة، بل إنّه يعني استعمال جمل بكيفية ملائمة لأداء نوايا تواصلية معيّنة لذلك فإنّ القدرة التواصلية معرفة

[1] - عبد الله سعيد، التكامل بين التقنية واللغة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 2006، ص 239.

[2] - مدكور علي أحمد، طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان، ط2007،1م، ص135. لمعلومات أكثر ينظر الفصل الثاني من الباب الثاني .

[3] - عشير عبد السلام، الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، منشورات Top Edition، ط1، 2007. ص 88.

[4] - زريق معروف، كيف نعلم الخط العربي، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1، 1985م ، ص 12.

بالشروط التي يتحقق فيها نسق لغوي باعتباره نسقا مستعملا في سياقات اجتماعية»[1] فالكفاية اللغوية يجب أن « تأخذ في الاعتبار علاقة اللّغة بواقعها الثقافي وهذه الكفاية التي تسمح للفرد بأن يكون عنصرا مشاركا في الكلام الحي»[2] كما أشار إليه هايمز تحللها صوفي موارو إلى« المكوّن اللساني، المكوّن الخطابي، المكوّن المرجعي والمكوّن الاجتماعي الثقافي».[3]

وهذه المكوّنات كلّها بإمكانها أن تتدخل بدرجات متفاوتة لتسمح للفرد بالتحكم في النسق اللّغوي، وإتقان استعماله في السياقات الاجتماعية، وإنتاج وتفسير الخطابات المختلفة وتحقيق القدرة التواصلية. فالكفاية التواصلية حسب صوفي موارو تضم مجموع الكفايات الجزئية المتمثلة في الكفاية اللّسانية (نحوية، دلالية، تركيبية، معجمية)؛ أي كلّ ما هو متعلّق بجانب اللّغة وقواعدها، كما تضم الكفاية التداولية وهي معرفة القواعد التداولية التي تمكّن مستعمل اللّغة من إنتاج وفهم العبارات اللّغوية فهما صحيحا في مواقف تواصلية معيّنة، على اعتبار أنّ القدرة التواصلية فيها – بالإضافة إلى قواعد اللغة والقواعد التداولية– قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية فهي تتبني على أساس صنفين من القواعد: القواعد اللّغوية (القواعد الصوتية، الصرفية، الدلالية، والنحوية) والقواعد التداولية المتعلقة بالقواعد التي تحكم استعمال اللّغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي؛ أي دور السياق في إنتاج الكلام. فمصطلح الكفاية الاتصالية ينبنى على أساس مفهومين أساسيين وهما: المناسبة: أي مناسبة الخطاب للموقف الاجتماعي والتأثير؛ أي أن يكون الخطاب فعّالا ذا تأثير، فكل رسالة نطلقها لابد أن تحمل آثارا بحسب موضوعها وطريقة صياغتها. وقد تكون آثارا نفسية أو اجتماعية أو ثقافية أو سلوكية...وكل كفاية تواصلية إلا وتتضمن أبعادا مختلفة : بعدا علائقيا، وبعدا توجيهيا أو إخباريا أو تعبيريا أو استشاريا... وفي كل عملية تواصل لابد فيها

[1] –H. G. Widdowsson, une approche communicative de l’enseignement des langues, p18.

[2]– D. Hymes, Vers la compétence de communication, p121.

[3] –Sophie Moirand, Enseigner à communiquer en langue étrangère. p20.

من تفاعل المستويات اللّسانية والتداولية. وبهذا لا يكون التركيز في عملية التواصل على الجملة في ذاتها، بقدر ما أصبح التركيز منصبا على ما تشير إليه الجملة وما يربطها بالسياق الاجتماعي والثقافي نظرا إلى أنّ اللّغة لا تظهر خصائصها إلا من خلال المنجز التلفّظي في سياق معيّن، فلا « يمكن للكلمة أو الجملة أن تدل على معنى في ذاتها إلاّ من خلال استعمالها من قبل المتكلم قصد توجيهها إلى مستمع حاضرا كان أو غائبا. وفي هذه الحالة نكون أمام واقعة محسوسة خاصة يطلق عليها عملية التعبير أو عملية التلفّظ أو عملية القول»[1] كما أنّ التواصل اللّغوي لا يتوقف عند معرفة اللّغة ونظامها اللساني والتلفّظ به فحسب، بل لابد من معرفة قواعد استعمال اللّغة في سياق اجتماعي حسب المقام. فالمتكلّمون يستعملون اللغة بكيفيات منظمة ومتناسقة تتناسب مع مقتضيات السياق، لذا فالقدرة على التواصل تتبني على أساس التناسب بين الموقف الاجتماعي والكلام الذي يقال فيه التأثير الذي يحققه هذا الأخير في المتلقي أو المتلقين، فالكفاية التواصلية إذا هي كفاية نحوية وأخرى تداولية، فالمتكلم مقيّد بقيدين، قواعد نحوية تتعلق بالجملة وقواعد أكبر من الجملة وهي قواعد التماسك النحوي، لأنّها تحقق التماسك بين الجمل في إطار سياق معيّن. فالملفوظ الكلامي الذي هو أداة من أدوات التواصل الإنساني لا يكفي أن يحلل على أساس الوصفين النحوي التقليدي والدلالي فحسب، بل لابد أن يأخذ في الحسبان موضوع السيّاق التواصلي الذي يؤدى فيه هذا الكلام الملفوظ والموقف؛ أي تفاعل النص بالسياق الذي يرد فيه، وإذا كان هذا حال التواصل في الحياة اليومية، فكيف يمكن أن نتصوّر العملية التعليمية التعلّمية دون تواصل والذي هو أساس العلاقات؟ وبتعبير آخر هل المتعلّم في مراكز محو الأمية تتضح من خلال كتاباته وتعبيراته المختلفة أنّه قادر على تحقيق عملية التواصل؟ هل يتقيد بنحو الجملة وفي الآن ذاته يتقيد بقواعد بناء العبارة أو ما يسمى بقواعد التماسك النحوي؟ هذا ما سنحاول معرفته من خلال دراسة مدى قدرته على تلقي القواعد النحوية

[1]- عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، ص26- 27.

وقدرته على توظيفها وتوظيف قواعد التماسك النحوي في تعابيره المختلفة ومدى قدرته على استيعاب النصوص القرائية المختلفة التي تبرمج له. فهل بإمكان المتعلّم في مراكز محو الأمّية أن ينتقل من الكفاية اللسانية إلى الكفاية التواصلية وتحقيق النشاط التواصلي اليومي باللّغة العربية الفصحى؛ أي القدرة على التعبير إمّا شفهيا أو كتابيا، إذ يتعرض المرء إلى عدّة مواقف في الحياة تفرض عليه أن يواجهها قولا وكتابة ويمكن افتراض بنيتين أساسيتين تتفاعلان وتتكاملان من أجل تحقيق تعبير لساني (كتابي أو شفهي)، بنية تداولية وبنية تركيبية دلالية.

فالبنية التركيبية الدلالية هي ما يعرف أيضا بالبنى الأساسية وقواعد النحو وهي البنى التي يستضمرها مستعمل اللّغة وهي قواعد مجردة يخزنها في ذهنه، وهي قواعد مستمدة أصلا من أصل الوضع. وأصل الوضع في الجملة مبني على أساس العلاقة الإسنادية التي تأخذ شكل جملة اسمية أو جملة فعلية؛ أي (مسند إليه مسند) أو (مسند مسند إليه). فإنشاء العلاقات بين الكلمات هي فكرة مركزية في استعمال اللّغة أو ما اصطلح عليه الجرجاني "التَعَلُّقْ"[1] هذا التعالق الذي يحقق أصل الوضع في الجملة. ثم هذه الجمل سواء الاسمية أو الفعلية منها تدخل عليها بعض العوامل تدعو إلى التغيير أو العدول عن الأصل إلى الفرع، إمّا حذفا أو إضمارا أو تقديما أو تأخيرا وفقا لمقتضيات تداولية. فما هي هذه القواعد النحوية وقواعد التماسك النحوي في بناء أي تعبير كان سواء شفهيا أم كتابيا؟

6- من الكفاية اللسانية إلى الكفاية التواصلية (التعبيرية):

6-1 مفهوم الجملة والكلام والفرق بينهما:

الجملة لغة: ورد في معجم ابن منظور (ت 711هـ): « الجملة واحدة من الجمل والجملة جماعة الشيء، وأَجْمَلَ الشَيْءَ جَمَعَهُ عن تفرقه، وأَجْمَلَ له الحسابَ كذلك، والجُمْلَةُ جَمَاعَةُ

[1]- الجرجاني: دلائل الإعجاز ، ص316.

كل شيء بكامله من الحساب وغيره».[1] وقد وردت بهذا المعنى في القرآن الكريم حين خاض الكفار والمشركون الحديث في كيفية نزول القرآن يقول الله تعالى: «وقال الذين كفروا لولا نزل عليه القرآن جملةً واحدة».[2] وبذلك لا يخرج مفهوم الجملة عن كونه يدل على جمع الأشياء المتفرقة.

والجملة اصطلاحا: هي ما تركب من كلمتين أو أكثر أسندت إحداهما إلى الأخرى سواء أفاد السامع شيئا أم لم يفدْ، فالجملة اصطلاحا هي « كل مركب إسنادي من الكلام، سواء أفاد السامع شيئا أو لم يفده»[3] مثل جملة لو نجح الولد فهي وإن كانت مركبة تركيبا إسناديا بين الفعل والفاعل، فإنّها لا تفيد وحدها شيئا، ما لم يأت بعدها جواب لو الامتناعية للشرط، أمّا الجملة "نجح الولد " فهي جملة مفيدة مركبة تركيبا إسناديا بين الفعل "نجح" والفاعل "الولد" ،والإسناد أن تلحق شيئا بشيء آخر وتخصصه له. ومن هنا تتضح نقطة الاتفاق بين التعريف اللغوي والاصطلاحي لمفهوم الجملة. فهو الجمع بين الكلمات اللفظي والمعنوي لبناء مركب إسنادي.

أمّا الكلام: فيعرّفه ابن فارس بقوله:« كَلِمْ، الكاف اللام والميم أصلان أحدهما يدل على نطق مفْهِم والآخر جِرَاحٌ، فالأول كلامٌ».[4] أمّا اصطلاحا فيعنى به اللفظ المركب المفيد بالوضع والقصد أي ما دلّ على معنى يحسن السكوت عليه فيقول ابن جنّي:« أمّا الكلام فكل لفظ مستقل بنفسه مفيد لمعناه وهو الذي يسميه النحويون الجمل: نحو زيد أخوك وقام محمد/ وضرب سعيد وفي الدار أبوك، وصه ومه، ورويدا وخاء وعاء في الأصوات...فكل

[1]– ابن منظور: لسان العرب ، مج11، ص153.

[2]– سورة الفرقان، الآية 32.

3– إبراهيم قلاتي: قصة الإعراب،إعراب الجمل، دار الهدى للطباعة و النشر و التوزيع،عين مليلة، الجزائر ، 2000، ص05.

[4]– أحمد ابن فارس: مقاييس اللغة، تح: محمد عبد السلام هارون، مج1 ، دار الجيل، بيروت، ط1، 1992،، ص131.

لفظ استقل بنفسه وجنيت منه ثمرة معناه فهو كلام».[1] ومن هنا يتضح أنّ الجملة والكلام عند ابن جنّي مترادفان وهو نفس ما ذهب إليه الزمخشري في كتابه المفصل حين قال « الكلام هو المركب من كلمتين أسندت إحداهما للأخرى وذلك لا يتأتى إلاّ من اسمين كقولك زيد أخوك، وبشر صاحبك، أو في فعل واسم نحو قولك ضرب زيد، انطلق بكر وتسمى الجملة»[2] وذكره ابن يعيش بنفس المعنى في كتابه"شرح المفصل" إذ يقول:« اعلم أن الكلام عند النحويين عبارة عن كل لفظ مستقل بلفظه مفيد لمعناه ويسمى الجملة، نحو قولنا: زيد أخوك».[3]

ويقول في موضع آخر:« الجملة عبارة عن كلّ كلام مستقل».[4] فهذا الاتجاه الذي ربط بين البنية التي هي التركيب وبين المعنى الذي هو حصول الفائدة. وهذا ما فعله سيبويه في معرض حديثه عن الإسناد، إذ يقول: في باب المسند والمسند إليه:«وهما ما لا يستغني واحد منهما عن الآخر، ولا يجد المتكلم منه بدا، فمن ذلك الاسم المبتدأ أو المبنى عليه وهو قولك عبد الله أخوك، وهذا أخوك، ومثل ذلك: يذهب عبد الله، فلا بد للفعل من الاسم كما لم يكن للاسم الأول بد من الآخر في الابتداء».[5] فقد وحّد سيبويه بين مصطلح الجملة والكلام حين عبّر عنها بمصطلح الكلام قائلا:« باب الاستقامة من الكلام والإحالة»[6] فمنه:

- المستقيم الحسن مثل أتيتك أمس وسآتيك غدا

- المستقيم الكذب مثل: حملت الجبل وشربت ماء البحر.

---

[1]- ابن جني: الخصائص، ص17.

[2]- الزمخشري أبو القاسم محمد بن عمر: المفصل في علم العربية، دار الجيل ، بيروت، (دت)، ص06.

[3]- ابن يعيش موفق الدين: شرح المفصّل، ج1، إدارة الطباعة المنيرية بمصر، ط1، (دت)، ص18.

[4]- المصدر نفسه، ج9، ص91.

1- سيبويه أبو بشر عمرو: الكتاب، تح وشرح عبد السلام محمد هارون، ج1، دار العلم، القاهرة، ط3، 1966، ، ص23-24.

[6]- المصدر نفسه، ص25- 26.

– المستقيم القبيح مثل: قد زيدا رأيت.

– المحال الكذب مثل: سوف أشرب ماء البحر أمس.

فهذه كلّها جمل، لكن سيبويه لم يستعمل مصطلح الجملة، بل عبّر عنه بمصطلح "الكلام". وإذا كان هذا الاتجاه ينظر إلى الجملة على أنّها كلام، اتجاه آخر في المقابل ينفي تماماً فكرة تطابق الجملة والكلام وترادفها والفرق بينهما يكمن في«أنّ الجملة ما تضمن الإسناد الأصلي سواء كانت مقصودة لذاتها أولا، كالجملة التي هي خبر المبتدأ، وسائر ما ذكر من الجمل، والكلام ما تضمن الإسناد الأصلي وكان مقصودا لذاته، فكل كلام جملة ولا ينعكس».[1] والفكرة نفسها يؤكدها ابن هشام الأنصاري حين عرّف الكلام بأنّه:« القول المفيد بالقصد والمراد بالمفيد ما دلّ على معنى يحسن السكوت عليه».[2] وعرّف الجملة بأنّها عبارة عن الفعل والفاعل كقام زيدٌ والمبتدأ وخبره كزيد قائمٌ إذ يقول:« والجملة عبارة عن الفعل وفاعله كقام زيدٌ، والمبتدأ وخبره كزيد قائمٌ، وما كان بمنزلة أحدهما نحو "ضرب اللّص، وأقائمٌ الزيدان؟...أو كان زيد قائما وبهذا فإنّهما ليسا مترادفين كما يتوهمه كثير من الناس. وهو ظاهر قول صاحب المفصل».[3] وبهذا يكون الكلام والجملة غير مترادفين، فالجملة ما توفرت على عنصر الإسناد في حين يشترط في الكلام عنصرين أساسيين وهما الإسناد والفائدة وهو الرأي الذي يؤكده عبد الرحمن الحاج صالح بقوله:« فحتى يكون القول كلاما يجب أن يكون تاما لفظا ومعنى».[4] معناه أن تتحقق عملية الإفادة عن طريق الإسناد الكامل الكامل والمعنى الواصل. فالقول على هذا كي يكون كلاما وجب أن يكون مفيدا وتاما.

---

[1]– رضي الدين محمد بن الحسن الاستربادي: شرح الكافية في النحو لابن الحاجب،ج1، الشركة الصحفية العثمانية، بيروت، 1310هـ، ص ص31– 32.

[2]– ابن هشام الأنصاري: مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: سعيد الأفغاني، ج2، دار الفكر،لبنان، ط2،1969 ، ص419.

[3]– المصدر نفسه ، ص419.

[4] – Hadj Saleh Abderrahmane, Linguistique Arabe et linguistique générale, essai de méthodologie et d'épistémologie du ilm ALARABIYYA, TOME II, Paris,1979, p553.

والتمام من حيث المبنى والمعنى معاً؛ معناه يتحقق فيه شرط الإسناد من حيث المبنى وشرط الإفادة من حيث يكون حاملا لدلالة ومقصديه يرمي إليها المتكلم ويفهمها السامع وفق قانون اللغة والاستعمال «فجميع أنواع الكلام معانٍ ينشئها الإنسان في نفسه ويصرفها في فكره ويناجي بها قلبه ويراجع فيها عقله، وتوصف بأنّها مقاصد وأغراض»[1] وقد حدّد الجرجاني الفائدة في الكلام أو الأغراض والمقاصد قائلا:« ولا يتصور وقوع قصد منك إلى معنى كلمة دون أن تريد تعليقها بمعنى كلمة أخرى؟ ومعنى القصد إلى معاني الكلم أن تعلم السامع بها شيئا لا يعلمه ومعلوم أنّك أيّها المتكلّم لست تقصد أن تعلم السامع معاني الكلم المفردة التي تكلّمه بها، فلا تقول "خرج زيد" لتعلمه معنى "خرج" في اللغة ومعنى "زيد" كيف؟ ومحال أن تكلّمه بألفاظ لا يعرف هو معانيها كما تعرف؟ ولهذا لم يكن الفعل وحده من دون الاسم ولا الاسم وحده من دون اسم آخر أو فعل كلاما وكنت لو قلت "زيد"، ولم تأت بفعل ولا اسم آخر ولم تضمره في نفسك كان ذلك وصوتا تصوّته سواء فاعرفه»[2] وقد حدّد الجرجاني أغراض الكلام أو ما اصّطلح عليه بالمقاصد أو القصد في الكلام قائلا:« يكون الكلام إخبارا وأمرا ونهيا واستخبارا وتعجبا»[3] فاللّغة كلّها جملة من القوانين المجردة التي لا تكتسي وجودا فعليا إلاّ بالكلام، فلا وجود للّغة خارج الفعل اللّغوي الذي هو الكلام. وهذا الكلام أساسه الإفادة والإسناد، إذ «لا يتصور أن يتعلق الفكر بمعاني الكلم أفرادا مجردة من معاني النحو، فلا يقوم في وهم ولا يصّح في عقل أن يتفكر متفكر في معنى فعل من غير أن يريد إعماله فيه وجعله فاعلا به أو مفعولا، أو يريد منه حكما سوى ذلك من الأحكام».[4] فالكلمات المفردة التي لا تتعلق الواحدة منها بالأخرى لإيصال معنى ما لا فائدة منها لأنّك في آخر المطاف «لم تأت بهذه الكلم لتفيد أنفس معانيها وإنّما جئت بها لتفيد وجوه التعلّق»[5] بالكلمات

[1]- عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص406.

[2]- المصدر نفسه، ص315- 316.

[3]- المصدر نفسه ، ص35.

[4]- المصدر نفسه، ص314.

[5]- المصدر نفسه، ص316.

والألفاظ «لا تفيد حتى تؤلف ضربا من التأليف ويعمد بها إلى وجه من وجوه التركيب والترتيب»[1] والكلمات وحدها دون إسناد وبمعزل عن السياق لا قيمة لها. وفائدة الكلام كلّها يحصرها الجرجاني في قضية "الإثبات والنفي" حين يقول:«ومدار الحقيقة على الإثبات والنفي»[2] ولا يمكن أن ننفي أو نثبت قضية ما بكلمة أو لفظة واحدة، لأنّ الكلمة الواحدة لا تحمل معنى المثبت والمثبت له معاً أو المنفي والمنفي عنه في آن واحد، فلا بد لهذه الكلمات أن تؤلف ضربا من التأليف ولما «كان الأمر كذلك احتيج إلى شيئين يتعلّق الإثبات والنفي بهما فيكون أحدهما مثبتا والآخر مثبتا له. وكذلك يكون أحدهما منفيا والآخر منفيا عنه فكان ذنك المبتدأ والخبر والفعل والفاعل. و قيل للمثبت والمنفي مسند ومحدث، وللمثبت له والمنفي عنه مسند إليه ومحدث عنه. و إذا رمت الفائدة أن تحصل لك من الاسم الواحد أو الفعل وحده، صرت كأنّك تطلب أن يكون الواحد مثبتا ومثبتا له ومنفيا و منفيا عنه وذلك محال».[3]

نستنتج أنّ الكلام العربي كلّه ينبني على أساس الإثبات والنفي بنمطين من الجمل وهما:

1- المبتدأ والخبر (الجملة الاسمية).

2- الفعل والفاعل (الجملة الفعلية).

أ- **الجملة الاسمية:** وهي الجملة التي صدرها اسم "كزيد قائمٌ" وهي تتكون من ركنيين أساسيين يعرف الركن الأول بالمبتدأ والثاني بالخبر وقد عرّف ابن جنّي المبتدأ قائلا:« هو كلّ اسم ابتدأته وعريته من العوامل اللّفظية...وهو مرفوع بالابتداء»[4] وهو ثلاثة أنواع:

---

[1]- عبد القاهر الجرجاني: أسرار البلاغة، ص02.

[2]- المصدر نفسه، ص316.

[3]- المصدر نفسه ، ص316.

[4]- ابن جنّي: اللّمع في العربية، تح: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، 1988، ص29.

-صريح مثل: الولدُ ذكِيٌ.

-ضمير منفصل مثل: أنا مجنونٌ.

-مصدر مؤول مثل: "أن تصبروا خير لكم" بمعنى صَبْركُم خَيْرُ لكم.

أمّا الخبر فهو «ما أسندته إلى المبتدأ أو حدثت به عنه»[1]

ويكون الخبر مفردا، لأنّ الإفراد هو الأصل نحو "زيد قائمٌ" ويكون أيضا جملة، وظرفا وجارا ومجرورا نحو: "زيد قام أبوه" و"خالد خلفك والحمد لله".

وتنقسم الجملة الاسمية بحسب التركيب إلى اسمية بسيطة وهي المتضمنة لعملية إسنادية واحدة تتكون من ركنيين أساسيين هما المبتدأ والخبر. وإلى اسمية مركّبة وهي التي تعددت فيها العلاقات الإسنادية، واحدة منها رئيسية وينبني عليها الكلام والأخريات ملحقاتها. والجملة الاسمية قد تكون مثبتة وقد تكون منفية.

ب- الجملة الفعلية: وهي التي صدرها فعل: كقام زيد...ونجد فيها الفعل بأزمنته المختلفة وقد يكون متعدّ أو لازم وقد يكون مبني للمعلوم أو للمجهول ونجد الفاعل هو المسند إليه وإذا حذف الفاعل ينوب عنه نائبه. والجملة الفعلية قد تكون بسيطة هي الأخرى أو مركّبة وقد تكون مثبتة أو منفية. فلا يكفي أن يكون المتكلم ملماً بقواعد النحو وحدها وإنّما يجب أن يكون على دراية بكيفية استعمال هذه القواعد النحوية في مواقف وسياقات مختلفة وربّما لهذا ما كان الجرجاني يستعمل مصطلح "النحو" وإنّما كان يركز في أكثر من موضع في كتبه على مصطلح "معاني النحو"[2]، لأنّ المقصود ليس قواعد النحو فحسب وإنّما قواعد "التماسك النحوي". فلا يكفي أن يمتلك مستعمل اللغة الكفاية اللسانية للتعبير عن فكرة ما، لكن إضافة إلى ملكته اللسانية المتمثلة في قدرته على استعمال اللّغة؛ أي استعمال

[1]- ابن جنّي، اللّمع في العربية،ص29.

[2]- عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص70.

الأدوات والكلمات والتراكيب والأساليب المختلفة والتحويلات التي تطرأ عليها، عليه أن يراعي ما يتطلبه الموقف الكلامي أو السياق الذي يتم فيه الحديث، فمستعمل اللّغة لا يتمكن من التعبير عن أفكاره ومشاعره إلا من خلال التأليف بين اسمين، أو بين اسم وفعل، وانطلاقا من هاتين البنيتين يتشكل كل الكلام باللغة العربية «إذ لا يكون كلام من جزء واحد، وأنّه لابد من مسند ومسند إليه».[1] وهو ما يشكل البنية الأساسية للغة العربية. وتشكل قواعد التعبير نسقا من القواعد التي تقوم بنقل البنية الأساسية للغة من التمثيل الدلالي التداولي إلى بنية صرفية وتركيبية، وهذه البنية الأساسية هي (فعل وفاعل) أو (مبتدأ وخبر) ويدخل على هذه البنية الأساسية عدّة تحويلات للربط بين الأفكار، كإدخال إنّ وأخواتها أو أدوات التأكيد والنفي والاستفهام والنداء أو النصب والجزم واستعمال الأدوات التي تربط بين الجمل والأفكار بحروف المعاني وحروف العطف وباقي الأدوات وبإدخال الظروف والنعوت والبدل والاستثناء والمفاعيل بأشكالها المختلفة من مفعول مطلق إلى مفعول فيه ومعه وتمييز أو حال...

وقد تقدّم أو تؤخر أو تحذف أو تضاف، وهذا كلّه حسب الوضع التواصلي الذي يكون فيه المتكلّم أو المعبّر « وبهذا تكون التحويلات وسيلة من وسائل تنظيم السيّاق الخطي والتداولي وربط الجمل فيما بينها»[2] هذه التحويلات وهذه الأدوات تعتبر من تقنيات التعبير وهذه التقنيات وتوظيف الأدوات بطرق خاصة بخروجها عن المألوف قد تضفي على التعبير دقة وإيقاعاً وبعداً تداولياً، فهذه التقنيات التعبيرية المختلفة والتي تتحول بموجبها البنى اللغوية الأساسية من مجرّد تقنيات لسانية إلى استخدام مخصوص وفقا لما يتطلبه الموقف الكلامي والذي تتفاعل فيه الكفاية اللسانية بالكفاية التداولية، تكون مرتبطة ارتباطا وثيقا بالظرف الاجتماعي لاستعمال اللغة، إذ يتوسع الحقل اللساني ليضّم السّياق الاجتماعي الذي يتم فيه

[1]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز،المدخل ش.

[2]– عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية وتقنيات التعبير والتواصل، ص27.

إنجاز الملفوظات التعبيرية المختلفة. فاللغة بهذا ينظر إليها على أنّها وسيلة للتواصل أو وسيلة للتفاعل الاجتماعي. وهذه اللغة تتضح من خلال الكفاءة التعبيرية التواصلية والتي من خلالها يبيّن المتكلم مدى قدرته على التواصل وفقا للسّياق الذي يجري فيه القول أو الكلام.

6-2 الكفاية التواصلية (التعبيرية):

للتعبير عن أفكارنا ينبغي علينا معرفة النظام اللّغوي الذي نرغب التعبير به من كلمات ودور الاستعمال في تغيير معانيها والقواعد (أي معرفة البنى الأساسية للّغة أو قواعد النحو، والتقنيات التحويلية تخضع لها) ومعرفة الطرائق المختلفة التي تمكننا من التعبير عن فكرة ما في إطار هذا النظام؛ أي القواعد التداولية التي يتم وفقها اختيار صيغة الكلام وبنيته التركيبية من خبر واستفهام وتعجب ونداء وبناء للمجهول...معناه معرفة الوظائف التداولية للعناصر اللغوية. لذا يمكننا القول إنّ التعبير أو الكلام يتضمن عدّة تقنيات تتعلق ببناء الجملة بنمطيها (الاسمية والفعلية) داخل نص التعبير وما يلحقهما من تقديم وتأخير وحذف وزيادة في عناصرهما، كاستعمال الأدوات والضمائر داخل هذا التركيب وعلاقة هذا التركيب بغيره في إطار هذا النص التعبيري على اعتباره وحدة دلالية، وهذه الوحدة ليست شكلا ولكنّها معنى. وبهذا لا يكون التركيز عند تحليل أي نص تعبيري على الجملة لوحدها فقط وإنّما يركز على المستويات الدلالية والمعجمية والنحوية، لأنّ الكلمة تتضام مع أخرى لتنتج الجملة وكذا الجملة ترتبط بجملة أخرى لتنتج نصا تعبيريا وكلّ من الكلمة والجملة والنص تحمل معنى أو دلالة. فأي نص ينجزه المتكلم (متعلم مراكز محو الأمية) هو عبارة عن نص تعبيري يضم في طياته الجملة بنمطها إلى علاقة هذه الجمل بغيرها في إطار هذا التعبير الذي يعتبر ترابطا نصيا وهذا الترابط لا يتحقق إلاّ إذا توفرت مجموعة من الأدوات التي تحققه منها أدوات العطف والمرجعية والإحالة والإبدال والحذف والتكرار والعلاقات المعجمية والمقارنات والجمل المفسّرة وغيرها من الأدوات...هذا يعني أنّ أيّ نص مكتوب

ينجزه المتعلّم سيركز فيه على بنائه اللّغوي الجملي بنمطيه وعلى المستوى النصي (التعبيري) أو ما يحقق تماسك هذا النص (التعبير) وتضامنه وترابطه.

فإذا كان نظام الجملة ينبني على أساس المسند والمسند إليه أو المسند إليه والمسند، ولا يخلو أيّ نص كان من هذين النمطين، فعلى المستوى الجملي هناك عدّة علاقات تربط بين عناصر الجملة الاسمية منها والفعلية لذلك فإنّ المستويات التحليلية لأيّ نص تعبيري ما يبدأ أولا بالمستوى الجملي ثم المستويات التحليلية النصية أو أدوات التماسك النصي: وهذه القواعد التي تحقق الانسجام والاتساق الداخلي للنص كانت مدار بحث عند الكثير من اللغويين: بحيث عرفوا الانسجام على أنّه « معيار يختص بالاستمرارية المتحققة في عالم النص، والمقصود منها الاستمرارية الدلالية التي تتجلى في منظومة المفاهيم والعلاقات الرابطة بين هذه المفاهيم».[1] فالانسجام يعتبر من المفاهيم التي تكشف عن التلاحم القائم بين الجمل والفقرات والنص بكامله، فهو يعني بالكيفية التي يتم بها تركيب النص دلاليا، فالانسجام ينظر إليه على«اعتباره من صنف الممارسات الخطابية فهو من قبيل تحليل الخطاب مراع لجنس الخطاب، ومرمى النص، والمعارف المتبادلة بين المتلفظين المشاركين في مقام تفاعلي معيّن»[2] فإذا كان الاتساق هو « ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة لنص/ لخطاب ما، ويهتم فيه بالوسائل اللّغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكوّنة لجزء من خطاب أو خطاب برمّته»[3] فقيمة العنصر اللساني لا تظهر إلاّ من خلال علاقاته بالعناصر الأخرى القبلية والبعدية، فإنّ الانسجام هو الترابط الدلالي بين أجزاء النص؛ بمعنى أنّ الانسجام أعمّ وأشمل وأعمق من الاتساق. فالاتساق يتحقق به النظام والترابط الوصفي

[1]– جميل عبد المجيد: البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ،مصر، 1998، ، ص141.

[2]– باتريك شارودو ودمينيك مانقنو: معجم تحليل الخطاب، تر: حمادي صمود وعبد القادر المهيري، دار سينا ترا المركز الوطني للترجمة،، تونس، 2008 ص101.

[3]– محمد خطابي: لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي،، ط1، 1999،ص15.

(الشكلي) بين الوحدات اللغوية، بحيث يؤدي السابق منها إلى اللاحق منها من خلال وسائل الربط، كالإحالة والحذف والتكرار...) أمّا الانسجام فيتحقق من خلال الترابط المفهومي. فالانسجام «يشمل بالإضافة إلى الوسائل المعتادة علاقات مفهومية كالسببية والجزئية والكلّية»[1] وإذا كان الاتساق والانسجام ممّا يحقق نصّية النص الذي هو «نسيج من الكلمات يترابط بعضه ببعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلّي».[2] وبتعبير آخر الكلام المكتوب أو الذي يقال من أجل أن يكون كيانا متحدا ولا عبرة بطوله وقصره وهو «ترابط مستمر يرافق فيه محورا لاستبدال محور المجاورة، بحيث يتجلى فيه الترابط النحوي على أشدّه والعناصر التي يتألف منها لابد أن يتبع بعضها بعضا بطريقة تيسّر على القارئ أو المتلقي تسلم الرسالة التي يبثها المتكلم»[3] ولتحقيق ذلك لابد في هذا« الترابط أن نبني المتأخر منه من حيث المعنى ومن حيث القاعدة النحوية على المتقدّم أو العكس بحيث يكون المظهر الخارجي له مشاكلا للمظهر الداخلي ممثلا في الموضوع. وذلك لا يتحقق إلا بالتماسك أو السبك Cohésion والانسجام أو الاتساق Cohérence»[4] وهذه النقطة سبق وأن أشار إليها الجرجاني في إطار حديثه عن النظم حين قال: «لا نظم في الكلم ولا ترتيب حتى يعلّق بعضها ببعض وينبني بعضها على بعض وتجعل هذه بسبب من تلك»[5] والنظم عنده نظير «النسيج والتأليف والصياغة والبناء والوشي والتحبير»[6] لذلك « يقيسون الكلام في معنى المعارضة على الأعمال الصناعية كنسيج الديباج وصوف الشنف

[1]– روبرت دي بوجراند: النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ، ص300.

[2]– إبراهيم محمود خليل: في اللسانيات ونحو النص، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، 2007، ص217.

[3]– المرجع نفسه ،ص ص217– 218.

[4]– المرجع نفسه، ص218.

[5]– عبد القاهر الجرجاني: دلائل الإعجاز، ص44.

[6]– المصدر نفسه، ص40.

والسوار وأنواع ما يصاغ وكل ما هو صنعة»[1] فالنظم سبيله سبيل الصناعات اليدوية التي يتفنن الصانع الماهر تفننا يبدع معه صوره تحطّ في الأذهان ولا يبارحها.

فتأليف الكلام عند الجرجاني أو النظم «نظير الصياغة والتحبير والتنويف والنقش وكل ما يقصد به التصوير»،[2] فالنظم تصوير أو صياغة – كما سماه الجرجاني– وهو المعتبر في التفاضل بين كلام وكلام آخر، لأنّ الألفاظ المفردة لا يتم التفاضل فيما بينها ما لم تدخل في تركيب وتؤلف كلاما فيما بينها وتؤلف كلاما تنتظم أجزاءه في صورة متكاملة في سياق ما. هذه الصورة الكلية التي تمتزج فيها الكلمات حسب معانيها ومواقعها وعلاقاتها بغيرها داخل الجمل وعلاقة الجمل فيما بينها، كما تمتزج الألوان والأصباغ وتخيّر وتدبر في مواقعها ومقاديرها ومراتبها كي تخرج إلى الواقع في أبهى صورة وأحلى حلة. إذ « من الكلام ما أنت ترى المزية في نظمه والحسن كالأجزاء من الصيّغ تتلاحق وينظم بعضها إلى بعض حتى تكثر في العين»[3] فيكون الكلام بأجزائه المتحدة نظما بمثابة صورة كلّية سبيل المعاني في هذا النظم « سبيل الأصباغ التي تعمل منها الصور والنقوش فكما أنّك ترى الرجل قد تهدى في الأصباغ التي عمل منها الصورة والنقش في ثوبه الذي نسج إلى ضرب من التخيّر والتدبير في أنفس الأصباغ وفي مواقعها ومقاديرها وكيفية مزجه لها وترتيبه إيّاها إلى ما لم يهتد إليه صاحبه فجاء نقشه من أجل ذلك أعجب وصورته أغرب، كذلك حال الشاعر والشاعر في توخيها معاني النحو، ووجوهه التي علمت أنّها محصول النظم»[4] ويؤكّد فكرة "معاني النحو" هذه حين يقرر أنّه « لا تكون الفضة خاتما أو الذهب سوارا أو غيرهما من أصناف الحلّي بأنفسهما، ولكن ما يحدث فيهما من الصورة، كذلك لا تكون الكلم المفردة التي هي أسماء وأفعال وحروف كلاما وشعرا من غير أن يحدث فيها النظم الذي حقيقته

[1] المصدر نفسه، ص201.

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ، ص201.

[3]– المصدر نفسه ،ص70.

[4]– المصدر نفسه، ص70.

توخي معاني النحو وأحكامه»[1] فالنظم إذا هو كلّ ما ينتجه المتكلم وفقا لمقتضيات الاتصال والسياق الذي يوجد فيه. والنظم هو صورة يراعيَ فيها علاقات الكلم بعضها ببعض داخل الجمل وعلاقات الجمل بعضها ببعض على أساس التناسب والتناسق والانسجام والملاءمة الدلالية لذلك فإنّ النظم «يعبّر فيه حال المنظوم بعضه مع بعض وليس هو الضمّ الذي معناه ضمّ شيء كيفما جاء واتفق»[2] فالجرجاني تنبه إلى العلاقات بين الكلم – وهو ما سماه "بالتعليق" في إطار الجملة– وإلى العلاقة الرابطة بين الجملة وغيرها من الجمل في إطار أوسع من الجملة هو إطار النظم الذي يؤخذ فيه بالحسبان موضوع السيّاق التواصلي. لذلك ذكر الجرجاني مصطلح "النحو" ومصطلح "معاني النحو"، فإذا كانت الجملة تعتمد على قواعد النحو لوحدها فإنّ النظم يعتبر فيه "معاني النحو" أو بمعنى آخر قواعد "تماسك النظم وتلاحمه فما هذه القواعد التي تحقق الترابط بين أجزاء هذا النسيج اللفظي التي تتصل فيه الجمل بعضها ببعض كأنّها نسيج متماسك الخيوط ليحقق سمة التواصلية، لأنّ التماسك يهتم بالعلاقات بين أجزاء الجملة وأيضا بالعلاقات بين جمل النص وفقراته، فهو ذو طبيعة دلالية من جهة وشكلية من جهة أخرى وهما جانبان يحققان التماسك الكلي والشامل للمنظوم.

فإذا كان جانب المعرفة النحوية هو تركيز على الملكة اللسانية، فإنّ جانب معاني النحو في المقابل هو تركيز على الملكة التبليغية التواصلية التي لا تتحقق إلاّ إذا تمكّن الدارس أو المتعلّم من الملكة اللسانية من جانب والملكة التداولية من جانب آخر، لهذا فإنّ لمعرفة الملكة اللسانية التي يمتلكها متكلم اللغة ومدى قدرته على التفريق بين نمطي الجملة الفعلية والاسمية وجب النظر في:

1– قدرته على التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية.

2– تركيب الجمل (الاسمية منها والفعلية)

[1]– المصدر نفسه، ص373.

[2]– عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز ،ص40.

3- استخراج المبتدأ والخبر

4- استخراج الفعل والفاعل والمفعول به وتحديد نوع الفعل.

5 تعيين الفعل اللازم والفعل المتعدّي .

6- التفريق بين وظيفة الحروف المختلفة

أ- حروف النصب

ب- حروف الجزم

ج- حروف الجرّ

7- القدرة على التحويل وإعادة صياغة الجمل بطرق مختلفة.

8- تعيين المضاف والمضاف إليه والصفة والحال..

ولمعرفة مدى قدرة المتعلّم على توظيف معارفه اللّسانية في مواقف تبليغية وفق سياق معيّن وجب النظر في مدى قدرته على الخروج من مستوى الجملة إلى مستوى النص، لأنّ معرفة نحو الجملة لم يعد كافيا لمجابهة الواقع اللغوي التداولي بالرغم من أنّ الانطلاقة من الجملة، لأنّها تمثل نواة النّص، لكن النّحو على مستوى الجملة لا يقدم العلاقات بين الجمل ولا يوضّح لنا كيف يتحقق الانسجام داخل النص أو كما سمي بالتضام والتماسك الداخلي للنص. على هذا فإنّه إلى جانب التركيز على الملكة اللسانية لدى متعلّم مراكز محو الأمية وجب التركيز على ملكته التواصلية؛ أي قدرته على توظيف مختلف الجمل بأنماطها المختلفة في مواقف تبليغية حيّة وفق ما تقتضيه الظروف لذلك وجب التركيز على قدرته على إنتاج نصوص متكاملة أو تعابير؛ بمعنى أصحّ في مواقف اجتماعية معيّنة. وعلى قدرته على الربط بين الجمل المختلفة لتحقيق التواصل لذا فإنّ النظر في مجرّد قدرته اللسانية غير كاف، لكن إضافة إلى ذلك يجب النظر في نصوصه من مختلف الزوايا من حيث:

أ- قدرته على إقامة العلاقات البنيوية بين عناصر الجملة والربط بينها وبين الجمل التي قبلها وبعدها وذلك في مخالفة:

1- قاعدة إعراب المبتدأ.

2- قاعدة إعراب الخبر.

3- قاعدة إعراب الفاعل.

4- قاعدة إعراب المفعول به (الاسم المنصوب).

5- قاعدة إعراب الاسم المجرور.

6- قاعدة مطابقة الصفة للموصوف في الإعراب.

7- أخطاء في إعراب الأفعال.

كما ينظر مدى قدرة المتعلّم على:

1- صياغة الجمل (الاسمية والفعلية منها) داخل النص (التعبير):

- جمل ناقصة بنية ودلالة.

- جمل خاطئة بنية ودلالة.

-ا لتكرار.

- أخطاء في تركيب عناصر الجملة (الاسمية والفعلية).

- تأثير اللغة الأم (النقل من القبائلية والعامية)

- أخطاء في الربط بين عناصر الجملة وغيرها من الجمل.

كما ينظر: مدى قدرة المتعلّم على:

1- استعمال الأدوات:

- أدوات في غير محلّها.

- أدوات زائدة.
- التجريد من الأدوات.

وكذا النظر في قدرة المتعلّم على إحداث المطابقة بين أجـزاء الكلام من خلال التركيز على:

- الاختيار الخاطئ لعلامات العدد في الأفعال.
- الاختيار الخاطئ لعلامات التذكير والتأنيث.
- عدم التطابق من حيث الشخص.

كما يتم التركيز في تحليل النصوص التعبيرية المنجزة من طرف المتعلّم على:

- قدرته على استعمال الضمائر.

2- أخطاء في استعمال الروابط بين الجمل في:

أخطاء الإحالة: ذلك أنّ المتكلم المعبّر يلجأ إلى استعمال الضمائر للربط بين الجمل ووظيفتها هي الإشارة إلى كلمة أو عبارة سابقة أو لاحقة في النص، أو المحادثة والتعويض عنها بالضمير أو بالتكرار أو بالتوابع أو بالحذف وهي على نوعين:

إحالة قبلية وإحالة بعدية: فالضمائر تكتسب أهميتها على اعتبارها تنوب عن الأسماء والأفعال والعبارات والجمل المتتالية، فقد تحل محل كلمة أو عبارة أو جملة أو عدّة جمل وتربط بين أجزاء النص المختلفة شكلا ودلالة داخليا وخارجيا، قبليا وبعديا لذا فإنّ للضمائر بمختلف أنواعها (ضمائر المتكلم والمخاطب والغائب أو ما يمكن أن نسميه الضمائر الشخصية وضمائر الإشارة وضمائر الموصول) دورا مهما في تحقيق التماسك النحوي في النصوص مثل:

وصل الساحر الذي انتظره الجمهور.

فكلمة "الذي" تشير إلى "الساحر"، وهي مرجعية قبلية، ومع ذلك ترتبط بما بعدها بضمير الصلة، فالاسم الموصول من الأدوات التي تحقق التماسك والوصل بين أجزاء الكلام. أو بين الجمل بما أنّ "الساحر" ذكر في الجملة الأولى وهو مُعرّف جاء لفظ "الذي" ليحل مكانه

فصار شبيها بالضمير، إذ يحلّ مكان الاسم الظاهر بدليل أنّ جملة الصلة تحتاج إلى مكوّن نحوي تحويلي هو الضمير العائد (العكسي).

والإحالة أداة كثيرة الاستعمال في الربط بين الجمل والعبارات التي تتكوّن منها النصوص.

ب- التكرار: تعتبر من أدوات ربط الجمل بعضها ببعض، والتكرار قد يكون جزئيا وقد يكون كلّيا وهو الذي تتكرر فيه جملتان أو أكثر باللفظ والمعنى، ومنه ما يكون تكرارا في المعنى لا في اللفظ كقولك مثلا:

إن جئته راكعا أو جئته متوسلا فهو لا يلين.

وهو من الأدوات التي تحقق الاتساق والانسجام في النص كقوله تعالى في سورة القارعة: "القارعةُ ما القارعةُ"، وهو عادة المبتدأ بلفظه أو قد يكون تكرارا بالمصاحبة أو الرصف كقولك: أصبح في حيص بيص...

وإلى جانب الإحالة والتكرار نجد الربط بأحرف العطف: وهي من الروابط التي لا غنى عنها في وصل الجمل، ومنها "العطف بالواو" والتي توجب الاشتراك "والعطف بالفاء" التي توجب زيادة عن الاشتراك الترتيب "والعطف بثم" التي توجب الترتيب مع التراخي، والعطف "بأو" التي تعني التخيير فوظيفة العطف هي وصل أجزاء الكلام بعضه ببعض وجعل المعطوف والمعطوف عليه في علاقة شراكة (أي وجود سبب أو علاقة مشتركة بين المعطوف والمعطوف عليه) هي من أولى وسائل التماسك النصّي ومنها أيضا نجد:

الربط بالتعريف: فهذه الأداة لا تحوّل النكرة إلى معرفة فقط، وإنّما تتعدى هذه الوظيفة إلى وظيفة الربط بين الجمل حيت تعتمد تقنية التذكر والاسترجاع، إذ تذكر المتلقي بما سبق ذكره في الكلام من مثل:

فإن قتل الفقر عائلة فنحن تلك العائلة.

إضافة إلى تقنية الربط بأحرف العطف، نجد **تقنية الحذف**، وهي طريقة للربط بين الجمل أفضل من الذكر في بعض الحالات وهي التي في بعض الحالات أيضا تجعل الجمل

المتعددة كأنها جملة واحدة، إذ لا يمكن التفريق بين أجزائها أو الواحدة عن الأخرى، وهي ظاهرة تعتمد على آلية التذكر والاسترجاع من مثل:

لو رغب لقتلكم جميعا وتقديره لو رغب أن يقتلكم لقتلكم جميعا أو لو رغب في قتلكم لقتلكم جميعا.

كما أنّ تغيير رتبة عنصر لغوي ما أو موضعه من مكان لآخر يلعب دورا كبيرا في فهم فحوى النص وكيفية تشكيله وتلقيه، وهو ما سمي بالتقديم والتأخير: أي تقديم ما حقه التأخير وتأخير ما حقه التقديم فإنّ ذلك يقوم على الإفادة أكثر من الترتيب المنطقي للعناصر اللّغوية، لأنّ ذلك يحقق أكثر فكرة الاتساق والانسجام ويعمق الفكرة في ذهن المتلقي كأن تقول مثلا:

ولو قهرت الأعادي وغلبت الوحوش تظل في نظري صغيري الذي عهدته.

أضف لظاهرة التقديم والتأخير القدرة التي يمتلكها المتعلّم على عدم الخلط بين أزمنة الأفعال المختلفة.

كل هذه الظواهر اللسانية والنصّية سنعرض لها بالتفصيل في الفصول التي تلي هذا الفصل كدراسة تطبيقية على متعلّمين مراكز محو الأمية لمعرفة مدى قدرتهم على التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية والتفريق بين أركان الجمل المختلفة (الاسمية منها والفعلية) وكذا معرفة مدى قدرتهم على توظيف هذه الجمل لتشكيل نصوص معيّنة وفق ما يقتضيه السيّاق أو المقام التواصلي باللّغة العربية الفصحى في ظل المقاربة التواصلية.

وخلاصة القول فإنّ المقاربة التواصلية تنبني على مفهوم اللّغة التي تعدُّ وسيلة للتواصل ووسيلة التفاعل الاجتماعي، إذ تحدد المعايير اللّغوية بتدخل العناصر الاجتماعية، الثقافية، النفسية للمتعلم فإذا كان تشومسكي ينظر إلى الكفاءة اللّغوية كغاية في نفسها، فإنّ المقاربة التواصلية تؤكد على ضرورة وضع كفاءات لغوية، حيث لا تكون غاية في ذاتها وإنّما بحسب تمثيلها مظهرا للكفاية التواصلية كما يقول ويداوسون لهذا فإنّ مفهوم اللغة ككل يعتمد

على الكفاية اللّغوية من جانب وهو المعرفة النحوية؛ أي المعرفة الضمنية بقواعد اللّغة. والكفاية التواصلية هي المصطلح الذي وضعه ديل هايمز كمقابل لمصطلح الكفاية اللّغوية، لأنّه آخذ تشومسكي على أنّه لم يأخذ بعين الاعتبار في حديثه عن الكفاية اللّغوية الظروف الاجتماعية لاستعمال اللّغة. لهذا وسع النطاق اللّغوي أو الحقل اللّغوي الذي أضاف إليه السياق الاجتماعي الذي يتم فيه إخراج الملفوظات، بعدها حاول عدّة مؤلفين تحديد المكوّنات المختلفة للكفاية التواصلية من بينهم مثلا: صوفي موران التي قسمتها إلى:

- مكوّن لغوي: وهو المعرفة الضمنية لقواعد اللغة (صوتي، صرفي...) وهو الاستعمال
- مكوّن مرجعي: هي معرفة العالم، الأشياء وعلاقاتها.
- مكوّن سوسيوثقافي: أو هي قواعد التلاؤم والملاءمة اللّغوية للواقع مثل استعمال "أنتم" بالفرنسية بدل "أنت" vous et tu
- مكوّن خطابي (يجمع قواعد التفاعل) أو هو التوظيف أو تطبيق القواعد أو منها الإقناع والقدرة على الكلام بطرق مختلفة.

من جانب آخر وضع اللّغوي ويداوسون تحديدات دقيقة حول المقاربة التواصلية حين فرّق بين "الاستعمال" Usage "والتوظيف" Emploi، مؤكدا أنّه لحد الآن يؤخذ بعين الاعتبار في التعليم جانب "الاستعمال"، ويهمل جانب "التوظيف"، ومن أجل تواصل فعّال وجب أن يتمكن المتعلّم من إنتاج ملفوظات لغوية متطابقة مع نيته التبليغية، وفي الوقت نفسه مواتية وملائمة للموقف التواصلي الذي يكون فيه، أو ما سمّاه "البعد التأقلمي المزدوج للغة".

كما وضح أو حدّد أيضا الطريقة التي يتم بها تشكيل المعنى في اللغة.

والمفهوم الثاني الذي تنبني عليه المقاربة التواصلية هو **اختيار المحتوى** على عكس الطرق الأخرى فإنّ المقاربة التواصلية يتم فيها اختيار وانتقاء المحتوى طبقا للحاجيات اللغوية عند المتعلّمين وبتعبير آخر حسب فائدتهم أو مصلحتهم وأهدافهم والأفعال اللغوية التي يستعملونها. لهذا تولدت عن ذلك وثيقة بالفرنسية تدعى "المستوى العتبة" التي تصف

المستوى الأدنى للكفاءة اللغوية باللغة الهدف أو اللغة الثانية. فالحاجيات اللغوية للمتعلّمين تلعب دورا فعّالا في اختيار المحتوى في المقاربة التواصلية.

ويضع مفهوم التعلّم في المقاربة التواصلية المتعلّم في الدرجة الأولى: فمفهوم التعلّم في المقاربة التواصلية ينظر إليه كنظام نفسي لبناء الفرضيات ليس كنظام لتشكيل العادات، لأنّ الإنسان يمتلك نوعين من المعرفة المعرف الصريحة مثل معرفة السباحة. فكل الفرضيات التي نفترضها تشكل جسرا بين اللّغة الأولى واللّغة الثانية (الهدف) مما يسمح ببناء ذهني لنحو شخصي أو بين لغوي (لغة انتقالية). في هذا المنظور الخطأ يعتبر شيء عادي ضروري ومسموح. والأخطاء بإمكانها أن تنتج من عدّة منابع. فالمقاربة التواصلية تختلف إذا من خلال معالجتها للأخطاء ومن خلال **مفهوم التعليم:** المفهوم الأعظم في المقاربة التواصلية هو بالضرورة **مصطلح الأصالة:** والأصالة: نقصد بها **سياق تواصلي طبيعي؛** معناه الوثائق، الوسط والبيداغوجيا يجب أن تكون أصلية. ونتحدث عن **الوثائق الأصلية** عندما ينتج متكلم أصلي باللغة الأولى رسالة موجّهة إلى مستمع أصلي باللغة الأولى. نتحدث عن **البيداغوجيا الأصلية** يتعامل المعلّم مع الوثائق حسب نيات الكاتب أو منتج تلك الوثائق (مثلا أغنية) ما لم تكتب من أجل أن تصبح تمارين نحوية إنّما من أجل تحريك المشاعر وأخيرا كلّ هذا يجب أن يحدث في **وسط أصلي أو وسط طبيعي،** والقسم ليس وسطا أصليا لكنه اصطناعي لذلك وجب إعادة تشكيل وضعيات للتفاعل التي تحدث في الوسط الطبيعي. فالمعلّم عليه أن ينحاز إلى الأنشطة في فرق صغيرة والتي تولّد التبادلات غير المنتظرة والتي تحدث تحاورات؛ أي يجب تحفز المتعلّم على ضرورة التواصل أو دفعه إلى ذلك بجعله يحس بالرغبة الحقيقية في التواصل والتبادل كحل المشكلات، لعبة الأدوار، المناقشات الحديث عن الأخبار...

فالمقاربة التواصلية – بدون شك– مقاربة يمكن أن تحدث نقلة نوعية في ميدان التعليم وعلم تعليم اللّغات. إمّا على صعيد مفهوم اللّغة واختيار المحتوى أو التعلّم أو التعليم. فالمتعلّم سيصبح فاعلا في تعلّمه والمعلّم سيكون مسهلا، لكن في المقابل الأمور غير

واضحة من حيث احتياجات المتعلّمين، بحيث لا نعرف من الذي يحدّدها، هل المتعلّمون أم المؤسسات التعليمية؟ وهل يمكن فعلا أن نتحدث عن الأصالة في وسط تعليمي. هذا ربّما سيكون تحديا جديدا للتعليمية في السنوات القادمة. و ربما دراسة و تحليل طبيعة النصوص و الكفاءات و المشاريع المقترحة في اطار المقاربة التواصلية سيوضح ذلك.سنحاول دراسة ذلك في الفصل الأول من الباب الثاني.

الباب الثاني

واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في مراكز محو الأمية

الفصـــــــــــــــــــل الأول

المحتويات اللغوية في كتب اللغة العربية لمستويات محو الأمية الثلاث

1- وظائف الكتاب المدرسي

2- الأسس النفسية والتربوية التي بموجبها توضع الكتب التعليمية

3- دراسة الجانب الشكلي في كتب مراكز محو الأمية

4- علاقة المضمون (المحتوى) بالمتعلم في كتب مراكز محو الأمية

5- أنشطة التعلم وفق المقاربات

5-1- المقاربة بالكفاءات

5- 2- المقاربة النصية التواصلية

5-3- بيداغوجيا المشروع

5-4- نظام الوحدات

5- 5- التمارين المرفقة

مدخل

يعتمد المعلّم في أداء مهامه التعليمية – إلى جانب قدراته الشخصية والفكرية– على وسائل وأدوات تساعده على توضيح ما يصعب على المتعلّم فهمه. وأهم هذه الوسائل التي يستعين بها المدرس لتوضيح المعاني والمفاهيم، وشرح الأفكار، الكتاب المدرسي الذي يعتبر المنهج والمعين الذي يوجّه سيرورة الوحدات التعليمية. كما أنّه السّند الذي يعتمد عليه المتعلّم في تحصيله للعلم وتدريبه على القراءة، كونه «الوعاء الذي يقدم فيه زاد المعرفة للتلاميذ في ضوء خصائصهم النفسية».[1] فما هي الوظائف التي يقوم بها و ما هي الخصائص التي نجدها في الكتب الموجهة إلى مراكز محو الأمّية ؟.

1- وظائف الكتاب المدرسي[2]:

للكتاب المدرسي وظائف معيّنة، وشروط خاصة يجب أن تتوفر فيه كونه، موجَّها بالدرجة الأولى للمتعلّم، لكنه يفيد كذلك المعلّم.

1- يوفر الكتاب المدرسي تنظيما للمادة يستعين به المدرّس في إعداد دروسه، لأنّه المرشد والحجر الأساس في العملية التعليمية التعلّمية.

2- يقدّم للمعلم والمتعلم على حد سواء المعلومات والأفكار الأساسية المتصلة بالمنهج.

3- يحتوي الكتاب على صور ورسومات بيانية، وخرائط، وغير ذلك من الوسائل الإيضاحية المتعلقة بالدرس. كما يشمل على أسئلة وتمارين تساعد على فهم واستيعاب المادة الواردة فيه من قبل المتعلّم، كما يساعد المعلّم في مهمته.

[1]- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر ، بيروت، ط2، 1986، ، ص50.

[2]- المرجع نفسه، ص51.

4- يمكن استعمال الكتاب المدرسي من تعليم القراءة الفاحصة، من خلال النّصوص الواردة في الكتاب، مما يساعد التلاميذ على تحسين قراءتهم، وتنمية قدراتهم، واستقامة أسلوبهم كتابة ونطقاً.

ويبقى الكتاب مصدرا للتثقيف، لما يمتاز به من مزايا لا تتوفر في الوسائل الأخرى التي تنافسه. فالكتاب يمكن العودة إليه في أيّ زمان ومكان، وبه يتم الاطلاع على مختلف ثقافات الأمم وتاريخها، وكذا يدفع إلى التفكير في كثير من الأشياء، وينمّي القدرات العقلية، ولكي يؤدي الكتاب وظائفه على أكمل وجه، لابد أن يحقق الشروط الآتية[1]:

1- وضوح وتحديد المعلومات والأفكار الواردة فيه حتى يتحقق الفهم. وباعتبار التدرج في سرد المعلومات المتعلقة بالدرس.

2- يجب أن تكون المعلومات الواردة فيه صحيحة ودقيقة، وهو شرط مهم جدّا، لأنّه إذا لم تتحقق الصحة، ودقة المعلومات سقطت مصداقية الكتاب.

3- أن لا تحمل نصوص الكتاب أيّ إساءة إلى الشعوب، سواء من الناحية الثقافية أم العلمية.

4- أن تكون المادة التعليمية فيه منظمة وممنهجة.

5- أن تكون اللّغة المستعملة فيه والمصطلحات المستخدمة والأسلوب المعتمد مناسبا للمستوى التعليمي للمتعلم.

6- أن يكون حجم الكتاب المدرسي وشكله ولونه وحجم الحروف المكتوب بها مناسبًا وملائما.

[1]- جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية ، ص52.

فمن المسلّم به أنّ الكتاب المدرسي، وخاصة في نظامنا التربوي يأتي في مقدّمة الوثائق، والوسائل الأساسية لعملية التعليم والتعلّم، فهو المرجع للمتعلّم، والسند البيداغوجي للمعلّم.

ويضم الكتاب المدرسي عموما مجموعة من المواضيع المختلفة على اختلاف المستويات، ويجد القرّاء فرصة للتعرّف على أشياء كثيرة من خلاله.

2- الأسس النفسية والتربوية التي بموجبها توضع الكتب المدرسية[1].

أ- الأساس النفسي: يمكن أن نلخصه في هذه النقاط:

1- أن يخاطب الكتاب المتعلّم ككائن نشط ومتكامل، بما أنّ الكتاب أداة تعلّم يكتسب من خلاله معارف جديدة، ويتحقق ذلك بمشاركته وإدماجه في البيئة.

2- الكتاب وسيلة لإثارة التفكير وتنميته وتعميقه فهو مستودع المعلومات والحقائق، فإنّ المتعلّم لا يتناوله إلا بذكره وحفظه.

ب- الأساس التربوي: يأخذ المؤلف بعين الاعتبار طبيعة المتعلم وعلاقته بمجتمعه، والخبرة التي يمتلكها. كما أن الأساس الثقافي له دور في اختيار المؤلف لمادة كتابه، ولطريقة عرضه له. وبوسعنا أن نستنتج ذهنية المؤلف من خلال طريقة اختياره لمادته، وطريقة عرضها على المتلقي.

3- الأساس الاجتماعي:[2]

1- أن يجمع الكتاب بين المادة والطريقة، وأن يكون وسيلة في ترجمة أهدافه إلى وحدات سلوكية عند المتعلم.

---

[1]_ جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية ، ص50.

[2]- المرجع نفسه والصفحة نفسها.

2- أن يكون الكتاب أداة من أدوات تكوين شخصية المتعلّم، وأداة تأثير عليه في مجال الخبرة الاجتماعية والعلاقات الإنسانية.

3- أن يصوّر الحياة من تجارب البشر، والحلول المستعملة، لمساعدة المتعلم على اكتساب رصيد معرفي يستعمله في خبرات حياته.

4- أن يكون مُعينًا على التعبير والتطوير والبناء في اتجاه سليم.

3- دراسة الجانب الشكلي في كتب مراكز محو الأمية وتعليم الكبار (المستوى الأول والثاني والثالث):

الكتاب رقم 1: "كتاب اللغة العربية" المستوى الأول، الجذع المشترك، والذي يرافقه دليل "كتاب اللغة العربية المستوى الأول جذع مشترك" الموجه للمنشط "المعلم." بعد قراءتنا المتمعنة لهذا الكتاب توصلنا إلى الملاحظات الآتية:

3-1- الشكل: كتاب اللغة العربية جذع مشترك للديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، كتاب متوسط الحجم حوالي (21 × 27) سم، متكوّن من 152 صفحة بغلاف أصفر، عنوانه مكتوب باللون الأسود وبالبنط العريض (كتاب اللغة العربية)، يعلوه عنوان مكتوب باسم الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار في الأعلى والأسفل، رسم كتابين مفتوحين مكتوب عليهما محو الأمية، وعلى الجانب الأيسر من الكتاب كُتبت عبارة "هذا الكتاب لا يباع"، وهي عبارة كتبت على جميع الكتب المخصصة لمحو الأمية وتعليم الكبار.

نخلص، إذن، إلى القول إنّ شكل الكتاب يجعله مميزا عن بقية الكتب ، كون العناوين كُتبت بجمل بسيطة وواضحة، كما نجد أنّ عبارة (كتاب اللغة العربية) مشكّلة، وقد صدر من الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، وهو أحدث الكتب التي صدرت عن هذا الديوان الوطني، والمخصصة للجذع المشترك، وهو الكتاب المعتمد على المستوى الوطني من تأليف عويس عطا الله مفتش التربية والتعليم الأساسي ط1، وط2 ولاية الأغواط

وتلوي محمد مفتش التربية والتعليم الأساسي ط1 وط2 ولاية الجلفة، لغراب عبد القادر مفتش التربية والتعليم الأساسي ط1وط2 ولاية غرداية، فقد صدر خلال الموسم الدراسي (2008-2009).

الكتاب رقم2: كتاب اللّغة العربية "المستوى الثاني والثالث"اللذان يرافقهما دليل واحد مخصص للمستوى الثاني والثالث سمي بـ "سلسلة أتعلم أتحرر" مثل ما هو مكتوب على غلاف الكتابين الخاصين بالمستويين الثاني والثالث اللذين من المفروض أن يكونا في كتاب واحد، بحكم أنّ كتاب السنة الثانية يدرّس في بداية السنة حتى منتصفها ويأتي كتاب المستوى الثالث ليدرّس به بقية العام وما تبقى من البرنامج الذي هو موزّع على سنة واحدة. كما هو موضّح في دليل المنشّط الخاص بالمستوى الثاني والثالث ص07 حسب المخطّط الآتي:[1]

- المستوى الثاني والمستوى الثالث يدّرسان في سنة واحدة.

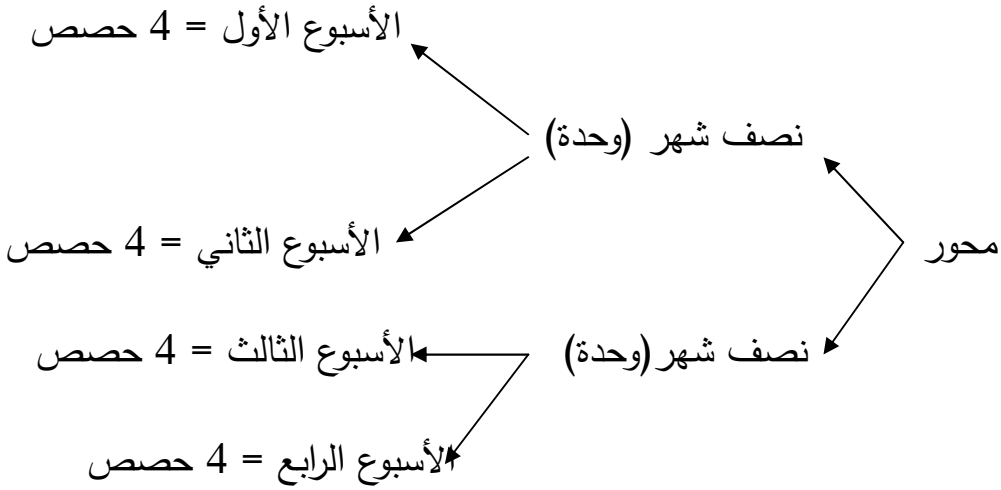
- المستوى الثاني: يدرس برنامج هذا المستوى خلال الأشهر الآتية:

(أكتوبر- نوفمبر- ديسمبر- يناير)

- المستوى الثالث: يدرّس برنامج هذا المستوى خلال الأشهر الآتية: (مارس- أفريل- ماي- جوان).

[1]- وزارة التربية الوطنية – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار- دليل المنشط المستوى الثاني والثالث- سلسلة أتعلم أتحرر- إعداد ابن جديد بوجمعة، ص07.

– نموذج تدريسي لشهر واحد مثلا: شهر أكتوبر:



كل أسبوع: أربع (04) حصص: تسع 09 ساعات بمعدل 2سا و15د لكل حصة.

ملاحظة1: ينبغي احترام توقيت الحصص بنظام (09) ساعات في اللّغة العربية وللمنشّط حرية التصرّف في التوزيع الزمني للأنشطة عبر الأسبوع حسب ما يقتضيه كل نشاط.

المستوى الثاني 36 ساعة في الشهر × 04 أشهر= 144 ساعة.

المستوى الثالث 36 ساعة في الشهر × 05 أشهر = 180 ساعة.

لهذا فإنّ كتاب المستوى الثاني لا يختلف أبدا عن كتاب المستوى الثالث إلاّ قليلا في الشكل والمحاور في حين أنّ طريقة عرض هذا المحتوى هي نفسها في الكتابين فبالنسبة للأمور الشكلية: فهما كتابان متوسطا الحجم حوالي (21× 27)، يتكون كتاب المستوى الثاني من 130 صفحة بغلاف بني فاتح بشريط أصفر كتب عليه "سلسلة أتعلم أتحرر" باللون الأحمر على الهامش الأيمن للكتاب ورسمت عليه بالبني القاتم ورقة ملفوفة وريشة عصافير، وباللون الأحمر كتب عنوان الكتاب " كتاب اللّغة العربية" وبالأصفر تحته حدد المستوى "الثالث" وعلى العنوان كتبت عبارة الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار وعلى شريط أبيض كتحديد خاص كتب عبارة "هذا الكتاب لا يباع" وفي أسفل الكتاب رسم كتاب أشرقت عليه

شمس إلى جانبه الأيسر مجموعة مرصوصة من الكتب كتب عليه عبارة "محو الأمّية" والتقنيات نفسها في الإخراج اعتمدت في كتاب المستوى الثالث، الاختلاف يكمن فقط في الألوان المعتمدة، إذ بدل البني الفاتح اعتمد الأخضر الفاتح وبدل البني القاتم اعتمد الأخضر القاتم للورقة والريشة، وبدل أن يكتب عنوان الكتاب بالأحمر كتب بالأخضر "كتاب اللّغة العربية" تحته بالأصفر المستوى الثالث.

هذان الكتابان تحت عنوان "سلسلة أتعلم أتحرر". من تأليف مفتش محو الأمّية وتعليم الكبار "بن جديد بوجمعة" فشكل الكتابين مقبول على العموم كون العناوين كتبت بخط واضح وألوانه متناسقة مريحة للنظر.

4- علاقة المحتوى بالمتعلّم في كتب مراكز محو الأمية:

4-1- المحتوى: يعتبر المحتوى « مجموعة من المعارف والمهارات المشكّلة غرضا تعليميا معينا»،[1] وتعدّ المادة الدراسية ومحتوياتها التعليمية من العناصر الأساسية في العملية التعليمية. فالتعليم يحقق أهدافا خاصة وعامة، من خلال مضامين المواد الدراسية التي يمارس بفضلها، ومحتوى التعليم هو «كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معيّن، وفي حقبة معيّنة، إنّها مختلف المكتسبات العلمية والأدبية والفلسفية والدينية والتقنية وغيرها مما تتألف منه الحضارة الإنسانية، وما تزخر به الثقافات الشعبية المحلية في كلّ البقاع والتي تصنف في النظام الدراسي إلى مواد، مثل اللّغة، الحساب، التاريخ، والجغرافيا».[2]

فالمحتوى إذًا مشتق من المعرفة، لذا قد يوصف بأنّه « المعرفة والمهارات والاتجاهات والقيّم التي يتعلمها الفرد، ويشمل كل الخبرات التي تحقق النمو الشامل والمتكامل والديناميكي

[1]- عبد الكريم غريب: المقارنة السلوكية لبيداغوجيا الأهداف، مطبعة النجاح،، الدار البيضاء، 1992، ص74.

[2]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية، ص88.

للفرد مثل الخبرات المعرفية والانفعالية».[1] وهي كلها « معارف ومعلومات ومعتقدات تراكمت عبر السنين والحقب مُشكّلة تراثًا ثقافيا ومعرفيا إنسانيا انتظم في نظريات ومذاهب».[2]

ويثير المحتوى التعليمي إشكالية من حيث صعوبة تحديده، لاتساع دائرة المعرفة والأنساق الشكلية لها، فهو لا يتم بطريقة عشوائية، بل يكون مناسبا لمرحلة النمو التي يمر بها التعلّم، ومن ثمَّ يصعب تحديده نظرا لتشعب المعارف، لذا وجب أن يتضمن محتوى المادة الدراسية عددا من الموضوعات التي تتيح الفرصة للمتعلّم، لأن يختار من بينها ما يتفق مع ميوله واستعداداته وإمكانيته. فعادة المتعلّم يصب اهتمامه على مواضيع تثير اهتمامه.

إنّ المحتوى بالمفهوم التربوي هو«مجموع الحقائق والتجريدات التي تمثل بنية المعرفة، تختار وفق حاجات المتعلمين وميولهم، وتعبّر عن قيّم المجتمع والبيئة».[3] لذا نجد أن من شروط نجاح المحتوى التعليمي في العملية التعليمية ضرورة مناسبة هذا المحتوى للمستوى العلمي للمتعلّمين. فالمستوى المعرفي للمتعلّم يعتبر مؤشرا أوليًا يجب أخذه بعين الاعتبار لتحديد المادة الدراسية، إذ ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجدالمتعلم.

وتعتبر العلاقة بين المتعلّم والمحتوى العلمي علاقة تأثير وتأثر، وكلما أُحدث التغيير في المتعلّم وفي سلوكاته خاصة على مستوى الكفاية اللّغوية، كان ذلك أقرب إلى نجاح المحتوى التعليمي. ولا يتأتى ذلك إلا عن طريق توازي المضمون العلمي ومستوى المتعلم اللّغوي، لأن ذلك يعتبر مؤشرًا لتحقيق أهداف التعليم. وقد حدد لنا " كتاب اللّغة العربية"

[1]– فوزي طه إبراهيم رجب، المنهاج المعاصرة، منشأة المعارف، القاهرة ، ص138.

[2]– عبد الكريم غريب وآخرون، طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعارف إلى أساليب تدريسها)، ، مطبعة النجاح الجديدة، المغرب،1992، ، ص10.

[3]– حسن الباري: عصر يشوبه العقل العربي وهموم التربية اللّغوية،: مطبعة النجاح الجديدة، المكتب العربي الحديث، لإسكندرية، ط1،1999، ص240.

الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، هذه الأهداف الخاصة مستوحاة من خلال طريقة بناء محتوياته فيما يلي[1]:

1 – إكساب المتعلّم (ة) المهارات اللغوية الأساسية: التعبير، القراءة، الكتابة.

2– إكساب المتعلّم (ة) معارف وسلوكات تستثمر في وضعيات ومواقف ذات دلالة.

3– غرس مجموعة من القيّم الأخلاقية والاجتماعية والحضارية والإنسانية التي تمكّن المتعلم (ة) من التّواصل والتفاعل الإيجابي مع أفراد المجتمع.

وهي أهداف حددتها لجنة إعداد وتأليف كتاب اللّغة العربية المستوى الأول (جذع مشترك) الموجه للمتعلمات والمتعلمين بفصول محو الأمّية في تقديم وضعته للكتاب الذي يدخل إنجازه في إطار مسعى إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا، وتنفيذ الإستراتيجية الوطنية الخاصة بمحو الأمّية، وإذا كان كتاب المستوى الأول بفصول محو الأمّية، قد استصدره مؤلفوه بمقدمة شرحوا فيها هدف الكتاب ومحتوياته وطريقة بنائه، فإنّ كتاب المستوى الثاني والثالث نجد أنّ صاحبه دخل مباشرة في المحاور ومكوّنات الكتاب دون شرح ولا مقدّمات، إلا أنّه وضح الطريقة التي يجب أن تدرس بها محتويات الكتابين (المستوى الثاني والثالث) في دليل المنشّط حين أشار إلى ضرورة أن يكون المنشّط على معرفة « بالطرق النشيطة والوسائل وخصائص المتعلّم والوسط والنظريات التربوية وبيداغوجيا الفوارق»[2]، لأنّ الكتاب « يتبنى المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية وبيداغوجيا المشروع تلبية لرغبات المتعلم الكبير الحياتية والوظيفية»[3] لذلك « للمنشّط الحق في أن يتعامل مع الأنشطة حسب المقاربة

[1]-الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار،كتاب اللّغة العربية-المستوى الثالث-ص15.

[2]– وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط (المستوى الثاني والثالث، بوجمعة بن جديد، ص02.

[3]– المرجع نفسه، 02.

النصّية والكفاءات في شكل سيرورة حلزونيا ولا ترتبط بوقت صارم بقدر ما تحقق الزمن الساعي في نوع من التكامل بين الأنشطة حسب الوضعيات التعليمية التعلّمية».[1]

وقد فصّل صاحب الكتاب في الطريقة التي يجب أن تتبع في ظل المقاربة النصّية شارحا إياها في قوله: « في أغلب دراسة نص، هناك شرح لبعض الكلمات شرحا قاموسيا، لذلك ينبغي أن يتوفر القسم على قاموس واحد على الأقل، يعوّدهم المنشّط على استعماله وتحليل الصعوبات وجعل المتعلمين بتوجيه المنشّط يستعملون القاموس كإجراء عملي يفترض أن يتحول في المستقبل إلى سلوك، كما أنّ « النّصوص هي عناصر وسندات الاستعانة في إطار المقاربة النصّية – السور القرآنية غالبا من قصار السور كل سورة متبوعة بتفسير مبسط وأسئلة عامة– النصوص المختارة في أنشطة اللّغة العربية تتنوع بين النّصوص الوطنية ونصوص أخرى ذات طابع عربي وعالمي من الأدب الإنساني».[2]

ويمكن « للمنشّط أن يجتهد بالتركيز على بعض العناصر دون البعض الآخر حسب ما يثير القابلية والاستعداد والرغبة عند المتعلّمين».[3] أمّا عن محتويات المستوى الثاني والثالث[4]، فالجداول التالية تبينها كما يلي:

4-2- توزيع المحاور السنوية للمستوى الثاني:

المحور	الوحدة	الأسبوع	النشاط
		الأسبوع الأول	1- دراسة نص 2- تعبير شفوي وتواصل تعبير كتابي – نشاط إدماج

[1]- وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط (المستوى الثاني والثالث)، ص02.

[2]- المرجع نفسه، ص03.

[3]- المرجع نفسه، ص03.

[4] - وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني لحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط (المستوى الثاني والثالث، بوجمعة بن جديد، من ص14 إلى ص18.

عقيدة المسلم وأخلاقه	عقيدة المسلم	الأسبوع الثاني	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل – تعبير كتابي – نشاط إدماج
	أخلاق المسلم	الأسبوع الثالث	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل – تعبير كتابي مشروع
		الأسبوع الرابع	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل – تعبير كتابي – نشاط إدماج
الوطن والمواطن والمجتمع والحياة	الوطن والمواطن	الأسبوع الأول	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –نشاط إدماج
	المجتمع والحياة	الأسبوع الثالث	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –مشروع
		الأسبوع الرابع	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –نشاط إدماج

الأمومة والطفولة	الأمومة	الأسبوع الأول	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – نشاط إدماج
	الطفولة	الأسبوع الثالث	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – مشروع
		الأسبوع الرابع	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –نشاط إدماج
صحة الإنسان والبيئة الطبيعية	صحة الإنسان	الأسبوع الأول	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي –نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – نشاط إدماج
			– دراسة نص

	البيئة والطبيعة	الأسبوع الثالث	– تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – مشروع
		الأسبوع الرابع	– دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل. – تعبير كتابي – نشاط إدماج

أمّا محتويات المستوى الثالث[1] فهي كالآتي:

المحور	الوحدة	الأسبوع	النشاط
التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال	التراسل والتواصل	الأسبوع الأول	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج
	تكنولوجيا الاتصال	الأسبوع الثالث	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–مشروع
		الأسبوع الرابع	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج
	الريف والحياة الفلاحية	الأسبوع الأول	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي

[1] الديوان الوطني لمحو الأمية و تعليم الكبار،دليل المنشط–المستوى الثانيو الثالث–ص14إلىص18.

الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية			–نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج
	المدينة والحياة الصناعية	الأسبوع الثالث	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –مشروع
		الأسبوع الرابع	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج
تدابير الوقاية وصايا	تدابير الوقايا	الأسبوع الأول	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواص–تعبير كتابي–نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل–تعبير كتابي–نشاط إدماج
	الوصايا	الأسبوع الثالث	–دراسة نص– تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–مشروع
		الأسبوع الرابع	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج

شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية	شخصيات ومواقف تاريخية	الأسبوع الأول	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي–نشاط إدماج
	مواقع جغرافية	الأسبوع الثالث	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –مشروع
		الأسبوع الرابع	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج
الحرف والفن والرحلات والسياحة	الحرف والفن	الأسبوع الأول	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج
		الأسبوع الثاني	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج
	الرحلات والسياحة	الأسبوع الثالث	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –مشروع
		الأسبوع الرابع	–دراسة نص – تعبير شفوي وتواصل –تعبير كتابي –نشاط إدماج

إنّ اختيار المضامين وانتقائها مرهون بمستوى المتعلّمين، ومن أجل تحقيق هذا التوازي والتناسب بين المضمون والمتعلّم، لابد من مراعاة جانب الرابط المنطقي بين دروس اللّغة. فلا يجوز الإخلال أو الحذف أو التغيير، لأن اللّغة مصبوغة بالصبغة التسلسلية، بحيث لا يمكن تقديم درس "التقديم والتأخير" على درس أجزاء الجملة في اللّغة العربية مثلا: فإذا وجد المتعلّم المحتوى التعليمي ملائما لمستواه اللّغوي، سيجده قريبا من متناوله، وفيه نوع من السلاسة والسهولة في الأخذ والاستيعاب. وبالتالي تتيسّر له عملية الترسيخ والاسترجاع، مما يولد لديه قابلية التعلّم والمشاركة. وهذا يدفعنا إلى الحديث عن المعايير المعتمدة في ترتيب عناصر المحتوى التعليمي، ونقصد به تنظيم المعارف التي تمثّل المحتوى بشكل يحقق ترابطها واستمرارها وتكاملها في عملية التعلم.

وهناك اتجاهان في ترتيب المادة الدراسية؛ أحدهما منطقي، والآخر سيكولوجي[1].

فالمنطقي هو« ترتيب للمادة نفسها، وينصب الاهتمام على المفاهيم والمبادئ الأساسية للمادة. ويعتبر هذا الترتيب ملائما للفهم الناضج »[2] ويتضح هذا من خلال ترتيب "كتاب اللّغة العربية" المخصص للمستوى الأول لفصول محو الأمّية، بحيث استصدر الكتاب بمقدمة شرح فيها هدف الكتاب ومحتوياته، وطريقة بنائه. كما يضم الكتاب المرحلة التمهيدية، وشروح ذات كلية تعليمية تهدف إلى تبليغ معارف وبناء مفاهيم، واكتساب كفاءات محددة وواضحة في مجال القراءة، التعبير الشفوي، قواعد اللغة، الكتابة (خط إملاء، تعبير كتابي، وتواصل).

والوحدات الكلية التعليمية تنقسم بدورها إلى مرحلتين هما:

1- مرحلة التعلّمات الأساسية: وتضم أربع وحدات.

[1]- فكري حسين ريان: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها ، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1 ،1981،ص247.
[2]-المرجع نفسه،247

2- مرحلة التعلّمات الفعلية: وتضم ثلاث وحدات.

والجدول الذي يوضح هذه المحتويات بالمرحلة التمهيدية وبجميع المراحل وارد في كتاب اللّغة العربية لفصول محو الأمّية، المستوى الأول، ص(151- 152).

وكما واضح من خلال محتويات هذه الكتب، فإنّ المواضيع فيها متنوعة بدءًا بالأسرة، إلى المجتمع، إلى البيئة.

أمّا الترتيب السيكولوجي: « يكون فيه نضج المتعلم واهتماماته ومعارفه موضع الاهتمام والعناية الرئيسية في إعداد المادة الدراسية»،[1] فحاجات المتعلم ورغباته تعتبر منطلقا أساسيا لمحتويات الدروس التي يأخذها. وترتيب عناصر المحتوى التعليمي وفق أسس تتمثل فيما يلي:

1- الترتيب الزمني للعمليات والأحداث حسب سيرورتها؛ أي من القديم إلى الحديث. ويعتبر هذا التنظيم ملائما للفهم الجيّد، كأنّ نجد أن أول شيء يبدأ به هو التعرف على الأسرة ثم المحيط كمرحلة تمهيدية، ثم ينتقل في المواضيع إلى أن يصل إلى الحديث عن الاتصال والتّواصل والإعلام كما هو وارد في صفحات كتاب المستوى الأول جذع مشترك لمحو الأمّية وتعليم الكبار وكذا محتويات بقية الكتب الخاصة بالمستوى الثاني والثالث.

2- البدء بالمفاهيم البسيطة والسهلة وصولا إلى المعقدة والصعبة (التدرج في المعارف) كأن يبدأ المرء بمعرفة الذات في "أقدم نفسي" ص5 من كتاب المستوى الأول، ثم معرفة الآخر في "أقدم زميلي" ص6 من الكتاب نفسه.

3- الانتقال من الخاص إلى العام في مثل ما هو وارد في الكتاب "المستوى الأول" من التعرف على الذات إلى معرفة الأسرة ص49 في وحدة الوطن في المستوى الثاني إلى معرفة

[1]- فكري حسين ريان: تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ص249.

المحيط وما أنتجه هذا المحيط من خلال الحديث عن الوطن والمواطن والمجتمع والحياة بجميع أشكالها (صحة، بيئة، ثقافة) في المستوى الثاني إلى تطورات الحياة من تواصل وتكنولوجيا في المستوى الثالث.

4- السير من العام إلى الخاص كما هو وارد في "وحدة الصحة" بدءا بالحديث عن الصحة "تاج على الرؤوس" ص88 من كتاب المستوى الأول كموضوع عام إلى التفصيل في الخاص في موضوع الغذاء ص91 المستوى الأول ثم موضوع "المخدرات" في ص94 إلى "أضرار التدخين" ص97، هذا في مرحلة التعلّمات الأساسية. أو كما هو وارد في المرحلة التمهيدية من حديث عن "المركز الذي أتعلّم فيه" ص7 (المستوى الأوّل) إلى تسمية ما في القسم في "أُسمي ما أراه في القسم" ص8. أو ما هو وارد في كتاب المستوى الثاني من حديث عن عقيدة المسلم إلى تفصيل في مفهوم هذه العقيدة ومقوماتها وما هو وارد في المستوى الثالث في التراسل وتكنولوجيا الاتصال إلى تفصيل في موضوع الرسالة العادية والإدارية والبريد الإلكتروني إلى الإعلام الآلي:

5- السير من المعلوم إلى المجهول مثل الحديث عن "الأسرة" ص49 "مستوى أول" إلى تماسك المجتمع ص58 من المستوى نفسه.

6- الانطلاق من المحسوس إلى المجرد، وهذا ما يظهر أكثر من خلال مصطلح "القاموس" اللّغوي في الكتاب، الذي يشرح المحسوسات بالمجردات، كما هو وارد في تعريف مصطلح "التلوث" بمعنى التعفن وانتشار الأوساخ ص75 من كتاب المستوى الأول جذع مشترك (اللّغة العربية) ومصطلح القاموس هذا وارد في كتاب المستوى الثاني والثالث أيضا، إذ ركّز مؤلفهما على ضرورة استعمال القاموس في شرح المصطلحات الصعبة في حصة "دراسة النّص" قائلا: "في أغلب دراسة نص" هناك شرح لبعض الكلمات شرحا قاموسيا، لذلك ينبغي أن يتوفر القسم على قاموس واحد على الأقل، يعودهم المنشّط على استعماله وتحليل الصعوبات وجعل المتعلّمين بتوجيه المنشّط يستعملون القاموس كإجراء عملي يفترض أن

يتحول في المستقبل إلى سلوك يميّز نشاط المتعلّم، إذ بعد كل نص توجد عبارة "استعن بالقاموس" في شرح ما يلي: مثلا: الإثم، المائجة في ص55 من كتاب المستوى الثاني (لغة عربية) والعبارة نفسها تتكرر في كتاب المستوى الثالث بـ "استعمل القاموس في شرح كلمة "الغطيط" مثلا: ص52.

الكتاب ومحتواه: (المستوى الأوّل، الثاني، الثالث):

أ- كتاب المستوى الأوّل: (يحتوي الكتاب على وحدات تعليمية).

و"كتاب اللّغة العربية" الموجه لمتعلّمي مراكز محو الأمّية وتعليم الكبار المستوى الأول جذع مشترك، يحتوي على مقدمة تضمنت تقديم الكتاب من طرف لجنة إعداد وتأليف الكتب الخاصة بالديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار وجاء فيه ما يلي:

« تتشرف لجنة إعداد وتأليف كتاب اللّغة العربية، المستوى الأول (جذع مشترك) الموجه للمتعلّمات والمتعلّمين بفصول محو الأمّية أن تقدم هذا الكتاب الذي يدخل إنجازه في إطار مسعى إصلاح المنظومة التربوية ببلادنا وتنفيذ الإستراتيجية الوطنية بمحو الأمية».[1] وقد سطّر هدفا محددا هو ملكة اللّغة العربية من خلال التحكم في المهارات اللّغوية الأساسية وهي: التعبير، القراءة، والكتابة؛ بمعنى أنّ الكتاب له هدف رئيسي أساسي محدد هو بعث الكفاءات اللغوية وفق التطور الحاصل في مجال الممارسات البيداغوجية الحالية التي تهدف إلى إدماج المعارف والمهارات والأهداف لتحقيق تكوين مناسب للمتعلّم من خلال:

- إكساب المتعلّم (ة) المهارات اللغوية الأساسية (التعبير، القراءة، والكتابة). إضافة إلى معارف وسلوكات وقيم أخلاقية واجتماعية إنسانية.

[1]- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية، كتاب اللغة العربية مستوى أول جذع مشترك، ص02.

وتضمنت المقدمة أيضا شرحا مبسطا للمنظور الذي بني عليه الكتاب وهو « المقاربة البنائية»[1] التي تسعى إلى حثّ المتعلّم على الاعتماد على نفسه في اكتساب المهارات والمعارف، إذ « صُمم الكتاب وفق المبادئ التي أسست عليها الاختيارات بحيث يقترح وضعيات تعليمية من شأنها أن تحفز المتعلّم(ة) على تنمية وتحسين مهاراته، ومن ثم كفاءات عبر مسارات محددة ومضبوطة تيسر عملية التعلم وتُفعّل أشكاله وتعطي دلالة للتعلّمات وتوظيف مختلف المكتسبات توظيفا فعليا»[2]

فالمقاربة البنائية جاءت من «أجل تعليم المتعلّم كيف يتعلّم، وكيف يفكر بشكل فعّال».[3] كما أشارت المقدمة إلى محتويات الكتاب الذي يضم المرحلة التمهيدية وعشر وحدات كلّية تعلّمية، تحتوي كل وحدة على أنشطة التعلّم المقرر حسب مراحل التعلّم المخصصة لهذا المستوى.

وتشير المقدّمة أيضا إلى أهمية الكتاب، فهو عبارة عن رسائل تربوية تهدف إلى تحسيس وتوعية الفئة المعنية بخطورة آفة الأمية على مستقبلهم ومستقبل أبنائهم وأسرهم، متمنية في الختام أن يستجيب الكتاب للحاجات الأساسية للمتعلّمات والمتعلّمين لفصول محو الأمية، وأن يجد القبول والاستحسان من مختلف الشركاء التربويين، فقد قُدّم الكتاب على أنّه أداة جديدة يستعملها المتعلّم في ممارسة التعليمية، وقد صُمم وفق الاختيارات المنهجية التالية: المقاربة بالكفاءات، المقاربة النصّية وبيداغوجيا المشروع. وهي نفس الاختيارات المنهجية التي بنيت عليها بقية الكتب لبقية المستويات "كتاب اللغة العربية المستوى الثاني والمستوى الثالث، إذ يقول مصمم هذين الكتابين كما هو وارد في دليلهما: «هذا الدليل يستمد مرجعيته من منهاج اللّغة العربية والوثيقة المرفقة ،كسند بيداغوجي يقود المنشّط إلى المعرفة

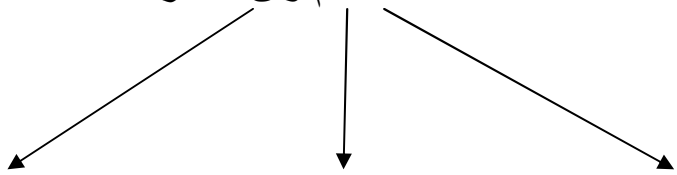
[1]– وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية، كتاب اللغة العربية مستوى أول جذع مشترك، ص2.

[2]– المرجع نفسه، ص02.

[3]– محمد الدريج: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، ،2004، ص11.

بالطرائق النشيطة والوسائل وخصائص المتعلّم الكبير والوسط والنظريات التربوية وبيداغوجيا الفوارق. بتبنى المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية وبيداغوجيا المشروع تلبية لرغبات المتعلّم الكبير الحياتية والوظيفية»[1] ثم أوضح صاحب الكتاب في هذا الدليل المفهوم الذي قدّمه لمصطلح التعلّم أو الأنشطة التي تقدّم للمتعلّم وفق المقاربات المختلفة وشرح لنا كل مقاربة على حدة كما يلي:[2]

أنشطة التعلّم وفق المقاربات:



المقاربة بالكفاءات	بيداغوجيا المشروع	المقاربة النصّية
القدرة على إدماج مجموعة من العمليات المكتسبة في إنجاز وضعية وحل مشكلة يكون فيها المعلّم والمتعلّم قادرا على تسخير المعارف في تحليل وضعيات بطلاقة ووضوح. باعتبار كفاءات الإتقان هي كفاءات قاعدية وصلت إلى درجة أعلى من التحكم.	– قائمة المشاريع قابلة للإنجاز توزع على مدار السنة الدراسية بمعدل مشروع في كل محور. – إعداد الدارس ومنحه فرصة اختيار المشروع وتصميمه منذ البداية إلى اكتماله وفق قناعات لاختيار للوصول في النهاية إلى منتوج متكامل.	– انطلاق كل الأنشطة من نصوص مكتوبة أو مسموعة تتوفر على مواصفات الإثارة والتشويق وإثارة فضاء التساؤل وقد يتنوع المنطلق النصي ما بين حكاية، حوادث، لغز مثل، حكمة، أو قول مأثور.

[1]– وزارة التربية الوطنية: الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط المستوى الثاني والثالث "سلسلة أتعلم أتحرر" ص02.

[2]–الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط المستوى الثاني والثالث "سلسلة أتعلم أتحرر"،ص04.

5- أنشطة التعلّم وفق المقاربات:

5-1- المقاربة بالكفاءات: تقوم التربية الحديثة على مساع بيداغوجية تركز على تنمية القدرات لدى المتعلّم لاكتسابه المعارف والكفاءات اللازمة خلال مساره الدراسي، إذ تهيئ له فرص ممارسة النشاط، ومعالجة وضعيات مختلفة، وتراعي في ذلك خصائصه العلمية والسيكولوجية والجسمية والاجتماعية. وتقتضي « المقاربة بالكفاءات اللجوء إلى الطرائق النشيطة أو الأساليب التربوية الفاعلة التي تبعث على المشاركة والعمل الجماعي، وتؤكد على معالجة الإشكاليات وإيجاد الحلول للمشكلات، والتعلم عن طريق الممارسة والعمل».[1]

فالمعلّم لا يقدّم المعارف جاهزة إلى المتعلم، إنّما يقدّم له توجيهات تثير فيه تساؤلات تدفع به إلى استغلال موارده لاكتساب المعارف. ويتفق أغلب الباحثين على أنّ بيداغوجيا الكفاءات تولدت عن الصراع القائم بين النظرية البنائية (Jean Piaget)، والسلوكية (Watson)، التي تحصر التعلّم في مبدأ (مثير استجابة)، والتي تنطلق من أنّ التعلّم يحدث نتيجة العلاقة المتبادلة بين الذات العارفة وبين موضوع المعرفة، لأنّ المتعلّم حين ينتقل إلى الحياة العملية، لا يقيّم على أساس ما يحمله من معارف، وإنّما على أساس ما يستطيع القيام به؛ أي قدرته على توظيف مكتسباته. وعليه فإنّ غاية كل « نظام تعليمي ينشد الجودة والفعالية في التعليم تتمثل فيما يُكسبه للمستفيدين منه، من كفاءات تؤهلهم لمواصلة الدراسة والاندماج في الحياة الاجتماعية».[2]

إنّ تحقيق هذه الغاية جعل الباحثين في حقل التربية والتكوين يركزون على المتعلّم، من أجل التعرّف على حاجاته، بهدف انتقاء الغايات والأهداف التربوية، لأنّ تطوير القدرات إلى أعلى مستوى لدى الفرد يمكن أن يتم بتبني طرائق وأساليب بيداغوجية معرفية تساعد

[1]- طيب نايت سليمان وآخرون: "المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجيا جديدة في التعليم)" ، دار الأمل، الجزائر، ط1 ،2004، ، ص53.

[2]- محمد الدريج: مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، ص13.

المتعلّم أثناء مواجهة المواقف والمهام. ومن الكفاءات المنتظر تحقيقها عند المتعلّم كبير السن في مستويات محو الأمية نذكر ما يلي[1]:

1- التعرّف على الحروف وضوابطها، بتسميتها والتمييز بين صورها وأصواتها في مختلف الوضعيات، مع الإلمام بمخارجها الصحيحة.

2- تركيب وتفكيك الكلمات والجمل.

3- قراءة الكلمات والجمل البسيطة قراءة صحيحة، مع مراعاة الضوابط اللغوية (الصوتية، النحوية، والصرفية).

4- التعرّف على معاني المفردات والتعابير اللغوية، بحسب سياقاتها داخل النصوص التي يقرأها.

5- أن يرتب عناصر الجملتين الاسمية والفعلية البسيطة، بفضل إدراكه للمعنى المقصود.

6- أن يتمم الكلمات الناقصة بحروف مناسبة، أو يتمم الجمل المبتورة بكلمات مناسبة.

7- أن يكتب بخط واضح الكلمات والجمل البسيطة التي ينقلها أو التي تُملى عليه.

8- أن يتحكم تحكماً حسناً في الكتابة.

9- أن يتذكر قواعد رسم الكتابة التي اكتسبها ويستعملها عند الحاجة.

10- أن يستخدم المكتسبات اللغوية في التعبير والتواصل مع الآخرين.

11- أن يجيب عن الأسئلة، ويتبع التعليمات.

ومعنى كل هذا هو التوصل إلى اكتساب كفاءات محددة وواضحة في مجالات القراءة، التعبير الشفوي والتواصل، قواعد اللّغة، الكتابة (خط، إملاء، تعبير كتابي وتواصل).

[1]-الديوان الوطني لمحو الأمّية و تعليم الكبار،مناهج محو الأمّية و تعليم الكبار،ص12.

فالمقاربة بالكفاءات عند المتعلّم كبير السن، تهدف إلى التقليل من ارتداده إلى الأمية، والوقوف بجانبه لتجاوز الصعوبات،و العمل على اكسابه الكفاية التواصلية باللّغة العربية الفصحى.إلاّ أنّ المقاربة بالكفاءات ما تزال غير واضحة المعالم كما ينبغي، إذ لم تحدد بعد الكفاءات التي يجب أن يتسلح بها متعلّموا مراكز محو الأمّية و التي هم بحاجة إليها لتتحقق عندهم الكفاية التواصلية؟.

5-2- المقاربة النصية التواصلية:

تعتبر المقاربة النصية من منطلقات النظريات اللسانية الحديثة في التعلّم والاكتساب اللغوي؛ كنظرية المحاولة والخطأ، أهمية المراد في التعلم ودور المعزز في ذلك، ثم إنّ منطلق الأنشطة يعتمد المقاربة النصية من أجل البناء اللغوي السليم، فيكون النص بمختلف أشكاله؛ القرآن، الحديث، الحوار، الحكاية، اللغز، المقال...محل ممارسة الفعل التعليمي، إذ يعتمد الكتاب على تقديم المادة اللغوية على أنّها كلّ متكامل، معتمدا في ذلك على التماسك والتدرج النصي لإكساب المتعلّم القدرة على التواصل اللّغوي الواضح السليم؛ مشافهة وكتابة، مبنىً ومعنىً.

وتكمن أهمية هذه المقاربة في تسخير قواعد اللغة لخدمة المعنى وخدمة التعبير من خلال التمكّن من مهارات الكلام، الكتابة، الاستماع، والقراءة، بحيث يتم فعل القراءة والكتابة على أساس هذه القواعد. وهي حركة دورانية؛ يقرأ ويكتب، ويقرأ بوجه آخر، وهكذا دواليك. أمّا التحكم في كفاءة الكتابة، فإنّه يقتضي أن يتعوّد المتعلّم على مبدأ التجريب والخطأ، وبذلك فإنّه يكتب ويراجع كتابته من حيث الكلمات المناسبة وترتيبها في الجملة والنص. وهو بذلك يتأكد من تماسك النص، ومن تدرج الأفكار، والمعلم يلاحظ الأعمال ويقدّم نشاط القراءة مرتبطا بالكتابة، إذ يمارسه المتعلم بوساطة الوسائل التعليمية المتوفرة لديه مثل: الكتاب المدرسي وغيره، أو بالعودة إلى ما رسخ في ذهنه من النصوص المسموعة والمكتوبة في عملية التواصل.

وبما أنّ منطلق هذه المقاربة هو النص بجميع أشكاله، فالوقوف عند مصطلح النص وكيفية تلقيه من بين الأمور المساعدة في كيفية تناوله في إطار المقاربة النصية، والنّص هو الرفع بنوعيه الحسي والمجرد المعنوي، وهو أقصى الشيء وغايته أو الاستقصاء بمعنى منتهى الشيء وهو كذلك الإظهار فقد ورد في لسان العرب في مادة "نصص" « النص رفعك الشيء، نص الحديث ينصه نصا: رفعه، وكل ما أُظهر فقد نص يقال نص الحديث إلى فلان أي رفعه، وكذلك نصصته إليه، رفعته ونص المتاع نصا، جعل بعضه على بعض، ونص الدّابة ينصّها نصا: رفعها في السير، وكذلك الناقة ونص الرجل نصا إذا سأله عن شيء حتى يستقصي ما عنده، ونص كل شيء منتهاه»[1] ومن هذا التعريف اللّغوي نستنتج أنّ النص عبارة عن نسيج من الكلمات المتراصة والمترابطة بعضها إلى بعض كالخيوط التي تجمع عناصر الشيء المتباعدة في كيان كلّي متماسك وهو وحدة كبرى تتكون من أجزاء مختلفة أو وحدات نصية صغرى تربط بينها علاقات نحوية أو تصورات كلية تربط بينها علاقات دلالية، كما أنه وسيلة نقل الأفكار والمفاهيم إلى الآخرين وقد حدّده "تودوروف" قائلا: «يمكن للنص أن يكون جملة، كما يمكنه أن يكون كتابا تاما، وهو يعرف باستقلاليته وانغلاقه»[2] وهو نفس ما يؤكده رولان بارت حين قال إنّ النص « نسيج من الكلمات المنظومة في التأليف والمنسقة، بحيث تفرض شكلا ثابتا ووحيدا ما استطاعت إلى ذلك سبيلا»[3] فالنص نسيج لغوي متناسق ومحكم التأليف فيه سمة الترابط ككل موحد دون اعتبار لحجمه، لأنّ النص ما هو « إلاّ مادة محسوسة، هي الكتابة في حركتها وحجمها ونظامها»[4] وهذه المادة لابد أن يكون لها قارئ يتأثر بها ويؤثر فيها، ومن دونه تبقى هذه البنية ميّتة لا حركية فيها والقارئ هو الذي يحييها ويعطي لها أبعادا مختلفة حين يغوص في أعماق

[1]– ابن منظور: لسان العرب، مجلد 07، ص109.

[2]– منذر عياشي: الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري ، المغرب، ط1، 2000م، ص124.

[3]– المرجع نفسه ، ص127.

[4]– نور الدين السد: الأسلوبية وتحليل الخطاب، ج2، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 1987، ص28.

النص، لذلك ترفض جوليا كريستيفا أن يكون النص منغلقا، إنّما تبدأ إنتاجيته وانفتاحه عندما يفكّك القارئ النص ويعيد توزيعه وبناءه من جديد ليصل إلى تأويل معانٍ جديدة، معان أملتها عليه مجموعة من الظروف المحيطة به فكل قارئ يصل إلى تأويل النّص وإعطائه مدلولا خاصا به، لذلك ركزت جوليا كريستيفا على جانب الأسلوب والدلالة في النّص، لأنّهما مفتاح قراءته، في حين ركّز رولان بارت على النّص الكتابي من خلال الاهتمام بمعناه وهو النص الذي يجب الاهتمام به، لأنّه نص يحتاج إلى التفسير والتأويل وإمعان القراءة فيه، فأي نص لا قارئ له يعيد إنتاجه من جديد يعتبر نصا ميتا، لأنّه «لا يتحقق إلاّ من خلال القارئ»[1]، فالقارئ يضفي على النص أبعادا جديدة، قد لا تكون موجودة داخل النص، إذ لا يمكن تصور أيّ نص خال من اللغة أو خال من تفاعل القارئ معه ومادام النص وسيلة لإكساب المتعلّم آليات اللغة فلا يمكن إهمال النّص وخصائصه في عملية الاستيعاب فلا بد من جلب اهتمام القارئ (المتعلّم) في مراكز محو الأمّية إلى خصائص النص المقرّر، لأنّها تساهم في ترسيخ عادة القراءة. فعملية الاستيعاب ناتجة عن ممارسة فعل القراءة، ولكن الاستيعاب وحده غير كافٍ « لأنّ عملية القراءة تسير في اتجاهين متبادلين من النّص إلى القارئ ومن القارئ إلى النّص، فبقدر ما يقدم النّص للقارئ يضفي القارئ على النّص أبعادا جديدة قد لا يكون لها وجود في النّص»،[2] فتفاعل القارئ مع النّص هو الذي يولّد عملية التواصل بين القارئ ومنشئ للنّص والاتصال الحقيقي لا يحدث إلا باستعمال اللّغة في موقف أدائي حقيقي يتم خلاله « إنشاء نص ما، وقد يطول هذا النص أو يقصر»،[3] لذلك فإنّ نصوص القراءة من أقرب المواد وأنسبها لتعليم اللّغة العربية الفصحى من كل جوانبها وتدريب المتعلّم على مختلف الجوانب (الصوتية، النحوية، الصرفية، الدلالية)، فدراسة النصوص تجعلنا نتناول اللغة كوحدة واحدة، لذلك حرص معدّو برنامج القراءة على جعله في

[1]– نبيلة إبراهيم: "القارئ في النص" مجلة فصول ، المجلد5، القاهرة: ، العدد الأول، 1984، ص102.

[2]– – المرجع نفسه،ص ص101– 102.

[3]– روبرت دي بوجراند:"النص والخطاب والإجراء"، ص04.

وحدات منظمة تتطلب القراءة وأنشطة جانبية أخرى لغوية تدعم فهم النص، هذا الفهم الذي لن يتحقق إلاّ إذا تضافرت مجموعة من العناصر وهي القارئ وما يملكه من معارف ضرورية لفهم النّص، مناسبة النّص لمستواه العقلي والفكري وطبعا النّص ونوعيته وما يحويه من معلومات، هذه المعلومات التي يجب أن تدوّن ويعلّق عليها شفويا أو كتابيا عند القراءة والسماع. والعمل على وصف ما يشاهد كل ما هو وارد في المرحلة التمهيدية من كتاب المستوى الأول "جذع مشترك" لغة عربية "محو الأمّية"، إذ يحوي هذا الكتاب خمسين (50) نصا مقررا للدراسة، وهذه النصوص موزّعة على وحدات تعليمية، والجدول الآتي يبيّن عدد النّصوص في كل وحدة، ويوضّح الوحدات ونوعية النّصوص الواردة فيها كما يلي:

عنوان الوحدات	نوعية النصوص					عدد النصوص
	قرآن	حديث	مقال	قصة	حكمة	
أخلاق المسلم	×	×	×	×	×	06
الوطن والمواطنة			×			05
الأسرة والمجتمع			×	×		06
وحدة الاقتصاد			×			04
وحدة البيئة والطبيعة			×	×		06
الصحة			×		×	05
الرياضة			×	×	×	07
الاتصال والتواصل والإعلام				×		02
وحدة الفنون				×		06
السياحة			×	×		03
المجموع						50

وبالنسبة للمستوى الثاني وفيه 52 نصا فإنّ الجدول التالي يوضح عدد النصوص ونوعيتها كما هي موزعة على الوحدات:

عنوان الوحدات	نوعية النصوص							عدد النصوص	محور
	مقال	قصة	حكمة	نص علمي	حديث	قرآن	نص شعري		
عقيدة المسلم	×		×		×			06	عقيدة المسلم وأخلاقه
أخلاق المسلم	×	×			×			05	
الوطن والمواطن	×						×	08	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
والمجتمع والحياة	×	×						05	
الأمومة	×	×						07	الأمومة والطفولة
الطفولة	×	×						05	
صحة الإنسان	×			×				06	صحة الإنسان والبيئة والطبيعة
البيئة والطبيعة	×			×				05	
ملحق						×		04	
المجموع								52	

أمّا المستوى الثالث: فإنّ عدد النصوص فيه تبلغ 53 نصا وهي موزعة على الوحدات كما يلي:

المحاور	عنوان الوحدات	نوعية النصوص								عدد النصوص
		مقال	قصة	حكمة	نص علمي	نص شعري	حديث	قرآن	أمثال	
التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال	التراسل والتواصل	×		×				×		05
	تكنولوجيا الاتصال	×			×					05
الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية	الريف والحياة الفلاحية	×			×		×		×	06
	المدينة والحياة الصناعية	×							×	04
تدابير الوقاية ووصايا	تدابير الوقاية	×			×					04
	وصايا	×		×			×	×	×	06
شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية	شخصيات ومواقف تاريخية	×								06
	مواقع جغرافية	×								05

الحرف والفن والرحلات السياحية	الحرف والفن	×								04
	الرحلات السياحية	×								03
ملحق										05
مجموع										53

فبالرغم من أهمية كل المحاور المقترحة على المتعلّم، إلاّ أننا نلاحظ عدم التساوي في توزيع النصوص عبر الوحدات، كما أنّ أغلبية النّصوص المقترحة من نوع المقال ونوعية المقال لا تناسب كثيرا المستوى الأول، رغم التنوع الحاصل في نوعية النصوص والذي تبيّنه الجداول المختلفة لمختلف المستويات والتي اعتمدت في إطار المقاربة النصية، لأنّ السند الأول والأخير فيها هو النّص، فالانطلاقة دائما تكون منه، إلاّ أنّ مستوى هذه النصوص يفوق مستوى المتعلّم الكبير في مراكز محو الأمّية بكثير، فمن صحيح الترميذي وأبوداود والزنداني والغزالي، إلى كتاب أنبياء الله لأحمد بهجت والموسوعة العلمية لأحمد زكي إلى المنفلوطي وبن هدوقة ومخائيل نعيمة وذو الأصبع العدواني وصالح خرفي وأرنست هميغواي وعبد الله شريط وأحمد أمين، ومن وصية لقمان إلى طريق السيادة إلى حجة الوداع، والعجوز والبحر كلها نصوص تفوق حتى مستوى من سيدرّس هذه النّصوص بحكم أنّ الأولوية في التوظيف في هذه المراكز تمنح لحاملي شهادة المستوى النهائي.

5-3- **بيداغوجيا المشروع:** يقتضي وضع برنامج سنوي تتجمع فيه كل النشاطات اللّغوية دون تعارض مع حاجات المتعلّم، وعلى المتعلّم أن ينبّه منذ البداية إلى ضرورة الالتزام بإنجاز هذه المشاريع خلال السنة الدراسية، كتاب "كتاب اللّغة العربية" المستوى الأول جذع مشترك، فيه ثمانية (08) مشاريع موزّعة حسب الوحدات بحيث تعتبر آخر مرحلة يصل إليها المتعلّم في الوحدة كي يتمكن من استثمار مكتسباته المعرفية التي سيوظّفها في إنجاز أيّ مشروع، بحيث يُشرَح له ما سوف ينجزه كمشروع في الكتاب نفسه، كما هو وارد في

الصفحة 48 من كتاب اللّغة العربية "المستوى الأول جذع مشترك، إذ يبدأ الكتاب بعبارة "أُنجز المشروع"، ثم:

5-3-1 تقديم المشروع: رسم العلم الوطني مثلا، ثم يقدّم طريقة إنجاز المشروع في:

5-3-2 طريقة إنجاز المشروع:

التعليمية: (ما يحضّر خارج القسم)	(ما ينجز داخل القسم)
– ورق مقوّى – قلم الرصاص – أقلام ملوّنة ضرورية – مبراة – ممحاة – مسطرة. (يمكن استعمال القماش أو غيره).	– عرض صورة للعلم الوطني – اختيار الأبعاد على الورق – إتمام الرسم عبر مراحل مختارة – مرور المعلّم بين الصفوف للتقييم والتقويم

في الأخير تضاف عبارة ملاحظة: يخصص مكان أو حيّز لحفظ منجزات المتعلّمين.

والأمثلة داخل الكتاب عن المشاريع كثيرة كما هو وارد مثلا في ص128، أو ص140. وهذه قائمة المشاريع المقترحة الموجودة في كتاب " دليل كتاب اللغة العربية" المستوى الأول جذع مشترك ص11 (الورقة مرفقة). إضافة إلى الملاحظات المرفقة حول نشاط انجاز المشروع المتمثلة في:

– تحضير المتعلمين لموضوع المشروع قبل الحصة المخصصة له بأسبوع.

– التعريف بالمشروع (موضوعه، عناصره، أهدافه)

– تحديد ما يتم تحضيره خارج القسم.

– تحديد ما يتم تحضيره داخل القسم.

– تعيين مصادر جمع المعلومات المتعلّقة بالمشروع.

- ضبط مراحل الإنجاز

- انجاز العمل بشكل فردي، ثم جماعي داخل القسم تحت إشراف المنشّط.

أمّا فيما يخص **قائمة المشاريع** المبرمجة للمستوى الثاني والثالث ففيها تناوب بين ما سمي نشاط الإدماج وإنجاز المشروع. فنشاط الإدماج يكون عادة عبارة عن نص، إمّا نص نثري أو نص شعري يعرض مباشرة يقرأ ثم يناقش أو يخصص للمطالعة، أمّا انجاز مشروع فيكون بأشكال مختلفة وهذا جدول خاص بالمشاريع المقترحة وأنواعها للمستوى الثاني والثالث حسب المحاور السنوية.[1]

المستوى	الرقم	المحور	الموضوع	نوعه
المستوى الثاني	01	عقيدة المسلم وأخلاقه	بطاقة مهنية (بطاقة التعريف الوطنية + جواز السفر)	وظيفي
	02	الوطن والمواطنة والمجتمع والحياة	ملء وثائق ذات طابع إداري (وثائق الحالة المدنية)	وظيفي
	03	الأمومة والطفولة	ملء وثائق ذات طابع صحي (الدفتر الصحي)	وظيفي
	04	صحة الإنسان والبيئة الطبيعية	وثائق ذات طابع علاجي (ورقة العلاج الطبي)	وظيفي
المستوى	05	التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال	مراسلات إدارية وعائلية (النوع والانجاز) (البرقية)	وظيفي
	06	الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية	ملئ وثائق ذات طابع مالي (صك بريدي، صك بنكي، حوالة)	وظيفي
	07	الخطب والوصايا	مشروع تأليف خطبة- وصية	إبداعي

[1]- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل المنشّط المستوى الثاني والثالث، ص23.

الثالث			(إلقاء، تقييم، جوائز)	
	08	شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافيا	ملصقات ومخطوطات ذات موضوع واحد (معرض صور خرائط، مخطوط)	إبداعي
	09	الحرف والفن والرحلات والسياحة	مشروع ذات طابع فلاحي مشروع ذات طابع صناعي (الحرفية)	إبداعي

فالملاحظ من خلال هذا الجدول أنّه لا يوجد علاقة منطقية بين عناوين بعض المحاور ونوعية بعض المشاريع المدرجة فيها من مثل انجاز بطاقة تعريف الوطنية أو جواز السفر في محور "عقيدة المسلم وأخلاقه" وهذا المشروع حدد نوعه على أنّه وظيفي ولا علاقة بين ما هو وظيفي وبين هذا المحور الذي عنوانه يوحي إلى جوانب دينية، كما أنّ هناك بعض المشاريع لا تمت بصلة لما يرمي إليه المتعلّم، فهو ليس في مقام إلقاء خطبة كي نعلّمه مثلا: تأليف خطبة في محور الخطب والوصايا، هذا المحور الذي إن بحثنا عنه داخل الكتاب لا وجود له ولا هو ولا لهذا المشروع، لأنّ المحور أصلا في الكتاب سمي بـ: "تدابير الوقاية ووصايا". في حين أنّه في وحدة الوصايا من نفس المحور بدل من أن يكون المشروع كما حدّد في الدليل هو "تصميم وصية" فإنّ هذا المشروع وضع في حصة "التعبير الشفوي والتّواصل" في حين أنّ نشاط "إدماج نهاية المحور" وضع نص عن "استثمار الأراضي الموات" لمحمد الصالح الصديق، أمّا بقية المشاريع المقترحة في هذا الجدول فهي مشاريع جدّ هادفة إنّ تمكّن المتعلّم فعلا من إنجازها والاستفادة منها.

5-4- نظام الوحدات: تعتبر الوحدة التعليمية تنظيما خاصا للمادة الدراسية، تضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطا متنوعا، عكس المناهج التقليدية التي تفضل المواد الدراسية المختلفة مما كان لها من آثار سلبية على المتعلم. فالمعرفة ليست مجزأة إلى أجزاء، لذلك ظهرت فكرة الوحدات التي هي « جزء من

المجال المعرفي أو المفاهيمي، وهي بمثابة مخطط منسجم يقترح تعلّم مفهوم أو مجموعة مفاهيم أو منهجيات عمل خلال فترة معيّنة (الحجم الساعي للوحدة)»[1]. ففيها يدرس المتعلم موضوعا معيّنا بصورة متكاملة، لا يقسم فيها المعرفة إلى أقسام أو أشكال مختلفة، وإنّما تبقى متناغمة يجمعها تنظيم ما. وقد جاءت الوحدة التعليمية كرد فعل على:

1- ما وجِّه من نقد إلى المواد الدراسية المفضلة التي تفقد الصورة الكلية للمجال المعرفي الواحد.

2- ظهور الفكر التربوي الذي ينادي بأهمية نشاط المتعلم وفعاليته في المواقف التعليمية، فهو المحور وما المعلّم إلاّ المرشد والمخطط لكل ما تحويه الوحدة التي تقوم على أساس الحاجات والميول.

3- تأكيد فكرة تفريد التعليم، بحيث انعكست الفروق الفردية على فكرة الوحدات وتطبيقاتها، إضافة إلى ما جاء به الفكر التربوي من أفكار ونظريات حول عملية التعلّم والتي ترتكز على فكرة الوحدات الدراسية، حيث ركز على « ضرورة تنظيم المادة العلمية في وحدات شاملة ومتكاملة، بحيث تظهر الصورة الكلية أمام التلميذ، ومن ثم يستطيع التوصل إلى تعميمات أساسية، وهذا يعني إقامة قنوات اتصال أو علاقات بين الخبرات المختلفة».[2]

فالوحدة التعليمية شاملة من حيث المجال، ينظم فيها النشاط أو المواد التعليمية في سورة سلسلة من الموضوعات المتكاملة. وقد عُرفت الوحدة التعليمية بأنّها « مجموعة منسجمة من النشاطات البيداغوجية تؤدي بالمتعلّم إلى اكتشاف العناصر الجديدة واكتسابها وتثبيتها»[3]. فلكل وحدة جوهر أو موضوع تدور حوله وتؤدي بالمتعلّم إلى اكتساب معرفة ومهارات وأساليب التفكير. فبناء أيّ وحدة تعليمية يعتمد على تنظيم المادة العلمية حول

[1]- نايت سليمان وآخرون: المقاربة بالكفاءات أو (مفاهيم بيداغوجية جديدة في التعليم)، ص73.

[2]- أحمد حسين اللقاني: المنهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب ، مصر، ط4، 1995 ، ص67.

[3]- R . Galisson. D. Coste, Dictionnaire de didactique des langues, p578

موضوع أو فكرة أو قاعدة، أو حول أحد اهتمامات المتعلّم، أو مشكلة اجتماعية هامة، بمحاولة مطابقة المحتويات للأهداف المختارة للفئة المستهدفة، وانتقاء الوسائل التعليمية لكل من المتعلّم والهدف المحدد والمحتوى المناسب. وتتميّز الوحدة التعليمية بفعالية تتوقف على مدى ملاءمتها لموقف تعليمي معيّن ومدى إسهامها في تحقيق أهداف معتبرة. وقيمتها بالنسبة لفهم المتعلم في ميدان معرفة منتظمة، وتماشيها مع اهتماماته التي يصاحبها تعلّم مرغوب فيه، كونها تتخذ حاجات المتعلمين وأغراضهم ومشاكلهم منطلقا يكتسبون من خلاله خبرات متنوعة.

5-4-1 تصنيف وتوزيع الوحدات التعليمية الواردة في كتب محو الأمية: كتاب اللغة العربية، مستوى أول جذع مشترك.

تعتبر الوحدة التعليمية أهم محور في تعليمية اللّغات، يرتكز عليها في إعداد الكتب المدرسية. ويضم كتاب "كتاب اللّغة العربية، مستوى أول جذع مشترك" الخاص بفصول محو الأمّية المرحلة التمهيدية، وعشر وحدات كلية تهدف إلى تبليغ معارف وبناء مفاهيم وإكساب كفاءات محددة وواضحة في مجال القراءة، والتعبير الشفوي والتواصل، وقواعد اللغة، والكتابة (خط، إملاء، تعبير كتابي وتواصل).

وتتكون كل وحدة كلية من أربع وحدات جزئية (مواضيع) في مرحلة التعلّمات الأساسية، ووحدتين جزئيتين في مرحلة التعلّمات الفعلية. وتغطي الوحدة مجالا من مجالات الحياة ذات العلاقة باهتمام الدارس كبير السن، وتختتم كل وحدة كلية بنشاط إدماج وإنجاز المشروع، كما هو موضّح في الشكل التالي؛ ص7،8، 9، 10 من كتاب "دليل اللغة العربية" المستوى الأول جذع مشترك.

ومن خلال الوحدات الواردة في الكتاب نجد أنّ النّصوص المستعملة تتنوع بين ما هو من القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف اللذين يهدفان إلى تشبيع نفوس المتعلمين

بالعقيدة والإيمان، ومعرفة سبيل الخير، والمبادئ التي يقوم عليها الإسلام، وخصال الرسول (ص). وبتطبيق تعاليم الإسلام وإتباع خصال رسوله تستقيم حياة الناس في الدنيا والآخرة، وبين مقال وقصة وحكمة. فالأوّل يهدف إلى البحث في جانب من جوانب موضوع ما قصد تناول قضايا مختلفة؛ سياسية، اجتماعية، أدبية...بهدف بث الثقافة العامة، وإصلاح أوضاع المجتمع، بينما تهدف الثانية (القصة) إلى أداء شتى الأغراض بطريقة تعتمد على الوصف والسرد والحوار. وهي وسيلة من وسائل التهذيب النفسي والخلقي، وتعدّ عملا تربويا في تعليم اللّغة، في حين تهدف الحكمة إلى جعل الإنسان يتصف بالمثل العليا في الأخلاق والسلوك البشري كونها تحمل مغزى اجتماعيا راقيا وهادفا. ويمكن أن نفصل في هذه الألوان الأدبية المذكورة، ونصنف نصوصها وفق نوعيتها، والوحدات التي تنتمي إليها، بحسب الجدول الآتي:

اسم الوحدة	عنوان النص	نوعه				
		قرآن	حديث	مقال	قصة	حكمة
أخلاق مسلم	أول واجب في الإسلام	×		×		
	الخلق الحميد			×		
	من وصايا ابن باديس			×		
	رابطة الإيمان	×	×	×		
الوطن والمواطنة	الجزائر وطني			×		
	علم بلادي الجزائر			×		
	المواطن الصالح			×		
	الشعب الجزائري والثورة			×		
	الأسرة			×		

الأسرة والمجتمع	دور الأم			×		
	الجار المحسن		×		×	
	تماسك المجتمع			×		
وحدة الاقتصاد	أهمية الزراعة			×		
	الأرض كنز لا يفنى				×	
	أهمية الصناعة			×		
	الصناعة التقليدية			×		
البيئة والطبيعة	التلوث البيئي			×		
	أخطار القمامة المنزلية				×	
	الإنسان والطبيعة			×		
	جمال الطبيعة			×		
	الصحة تاج على الرؤوس			×		
وحدة الصحة	الغذاء			×		
	المخدرات			×		
	أضرار التدخين			×		
وحدة الرياضة	أهمية الرياضة			×		×
	عائشة عند الطبيب				×	
	أثر الرياضة على صحة الإنسان				×	
	الاهتمام بالرياضة			×		
الاتصال والتواصل والإعلام	أهمية الرسالة في التواصل				×	
	وسائل الإعلام الحديثة				×	
وحدة الفنون	مصطفى ممثل مسرحي				×	
	أمينة تهوى فن الرسم				×	
وحدة السياحة	مكانة السياحة اليوم			×		
	السياحة وحب الوطن			×		

وبما أن تعليم اللّغة من الوجهة الحديثة ممارسة واستعمال، فإن تقدم المتعلّم ونموه اللّغوي متوقف على نوعية النّصوص التي تقدّم إليه فيما إذا كانت حيّة وشيّقة، وبإمكانها أن تربّي الملكة اللغوية وتثريها، والأمثلة التي تربط المتعلّم بلغة الحياة والعصر تؤدي لا محالة إلى مساعدة المتعلّم على تحسين تعبيره، والتعبير عن انفعالاته، وإثراء رصيده اللّغوي، وذلك بالتفاعل معها والاقتباس من تراكيبها وأساليبها ومضامينها. وهذا الجدول يبيّن تفاوتا ملحوظا في اختيار النّصوص، فهي مختلفة وهادفة في مواضيع تلائم على العموم بيئة المتعلّم ومستواه اللّغوي والعقلي. ولكن ليست كلها كذلك، فبعض الوحدات تفتقر إلى آليات التوجيهية، فالدين من أهم المكوّنات النفسية للمتعلّم.

المستوبان الثاني والثالث: فالنّصوص بأنواعها المختلفة وزعت على الوحدات وفق الجدول الآتي:

	اسم الوحدة	عنوان النّص	نوعه							
			قرآن	حديث	مقال	قصة	حكمة	شعر	مثال	حوار
المستوى الثاني	عقيدة المسلم	دعاء المسلم			×					
		أحب الناس			×					
		الله أكبر			×					
		الحديث النبوي الشريف		×						
		حقيقة الإسلام			×					
		غزوة بدر الكبرى			×					
	أخلاق المسلم	من فضائل لا إله إلا الله								×
		العجوز				×				

		طريق العلم		×						
		يا رب								×
	الوطن والمواطن	مفهوم الوطن والمواطنة			×					
		الحماية المدنية			×					
		تاريخية اللغة العربية			×					
		الثورة الروحية			×					
		نوفمبر						×		
		هذي بلادي						×		
		من أسباب السعادة			×					
		الثبات في الحياة			×					
المستوى	المجتمع والحياة	قصة الأعمى في مصيبة				×				
		جدّد حياتك				×				
		محاورة بين الغني والفقير				×				
	الأمومة	الأم أنبل المخلوقات			×					
		الأم أنبل الرسائل			×					
		مريم أفضل المخلوقات			×					
		الأم الجاهلة			×					
		المولود الجديد العالم الخارجي			×					

الثاني		مريم أفضل النساء			×					
		فن التعامل مع الأبناء			×					
	الطفولة	لحظات الولادة			×					
		الطفل العجيب			×					
		طفولة محمد (ص)				×				
		طفولة محمد(ص)				×				
		رسالة الأمومة			×					
	صحة الإنسان	مبعث النشاط في جسمك			×					
		النظافة			×					
		النشاط الرياضي			×					
		الغذاء صانع الحياة			×					
		آلام الظهر يحسمها العلم			×					
المستوى الثاني	البيئة والطبيعة	حماية البيئة المائية			×					
		عش بحكمة			×					
		الأحوال الجوية			×					
		المحميات الوطنية والدولية			×					
		الطبيعة هي معمله			×					
		المحميات الوطنية والدولية			×					
		سورة الفاتحة	×							
		سورة القدر	×							

		سورة الضحى	×							
		سورة البلد	×							

	اسم الوحدة	عنوان	نوعه							
			قرآن	حديث	مقال	شعر	أمثال	قصة	حكمة	وصايا
المستوى الثالث	التراسل والتواصل	رسالة إلى ابني							×	
		رسالة لقضاء							×	
		مثل الكلمة الطيبة بين الناس	×							
		رسالة إلى ولدي			×					
		الترجمة قناة تواصل			×					
المستوى الثالث	تكنولوجيا الاتصال	من تكنولوجيا الإعلام الآلي			×					
		شروط ومواصفات التسويق			×					
		البريد الإلكتروني			×					
		الإشهار			×					
	الريف والحياة الفلاحية	السنابل المثمرة								
		الحرث في الأمثال الشعبية					×			
		مستقبل الفلاحة			×					

		الأمن الغذائي			×						
		إحياء الأرض الموات			×						
		التعليم			×						
	المدينة والحياة الصناعية	الصناعة العربية			×						
		التصنيع			×						
		التطور الصناعي			×						
		مدينة المداخن			×						
		أمثال صناعية						×			
		الثورة الصناعية			×						
	تدابير الوقاية	الوقاية من الحوادث			×						
		الإسعافات الأولية في حالة الحروف			×						
		الزلازل			×						
		خطر التصحر									
	الوصايا	وصية لقمان لابنه	×								
		حجة الوداع للرسول (ص)		×							
		طريق السيادة									×
		الإمام علي كرّم الله وجهه		×							
		إحياء الأرض		×	×						
		آدم عليه السلام			×						

المستوى الثالث	شخصيات ومواقف تاريخية	ثورات وانتفاضات			×					
		الكتاتيب القرآنية في الجزائر			×					
		من علماء الجزائر			×					
		الإمام مالك بن أنس			×					
		الفارس الشاعر			×		×			
	مواقع جغرافية	قرطبة عروس المدائن			×					
		الموقع والطابع الجغرافي للجزائر			×					
		عليك سلام الله في عرفات			×					
		التعبير بلغة الجسم والحركة			×					
المستوى الثالث		من عبقرية الأمير عبد القادر			×					
	الحرف والفن	الحرفي			×					
		الصخور والجوامد			×					
		الفخار التقليدي بالجزائر			×					
		الفن والجمال			×					
	الرحلات السياحية	العجوز البحر				×				
		رحلة إلى بريزينا			×					
		فن الزخرفة			×					

	ملحق	سورة الغاشية	×							
		سورة المصطفين	×							
		سورة الرحمن	×							
		سورة الملك	×							
		سورة البروج	×							

نلاحظ من خلال هذا الجدول الذي يبيّن توزيع النصوص بأنواعها المختلفة على الوحدات أنّ النوع الغالب هو نص المقال، وإذا عدنا إليها وتصفحنا هذه المقالات نجد أنّها فوق مستوى المتعلّم الكبير بكثير هذا من جانب، ومن جانب آخر نلاحظ أنّ كل وحدة إلاّ ونجد فيها من أربع (04) إلى ست (06) نصوص، في حين أنّه كان بالإمكان الاكتفاء بنصين والتركيز عليهما في جميع المواد المتبقية مثلا: نأخذ نصا في محور "تدابير الوقاية ووصايا" في وحدة "الوصايا" مثلا: يُدرس هذا النص في "دراسة النص" حيث يفصّل في محتوى "السورة" ومعناها وتستخرج الفكرة العامة والأفكار الجزئية...ثم في حصة التعبير الشفوي يتعرض لدراسة مشروع الوصية بشكلها ومبناها حسب النص السابق والتعبير شفويا عن موضوع ما يكون ملائما للوصية وفي التعبير الكتابي يُطلب من المتعلّمين إعداد وكتابة وصية استنادا على النص السابق بدلا من تقديم أمثال ومحاولة الربط بين المثل وما يكمله كما هو وارد في نشاط الإدماج.

وفي حصة الإدماج يطلب من المتعلّمين تقليص "نص" معيّن له صلة بموضوع الوصية وهو النّص نفسه الذي بنيت عليه دراسة موضوع الوصية مثلا وهو نص "وصية لقمان" لابنه. الشيء نفسه بالنسبة لموضوع الخطب مثلا نختار موضوع "حجّة الوداع للرسول (ص)" ندرس هذا النّص في حصة "دراسة النّص" وهي الحصة الأولى ثم في حصة "التعبير الشفوي والتّواصل" ندرس تقنيات كتابة وإلقاء الخطبة وفيها يحاول المتعلّمون إلقاء خطب

بطريقة شفوية ثم في حصة "التعبير الكتابي" يستثمر نص "حجة الوداع للرسول (ص)" من حيث مبناه ومعناه كما يمكن مثلا في حصة التعبير الشفوي تكليف المتعلّمين بتقليص وتلخيص "نص حجّة الوداع للرسول (ص) شفويا ثم إنجاز ذلك كتابيا في حصة التعبير الكتابي وفي نشاطات الإدماج يطلب من المتعلّم انجاز خطبة وكتابتها ثم إلقاؤها على الحاضرين. رغم أنّ نصا من نوعية "وصية لقمان لابنه" ونص حجّة الوداع للرسول (ص) يبدوان فوق مستوى المتعلّمين، لأنّ ألفاظهما صعبة وتراكيبهما كذلك وليس من السهل الوصول بالمتعلّم في مراكز محو الأمّية إلى خبايا وأغوار هذه النصوص، لأنّ مستوى المتعلّم الكبير منخفض ورصيده اللّغوي ضئيل جدّا لا يسمح له بتلقي ما يقارب أربع (04) إلى ست (06) نصوص في كلّ وحدة وبمستوى هذه النّصوص. فالتركيز على نصّين شريطة أن يكونا في متناول المستوى الفكري للمتعلّم أحسن من الإكثار من النصوص عددا دون طائل. وهي كلها نصوص تحتاج إلى مجهود أكبر سيبذله متعلّم كبير فلا فكره ولا مستواه يستوعبان هذه النصوص المقترحة في هذه الوحدات وهي كلّها نصوص من نوع المقال كما يوضّح ذلك الجدول السابق. وكلّها مقالات لا يقدر متعلّم محو الأمّية على استيعابها بكل سهولة.

5-4-2 توزيع الوحدات التعليمية على فصول السنة الدراسية للمستويات الثلاثة:

لقد حلّت الوحدة التعليمية محل مفهوم "درس" نظرا لعدة اعتبارات، منها مقياس الزمن، ففي الدرس يكون الزمن هو الذي يحدد المضمون محددا الساعة أو اثنتين، أمّا في الوحدة التعليمية فالمضمون هو الذي يحدّد الزمن وتتجاوز الساعة أو الساعتين إلى أكثر، وتتوزع الوحدات التعليمية العشر مع المرحلة التمهيدية في كتاب "كتاب اللغة العربية" المستوى الأوّل جذع مشترك على السنة الدراسية حسب الجدول الآتي:[1]

[1]- وزارة التربية الوطنية الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل كتاب اللغة العربية المستوى الأول، جذع مشترك، لغراب عبد القادر – شاوش محمد – عويس عطا الله، من ص25 إلى ص31.

الأشهر	المرحلة	الوحدات	الأسبوع	الموضوع (النشاط)
الشهر الأول	المرحلة التمهيدية	/	الأسبوع الأول	/
			الأسبوع الثاني	/
		/	الأسبوع الثالث	/
الشهر الأول	مرحلة التعلّمات الأساسية	أخلاق المسلم	الأسبوع الرابع	نص أول واجب في الإسلام
				نص الخلق الحميدة
الشهر الثاني	مرحلة التعلّمات الأساسية	أخلاق المسلم	الأسبوع الأول	نص: من وصايا الإمام بن باديس رابطة الإيمان
			الأسبوع الثاني	نشاط الإدماج
		الوطن والمواطنة	الأسبوع الثالث	نص: الجزائر وطني علم بلادي الجزائر
			الأسبوع الرابع	نص: المواطن الصالح الشعب الجزائري والثورة
		الوطن والمواطنة	الأسبوع الأول	نشاط إدماج تقديم انجاز المشروع الثاني
الشهر الثالث		الأسرة والمجتمع	الأسبوع الثاني	نص: الأسرة دور الأم في التربية
			الأسبوع الثالث	نص: الجار المحسن تماسك المجتمع

	مرحلة التعلّمات الأساسية		الأسبوع الرابع	نشاط الإدماج تقديم وإنجاز المشروع الثالث
الشهر الرابع		الاقتصاد	الأسبوع الأول	نص: أهمية الزراعة الأرض كنز ثمين
			الأسبوع الثاني	نص: أهمية الصناعة الصناعات التقليدية
		البيئة والطبيعة	الأسبوع الثالث	نشاط الإدماج تقديم وإنجاز المشروع الرابع
			الأسبوع الرابع	نص: التلوّث البيئي أخطاء القمامة المنزلية
الشهر الخامس	مرحلة التعلّمات الأساسية	البيئة والطبيعة	الأسبوع الأول	نص: الإنسان والطبيعة جمال الطبيعة
			الأسبوع الثاني	نشاط الإدماج تقديم وانجاز المشروع الخامس
		الصحة	الأسبوع الثالث	نص: الصحة تاج على الرؤوس الغذاء
الشهر السادس	مرحلة التعلّمات الأساسية		الأسبوع الرابع	نص: المخدرات أضرار التدخين
		الصحة	الأسبوع الأول	نشاط الإدماج (استثمر) تقديم وإنجاز المشروع السادس
		الرّياضة	الأسبوع الثاني	نص: أهمية الرياضة عائشة عند الطبيب
			الأسبوع الثالث	نص: أثر الرياضة على صحة الإنسان. الاهتمام بالرياضة

			الأسبوع الرابع	نشاط الإدماج (استثمر) تقديم وانجاز المشروع السابع
الشهر السابع	مرحلة التعلّمات الفعلية	الاتصال والتواصل والإعلام	الأسبوع الأول	أهمية الرسالة في التواصل
			الأسبوع الثاني	أهمية الرسالة في التواصل
				وسائل الإعلام
			الأسبوع الثالث	وسائل الإعلام الحديثة
			الأسبوع الرابع	نشاط الإدماج (استثمر) تقديم وانجاز المشروع
الشهر الثامن		الفنون	الأسبوع الأول	مصطفى ممثل مسرحي
			الأسبوع الثاني	مصطفى ممثل مسرحي
				أمينة تهوى فن الرسم
			الأسبوع الثالث	أمينة تهوى فن الرسم
			الأسبوع الرابع	نشاط الإدماج (أستثمر) انجاز وتقديم المشروع
الشهر التاسع	مرحلة التعلمات الفعلية	السياحة	الأسبوع الأول	نص: مكانة السياحة اليوم
			الأسبوع الثاني	مكانة السياحة اليوم
				السياحة وحب الوطن
الشهر التاسع	مرحلة التعلّمات الفعلية	السيّاحة	الأسبوع الثالث	نص: السياحة وحب الوطن
			الأسبوع الرابع	نشاط الإدماج (استثمر) تقديم وانجاز المشروع

يوضح هذا الجدول كيف تتوزع الوحدات التعليمية على أشهر السنة وعلى الأسابيع،

كما يبيّن كيف تتوزع النّصوص والمواضيع المختلفة وفق الوحدات التعليمية في كلّ أسبوع سواء المرحلة التمهيدية أو مرحلة التعلّمات الأساسية والفعلية الموجهة إلى حصة القراءة، كما توجد نصوص أخرى في النشاطات المتبقية كالسور القرآنية والأمثال والحكم والألغاز...

5-4-2-1 نماذج من الوحدات التعليمية الواردة في الكتاب (المستوى الأول):

تشمل الوحدة التعليمية أربعة نصوص وأكثرها تصحبها أمثلة مقصودة يتم خلالها استخراج مميزات النّص الثقافية (أقرأ وأفهم/ أستخرج أفكار النّص)، والمعجمية (القاموس اللّغوي)، والنحوية (أتعرّف)، والبلاغية (أعبّر)...

نموذج من التعلّمات الأساسية:

وحدة أخلاق المسلم:

الموضوع: "أول واجب في الإسلام"

تتناول هذه الوحدة نصا من قصص القرآن الكريم؛ آيات من سورة العلق "اقرأ"، وتم عرضها في الكتاب المدرسي على الشكل التالي:

1- عرض النّص عرضاً عاماً (عرض آيات من سورة العلق من [1...5] كاملة (الكتاب ص23.

2- تمهيد السور بذكر مضمون الآيات مع سبب نزولها.

3- التحليل والشرح: شرح لغوي للكلمات الصّعبة الواردة في الآيات عبر ما يسمى بالقاموس اللغوي. وتتضمن الآيات من سورة العلق: كيف كرّم الله الإنسان بالقراءة وأرشده إلى طلب العلم الذي هو أول واجب في الإسلام، وهو الطريق إلى صحة الإيمان. وهذه السورة هي أول ما نزل من القرآن الكريم على النبي (ص) في غار جراء. ثم التمارين التطبيقية؛ وتتمثل في طرح الأسئلة حول قصة العلق والعبرة التي تقدمها هذه الآيات.

- **المرحلة التمهيدية:** أضف إليها 03 ثلاث وحدات تعليمية في المرحلة الأساسية في الثلاثي الأول.

- 04 أربع وحدات تعليمية في المرحلة الأساسية في الثلاثي الثاني.

- 03 ثلاث وحدات في المرحلة الفعلية في الثلاثي الأخير، وذلك بمراعاة الفترة المخصصة لنشاط الإدماج (الاستثمار). وتقديم وإنجاز المشروع والعمليات الاستدراكية وعمليات التقييم الشهري [وكذا العمليات التقويمية في نهاية كل ثلاثي]. وتتشكل هذه الوحدات التعليمية للمستوى الأول جذع مشترك للديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار من ستة 06 أنشطة موزعة على مراحل التعلّم (الأساسية والفعلية)، وهو ما يوضحه هذا الجدول:

أنشطة التعلّم المقررة في مرحلة التعلّمات الأساسية	أنشطة التعلّم المقررة في مرحلة التعلّمات الفعلية
1- التعبير الشفوي والتواصل 2- القراءة 3- الخط 4- التمارين التطبيقية 5- نشاط الإدماج وإنجاز المشروع في نهاية كل وحدة	1- القراءة 2- التعبير الشفوي والتواصل 3- الخط 4- القواعد 5- الإملاء 6- تعبير كتابي 7- تمارين تطبيقية 8- نشاط الإدماج وإنجاز المشروع في نهاية كل وحدة

ونلاحظ من خلال هذا الجدول تزايد عدد الأنشطة المقررة للمتعلّم في مرحلة التعلّمات الفعلية بحكم أنّها مرحلة تستثمر فيها المكتسبات السابقة المتحصّل عليها في مرحلة التعلّمات الأساسية.

- نموذج من الوحدات أو التعلّمات الفعلية:

وحدة السياحة:

الموضوع: مكانة السياحة اليوم.

ويمهّد للموضوع ثم يعرض عرضاً كاملاً (الكتاب ص141)، ثم تأتي مرحلة شرح الأمور الغامضة حتى يكون القسم كله على الوتيرة نفسها مع المعلّم. ثم الشرح والتحليل؛ أي تحديد أفكار النص وذلك بعد قراءته من طرف المتعلّم وشرح الألفاظ الصعبة مستعيناً بالقاموس في (ابحث في القاموس عن معاني الكلمات الآتية (الكتاب ص141). ثم تأتي التمارين التطبيقية حيث يكلف المتعلّمين بالتعبير عن دور المواطن في تطوير القطاع السياحي في وطنه، وتمارين أخرى تمكنه من الجانب الخطي والقواعد وغيرها...(الكتاب ص142، 143، 144) (المستوى الأول جذع مشترك).

5-4-2-2 توزيع الوحدات التعليمية [على فصول السنة الدراسية م02 وم03]:

فالمستويان الثاني والثالث يدرسان في سنة دراسية واحدة.

المستوى الثاني: يدرس برنامج هذا المستوى خلال الأشهر الآتية: (أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر، جانفي).

المستوى الثالث: يدرس برنامج هذا المستوى خلال الأشهر الآتية: (فبراير، مارس، أبريل، ماي، جوان).

كل وحدة تحوي أسبوعين، كل أسبوع فيه أربع حصص بمعدل 02 سا 15د لكل حصة؛ وهذا يعني أنّ كل وحدة فيها ثماني (08) حصص وهي وحدات نصف شهرية، كما يوضح ذلك الجدول الآتي ص08 دليل المنشّط للمستوى الثاني والثالث:

	المحور	الوحدات	التوزيع الأسبوعي	تنظيم الحصص			
				الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة
المستوى الثاني والثالث	تسمية المحور	الوحدة الأولى نصف شهرية	الأسبوع الأول	دراسة نص	تعبير شفوي وتواصل	تعبير كتابي	نشاط إدماج
			الأسبوع الثاني	دراسة نص	تعبير شفوي وتواصل	تعبير كتابي	نشاط إدماج
		الوحدة الثانية نصف شهرية	الأسبوع الثالث	دراسة نص	تعبير شفوي وتواصل	تعبير كتابي	إدماج أو مشروع
			الأسبوع الرابع	دراسة نص	تعبير شفوي وتواصل	تعبير كتابي	إدماج نهاية المحور

وهذا الجدول يبين توزيع الوحدات التعليمية وفق المحاور المختلفة على مدار السنة (دليل المنشّط المستوى 02 و03) ص10، 11، 12، 13، 14، 15، 16، 17، 18. كما يوضّح هذا الجدول أنّ كل وحدة تعليمية تشمل نصوصا يتراوح بين 4 إلى 06. وقياسا بالمستوى التعليمي لدى متعلمي مراكز محو الأمّية المتدني للغاية، فإنّ هذا يجعلنا نقول إنّ برنامج متعلمي محو الأمّية برنامج مكثف جدّا لا يمكن إنهاؤه في ظرف زمني قصير مثل ما هو محدد في "دليل" المنشّط للمستويات المختلفة، لأنّ مستوى متعلّم مراكز محو الأمّية منخفض جدّا لا يمكّنه من تحقيق هذا الهدف المسطر في ظرف سنتين، إنّما هو برنامج يلزمه وقت أطول لتحقيقه وتنفيذه في أرض الواقع.

5-5- التمارين المرفقة لنصوص القراءة:

هناك مجموعة من التمارين التي تتبع درس القراءة وهي تنقسم إلى ثلاثة أقسام: فهي مجموعة من التمارين التقويمية لمعرفة مدى استيعاب المتعلّم لنص القراءة:

القسم الأول: الخاص (بالمفردات والأفكار والمعاني) وفيه يطلب من المتعلّم أن يقوم بشرح ألفاظ النص التي تبدو صعبة، من خلال استغلال القاموس، أو تقدم للمتعلّم مجموعة من الكلمات ثم توظيفها في جمل من إنشائه، أو البحث عن أضداد الكلمات ثم توظيفها في جمل من مثل استعمل القاموس في شرح ما يلي: الإثم المائجة (كتاب اللغة العربية المستوى الثاني ص55) بعدها أو هات أضداد الكلمات الآتية: المؤخرة، الاستعجال، مغادرة (المستوى الثاني/ ص75).

تطرح أسئلة حول الفهم العام للنص والقدرة على تحليل أفكاره ومناقشتها من قبيل:

- بماذا افتتح النص؟
- هل أفكار النص متسلسلة؟ دعّم إجابتك؟
- قسّم النص إلى فقرات وحدّد لكل فقرة عنوانها.
- هل يتغيّر النص لو حدث تقديم وتأخير في فقراته؟ علل ذلك؟
- هل كانت أفكار النص مقنعة؟ ما هي وسيلة الإقناع؟
- هات عنوانا مناسبا للنص.
- هل توافق الكاتب في رأيه مع التعليل/ دعّم إجابتك بأمثلة من واقع الحياة اليومية؟
- استخرج الفكرة الأساسية الواردة في النص.
- ما هي الفكرة التي يعالجها النص؟

القسم الثاني: الخاص (بالنحو والصرف والصيّغ) أو (النحو – الصرف – التركيب):

وفي هذا الجانب تطرح أسئلة متنوعة متعلّقة بالقواعد كاستخراج بعض التراكيب، والصيّغ والأفعال وتحويل الجمل وإعراب الكلمات...من مثل:

- استخرج من النص ثلاث جمل اسمية وأخرى فعلية.
- ركّب جملا مماثلة فيما يلي:...
- استخرج الأفعال الناقصة الموجودة في النص.
- حوّل ما تحته خط في النص من المؤنث إلى المذكر.
- استخرج من النص نداء – تعجبا – استفهاما.
- استخرج من النص اسم إنّ وخبرها.
- ما هي عناصر الجملة الآتية؟
- فكك الجملة الآتية إلى عناصرها.
- أعرب ما تحته خط في النص.
- ما هي علامة رفع المضارع إذا لم يسبقه حرف نصب أو حرف جزم؟
- استخرج تراكيبا من النص واستفهم بالأدوات الآتية:

القسم الثالث: وهو جزء متعلّق بأسلوب النص وخصائصه التعبيرية وهي أسئلة من قبيل:

ما نوع الأسلوب الذي استهل به الكاتب الفقرة الأولى والثانية؟

- اشرح هذه العبارة بما يناسبها؟
- هل بدت لك القصة خرافية أم حقيقية؟ لماذا؟
- على ضوء قراءة الآيات الكريمة حدّد أسلوب القرآن الكريم.
- استدل على كلّ عنصر مما يأتي بمثال من النص
- (التفصيل/ الإجمال) في القصة القرآنية.

1- (الحوار/ الوصف) في القصة القرآنية.

- استعمل المفردات التالية في تراكيب إنشائية.

– الحضارة/ المدينة/ دخيلة.

– كوّن على منوال العبارة التالية...

– وظّف الكلمات الآتية في جمل ثم صغها في تعبير موجز.

– ما نوع الأسلوب فيما يلي؟

فلو رأينا حجم التمارين مع الوقت المخصص لها ،نلاحظ عدم التوفيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، رغم إلحاح النظريات العلمية على أهمية التدريب عقب أداء الدرس إلاّ أنّ عدد التمارين المخصّصة في ظرف زمني وجيز لا يتمكن، من خلاله، المتعلّم من تحقيق المطلوب وتحصيل كافٍ للمعطيات اللّغوية والمقترحة في الكتاب، وهو الجانب المهم من أيّ درس لصعوبة التوفيق بين ضيق الوقت المخصص للتطبيق وإجراء كل التمرينات المبرمجة عقب الدرس في حصة واحدة زمنها ساعتين (يتم فيها القراءة وما يعبقها من شروحات وكذا درس القواعد وما يعبقه من تمارين إلى اهتمام بالجانب الأسلوبي)، رغم أنّ مستوى متعلّمي مراكز محو الأمّية لا يسمح لهم بإنجاز كل هذا في ظرف زمني قصير، مما يقودنا إلى القول أنّ التركيز على المعرفة النظرية للجانب القرائي وللقواعد وتقليل فرص تعرض المتعلّم للتدريب والممارسة يقلل فرصه أيضا في استعمالاته العفوية للّغة ممّا يقود إلى « التهاون في أن واحد بالعمل الترسيخي المنظم المستمر الذي يجعل المتعلّم يدرك بنفسه هيئات التراكيب وما يحويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة».[1] وهذا يجعل طبيعة هذه الأسئلة المطروحة تبدو صعبة مقارنة بالمستوى العقلي للدارس، لأنّ قدرته محدودة إن لم نقل عنها ضعيفة.

ومن خلال ما سبق تقديمه من انتقادات حول نصوص القراءة لمتعلّمي مراكز محو الأمّية بجميع مستوياتهم والتمارين المختلفة المرفقة لهذه النّصوص نستنتج أنّه:

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربية، ص68.

– من الضروري تقديم نصوص تكون مناسبة لمستوى المتعلّم وقدراته الفكرية ومستمدة أكثر من واقعه كي يتفاعل معها.

– ضرورة تشكيل ووضع الحركات الإعرابية لكل الألفاظ داخل النّص كي يتمكن المتعلّم من قراءتها قراءة خالية من الأخطاء اللّغوية. ونطقها نطقا صوتيا صحيحا.

– محاولة اعتماد أسلوب سهل وألفاظ ذات معاني متداولة وكثيرة الاستعمال وشائعة في جمل بسيطة واضحة كي يتمكن المتعلّم في مراكز محو الأمّية من قراءتها مع ضرورة إرفاق نصوص القراءة بتمارين بسيطة في متناول المتعلّم، لأنّها موجّهة إلى فئة ذات قدرات محدودة.

– عند معاينة كتاب "كتاب اللّغة العربية" لمركز محو الأمّية من المستوى الأول إلى الثاني إلى الثالث. ومحاولة إيجاد حيّز له في نظريات التعلّم المعاصرة. وبالرغم من الطرائق المستحدثة كفكرة المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، إلاّ أنّه يفتقر إلى المؤهلات التي تجعله يحقق أسسيات التعلّم الكامل للّغة لاسيما في طريقة العرض، بإتباع الطابع الكلاسيكي المعمول به في البرامج التي سبقت. وربّما يعود إلى ضعف التأطير التام لدى بعض المعلّمين وانعدام بعض الوسائل في بعض المؤسسات التربوية ودور الثقافة والمراكز الإسلامية والمدارس القرآنية. فإذا كان هذا حال طبيعة النّصوص. فكيف هي المحتويات اللّغوية لهذه النّصوص وإلى أي مدى تتناسب مع مستوى متعلّمي مراكز محو الأمّية؟ للإجابة عن هذا التساؤل في الفصل الآتي سيتم تحليل محتوى النصوص من حيث(التراكيب، قصر و طول الجمل، المعجم...).

الفصــل الثــاني

وصف طريقة تلقين نشاط القراءة وتقويمها وتقديم الاقتراحات

1- وصف نشاط القراءة في مراكز محو الأمية

2- وصف نصوص القراءة وتقويمها

3- قراءة في الاستبيان الموجه للمعلمين (المنشطين) في مادة القراءة

4- وصف طريقة تقديم نشاط القراءة وتقويمها في المستويات الثلاث لمراكز محو الأمية

5- تمارين التطبيقات الشفوية

6- اقتراحات

مدخل

تعدّ مهارة التّواصل من المتطلبات الأساسية لعمل المعلّم فهو بحاجة إلى إتقانها، فلا يكفي أن يكون المعلّم على مستوى عالٍ من المهارة والخبرة بالنسبة للمادة التي يدرّسها، ولكن وجب أن يكون قادرا وماهرا في توصيل المعلومات والخبرات التي تتضمنها المادة الدراسية للمتعلّم. والطريقة التي يعتمدها المعلّم في توصيل معلوماته ذات أهمية كبرى، إن لم نقل هي أساس العملية التعليمية، فبعدما كان المنهج الدراسي يهتم بنقل المعرفة المجرّدة من المعلّم إلى المتعلّم. تغيّرت هذه النظرة بحيث جعلت التعلّم لا يقتصر فقط على النواحي المعرفية، وإنّما يمتد إلى كافة أنماط السلوك الإنساني العقلي والاجتماعي والجسمي والانفعالي، وقد أدى ذلك إلى الاهتمام بالمتعلّم وجعله من مجرّد متلق سلبي للمعارف إلى مشارك فعّال يسمع ويشارك ويناقش، خصوصا وأنّ المتعلّم في مراكز محو الأمّية أتى للتعلّم اختيارا وطواعية ممّا يحفزه على المشاركة لا التلقي السلبي.

لكن طريقة التدريس في مدارسنا في فصول محو الأمّية تعتمد اتجاها تواصلياواحدا أي من المدرّس (المنشّط) إلى المتعلّم، وفي بعض الحالات نجد أنّ المتعلّم يملك أفكارا، لكن يصعب عليه أن يعبّر عنها كونه لا يملك رموز اللّغة، هذا من جانب، ومن جانب آخر، يمزج بين لغته التي هي لغة التعامل في الحياة اليومية وبين لغة التعليم؛ أي أنّه يعاني صراعا بين لغة الاستعمال(اللهجات) ولغة المدرسة (اللّغة العربية الفصحى)، وهذه صعوبات يجب أن لا تغفلها طرائق التدريس. فإلى جانب المعايير اللّغوية هناك التزامات اجتماعية ثقافية تتحكم في الحدث الكلامي وعلى المنشّط في التعليم التّواصلي أن يجعل المتعلّم على «معرفة لغوية جيّدة»[1] أساسها «المعرفة النظرية للبنى اللّغوية»[2]إضافة إلى ذلك يمكّنه من معرفة «الوقائع الثقافية والاجتماعية والأدبية التي تعبّر عنها هذه البنيات في مواقف تواصلية

[1]– ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، المغرب ،ط1، 1993م، ص 101.

[2]– المرجع نفسه، ص101.

حقيقية»[1]؛ أي« كيف يتم وضعها في الاستعمال أثناء التّواصل»[2] والتّواصل اللّغوي هو الغاية الأولى من تدريس اللّغة، إذ تعتبر اللّغة العربية في المنظومة التربوية أداة بالغة الأهمية لتحقيق عملية التعليم والتعلّم ومنها التّواصل والتبليغ. لهذا كان لزاما على المدرسة أن تهتم بأمر هذه الأداة وتوليها عناية خاصة فتحاول جعلها وسيلة طيّعة لدى المتعلّمين، بحيث تصبح أساس تفكيرهم ووسيلة تعبيرهم. وعملية التواصل اللّغوية لا تعدو أن تكون تحدثا واستماعا، وقراءة وكتابة. وتلك هي مهارات اللّغة الأساسية التي تمكنهم من التعبير الصحيح مشافهة وتحريرا عمّا في أنفسهم وإفهام غيرهم، ومن هنا تظهر أهمية اللّغة في العملية التعليمية.

فليس الهدف من تعليم اللّغة هو معرفتها فحسب وإنّما الغرض من ذلك هو جعل المتعلّم يتحكم في لغة عربية معاصرة وذلك بتدريبه على التعبير والتّواصل بها. ولا يحدث هذا إلا بالتدريب على اللّغة في وضعيات ذات دلالة بالنسبة إلى المتعلّم، إذ يجتاز المتعلّم مرحلة لغة المنشأ ذات الطابع التلقائي إلى لغة المركز ليباشر بها أحسن فأحسن الوضعيات التي تدفعه إلى التحدث والتعبير والكتابة. ولكي يتمكن المتعلّم من إتقان استخدام اللّغة العربية الفصحى لابد أن يتقن المهارات اللّغوية الأساسية المتمثلة في القراءة والسماع والتعبير السليم والكتابة بخط واضح. إضافة إلى معرفة قواعد توظيف هذه المهارات في مناسبات مختلفة، من هنا تتضح أهمية كل من القراءة والكتابة والقواعد والتعبير في العملية التعليمية التعلّمية. فكل نشاط من هذه النشاطات تمكّن المتعلّم من امتلاك الكفاية اللّغوية ليحقق بها التّواصل في الوضعيات المختلفة التي يتعرض إليها.

[1]– ميلود حبيبي، التواصل التربوي وتدريس الأدب ، ص101.

[2] –Widdowsson, Une Approche communicative de l’enseignement des langues, p29.

1- وصف نشاط القراءة في مراكز محو الأمية:

إنّ القراءة هي عملية تتبع لما هو مكتوب فهي «عملية يراد بها إيجاد الصلة بين لغة الكلام والرموز الكتابية»[1]؛ وهذا يعني أنّ القراءة عملية إدراك بصري للرموز المكتوبة والتعرّف إليها والنطق بها، فهي تفكيك للرموز المكتوبة وهي « مصطلح بيداغوجي للدلالة على القراءة التعليمية الجهرية لتحسين الأداء والإلقاء واختيار الصوت»[2] وقد حصر هذا التعريف القراءة في الإدراك البصري للرموز الكتابية ونطق الألفاظ والأصوات التي تحتويها تلك الرموز ولم يشر إلى أهمية القراءة لما لها من دور في حياة الفرد والمجتمع. في حين نجد أن بحوثا تربوية أخرى تعرّف القراءة على أنها مهارة فهم ما يقرأ والتفاعل معه، إذ تعتبرها «عملية فكرية عقلية تهدف إلى الفهم وترجمة الرموز الكتابية الخطية إلى مفاهيمها ومضامينها للأفكار والمعاني»[3]. فالقراءة تعني تعليم كيفية نطق الحروف نطقا سليما والقدرة على فهم ما يقرأ، فهي عملية عقلية يستخدم فيها الفكر من أجل فهم المعنى الموجود في الرموز المكتوبة، فهي ليست مجرد نطق بتلك الرموز المكتوبة، إنّما الهدف منها فهم المعاني والأفكار التي تحتويها تلك الرموز.

تتم إذن، عملية القراءة من خلال نطق الحروف المكتوبة نطقا صحيحا يفهم المعنى. فالقراءة بهذا المفهوم تعتبر عملية فكرية عقلية، كما تعتبر وسيلة لاستيعاب ما يحدث في الحياة، فهي أحد ركائز العملية التّواصلية كونها عملية الترجمة للرموز إلى مدلولاتها من الأفكار، فهدف القراءة هو التدرب على الفهم والسرعة، وكذا صحة النطق وحسن الإلقاء،

---

[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجّه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف،القاهرة، ط13، ، ص13.

[2]- وزارة التربية الوطنية: منهاج اللغة والآداب العربية السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي، ص180.

[3]- محمد صالح سمك: فن التدريس للغة العربية،، مكتبة الأنجلو مصرية، جامعة الأزهر، كلية التربية: 1975م ، ص143.

فهي عملية فهم للعلاقة بين ما هو مكتوب وما هو منطوق وتَعرّف على الحروف وجمعها فيما بينها للوصول في الأخير إلى فهم العلاقة التي تربط بين ما ينطق به وصورته الكتابية، وهذا ما يتضح من خلال التعريف اللغوي الذي ورد في لسان العرب[1] « قرأت الشيء قرآنا أي جمعته وضممت بعضه إلى بعض، ومعنى قرأت القرآن لفظت به مجموعا أي ألقيته وقرأ عليه السلام أبلغه» وفي المعجم الوسيط قرأ بمعنى تتبع كلمات الكتاب سواء نطق بها أو لم ينطق»[2] بعض المعاجم جعلت القراءة بمعنى المطالعة بحكم أنّ المطالعة هي القراءة البصرية الصامتة، إذ ورد في المعجم الوجيز: « قرأ الشيء بمعنى اطّلع عليه وأدام النظر فيه وطالع الكتاب قرأه»[3] فالقراءة فكّ للرّموز وفهم لها ونطقها والتمييز بينها. كون الفرد يعمل على اكتشاف المعاني التي تحملها تلك الرموز على هذا نستنتج أن عناصر القراءة ثلاث:

- المعنى الذهني
- اللفظ الذي يؤديه
- الرمز المكتوب الذي يقابله

إذ تتألف اللّغة من الألفاظ والمعاني التي تؤديها هذه الألفاظ، ومادامت القراءة « تعامل مع اللّغة»[4] فهي مثال هادف للاستعمال اللّغوي الواقعي. وقد مرّ هذا المفهوم بعدة مراحل تطوّر خلالها من معنى ضيّق إلى معنى عام وشامل، فقد تطور مفهومها عبر مراحل كما يلي:

[1]– ابن منظور: لسان العرب، مادة قرأ.

[2]– مجمع اللغة العربية: المعجم الوسيط، ج2، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، اسطنبول ، 1989م ص722.

[3]– مجمع اللغة العربية: المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية ،مصر، 1991م، ص393.

[4]– يحي علي أحمد: النظام التربوي وإثارة الدافعية، إلى القراءة لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، عن محاضرات المركز العربي للبحوث التربوية للدول الخليج، الدورة الثانية، أفريل:1995، ص132.

1-1- معرفتها باعتبارها حروفا وكلمات ينطق بها:

كان مفهوم القراءة في البداية يقصد به مجرد قدرة المتعلّم على التعرّف على الرموز (الحروف) وإمكانية نطقها فإن تمكّن المتعلّم من قراءة الحروف فهو قارئ، فالمقصود من تعليم القراءة إنّما هو«الاهتمام بالنطق فقط بغض النظر عن الفهم فالإنسان مادام ينطق المكتوب فهو قارئ، فَهِمَ أم لم يفهم ما هو مكتوب»[1]؛ وهذا يعني أنّ عملية تعليم القراءة تقتصر على نطق الحروف فقط دون أن يؤخذ المعنى بعين الاعتبار، فما فائدة نطق حروف وجمعها دون فهم للمعنى الذي تؤديه؟ لأنّه بعد بحوث "ثورنديك" وغيره من المربيين وعلماء النفس، تغيّر مفهوم القراءة من مجرد نطق للحروف إلى:

1-2- التعرّف على الرموز ونطقها: فبعد دراستهم للأخطاء التي يرتكبها الأطفال والكبار في قراءة الفقرات استخلصوا أنّ القراءة تعني التعرّف على الرموز ونطقها، وفهم معناها فالقارئ يقرأ ليفهم، فهي ليست عملية آلية بل عملية عقلية معقدة لابد من عنصر الفهم. وقد نالت القراءة الصامتة قدرا كبيرا من الاهتمام لما فيها من إعمال للعقل والذهن و« من العناية والاهتمام لدى الباحثين في ميدان البحوث المتعلقة بالقراءة القدر الوفير»[2]من هنا تطوّر مفهوم القراءة ليشمل عملية الفهم، فلم تعد مجرد عملية آلية. فلو كانت كذلك لما أمرنا الله سبحانه وتعالى بالقراءة حين قال: «اقرأ باسم ربك الذي خلق»[3] وهذا دليل على أنّ القارئ يجب أن يمعن النظر فيما يقرأ ويدقق فيه ويفهم معناه. لذا اعتبرت القراءة أيضا من أجل النطق والفهم والنقد والتحليل: إذ لم تعد القراءة مقتصرة على مجرّد فك للرموز وفهم معانيها وإنّما تطورت لتشمل مفهوما أعمق ارتبط بمدى قدرة القارئ على التفاعل مع النّص والحكم عليه، من هنا أصبح القارئ« على حالة من التغيّر التي تتيح له أن يتفاعل مع ما يقرأ من

[1]- زين كامل الخوسيكي: المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، ط1، 2008، ، ص113.

[2]- المرجع نفسه، ص113.

[3]- سورة العلق، الآية 1

هذا النّص المقروء تفاعلا يمكّنه من الحكم عليه»[1] فقدرة القارئ على تحليل نص ومناقشته وإبداء الرأي فيه تتم عن تجاوزه مرحلة النطق والفهم إلى مرحلة النقد والتحليل، وقد تطوّر به الأمر بعد هذه المرحلة إلى مرحلة:

1-3- النطق والفهم والتفاعل والاختيار: حيث يعنى بقراءة الرموز قراءة سليمة وفهم ما يُقرأ والتفاعل معه إلى جانب القدرة على اختيار ما يفيد المرء مما يقرأ، من أجل مواجهة ومجابهة الصعاب التي تصادفه في الحياة مما استدعى القراءة من أجل إيجاد الحل لها، فقد أصبح مفهوم القراءة يعني « نطق الرموز وفهمها والتفاعل معها، واستخدام ما يفهمه منها في مواجهة ما يعترضه من مشاكل».[2] واختيار الفرد ما يناسبه من كل ما يقرأ دليل على تطور مفهوم القراءة ليس فقط ليستفيد منه في حياته اليومية ولكن يمكن أيضا أن ينظر إلى القراءة بعد هذه المرحلة على أنّها: وسيلة للمتعة والترفيه عن النفس خصوصا إذا كان المرء يشعر بنوع من الفراغ في أوقاته « فظهور مشكلة وقت الفراغ وظهور وسائل الإعلام المسموعة والمرئية وما رآه الإنسان من ضرورة أن يرفه عن نفسه خاصة بعد ويلات ما نجم عن الحرب العالمية الثانية 1945م»[3]. فبعدما كانت القراءة تعني فك رموز الكتابة وفهمها والنطق بها نطقا سليما تطورت لتشمل التحليل والنقد والذي تجاوزتهما لتصبح وسيلة تُعتمد لملىء الفراغ والمتعة والترفيه عن النفس.

[1]- زين كامل الخوسيكي: المهارات اللغوية، (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة) وعوامل المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم، ص112.

[2]- المرجع نفسه، ص114.

[3]- المرجع نفسه، ص114.

1-4- أنواع القراءة من حيث الأداء:

1-4-1 القراءة الصامتة:

تتنوع القراءة من حيث الأداء بين صامتة وجهرية، كما تتنوع خصائصها وأهدافها فهي تدريب على الفهم والسرعة في ذلك وما يتبعه من تذوق للمقروء ومساعدة على صحة النطق وحسن الإلقاء وتقويم للسان. فالقراءة الصامتة تعني «استقبال الرموز المطبوعة وإعطاؤها المعنى المناسب المتكامل في حدود خبرات القارئ السابقة مع تفاعلها بالمعاني الجديدة المقروءة، وتكوين خبرات جديدة وفهمها دون استخدام لأعضاء النطق»[1] فهي عملية داخلية يتعرف خلالها القارئ على الحروف والكلمات والجمل ويعطيها معنى وفقا لحصيلته اللغوية المكتسبة سابقا، لأنّ القارئ يفكر أثناء القراءة الصامتة تفكيرا داخليا دون النطق والتلفظ بما يقرأ، لأنّ القراءة الصامتة عملية « تفسر بها الرموز الكتابية وإدراك مدلولاتها ومعانيها في ذهن القارئ دون صوت أو همس أو تحريك شفة»[2] فاستبعاد عنصر التصويت واعتماد عنصر البصر وحده دون همس يجعل منها عملية « تفسير الرموز المكتوبة وفهمها في حدود خبرات القارئ السابقة، وتكوين فهم جديد دون استخدام النطق»[3] فتغييب الجانب النطقي جعل هذا النوع من القراءة يتمتع بمجموعة من الخصائص منها: أنّ:

– القراءة الصامتة تمنح للقارئ حرية اختيار ما يريد قراءته من بين المتوفَر، فهي طريقة مناسبة لمن لديه عيوب في النطق (الحبسة والتأتأة...) مما يجعل القارئ الخجول أكثر قدرة على الإقبال عليها، لأنّ المتصف بالخجل، سواء لأمر نفسي أم لعيب نطقي، يكون متيقنا من أنّ لا أحد يسمعه، مما لا يظهر عيوبه من جانب ومن جانب آخر فإنّ هذا النوع من القراءة تعزز علاقة القارئ بغيره كونه لا يزعج من حوله، فالقراءة الصامتة مناسبة

[1] – زين كامل الخوسيكي، المهارات اللغوية، ص120.

[2] – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن ، ط1، 2005،، ص170.

[3] – زين كامل الخوسيكي ، المهارات اللغوية ، 120.

لاستخدامها في مختلف المرافق (المكتبات، النوادي، المواصلات، المقاهي...) وهي مناسبة أيضا لحفظ البيانات والأسرار الداخلية والخارجية وفي المحافل الدولية أثناء عقد الصفقات...إلا أنّها قراءة لا تدفع بالقارئ، لأنّ يولي أهمية للنطق الصحيح للحروف والكلمات؛ أي الاهتمام بمخارج الحروف، فهي لا تشجع على القراءة الجماعية، كما لا تتيح للمعلّم التعرّف على قدرات متعلّميه بالتالي تصحيح أخطائهم اللغوية.

1-4-2 القراءة الجهرية:

في المقابل نجد القراءة الجهرية وسيلة «لالتقاط الرموز المطبوعة وتوصيلها عبر العين إلى المخ وفهمها بالجمع بين الرمز كشكل مجرد والمعنى المختزل له في المخ، ثم الجهر بها بإضافة الأصوات واستخدام أعضاء النطق استخداما سليما».[1] وتولي القراءة الجهرية أهمية كبرى للنطق الصحيح للحروف والكلمات؛ أي لمخارج الأصوات، إذ تتم « بنظرة العين ونطق اللّسان، فيتمكن المدرس من معرفة أخطاء تلاميذه أثناء القراءة ويقف على مدى إجادتهم للنطق، وحسن الإلقاء»[2] كما أنّها عملية تستوجب تفسير ما يُقرأ للمتلقين، فالقارئ فيها يراعي المعنى «ويفسّر لغيره الأفكار والانفعالات التي تتوفر وتحتوي عليها المادة المقروءة»[3] فالقارئ يبذل فيها مجهودا فكريا وعضليا حين يركز على المعنى من جانب النطق بالحروف نطقا سليما وفق مخارج الأصوات ففيها مراعاة «لجودة النطق والتأثر باللفظ وحسن التعبير الصوتي عن المعاني ومراعاة القواعد النحوية والصرفية»،[4] فهي عملية تنمي لدى الإنسان الرصيد الفكري واللّغوي كما تساعد المعلّم على الكشف عن مواطن الضعف لدى المتعلّمين فهي الوسيلة للكشف عن الأخطاء النطقية المختلفة وتنمية النطق السليم والأداء الجيّد له وتمثيل المعنى. فهي أداة أساسية في عملية التعليم والتعلّم بها

[1]– زين كامل الخويسكي، المهارات اللغوية ، ص122.

[2]– عبد المنعم سيّد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، ص89.

[3]– حسن شحاتة: تعليم اللغة العربية، بين النظر والتطبيق ، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة،2000، ص121.

[4] – طه علي حسين الدليمي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ص172.

يتخلص المرء من عقدة الخجل، ويواجه حياته ويناقش، ويعبّر عن أرائه ويوصل بها المعلومات للمتلقي، وتجعل القارئ يتذوق ما يقرأ فنيا عن طريق التركيز على التنغيم والنبر والتعبير بطلاقة، بهذا نستنتج أنّ القراءة سواء كانت صامتة أو جهرية فإنها:

– تعامل مع النّص المكتوب.

– توظيف الملكات العقلية والخبرات القبلية لتحويل هذا المكتوب إلى أصوات مسموعة وإدراك محتواه وإيصاله إلى الغير وتفسيره.

– محاولة فهم المادة المقروءة والتفاعل معها.

– عملية فكرية عقلية ترمي إلى الفهم وتستلزم الفهم والربط والتنظيم، التقويم والاستنتاج وهي كلها عمليات عقلية تساعد على ترسيخ المادة المقروءة فهي ليست عملية آلية محضة.

– القراءة نشاط يساعد على تنمية قدرة المتعلّم على القراءة وسرعته فيها وفهمه للمقروء فهما صحيحا.

– تنمية ميل المتعلّم إلى التتبع وفهم ما يسمع ونقده والانتفاع به في الحياة العملية.

– إكساب المتعلّم المعارف العملية المختلفة وكذا الفكرية إلى جانب تقويم لسانه من خلال تنمية مهارات أساسية منها إلى جانب القراءة، الاستماع، الحوار، والكتابة...

– وما القراءة الجهرية والصامتة إلاّ أنواعاً تشكّل فروعا لنشاط تعليمي واحد وهو القراءة، وكل نوع يختلف عن غيره من حيث الأداء والأهداف والخصائص وكذا طرائق الإنجاز.

فهدف القراءة الصامتة هو التدرّب على جودة الفهم والسرعة في ذلك، وما يتبعه من تذوق المقروء، أمّا الجهرية فهدفها صحة النطق وحسن الإلقاء، الذي يلازمه الاستماع وهو تدرّب على التقاط المسموع وسرعة فهمه.

1-5- أهمية القراءة:

وحرصا على تأكيد أهمية القراءة في جعل المتعلّم على اتصال دائم بالمعارف مهما كانت نوعيتها، حرصنا في هذا الفصل على وصف محتوى نصوص القراءة المعتمدة في مراكز محو الأمّية في مستوياتها وتقويمها بغية توضيح مدى استجابتها من حيث محتواها وشكلها لمقتضيات العملية التعليمية وما تتطلبه اللسانيات التطبيقية لكون المتعلّم حجر الأساس في العملية التعليمية فهل اختيرت هذه النّصوص في مختلف المستويات بمراعاة حاجة المتعلّم ومستواه العلمي، إضافة إلى وصف طريقة تلقين أو تقديم هذه النّصوص في القراءة وتقويمها حسب ما حددته اللّسانيات التطبيقية وما اقترحته لإنجاح العملية التعليمية في اكتساب اللّغات ومحاولة اقتراحات لاكتساب المهارات اللّغوية وترسيخها هذا ما سوف نحاول إبرازه في هذا الفصل (مستويات محو الأمّية) حسب ما هو وارد في دليل المنشط[1] للمستويين الثاني والثالث ثم وفقا لتنوع النّصوص بين القديم والجديد مع التركيز على الجديد منها مع مراعاة التنوع بين الطابع الوطني والمحلّي والعربي الإسلامي والعالمي والإنساني، كما تم اختيار النّصوص وفقا للكفاءات المستهدفة. والحجم الساعي الأسبوعي لمادة القراءة مقارنة بالنشاطات الأخرى يبيّنه الجدول التالي[2] بالنسبة للمستوى الأول "جذع مشترك" اللّغة العربية:

[1]- وزارة التربية الوطنية والديوان الوطني لمحو الأمية، وتعليم الكبار، الدليل سلسلة أتعلّم أتحرّر- المستوى الثاني والثالث، إعداد ابن جديد بوجمعة، ص26.

[2]- وزارة التربية الوطنية والديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار دليل المنشّط لكتاب اللغة العربية المستوى الأول جذع مشترك، عويسي عطى الله وساوش محمد ولغراب عبد القادر، ص18.

1-6- مرحلة التعلّمات الأساسية:

النشاط	عنوان النشاط	الحجم الساعي المخصص لكل موضوع	ملاحظة
نشاط التعبير	أعبّر	45 د	يقدم نشاط التعبير الشفوي والتواصل انطلاقا من سند: - النص - الصورة - مقولة أو حكمة
نشاط القراءة	أستمع وأفهم - القاموس اللغوي -اكتشف -استخرج	1 سا	
نشاط الخط	أرسم الحروف	40 د	
نشاط التمارين	أنجز التمارين	35 د	

1-7- مرحلة التعلّمات الفعلية:

النشاط	عنوان النشاط	الحجم الساعي الخاص لكل موضوع	ملاحظة
قراءة	أفهم - القاموس اللغوي - استخرج أفكار النص	02 سا	تقدّم هذه الأنشطة مدة أسبوع ونصف لكل موضوع
التعبير الشفوي والتواصل	أعبّر	01 سا	
الخط	أنقل بخط واضح حسن	01 سا	
قواعد	أتعرّف	01 سا	
إملاء	أستعمل	01 سا	
تعبير كتابي وتواصل	أركّب	01 سا	
تمارين تطبيقية	أنجز	01 سا	

وكذلك الحجم الساعي الأسبوعي لمادة القراءة بالنسبة للمستويين الثاني والثالث يبيّنه الجدول التالي[1] بحكم أنّ المستوى الثاني والثالث يدرّسان في سنة دراسية واحدة (تخصص مدة 04(أربعة) أشهر منها للمستوى الثاني (أكتوبر، نوفمبر، ديسمبر، يناير) وخمسة (05) أشهر في باقي السنة للمستوى الثالث (فبراير، مارس، أفريل، ماي، جوان):

1-8- تصميم التوزيع الشهري لأنشطة اللغة العربية:

الرقم	المستوى	المحور	الوحدات	التوزيع الأسبوعي	تنظيم الحصص			
					الحصة الأولى	الحصة الثانية	الحصة الثالثة	الحصة الرابعة
	المستوى الثاني والمستوى الثالث	تسمية المحور المحور الشهري	الوحدة الأولى نصف شهر	الأسبوع الأول	دراسة نص ساعتان ونصف	تعبير شفوي وتواصل ساعتان	تعبير كتابي ساعتان	نشاط إدماج ساعتان ونصف
				الأسبوع الثاني	دراسة نص ساعتان ونصف	تعبير شفوي وتواصل ساعتان	تعبير كتابي ساعتان	نشاط إدماج ساعتان ونصف
			الوحدة الثانية	الأسبوع الثالث	دراسة نص ساعتان ونصف	تعبير شفوي وتواصل ساعتان	تعبير كتابي ساعتان	إدماج أو مشروع

[1]- وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار- الدليل- سلسلة أتعلم أتحرر- المستوى الثاني والثالث- إعداد بوجمعة بن جديد، ص08.

			نصف شهر	الأسبوع الرابع	دراسة نص ساعتان ونصف	تعبير شفوي وتواصل ساعتان	تعبير كتابي ساعتان	إدماج نهاية المحور

1-9- توزيع الحصص الأسبوعية من 09 ساعات على مختلف أنشطة اللّغة العربية:[1]

الأسبوع	الحصص	زمن الحصة	نشاط الحصة	عناصر الحصة
الأسبـــوع الأول	الحصة الأولى: -مفردات، أفكار- معاني - نحو- صرف- صيّغ -أسلوب- تعبير- تدريب	ساعتـــان ونصف	دراســـة نص	- تنمية قدرات القراءة الصامتة/ الجهرية - استثمار المقروئية - معالجة ظاهرة لغوية - دعم وتثبيت المكتسبات
	الحصة الثانية: -فهم- سمع- تفاعل -تنمية- اختيار -سرد- تعليق - شرح -استعمال- انجاز... -تقنيات وآليات شفوية	ساعتـــان	تعبير شفوي وتواصـــل	- تنمية آليات التواصل والتعبير - تناول تقنية تعبيرية (شفويا) - استعراض خصائص التقنية المقصودة شفويا - تطبيقات شفوية موجهة
	الحصة الثالثة:			- تنمية آليات التواصل

[1] - وزارة التربية الوطنية، الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار- الدليل- سلسلة أتعلم أتحرر- المستوى الثاني والثالث- ، ص09.

	–تنظيم– تقنين –توظيف– صياغة –تقنيات وآليات كتابية	ساعتــان	تعبير كتابي	والتعبير – تناول تقنية تعبيرية إبداعية أو وظيفية كتابيا – تطبيقات كتابية تصحيح ذاتي/ تصحيح جماعي
	<u>الحصة الرابعة:</u> إدماج 1+ إدماج2 + مشروع 3+ إدماج 1+2+3+4= شهر محور أربع أسابيع	ساعتــان ونصف	إدمـــاج	– استدراك النقائص الملحوظة – تنويع التطبيقات الشفوية والكتابية – تغطية بقية الأنشطة

كما هو ملاحظ من خلال الجدولين السابقين فإنّ الحصة الأولى تخصص دائما من بداية الأسبوع لنشاط القراءة (دراسة النّص) لمدة ساعتين ونصف تتم فيها دراسة النّص بدءا (بالمفردات– الأفكار– المعاني)، انتقالا إلى النحو والصرف والصيّغ المختلفة الواردة في النص ثم انتهاء بجانب الأسلوب والتعبير والتدريب اللغوي على ما سبق التعرض إليه في الحصة وتتمحور عناصر الحصة حول:

1– تنمية قدرات القراءة الصامتة / الجهرية

2– استثمار المقروئية

3- معالجة ظاهرة لغوية وهي غالبا ما تكون درسا في القواعد (النحو والصرف)

4- دعم وتثبيت المكتسبات عن طريق التدريب

وهي كلها أهداف يسعى إلى تحقيقها نشاط القراءة من أجل إكساب المتعلّم مهارات لتوظيف اللّغة العربية الفصحى، وإذا كان هذا النشاط يطلق عليه مصطلح "قراءة" في المستوى الأول جذع مشترك فإنّه يتحول إلى مصطلح "دراسة نص" في المستويين الثاني والثالث فالملاحظ أنّ نشاط القراءة حاضر في جميع دروس اللغة المختلفة بدءا بالمستوى الأول حتى المستوى الثالث فنصوص القراءة تمهد للغرض العام الذي تعالجه باعتبارها الوسيلة لتمكين المتعلم من اللّغة الفصحى، لذا يُدرج ضمن كل محور جديد عدد معين من النصوص وكل محور يقدّم يتضمن:

1- في المستوى الأوّل: عشر وحدات تتضمن نصوصا أعدّت لنشاط القراءة وهي:

وحدة أخلاق المسلم

وحدة الوطن والمواطنة

وحدة الأسرة والمجتمع

وحدة الاقتصاد

وحدة البيئة والطب

وحدة الصحة

وحدة الرياضة

وحدة الاتصال والتواصل والإعلام

وحدة الفنون

وحدة السياحة

وأربع محاور عامة بالنسبة للمستوى الثاني تتضمن أيضا نصوصا أعدّت لنشاط القراءة والمطالعة وهي:

1-محور عقيدة المسلم وأخلاقه

2-محور الوطن والمواطنة والمجتمع والحياة

3-محور الأمومة والطفولة

4-محور صحة الإنسان والبيئة والطبيعة

فيما خصصت المحاور التالية بنصوصها للمستوى الثالث وهي:

1- محور التراسل والتواصل وتكنولوجيا الاتصال.

2- الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية.

3- تدابير الوقاية ووصايا.

4- شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية.

5- الحرف والفن والرحلات السياحة.

فكل هذه النصوص الواردة في هذه المحاور المختلفة «تساعد على تحقيق التوجه الذي ينطلق منه المنهاج وهو المقاربة النصية من حيث أنّ النّص هو محور كل التعلّمات، وهو نقطة الانطلاق لكل النشاطات ونقطة العودة»[1] فالنّص بمختلف أشكاله يعتبر محل الممارسة للفعل التعلّمي فما المقاربة النّصية إلا منطلق من منطلقات النظريات اللّسانية الحديثة في التعلّم والاكتساب اللّغوي. ونشاط القراءة مرتبط ارتباطا وثيقا بالكتابة، إذ يمارسه

[1]- شريفة غطاس: كتاب رياض النصوص، الرابعة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر،2008 - 2009 ص02.

المتعلّم بوساطة الوسائل التعليمية المتوفرة في المركز كالكتاب الخاص بالمركز وغيره من أدوات التعلّم الأخرى، إذ تعتمد المقاربة النّصية على قواعد التماسك والتدرج النّصي، وفعل القراءة والكتابة يتم على أساس هذه القواعد، إذ يكتب المتعلّم ويراجع ما يكتبه في الآن ذاته: من حيث كلماته وموقعها وترتيبها داخل الجمل في المستوى الأول وداخل الجمل والنص في باقي المستويات (الثاني والثالث)، فالقراءة مهارة نفسية وعقلية توسع مدارك المتعلّم « والمقاربة النّصية تستدعي تعويد المتعلّم على بعض طرائق التعامل معها مهما كانت بسيطة من أجل التحكم في كفاءات القراءة والكتابة»[1] كتدوين المعلومات والتعليق شفويا وكتابيا على ما يقرأه المتعلم ويسمعه والمبادرة باختصار الكلام وحوصلته ووصف ما يشاهد من الأشياء، فهل هذه فعلا الطريقة المعتمدة في تدريس نصوص القراءة بالنسبة لمستويات مراكز محو الأمّية أم أنّ هناك قصورا في تحقيق أهداف هذا النشاط؟ لأنّ الطريقة المعتمدة ليست فاعلة كما ينبغي، وهل هناك انسجام بين النصوص المقررة وأهداف نشاط القراءة؟ وهل هي نصوص وظيفية؟ وفي محاولة للردّ على هذه الأسئلة سنبدأ بـ:

2- وصف نصوص القراءة وتقويمها:

نحاول في هذا العنصر أن نصف محتوى نشاط القراءة للمستوى الأول "جذع مشترك" في فصول محو الأمّية وكذا محتوى نفس النشاط للمستويين الثاني والثالث اللذين وضع لهما كتاب واحد، ونبيّن مدى استجابة هذه النصوص من حيث المحتوى والشكل لمتطلبات العملية التعليمية باعتبار المتعلّم حجر الأساس في العملية التعليمية، فالدراسة توجه على هذا الأساس إلى حاجة المتعلّم ومستواه العلمي ومدى تكامل هذا النشاط مع محتوى النشاطات التعليمية الأخرى في مادة اللّغة العربية.

[1] -–شريفة غطاس و اخرون,منهاج اللغة العربية,ديوان المطبوعات المدرسية, 2008, ص20.

في المستوى الأول: جذع مشترك محو الأمّية «نجد أربعة وثلاثين (34) نصا مقررا للقراءة تتنوع بين نصوص سردية قصصية إلى نصوص وصفية وأخرى تفسيرية إلى نصوص حجاجية وأمرية»[1]، كما تتنوع بين قديمة وجديدة وبين وطنية محلية إلى عربية إسلامية وعالمية إنسانية، ونفس هذه المواصفات تنطبق على المستويات الأخرى (المستوى الثاني والثالث) اللذين يصل عدد النصوص فيهما إلى مائة واثنين وعشرين (122) نصا للقراءة، تتوزع بين المستوى الثاني والثالث، ففي كتاب " كتاب اللّغة العربية" المستوى الثاني من سلسلة أتعلّم أتحرر الصادر عن الديوان الوطني لمحو الأمّية التابع لوزارة التربية الوطنية سنة 2012 نجد خمسة وستين (65) نصا، في حين يحوي كتاب المستوى الثالث من نفس السلسلة والصادر عن نفس الديوان في نفس السنة على سبعة وخمسين (57) نصا، والملاحظ أنّ المواضيع الواردة في كتاب المستوى الأول هي التي تتكرر في كتابي المستوى الثاني والثالث، فالوحدات نفسها لا تختلف إلا بقليل وذلك يتضح جليا في عناوين الوحدات: بدءًا بوحدة أخلاق المسلم إلى الوطن والمواطنة إلى وحدة البيئة والطبيعة إلى وحدة الصحة.

وهناك وحدة وردت في المستوى الأول وتكررت في المستوى الثالث مثل وحدة الاتصال والتواصل والإعلام ووحدة الفنون والسياحة التي وردت بعنوان مختلف قليلا، إلا أن الفكرة نفسها وهذه المعطيات تبيّن لنا ذلك:

وحدات المستوى الأول:

1- وحدة أخلاق المسلم.

2- وحدة الوطن والمواطنة.

3- وحدة الأسرة والمجتمع.

[1]- ينظر الفصل الأول من الباب الثاني.

4-وحدة الاقتصاد.

5- وحدة البيئة والطبيعة.

6-وحدة الصحة.

7- وحدة الرياضة.

8- وحدة الاتصال والتواصل والإعلام.

9- وحدة الفنون.

10- وحدة السياحة.

وحدات المستوى الثاني:

1- وحدة عقيدة مسلم.

2- وحدة أخلاق المسلم.

3- وحدة الوطن والمواطنة.

4-وحدة المجتمع والحياة.

5-وحدة الأمومة.

6- وحدة الطفولة.

7- وحدة صحة الإنسان.

8- وحدة البيئة والطبيعة.

وحدات المستوى الثالث:

1- وحدة التراسل والتواصل.

2- وحدة تكنولوجيا الاتصال.

3- وحدة الريف والحياة الفلاحية.

4- وحدة الحياة الريفية.

5- وحدة تدابير الوقاية.

6- وحدة الوصايا.

7- وحدة شخصيات ومواقف تاريخية.

8- وحدة مواقع جغرافية.

10- وحدة الحرف والفنون.

11- وحدة الرحلات السياحية.

وإذا عدنا إلى عناوين النّصوص الواردة في كل مستوى حسب كل وحدة[1]، لأنّ تقويم هذه النّصوص الخاصة بالقراءة ودراسة النّص يبدأ من عناوينها لما للعنوان من قيمة رمزية تبيّن محتوى النص ويصفه ويوحي إليه، إذ يمثل عتبة النّص وهو علامة لسانية تحيل على المضمون وتكشف بنيته الدلالية وتطبع النّص وتميّزه عن غيره وتجعل القارئ يتصور محتوى النّص فالعناوين شاملة تعمل على جلب انتباه المتعلّم وتحيله إلى مضمون النّص وهذه الوظيفة لم تؤدها بعض عناوين النصوص الواردة في الكتب المخصصة لمراكز محو الأمّية بمستوياتها المختلفة كونها لا تناسب فحوى النصوص، مثل ما هو وارد في "كتاب المستوى الأول جذع مشترك

[1]- ينظر الفصل الأول من الباب الثاني.

– نص بعنوان "الجار المحسن" ص55 الذي عنوانه يوحي بشيء ومتنه يوحي بشيء آخر، لأنّ الحديث فيه عن الجار المسيء أكثر من الجار الطيّب.

ونص "الغذاء" ص91 الذي كان من المفروض أن يسمى بـ نص "الفيتامينات"، لأنّ الحديث فيه كان عن الفيتامينات وفوائدها في الأكل، ونص "عائشة عند الطبيب" ص105 كان من الأحسن لو عنون هذا النص بـ "قيمة الرياضة وفوائدها الصحية"، لأنّ العنوان الأول لا يوحي بذلك وكان قد سُبق قبلا بنص عنوانه "أهمية الرياضة" ص102 والحديث فيه كان عن مصطلحات تفوق بكثير مستوى متعلّم محو الأمّية (سنة أولى) فالمتعلم في هذا المستوى التعليمي لا يهتدي إلى ما جاء به صاحب النّص، وبدلا من نص أهمية "الرسالة في التواصل" ص116. كان من الأولى أن يكون الحديث عن الأشكال التي تتخذها الرسالة اليوم بدلا من الحديث عن شكل الرسالة قديما. وكذا بدلا من نص "وسائل الإعلام الحديثة" ص121 بالطريقة الحوارية التي عرض بها والتي لا تمت بصلة للواقع، إذ ما دار من حوار داخل هذا النّص لا يوحي للمتعلم في هذا السن وفي هذا المستوى بشيء قد تضمنه النّص، إذ منذ متى يجتمع أفراد العائلة الجزائرية في غرفة واحدة للمناقشة في محتوى شريط أو في المعلومات المستخرجة من الحاسوب لتعم الفائدة ويفيدون بها غيرهم؟! وكذا نص "السياحة وحب الوطن" ص145 الذي يوحي من عنوانه أنّ الحديث فيه عن السياحة وحب الوطن لا التركيز على جانب حب الوطن دون السياحة هذا بالنسبة للمستوى الأول، أمّا المستوى الثاني والثالث فإنّ من العناوين فيها ما لا يتناسب ومحتوى نصوصها، إذ لا تؤدي وظيفة التمييز الموضوعي للنص، لأنّ « وضع عنوان النّص يتأثر باعتبارات سيمولوجية ودلالية وبراجمتيه»[1]، كما أنّ النصوص المخصصة لهذه الفئة تفوق بكثير مستواهم التعليمي فمن أين للمتعلّم في المستوى الثاني والثالث أن يحلّل ويقارن ليهتدي إلى مضامين هذه النّصوص وهو لا يمتلك الرّصيد اللّغوي الكافي لذلك فإنّ انفصام العلاقة الرّابطة بين العنوان والنّص

[1]– محمد العبد: اللغة والإبداع الأدبي ، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة ، ط1، 1989 ، ص48.

الذي قد يكون مردّه إلى أنّ هذه النّصوص عبارة عن مقاطع تمّ اقتطافها أو اقتباسها من أعمال كاملة لأدباء أو لقرّاء القرآن منها مثلا ما هو وارد في ص88 من كتاب اللغة العربية للمستوى الثاني كعنوان « مبعث النشاط في جسمك» فهذا العنوان يوحي بالغموض أكثر ممّا يفصح عن فحوى، الذي محتواه من المفروض أن يوضع له عنوانه " الغذاء الكامل والمتوازن"، لأنّ الجسم الضعيف وغير المتوازن في غذائه لا ينتج النشاط الكافي مما يدفعه إلى التعب خصوصا وأننا في محور "صحة الإنسان والبيئة والطبيعة" وكذا عنوان ص 102 من نفس الكتاب والذي عنوانه يعني شيئا ومحتواه يوحي بشيء آخر فقد عُنوِنَ بـ: "عش بحكمة" لكن الحديث فيه كان عن الطبيعة والمرض، ونص "أَحَبُّ الناس" الوارد في ص06 في وحدة عقيدة المسلم كان من المفروض أن يعنون بـ "تضرع لله" بما أنّ النص كلّه "دعاء لله"أو "دعاء المسلم"، والنص المعنون بـ "حديث نبوي شريف" ص10 كان من المفروض أن يوضع له عنوان وأن يشار فقط إلى فهم النص على أنّه حديث نبوي شريف وهو دون عنوان.

ونفس الظاهرة تتكرر في ص36، فالنص يتحدث عن "الحماية المدنية" إلا أنّه ترك دون عنوان، وذلك في وحدة الوطن والمواطنة من كتاب المستوى الثاني، وكذا غموض بعض العناوين وصعوبة إدراكها حال دون فهم النصوص كما ينبغي، مثلما هو وارد في نص ص40 الذي يتحدث عن أوّل نوفمبر، لكنه عنون بـ "الثورة الروحية" فهذا العنوان يوحي بثورة على مستوى الروح وكأنّه جهاد للنفس كي لا تقع في المزلات وتغيير للذات إلى ما هو أحسن لا ثورة حدثت على مستوى الواقع وهي ثورة نوفمبر الخالدة" وهذا هو العنوان الذي كان سيتناسب مع هذا النّص، وهذا ما يتضح جليّا في بعض العناوين في كتاب المستوى الثالث مثل نص "رسالة إلى ولدي" ص12 للمنفلوطي الذي يتحدث فيه عن رغبة أب في تنشئة ولده على طريقة معينة مما لا يتطابق مع عنوان النص الذي عندما تقرأه تفكر في فحوى رسالة ما. وكذا نص "طريق السيادة" لذي الأصبع العدواني ص77 الذي عنوانه يوحي

إلى الطريق التي يجب أن تتبع للوصول إلى الحكم وبسط السلطة بين الناس، وهو في حقيقته عبارة عن وصية تركها أب لابنه، وقبله في ص08 نص بعنوان "مثل الكلمة الطيّبة بين الناس" وهو عبارة عن سورة إبراهيم الآية 23– 27 قد ورد فيه حديث عن مثل "الكلمة الطيّبة والكلمة الخبيثة وأثرهما على الناس"، لذا كان من الأجدر أن تعنون السورة بـ "مثل الكلمة الطيّبة والكلمة الخبيثة" وعنوان آخر يجذبك، لكن عندما تقرأ تجده يوحي بالغموض أكثر مما يحيل إلى ما هو داخل النّص، لأنّ عنوانه المناسب إنّما هو "أداء العمرة" بدلا من "عليك سلام الله في عرفات" لصاحبه الدكتور محمد المسني في ص102، رغم أنّ هذا العنوان يثير فينا الرغبة في قراءته والتطلع إلى معرفة مضمون نصه لما فيه من غموض مثل عناوين أخرى لا غموض فيها لكنها تثير فينا نفس الفضول مثل: "قرطبة عروس المدائن" في ص96 لـ "علي الجارم" وعنوان "حجة الوداع" للرسول (ص) ص75، ونص "مدينة المداخن" ص51 "لمخائيل نعيمة" ونص "العجوز والبحر" "لأرنست هيمنقواي" ص123 و"رحلة إلى بريزنا" "لعمر هرباش" ص131، وقد وردت نصوص كثيرة من المستوى الأول حتى المستوى الثالث والأخير لم يذكر صاحبها ولا ممن اقتطفت، ثم إنّ متعلّم هذه المستويات لا يمتلك مفاتيح تحليل هذه النصوص رغم أنّها نصوص قصيرة إذا ما قورنت بالنصوص المبرمجة في التعليم النظامي، وهي تفتقر لعنصر التشكيل ما عدا أواخر الكلمات مما يصعّب قليلا مهمة القراءة عند الدّارس المبتدئ في فصول محو الأمّية، وبالتالي عدم القدرة على قراءتها قراءة سليمة خالية من الأخطاء وإن كتبت بخط واضح وكبير يلائم كبار السن الذين يعانون ضعف البصر، إلا أنها تفتقر إلى الصور المصاحبة للنّصوص والمساعدة على فهم المقروء، ثم إنّ أغلبية النصوص المبرمجة لفئة المتعلّمين في مراكز محو الأمّية من المستوى الأول حتى المستوى الثالث يغلب عليها طابع المقال (الطابع العلمي) والتي أغلب مواضيعه فكرية تحتاج إلى إعمال العقل لفهمها، ثم تليها النّصوص ذات الطابع الديني، في حين أنّ النصوص ذات الطابع القصصي قليلة جدّا إذا ما قيست ببقية الأجناس الأخرى (التاريخي، الاقتصادي...). رغم أنّ النّصوص ذات الطابع

القصصي الحواري هي التي ستثير انتباه المتعلّم وتدفعه إلى التفاعل معها في حين أنّ بقية النّصوص تعتبر أعلى من مستوى المتعلّم من حيث التراكيب والصيغ والأسلوب ونوعية الجمل المستعملة فيها، فمن حيث نوعية الجمل نجد أنّ أكثرها جمل طويلة غير مناسبة لمستوى قدرات متعلمي مراكز محو الأمية، ومن ذلك مثلا ما هو وارد في كتاب المستوى الأول جذع مشترك: "في وحدة أخلاق المسلم" نص أول واجب في الإسلام" وهي أول ما أنزل من القرآن الكريم "على النبي صلّى الله عليه وسلم" في "غار حراء بيّنت لنا تكريم الإنسان بالقراءة وأرشدتنا إلى طلب العلم الذي هو أول واجب في الإسلام وهو الطريق إلى صحة الإيمان".

ونجد في موضع آخر في نفس الكتاب ص36 "وحدة الوطن والمواطنة" في نص "الجزائر وطني" تقع الجزائر في شمال إفريقيا، يحدها من الشمال البحر الأبيض المتوسط، ومن الجنوب مالي والنيجر، ومن الشرق تونس وليبيا، ومن الغرب المغرب والصحراء الغربية وموريتانيا، وهذا ما يتكرر في ص45 من نفس الكتاب في وحدة الوطن والمواطنة "نص الشعب الجزائري والثورة: فحملت المرأة السلاح إلى جانب الرَجُلِ وأَعَدَّتِ الزَّادَ وداوت الجرحَى واحتضن الفلاَّحُ المجاهدين ووزَّعَ الصَّبِيُّ المناشِير وضحّى جميع أفراد الشَّعبِ الجزائري بالعزيز الغالي. فهذا النوع من الجمل في المستوى الأول خصوصا والذي لا يمتلك فيه القارئ المبتدئ أدنى رصيد لغوي يساعده على قراءه مثل هذا النوع سيعرقل الهدف الأساسي من هذا النشاط وهو الوصول بالقارئ المبتدئ إلى اكتساب مهارة القراءة في وقت قصير، خصوصا وأنّ القارئ لا يملك أية معارف مسبقة تخوّل له ذلك وهذا ما نجده يتكرر في كتاب المستوى الثاني والثالث، فمن أمثلة كتاب المستوى الثاني ما هو وارد في ص 08 في نص "الله أكبر" وحدة عقيدة المسلم: يَفْتَتِحُ بها المسلمُ صلاتَهُ وينتَقِلُ بها بين أرْكَانِها خَمْسُ مرّاتٍ في اليوم والليلةِ وتنبُضُ بها مئاتُ الملايين من القلوب وتنطق بها مئات الملايين من الأفواه كلَّ يوم منذ عصور وأحقَابٍ دون أن تَخْفُتَ يومًا واحدًا، وكذلك ما هو

وارد في ص27 في نفس الكتاب في نص "طريق العلم ووحدة أخلاق المسلم: من سلكَ طريقاً يبتغي فيه علما سهل اللّه له طريقًا إلى الجنة وإنّ الملائكة لَتضعُ أجنحتها لطالب العلم رضًا بما يصنع وإنّ العالمُ يستغفر له من في السموات ومن في الأرضِ، وكذا ما هو وارد في ص36 عن "منشورات المديرية العامة للحماية المدنية": إنّ الحماية المدنية مَرفَقٌ عموميٌ مكَلفٌ بحماية الأشخاص والممتلكاتِ وموضوعٌ تحت وصاية وزارة الداخلية والجماعات المحلّية وإنّ طبيعة مهامها تتطور باستمرارٍ لمُسايَرَة التطورات التكنولوجيةِ والنُمُو الديمغرافي في الوطنِ وتَتَمتَعُ بتنظيمٍ إداري (تقني وعملي) لضَمَانِ التَكَفُلِ الخاصِ بالمُهِمَةِ الإنسانية المنوطة بها. وفي موضع آخر نجد في ص58 من نفس الكتاب في نص "الثبات في الحياة": أكثرهم صمودا أمام مَطَارِقِ الشَدَائدِ وألسنةِ اللهيب بتوطين النفس على احتمال الشدائد والصعاب لثباتِ النَفْسِ واستقرار القلب في خوض مُعْتَرك الحياة وكَمْ من أناسٍ احتلوا مصاف العُظَماء بالثَباتِ وبذلك يُحَدِثُنا التَاريخُ وتَجْري سُنَةُ اللّهِ في الكوْنِ، ونُصُوصُ القرآن الكريم تَنْقُلُ هَذِه الحقيقة وتبرزها في أَجْلِ إظهارهَا"...وليس كتاب المستوى الثالث بمختلف عن سابقيه فمن ذلك ما ورد في ص14 وحدة التراسل والتواصل في نص"التَرجَمةُ قَنَاةُ التَواصُلِ": ونؤكّد مرة أخرى على مدى عظمة الدور الذي تلعبه الترجمة كقناة للانفتاحِ على الآخر واستلهام ما لديه من التراث الإنساني وعظمةٍ وضمانِ التّواصل المستمر الدائم، وكذا ما هو وارد في ص26 في وحدة تكنولوجيا الاتصال في نص "الإشهار": ويؤثر الإعلانُ في الناس تأثيرا لا يستهان به وقد عَلِمَ التُّجَارُ وغيرهم من رجال الأعمالِ أهميَّةَ الإعلام فاعتمدُوا عليهِ لتَرْويجِ سلعهمْ ومنتوجاتِهِمْ وتُؤْمِّنُ وسائلُ الإعلامِ المختلفة ومضاتٍ إشهاريةً لهؤلاء بعدَ دفعِ مستحقاتِ الإشهارِ حَسْبَ الوسيلةِ المعتمدةِ، ومن ذلك أيضا ما جاء في ص35 في نص "مستقبل الفلاحة" في وحدة "الريف والحياة الفلاحية": ليست المناطق الصحراويةِ بأقلِّ إمكانيات وعوامل رخاءٍ من بقيةِ أنحاءِ البلادِ وخِلافًا للرأي الشائع حاليا بسببِ الأثرِ المالي الذي تركهُ استغلالُ المحروقاتِ فإنَّ الثروةَ الحقيقية للصحراء لا تكمنُ فقط فيما تدَخِّرهُ بباطنها من نفْطِ وغازٍ، بل فيما سيفتحُ أمامَهَا مستقبلاً مِنْ آفاقٍ للزراعةِ

وبالتالي لتوطينِ الإنسانِ الذي يستطيع آنئذٍ أنْ يستثمر أراضي الصحراء بفضل عمله ومهارتِهِ".

إنّ الاعتماد على نصوص من المستوى الأوّل حتى المستوى الثالث أغلب جملها في النوع الطويل، كما أنّ أكثرها من النوع المركب والتي تتكوّن من فعلين فأكثر يجعل القارئ المبتدئ لا يصل إلى فهم المعنى بسهولة إضافة إلى المعاناة الكبرى عند محاولة قراءة هذه الجمل، مما يقودنا إلى القول إنّ نصوص هذا النشاط ليست منسجمة مع أهدافه ولا تكسب المتعلّم آليات اكتساب اللّغة، ولا تعطيه فرصة تقويم لسانه في اللغة العربية ونطقها نطقا سليما أو محاولة ذلك وهذا ما يتضح حتى من نوعية الألفاظ والعبارات المستعملة داخل هذه النّصوص والتي لا يملك القدرات الفكرية الكافية لفهمها خصوصا تلك المأخوذة من كتب التفاسير لكل من مسلم والبخاري والترميذي وأبو داود ومن أعمال أدباء مشاهير أمثال الطنطاوي والزنداني وابن باديس...إذ وظّفت في نصوص هؤلاء عدّة مصطلحات دينية وأخرى أدبية ليست في متناول متعلّم مبتدئ في مراكز محو الأمّية بمختلف مستوياتها ومنها: علق، الهوان، الحبل المتين، التعهد، الطغيان/ مدارج/ المناكش/ تنفث/ ينساق/ أطايب/ الأخصائي الاجتماعي/ المناعة/ الحقائق العلمية/ الشريط العلمي/ الترغيب/ لا يأتيه الباطل/ الصناعات التقليدية الفنية/ العملة الصعبة/ الحظائر. هذا بالنسبة للمستوى الأول، أمّا المستوى الثاني والثالث فنجد منها: متنزه عن التحريف/ مراتب القوة/ الله أكبر بجميع أبعادها وأهدافها وحقائقها/ تتجافى جنوبُهم عن المضاجع/ الصّومُ جُنّةٌ والصدقةُ تُطفئُ الخطيئة/ ثَكِلتْكَ أمّك/ الدين الحقيقي والدين الصناعي/ الربوبية/ الحيّ القيّوم/ وسع كرسيه السماوات والأرض/ صعيدا طيّبا/ رقيب عتيد/ نهضة علمية اقتصادية وعمرانية/ تنظيم إداري (تقني وعملي)/ ترف قلاعها البيض، كما ترف الحمائم/ التجربة الروحية/ ممقوتا/ منكودا/ مفتون/ تتبجح الحججُ القاطعة والبراهين الساطعة/ فطفأت شموع التوحيد/ الظلام الكثيف يطبق على العقل/ جلالة الأمومة/ روعة الفداء/ صلاحيته لخلافة الله في الأرض/ صدمات العالم

الخارجي/ "محراب مريم"/ عيسى روح الله وكلمته/ فيتامينات "ب"/ الضالة/ الغضاريف الظهرية/ تدخلا جراحيا/ مسكنات/ إجهاد العضلات آلام الرقبة وتيبس المفاصل/ التصوير بالأشعة/ اضطرابات في التوازن الطبيعي/ نظام بيئي/ التوقيع على المعاهدات الدولية/ التشريعات/ حماية الشواطئ والبيئة البحرية/ استثمار الثروة المائية/ بأقصى كفاءة إنتاجية/ حل المشاكل التي تعترض الثروة السمكية/ اختلال التوازن في نظامها العضوي/ التنوع الإحيائي والموارد الطبيعية والثقافية المرتبطة بالتنوع الإحيائي، هذا المستوى الثاني الذي لم يبلغ متعلموه القدرة على قراءة جملة سليمة نحويا ودلاليا، ناهيك عن فهم هذا المقروء الذي بهذا المستوى وليس المستوى الثالث بمختلف عن سابقيه، إذ تتوفر فيه أيضا مجموعة من الألفاظ والتعابير يجد الدارسون صعوبة كبيرة في فهمها وإدراكها منها/ حيفك يصارع العيش ويغالبه/ شركة تصميم برنامج/ شبكة المعلومات التي تربط المعاهد العلمية والجامعات/ تكنولوجيا تقنيات الآلة/ الكلمات ذات الواقع السحري/ ومضات إشهارية/ المطاميرُ/ مجال التكنولوجيا والتقنية/ الانكماش والانزواء عن معترك الحياة/ التقليم الحفيف والتقليم الجائر/ الصناعة التكنولوجيا/ التلوث الصناعي/ الغطيط/ طرق التعدين/ المنشآت والهياكل الاقتصادية والعمرانية/ مقاييس البناءات المضادة للزلازل/ سبيل من أناب إلي ثم إلى مرجعكم/ تصعّر السدانةِ/ السقاية/ أسرع النهضة في الصريخ/ صن وجهك عن مسألة أحدٍ شيئا/ أبلغهم حجّة/ ظهر/ السلبية/ المتخاذلة/ بتصريف شؤون خلقه/ من نسله أهل الإيمان والإصلاح والتقوى/ الانتفاضة/ انتفاضة محلية/ الكتاتيب القرآنية/ فنون العلم/ انضباطا/ العلوم العربية/ عقل كله رأي وبصيرة/ بصيرة كلّها نورٌ وإشراق/ روح كلها ذكاء وعقل/ رجال النهضات/ هِمَة بعيدة/ نفس كبير/ انقطاع من الشواغل الفكرية والجسمية/ حجّة الحديث/ الإجماع والقياس/ المدوّنة/ الموطأ/ أعزَ رباط/ أقدس تراث/ رقت أنفاس النسيم/ جمْلتُ أفْقَهُ أضوْاءَ الأصيل/ أهازيج/ أملا ضاحكًا/ لم تبكيه الليالي المظلمات/ صوتا/ صوتا عاليا لم تخفه رعود الأحداث الجسام/ التضاريس/ الواجهات البحرية/ بقعة الثرى/ المسجد المهيب/ متجدّر/ محصور بإطار قيمة الثقافة/ شركاء دائمون واجتماعيون/ الجيولوجيون/شكل

حفريات/ مواد منصهرة في حالة غليان وتدور في الفضاء/ تراكم في ثغور القشرة/ الحمم/ انطواءات/ انكسارات/ تفوهات/ ارتفاعات/ صخور نارية/ صخور رسوبية/ الضغط/ الصخور النارية/ الصخور البركانية/ الصخور الفحمية/ الصخور الملحية/ الزخارف المحزوزة/ الفنون الزخرفية/ الأساليب الزخرفية/ دجَّن الحيوان/ فكانت اليد بأناملها عقلة الفائضِ/ من التفاعل الحميم بين الفكر العقائدي التوحيدي وإحساسهم المرهف الدقيق/ الغاشية/ خاشعة/ ناصية/ دانية/ ضريع/ سرورٌ/ المطففين/سجينٍ/ مرقومٌ/ الأبرار/ البيان/ ما رجّ من نار/ برزخ/ سبع سموات طباقا/ فطور/ خاسئا/ حسير/ السعير/ شاهد مشهود/ البروج/ أصحاب الأخدود/ بَطْشَ/العرش المجيد/ لوح محفوظ/... رغم أنّ متعلم مراكز محو الأمّية على وعي كبير بما يدور حوله، إلا أنّ قدراته وإدراكه للأشياء يبقى محدودا، حيث يجد صعوبة في فهم أغلبية الألفاظ الواردة في هذه الكتب، حتى وإن استعان بالقاموس لشرحها، لأنّها ألفاظ صعبة ولا يظهر معناها إلا في إطار السياق الذي وظفت فيه؛ مما يعني أنّه حتى وإن قدمت بعض الشروح لبعض المصطلحات التي تبدو غامضة في تلك النّصوص، إلا أنّها تبقى غير كافية لشرح محتوى هذه النصوص بمختلف مصطلحاتها وتعابيرها الفنية والتي تبدو نصوصا أدبية وتقنية ليست في متناول متعلم مبتدئ هو بحاجة إلى استعمال مصطلحات أو ألفاظ بسيطة تعبّر أكثر عن حياته اليومية، وتعالج مواضيع تمت بصلة لواقعه أكثر ممّا هي مواضيع أدبية راقية، لأنه في هذه المراحل ليس بحاجة إلى الأسلوب الأدبي الراقي المنمق، وإلى التصوير الفني للواقع وللحياة، إنّما هو بحاجة إلى أسلوب بسيط مباشر بألفاظ سهلة متداولة تتسم بالوضوح وتبتعد عن الغموض وإلى جمل قصيرة تصوّر الواقع تصويرا دقيقا بعيدا عن التنميق، توظف فيها أسماء وأفعال متداولة مع فصاحتها، لأنّ فصاحة الألفاظ لا يعني غرابتها وبعدها عن الحياة اليومية وما هو شائع ومستعمل، لأنّه كلما كانت الألفاظ مستعملة بكثرة وكان المتعلم المبتدئ قد سبق له أن سمعها أكثر من مرّة كان النطق بها أسهل وحفظها غير مستعص، فرغم أنّ الألفاظ المتداولة في هذه النصوص هي ألفاظ فصيحة والتعابير التي فيها قدمت بأسلوب فني جميل يغلب

عليه التصوير الفني، لكن هذا يصعّب أكثر مهمة الدارس المبتدئ في مراكز محو الأمّية، لأنّ معاني هذه النصوص صعبة الفهم ولا يصل المتعلم إلى فهم محتواها إلا بعد مشقة كبيرة، فكثيرا ما« وجد أنّ اللّغة قد تكون عقبة في سبيل التفكير السريع وذلك إذا كانت الصياغة صعبة أو معقدة، أو عندما تكون القضايا معروضة في ألفاظ غير مألوفة أو في تراكيب معقدة»[1] وهذا ما تبيّنه الدراسة الميدانية وتؤكده.

3- قراءة في الاستبيان الموجه للمعلمين (المنشطين) في مادة القراءة:

بينت الدراسة الميدانية وأكدت ما ذهبنا إليه سابقا من خلال المعطيات المتوصل إليها في استجواب المنشطين في مراكز محو الأمّية الذين شملهم الاستبيان الآتي:

وزعالاســــــــتبيان على الأساتذة الذين يشرفون على التدريس بالأقسام الخاصة بمراكزمحو الامّية و قد اشتمل الاستبيان على مجموعة أسئلة حاولنا حصرها في الوحدات الآتية :

3-1-التعرّف على المستجوب:

من حيث الجنس، الشهادة المحصل عليها، الصفة، الخبرة، عدد المتعلمين في الصف، ووضعيتهم والصعوبات التي يعانون منها في فهم مادة القراءة، والسبب في ذلك، وأهم الاقتراحات لتفادي ذلك...فكانت النتائج كالآتي:

3-2- الأقدمية في المنصب:

أقصى أقدمية مستها العيّنة، خمس سنوات كلهم من حاملي شهادة الليسانس، في تخصصات مختلفة وأدناها سنة واحدة وكلهم غير مرسمين وأغلبيتهم من جنس الإناث.

[1]- عبد الرحمن العيساوي: تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، دار الراتب الجامعية ، بيروت، ط1، 1999 ، ص77.

3-3- عدد المتعلمين في الصف:

تبين من خلال الاستبيان أنّ أغلبية المتعلّمين مزيج من أعمار مختلفة تتراوح بين 20 إلى 60 سنة.

3-4- بالنسبة لوضعية الصف:

أشارت أغلبية الإجابات إلى أنّ وضعية الصف متوسطة وذلك بسبب اختلاف الأعمار، وتباين القدرة على الاستيعاب لدى المتعلّمين الذين أكثرهم يعاني نقصا في الذاكرة والنسيان.

3-5- هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

المادة	العدد	النسبة
في فهم نصوص القراءة	28	%93.3
مادة النحو والصرف	30	٪100
مادة الصرف	10	٪33.3
التعبير الشفوي	30	٪100
التعبير الكتابي	25	٪83.3

تؤكد أغلبية الإجابات أنّ المتعلّمين في مراكز محو الأمّية يجدون صعوبات في فهم القراءة ومواد أخرى كالنحو والصرف والتعبير بأشكاله المختلفة.

3-6- لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة؟

الصفة	العدد	النسبة

لصعوبة ألفاظ النصوص والقراءة	28	٪93.3
لصعوبة مادة النحو والصرف	30	٪100
لضعف المتعلم في التحصيل السابق	30	٪100
لكبر سنه	20	٪66.6
لمستواه الثقافي وظروفه النفسية	25	٪83.3

تؤكد النتائج من خلال الجدول أنّ المتعلّم يجد صعوبة في فهم مادة القراءة (النصوص) لصعوبة ألفاظها ولضعف مستواه وتحصيله السابق.

3-7- من الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس مادة القراءة:

تؤكد أغلبية الإجابات أنّ النّصوص المعتمدة تركز على تمكين المتعلم من القراءة الجهرية والصامتة وتحبيبه في القراءة دون أن توفر حوافز لذلك. كما أنّ تلك النّصوص لا يتضح من خلالها كيف يتم تكريس عملية التّواصل وهي الهدف الأساس من عملية القراءة، لأنّ الهدف من النصوص هذه في مراكز محو الأمّية ليس إبراز الجوانب الفنية للمقروء بقدر ما تسعى إلى تمكين المتعلّم من التّواصل. كما تبيّن من خلال الدراسة أنّ أغلبية أفراد الفئة المستجوبة ترى أنّ هناك عدم تطابق بين النّصوص المقررة وما تسعى إلى تحقيقه الأهداف، لأنّها لا تناسب مستوى المتعلمين فالبرنامج في رأيهم لا يوافق القدرات الذهنية للمتعلّمين، خصوصا وأنّ هناك فروقا ذهنية مختلفة لتواجد طاقات استيعاب متباينة داخل حجرات الدرس التي تعتبر مزيجا من فئات عمرية مختلفة مما يصعب التحصيل العلمي السريع، فهناك إذًا إجماع شبه كلّي للفئة المستجوبة على أنّ النصوص المقررة طويلة يجد فيها المتعلّم المبتدئ صعوبة في قراءتها، لأنّها تفتقر إلى عنصر التشكيل. كما أنّ ما يقارب

90٪ من المنشطين المستجوبين يرون أنّ هذه الصعوبات تكمن في فهم نصوص القراءة، لأنّه لا يمكن للمتعلّم ذي التحصيل العلمي المحدّد قراءة نصوص غير مشكلة، ونصوص تحتوي على كلمات وتراكيب صعبة يصعب شرحها، لأنّها نصوص اتسمت بالتجريد مما يصعّب شرحها للمتعلّم المبتدئ الذي لايفهم اللّغة العربية الفصحى، وبالتالي يجد صعوبة عند القراءة وصعوبة في إيجاد الكلمات المناسبة عند الرغبة في التعبير؛ أي عدم التمكن من تكوين جمل بالعربية الفصحى والاستعانة أحيانا بالعامية لذلك ذهب بعضهم إلى وجوب إعادة النظر في محتوى النصوص المقررة وتبسيط الأسلوب الذي جاءت به كي تساهم في إكساب المتعلم مهارة التعبير باللّغة العربية الفصحى وتنمية رصيده اللّغوي وضرورة اختيار نصوص قصيرة تحتوي على مفردات وتراكيب تكون في متناول المتعلّم في مراكز محو الأمّية.

3-8- نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القراءة والمطالعة:

الصفة	العدد	النسبة
عدم نجاعة الطريقة المفروضة	27	٪90
ضيق الوقت المخصص للمادة	20	٪66.6

يرى أغلبية المستجوبين أنّ صعوبة نصوص القراءة لم تمكنهم من توحيد الطريقة المتبعة في تدريس مادة القراءة، إذ يحاول كل منشّط (مدرّس) قدر الإمكان أن يبسّط حسب مستوى وقدرات متعلّميه، لأنّ الطريقة المفروضة هي الانتقال من الكل إلى الجزء في حين أن المنشّطين يتبعون طريقة الانتقال من الجزء إلى الكل لصعوبة إتباع الطريقة المفروضة وكذا صعوبة النّصوص المقرّرة، مما يجعل بعض المنشّطين لا يتقيّدون بالنّصوص المقرّرة،

وإنّما يعمدون إلى إحداث تعديل بسيط وذلك إمّا بتغيير النّص المقرّر أو بتقديم درس القراءة وفق خطواته الخاصة؛ أي لا يتقيد بالطريقة المفروضة (بحذف معطيات في النّص يراها صعبة أو إضافة ما يراه مناسبا).

إنّ احتواء هذه النّصوص على تعابير ومفاهيم مجردة مستعصية على فهم المتعلّم جعله يجد صعوبة في الاستماع والحفظ الذي سببه أصلا عدم الاستقبال الكامل لمحتوى النّص الذي تضمحل عناصره في الذاكرة، رغم تناول بعض هذه النّصوص مواضيع جوهرية إلا أنّ مستواها بعيد عن منال المتعلّم كونها لم تراع مستواه وقدرته على الاستيعاب واحتياجاته الحقيقية خصوصا وأنّ الهدف الأساس من هذه النّصوص هو « تعليم اللّغة ألفاظا وتراكيب وتعبيرات وتعليم الصحة اللّغوية في النطق»[1]. ومن أجل ذلك فالمتعلّم فقير إلى مجموعة من الألفاظ والتراكيب الوظيفية التي من شأنها أنّ تسدّ حاجياته التبليغية وتجعل المتعلّم قادرا على التعبير عن جميع الأغراض حسب ما تقتضيه الظروف التبليغية وطبعا ليست كل التراكيب والألفاظ صالحة لذلك، وكي يتحقق فيها الصلاح أشار عبد الرحمن الحاج صالح إلى مجموعة من المقاييس حدّدها علماء اللسان انطلاقا من الوحدة اللغوية التي هي الأساس « مظهر لفظي، مظهر دلالي، مظهر استيعابي اجتماعي، وأخيرا ترتيب هذه العناصر بحسب أهميتها»[2] فمن حيث هي مظهر لفظي يُفَضل استعمال الكلمات أو المصطلحات التي لا تتنافر مخارج حروفها ذات الصيغة المأنوسة القليلة الحروف، المجردة منها على المزيدة والمتصرفة على الجامدة، لأنّ هذه المواصفات كلّها تجعل الكلمة كثيرة الدوران في الاستعمال وتكون أسهل للاستذكار من غيرها، ومن حيث هي مظهر دلالي فإنّه يفضل الكلمات والمفاهيم الشائعة المتواترة، أمّا من حيث هي مظهر اجتماعي استعمالي فيفضل ما هو فصيح شائع في الاستعمال اليومي عن المولّد الذي تكون مفاهيمه أقرب إلى

[1]– محمد العبد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، ، عالم الكتاب القاهرة، ط1، 1989، ص142.

[2]– عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص46 وما بعدها.

المفهوم الحديث أو على معنى محضور، فإذا كانت القراءة، إذًا، تهدف إلى تعزيز اكتساب اللّغة باستعمالها فينبغي اقتناء النّصوص التي ترد فيها الكلمات ذات المعاني المألوفة اعتاد عليها الفرد في مواقف حياته المختلفة سواء في الحديث أم في الكتابة وتراكيب بعيدة عن اللبس يستحسنها المتعلّم ويوظّفها عندما يحتاج إلى اللغة من أجل التواصل والتفاهم مع غيره، فالمطلوب إذًا هو توظيف الألفاظ والتراكيب التي تسهل الفهم وتيسّر فهم المقروء وحفظه في الذاكرة واسترجاعه وهذا ما لا تحققه هذه الألفاظ والتعابير المستعملة داخل هذه الكتب في نصوص القراءة ودراسة النص رغم أنّ « النجاح في مرتكزات التعلّم يتوقف تماما على سهولة قراءة النّصوص»[1]، ولكي تسهل علينا عملية القراءة يجب أن نتعلم القراءة عن طريق القراءة الجهرية المعبّرة لنصوص بسيطة بألفاظ سهلة تكون في متناول قارئ محو الأمّية بتراكيب وأساليب غير معقدة، لأنّ لكل لغة نظامها العام الذي يكتسبه ناطقوها بالمحاكاة بدءا بالنظام الصوتي إلى الصرفي إلى النحوي، هذه الأنظمة مختلفة اللّغة والمتشابكة فيما بينها، فإدراك النظام الصوتي للغة يتم عن طريق نطق الأصوات المختلفة وتعويد القارئ المبتدئ على النبر والتنغيم واحترام مخارج الحروف وصفاتها وحركاتها من شدتها ورخاوتها ومدّها وإمالتها وحركات الوقف...ومن المقاطع الصوتية والحروف يدرك المتعلم الصيّغ المختلفة للكلمات ومن هذه الصيغ يميّز بين ما هو اسم وفعل وبالتالي سيتمكن من إدراك مكونات الجمل والتوصل إلى بنائها بناء صحيحا وسليما، ولا يتأتى هذا إلا من خلال التكرار المستمر والإكثار من القراءة المعبّرة التي يتم من خلالها نقل التعابير الانفعالية التي تؤثر في المتلقي.

[1]– روبرت دي بوجراند: النص الخطاب والإجراء ، ص559.

4- وصف طريقة تقديم نشاط القراءة وتقويمها في المستويات الثلاثة لمراكز محو الأمية:

4-1- المستوى الأول:

4-1-1 (مرحلة التعلمات الأساسية)

يعتمد المنشّط في مراكز محو الأمّية على عدّة طرائق في تعليم نشاط القراءة في المستويات المختلفة، فإذا كان المتعلّم في المستوى الثاني والثالث قد وصل إلى مرحلة القدرة على قراءة بعض الجمل وبعض النّصوص القصيرة التي تبدو في متناوله، فإنّ المتعلّم في مراحله الأولى (المستوى الأول) لا يملك ملكة لغوية تمكّنه من قراءة الحروف والكلمات ومن ثم الجمل، لذا يعتمد في تهيئته لغويا على عدة طرائق في مرحلة التعلّمات الأساسية (مرحلة الأساس):

4-1-1-1 الطريقة التركيبية: وهي طريقة تنطلق من تعليم الحروف وكيفية النطق بها، ثم تعليم الكلمات ثم الجمل، إذ تبدأ من الوحدات الصغرى إلى الوحدات الكبرى، فهي طريقة « تبدأ بتعليم الجزئيات كالبدء بتعليم الحروف الهجائية بأسمائها أو بأصواتها، ثم تنتقل بعد ذلك إلى تعليم المقاطع والكلمات والجمل التي تتألف منها»[1] فهي انتقال من الجزء إلى الكل أو من السهل إلى الصعب؛ أي التدرج في تعليم اللغة من جزئيات الكلمة إلى جزئيات الجملة ثم إلى الجملة وهي الوحدة الكبرى وهذه الطريقة على نوعين:

4-1-1-1-1 الطريقة الهجائية: وهي طريقة خاصة بالمبتدئين أمثال متعلّمي المستوى الأول من مراكز محو الأمّية الذين يجهلون « الحروف وكيفية قراءتها وكتابتها) فيكون منطلق التعليم منها، لأنّها أصغر من الكلمات ثم الوصول إلى نطق الكلمات بضم الحروف

[1]- علي أحمد مدكور: تدريس اللغة فنون اللغة العربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، القاهرة ، 1991 ص101.

بعد التعرّف إليها فهي تعليم الحروف الهجائية»[1] حيث يتعلم المتعلمون « أسماء الحروف ورموزها، ومنها ينتقلون إلى تكوين كلمة»[2] فهذه الطريقة تعلّم المتعلّم المبتدئ الحروف وأسماءها (الباء والتاء...) بترتيبها مستقلة كل واحدة عن الأخرى قراءة وكتابة وبعد حفظها ينتقل المتعلّم المبتدئ إلى ضمّ الحروف بعضها إلى بعض لتكوين الكلمات ثم الجمل، أمّا النوع الثاني في القراءة التركيبية فهي:

4-1-1-1-2 الطريقة الصوتية: وهي طريقة تقوم على تعليم اللّغة انطلاقا من الصوت، إذ تقوم «على تعلّم الحروف بأصواتها لا بأسمائها ثم بحسب الحاجة إليها في بناء الكلمات»[3] فهي تدريب على نطق الأصوات الهجائية مع الحركات على انفراد للوصول في النهاية إلى نطق كلمة تتكون من حرفيين أو ثلاثة «ومما لا شك فيه أنّ الطريقة الصوتية ضرورية لتعليم مبادئ القراءة ولا يمكن لأي لغة من اللغات الاستغناء عنها في تعليم مبادئها، ذلك لأنّ الصوت عنصر أساسي من عناصر اللغة»،[4] فالصوت أساس بناء اللّغة وهذه الطريقة تجعل المبتدئ يربط بين الحرف وحركته والطريقة التركيبية رغم أنّها لا تجعل المتعلّم المبتدئ يبذل مجهودا كبيرا، لأنّ عدد الحروف الهجائية محدود وهذا لا يشكل صعوبة في حفظها والربط بينها وبين أصواتها، إلا أنّها لا تعير المعنى أي اهتمام مما قد يصرف نظر القارئ المبتدئ عن فهم المقروء، كما أنّ قراءة الكلمات حرفا حرفا قد تدفع به إلى أنّ يتحفظ في قراءة الكلمات التي لا تتوفر على حركات الإعراب فتعليم القراءة بالطريقة التركيبية سواء الهجائية أم الصوتية تعلّم القارئ المبتدئ النطق مجزءا والغاية هي التوصل إلى كيفية النطق بالكلمة كاملة بطريقة ما لذا جاءت **الطريقة التحليلية أو (الطريقة الكلية):**

---

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري: منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، ط1، 2003، ص175.

[2]- المرجع نفسه، ص175.

[3]- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص71.

[4]-المرجع نفسه، ص72.

والتي يتم فيها التركيز على الوحدات ليتم تعليم الكلمات فيها ثم الحروف فهي«عكس الطريقة التركيبية، فإنّ هذه الطريقة تبدأ بالكلمة وتنتقل منها إلى الجزء»[1]؛ أي أنّها تركّز على الكلمات قبل الحروف، فتقدم الكلمة كاملة وعندما يتعلم القارئ المبتدئ قراءتها يتم تحليلها إلى أجزائها؛ أي الحروف المكوّنة لها ليتعلّمها المتعلّم ليعيد النطق بالكلمة كاملة وهو ما يطلق عليه **طريقة الكلمة في الطريقة التحليلية:** ففيها تؤخذ الكلمة « بصورتها المجملة، ثم تحلل إلى حروفها»[2] حيث يقدّم المنشط لمتعلّم « كل حرف إمّا باسمه أو بصوته»[3] وطريقة الكلمة تجعل المتعلم يكتسب ثروة لغوية تمكنه من إعداد الجمل في وقت قصير وفي الوقت نفسه يدرك أشياء كثيرة كالرموز والألفاظ والمعاني، مما يساعده على سرعة القراءة وإدراك المعنى وفهمه، ولتمكين المتعلّم من اكتساب هذه المهارة القرائية في وقت وجيز. جاءت طريقة الجملة التي تسير من الجملة إلى الكلمة إلى الحرف، لأنّ الأجزاء لا معنى لها إلا عندما تتموضع ضمن الكل«والمبدأ في تدريس القراءة هو أنّ الأشياء تلاحظ ككليات»[4] فهي تبدأ بالوحدات المعنوية وتركز على المعنى، لأنّ الكلمات داخل السياق تحمل معاني مختلفة.

4-1-2 وصف طريقة تقديم نشاط القراءة وتقويمها: (مرحلة التعلّمات الفعلية)

ورد في دليل اللغة العربية للمستوى الأول محو الأمية جذع مشترك أنّ نشاط القراءة يقدّم في حصتين، كل حصة تخصص لها فترة ساعة أسبوعيا، فكل أسبوع في مرحلة التعلّمات الأساسية يدرس فيها موضوعين اثنين، أمّا مرحلة التعلّمات الفعلية فكل موضوع يقدم في ساعتين وتقدّم الأنشطة في إطار أسبوع ونصف لكل موضوع.

---

[1]- سعدون محمود الساموك، هدى علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها ، ص176.

[2]- عبد المنعم سيد عبد العال: طرق تدريس اللغة العربية، ص74.

[3]- المرجع نفسه، ص74.

[4]- علي أحمد مدكور: تدريس فنون اللغة العربية، ص155.

وسير درس القراءة يمرّ بخطوات يتّبعها منشط محو الأمية تتمثل فيما يلي:

4-1-2-1 وضعية التهيئة النفسية:

وهي عملية تهيئة نفسية وفكرية للمتعلمين يقوم بها المنشط في نشاط القراءة قبل الشروع في صلب الموضوع، إذ يمهد للموضوع وذلك بإثارة انتباه المتعلّمين واهتماماتهم قصد توجيههم وهو ما يطلق عليه وضعية الانطلاق، إذ يقوم الانطلاق فيها بتقديم سند ما للمتعلم له علاقة بالوضعية التواصلية المراد دراستها وهي مرحلة جدّ مهمة، إذ تدخل المتلقي في جو الموضوع المرغوب الخوض فيه، وذلك بطرح مشكلة ذات علاقة بمضمون النص المقصود أو استنطاق صورة في حالة وجودها أو طرح أسئلة مراجعة للدرس الذي سبق تناوله من قبل، وقد يكون قصة أو حوارا أو إشكالية أو نصا يحمل قضية ما يراد معالجتها ومناقشتها أو يكون حدثا من الواقع اليومي أو حكمة...وذلك من أجل جعل المتعلّم يدخل في جوّ النقاش والموضوع الذي اختير فتتكون لديه فكرة بسيطة حول الموضوع ثم تأتي بعدها مرحلة بناء التعلّمات وهي المرحلة التي كان يهيئ لها المنشط بإحالة المتعلّمين على النص المقرر أو أي شكل آخر من الأشكال الأخرى قصد الدخول كما ينبغي في صلب الموضوع، إذ يقرأ النص من طرف المنشط قراءة نموذجية وهذه القراءة هي خطوة يقوم بها بطريقة متأنية وبطريقة مسترسلة بمراعاة النص الصحيح السليم لأصوات اللغة العربية ومراعاة مستوى المتعلّمين فيكون ذلك بأسلوب سلس واضح وبهدوء مع مراعاة تشكيل الكلمات والحروف، لأنّ المتعلّمين يتابعون هذه الخطوة وهي خطوة يقوم بها المنشّط لأكثر من مرة ويطلب من المتعلّمين الإنصات الجيّد لوضعهم أمام الظاهرة المطروحة في النص، ثم يطلب المنشّط من المتعلّمين قراءة النص قراءة صامتة لمدة معينة تحرر المتعلّم من قيود النطق، إنّما التركيز فيها يكون بالبصر ومحاولة التركيز لفهم مضمون ما يقرأ، ثم يقرأ المتعلمون نص القراءة قراءة جهرية فردية، وذلك بنطق الأصوات والحروف والكلمات والجمل مع مراقبة وتصحيح المنشّط لما يقرأ، ويراقب المنشط درجة فهم المتعلمين لمضمون النص بطرح

مجموعة من الأسئلة، فنشاط القراءة يبدأ أولا بمرحلة الاستماع التي يركّز عليها أكثر في مرحلة التعلّمات الأساسية والتي تتحول فيما بعد إلى تطبيق فعلي لفعل القراءة في التعلّمات الفعلية هذا بالنسبة للمستوى الأول أمّا:

4-2- المستويان الثاني والثالث: يوجه المنشّط المتعلّمين إلى النّص في حصة دراسة النص التي تستغرق مدة ساعتين ونصف من خلال تقديم فكرة عن الموضوع المقرر، إذ يتناول المنشّط النصوص نصا نصا في كل محور كما هو وارد في المقرر، فيمهد للوحدة والمحور بما يلقي الأضواء على الغرض العام الذي تعالجه النصوص الواردة فيه ثم يمهّد تمهيدا قصيرا للنّص المعدّ للقراءة يعين المتعلّم على إدراك غرضه الخاص ومعرفة مناسبته وتذليل الصعوبات بشرح المصطلحات التي تبدو غامضة وذلك لدفع المتعلّمين إلى قراءة النّص باهتمام، بعدها يقرأ النص قراءة نموذجية ثم يكلف المتعلّمين قراءته بالتناوب، وهي بمثابة تطبيقات شفهية على النّص في محاولة لقراءته من طرف المتعلّمين، بعدها يطرح المنشّط مجموعة من الأسئلة المتدرجة لمعرفة مدى استيعاب المتعلمين لمضمون النّص العام وإدراك أفكاره الأساسية، فتحدد إذا الفكرة العامة بأسئلة دقيقة تقود إلى فهم المعنى العام للنّص من خلال أولا شرح الكلمات الغامضة الواردة فيه فتأتي بعدها مرحلة الاستثمار التي تتمثل في إنجاز التمارين أو نجاز مشروع وذلك بمناقشة قضية في ضوء معاني النّص المقروء بغية خلق روح نقدية لدى المتعلّم وتنمية ذوقه الفني وجعله في تواصل بالتراث الإنساني والجانب الروحي الديني، لكن الهدف الأساسي في هذه المرحلة يبقى كما هو وارد في دليل المنشط للمستوى الثاني والثالث هو «تنمية قدرات القراءة الصامتة والجهرية واستثمار المقروئية»[1] على أساس أنّ المتعلّم يكون قد اكتسب القدرة على القراءة في المستوى الأول وهذا ما لا ينطبق مع الواقع لأنّه بعد نهاية مرحلة مستوى الأول لا يكون الدارس في هذه المراكز قد ملك مفاتيح قراءة نص بطريقة سلسلة سليمة. يقدم إذا نشاط القراءة للمستوى

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار"دليل المنشط" المستوى الثاني والثالث – سلسلة أتعلم- ص9.

الثاني والثالث في حصة تتكرر أسبوعيا سمي "دراسة النص" بدل "القراءة" يتم خلالها تأدية نشاط القراءة حيث يطالب المنشّط المتعلّمين بتحديد مضمون النص العام وتحديد أفكاره إذا كان ذا طابع فكري وأحداثه وشخصياته إذا كان ذا طابع قصصي، وكأنّ النص وعاء ما على المتعلّم، إلا أنّ يغرف معانيه الجاهزة وما حواه من أفكار ومعلومات تخدم الأسئلة الموجّهة له.

وهذه الطريقة أقلّ ما توصف به أنّها مستمدة من النموذج التقليدي لفهم النص والذي يسير في اتجاه واحد يسلب فيها المتعلّم حرية التفكير والتعبير والنقاش لكون حريته مقيّدة بما يُعِده المنشّط من أسئلة، ورغم أنّ التركيز في هذا المستوى يكون بالدرجة الأولى على تنمية قدرة القراءة عند المتعلّم، لكن الطريقة المعتمدة في ذلك ليست ناجعة، بحكم أنّ الجزء الأكبر من الحصة يستغرق في قراءة المتعلّمين للنصوص المقررة ومحاولة التمييز بين فكرتها الجوهرية دون التركيز على تنمية مهارة الاستماع ومحاولة توظيف الحوار التلقائي وتلخيص النصوص في فقرة لترسيخ محتواها. وقد برمجت بعض النصوص للمطالعة كتعويض لمصطلح القراءة في المستوى الثاني والثالث وذلك في نشاط الإدماج والهدف منها تنمية معارف المتعلّم في جوانب ثقافية مختلفة وتوسيع معلوماته الحياتية وتهذيب لسانه وتعويده على حسن القراءة وهذا يجعله يكتسب اللغة ويوظفها توظيفا سليما خصوصا وأنّ النصوص المختارة ذات طابع اجتماعي يمت بصلة وثيقة بكل ما في حياة المتعلّم، ويُنْجِزُ درس المطالعة في حصة واحدة حيث يستهل المدرس(المنشّط) الدرس بقراءة النص قراءة نموذجية ثم يراقب الفهم بطرح أسئلة اختبارية للتأكد من مدى استيعاب المتعلّم المضمون العام وذلك بعد شرح الكلمات الصعبة داخل النّص والتي كان قد طُلب من المتعلّم استعمال القاموس لشرحها مع تصحيح الأخطاء الواردة في إجابات المتعلّمين ويمر بعدها المنشّط إلى التطبيقات الشفهية والكتابية حيث يكلف المتعلّم بإنجاز بعض التمارين على السبورة أو انجاز فقرة لها علاقة بموضوع النّص، وبما أنّ النص وسيلة لإكساب المتعلّم آليات اكتساب اللغة

فيجب أن تكون النّصوص التعليمية وطرائق تناولها مختارة بناء على ما تتطلبه تعليمية اللّغات التي لا تسعى، إلى إكساب المتعلّم ثروة لغوية واسعة فقط إنّما إكسابه القدرة أيضا على التعبير عن جميع الأغراض حسبما تقتضيه الظروف التبليغية، ولتمكين المتعلّم من ذلك فهو بحاجة إلى الألفاظ والتراكيب الوظيفية التي تسد حاجياته التبليغية، فهو يستقبل المعاني اللغوية من مواقف ويصدرها في مواقف، لذلك وجب تجسيد – العملية التعليمية– كما أشار عبد الرحمن الحاج صالح – في حدود السياقات والمواقف والمسالك الطبيعية، لكن الملاحظ أنّ طبيعة النّصوص المختارة في هذه المستويات والطريقة المتبعة في تدريسها جعلت المتعلّم يعاني من ضعف كبير في قدرته على التعبير عن أفكاره وعرض رأيه وتعثره في استخدام اللّغة بطلاقة، إذ يجد المتعلّم صعوبات في توظيف تعابير اللّغة الفصحى مما يضطره إلى الاستعانة بلغته الأولى فهذا التداخل اللّغوي بين لغة المحيط ولغة المركز راجع ربّما إلى غياب أدنى الوسائل اللازمة لتحقيق الهدف من الدرس في عالم تتوفر فيه مختلف أشكال التكنولوجيا لتحقيق الاتصال كالمرئيات والمسموعات والمحسوسات وأبسط هذه الوسائل غياب الرسوم والصور التي يتوقف درس اللّغة على حسن استغلالها، إذ توفر هذه الأخيرة فرصة لممارسة اللّغة واكتساب ألفاظ جديدة وتوضيح معانيها والتدريب على الحوار داخل استعمالات سياقية تركز على السماع قصد اكتساب عادات لغوية سليمة وإعطاء المتعلّم الفرص للتحدث وإصدار أفعال كلامية.

إنّ النّصوص المختارة في هذه المستويات والطريقة المتبعة في تدريسها تحصر المتعلّم وتجعله يركز على فهم محتوى النّص حسب ما تقتضيه أسئلة المنشّط لا غير، مما يجعله لا يوظّف مهارات لغوية كانت ستمكنه من اكتساب اللّغة فاعتماد طريقة تلقينية لا تساعد على خلق مهارات لغوية ولا تنمي بعضها كالكلام والكتابة.

إنّ نصوص نشاط القراء (دراسة النّص/ المطالعة) ما هي إلاّ منطلقا للمتعلّم ينمي فيها أفكاره ويوظّف رصيده اللّغوي، وينمي مهاراته اللّغوية، وهي فرصة للتعبير وإغناء ثروته

اللغوية خصوصا في المستوى الثاني والثالث، وبذلك يتعلّم اللّغة عبر مواقف حيّة، لأنّ وظيفة اللّغة أساسا هي التبليغ الشفوي، لكن الطريقة المعتمدة في جميع المستويات حفظت على لغة هذه النّصوص المكتوبة بكلّ تصنّعها وكثافة تراكيبها، فغدت حصة القراءة في المستويات المختلفة عملية نطق بالحروف والكلمات فحسب بطريقة آلية خالية من كل متعة ذات معنى، وهي بذلك طريقة لا تجذب المتعلّم ولا تحفزه على الاستزادة من القراءة واعتماد الحوار والنقاش حول النّص المقروء بكل حرية وإبراز مدى فهم كل متعلّم لمحتواه، بأن يوظّف المتعلّم اللّغة بطريقة عفوية كغرض تحقيق التواصل مع الغير أثناء الحوار التلقائي(في المستوى الثاني والثالث).

5- تمارين التطبيقات الشفوية والكتابية:

لقد حدّدت التوجيهات التربوية في دليل المنشّط للمستويات الثلاثة التطبيقات الشفوية والكتابية التي تدعم كل درس أو كل نشاط يقدم في حصة، بحيث تكون كل حصة منطلقها نص معيّن حيث اعتبر النص غاية، لأنّ هذه التمارين التقويمية تبيّن مدى استيعاب المتعلّم لنص القراءة، ففيها جانب متعلق بالمفردات والأفكار والمعاني لقياس مدى فهم المتعلّم لأفكار النّص، إذ تتمحور حول النّص (تسلسل الأفكار، اختيار عنوان للنّص- تحديد فكرة فقرات النّص استخراج الفكرة الأساسية التي يعالجها النص- الاستعانة بالقاموس للشرح اللغوي للألفاظ الصعبة الواردة داخل النص)...وجانب يتعلق بالنحو والصرف والصيّغ والتراكيب وفيه تطرح أسئلة متنوعة تتعلّق بقواعد اللغة (كالتحويل والتصريف واستخراج بعض التراكيب والصيغ وإعراب الكلمات، استخراج الأفعال، استخرج الميزان الصرفي، استخرج جملا...) وجانب آخر يتعلّق بالأسلوب والتعبير والتدريب: وهو يتمحور حول أسلوب النص المعتمد، نوعه، توظيف كلمات وجمل في تعبير خاص بكل متعلّم،...إتمام الجمل الناقصة...أي أسئلة تمكن الدارس من التعبير، لكنه مرتبط ارتباطا وثيقا بموضوع النص الذي لا مناص من الخروج عنه، وهي أسئلة وتمارين تفوق المستوى الذهني للمتعلّم

المبتدئ، لأنّ قدراته في فهم النّص محدودة ويصعب عليه إدراك محتواه مما يصعب عليه مهمة التطبيق على ما هو وارد داخله، فهذه الأسئلة تصعّب أكثر فهم النص ولا تساعده على ذلك، فكيف يطلب من متعلّم مبتدئ الاستعانة بالقاموس لشرح الألفاظ الصعبة داخل النص؟ وهو لا يعرف كيف يوظّفه وكيف يبحث فيه عن الكلمة عن أصلها، وعن اشتقاقاتها، أضف إلى ذلك ما يطلب منه من إعراب جمل واستخراج أوزان كلمات وهذا ليس بالأمر الهيّن عليه، لأنّ مستواه الضعيف لا يسمح له بفعل ذلك.

6- اقتراحات

رغم أن المحتويات الثقافية التي ركّزت عليها المواضيع الواردة في كتب محو الأمية بجميع مستوياتها هي مواضيع يعيشها المتعلّم يوميا ويتعرض إليها في مختلف تفاصيل حياته اليومية فالمخدرات والأمراض والعقيدة والأخلاق والأمومة والطفولة إلى الثورة والوطن إلى مشاغل الحياة اليومية من ولادة إلى ملء للوثائق والدفاتر في المعاملات اليومية والمراسلات، فبالنسبة لاختيار المحتويات الثقافية في هذه النصوص فهو اختيار موفق وهادف، كونها مواضيع وأماكن يعتمدها المتعلّم لسدّ حاجاته من أفعال لغوية واستعمالات اجتماعية متداولة في الواقع، لكن في المقابل فإنّ المحتويات اللغوية لم يتم اختيارها طبقا لمبدأ التوظيف المتداول، وهذا ما سبق وأشرنا إليه سابقا، ثم إنّ أي نجاح في أي درس يعتمد بالضرورة على وسائل تعليمية هذه الوسائل التي تلعب دورا رئيسيا في جميع عمليات التعليم والتعلّم، فالوسائل التعليمية بأنواعها المختلفة وأساليب الاستعانة بها لازمة لنجاح جميع العمليات الاتصالية كونها تساعد على إكساب أنواع من السلوك وأنماط من المهارات وتمكّن المتعلّم من القدرة على الإدراك والتصور، إذ تنقله من المجال الحسي إلى المجال المجرّد وتساعده على تكوين المفاهيم اللغوية والعددية، فتعدّ المتعلّم تربويا وعمليا عن طريق الخبرة المباشرة، لذلك نرى أنّ الوسائل السمعية البصرية لها أهمية بالغة في تعليم اللغات، خصوصا ونحن نعيش في وسط تتوفر فيه جميع الوسائل المرئية والسمعية والحسية، هذا

الإطار الحسي الذي يعتبر الأقرب إلى الأسلوب الطبيعي والذي « تجري فيه العمليات الرامية إلى إكساب الآليات اللغوية اللاشعورية»[1] ولتجسيد العملية التعليمية التعلّمية في إطار المواقف والسياقات، فالأسلوب الأمثل لتدريس اللغة وإكسابها هو «الأسلوب الطبيعي الذي يعرض البنى اللغوية بعد انتقائها في بيئة تربط دروس اللّغة العربية بالواقع»[2] وفي حال ما إذا لم تتوفر هذه البيئة الطبيعية وهي الحال في هذه المراكز المخصصة في محو الأمّية فإنّه « يمكن الاستعانة بالوسائل السمعية البصرية وخلق بيئة أقرب ما تكون من الظروف الطبيعية والأحداث العادية التي يعيشها المتكلّم ويستعمل فيها اللغة العربية»[3] كما أنها تمكّن المتعلّم من اكتساب الأساليب والأشكال اللغوية مرتبطة بمواقف استعمالها، لأنّ الجوّ الذي « تسود فيه العفوية والتلقائية يدفع بالمتعلّم ويساعد كثيرا على ترسيخ المفردات والبنى والأساليب اللغوية»[4] هذا من جانب، ومن جانب آخر حتى وإن اعتمد على نصوص تساعد على ترسيخ المفردات والبنى والأساليب اللغوية وتساعد على اكتسابها وجب أن تكون هذه النصوص بأساليب سهلة خالية من تعقيد في ألفاظها وتعابيرها متداولة على الألسن شائعة الاستعمال، مألوفة قريبة المنال بعيدة عن الغموض؛ أي ألفاظ لا يجد المتعلّم مشقة وإجهادا في فهمها وحفظها، نصوص تكون مناسبة للمتعلّم من حيث البساطة والوضوح يتم من خلال قراءتها فهم معناها؛ أي مناسبة لمستواه وقدراته الذهنية مرفقة بالتشكيل أو الحركات لكل كلمة داخل الجمل حتى يتمكّن المتعلّم من قراءتها بيُسرٍ وبطريقة سليمة بعيدة عن الأخطاء، وأن تكون نوعية الجمل فيها قصيرة أو متوسطة، لا جملا طويلة تجهد الفكر والنَفَسَ الطويل، فهي غير مناسبة لمستوى قدرات المتعلّم؛ أي يا حبذا نصوصا قصيرة بعناوين مناسبة لمضمون ما توحي به وتعالج قضايا من الواقع، لأنّ قدرات المتعلّم محدودة فهو بحاجة إلى

[1]– عبد الرحمن الحاج صالح ،أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص63.

[2]– المرجع نفسه، ص143.

[3]– المرجع نفسه ، ص143.

[4]– المرجع نفسه ، ص143.

جمل بسيطة لا مركبة ليفهم معناها وينطق بها بسهولة كما يراعي تبسيط الأسئلة المرفقة بهذه النّصوص كي تكون في متناوله وتساعده على فهم النص وبالتالي فهم محتواه اللّغوي.

هذا بالنسبة لمادة القراءة أمّا عن مادة القواعد و مدى مناسبة البرامج المعتمدة لمستوى المتعلمين وهل محتوياتها اللّغوية كفيلة بجعل المتعلّم يمتلك مقدرة لغوية يوظفها في سياقات اجتماعية مختلفة؟.والإجابة عن هذا التساؤل تكون عن طريق دراسة محتوى البرنامج المعتمد في مادة القواعد والاستبيان الموجه للمنشطين و كذا تحليل التمارين و التعابير الموجهة للمتعلمين في مراكز محو الأمّية في الفصل المقبل.

الفصـل الثـالث

وصف طريقة تلقين نشاط القواعد وتقويمها وتقديم الاقتراحات

1- مراحل سير نشاط القواعد في مراكز محو الأمية

2- قراءة في برنامج القواعد في مراكز محو الأمية

3- قراءة في الاستبيان الموجه للمعلمين (المنشطين) في مادة القواعد

4- قراءة في التمارين والتعابير الموجهة للمتعلمين في مراكز محو الأمية

4-1- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التمارين المقدمة وفقا للمقاربة النصية

4-2- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التعبير

5- ملخص نتائج تحليل التمارين المقدمة من خلال المقاربة النصية

6- ملخص نتائج تحليل المدونة الخاصة بالتعبير

7- اقتراحات

مدخل

تعتبر القواعد علمـا من علوم اللغة العربية تأتي أهميتها من أنّها أساس الحكم على صحة الأساليب واستقامة المعاني، فالقواعد نحوية كانت أم صرفية وسيلة لضبط الكلام وتقويم اللّسان، ولكن بالرغم من الجهود المبذولة لتقريب هذه المادة من ذهن المتعلّم إلا أنّ النتائج المحصل عليها في تدريسها لا تعكس حقيقة ما يخصص لها من جهد وزمن وهي جهود في حقيقة الأمر لم تتمكن من الإفلات من قيود التقليد رغم وعيها الظاهر بإشكالية الموضوع، ومما لاشك فيه أنّ أسبابا كثيرة ساهمت بنسب متفاوتة في تفاقم وضع تدريس مادة النحو والصرف وخلق أزمتها في صفوف المتعلّمين ولعل السبب الرئيس في ذلك الضعف الذي عليه نسبة كبيرة من المدّرسين والنقص الموجود في تكوينهم العلمي وفي تعليمية اللغات الذي يحول دون إيصالهم لمادة النحو والصرف على أكمل وجه، وانعدام العناية بالتدريب أثناء الخدمة، إضافة إلى أنّ أغلب المدرسين في مراكز محو الأمّية متطوعون يلازمه ضعف التأطير وطرائق تدريس تقليدية.

إنّ المشكلة التي يطرحها تدريس النحو والصرف في صفوف مراكز محو الأمية بجميع مستوياته هو اعتماده على طريقة "النصوص ثم الأمثلة" وهي طريقة تهمل إهمالا كبيرا مسألة التدريب والتطبيق التي تعدّ الجوهر في تدريس اللغات عامة والنحو والصرف خاصة، فهي طريقة تقليدية تحصر الاختيار في الطريقتين الاستقرائية والقياسية فتتجاهل الاتجاهات الحالية في تدريس النحو والصرف على وجه الخصوص وهذا ما يتجلى من خلال المنهجية الواردة في المذكرات الوزارية الخاصة بالمستويات الأولى والثانية والثالثة "محو أميّة.

1- مراحل سير نشاط القواعد في مراكز محو الأمّية:

1-1- المستوى الأول جذع مشترك مراحل سير نشاط القواعد:[1]

نوع النشاط	مراحل النشاط		
	وضعيات الانطلاق	بنـــــاء التعلّمات	استثمار المكتسبات
القواعد (أتعرّف)	-الرجوع إلى النص الأصلي لاستخراج الأمثلة بالتدرج. -كتابتها على السبورة بخط واضح ومضبوطة بالشكل -قراءتها من طرف المنشط ثم بعض المتعلمين	يقوم المنشط بدعوة المتعلمين إلى ملاحظة الظواهر اللغوية المتعلّقة بالمواضيع المستهدفة على الترتيب كما هو مبيّن في الكتاب تحت عنوان "أتعرّف" -ينسج المتعلمون جملا على غرار المنوال في الكتاب قصد التعرف على المكوّنات اللغوية للجملة والتحكم في سياقاتها وفي التغييرات التي قد تحدث أثناء الاستعمال. يستعين المنشط في ترسيخ وتقييم وتقويم مكتسبات المتعلم اللغوية باعتماد لوحة الدارس.	تدريب المتعلمين على تكوين جمل أخرى في وضعيات مشابهة شفويا.

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، دليل كتاب اللغة العربية المستوى الأول جذع مشترك، ص18.

1-2- المستوى الثاني والثالث:

أمّا المستوى الثاني والثالث فإنّ دروس القواعد تتم وفقا لخطوات أقلّ ما يقال عنها إنّها تقليدية في طرحها لإشكاليات هذا العلم، فكما سبق وأن أشرنا إليه من قبل فإنّ دروس القواعد يتناولها المتعلمون ضمن حصص "دراسة النّص"، إذ من خلال هده الحصة التي تدوم ساعتين ونصف يتعرض الطالب لما في النص، إضافة إلى دراسة ظاهرة لغوية معينة (درس القواعد) ومعها تثبيت وتدعيم مكتسباته اللّغوية بتمارين وتطبيقات كلّها تتم خلال "حصة دراسة النص"؛ معناه لا تخصص حصص خاصة لمادة القواعد منفصلة عن بقية النشاطات (القراءة، دراسة معاني وأفكار النّص وأسلوبه والتدرّب...) فنشاط القواعد مدمج في غيره من النشاطات وهذا في حدّ ذاته يطرح إشكالا آخر وهو أنّ الأمور قد تبدو بالنسبة للمتعلم مختلطة في ذهنه لتراكم نشاطات في فترة زمنية واحدة، ومنطلق النشاطات اللغوية كلها هو النص المقروء، ولو استخرجنا أنموذجا من الكتاب المدرسي المخصص لمراكز محو الأمية للمستوى الثاني والثالث لدرس القواعد يمكن أن نلاحظ المراحل الأساسية التي يتم بموجبها الدرس وفق المنهجية المعروضة في المُذكّرة الوزارية "دليل المنشط" لهذين المستويين: مثلا: درس الأفعال الناقصة "كان وأخواتها" في محور "الأمومة والطفولة" بالنسبة للمستوى الثاني والدرس نفسه يعاد في محور "الحرف والفن والرحلات السياحية" للمستوى الثالث ويتم تقديمه بنفس الخطوات.

كمرحلة أولية: يوضع النّص بين أيدي المتعلّمين وهو نص "الأم أنبل المخلوقات" لرياض عبد الله حلاق ص61 (كتاب اللّغة العربية المستوى الثالث).

يقوم المعلّم بعدها بقراءة صامتة للنّص تليها قراءة فردية من المتعلّمين لتترسخ في أذهانهم مكوّنات النّص، والمعلّم أثناء ذلك يراقب مدى فهم المتعلمين للنّص، بحكم أنّ درس القواعد مُدْمَجٌ في حصة من ساعتين وربع يكون المعلّم فيها قد سبق وناقش ما هو وارد داخل النّص من مفردات صعبة بعد أن يكون قد بنى الدرس بطرح الإشكال حول ماهية "موضوع النّص" وبعد دراسة النّص من حيث مفرداته ومعانيه وأفكاره بطرح أسئلة إثارة الفهم لدى

المتعلّمين؛ مما يعني أنّ بداية الحصة كلّها تكون درسا مخصصا لتفسير النّص بعدها دراسة الظواهر اللّغوية الواردة فيه، لأنّه السند الأول والأخير لكل الدراسات اللّغوية، إذ يتم استخراج الأمثلة من "النّص" لتكتب على السبورة مرتبة وفق ما يقتضيه الدرس من تسلسل في عناصره وهي أمثلة تحوي العناصر النحوية المستهدفة من الدرس.

تناقش الأمثلة وتستخرج القاعدة رويدا رويدا بمساءلة المتعلّمين وإشراكهم وتوجيههم في الاستنباط والاستقراء.

وهذه الطريقة التي تعرف في الوسط التربوي بطريقة "هاربارت" نسبة إلى الألماني "يحنى فرديريك هاربارت" وتقوم هذه الطريقة على إيراد بعض الأمثلة والشواهد المختلفة التي تتمثل فيها القاعدة بإتباع الخطوات التالية المقدّمة، التمهيد، العرض، الربط، الموازنة، الاستنتاج والتطبيق وهذه الطريقة غير ناجعة على الإطلاق كونها طريقة كلاسيكية تعمل على التحفيظ الآلي للقواعد، فهي طريقة تعتني بتلقين القواعد بدل تدريب المتعلمين على ممارسة اللّغة بكل عفوية، كما أنّ مناقشة النّص واستخراج الأمثلة التي تعين على استنباط القاعدة المراد تدريسها هو ضياع للوقت، لأنّ هذا الموضوع لا علاقة له بالقواعد النحوية التي هي محل الدرس الحقيقي، فالمنشط يقضي معظم وقته في مناقشة النّص وشرح مفرداته الصعبة على حساب التطبيق، ويجد نفسه أمام مشكلتين مشكلة المفاهيم التي تخص المادة المدروسة ومشكلة المفردات الجديدة التي يجب شرحها.

فهذه الطرائق سواء كانت باعتماد النّص ثم الأمثلة أم الأمثلة مباشرة فإنّها تخصّص الجزء الأوفر من الدرس في شرح القاعدة على حساب التطبيق، وهي طرائق لا تعلّم المتعلّم كيف يوظّف هذه القواعد في جمل مفيدة إنّما يكتفي بتلقينها إيّاه، لذا وجب إعادة النظر في طريقة التدريس القائمة حاليا في مراكز محو الأمّية لتمكين المتعلّمين من التصرّف بمهارة في أبنية اللّغة واستعمالها استعمالا وظيفيا في حياتهم اليومية. ويبقى التطبيق والتمرين الأساس في تدريس اللّغة والتراكيب النحوية لذلك يقول عبد الرحمن الحاج صالح « القواعد النحوية

والصرفية جدّ ضرورية في تعليم اللّغة لكن لا كقواعد نظرية تحفظ عن ظهر قلب (مطردها وشاذها)، بل كمُثل عملية تكتسب بطريقة خاصة».[1] والطريقة الآلية المعتمدة في استخراج القاعدة وتحفيظها تظهر أيضا من خلال التطبيقات، فمثلا في المستوى الثاني في درس: الفعل/ الفاعل/ والمفعول به رغم أنّ هذه العناصر لا تدرّس دفعة واحدة، فكل عنصر في درس خاص به؛ أي يتم تدريس هذه العناصر النحوية منعزلة عن بعضها البعض وهذا عيب آخر من عيوب هذه الطريقة.

قدّم المنشط في هذه الدروس مجموعة من الأمثلة وكتبها على السبورة كما يلي:

تطبيق رقم 01: استخرج من الجمل التالية الفعل/ الفاعل والمفعول به

1- كَتَبَ التلميذُ الدرسَ

2- هُوَ رسمَ منزلاً

3- عضَّ الكلبُ الطفلَ

4- حضَّرَتْ صليحةُ الحلوَى

الفعل	الفاعل	المفعول به
كَتَبَ	التلميذُ	الدَّرسَ
رَسَمَ	هُوَ	منزلاً
عضَّ	الكلبُ	الطفلَ
حضّرتْ	صليحةُ	الحلوى

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص67.

المنشط	المتعلّم
أين هو الفعل	كتبَ
هل هو مضارع أم أمر أم ماضي	ماضي
لماذا	منصوب
الفاعل من قام بالكتابة	الفاعل
من هو الفاعل	التلميذُ
كتب ماذا	الدَّرسَ
كيف نسميه المفعول به لأنّه وقع عليه الفعل	المفعول به
الجملة الثانية أين هو الفعل	رسمَ
فعل ماضي أم مضارع	ماضي
الفاعل/ من قام بفعل الرسم	هو
ماذا رسم هو	منزلاً
منزلا هو مفعول به	مفعول به
أين هو الفعل في حضّرت صليحةُ	حضّرت
الفاعل من؟	صليحة
قامت بفعل التحضير	
ماذا حضرت صليحة ماذا؟	الحلوى

التطبيق رقم 02: أعرب ما يلي:

باعَ التاجِرُ الخُضَرَ

باعَ

التاجرُ

الخضرَ

إضافة إلى هذه التطبيقات هناك مجموعة أخرى من التطبيقات تكون قد أنجزت كخطوات لاستخراج القاعدة، فمثلا في درس الاستثناء طلب من المتعلّمين بعد استكمال قراءة النص وفهم معناه والمعنوَن "مدينة المداخن" "لميخائيل نعيمة" الوارد في محور "الريف والحياة الفلاحية والمدينة والحياة الصناعية" في الصفحة (ص51 من كتاب اللّغة العربية المستوى الثالث الاستعانة بالقاموس لاستخراج وشرح الكلمات التي تبدو صعبة داخل النّص وهذا بعد أن يقرأ المنشط النص قراءة نموذجية، ويقرأه المتعلّمون قراءة فردية، بعدها يقسّم النّص إلى فقرات مع محاولة تحديد عنوان لكل فقرة ثم تطرح أسئلة حول فهم النّص وحول حالة التقديم والتأخير بين فقراته مع التعليل ثم الحديث عن بعض العبارات وما توحي به وعن نفسية الكاتب من خلال وصفه لحالة المدينة ثم مدى تسلسل أفكار النّص ممّا يعني أنّ القسط الأكبر من الحصة يخصص لتفسير النّص بعدها في إطار هذه الحصة يخصص وقت لدرس القواعد، في ركن نحو وصرف وتركيب، طُلب من المتعلّمين مثلا في هذا الركن ما يلي: في ص52 من نفس الكتاب المستوى الثالث:

أ- استخرج من النّص المفاهيم المتعلقة بالمكان.

ب- استخرج من النّص ما يدل على الألوان وهات منه المذكر والمؤنث ووزن كل منهما.

ج- استخرج من النّص صيغة الاستثناء، ثم تأتي القاعدة وما سمي بالتذكير بالقاعدة، بحكم أن هذا الدرس سبق أن تناولوه في المستوى الثاني وما هذا إلا إعادة لما قيل.

التذكير بقاعدة الاستثناء:

المستثنى اسم يذكر بعد إلا أو إحدى حروف الاستثناء مخالفا في الحكم لما قبله وأدوات الاستثناء هي: (إلا – سوى- غير – ماخلا – ماعدا – حاشا).

فالملاحظ أن الأسئلة التي سبقت استخراج القاعدة لا علاقة لها بها، إلا السؤال الأخير فلماذا طرحت؟ لسنا ندري ! ثم إنّ الوقت المخصص لدراسة جانب النّص والقواعد والتطبيق عليها يكون وقتا غير كاف، فهناك عدم التوفيق بين الجانب النظري والجانب التطبيقي، إذ يطلب من المتعلّمين قبل وبعد الدرس إنجاز مجموعة كبيرة من التمارين خلال وقت قصير وهذا الوقت في الحقيقة للتدريب بانجاز المطلوب وتصحيحه.

فالمتعلّم نادرا ما يكفيه الوقت لإجراء ما ينبغي إجراؤه من تدريبات وتطبيقات لتثبيت المعلومات والمكتسبات، فالخطاب النحوي للمعلّم يركز على المعرفة النظرية للقواعد النحوية والصرفية ،وفرص المتعلّم ضئيلة جدّا وغير كافية في عملية التدريب والممارسة الفعلية للّغة في استعمالاتها العفوية، وهذا يقلل طبعا من «العمل الترسيخي المستمر الذي يجعل المتعلّم يدرك بنفسه هيئات التركيب وما يحتويه الكلام من المباني والمعاني بدون وساطة التعريفات المجردة».[1]فإهمال الجانب التطبيقي في النحو من بين الأسباب التي تؤدي إلى فشل التدريب على هذه المادة، فليس هناك توافق بين النظري الذي يخصص جزؤه الأكبر للتمهيد والعرض والشرح والاستخلاص بعد تفسير النّص وهذا كله في ظرف (2 سا و15د) حصة تدرس فيها المحتويات اللّغوية للنّص بعد شرحه، منها ما هو متعلق بالنحو والصرف، فعادة كل درس في "دراسة النّص" فيه ثلاث خانات بعد النّص".

[1]- عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، ص68.

*خانة لـ: مفردات – أفكار – معان (وعملية تفسير النّص)

*خانة مخصصة لـ: (نحو– صرف – تركيب– تمارين تتبعها دروس في القواعد).

*في الأخير خانة ثالثة لـ: أسلوب – تعبير– تدريب وهو تدريب على ما مضى وما أخذ في الدرس.

وفي بعض الحالات نجد الخانة الثالثة تسبق الخانة الثانية وفي هذه الحالة يستغني عن استنتاج القاعدة، وقليلة جدّا دروس اللّغة التي نجد فيها خانتين فقط من مثل:

خانة – مفردات– أفكار– معان التي لا غنى عنها وتتبع إمّا بـ أسلوب– تعبير– تدريب– أو بـ نحو– صرف– تركيب وتتوزع المحتويات اللّغوية من النّص والخانات المختلفة في كل من كتاب اللّغة العربية للمستوى الثاني والمستوى الثالث بنفس الكيفية.

ففي خانة –نحو– صرف– تركيب– ص62 من كتاب اللّغة العربية المستوى الثاني مثلا: نجد أنه كي نتوصل إلى استخراج قاعدة الأفعال الناقصة طلب من المتعلّم بعد قراءة النّص في محور "الأمومة والطفولة": وحدة الأمومة.

1)– استخرج من النّص ثلاث جمل اسمية وأخرى فعلية.

الجملة الاسمية | الجملة الفعلية

2)– حدّد الزمان والمكان لحدوث الكارثة (الزلزال)؟

3)–ركّب جملا مماثلة فيما يلي:

*تتمتع بأعظم قسط من الحنان وتبذل روحها من أجل سلامة أبنائها.

*تتمتع بأعظم قسط...وتبذل...من أجل...

4)–استخرج الأفعال الناقصة الموجودة في النص.

5)-حوّل ما تحته خط في النّص من المؤنث إلى المذكر.

قاعدة الأفعال الناقصة:[1]

كان وأخواتها تدخل على الجملة الاسمية فترفع الأول (المبتدأ) ويسمى اسمها وتنصب الثاني ويسمى خبرها.

إضافة إلى مجموعة من التمارين تنجز قبلا في خانة أسلوب –تعبير– تدريب وفي كتاب المستوى الثالث ص110 مثلا: قدم درس الفعل المجرّد والمزيد بنفس الشاكلة، إذ بعد قراءة النص تأتي خانة مفردات– أفكار– معان– وهي أسئلة فهم النص وفي خانة –نحو– صرف– تراكيب جاء ما يلي:

« إنّ ما يميّز الحِرفي هو تفرده عن غيره» وهو حديث عن الحِرفي، لأننا في محور الحرف والفن والرحلات والسياحة.

وحدة "الحرف والفن"[2]

« إنّ ما يميّز الحرفي هو تفرده عن غيره».

↓

- استعمل كل ضمائر الغائب

- استبدل (ملتصق) بصيغة أخرى لها المعنى نفسه.

- مثال :ملتصق بأعماله.

- استخرج الأفعال الموجودة في النص؟

- بيّن الأصل الثلاثي لهذه الأفعال؟

[1]– الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: كتاب اللغة العربية المستوى الثاني– سلسلة أتعلم أتحرر، ص62.

[2]– المرجع نفسه ، ص11

-استخرج فعلا رباعي الأصل؟

قاعدة الفعل المجرّد والمزيد.[1]

الفعل المجرّد: هو ما كانت جميع حروفه أصلية مثل: (كتب- وعد) في الثلاثي (بعثر- زلزل) في الرباعي.

الفعل المزيد: هو ما زيد عن حروفه الأصلية بحرف أو أكثر مثل (صدّق) في الفعل الثلاثي و(تبعثر) في الفعل الرباعي.

إلى جانب هذا التوزيع غير العادل للجوانب النظرية والتطبيقية للمحتويات اللغوية، لوحظ في أكثر من موقع في هذه الدروس أنّ المتعلم يتعرض لمصطلحات في بداية بعض الدروس، ثم توضع قاعدة هذه المصطلحات في دروس تأتي بعد هذه الدروس، وكأنّ المتعلّم يكون على دراية كافية بمعاني هذه المصطلحات من قبل فلماذا إذاً توضع لها قواعد فيما بعد؟ فمثلا قاعدة الفاعل والمفعول به وضعت في ص55 من كتاب اللّغة العربية للمستوى الثاني، في حين أنّ هذه المصطلحات وردت في ص17 في حصة الإدماج تقريبا مشروحة كما ينبغي، فلماذا لم توضع لها القاعدة بعد درس الفعل مباشرة كي تحدّد مكوّنات الجملة الفعلية بدلا من الانتقال من درس الفعل إلى درس آخر موالٍ وهو درس المفرد/ المثنى والجمع؛ مما يعني أنّ التسلسل والمنهجية التي سُطرت بهما دروس القواعد ليست واضحة المعالم ولا متتالية بطريقة منطقية، فبرنامج القواعد المسطّر فيه خَلطٌ في الدروس، إذ يُبدأ بالحديث عن فائدة الفعل ثم ينتقل إلى المفرد والمثنى والجمع وبعدها حروف الجرّ ثم المضاف والمضاف إليه كي يرجع فيما بعد إلى اسم الفاعل واسم المفعول اللذين من المفروض يأتيان كدرس لاحق لدرس الفعل، ثم من المفروض بدلا من أن يتبع درس الفعل بدروس أخرى، كان يفترض أن يأتي بعده كما سبقت الإشارة إلى الفاعل والمفعول به اللذين من المفروض يليهما مباشرة، حركة الفعل المضارع

[1] – الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار: كتاب اللغة العربية – المستوى الثالث: سلسلة أتعلّم أتحرر، ص110.

والمفعول به، إلا أنّهما تركا فيما بعد للمستوى الثالث. ودروس الجملة المركبة (مبتدأ وخبر) كان يفترض أنّ تسبق درس الأفعال النّاقصة، وإنّ وأخواتها، وكان وأخواتها، لكنّها تركت للمستوى الثالث، رغم أنّها درّست سابقا في المستوى الثّاني، إلا إذا كان في المستوى الثاني درست كان، وفي المستوى الثالث درست "أخوات كان"! وهذا دليل آخر على أنّ العناصر النحوية إنّما تدرس مجزأة ومنعزلة عن بعضها البعض، وبعضها الآخر يعاد في أكثر من موضع في نفس المستوى، كما في درس حروف الجّر وهذا يتضح من خلال قراءتنا لبرنامج قواعد اللغة العربية لمراكز محو الأمّية.

2- قراءة في برنامج القواعد في مراكز محو الأمّية:

يوضّح هذا الجدول برامج قواعد اللغة العربية للمستوى الثاني والثالث:[1]

المستوى	القاعـدة	المحـــور
المستوى الثاني	الكلمة العربية	عقيدة المسلم وأخلاقه
	قاعدة الفعل	عقيدة المسلم وأخلاقه
	المفرد- المثنى- الجمع	عقيدة المسلم وأخلاقه
	حروف الجرّ	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
	المضاف إليه	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
	اسم الفاعل- واسم المفعول	الوطن والمواطن والمجتمع والحياة
	الأفعال الناقصة	الأمومة والطفولة
	إن وأخواتها	الأمومة والطفولة
	الجملة المركبة	الأمومة والطفولة

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار ، دليل المستوى الثاني والثالث سلسلة : أتعلّم أتحرر ، ص24.

المستوى الثالث	المذكر والمؤنث	الأمومة والطفولة
	حروف الجر	صحة الإنسان والبيئة والطبيعة
	الصفة والموصوف	صحة الإنسان والبيئة والطبيعة
	حركة الفعل المضارع	التواصل والتواصل
	المفعول	والحياة الريف الريفية والمدينة والحياة الصناعية
	إعراب لو	والحياة الريف الريفية والمدينة والحياة الصناعية
	الاستثناء	والحياة الريف الريفية والمدينة والحياة الصناعية
	الحال	تدابير الوقاية ووصايا
	الأفعال الخمسة	شخصيات ومواقف تاريخية ومواقع جغرافية
	كان وأخواتها	الحرف والفن والرحلات والسياحة
	المجرّد والمزيد	الحرف والفن والرحلات والسياحة

هذا الخلط الحاصل في دروس القواعد يؤكد فكرة أنّ الانطلاقة وجب أن تكون من الجملة بتوضيح مكوناتها ومفاهيمها بطريقة تعتمد على أصول علمية واضحة. وبالرغم من التغيرات التي حدثت في الوسط التعليمي في مناهج تعليم اللّغة العربية بإدخال فكرة المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية، إلاّ أننا نلحظ عدم وجود تأثير مباشر للمناهج التعليمية الحديثة في تعليم القواعد، حيث بقيت على حالها، إذ لا توجد إلى حد الآن «محاولات حديثة تتبنى نتائج البحث اللّساني التربوي التي ظهرت بعض آثارها في صياغة الأهداف وبناء المناهج وتخطيطها».[1]

[1]– رشيد أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها، ط1، القاهرة: 1998، دار الفكر العربي، ص37.

وهذا ما يظهر بوضوح في مراكز محو الأمّية فمن حيث بناء المناهج يتم فعلا الاعتماد على المقاربات المختلفة منها: المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية وبيداغوجيا المشروع، ولكن في الميدان نجد أنّ الطرائق المعتمدة في تدريس المواد لا تأخذ بعين الاعتبار هذه المقاربات ومنها تدريس مادة النحو، التي رغم اعتمادها كما أسلفنا الذكر في جميع مستوياته على المقاربة النّصية، لكن لم تعتمدها بمفهومها الصحيح كما شرحت داخل المنهاج إذ « تتكون المقاربة النّصية من مصطلحين هما المقاربة وتعني مجموع التصورات والمبادئ والاستراتيجيات التي يتم من خلالها تصور منهاج دراسي».[1] وشرح مفهوم النّص على أنّه « مجموع التصورات والمفاهيم والقواعد المرتبطة بالجملة التي فرضت نفسها على اللغة العربية عهودا طويلة»[2] ويؤكد هذه الفكرة في موضع آخر عند « اتخاذ النص محورا تدور حوله جميع فروع اللّغة العربية، فهو المنطلق في تدريسها وهو الأساس في تحقيق الكفاءات، فهم المنطوق والتعبير عنه وفهم المقروء والتعبير عن المكتوب، لأنّ النص هو البنية الكبرى التي تظهر فيها بوضوح كل المستويات اللّغوية (صوتية- صرفية- نحوية- دلالية- أسلوبية)، كما تنعكس فيه مختلف المؤشرات السياقية (المقامية، الثقافية، الاجتماعية) وبهذا يصبح النّص بؤرة العملية التعليمية بكل أبعادها وعلى العموم تستدعي المقاربة النصية في تدريس أنشطة اللّغة العربية توظيف جملة من مفاهيم نحو النّص وآليات فهمه وإنتاجه»[3]، لكن لو كانت المقاربة النّصية تعتمد على النص كوحدة كبرى فإنّ في عملية تدريس القواعد لا ينظر إليه بهذا المنظور، لأنّه في طريقة التدريس يعتمد على الأمثلة التي تستخرج من النص أو إذا خلا النّص منها توضع أمثلة تتماشى مع قواعد اللّغة، فالاعتماد في استنتاج القواعد بطريقة آلية استنباطية إنّما المعوّل فيه على مفهوم الجملة، لأنّ ما يدرّس فيها كمواضيع والأمثلة المعتمدة عليها لا تتعدى حدود الجملة ولا يركز في هذه القواعد إلا على قواعد اللغة بطريقة تجريدية بعيدة عن الاستعمال

[1]- الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة، ص48.

[2]- المرجع نفسه، ص48.

[3]- المرجع نفسه ، ص48.

الحقيقي لها، لأنّها أمثلة وإن أخذت من النّص فإنّها تُبتر عن سياقاتها اللغوية والثقافية والاجتماعية، ويركز فيها على الجانب الشكلي التجريدي للقواعد ولا تؤخذ بعين الاعتبار قواعد النّص أو قواعد التماسك النّصي، لأنّ ما يدرس كمواضيع في القواعد حتى وإن كانت انطلاقتها نصية، لكن روحها ليس نصيا بحكم أنّ التركيز فيه يكون على قضية لغوية يستغلّ فيها النص كأجزاء متناثرة لخدمة هذه الظاهرة لا كأجزاء متلاحمة، لأنّ المنشّط يعود إلى « نص القراءة المدروس ليستخرج منه عن طريق أسئلة مختارة هادفة للأمثلة التي يحتاج إليها لمعالجة القضية اللغوية المقررة فإذا خلا النص من بعض الأمثلة التي تتطلبها الظاهرة اللغوية المعالجة، يقوم المنشّط بعمليات تحويل بعض جمل النص حتى يحصل على الأمثلة المرغوب فيها»،[1] إذا في آخر المطاف يكون التركيز في استخراج قواعد اللغة على الجملة التي تكون المنطلق الأساس وليس النص بحكم أن الأمثلة تستخرج على شكل جمل ولا يراعى فيها عملية التماسك النصي بين الجمل؛ معناه التركيز فيه على الجملة التي كانت تحمل الظاهرة اللغوية المراد تدريسها وليس على النّص كبنية كبرى، لأنّه إن نظر إلى النّص كبنية كبرى فهذا سيستدعي إضافة إلى دراسة قواعد الجملة، دراسة قواعد تماسك النّص وتحقيق وحدتهن وهذا ما لا يؤخذ بعين الاعتبار في المناهج الموضوعة؛ معناه تدرس قواعد اللّغة كجوانب تجريدية لا كأفعال لغوية تتحقق في سياقات اجتماعية، ثقافية، مقامية معينة، وهذا ما يؤكد في المنهاج حين «يشرع المنشّط في مساعدة المتعلمين على تحليل هذه الأمثلة مستعملا الطريقة الاستقرائية، يستخلص بواسطتها المتعلمون الأحكام تدريجيا بتوجيه من المنشّط تتبع هذه الأحكام الجزئية بتطبيقات فورية مناسبة، تكون مؤشرا تتبع لتمثل الجزء المدروس وهكذا...»[2] فإذا كانت الطريقة استقرائية كما هو الحال في الواقع فإنّها في المقابل تتجاهل الاتجاهات الحالية في تدريس النحو والصرف منها ما هو متعلّق بالمقاربة النّصية، لأنّه بدلا من تدريس النحو انطلاقا من الجملة يعقد أوجه الاختلاف والشبه بين الأمثلة النموذجية والموازنات الأفقية والعمودية واستخراج القاعدة جزءا

[1]– رشيد أحمد طعيمة: الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية، إعدادها، تطويرها، تقويمها ، ص90.

[2]– المرجع نفسه، ص91.

جزءا بمساءلة المتعلمين وإشراكهم وتوجيههم في عملية استنباط الأحكام واستقرائها كما هو مشار إليه في المنهاج، فإننا نقترح بدلا من ذلك وبحكم أنّ بداية الدرس تكون ضمن المقاربة النصية باعتماد النّص الأساس والانطلاقة بأن يُدرس النحو وفق نموذج النحو البنيوي أو نحو النص، إذ يقرأ النّص مرّات عدّة قراءة نموذجية وتحليلية بعدما يشرح المنشّط كل العلاقات التي ترتبط بها الكلمات بعضها ببعض من خلال اتساقها وانسجامها، كي ينطبع في ذهن المتعلّم النظام الذي تبنى عليه النّصوص من خلال إدراك خصائص الكلمات وتأثر بعضها بالبعض ودور كل واحدة منها في تكوين النّص ومن خلال ذلك يتمكن المتعلم من إدراك مرتكزات النّص وكيفية تماسك الجمل فيما بينها وكيف تؤدي الكلمات دورها في إطار الجملة وفي الربط بين هذه الجمل لتكوين ما هو أكبر وهو النّص أو الكلام بصفة عامة، لكن ضعف الطريقة المعتمدة في مراكز محو الأمّية وقلة نجاعتها لاعتمادها على التحفيظ الآلي الذي أساسه الجملة منعزلة عن بقية الجمل وحتى مكوّنات الجملة في حدّ ذاتها ينظر إليها وكأنّ كل عنصر قائم بذاته، أدى إلى ضعف النتائج في ميدان تدريس النحو وهذا ما يتضح لنا من خلال هذه الدراسة الميدانية التي اعتمدناها في مراكز محو الأمّية، والتي قمنا فيها بتحليل المدوّنة اللغوية عند متعلمي هذه المراكز، وذلك بعد حضور دروس كثيرة في مختلف الصفوف في مادتي القواعد والتعبير الكتابي والشفوي بغية الإطّلاع على كيفية تقدّيم المادة اللغوية وإعداد استبيان وتحليله لمعرفة نوع الأخطاء التي يقع فيها المتعلّمون في هذه المادة اللغوية، أمّا على مستوى بناء الجملة بنوعيها أو على مستوى الربط بين الجمل لإنتاج نص وتحقيق الانسجام والتماسك فيه وقدرة المتعلم على توظيف ما تلقاه من قواعد في استعمالاته اللغوية لإنتاج فقرة أو نص معين أو تحقيق التّواصل بلغة عربية فصيحة سليمة من حيث المبنى والمعنى، لذلك قمنا كذلك بتحليل تعابيره بعد أنّ طلب من المتعلمين إنجاز فقرة أو كتابة نص قصير في مواضيع معينة ومن أجل ذلك تمّ اختيار مقاطعة بجاية كي تكون موضوع البحث وقد أجرينا تحرياتنا في هذه الفصول التابعة الديوان الوطني لمحو الأمية وتعليم الكبار (مراكز بجاية نمودجا) خلال السنة الدراسية 2011- 2012، وقد أخذت العينة من 04 مدارس اخترناها، لأنّه يتم فيها تدريس

فصول محو الأمية بعد خروج التلاميذ في الحصص المسائية، وكذا عيّنة من المركز الثقافي الإسلامي وأيضا من المدرسة القرآنية لمنطقة إحدادن.

وكانت الخطوة الموالية لاختيار المدارس اختيار عيّنة من المتعلّمين، إذ شملت التحريات أقسام المستوى الثالث في مراكز محو الأمّية، إذ يعتبر هذا المستوى، المستوى الأخير الذي يكون فيه المتعلم قد تعرّف على القواعد النحوية للّغة العربية للسنة الثانية على التوالي، بالتالي بإمكانه أن يوظفها في استعمالاته اللّغوية وعدد هذه الأقسام أو الفصول 07: فصل في كل مدرسة وفصل في المركز الثقافي الإسلامي وفصلان في المدرسة القرآنية، وبلغ عدد الذين شملتهم الدراسة 149 متعلما في مراكز محو الأمّية شاركوا جميعا في الإجابة على مجموعة من التمارين في مادة القواعد وفي التعبير الكتابي والجدول الآتي يبيّن كيفية توزيعهم على الفصول في المركز والمدارس المختلفة:

اسم المدرسة	عدد المتمدرسين
مدرسة الإخوة بورنين	25
مدرسة الشهداء حموم	18
مدرسة الشهداء عناني	16
مدرسة تكسيرة ڤوماز	17
المدرسة القرآنية لمنطقة إحدادن	54
المركز الثقافي الإسلامي لمنطقة إحدادن	19
المجموع	149

وقد اعتمدنا في إجراء هذا البحث على حضور الدروس في مختلف الفصول في مادتي القواعد والتعبير بشكليه الكتابي والشفوي، والهدف من ذلك هو التعرّف على الطريقة التي يتم بها تدريس هذه المواد من جهة، ومعرفة ما إن كان المتعلّمون بإمكانهم فعلا توظيف هذه القواعد في استعمالاتهم اللغوية وفق السياقات المختلفة وهذا ما حاولنا رصده من خلال تعابيرهم

المختلفة لذا تم رصد الأخطاء التي يقعون فيها وأهم الصعوبات التي يواجهونها في تعلّم القواعد واستعمالها لبناء فقرة أو نص متماسك، لذلك قمنا بإعداد استبيان موجّه إلى المنشطين الذين يشرفون على التدريس بأقسام محو الأمية وعددهم ثلاثـــون 30(منشطا), وهو يحتوي على مجموعة من الأسئلة التي تتعلق بموضوع البحث كالمشاكل التي يواجهونها في تدريس مادة القواعد ونوعية الأخطاء التي يقع فيها المتمدرسون من أجل معرفة تقييمهم للوضع واقتراحاتهم للحلول الناجعة لإصلاحه بإحصاء تواتر الإجابات المتشابهة في هذه الاستبيانات واستخراج النسب المئوية كما يلي:

$$\% = \frac{\text{عدد الإجابات} \times 100}{\text{عدد المنشطين}}$$

3- قراءة في نتائج الاستبيان الموجه للمعلّمين (المنشّطين) في مادة القواعد:

3-1- التعرّف على المستجوب: من حيث الجنس، الشهادة المحصل عليها، الصفة، الخبرة، عدد المتعلّمين في الصف، ووضعيته والصعوبات التي يعاني منها المتعلم في فهم مادة القراءة، والسبب في ذلك، وأهم الاقتراحات لتفادي ذلك...فكانت النتائج كالآتي:

3-2- الأقدمية في المنصب:

أقصى أقدمية مستها العيّنة، خمس سنوات كلهم من حاملي شهادة الليسانس، في تخصصات مختلفة وأدناها سنة واحدة وكلهم غير مرسمين وأغلبيتهم من جنس الإناث.

3-3- عدد المتعلمين في الصف:

تبين من خلال الاستبيان أنّ أغلبية المتعلمين مزيج من أعمار مختلفة تتراوح بين 20 إلى 60 سنة.

3-4- بالنسبة لوضعية الصف:

أشارت أغلبية الإجابات إلى أنّ وضعية الصف متوسطة وذلك بسبب اختلاف الأعمار، وتباين القدرة على الاستيعاب لدى المتعلّمين الذين أكثرهم يعاني نقصا في الذاكرة والنسيان.

3-5- هل يجد المتعلم صعوبة في فهم؟:

المادة	العدد	النسبة
في فهم نصوص القراءة	28	٪93.3
مادة الحو والصرف	30	٪100
مادة الصرف	10	٪33.3
التعبير الشفوي	30	٪100
التعبير الكتابي	25	٪83.3

تؤكد أغلبية الإجابات أنّ المتعلّمين في مراكز محو الأمّية يجدون صعوبة في فهم مادة النحو والصرف.

3-6- لماذا يجد المتعلّم صعوبة في فهم هذه المادة:

الصفة	العدد	النسبة
لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة	28	٪93.3
لصعوبة مادة النحو والصرف	30	٪100

لضعف المتعلم في التحصيل السابق	30	٪100
لكبر سنه	20	٪66.6
لمستواه الثقافي وظروفه النفسية	25	٪83.3

تأكد من خلال الجدول أنّ المتعلّم يجد صعوبة في فهم مادة النحو والصرف لصعوبة هذه المادة التي أغلب مصطلحاتها مجردة تفوق مستوى المتعلم الكبير في السن نظرا لضعف المتعلم في التحصيل السابق وعدم قدرته على الاحتفاظ بالمصطلحات في ذاكرته لمدة طويلة.

3-7- الصعوبات التي تواجه المنشّطين في تدريس مادة القواعد يعود إلى:

عدم قدرة المتعلم على استيعاب المصطلحات المجردة وفهمها والاحتفاظ بها، وكذا عدم فهم ظاهرة الإعراب التي يرونها ظاهرة صعبة ومعقدة، فهي ظاهرة تجعل الكلمات داخل الجمل تحمل تغيرات كثيرة مما يجعلهم ينفرون منها.

3-8- هل يجد المتعلّم صعوبة في التمييز بين الجملة الفعلية والاسمية:

الصفة	العدد	النسبة المئوية
نعم	25	٪83.3
لا	00	٪00
أحيانا	05	٪16.6

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلبية الأساتذة يرون أنّ المتعلّمين يجدون صعوبة في التفريق بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية، وربما هذا يعود لعدم استيعاب المتعلمين لمفهوم الاسم والفعل كما ينبغي.

3-9-هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين:

	العدد	النسبة المئوية
أ- مكونات الجملة الاسمية والفعلية	22	٪73.3
ب- مكونات الجملة الفعلية	03	٪10
ج-مكونات الجملة الاسمية	05	٪16.6

يتضح لنا من خلال الجدول أنّ أغلبية الجمل التي يصعب على المتعلّمين التمييز بين مكوناتها هي الجمل الاسمية والفعلية معا وهذا بتصريح المنشطين، لكن الصعوبة تتضح أكثر في الجملة الاسمية وربما هذا راجع إلى الصعوبة التي تصادف المتعلمين عند دخول العوامل اللفظية عليها.

وقد تبين كذلك أنّ نسبة كبيرة من المعلّمين يواجهون صعوبات في تدريس القواعد وهذا راجع بالأساس إلى ضيق الوقت وصعوبات بعض الدروس، إضافة إلى اللّغة المستخدمة في شرح هذه الدروس، كونها اللّغة العربية الفصحى على حين أنّ أكثر المتعلّمين يفهمون أكثر باللغة الأمازيغية (القبائلية) أو العامية مما يضطر بعض المعلّمين إلى استخدام هذه اللهجات في شرحهم للدروس، وقد أقرّ معظمهم بأنّ الصعوبات التي تواجه المتعلّمين في فهم هذه المادة تظهر في كيفية صياغة الجمل بسبب التداخل اللغوي الحاصل في دماغهم بين الفصحى و القبائلية أو الفصحى والعامية، ولتفادي هذا النوع من المشاكل يقترح أغلبية المنشطين الاعتماد

بصفة كلية على اللغة الفصحى والابتعاد عن الشرح باللهجات (الأمازيغية والعامية) في فصول محو الأمية والإكثار من التدريب على التعبير الشفوي واستعمال الحوار لإعطاء المتعلّمين فرص كثيرة لاستعمال اللّغة العربية الفصحى.

4- قراءة في التمارين والتعابير الموجهة للمتعلّمين في مراكز محو الأمّية:

لقد اقترحنا إضافة للاستبيان مجموعة من التمارين الخاصة بمادة القواعد وفق المقاربة النصية وزعناها على المتعلّمين في فصول محو الأمّية التي أجرينا فيها تحرّياتنا الميدانية (متعلّمي المستوى الثالث) قصد تحليلها، كما اقترحنا بعض المواضيع وطلبنا من المتعلّمين تحرير فقرة أو نص في حصص التعبير الكتابي، وذلك للنظر في مدى قدرة المتعلّم على تطبيق القواعد التي تعلّمها وفق ما يقتضيه السّياق وقدرته على استعمال عناصر اللغة والربط بينها بطريقة منطقية، إمّا على مستوى الجملة أو على مستوى أكبر هو مستوى النص، بما أنّ المعوّل عليه هو المقاربة النّصية لتحقيق التّواصل، لذا قمنا باستخراج الأخطاء الشائعة التي يقع فيها المتعلمون ومحاولة تفسيرها وبيان عللها وأسبابها، بحيث تم استخراج الإجابات الصحيحة والخاطئة من التمارين المقترحة وإحصاؤها وتصنيفها وتدوين الأخطاء المتكررة ومحاولة تعليلها وتصويبها وتمّ إحصاء هذه الأخطاء كما يلي:

$$\% \dots = \frac{(\text{عدد الإجابات الصحيحة/ الخاطئة}) \times 100}{\text{عدد المتعلّمين}}$$

ثم صنّفنا الأخطاء ووضعنا الشبيه مع الشبيه، حيث دونّا كل خطأ على بطاقة مراعين عدد المرّات التي تكرر فيها مع إعطاء أمثلة لإ ظهار الخطأ دون لبس وفق النموذج الآتي:

المدرسة/ المركز	الصف	رقم المتعلم	رقم التمرين	الخطأ	نوع الخطأ
المركز الثقافي الإسلامي (إحدادن)	المستوى الثالث	12	01	عَلْيَاءُ لَمْ تَدْخُلْ المَدْرَسَةُ أَبَدًا	اعتبار الجمل الاسمية جملا فعلية

وعند تفريغ المعلومات تحصلنا على بطاقة واحدة لكل مدرسة أو مركز وتوجد في هذه البطاقة جميع المعلومات المتعلّقة بالخطأ.

بالنسبة للتعابير:

قمنا بتحليل المدوّنة ذلك من خلال تتبع كافة تعابير المتعلّمين قصد البحث عن الأخطاء التي يرتكبونها في صياغاتهم لأساليبهم والربط بين أفكارهم؛ أي الأخطاء على مستوى الربط بين عناصر الجملة والربط بين الجملة وغيرها من الجمل لتشكيل نص متسق منسجم، فتتبعنا التعابير من خلال القواعد وقواعد التماسك النصّي باعتماد طريقة الجرد والتصنيف والإحصاء لقياس مدى تكرار الأخطاء وتحديد نوعيتها ومصدرها ومحاولة تعليلها إن أمكن عند تكرارها بين فصول محو الأمية وقد خصصنا بطاقة لكل خطأ حتى نتمكن من معرفة مدى تكراره في إجابات المتعلّمين، بحيث يشار للمدرسة باسمها ورقم المتعلّم والإجابة كما وردت في السياق وتصويبها كما يتضح في هذا النموذج:

المدرسة (المركز)	الصف	رقم المتعلّم	الخطأ كما ورد في السياق	نوعه	الصواب
مدرسة الشهداء حموم	المستوى الثالث	18	كُنْتُ أَلْبَسَ ثَوْبَ للعِيدِ	أخطاء في إقامة العلاقات البنوية بين عناصر الجملة الاسمية واستعمال حرف الجر في غير محله	كُنْتُ أَلْبَسُ ثَوْبَ العِيدِ

بعدها تم استخرج النسب المئوية حسب نوع الخطأ وفق الطريقة الآتية:

$$\% \dots = \frac{\text{عدد الأخطاء} \times 100}{\text{عدد المتعلّمين}}$$

رصدنا الأخطاء المشتركة بين المتعلّمين في صفوف محو الأمية التي أجريت فيها الدراسة الميدانية وحاولنا تعليل هذه الأخطاء وتقديم بعض الاقتراحات لتفادي الوقوع فيها وذلك وفق ما جاء في المقاربة التواصلية من مبادئ ومفاهيم فكانت النتائج كالآتي:

4-1- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التمارين وفقا للمقاربة النصية:

- التمييز بين الجمل الاسمية والجمل الفعلية:

نص السؤال	الصف	عدد ج ص	٪	عدد ج خ	٪
س1: ضع داخل الجدول التالي: الجمل الاسمية والجمل الفعلية في النص	م3	18	٪ 12.08	125	٪83.9

م3: المستوى الثالث

ع ج ص: عدد الجمل الصحيحة

ع ج خ: عدد الجمل الخاطئة

إنّ نسبة الإجابات الصحيحة ضئيلة جدّا إذا ما قورنت بنسبة الإجابات الخاطئة التي تعدت 80٪ وقد وزعت أخطاء المتعلّمين على النحو الآتي:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار الجمل الاسمية جملا فعلية	علياء لم تدخل المدرسة شمس الحياة تشرق دائما به ننفض غبار الجهل منطقة مليئة بأشجار الزيتون العلم نور يهديها وساعدها على متاعب الحياة أصبحت تلميذة طموحة
اعتبار الجمل الفعلية جملا اسمية	تقبل على الدروس يوميا أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات ينبغي أن يسلك المرء طريقا يبتغي فيه العلم ينال ما يستحق

يتضح من خلال هذه المعطيات أن أغلب المتعلّمين يجدون صعوبة في التفريق بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية ويعود هذا إلى عدم تمييزهم بين الأسماء والأفعال من جهة، وإلى عدم مواظبتهم على الحضور من جهة أخرى.

س2: صياغة الجمل:

نص السؤال: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر وأخرى تتكوّن من فعل وفاعل ومفعول به	الصف	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
	م3	21	14.09	122	81.87

يتضّح من خلال الجدول أنّ نسبة الأخطاء بلغت 81.87 وهي نسبة كبيرة إذا ما قورنت بنسبة الإجابات الصحيحة التي بلغت 14.09

نوع الخطأ	أمثلة
الإجابة بجمل فعلية بدل الجمل الاسمية	– تبدو جميلة – فعلت علياء أنها ذهبت إلى محو الأمية
حذف الفاعل	– تسكن في الريف – تفعل كل يوم – تعرف العلم
حذف المفعول به	– يعين العلم – يفعل المرء
حذف الاسم	– هي – منطقة ريف

	– نور – عليل
جمل لا معنى لها	– في حياته ينبغي المرء يقرأ – الفتاة المتعلمة العلم – يعنيها كل شيء
إعادة الجمل بنفس الكيفية (عدم فهم الأسئلة)	– من الذي يعينها على متاعب الحياة؟ – ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته؟

لم يراع المتعلّمون نوع الجمل التي وظفوها في إجاباتهم، إذ أنّ النسبة الكبرى منهم أجابوا بجمل اسمية بدلا من الجمل الفعلية والعكس صحيح وهذا يعود إلى عدم تمييزهم بين النوعين كما هو واضح في الجدول الذي سبق عن التمييز بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية في حين اكتفى بعضهم بذكر أحد عناصر الجملة دون الآخر، حيث ذكر الاسم دون الخبر أو الخبر دون الاسم أو الفعل دون الفاعل أو المفعول به إن لزمه الأمر في بعض الجمل التي يتعدى فيها الفعل إلى المفعول به مما جعلها ناقصة في البناء والمعنى.

س2: نص السؤال: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل المفعول به	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	12	08.05	128	85.90

يظهر من خلال هذا الجدول أنّ المتعلّمين لم يتمكنوا من التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به، ويحدثون خلطا بين هذه العناصر ومكوّنات الجملة الاسمية

(مبتدأ وخبر) ومرّد هذا الخلط إلى عدم تمييزهم بين الجملة الاسمية والجملة الفعلية؛ وهذا يعني أن معظم المتعلّمين لم يستوعبوا معنى الجملة الاسمية والفعلية والأركان الأساسية لكل منهما وهذه أمثلة تبيّن ذلك:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار المبتدأ فاعلا	– علياء امرأة قاربت الخمسين– العلم نور – هي تدرك– تلميذة طموحة – شمس تشرق
اعتبار الخبر فاعلا أو مفعولا به	– تلميذة طموحة – العلم نور– الجهل ظلام – العلم محمود
اعتبار المبتدأ فاعلا أو مفعولا به	– هي تدرك– شمس الحياة تشرق دائما – الجهل ظلام – علياء امرأة قربت الخمسين
الخلط بين الفاعل والمفعول به	– أحبت زراعة الأرض– تسكن منطقة – تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.
الخلط بين المفعول به والمجرور	– فيه علم – من العلم – به تعرف الفتاة
الخلط بين الخبر والمفعول به	– ظلامٌ دامس: ظلام مفعول مضاف دامس مضاف إليه – امرأة قاربت الخمسين – فتاة طموحة: مفعول به...

التفريق بين أزمنة الأفعال:

س4: نص السؤال: استخرج من النص أفعال ماضي ومضارع وأمر	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	10	٪6.71	127	٪85.23

أخطأ أغلب المتعلّمين في تحديد نوعية الأفعال الواردة في النص وبلغت نسبتهم ٪85.23 فمنهم من خلط بين الماضي والمضارع ومنهم من خلط بين المضارع والأمر وبين الماضي والأمر وهذا يعني أنّهم لا يميّزون بين الحدث المنقطع المنتهي المنتمي للماضي وبين الحدث غير المنقطع المنتمي للمضارع.

وهذه عيّنة من أخطاء المتعلّمين تتضح من خلال هذا الجدول:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار الفعل الماضي فعلا مضارعا	– أحبت– قاربت
اعتبار المضارع المجزوم ماضيا	– لم تدخل
اعتبار الأمر ماضيا	– أقبلوا– انهلوا
عدم تعيين زمن الفعل	– تدرك– يحيط– يفلح
اعتبار الفعل المضارع ماضيا	– يهديها– يساعدها– ندخل– نجد
الخلط بين الفاعل والمفعول به	– منطقة: فاعل
اعتبار فعل الأمر مبتدأ والجار والمجرور خبرا	– أقبلوا عليه/ أقبلوا: مبتدأ، عليه: خبر – انهلوا منه/ انهلوا: مبتدأ، منه: خبر
اعتبار الفعل المضارع المنصوب بأن خبرا	– أن يسلك المرءُ

فأغلب الدارسين لا يميّزون بين الفعل المضارع المجزوم والماضي ولا بين المضارع المنصوب والخبر، وهناك من يخلط بين المبتدأ أو فعل الأمر وبين الفاعل والمفعول به، وهذا يعود إلى عدم قدرتهم على التمييز بين الجمل الاسمية والفعلية.

تحديد الفعل اللازم والمتعدّي:

س5: نص السؤال: سطِّر تحت الفعل المتعدّي بخط والفعل اللازم بخطين في الجمل الفعلية الواردة ف النص.	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	01	٪0.67	147	٪98.65

اختلط مفهوم التعدّي واللزوم على معظم المتعلّمين، حيث ابتعدوا عن الصواب حين جعلوا الأفعال المتعدية لازمة والأفعال اللازمة متعدية، فهذان المصطلحان يشكلان صعوبة كبيرة لدى المتعلّمين، لأنّهم لا يفرقون بينهما لعدم وضوح هذين المعنيين في أذهانهم، فقد خلطوا بينها وبين الأفعال الناقصة وبينها وبين الأسماء والحروف، هناك من اعتبر الجمل ككل أفعالا متعدية حتى الجمل المكونة من المبتدأ والخبر التي دخلت عليها كان وأخواتها لم تسلم من اللزوم والتعدية، لأنّها احتوت على فعل فهي في نظرهم جملة فعلية، لأنّهم لا يفرقون بين النوعين (الجملة الاسمية والفعلية) فاعتبروا"كان وأصبح" أفعالا متعدية أو لازمة متناسين أنّ التعدي واللزوم متعلقان بالفعل فقط. وهذه أمثلة توضح ذلك:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار الفعل المتعدي لازما	– قاربت الخمسين– لم تدخل المدرسة – يسلك طريقا– ينال ما يستحق – يعرقل تحضرها
اعتبار الفعل اللازم متعديا	– تتعلم القراءة – يفلح في حياته.

اعتبار الفعل الماضي الناقص فعلا متعديا	– كانت لا تعرف – أصبحت تلميذة
اعتبار الحروف أفعالا متعدية	– أنّ– لذلك– لأنّ– ما...
اعتبار الأسماء أفعالا لازمة	– السماء زرقاء– تقبل على الدروس يوميا – يحيط بها من كل جانب – لن نجد أعظم من العلم
اعتبار الأسماء أفعالا متعدية	– هواؤها عليل– ماؤها باردٌ – أحبت تربية الحيوانات – تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها – فالتسلح به واجبٌ – به ننفض غبار الجهل – لتتعلم القراءة والكتابة والحساب
اعتبار الجمل ككل أفعالا متعدية	– ينجح– أقبلوا عليه– نهلوا منه تشرق دائما– يعرقل تحضرها يعينها في أعمالها...

تعيين المضاف والمضاف إليه:

س6: نص السؤال: السؤال: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	11	٪7.38	134	٪89.93

لم يتمكن أغلب المتعلّمين من تعيين المضاف والمضاف إليه، وبالتالي لم يتمكنوا من استيعاب مفهوم الإضافة فلم يفرقوا بينهما وبين الفعل والفاعل وبين المضاف إليه والصفة وبينه وبين الإسم المجرور، وهناك من اعتبر الجملة ككل مضافا ومضافا إليه وهذه عيّنة من أخطاء المتعلّمين.

نوع الخطأ	أمثلة
– عدم التمييز بين المضاف والمضاف إليه واعتبارهما مبتدأ وخبرا.	– بالعلم شمسُ الحياة تشرق دائما – أحبت تربية الحيوانات – أحبت زراعة الأرض
– اعتبار الفعل والفاعل مضافا ومضافا إليه	– قاربت الخمسين/ أحبت زراعة الأرض
– عدم التمييز بين المضاف والمضاف إليه والفعل والفاعل	لا تعرف
– عدم التمييز بين الفعل والفاعل والمفعول به والمضاف والمضاف إليه	– يسلك المرء/ طريقا مضاف/ مضاف إليه
– الخلط بين المبتدأ والخبر والمضاف والمضاف إليه	– العلم محمود/ مضاف ومضاف إليه
– اعتبار الأفعال الناقصة مضافا	– إنّ العلمَ نورُ/ إنّ: مضاف والعلم: مضاف إليه
– الخلط بين ظرف الزمان والمضاف	الآن أصبحت تلميذة
– عدم التمييز بين المضاف والمبتدأ	– السماء زرقاء: مضاف – الشمس ساطعة: مضاف
– اعتبار الخبر مضافا إليه	– السماء زرقاء: مضاف إليه – الشمس ساطعة: مضاف إليه
– اعتبار حروف الجر مضافا	– في عمرها/ في مضاف/ عمرها مضاف إليه – من كل جانب

– اعتبار حروف العطف مضافا	– القراءة والكتابة/ و: مضاف/ الكتابة: مضاف إليه
– اعتبار الجملة ككل مضافا إليه	– قاربت الخمسين في عمرها... – أعظم من العلم – العلم ليفلح
– اعتبار المضاف صفة	– متاعب الحياة/ متاعب صفة

التمييز بين الصفة والحال:

س7: نص السؤال: عيّن من النص كلاًّ من الصفة والحال	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	03	٪02.01	145	٪97.31

يبيّن الجدول التالي أنّ معظم المتعلّمين لا يفرقون بين الحال والصفة وما يؤكد ذلك نسبة الإجابات الخاطئة التي بلغت 97.31٪ في حين أنّ نسبة الإجابات الصحيحة كانت 02.01٪، إذ يخلط المتعلّمون بين الحال والفعل والفاعل واسم إنّ وخبرها أو الاسم المجرور، الشيء نفسه بالنسبة للصفة إذا اعتبروا الأركان الأساسية للجملة الفعلية والاسمية صفة، وهناك من ذهب إلى اعتبار الجملة ككل صفة؛ وهذا يعني أنّ مفهوم الصفة لم يتضح في أذهانهم وهذه عيّنة من أخطاء المتعلّمين.

نوع الخطأ	أمثلة
الخلط بين الصفة والحال	– تقبل على الدروس يوميا متلهفةٌ للتعلم القراءة: صفة – ظلام دامسٌ: حال – هواؤها عليل: حال

	– تلميذة طموحة: حال – بالعلم شمس الحياة تشرق دائما: صفة
اعتبار الخبر صفة	السماء زرقاء: صفة الشمس ساطعة: صفة الجهل ظلام: صفة
اعتبار اسم إنّ وخبرها حالا	إنّ العلمَ نورٌ (حال)
اعتبار خبر إنّ صفة	إنّ العلم نورٌ: صفة
اعتبار الفعل المجزوم والمنفي صفة	لم تدخل المدرسة: صفة لا تعرف القراءة: صفة
اعتبار الجار والمجرور صفة	تعينها على متاعب الحياة: صفة مليئة بأشجار الزيتون: صفة
اعتبار الجار والمجرور حالا	تعينها في أعمالها
اعتبار المضاف والمضاف إليه صفة	أحبت تربية الحيوانات أحبت زراعة الأرض
اعتبار الجملة ككل صفة	لا تعرف القراءة والكتابة (صفة) أصبحت تلميذة طموحة (صفة) تعرف الفتاة المتعلّمة حقوقها (صفة)
إجابات ناقصة	

التمييز بين الحروف:

س8: نص السؤال: استخرج من النص كلا من حروف النصب والجزم وحروف العطف وحروف الجر	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	28	٪18.79	108	٪71.34

تبلغ نسبة الإجابات الصحيحة 18.79٪ في حين نسبة الأخطاء أكثر من 70٪ فأغلب الدارسين لم يدركوا وظيفة حروف النصب وتأثيرها على الأفعال المضارعة، لأنّ أغلبهم أصلا لا يفرّق جيّدًا بين الفعل المضارع وغيره من أزمنة الأفعال الأخرى كما هو موضح في الجداول السابقة، فهناك من اعتبر الأفعال حروف نصب وكذا الأسماء وهناك من خلط بين حروف الجر وحروف الجزم وهذه عيّنة من الأخطاء:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار الفعل حرف نصب	يبتغي فيه العلم ليفلح في حياته
اعتبار أداة الجزم حرف نصب	لم تدخل المدرسة أبدا
اعتبار حرف الجر حرف نصب	فأقبلوا عليه – في حياتها يحيط بها
الخلط بين حروف النصب والعطف	لتتعلم القراءة والكتابة والحساب
الخلط بين أسماء الإشارة ومحددات الزمن وحروف النصب	لم تدخل المدرسة أبدا. لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث. لذلك ينبغي أن يسلك المرء. تقبل على الدروس يوميا
اعتبار الاسم حرف نصب	علياء امرأة قاربت الخمسين

بالنسبة لحروف الجزم	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	32	٪21.47	102	٪68.45

تبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة الإجابات الخاطئة يتعدى نسبة الإجابات الصحيحة؛ وهذا يعني أنّ نسبة كبيرة من المتعلّمين لم يكتسبوا بعد قواعد جزم الفعل المضارع وقد وزعت أخطاؤهم على النحو الآتي:

نوع الخطأ	أمثلة
وضع حروف غير مناسبة مكان حرف الجزم	– ينبغي أن يسلك المرء طريقا يبتغي فيه العلم – لن نجد أعظم من العلم في الحياة
استعمال الأسماء والأفعال مكان الجزم	لم تدخل المدرسة أبدا– هواؤها عليل – يحيط بها من كلّ جانب – مليئة بأشجار الزيتون – لترقى وتسعد في حياتها. – تقبل على الدروس يوميا– تسعد في حياتها
الخلط بين حرف الجزم وبقية الحروف	– يبتغي فيه العلم
الخلط بين حروف الجزم والأفعال الناقصة	لكنها الآن أصبحت تلميذة– لأنّ كل من يجتهد ينجح.

بالنسبة لحروف العطف	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	52	٪34.89	88	٪59.06

تبيّن من خلال الجدول أنّ نسبة الأجوبة الصحيحة أقلّ من نسبة الأجوبة الخاطئة التي بلغت تقريبا 60٪ في حين كانت الصحيحة 35٪ ممّا يبيّن أنّ فهمهم لوظيفة حروف الجرّ أحسن من فهمهم لبقية وظائف الحروف المتبقية (الناصبة والجازمة منها).

وهذه عيّنة من أخطاء المتعلّمين:

نوع الخطأ	أمثلة
ذكر أدوات غير مناسبة	أبدا، لكنّها، الآن، وأنّ، لأنّ، لن
استعمال الأسماء والضمائر بدل حروف العطف	لأنّ، فيها، به، ما، من، كلّ
اعتبار المضاف والمضاف إليه حرف عطف	محو الأميّة

بالنسبة لحروف الجر	ع ج ص	٪	ع ج ص	٪
المستوى الثالث	44	٪29.53	92	٪61.74

لم يدرك معظم المتعلّمين معاني حروف الجر ووظيفتها النحوية، إذ لم يتمكنوا من التمييز بين المضاف والمضاف إليه واعتبروه جارا ومجرورا، كما ذكروا بعض الأدوات على أنّها أدوات جرّ وهي أدوات جزم، لأنّهم لم يدركوا بعد وظيفة حروف الجرّ وتأثيرها على الأسماء، فهناك من ظنّها تدخل على الأفعال، وهذا يبيّن أنّ المتعلّمين إنّما يستخدمون الأدوات استخداما عشوائيا دون مراعاة لمعانيها داخل الجمل، إذ جعلوا بعض الأفعال التي دخلت عليها حروف الجزم مجرورة، فكانت أخطاؤهم على النحو الآتي:

نوع الخطأ	أمثلة
ذكر أدوات غير مناسبة	لم تدخل المدرسة أبدا– لا تعرف القراءة والكتابة.
اعتبار المفعول به حرف جر	– تسكن منطقة– لا تعرف الحساب
عدم التمييز بين المضاف وحروف الجر	لـ: مضاف بـ
اعتبار الخبر حرف جر	السماء زرقاء– الشمس ساطعة
اعتبار ظرف الزمان حرف جر	الآن– أبدا
إجابات ناقصة	/

وهذا الاستخدام العشوائي للأدوات ومنها حروف الجر يبيّنه أكثر السؤال التاسع والإجابات التي وردت فيه:

توظيف حروف الجر نحويا:

س9: نص السؤال: ضع حرف الجرّ المناسب في المكان المناسب. (عن، إلى، ب، في، لـ، على)	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	27	٪18.12	112	٪75.16

لم يكتسب أغلبية المتعلّمين الوظيفة النحوية التي تؤديها حروف الجرّ، إذ لم يفهموا معاني هذه الحروف فوظفوا أدوات جرّ في غير مواضعها دون اعتبار لدلالة هذه الحروف داخل الجمل التي تضمّنها نص التمرين، فلم يتمكنوا من توظيف حروف الجرّ المعطاة توظيفا صحيحا، فالمهم بالنسبة إليهم هو ملء الفراغ بحروف جرّ مهما كانت دون مراعاة لدلالة الجملة، وهذه عيّنة من أخطائهم:

نوع الخطأ	أمثلة
استعمال حروف غير مناسبة	– سافر أبي من مكة المكرّمة. – عندما كنّا نتجول إلى المدينة. – وقد كتب بـ غلاف المصحف. – أحتفظ فيه. – وأترحم عن روح والدي

التحويـــل:

س[10]: نص السؤال: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	04	٪2.68	140	٪93.95

يبيّن هذا الجدول أنّ المتعلّمين يواجهون صعوبات كثيرة في عملية التحويل، بدليل أنّ نسبة الأخطاء بلغت 93.95٪ وهذه عيّنة من أخطاء المتعلّمين:

نوع الخطأ	أمثلة
عدم معرفة مثنى أو جمع الكلمات	– تُقبلون على الدروس يوميا متلهفة ليتعلّمون القراءة والكتابة والحساب. – بالعلم تعرف الفتاتاتُ المتعلّمة حقوقها – ينبغي أن يسلك المرء طروقا يبتغون فيه العلم ليفلح في حياته.
عدم مطابقة الفعل للفاعل	– تُقبلون على الدروس يوميا متلهفون ليتعلّمون القراءة والكتابة. – ينبغي أن يسلك اثنان من المرءُ طريقان – يبتغي فيه العلم، ليفلحان في حياته.
عدم مراعاة الحركات الإعرابية	– بالعلم تعرفُ الفتاتين المتعلمتان حقوقها. – أحبَ النساءِ زَرَاعةِ الأرضِ و تربية الحيوانات. – ينبغي أن يسلكوا الناس طريقات يبتغون فيه

	العلم ليفلحون في حياتهم.
تغيير أزمنة الفعل	– يحبون زراعة الأرض وتربية الحيوانات. – عرفون النساء المتعلّمة حقوقها. – سلكوا طروقات.
زيادة الضمائر أو الأفعال	– أنتم الرجال تقبلون على الدروس – قال ينبغي أن سلكا أنتما المرءان طريقا يبتغيان أنتما فيه العلم ليفلح في حياتكم.
عدم تحويل ما يجب تحويله	– بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمات حقوقاتها. – أحبت زراعة الأراضي وتربيات الحيوانات.
الخلط بين المفرد والمثنى	– تقبلان على الدروس يوميا متلهفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.
إجابات ناقصة	

تعيين المبتدأ والخبر وتحديد نوعه:

س[11]: نص السؤال: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	06	٪04.02	139	٪93.28

وجد أغلب المتعلّمين صعوبة في تعيين الخبر ونوعه في الأمثلة الواردة في النص بدليل أنّ نسبة 93.28٪ لم تتمكّن من ذلك لكون هذا المفهوم غير واضح لديهم، ربّما مردّ ذلك إلى

عدم تخصيص مدة زمنية كافية للتطبيقات في هذا الموضوع وضعف المعلّمين الذين أغلبهم ليسوا متخصصين في اللغة العربية، فقضية إعراب الأسماء تدخل ضمن مجال المجرّدات واستيعابها متعلق أساسا بقدرة كل متعلم على التجريد، واستعداده لتقبل مفاهيم غير مادية والمتعلم في هذا العمر يكون فكره متعبا قليلا لاستيعاب مثل هذه المفاهيم، إضافة إلى الطريقة السطحية التي تقدم بها هذه المفاهيم، وهذه النقطة تعرض إليها الباحث نصر الدين بوحساين حين قال: «إن الإشكالية المتعلقة بتعليم النحو تدور حول سؤالين متلازمين مترابطين متتماين، قد كان لهما الأثر العميق في اختلاف مناهج تعليم اللغات و تنوع اتجاهاتها و مناحيها و يتمثلان في : ماذا نعلم من علم النحو؟و كيف نعلمه؟.»[1] ، فعدم تحديد المحتوى الذي يتماشى و قدرة المتعلم الذهنية يجعله غير قادر على الاستيعاب و هذا يتضح من عّينة الأخطاء المرتكبة لدى المتعلمين:

نوع الخطأ	أمثلة
اعتبار الجملة ككل خبر	– فيها السماء زرقاء – الشمس ساطعة – الجهل ظلام دامس يحيط بها
اعتبار الاسم المجرور مبتدأ	– على الدروس/ مبتدأ
اعتبار الحرف مبتدأ	– لم تدخل المدرسة مبتدأ – من فصول محو الأمية مبتدأ
اعتبار المفعول به خبرا	زراعة: خبر مضاف

[1] نصر الدين بوحساين، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية – تعليميات اللغات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو،2012، ص 115.

	الأرض: مضاف إليه
اعتبار الفعل الماضي الناقص خبرا	أصبحت: خبرا
اعتبار الفعل الماضي الناقص مبتدأ	كانت لا تعرف مبتدأ خبر
اعتبار المبتدأ فاعلا	علياء امرأة قاربت الخمسين: فاعل فهي تدرك: فاعل
اعتبار الخبر مفعولا به	الجهل ظلامٌ دامس: مفعول به مضاف دامس: مضاف إليه نورٌ يهديها: مفعول به
اعتبار الخبر صفة	السماء زرقاء: صفة الجهل ظلامٌ: صفة
إجابات ناقصة	.....
عدم فهم السؤال	عيّن المبتدأ والخبر وحدّد نوعه

يتضح من خلال هذه الأمثلة خلط المتعلّمين الواضح بين الجملة الفعلية والجملة الاسمية، بدليل أنّه يكفي وجود فعل في جملة معينة حتى وإن كانت اسمية كي يتحول بالنسبة إليهم المبتدأ إلى فاعل والجملة الفعلية من فعل وفاعل ومفعول به لم تعد في محل الخبر، إنّما الفعل في هذه الجملة التي بعد المبتدأ تابع للمبتدأ الذي يلعب في رأيهم دور الفاعل ممّا يُغيّب كل وجود للخبر ونوعيته، إذ لا يدركون أنّ الفاعل في الجملة الفعلية يأتي دائما بعد الفعل سواء أكان صريحا أم ضميرا مستترا أم ضميرا متصلا وأغلبية المعلّمين لا ينبّهون المتعلّمين إلى ذلك.

س[12] إعادة صياغة الجمل:

نص السؤال: أعد صياغة الجمل الآتية باستعمال كان وأخواتها أو إنّ وأخواتها	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
بالنسبة لكان وأخواتها				
المستوى الثالث	05	٪3.35	136	٪91.27

يبيّن هذا الجدول أنّ معظم المتعلّمين يجدون صعوبة في إعادة صياغة الجمل باستعمال كان وأخواتها أو إنّ وأخواتها وما يؤكد ذلك نسبة الإجابات الخاطئة التي بلغت 91.27٪ في حين لم تتعد نسبة الإجابات الصحيحة (3.35٪) وهذه عينة من أخطاء المتعلّمين:

*استعمال الأفعال بدل كان وأخواتها	– يعتبر الأمير عبد القادر فارسا عربيا – مشى يرتجف كمن به حمى
*استعمال الأسماء بدل كان وأخواتها	– محمد حائرا طول الليل – أبي يرتجف كمن به حمى
*استعمال أسماء الإشارة بدل الأفعال الناقصة	– هذا الأمير عبد القادر فارسا عربيا
*إجابات ناقصة	– الثمار كبيرة الحجم – الفقر ما يرغبه النَّاس
*استعمال حرف الجزم بدل كان وأخواتها	– لم يرتجف كمن به حمى
*استعمال الضمائر بدل كان وأخواتها	– أنت حارا طول النهار – هو الفقر ما يرغبه الناس – هو يرتجف كمن به حمى
*عدم فهم السؤال	– أعد صياغة الجمل الآتية باستعمال كان وأخواتها أو إنّ وأخواتها.

بالنسبة لـ إنّ وأخواتها	ع ج ص	٪	ع ج خ	٪
المستوى الثالث	07	٪4.69	137	٪91.94

يجد أغلب المتعلّمين صعوبة في استعمال الأفعال الناقصة وفهم معناها، بدليل أنّ نسبة (91.94٪) أخطأوا في توظيفها، فمنهم من استعمل الأفعال بدلا منها ومنهم من وظف الأسماء ومنهم من ترك الفراغ ولم يملأه، وأغلب إجاباتهم ناقصة كونهم لم يستوعبوا السؤال. وهذه عيّنة من أخطائهم:

نوع الخطأ	أمثلة
*استعمال أفعال ناقصة في غير محلّها	– كان العلمُ نورٌ – إنّ العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة
*الخلط بين الأفعال والأفعال الناقصة	– يعتبرُ العلم نورٌ – قل مرضت الأم بسبب ما يصيب الطفل من عقد في السلوك. – أكل الثمار كبيرة الحجم – رأيت الثمار كبيرة الحجم
*استعمال الضمائر المنفصلة بدل إنّ وأخواتها	– قيل هي الأم سبب ما يصيب الطفل من عقد في السلوك. – هم العرب يكافحون حتى طوّروا الصناعة
*استعمال الأسماء بدل إنّ وأخواتها	– التعلّم والعلم نورٌ – جنيُ الثمار كبيرة الحجم
*إجابات ناقصة	– العلم نورٌ
*عدم فهم السؤال	–أعد صياغة الجمل الآتية باستعمال كان وأخواتها وإنّ وأخواتها

4-2- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التعبير:

1- الأخطاء في إقامة العلاقات البنيوية بين عناصر الجملة الاسمية والجملة الفعلية ولمعرفة مدى تردد هذه الأخطاء في تعابير المتعلّمين رصدناها من خلال هذين الجدولين:

الجدول رقم 1: (الأخطاء في إقامة العلاقات البنيوية بين عناصر الجملة الاسمية)

تتوزع أخطاء المتعلمين في الإعراب في الحالات الآتية:

أنواع الأخطاء	ترددها	نسبتها المئوية
أ- مخالفة قاعدة إعراب المبتدأ	05	٪3.35
ب- مخالفة قاعدة إعراب الخبر المفرد	09	٪6.04
ج- مخالفة قاعدة إعراب المبتدأ حين تدخل عليه النواسخ	11	٪7.38
د- مخالفة قاعدة إعراب الخبر حين تدخل النواسخ على المبتدأ	13	٪8.72

أ- مخالفة قاعدة إعراب المبتدأ:

يكمن الخطأ في الأمثلة التي ستأتي في مخالفة القاعدة التي تنص على أنّ المبتدأ يُرفع دائما سواءً أكان مفردا أم مثنى أو جمعا حين تُبتدئ به الجملة ولم تدخل عليه النواسخ والمتعلّمون هنا نصبوه جهلا منهم بالقاعدة وهذه الأمثلة تبيّن ذلك:

1- الرجالَ يقومون بتجهيز الأكياس البلاستيكية لجمع الزيتون.

2- النساءَ ينهض باكرا.

3- العائلاتَ تزور البساتين.

4- الأطفالَ يلبسون لباسهم الجديد.

5- الجيرانَ مثلَنا يحضرون الحنّاء والملابس للأولاد.

ب- مخالفة قاعدة إعراب الخبر (المفرد): يكمن الخطأ في هذه الأمثلة الآتية في أنّ المتعلّمين خرجوا عن القاعدة الخاصة بإعراب الخبر الذي يكون في الجملة الاسمية البسيطة والتي تتضمن عملية إسنادية واحدة تتكون من ركنين أساسيين هما المبتدأ والخبر، فالمبتدأ دائما معرفة والخبر نكرة، وهذا الأصل. لكن يجوز أن يعرف الخبر، إذ يقول ابن يعيش في هذا الصدد: « اعلم أنّ أصل المبتدأ أن يكون معرفة وأصل الخبر أن يكون نكرة»[1] وفي موضع آخر يقول: « قد يقع المبتدأ والخبر معرفتين معا كقولك "زيد المنطلق»[2] ونفس الفكرة يؤكدها سيبويه حين قال: « فأحسنه إذا اجتمع نكرة ومعرفة أن يبتدئ بالأعراف وهو أصل الكلام»[3] إذا في هذا النوع من الجمل البسيطة المكوّنة من المبتدأ والخبر يتبع الخبر المبتدأ في الإعراب ولا يخالفه. فالمبتدأ والخبر اسمان مرفوعان ويتبع الخبر المبتدأ في التذكير والتأنيث والعدد ولكن قد يختلفان في التعريف والتنكير بحيث يكون المبتدأ دائما معرفة في حين قد يعرّف الخبر وقد يترك نكرة وأغلبه نكرة، لكن هناك من خالف هذه القاعدة وهذه أخطاء المتعلمين تبيّن ذلك:

- العيدُ جميلةً

- مناسبة عيد أضحى سعيدةً

- الناسُ فرحةً بعيد الأضحى

- أطفالا صغارًا سعداءُ بيوم العيد

---

[1]- ابن يعيش: شرح المفصل، ج1، ص85.

[2]- المصدر نفسه، ج1، ص98.

[3]- سيبويه: الكتاب، ص112.

-أبي مستعدا لذبح خروف العيد

- هم فارحين

- حقلٌ الزيتون مليئا بالأشجار

- موسمُ الزيتونِ مثمرًا

- جمعِ الزيتونِ وتبادل الحكايات والضحك والأكلِ جماعةً

ج- مخالفة قاعدة إعراب المبتدأ حين تدخل عليه النواسخ:

فقد ابتعد المتعلّمون عن القاعدة التي تنص على أن المبتدأ حين تدخل عليه كان وأخواتها يرفع فيسمى اسم كان وإن دخلت عليه إنّ وأخواتها ينصب فيسمى اسم إنّ ومن أمثلة ذلك: الآتي:

- كان الزيتونَ كثيرُ الحبوبِ.

-إنّ الناسُ فارحونَ بقدومِ العيد.

- كان يومٍ مشرقٍ جميل من موسم جني الزيتون.

- إنّ الأهلُ يقومون بزيارة البساتين التي غرست فيها أشجار الزيتون.

د- مخالفة قاعدة إعراب الخبر (المفرد) حين تدخل النواسخ على المبتدأ:

خالف المتعلّمون القاعدة التي تنص على أنّ الخبر يُنصب إذا دخلت كان وأخواتها على الجملة الاسمية إذ يرفع المبتدأ فيسمى اسم كان وينصب الخبر ويسمى خبر كان، كما خالفوا القاعدة التي تنص على أنّ إنّ إذا دخلت على الجملة الاسمية تنصب المبتدأ فيسمى اسمها وترفع الخبر ويسمى خبرها ومن أمثلة ذلك هذه الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون:

– كان الزيتونَ كثيرُ الحبوب.

– إنّ الناسُ فارحون بقدوم العيد

– كان يومٍ مشرقٍ جميل من موسم جني الزيتون.

– كانت كلِّ مستلزمات العيد جاهزة.

– إنّ العيدُ له حلاوةً لذيذةً.

– ظل الخُبْزَ ساخنٌ حتى وصلنا إلى مكان الزيتون.

– فقد كان يومً جميلٌ ثم عدنا إلى المنزل.

2) الجدول رقم 2:

– الأخطاء في إقامة العلاقات البينوية بين عناصر الجملة الفعلية:

ولمعرفة ترددها ننظر هذا الجدول:

أنواع الأخطاء	ترددها	نسبتها المئوية
أخطاء في إعراب الأفعال	14	٪9.39
خروج عن القاعدة في إعراب الفاعل	11	٪7.38
خروج عن القاعدة في إعراب المفعول به	25	٪16.77
خروج عن القاعدة في إعراب الاسم المجرور	18	٪12.08
خروج عن القاعدة في إعراب الحال	15	٪10.06
خروج عن قاعدة مطابقة الصفة للموصوف	12	٪8.05

أ- أخطاء في إعراب الأفعال:

مثال رقم1: لو استمر هذا اليوم ولم ينتهي أبدا.

مثال رقم2: لم أخرجُ من المسجد.

مثال رقم3: نبدأ بتحضير العيد حيث ننظفْ البيتُ.

مثال رقم4: في يومِ الثالثِ من العيد نذهب لزيارة جدتي ولا ننسى المقابر للدعاءِ كي يغفرُ اللهَ لنا.

مثال رقم5: نذهبوا بالأكياس الكبيرة لجمع الزيتون أنا وعائلةِ من الصباح الباكر إلى المساءُ عند المغرب حتى ننتهي منه.

لم يستوعب المتعلّمون حالات إعراب الفعل المضارع الذي يرفع بالضمة، إذا لم يكن من الأفعال الخمسة والفعل المضارع المجزوم الذي ترك على حاله في هذه الأمثلة رغم أنّه دخلت عليه أداة الجزم، فلم يجزم بحذف حرف العلة في المثال الأول ولم يجزم وعلامة جزمه السكون في المثال الثاني وجُزِمَ في المثال الثالث رغم أنّه لم تدخل عليه أية أداة جزم، كما تم رفع الفعل المضارع المسبوق بأداة النصب "كي" و"حتى" كما في المثال الرابع والخامس.

ب- مخالفة قاعدة إعراب الفاعل:

الأمثلة:

1- بعد أن وصلُ الجميعَ إلى القرية.

2- بعد ذلك نصلي صلاة العيد ويتصل الأقاربَ والأهلَ ونتّصل بهم.

3- في صباحْ اليومِ الأوّل من عيدْ الأضحى يذهبْ الأبِ إلى المسجد.

4- نَهَضْنَ صباحُ يوم عرفاتٍ ذهب الأبِ مع إخوتي ليشترو كبشَ العيدْ.

5- ويلبسونَ الأطفالُ لباسَهُمْ الجديدُ.

نلاحظ من هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين خالفوا القاعدة الخاصة بإعراب الفاعل الذي يكون دائما مرفوعا مفردا كان أو مثنى أو جمعا وفي هذه الأمثلة نصبه المتعلّمون وسكّنوه وجرّوه لعدم إلمامهم بوظيفة الفاعل وكيفية إعرابه، كما جعلوا أكثر من فاعل في جملة واحدة كما في المثال الخامس.

ج- الخروج عن قاعدة إعراب المفعول به:

الأمثلة:

1- ذهبتُ إلى السوقِ اشتري مَلَبِسْ لأولادي.

2- قبل يوم العيد نقوم بتحضير للغدَ الألبسةُ والحلوةُ.

3- وأسخِنُ القهوةُ واطبُخُ الفطُورُ.

4- نخرجْ الزيتُ الصافي والنقي.

يكمن الخطأ في هذه الأمثلة في أنّ المتعلّمين جعلوا المفعول به تارة ساكنا وأخرى مرفوعا لعدم استيعابهم أنّ المفعول به يلزم حالة واحدة وهي النصب.

د- الخروج عن قاعدة إعراب الاسم المجرور:

الأمثلة:

1- ثم يذهب إلى المطبخْ لي تحضيرَ الغذاءُ.

2- فاجتمَعْنَ جميعً على الغذاءُ ثم وصَلْنَ جمعُ الزيتونَ.

3- حين وصلْنَ إلى الحقلِ فابدءْنَ في جمعَ الزيتونَ.

4- وفي يومْ الثالثْ من يومْ العيدْ.

5- ثم تذهبُ بالأكياسْ الكبيرة لجمعِ الزيتون أنا وعائلةٍ من الصباح الباكرْ.

6- نشتري الخروفَ أُضْحِيةَ العيدْ وما يلزمَهَ من الخضر والفواكهَ.

7- يذهب الجميع لجمع حبوب الزيتونُ.

يجرُّ الاسم المجرور إذا كان مسبوقا بأحد حروف الجر أو بالإضافة إذا كان صفة مثل: مررتُ برجلٍ كريمٍ لكن المتعلّمين خالفوا القاعدة حين جعلوا الاسم المجرور مرفوعا ومنصوبا وساكنا جهلا منهم بهذه القاعدة.

هـ- الخروج عن القاعدة في إعراب الحال:

الأمثلة:

1- في صباح يوم العيد ذهب مسرعٌ إلى المسجد لأداء صلاةِ العيدْ.

2- بالمناسبةِ اشتريْنَا كلُّ اللوازمِ من المشروباتْ والأكلْ والخبزْ إلى غير ذلك وخرجنا مُبَكِرُونَ.

3- يُميّزُ كذلك من الموسمُ هو الأكلَ جماعةٍ ملهفون.

نلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين خالفوا القاعدة الخاصة بالحال والتي تنص على أنّ الحال يكون دائما منصوبا (نكرة) وفي هذه الأمثلة رفعه المتعلّمون وسكّنوه لعدم استيعابهم لهذه القاعدة.

- الخروج عن قاعدة مطابقة الصفة للموصوف:

فالصفة لفظ يذكر بعد الموصوف لبيانه، وتتطابق الصفة والموصوف في التعريف والتنكير والتأنيث والإفراد والتثنية والجمع، كما تتبع الصفة الموصوف في الإعراب فترفع إذا

كان مرفوعا وتنصب إذا كان منصوبا تجرّ إذا كان مجرورا وهذه القاعدة لم ترسخ في أذهان المتعلّمين لاستيعابهم الناقص لها ومن أمثلة ذلك:

1-هو الأكلِ جماعةٌ تحت أشجارِ الزيتونَ المثمرةَ.

2- نقوم بتجهيز الأكياسُ البلاستيكيةِ والحبالُ والمنشارُ

3- ثم نذهب بالأكياسْ الكبير لجمعِ الزيتونْ.

4- في يومٍ جميلْ مشرِقْ من موسمْ جنيِ الزيتونْ.

أخطاء في صياغة الجمل.

وهي الأخطاء التي ارتكبها المتعلّمون عند صياغتهم للجمل أو نظمها فأغلبهم يجد صعوبة في تكوين جمل مفيدة للتعبير عن أفكاره. وهذا الجدول يبيّن مدى توترها:

أنواع الأخطاء	توترها	نسبتها المئوية
جمل خاطئة نحويا ودلاليا	48	٪32.21
جمل ناقصة نحويا ودلاليا	41	٪27.51
ترتيب خاطئ لعناصر الجملة	36	٪24.16
التكرار	29	٪19.46
أخطاء في استعمال ا لروابط	66	٪44.29
تأثير لغة الأم	34	٪22.81

أ- جمل خاطئة نحويا ودلاليا:

1- وبَعْنَا صلاة العيد يُصَوِبُ الناسِ بالمسامحة والتحية ثم يذبحون بالخروف.

2- للغد التحضير للغد الألبسةُ والحلوةُ.

3- للعيد فاسبح نحن نخرُجَا.

4- كنا مع موسم جني الزيتون وكلّ اللوازم بالمناسبة.

5- كلّ واحدٍ مترجينَ من الله لولا ينتهي أبدًا.

6- لكي اجتمع زيتون كثيرا وتعصيره زيتا.

7- وهو ما يتميّز كذلك الموسم هو الأكل بالجماعة تحت الأشجار الزيتون المثمرة.

ب- جمل ناقصة نحويا ودلاليا:

1- يتميّز وقت الزيتون بالحيوات والنشاط كثيرة الناسَ تحت أشجارهم.

2- ذهب الأب كي اشتري مَلَبِسَ لاولاد في السوق.

3- أشكر الله للعائلة التي قدّمها لي عند التقاء الأفراد مترجين من الله لو استمر هذا اليوم.

4- وعندما أصل عند أشجار الزيت ساعدناهم قليلا كي لا يتعبون.

5- بالمناسبة وفي الطريق اشترينا الأكل التي تأكل لأننا سنكون في الجوع.

6- لا أريد أن أرى الزيتون ضائعة كيلا يفسد وتعب الفلاح.

7- ويبدأ بالعمل في الكبش بكل سعادة وفرحِ.

8- لم اخرج من المسجد أغفر كلِّ جرانِ ثم نذبحي الكبش.

9- نهضن في الصباح البكر فحذرن الغذاءِ.

تبيّن الأمثلة السابقة عجز المتعلّمين عن صياغة أفكارهم بطريقة سليمة على المستوى النحوي وعلى المستوى الدلالي و« هذا يحدث بسبب تداخل نظامين لغويين معا و تزاحمهما

على عقل الطالب أثناء عملية التفكير معطلا بعض عناصر النظام الذي تلتزم به الفصحى.»[1] مما جعل المتعلمون يواجهون صعوبات جمة في تحرير فقرة في موضوع معين لقلة زادهم اللغوي وجهلهم بالمكوّنات الأساسية للجملة العربية اسمية أو فعلية مما جعل جملهم غير مطابقة لقواعد اللغة العربية وغامضة دلاليا، إذ يصعب علينا في أغلب الحالات فهم المراد منها.

ج- ترتيب خاطئ لعناصر الجملة:

1- في بداية كلامي أقول أنني يومي بصلاتي ودعائي لله عزّ وجلّ أن يجعل يومي مملوء بالحيوية إذ بدأ.

2- في البيت أساعد أمي على أشغال المنزل وبعدها انهي من ذلك أذهب وأمي إلى جني الزيتون.

3- أتثقف وأكتشف كي أبتعد عن الأخطاء والله يغفر لي.

يلاحظ من خلال هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين ينقلون أفكارهم إلى الواقع بطريقة لا يراعون فيه الجانب النحوي ولا الدلالي، إذ ينسجون أفكارهم بالأسلوب الذي يتداعى به في أذهانهم حيث يلجأ المتعلّم «إلى رصيده اللّغوي في لغته الأولى-عند بداية التعلّم على الأقل- و إلى تجاربه العامة و معارفه الظرفية المركبة أساسا من عناصر الحال التي ينتج فيها الخطاب»[2] فهم يربطون بين عناصر الجملة عشوائيا.

[1]-خميسة بن ترية،اللّغة العربية في الجامعة،تعليمية اللغات:قضايا و تساؤلات،جامعة الجزائر،ع3،1999،ص144.
[2]- نصر الدين بوحساين ، مفهوم اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات ، مجلة التبيين ، مؤسسة الفنون المطبعية ، ع 24 ، 2005 ، ص 47 .

د- أخطاء في استعمال الروابط

1- في يوم الأول من عيد الأضحى يذهب أبي إلى السوق يشتري الخضر والفواكه وقد أكون أنا وأمي قد نظفنا البيت وتحضير الحلويات.

2- نهضنا صباح يوم عرفات ذهب أبي مع أخواتِ يشتروا كبش العيدْ.

3- لم أخرج من المسجد أغفرُ كلُّ جِرَنِ وكلَّ عائلتِ.

4- فقد كان يومٌ جميلٌ عدنا إلى المنزل مترجين على الله لو استمر هذا اليوم ولم ينتهي أبدا أشكر الله على هذه العائلة التي قدمها لي والحمد لله.

يظهر من خلال هذه الأمثلة الصعوبة التي يواجهها المتعلّمون في استعمال أدوات الربط بين عناصر الجملة الواحدة، أو بين الجملة وغيرها من الجمل، فنجدهم يقومون برصف الجمل الواحدة تلو الأخرى دون وجود رابط بينها وإن استخدم فإنّ ذلك يكون في غير مواقعها لجهلهم للوظيفة الأساسية لأدوات الربط ومعانيها. وهذا ما يجعل المعنى الذي يرمون إليه مستعصي الفهم في بعض الحالات.

-التكرار

1- بمناسبة عيد الأضحى يبدأ بتحضيرات للعيد حيث ننظف البيتُ ونهيئ كلُّ مستلزمات التي نحتاجها لليوم الأول للعيد ونشتري الخروف أضحية العيد.

2- يتميز موسم الزيتون بالحيوية والنشاط وكثرة الناس تحت أشجار الزيتون عند التقاء الأفراد يقومون بجمع الزيتون وتبادل الحكايات والأكل جماعة تحت أشجار الزيتون المثمرة.

3- عندما يحينُ وقتُ جني الزيتون تجهّز العائلاتُ أمتعتها وعند وصول العائلاتُ إلى القرية تقوم بتنظيف البيت ثم ترتيب أغراضها فيه وبعد ذلك تقوم العائلات بزيارة البساتين.

يتضح من خلال هذه الأمثلة أنّ المتعلّمين يجدون صعوبة لإيصال أفكارهم والتعبير عنها بكل دقة لقلة زادهم اللغوي وعدم تمكنهم من نظام اللغة العربية الفصحى، وهذه الظاهرة أو ظاهرة التكرار حتى وإن كانت ظاهرة نصية إلا أنّ المتعلّم هنا يكررها أكثر مما ينبغي حتى نحس بثقلها بين الجمل.

و- تأثير اللغة الأم(النقل من القبائلية ومن العامية)

1- عند وصولها تقوم العائلات بتنظيف البيت ثم ترتيب أغرضها فيه، وبعد ذلك تقوم العئلات بزيارة البساتين التي غرست فيها أشجار الزيتون وحتى تعرف من أيّة جهة ستبدأ ثم تعود إلى البيت لترتاح.

2- وحين وصلنا إلى الحقول فَبَدَءْنَ في جمع الزيتون في سلال ثم وصل وقت الغذاء فاجتمعن جميعا على الغذاء ثم وَصَلْنَ جمع الزيتون.

3- أُحَذِرُ المَلَبسَ لَاوَلَدِ وأُحَذِرُ الحَنَ ثم أَنَمُ وأصطيقِدُ صبحَنْ بكرً أُصَلِ لْفَجرِ ثم أُدَوِشْ لَلاْوْلَدِ وثم أُدَوِشْ لي.

4- وبعد صلاة العيد يُخمِسُونَ الناس بالمسامحة والتحية، ثم يضحُون بالخروفِ.

5- أصلي صلاة الفجر وأسخِنُ القهوة وأطبخُ الفَطُورَ ثم نذهب بالأكياس الكبيرة لجمع الزيتون أنا وعائلةِ من الصباح البكر إلى المساء عند المغرب حتى ننتهي منه.

5- نحْنُ أسْلْقبَايْلْ نَفْرَحْ عندما يصل وقت الزيتون كي نلقط حبات الزيت الخضراء ونأكل الزيتُ بخبز الكسرة.

6- عندما يشربون الزيت يَبْرَون الناس من أمراضهم وينفعون أنْفُسْهُمْ.

يبدو من خلال هذه الأمثلة التأثير الذي تمارسه اللهجات على اللّغة العربية الفصحى لعدم تمكّن المتعلّمين من أسس وقواعد اللّغة العربية الفصيحة وقلّة زادهم اللّغوي.إذ« يجنح كل

متعلم للغة ثانية إلى نقل معايير لغته الأولى بما تحويه من معان و تصورات إلى اللغة الهدف سواء أكان ذلك على مستوى الإدراك أم أثناء الإنتاج»[1] ما دفع بهم إلى استخدام مصطلحات لا أساس لها من الصحة في اللّغة العربية مثل: أُدَوِشُ، يخمسون، نلقط، يبرون...وربّما هذا يعود إلى تأثير لغة المنشأ التي يلجأ إليها أيضا المنشّط في حدّ ذاته عندما يتعذر عليه إيصال أفكاره وكان من المفروض أن يتجنب استعمالها، وهذا النوع من الأخطاء مردّه أيضا إلى التعدد اللغوي بين اللّغة الفصحى واللهجة العامية واللّغة الأمازيغية (القبائلية) بلهجاتها فأغلبية المتعلّمين يحاولون التعبير عن أفكارهم باللّغة الفصحى وهي لغة لا يستعملونها في الأوساط التي يعيشون فيها ويقتصر استعمالهم لها أثناء الدروس وحتى ذلك الوقت تبيّن لنا أثناء حضورنا لدروس اللّغة والتعبير أنّ هناك استعمالا قليلا للفصحى في مقابل الشرح الذي يعتمد أغلبه على اللّغة الأمازيغية (القبائلية) أو العامية.

– أخطاء في استعمال الأدوات:

وقد صنف هذه الأخطاء كما يلي:

أنواع الأخطاء	ترددها	نسبتها المئوية
أدوات في غير موقعها	55	٪36.91
أدوات زائدة	35	٪23.48
أدوات ناقصة	25	٪16.77
التجريد من أداة التعريف أو زيادتها	45	٪30.20

[1] _.نصر الدين بوحساين،مفهوم اللّغة الانتقالية في تعليمية اللغات،ص43.

الأمثلة:

أ- أدوات في غير موقعها:

1- يتميز موسم جمع الزيتون بالحيوية والنشاط وكثرة الناس تحت أشجارهم.

2- فقد كان يومٌ جميلٌ ثم عدنا إلى المنزل مترجين على الله لو استمر هذا اليوم ولم ينتهي أبدا أشكر الله على هذه العائلة التي قدمها لي والحمد لله.

3- في يوم الثاني ننهض عند الصباح الباكر نغتسل لنصلي الصباح ثم ذهبنا عند المطبخ لي تحضير الغذاءُ.

4- ثم يذهب أبي مع إخواتي لي ذَبْحِ الكَبْشِ وقد يكون قد مرّ علينا بسعادة والهناء.

4- من الصباح الباكر إلى المساءُ عند المغرب حتى ننتهي منه حيث نقضي أيامْ رائعة.

5- في البيت أساعد أمي على أشغال المنزل و تحظير الأكل لأخوتي وبعدها أنهي من ذلك أذهب إلى المكان الذي أحبه.

6- عند التقاء الأفراد يقومون بجمع الزيتون مع تبادل الحكايات والضحك.

ب- أدوات زائدة:

1- ومن ثم ينهضُ للرجال بدورهم.

2- يقوم الجميع بتجهيز مثلُ الأكياس البلاستيكية والحبال والمنشار.

3-ثم يذبحون بالخروف.

يتضح من الأمثلة السابقة أنّ المتعلمين لم يستوعبوا بعد الوظائف النحوية التي تؤديها الأدوات المختلفة، إذ يستخدمونها استخداما عشوائيا دون مراعاة الجانب الدلالي لذا استخدمت

في غير موقعها فكان استخداما غير سليم ولم تؤد الوظيفة التي وجدت من أجلها، كما يتضح من أمثلة أخرى أنّ هناك نقاط ضعف كثيرة فيما يتعلق بتوظيف بعض الأدوات وهذا يعود إلى قلة استيعاب المتعلّمين للقواعد الخاصة بها وإلى عدم قدرتهم على تمييز معانيها كونهم يستعملونها في جمل هي في غنى عنها وهذا يعتبر حشوا وزيادة لا فائدة منه، لأنّهم أقحموها في جمل لم تكن في حاجة إليها فلم تخدم المعنى كونها أدوات زائدة.

ج- أدوات ناقصة:

1-أُحَذِرُ نَفْسِ لَيْلةُ العيد أَنَذِفٌ بيتِ أُقَطِعُ الحَشِيشْ.

2- ولا أَنْسَ زيارة المقابر لدعاء كي يَغفرُ اللهَ لنا.

3- ذَهَبْتُ إلى السُوقِ اشْتَرِى مَلَبِسْ أوْلاَدِي.

4- وأنا أَشْكرُ الله عز وجل هذه الحياة البسيطة والحمد لله على كل شيء.

5- لم أخرجْ من المَسْجِدِ أغْفُرُ كلَّ جَرَنِ وكلّ عَائِلتِ.

6- ونشتري الخروفَ أضحيةُ العيدْ وما يلزمه من الخضر والفواكه والمشروبات والحلويات.

لقد امتنع بعض المتعلّمين عن استعمال الأدوات في الوقت الذي كان عليهم استعمالها، لأنّ معنى الجمل لا يتم إلا بها فجاء التعبير عندهم مجرد رصف للجمل الواحدة تلو الأخرى دون معنى يراعي، إذ لم يتمكنوا من توظيف الأدوات أو التصرّف فيها حسب الحاجة.

د- التجريد من أداة التعريف أو زيادتها:

1- في اليوم العيد ذهبت إلى المسجد.

2- في يوم الأوّل من عيد الأضحى يذهب أبي إلى السوق.

3- وقد يكون قد مرّ علينا بسعادةٍ والهناءِ.

4- ثم نتصل بأهلِ الأقاربِ.

5- أنا أحبُ أن ألْقُطْ الحباتِ الزيتونَ التي تعطينا الزيت.

6- وبعدها يقوم أبي لي ذبْح الكبش العيد.

عجز بعض المتعلّمين عن توظيف أداة التعريف فهم يذكرونها حيث لا يحقُّ لها أن تذكر، إذ أضافوا أداة التعريف إلى الكلمات المعرفة أصلا بالإضافة في حين حذفوها في مواضع أخرى وجب فيها تعريف الكلمات وهذا يبيّن الاستخدام العشوائي لهذه الأداة، وهذا لعدم إدراكهم لوظيفتها ومعناها الحقيقي.

- أخطاء المطابقة:

ويحدث ذلك عندما لا يطابق الخبر المبتدأ وكذا الفعل فاعله أو الصفة والموصوف أو عدم المطابقة بين أجزاء الكلام من حيث العدد والنوع والشخص والجدول التالي يبيّن مدى تواتر هذه الأخطاء عند المتعلّمين:

أصناف الأخطاء	تواترها	نسبتها المئوية
أخطاء في علامات العدد في الأفعال	46	٪30.87
الأخطاء في علامات التذكير والتأنيث	29	٪19.46
عدم تطابق بين المبتدأ والخبر من حيث العدد	19	٪12.75
عدم التطابق بين المبتدأ والخبر من حيث التذكير والتأنيث	23	٪16.77
عدم التطابق بين أجزاء الكلام من حيث الشخص	09	٪06.04

أ- أخطاء في علامات العدد في الأفعال: وهذا حين أسند المتعلمون الفعل إلى الضمائر وجعلوا الفعل متعدد بتعدد الفاعل ومن أمثلة ذلك:

ذهبوا أبي وأخواتي إلى السوق يشتري الكبش لي العيد.

– كان موسم جني الزيتون يتحدثون عنها الناسُ كثيرٌ.

– وتزين البيت ويلبسون الأطفال لباسهم الجديد.

– نحن حين نكبروا سنهتموا بالزيتون كثيرٌ.

– فالزيت نافع يأكلونه الناس فتشفى أمراضك مباشرة.

في هذه الأمثلة لم يراع المتعلّمون في كتاباتهم قضية المطابقة بين الفعل وفاعله، فبالنسبة إليهم إذا تعدد الفاعل تعدد أيضا الفعل لعدم إدراكهم أنّ الفعل يلزم حالة الإفراد مهما تعدد الفاعل فقد أضاف المتعلّمون إلى الفعل الذي فاعله متعدد علامة تدل على الجمع والتثنية.

ب– الأخطاء في علامات التذكير والتأنيث:

وهذا حين نسب بعضهم علامات التذكير للفاعل المؤنث والعكس. ومن أمثلة ذلك:

1– تقوي الزَيتُ القلب والمخْ.

2– مهما كثرة أعمال الإنسان فالوقت تجدها لالتقاط الزيتون.

3– تقوم للغد بتحضيرها الألبِستُ الجديدةُ والحلوة اللذيذة.

ج– عدم التطابق بين المبتدأ والخبر من حيث العدد: بحيث يكون المبتدأ مفردا وخبره متعددا والعكس صحيح وأمثلة ذلك:

1– يومُ العيدُ مناسباتٌ كلّها فرحٌ وسعادةٌ.

2– أشجار الزيتون جميلٌ على كلّ الأشجار لأنّ له فائدة كبيرةٌ.

3– فالزيت نافع يأكلونه الناس فتشفى أمراضك مباشرةً.

د- عدم التطابق بين المبتدأ أو الخبر في علامات التذكير والتأنيث: بحيث يكون المبتدأ مؤنثا في حين يكون الخبر مذكرا والعكس صحيح ومن أمثلة ذلك:

1- أنّ الزيتَ مذاقَها لذيذٌ.

2- كان كبشنا بقرونانِ ووضعنَاهَا الحِنَا.

3- أشجارُ الزيتون الذي يعطي الظلال والزيتْ.

4- كبشُنَا سمراءُ الرأسِ وأبيض البطنِ.

هـ- عدم التطابق من حيث الشخص بين أفراد الكلام:

إذا استعمل بعض المتعلّمين الضمائر بطريقة عشوائية حين لم يطابق بين أجزاء الكلام فخلط بين ضمير المتكلم وضمير الغائب وضمير المخاطب ومن أمثلة ذلك:

1- حيث أنهض في الصَبَحِ أصلي صلاة الفجر وأسخن القهوةُ ثم نذهب بالأكياسِ.

2- ثم يضحون بالخروف ويبدأ بالعمل بكل سعادة وفرحٍ.

3- هناك من يحذرون الغذاء التي نأكل تحت أشجار الزيتون.

4- ذهبوا أبي وأخواتي إلى السوق ليشتري الكبش لي العيد.

من خلال الأمثلة السابقة يظهر بوضوح أنّ المتعلّمين خلطوا بين علامة التذكير والتأنيث، إذ نسبوا علامة التذكير للفعل الذي فاعله مؤنث ونسبوا علامة التأنيث الذي فاعله مذكر، كما خلطوا بين المبتدأ والخبر في علامة التأنيث والتذكير، فالخبر الذي مبتدأه مذكر نسبوا إليه علامة التأنيث والعكس صحيح، ووضعوا علامة الجمع في غير محلها حين كان المبتدأ مفردا وخبره جمعا...كما لم يطابق البعض الآخرين أجزاء الكلام من حيث الشخص فخلط بين ضمير الغائب وضمير المخاطب.

هـ- أخطاء في الإحالة(في استعمال الضمائر):

أخطأ معظم المتعلّمين في توظيف بعض الضمائر بصورة سليمة، إذ استعملها البعض في جمل لم تكن بحاجة إليها وأقصاها في جمل أخرى، إذ استعملها البعض الآخر في غير مواضعها وهذا الجدول يبيّن مدى تواترها عند المتعلّمين:

أنواع الأخطاء	تواترها	نسبتها المئوية
ضمائر زائدة	09	٪6.04
ضمائر ناقصة	05	٪03.35
ضمائر في غير مواضعها	16	٪10.73

استعمل البعض الضمائر استعمالا عشوائيا وبطريقة خاطئة لجهلهم وظيفتها النحوية ومن أمثلة ذلك:

أ- ضمائر زائدة: وهذا حين وظّف المتعلّمون ضمائر لم تكن جملهم بحاجة إليها مثل:

*ثم أنا هذه الزيت هي التي تشفينا وتقدر على كل الأمراض.

*نحن النساء نقوم بتجميع الزيتون في الأرض والرجال هم يقومون بضرب الأشجار ليُسقطُ حباتُ الزيتون.

*هو أبي هو الذي ذبح الخروف بالسّكين في العيد وذبح للجيران.

ب- ضمائر ناقصة: وهذا حين لم يوظّف المتعلّمون الضمائر التي كانت جملهم بحاجة إليها ليكتمل معناها من مثل:

* إنّ الزيت نأكل كي نصبح بصحة قويةٍ.

* كان كبشَنَا بقرونان ووضعناها الحنّا...

* نجمع حبات الزيتون ونتحصل على الزيت من الزيتون.

ج- ضمائر في غير موضعها: وهذا عند استعمال بعض الضمائر استعمالا عشوائيا أو عند الخلط بين ضمير المتكلم المفرد والمتكلم الجمع مثلا:

- أشجار الزيتون الذي يعطي الظلال والزيت.

- إنّ الزيتُ مذاقَها لذيذٌ.

- أشجار الزيتون جميلٌ على كل الأشجار لأنّ له فائدة كبيرة.

- عندما نتذوق الزيتُ نجد طعمُها يشهي.

- نقوم للغد بتحضيرها الألْبِستُ الجديدة والحلوةُ اللذيذةُ.

- حين أنهض في الصبَحْ أصلي صلاة الفجر وأسخِّن القهوةُ ثم نذهب بالأكياسْ.

م- الخلط بين أزمنة الأفعال في الكلام: فقد كانت الجمل المتتالية للمتعلّمين خليطا بين أزمنة مختلفة للأفعال حيث وجب أن يعتمد زمن واحد ومن ذلك: ما يوضحه هذا الجدول:

أنواع الأخطاء	ترددها	نسبتها المئوية
الخلط بين الماضي والمضارع	06	٪4.02

الأمثلة:

*فبدون الزيتون الذي يعطينا الزيت كثرت الأمراض وكان الأكل ليس لذيذا خصوصا الكسكس.

*بمناسبة عيد الأضحى نبدأ بتحضيرات للعيد حيث نظفنا البيت ونهيئ كل مستلزمات التي نحتاجها ليوم العيد.

*في اليوم العيد أذهبُ إلى المسجد وأديت صلاة العيد.

*في يوم الثاني ننهض عند الصباحْ الباكر نغتسل لنصلي الصباحْ ثم ذهبنا عند المطبخ لي تحضير الغذاءُ.

تبدو أمثلة المتعلّمين خليطا من الأفعال الماضية والمضارعة لعدم استيعابهم للدلالة الزمنية للأفعال في الجملة وما يربطها بغيرها من الجمل التي يكون زمن الأفعال فيها يعبّر عن الماضي أو المضارع.

يتضح من خلال تحليل الأخطاء التي ارتكبها متعلّمو مراكز محو الأمية أنّهم يعانون صعوبات كثيرة في استعمال الأدوات فهم لا يفرقون بين وظائفها الأساسية كونهم لا يستطيعون توظيفها في كتاباتهم أو التصرّف فيها حسب الحاجة، تليها صعوبات في تكوين الجمل الصحيحة نحويا ودلاليا إلى أخطاء في الربط بين عناصر الجمل بنوعيها إلى أخطاء في ترتيب عناصر هذه الجمل وإقامة علاقات بنيوية صحيحة وهذا مردّه قلة التدريبات على كلّ عنصر وعلاقاته ببقية العناصر داخل وخارج الجملة مع بقية الجمل، فانحصرت مهمة التعبير عندهم على رصف الكلمات ورصف الجمل بعضها إلى بعض دون مراعاة للدلالة العقلية، كما يعود ذلك إلى جهل المتعلّمين بالجانب البنيوي للغة والذي يحدّد مواقع كل عنصر من عناصر الجملة. لهذا لم يستوعبوا قواعد إعراب العناصر الأساسية للجملة الاسمية والفعلية، لأنّ قواعد إعراب الأفعال والأسماء والحروف تدخل في مجال المجرّدات وهذا ما صعّب عليهم مهمة التفريق بين مفاهيم غير مجسدة كمصطلحي الرفع والنصب وغيرهما، إنّ الاستيعاب الناقص للقواعد والقوانين الخاصة بكل نوع وعدم فهم المتعلّمين للوظيفة النحوية المنوطة بكل قسم من أقسام الجمل بدءا بالأدوات إلى الأفعال إلى الأسماء حال دون مقدرة هؤلاء على توظيفها بطريقة سليمة في تعابيرهم فجعل الغموض عنوانها في أكثر من تعبير.فعندما« يحاول المتعلم التعبير عن معان مختلفة في اللّغة في اللّغة الهدف تدفعه إلى إنتاج مجموعة من السلاسل اللّغوية تستعير الكثير من ملامحها من كلا النظامين.بمعنى أنها تأخذ من نظام اللّغة الأولى

و من نظام اللّغة الهدف وفقا لجملة من العمليات الذهنية المجردة مثل النقل اللّغوي و النقل في التمرن "و يكون عموما في المراحل الأولى من التعلم"»[1]و هذا ما يتضح من خلال ملخص نتائج التمارين و التعابير.

5- ملخص نتائج تحليل التمارين المقدمة من خلال المقاربة النصية:

بعد عرض نتائج المتعلّمين وإحصاء عدد إجاباتهم الصحيحة والخاطئة تبيّن أنّ أغلبهم يعانون صعوبات كثيرة في استخدام قواعد اللغة العربية الفصحى، منها:

- التمييز بين الجمل الاسمية والفعلية كما أخفقوا في تركيب الجمل تركيبا اسميا وفعليا سليما وفق قواعد اللغة العربية الفصيحة، كما يعانون صعوبات كثيرة في معرفة أركان الجمل الاسمية منها والفعلية مما يقودنا إلى القول بعدم قدرتهم على التمييز بين الفعل والفاعل والمفعول به وبين المبتدأ والخبر، بدليل أنّهم أحيانا كثيرة يخلطون بين الفاعل والمبتدأ، كما يعانون مشكلة في تحديد نوع الفعل داخل الجملة ونوع الخبر والفعل اللازم من المتعدي، كما لم يستوعب أغلبية الدارسين معاني حروف النصب والجزم وحروف الجرّ والعطف، ولا وظيفتها النحوية بدليل أن نسبة أخطائهم بلغت أكثر من 70٪، كما تبيّن من خلال تحليل التمارين أنّ عملية التحويل تشكل صعوبة كبيرة لديهم وربما يعود ذلك إلى قلّة التدريب على التحويل، وهذا مردّه إلى عدم تخصيص مدة زمنية كافية للتطبيقات، كما لم يستوعبوا قواعد تصريف الأفعال وفق مختلف الوضعيات وبحسب فاعلها وبحسب الجنس والعدد والشخص، كما لم يتمكّن أغلبهم من تعيين المضاف والمضاف إليه ولا الصفة والموصوف مما يعني أنّ هذين المفهومين لم يتضحا بعد في أذهان أغلبية الدارسين.

[1]-نصر الدين بوحساين،مفهوم اللّغة الانتقالية في تعليمية اللغات ،ص45.

6- ملخص نتائج تحليل المدوّنة الخاصة بالتعبير:

لقد اتضح أنّه يواجه متعلّمو مراكز محو الأمّية صعوبات كثيرة عند استعمالهم للغة العربية الفصحى ومحاولة التعبير بها مما يؤكد أنّ أغلبية الدارسين لم يستوعبوا كما يجب قواعد هذه اللغة، إذ يعانون صعوبات في التعبير عن أفكارهم ومن أهم الأخطاء التي وقعوا فيها:

- أخطاء في إقامة العلاقات البنيوية بين عناصر الجملة الاسمية والفعلية، مما يؤكد أنّ قواعد إعراب الأسماء والأفعال لم تستوعب بعد من قبل المتعلّمين كونها مفاهيم مجردة، فهناك إخلال كبير بقواعد اللغة في هذا الإطار، من مخالفة لقاعدة إعراب المبتدأ أو الخبر إلى خروج عن قاعدة إعراب الأفعال ومنه المضارع المسبوق بأداة النصب والجزم إلى مخالفة لقاعدة إعراب المفعول به والاسم المجرور والصفة والموصوف، كما يعانون صعوبات جمّة في تركيب الجمل بنوعيها، إذ وردت في أشكال مختلفة فهي إمّا جمل خاطئة أو ناقصة نحويا ودلاليا أو عدم القدرة على التمييز بين نوعي الجمل الاسمية والفعلية والخلط بينها أو عدم القدرة على التمييز بين أزمنة الأفعال أو أخطاء في مطابقة الفعل لفاعله أو في استعمال الإحالات و الأدوات في غير محلها.

7- اقتراحات:

ومحاولة لتعليل الأخطاء وتقديم الاقتراحات: نرى أنّ تدنّي مستوى متعلّمي مراكز محو الأمّية وقلة استيعابهم لقواعد اللّغة العربية الفصحى وعدم قدرتهم على توظيفها في استعمالاتهم المختلفة شفويا وكتابيا يعود إلى:

- ضعف بعض المنشطين في إيصال المادة اللغوية إلى المتعلّم فهم يفتقرون إلى الخبرة في تعليم اللغة العربية، إذ ينتمون إلى تخصصات أخرى غير اللّغة العربية، رغم ذلك منحت لهم فرصة تدريس كبار السن كيفية القراءة والكتابة والحساب، والمفروض أن يكون مدرّس اللغة

العربية متخصصا في اللّغة العربية الفصحى ولا يكون من اختصاص آخر وما هذا إلا دليل على عدم الاهتمام الكافي بفئة متعلّمي مراكز محو الأمّية.

– لم يلق تعليم اللّغة العربية نتائج في المستوى، لأنّ أغلبية المنشطين يستعملون اللّغة الأم (القبائلية و العامية) في التدريس، في حين وجب عليهم استعمال اللّغة العربية الفصحى، فظاهرة الازدواجية اللغوية (التداخل بين الأمازيغية والفصحى وبين الفرنسية والفصحى أو بين العامية والفصحى) يجعل المتعلّم غير قادر على التعبير عن أفكاره بتراكيب عربية فصيحة.

– قلّة الرصيد اللغوي للمتعلّمين يجعلهم لا يفهمون مادة القواعد بسهولة، إضافة إلى عدم قدرتهم على توظيف اللغة توظيفا سليما ولجوؤهم إلى اللهجات للتعبير عن أفكارهم.

– كثرة المصطلحات المجردة تقلل من فرص فهم المتعلّم الكبير في مراكز محو الأمّية لهذه المادة فهي تفوق بكثير إمكانياته اللغوية والذهنية مما يجعله لا يفهمها بسهولة وينساها ولا يحفظها، لأنّ السن تلعب دورا مهما في ذاكرته(فئة أغلب سنها فوق الخمسين).

– ضعف الطريقة المعتمدة في تدريس مادة القواعد كونها طريقة تقليدية لم تتبنِ على أسس علمية حديثة فهي تعتمد التحفيظ الآلي للقواعد، ولا بد من إعادة النظر فيها واستبدالها بطريقة تتبني على المبادئ الحديثة في التدريس وتنطلق من دراسة اللّغة على اعتبارها بنية كلّية ويتم الانطلاق من الجملة لا من كلمات بعيدة عن أحوال الخطاب فلا تدرس الكلمات بمعزل عن السياق الذي ترد فيه ولا الجمل تعزل عن سياق إنتاجها. فتدريس النحو يكون اعتمادا على تحليل لساني للظواهر اللّغوية في بنية نصية كبرى ولا تدرّس العناصر النحوية واللغوية منعزلة بعضها عن بعض وإنّما هي تحقق التضام والانسجام والتناسق داخل نص معيّن وفق سياق ما.

– التركيز على التدريبات والتطبيقات والإكثار منها وإعطاؤها القسم الأكبر من الدرس وإعطاء المتعلّم فرصة المشاركة الفعّالة شفويا وكتابيا، فكلّما انغمس المتعلّم لغويا كانت نتائج تعليمه أكثر نجاعة.

– مراجعة طريقة توزيع الدروس المختلطة والتي لا تخضع لمنهجية واضحة والتقليل من كثافة البرنامج الموجّه لفئة متعلّمي مراكز محو الأمّية، لأنّهم ليسوا في حاجة لكل هذه المجردات من أجل التمكّن من تعلّم اللّغة وتوظيفها وفق الحاجة في المواقف التواصلية المختلفة التي يتعرضون إليها.

خـاتـمة

إنّ تعليم اللّغة عملية تكاملية وتسلسلية لا تتم بين يوم وليلة ولا تحدث بين عشية وضحاها، إنّها تستغرق وقتا، وكل وقت يكتسب المرء شيئا. وتعليم المهارات اللغوية التواصلية يقتضي تدعيم ما سبق وتهيئته بما يلحق لكي يحدث الأثر المنشود. ومن خلا ل بحثنا الذي يعالج واقع تعليم اللغة العربية في مراكز محو الأمية في منطقة بجاية ،توصلنا إلى مجموعة من النتائج المتمثلة في:

-أنّ الهدف من إنشاء مراكز لمحو الأميّة هو تعليم القراءة والكتابة و الحساب لفئة كبار السن، كون الأمّية مشكلة اجتماعية، فهي سبب من أسباب التخلف، تمس الفرد والمجتمع على حد سواء، فهي عقبة من عقبات التقدّم تعوق القوى البشرية عن القيام بدورها في التنمية.

- بالرغم من السعي الحثيث لوزارة التربية الوطنية للقضاء على ظاهرة الأمّية التي تعدّ مشكلة اجتماعية، كونها سببا من أسباب التخلّف وتمس الفرد والمجتمع على حدّ سواء. فالمناهج لا تفي بالغرض والوسائل والإمكانيات غير متوفرة من أجل تحقيق الهدف المنشود والتي تؤسس أرضية لغوية خصبة تضمن إكساب الدارس المهارات اللّغوية التواصلية. ويظهر ذلك في بعض المراكز التي لم يقدم فيها الاهتمام الكافي لهذه الفئة، حيث نجد انعدام بعض الوسائل المساعدة على التعلّم مثل: التدفئة، الكراسي، الطاولات، أقسام خاصة متوفرة على مختلف التجهيزات ونحن في عالم يتوفر على الجانب السمعي البصري والإنترنيت.

- أن يحرص الديوان الوطني لمحو الأمّية و تعليم الكبار على توظيف معلّمين (منشّطين) ذوي خبرة في تعليم اللّغة العربية و أن يكون لهم تكوين بيداغوجي يسمح لهم بالتعامل مع هذه الفئة، فالذين يعملون حاليا هم من تخصصات مختلفة، فضعف بعضهم في إيصال المادة العلمية أثر سلبيا على المتعلّمين.

– إنّ المتعلّم بعد نهاية فترة التعلّم يعاني من نقائص كثيرة يتضح من خلال ضعفه اللغوي لكون المدّة المخصصة لمحو الأمّية والمتمثلة في سنتين ليست كافية لإنماء قدراته وتطويرها ،وهذا ما يبيّن منزلة هذه الفئة عندنا مقارنة بالتعليم النظامي. فلابد من تمديد هذه الفترة لمدة أطول.

– نجد أنّ بعض المتعلمين في فصول محو الأمّية يملكون رغبة شديدة في التعلّم، في حين نجد البعض الآخر يفتقر إلى الدافعية والحافز للتعلّم. فرغم أنّ المتعلّم في فصول محو الأمّية يعي ما يدور حوله ويدرك الأشياء ويفهمها، إلا أنّه تصادفه مشكلة تتمثل في كونه ينسى ما تعلّمه في وقت قصير، لذلك فإنّه يحتاج إلى إعادة تكرار الفكرة والمعلومة باستمرار.

– لقد أسهم مفهوم البنية في تطوير منهجية خاصة في إعداد مناهج تدريس اللّغات عن طريق اعتماد التمارين البنيوية بأنواعها المختلفة، إلا أنّها انتقدت بشدّة حين ركزت اهتمامها على الكفاءة اللغوية وأهملت الكفاءة التواصلية.

– لقد أثر دو سوسور على مجال تعليم اللغات وتعلّمها في مجالات عدّة حين أكد أنّ دراسة اللغة يتم لذاتها وفي ذاتها وأعطى الأسبقية للمنطوق من اللغة على المكتوب، وهو ما تتفق عليه كل الطرائق التعليمية الحالية في تدريس اللغة المنطوقة قبل البدء في تعليم الكتابة.إلاّ أنّ التمارين البنيوية وحدها غير كافية لتمكين المتعلم من تحقيق القدرة التواصلية.لأنها تمرينات نمطية تتسم بالآلية و تركز فقط على اكساب المتعلم المهارات اللّغوية.

– بدأ تطبيق المبادئ الكبرى للسانيات البنيوية_في مجال تعليم وتعلّم اللغات بمجيئ بلومفيلد وسكينر وواطسون الذين اعتبروا أنّ عملية اكتساب اللّغة تنبني على أساس المثير والاستجابة في إطار النظرية السلوكية ممّا أدى إلى ظهور الطريقة السمعية البصرية والطريقة السمعية الشفوية.

– انتقد تشومسكي النظرية السلوكية ووضح مفهوم الكفاية اللّغوية التي هي مجموعة القواعد الصورية التي تمكن المتعلم من إنتاج جمل سبق له أن سمعها أو لم يسبق له ذلك، فالنحو نحو جملة ونحو توليدي، فانطلاقا من جمل متناهية يتم توليد جمل لا متناهية في إطار بنيتين للجملة وهما البنية العميقة والبنية السطحية. واكتساب اللغة لا يتم عن طريق الاستماع والمحاكاة والتكرار والتعزيز، لأنّ الإنسان ليس آلة بل يمتلك كفايات خلاقة أهمها الكفاية اللغوية.

– ينطلق تعليم اللّغة للكبار من الأفعال اللّغوية لا من الأشكال اللغوية مجردة من واقعها الذي تتحقق فيه، فالهدف يكون بإكساب المتعلم كبير السن في مراكز محو الأمّية اللّغة الأساسية وتوفير حاجياته التواصلية، لذا وجب الانطلاق من ثقافة المتعلّم وأحواله الاجتماعية لبناء محتويات لغوية أصلية تمكنه من التعبير عن أغراضه في مختلف المواقف.

– وظيفة اللّغة الأساسية إنما هي وظيفة تواصلية لذا بات لزاما على المتكلّم معرفة القواعد التي تمكّنه من تحقيق أغراض تواصلية معينة بواسطة اللّغة. فالقدرة قدرة تواصلية تشمل القواعد التركيبية والدلالية والصوتية والتداولية.

– لقد عالج الوظيفيون مسألة الاكتساب اللّغوي في إطار مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية، لأنّ المتعلّم أثناء تعلمه للّغة لا يكتسب معرفة لغوية فحسب، بل يكتسب كذلك معرفة بالقوانين والأعراف المتحكم في الاستعمال الملائم للّغة في مواقف اجتماعية معينة؛ أي يكتسب كفاية لغوية تواصلية، فالإنسان له قدرات فغاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية تمكنه من استعمال اللّغة في سياقات تواصلية لأداء نوايا تواصلية معينة.

– إنّ اختيار أي محتوى لغوي يجب أن يتم وفق الشيوع والانتشار إضافة إلى المعيار النفسي (الخصائص النفسية للمتعلم، ميوله، استعدادته)و الاجتماعي و الثقافي...لذا بات

من الضروري أن تكون الأهداف و المحتويات تواصلية تأخذ بعين الاعتبار الملفوظات و الخطابات في سياقاتها.

– إنّ هدف الطرائق التعليمية المختلفة يتمثل في إكساب المتعلمين مادة لغوية كافية ملائمة تمكنهم من تأدية الأغراض التبليغية وجميع ما تقتضيه الحياة وتتطلبه ظروف التبليغ الشفاهي والكتابي.

– أنّ الوحدة الأساسية في اللّغة هي التعبير (الخطاب) وليس الجمل بمعزل على سياقها النصي لذلك ينبغي أن يجعل المتعلم يتحكم في مبادئ انسجام الخطاب وتناسقه.

– يهتم ميدان محو الأمّية بتعليم القراءة لكونها المفتاح والوسيلة الأكثر التصاقا بالفكر والتراث وبالثقافة بشكل شامل، إلا أنّه لا ينبغي أن ينحصر الهدف الأساسي وراء تعليم اللّغة في مراكز محو الأمّية في إكساب المتعلّم القدرة على فكّ الرموز اللّغوية والنطق بها، بل يجب أن يتعدّى هذه المرحلة البسيطة إلى مرحلة أرقى هي مرحلة القراءة المتفحصة الناقدة لتوضيح المعاني والأفكار الكامنة في النصوص بفك رموزها اللغوية وتراكيبها وتحليل مدلولاتها موظّفا في ذلك مهاراته ومعارفه القبلية من أجل محاكاة هذه البناءات اللغوية المختلفة في استعمالاته اللغوية مشافهة وكتابة ،حسب ما يستوجبه السياق الذي يكون فيه ولتحقيق ذلك وجب:

– وجب تحديد أهداف نشاط القراءة وتوضيحها.

– أن تكون نصوص القراءة وظيفية في متناول المتعلّم وتعالج واقعه واحتياجاته التواصلية.

– أن يكون عددها محدودا قياسا بالمستوى المتدني لمتعلّمي مراكز محو الأمّية، لأنّ مهاراتهم ومعارفهم محدودة وأغلبية النصوص المقررة لم تراع الفكرة المطروحة ولا مستوى اللّغة الذي طرحت به مما يدفعهم إلى عدم التركيز والنقص في الاستيعاب. فعلى الرغم مما حققته المناهج التي تمّ وصفها لمرحلة محو الأميّة من أجل جعل هذا الأخير يكتسب مهارات

لغوية تمكّنه من اكتساب معلومات مختلفة تجعله قادرا على النطق ببعض الكلمات وقراءتها وفهم معانيها إلاّ أنّها تحتاج إلى إعادة النظر لجعلها أكثر ملاءمة لاحتياجات المتعلّمين التواصلية.

كما تؤكد النتائج المتوصّل إليها في تدريس مادة القواعد أنّ:

– الهدف الأساسي من تدريس القواعد اللغوية ليس جعل المتعلّم في مراكز محو الأمية يحفظ القواعد بطريقة آلية ولكن وجب العمل على إكسابه اللغة في مواقف تواصلية حيّة بهدف تنمية المهارات التبليغية التواصلية لديه وذلك من خلال:

– إحداث توازن بين إكسابه الكفاية اللغوية والكفاية التواصلية.

فقد اتضح لنا أنّ ثمة ضعفا واضحا في مستوى تحصيل هذه الفئة لدروس القواعد المختلفة فهم يعانون صعوبات كثيرة في استيعاب مفاهيم مختلفة. وهذا يعود أساسا إلى طبيعة المادة النحوية التي تتسم بالتجريد إلى جانب ضعف بعض المعلّمين في إيصال المادة النحوية. إضافة إلى قلة الرصيد اللغوي لدى متعلّمي مراكز محو الأمية. كما أنّ الطريقة المعتمدة في تدريس مادة القواعد لا تحرك في المتعلم جانب الإبداعية والقدرة على توظيف الأشكال اللغوية المختلفة التي يتعرض إليها وإنّما هي طريقة تركّز على تعليم المتلقي إنتاج قوالب لغوية مطابقة للأصل. والهدف الأساسي من تدريس مادة القواعد ليس جعل المتعلّم يدرك النظام اللّغوي بالسماع والاستيعاب والتكرار فحسب ،وإنّما إضافة إلى ذلك إنتاج تراكيب لغوية والقدرة على توظيفها بشكل فعّال في العملية التواصلية.

– رغم أن الكتب والمناهج الخاصة بمراكز محو الأمّية قد وفقت إلى حدّ ما في تبني أساسيات المقاربة البنيوية وتكييفها مع طبيعة التدريس إلى جانب الطرائق المستحدثة كفكرة المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصّية. إلاّ أنّ التركيز على المحتويات اللغوية دون المحتويات التواصلية جعل هذه المقاربات بعيدة عن تحقيق الأهداف المنشودة. إلى جانب أن الفكر

التربوي عندنا لا يزال تحت قيود الطابع الكلاسيكي الذي ما يزال يعتمد على التحفيظ الآلي للجوانب اللغوية، وعليه لابد من إعادة النظر فيه واستبداله بطريقة أكثر نجاعة تتيح للمتعلّم فرصة التدريب وتعتمد على المبادئ الحديثة في التدريس، بعدم عزل العناصر اللّغوية عن بعضها البعض أو بعزلها عن سياقها الذي يتم إنتاجها فيه، وإنّما بالنظر إليها في إطار نظام متكامل يوظف في سياق اجتماعي معيّن؛ أي بالنظر إلى اللّغة باعتبارها وسيلة توظّف في سياق اجتماعي حسب ما تنادي إليه المقاربة التواصلية في تعليم اللّغات.

قائمة المصادر والمراجع

المصادر والمراجع

القرآن الكريم

1 –المعاجم:

– ابن فارس أحمد، مقاييس اللغة، تح: محمد عبد السلام هارون، دار الجبل، بيروت، ط1، 1992م.

–ابن منظور جمال الدين، لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مراجعة المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 2003م.

–اللقاني أحمد حسين، معجم المصطلحات التربوية المعرفة في مناهج و طرق التدريس، عالم الكتب ،القاهرة،ط2،1999م

– لالاند أندري، موسوعة لالاند الفلسفية، تعريب خليل أحمد خليل، إشراف أحمد عويدات، منشورات عويدات، بيروت، ط2، 2001م.

– مجمع اللغة العربية، المعجم الوجيز، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، د.ط، 1991م.

– مجمع اللغة العربية، المعجم الوسيط، الإدارة العامة للمعجمات وإحياء التراث، إسطنبول، 1989م.

2– المصادر والمراجع باللغة العربية:

– إبراهيم عبد العليم، الموجّه الفني لمدرس اللغة العربية، دار المعارف، القاهرة، ط13، د.ت.

– إبراهيم نبيلة ، القارئ في النص، مجلة فصول، القاهرة، ع 01، المجلد5، 1984م.

–ابن جني أبو الفتح عثمان،الخصائص، تح :محمد علي النجار،الهيئة المصرية العامة للكتاب،القاهرة،ط 3،1406 هـ،1986م.

. ابن جنّي أبو الفتح عثمان، اللُّمَعْ في العربية، تح: سميح أبو مغلي، دار مجدلاوي للنشر، عمان، ط1، 1988م.

– ابن خلدون عبد الرحمن، المقدمة، دار الكتاب اللبناني، بيروت ، 1956م.

– ابن هشام الأنصاري، مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، تح: سعيد الأفغاني، دار الفكر، لبنان، ط2، 1969م.

– ابن يعيش موفق الدين ، شرح المفصّل، إدارة الطباعة المنيرية، مصر، ط1، د.ت.

– الإستربادي رضي الدين محمد بن الحسن، شرح الكافية في النحو لابن الحاجب، الشركة الصحفية العثمانية، بيروت، 1310هـ.

– إفيتش ميلكا، اتجاهات البحث اللساني : تر، سعد مصلوح ووفاء كامل، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر،1996م.

– إمام إبراهيم، الإعلام والاتصال بالجماهير، مكتبة الأنجلو مصرية، القاهرة، 1986م.

- الباري حسن، عصر تشوبه العقل العربي وهموم التربية اللغوية، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية، ط1، 1999م.

- بدران شبل وآخرون، التنمية الثقافية والتنوير-مدخل إلى محو الأمية، دار قباء للنشر والتوزيع، القاهرة، ، 2003م.

- بسيوني فؤاد متولي، مشكلة الأمية، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر ، 1998م.

- بلعيد صالح، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2000م.

- بوحساين نصر الدين ، مدخل إلى اللسانيات التطبيقية – تعليميات اللغات، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو ، 2012م.

- بوشوك مصطفى بن عبد الله، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، مطبعة الهلال، الرباط، ط3، 1994م.

- تركي رابح ، مشكلة الأمية في الجزائر، الشركة الوطنية للنشر والتوزيع، الجزائر ، 1981م.

– الجاحظ أبو عثمان عمرو بن بحر، البيان والتبيين، تح: محمد عبد السلام هارون، مكتبة الخفاجي، القاهرة ، د.ت.

– جاكوبسون رومان، قضايا الشعرية، تح: محمد الوالي ومبارك رضوان، دار توبقال للنشر، المغرب، ط1، 1988م.

– الجرجاني عبد القاهر، أسرار البلاغة، تح: محمد سيّد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، د.ت.

– الجرجاني عبد القاهر، دلائل الإعجاز، تح: محمد سيّد رضا، دار المعرفة، بيروت، ط2، د.ت.

– جحفة عبد المجيد، مدخل إلى الدلالة الحديثة، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء– المغرب،ط1 ، 1999م.

– جميل عبد المجيد، البديع بين البلاغة العربية واللسانيات النصية، الهيئة المصرية للكتاب، القاهرة ، 1998م.

– حبيبي ميلود، التواصل التربوي وتدريس الأدب، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 1993م.

– حمادي صمود، التفكير البلاغي عند العرب، أسسه وتطوره إلى القرن السادس، منشورات الجامعة التونسية، تونس.

– خطابي محمد، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، دب، ط1، 1999م.

– خليل حلمي، دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية د.ط، 2000م.

– الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: "الفنولوجيا، مدخل إلى علم اللسان الحديث"، موفم للنشر، الجزائر ، 2007م.

– الحاج صالح عبد الرحمان، بحوث ودراسات في اللسانيات العربية: "النحو العربي والبنيوية واختلافاهما النظري والمنهجي"، موفم للنشر، الجزائر، 2007م.

– الخويسكي زين كامل، المهارات اللغوية (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وعوامل تنمية المهارات اللغوية عند العرب وغيرهم)، دار المعرفة الجامعية، سوريا، 2000م.

– الدريج محمد، تحليل العملية التعليمية، قصر الكتاب، البليدة، ط2، 1991م.

– الدريج محمد، مدخل لمقاربة التعليم بالكفاءات، قصر الكتاب، البليدة، ط1، 2004م.

– الدليمي طه علي حسين وآخرون، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان–الأردن، ط1، 2005م.

– الراجحي عبده، النحو العربي والدرس الحديث، دار النهضة العربية، بيروت، ط1، 1986م.

– رجب فوزي طه إبراهيم، المنهاج المعاصرة، منشأة المعارف الإسكندرية، القاهرة، ط1991،1م.

– الركابي جودت، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر المعاصر، دمشق، ط2، 1986م.

– ريان فكري حسين، تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها، ، مكتبة الفلاح، الكويت، ط1، 1981م.

– زرهوني الطاهر، التعليم في الجزائر قبل وبعد الاستقلال، موفم للنشر، الجزائر، د.ط، 1993م.

– زريق معروف، كيف نعلم الخط العربي،دار الفكر المعاصر ،بيروت،ط1، 1985م.

زكريا ميشال، الألسنية (علم اللغة الحديث، مبادئها وأعلامها)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1980م.

– زكريا ميشال، الملكة اللسانية في مقدمة ابن خلدون، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، 1986م.

– زكريا ميشال، مباحث في النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط2، 1985م.

– الزمخشري أبو القاسم محمود بن عمر، المفصل في علم العربية، دار الجيل، بيروت ، د.ت.

– السد نور الدين، الأسلوبية وتحليل الخطاب، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، ، 1997م.

– سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، دب، ط1، 2003م.

– سمك محمد صالح، فن تدريس اللّغة العربية وانطباعاتها المسلكية وأنماطها العملية، جامعة الأزهر، كلية التربية، مكتبة الأنجلو مصرية، 1975م.

– سيبويه أبو بشر عمرو بن عثمان، الكتاب، تح وشرح:محمد عبد السلام هارون، دار العلم، القاهرة، ط3، 1310هـ/1966م.

– السيوطي جلال الدين، المزهر في علوم اللغة وأنواعها، مكتبة دار التراث، القاهرة، د.ت.

– شحاتة حسن، تعليم اللغة العربية، بين النظر والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية القاهرة، 2000م.

– طالب الإبراهيمي خولة، مبادئ في اللسانيات، دار القصبة للنشر، الجزائر، 2000م.

– طعيمة رشيد أحمد، الأسس العامة لمناهج تعليم اللغة العربية إعدادها وتطويرها وتقويمها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط1، 1998م.

– طعيمة رشدى أحمد، المهارات اللغوية مستويات تدريسها وصعوبتها، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006م.

–عبد الله سعيد،التكامل بين التقنية واللغة عالم الكتب للنشر والتوزيع ،القاهرة،ط1، 2006 م .

–العبد محمد، اللغة والإبداع الأدبي، دار الفكر للدراسات والنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، 1989م.

- العبد محمد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، 2005م.

- العبد محمد، قضايا معاصرة في الدراسات اللغوية والأدبية، عالم الكتاب، القاهرة، ط1، 1989م.

- عبد المنعم سيّد عبد العال، طرق تدريس اللغة العربية، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة،1987م.

- عشير عبد السلام، الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، منشورات Top Editionط1، 2007م.

- عصفور جابر، الصورة الفنية في الموروث النقدي والبلاغي، دار الثقافة، القاهرة،1974م.

- عياشي منذر، الأسلوبية وتحليل الخطاب، مركز الإنماء الحضاري، ط1، 2000م.

- العيساوي عبد الرحمن، تصميم البحوث النفسية والاجتماعية والتربوية، دار الراتب الجامعية، بيروت، ط1، 1999م.

- عيسى سميح، على طريق محو الأمية في القطر السوري، منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي، دمشق ، 2003م.

- غريب عبد الكريم وآخرون: طرق وتقنيات التعليم (من أسس المعارف إلى أساليب تدريسها)، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992م.

- غريب عبد الكريم، المقارنة السلوكية لبيداغوجيا الأهداف، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 1992م.

- غطاس شريفة وآخرون، منهاج اللغة العربية, ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008م.

- غطاس شريفة، كتاب رياض النصوص، الرابعة ابتدائي، ديوان المطبوعات المدرسية، الجزائر، 2008-2009م.

– قلاتي إبراهيم، قصة الإعراب، دار الهدى، الجزائر، ، 2000م،.

– اللقاني أحمد حسين، المناهج بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب، مصر، ط4، 1995م.

– لوصيف الطاهر ، منهجية تعليم اللغة وتعلّمها، إشراف: خولة طالب الإبراهيمي، أطروحة ماجستير، الجزائر، 1986م.

– ماكسي محمد ، ديداكتيك القراءة المنهجية مقاربات وتقنيات، دار الثقافة مطبعة النجاح الجديدة، دار البيضاء، ط2، 2000م.

– مدكور علي أحمد، تدريس اللغة فنون اللغة العربية، معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة، دار الشواق للنشر والتوزيع، القاهرة ، 1991م.

–مدكور علي أحمد،طرق تدريس اللغة العربية،دار الميسرة،عمان،ط1،2007م.

– المسدي عبد السلام ، الأسلوبية والأسلوب، دار العربية للكتاب،تونس ، ط2.

– مومن أحمد، اللسانيات النشأة والتطور، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط3، 2007م.

– نايت سليمان طيب وآخرون، المقاربة بالكفاءات أو مفاهيم بيداغوجيا جديدة في التعليم، دار الأمل، الجزائر، ط1، 2004م.

–الوعر مازن، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، دار طالاس، بيروت، ط1، 1988م.

3–المصادر و المراجع المترجمة

– شارودور باتريك ومانقنو دمينيك، معجم تحليل الخطاب، تر: حمادي صمود وعبد القادرالمهيري،دار سيناترا المركز الوطني للترجمة،تونس،2008م.

– دوني جيرار، التمارين البنيوية بين النظرية والتطبيق، ترجمة: محمود حمود، مجلة الآفاق التربوية، وزارة التربية الوطنية، المغرب، ع 12، 1998م

– ديان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ تدريس اللغات، تر: عائشة موسى سعيد، مطابع جامعة الملك سعود، الرياض، 1985م

– دي بوجراند روبرت، النص والخطاب والإجراء، تر: تمام حسان، ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998م.

– ديكرو أوزفالد، جان ماري سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط2، 2007م.

– كوردير، مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري، مجلة اللسان العربي الصادر بالرباط، ج1، مجلد 14، 1976م.

–مارتيني أندري، مبادئ ألسنية عامة، تر: ريمون رزق الله، دار الحداثة، بيروت، ط1، 1990م.

4–المجلات و الدوريات:

– بوحساين نصر الدين ،مفهوم اللغة الانتقالية في تعليم اللغات،مجلة التبيين،المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر،ع2005،24م.

– الحاج صالح عبد الرحمان، التحليل العلمي للنصوص بين علم الأسلوب وعلم الدلالة والبلاغة العربية، مجلة المبرز، الجزائر، ع 06، جويلية/ديسمبر 1995م.

– الحاج صالح عبد الرحمان، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرِّسي اللّغة العربية، مجلة اللسانيات الصادرة بالجزائر، ع 4، 1974/1973م.

– شكري فيصل "قضايا اللغة العربية المعاصرة"، مجلة اللسان العربي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الرباط، ع 26، 1407هـ/1986م

– الفارابي عبد اللّطيف، خطاب اللسانيات في التربية، مجلة ديداكتيكا، الشركة المغربية للطباعة والنشر، المغرب،ع2 ،1992م

– لوصيف الطاهر، المقاربة التبليغية وتعليم وتعلم اللّغات، مجلة تعليمية اللغات–قضايا وتساؤلات–، جامعة الجزائر، كلية الآداب واللّغات، ع 3، 2004م.

– المجلة المغربية لعلوم التربية "التدريس"، أعمال الندوة المغاربية، محو الأمية والمحيط الاجتماعي والثقافي، جامعة محمد الخامس منشورات كلية علوم التربية، الرباط، ع18،1991م.

– يحياتن محمد، من أجل تجديد النظر في مناهج تدريس اللغات الأجنبية في معاهد اللغة العربية وآدابها، مجلة الخطاب، جامعة تيزي وزو، الجزائر، ع1، 1996م.

– يحي علي أحمد، النظام التربوي وإثارة الدافعية إلى القراءة لدى المتعلمين في مختلف مراحل التعليم، عن محاضرات المركز العربي للبحوث التربوية للدول الخليج، الدورة الثانية،أفريل،1995م.

5–الوثائق:

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، (الأندراغوجيا)،ملحقة بجاية، 2009م.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، البعد التاريخي لاستراتيجية الجزائر في محو الأمّية، 2006م.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، التسيير والتنظيم البيداغوجي في محو الأمية، أزراج عمر، مفتش محو الأمّية لملحقة بجاية، 2010/2009م.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، عناصر استراتيجية وطنية لمحو الأمّية، 2006م.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، دليل المنشط المستوى الثاني والثالث– سلسلة أتعلم أتحرر–، إعداد: ابن جديد بوجمعة.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، دليل كتاب اللّغة العربية المستوى الأول، جذع مشترك، لغراب عبد القادر – شاوش محمد – عويس عبد الله.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، كتاب اللّغة العربية المستوى الثاني – سلسلة أتعلم أتحرر–.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، كتاب اللّغة العربية المستوى الثالث – سلسلة أتعلم أتحرر–.

– منهاج اللّغة والآداب العربية السنوات الأولى والثانية والثالثة ثانوي.

– الديوان الوطني لمحو الأمّية وتعليم الكبار، مناهج محو الأمّية وتعليم الكبار والوثائق المرفقة (اللّغة العربية، الرياضيات).

– الديوان الوطني لمحو الأمية، كتاب اللّغة العربية مستوى أول جذع مشترك.

-الكتب باللغة الأجنبية:

-Benveniste Emil, problème de linguistique générale, édition galiner, Paris, 1995.

- Bloomfield Leonard: le langage, trad: Française, Jamick, Cagio, Ed Payot, 1970.

- Bournoux Daniel, introduction aux sciences de la communication, éd, la découverte, Paris.1992

- Chomsky Noam, George A. Miller: l'analyse formelle des langues naturelles, trad français de Pr. Richard/ N. Runet, ed Gautier, Paris ,1968.

- Delattre. G, Les différents types exercices structuraux, in les exercices structuraux pour quoi faire?, Hachette, Paris, 1971.

- Dubois et coll: dictionnaire de linguistique, ed: librairie Larousse, Paris, 1973

- Ducrot Osweld, dire et ne pas dire, 3éme édition, Ermann, Paris, 1991.

- Elwurd. R, pour aborder la linguistique, tome1, 7ème édition, E,S,F. Paris, 1993.

- Jakobson.R, Essaie de linguistique générale, tom1, les fonctions du langage, traduit et préface par Nicolas Runet, les éditions de minuit 1963.

_ Judith. lazar, science de la communication; que sais je? 2me édition, édition, dahlab .1980

- Hadj Saleh Abderrahmane, Linguistique Arabe et linguistique générale, essai de méthodologie et d'épistémologie du ilm - ALARABIYYA, TOME II, Paris,1979.

- H. Besse,R . Porquier, grammaire et didactique des langues, Hatier-credif, Paris, 1991.

-H. Besse et R. Galisson, polémique en didactique du renouveau en question, Clé international. paris.1980.

- Hymes. D, Vers la compétence de communication, traduction de France Mugler and Marshalle, les éditions didier, Paris, 1991.

- Galisson. R et Coste. D, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976.

- Knox. A.B. Adult development and learning. San Francisco, Jossey-Bass 1977.

_ KOUDACHE Malika ,La langue des Neo- Alphabétisés, la langue arabe standard en Algérie: contributions à une Analyse des productions écrites des sujets berbérophones et/ou Arabophones. These doctorat sous la direction de Louise Dabéne, 2003.

_ KOUDACHE Malika,Tannant Usley n Islmaden n Tmazigt (stage de perfectionnement des enseignants de la langue Amazighe),les haut commissariat de l'amazighité ,Alger,2004.

- Moirand Sophie, Enseigner à communiquer en langue étrangère, collection f, HaCHette, Paris, 1982.

- Mucchelli Alex, nouvelles méthodes d'étude des communications: éd, Armand Colin.paris.1995.

- Mucchelli Roger, communication et réseaux de communications 6° édition, les éditions ESF, entreprise moderne de ditims librairies techniques.1998.

-TALEB IBRAHIMI Khaoula, Les Algériens et leur (s) langue (s), 2eme édition, les édition ELHIKMA, Alger, 1997.

- Widdowsson.H. G: une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de K et G blamant, Hatier- Credif, Paris, 1978.

ملاحق

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، قالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

.....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

.....

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

.....

د - كيف هو العلم ؟

.....

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي ..... مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل..... المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ...هـ، إنه نص مقدس نزل..... السماء، وقد كُتِب..... غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان...أبي ذكرى غالية أحتفظ...هـ، أقرأه..... حين لآخر، وأترحّم..... روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.		
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.		
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.		
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.		

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخراتها، أو إنّ وأخواتها.

1 -..... العلم نورٌ.

2 -.....الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - .....العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - .....الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - .....ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل..... الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - .....حائراً طول الليل.

8 - .....الفقر ما يرغبه الناس.

9 - .....يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم02

استبيان خاص بالمنشطين.

أخي المنشّط، أختي المنشّطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط:

مرسم نعم ☐ لا ☐

الأقدمية:

* عدد المتعلمين في الصف:

سن المتعلمين: متوسط ☐ متقدم ☐ مزيج ☐

* ما هي وضعية الصف؟

جيدة ☐ متوسطة ☐ فوق المتوسط ☐ سيئة ☐

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

.....

.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ – مادة القراءة .....

.....

.....

ب – مادة القواعد: .....

.....

.....

.....

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ – نصوص القراءة ☐ نعم ☐ لا

ب – مادة القواعد ☐ نعم ☐ لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. ☐
- في مادة النحو والإعراب ☐
- في مادة الصرف ☐
- في التعبير الشفوي ☐

- في التعبير الكتابي ☐

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة ☐
- لصعوبة مادة النحو والصرف ☐
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق ☐
- لكبر سنّه ☐
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية ☐

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟

.....

.....

.....

.....

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ – التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☐

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

.....

.....

.....

.....

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

.....

.....

.....

.....

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغةالعربية الفصحى ☐
- التداخل بين الفصحى والعامية ☐

- التداخل بين الفصحى والفرنسية ☐
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ☐
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد (نحو وصرف) ☐
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة ☐

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

.....

.....

.....

.....

.....

.....

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

.....

.....

.....

.....

.....

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتيْ القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟(ماذا تقترحون كبديل ؟).

.....

.....

.....

.....

.....

.....

ملحق رقم 3:

المواضيع المقترحة في مادة التعبير الكتابي:

* تحدّث عن التحضيرات التي تسبق يوم عيد الأضحى.

* أُكتبْ فقرة تتحدث فيها عن عملية جني الزيتون، وكيفية حصولها.

ملحق رقم 4:

نماذج عن إجابات المتعلمين على التمارين المقترحة في مادة النحو والصرف، من خلال المقاربة النصية.

ملحق رقم 5:

نماذج من تعابير المتعلّمين

ملحق رقم (6)

نماذج من إجابة المعلّمين (المنشّطين)

ملحق رقم 4:

نماذج عن إجابات المتعلمين على التمارين المقترحة في مادة النحو والصرف، من خلال المقاربة النصية.

الملحق رقم 1 :

* التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياءُ امرأةٌ قاربتْ الخمسين من عمرها، أحبّتْ زراعةِ الأرضِ، وتربيةَ الحيواناتِ. تسكنُ منطقةً ريفيةً، هواؤُها عليلٌ، وماؤُها باردٌ، السماءُ زرقاءُ، والشمسُ ساطعةٌ، منطقةٌ مليئةٌ بأشجارِ الزيتونِ.

علياءُ لم تدخلْ المدرسةَ أبداً، وكانتْ لا تعرفُ القراءةَ والكتابةَ، لكنّها الآنَ أصبحتْ تلميذةً طموحةً في المستوى الثالثِ من فُصولِ محوِ الأميّةِ. تُقْبِلُ على الدروسِ يومياً، مُتَلَهِّفَةً لتتعلّمَ القراءةَ والكتابةَ والحِسابِ، فهي تُدْرِكُ أنَّ العِلْمَ نُورٌ يَهْديها ويُساعدها على متاعبِ الحياةِ، ويُعينُها لترقَى وتَسْعَدَ في حيَاتِها، وأنّ الجهلَ ظلامٌ دامِسٌ يُحيطُ بها منْ كُلِّ جانبٍ، يُعَرْقِلُ تحَضُّرَها.

بالعلم شَمْسُ الحَيَاةِ تُشْرِقُ دائماً، وبِهِ نَنْفُضُ غُبارَ الجَهْلِ، ونَدْخُلُ عَالَمَ المَعْرِفَةِ. العِلْمُ مَحْمودٌ، وبِهِ تَعْرِفُ الفَتَاةُ المُتعَلِّمَةُ حُقُوقَها، فالتسَلَّح بِهِ واجِبٌ، لِذَلِكَ يَنْبَغِي أَنْ يَسْلُكَ المَرْءُ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ العِلْمَ لِيُفْلِحَ في حيَاتِهِ، لأَنَّ كُلَّ مَنْ يَجْتَهِدُ يَنْجَحُ، ويَنَالُ مَا يَسْتَحِقُّ. لَمْ نَجِدْ ولَنْ نَجِدَ أَعْظَمَ مِنَ العِلْمِ فِي الحَيَاةِ، فأقبِلُوا عَلَيْهِ، وانْهَلُوا مِنْهُ.

التمرين الأول: ضَعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
- علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها. - ريفية، هواؤها عليل وماؤها - بارد، السماء زرقاء، الشمس ساطعة - علياء تدخل المدرسة - الجهل ظلام دامس - العلم ليفلح لعلم تنعس الحياة - العلم محمود	- أحب زراعة الأرض تربية أصبحت تلميذة طموحة، تقبل على الدروس يوميا، يسعيها الشباب - ترك العلم تور يهديها يساعدها - نال ما يستحق يعزق - تشرق دائما - تنفض عار الجهل - لتسلح تعرق القراءة الكتابة

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

ا - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة ريفية.....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

المنطقة التي تسكن فيها علياء السماء زرقاء.....

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

تفعل علياء كل يوم تقبل على الدروس يوميا.....

د - كيف هو العلم ؟

العلم نور / العلم محمود

هـ - من الذي يُعينها على متاعب الحياة ؟

.....يعينها على متاعب الحياة علمها.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

..تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

..ينبغي أن يسلك طريقا يمنحه العلم ليفلح في حياته

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل / الفاعل / المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أحيت زراعة الأرض	أحيت	علياء	زراعة
أصبحت تلميذة طموحة	أصبحت	تلميذة	طموحة
تدخل علياء المدرسة	تدخل	علياء	المدرسة
تشرق الحياة دائما	تشرق	الحياة	دائما
تسكن الفتاة منطقة	تسكن	الفتاة	منطقة
تدرك العلم نور	تدرك	العلم	نور
تدخل عالم المعرفة	تدخل	عالم	المعرفة

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
أحيت	تسكن	إقبلوا
أصبحت	تدخل	إعملوا
كانت	تسعد	
تدخل	يسلك	
قاربت	ينجح	
	تعرف	
	يستحق	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدّي بخطّ، والفعل اللازم بخطّين في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
تربية	الحيوانات
محو	الأمية
ظلام	الجهل

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
ريفية	يوميًا
مليئة	دائمًا
دامسٌ	طريقًا
متلفّقة	طموحة

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم	و	في
أن			على
			إلى

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب(عن، إلى، من، في، ب، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل إلى المدينة وقال لي: لا تلْعبْ به، إنه نص مقدّس نزل من السماءِ، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقيَ المصحف الذي كان عن أبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه من حين لآخر، وأترحّم على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
ا - أحبّت زراعة الأرض وتربية الحيوانات.	تقبلان على الدرس يوميا متلهفتان لتتعلم القراءة والكتابة والحساب	تقبلن على الدرس يوميا المتلهفات لتتعلم القراءة والكتابة والحساب
ب - تُقْبِل على الدروس يومياً متلهّفةً لتتعلّمَ القراءة والكتابة والحساب.	بالعلم تعرفان الفتاتان المتعلمتان حقوقهن	بالعلم تعرفن الفتيات حقوقهن
ج - بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.	بالعلم تعرفان الفتاتان المتعلمتان حقوقهن	بالعلم تعرفن الفتيات حقوقهن
د - ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً يبتغي فيه العلم ليُفْلِح في حياته.		

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	المبتدأ	الخبر	نوعه

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل الآتية باستعمال كان وأخواتها، أو إن وأخواتها.

1 -..... العلمَ نورٌ.

2 -..... الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 -..... العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعةَ.

4 - ..... الأميرُ عبدُ القادرِ أميراً عربياً.

5 - .....ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل.....الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عُقَدٍ في السلوك.

7 - .....حائراً طول الليل.

8 - .....الفقر ما يرغبه الناس.

9 - .....يرتجف كمن به حمّى.

الملحق رقم 1:

* التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياءُ امرأةٌ قاربتْ الخمسين من عمرها، أحبّتْ زراعةِ الأرضِ، وتربيةَ الحيواناتِ. تسكنُ منطقةً ريفيةً، هواؤُها عليلٌ، وماؤُها باردٌ، السماءُ زرقاءُ، والشمسُ ساطعةٌ، منطقةٌ مليئةٌ بأشجارِ الزيتونِ.

علياءُ لم تدخلْ المدرسةَ أبداً، وكانتْ لا تعرفُ القراءةَ والكتابةَ، لكنّها الآنَ أصبحتْ تلميذةً طموحةً في المستوى الثالثِ من فُصولِ محوِ الأميّةِ. تُقْبِلُ على الدروسِ يومياً، مُتَلَهِّفَةً لتتعلّمَ القراءةَ والكتابةَ والحِسابِ، فهي تُدْرِكُ أنَّ العِلْمَ نُورٌ يَهْدِيها ويُساعدها على متاعبِ الحياةِ، ويُعينُها لترقَى وتَسْعَدَ في حيَاتِها، وأنّ الجهلَ ظلامٌ دامِسٌ يُحيطُ بها منْ كُلِّ جانبٍ، يُعَرْقِلُ تحَضُّرَها.

بالعلم شَمْسُ الحَيَاةِ تُشْرِقُ دائماً، وبِهِ نَنْفُضُ غُبارَ الجَهْلِ، ونَدْخُلُ عَالَمَ المَعْرِفَةِ. العِلْمُ مَحْمودٌ، وبِهِ تَعْرِفُ الفَتَاةُ المُتعَلِّمَةُ حُقُوقَها، فالتسَلَّح بِهِ واجِبٌ، لِذَلِكَ يَنْبَغِي أَنْ يَسْلُكَ المَرْءُ طَرِيقًا يَبْتَغِي فِيهِ العِلْمَ لِيُفْلِحَ في حيَاتِهِ، لأَنَّ كُلَّ مَنْ يَجْتَهِدُ يَنْجَحُ، ويَنَالُ مَا يَسْتَحِقُّ. لَمْ نَجِدْ ولَنْ نَجِدَ أَعْظَمَ مِنَ العِلْمِ فِي الحَيَاةِ، فأقبِلُوا عَلَيْهِ، وانْهَلُوا مِنْهُ.

التمرين الأول: ضَعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
عَلْيَاءُ امْرَأَةٌ قَارَبَتِ الخَمْسِينَ عُمْرَهَا، تَرْبِيَةُ الحَيَوَانَاتِ تَسْكُنُ مَنْطِقَةً الشَّمْسُ سَاطِعَةٌ مَنْطِقَةٌ، مُتَلَهِّفَةٌ لِتَعَلُّمِ القِرَاءَةِ الكِتَابَةِ الحِسَابِ، الجَهْلُ ظَلَامٌ دَامِسٌ يُحِيطُ بِهَا مِنْ كُلِّ جَانِبٍ، العِلْمُ لِيُفْلِحَ كَبَايَةٍ،	أَحَبَّتْ زِرَاعَةَ الأَرْضِ، كَانَتْ تَعْرِفُ القِرَاءَةَ الكِتَابَةَ، يُعْزَلُ تَحْضُرُهَا، يَتَهَدَّدُ يَنْجَحُ فَأَقْبَلُوا هُلُومِنْهُ

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

ا - أين تسكن علياء ؟

تَسْكُنُ عَلْيَاءُ مَنْطِقَةً رِيفِيَّةً

.....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

رِيفِيَّةٌ

.....

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

أَحَبَّتْ زِرَاعَةَ الأَرْضِ تَقْبِلُ عَلَى الدَّرْسِ

.....

د - كيف هو العلم ؟

يُفْلِحُ غُبَارَ الجَهْلِ

.....

هـ - من الذي يُعينها على متاعب الحياة ؟

.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل / الفاعل / المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أَحَبَّتْ زراعةَ الأرض	أَحَبَّتْ	عَلياء	زراعةَ
كانتْ تعرفُ القراءةَ	كانتْ	تَعرفُ	القراءةَ
تَعينُها تَسعدُ حياتَها	يعينها	تَسعد	حياتها
تنفضُ غبارَ الجهلِ	تنفض	غبار	الجهل
تَدخلُ عالمَ المعرفةِ	تدخل	عالم	المعرفةِ
تعرفُ الفتاةُ المتعلمةُ	تعرف	الفتاة	المتعلمةُ
يجتهدُ يَنجح	يجتهد	علياء	ينجح

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
أحبتْ	تَدخل	فأقبلوا
كانتْ	تساعدها	وانهلوا
تَسعد	تدخل	
تَسكن	يُحوّل	
	تُقبل	
	ينجح	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدّي بخطّ، والفعل اللازم بخطّين في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
بأشجار	الزيتون
شعبٌ	الحياة
تنفض	الجهل

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
ريفية	منطقة
طويلة	دائمًا
متلهفة	طريقًا
المتعلمة	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
أنْ	لَمْ	و	على
لَنْ	لا		في
			مِنْ

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب(عن، إلى، من، في، ب، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعبْ به إنه نص مقدّس نزل بالسماءِ، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان عن أبي ذكرى غالية أحتفظ به أقرأه حين لآخر، وأترحّم بروح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
ا - أحبّت زراعة الأرض وتربية الحيوانات.	أحبّتا زراعة الأرض	أحببتُ الحيوانات
ب - تُقْبِل على الدروس يومياً متلهّفةً لتتعلّمَ القراءة والكتابة والحساب.	تُقْبِلان على الدرس يوميا	مُتلهّفاتٌ
ج - بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.	بالعلم تعرفان الفتاة	المُتعلماتُ حقوقها
د - ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً يبتغي فيه العلم ليُفْلِح في حياته.		

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	المبتدأ	الخبر	نوعه

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل الآتية باستعمال كان وأخواتها، أو إن وأخواتها.

1 -..... العلمَ نورٌ.

2 -..... الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 -..... العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعةَ.

4 - ..... الأميرُ عبدُ القادرِ أميراً عربياً.

5 - .....ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل.....الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عُقَدٍ في السلوك.

7 - .....حائراً طول الليل.

8 - .....الفقر ما يرغبه الناس.

9 - .....يرتجف كمن به حمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هَوَاؤهَا عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مَليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أَصْبَحَت تِلْمِيذَة طموحة في المُسْتوى الثَالِثَ من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنَ الْعِلْمُ نُورٌ يَهْدِيهَا وَيُسَاعِدَهَا على متاعب الحياة، ويُعِينُهَا لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يُحَيطُ بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها	تحب علياء زراعة الأرض الحيوانات

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء في المنطقة الريفية، هواؤها عليل ومياهها باردة الشتاء

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

والشمس ساطعة. منطقة مليئة بأشجار الزيتون.....

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

تُقبل على الدروس يوميا.....

د - كيف هو العلم ؟

العلم نورية تشرق تشمس الحياة.....

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يعينها على متاعب الحياة

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء في حياته درب العلم ليفلح في حياته

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أحبت زراعة الأرض	أحب	ت (هي)	زراعة
لا تعرف الكتابة	تعرف	(هي)	الكتابة
تدرك أن العلم	تدرك	(هي)	العلم
يعرقل تحضرها	يعرقل	(هو)	تحضر
نتفقد غبار	نتفقد	(نحن)	غبار
تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها	تعرف	الفتاة	حقوق
يسلك المرء طريقا	يسلك	المرء	طريقا

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
قاربت	تسكن	فاقبلوا
أحبت	تدخل	
أصبحت	تعرف	وانهلوا
	تقبل	
	تتعلم	
	تدرك	
	يساعدها	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
تربية	الحيوانات
أشجار	الزيتون
مصانع	الحياة

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
	الخمسين
طموحة	يوميا
دامسة	ملتهبة
باردة	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
أنْ	لم	و	من
لأنْ	لا	ف	
لنْ			
إذا			

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِـ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل. في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ بِهِ، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القُرآن الكريم". توفي أبي رَحِمَهُ الله، وبقِيَ المُصْحَف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ بِهِ، أقرأه.. في حين لآخر، وأترحّم على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحَبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانان	أحببن زراعة الأرض وتربية الحيوانان
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تقبلان على الدروس ملتهفتان لتتعلما القراءة والكتابة والحساب	تقبلن على الدروس يوميا ملتهفان لتتعلمن القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفان الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرفن الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلكا طريقا فيه العلم ليفلحان في حياتهما	ينبغي أن يسلكوا طريقا فيه العلم ليفلحون في حياتهم

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
عالياء امرأة	عالياء	امرأة	
الشمس ساطعة	الشمسُ	ساطعةٌ	
السماء زرقاء	السماءُ	زرقاءُ	

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - ...إنّ... العلم نورٌ.

2 - ...إنّ...الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - ...كانَ...العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - ...كانَ...الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - ...كأنّ...ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل...إنّ... الأمّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - ...باتَ...حائراً طول الليل.

8 - ...كادَ...الفقر ما يرغبه الناس.

9 - ...كانَ...يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريق قاعة العلم .....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها .....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
تدخل علياء المدرسة	تدخل	علياء	المدرسة
تسكن علياء الريف	تسكن	علياء	الريف
تعرف علياء الكتابه	تعرف	علياء	الكتابه

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تقبل	
أحبت	تسكن	فاقمو
أصبحت	تدخل	انهلوا
	تشرق	

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها،	أصبحت تلميذة طموحة
القراءة والكتابة	أحبتْ زرعة الأرض،
بالعلم شمس الحياة تشرق دوماً،	تقبل على الدرس يومياً،
الشمس ساطعة	تنفض غبار الجهل
هواؤها عليل	تدخل عالم المعرفة،
	لا تعرف القراءة والكتابة

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة ريفية.

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

هواؤها عليل ومياهها بارد السماء زرقاء والشمس ساطعة منطقة مليئة بأشجار الزيتون

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

تقبل على الدروس يوميا متلهفة لتعلم القراءة والكتابة والحساب

د - كيف هو العلم ؟

مجهود به تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها والتسلح به واجب

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، ب، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه..... حين لآخر، وأترحّم على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تقبلتان على الدروس يوميا متلهفتان لتتعلمان القراءة والكتابة والحساب	تقبلن على الدروس يوميا متلهفات لتتعلمن القراءة والكتابة الحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفان الفتاتان المتعلّمتان حقوقهما	بالعلم تعرفن الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغيان أن يسلكا	

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
بفصوص	الأسبة
فرقة	القسم

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
هواؤ علیل	طريقا
ماؤها بارد	أبداً
السماء زرقاء	يوميًا
	دائمًا

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم		من
أن	لا		على
كي			في

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخراتها، أو إنّ وأخواتها.

1 -....أن.... العلم نورٌ.

2 - كانت الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - .....العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان..الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - .....ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل إن.. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - .....حائراً طول الليل.

8 - .....الفقر ما يرغبه الناس.

9 - تمنّى...يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
- عليا امرأة قاربت الخمسين من عمرها - علياء لم تذهب إلى المدرسة أبدًا	- تحب زراعة الأرض - تسكن منطقة ريفية

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة ريفية

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

المنطقة التي تسكن فيها عليا هي منطقة ريفية هواؤها عليل وماؤها عذب
يانع الأشجار زرقاء والشمس ساطعة عليها بأشعة ذهبية

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

عليا تقضي كل اليوم تقريبًا في الحقل تعمل مع أبيها في الحقل الكبير
في الصباح

د - كيف هو العلم ؟

العلم نور يضيء لصاحبه مثل ضياء الصباح

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يساعدها على متاعب الحياة .....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها .....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي على المرء أن يسلك طريق العلم ليفلح في حياته

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أسعدت تلك طمودة	أسعدت	تلك	طمودة
تعرف الفتاة المتعلمة	تعرف	الفتاة	المتعلمة

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
أسس	تسعى	أقبلوا
أصبحت	تعمل	
كانت	تعرف	واصلوا
	تسعد	
	تحرث	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
السماء	زرقاء
الشمس	ساطعة

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لن	و	في
كان	لم		على
			ب
			ل

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِـ، على).

سافر أبي ... مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل ... المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ ... إنه نص مقدس نزل ... السماء، وقد كُتِب ... غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان ... أبي ذكرى غالية أحتفظ ... أقرأه ... حين لآخر، وأترحّم ... روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبّتا	أحببن
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تُقبِلان - متلهفتان - لتتعلما	تُقبلن متلهفات لتتعلمن
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	الفتاتان المتعلمتان تعرفا	الفتيات المتعلمات تعرفن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	يسلكا نبغيا ليفلحا	يسلكوا ينبغي ليفلحوا

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	المبتدأ	الخبر	نوعه

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 كان..... العلم نورٌ.

2 كان....الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - كان..العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان..الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - كأنك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل كان. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - كان حائراً طول الليل.

8 - ليس الفقر ما يرغبه الناس.

9 - كأن يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُسينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدْ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظَمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها - أحبت زراعة الأرض - وتربية الحيوانات - هواؤها جليل - وماؤها بارد - السماء زرقاء - والشمس ساطعة - مليئة بأشجار الزيتون - علياء لم تدخل المدرسة أبدا - وأن الجهل ظلام دامس يحيطها من كل جانب -	تسكن منطقة ريفية - تقبل على الدروس يوميا - وكانت لا تعرف القراءة الكتابة يجعل تحضرها - وتدخل عالم المعرفة - وينال ما يستحق . فأقبلوا عليه - وانهلوا منه .

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء في منطقة ريفية .....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

المنطقة التي تسكن فيها علياء منطقة مليئة بأشجار الزيتون هواؤها جليل ماؤها بارد سماءها زرقاء والشمس ساطعة

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

علياء كل يوم تقبل على الدروس مختلفة لتتعلم القراءة والكتابة

د - كيف هو العلم ؟

العلم نور وهو محمود ينتفض غبار الجهل وتدخل عالم المعرفة

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يعينها على متاعب الحياة .....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها .....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريقا فيه العلم ليفلح في حياته .....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
لم تدخل علياء المدرسة	الفعل	الفاعل	المفعول به
تسكن علياء الريف	لم تدخل	علياء	المدرسة
لا تعرف علياء الكتابة	تسكن	علياء	الريف
تقبل تـ (علياء) الدروس	لا تعرف	علياء	الكتابة
يسلك المرء طريقا فيه	تقبل	تـ (علياء)	الدروس
	يسلك	المرء	طريقا فيه العلم

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تقبل	قاقبلوا
أحبت	تسكن	انهلوا
أصبحت	تدخل	
	تشرف	
	تنهض	
	يهديها	
	يساعدها	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
محو	الأمية
تشمس	الحياة
عالم	المعرفة

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
هواؤها	عليل
وماؤها	بارد
ساطعة	مشرقة
صابئة	بالأشجار

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
أنْ	لم	و	إلى
أنْ	لن	ف	في
			على
			ب

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه من حين لآخر، وأترحّم على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحِبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحبوا زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	أقبلتا على الدروس يوميا، متلهفتا لتتعلم القراءة والكتابة والحساب	أقبلوا على الدروس يوميا متلهفون ليتعلموا القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفا الفتا المتعلمتا حقوقهما	بالعلم يعرفون الفتاة المتعلمة حقوقها
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلك المرءُ طريقا فيه العلم ليفلحا في حياتهما	ينبغي أن يسلكو المرء طريقا فيها العلم ليفلحو في حياتهم

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
الشمس ساطعة من عمرها	الشمس	ساطعة	
أشجار الزيتون	أشجار	الزيتون	
العلم نور	العلم	نور	
عالم المعرفة	عالم	المعرفة	

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 -.....إنّ العلم نورٌ.

2 -.كانت الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - ظل...العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان...الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - ليتك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل إنّ.. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - بات..حائراً طول الليل.

8 - ليس...الفقر ما يرغبه الناس.

9 - .بات..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين الشمس ساطعة الأشجار الزيتون	أحبت زراعة الأرض تسكن منطقة ريفية تقبل على الدروس يوميا

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء في منطقة ريفية

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

هي منطقة جبلية بأشجار وهواؤها عليل وماؤها بارد

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم؟

علياء كل يوم تقبل على الدروس مبتهجة لتتعلم القراءة والكتابة
علياء تزرع الأرض وتربية الحيوانات

د - كيف هو العلم ؟

العلم هو نور محمود به نتغلب عبار الجهل عالم المعرفة

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم الذي يعينها لترقى وتسعد في حياتها

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة جميع ما تسلح به

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريق العلم الصالح في حياته لأنه كل من يجتهد ينجح ويسأل ما يسره

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
تسكن منطقة ريفية	تسكن	منطقة	ريفية
لم تدخل علياء المدرسة	لم تدخل	علياء	المدرسة
لا تعرف علياء الكتابة	لا تعرف	علياء	الكتابة

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تدخل	فانطلوا
كسبت	تدرك	انطلوا
اصبحت	تشرق	
	تقبل	
	تسكن	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة عالم	الأرض المعرفة
عباد شمس	الجهل الحياة
تربية	الحيوانات
محو	الأمية

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
زرقاء	عليل متلهفة
بارد عليل	
ساطعة	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
أن	لم	و	على

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على.. غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه من حين لآخر، وأترحّم.....على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات.	أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تُقبلان على الدروس يوميا متلهفتان لتتعلم القراءة والكتابة والحساب	تُقبلن على الدروس يوميا متلهفات ليتعلمن القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرف الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرف الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلك المرآن طريقا فيه العلم ليفلحان في حياتهما.	ينبغي أن يسلكن النساء طريقا فيه العلم ليفلحن في حياتهن

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
العلم نور الشمس ساطعة الجهل ظلام	العلم الشمس الجهل	نور ساطعة ظلام	مفرد مفرد مفرد

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - لكن..... العلم نورٌ.

2 - كان...الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - لكن....العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان..الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - ..كأنك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل..لكن. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل مِن عقد في السلوك.

7 - ..كان..حائراً طول الليل.

8 - ..لكن..الفقر ما يرغبه الناس.

9 - ..كان..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
السماء زرقاء والشمس ساطعة منطقة مليئة بأشجار الزيتون	أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات تسكن منطقة رفيعة

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن منطقة ريفية هواؤها عليل السماء زرقاء والشمس ساطعة

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

منطقة التي تسكنُ فيها علياء مليئة بأشجار الزيتون.....

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

كانت علياء تربي الحيوانات وتحب زراعة الأرض.....

د - كيف هو العلم ؟

العلم محمود.....

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

يعينها على متاعب الحياة هو العلم.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها و الرعاية و الكتابة.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يفعل المرء في حياته أن يتعلم ليصبح جيداً.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
تسكن عليا ريفية	لم تدخل	عليا	المدرسة
لم تدخل عليا المدرسة	تسكن		الريفة
لا تعرف عليا الكتابة	لا تعرف		الكتابة

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تقبل	فاقبلوا
أحبت	تسكن	انعلو
أصبحت	تدخل	
	تشرق	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
سمس	الحياه
صدو	الأهية
عالم	المعرفة

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
[illegible]	زرقاء رقيقة

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم	و	على
			في
		ثم	إلى

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لـ، على).

سافر أبي .إلى. مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل.في. المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ.به.، إنه نص مقدس نزل .من. السماء، وقد كُتِب.على. غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان.لأبي ذكرى غالية أحتفظ.به.، أقرأه.منه. حين لآخر، وأترحّم.....عليه.روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحببن زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تقبلان على الدروس يوميا متلهفتان لتتعلما القراءة والكتابة والحساب	تقبلن على الدروس يوميا متلهفات لتتعلمن القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفان الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرفن الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلك المرءان طريقا فيه العلم ليفلحا في حياتهما	ينبغي أن يسلكن المرءات طريقا فيه العلم ليفلحن في حياتهن

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
العلم نور	العلم	نور	
الشمس ساطعة	الشمس	ساطعة	

التمرين **الثاني عشر**: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - كان... العلم نورٌ.

2 - إنّ.....الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - كان.العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان.....الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - إنّ رأيتَ شبحاً.

6 - قيل إنّ. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - كان..حائراً طول الليل.

8 - إنّ...الفقر ما يرغبه الناس.

9 - كان..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

ـ علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهلوا منهُ.

حاني جميلة

التمرين الأول: ضع داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها علياء لم تدخل المدرسة أبدا العلم نور عالم المعرفة السّماء زرقاء والشّمس ساطعة	تسكن علياء منطقة ريفية تقبل على الدّروس يوميًا يساعدها على متاعب الحياة تدخل عالم المعرفة تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء في منطقة ريفية .....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

المنطقة التي تسكن فيها علياء منطقة مليئة بأشجار الزيتون، هواء معتدل، جوها بارد، سماءها زرقاء والشمس ساطعة

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

علياء كل يوم تقبل على الدّروس بلهفة، تتعلم القراءة الكتابة

د - كيف هو العلم ؟

العلم نور، وهو محمود به ننفض غبار الجهل وندخل عالم المعرفة

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يعينها على متاعب الحياة.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريقًا فيه العلم ليفلح في حياته.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
لم تدخل علياء المدرس	لم تدخل	علياء	المدرسة
تسكن علياء في الريف	تسكن	علياء	الريف
لا تعرف علياء الكتابة	لا تعرف	علياء	الكتابة

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تقبل	فاقبلوا
أحبت	تسكن	انهلوا
أصبت	تدخل	
	تشرق	

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، ب، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه من حين لآخر، وأترحّم على روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحببن زراعة الأرض وتربيت الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تُقبلان على الدروس يوميا متلهفتان ليتعلما القراءة والكتابة والحساب	تُقبلن على الدروس يوميا متلهفات ليتعلما القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفا الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرفا الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن تسلكا طريقا فيه العلم ليفلحا في حياتهما	ينبغي أن تسلكن المرء طريقا فيه العلم ليفلحن في حياتهن

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
تربية	الحيوانات
متاعب	الحياة
عبر	الجهل

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
المتعلمة	متلهفة
طموحة	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
أنْ	لم	و	على
أنْ	لم	و	في
أنْ	لا	و	على
لنْ	لا	و	إلى

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
السّماء زرقاء	السماء	زرقاء	مفرد
الشمس ساطعة	الشمس	ساطعة	مفرد
ماؤها بارد	ماؤها	بارد	مفرد

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - إنّ..... العلم نورٌ.

2 - إنّ...الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - كانَ.العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - إنّ..الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - كأنّ..ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل لَيْسَتْ الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - باتَ..حائراً طول الليل.

8 - لَيْسَ.الفقر ما يرغبه الناس.

9 - إنّ..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماءُ زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه تنفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زارة	الأرحن
صدق	الأمير
شمس	الحياة
كالم	المعرفة

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
علياء إمرأة تدخل المدرسة	تدخل المعرفة وعالمها
تتعلم القراءة والكتابة والحساب	تتعلم الدروس كل يوم
تكرم المعرفة في الصغر	علياء قارئة من نهرها الأخير
القراءة بيا كد هاما يتعدق	علياء أخيرا لم تدخل المدرسة

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن ترحل	لم تدخل	وتعلمت	على الدروس
	لم تكن	وتحبها	على صاحبه
		وتدخل	به تعرف
		وتنال	به واجب

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لـ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه حين لآخر، وأترحّم عليه. روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحبوا زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تقبلا على الدروس يوميا متلهفتا لتتعلما القراءة والكتابة والحساب	تقبلوا على الدروس يوميا متلهفات لتتعلموا القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرفا الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرفوا الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلكا المرءُ طريقا فيهما العلم ليفلحا في حياتهما	ينبغي أن يسلكوا المرءُ طريقا فيهم العلم ليفلحوا في حياتهم

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يعينها على متاعب الحياة

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك الطريق الذي يفيده العلم لينجح في حياته

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
لم تدخل عليا المدرسة	لم تدخل	عليا	المدرسة
تسكن عليا ريف	تسكن	عليا	ريف
لا تعرف عليا الحقائب	لا تعرف	عليا	الحقائب

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تدخل	فاقبلوا
أحبت	تعرف	وانطلقوا
أصبحت	تشرف	
	تسكن	
	تعمل	

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
عليا المرآة قريبة الضمير من عمرها هواؤها عليل، وماؤها بارد السماء زرقاء و الشمس ساطعة الجمل كلام امس العلم محمود العلم نور - يحتاج الزيتون تنفس عمل الجمل العلم ليسقط	أحبت زراعة الأرض تسكن عليا في منطقة ريفية تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها . - تقبل على الدروس يوميا - يساعدها على متاعب الحياة - تدخل عالم المعرفة - تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة فيها ريفية .....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

المنطقة التي تسكن فيها علياء منطقة صلبة بالشتاء

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

علياء كل يوم تقبل على الدروس بلهفة لتتعلم القراءة والكتابة

د - كيف هو العلم ؟

العلم نور و هو محمود به نتفهم عمل الجمل و ندخل عالم المعرفة

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
- تعلمت أن العلم نور - أن الجهل ظلام - تبين أن الله لطيف بعباده	تعلمت أن أن الجهل تبين أن الله	العلم نور ظلام لطيف بعباده	أحب زراعة تربية الحيوانات السماء زرقاء

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - ..إنّ..... العلم نورٌ.

2 - ..إنّ....الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - ..كان..العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - ..كان...الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - كأنّ نسك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل..إنّ.. الأمّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - ..كان..حائراً طول الليل.

8 - ..كان..الفقر ما يرغبه الناس.

9 - ..إنّ..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نورٌ يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها السماء زرقاء الشمس ساطعة الجهل ظلام دامس المدرسة أبداً	تقبل على الدروس يومياً وتدخل عالم المعرفة المتعلقة حقوقها تدرك أن العلم نور بها وبيساعدها تعرف القراءة والكتابة لترقى وتسعد في حياتها

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

علياء تسكن منطقة ريفية .....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

هواؤها عليل وماؤها بارد السماء زرقاء والشمس ساطعة منطقة مليئة بأشجار الزيتون

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

علياء أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات .....

د - كيف هو العلم ؟

بالعلم تنعم الحياة تشرق دائماً وبه تنفض غبار الجهل وتدخل عالم المعرفة العلم

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

القراءة والكتابة والحساب.....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها.....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريق العلم ليفلح في حياته لأن كل من يجتهد وينال ما يستحق

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أحبّت زراعة الأرض	أحبّت	عليك	زراعة الأرض
لم تدخل المدرسة	لم تدخل	عليك	المدرسة
تدرك أن العلم نور	تدرك	عليك	العلم

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
قاربت	تسعد تقبل تنقص	فاقبلوا
أحبّت	تدرك تسعد ينجح يجتهد تحرص يهبط يعرقل تدخل يستعفو ينال	وانهلوا

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
زراعة	الأرض
عدو	الأمية
عالم	المعرفة
شمس	الحياة

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
ريفية	أبداً
المتعلّمة	يومياً
طموحة	دائماً
ذاهبة	طريقاً

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم	و	من
أن		ف	في
لم			على

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ به، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب في غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ به، أقرأه عن حين لآخر، وأترحّم عن روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبّتا زراعة الأرض وتربية الحيوانات	أحببن زراعة الأرض وتربية الحيوانات
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تُقبِلان على الدروس يومياً متلهّفتان لتتعلم القراءة والكتابة والحساب	تُقبِلن على الدروس يومياً متلهّفات لتتعلم القراءة والكتابة والحساب
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تعرف الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	بالعلم تعرف الفتيات المتعلمات حقوقهن
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلك طريقاً فيه العلم ليفلحان في حياتهما	ينبغي أن يسلكوا طريقاً فيه العلم ليفلحون في حياتهم

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
عليباء امرأة السماء زرقاء والشمس ساطعة العلم نور محمود العلم	عليباء السماء والشمس العلم محمود	امرأة زرقاء ساطعة نور العلم	

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 - لكن..... العلم نورٌ.

2 - أصبحت الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - صار العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - أنّك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل أنّ الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - ظل حائراً طول الليل.

8 - صار الفقر ما يرغبه الناس.

9 - أمسى يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاةَ المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
علياء امرأة قارية العينين	أحبت زرعة الأرض.
من عمرها.	تسكن منطقة ريفية.
السماء زرقاء	كنت لا تعرف القراءة والكتابة
علياء لم تدخل المدرسة أبدًا.	تعيها الترقي وتسعدي حياتها
الشمس ساطعة	تنفض غبار الجهل.
العلم محمود	يعرفن تحضرها
بالعلم شمس الحياة تشرق دائمًا.	تعرف الفتاة المتعلمة
	حقوقها

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة ريفية .....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

هواؤها عليل وماؤها بارد السماء زرقاء وشمس ساطعة ومنطقة مليئة بأشجار الزيتون

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

أحبت زراعة الأرض وتربية الحيوانات .....

د - كيف هو العلم ؟

بالعلم شمس الحياة تشرق دائما وبه ننفض غبار الجهل وندخل عالم المعرفة

هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

العلم هو الذي يعينها على متاعب الحياة .....

و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

بالعلم تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها .....

ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

ينبغي أن يسلك المرء طريق العلم ليبحث في حياته .....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
تسكن منطقةً ريفيةً	تسكن	منطقةً	ريفيةً
أصبحت تلميذ طموحةً	أصبحت	تلميذ	طموحةً
لم تدخل المدرسةَ أبدًا	لم تدخل	المدرسةَ	أبدًا
تقبل الدروس يومًا	تقبل	الدروس	يومًا
تدرك أن العلم نورًا	تدرك	أن العلم	نورًا
تدخل عالم المعرفةَ	تدخل	عالم	المعرفةَ
تنفض غبار الجهل	تنفض	غبار	الجهل

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر.

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كنت	تسكن	فاقبلها
أصبحت	أصبحت	
	تقبل	
	تدخل	
	يسلك	
	يجتهد	
	تسعد	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
عمر	ها
محو	الأمية
متاعب	الحياة
هواء	ها

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
ساطعةً	باردةً
طموحةً	
نور	
محمودٌ	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم	و	على

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي إلى مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل في المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ بها، إنه نص مقدس نزل من السماء، وقد كُتِب على غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان لأبي ذكرى غالية أحتفظ بها، أقرأه من حين لآخر، وأترحّم عن روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.	أحبتان زراعة الارض الحيوانات	
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.	تقبلان على الدروس يوميا متلهفتان تتعلمان القراءة الكتابة والحساب	
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.	بالعلم تتعرفان الفتاتان المتعلمتان حقوقهما	
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.	ينبغي أن يسلكان المرآن طريقة العلم يفلحان في حياتهما	

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
العلم محمود السماء زرقاء الشمس ساطعةً	العلم السماء الشمس	محمود زرقاء ساطعةً	

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 -...لـ..ن.... العلم نورٌ.

2 -كـا..ن...الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - كـأ..ل..العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - لـ..ن..الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - .....ك رأيتَ شبحاً.

6 - قيل بـأ..ن الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 -كـا..ن..حائراً طول الليل.

8 - لـيـس..الفقر ما يرغبه الناس.

9 - أ صـبـح..يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدُّرُوسَ يَوْمِياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

ملحق رقم 01:

• التمارين المقترحة في مادة القواعد من خلال المقاربة النصية.

النص

علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها، أحبّت زراعة الأرض ، وتربية الحيوانات، تسكن منطقة ريفية، هواؤها عليل، وماؤها بارد، السماء زرقاء، والشمس ساطعة، منطقة مليئة بأشجار الزيتون.

علياء لم تدخل المدرسة أبداً، وكانت لا تعرف القراءة والكتابة، لكنها الآن أصبحت تلميذة طموحة في المستوى الثالث من فصول محو الأمية. تُقبِل على الدُّروس يَوْمِياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب، فهي تدرك أنّ العلم نور يهديها ويُساعدها على متاعب الحياة، ويُعينها لترقى وتسعد في حياتها. وأنّ الجهل ظلام دامس يحيط بها من كل جانب، يعرقل تحضّرها.

بالعلم شمس الحياة تشرق دائماً، وبه ننفض غبار الجهل، وندخل عالم المعرفة. العلم محمود، وبه تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها، فالتسلّح به واجب، لذلك ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته، لأنّ كلّ من يجتهدُ ينجحُ، وينالُ ما يستحقُّ. لم نجِدْ ولنْ نجدَ أعظمَ من العلمِ في الحياةِ، فأقْبِلوا عليه، وانهَلوا منهُ.

التمرين الأول: ضعْ داخل الجدول التالي الجمل الاسمية والجمل الفعلية الواردة في النص.

الجمل الاسمية	الجمل الفعلية
- علياء امرأة قاربت الخمسين من عمرها - علياء لم تدخل المدرسة أبدا	- أحبت زراعة الأرض - تسكن منطقة ريفية

التمرين الثاني: أجب عن الأسئلة التالية في جمل تتكون من مبتدأ وخبر، وجمل أخرى تتكون من فعل وفاعل ومفعول به.

أ - أين تسكن علياء ؟

تسكن علياء منطقة ريفية.....

ب - كيف هي المنطقة التي تسكن فيها علياء ؟

هي منطقة جميلة وهادئة السماء زرقاء وشمس ساطعة ومنطقة مليئة بأشجار الزيتون

ج - ماذا تفعل علياء كل يوم ؟

تزاول الدروس وتربية الحيوانات.....

د - كيف هو العلم ؟

تُقبل على الدروس يوميا بمثابرة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.

1. هـ - من الذي يعينها على متاعب الحياة ؟

الذي يعينها على متاعب الحياة هو العلم

ح . و - ماذا تعرف الفتاة المتعلمة ؟

تعرف الفتاة المتعلمة حقوقها

3 . ي - ماذا ينبغي أن يفعل المرء في حياته ؟ لماذا ؟

.....

التمرين الثالث: استخرج من الجمل الفعلية الواردة في النص: الفعل/ الفاعل/ المفعول به.

الجملة الفعلية	الفعل	الفاعل	المفعول به
أحبت زراعة	أحبت	كلياي	الدراسة
كلياي لم تدخل المدرسة	تدخل	كانت	القراءة
كنت لا تعرف القراءة	تعرف		متاعب

التمرين الرابع: استخرج من النص أفعالاً ماضية ومضارعة وأمر .

فعل ماض	فعل مضارع	فعل أمر
كانت	تدخل	اقبلوا
	تعرف	

التمرين الخامس: سطِّرْ الفعل المتعدي بخط، والفعل اللازم بخطّيْن في الجمل الفعلية الواردة في النص.

التمرين السادس: حدّد كل من المضاف والمضاف إليه من خلال النص.

المضاف	المضاف إليه
شمس	الحقل
عبار	

التمرين السابع: عيّن من النص كل الصفات والأحوال.

الصفة	الحال
الفتاة	المعلمة
عالم	

التمرين الثامن: استخرج من النص حروف النصب، والجزم، والعطف والجر.

حروف النصب	حروف الجزم	حروف العطف	حروف الجر
لن	لم	و	

التمرين التاسع: ضع حرف الجر المناسب في المكان المناسب (عن، إلى، من، في، بـ، لِ، على).

سافر أبي **إلى** مكة المكرمة، وسافرتُ معه، فاشترى مصحفاً قرآنياً عندما كُنّا نتجوّل. **في** المدينة وقال لي: لا تلْعَبْ **بـ**ه، إنه نص مقدس نزل **من** السماء، وقد كُتِب... **في**. غلاف المصحف "القرآن الكريم". توفي أبي رحمه الله، وبقِيَ المصحف الذي كان **لـ**أبي ذكرى غالية أحتفظ **بـ**ها أقرأه **منْ** حين لآخر، وأترحّم **على** روح والدي الغالي.

التمرين العاشر: حوّل الجمل الآتية المأخوذة من النص من المفرد إلى المثنى ثم إلى الجمع.

المفرد	المثنى	الجمع
أحبّت زراعة الأرض، وتربية الحيوانات.		
تُقبِل على الدروس يومياً، متلهّفة لتتعلم القراءة والكتابة والحساب.		
بالعلم تعرف الفتاة المتعلّمةُ حقوقها.		
ينبغي أن يسلُكَ المرءُ طريقاً فيه العلمُ ليُفلِح في حياته.		

التمرين الحادي عشر: عيّن المبتدأ والخبر من خلال الجمل الاسمية الموجودة في النص، ثم حدّد نوع الخبر الوارد فيها.

الجمل الاسمية	الميتدأ	الخبر	نوعه
علياء العلم	امرأة سمس	أكلة	

التمرين الثاني عشر: أعِدْ صياغة الجمل التالية باستعمال كان وأخواتها، أو إنّ وأخواتها.

1 -.....كان.. العلم نورٌ.

2 -.....الثمارُ كبيرةَ الحجم.

3 - كان العربُ يكافحون حتى طوّروا الصناعة.

4 - كان الأمير عبد القادر أميراً عربياً.

5 - كأن رأيتَ شبحاً.

6 - قيل..كان.. الأمَّ سببُ ما يصيب الطفل من عقد في السلوك.

7 - .....حائراً طول الليل.

8 - .....الفقر ما يرغبه الناس.

9 - .....يرتجف كمن به حُمّى.

ملحق رقم 5:

نماذج من تعابير المتعلّمين

يتميز موسم جمع الزيتون بالحيوية والنشاط وكثرة الناس تحت أشجارهم

عند التقاء الأفراد يقومون بجمع الزيتون مع تبادل الحكايات والضحك وما يميز كذلك هذا الموسم هو الأكل جماعة تحت أشجار الزيتون المثمرة

في بداية كلامي أقول بأنني أعيش في أسرة متعددة الأفراد. أما عن حياتي فهي كالتالي أحب أن يمضي يومي بصلاتي ودعائي لله عز وجل أن يجعل يومي مملوءاً بالحيوية والذكر فأشتغل في البيت وأساعد أمي على أشغال المنزل وتحضير الأكل لأخوتي وبعدما أنتهي من ذلك أذهب إلى المكان الذي أحبه كخيراً وأعتبر أفراد أسرة ثانية إلى المركز الثقافي الإسلامي. باسم على مسمى فأنا أتثقف وأكتشف أشياء جميلة والتي لم أعرفها من قبل هذا هو يومي وهذه هي حياتي وأنا أشكر الله عز وجل على هذه الحياة البسيطة التي أحياها والحمد لله على كل شيء معلمتي العزيزة سؤال حجاج

شكراً

بسيس

جزاء

2

نَكْبِي أَسلَضْبَابِلْ نَفْرَخْ مَدْ بِيَوَطْ غُوزمُورْ أَنَلْقَطْ
أَزَمُورْ أَنْتَوِ أَنْتَزَطْ أَتْشْ أَغْرُمْ سَرِتْ

مازر سورية

في اليوم العيد ذهبت إلى المسجد

لأداء صلاة مسرة

- أعصر عن جدي

زيدت فضيلة جني الزيتون

عندما يحين وقت جني الزيتون تجهز العائلات
أمتعتها للرحيل إلى القرية وعند وصولها تقوم العائلات
بتنظيف البيت ثم ترتيب أغراضها فيه وبعد ذلك
تقوم العائلات بزيارة البساتين التي غرست فيها أشجار
الزيتون حتى تعرف من أي جهة ستبدأ ثم تعود إلى
البيت لترتاح وفي اليوم التالي تنهض النساء باكرا لإعداد
فطور الصباح والغداء ومن ثم ينهض الرجال بدورهم
بحيث يختشلون ويشربون القهوة ويقوم الجميع بتجهيز
مثل: الأكياس البلاستيكية الحبال المنشار وبعد ذلك
يذهب الجميع لجمع حبوب أزيتون الزيتون وهم
فارحون

يوم جاء حان وقت جمع الزيتون، حيث أنهض في
تكليت الصبح أصلي صلاة الفجر وأسخن القهوة
وأطبخ الفطور ثم تذهب بالأكياس
الكبيرة لجمع الزيتون أنا وعائلة من الصباح
الباكر إلى المساء عند المغرب حتى
تنتهي منه حيث نقضي أيام رائعة
وسعيدة جدا ثم نقوم في الأخير تحضير
ذلك المحصول ونخرج الزيت الصافي
والنقي. ونأكله بخبز الكسرة

نهضتُ صباحَ يومِ عرفاتٍ ذهبتُ أبي مع إخوتي

لِيَشْتَرُوا كَبْشَ العِيدْ

بن علاوة

ذهبت إلى السوق أشتري ملابس لأولادي

في يوم الأول من عيد الأضحى نذهب إلى
السوق ليشتري الخبز والحواتج وقد أكون
أنا وأمي قد نظفنا البيت وتحضير الحلويات
وفي يوم الثاني ننتهي في الصباح الباكر
نغتسل لنلبس الثياب ثم نذهب إلى المخبز
لي تحضير الغداء ونشتري الخبز والمشروبات
وبعد ذلك نصلي صلاة العيد ثم نذهب
أبي مع إخواني لي ذبح الكبش وقد يكون قد
من علينا بسعادة والغناء ثم نتقبل بأهل و
الأقارب وفي يوم الثالث من يوم العيد
نذهب لزيارة جدتي و كل أنس لزيارة
في المقابر لدعاء كي يغفر الله لنا
لديهم

نَهَضْنَ فِي صَبَاحِ الْبَكْرِ فَحَذَرْنَ الْغَذَاءَ ثُمَّ فَاتَوَجَّهْنَ إِلَى الْحَقْلِ لِيَجْمَعَ الزَّيْتُونَ
وَحِينَ وَصَلْنَ إِلَى الْحَقْلِ فَابْدَأْنَ فِي جَمْعِ الزَّيْتُونِ فِي سِلَالٍ ثُمَّ وَصَلَ وَقْتُ الْغَذَاءِ
فَاجْتَمَعْنَ جَمِيعَ عَلَى الْغَذَاءِ ثُمَّ [redacted] وَصَلْنَ جَمْعَ الزَّيْتُونَ

لِلْغَدِ التَّحْضِيرُ لِلْغَدِ الْأَبْسَطُ وَالْحَوْةُ

لِلْأَعِدِ فَسَبَّحْ نَحْنُ نَخْرُجُ!

بمناسبة عيد الأضحى نبدأ بتحضير
للعيد حيث ننظف البيت ونهيئ
كل مستلزمات التي نحتاجها اليوم
الأول ونشتري الخروف أضحية
العيد وما يلزمه من الصغر
والقواكه والمشروبات والحلو
يات وتزين البيت ويلبسون
الأطفال لباسهم الجديد ويلعبون
ويمرحون ويعنا صلاة العيد
بمصوب الناس بالمسامحة
والتحية ثم يضحون بالخروف

وَلِيَبْدَأْ أَبُو العَمَلِ بِكُلِّ سَعَادَةٍ وَفَرَحٍ:

أُحَذِّرُ نَفْسِ لَيْلَةُ الْعِدِ أُنَذِّفُ بَيْتِ
وَأَقْطِعُ الْعَيْنِ لِطَبْخِي وَأَحَذِرُ الْمَلَابِسِ
لِأَوْلَادِ وَأَحَذِرُ الْحَتَ ثُمَ أَنَمُ وَأَصْطَفِدُ
صَبِحَتْ بَكِرَ أُصَلِّ الْفَجْرِ ثُمَ أُذَوْشِلَ أَوْلَادِ
لَا ثُمَ أُذَوْشِي لِ وَأَذَهَبُ إِلَى صَلَاةِ الْعِدِ
لَمَ أَخْرُجُ مِنَ الْمَسْجِدِ أُغَفِرُ لِكُلِ جِيرَانِ
وَكُلُ عَائِلَتِ ثُمَ نَدُ بَجِي الْكَبْشِ

جني الزيتون

في يوم جميل مشرق من موسم جني الزيتون قرر أبي أن يهدي حبتنا معه إلى الحرية لمساعدة عماتي في جمع الزيتون فذهبنا فرحين مبتهجين بالمناسبة وفي الطريق إشترينا كل اللوازم من المشروبات والأكل والخبز إلى غير ذلك. وصلنا وإستقبلونا أحلى إستقبال وفرحوا بساعدتنا هم قليلا وحن نتكلم ونتحدث ونضحك فقد كان يوم جميل ثم عدنا إلى المنزل مترجين من الله لو استمر هذا اليوم ولم ينتهي أبدا. أشكر الله على هذه العائلة التي خدمها لي والحمد لله

قَبْلَ أَيَّامٍ مِنْ عِيدِ الأَضْحَى المُبَارَكِ قُمْنَا بِتَنْظِيفِ وَتَنْظِيمِ البَيْتِ، وَذَهَبْنَا لِشِرَاءِ أُضْحِيَةِ العِيدِ وَكَذَا اِشْتَرَيْنَا ثِيَابًا لِلْأَطْفَالِ، وَفِي يَوْمِ عَرَفَةَ صُمْنَا وَدَعَوْنَا مِنَ اللَّهِ أَنْ يَقْبَلَنَا. وَفِي يَوْمِ العِيدِ ذَهَبْنَا لِلْمَسْجِدِ مِنْ أَجْلِ صَلَاةِ العِيدِ، وَعِنْدَمَا عُدْنَا ذَبَحْنَا الكَبْشَ وَنَظَّفْنَاهُ جَيِّدًا، وَحِينَمَا اِنْتَهَيْنَا أَكَلْنَا وَتَصَدَّقْنَا وَهَكَذَا أَمْضَيْنَا عِيدَ الأَضْحَى.

السؤال السابع

① تكلم عن التدفئات التي ستبق يوم عيد الأضحى

② اكتب فقرة تتحدث فيها عن عملية تبييض الثوب وكيفية حملها. كيف الثوب بعد تبييضه.

③ ← التدخلات:
- احترام الأخوة الكبار وتوقيرهم، العطف على الصغار مع الرحمة والعناية والحنان.

④ ← التي ستبق يوم عيد الأضحى:
عن انس رضي الله عنه قال: قال رسول الله ﷺ ليس منا من لم يرحم صغيرنا ويوقر كبيرنا.
الإسلام ✱ جعل الله تعالى تسمية الله تعالى كما ستحب التسمية بهم جعل الله من الناس امتثال أمر الله تعالى في ستر العورة لا التباهي بزينة الثياب ومروءة الناس به.

⑤ يوم عيد الأضحى
قال تعالى: قل إن صلاتي ونسكي ومحياي ومماتي لله رب العالمين ﴿﴾ لا شريك له وبذلك أمرت وأنا أول المسلمين.

٤ نتدت الويتون دمواها .

① المحافظة على النظافة العامة بالاغتسال مرة
كل أسبوع ويسن ان يكون يوم الجمعة فقد
كان يغتسل في البيت والوضيء مرة كل اسبوع
ويجب ازالتها أو ازالة بعضها وخاصة
عند الفتيات لأنها تمنع نقل الجمع
الأوساخ والأقذار تحتها وتمنع ماء
الوضوء من الوصول الى اعراق الدهاليز
فيبقى عليها ما سكوها غير الذنب .

٢ الويتون يحكي عن عملية فيها جنبا الجاهلية
عملية زيتون كل جيدا فتاحمد جسميا بالغاية
يكن ذا بالمجاعة الجوع وينمو الجمال
جمعا تحزن الشتاء والهيف تصف الأذنية
السكريات البروتينات تجد الدسم ضرورية
قضيت كل العائلة في الريف .

سامية مباركي

أنا أسكن في منطقة ريفية في موسم جني
الجمع الزيتون
أستيقظ صبح بكير كنظيف البيت ونحضير
الفطور كنقدو معن ونحدير ملزم مثل الأكيس
مترق ورحول بصعدوق شجرة الزيتون
نحن نحن شجرة ... ندهيو كلون كبير
وصغير ندهيو بفرح وسرور

في ليلة قبل العيد الأضحى المبارك عيد
المسلمين أولى أصوم أنظف البيت
وأحضر الحلو وأحضر ملابسي لم يطبخ
في ليلة أربت الحب كنستقبل العيد
الأضحى بالفرح والسرور

فقرة عن الزيتون

في أيام الزيتون نقوم أنا وعائلتي
بقطف الزيتون ووضعه في
أكياس يوم بعد يوم عندما تنتهي
من عملية القطف يقوم أخواتي
بنقله إلى المعصرة ليعصر ويصبح
من حبات زيت إلى زيت سائل
صالح ليشرب وعلاج لبعض الأمراض

وارث زوليخة

التحضيرات التي تسبق في يوم العيد الأضحى المبارك هي.

أولا نذهب إلى سوق كي نشتري الخضر و الفواكه وملابس الأطفال، وبعض من حبيبات الحلوى وعندما نرجع إلى البيت ننظف المنزل ونغسل أواني التي نحتجها ونصنع الحلويات والكعك

ثم في صباح الباكر نذهب إلى المسجد كي نصلي صلاة العيد ثم عندما نرجع من مسجد يذهب الرجال كي يذبحوا الكبش ونساء يتحضرون بغسل المعدة الكبش ورأسه عندما ننتهي ننتهي الطعام.

عندما يأتي الوقت جني الزيتون ،

نذهب إلى القرية ونأخذ معنا الأكل والشراب
ونذهب جميعًا ونبدأ جني الزيتون عندما
يحين وقت الأكل نتجمع ونأكل و
جميعًا خفيفة ونرجع لجني الزيتون حتى يحن
الوقت المسا نرجع إلى الدار متعبان
ولكن فرحان بعملنا

عيدُ الأضحى هو عيد المسلمون،

هو يوم الفرح.

أنا قبل يوم العيد أبدأ بصنع الحلويات

ثم أنظف البيت وأيضا نشتري الكبش

والملابس الجديدة والألعاب لأولاد

الصغار لصُنع الفرحة على وجوههم

هكذا نحضر ليوم العيد.

هاني جميلة

هَا هُوَ عِيدُ الأَضحى يَقتَرِبُ، حَتَّى بَدَأتُ أُخَطِّطُ تَرتِيبَ
المَنزِلِ وَأُبَدِّلُ السَّتَائِرَ وَأُنَظِّفُ الغُرَفَ
. أَمَّا الأَوْلَادُ فَكَانُوا يَنتَظِرُونَ عَودَةَ الأَبِ
بِحَضَارِ كَبشِ العِيدِ، وَمَا إِنْ وَصَلَ حَتَّى
أَسرَعنَا لِمُشَاهَدَتِهِ وَالذَّهَابِ لِرَعيِهِ،
وَجَاءَ يَومُ العِيدِ فَنَهَضنَا مِنَ النَّومِ مُبَكِّرِينَ،
إِتَّجَهَ الأَبُ وَالأَوْلَادُ لِلمَسجِدِ لِأَدَاءِ صَلَاةِ
العِيدِ لَمَّا عَادُوا اتَّجَهُوا نَحوَ الكَبشِ لِذَبحِهِ

عندما يقترب موسم جني الزيتون الناس
يتحضرون أنفسهم لعمليه ازاله الاعشاب
الضارة وحفر حفر لتجمع الماء وعندما ينضج
الزيتون يذهبون إلى الحقول لجمعه ولما يصلوا
يجمعون الحبات التي سقطت ويصعدون فوق
الشجرة لنزع الزيتون المتبقي ويجمعونه
في أكياس ويشدونه جيدا لأخذه ليطحنه
ليصير زيتا

نواتي عيد الأضحى

ريحانة قبل حلو عيد الأضحى إشترى الأب كبش
والعبد و إشترى ايضا لأبناءه ملابس
وصنعنا الحلويات و أحضر لوازم الطعام
وفي الصباح الباكر يذهب الرجل الى صلاة
العد وعند عودته ذبحنا الكبش وبعد انتهائنا
من ذبح الكبش وقمنا بزيارة الأقارب

جني الزيتون

في فصل الخريف ذهبنا إلى القرية
وأخذنا لوازم الطعام وكيسا وغصن
وذلوو كندو وصولنا جنين الزيتون
ونمو وتعشاه في الطرف وذهبنا
إلى ظل شجرة وبدأنا بالأكل

في يوم أول العيد نذهب كلنا
أهلي الرجال ونأخذ معنا أكياس لوضع
الزبون داخلها ونأخذ معنا أيضا الأغنام
لنأكل هناك والأكل هناك جيد جدا.

في اليوم الأول يشتري الرجال الخروف ويذبحه
في العيد
الساكين لذبح الخروف وعندما نذبحه
نغسل الأمعاء وفي العيد يفرح
الأطفال كثيرا ويحبون كثيرا.

Notes Notes نقاط

جني الزيتون

خلال قطع الزيتون أنا وأولادي
نذهب إلى جني الزيتون ونجمعه
إلى الأكياس ثم نذهب به إلى المعصرة.

وصول العيد الأضحى

خلال وصول العيد نشتري
الكبش، ونشتري الملابس
الأولاد، ونظف كل أنحاء
المنزل، ونجهز الأغراض من
أجل ذبح الكبش.

التحضيرات التي تسبق يوم عيد الأضحى

إن عيد الأضحى هو عيد المسلمين نقوم بذبح الأكباش لمن إستطاع.

في صباح يوم العيد نخرج صلاة العيد ونعدها يقوم الناس تصافح يبتهم للتهنئة والمعانقة لبتمعو الذنوب، وبعدها تقوم بذبح الكباش

ونتفكر دائما في الفقراء.

وبعدها تقوم الأم بتحضير الأكل وما يتاسبه وفي الصباح نقوم بزيارة الأقارب والأهل.

مروان

عملية جني الزيتون وكيفية حصولها.

الزيتون هي مادة لها فوائد كبيرة للإنسان ولهذا يجب جني الزيتون،

- يتم جنيه في الشتاء، تنتظر في الصباح باكرًا وتأخذ معنا الأكل والشرب و القهوة.

وتعد جنيه تأخذه إلى المعصرة ليرجع زيتونًا صافيًا. ونصدق يعطي اللتر الفقراء هكذا تتم عملية جني الزيتون.

ملحق رقم (6)

نماذج من إجابة المعلّمين (المنشّطين)

استبيان خاص بالمنشطين

أخي المنشط، أختي المنشطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا معرفة رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط

مرسّم نعم [ ] لا [X]

الأقدمية:

عدد المتعلمين في الصف:

سن المتعلمين: متوسط [ ] متقدم [ ] مزيج [X]

* ما هي وضعية الصف:

جيدة [ ] متوسطة [X] فوق المتوسط [ ] سيئة [ ]

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

- سن المتعلمات توجد من بينهن الكبيرات في السن
- البعض وقاية الذهنية تجد في نفس المستوى طاقة إستيعاب مختلفة ما يخلق التحصيل العلمي السريع
- البرنامج لا يوافق القدرات الذهنية وفوق مستوى المتعلمات

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ - مادة القراءة: بعض النصوص طويلة نوعا ما
- تجد المتعلمة صعوبة في القراءة نظرا لوجود بعض الموضوع عن مشكلة حقيقية (بعض حياة المستوى الثالث)

ب – مادة القواعد: - صعوبة ايصال المعلومة من طرف المعلمة
- بعض الدروس تفوق استيعاب المتعلمة وهذا ما يجعل المعلمة تركز على بعض الدروس المهمة والسهلة الإستيعاب.
- برنامج القواعد ثري لكنه صعب ليس في مستوى المتعلمات

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ - نصوص القراءة [X] نعم [ ] لا

ب – مادة القواعد [X] نعم [ ] لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. [X]
- في مادة النحو والإعراب [X]
- في مادة الصرف. [ ]
- في التعبير الشفوي. [ ]
- في التعبير الكتابي. [X]

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة. [X]
- لصعوبة مادة النحو والصرف. [X]
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق. [ ]
- لكبر سنه. [X]
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية. [X]

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟ نعم ،

- لا يمكن للمعلمة ذات التحصيل العلمي المحدود قراءة نصوص غير مشكلة.

- النصوص تحتوي على كلمات وتراكيب صعبة يصعب شرحها.
- من حيث النحو والقواعد توجد تراكيب غير مبسطة.
- صعوبة فهم اللغة العربية الفصحى.

.....

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم [ ] لا [ ] أحياناً [X]

* هل يجد المتعلم صعوبة في اللتمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ - التمييز بين مكونات الجملة الاسمية: نعم [X] لا [ ] أحياناً [ ]

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم [ ] لا [ ] أحياناً [X]

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

الجمل المغلبة بصفة عامة (فعل - فاعل - مفعول به)
(فعل - فاعل - جار ومجرور)
تراكيب تحتوي أسماء مفرد كمثنى - أنواع الجموع

.....

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

- صعوبة ايجاد الكلمات المناسبة
- عدم تمكن المتعلمة من ترتيب الكلمات لتكوين جمل.
- صعوبة النطق الصحيح لبعض الكلمات لعدم الفهم العميق لبعض قواعد النحو والإعراب.

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

- عدم التمكن من تكوين جمل باللغة العربية الفصحى والاستعانة أحيانا بالعامية.

- صعوبة النطق الصحيح للغة العربية.
- الأخطاء الإملائية.

يعود ذلك إلى ضعف الرصيد اللغوي من جهة بالإضافة إلى عدم فهم دروس النحو لقواعد ما يجعل المتعلمة غير قادرة على توظيف المكتسبات عند التعبير الكتابي و الشفوي.

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغة العربية الفصحى [X]
- التداخل بين الفصحى والعامية [X]
- التداخل بين الفصحى والفرنسية [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة. [X]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد(نحو وصرف). [X]
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة. [ ]

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

- التركيز في حصص القراءة على النطق الصحيح للكلمات.
- محاولة شرح المفردات و التراكيب الصعبة أو البحث عن أضداد الكلمات عوض تعذر إيجاد الكلمة المناسبة.
- الاستعانة بدراسة نصوص و تحليلها من الناحية اللغوية الصرف، النحو، الإعراب.
- محاولة إثراء الرصيد اللغوي لدى المتعلمة.

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

كما قلت سابقا نظرا لصعوبة نصوص القراءة لم نتمكن من إتباع طريقة معينة لتدريس هذه المادة. ونحاول المعلم قدر المكان التبسيط حسب مستوى

وقدرات المتعلمة .

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

الطريقة المعمول بها هي الانتقال من الكل إلى الجزء أما الطريقة المتبعة من طرف المعلم هي من الجزء إلى الكل . وذلك لصعوبة اتباع الطريقة المعمول بها لعدم مردوديتها .

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتي القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟ (ماذا تقترحون كبديل لذلك)؟

- اختيار نصوص قصيرة نوعا ما تحتوي على مفردات وتراكيب في مستوى استيعاب المتعلمة وتضمن المرأة بصفة عامة .
- بالنسبة للقواعد : اختيار مواضيع بسيطة محدودة تمكن من عدم الوقوع في الأخطاء الشفوية والإملائية .
- حذف بعض الدروس في مادة القواعد .

استبيان خاص بالمنشطين.

أخي المنشّط، أختي المنشّطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط:

مرسم نعم [ ] لا [X]

الأقدمية:

* عدد المتعلمين في الصف:

سن المتعلمين: متوسط [ ] متقدم [ ] مزيج [X]

* ما هي وضعية الصف؟

جيدة [ ] متوسطة [X] فوق المتوسط [ ] سيئة [ ]

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

.....إختلاف.من.حيث.العمر.....

.....هناك.تباين.بين.إمكانية.الإستعاب.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ – مادة القراءة .....التعلم.من.طويلة.وغير.مشكلة.....

الألفاظ صعبة وليست في متناول الجميع
التفاوت في السن

ب – مادة القواعد: .....

لا تكمن الصعوبة في شرح الدرس أو في إيصال المعلومة لكن كثرة الدروس أو البرنامج المقرر ليس في مستوى إستعاب المتمدرسات لا اختلافهم في السن يجعلهم يتسون القاعدة .

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ – نصوص القراءة [X] نعم [ ] لا

ب – مادة القواعد [X] نعم [ ] لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. [X]
- في مادة النحو والإعراب [X]
- في مادة الصرف [ ]
- في التعبير الشفوي [ ]
- في التعبير الكتابي [X]

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة [X]
- لصعوبة مادة النحو والصرف [X]
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق [ ]
- لكبر سنّه [X]
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية [X]

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟

نعم يجد المتعلمين صعوبة في قراءة النصوص لأنها طويلة وغير مشكلة لا تستهوي المتعلمين في فصول محو الأمية

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم [ ] لا [X] أحياناً [ ]

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ – التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية: نعم [ ] لا [X] أحياناً [ ]

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم [ ] لا [ ] أحياناً [X]

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

التراكيب البسيطة

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

الأخطاء الإملائية

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

إطغاء العامية على اللغة العربية
الفصحة ... لأنها تعابيرهم المستعملة
أما التعابير الكتابية يجدون صعوبة في اختيار
الألفاظ المناسبة وأيضا الفحوى في كتابة
التعليمات لارتكابهم الأخطاء الإملائية

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغةالعربية الفصحى [X]
- التداخل بين الفصحى والعامية [X]
- التداخل بين الفصحى والفرنسية [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد (نحو وصرف) [ ]
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة [X]

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

1) في مادة القراءة: قراءة المعلمة النموذجية
مرادفات، شرح، مفهوم من السياق
شرح الكلمات الصعبة.
2) استعمال اللغة العربية مباشرة عوضا عن
العامية لتعويدهم على النطق السليم للغة العربية

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة هي طريقة ناجعة وذلك لاستخدام المعلمة أسلوبا التبسيط والشرح الجيد للتأكد من استعمال المفعول والمعنى الحقيقي من ذلك النص

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

برنامج المقرر لمتعلمات محو الأمية هو لا يليق بمستواهم، لكن بفضل المجهودات المبذولة من طرف المعلمة بتكرار القاعدة والمراجعة المستمرة وإنجاز التمارين استفادت المتعلمات في الأخير هذه المتعلمات من فهم الدروس واستوعابها

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتيْ القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟(ماذا تقترحون كبديل ؟).

تبسيط الشروح وتلخيصها
استعمال الألفاظ البسيطة التي تليق بمستوى المتعلمات في محو الأمية
تشكيل النص لتمكين المتعلمات من قراءة الكلمات قراءة صحيحة

استبيان خاص بالمنشطين.

أخي المنشّط، أختي المنشّطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط:

مرسم نعم [ ] لا [X]

الأقدمية:

* عدد المتعلمين في الصف:

سن المتعلمين: متوسط [X] متقدم [ ] مزيج [ ]

* ما هي وضعية الصف؟

جيدة [ ] متوسطة [X] فوق المتوسط [ ] سيئة [ ]

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

كبر سن المتعلمات.....

ضعف قدرات الاستيعاب.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ – مادة القراءة ...النص من طويلة ... كتابة غير واضحة...

نعبر عن مشكلة أحيانا .....

استعمال مصطلحات ليست في مستوى المتعلمات .....

ب – مادة القواعد: .....

صعوبة المواضيع المطروحة .....

صعوبة إيصال المعلومة للمتدربة .....

.....

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ – نصوص القراءة [X] نعم [ ] لا

ب – مادة القواعد [X] نعم [ ] لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. [X]
- في مادة النحو والإعراب [X]
- في مادة الصرف [ ]
- في التعبير الشفوي [X]
- في التعبير الكتابي [X]

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة [X]
- لصعوبة مادة النحو والصرف [X]
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق [X]
- لكبر سنّه [X]
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية [X]

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟

يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص.
يعود ذلك لطويلة تعبير مشكلة في بعض الأحيان -
كتابة عين وأصبحت خاصة بالنسبة لكبار
السن.

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☒

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ – التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☒

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☒

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

- الجملة الفعلية (فعل - فاعل - مفعول به)
- الصفة والموصوف.
- حروف الجر والأسماء المجرورة.

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

- الأخطاء الإملائية
- صعوبة في تركيب جمل صحيحة ومفهومة وسليمة -

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

بالنسبة للنقاس الشفوية: الخلط بين اللغة العربية الفصحى والعامية، وجود صعوبة في النطق الصحيح لبعض الكلمات.

بالنسبة للنقاس الكتابية: أخطاء إملائية، أخطاء في التشكيل.

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغةالعربية الفصحى [X]
- التداخل بين الفصحى والعامية [X]
- التداخل بين الفصحى والفرنسية [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد (نحو وصرف) [X]
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة [ ]

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

الاستعانة أحيانًا بالعامية أو الفرنسية لشرح بعض الكلمات أو التراكيب الصعبة وذلك لتسهيل إيصال المعلومة للمتعلمة.

محاولة تبسيط المواضيع المطروحة خاصة في مادة القواعد.

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

مواضيع بعض من القراءة والمطالعة غير مناسبة مع سن و تفكير المرأة
صعب فهم هذه النصوص.

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

بالنسبة لمادة القواعد: الدروس ليست في مستوى استيعاب المتعلمة. المواضيع غير متسلسلة
مواضيع صعبة المتعلمة فيها

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتيْ القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟(ماذا تقترحون كبديل ؟).

اختيار نصوص من ملكة المتعلمة. اختيار مصطلحات و تراكيب سهلة و بسيطة
التطرق إلى مواضيع تهم المرأة خاصة لتوسيع دائرة معارفها.
اختيار مواضيع في دروس القواعد تمكن المتعلمة من الاعتماد على النفس في تركيب جمل مفهومة شفهيا و كتابيا

استبيان خاص بالمنشطين.

أخي المنشّط، أختي المنشّطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط:

مرسم نعم ☐ لا ☒

الأقدمية:

* عدد المتعلمين في الصف: 30

سن المتعلمين: متوسط ☐ متقدم ☐ مزيج ☒

* ما هي وضعية الصف؟

جيدة ☐ متوسطة ☒ فوق المتوسط ☐ سيئة ☐

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

اختلاف قدرة الاستيعاب

مشكلة السن

مشكل النسيان

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ – مادة القراءة ..النص طويلة

② عن مشكلة .....

③ تعابير غير مناسبة لمستوى المتعلمات .....

ب – مادة القواعد: ① نسيان القاعدة وعدم التمارين

العديدة ② الخلط بين بعض الدروس

③ دروس ومواضع لا تليق بالفتيات

العربية الدينية ومستوى المتعلمات .....

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ – نصوص القراءة [X] نعم [ ] لا

ب – مادة القواعد [X] نعم [ ] لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. [X]
- في مادة النحو والإعراب [X]
- في مادة الصرف [X]
- في التعبير الشفوي [X]
- في التعبير الكتابي [X]

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة [X]
- لصعوبة مادة النحو والصرف [X]
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق [X]
- لكبر سنّه [X]
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية [ ]

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟

نعم ... نصوص ... طويلة ... غير مشكلة ...
الكتابة أحيانا تكون صغيرة ... وبالتالي ...
المتعلمات يجدن صعوبة في التمييز بين الحروف
...

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم ☐ لا ☒ أحياناً ☐

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ – التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية: نعم ☐ لا ☐ أحياناً ☒

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم ☐ لا ☒ أحياناً ☐

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

فعل ... فاعل ... مفعول به ... (جملة فعلية)
الإجابة على سؤال ... مطلوب
...
...

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

حتى وإن كان التركيب صحيحا ولكن
المعنى المعنى يكون ناقص أو
عدم القدرة على التمييز في تركيب الجمل
الصحيحة معرفة بعض الأفعال باللغة الفصحى

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

في التعابير الشفوية يظهر من خلال
استعمال ألفاظ عامية والتكرار
أما التعبير الكتابي هي وجود عدة
أخطاء إملائية وكتابة ألفاظ عامية

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغةالعربية الفصحى [X]
- التداخل بين الفصحى والعامية [ ]
- التداخل بين الفصحى والفرنسية [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد (نحو وصرف) [X]
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة [ ]

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

① محاولة شرح الدرس باللغة الأم بالعامية
ثم باللغة العربية الفصحى
② القيام بحصص تحسيسية من خلال
استعمال أمثلة بسيطة وقريبة
من مستوى المتعلم

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

أولا هي طريقة مناسبة من خلال
شرح المفردات الصعبة الموجودة في النص
ولكن أحيانا هناك تمارين
من فقرة ليس لها علاقة بالنص تماما
بالتالي أحيانا تكون النصوص المختارة
غير مرتبطة بالحياة اليومية لمعاشة المتعلمات.

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

- هي طريقة صعبة أو بالأحرى مادة القواعد
هي مادة صعبة مقارنة باختلاف القدرات
العقلية لكل متعلمة باختلاف السن
- هناك دروس صعبة ≠ بالنسبة للمتعلمات

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتي القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟(ماذا تقترحون كبديل ؟).

مادة القراءة اختيار نصوص قصيرة مشكلة
حتى تسهل قراءتها
مادة القواعد درس مكثفة ليس
بكثير المتعلمات استيعابها كلها فلذا
لا تكتفي بالقليل والمهم منها فقط ولتكون
الفائدة أكبر

استبيان خاص بالمنشطين.

أخي المنشّط، أختي المنشّطة:

إننا بصدد إنجاز بحث لمعرفة الصعوبات التي تواجه المتعلمين في مراكز محو الأمية لفهم مادتَيْ القراءة والقواعد. ويهمّنا رأيكم في هذا الموضوع بالإجابة عن الأسئلة المتضمنة في هذا الاستبيان.

المنشط:

مرسم نعم ☐ لا ☒

الأقدمية:

* عدد المتعلمين في الصف:

سن المتعلمين: متوسط ☐ متقدم ☐ مزيج ☒

* ما هي وضعية الصف؟

جيدة ☐ متوسطة ☒ فوق المتوسط ☐ سيئة ☐

* ما هو سبب هذه الوضعية ؟

.....

.....

.....

.....

* ما هي الصعوبات التي تواجه المنشطين في تدريس:

أ – مادة القراءة ....تجد المتعلمات صعوبة في القراءة

تشكيل النص والكتابة أحيانا غير واضحة

ب – مادة القواعد: دروس لا تليق بمحو الأمية

فالمرأة تحتاج دروس في القواعد بسيطة تستهوي فهمها والعيش معها ولن تنساها

* هل يجد المتعلم صعوبة في فهم:

أ – نصوص القراءة ☒ نعم ☐ لا

ب – مادة القواعد ☐ نعم ☒ لا

* فيم تتجلى هذه الصعوبات ؟

- في فهم نصوص القراءة. ☒
- في مادة النحو والإعراب ☒
- في مادة الصرف ☐
- في التعبير الشفوي ☒
- في التعبير الكتابي ☒

* لماذا يجد المتعلم صعوبة في فهم هذه المادة ؟

- لصعوبة ألفاظ نصوص القراءة ☒
- لصعوبة مادة النحو والصرف ☒
- لضعف المتعلم في التحصيل السابق ☒
- لكبر سنّه ☒
- لمستواه الثقافي وظروفه النفسية ☒

* هل يجد المتعلم صعوبة في قراءة النصوص ؟ لماذا ؟

نعم فالمتعلم يجد صعوبة كبيرة في قراءة
المفهوم أولا لأنها غير مشكلة، وكتابة أحيانا
غير مفهومة ولا تتماشى مع مستواهم الفكري

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين الجملة الاسمية والفعلية ؟

نعم [X] لا [ ] أحياناً [ ]

* هل يجد المتعلم صعوبة في التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية ؟ ومكوّنات الجملة الفعلية ؟

أ – التمييز بين مكوّنات الجملة الاسمية: نعم [X] لا [ ] أحياناً [ ]

ب – التمييز بين مكوّنات الجملة الفعلية: نعم [ ] لا [ ] أحياناً [X]

* ما هي التراكيب التي يتمكن المتعلم من فهما بسهولة ؟

التراكيب التي يفهمها المتعلم بسهولة هي مثل
كالاسم والفعل والحرف

* ما هي الأخطاء الغالبة في تركيب الجمل عند المتعلم ؟

من الأخطاء التي يقوم بها المتعلم في تركيب
الجمل هو تركيب جملة بتفكير قبائلي

* كيف يظهر ذلك في تعابيرهم الشفوية والكتابية ؟ وما هي الأسباب ؟

نجد أن معظم المتمدرسات تتراوح نسبة حسن وإن كانت في مستوى عالي ونحن في القراءة والكتابة فلديها أيضا مشكلة التعبير بالموضوع باللغة القبائلية ولذلك فعلى المتمدرسات التدرب على كتابة الكتابة والقراءة والتكلم في القسم باللغة العربية فقط

* وقوعهم في هذه الأخطاء. هل يعود إلى ذلك ؟

- صعوبة فهم اللغةالعربية الفصحى [X]
- التداخل بين الفصحى والعامية [ ]
- التداخل بين الفصحى والفرنسية [ ]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة [X]
- عدم نجاعة الطريقة المفروضة في تدريس مادة القواعد (نحو وصرف) [X]
- ضيق الوقت المخصص لمادة القراءة والمطالعة [ ]

* ما هي الوسائل التي تستعملونها للتغلب على هذه الصعوبات ؟

من الوسائل التي نستعملها التغلب على الصعوبات نأخذ نصوص صغيرة ندرسها بالقبائلية ثم بالعربية لتتمكن من استيعاب الكلمات

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تدريس نصوص القراءة والمطالعة ؟

هي طريقة جيدة وذلك بقراءة المتعلمات قراءة فردية لتعرف مدى قدرتها على القراءة وفهم النص
لكن للأسف النهوض من امتحان نهوض كبيرة وعامة لمستواهم

* ما رأيكم في الطريقة المتبعة في تعليم تراكيب اللغة العربية وقواعدها ؟

طريقة صعبة نوعا ما تحاول المتعلمات بتسهيل هذه التراكيب ولكن دائما تجد صعوبات في فهم اللغة العربية وقواعدها وذلك لمستواها وعدم قدرتها على استوعاب ونسيان القاعدة

* ما الطريقة التي ترونها ناجعة في تدريس مادتيْ القراءة والقواعد لتمكين المتعلمين من التعبير السليم باللغة العربية الفصحى ؟(ماذا تقترحون كبديل ؟).

تبسيط الدروس وكل طريقة تعتمدها المتمدرسات في القواعد تليق بدروس بسيطة وبسيطة وقاعدة تليق بمستواهم ولن تنساها
أما في مادة القراءة فيجب أن تكون نهوض قصيرة وكتابة مفهومة ومشكلة وتليق بكل مستوى من مستويات محو الأمية

فهرس الموضوعات

كلمة شكر وتقدير:.....

مقدمة:.....ص02

التمهيد:.....ص12

الباب الأول: المقاربة التواصلية وعلاقتها باللسانيات النظرية والتطبيقية (التعليمية)

الفصل الأول: موقع التواصل في الحقل اللسان:

1- مفهوم التواصل عند الفلاسفة.....ص44

2-مفهوم التواصل لغة.....ص47

3- مفهوم التواصل عند سوسير وورومان جاكبسون.....ص 52

4- مفهوم التواصل عند إميل بنفنيست وأندري مارتيني.....ص57

5- مفهوم التواصل في اللسانيات الرياضية (لويس يلمسليف).....ص60

6- مفهوم التواصل عند التوزيعيين (ليونار بلومفيلد).....ص61

7- مفهوم التواصل عند نعوم تشومسكي.....ص66

الفصل الثاني: منهجيات تعليم اللغة العربية من منظور النظريات اللسانية:

1- منطلقات اللسانيات البنيوية في تفسير التحصيل اللغوي.....ص74

2- التمارين البنيوية ودورها في تدريس اللغات.....ص76

2- 1- مفهوم التمارين البنيوية.....ص78

2-2- أنواع التمارين البنيوية المعتمدة في كتب مراكز محو الأمية....ص79

3- الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية.....ص97

4- المدرسة الوظيفية والعملية التعليمية.....ص100

5- نعوم تشومسكي والعملية التعليمية.....ص101

6- علاقة اللسانيات النظرية باللسانيات التعليمية و(التطبيقية).....ص104

الفصل الثالث: التعليم في ظل المقاربة التواصلية:

1- روافد الاتجاه التبليغي التواصلي.....ص109

2- مفهوم التعلم في ظل المقاربة التواصلية.....ص113

3- انتقاء المحتويات اللغوية.....ص114

4- المتعلم والحاجيات التعليمية.....ص115

5- مبادئ المقاربة التبليغية التواصلية.....ص117

6- من الكفاية اللسانية إلى الكفاية التواصلية.....ص126

الباب الثاني: واقع تعليم اللغة العربية الفصحى في مراكز محو الأمية:

الفصل الأول: المحتويات اللغوية في كتب اللغة العربية لمستويات محو الأمية الثلاث:

1- وظائف الكتاب المدرسي.....ص148

2- الأسس النفسية والتربوية التي بموجبها توضع الكتب التعليمية..ص150

3- دراسة الجانب الشكلي في كتب مراكز محو الأمية.....ص151

4- علاقة المحتوى بالمتعلم في كتب مراكز محو الأمية.....ص154

5- أنشطة التعلم وفق المقاربات:.....ص170

5-1- المقاربة بالكفاءات.....ص170

5- 2- المقاربة النصية التواصلية.....ص172

5-3- بيداغوجيا المشروع.....ص179

5-4- نظام الوحدات.....ص182

5- 5- التمارين المرفقة.....ص202

الفصل الثاني: وصف طريقة تلقين نشاط القراءة وتقويمها و تقديم الاقتراحات:

1- وصف نشاط القراءة في مراكز محو الأمية.....ص210

2- وصف نصوص القراءة وتقويمها.....ص226

3- قراءة في الاستبيان الموجه للمعلمين (المنشطين) في مادة القراءة.....

.....ص238

4- وصف طريقة تقديم نشاط القراءة وتقويمها في المستويات الثلاث لمراكز محو الأمّية ص244

5- تمارين التطبيقات الشفوية.....ص251

6- اقتراحات.....ص252

الفصل الثالث: وصف طريقة تلقين نشاط القواعد وتقويمها وتقديم الاقتراحات:

1- مراحل سير نشاط القواعد في مراكز محو الأمّية.....ص257

2- قراءة في برنامج القواعد في مراكز محو الأمّية.....ص268

3- قراءة في الاستبيان الموجه للمعلمين (المنشطين) في مادة القواعد.....ص274

4- قراءة في التمارين والتعابير الموجهة للمتعلمين في مراكز محو الأمية. ص278

4-1- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التمارين المقدمة وفقا للمقاربة النصية.. .....ص280

4-2- قراءة في نتائج تحليل مدوّنة التعبير.....ص301

5- ملخص نتائج تحليل التمارين المقدمة من خلال المقاربة النصية..... .....ص322

6- ملخص نتائج تحليل المدونة الخاصة بالتعبير.....ص323

7- اقتراحات.....324

خاتمة.....ص327

الملاحق.....ص348

قائمة المصادر والمراجع.....ص334

فهرس الموضوعات.....ص365

Résumé

Les pays développes cherchent aujourd'hui dans la science de l'enseignement des langues à l'introduction de ce qui est nécessaire en linguistique dans ces théories ancienne et moderne. Elles sont fondées sur les tendances dans le domaine de l'enseignement des langues a essayé de développer une nouvelle stratégie dans le domaine de l'enseignement des langues on se basant sur la science la linguistique moderne et on adoptant ses concepts essayant de surmonter les concepts et les données anciennes, basées sur la base de la maîtrise de la langue (le côté formel de la langue), dont le dernier a évolué et a généré de nouveaux concepts tels que l'efficacité de la communication en vertu de l'approche éducative est une nouvelle approche de la communication qui est basée sur le concept de la langue, qui est un moyen de communication et un moyen d'interaction sociale, tel que déterminé par les normes d'éléments d'intervention de la langue de socioculturel .

Cette étude a essayé d'analyser la réalité de l'enseignement de la langue arabe classique dans les centres d'alphabétisation à travers l'analyse de données de langage et les méthodes d'enseignement et d'essayer de proposer une alternative qui refuse que la langue soit enseigner juste pour être mémoriser comme des formes machinalement parler par les apprenants et ne leurs laissez jamais la liberté d'utiliser la langue dans des attitudes sociales on les privant de leurs capacité à communiquer et la réalisation de soi. Et en adoptant l'approche communicative, qui met l'accent sur la nécessité de développer des compétences termes linguistiques on laissant l'apprenant se servir personnellement de ses propres capacités d'analyser les structures linguistiques et se construire sa propre réalité et c'est ainsi que l'apprenant apprend à développer sa compétence linguistique en parallèle avec sa compétence de communication . Ainsi la sélection du contenu dans l'approche communicative se fait selon les besoins des apprenants en la langue on tenant compte de la langue en tant que système et un moyen de communication. Où la tendance à enseigner la

langue de manière intuitive à travers le comportement de l'application réelle basée sur le langage naturel. Ou la notion d'originalité et d'authenticité signifie que le contexte de la communication est naturel. Ce qui signifie que les documents, le centre « le milieu » et l'enseignement doit être original. Et parler des documents originaux produits lorsque le haut-parleur d'origine dans le premier message adressé à la langue maternelle de l'auditeur en premier. Pédagogie originale c'est parler de l'enseignement d'origine lorsqu'il s'agit de documents par les intentions de l'auteur ou le producteur de ces documents (par exemple, une chanson) n'est pas écrit dans le but de devenir des exercices de grammaire, mais pour passer les émotions, et enfin tout cela doit être produit naturellement dans le centre « milieu » original. La section n'est pas un compromis mais une artificielle d'origine doit donc redéfinir les positions de l'interaction qui se produit dans le milieu naturel.

L'approche communicative peut faire un bond en avant dans le domaine de l'éducation et de la science de l'enseignement des langues, que ce soit en termes de la notion de langue et de la sélection ou de l'apprentissage et de l'éducation contenu.

L'apprenant va devenir actif dans l'apprentissage et l'enseignant sera un facilitateur (guide), mais sur les autres choses de la main ne sont pas claires en ce qui concerne les besoins des apprenants, de sorte que nous ne savons pas qui les déterminent, les apprenants? Ou les établissements d'enseignement? Et vous pouvez effectivement être parlez originalité au milieu d'un tutoriel? Peut-être que ça sera un nouveau défi pour l'éducation dans les années à venir.